



جامعة البحرين
كلية التربية
قسم الأصول والإدارة التربوية

القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية
للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي
(دراسة تحليلية)

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة ماجستير التربية
(تعليم ابتدائي)

مقدم
صديقة إبراهيم محمد سلمان

إشراف
د. عبد المنعم محيي الدين
استاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك بكلية التربية / جامعة البحرين

٢٠٢٥ هـ - ٢٠٢٤ م

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم الأصول و الإدارة التربوية

القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية
للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي
(دراسة تحليلية)

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة ماجستير التربية
(تعليم ابتدائي)

إعداد

صديقة إبراهيم محمد سلمان

إشراف

د. عبد المنعم محيي الدين

أستاذ الأصول و الإدارة التربوية المشارك بكلية التربية/ جامعة البحرين

١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م

الإبراء واعتماد لجنة التحكيم

أقر بأن هذا العمل خلاصة بحث شخصي، وأنه لم يتم اعتماده مسبقاً للحصول على أي مؤهل علمي، ولم يقدم للحصول على أي مؤهل علمي في الوقت الراهن.

التوقيع: صديقة ابراهيم محمد
(اسم الطالب)

التاريخ: ٣١ مايو ٢٠٢٠

تعتبر لجنة مناقشة الرسالة بأن البحث المعنون:

القيم البيئية المضمنة في كتب المواد، يؤمها عبر الحلقة
المؤتمكة من التعليم، المؤتمكة من دواسم تحليلهم

والذي قدمه، **إلى البير صديق**، **أهيم محمد سلمان** قسم **المقبول** و**النداء** **إلى** **ممرضي** **ومقبول** **لدرجة** **الماجستير** **في** **الدراسات** **تخصص** **علم** **البيانات**.

لجنة مناقشة الرسالة:

د. عبد الحفيظ محمد الربيع

اسم المشرف على الرسالة (مشرفاً)

دستور العمل لایحه

اسم الممتحن الداخلي (عضواً)

۴. در ابراهیم صحت مطاوع

اسم الممتحن الخارجي (عضواً)

۴. د خلیل ابراهیم سر

اسم رئيس القسم (رئيس القسم)

السوق

أستاذ أصول الفقه المشارك عميد الفقه الإسلامي

بكلية - جامعة البحرين

أستاذ أصول الفقه المساعد

بكلية - جامعة البحرين

أستاذ: أحمد السيد المصطفى

بكلية التربية - جامعة طنطا / مصر

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس

بكلية العلوم - جامعة البحرين

إهداء

إلى الروح التي توقدني

إلى من كان خلفي يشجعني

إلى النبض الذي يدفعني و بكل عون يمدني

الباحثة

شكر و تقدير

بسم الله و الحمد لله و الصلاة الدائمة على رسول الله نبينا محمد و على آله و صحبه
الطيبين الطاهرين و بعد...

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله و الشكر له لمنه و فضله
علي أن أتممت هذا البحث.

وأود أن أتقدم بخالص شكري و تقديري الي الدكتور عبد المنعم محيي الدين أستاذ
الأصول و الإدارة التربوية المشارك بكلية التربية/ جامعة البحرين، لتفضله بالإشراف
على هذه الدراسة حيث كان لإرشاده و متابعته و توجيهه ما أعان الباحثة في إخراج
البحث بهذه الصورة.

و أخيرا أهدى جزيل الشكر و التقدير إلي عائلتي و إلي كل من أسهم في تقديم الدعم
المعنوي و التشجيع النفسي لإتمام الرسالة.

عنوان الدراسة
القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية
للهلقة الأولى من التعليم الابتدائي (دراسة تحليلية)
إعداد: صديقة إبراهيم محمد سلمان
قسم الأصول و الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة البحرين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى رصد القيم البيئية المتضمنة في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالهلقة الأولى في التعليم الابتدائي بمملكة البحرين، و تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية للهلقة الأولى من المرحلة الابتدائية؟

و يتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:-

- ما القيم البيئية التي يجب أن يشملها التعليم الابتدائي ؟

- ما تكرار كل قيمة من القيم البيئية في كتب المواد الاجتماعية للهلقة الأولى من التعليم الابتدائي ؟

ويشمل مجتمع الدراسة كتب المواد الاجتماعية المقررة على تلاميذ الهلقة الأولى من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ م و المطبوعة سنة ١٩٩٧م.

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى، و اعتمدت التحليل بالفكرة المتضمنة في الموضوع سواء في شكل نص أو صورة و ذلك برصد القيم المتضمنة في مصفوفة.

- وتضمن محتوى كتب المواد الاجتماعية للهلقة الأولى من التعليم الابتدائي ١١ قيمة بيئية و هي كما يلي مرتبة تنازلياً حسب عدد تكرارها في هذه

الكتب: استغلال الموارد المتجددة، النظافة، المحافظة على الصحة البدنية، الاستمتاع بالطبيعة، استغلال الموارد غير المتجددة، التشجير، المحافظة على الثروة المائية، ترشيد استهلاك الماء، المحافظة على نقاء الغلاف الجوي، ترشيد التوسع العمراني، حب الطبيعة.

- التركيز على بعض القيم البيئية بشكل كبير مثل قيمة استغلال الموارد التي حظيت بـ ٢٠ تكرار من اصل ٦٩ تكرار (بمعدل ٢٩% تقريبا) إلى مجموع تكرارات بقية القيم.
- تدنى تكرار بعض القيم مثل ترشيد استهلاك الماء (بمعدل ٣% تقريبا)، المحافظة على نقاء الغلاف الجوي (بمعدل ٣% تقريبا)، حب الطبيعة (بمعدل ١,٥% تقريبا)، ترشيد التوسع العمراني (بمعدل ١,٥% تقريبا).
- تضمين المحتوي لبعض القيم السلبية وهي: الصيد، الإسراف في استهلاك الماء، استخدام المبيدات الحشرية.
- غياب بعض القيم البيئية عن محتوى الكتب المحللة و التي تشكل قيما بيئية هامة في هذه المرحلة العمرية مثل: قيمة الهدوء، و ترشيد استهلاك الكهرباء، و ترشيد استهلاك مصادر الطاقة غير المتجددة.
- كما تشير النتائج إلى وجود نوع من عدم الاتزان في توزيع القيم البيئية في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي و عدم نمو هذه القيم خلال سنوات الدراسة.

Title of the study:

**WHAT ARE THE ENVIRONMENTAL VALUES
INCLUDED IN STUDENTS' TEXTBOOKS OF
SOCIAL STUDIES AT THE FIRST CYCLE OF THE
PRIMARY EDUCATION.**

Prepared by: Saddiqa Ebrahim Mohamed Salman
Educational Foundations and administration, Education
College, University of Bahrain

Abstract

The objective of this study is to identify the environmental values included in content of student's textbooks of social studies for the first cycle of the primary education in the kingdom of Bahrain. The main subject of the study is presented in the following questions:

- Which environmental values are included in content of student's textbooks of social studies for the first cycle of the primary education?

- What are the environmental values which should be presented by primary education?
- What are the frequencies/ repetitions of the environmental values in content of student's textbooks of social studies for the first cycle of the primary education?

The domain of the study covers the content of all three student's textbooks of social studies for the first cycle of the primary education in the Kingdom of Bahrain for the academic year 2003-2004. The text books are published in 1997.

The method used in this study is the content analysis method. And the analysis with idea impeded in the subject was adopted. The idea may be expressed in text form (words or sentences) or as picture. The values were finally presented in tabulated form.

- Eleven (11) environmental values are contained in the content of the student's textbooks of social studies for the first cycle of the primary education. The values are as follow, starting from the most frequent one: Utilizing renewably energy resources, tidiness, health care, utilizing natural beauty,

utilizing non-renewably energy resources, landscaping, marine life, water conservation, air purity conservation, controlling of cities expansions, loving the nature.

- ▶ Concentration on some environmental values with great degrees, e.g. Utilizing energy resources which got 20 repetition of the total 69 i.e. 29%.
- ▶ Some environmental values are less concentrated on e.g. water conservation (3%), air purity conservation (3%), controlling of cities expansions (1.5%), and loving the nature (1.5%).
- ▶ Some negative environmental values were included in the content (hunting, misusing water, and using pesticides).
- ▶ Some environmental values were ignored in the analyzed books. These values are of much importance to children in this age e.g. (Electricity conservation, non-renewably energy resources conservation, the value of quiteness).

فهرس المحتوي

ب	اهداء.....
ت	شكر و تقدير.....
ث	الملخص باللغة العربية.....
ح	الملخص باللغة الإنجليزية.....
ر	فهرس المحتوي.....
ص	فهرس الجداول.....

٢٣-١	الفصل الأول	القيم البيئية و المواد الاجتماعية
		ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟

٣	١- المقدمة.....
٥	٢- مشكلة الدراسة.....
٩	٣- أهمية الدراسة.....
٩	٤- أهداف الدراسة.....
١٠	٥- مصطلحات الدراسة.....
١١	٦- حدود الدراسة.....
١١	٧- منهجية البحث و إجراءاته.....
١١	٧-١ منهج الدراسة.....
١١	٧-٢ إجراءات تحليل المحتوى.....
١٢	٨- الدراسات السابقة.....
١٢	٨-١ الدراسات التي تناولت القيم.....
١٨	٨-٢ الدراسات في مجال البيئة.....
٢٢	٨-٣ تعليق عام على الدراسات السابقة.....
٢٢	٨-٣-١ الدراسات في مجال القيم.....
٢٣	٨-٣-٢ الدراسات في المجال البيئي.....

- ١- ماهية القيمة و تعريفاتها..... ٢٧
- ١-١ القيمة لغويا..... ٢٧
- ٢-١ القيمة اقتصاديا..... ٢٨
- ٣-١ القيمة فلسفيا..... ٢٩
- ٤-١ القيمة دينيا..... ٣١
- ٥-١ القيمة تربويا..... ٣٣
- ٦-١ القيمة في اجتماعيا..... ٣٤
- ٧-١ القيمة في نفسيا..... ٣٥
- ٨-١ العلاقة بين القيم و بعض المفاهيم الإنسانية..... ٣٧
- ١-٨-١ القيمة و الحاجة..... ٣٧
- ٢-٨-١ القيمة و الدافع..... ٣٧
- ٣-٨-١ القيمة و الاهتمام..... ٣٨
- ٤-٨-١ القيمة و السمعة..... ٣٨
- ٥-٨-١ القيمة و المعتقد..... ٣٨
- ٦-٨-١ القيمة و الاتجاه..... ٣٨
- ٧-٨-١ القيمة و السلوك..... ٣٩
- ٢- خصائص القيم..... ٤٠
- ١-٢ إنسانية..... ٤١
- ٢-٢ مكتسبة..... ٤١
- ٣-٢ حالة بين النسبية و الإطلاق..... ٤١
- ٤-٢ القيم تفضيلية..... ٤٢
- ٥-٢ هرمية..... ٤٣
- ٦-٢ شمولية..... ٤٣
- ٧-٢ القيم حركية ديناميكية..... ٤٤

٤٤	٣- تصنيفات القيم.....
٤٥	٣-١ التصنيف على أساس موضوع القيمة أو محتواها
٤٦	٣-٢ التصنيف على أساس ما تحققه القيم من فائدة لمحتضنها
٤٧	٣-٣ التصنيف على أساس المقصد.....
٤٧	٣-٤ التصنيف على أساس العمومية
٤٨	٣-٥ التصنيف على أساس الوضوح.....
٤٨	٣-٦ التصنيف على أساس الدوام.....
٤٩	٣-٧ التصنيف على أساس الشدة.....
٥٠	٤- تكوين القيم لدى طفل المرحلة الابتدائية.....
٥٣	٥- تغيير القيم.....
٥٧	٦- القيم و المدرسة.....

٨٠-٦٠	البينة	الفصل الثالث
	ماهيتها و مكوناتها	

٦٢	١- البينة ماذا نقصد بها ؟
٦٦	٢- الإنسان و البينة
٦٨	٣- المشكلات البيئية.....
٦٨	٣-١ النمو الانفجاري للسكان.....
٧١	٣-٢ التلوث.....
٧٤	٣-٣ استنزاف موارد البيئة.....
٧٥	٣-٤ الإخلال بالتوازن البيئي.....
٧٧	٤- البيئة و التنمية.....

٩٤-٨١	التربية البيئية	الفصل الرابع
	كيف و لماذا؟	

٨٣	١- التربية البيئية... ما هي؟
٨٧	٢- أهداف التربية البيئية.....
٨٨	(أ) الأهداف المعرفية.....

- ٨٨ (ب) الأهداف الوجدانية
- ٨٨ (ج) الأهداف المهارية
- ٨٩ ٣- مكونات التربية البيئية
- ٩٠ ٤- التربية البيئية و التعليم الابتدائي لماذا؟

١١٤-٩٥	القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية	الفصل الخامس
--------	--	--------------

٩٧	١- القيم البيئية
١٠٠	٢- القيم في المواد الاجتماعية
١٠٠	١-٢ إجراءات الدراسة
١٠٠	١-٢-١ وصف المادة التعليمية المحللة
١٠٢	١-٢-٢ طريقة التحليل
١٠٢	١-٢-٣ الصدق و الثبات
١٠٣	٢-٢ نتائج الدراسة
١٠٣	١-٢-٢ نتائج تحليل كتاب الصف الأول
١٠٦	٢-٢-٢ نتائج تحليل كتاب الصف الثاني
١٠٧	٢-٢-٣ نتائج تحليل كتاب الصف الثالث
١١٠	٢-٢-٤ تحليل النتائج لجميع الصفوف
١١١	أولاً: الترتيب العام للقيم
١١٢	ثانياً: نمو القيم البيئية
١١٢	ثالثاً: القيم السلبية
١١٣	رابعاً: القيم الغائبة
١١٣	٣- التوصيات
١١٤	٤- الدراسات المقترحة
١٢٣-١١٥	المراجع العربية
١٢٦-١٢٤	المراجع الاجنبية

فهرس الجداول

٧٠	جدول رقم (١) توقعات النمو السكاني (الامم المتحدة).....
١٠٠	جدول رقم (٢) الدروس المحللة و توزيعها على الصفوف الثلاثة.....
١٠٣	جدول رقم (٣) القيم الإيجابية في الصف الأول.....
١٠٥	جدول رقم (٤) القيم السالبة في الصف الأول.....
١٠٦	جدول رقم (٥) القيم الإيجابية في الصف الثاني.....
١٠٧	جدول رقم (٦) القيم الإيجابية في الصف الثالث.....
١٠٨	جدول رقم (٧) القيم السلبية في الصف الثالث.....
١١٠	جدول رقم (٨) القيم الإيجابية لجميع الصفوف.....
١١٢	جدول رقم (٩) القيم السلبية لجميع الصفوف.....

الفصل الأول
القيم البيئية و المواد الاجتماعية
ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟

الفصل الأول
القيم البيئية و المواد الاجتماعية
ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟

المحتويات

المقدمة	
مشكلة الدراسة	
أهمية الدراسة	
أهداف الدراسة	
مصطلحات الدراسة	
حدود الدراسة	
منهجية البحث و إجراءاته	
منهج الدراسة	
إجراءات تحليل المحتوى	
الدراسات السابقة	
الدراسات التي تناولت القيم	
الدراسات في مجال البيئة	
تعليق عام على الدراسات السابقة	
الدراسات في مجال القيم	
الدراسات في المجال البيئي	

الفصل الأول

القيم البيئية و المواد الاجتماعية

ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟

١ - المقدمة:

ثمة علاقة وثيقة بين التربية و القيم، فالتربية عملية تهدف إلى التأثير على الأنماط السلوكية للأفراد، خاصة حين يكون هؤلاء الأفراد صغارا يسهل التأثير عليهم؛ لذا تسعى التربية إلى إكساب الفرد المهارات التي يحتاج إليها في حياته كما تتضمن التربية التأثيرات التي من خلالها يمتص الفرد القيم التي يقرها المجتمع.(إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٨٣٢) وعلى هذا فاللتربية ثلاثة مجالات: المجال المعرفي و المجال المهاري و المجال الوجداني و هذه المجالات لابد أن يحصل كل مجال منها على حظه من العناية و الاهتمام بحيث تضمن التربية نموا متكاملا و متوازنا في شخصية الطفل.

و قد أشارت كثير من الدراسات إلى غلبة الجانب المعرفي في المناهج التربوية على حساب الجانب الوجداني، هذا المجال الذي يعنى بالاتجاهات و القيم و غرس المثل و الأخلاقيات الحميدة.

إن عملية تنمية الاتجاهات الإيجابية و تكوين القيم هدفا أساسيا للتربية، فإذا ما تم إغفالها في العمل التربوي أو اعتراها الغموض فإن ذلك يؤثر سلبا على نتائج التربية و مردود العملية التربوية بأسرها و يجعلنا نتساءل عن أسباب الإخفاق في تكوين القيم المرغوبة لدى أطفالنا و عن كيفية غرسها و عن دور المنهج المدرسي بمعناه الشامل في بناء النسق القيمي المنشود لدى النشء.

وهكذا ظهر ما أطلق عليه أزمة القيم، أو صراع القيم كنتيجة للتقدم و سرعة التطورات الحادثة في هذا العصر و على صعيد آخر فقد أفرز هذا التقدم الهائل الذي نشهده أزمة أخرى على المستوى العالمي هي أزمة البيئة حيث ساد شعور بالمحنة التي يتعرض لها كوكبنا من خلال جور الإنسان على بيئته و انتهاكه لنظمها و إخلال اترانها ومن ثم الدمار المحدق بالبشرية و بهذا الكوكب و بالحياة على ظهره.

ومن ثم أصبح من اللازم وضع أسس لعلاقة الإنسان بالبيئة و تنسيق التعامل مع الموارد و النظم البيئية من أجلنا و من أجل مستقبل أفضل للأجيال القادمة و في سبيل ذلك سعى الإنسان عبر المؤتمرات و الندوات إلى وضع القوانين و التشريعات البيئية لتنظيم تلك العلاقة بين الإنسان و البيئة.

ومع تفاقم القضايا البيئية وعدم جدوى تلك التشريعات و القوانين بمفردها في مواجهة أزمة البيئة كانت التربية هي الملجأ كمدخل أساسي في حل تلك الأزمة وكانت المناداة بتربية بيئية لغرس القيم و الاتجاهات المناسبة نحو سلوك بيئي واعي.

ومن هنا فإن التربية بشكل عام و التربية البيئية على وجه الخصوص هي السبيل نحو تكوين القيم البيئية و الضمان لنشء ملم بقضايا البيئة و بالأسلوب الأمثل للتعامل معها دون الأضرار بمكوناتها التي وضعها الله في توازن ملحوظ.

من ذلك يتضح دور التربية بمناهجها في غرس القيم البيئية في نفوس أطفالنا الذين هم رجال المستقبل و رواد الغد و أصحاب القرار المستقبلي، و بالتالي فإن تقويم المنهج التربوي ضرورة هامة تقتضيها سرعة التطورات و التطلع نحو التنمية و الإرتقاء و التحقق من مدى تضمين المنهج للمجالات و الغايات التربوية المبتغاة.

و الكتاب المدرسي من أهم أدوات المنهج نحو تحقيق الأهداف التربوية، و لذا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مدى تضمن الكتاب المدرسي للقيم البيئية المنشودة.

٢- مشكلة الدراسة:

يعانى العالم اليوم من مشكلات متعددة لعل من أهمها تلك المشكلات المتعلقة بالبيئة؛ ذلك أنها تهدد الجنس البشري و الحياة على الكرة الأرضية بشكل عام، فالسموم التي تنفثها المصانع في الهواء و مخلفاتها الضارة و كذلك مخلفات الاستهلاك الأدمي و الردم البحري و آثارها على الحياة البحرية و إزالة الغابات و التصحر و التغيرات في الطقس و ظاهرة الدفيئة و الاحتباس الحراري و ذوبان الثلوج و تلوث الماء بشتى الملوثات و الأمطار الحمضية و ثقب الأوزون و ما إلى ذلك من الظواهر السلبية التي تشكل تهديدا مباشرا للإنسان في صحته و مقومات معيشتة و ذلك كنتيجة حتمية للعلاقة الغير مسؤولة تجاه البيئة.

وتقوم هذه العلاقة على الإنسان من جانب و البيئة من الجانب الآخر، و حيث إن الإنسان هو من يعقل و يفكر فانه يمثل الجانب الأكثر ثقلا في هذه العلاقة، و كما استطاع أن يطور قدراته ليصبح أكثر تحكما و سيطرة على البيئة من حوله فإنه قادر على أن يسوى علاقته بالبيئة بما فتحه الله عليه من عقل و فكر نير، وإيجاد حلول للمشكلات البيئية و بدائل تنموية توازن بين البيئة و التنمية.

وهنا يؤكد الحفار (١٩٩٨، ص ٧٩٦٤) أن الأسباب الهامة لأزمنا البيئية تعود إلي:

- أنماطنا السلوكية الراهنة، فردية كانت أو جماعية.
- عجزنا عن معالجة المشكلة السكانية.
- الافتقار إلي وجود سياسات (أو تنفيذ السياسات الحالية).
- الافتقار إلي وجود أولويات تتفق مع الأخلاقيات التي تدعو الناس للعيش في وفاق و تناغم مع بيئتهم.

كما يرى الحفار(١٩٩٨، ص ٧٩٥٢) أن الحاجة أضحت ملحة إلى معاودة التفكير في شروط العلاقة بين الإنسان و الطبيعة، لكن هذا يستلزم ابتكار قيم أخلاقية جديدة، وهذا بدوره يقودنا إلي رؤية التربية كمهمة تغيير للمواقف الأساسية لكي يستطيع الأفراد و الجماعات أن يصلوا إلي مستويات الوعي اللازم لحماية البيئة و تحسينها، و كذلك تحقيق تراثهم الروحي الخاص، و هكذا نجد أن التربية البيئية تستطيع أن تثبت الروح في العملية التربوية بكاملها.

و تعتبر المرحلة الابتدائية هي المرحلة المحورية في عملية التعليم لذلك يبدأ المجتمع في غرس ما يريد من قيم لدى أفراد بدءاً من هذه المرحلة، ومن هنا يؤكد سليمان (١٩٩٦، ص ٤٥) أن التربية البيئية يجب أن تبدأ منذ السنين الأولى في حياة الطفل لأن من يتربى منذ نعومة أظافره على حب الطبيعة بمياهها و أشجارها، و أوديتها و جبالها، و رمالها و شطآنها و غير ذلك من رموزها، لا بد له عندما يغدو شاباً و يشتد عوده من تقوية هذه الأحاسيس و دعمها و الإفادة منها أيضاً.

و هكذا فإن التربية البيئية تنطلق منذ الصغر و تبدأ منذ السنوات الأولى من عمر الطفل في مرحلة الرياض و تستمر مع نموه و تطور قدراته و تفكيره في داخل محيطه البيئي، فالأطفال هم من سيمتلكون صنع القرار و اتخاذها في المستقبل و عليهم المعول نحو تنمية مستمرة منسجمة مع البيئة و بالتالي فإن البيئة و التنمية في حاجة إلي قيم بيئية، قيم تحكم العلاقة بين الإنسان و البيئة لتنمية سليمة، قيم تجعل من كل إنسان على هذا الكوكب واعياً لأفعاله و تصرفاته و أثرها عليه و على البيئة، قيم تساعدنا في تجاوز المشكلات البيئية و أخطارها المحدقة بالبشرية، قيم تقضي إلي بيئة نظيفة و صالحة للأجيال المقبلة.

وفي هذا الصدد يؤكد صباريني في استطلاع حول التربية البيئية على الحاجة إلي إيجاد أخلاق بيئية(قيم) للانسجام بين الإنسان و البيئة، و التي نبدأ بتكوينها منذ الطفولة المبكرة و يجب أن تستمر خلال برامج التعليم النظامي و غير النظامي.(حسن، ١٩٩٢، ص ٦٩) و بذلك تتكون قناعة بيئية لدى الإنسان و هذه القناعة هي التي تحدد نشاطه و مبادئه الحياتية المتعلقة بحماية البيئة. (سليمان، ١٩٩٦، ص ٤٤)

فالسُّلوك البيئي يتأثر بالقيم التي يؤمن بها الفرد، و تؤكد ذلك النتائج التي توصل إليها كايسر (Kaiser, 1996, P3) بأن المعرفة البيئية و القيم البيئية تؤثران علي نوايا الفعل و التي تؤثر بشكل كبير على السلوك البيئي.

ومن ثم فإن السلوك أو العمل البيئي يتحدد بدرجة ما - نتيجة لتأثيرات الضغوط الثقافية و الاجتماعية - بالقيم البيئية للفرد، و ما دامت المشكلة البيئية هي مشكلة سلوك الفرد في بيئته فإن العلاج يكمن في السيطرة على السلوك البشري و تقويمه ليتفق مع الاتزان البيئي، ومن ذلك فإن جانبا هاما و كبيرا من حل المشكلة البيئية يتمحور في غرس قيم بيئية في الوجدان البشري النفسي و العقلي.

ومن ثم لابد من تطوير منظومة قيم بيئية في الوجدان الإنساني من أجل انتهاز أسلوب للعيش متفق مع البيئة، ومن هذا المنطلق سعت التربية البيئية إلي تكوين قيم بيئية لدى الإنسان إدراكا من العقل البشري بأهمية الحفاظ على البيئة و سلامتها، و قد سارت البحرين في خطى النهج البيئي و عليه فقد قامت بتجربة ريادية في الخليج العربي بالتعاون مع كلية البحرين الجامعية وذلك من أجل تأهيل مدرسي الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي إلي شهادة البكالوريا في العلوم التربوية ومختلف التخصصات الأخرى كمعلم واحد لنظام الفصل، ومنطلق ذلك الإيمان الوثيق بأن المدخل البيئي هو المادة الأساسية التي توحد بين المواد العلمية و الأدبية و تترجم المعلومات النظرية إلي واقع عملي، و يتمثل ذلك في إعداد منهج متكامل شامل بيئي المدخل و المضمون لتدريسه كمنهج لنظام معلمي الفصل. (المنظمة العربية، ١٩٨٧، ص١٩)

ويشمل المنهج عناصر بشرية و غير بشرية كالمعلم و التلميذ و الكتاب المدرسي و الأنشطة الصفية و اللاصفية و الإدارة المدرسية وغيرها. ولكل عنصر من هذه العناصر أهميته و تأثيره في العملية التعليمية التعلمية، و تسعى هذه العناصر مجتمعة

لتحقيق الأهداف المنشودة من المنهج. و عند حدوث خلل في إحدى هذه العناصر فإن ذلك يؤثر على العملية التربوية و على فاعلية العناصر الأخرى في المنهج، لذا فإن تطوير المنهج يقتضي تطويرا شاملا لجميع عناصره.

لهذا فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن مدى تضمين الكتاب المدرسي للقيم البيئية و ذلك بعد نحو أكثر من ٢٠ عاما من تطبيق نظام معلم الفصل في مملكة البحرين، متخذة من محتوى كتب الاجتماعيات للحلقة الأولى نموذجا للتحليل علي اعتبار أن مدخل دمج البرامج البيئية هو النهج المتبع في المحتوى المدرسي في التعليم الابتدائي في البحرين كما أن المواد الاجتماعية من أكثر المواد التي تعنى بدراسة علاقة الإنسان بما حوله من عناصر و مواد و علاقات مختلفة وذلك بما يمكن واضعي المحتوى المدرسي من تشريب الموضوعات بالتوجهات و القيم البيئية؛ لذلك فالدراسة الحالية تهتم برصد القيم البيئية الموجودة بالفعل في مقرر المواد الاجتماعية.

ويمكن صياغة المشكلة في سؤال رئيس هو: ما القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

ما القيم البيئية التي يجب أن يشملها التعليم الابتدائي ؟
ما عدد تكرار كل قيمة في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي ؟.

٣- أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية لما يلي:

- تسليط الضوء على القيم في عصر بات يلهث وراء المادة، مغفلاً أو متغافلاً القيم الروحية و الوجدانية التي هي أساس التقدم و الحصانة لأي مجتمع.
- وضع قائمة بأهم القيم البيئية التي يجب أن تتضمنها الكتب المدرسية و المناهج التربوية.
- الإسهام في الكشف عن مدى توافر القيم البيئية ضمن محتوى كتب المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي وبيان مواطن القوة والضعف فيها.
- إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في رسم السياسات التربوية و وضع خطة مدروسة للتربية البيئية في المناهج الدراسية.

٤- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

رصد القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية.

٥- مصطلحات الدراسة

القيم: هي معايير تعبر عما يؤمن به الإنسان و عن معتقداته الراسخة التي توجه سلوكه و مشاعره و تفكيره وتحدد تفضيلاته و تنظم علاقاته في المواقف المختلفة.

البيئة: سيتم تبني تعريف المؤتمر الوزاري الأول حول الاعتبارات البيئية المنعقد في تونس في الفترة ما بين ١٣- ١٥ تشرين الأول ١٩٨٦ و المشار إليه في (سكيكر، ٢٠٠١) وهو:

أنها كل ما يحيط بالإنسان، فالبيئة الطبيعية هي الماء و الهواء و الأرض و ما عليها و ما في باطنها معاً، وهبها الله لخلقها، لينعموا بها و يفيدوا من خيرها، و البيئة المبنية هي المسكن و مكان العمل و الطريق و ما إلى ذلك مما هدانا الله إلى تشييده و تسيير الحياة، و الإنسان جزء لا يتجزأ من البيئة يعيش فيها و لا يعيش خارجاً عنها، و لكل فرد حق أساسي في أن يعيش حياة ملائمة في بيئة تتفق مع الكرامة الإنسانية، و عليه مسؤولية في أن يحمي البيئة و يحسنها لنفسه و ذريته.

القيم البيئية: وهو ناتج من تفاعل مفهومين هما القيم و البيئة، فالقيم البيئية معايير تنظم علاقة الإنسان بالبيئة و بالتالي تحدد تصرفاته التي يسلكها اتجاه البيئة سلباً أو إيجاباً.

القيم المتضمنة: هي القيم التي تحويها كتب المواد الاجتماعية المستهدفة في الدراسة الحالية في مجال القيم البيئية.

٦- حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على:

كتب المواد الاجتماعية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي (الصفوف الأول و الثاني و الثالث) بمدارس البحرين الحكومية للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤م بما تتضمنه من صور و أنشطة.
القيم البيئية وهي القيم التي تختص بتوجيه سلوك الإنسان و تعامله مع البيئة.

٧- منهجية الدراسة و إجراءاتها

٧-١ منهج الدراسة:

تقع الدراسة الحالية ضمن إطار المنهج الوصفي التحليلي وتستخدم أداة تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتب المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية و ذلك للكشف عن القيم البيئية المتضمنة في هذه الكتب.

٧-٢ إجراءات تحليل المحتوى:

أ) تحديد القيم: سيتم في هذه المرحلة تحديد القيم البيئية المناسبة للمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تتبع الدراسات السابقة والأدبيات التربوية، بالإضافة إلى كتب المرحلة الابتدائية.

ب) إجراء التحليل:

ستتم عملية التحليل حسب الخطوات الآتية:

- قراءة موضوعات الكتاب درسا درسا.
- استيعاب الموضوع و الأفكار المتضمنة فيه من أجل إجراء التحليل وفق الفكرة التي تحكم موضوع الدرس أو الأفكار الداخلية.

- رصد القيمة و ترجمة كل فكرة تعبر عن قيمة بيئية معينة إلى رقم يتم رصده بنظام الحزم أمام القيمة المرصودة.
- تجميع التكرارات لكل قيمة على حدة بعد الانتهاء من عملية التحليل للصف الدراسي الواحد.
- تجميع تكرارات كل الصفوف في جدول واحد يعبر عن نتائج عملية التحليل الكلية.
- بعد الانتهاء من عملية التحليل للقيم البيئية سيتم مراجعتها.
- إعادة عملية التحليل من قبل الباحثة ومن قبل أحد المختصين للتحقق من صدق عملية التحليل.
- تفسير النتائج.

٨- الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات و تنوعت في مجال القيم، و في هذا العرض للدراسات السابقة سيتم الاختصار على الدراسات و البحوث التي اتبعت أسلوب تحليل المحتوى في دراستها للقيم مع محاولة انتقاء تلك الدراسات التي تناولت القيم في المرحلة الابتدائية و تلك التي تناولت القيم في كتب المواد الاجتماعية و ذلك لارتباطها بالبحث.

أما في مجال الدراسات المتعلقة بالبيئة فقد تم إدراج الدراسات التي تناولت التربية البيئية حيث تعرضت هذه الدراسات إلى القيم البيئية كأحد مجالات التربية البيئية.

٨-١ الدراسات التي تناولت القيم

دراسة محمد وجيه الصاوي (١٩٩٠)

بعنوان: القيم الإسلامية المتضمنة في كتابي القراءة للصف الثالث الابتدائي في مصر و قطر

هدفت الدراسة إلى تقدير ما يتضمنه كتابي القراءة- في كل من قطر و مصر -
للفص الثالث الابتدائي من قيم تسهم في تنشئة الصغار على الفضيلة و المبادئ
الإسلامية، كما حاولت الدراسة معرفة ما إذا كان هناك فروق بين كل من الكتابين.
و قد اتبعت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى و خلصت إلى النتائج التالية:

- تضمن كتاب القراءة العربية (قطر) قدرا كبيرا من القيم الإسلامية المطلوبة و كان
أكثر وضوحا و مباشرة، كما أنه حقق أهداف القراءة العربية في المرحلة الابتدائية كما
وضعتها الوزارة.

- تضمن كتاب القراءة و المحفوظات (مصر) قدرا أقل من القيم المطلوبة، و لم تكن
قيمه أكثر و وضوحا، و أشتمل على أخطاء و طباعة وإخراج لا يناسب تلاميذ المرحلة
الابتدائية.

- ركز كتاب القراءة العربية على المجال الديني في الدرجة الأولى، أما كتاب القراءة و
المحفوظات فقد ركز على المجال الاجتماعي و الوطني، و كل من الكتابين قصرا في
المجال العربي.

دراسة : وضحي علي السويدي(١٩٩٢)

بعنوان: القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بدولة
قطر

تهدف الدراسة المذكورة إلى تعريف القيم الدينية المتضمنة بأسئلة كتاب التربية
الإسلامية للصف السادس الابتدائي و مستويات هذه الأسئلة.

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي و استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى
للتوصل إلى القيم المتضمنة بالكتاب و بالتالي قامت بترتيبها وفق شيوعتها وذلك كما
يلي: الصوم (٢٠%)، الصلاة (١٨%)، الصدق (١٣%)، الزكاة (١٣%)، الحلم
(٨%)، الصبر (٨%)، البر (٢%)، التواضع (٢%)، الحمد (٢%)، الحكمة (٢%)،
الرحمة (٢%)، الزهد (٢%)، الشجاعة (٢%)، الشورى (٢%)، العبادة (٢%)،
الكرم (٢%).

و بينت نتائج الدراسة أن المنهج ركز على قيمتي الصوم و الصلاة و ترى الباحثة إن ما يبرر اهتمام المنهج بهاتين القيمتين على وجه التحديد كونهما مصدر لكثير من القيم الأخرى، هذا في حين أن بعض القيم لم تلق حقها من الاهتمام و التوضيح كما ترى الباحثة أن هناك قيم مغفلة و هي في غاية من الأهمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يحتاج لمراجعة في ضوء أهداف و توجهات منهج التربية الإسلامية في هذه المرحلة.

كما أظهرت الدراسة اهتمام واضعي الأسئلة بمستوى التذكر و الفهم، و إهمال واضح لمستويات التفكير العليا كالتطبيق و التحليل و التركيب، كما بينت الدراسة عدم العناية بالجوانب الوجدانية في التعلم.

دراسة: شريحة عبد الله المسند و محمد وجيه الصاوي (١٩٩٢)

بعنوان: القيم التي ينشدها المعلمون لتلاميذ المرحلة الابتدائية و ما تتضمنه كتب القراءة

هدفت الدراسة إلى معرفة القيم التي يرغب المعلمون بالمرحلة الابتدائية في أن يكتسبها تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ و كذلك التعرف على ما تتضمنه كتب القراءة بنفس المرحلة من قيم، و معرفة مدى شمولها و تطابقها مع ما ينشده المعلمون من قيم مرغوب فيها لتلك المرحلة التعليمية.

و قد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تباينت قيم المعلمين و المعلمات، و كذلك قيم القطريين و غير القطريين من حيث أهميتها و ترتيبها في حين اتفقت فئات أفراد العينة في ترتيب القيم.

- أن بعض القيم حظت بالأهمية لدى المعلمين و المعلمات و كذلك كانت من أهم القيم في محتوى الكتب، في المقابل لم تحظ بعض القيم بأهمية لدى أفراد العينة و كذلك كانت في محتوى الكتب المحللة.

- لم تحظ بعض القيم بأهمية في المنهج في حين أنها من القيم التي ينشدها المعلمون و المعلمات.

- بعض الكتب كانت على درجة جيدة من الإعداد في تضمنها للقيم، و بعضها كان على درجة بسيطة و متواضعة من القيم.

دراسة فتحي يوسف مبارك (١٩٩٢)

بعنوان: القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي و دور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للطالب

وقد حاولت هذه الدراسة تحديد القيم اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصفوف السابع و الثامن و التاسع) في ظل المستجدات التي يمر بها المجتمع المصري منذ قيام ثورة يوليو ١٩٥٢، ومدى تضمين أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية ومحتواها بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لهذه القيم، وأثر تدريس هذه المناهج في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ هذه الحلقة، و قد استخدم الباحث نوعين من أدوات البحث هما أسلوب تحليل المحتوى، و بناء مقياس للقيم الاجتماعية. وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود توازن في توزيع أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية وباقي أهداف هذه المناهج، بل و قلة عد الأهداف الخاصة بالقيم الاجتماعية الموضوعية لمنهج الدراسات الاجتماعية بالنسبة لباقي أهداف المنهج، كما أنه هناك تذبذب في نسبة المحتوى المناسب لكل قيمة من القيم الاجتماعية إذ وجدت بعض هذه القيم بنسبة محتوى أعلى من المعيار، بينما وجد بعضها الآخر بنسبة محتوى أقل من المعيار، كما بينت هذه الدراسة عدم قدرة هذه المناهج على تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وهذا يدل على مدى القصور الذي تعاني منه هذه المناهج.

دراسة هيام نجيب الشريدة و مازن خليل غرابية (١٩٩٤)

بعنوان: القيم التربوية و الوطنية و السياسية في منهاج اللغة العربية للصفين الأول و الخامس الأساسيين

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافق ما يحتويه المنهاج المدرسي للمرحلة الأساسية ممثلاً بكتابي اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين مع فلسفة التربية و التعليم في الأردن المنصوص عليها في القانون رقم ٢٧ لعام ١٩٨٨م الذي صدر إبان انعقاد مؤتمر التطوير التربوي والتي يفترض أن تعكس القيم التربوية و الفكرية و الوطنية.

استخدمت الدراسة تحليل المحتوى وفق نموذج تحليل مطور للتعرف على الأفكار من أجل تحديد القيم و تصنيفها. و قد كشفت الدراسة عن عدم التوازن في عناصر المحتوى فجاءت القيم متذبذبة و لا يوجد نظام متبع في درجة شيوعها و انتشارها في محتوى المنهج.

كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك فجوة واضحة بين القيم في المحتوى المحلل و فلسفة النظام التربوي مما يستدعي مراجعة جادة بتخطيط مسبق لوضع القيم وفقا لفلسفة قانون التربية و التعليم.

دراسة محمد أمين عطوة (١٩٩٥)

بعنوان: القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع و المطلوب

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على القيم المتضمنة في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية ببريطانيا للحلقتين الأولى و الثانية من التعليم الابتدائي، واعتمدت تحليل المحتوى كأداة للمنهج الوصفي، و أسفرت الدراسة عن النتائج العامة التالية:

- وجود خلل في توزيع القيم بصفة عامة بين صف دراسي و آخر و هذا يتوقف على طبيعة موضوعات الدراسة.

- تركز بعض محاور القيم في بعض الصفوف و ضعف تواجدها في صفوف أخرى.

- احتلت القيم الوطنية الترتيب الأول من حيث تضمنها بمناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية.

- ضعف تواجد القيم الاجتماعية الإنسانية.

- تقدم القيم الروحية الأخلاقية في الترتيب فكانت في الترتيب الأول من وجهة نظر المحكمين و في الترتيب الثالث في قائمة تحليل المحتوى.

دراسة: عبد الله عبد علي عبد الله إسماعيل (١٩٩٦)

بعنوان: درجة التوافق بين القيم المنشودة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي و القيم المتضمنة في كتاب اللغة العربية المدرسي

هدفت الدراسة إلى التحقق من درجة التوافق بين القيم التي ينشدها معلمو اللغة العربية و معلماتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي و هم يقومون بتدريس الصف ذاته، و مدى شيوع هذه القيم في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ هذا الصف بمدارس البحرين الحكومية، و قد قام الباحث بإعداد إستبانة للقيم التربوية و تطبيقها على أفراد مجتمع الدراسة، و كذلك قام بتحليل محتوى الكتاب المستهدف باستخدام أسلوب تحليل المحتوى كأداة.

وتبين مما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، أن كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف السادس بمدارس البحرين الحكومية للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ م، ليس في المستوى المطلوب من العمل على غرس القيم المنشودة لتلميذ الصف ذاته.

دراسة موزة حسين النفيعي (١٩٩٦)

بعنوان: القيم الإنسانية المتضمنة في كتاب التاريخ الإسلامي للمرحلة الثانوية بالبحرين

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف القيم الإنسانية المتضمنة في كتاب التاريخ الإسلامي للمرحلة الثانوية بالبحرين، و قد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المحتوى وفق تصنيف من إعداد الباحثة شمل القيم الإنسانية مصنفة إلى قيم اجتماعية و قيم أخلاقية و قيم عقلانية.

وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- تتفاوت نسبة القيم الإنسانية المتضمنة في الكتاب المدرسي، فجاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الأولى (٧٣، ٧٢ %) تليها القيم الأخلاقية (١٤، ٢٩ %) ثم القيم العقلانية (١٢، ٩٩ %).

- كما تتفاوت القيم الإنسانية على مستوى وضوحها حيث بلغت القيم الضمنية (٥٩,٧٤ %) و القيم الصريحة (٢٦, ٤٠ %) و تتفاوت أيضا في مستوى شدتها فجاءت القيم الملزمة بنسبة (٢٦, ٤٠ %) و القيم المفضلة بنسبة (٣٦, ٣٦ %) و القيم المثالية بنسبة (٧,٧٩ %) في حين بلغت نسبة القيم التي لم تتضح نسبتها (١٥, ٥٨ %).
- أما بالنسبة لمصدر القيمة فقد جاءت حسب الترتيب التالي: قيم مصدرها الفرد بلغت (١٥, ٤٤ %) و قيم مصدرها الدين بلغت (٥٦, ٤١ %) و قيم مصدرها المجتمع (٢٩, ١٤ %).
- و فيما يخص أسلوب عرض القيم الإنسانية فجاء وفقا للترتيب التالي: أسلوب الإقناع (٢٥, ٥٣ %) و أسلوب السرد (٧٥, ٤٦ %) في حين لم يستخدم أسلوب الحوار.

٨-٢ الدراسات في مجال البيئة:

دراسة ماجدة حمزة الدفاعي و منى يونس بحري (١٩٨٩)
 بعنوان: المحتوى التربوي للحفاظ على البيئة في كتب العلوم و التربية الصحية للمرحلة الابتدائية في العراق

حاول هذا البحث التعرف على مضمون وحدات كتب العلوم و التربية الصحية للمرحلة الابتدائية التي يمكن أن تنمي لدى التلاميذ الحفاظ على البيئة، وقد اعتمد البحث على التحليل بالفكرة سواء كانت صريحة أو ضمنية وفق تصنيف قامت الباحثتان بوضعه ينقسم إلى المحاور التالية: الوقاية، التقدير، التطوير و حسن الاستثمار. وبالتالي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

* إن الاهتمام بالمحتوى التربوي للحفاظ على بعض أصناف المحتوى الطبيعي للبيئة في كتب العلوم و التربية الصحية للمرحلة الابتدائية يعتبر قليلا جدا.

* إن توزيع فكر الحفاظ على بعض أصناف المحتوى الطبيعي للبيئة غير موجه ومخطط مسبقا حيث اتسم المحتوى بالتذبذب بين الانخفاض و الارتفاع سواء في الصف الواحد أو عبر صفوف المرحلة.

* توجه الاهتمام إلى التقدير و الاستثمار لأصناف المحتوى أكثر من الاهتمام بالوقاية و الصيانة لها، علما بأن الوقاية و الصيانة تشير إلى السلوك الفعلي (العملي) للتلميذ من حيث تعامله التربوي مع البيئة أقوى مما يشير إليه التقدير الذي يقتصر على الاتجاه النفسي و الإيجابي اللفظي نحوها، و الاستثمار الذي يشير إلى استغلاله الإيجابي نحوها. و أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالتربية البيئية في اتجاه جديد يفترض أن تحتويه كتب العلوم و التربية الصحية للمرحلة الابتدائية و التخطيط لما من شأنه أن يرفع نسب فكر المحتوى التربوي للحفاظ على أصناف المحتوى الطبيعي للبيئة رفعا متوازنا.

دراسة مبارك صالح الأكرف المري (١٩٩٦)

بعنوان: دراسة تقويمية لمدى توافر مفاهيم التربية البيئية بمناهج العلوم الموحدة في المرحلة الإعدادية بدول الخليج العربي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى احتواء مناهج العلوم الموحدة بدول الخليج العربي على مفاهيم التربية البيئية الملائمة لتلميذ المرحلة الإعدادية، وقد قام الباحث بإعداد قائمة تضم مفاهيم التربية البيئية الملائمة لتلميذ المرحلة الإعدادية و من ثم تحليل كتب العلوم المطورة و المطبقة في مدارس دولة قطر.

وقد خلص الباحث إلى النتائج التالية:

- إن المناهج تفتقر بشكل كبير إلى معظم مفاهيم التربية البيئية التي احتوتها قائمة الدراسة و التي شملت على أحد عشر محورا رئيسا اندرجت تحتها عددا من البنود الفرعية وقد جاءت المحاور الرئيسية كما يلي:

أولاً: النظام البيئي، ثانياً: المصادر البيئية الطبيعية، ثالثاً: إدارة البيئة، رابعاً: الإنسان و البيئة (السكان)، خامساً: التكيف و التطور، سادساً: الاقتصاد و التكنولوجيا، سابعاً: دراسة البيئة، ثامناً: المشكلات البيئية، تاسعاً: سياسة المحافظة على البيئة، عاشراً: القرارات البيئية، أحد عشر: الأخلاقيات البيئية.

- إن ما توفر من مفاهيم كان يندرج على وجه الخصوص تحت محور النظام البيئي و المصادر الطبيعية و المشكلات البيئية وهذا يعكس - من وجهة نظر الباحث - واحدة من السلبيات التي تواجه مخططي المناهج و مطوريها في البلاد العربية بشكل خاص و العالم بشكل عام، و التي تتمثل في انحياز كل صاحب تخصص نحو تخصصه، ومع هذا فإنه تبين من خلال تحليل المناهج أن ما توفر من مفاهيم بيئية إنما يأتي بشكل مبسط و عرضي و غير مخطط له.

- أكدت نتائج التحليل سلبية أخرى تعاني منها المناهج بما في ذلك مناهج العلوم وهي تولية الجانب المعرفي أي المعلومات أهمية أكبر من الجوانب الأخرى كالمهارات و القيم و الاتجاهات و الميول وهذا ملا يؤدي إلى تحقيق أهداف التربية البيئية، وقد ظهر ذلك من خلال إهمال مناهج العلوم موضع الدراسة لمحاوَر بأكملها تتعلق بهذين الجانبين كمحاوَر سياسات المحافظة على البيئة و القرارات و الأخلاقيات البيئية.

- لم يكن هناك تنسيق بين الصفوف الثلاثة في تعميق الخبرة و استمراريتها فيما يتعلق بنمو مفاهيم التربية البيئية حيث أظهرت النتائج تكرار المفهوم بنفس الطريقة و الأسلوب.

- لم تعكس مناهج العلوم كما كان متوقعا احتواءً كبيراً لمفاهيم التربية البيئية رغم الافتراض بأنها تعتبر من أكثر المناهج تحقيقاً لمبادئ و مفاهيم و أسس التربية البيئية على اعتبار أن التربية العلمية تغطي و تتضمن الكثير من المجالات التي تتعلق بالتربية البيئية و جوانبها و أبعادها المختلفة.

دراسة يسري مصطفى السيد (١٩٩٩)

بعنوان: المشكلات البيئية مدخل لبناء و تطوير المناهج التعليمية

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع تتاول محتوى منهاج العلوم لمجموعة من أهم المشكلات البيئية (وهي: التلوث، استنزاف الموارد المتجددة و غير المتجددة، و التصحر، و السكان زيادة أو نقصان، و اختلال التوازن الطبيعي، و الأمراض المتوطنة)، و قدمت هذه الدراسة إلى ندوة إدخال القضايا البيئية في المناهج الدراسية لدول الخليج العربية.

و قد قام الباحث بتحليل محتوى مناهج العلوم بالتعليم العام: الابتدائية و الإعدادية و الثانوية، و قد بينت الدراسة اهتمام هذه المناهج بعرض عدد كبير من المشكلات البيئية في مراحل التعليم العام، و في ظل ذلك أشار إلى التركيز الواضح على مشكلات تلوث البيئة دون غيرها في المرحلة الابتدائية، و هو ما اعتبره أمر جيد لأهميتها و تأثيرها.

و قد بين الباحث أن الهدف من طرح المشكلات البيئية في الكتب المدرسية كان دراسة البيئة و ليس التربية البيئية، كما بين أن المنهج لم يراعي مبدأ الاستمرارية و لا التوازن في العرض، كما تفتقد طريقة تناول المعلومات إلى التوظيف في حياة المتعلمين، و ربطها بحاجاتهم و ميولهم، فهي غالبا معلومات جاهزة، هذا علاوة على عدم ربط الموضوعات بحاجات المجتمع الإماراتي و ثرواته و أساليب المحافظة عليها، كما و قد افقد المنهج إلى مسايرة التطورات و المستجدات في مجال المشكلات البيئية المستحدثة.

كما بينت الدراسة أن النشاطات البيئية التي تشجع على الملاحظة و جمع البيانات و سلوكيات الوقاية من مشكلات التلوث قد تم التركيز عليها في الصفوف من الأول حتى الخامس الابتدائي أما فيما بعد فقد غلب الجانب التحصيلي للمعلومات و أغفلت مهارات حل المشكلات.

أما فيما يخص المرونة و الحرية في موضوعات المنهج فقد اتسمت الخطة السنوية بالتحديد الدقيق و بالصرامة في التعليمات، الأمر الذي يفقد المنهج المرونة و إمكانية التكامل مع التخصصات الأخرى.

كما بينت الدراسة أن المنهج يتضمن تشجيعا محدودا في مجال تنفيذ النشاطات الصفية و اللاصفية في موضوعات المشكلات البيئية، و عندما حاول الباحث رصد واقع هذه النشاطات تبين أن ٧٠% من المعلمين لم يسبق لهم القيام بأي دراسات حقلية مع طلابهم خلال دراستهم للموضوعات ذات الصبغة البيئية.

و خلصت الدراسة إلى أن محتوى مناهج العلوم لا يسهم بالقدر المطلوب في كسب المتعلمين السلوكيات و القيم و الاتجاهات البيئية الإيجابية.

٨-٣ تعليق عام على الدراسات السابقة

٨-٣-١ الدراسات في مجال القيم

انقسمت الدراسات من حيث تناولها للقيم إلى قسمين:
الأول: دراسات تناولت القيم بشكل عام في محتوى كتب المرحلة الابتدائية مثل: دراسة
شيخة المسند و دراسة محمد عطوة، و دراسة هيام الشريدة و مازن غرابية.
الثاني: دراسات ركزت على مجال قيمي محدد كالقيم الدينية في دراسة وضحي
السويدي، و القيم الاجتماعية كما في دراسة فتحي مبارك.

وقد اعتمدت بعض الدراسات على تحليل المحتوى فقط مثل: دراسة و وضحي
السويدي، في حين استخدمت بعض الدراسات أدوات أخرى إلى جانب تحليل المحتوى
مثل: دراسة عبد الله إسماعيل الذي قام بإعداد إستبانة للقيم التربوية.

كشفت أغلب الدراسات عن تذبذب وعدم توازن في المضمون القيمي للمادة التعليمية
المحللة بحيث تسود قيم و تتحسر قيم أخرى أو تتلاشى حتى لا يكاد يكون لها ذكر.
وبشكل عام يتضمن الكتاب المدرسي مضمونا قيميا، و لكن هذا المضمون يعوزه
التوازن و التنسيق، وهذا ما دعا الشريدة و غرابية إلى التنويه بأهمية تخطيط المنهاج
بشكل متوازن، وهو أيضا ما جعل مبارك يتوصل إلى ضرورة وضع معيار يوضح
التوازن النسبي لمحتوى كل قيمة من القيم التي تناولها في بحثه، أما وضحي السويدي
فقد أوصت بوضع تصور شامل للقيم و تحديد المناسب منها و ذلك بإعداد خريطة قيم
(Value Map) لمنهج التربية الإسلامية من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة
الثانوية.

خلاصة القول أنه يوجد حرص من قبل المسؤولين و واضعي المناهج على تضمين
محتوى المناهج الدراسية القيم المرغوبة و لكن ذلك يتم بطريقة غير مدروسة و بدون
تخطيط مسبق أي بشكل عرضي، كما أشارت دراسة السويدي إلى التركيز الواضح في

المحتوى المحلل على المستوى المعرفي و بالتحديد المستويات الدنيا من التفكير (التذكر و الفهم) و عدم العناية بالجوانب الوجدانية، وهذا لا يتناسب مع طبيعة القيم.

٨-٣-٢ الدراسات في المجال البيئي:

اتفقت بعض الدراسات البيئية مثل دراسة الدفاعي و بحري و دراسة المري و السيد مع دراسات القيم من حيث التذبذب و عدم التوازن كنتيجة توصلت إليها الدراسات سواء في القيم أو في مفاهيم التربية البيئية، و قد يعزى ذلك إلى أن توزيع المحتوى التعليمي غير موجه و غير مخطط له سلفاً.

وفي هذا الصدد بين المري أن ما توفر من مفاهيم بيئية إنما جاء بشكل مبسط و عرضي، و هذا ما طرحه السيد بأسلوب آخر فقد بين أن المنهج قد تضمن كثير من المشكلات البيئية لكنها كانت بهدف دراسة البيئة لا بهدف التربية البيئية. كما وضحت دراسة السيد و دراسة الدفاعي و بحري إغفال المحتوى المدرسي للجانب العملي السلوكي في التعامل مع القضايا البيئية و عدم توظيف المعلومات و ربطها بميول التلاميذ و حاجاتهم.

و تنطلق الدراسة الحالية لتسلط الضوء على القيم البيئية في الكتب الدراسية كجزء هام في التربية البيئية و العملية التربوية بشكل عام في هذا العصر الذي يعاني من مشكلات بيئية متعددة تتزايد في ظلها الحاجة إلى منظومة قيمية بيئية يتمثلها النشء الصاعد برؤية أكثر شمولاً و انسجاماً مع البيئة.

و بدأ تقوم الدراسة بمحاولة رصد القيم البيئية التي يمكن أن تشملها المناهج التربوية بما يساعد على التخطيط الجيد لتضمين هذه القيم في محتوى الكتب المدرسية.

الفصل الثاني

القيم البيئية- المعنى و المضمون

الفصل الثاني

القيم - المعنى و المضمون

المحتويات

ماهية القيمة و تعريفاتها

ألقيمة لغويا

القيمة إقتصاديا

القيمة فلسفيا

القيمة دينيا

القيمة تربويا

القيمة في اجتماعيا

القيمة في نفسيا

العلاقة بين القيم و بعض المفاهيم الإنسانية

القيمة و الحاجة

القيمة و الدافع

القيمة و الاهتمام

القيمة و السمة

القيمة و المعتقد

القيمة و الاتجاه

القيمة و السلوك

خصائص القيم

إنسانية

مكتسبة

حالة بين النسبية و الإطلاق

القيم تفضيلية

هرمية

شمولية

القيم حركية ديناميكية

تصنيفات القيم

التصنيف على أساس موضوع القيمة أو محتواها

التصنيف على أساس ما تحققه القيم من فائدة لمحتضنيها

التصنيف على أساس المقصد

التصنيف على أساس العمومية

التصنيف على أساس الوضوح

التصنيف على أساس الدوام

التصنيف على أساس الشدة

تكوين القيم لدى طفل المرحلة الابتدائية

تغيير القيم

القيم و المدرسة

القيم... المعنى و المضمون

١- ماهية القيمة و تعريفاتها

تتباين الآراء حول طبيعة القيمة، بتباين الاتجاهات و النزعات، و كذلك باختلاف الأطر المرجعية و الفكرية و المناحي المنهجية التي تتناول القيمة.

وتمثل القيمة نقطة التقاء لمعارف علمية متعددة مثل علم النفس و الاجتماع و الفلسفة و غيرها من العلوم الدينية و الدنيوية، الفيزيائية و الميتافيزيقية وهذا ما بينه الزايد (١٩٨٦، ص ٦٨٣) حيث يرى أن القيمة تتدرج دلالاتها بين سلم الوعي اليومي و العلمي و الميتافيزيقي، فهي تندغم بين ثنايا التعبير من علم اللغة إلى الفنون إلى علوم الطبيعة، لتتلاحم مع العمليات الإنتاجية الفردية و الاجتماعية لتنتج في النهاية السلوكيات العامة للفرد و للمجتمع، تلك السلوكيات مع الاستمرارية تفرز ما يمكن تسميته بالقيم المجتمعية والتي يندرج تحتها كل من الفرد و المجتمع.

وتفرض علينا المنهجية العلمية إيضاح ماذا نعني بالقيم وجعلها أكثر تحديدا عن طريق وضع أطر يتم من خلالها توضيح المفهوم القيمي، و لتحقيق ذلك سيتم استعراض القيمة كمفهوم في علاقاتها بأصولها المتعددة.

١-١ القيمة لغويا

القيمة لغويا من "قوم" بمعنى الاعتدال و الاستقامة، وقوم درأه أي أزال إعوجاجه وقوم المائل أو المعوج: عدله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله. (دار المشرق، ١٩٩٨، ص ٦٦٣) وقومت السلعة واستقيمتها: ثمنته (الفيروز آبادي، ١٩٩٨، ص ١١٥٢) و القيمة: واحدة المتاع و القوام: العدل قال تعالى "وكان بين ذلك قواما" سورة الفرقان آية (٦٧)، وقوله عز و جل "وذلك دين القيمة" سورة البينة آية (٥) إنما

أنّنه لأنّه أراد الملة الحنيفة. وقوام الأمر بالكسر نظامه وعماده و قوام الأمر أيضا ملاكه الذي يقوم به. (الجوهري، ١٩٩٩، ص ٣٩٩٨)

مما سبق يتضح أن القيمة لغةً تتضمن جانباً مادياً وآخرأ معنوياً، فالقيمة بمعنى ثمن الشيء أو سعره هي قيمة مادية أما إذا جاءت بمعنى العدل أو ما يرمي إلى الجوهر فهنا تكون القيمة معنوية.

٢-١ القيمة اقتصاديا

و ترتبط القيمة في علم الاقتصاد بالناحية المادية، فيراها الحفني (٢٠٠٠، ص ٦٧٠) مرادفة للثمن مع مفارقة تتحدد في أن الثمن هو ما يلزم بالبيع وإن لم يقدّم به، فقد يكون مساوياً للقيمة أو زائداً عليها أو ناقصاً عنها فهو ما يقدره المتعاقدان عوضاً للشيء المباع، في حين أن القيمة هو ما قدره أهل الاختصاص وقرروه ثمناً لذلك الشيء، أي أن مفهوم القيمة في الاقتصاد يتصل بالثمن، وهذا ما أشار له هيكل (١٩٨٦، ص ٨٥٩) بقوله: "يمكن أن نطلق على نظريات القيمة النظريات الخاصة بالائتمان حيث تبحث هذه النظريات في تحديد معدلات التبادل بين السلع مباشرة أو بين السلع و النقود".

وتتعدد استخدامات القيمة في المجال الاقتصادي مثل القيمة التبادلية وهي الكمية من السلعة التي يجزي تبادلها مقابل سلعة معينة أو مقابل النقود، و القيمة الاستعمالية التي يقصد بها المنفعة الكلية التي تحققها كمية من هذه السلعة لشخص معين، أما القيمة المطلقة فهي طلب الشيء وتقديره لذات الشيء في حين أن القيمة الإضافية هي الإقبال على الشيء لما فيه من منافع وفائدة. (هيكل، ١٩٨٦، ص ٨٥٩- ٨٦٠؛ الحفني ٢٠٠٠، ص ٩٢). كما فرق علماء الاقتصاد بين القيمة الحقيقية و القيمة الاعتبارية، فالقيمة الحقيقية مبنية على الفائدة كقيمة الطعام أما القيمة الاعتبارية فهي مبنية على الثقة و الائتمان "الحوالات المادية" (الحاج، ٢٠٠٠، ص ٤٤٦).

وتكمن قيمة الشيء في ميدان الاقتصاد عموماً بما يحمل من صفة المنفعة، أي مدى القدرة على إشباع رغبة إنسانية معينة، وعلى هذا الأساس يعرف الحفني (ص ٦٧١) القيمة الاقتصادية بأنها ما للشيء من قدرة على إشباع الحاجات.

١-٣ القيمة فلسفيا

القيمة اصطلاح فلسفي حديث، اتخذ في الفكر المعاصر كدلالة متخصصة تعبر عن ميدان محدد هو فلسفة القيم. (الزايد، ١٩٨٦، ص ٦٨٣) لكن ذلك لا يعني بتاتا أنها موضوع حديث لم يطرقه الفكر الإنساني إلا حديثا بل على العكس من ذلك فهو موضوع قديم أصيل عُنون حديثا بنظرية القيمة أو فلسفة القيم، و يؤكد قنصوة (١٩٨٤، ص ١٨) هذه الحقيقة عندما يعتبر أن مشكلة القيمة عنوانا جديدا يطلق على موضوعات قديمة.

فقد كان سعي الإنسان قديما للوصول للكمال وفق قيم الحق و الخير و الجمال حيث تعود جذور القيم إلى أفلاطون و أرسطو وما تلاهما من الفلاسفة الذين أبدعوا في هذا المضمار، و قد أعطى كرم و وهبة و شلالة (١٩٦٦، ص ١٣٣) القيمة في المعجم الفلسفي مدلولين: مدلول مادي و هي خاصية تجعل الأشياء مرغوبا فيها، و الثاني مدلول معنوي من وضع اللاهوت و غايته أن يقي الدين هجمات العلم بأن يعين لكل منهما مجالا خاصا، فللعلم الجوهر و القوانين و للدين القيم، و قد صنف مجمع اللغة العربية (١٩٨٣، ص ١٥١) المذاهب الفلسفية المتعددة من حيث نظرتها للقيم في محاورين:

- القيمة صفة عينية كامنة في طبيعة الأقوال (في المعرفة) و الأفعال (في الأخلاق) و الأشياء (الفنون) وما دامت كامنة في طبيعتها فهي ثابتة لا تتغير بتغير الظروف و الملابسات، وبهذا قال المثاليون.

- القيمة صفة يخلعها العقل على الأقوال و الأفعال و الأشياء طبقا للظروف و الملابسات و بالتالي تختلف باختلاف من يصدر الحكم وبهذا قال الطبيعيون من الحسيين و الوضعيين المنطقيين.

وبذلك نجد أن الفلسفة المثالية ترى أن القيم مطلقة وثابتة لأنها مستمدة من عالم المثل الذي عرفه الإنسان قبل مجيئه للحياة الدنيا، كذلك فهم يعتبرون القيم أو المثل غاية في ذاتها بينما في الفلسفة الطبيعية ينظر إليها على أنها وسيلة إلى تحقيق غاية نسبية متغيرة.

وتتفاوت القيمة في الجدل الفلسفي بين البساطة و التعقيد، و يتبدى ذلك في العرض الذي يقدمه سميث (Smith, 1982, P43-82) حيث يرى أن نظرية البداهة لصاحبها مور Moor تنظر إلى القيم ببساطة شديدة فتري أن كل شيء هو نفسه و لا شيء غيره" بمعنى أن القيمة لا يمكن تعريفها إلا على أنها قيمة، و كذلك لا يمكن التعبير عنها إلا في إطار القيم لأنها – حسب تعريف مور- فريدة من نوعها، وهي بسيطة تماما و بالتالي لا يمكن تعريفها وذلك لان البسيط لا يمكن تحليله لأنه أبسط ما يكون.

أما النظرية الانفعالية كنظرية للقيم فهي تركز على أن الخطاب التفاضلي و الحكم على القيم هدفهما هو التأثير على السلوك من خلال الإقناع العاطفي الانفعالي، وتفترض هذه النظرية أن القيم لها وجود غير مادي وهي ليست فقط آراء و مبادئ عقلية، وتري أن القيم عامة و غير قابلة للتغيير، كما أنها لا يمكن أن تجرب لأن التجربة تعتمد على الحواس التي لا تدرك إلا الأشياء ذات الطبيعة المادية فقط، وأخيرا لكي نحصل على معلومات عن القيم لابد أن نتسامى و نتخطى خبراتنا.

وفي محاولة لتصحيح النظرية الانفعالية جاءت النظرية الاكتسابية، حيث تتفق النظريتان على أن القيم تتعلق بالمشيئة وهي جزء من الإبداع العقلي، لكنهما تختلفان على فرضية الخطاب التفاضلي وأن الغرض من الحكم على القيم هو التأثير على السلوك من خلال الإقناع الانفعالي، بمعنى إن الانفعاليين يرون وجها واحدا لاستخدام اللغة بينما الاكتسابيون الذين يعتمدون على رأى أوستين J.K.Austin في أن اللغة لها استخدامات عديدة مثل:

- تكوين تعابير لفظية ذات معنى
- تكوين أقوال فيها قوة منطقية
- التأثير على البيئة من حولنا.

وتفترض النظرية المادية كنظرية للقيم إن المعايير تبنى بطريقة منطقية حول المفاهيم المادية وأن هذه المعايير يمكن استبعادها أو رفضها بدون أن يكون هناك أي تعارض أو عدم موافقة من جراء ذلك مع القيم أو المعايير الأخرى، و أن هذه المعايير لا يمكن أن تفهم إلا في ظل الخواص المادية.

وهكذا نلاحظ أن النظرة للقيم من وجهة النظر الفلسفية قد اتخذت معاني كثيرة فمنهم من قال بإطلاقها كما في الفلسفة المثالية ومنهم من قال بنسبيتها كما في الفلسفة الطبيعية، وهذا الاختلاف في وجهات النظر يعطى دلالة لما للقيم من اهتمام في الفلسفات المختلفة.

١-٤ القيمة دينيا

قد تكون القيمة في الفلسفة أساس النظرية الفلسفية أو لا تكون ولكن على أي حال يمكن للباحث استشرافها و استخلاصها من هذه النظرية الفلسفية أو تلك، أما بالنسبة للدين فيقوم عادة على القيم ويمكن القول أن القيمة حظيت بالاهتمام في جميع الأديان، مع فارق اختلاف منطلقاتها و أطرها العقائدية.

ف نجد القيمة عند اليهود تغلب عليها القيمة المادية فهم يعطون مفهومها مكانا رفيعا بالنسبة لتفسير مختلف المسائل الفلسفية المتعلقة بالعقيدة والوجود والمعرفة، كما أن نظرة اليهود إلى أنهم شعب الله المختار جعلت من مفاهيمهم وجهة نظر ضيقة تتمركز حول الفكر العنصري، مما يؤثر على المفهوم الإنساني للقيمة بالنسبة لعلاقات الإنسان بأخيه الإنسان. (محمود، ١٩٨٣، ص٧٧؛ أسود، ٢٠٠٠، ص١٥٠)

وجاءت الديانة المسيحية فأبرزت ما للتعاليم والوحي السماوي من شأن في الحكم على قيم الأشياء والأعمال (خليفة، ١٩٩٢، ص٣٩) كما أن رجال الدين المسيحي أسهموا في تحقيق الربط بين مفهوم القيمة والفلسفة من خلال تدعيم عقيدتهم بأدلة و براهين عقلية استنادا للآراء الفلسفية، وأصبحت القيمة خاضعة للدين وأصبح الفرد يتلقى القيمة مستعينا بالمُنزل من عند الله. (محمود، ١٩٨٣، ص٧٨) لذلك نجد أن المسيحية قد أكدت على إعلاء القيم الروحية مقابل المتعلقة بالجسد، فأفرط رجال الدين في الاعتناء بالروحانيات على اعتبار أن الروح هي الطريق إلى الله.

أما القيمة في الإسلام فتنبع من المنظور الإسلامي الشامل الذي يربط الحياة في الدنيا بالحياة في الآخرة " فالغاية القصوى للفضيلة الإسلامية هي سعادة الدارين " (عبد السلام، ١٩٩٢، ص٤٤) على أساس أن الغاية النهائية هي السعادة الأخروية دون أن

يتعارض ذلك مع السعادة الدنيوية، و ينطلق الدين الإسلامي الحنيف من قيمة كبرى هي أساس الخليقة وهي عبادة الله وتوحيده "وما خلقت الجن و الأنس إلا ليعبدون " سورة الذاريات آية(٥٦) ومن هذه القيمة تندرج القيم العقائدية و التعبدية و الحياتية عموما.

و تتوحد القيم مع الإسلام بدرجة كبيرة فهي أساس البعثة النبوية المباركة " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق " (ابن أنس، ص٧٨٨، حديث رقم ٣٦). والحكم الأخلاقي في الإسلام هي فطرة في الإنسان، أي أن الفرد فطر عليها و أن هذه جبلته الأولى، يقول تعالى " ونفس وما سواها فألهمها فجورها و تقواها " سورة الشمس، آية (٧، ٨) كما أن الأحكام المنزلة تقتزن بالقيمة الأخلاقية التي تعد أساسا للحكم فمثلا عندما يأمرنا الله بأن نوفي الكيل ونزن بالقسطاس المستقيم يعقب على ذلك بقوله " ذلك خير " . (محمود، ١٩٨٣، ص١٨٤-١٩٥).

و إذا كان الأمر الإلهي فطريا في نفس الإنسان فإنه لا بد من صقل هذه الفطرة حتى تتبلور و تكتسب قيما أخلاقية سليمة. (عبد السلام، ١٩٩٢، ص٢٨) وتؤكد فوقية حسين محمود (١٩٨٣، ص١٨٤-١٩٠) على ذلك حيث تعتبر مفهوم القيمة في الإسلام هو الذي يصقل ملكة التقييم الخلقي المفطورة في الإنسان.

وترتبط القيمة في الإسلام بمفهوم الجزاء (الثواب و العقاب) المرتبط بالأمر و النهي الإلهي حيث يترتب على ذلك الحكم على الأقوال و الأفعال بكونها حرام أو حلال، وبكونها حسنة أو قبيحة، جائزة أو مخالفة للشريعة.

وقد حاول بعض الدارسين في مجال القيم تعريف القيم الدينية فيراها البعض بأنها معايير تعبر عن الإيمان بمعتقدات راسخة مشتقة من مصدر ديني يملئ على الإنسان بشكل ثابت اختياره أو نهجه السلوكي في المواقف المختلفة التي يعيشها أو يمر بها. (السويدي، ١٩٩٢، ص١١١) كما يعرف إبراهيم (١٩٩١، ص٢٩) القيم بأنها الصفات الشخصية التي يفضلها أو يرغب فيها أفراد المجتمع لكي يكون الإنسان فاضلا أو محترما، و يعرفها أيضا(ص٣٢) في إطار القيم الأخلاقية في الإسلام بأنها مجموعة الصفات التي ينبغي أن تحدد سلوك الأفراد في المجتمع نحو الفضائل التي حثنا عليها

الدين الإسلامي في التعامل و العلاقات الاجتماعية بين الأفراد بعضهم البعض و بين الأفراد و الدولة و المجتمع الإنساني بصفة عامة.

٥-١ القيمة التربوية

تعد التربية هي وسيلة المجتمع من أجل غرس و إكساب القيم و المبادئ و الأخلاقيات التي يقرها المجتمع لأفراده، حيث تسعى التربية منذ وقت مبكر لغرس السلوكيات و المثل و القيم المرغوبة ضمن إطار الجماعة الإنسانية مما يدفع الفرد لأن يلتحم و يتوافق مع الآخرين و المجتمع.

وتتبنى التربية الأخلاقية (أو القيمة) من السلوكيات السوية المتعارف عليها، و تسعى إلى إكساب التلميذ الاتجاهات و القيم و المثل و الأعراف و الشرائع التي تتوافق مع المعايير الخلقية السائدة في المجتمع، و تفقد التربية الأخلاقية فاعليتها إذا لم تتوفر في المجتمع المعايير الخلقية الصحيحة.(إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٨٣٦)

و ترتبط القيمة بعمليات التقويم و إصدار الأحكام فيراها إبراهيم (٢٠٠٠، ص ٨٧٧) بأنها "هي المبادئ أو المستويات أو الخصائص التي تكون بمثابة معايير يمكن في ضوئها و على أساسها إصدار الأحكام و بذلك فهي تساعد على بيان نوعية ما إذا كانت الأفكار أو القرارات أو الأشخاص أو الأفعال أو الأشياء.....الخ، التي يتم الحكم عليها صالحة أم طالحة، نافعة أو مؤذية، مفيدة أم ضارة، صحيحة أم مخطئة".

و يضيف زاهر (١٩٨٦، ص ٢٤) في تعريفه للقيم جانب الخبرة و العامل الاجتماعي فيرى أنها "مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله و تفاعله مع المواقف و الخبرات المختلفة و يشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية و اتجاهاته و اهتماماته".

فالقيم في علم التربية هي الهدف النهائي الذي تصبو إليه العملية التربوية، وأن ذلك لا ينطلق من فراغ، بل من الفلسفة التي اعتمدها النظام التعليمي، لذلك نقول أن هناك

علاقة قوية بين الفلسفة التي يعتنقها المجتمع و النظام التربوي المعبر عن تلك الفلسفة، و إجمالاً نقول بان التربية هي الوسيلة التي من خلالها يتم تحقيق القيم التي ارتضاها المجتمع لنفسه و المشتقة من فلسفة حددها المجتمع.

٦-١ القيمة اجتماعيا

و القيمة كمصطلح عام في العلوم الاجتماعية قد تعني أي موضوع أو حاجة أو اتجاه و رغبة، و يستخدم هذا المصطلح في معظم الحالات التي تظهر فيها علاقة تفاعلية بين الحاجات و الاتجاهات و الرغبات من جهة و الموضوعات من جهة أخرى. (غيث، بدون تاريخ، ص ٥٠٥)

و القيم بالنسبة لعالم الاجتماع هي حقائق تعبر عن التركيب الاجتماعي، و هو لا يهتم بتخمين وزنها الجوهرى بقدر ما يهتم بتطبيقاتها على الأفراد و الجماعات بغية معرفة مستوياتهم الاجتماعية و الفوارق النفسية و الاجتماعية التي تميز بعضهم عن بعض.(الحسن، ١٩٩٩، ص ٥١٥) و تحدد القيم التي تسود جماعة ما مستوى السلوك المقبول من قبل الأفراد داخل تلك الثقافة، و على أساسها يتم تقييم الموضوعات و الأفعال و الأقوال، بمعنى أن القيم عناصر هامة تسهم في تنظيم العلاقات و التفاعلات بين أفراد المجتمع.

و القيم الاجتماعية عناصر تركيبية مشتقة من التفاعل الاجتماعي تشكل المكونات الجوهرية للنظرية الاجتماعية، وتعتبر دراستها من الأهداف الأساسية للبحث الاجتماعي، و تنقسم القيم الاجتماعية إلى قسمين أساسيين: القيم الإيجابية مثل التضامن و الصدق، و القيم السلبية مثل الأنانية و الطائفية. (الحسن، ١٩٩٩، ص ٥١٥).

و من التعريفات الهامة في علم الاجتماع و التي أوردها غيث (ص ٥٠٥-٥٠٦) في قاموس علم الاجتماع تعريف كلاكهون C.Klukhohn و الذي يرى القيمة على أنها تصور واضح أو مضمّر، يميز الفرد أو الجماعة و يحدد ما هو مرغوب فيه بحيث يسمح لنا بالاختيار من بين الأساليب المتغيرة للسلوك و الوسائل و الأهداف الخاصة بالفعل.

كما أورد غيث تعريف بارسونز للقيمة و الذي يراها بأنها عنصر في نسق رمزي مشترك يعتبر معياراً أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف، أما الحسن (١٩٩٩، ص ٥١٤) فيعرف القيمة على أنها الدافع الأيدلوجي الذي يؤثر في أفكار الإنسان و سلوكه أو هي ضوابط سلوكية تتأثر بأفكار و معتقدات الإنسان و هذه الضوابط تضع سلوك الإنسان في قالب معين يتماشى مع ما يريده المجتمع و يفضلّه.

ويراها زهران (١٩٧٧، ص ١٣٢) بأنها عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص و الأشياء و المعاني و أوجه النشاط، و يخلص الجوهري (١٩٩٨، ص ١٩٣) في قاموس علم الاجتماع إلى أن القيم أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد مجالات تفكيره و تحدد سلوكه و تؤثر في تعلمه و تختلف القيم باختلاف المجتمعات.

وهكذا نلاحظ أن علماء الاجتماع تعاملوا مع القيم كمعيار للحكم على المجتمع ككل، من حيث العلاقة بين الأفراد بعضهم البعض، وكذلك العلاقة بين الأفراد و ما يحيط بهم في المجتمع.

٧-١ القيمة نفسياً

يركز علماء الاجتماع كما رأينا على القيم الجماعية أما علماء النفس فتركز دائرة اهتمامهم على قيم الفرد و ذلك ضمن مجال علم النفس الاجتماعي، "حيث تمثل القيم ما نؤثره و نفضلّه و نختاره من موضوعات تتجه إليها رغباتنا و تمليها علينا حاجتنا" (الحفني، ١٩٩٥، ص ٨٩) و هي أمور ذات قيمة في حياتنا مثل الحرية و العدالة و الجمال و الطاعة فنقول هذا شيء قيم أي له تقدير وقيمة في حياة الفرد (معوّض، ٢٠٠٠، ص ٢٤١) ويرى إيرسوك (Ersosc, 1997, p111) أن هناك على الأقل ثلاثة معاني مختلفة لهذا المفهوم في علم النفس الاجتماعي وهي كالتالي:

* مستندة إلى الدافع، تقترب القيمة من التكافؤ و تحيل إلى كل ما يبحث عنه أو يتجنبه فرد معين بمعنى إعطاء الموضوع قيمة إيجابية أو سلبية بالتأكيد هنا على الدلالة الدوافعية للمفاهيم أو المقولات المعرفية.

* مستندة إلى العمل الاجتماعي و التنظيمي و تعادل القيمة المنفعة الاجتماعية، و تظهر هنا الممارسات التقييمية التي لها وظيفة المنفعة الاجتماعية.

* مستندة إلى الأيدولوجيا، تقترب القيمة من الغاية (الحرية، التضامن، المعرفة) و تقود إلى التأكيد على دلالة الممارسة الاجتماعية.

و يرى كاليش (Kalish, 1981, P2) في تعريفه للقيم أنها تشير إلى المعايير التي على أساسها تصدر الأحكام على الأشياء و يفاضل بها الأشياء عن سواها، كما يعرف روكش-Rockeach- المشار إليه في هارت (Hart, 1978,P3-4) القيمة بأنها معتقد له صفة الاستمرار حيث يفاضل به نمط معين من السلوك أو حالة نهائية من الوجود الإنساني على نظرائهما، ويبين المقصود بنمط السلوك بإعطاء أمثلة كالاستقلال، المسؤولية، ضبط النفس و تسمى القيم الوسيئية وهي القيم التي لها تأثير مباشر على الكيفية التي يحيى بها الفرد حياته اليومية، أما الوجود النهائي فيقصد به قيم مثل الحرية، النجاة، الخلاص، السلام العالمي، المساواة و تسمى القيم الغائية، وهي القيم التي تمثل المعتقدات بعيدة المدى التي نأمل و نعمل و نشارك من أجل تحقيقها.

وينظر سيسالم و صادق (١٩٨٨، ص٥٣) إلى القيم على أنها مجموعة من الأهداف ذات فئة واحدة أي التي تدور حول موضوع واحد و تعتبر هامة في حياة الفرد في توجه سلوكه و تحدد نمط شخصيته كما أنها تحدد طبيعة علاقته مع ذاته و مع الآخرين، أما أبو النيل فقد صاغ (١٩٨٥، ص٢٢٩) تعريفا للقيم من خلال تعريفات علماء النفس أمثال ميرفي Murphy و نيوكمب Newcomb و تولمان Tolman و وودروف Woodruff وهو أن القيم: عبارة عن نظام معقد يتضمن أحكاما تقييمية، إيجابية أو سلبية تبدأ من القبول إلى الرفض، وذات طابع فكري و مزاجي، نحو الأشياء و موضوعات الحياة المختلفة، بل نحو الأشخاص، و تعكس أهدافنا و اهتماماتنا و النظام الاجتماعي و الثقافي الذي تنشأ فيه بما تتضمنه من نواحي دينية و اقتصادية و علمية.

من الاستعراض السابق يمكن القول بأن المتأمل في تعريفات القيم يلحظ اختلاف الباحثين في تحديد طبيعة القيم و مكوناتها فنرى البعض منهم يعدها نوع من الاتجاهات و يرى آخرين أنها تفضيلات و آخرين يعدونها معايير و غيرهم يرونها أهدافا و البعض يرونها ضوابط سلوكية و غيرهم يرون أنها تنظيمات لأحكام عقلية و انفعالية و آخرين

يرونها مبادئ أو قواعد و مثل عليا وهكذا نجد أن هناك عدم اتفاق حول طبيعة القيم و ماهيتها، ولعل تعدد الميادين التي تجعل من القيم مبحثا ضمن مجالها أدى بطبيعة الحال إلى تعدد التعريفات وفق الإطار المرجعي لكل باحث، كما أن تشابك المفاهيم و اتصالها وتقاربها بطريقة أو بأخرى نتج عنه الخلط بين القيمة و غيرها من المفاهيم المتداولة؛ مما يستوجب تمييز هذا المفهوم عن تلك التي ترتبط به وذلك بإبراز أهم ملامح الاختلاف بين القيمة وعدد من المفاهيم الأخرى وقد حاول بعض الدارسين مثل خليفة (١٩٩٢، ص ٤١-٥٩) و سنو (١٩٩٧، ص ٣٣-٤٤) تبيان العلاقة بين القيم و عدد من المفاهيم الإنسانية و التي يمكن إيجازها في العرض التالي:

٨-١ العلاقة بين القيم و بعض المفاهيم الإنسانية

٨-١-١ القيمة و الحاجة (Value & Need)

يرى بعض العلماء أمثال ماسلو A.H.Maslow أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة، كما يرى آخرون أن للقيمة أساسا بيولوجيا، بحيث لا تنشأ القيمة لدى الفرد إلا إذا كانت لديه حاجة معينة يسعى لإشباعها أو تحقيقها، فالحاجات تكون بمثابة قيم بيولوجية تتحول مع نمو الإنسان إلى قيم اجتماعية.

ويمكن تبين أهم ملامح الاختلاف بين المفهومين بأن الحاجة هي إحساس أو توتر بيولوجي أو اجتماعي أو نفسي بوعي أو بدون وعي بافتقاد شيء ما، في حين أن القيم هي تمثيلات معرفية فكرية لحاجات الفرد أو المجتمع، كما أن الحاجات توجد لدى جميع الكائنات في حين تقتصر القيم على الإنسان و تميزه عن سائر الأحياء.

٨-١-٢ القيمة و الدافع (Value & Motive)

تعرف الدوافع بأنها حاجات غير واعية، لذلك لا يستطيع الإنسان تقدير قوة دوافعه بدقة، إلا أنه يستطيع وصف قيمه لأن القيم واعية و فكرية و تقييمية، و الدوافع أو البواعث مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين أما القيم فهي نظام من الضغوط لتوجيه السلوك، و من الأفكار و التصورات لتأويل السلوك بإعطائه معنا و تبريرا معينا.

وبعبارة أخرى يمكن القول أن الدافع حالة توتر أو استعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع.

١-٨-٣ القيمة و الاهتمام (Value & Interest)

وتتلخص أوجه الاختلاف بين المفهومين أن الاهتمام يعتبر مظهرا من المظاهر العديدة للقيمة، فظهور اهتمامات معينة لدى الفرد إنما يكشف عن بزوغ قيم معينة ترتبط بهذه الاهتمامات، كما ترتبط الاهتمامات غالبا بالتفضيلات المهنية التي لا تستلزم الوجوب أو الإلزام أما القيمة فترتبط بالسلوك المثالي أو غاية عليا، و تستلزم الوجوب.

١-٨-٤ القيمة و السمة (Value & Trait)

القيم تعد فئة من سمات الشخصية الأساسية وهي أكثر تحديدا و نوعية من السمة و تشمل عادة على جانب إيجابي و آخر سلبي بينما السمات ليست كذلك كما تتسم القيم بإمكانية تغييرها.

١-٨-٥ القيمة و المعتقد (Value & Belief)

يفرق بين القيم و المعتقدات علي أساس أن القيم تشير إلي الحسن مقابل السيئ (Bad /Good) أما المعتقدات فتشير إلي الحقيقة مقابل الزيف (True/ False) فالمعارف في القيم تتميز عن المعارف الأخرى بالخاصية التقييمية حيث تتم المفاضلة بالنسبة للفرد، والقيم ليست مرادفة للمعتقدات أو الأهداف و لكنها تدور حول المعتقدات أو الأهداف التي يتبناها الفرد.

١-٨-٦ القيمة و الاتجاه (Value & Attitude)

تنحصر أهم وجوه الاختلاف بين القيمة و الاتجاه في أن القيمة تتكون من عدة اتجاهات بينها علاقة قوية، وبأن القيم أكثر ثباتا من الاتجاهات، و بشكل عام فإن القيم أكثر عمومية من الاتجاه الذي يتركز عادة حول موقف أو موضوع محدد، لذلك تزيد الاتجاهات في عددها عن القيم وينظر إليها على أنها معيار خلافا للاتجاه.

٧-٨-١ القيمة و السلوك (Value & Behavior)

القيم مفهوم أكثر تجريدا من السلوك، فهي ليست مجرد سلوك انتقائي، بل تتضمن المعايير التي يحدث تفضيل السلوك علي أساسها، فالقيم تكون بمثابة محكات الاختيار في السلوك و العمل و التفضيل و الاختيار أما السلوك فهو ناتج لعوامل مختلفة منها القدرة على الأداء، و الظروف الموضوعية الموقفية و الوسائل المتاحة و الدوافع و الحوافز المباشرة و القيم.

و يناقش كاليش (Kalish, 1981, p16) علاقة السلوك بالقيم و ما إذا كان السلوك يسعى لأن يتخذ منحى متوافق مع القيم التي تم اكتسابها سابقا، أو أن الفرد يحاول تشكيل قيم لتبرير سلوكه، مجيبا على هذه التساؤلات بأن السلوك يحاول أن يبقى متوافقا مع القيم الموجودة عند الأفراد و كذلك فإن القيم تُطور لتبرير السلوك، و كلتا الآليتان تعملان معا و تتأثران ببعضهما، موضحا أن القيم تنتج أحيانا من السلوك و أحيانا يتحدد السلوك بناء على القيم. و السؤال هو: أين يأتي دور الفرد في تحديد قيمه و سلوكه؟ وهل يقوم باختيار قيمه و تحديد سلوكه؟ بمعنى هل الإنسان مسير أم مخير؟

و في هذا الصدد يرى كاليش (ص ٤٣) إن فكرة الجبر تكون مصدر للراحة عندما يعجز الفرد عن فعل شيء أو أن ينجز ما يتمناه، حيث يوحى الجبر بوجود قوة لا سيطرة للفرد عليها تمنعه من تحقيق هدفه، بينما الاختيار يعطي الشعور بالرضا عندما يتم إنجاز شيئا ما حيث يُتاح للفرد الشعور بالمقدرة الذاتية على تحقيق المبتغى، و في الواقع يتحرك الناس بين الجبر و الاختيار بناء على نظرتهم لما بين أيديهم من أمور.

و من العرض السابق نلاحظ مدى التداخل بين القيم و عدد من المفاهيم الإنسانية، كما يؤكد هذا العرض ما للقيمة من فاعلية في عملية تشكيل و تحديد السلوك الإنساني، و يؤكد على فكرة أن الحديث عن السلوك البيئي لا يمكن أن يبتعد عن القيم البيئية التي هي موضوع اهتمام الدراسة الحالية.

٢- خصائص القيم

لاستيضاح خصائص القيم لابد من بيان أن القيم تجتمع معا لتكون نسق القيم، فكل قيمة هي جزء من نظام قيمى لدى الشخص و لذا فان دراسة قيمة معينة و محاولة فهمها لا يمكن أن تتم بمنأى عن القيم الأخرى، ذلك أن القيم ترتبط في نظام معين، و انطلاقا من ذلك التصور برز مفهوم نسق القيم. (توفيق، ٢٠٠٣، ص٨٢)

ويقصد بالنسق القيمى Value System: عملية ترتيب و تصنيف للقيم والتي تتكون من تعلم القيم من خلال التجارب الشخصية و تجارب الآخرين التي توفر المعطيات لتأكيد أو إعادة صياغة هذا الترتيب على أن مصدر المعطيات للفتيان هم: الأصدقاء، المدرسين، التلفزيون من أبطال الأفلام و كذلك نجوم الرياضة (Rockach, 1979, p7)، وبالتالي يعرف روكيش (p20) النسق القيمى بأنه نظام من المعتقدات تتعلق بنمط من السلوك (القيم الوسيلىة) أو بحالة من الوجود الإنسانى (القيم الغائىة) في إطار مع القيم الأخرى الأقل نسبيا في الأهمية، وبمعنى آخر هو مجموعة من المعايير التفضيلية المنظمة التي تستخدم في عملية اختيار الأشياء و الأفعال وفي حل المواجهات و ذلك اعتمادا على المحاذير المجتمعية و تلبية لاحتياجاته.

وفي نظرة أكثر شمولا و تحديدا يرى خليفة (١٩٩٢، ص٦٢) أن النسق القيمى لا يمكن النظر إليه على أنه مجرد ترتيب الفرد لقيمه بشكل معين بل أنه عبارة عن البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد و تمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصره، و تتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد، فما هي الأدوار التي تلعبها القيم في حياة الفرد و في بناء النسق القيمى له؟

يمكن التعرف على ذلك باستعراض الخصائص التي تستند إليها القيم.

٢-١ القيم إنسانية

تختص القيم بالإنسان دون سائر الكائنات، فهو الذي يحتضن القيم و يعطي لها قوتها أو ضعفها و يجعل منها محكا و مرجعا أساسيا لتفضيلاته و سلوكياته، و بهذا فهي من خصائص النوع البشري، و كون القيم إنسانية يجعلها غير قياسية بمعنى إنها عسوية على القياس.

٢-٢ القيم مكتسبة

يتعلم الإنسان القيم و يكتسبها ضمن المحيط الثقافي الذي يعيش فيه، فيتشرب القيم السائدة في مجتمعه و يتمثلها و ذلك من خلال مؤسسات التطبيع و التنشئة الاجتماعية، و تتم عملية اكتساب الإنسان للقيم بصورة مستمرة متصلة منذ بدء حياته و تتواصل طوال حياة الإنسان، فيولد الطفل في مجتمع و يكون لهذا المجتمع قيمه و معايير و نظمه التي تسير الحياة الجماعية، وينشأ الطفل و يترعرع في إطار الأسرة و المجتمع و بالتالي يكتسب كل ذلك وفق قدراته و استعداداته و شخصيته.

٢-٣ القيم حالة بين النسبية و الإطلاق

تري فوزية دياب (١٩٦٦، ص ٢٥) أن القيم ذاتية أي أنها تنبع من ذات الفرد الذي يسبغ القيمة على ما يراه قيما، كما تتضمن القيم عنصر التقدير و التقويم الذي يعتمد على عناصر وجدانية و عقلية غامضة تعتمد على الشعور الداخلي للشخص و على تأملاته الباطنية و مزاجه و ذوقه و هواه، و مادامت القيم إنسانية، شخصية (ذاتية) فلا بد إذن من أن تكون نسبية بمعنى إنها تختلف عند الشخص بالنسبة لحاجاته و رغباته و تربيته و ظروفه، كما لابد أن تختلف أيضا من شخص إلى شخص، و من زمن إلى زمن و من مكان إلى مكان، و من ثقافة إلى ثقافة.

كما يراها آخرون بأنها مطلقة، و كامنة في الأشياء و الأفعال فعدم معرفتنا بها لا يعني أبدا عدم وجودها، و يناقش كاليش (Kalish , 1981,p89) ذلك مبينا أن القيم ليست

مطلقة فهي تختلف باختلاف الأفراد أما بالنسبة لنسبيتها فيرى أن من يعتقد بالنسبية يرجعها إلى أن المعايير التي على أساسها تقيم الأشياء تعود مرجعيتها إلى مشاعر الفرد تجاه ما يقيمه و الشعور بكل تأكيد يتأثر بأمور كثيرة بدءاً من الثقافة وصولاً إلى الطقس حيث لا يمكن الادعاء بأن المشاعر مطلقة، كما أن الادعاء بالنسبية التامة يعنى بأنه لا يوجد للناس أي حدود عليا و أن الخطأ الأخلاقي الوحيد الممكن حدوثه هو عدم الحصول على الإشباع الحقيقي لتلك المشاعر، وبذا فإن الضابط والمحدد هو شعور الفرد وليس أي شيء آخر وعلى ذلك فالقيمة حالة بين النسبية والإطلاق.

و لعل هذا أقرب إلى المفهوم الإسلامي الذي يترك مجالا للإنسان للاختيار الذي يتم في حدود التنزيل الإلهي و المبادئ السماوية و المشيئة الإلهية، كما أن فكرة الجبر و التخيير من الأمور التي شغلت الفكر الإسلامي في فترة من الفترات، وكان الجواب المنطقي في هذا الجدل أن الإنسان أمر بين أمرين (بين الجبر أو التخيير).

٢-٤ القيم تفضيلية

من الأمور الهامة في القيم هي عملية الاختيار و المفاضلة، حيث يسري الترتيب في كل جوانب حياة الإنسان ليحدد الحسن و الأحسن، و الصواب و الأصوب، و الضار و النافع و هكذا... و لذلك لابد أن يفضل الإنسان شيئاً على آخر و ما دام الإنسان يفضل و يستحسن و يرجح فهو يتجه نحو القيم أو بالأحرى يهتدي بهدي القيم في سلوكه. (دياب ١٩٦٦، ص ٤٤-٤٦) فمما لا شك فيه أن هناك تفضيل يكون عادة مقرونا بمبررات يعقلها الفرد و يشعر بها بصفة غير واضحة، و قد يلتفت إليها أو لا يلتفت المهم أنه يفضل و هذا عنصر مهم في القيمة. (محمود، ١٩٨٣، ص ١١)

ويرى روكش (Rockach, 1979, P16) أن مصطلح القيم Values يستخدم بشيوع للإشارة إلي مفاهيم متنوعة (مثلاً: الاهتمام، الرضا، السرور، المفضل، المحبوب، الواجب، الالتزامات الأخلاقية، الرغبات، المراد، الأهداف، الاحتياجات، النفور أو الانجذاب) ولكنه يؤكد أن لب تعريف القيم هو وجود "معايير للتفضيل".

٥-٢ القيم هرمية

وحيث أن القيم تقتضي الاختيار و الترتيب فإن هذا التفضيل يجعل القيم تنتظم لدى الفرد في شكل سلم أو مدرج أو نسق هرمي مرتبة وفق أولويتها بالنسبة للفرد أو الجماعة، و على ذلك نجد بعض القيم تهيمن على بعضها الآخر فتخضع القيم الأقل قبولاً إلى تلك الأكثر قبولاً عند الناس وفق ترتيب خاص. (دياب، ١٩٦٦، ص٢٨؛ خليفة، ١٩٩٢، ص ٦١)

و يؤكد بيومي (١٩٩٠، ص ١٩٣) هرمية القيم حيث يرى أن لها درجات من التأثير على الفعل، و يرجع ذلك إلى أن القيم ليست متساوية في الأهمية، فهي تبدو مرتبة في سلم تتدرج فيه من مستوى عال في التجريد مثل القيم العليا أو المطلقة إلى مستوى أدنى من القيم و الخاصة بالعلاقات بين الوسيلة و الغاية. "و بدأ يرى روكش (Rockach, 1979, p17) ان الاختلاف بين الأفراد ليس كبيراً في جانب وجود القيم أو عدمها و لكنه كبيراً في جانب أولويتها."

٦-٢ القيم شمولية

بمعنى أنها تشمل جميع مناحي حياة الإنسان سواء المناحي الاجتماعية أو الأخلاقية أو السياسية أو الاقتصادية أو العلمية.....الخ (النفيعي، ١٩٩٦، ص١٧) فالنظام القيمي الذي يكونه و يكتسبه الإنسان يمكنه من التعامل مع مختلف القضايا الحياتية من خلال ذلك النسق الذي يمدّه بالإطار القيمي المناسب للمواقف المختلفة.

٧-٢ القيم حركية ديناميكية

و نقصد بذلك أن القيم لدى الفرد أو الجماعة قابلة للتطور وفق عمليتي الاكتساب و التغيير فرغم الدوام النسبي للقيم مقارنة بالاتجاهات و الاهتمامات إلا أنها تخضع لآلية الاكتساب بمعنى انضمام قيم جديدة إلى نسق القيم أو التخلي عن قيم كانت موجودة ضمن النسق القيمي، كما تخضع القيم لآلية التغيير و التي نعني بها وضع القيمة على متصل (التبني - التخلي) أو بمعنى آخر تغير ترتيب أولويات القيم في سلم القيم. (خليفة، ١٩٩٢، ص ٨٥-٨٦) و يؤكد بيومي (١٩٩٠، ص ١٩٥) حركية القيمة بتحديدده طرق إحداث تطور في نسق القيم وذلك كما يلي:

١- خلق قيم جديدة.

٢- إعادة ترتيب إمكانات و اهتمامات سلم القيم.

٣- تحديث بعض القيم القديمة.

إن هذه الخصائص الحاكمة للقيم التي استعراضناها أدت بالضرورة إلي إجراء تصنيفات متعددة للقيم؛ لذلك كان من الضروري التعرض لهذه التصنيفات.

٣- تصنيفات القيم

إن عملية تصنيف القيم واحدة من القضايا المعقدة والمثيرة، وذلك لما يكتنف القيم نفسها من إشكاليات حول طبيعتها و مفهومها و تعريفها و غيرها من القضايا المرتبطة بالقيمة و التي تجعل منها موضوعا شائكا، و مجالا خصبا لتعدد الرؤى، وبابا مفتوحا لكل من أحب أن يدلو بدلوه، ليجد الباحث نفسه أمام الكثير من التصورات و المقولات الفكرية التي قد تتلاقى حيناً و تتضارب حيناً آخر.

لهذا فإن التعددية المطروحة في مجال تصنيف القيم إنما هي أمر طبيعي، فمما لا شك فيه أن التصنيف يعتمد على تحديد طبيعة الشيء، فإذا ما اختلفت الرؤى حول ذلك

الشيء فمن الطبيعي أن تختلف التصنيفات تبعاً لزاوية الرؤية الفكرية التي تحدد تصور كل مفكر أو باحث في مجال القيم.

إن تعدد تصنيفات القيم من قبل العلماء جعل منها محطة جديرة بالتأمل، فلقد كانت المحاولات تستحق التقدير و الثناء، رغم ما اعترى تلك التصنيفات من القصور و عدم الإحاطة و الشمول، فمن الصعوبة بمكان وضع تصنيف شامل و مستوفي لكل القيم الإنسانية على الرغم من المحاولات الجادة، و لعله من المفيد في هذا المجال أن يعتمد التصنيف على أكثر من بعد مع بيان التداخلات و الارتباطات الموجودة أصلاً بين القيم. ونظراً لكثرة التصنيفات و كثرة الباحثين و المنظرين الذين وضعوا تصنيفات للقيم و التي قد تتماثل فيما بينها أو في بعض أجزائها لذا فسيتم عرض القيم على أساس أبعادها.

٣-١ التصنيف على أساس موضوع القيمة أو محتواها

ويوجد عدة تصنيفات منها:

- تصنيف ريتشر و تندرج تحته القيم التالية: (خليفة، ١٩٩٢، ص١٣٧)
قيم الأشياء: و تتعلق بالإعجاب بالأشياء أو الحيوانات مثل قيمة الطهارة أو النقاء.
القيم البيئية: و تتعلق بتفضيل الترتيبات و التصميمات كالجمال.
القيم الفردية أو الشخصية: و تتمثل في الخصال و الملامح التي يعجب بها الفرد و يفضلها كالذكاء.

قيم الجماعة: و تتعلق بتفضيل إقامة علاقة مع الآخرين في جماعة كالصداقة.
القيم الاجتماعية: و تتعلق بالإعجاب بنظام المجتمع كالعدالة الاجتماعية و المساواة.

- تصنيف سبرنجر و يضم التقسيمات التالية: (مبارك، ١٩٩٢، ص١٤١-١٤٢؛ سنو، ١٩٩٧، ص٢١)

القيمة النظرية: و ترتبط بالحقيقة و المعرفة، و نجدها لدى العلماء أو الفلاسفة حيث يمتازون بنظرة موضوعية، نقدية، معرفية، تنظيمية.
القيمة الاقتصادية: و ترتبط بالنواحي المالية و المادية، وأحسن من يمثل هذه الفئة هم رجال المال و الأعمال الذين يمتازون بالنظرة العملية و التقويم وفق النفعية.

القيمة الجمالية: و تختص بالشكل و التناسق و المواعمة، وأصحاب هذه الفئة يقدرّون ما هو جميل و يتذوقون الفن و الجمال.

القيمة الاجتماعية: و ترتبط بالنواحي و العلاقات الاجتماعية بين الأفراد و الميل إلى الآخرين و مساعدة الغير و محبة الناس كغاية و ليست وسيلة لمآرب أخرى.

القيمة السياسية: و ترتبط بالمركز و القوة و الحصول على السلطة و أصحاب هذه الفئة قد يكونون قادة في المناحي الحياتية المختلفة لما لهم من قدرة على التحكم و التوجيه.

القيمة الدينية: و ترتبط بالمعتقدات و السلوك الديني و الميل لمعرفة ما وراء العالم الظاهري و القوة التي تسيطر على الكون و محاولة الارتباط بتلك القوة.

٣-٢ التصنيف على أساس ما تحقّقه القيم من فائدة لمحتضنيها

و تنقسم إلى الفئات التالية: (خليفة، ١٩٩٢، ص ١٣٨)

١. قيم مادية و جسمية (كالصحة، والراحة، و الأمن الجسمي)
٢. قيم اقتصادية (كالإنتاجية، والأمن الاقتصادي)
٣. قيم اجتماعية (كاحترام الآخرين، و العطف على الفقراء)
٤. قيم أخلاقية (الأمانة، العدالة)
٥. قيم سياسية (الحرية)
٦. قيم جمالية (الجمال و التنسيق)
٧. قيم دينية (نقاء الضمير)
٨. قيم فكرية (الذكاء)
٩. قيم مهنية (النجاح المهني)
١٠. قيم وجدانية (الحب و التقبل).

٣-٣ التصنيف على أساس المقصد

وهنا يتم تقسيم القيم إلى فئتين رئيسيتين هما:
قيم وسيلية: و هي بمثابة الأدوات أو الوسائل و أشكال وضروب السلوك الموصلة إلى
الغايات البعيدة وهي نسبية تختلف باختلاف الناس.
قيم غائية: وهذا الصنف من القيم يلتمس لذاته ويطلب كغاية لا يحده زمان ولا مكان،
وتمثل القيم النهائية للوجود وتسمى أيضا القيم الباطنية الذاتية، فالحق و الخير و الجمال
تعد قيم مطلقة أو غايات في ذاتها لا وسائل لتحقيق غايات.(خليفة، ١٩٩٢، ص١٣٨؛
عبد السلام، ١٩٩٢، ص١٩)

وتحتوي القيم الغائية على نوعين: قيم شخصية و هي مركزة حول الذات مثل: احترام
الذات، و أخرى اجتماعية وتخص الجماعة و المجتمع كالأمن القومي، كذلك القيم
الوسيلية تكون على نوعين: الأول القيم الأخلاقية كالصدق، والنوع الثاني القيم المتعلقة
بالكفاءة و الأهلية كالشجاعة.(سنو، ١٩٩٧، ص٢٣)

٤-٣ التصنيف على أساس العمومية

وتنقسم إلي قسمان (زاهر، ١٩٨٦، ص٣١؛ سنو، ١٩٩٧، ص٢٤)
عامة: و هي القيم التي يعم شيوعها بدرجة عالية بين أفراد المجتمع، و تنتشر بين جميع
الطبقات و الفئات، فهي عامة بقدر الاهتمام بها على مستوى المجتمع.
خاصة: و هي خاصة بقدر ما يكون الاهتمام بها متعلقا بمواقف محددة أو مناسبات
اجتماعية أو مناسبات دينية أو منطقة أو فئة معينة من أفراد المجتمع.

٥-٣ التصنيف على أساس الوضوح

وتكون إما: (دياب، ١٩٦٦، ص ٨٧-٩٠؛ زهران، ١٩٧٧، ص ١٣٤-١٣٥) قيم ظاهرة أو صريحة: وهي التي يصرح بها و يعبر عنها بالكلام. قيم ضمنية أو مستترة: وهي التي لا يتم الإفصاح عنها قولاً بل تستخلص و يستدل على وجودها بملاحظة الاختيارات و الاتجاهات و السلوك المنمط لا العشوائي. ويرى لابير المشار إليه في دياب (١٩٦٦، ص ٨٩) إن القيم الضمنية هي في الغالب القيم الحقيقية لأنها هي القيم التي يحملها الإنسان مندمجة في سلوكه أما القيم الصريحة المعلنة فليست دائماً القيم الحقيقية بل كثيراً ما تكون زائفة.

٦-٣ التصنيف على أساس الدوام

تنقسم القيم من ناحية دوامها إلى قسمين: القيم العابرة: وهي قيم وقتية عارضة و قصيرة الدوام و سريعة الزوال. (دياب، ١٩٦٦، ص ٩٠-٩٣؛ زهران، ١٩٧٧، ص ١٣٥) وذلك لأنها تتعلق بأشياء و قضايا و أعمال متغيرة متذبذبة مثل الموضوعات، و القيم من هذا النوع تأتي وتذهب في صورة نزوات لا يمكن التنبؤ بها، كما لا يمكن أن تكون لها صفة القداسة التي تتصف بها القيم الدائمة لأنها تتعلق بالحاضر و لا تتصل بالماضي، كما تتعلق غالباً بالكماليات و الشكليات و الزخرف و ليست بصلب الحياة و لبها. القيم الدائمة: وهي القيم التي تحظى بالثبات و الاستقرار النسبي أي تبقى لفترة زمنية طويلة نسبياً و تنتقل من جيل إلى آخر كالقيم المرتبطة بالعرف و التقاليد. (دياب، ١٩٦٦، ص ١٣٥)

٣-٧ التصنيف على أساس الشدة

ونقصد بالشدة هنا هي درجة الإلزام التي تفرضها و بنوع الجزاء الذي تقررره و توقعه علي من يخالفها، ويمكن أن نميز بين ثلاثة مستويات لشدة القيم و إلزامها. قيم ملزمة (أمر و ناهية): وتحدد ما ينبغي أن يكون، وهي ذات قدسية حيث تلزم الثقافة الأفراد بها و يراعي المجتمع تنفيذها بقوة و حزم عن طريق العرف و قوة الرأي العام أو عن طريق القانون و العرف معا.

قيم تفضيلية: وتحدد ما يفضل أن يكون، مثل إكرام الضيف ولها أثر واضح و عميق في توجيه السلوك بسبب النظرة الاجتماعية السائدة والتي تحرص علي سلوك معين أو علي تركه.

قيم مثالية: وتحدد ما يرجى أن يكون ويكاد أن يصبح تحقيقها أمرا عسيرا أو مستحيلا ولكن لها أثرها البالغ في سلوك من يؤمن بها و يعتنقها مثل القيم التي تتطلب من الفرد أن يعمل لدنياه كأنه يعيش أبدا و لآخرته كأنه يموت غدا. (دياب، ١٩٦٦، ص ٧٩-٨١؛ زهران، ١٩٧٧، ص ١٣٤)

من الملاحظ أنه على الرغم من اجتهاد الباحثين و الدارسين من أجل وضع تصور أو تصنيف يتسم بشموليته لموضوع القيم الإنسانية إلا أنه لم تكلل تلك الجهود بوضع مثل ذلك التصور و مرد الأمر إلي الصعوبات الناجمة من طبيعة موضوع القيم نفسه و الذي يلتصق بالإنسان ذلك الكائن الذي يزداد غموضا وإبهاما كلما تم الكشف عن سر من أسرارها، وكلما فتحنا بابا وجدنا خلفه أبواب تحتاج إلي وقفات تأمل.

كما أن هذه التصنيفات رغم مالها من فائدة في الدراسة و البحث و التحليل إلا أنه في الواقع لا توجد حدود فاصلة صارمة تحدد لنا موقع القيمة داخل كل تصنيف، فقد يكون لشيء ما قيمة هدفية أو غائية وفي ذات الوقت يكون وسيلة لغاية أو قيمة أبعد، فمساعدة الآخرين مثلا قد تكون قيمة عليا يسعى لها الفرد لأنها غاية في ذاتها، أو قد تكون وسيلة لغاية أخرى مثل الحصول علي التقدير الاجتماعي أو الوصول إلى مكانة مرموقة في

المجتمع، وهذا ما حدا ببعض الباحثين أمثال ريشر بتصنيف القيم علي متصل (طرفي نقيض) بحيث تكون القيم مترابطة و متصلة ببعضها.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا ان تصنيف ريشر من أكثر التصنيفات شمولاً لاحتوائه علي أكثر من بعد أو معيار (الموضوع، فائدة القيمة لمحتضنيها العمومية/التخصيص، الوسيلية/ الغائية، الذاتية/ الموضوعية) ويعتبره خليفة (١٩٩٩، ص١٣٧) ذا أهمية خاصة، نظراً لأنه يقدم خريطة واضحة المعالم لأنواع القيم المختلفة في ضوء عدد من الأبعاد الأساسية، تساعد علي المزيد من الفهم للتصورات و الإطارات النظرية الأخرى.

٤- تكوين القيم و نموها لدى طفل المرحلة الابتدائية

لدراسة القيم لطفل المرحلة الابتدائية لابد من الرجوع إلي الأطر و النظريات الخاصة في هذا المجال.

٤-١ أولاً: النمو الخلفي عند بياجيه

اهتم بياجيه بالنمو المعرفي و الإدراكي للطفل، ومع ذلك تطرق للنمو الخلفي و تطوره، فقسّمه إلى مرحلتين (شعبان و تيم، ١٩٩٩، ص٨٣-٩٠؛ عريفج، ٢٠٠٢، ص١٢٣-١٢٤):

أولاً: المرحلة الأخلاقية الواقعية: و تقع ما بين ٦-٧ سنوات، و في هذه المرحلة - حيث يتمركز الطفل حول ذاته - يعتمد تفكير الطفل على جانب واحد فهو يصدر الأحكام بناءً على النتائج المترتبة على الفعل، فيجعل العقوبة موازية للأثر السيئ بغض النظر عن المبررات و نية الفعل.

ثانياً: المرحلة النسبية الأخلاقية: و مداها الزمني يقع بين ٧-١٢ سنة، و يتخلص فيها الطفل من التمرکز حول الذات و يصبح قادراً على التفكير المجرد و النظر للأمور من عدة أبعاد و يصدر الأحكام الخلقية بناءً على المبررات و الدوافع.

و كما نرى يربط بياجيه النمو الخلفي بالنمو العقلي للطفل فتطور النمو الخلفي يسير موازياً للتطور المعرفي و الإدراكي، وفي تقسيم آخر لمراحل النمو الخلفي عند بياجيه تتطور الأحكام الخلقية في ثلاث مراحل كما يلي:

- المرحلة قبل الخلقية: توجد القيم في أحداث خارجية و ليست في المعايير.
- مرحلة الانصياع للآخرين: توجد القيم في الأدوار السليمة و الأعراف وتوقعات الآخرين و تقوم على أساس السلطة.
- مرحلة الاستقلال الذاتي: و تبدأ من سن الأثنى عشر حيث ينصاع للواجب و القيم في موازنة نمو الذكاء و استيعاب نسبية الأحكام الخلقية.

٤-٢ ثانياً: النمو الخلفي عند كولبرج

أنطلق كولبرج من نظرية بياجيه و مبادئه ليطرح نظريته في التطور الخلفي و التي يرى فيها أن الطفل يمر بست مراحل وفق مستويات ثلاث و هي: (علونة، ١٩٩٤، ص٧٥-٧٨؛ عريفج، ٢٠٠٢، ص١٢٤-١٢٥)

المستوى ما قبل التقليدي: و في هذا المستوى يمر الطفل بمرحلتين، الأولى يستجيب فيها الطفل إلى الكبار و قوانينهم لإرضائهم و تجنباً للعقاب، و في المرحلة الثانية يتطور نمو الطفل حيث يشعر بالسعادة و الرضا نتيجة للعمل الصحيح الذي يؤديه.

و يتميز الطفل في هذا المستوى بخصائص معينة أهمها أنه يرى أن ما يُعاقب عليه فهو خاطئ و أن طاعة الوالدين و المعلمين هو الفعل الصحيح، ثم يتطور مفهومه لما هو صحيح ليشمل كل ما يعود بالفائدة و المنفعة على الطفل أي أن تفكيره الخلفي يرتبط هنا بالذاتية و الواقعية، كما ينظر للقوانين على أنها من سلطة عليا و لا يمكن تغييرها.

المستوى التقليدي: و يتضمن مرحلتين: مرحلة الولد الطيب و البنت الطيبة و هي المرحلة الثالثة حيث يهتم الطفل هنا بالنوايا و رضا الآخرين، و عليه يرى الطفل أن من واجبه أن يقوم بالأعمال الحسنة، كما أنه يرى القوانين حرفية و جامدة، أما المرحلة الرابعة فنرى الطفل يحترم القوانين و العادات و الأعراف، و يصبح أكثر وعياً بالنوايا و أسس إصدار الأحكام.

المستوى الثالث: وهو ما أطلق عليه أخلاقية المبادئ و يتضمن مرحلتين: المرحلة الخامسة: حيث يجعل فيها الفرد سلوكه متفقاً مع القوانين و المبادئ المتفق عليها في المجتمع، أما المرحلة السادسة: ففيها يتخذ الفرد نمطاً سلوكياً يتفق و ما يمليه عليه الضمير وما يزيد من احترام الذات.

٣-٤ ثالثاً: النمو الخلقي عند فرويد

أكد فرويد على خبرات الطفولة المبكرة في تكوين أنماط معينة من السلوك، فهو يعطي خبرات الطفولة أهمية خاصة على الرغم من أن أبحاثه التي أجراها كانت على المراهقين، و يرى فرويد أن النمو يسير لدى الطفل في مراحل متعاقبة متتابعة و لا بد من إشباع الدوافع في كل مرحلة من المراحل لتحقيق النمو السليم للطفل، و هكذا يؤكد فرويد على الدور الحاسم للطفولة المبكرة في إرساء البناء الأساسي لشخصية الفرد و هذا البناء النفسي يتكون من ثلاث مكونات: الهي، و الأنا، و الأنا العليا، و تبحث الهي عن اللذة و تجنب الألم، في حين تمثل الأنا مبدأ الواقع فتضع الحدود لمبدأ اللذة عند الهي، و للأنا دور هام في عملية النضج و تحمل المسؤولية، أما الأنا الأعلى فتتمثل المنظم الاجتماعي للبناء النفسي كقيم الأسرة و المجتمع. (منصور و عبد السلام، ١٩٨٣، ص ٣٠-٣١)

و على ذلك فإن فرويد ينظر إلى النمو الخلقي من خلال الأنا الأعلى، و يرى أن الطفل يكتسب القيم الأخلاقية حينما يتشرب معايير والديه و معايير المجتمع، وقد قسم النمو الأخلاقي إلى: (شعبان و تيم، ١٩٩٩، ص ١٣٨)

- الأخلاق الواقعية: و تتمثل بالأنا و هي تظهر المنطقية الأخلاقية.
- المرحلة للأخلاقية: و تشمل الهي و تتبع مبدأ اللذة و لا تقيم وزناً للأخلاق.

■ المرحلة الأخلاقية المثالية: وتشمل الأنا الأعلى و هي الأخلاق الموروثة عن الوالدين، وهي جملة القيم و المعايير و المعتقدات و المبادئ الأخلاقية و هي أيضا مقياس و محك السلوك.

٥- تغيير القيم

مما سبق عرضه حول تكوين القيم يتبين أن القيم تتطور و تنمو مع نمو الإنسان، ولكن هل من الممكن إحداث تغيير مقصود في قيم الإنسان؟

وفي هذا الصدد يشير روكش (Rockach, 1979, p255) إلى نظرية التواءم الداخلي التي ترى أن الأفراد ينظمون معتقداتهم و سلوكياتهم بطريقة تخدم في حفظ و تحسين إدراكهم الداخلي، وفي حالة أداء الفرد بطريقة لا تتواءم مع معتقداته و سلوكه تنشأ حالة سلبية من عدم الرضا الداخلي، ولتقليل هذه الحالة السلبية يغير الأفراد من معتقداتهم ليصبحوا أكثر توافقا.

و حالة عدم المواءمة يمكن أن تحدث بثلاث طرق: (Rockach, 1979, P33)

- ١- عندما يجبر الأشخاص علي مسلك لا يتماشى مع قيمهم.
- ٢- عندما يحصل الأشخاص على معلومات جديدة قد تشمل على تقييم ممن حولهم تناقض قيمهم.
- ٣- حصول الأفراد علي معلومات عن عدم المواءمة التي تكون في قيمهم.

كما يورد روكيش بعض طرق تغيير القيم و المعتقدات وهي: (Rockach, 1979, P31-32)

- ١- الإبداع Creation: ظهور معايير و معتقدات جديدة و تتطور من خلال التجربة حتى تصبح ذات فعالية في تهذيب السلوك.

٢-التدمير الفجائي **Abrupt Destruction**: ويظهر عند الحوادث الكبيرة التي تسبب مثل هذا التغيير في القيم، وهو نادر الحدوث و عادة ما يكون مسبوقا بتغيرات بعيدة المدى و إهمال في العناية بالقيم القديمة.

٣- التلاشي **Attenuation**: و هو سحب الاهتمام و الالتزام بالقيم شيئا فشيئا.

٤- الامتداد **Extension**: هو بسط الاهتمام إلي مدارك أوسع في نفس مجال القيمة الأصلي.

٥- التوسع **Elaboration**: القيم تتطور باستمرار لتصبح أكثر عقلانية و توثيقا فتصير أكثر تعقيدا.

٦-التخصيص **Specification**: حيث تعرف العموميات لتكون أكثر دقة مثل المساواة (قيم عامة) تنتج تكافؤ الفرص (مخصصة)

٧- المحدودية **Limitation**: من خلال تعارض القيم حيث يصبح لكل قيمة حد تقف عنده مثل الحرية و المساواة " الحرية تقف عند مساواتك للآخرين".

٨- التصريح **Explication**: القيم عادة تكون مضمرة و ذلك راجع إلي تعامل الناس معها بنوع من القدسية و عند التصريح بها توضع في إطار ديني.

٩- المواعمة **Consistency**: هو التوافق بين ما يحمله الفرد من قيم فيما بينها و مع مداركه.

١٠- الشدة **Intensity**: تزداد بعض القيم في شدتها لتخرج من بين مثيلاتها لتصبح محور الحياة.

وهذه الطرق تلقائية تحدث بشكل طبيعي و غير موجه، لذا نرى كاليش (Kalish, 1981, P3) يعرض طريقة عملية لتغيير القيم تعتمد على إيضاح القيم ذلك أن الناس عادة ما يحملون قيما قد لا تتواءم مع بعضها وقد تكون هذه القيم غير واضحة و يعاني حاملها من ارتباك في فهمها، حيث طُورت في بداية السبعينات طريقة عملية للمساعدة على حل مثل هذا الإرباك و هي طريقة راثر (Raths, Harmin, & Simon) "طريقة إيضاح القيم" التي يمكن أن يطلق عليها " الفلسفة التطبيقية" بمعنى خروج الفلسفة من حيز التنظير إلى حيز الفعل و التطبيق علي مشاكل الناس الواقعية.

هذه العملية تشبه إلي حد كبير نماذج و برامج الحاسوب من حيث إمكانية رؤية التأثير نظريا علي النتائج بتغيير العوامل المختلفة قبل تطبيقها على الواقع و من ثم توفير خطوات عملية مبرمجة لتطبيقها.

كما يبين هارت (Hart, 1978, p7) أن الغرض من توضيح القيم هو هدف تربوي، و ذلك بعكس نظريات المعالجة النفسية و الاستشاريين النفسيين التي صممت للتأثير علي السلوك و الاتجاهات، فان عملية توضيح القيم أريد لها أن تساعد الأطفال و المراهقين علي التعرف علي قيمهم و لتحديد الأهمية النسبية لقيمهم أو لنظمهم القيمية، و يتمثل الجهد التربوي للمدرسين الذين يستخدمون نظرية توضيح القيم على بناء المهارة التي تساعد الأطفال على التعامل مع المتناقضات أو الخلل بين ما يحملونه من قيم و ما يدافع عنه الآخريين من قيم أو ما يظهر على سلوكهم منها.

و يتكون نموذج راثر (Raths, Harmin, & Simon) من ثلاث مراحل لا بد أن يمر فيها الفرد حتى تتضح فيها القيم و هي: (Hart, 1978, p8-9)

١- التثمين **Prizing**: في هذه المرحلة يأخذ الأطفال فرصتهم لتحديد أولوياتهم و إعطاء القيم ترتيبها في سلم الأهمية وفيها يفصحون عن قيمهم المضمرة فتصبح في متناول الفحص و التمعن و التقييم و ربما التعديل.

٢- الاختيار **Choosing**: تتعلق هذه المرحلة بالانتقاء الدقيق وتمايز القيم و ترتيبها حسب قوتها و أهميتها.

فبينما تركز مرحلة التثمين على التعرف على القيم، تهتم مرحلة الاختيار على المقارنة وعلى الجوانب التي تجعل السلوك أكثر ايجابية و جاذبية، ويكون الاختيار مبنى على المعرفة بالعواقب المترتبة على الاختيار.

٣- **الفعل Acting:** هذه المرحلة صممت للمساعدة على ترجمة القيم إلى سلوك ملحوظ.

كما يعرض فرازر (Frazer, 1980 , p14) نموذج رائز ولكن يأتي ترتيب مرحلة الاختيار أولا تليها التثمين.

و بصدد الحديث عن تغيير القيم يتساءل روكش في كتابه فهم القيم الإنسانية (Understanding Human Values) هل يمكن التحكم في تغير القيم كيفما نشاء؟ سؤال يكتسب أهمية في البحث عن طبيعة القيم و نظمها و الظروف التي يمكن فيها إجراء عملية التغيير.

وهنا يشير روكش (1979, p241) أن العديد من الدراسات أثبتت إمكانية إجراء تغيرات بعيدة المدى في القيم كنتيجة لمعالجة المواجهة مع النفس حيث يعطى الأفراد تغذية راجعة لقيمهم و عن قيم الآخرين، و قد قدم روكش نظرية تعتمد على أن التغذية تجعل بعض الأفراد يعون التناقض المتأصل بين قيمهم و إدراكهم الحسي، كما أشار إلى أن الوعي بعدم التوافق يثير حالة من عدم الرضا و كإحدى الطرق لتقليل هذا التأثير السلبي يلجأ بعض الأفراد إلى تغيير قيمهم لتصبح أكثر توافقا مع مداركهم.

من هذه النظرية تم تطوير طريقة تسمى المواجهة الداخلية (Self-Confrontation) و في إطار مناقشة عملية التغيير تسائل روكش عن اتجاهها؟ و هل يمكن التحكم في هذا الاتجاه بالزيادة تارة و بالنقصان تارة أخرى؟

وللإجابة على هذا السؤال استعرض في الفصل الخامس عشر من الكتاب دراستين تدعمان بقوة الفرضية بوحدة الاتجاه في تغيير القيم و ذكر أنه من الواضح أن الأفراد يملكون القدرة على انتقاء الجهة التي تتغير فيها القيم و التي يظهرون استعدادهم

لتغييرها، وهذه النتائج تتوافق مع نظرية عدم الرضا الناتج من الوعي بعدم الموائمة بين القيم و الإدراك (Self- Conceptions) و يخلص بأنه لا يبدو أنه من الممكن إساءة استخدام نظرية المواجه الداخلية لإحداث تغييرات في القيم أو الاتجاهات أو السلوك.

٦- القيم والمدرسة

يعتقد العديد من الناس أن مهمة تنمية القيم و تعليمها تقع على عاتق الأسرة أو مكان العبادة (الكنيسة أو المسجد) ، لكن كان لكل من كولبرغ (Kohlberg) و سيمون، هاو، و كرشينبوم (Simon, Howe, Kirshenbaum) نظرتهم في أن عملية تنمية القيم و تدريسها يشتمل على جانب علمي مهم و على المدرسة الاضطلاع به. (Mitzel, 1982, P97)

و بالتالي فمن واجب المدرسة و المدرسون هنا جعل تعلم القيم تحت رعاية المدرسة و إضافة العناصر التي تجعل مداها أوسع، فالأطفال يحتاجون لأن يعطوا الفرصة للاختيار ومن ثم فحص اختياراتهم و تجربتها. إن إعطاء الصغار الخبرات في عملية تعليم القيم هي الأساس لأي محاولة ذات معنى لتطوير القيم. (Frazer, 1980, p13)

ومن النقاط الهامة في العملية التعليمية هو الاعتقاد بقدرة الأطفال الإدراكية لاختبار قيمهم، و استيعاب الأهمية النسبية في نظامهم القيمي أو في قيم الآخرين. (Hart 1978, p7) وهذا من شأنه أن يجعلنا واثقين أكثر من امكانات الطفل و قدراته مما ينعكس إيجابا على أسلوب و طريقة التدريس و معالجة المواضيع المختلفة.

كما يشير ماكننتير (Macintyre, 1978, p43) إلى أمر آخر على درجة كبيرة من الأهمية وهي أن المدرسون عادة لا يعرضون المادة التعليمية على إنها من نتائجهم

الخاص بل يكونون كقناة توصل ما في الكتب المدرسية، فإذا لم يكن هناك توافق بين ما يحملونه من قيم مع ما يقدمونه فإن ذلك يحبط نتائج عملهم إلا إذا استطاعوا تسوية هذا النزاع.

و في إطار تعلم القيم يرى فرازر (Frazer, 1980, p37) إن مفاضلة الأشياء هي عملية نتعلمها و بالتالي يمكن تدريسها، ومن ثم يحدد ثلاث مراحل لتعلم القيم:

(أ) الوعي بالقيم المختلفة:

قد يشكل التعليم السابق حاجبا على وعي المتعلم بوجود أنواع أخرى من السلوك، و كواجب أول و أساسي على المدرسة أن تفتح عيون المتعلمين الصغار على كل الممكنات التي يمكن أن يختاروا منها.

(ب) وضع القيم المتنافسة تحت الاختبار:

لا يحصل الرضا للمتعلمين بالأشياء الجديدة إلا إذا شعروا بالتحدي لرضاهم الحالي، لذلك على المدرسة أن تساعد الأطفال على أن يكونوا مؤهلين في سلوكهم ووجودهم.

(ج) مقارنة القيم و الاختيار:

بالرغم من أن التعليم يوسع مجال الاختيار من بين القيم المتنافسة، على المدرسة أن توفر مجالا للتجارب التي تقود إلى الرضا الناتج عن السلوك، حينها يستطيع المقيمون الصغار أن يصنعوا خياراتهم.

كما يقدم فرازر (Frazer, 1980, p32-35) بعض المعايير الهامة و المفيدة في اختيار القيم التي تعطى للأطفال:

١- الكلام في مقابل الفعل: يحتاج الأطفال إلى فحص و اكتشاف القيم و تجربتها لذلك يجب أن لا تكون القيم مجرد قائمة من التعليمات يتم التحدث عنها بل يجب أن تخرج إلى الواقع العملي.

٢- القيم الأخلاقية مقابل القيم ككل: لا يجب أن يكون التركيز على القيم الأخلاقية فقط بل لابد أن يشمل بقية القيم و على البرنامج أن يلم بكل مناحي الحياة و ما تستلزمه من قيم.

٣- القيم الذاتية مقابل القيم المجتمعية: القيم المجتمعية ستكون في خدمة الأفراد و المجتمع على حد سواء وستحمينا من الاندفاعات الذاتية السيئة.

٤- الواقعي مقابل المثالي: أن طبيعة القيم المقترحة لتدريس الأطفال قد تبدو صعبة عليهم مثل المفاهيم المثالية كالحرية و المساواة و العدالة، أو الواقعي مثل الفقر و محدودية فرص التعليم و العمل، فالمثالي مجرد و الواقعي قاسى وبالتالي على المدرسة فصل الواقعي عن المثالي و عليه مساعدة الأطفال على جعل المثالي عبارة عن مجموعة من الصور المحتملة التي تلهم جهودنا للتغيير عندما تصبح الأمور غير قابلة للتساهل.

٥- الجيد/ السيئ مقابل الجيد/ الأجود/ الأكثر جودة: إن اختيار القيم على أساس الجنة / النار هي طريقة اقرب إلى الوعظ الديني منها إلى التدريس و في المقابل فان طريقة الجيد/ الأجود/ الأكثر جودة هي أبلغ في تدريس القيم و إعطاء الأشياء قيمتها.

بعد التعرف على ماهية القيم و تعريفاتها و خصائصها و كيفية تكوينها، بقى أن نتعرف على الركن الثاني من أركان الموضوع الدراسة الحالية و هو البيئة، ما هي مكوناتها بغرض الوصول إلي مفهوم القيم البيئية وهذا هو اهتمام الفصل القادم.

الفصل الثالث

البيئة... ماهيتها و مكوناتها

الفصل الثالث

البيئة... ماهيتها و مكوناتها

المحتويات

البيئة ماذا نقصد بها ؟

الإنسان والبيئة

المشكلات البيئية

النمو الانفجاري للسكان

التلوث

استنزاف موارد البيئة

الإخلال بالتوازن البيئي

البيئة و التنمية

البيئة... ماهيتها و مكوناتها

١ - البيئة ماذا نقصد بها ؟

البيئة لفظاً جذرها بواً وبواه منزلاً: هياؤه و أنزله فيه و بواً المكان: حل فيه، و منه الفعل تبواً بمعنى نزل و أقام و الاسم منه بيئة بمعنى المنزل و المحيط. (دار المشرق، ١٩٩٨، ص ٥٢)

وقد وردت في الذكر الحكيم في أكثر من موضع منها { و أوحينا إلى موسى و أخيه أن تبوءا لقومكما بمصر بيوتا و اجعلوا بيوتكم قبلة و أقيموا الصلاة و بشر المؤمنين } سورة يونس آية (٨٧)، وكذلك قوله تعالى { وقالوا الحمد لله الذي صدقنا وعده و أورثنا الأرض نتبواً من الجنة حيث نشاء فنعم أجر العاملين } سورة الزمر آية (٧٤).

ومن ذلك يرى مكروم (٢٠٠١، ص ١١) أن البيئة في المفهوم الإسلامي هي كل الأرض و ما يتصل بها و يؤثر فيها، فهي تشمل كل الكرة الأرضية (Globe) و ضمناً تشمل محيطاتها الثلاث المحيط الجوي و المحيط المائي و اليابسة.

ومصطلح Ecology باللغة الإنجليزية مشتق من كلمة Okologie التي اقترحها عالم الحيوان الألماني Ernst Haeckel، و أصل الكلمة مشتقة من المقطع اليوناني Oikes بمعنى بيت و Logos بمعنى علم (بوران و أبو دية، ١٩٩٦، ص ٩)

و البيئة كما يعرفها الكثيرون هي الإطار الذي يعيش فيه الإنسان و يحصل منه على مقومات حياته من غذاء و كساء و دواء و مأوى و يمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بني البشر. (عبد النور، ١٩٩٢، ص ١٢٣) و يرى جميل (١٩٩٠، ص ١٠٨) أن هذا التعريف لمفهوم البيئة يتضمن أبعاداً ثلاثة هي البعد الإيكولوجي و البعد الاجتماعي الاقتصادي و البعد الثقافي (النظام القيمي) مستخلصاً من هذا أن الإنسان في واقع الأمر يعيش في بيئة تتكون من ثلاثة محيطات متداخلة متفاعلة تتبادل التأثير و التأثير هي:

- المحيط الحيوي (Biosphere): وهي بيئة الحياة الفطرية أو الأصلية التي أوجدها الله سبحانه وتعالى وأوجد الإنسان فيها ليعيش بين صور الحياة الأخرى.

- المحيط المصنوع (Tecnosphere) : وتتكون مما أنشأه الإنسان في البيئة مثل المستوطنات البشرية، المراكز الصناعية، طرق المواصلات، المشاريع الزراعية.

- المحيط الاجتماعي (Socialsphere) : وهو النظام الذي تدير في إطاره المجتمعات البشرية شئون جوانبها الاجتماعية والاقتصادية، مثل الأعراف الاجتماعية والقوانين الإدارية والتشريعية.

كذلك يعرف الحمد و صباريني (١٩٧٩، ص ٢٩) البيئة على أنها "تعني كل العناصر الطبيعية، حية و غير حية (البيئة البيوفيزيائية) و العناصر المشيدة أو التي أقامها الإنسان من خلال تفاعله المستمر مع البيئة الطبيعية".

كما وتتفق هذه النظرة للبيئة مع تعريف عبد الله (٢٠٠٢، ص ٤٤) بأنها "المجال المكاني الذي يحيا فيه الإنسان و يخضع لتأثيراته كما يؤثر هو نفسه في هذا المجال، و قد يضيق ليشمل منطقة صغيرة لا تتعدى رقعة البيت الذي يقطن فيه، وهكذا فإن كلمة بيئة تعني العناصر الطبيعية و الصناعية و ما بداخلها من نباتات و حيوانات و بشر في المجتمعات المختلفة".

و في نظرة أكثر تفصيلا ودقة يحدد المؤتمر الوزاري الأول حول الاعتبارات البيئية المنعقد في تونس في الفترة ما بين ١٣ - ١٥ تشرين الأول ١٩٨٦ و المشار إليه في (سكيكر، ٢٠٠١، ص ٨٠)، يحدد البيئة بأنها كل ما يحيط بالإنسان، فالبيئة الطبيعية هي الهواء و الماء و الأرض و ما عليها و ما في باطنها معا، وهبها الله لخلقها، لينعموا بها و يفيدوا من خيرها و البيئة المبنية هي المسكن و مكان العمل و الطريق و ما إلى ذلك مما هدانا الله إلى تشييده لتسيير الحياة، و الإنسان جزء لا يتجزأ من البيئة التي يعيش فيها و لا يعيش خارجا عنها و لكل فرد حق أساسي في أن يعيش حياة ملائمة في بيئة تتفق مع الكرامة الإنسانية، و عليه مسؤولية مقابلة في أن يحمي البيئة و يحسنها لنفسه و لذريته.

وبذا تنقسم البيئة من حيث مكوناتها إلى قسمين أساسيين أولاهما البيئة الطبيعية و ثانيهما البيئة الاجتماعية، و البيئة الطبيعية هي التي لم يكن للإنسان دور في وجودها وهي تتكون من مجموعتين:

أ- المكونات غير الحية للبيئة الطبيعية: وهي المكونات التي لا تملك أيا من مكونات الحياة و تشمل:

- الغلاف الجوي: وما يحتويه من غازات كالأكسجين، النيتروجين، و ثاني أكسيد الكربون.....)

- المحيط المائي: و الماء هو أكثر مادة منفردة في الكوكب حيث تبلغ نسبة الماء ٧٠,٨% وهي تشمل: البحار و المحيطات و البحيرات و الأنهار و المياه الجوفية و أخيرا الجليد. (الحمد و صباريني ١٩٩٧، ص ٣٨) و الماء هو المكون الأساسي لأجسام الكائنات الحية حيث يكون نسبة ٦٠-٨٠% منها. (بوران و أبو دية ١٩٩٦، ص ٩٧)

- المحيط اليابس و هو يشمل الأجزاء الصلبة من الكرة الأرضية، وهو أساسا التربة التي تحتوى على المواد و المعادن الطبيعية مثل " البترول و الفسفور و الكربون و النحاس).

و يضيف بوران و أبو دية (١٩٩٦، ص ٢٢) مكونات غير حية أخرى مثل:

- العناصر الفيزيائية كالجاذبية و الإشعاع
- المواد العضوية: مثل البروتينات و الكربوهيدرات و الدهون و الفيتامينات و الأحماض النووية.

ب- المكونات الحية للبيئة الطبيعية: وهي المكونات التي تملك مظاهر الحياة كالإحساس و النمو وقد تم تصنيفها إلى ثلاثة عوالم: عالم الطلائعيات وهي كائنات دقيقة لا ترى بالعين المجردة، عالم النباتات، و عالم الحيوانات، ، وهي تقسم كذلك إلى: (بوران و أبو دية، ١٩٩٦، ص ٢٢)

١- كائنات منتجة وهي لا تحتاج إلا إلي المواد في صورتها البسيطة فهي تحتاج إلي "الماء و ثاني أكسيد الكربون و الأملاح المعدنية و مصدر للطاقة و بعض المعادن لكي تبقى حية" ومنها النباتات.

٢- المستهلكات وهي غير ذاتية التغذية بل تعتمد على الكائنات المنتجة في توفير الغذاء لها و هي أما آكلات للأعشاب أو آكلات اللحوم أو كلاهما، وتشمل الإنسان و الحيوانات و الأسماك.

٣- المحلات وهي كائنات دقيقة (هوائية و لا هوائية) تعتمد على تحليل الكائنات الحية بعد موتها للحصول على الطاقة اللازمة لحياتها.

وفي مفارقة بين البيئتين الثقافية و الطبيعية يرى سفيدن (Svedin, 1990,p164) أن الإنسان في تعامله مع الطبيعة هو من يقوم:

* بتحديد الظواهر الطبيعية

* تحديد مضامينها

* استخراج و تسليط الضوء على الأسباب و النتائج في داخل الظواهر الطبيعية

* إسباغ القيم على الظواهر في العالم الطبيعي.

و بالتالي فالإنسان يسبغ القيم على الطبيعة و البيئة من حوله بناء على تحديده لهذه الظواهر و مضامينها و إدراكه لها و ينتج عن ذلك تشكيل و تكوين البيئة الاجتماعية. كما ينظر سفيدن Svedin إلي الثقافة على إنها مقابل العالم الطبيعي، فالطبيعة هنا كل حالة لم تمتد إليها يد الإنسان، وحسب هذا التعريف فإن ما هو طبيعي كليا هو الذي لم يتم التحكم أو التلاعب أو التدخل في شئونه من قبل الإنسان، ومن المؤكد انه لا توجد بقعة في أقطاب الأرض إلا و وجد فيها بصمة الإنسان الملوثة بالكيمويات.

ويطلق على البيئة الاجتماعية أيضا البيئة المشيدة أو البيئة المستحدثة و هي التي تتكون من البيئة الأساسية التي شيدها الإنسان، و المؤسسات التي أقامها، وكذلك المناطق السكنية والصناعية، و المراكز، و المدارس، و الطرق، و الموانئ، و ما شابه

ذلك(شحاتة، ٢٠٠١، ص ٣٠) ومن ثم يمكن النظر إلى البيئة الاجتماعية على أنها الطريقة التي نظمت بها المجتمعات البشرية حياتها و التي غيرت البيئة الطبيعية لخدمة الحاجات البشرية.(الحمد و صباريني ١٩٧٩، ص ٢٥)

و تعد الجماعات اللبنة الأساسية في علوم البيئة حيث تتكون المجتمعات و النظم البيئية. و تعرف الجماعة على أنها مجموعة من أفراد تتبع نوع واحد و تعمل داخل إطار من حيث الزمان و المكان على حد سواء وهذه الأفراد تتفاعل فيما بينها لخلق علاقات و تداخلات حيوية تنظم نموها و تكاثرها و انتشارها. (بوران و أبو دية ١٩٩٦، ص ١١٥)

٢- الإنسان والبيئة

مرت علاقة الإنسان بالبيئة بمراحل منذ بداية وجود الإنسان على الأرض و تدرجت هذه المراحل في تفاعل مستمر بين عناصر ثلاثة تتمثل في الإنسان و العلم و البيئة و تتسلسل مراحل تطور العلاقة عبر عصور التاريخ على النحو التالي:(الحمد و صباريني ١٩٧٩، ص ١٣٤-١٣٧؛ المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ١٩٨٧، ص ١٦٨)

- مرحلة جمع ثمار النباتات و أوراقه ودرناته.
- مرحلة القنص و صيد الحيوانات وقد أصبح أثر الإنسان البيئي يجاوز أثر آكلات العشب إلى أثر آكلات اللحوم ومع اكتشاف النار زاد تأثيره على البيئة.
- مرحلة استئناس الحيوان و الرعي حيث يتم الرعي في قطعان حيوانية كبيرة مكثفة الأثر البيئي على الكساء النباتي.
- مرحلة الزراعة و الاستقرار حيث زاد الأثر البيئي للإنسان بما يزرعه من أنواع مختلفة من النباتات و ما ينشئه من سدود و قنوات و ما يصنعه من آلات.
- مرحلة الصناعة و التقدم التكنولوجي و فيها تعاظم تأثير الإنسان في بيئته و فاق تأثيره كل المراحل السابقة وامتد ليشمل الأرض و الماء و الهواء، فاكشف مصادر متعددة للطاقة و أنتج مركبات كيميائية طارئة و غريبة على النظم البيئية لا يمكن لهذه النظم

استيعابها و إدخالها في دورتها الطبيعية علاوة على الزيادة الكبيرة في حجم المخلفات الصناعية و الاستهلاكية.

- مرحلة المعلوماتية و الاتصالات و فيها أصبح العالم قرية واحدة تربطه شبكة عالمية، فانتشرت المعلومات وزاد الوعي البيئي مما دفع المجتمعات للتصدي للمشكلات البيئية وتمثل ذلك في المؤتمرات الدولية و المحلية وورش العمل.

بمعنى أن البيئة تقوم بثلاث وظائف أساسية هي: (شحاتة، ٢٠٠١، ص ١٣١)

- مصدر للموارد الطبيعية.

- مصدر لوسائل الراحة و الترفيه.

- مخزن و مستودع للفضلات و المخلفات.

و على ذلك نرى أن البيئة هي مصدر الموارد و في نفس الوقت هي مستودع للفضلات حيث تقوم النظم البيئية باستقلاب النفايات و تحليلها.

مما سبق نرى أن المرحلة الأخيرة - أي الراهنة - هي المرحلة الخطرة حيث أحدث الإنسان مواد جديدة خارجة عن المنظومة البيئية الطبيعية، وهذه المواد- كالنابليون و البلاستيك - لا تخضع للعمليات التحليلية البيئية في دورات الطبيعة كما أن مقادير النفايات فوق طاقات البيئة الاستيعابية، أما في المراحل السابقة فإن تأثير الإنسان و مخلفاته كانت ضمن نظم البيئة و حدود استيعابها.

أي أن الأمر لم يكن مشكلة مادامت الأجهزة الطبيعية قادرة على تحويل و استقلاب النفايات، ولكنها مشكلة عندما تزداد النفايات لدرجة أنها عطلت أو ثبّطت الآليات الطبيعية و قدرتها على التدخل الفوري لأنها تجاوزت قدرتها على الاستيعاب و الإحاطة و التحويل فأدى ذلك إلى ظواهر لم يكن أحد ليتوقعها أو يرغب فيها: كالتدهور البيئي، و التلوث البيئي بأشكاله، و الضوضاء و الإشعاع وغيرها.(الحفار، ١٩٩٠، ص ٤٢).

وفي تحليل لأزمة العلاقة بين الإنسان و البيئة يرى الحفار(١٩٩٨، ص ٤٢) أن العلاقة بين الإنسان و الطبيعة قد تغيرت في عالم الطبيعة من وضع اندماج مع الطبيعة إلى وضع سيطرة مطلقة عليها على مدى التاريخ، وأنه بطريقة ما في التفكير قد حملت الإنسان على أن يرى العالم شيئاً خارجاً عن نفسه و يرى نفسه واقعا بمعزل عن

العالم، ويواصل الحفار تحليله فيرى أن ثمة سبب آخر لازمة العلاقة بين الإنسان و البيئة تعود إلى عدم إدراك الإنسان إلى الطبيعة المتكاملة للعالم المحيط.

وعلى ذلك نرى علاقة الإنسان بالبيئة تنطلق من تعامله معها ومدى قدرته و امكاناته في السيطرة على مواردها يحكمه في ذلك علمه و خبراته، و إنسان الأمس كانت قدراته محدودة و كذلك معرفته، أما إنسان اليوم و قد عرف الكثير عن البيئة و مواردها و نظمها بات من واجبه أن يعيد النظر في تعامله معها حتى لا يكون "الإنسان هو مشكلة البيئة" كما يشير الحمد و صباريني ١٩٧٩ بأصابع الاتهام للإنسان وذلك في تناولهما للبيئة و مشكلاتها و كما يشير ضمنا أو تصريحاً الكثير من الباحثين و الخبراء البيئيين.

٣- المشكلات البيئية

بعد أن تدخل الإنسان في علاقات غير سوية مع البيئة - كما ذكرنا - نتج عن ذلك عدد من المشكلات البيئية أدت مع تفاقمها إلى ظهور إنذار للجنس البشرى في صورة تهديد له بأنه لن يستطيع أن يتعايش في سلام مع البيئة طالما أن سلوكياته تحولت من تفاهم مع البيئة إلى تدمير لها - سواء بقصد أو بغير قصد- و سنستعرض عدد من المشكلات البيئية التي نجمت عن سوء تلك العلاقة بين الإنسان و البيئة.

٣-١ النمو الانفجاري للسكان

المشكلة السكانية واحدة من أخطر المشكلات وأكثرها تعقيداً، فهي ترتبط بل تنشأ عنها الكثير من المشكلات و الأخطار التي تهدد حياة الإنسان مباشرة.

لقد نشأ الإنسان الأول في بيئات محلية تفيض مواردها عما يتطلبه الإنسان من شتى الاحتياجات، وكان عدد القبائل و المستوطنات البشرية من القلة بـمكان، وكانت تحد من توالي الزيادة العددية لهذه المستوطنات ما كان يصيبها حينذاك من الأوبئة و شتى الأمراض (بوران و أبو دية ١٩٩٦ ص ٢٤٣) فالإنسان في مسيرة حياته و تطوره كان

يكتشف العالم من حوله و يحاول دائما تطويع البيئة و الاستفادة مما يعينه على البقاء و يوفر له أسباب العيش بصورة أكثر رخاء و أمنا.

وهذا هيا له السبيل لاكتشافات عديدة و في مجالات متنوعة منها الإنجازات العظيمة في المجال الصحي والعلمي و اكتشاف اللقاحات و الأمصال و الرعاية الصحية الفائقة التي خضع لها الكائن البشرى زادت معدلات عمر الإنسان وزادت بسببة المواليد في حين تضاعلت نسبة الوفيات بين البشر مما نتج عنه زيادة رهيبية في سكان المعمورة و ينعكس ذلك في نمط التزايد السكاني الذي يتضاعف كل مرة في نصف المدة الزمنية السابقة.

وهكذا ازداد عدد سكان العالم بطريقة مطردة ففي حين كان عددهم مع بداية القرن العشرين حوالي ١٢٠٠ مليون نسمة، نجد أن هذا العدد قد تضاعف و ازداد بسرعة كبيرة خلال القرن العشرين بشكل يفوق ما حدث في تاريخ البشرية كله. (شحاتة، ٢٠٠٢ ص ١٤٤)

فقد وصل عدد سكان العالم في سنة ٢٠٠٢ حسب التقرير الصادر عن البنك الدولي (The World Bank Group, 2002) في يوليو ٢٠٠٣ إلي نحو ٦,٢ مليار نسمة، وتشير توقعات الأمم المتحدة (United Nation 2002) إلي أن العدد في سنة ٢٠٢٥ سيصل إلي ٩ مليار نسمة، و يلاحظ من إحصائية البنك الدولي أن الدول النامية و المتوسطة الدخل متساويتان تقريبا في عدد السكان لعام ٢٠٠٢ حيث نصيب الأولي ٢,٥ مليار و الثانية ٢,٧ مليار بينما عدد سكان الدول المتقدمة لا يتجاوز المليار، ومن إحصائية الأمم المتحدة نجد أن معدلات النمو مرتفعة في الدول النامية ٢,٤% بينما لا تتجاوز ٠,٢% في الدول المتقدمة، وهكذا فان زيادة عدد السكان وتضاعفه باستمرار في الدول النامية إضافة إلي الفقر و تدنى مستوى الدخل يزيد المشكلة السكانية صعوبة في هذه الدول.

جدول رقم (١)
توقعات النمو السكاني (الامم المتحدة)

الفئة / السنة	٢٠٠٣	٢٠٢٥	٢٠٥٠
الدول المتقدمة	١,٢٠٣,٢٩٦	١,٢٤١,٣٧٧	١,٢١٩,٦٦٢
الدول متوسطة الدخل	٥,٠٩٨,١٦٧	٦,٦١٠,٠٧٩	٧,٦٩٩,٠٦١
الدول النامية	٧١٨,٠٨٠	١,١٤٨,٨٤٠	١,٦٧٤,٥٢١

(United Nation 2002)

ومن النقاط الجديرة بالملاحظة أن نسبة ٢٩% من سكان العالم هم من الشباب تحت سن الخامسة عشر مما يعنى أن الأمل لبيئة أفضل ما زال قائما إذا ما أحسنا توعيتهم و إكسابهم التناغم مع البيئة وذلك وفق منهج محكم و مخطط له بدقة.

إن المشكلة التي يواجهها العالم الآن هي تضخم سكاني في مقابل موارد محدودة ولاسيما الموارد الغذائية مما يجعل العالم أمام خطر داهم يتمثل في مدى القدرة على توفير الاحتياجات الغذائية للأعداد المتزايدة بل و المتضاعفة من البشر، في وقت تتضاعل فيه الموارد الغذائية وتتعرض للاستنزاف – كما سيأتي الذكر- وفي ظل التلوث و الاستخدام غير الرشيد للموارد مما يجعل المتاح منه غير صالح للاستخدام البشرى وبذا تتضاعف المشكلة وتصبح أكثر تعقيدا، فعلاوة على نقص الموارد الغذائية المتاحة و عدم استيفائها لاحتياجات النمو الانفجاري للسكان، فهي تتعرض للتلف و التدمير. مما يؤدي إلى حدوث المجاعات، و ينذر بوقوع كوارث محققة، و بخاصة في الدول النامية. " و مما يضاعف من حدة مشكلة نقص الغذاء سوء التوزيع السكاني في العالم، وكذلك سوء توزيع الغذاء". (شحاتة، ٢٠٠١، ص ١٤٥)

وهكذا فإن الانفجار السكاني كمسكلة لا تنحصر في نقص الغذاء و لكنه يرتبط بجوانب بيئية متعددة و متشابكة، فالتزايد في أعداد البشر يستلزم تشييد المساكن و إقامة المدن لاستيعاب الأعداد الضخمة وما يترتب عليه من توسع و امتداد للرقعة السكنية على

حساب الرقعة الزراعية و الأحياء الفطرية لنعود إلى المشكلة الغذائية مرة أخرى، و لا ننسى ما يترتب على النمو العمراني من طلب شديد على وسائل المواصلات و الخدمات الأخرى و ما تسببه من تلوث بيئي كبير.

كما ترتبط مشكلة النمو السكاني بزيادة الطلب على الطاقة و على الخامات و المواد و الثروات المعدنية مما يعنى المزيد من استخراج و استنزاف كميات هائلة منها و ما لذلك من أثر على البيئة و على النظم البيئية، و من ثم المزيد من عمليات الإنتاج و الاستهلاك و المزيد من مخلفات التصنيع و بالتالي تلوث بيئي و آثار سلبية على النظم البيئية.

من ذلك يتبين إن النمو السكاني مشكلة تنعكس على جوانب و قضايا كبرى متعلقة بالبيئة فهي تؤثر على المخزون البيئي و الموارد و الغابات و الحياة الفطرية و البرية و زيادة التلوث و نقص الغذاء و الماء و الزحام.

٣-٢ التلوث

يعرف التلوث على أنه التغير الكمي أو الكيفي في مكونات الكرة الحية، في الصفات الكيميائية أو الفيزيائية أو الحيوية للعناصر البيئية، و تعرف الملوثات على أنها مواد أو ميكروبات تخل بالنظم البيئية و تعرض الإنسان للخطر أو تهدد سلامة مصادره بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. (بوران و أبو دية ١٩٩٦ ص ٢٢٣)

و تنقسم الملوثات من حيث مصدرها إلى ملوثات طبيعية و ملوثات مستحدثة، فالملوثات الطبيعية هي التي تنتج من مكونات البيئة الطبيعية و دون تدخل الإنسان كالأتربة و الغازات المتصاعدة من البراكين و الغبار و الحبوب اللقاح، أما الملوثات المستحدثة فتنتج عما استحدثه الإنسان بواسطة ما أنشأه من تقنية و مصانع و توصل إليه من اختراعات.

و يمكن تصنيف الملوثات وفقا لنوعها إلى: (الحمد و صباريني، ١٩٧٩ ص ١٥١-١٥٦)

- ملوثات كيميائية كالمبيدات الحشرية و الغازات المتصاعدة من المصانع و عوادم السيارات

- ملوثات بيولوجية كالفيروسات و حبوب اللقاح

- ملوثات فيزيائية كالضوضاء و الحرارة و الإشعاعات

وهذه الملوثات تصيب مكونات البيئة من غذاء و هواء و ماء و تربة، ويمكن القول أن التلوث أصبح ظاهرة عامة تصيب جميع عناصر البيئة بلا استثناء فكما ذكرنا من قبل تكاد لا توجد بقعة في أقطاب الأرض لا توجد فيها بصمة الإنسان الملوثة بالكيمويات.

كما أن التلوث مشكلة عالمية لا ينحصر تأثيرها و مداها في بقعة معينة أو عند مصدر معين بل يمتد إلى مدى بيئي واسع النطاق و يتجاوز مكان المنشأ ليطل كل مكان فيخلق مشاكل بيئية على مستوى محلي و إقليمي و عالمي، بالإضافة إلى أن التلوث يتخلل الدورات البيئية و ينتقل عبرها فتدخل ضمن التكوين العضوي لأجسامنا أو للحيوانات و النباتات وما قد ينتج عن ذلك من أمراض و أضرار صحية بالغة.

و يعتبر تلوث الهواء من الظواهر البيئية السلبية و السيئة الناتجة عن التقدم و التنمية عدا عن الضرر البالغ الذي يلحق بالتربة و المواطن البيئية نتيجة تلوث الهواء. (بوران و أبو دية، ١٩٩٦ ص ٢٢٥) ويتلوث الهواء بغازات و جزيئات و مركبات عديدة منها أكاسيد النيتروجين و أكاسيد الكربون و الرصاص و الكبريت و الأمونيا وغيرها من الغازات التي تنتج من المصانع و وسائل المواصلات كما تنتج من المبيدات الحشرية و علب الرش و السوائل المستخدمة في الثلاجات و المكيفات و بعض المنظفات، وكلها لها أضرار كبيرة على صحة الإنسان وعلى مكونات البيئة و عناصرها الحية و غير الحية.

و لتلوث الهواء أضرار عميقة في البيئة من أهمها خطر تآكل طبقة الأوزون حيث "أشارت التقارير في عام ١٩٨٥ المرسله من الأقمار الصناعية عن وجود ثغرة في طبقة الأوزون متمركزة فوق القطب الجنوبي و أخذت في الاتساع حتى أصبحت قريبة من حافة أمريكا الجنوبية، وتبين عام ١٩٩٠ بداية تكون ثغرة في طبقة الأوزون فوق

القطب الشمالي" (شحاتة، ٢٠٠١، ص ٢٣٠) ويعتبر ذلك من أكبر الأخطار المحدقة بالبشرية و الكرة الأرضية وذلك لما تمثله هذه الطبقة من غلاف يحمى الأرض من الإشعاعات الضارة ذات التأثير السلبي على الحياة و الأنظمة البيئية بعامة.

كما يعاني الكوكب المائي من خطر داهم هو تلوث الماء بمواد مختلفة ناتجة من عمليات الصرف الصحي و الصناعي و الزراعي و ما يصل البحار من أمطار ملوثة و تسريبات، و ما يتعرض له من عمليات الدفن التي تؤثر على الحياة البحرية. ومع أن الماء يشكل ٧٠% من الكرة الأرضية إلا أن الماء الصالح للشرب هو ١% منه، وعلى الرغم من هذه الندرة و شح المصادر المائية الصالحة للاستخدام البشري فإنها تتعرض و باستمرار للتلوث بجميع أشكاله.

وعلى الرغم من إدراك العالم للمشكلة و خطورتها إلا أن الجهود المبذولة لتفادي تفاقمها لا يرقى للمستوى المطلوب، فما زال الإنسان مستمرا في تلويث أساس الحياة "وجعلنا من الماء كل شيء حي" (سورة الأنبياء من الآية ٣٠) فما زال يلقى بمخلفات المصانع و غيرها بما تحويه من مواد سامه و مؤثرة على الحياة البحرية في المياه كما و تنتقل عبر السلسلة الغذائية لتستقر في جسم الإنسان و من ثم تظهر آثارها مع تراكمها اعتمادا على نوعها و تأثيرها.

كما تؤثر عمليات التبريد التي يستخدم فيها مياه البحار أو الأنهار على الحياة المائية حيث تلقى كميات من الماء الحار في المسطحات المائية مما يؤثر على الحياة البحرية.

أما النفط فهو من أكثر الملوثات ضررا و لاسيما عندما يحدث تسرب من إحدى ناقلات النفط أو الأنابيب الممتدة في قاع المحيط، فتقضى بقعة النفط على الأحياء البحرية و تنتشر إلى مساحات واسعة ولا تتجح عادة عمليات الإنقاذ في حصر البقعة النفطية مما يعنى اتساع رقعة التلوث و انتشارها.

٣-٣ استنزاف موارد البيئة

الموارد الطبيعية هي الموارد المتوفرة في الطبيعة أو المخبأة في باطن الأرض أو في أعماق البحار والمحيطات، والتي يستفيد - أو يمكن أن يستفيد- منها الإنسان خلال حياته على الأرض، وهذه الموارد تتمثل في الهواء، والمياه والنباتات، والحيوان، والتربة، والمعادن، وغيرها (شحاتة، ٢٠٠١ ص ١٢٥) ويمكننا تعريفها بأنها تلك المكونات للبيئة الطبيعية التي تحتاجها التجمعات البشرية وتستغلها للبقاء والتطور.

والموارد إما أن تكون متجددة لا تنضب أبدا كالشمس والرياح والأمطار وإما أن تكون غير متجددة كالفحم والبتروول والغاز الطبيعي والمعادن. (شحاتة، ٢٠٠١، ص ١٢٥-١٢٦) ولقد حاول الإنسان استثمار موارد البيئة واستغلالها في معيشتة بطرق متعددة ووسائل شتى، وتعد هذه الموارد بمثابة دعائم النمو الاقتصادي والصناعي والتقدم التكنولوجي، فالتصنيع والتقدم والنمو يعتمد بشكل أساسي على الثروات البيئية المتوفرة لدى الإنسان، ومع التطور والاكتشافات العلمية وزيادة أعداد البشر زادت حاجة الإنسان لهذه الموارد فصار يستخرج المواد المختلفة بتخمة وبكميات هائلة وضخمة دون أن يفكر في نتائج عملة أو أن ينظم طريقة استغلاله لهذه الموارد سواء المتجددة أو غير المتجددة حتى ظهرت بوادر المشكلة وأصبحت بعض الموارد على حافة النضوب.

إن مخزون الموارد الطبيعية في تراجع مستمر أمام طرق الاستغلال غير الرشيد وإذا استمر الوضع خارج إطار الحكمة فإن الضرر واقع لا محال، كما أن عمليات تصنيع الموارد وإنتاجها ثم استهلاكها يولد مخلفات ونفايات يتم إلغاؤها في البيئة الطبيعية مما يضر بالبيئة ويلوثها ويفسدها.

وهكذا فإن البيئة تعد مصدرا لمستلزمات الإنتاج والتي تسمى الموارد الطبيعية كما أنها تمثل في الوقت نفسه مستودعا لنفايات عمليات الإنتاج والاستهلاك. (شحاتة، ٢٠٠١، ص ١٣٠)

٣-٤ الإخلال بالتوازن البيئي

التوازن البيئي هو بقاء العناصر المكونة للبيئة في نسبها الطبيعية و الملائمة فلا تقل أو تتدثر هذه العناصر و المكونات ولا تزيد أو تطغى، ففي الحالة الأولى (عندما تقل) تستنزف المواد وتنقرض الكائنات أما في الحالة الثانية (عندما تزيد) فتصبح ملوث يؤثر على البيئة ونظامها.

ويحدث التوازن نتيجة عوامل طبيعية مثل الماء والغذاء والشمس و الغازات و المعادن وهو ما يسمى بالتوازن الطبيعي وكذلك قد يحدث الاتزان (التوازن) نتيجة عوامل حيوية مثل الافتراس و التطفل (شحاتة، ٢٠٠١، ص ٣٨) وبهذا فإن الحفاظ على التوازن البيئي صفة أودعها الله في نظامنا البيئي فهو يقوم بعملية تحليل بقايا الكائنات الحية وتعيد مكوناتها إلي التربة لتصبح غذاء للنباتات و من ثم لبقية الكائنات الحية، كما أن الاتزان ينظم دورة الحياة للكائنات ليعيد الأمور إلي نصابها.

وهكذا فإن الغازات كلها تتواجد في الغلاف الجوي بنسبها الطبيعية و النظام البيئي يحدث التوازن و يقوم بامتصاص الزيادة فيها " فعقب كل ملوث يحدث، أو أي تأثير ضار بالبيئة كانت الدورات الطبيعية تقوم بدور المعالج (الموازن) الذي يمكن الطبيعة من استرداد عافيتها و صلاحيتها للحياة" (مكروم، ٢٠٠١، ص ٧٣).

وتجدر هنا ملاحظة أمرين: (بوران و أبو دية، ١٩٩٦، ص ٣٦)
أولاً: إن معظم الأنظمة البيئية تتصف أما بالمرونة و أما بالمقاومة ونادراً ما تتصف بالميزتين معا و عادة ما يكون النظام البيئي المقاوم قليل المرونة و النظام المرن قليل المقاومة.

ثانياً: إن النظم البيئية لها القدرة علي أن تؤدي قدراً معيناً من التنظيم الذاتي ضمن قدرة احتمالها، ولكن إذا حدث تجاوز لهذه الحدود فلن يعود في مقدورها أن تؤدي وظيفتها، وعندئذ قد تعاني من مختلف أنماط التغير و الضرر و الاحتمال.

"ولكن في السنوات الأخيرة تأكد أن حجم الأنشطة البشرية الضارة و الشاذة يفوق الطاقة التصحيحية الطبيعية" (مكروم، ٢٠٠١، ص ٧٣) و هنا تكمن المشكلة الحقيقية للبيئة في العصر الحاضر.

إن الإخلال بالتوازن الطبيعي له أضراره على البيئة فاذا نظرنا إلي المساحات الخضراء نراها في اضمحلال و تدهور، وإذا أمعنا النظر رأينا أن الأثر يتعدى كون الأمر أشجار أبيدت أو حشائش اقتلعت، فهذه المساحات الخضراء هي موطن لحيوانات و كائنات لها نظام متزن و علاقات مترابطة دقيقة مما يعنى وقوع ضرر مباشر بها وبنظام بيئتها، ثم إن فقدان المساحات الخضراء يعنى فقد البيئة عامل ممتص للغازات الضارة و ما هو معروف عن النباتات من عملية تمثيل ضوئي يستهلك ما تنتجه المصانع من غازات، و إذا ما تعمقنا بالنظر أكثر سنرى أن الأثر لا يتوقف هنا بل يصل إلى ما تسهم به هذه الغازات من ضرر في طبقة الأوزون التي يفقدانها الأرض الحماية من الأشعة فوق البنفسجية.

و من ذلك نخلص إلى أن جميع مشكلات البيئة تندرج تحت قاسم مشترك واحد هو اختلال التوازن، فمن خصائص الأنظمة الطبيعية أنها تمتاز بمقدرتها على الاحتفاظ بحالة من التوازن و الانسجام، وحينما يختل هذا التوازن تحصل مشكلة بيئية بعضها ناتج عن أحداث طبيعية، ولكن كثيرا منها ناتج عن نشاط الإنسان.

وفي سبيل التغلب على مشكلات البيئة يجب أن تبحث المشكلات الاجتماعية و التكنولوجية و الاقتصادية و البيئية ككل، و تتطلب معالجتها تغيير اتجاهات الإنسان، الذي يجب أن يعترف بدوره في حماية و تحسين البيئة، إذ انه يشغل جزءا هاما منها بصفته فردا أو كعضو في المجتمع المحلي و الوطني و الدولي، و لهذا فمن الضروري أن يكون مؤهلا ليتعرف على المظاهر التي تشير إلي خلل في النظام البيئي، و عليه أن يكون مستعدا لدراسة وفهم النظم الطبيعية إلي أقصى ما يستطيع، ليكون باستطاعته الحصول على مستوى لائق من الحياة لنفسه في الوقت الحاضر، ولأبنائه في المستقبل.(الحفار، ١٩٩٨، أ، ص ٨٦٢٨)

٤- البيئة و التنمية

لقد أثارت قضايا البيئة ومشكلاتها إشكالية البيئة أم التنمية ؟ فهل الحفاظ على البيئة و حمايتها أمر يتعارض مع التنمية ؟ و هل تتطلب التنمية بالضرورة ضريبة تدفعها البيئة؟

في لحظة ما قد يتبادر إلى الذهن أن ثمة تعارض بين المحافظة على البيئة وحمايتها و بين تحقيق أهداف التنمية، وهذا ما حدث فعلا في بدايات التوجه العالمي نحو البيئة حيث طالبت البلدان الصناعية من خلال المؤتمرات التي عقدت حول البيئة بأن تظل البلدان النامية بعيدا عن التصنيع و التقدم الذي يؤدي إلى تلويث الهواء و الماء و الإضرار بالبيئة و الإنسان.

و هذا من شأنه أن يجعلنا نربط بين التقدم و التطور من ناحية و بين التلوث و تدمير البيئة من ناحية أخرى، بمعنى أن التنمية تؤدي إلى الإضرار بالبيئة، بمعنى آخر أن التنمية و حماية البيئة أمران لا يجتمعان.

وهكذا شهدت السنوات القليلة قلعا متزايدا بشأن ما إذا كانت القيود البيئية ستحد من التنمية، وما إذا كانت التنمية ستسبب في دمار بيئي خطير – ينقص بدوره من نوعية حياة هذا الجيل و الاجيال المقبلة. (الحفار، ١٩٩٨ ب، ص ٩٥٦١)

ويقودنا ذلك إلى الإمعان في مسألتين لهما شأن كبير بالنسبة للإنسان حماية البيئة و الحفاظ عليها من جانب و الإفادة من ثمرات التنمية و التقدم من جانب آخر، كما يقودنا أيضا إلى الرابط بين البيئة و التنمية، فالتنمية إنما تستمد طاقاتها ومواردها و معطياتها من البيئة ولا يمكن للتنمية أن تستمر رقيقا و تطورا دون هذه الموارد البيئية.

و عليه يمكن اعتبار البيئة المصدر و الممول للتنمية، و من ثم كان لزاما عليها- أي التنمية- في استغلالها لهذه الموارد أن تأخذ بعين الاعتبار ما سترتب على ذلك من آثار

على البيئة و على مدى توافر و اعتمادية هذه الموارد في حالة عدم مراعاة البيئة وعدم الاكتراث بما تسببه هذه التنمية من مشكلات.

و بذا فان الاعتبارات البيئية و الاقتصادية - التنمية - يعتمد بعضها على بعض و لذلك فان الاقتصاد يجب أن يتكاملا و يندمجا معا ليس فقط لحماية البيئة و لكن لتشجيع التطور و النمو الاقتصادي البعيد المدى (العلي، ١٩٩٠، ص ١٥٨)

وللكشف عن مسار العلاقة بين التنمية و البيئة يبين الحفار(١٩٩٨ب، ص ٩٥٦١) أن مشكلات البيئة تقوض أهداف التنمية وذلك بطريقتين:
أولاهما: أن نوعية البيئة – أي أن يكون الماء مأمونا ووفيرا وأن يكون الهواء صحيا – هي في حد ذاتها جزء من التحسين في الرفاهية التي تجهتد التنمية في جلبها، وإذا كانت المزايا الناجمة عن زيادة الدخل تضيع بسبب التكاليف التي يفرضها التلوث على الصحة و على نوعية الحياة، فلا يمكن تسمية هذا بتنمية.

ثانيتهما: أن الدمار البيئي يمكن أن يقوض الإنتاجية في المستقبل، فمن شأن التربة التي تتدهور، وخزانات المياه الجوفية التي تستنفذ، و النظم الايكولوجية التي تدمر تحت مسمى زيادة الدخل اليوم، أن تعطل إمكانيات الحصول على دخل في الغد، وعلى كل حال فلا حماية البيئة و لا التقدم الصناعي و التنموي يمكن أن يستمر بدون تزاوجهما و العناية بكل منهما معا، ولقد أدرك متخذوا القرار في معظم دول العالم انه من المستحيل فصل التنمية عن مواضيع البيئة.

في ظل ذلك ومع التطورات العالمية أعيد النظر في مفهوم التنمية وفي الكثير من جوانبها، و كان للبيئة حظا من المفهوم الجديد للتنمية الشاملة و المستدامة التي لا بد أن تتناول أبعاد مركزية منها: (SVEDIN 1990, P 167)

- البعد الأحيائي / الفيزيائي
- البعد الاجتماعي / الاقتصادي
- القاعدة العلمية و المعرفية

- القاعدة القيمة: حيث ترسم توجهات الإنسان و تداخله مع البيئة في إطار الأعراف والثقافة و ما تحبذه للإفراد.

وعلى هذا ومن خلال السرد السابق لمفهوم التنمية فإننا نجد أن البعد البيئي هو بعد متضمن في جميع هذه الأبعاد و متغلغل بين ثناياها، وبذا يؤكد مؤتمر العالم حول البيئة و التنمية أنه لكي تتحقق التنمية القابلة للاستمرار بأوسع معانيها فلا بد من وضع الآتي:

- نظام اقتصادي يتيح الاعتماد على الذات و بصفة مستمرة.
- نظام اجتماعي يضع الحلول للتوترات الناتجة عن عدم تناسق التنمية.
- نظام انتاجي يخدم الالتزام بالمحافظة على القاعدة البيئية للتنمية.
- نظام دولي يشجع على استمرارية التجارة و التمويل.
- نظام إدارى مرن و قادر على التصحيح الذاتي.
- نظام تقني يستطيع البحث باستمرار عن الحلول الجيدة.

وينبه سفيدين (SVEDIN 1990, P 167) إلى نقطة هامة وهي أنه يمكن لمن يسعى لتنمية مستدامة أن يركز على أي من الأبعاد السابقة و لكن من المهم التأكيد على أن التنمية لا يمكن استيعابها بالقاعدة المعرفية فقط بمعزل عن بقية الأبعاد، و يتوافق ذلك مع طرحنا للقيم على أساس أنها جانب هام في مضمون العمل التربوي و البيئي وعدم الارتكاز فقط على البعد المعرفي في التربية وذلك سعياً نحو تنمية بشرية هي أساس للتنمية الشاملة و المستدامة.

ويري الحفار (١٩٩٨ ب، ص ٩٥٦١) " أن القيم البيئية قد أهملت كثيراً في الماضي" لذا زادت وتفاقت المشكلات البيئية و بات من الضروري للإنسانية جمعاء الحفاظ على البيئة و حمايتها بأن يقوم كل فرد من موقعه باتخاذ الإجراءات و القرارات المتلائمة مع الحفاظ على البيئة و تفضيل الأنشطة و الخيارات التي تصب في خدمة البيئة لا تلك التي تؤدي إلى الإضرار بمواردها و اتزانها الطبيعي.

ومن ثم جاءت الدعوة إلى تربية تقوم على أساس بيئي وذلك لخلق مواطنين بيئيين عالميين، وبالتالي جاءت التربية البيئية تدعو للقيام بعمل جماعي في العالم أجمع لحل

مشكلة سوء استخدام البيئة، بجزأها الطبيعي و الاجتماعي، و توجه النداء إلى كل نظام تربوي لتشجيع و تعزيز نمو مواطنين عالميين يهتمون بالبيئة التي يعيشون فيها، و التي سوف يعيش فيها أبنائهم.

وفي الفصل التالي سنتناول موضوع التربية البيئة على اعتبار أنها هي المسئول الأول عن تكوين القيم البيئية لدى الأفراد في المجتمع.

الفصل الرابع

التربية البيئية.... كيف و لماذا؟

الفصل الرابع

التربية البيئية.... كيف و لماذا؟

المحتويات

التربية البيئية... ما هي؟

أهداف التربية البيئية

(أ) الأهداف المعرفية

(ب) الأهداف الوجدانية

(ج) الأهداف المهارية

مكونات التربية البيئية

التربية البيئية و التعليم الابتدائي.... لماذا؟

التربية البيئية.... كيف و لماذا؟

١ - التربية البيئية ... ما هي؟

تعد التربية البيئية خلاصة الفكر الإنساني العالمي للتغلب على المشكلات التي تواجه الإنسان والبيئة، فقد وضع الإنسان في سبيل معالجة قضايا البيئة ومشكلاتها التشريعات و سن القوانين لكن تلك الخطوة لم تحقق النجاح الكافي في ردع الإنسان و إيقاف تدهور البيئة و من ثم كان الأسلوب الأجدى هو تربية الإنسان تربية قائمة على الوعي البيئي، تربية تصل إلى الوجدان و تعمق الشعور بضرورة التناغم مع البيئة، تربية تجعل رؤيتنا أوسع و أشمل في النظر إلى الواقع و المستقبل.

و بهذا فإن التربية البيئية تهدف إلى إكساب المتعلم أصول وقواعد التعامل مع البيئة من حوله، كما تكسبه المعارف و المهارات و القيم التي عن طريقها يعرف كيفية المحافظة على بيئته. (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٨٣٦)

و قد تناول الباحثون و المؤتمرون في المحافل الدولية و الإقليمية التي تعنى بشؤون البيئة مفهوم التربية البيئية الذي تطور من مجرد إكساب المعارف و المعلومات البيئية إلى عملية إكساب الاتجاهات و القيم و المهارات اللازمة لحل المشكلات و التعامل بوعي مع مكونات البيئة و اتخاذ القرارات البيئية المسؤولة.

و هكذا توجهت التربية البيئية في البداية نحو الجانب المعرفي و تثقيف الناس من جميع الأعمار بكيفية المحافظة على البيئة لإتمام التوازن الطبيعي (العيش، ١٩٨٧، ص٧٧) و في ظل هذا الفهم للتربية البيئية وُجد أنها لم تحقق الأغراض المتوخاة في الارتقاء بالسلوك الإنساني المتمثل في المحافظة على البيئة و تحسين التعامل معها، و من هذا المنطلق اهتمت المؤتمرات و الأبحاث البيئية بالتركيز على مناحي أخرى في العمل البيئي فجاءت التوصيات بأهمية الجوانب الوجدانية " الاهتمامات و الاتجاهات و القيم" و الجوانب المهارية " كالملاحظة المشكلات و اتخاذ القرارات"

و في هذا الصدد يؤكد هانكرفورد (Hungerford, 1996) أهمية القيم ويرى أن النظرة التقليدية في التربية تعتمد على أن تغيير السلوك البشري ممكن بجعل المتعلمين أكثر معرفة عن البيئة و الأمور المتعلقة بها بحيث يرتبط هذا التفكير بفرضية أن العلم و المعرفة تجعل المتعلم أكثر وعياً وبالتالي أكثر دافعية و بطريقة تتسم بتحمل المسؤولية، ويستطرد قائلاً بأن البحوث في السلوك البيئي لا تثبت صحة هذه الطريقة في التغيير، و يؤكد ذلك بنتائج بحوث عن التربية البيئية تبين تأثير الاتجاهات و القيم في امتلاك الأفراد للرغبة في الفعل والسلوك البيئي، ذلك أن التغيير في السلوك البيئي لا يعتمد علي المعرفة العلمية لدى الفرد فقط بل بالإضافة إلي ذلك يتأثر بما يحمله الفرد من قيم و اتجاهات ذات علاقة بالبيئة و العمل البيئي.

و بذلك اتخذت التربية البيئية منحاً جديداً يركز على القيم و المهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية، و يتضح ذلك في مفهوم التربية البيئية و تعريفاتها التي نوقشت في مؤتمرات دولية عديدة منها مؤتمر ستوكهولم و تبليسي و بلغراد و قد أقر المجمع الدولي للبيئة بجنيف تعريفاً للتربية البيئية "بأنها نهج لإكساب القيم، وتوضيح المفاهيم، و تهدف إلي تنمية المهارات اللازمة لفهم و تقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان و ثقافته و بيئته الطبيعية الحيوية، و تعنى بالتمرس في عملية اتخاذ القرارات، ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة"(المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، ١٩٨٧، ص ٧١)

كما يعرف سليم (١٩٩٠، ص ١٨٩) التربية البيئية بأنها "العملية المنظمة لتكوين القيم و الاتجاهات و المهارات و تنمية المفاهيم و المدركات اللازمة و تقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان و حضارته بمحيطه الحيوي الفيزيقي، ولاتخاذ القرارات المناسبة المتصلة بنوع البيئة و حل المشكلات القائمة و العمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة"

أما الحمد و صابريني (١٩٧٩، ص ٢٢٤) فيعرفانها على أنها "عملية بناء و تنمية للاتجاهات و المفاهيم و القيم عند الأفراد في اتجاه معين لتحقيق أهداف مرجوة، و التربية بذلك تكون بمثابة استثمار للموارد البشرية يعطى مردوداً ديناميكياً في حياة

الأفراد و تنمية المجتمعات، ومن هذا المفهوم فإن التربية البيئية هي عملية تكوين القيم و الاتجاهات و المهارات و المدركات اللازمة لفهم و تقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان و حضارته بالبيئة التي يحيا فيها و توضح حتمية المحافظة على الموارد البيئية و ضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان و حفاظا على حياته الكريمة و رفع مستويات معيشته".

ويشير التقرير الذي أعد من قبل وكالة حماية البيئة الأمريكية (U.S.Environmental Protection Agency,2002) لتقييم التربية البيئية في الولايات المتحدة و مدى تطبيق القرار الوطني لسنة ١٩٩٠- والذي قدم إلى الكونجرس في ديسمبر ١٩٩٦- إلي تعريف اليونسكو UNESCO 1978 للتربية البيئية على أنها: "عملية تعليمية تزيد من معرفة ووعي الناس عن البيئة و التحديات المرتبطة بها و هي تطور المهارات و الخبرات الضرورية لمواجهة مثل هذه التحديات وهي تنمي التوجهات و الدوافع و الالتزام لدى الأفراد لاتخاذ القرارات و الأفعال المسؤولة "

و يذهب التقرير إلى أبعد من ذلك فيعتبر أن التربية البيئية أصبحت أكثر من هذا حسب تعريف المجلس الفيدرالي للتنسيق في مجالات العلوم و الهندسة و التكنولوجيا سنة ١٩٩٣ (FCCSET Federal Coordinating Council for Since, Engineering, and Technology) "فهو تطور التفكير المنطقي ومهارة حل المشاكل و كذلك مهارة اتخاذ القرارات الفعالة و هي تمكن الأفراد من وزن الجوانب المتعددة للمداخل البيئية لاتخاذ القرارات المسؤولة عن سابق علم و إطلاع"

مما سبق نلاحظ أن القيم تشكل ركيزة أساسية في التربية البيئية و في تطور مفهومها، وذلك لم يأت اعتباطا بل حصيلة خبرات و دراسات أكدت على الجانب القيمي في المجال البيئي بخاصة، ففي دراسة حول القيم البيئية في الثقافة الأمريكية، جاء تحذير من إمكانية أن يفقد خبراء البيئة و معدي البرامج البيئية نقاط الاتصال بينهم و بين عامة الناس و بينت أن التواصل سيكون أكثر فاعلية عندما يفهم المعدين أو الخبراء البيئيين قيم الأفراد و معتقداتهم و معارفهم.(Kempton, Boster & Hartly, 1995)

و يمكن النظر إلى التربية البيئية على إنها ليست نوعا جديدا أو حديثا من التربية بل أن لها أصولا عبر الثقافات المختلفة يمكن تلمسها من خلال علاقة الإنسان بالبيئة، ففي تعامل الإنسان مع الطبيعة على مر الزمن تولد لديه الحس البيئي فاستتبط أسسا و مقولات فكرية تصب في حسن التعامل مع الطبيعة و الحفاظ عليها و تطويرها و عدم الإساءة إليها و ذلك بما يتناسب مع الثقافة السائدة و المحيط البيئي للإنسان.

إن علاقة الإنسان بالبيئة ليست ثابتة بل هي في تطور مستمر و تفاعل دائم، وتأخذ تلك العلاقة أطرا مختلفة تتسجم مع متطلبات الإنسان في كل مكان و زمان، و في عصر التقدم و التكنولوجيا تطورت علاقة الإنسان بالبيئة، فاستحدث الإنسان طرقا و أساليب متطورة للتحكم في البيئة و السيطرة عليها و سخر مواردها و طاقاتها لخدمته وفي غمرة اكتشافاته و تعاظم قدرته على التحكم في النظم البيئة برزت على السطح مشكلات متعددة ومخاطر جمة تهدد حياة الإنسان على هذا الكوكب فالماء قد تلوث و الغذاء تلوث و الهواء تلوث و النظم البيئية اختلت وحيوانات انقرضت و مساحات خضراء أريدت، هذا كله وجه التفكير نحو البيئة سعيا نحو حمايتها و التقليل من الآثار الضارة على الإنسان و بيئته فانبثق مفهوم التربية البيئية الذي يرمى إلى توحيد الجهود وتكاتفها من أجل حماية الإنسان و الطبيعة من كل الأخطار المحدقة الواقعة و المتوقعة.

وقد تمخض عن الإحساس بالمشكلات البيئية محاولات و كتابات و جهود تبذل نحو العمل البيئي فجاء كتاب راشل كار سون (Rachel Carson) الذي نشر في أمريكا سنة ١٩٦٢ المسمى الربيع الصامت (Silent Spring)، حيث يعد كلا من بيكو و فورميشلا و جونسون و نيكولاس (Picou, Formichella, Johnson & Nicholls, 2002) هذا الكتاب الحافز للحركة البيئية في الستينات و السبعينات وكان مختلفا عن الحركات الداعية إلى المحافظة على البيئة فقد كان أكثر انتشارا و شهرة ويتضمن القيم التي تؤكد على أهمية الخبرة الإنسانية و بالتالي أهمية البيئة التي يعيش فيها الإنسان، وهذا ما يؤكد تقرير وكالة حماية البيئة الأمريكية (U.S. Environmental Protection Agency, 2002) الذي يستعرض المراحل التي مهدت لظهور التربية البيئية فيشير إلى كتاب راشل كار سون على أنه من عوامل ارتقاء الوعي البيئي لدى الأمريكان.

وفي بداية الحركة البيئية كان هناك العديد من القوانين التي أولت عناية بدور الأفراد في التعامل مع البيئة، من أشهرها اللائحة الوطنية للسياسة البيئية الأمريكية (١٩٦٩) و كذلك اللائحة الوطنية لسنة ١٩٧٠ حيث عرفا التربية على أنها آلية لتطوير جودة البيئة المحيطة بالإنسان. (U.S. Environmental Protection Agency, 2002)

وقد كان علماء البيئة في الدول المتقدمة تكنولوجيا و علميا هم أول من دق ناقوس الخطر للتنبيه على خطر تلوث البيئة، ثم طرحت المشكلة عالميا في أول مؤتمر نظمته الأمم المتحدة حول البيئة الإنسانية في ستوكهولم عام ١٩٧٢، وتلته حلقة دراسية في بلغراد عام ١٩٧٥، شارك فيها خبراء من ٦٥ دولة، ناقشوا اتجاهات و مشكلات البيئة، ووضعوا تصورات أولية و مقترحات لتطوير التربية البيئية، وقد نظمت بعد ذلك عدة ورش عمل إقليمية في براز فيل (أفريقيا) و بانكوك (آسيا) و الكويت (البلاد العربية) و بوغوتا (أمريكا اللاتينية) و هلنسي (أوروبا) لدراسة المشكلات الخاصة بكل منطقة، ولاقتراح الممارسات التي تتلاءم مع الأوضاع الطبيعية و الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية فيها. (الحفار ١٩٩٨، ص ٨٦٢٧)

٢- أهداف التربية البيئية

التربية البيئية عملية تهدف إلى توعية سكان العالم بالبيئة الكلية، و تقوية اهتمامهم بها، و بالمشكلات المتصلة بها، و تزويدها بالمعلومات و الاتجاهات و الحوافز والالتزامات و المهارات و التي تؤهلهم فرادى و جماعات للعمل على حل المشكلات الحالية و الحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة. (الحفار ١٩٩٨، ص ٧٩٦٤)

و بدأ تحاول التربية البيئية إكساب الفرد الأسلوب الأمثل في التعامل مع البيئة بما يخدم حاجاته و يحقق مطالبه و لا يسئ إلى البيئة بل ينميها و يحسن ظروفها، و ذلك من شأنه أن يحصر مجالات التربية البيئية في ثلاث ركائز أساسية:

(أ) الأهداف المعرفية:

وترتبط بإكساب الأفراد المعارف و الخبرات حول البيئة بما ينتج عنه من فهم أوسع ووعي شامل بضرورة الاهتمام بالبيئة و المحافظة على مكوناتها الطبيعية و المشيدة.

(ب) الأهداف الوجدانية:

و تتمثل في سعي التربية البيئية نحو إكساب الأفراد القيم و الاتجاهات التي من شأنها أن تحفز الأفراد و تدفعهم للمشاركة الجادة في العمل البيئي و تحسين البيئة و حمايتها.

(ج) الأهداف المهارية:

و تتمثل في مساعدة الأفراد لاكتساب مهارات العمل البيئي من قدرة على تتبع المشكلات البيئية و تحديدها و من ثم العمل على إيجاد الحلول و البدائل للمشكلات المحلية و العالمية و القدرة على التنبؤ و اتخاذ القرارات البيئية المناسبة حيث تنقسم الأهداف المهارية إلى مهارات يدوية عملية و مهارات عقلية.

وبشكل عام فان التربية البيئية تهدف إلى مساعدة الأفراد و الجماعات على إدراك العلاقات المعقدة التي تحكم النظام البيئي و التفاعل و الترابط بين النواحي البيولوجية و الفيزيائية و الاجتماعية و الثقافية، و بالتالي تكوين الاتجاهات و القيم البيئية نحو سلوك بيئي واعي و مسئول وذلك في ظل معطيات الظروف المحلية و العالمية.

و يرى أبو شقرا (١٩٧٨، ص ١٢٤) "أنه من الصعب تحديد الغايات العالمية للتربية البيئية"، فعلى هذه الأهداف أن تكون متوافقة مع الحقائق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و البيئية لكل مجتمع وكل إقليم، و يجب أيضا أن تكون مطابقة لأغراض التربية و إنمائها، و مع ذلك فان التجمعات العالمية التي عنت بالتربية البيئية حاولت وضع أطر عامة لأهداف التربية البيئية و من أشهرها ما تم الاتفاق عليه في مؤتمر تبليسي و هي كما يلي: (اليونسكو، ١٩٨٣، ص ١٤):-

١- الوعي و الإحساس بالبيئة و التحديات التي تواجهها.

٢- العلم و الفهم المرتبط بالبيئة و شؤونها.

٣- التوجهات البيئية و الدوافع لتطوير أو المحافظة على البيئة.

٤- المهارات التي تعرف و تساعد على حل التحديات البيئية.

٥- المشاركة في الأنشطة التي تؤدي إلى حل المشكلات.

وقد صاغت ندوة "الإنسان و البيئة" التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٠، ص ٥١١) الأهداف العامة للتربية البيئية فجاءت متضمنة لأهم الأهداف الواردة في مؤتمر تبليسي وكانت كما يلي:

- توعية الأفراد و المجتمع ببيئتهم وبتفاعل عناصرها المختلفة من طبيعية و اجتماعية و ثقافية.

- تزويدهم بالمعارف و القيم و الكفاءات و الخبرة.

- شحذ الإرادة التي تيسر لهم العمل لحل مشكلات البيئة حاضرا و مستقبلا.

- جعل التربية البيئية هاديا لسلوك الناس و المسؤولين من صانعي القرار، وذلك انطلاقا من أهمية ثلاث مهام رئيسية تبلورت من خلال رؤية عالمية للتربية البيئية و هي:

* كونها تهم الناس جميعا بحكم طبيعتها ووظائفها.

* و كونها تهم فئات اجتماعية و مهنية معينة، لها بحكم نفوذها و عملها تأثير كبير على البيئة.

* و كونها تتصل بتدريب بعض المهنيين و العلميين و المهتمين بدراسة مشكلات بيئية محددة.

٣- مكونات التربية البيئية:

و انطلاقا من الأهداف السابقة فان برامج التربية البيئية تسعى لتحقيق تلك الأغراض و الأهداف في حدود المعطيات الزمانية و المكانية التي يتم فيها تنفيذ برامج التربية البيئية، و حيث أن أهداف التربية البيئية تختلف من مجتمع لآخر يرى مطاوع (١٩٨٦، ص ٣٤) أن برامج التربية البيئية ينبغي أن تركز على تلك المشكلات و التحديات التي

يعاني منها المجتمع، و هنا تبرز أهمية مرونة البرامج و المناهج و تخطيطها محليا و قوميا و دور الطالب كمحور للعملية التعليمية.

لذا فان برامج التربية البيئية لابد أن تتضمن عناصر هامة وتأخذ بعين الاعتبار مراعاتها للبنود التالية: (Hungerford, 1996)

- ١- أن يتضمن البرنامج المفاهيم البيئية و العلاقة بينها.
- ٢- أن يعطى البرنامج الفرصة للمتعلمين لكي يدركوا الوضع البيئي الحساس عن طريق تنمية السلوك البيئي اللائق.
- ٣- أن يعطى البرنامج معرفة و معلومات دقيقة بالأمور البيئية.
- ٤- أن يدرس البرنامج مهارات التحليل و البحث و أن يعطى الوقت لتطبيق هذه المهارات.
- ٥- أن يدرس البرنامج المواطنة حتى ينتج الطالب حلول علاجية وأن يوفر الوقت لذلك.
- ٦- أن يحتوى البرنامج على عناصر تطوير الشعور بالفاعلية و زيادة التوقعات الإيجابية لدى الطالب.
- ٧- أن يمتد البرنامج إلى ما هو أبعد من المرحلة الابتدائية و الإعدادية وأن يمتد أثره من البيئة المحلية ليشمل شيئا فشيئا الأمور البيئية الدولية و العالمية.
- ٨- أن لا يركز البرنامج على جانب واحد دون سواه من جوانب السلوك بل يجب أن يكون شاملا.

٤- التربية البيئية و التعليم الابتدائي.... لماذا؟

أكثر ما يتميز به التعليم الابتدائي عن غيره من المراحل كونه مرحلة ينتقل فيها الطفل من بيئة المنزل الضيقة إلى بيئة أكثر اتساعا هي بيئة المدرسة حيث تحدث تغيرات هامة في السلوك لدى الطفل نتيجة تغيرات في اتجاهاته و ميوله و قيمه فتحدث تبعا لذلك تغيرات أساسية في شخصية الطفل.

و يرى علماء النفس أن التعليم الابتدائي يمثل مرحلة الطفولة المتأخرة من عمر الطفل و التي تمتد من سن ٦ إلي ١٣ أو ١٤ سنة (منصور و عبد السلام، ١٩٨٣، ص٣٠٧) وتمثل الحلقة الأولى - موضع الدراسة الحالية- من التعليم الابتدائي الثلاث السنوات الأولى من هذه المرحلة.

والتربية البيئية (التعليم البيئي) كما يصفها الحفار (١٩٩٨، ص ٨٥٧٠) ليست نوعا آخر من التعليم أو التربية، أو موضوعا آخر بل هي من ضمن موضوعات المنهج الدراسي ولكن التربية البيئية تتعلق بالعمليات التي تضم التعرف على تنمية القيم، و تفهم الأفكار من أجل الحصول على الخبرة في حل المشاكل، والتي تؤدي إلي فهم و تقدير الاعتبار المتبادل عن الإنسان و ثقافته، وما يحيط به من طبيعة حية. لذا يجب أن تبدأ البرامج التعليمية في سن مبكر، ذلك أن الإنسان يكتسب منذ نعومة أظفاره في العادة مواقفه و اتجاهاته تجاه البيئة، و تغيير هذه المواقف و الاتجاهات يتطلب مؤثرات بيئية قوية جدا. (الحفار، ١٩٩٨، ص ٧٩٦٤)

و انطلاقا من الاتجاه التربوي الذي يؤكد على ربط المدرسة بالبيئة بكل أبعادها- و بأن المدرسة مؤسسة تنظيمية تهدف إلى خدمة المجتمع و دراسة البيئة بقصد التعرف عليها و الوقوف على احتياجاتها و مواردها (مطاوع، ١٩٨٦، ص ١٠٨) فإن المدرسة لابد أن يكون لها دورها في احتواء المشكلات البيئية و معالجة الأسباب الحقيقية الكامنة وراء هذه المشكلات، ومن ثم فإن التعليم الابتدائي و التربية بشكل عام معنيان بالتربية البيئية و بتنشئة الأجيال القادمة بما يجعلهم متوافقين مع بيئتهم.

وعلى ذلك فإن منهج و محتوى التربية البيئية على مستوى التعليم الابتدائي لابد أن يتلاءم مع مستوى تطور الطفل ونموه فتعدل المعلومات و المحتوى التعليمي بما يتناسب و مستوي تلاميذ هذه المرحلة ومن ثم دمجها في المنهج المدرسي، وذلك كي تحقق المدرسة دورها في التعليم البيئي و الذي يمكن حصره كما يرى الحفار في نقطتين هما: (الحفار، ١٩٩٨، ص ٧٩٦١)

١- تمرين الطفل و اكتشاف قدراته، وتنمية شخصيته تنمية شاملة: ويتم ذلك بإعطاء الطفل معلومات أساسية عن بعض الموضوعات.

٢- تنمية قدرات الطفل الفكرية و العلمية و مساعدته على أن يعرف نفسه و يرتبط بعلاقة متزنة مع البيئة الطبيعية و الاجتماعية حتى يصير راشدا و قادرا على أن يتدبرها بثقة كاملة.

أما أهداف التربية البيئية للمرحلة الابتدائية فتحدد فيما يلي: (جميل، ١٩٩٠، ص١٢٥)

- اكتساب التلميذ لأنماط السلوك الاجتماعي التي تؤهله لأن يكون عضوا في أسرته و مدرسته و بيئته.
- اكتساب التلميذ القدر الضروري من المعلومات البيئية و المفاهيم العلمية و التكنولوجية و الاجتماعية بما يمكنه من فهم بيئته و تنمية الميول و الاتجاهات و المهارات التي تساعد على الاستفادة منها و المحافظة عليها و الحرص على تنميتها.
- تنمية الحس الجمالي و التذوق الفني لدى الطفل، حتى يقدر مظاهر الجمال و الإبداع الإلهي في كل ما يحيط به في الكون و الحياة، و تنمية القدرة على التعبير الفني بأشكاله المتنوعة.

و من ذلك يمكن القول أن التربية البيئية تستهدف في الصفوف الأولى من مرحلة الدراسة الابتدائية تعريف الطفل بما يحيط به و تنمية قدراته على المناقشة و التعبير (الالوسي، ١٩٨٧، ص١٥٦) كما أن تلميذ المرحلة الابتدائية يجب أن ينمي إحساسا بموقعه الخاص في البيئة ككل، و أن يكون واعيا لأثر البيئة عليه، و أثر أعماله الشخصية علي البيئة، وفي نهاية المرحلة الابتدائية يجب أن يتوصل المتعلم إلي مستوى أساسي يمكن أن يسمى (محو الأمية البيئية) ، وهذا يتضمن اكتساب المهارات التعليمية الأساسية التي سوف تساعد على استمرار التعلم في المرحلتين الثانوية و العليا، و على اكتساب قدرة على اتخاذ القرارات، فالتعليم الابتدائي هو أساس النظام التربوي، وهو مجال جيد كنقطة انطلاق، ويجب أن يطبق المتعلم ما يتعلمه في التربية البيئية في الحياة اليومية، وأن يكتسب أسلوبا في الحياة مناسبا للبيئة. (الحفار، ١٩٩٨، ص٨٦٣٠)

ويمكن لصغار الدارسين – وبالذات في المراحل الدنيا من العمر – أن يتعلموا أشياء عديدة و ذلك عن طريق المشاركة في أنشطة الحياة، وقد تكون الأعمال بسيطة جدا ومرتبطة بالمحافظة على نظافة البيئة المباشرة و على ترتيبها وفي نفس الوقت يتم

التخلص من الفضلات المؤقتة كالورق و الزجاجات الفارغة..... الخ، وبذلك يشاركون في بعض العمليات كإعادة الاستخدام. (الحفار، ١٩٩٨، ص ٨٥٧١)

ومن ثم فإن برامج التربية المعدة لطفل المرحلة الابتدائية لابد أن: (الحفار، ١٩٩٨، ص ٨٥٧١)

❖ تحقق -ولو بدرجة بسيطة- أي إدراك غير تفصيلي بالبيئة وما يرتبط بها من مشاكل.

❖ تحقق تحسن هذا الإدراك البسيط بالمعرفة المهمة و بالمعلومات الدقيقة عن الموضوعات الحرجة و المختارة.

❖ وتوضح هذه الموضوعات الآثار المستقبلية بوضوح كاف للدارس الصغير حتى يستوعبها بوضوح و بمعنى.

❖ وتشرك الدارس في استيضاح القيمة، وفي التحرك نحو القرارات الهامة و البسيطة، و المؤسسة على التصرفات و العقائد السليمة.

❖ وتساعد الدارس الصغير على إيجاد الحلول لموضوعات البيئة وعلى التعرف على البدائل و الحلول الوسطى و التكلفة و..... الخ.

❖ وتعين (صغار الدارسين) في تحقيق الالتزام بالأنواع المختلفة من العمل البناء الذي يؤدي إلى تحسين نوعية البيئة بغض النظر عن بساطة هذا العمل.

إن البرامج البيئية ذات الفائدة العملية يجب أن تشمل على المهارات البسيطة للصغار في كيفية اتخاذ القرار، و تكوين مبادئ السلوك بالنسبة للموضوعات المتعلقة بنوعية البيئة و نوع الحياة، (الحفار، ١٩٩٨، ص ٨٥٧٠) وذلك من خلال تنمية روح الملاحظة و التحليل، و الدراسة و القياس عن طريق الرحلات و استخدام الصور الطبيعية و الرسوم التخطيطية في إطار من النظام المتكامل يوضح تعقد البيئة و مشكلاتها.

إن المدرسة الابتدائية و المؤسسات التعليمية عموما في حاجة إلي بناء علاقة تفاعل بينها و بين البيئة الاجتماعية و المحيطة بها، و الانطلاق من البيئة المحلية إلي البيئة

الإقليمية و العالمية، لذا فإن برامج المدرسة الابتدائية يجب أن تكون أكثر قرباً من مشكلات البيئة المحيطة و حاجاتها و تنطلق من بيئة الطفل و تأثير تلك المشكلات عليه مباشرة بما يشعره حسياً بعمق القضايا البيئية.

كما أن تلاميذ المرحلة الابتدائية بحاجة إلى أن يدركوا العلاقات و الروابط الموجودة بين العناصر و المكونات البيئية و الاجتماعية و الثقافية و من ثم فإن أسلوب المدخل القائم على تكامل العلوم و ترابطها من خلال دمجها في محتوى المنهج هو الأسلوب الأمثل للمرحلة الابتدائية حيث يمكن من إبراز العلاقات و يساعد التلميذ على اكتشافها و النظر إلى المشكلات البيئية من جميع الزوايا و ليس من زاوية واحدة فقط.

و أخيراً فإنه من الأهمية بمكان أن تركز مناهجنا و برامجنا التربوية على أساس بيئي، فتخلق الأساس السليم للتعامل الواعي مع البيئة و تهيئ المجال نحو بيئة سليمة و صالحة لنا و للأجيال المقبلة.

الفصل الخامس

القيم البيئية و المواد الاجتماعية

الفصل الخامس

القيم البيئية و المواد الاجتماعية

المحتويات

القيم البيئية

القيم في المواد الاجتماعية

إجراءات الدراسة

وصف المادة التعليمية المحللة

طريقة التحليل

الصدق و الثبات

نتائج الدراسة

نتائج تحليل كتاب الصف الأول

نتائج تحليل كتاب الصف الثاني

نتائج تحليل كتاب الصف الثالث

تحليل النتائج لجميع الصفوف

أولاً: الترتيب العام للقيم

ثانياً: نمو القيم البيئية

ثالثاً: القيم السلبية

رابعاً: القيم الغائبة

التوصيات

الدراسات المقترحة

القيم البيئية و المواد الاجتماعية

١ - القيم البيئية

تبين من الفصل السابق أن غرس القيم البيئية من الأهداف الرئيسة للتربية البيئية و أنه من الأهمية بمكان إيضاح هذه القيم للأطفال الصغار لما لذلك من أثر كبير على اكتساب أسلوب في الحياة مناسباً للبيئة.

و يهتم المربون بشكل أساسي بالقيم في العملية التربوية لما لذلك من أثر على سلوك الفرد و الجماعة ويمكن القول بأن مضمون التربية هو مضمون قيمي و عليه فإن القيم البيئية لابد أن تشكل ركيزة أساسية من ركائز محتوى الكتب المدرسية، ولاسيما إذا ما كان المنهج يتمحور حول البيئة متخذاً من مدخل الدمج أسلوباً لتصميم المنهج كما هو الحال في كتب الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين.

ومع إيماننا بأن عمل تحديد نهائي للقيم البيئية لا يمكن بلوغه إلا أنه قد تم عمل محاولة لتحديد تلك القيم من خلال البحث في الأدبيات الخاصة بالقيم و التربية البيئية، و تم التوصل للقيم البيئية التالية:

أولاً: قيم المحافظة: وتختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو المحافظة على مكونات البيئة

المحافظة على الصحة البدنية

المحافظة على نقاء الجو

المحافظة على الثروة المائية

المحافظة على الثروات النباتية

المحافظة على الثروات الحيوانية

المحافظة على التوازن البيئي

المحافظة على المعادن

ثانيا: قيم الاستثمار: و تختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو الاستغلال الأمثل لموارد البيئة مثل:

استثمار الموارد الدائمة

استثمار الموارد المتجددة

استثمار الموارد غير المتجددة

التدوير و إعادة التصنيع

ثالثا: قيم الترشيح و التنظيم: وتختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو العمل بأسلوب رشيد مع البيئة بما يحقق الحاجات دون هدر بيئي وبما يطيل من المدى الزمني لموارد البيئة مثل:

ترشيح استهلاك الماء

ترشيح استهلاك الكهرباء

ترشيح استهلاك الموارد المتجددة

ترشيح استهلاك الموارد غير المتجددة

ترشيح استهلاك المبيدات

ترشيح التوسع العمراني

ترشيح التوسع الصناعي

تنظيم النمو السكاني

ترشيح التعامل مع التشريعات البيئية

رابعا: قيم الجمال البيئي: وهى القيم التي تختص بتوجيه سلوك الإنسان نحو التذوق الجمالي البيئي مثل:

حب الطبيعة

الاستمتاع بالبيئة

التشجير

الهدوء و تجنب الضوضاء

النظافة (الشخصية و العامة)

خامساً: قيم التكيف والاعتقاد و تختص بتوجيه سلوك الإنسان نحو التعامل الواقعي مع البيئة مثل:

التكيف مع التغيرات الطبيعية المتعلقة بالبيئة
الابتعاد عن المعتقدات الخرافية (مثل التبرك بالشجر، والتشاؤم ببعض الحيوانات و الطيور " التطير" .. الخ)

و القيم البيئية السابقة قيم عامة تناسب جميع الفئات و تتسع لتشمل الإنسانية و لا تختص بمرحلة معينة.... و لكن إذا أردنا تحديد قيم معينة للتعليم الابتدائي فإننا نجد أن جميع هذه القيم ضرورية و لازمة لطفل المرحلة الابتدائية مع مراعاة خصوصية هذه المرحلة حيث تتحدد فيها الخصوصية النمائية سواء في النمو القيمي أو العقلي، لذا فان المرحلة الابتدائية تركز على البذور الأولى للقيم البيئية عبر التحسس البيئي و الإدراك المبسط للمحيط و المشكلات البيئية و آثارها، و تنمية الحس الجمالي و تذوق روعة الطبيعة و القدرة الإلهية.

فالقيم البيئية كلها بدون استثناء تبدأ منذ الصغر و منذ المراحل الأولى من عمر الطفل و تستمر مع الطفل في نموه و تطور قدراته و كذلك نموه القيمي، حيث تكون البداية بسيطة و أقرب إلي الطفل و محيطه، ثم تتسع شيئاً فشيئاً.

ومما لاشك فيه أن كثير من القيم البيئية تلتصق بحياة الطفل التصاقاً كبيراً، حيث يتعرض لها في حياته اليومية في البيت و المدرسة و الشارع و النادي و الجامع و غيرها وذلك مثل النظافة الشخصية و العامة، و التشجير و الزراعة و حب الطبيعة، ترشيد استهلاك الكهرباء و الماء و الغذاء، و المحافظة عليه من التلوث و المحافظة على الصحة، البعد عن الضوضاء و الحفاظ على الهدوء و غيرها من القيم، كما أن البيئة التي يعيش فيها الطفل قد تفرض قيماً معينة تلائم تلك البيئة دون غيرها و بالتالي فإن التربية لابد أن تراعي متطلبات و حاجات البيئة و المجتمع الواقعة فيه.

٢- القيم البيئية في كتب المواد الاجتماعية

١-٢ إجراءات الدراسة

١-١-٢ وصف المادة التعليمية المحللة:

تتكون المادة التعليمية المحللة من ثلاثة كتب للمواد الاجتماعية المقدمة للحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية المقررة بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ المطبوعة سنة ١٩٩٧م.

ويبين الجدول التالي الدروس المحللة و توزيعها على الصفوف الثلاثة:

جدول رقم (٢)

الدروس المحللة و توزيعها على الصفوف الثلاثة

الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
الدرس الأول: حامد و سعاد.	الدرس الأول: وطني البحرين	الدرس الأول: الجهات الأصلية و الفرعية.
الدرس الثاني: أنا أنمو أنا أكبر.	الدرس الثاني: الجماعات	الرسم البياني العمودي.
الدرس الثالث: عائلة حامد و سعاد.	الدرس الثالث: القرية و المدينة.	الدرس الثاني: كوكب الأرض: القارات و المحيطات.
الدرس الرابع: حاجاتي.	الدرس الرابع: تأمين الحاجات.	الدرس الثالث: أشكال سطح الأرض -١-
الدرس الخامس: أفراد العائلة يتعاونون.	الدرس الخامس: النظام في حياتنا.	الدرس الرابع: أشكال
الدرس السادس: الأب و الأم	الدرس السادس: الروزنامة.	

تابع جدول رقم (٢)

الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
يعملان.	الدرس السابع: المناسبات السنوية.	سطح الأرض -٢-
الدرس السابع: بيت حامد و سعاد.	الدرس الثامن: الفصول الأربعة.	الدرس الخامس: موارد الأرض في البر.
الدرس الثامن: كيف يقضي حامد و سعاد يومهما.	الدرس التاسع: المخطط.	الدرس السادس: موارد الأرض في البحر.
الدرس التاسع: أيام الدراسة و أيام الإجازة الدرس العاشر: مدرسة حامد.	الدرس العاشر: الجهات الأصلية.	السابع: من منتوجات بلادي و مواردها.
الدرس الحادي عشر: الحي الذي يعيش فيه حامد و سعاد.	الدرس الحادي عشر: الكرة الأرضية.	الدرس الثامن: من صناعة بلادي: الألمنيوم.
الدرس الثاني عشر: أهمية الترتيب و النظافة.	الدرس الثالث عشر: بلدي البحرين و البلاد المجاورة له.	الدرس التاسع: العمل و تحصيل المال.
الدرس الثالث عشر: حامد و سعاد يتبعان النظام الدرس الرابع عشر: حامد و سعاد يتبعان قواعد المرور	الدرس الرابع عشر: العالم من حولنا.	ملف: المحافظة على البيئة.
		الدرس العاشر: الآثار تساعد على دراسة التاريخ.
		الدرس الحادي عشر: تطور الزراعة -١-
		الدرس الثاني عشر: تطور الزراعة -٢-
		الدرس الثالث عشر: تطور وسائل النقل في البر.
		الدرس الرابع عشر: تطور وسائل النقل في البحر.
		الدرس الخامس عشر: تطور وسائل النقل في الجو.

٢-١-٢ طريقة التحليل

- و للاستعانة بتحليل المحتوى كأحد الأدوات المنهجية تم مراعاة الآتي:
- تحليل الكتاب بما يتضمنه من مواضيع و صور و أنشطة.
- قراءة كل موضوع و استخلاص القيم البيئية الواردة فيه دون تحديد مسبق لقيم بيئية تتم على أساسها عملية التحليل.
- قد يحمل الدرس أكثر من قيمة بيئية و في هذه الحالة تم رصدها جميعا.
- أما في حالة تكرار القيمة الواحدة أكثر من مرة في الدرس الواحد فهنا يتم احتسابها مرة واحدة
- رصد القيم البيئية في مصفوفة و حساب التكرارات من أجل تحديد التقدير الكمي لكل قيمة من القيم البيئية المتضمنة في الكتاب.
- و هكذا تم تحديد القيم المتضمنة في كل كتاب من كتب المواد الاجتماعية على حده وكذلك في الكتب الثلاثة مجتمعة.

٢-١-٣ الصدق و الثبات

الصدق بشكل عام هو عملية المقصود بها قياس مدى صدق الأداة المستخدمة في البحث، و البحث الحالي لم يصمم أداة لأنه اهتم في المقام الأول برصد الواقع كما هو؛ و الواقع هنا نعني به رصد القيم البيئية في كتب المواد الاجتماعية، و خلافا لذلك نجد أن للثبات دور رئيس في عملية التحليل، و لتحقيق الثبات تم تحليل محتوى الكتب موضع الدراسة في ثلاثة مواضع مختلفة كالتالي:

الأولى و تمت مع بداية العمل في البحث، و بعد مرور فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع من تحليل محتوى كتب المواد الاجتماعية، تمت عملية تحليل المحتوى مرة ثانية. و بعد

الانتهاء من عملية تحليل المحتوى في المرة الثانية تم مقارنتها بنتيجة التحليل التي تمت في المرة الأولى.

لوحظ من عملية المقارنة أن الاختلافات في رصد القيم انحصرت في حالات ترجع إلى التباس في فهم مضمون القيمة و بالتشاور تم إجلاء هذا الالتباس و رصد التكرار في مكانه المناسب.

بعد الانتهاء من عملية المقارنة ووضع التحليل في شكله النهائي تمت عملية تحليل ثالثة بواسطة طرف آخر و تمت مقارنة نتيجة التحليل تلك مع ما تم من قبل، و قد كان هناك تطابق في النتائج باستثناءات طفيفة لا تذكر مما جعلنا مقتنعين بأن هناك ثبات في عملية تحليل محتوى المادة المطروحة.

٢-٢ نتائج الدراسة

١-٢-٢ نتائج تحليل كتاب الصف الأول

جدول رقم (٣)

القيم الإيجابية في الصف الأول

التسلسل	القيمة	عدد التكرارات
١	النظافة	٨
٢	المحافظة على الصحة البدنية	٧
٣	الاستمتاع بالطبيعة	٥
٤	استغلال الموارد المتجددة	٤
٥	التشجير	١
المجموع		٢٥

تضمن كتاب الصف الأول خمس قيم بيئية فقط و قد احتلت قيمة النظافة الترتيب الأول، و إعطاء هذه الأهمية للنظافة أمر جيد بحد ذاته لما للنظافة من قيمة خاصة خصوصا أنها تعتبر من القيم الهامة في التصدي لمشكلات التلوث البيئي التي تعتبر من المشكلات الكبرى التي تواجه البيئة، إلى جانب أنها أحد المكونات الهامة لشخصية الطفل و كون أنها ظهرت مبكرا فهذا يعني الاهتمام ببناء شخصية الطفل على المستويين الشخصي و البيئي.

ثم تأتي قيمة المحافظة على الصحة البدنية و هي من القيم الهامة أيضا انطلاقا من أن صحة الإنسان و سلامته من أسمى المطالب البيئية و التنموية، ذلك أن الإنسان هو جزء من البيئة و هو امتداد للبيئة الخارجية المتمثلة في المحيط، و بالتالي فإن اهتمام الإنسان بالحفاظ على بيئته الداخلية يقود إلى اهتمامه أيضا بكل ما يحيط به من أجل صحته، كما أن ذلك يحفز على مواجهة المشكلات و العمل على حلها من أجل سلامة الجنس البشري.

ثم تأتي على التوالي في الترتيب الاستمتاع بالطبيعة و استغلال الموارد و كان تضمينهما في الكتاب بشكل أقل، و يمكن اعتبار ذلك أمرا طبيعيا إذ إننا نتحدث عن طفل في المرحلة الابتدائية ، وفي هذه المرحلة العمرية نحن بحاجة فقط للتمهيد إلى الأمور التي تتعامل مع المواضيع التجريدية مثل استغلال الموارد و الأمور المعتمدة على إيجاد و ربط علاقات مثل الاستمتاع بالطبيعة لذلك ينحصر الاهتمام في هذه المرحلة بالتقديم و التمهيد فقط لهذه القيم، أما التشجير فقد كانت أضعف القيم البيئية المتضمنة في الكتاب على الرغم من أهميته الشديدة و لاسيما مع التدمير المستمر للمساحات الخضراء و إحلالها بالهياكل الأسمنتية من مصانع و مباني لذلك فلا بد من غرس هذه القيمة منذ المرحلة المبكرة من حياة الطفل حتى ينشأ محبا للزراعة ممارسا لها حتى لو جرى ذلك في أبسط الصور الممكنة و المتاحة.

القيم السالبة

جدول رقم (٤)
القيم السالبة في الصف الأول

التسلسل	القيمة	عدد التكرارات
١	الصيد	١
٢	الإسراف في استهلاك الماء	٢
	المجموع	٣

رغم انحصار القيم السلبية حسب ما جاء في التحليل في قيمتين فقط مما يعطي انطبعا أوليا بأن ذلك شيء جيد إلا أن الخطورة تأتي من طبيعة القيمتين، فالأولى تحث الطفل على الصيد و الثانية تحثه على الإسراف في استهلاك الماء، و خطورة ذلك يرجع إلى أن مقرراتنا لا يجب أن تتضمن في الأساس أي قيم سلبية أما و أن تتضمن هذه المقررات قيم تربي الأطفال على الإسراف في استهلاك أحد أهم الموارد الطبيعية و التي يشكل فقدانها خطورة على حياة المجتمع البشري، فإن انعكاساته و نتائجها لا تمس الطفل فقط بل على المجتمع و البيئة بشكل عام.

٢-٢-٢ نتائج تحليل كتاب الصف الثاني

جدول رقم (٥)
القيم الإيجابية في الصف الثاني

التسلسل	القيمة	عدد التكرارات
١	استغلال الموارد المتجددة	٢
٢	النظافة	١
٣	التشجير	١
٤	ترشيد التوسع العمراني	١
٥	استغلال الموارد غير المتجددة	١
٦	المحافظة على الثروة المائية	١
المجموع		٧

إن النظرة الخاطئة للجدول السابق الذي يوضح نتائج تحليل كتاب الصف الثاني تضعنا أمام صورة غاية في الخطورة مؤداها أن الطفل الذي من المفترض أن نهتم ببنائه بيئياً بهدف تقليل حجم الخطورة على البيئة من حولنا كاستجابة للمؤتمرات و اللقاءات العالمية نجده في مقرر حيوي مثل المواد الاجتماعية لا يلقى الاهتمام المتوقع و لا حتى الاهتمام الأدنى بل وصل إلى حد عدم الاكتراث حيث لم تظهر سوى ست قيم بيئية فقط و لم تتعدى تكراراتها المرة الواحدة باستثناء قيمة استغلال الموارد المتجددة التي تكررت مرتان فقط، وخطورة مثل هذا الأمر ترجع إلى اننا بالرغم من قناعتنا بضرورة أن يبدأ البناء القيمي من مرحلة الطفولة فإننا نهمل عاما دراسيا كاملا من خلال أحد

مقرراته ، مما جعل الصف الثاني يمثل فجوة في البناء القيمي بين الصف الأول و الصف الثالث- كما سيأتي – مما قد يخل بعملية البناء القيمي للطفل.

٢-٢-٣ نتائج تحليل كتاب الصف الثالث

القيم الإيجابية

جدول رقم (٦)

القيم الإيجابية في الصف الثالث

التسلسل	القيمة	عدد التكرارات
١	استغلال الموارد المتجددة	١٤
٢	استغلال الموارد غير المتجددة	٥
٣	المحافظة على الثروة المائية	٣
٤	النظافة	٣
٥	المحافظة على الصحة البدنية	٢
٦	المحافظة على نقاء الغلاف الجوي	٢
٧	ترشيد استهلاك الماء	٢
٨	الاستمتاع بالطبيعة	١
٩	التشجير	١
١٠	حب الطبيعة	١
المجموع		٣٤

تضمن كتاب الصف الثالث أكبر قدر من تكرارات القيم البيئية و تكرارها بين الكتب الثلاثة و قد كان على رأس هذه القيم "استغلال الموارد المتجددة" حيث كانت أكثر القيم بروزاً في الكتاب، كما جاءت قيمة "استغلال الموارد الغير متجددة" في المرتبة الثانية بفارق ٩ تكرارات، و نلاحظ هنا الانخفاض في القيمتين و هذا حسن وفق المنظور

البيئي الذي ينادي بتقليل الاعتماد على الموارد غير المتجددة لتلافي مشكلة نضوب هذه الموارد غير القابلة للتجديد أو التي تتطلب مدى زمني طويل لتجدها.

و في هذا المجال حبذا أيضا لو تم بيان العلاقة بين استغلال الموارد و قيم أخرى ذات صلة وثيقة بها مثل: قيمة ترشيد الاستهلاك بصورة عامة لتقليل الطلب على الموارد البيئية و من أجل تقليل نسبة التلوث البيئي الناتج من تصنيع و استهلاك الموارد و من ثم الحفاظ على التوازن البيئي.

و يلاحظ على جدول التكرارات السابق انخفاض تكرارات قيم يمكن اعتبارها من القيم الأساسية التي نحن بحاجة لأن تكون لدى أطفالنا مثل قيمة النظافة، و قد يرى البعض أن انحسار القيم هنا لا يعني انحسارها بشكل عام في المقررات الأخرى، إلا أن بناء القيمة يتطلب توازن في تواجدها بالمقررات المختلفة، إذ ليس من المفضل ظهورها في مقرر و اختفائها في آخر، و ينطبق هذا الحديث عن قيمة ترشيد استهلاك المياه التي لم تحظى بالاهتمام الكافي على الرغم من أهميتها حيث أن التوقعات حول الصراعات المستقبلية ترى أنها لن تكون على الوقود و لكنها ستكون على المياه.

القيم السالبة

جدول رقم (٧)

القيم السلبية في الصف الثالث

المجموع	القيمة	التسلسل
١	استخدام المبيدات الحشرية	١
١	المجموع	

تضمن الكتاب قيمة سلبية و حيده و هي استخدام المبيدات الحشرية كما هو واضح في الجدول السابق.

وهكذا نلاحظ عدم التوازن في تضمين القيم بالكتاب ففي حين تكررت القيمة التي حظت بالترتيب الأول بأربعة عشر تكرارا جاءت أغلب القيم متضمنة مرة واحدة أو مرتين، كما أن هناك فجوة كبيرة بين عدد تكرارات القيمة التي حظت بالترتيب الأول و تلك التي حظت بالترتيب الثاني.

كما نجد أن هناك قيما على مستوى كبير من الأهمية لاسيما في هذه المرحلة من عمر الطفل لم يرد ذكرها في هذه الكتب أو وردت بتركيز ضعيف مثل: النظافة، التشجير، المحافظة على الصحة البدنية، ترشيد استهلاك الماء، و قد يعزى ذلك إلى أن هذه القيم تقع ضمن مجال اهتمام مواد دراسية أخرى إلا أن ذلك ليس مبررا كافيا للضعف الشديد لتضمين تلك القيم في الكتاب باعتبار أن المواد الاجتماعية هي نافذة التلميذ على المجتمع الكبير و بالعكس و بالتالي ينبغي أن يعكس اهتمامات المجتمع و قيمه المبتغاة بشكل أساسي.

٢-٢-٤ تحليل النتائج لجميع الصفوف

القيم الإيجابية

جدول رقم (٨)

القيم الإيجابية لجميع الصفوف

التسلسل	القيمة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع
١	استغلال الموارد المتجددة	٤	٢	١٤	٢٠
٢	النظافة	٨	١	٣	١٢
٣	المحافظة على الصحة البدنية	٧		٢	٩
٤	الاستمتاع بالطبيعة	٥		١	٦
٥	استغلال الموارد غير المتجددة		١	٥	٦
٦	التشجير	١	١	١	٣
٧	المحافظة على الثروة المائية		١	٣	٤
٨	ترشيد استهلاك الماء			٢	٢
٩	المحافظة على نقاء الغلاف الجوي			٢	٢
١٠	ترشيد التوسع العمراني		١		١
١١	حب الطبيعة			١	١
المجموع		٢٥	٧	٣٤	٦٩

أولاً: الترتيب العام للقيم

انحصرت القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في القيم الواردة في الجدول السابق و هي مرتبة حسب عدد تكراراتها في الكتب الثلاثة، حيث كان التركيز على " استغلال الموارد المتجددة" واضحا فجاءت في مقدمة قائمة القيم البيئية المتضمنة في هذه الكتب، ثم جاءت قيم النظافة و المحافظة على الصحة البدنية فحضت بنسبة جيدة من التركيز و هذا أمر جيد و يتناسب مع طفل هذه المرحلة؛ فهذه القيم قريبة من واقعه و أكثر التصاقا به و بالبيئة من حوله، و لكن ورود "استغلال الموارد المتجددة" على رأس القائمة لا يلائم المرحلة العمرية و لا ينسجم أيضا مع أسلوب الكتب الذي انتهج الانطلاق من البيئة الأقرب إلى الطفل بحيث يبدأ بالبيت فالشارع و المدرسة و هكذا.

إن تضمين الكتاب لهذه القيمة بهذا القدر من التركيز قد يتناسب أكثر مع طبيعة المواد الاجتماعية، و مع هذا فإننا نجد أن الكتاب قد أغفل قيما ذات صلة و ثيقة بهذه القيمة بل يمكن اعتبارها قيما مكملة لتلك القيمة من أجل علاقة متناغمة مع البيئة و من هذه القيم: المحافظة على الموارد، و ترشيد استهلاكها و استثمارها.

إن جميع هذه القيم المتضمنة في الكتب هامة بل و ضرورية لبناء إنسان أكثر انسجاما مع بيئته، و لكن من المجدي و الأنسب أن يعكس تركيز هذه القيم في الكتب المدرسية أهميتها بالنسبة للطفل و قربها منه و من محيطه البيئي، و هكذا فإن قيما مثل: المحافظة على الصحة البدنية، والنظافة، و حب الطبيعة، و المحافظة على الثروة المائية، و ترشيد الاستهلاك ينبغي أن تكون في المقدمة من حيث درجة تركيزها.

ثانيا: نمو القيم البيئية

من الجدول السابق نلاحظ عدم نمو القيم بل عدم وجود نمط معين لها، فتأتي هذه القيم حسب ما يقتضيه موضوع الدرس و أهدافه و ليس على اعتبارات بيئية أو قيمية، فنرى مثلا قيمة المحافظة عل الصحة البدنية بدأت في الصف الأول بتركيز مرتفع نسبيا (٧) ثم تنعدم هذه القيمة في الصف الثاني لتظهر مجددا بتركيز منخفض في الصف الثالث، و هكذا بالنسبة لبقية القيم نراها تعلقو و تنخفض دون نظام واضح و محدد.

ثالثا: القيم السلبية

جدول (٩)

القيم السلبية لجميع الصفوف

التسلسل	القيمة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع
١	الصيد	١	-	-	١
٢	الاسراف في استهلاك الماء	٢	-	-	٢
٣	استخدام المبيدات الحشرية	-	-	١	١
المجموع		٣	-	١	٤

تضمنت الكتب الثلاثة ثلاث قيم بيئية سلبية كما في الجدول السابق و قد جاءت القيمتين الأولى و الثانية متضمنة في صور أما القيمة الثالثة فقد جاءت في شكل جملة ضمن الدرس و مع ذلك فإنه ينبغي العمل على خلو الكتب المدرسية من القيم السلبية سواء جاءت في شكل صورة أو جملة أو غيرها، و إذا كان لابد من التطرق إلى بعض القيم

السلبية كاستخدام المبيدات الحشرية لكونها مرحلة من مراحل تطور الزراعة فلا بد من بيان آثاره الضارة و النافعة و التنبيه إلى توخي الحذر و ترشيد الاستهلاك و لو بإشارة بسيطة في ذيل الكتاب.

رابعاً: القيم الغائبة

من خلال تتبعنا للقيم البيئية المتضمنة في الكتب المحللة و تلك القيم المستخلصة من أدبيات الدراسة نجد أن هناك الكثير من القيم التي لم تتضمن في الكتب مجال البحث و هذا لا يعد نقصاً في حد ذاته خصوصاً إذا كان ذلك ضمن خطة لتضمين القيم البيئية بشكل تدريجي يتناسب مع نمو الطفل و بحيث تشملها الموضوعات في السنوات اللاحقة.

و لكن يبدو أنه من المناسب الإبرار بإيضاح و تعزيز بعض القيم البيئية التي قد أغفلتها الكتب المحللة و ذلك مثل: الهدوء و تجنب الضوضاء و ترشيد استهلاك الكهرباء، و ترشيد استهلاك مصادر الطاقة غير المتجددة.

٣- التوصيات:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم عدد من التوصيات و ذلك بهدف تطوير محتوى كتب المواد الاجتماعية في بعد من الأبعاد الهامة في التربية لهذا العصر و هو القيم البيئية.

- تنقية محتوى الكتب المحللة من القيم السلبية التي قد يتمثلها الطفل و خصوصاً أنها تتناقض مع قيم أخرى يقدمها الكتاب نفسه مثل: الإسراف في استهلاك الماء/ ترشيد الاستهلاك، مما يشكل إرباكاً أو تشكيكاً في قدر القيمة و أهميتها.

- التأكيد على عدد من القيم الإيجابية و زيادة تركيزها في محتوى المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي، خصوصاً تلك التي تساعد على

التحسس البيئي و المتعلقة بالجمال البيئي و حب الطبيعة كالتشجير و النظافة و الهدوء و الاستمتاع بالطبيعة و المحافظة على نقاء الجو و المحافظة على الثروات الطبيعية بالمعنى المبسط للطفل و القريب من حاجاته و خبراته.

● الاستفادة من قائمة القيم البيئية المستخلصة من أجل وضع خارطة قيمية مدروسة وفق السنوات و المراحل التعليمية المختلفة للمواد الدراسية لبيان المحتوى القيمي الذي ينبغي أن يتضمنه الكتاب المدرسي.

● أن تزداد العناية بالقيم البيئية في محتوى الكتب المقررة بدءاً من المرحلة الابتدائية و الطفولة المبكرة و ذلك بإشراك مختصين بالتربية البيئية في وضع المناهج التربوية و تأليف الكتب المدرسية.

٤- الدراسات المقترحة:

استكمالاً للفائدة المتوخاة من الدراسة يمكن اقتراح الدراسات التالية لإثراء البحث في هذا المجال ومن أجل التطوير في العمل التربوي.

■ دراسة القيم البيئية في محتوى الكتب المدرسية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي للكشف عن تكامل و ترابط القيم البيئية في تلك الكتب.

■ دراسة القيم البيئية في محتوى كتب المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي و ما بعده من المراحل التعليمية للكشف عن مدى نمو القيم البيئية و مدى تقديم قيم جديدة تتناسب مع نمو التلاميذ.

■ دراسة تحليلية لسلوك تلاميذ المرحلة الابتدائية المرتبط بالبيئة و خصوصاً تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بهدف تعزيز القيم الإيجابية و معالجة السلبية.

■ دراسة تأثير المعلم على القيم البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

المراجع

إبراهيم، خيرى علي (١٩٩١) تنمية القيم الإسلامية في مناهج التاريخ المدرسية. الهداية. ١٤ (١٦٥) ص ٣٣-٢٨.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٠) موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

ابن أنس، مالك (بدون تاريخ) الموطأ. فاروق سعد (محقق) بيروت : منشورات دار الآفاق الجديدة .

أبو شقرا، غازي (١٩٧٨) مبادئ تعلم و تعليم التربية البيئية. في مكتب التربية العربي لدول الخليج (محرر) الإنسان و البيئة: التربية البيئية. عمان، مسقط: مكتب التربية العربي لدول الخليج (ص ٣٤٧ - ٣٧٤).

أبو النيل، محمود السيد (١٩٨٥) علم النفس الاجتماعي: دراسات عربية و عالمية [سلسلة دراسات عربية و عالمية، الجزء الأول] بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة و النشر.

إرسوك (١٩٩٧) موسوعة علم النفس [المجلد الثالث] شاهين، فؤاد (تعريب) إشراف: دولان دورون و فرانسوز يارو، منشورات عويدات.

إسماعيل، عبد الله عبد علي عبد الله (١٩٩٦) درجة التوافق بين القيم المنشودة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي و القيم المتضمنة في كتاب اللغة العربية المدرسي بدولة البحرين. ملخصات رسائل الماجستير في التربية التي قدمت في جامعة البحرين حتى نهاية عام ١٩٩٨م [المجلد الأول] جمع و فهرسة: ربحي مصطفى عليان و نعيمة عبد علي المعراج (١٩٩٩) البحرين: جامعة البحرين.

أسود، عبد الرزاق محمد (٢٠٠٠) موسوعة الأديان و المذاهب [المجلد الأول، الطبعة الثانية] بيروت لبنان: الدار العربية للموسوعات.

الألوسي، صائب أحمد (١٩٧٨) التربية البيئية و اهدافها في المراحل التعليم العام بدول الخليج العربية. في مكتب التربية العربي لدول الخليج (محرر) الإنسان و البيئة: التربية البيئية. عمان، مسقط: مكتب التربية العربي لدول الخليج (ص ١٤٩-١٦٧).

بيومي، محمد أحمد (١٩٩٠) علم اجتماع القيم. أسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بوران، علياء حاتوغ و أبودية، محمد حمدان (١٩٩٦) علم البيئة. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.

توفيق، توفيق عبد المنعم (٢٠٠٣) تجارب ريادية في تنمية القيم السلوكية. المؤتمر التربوي السابع عشر: تنمية القيم السلوكية لدى طلبة المرحلة الابتدائية ٢١-٢٢ يناير ٢٠٠٣. مملكة البحرين: وزارة التربية و التعليم (ص ص ٧٩-١٠٤).

جميل، محمد السيد (١٩٩٠) بحث أسس و أهداف و أساليب ووسائل التربية البيئية. في مكتب التربية العربي لدول الخليج (محرر) الإنسان و البيئة: التربية البيئية (ص ص ١٠٥-١٤٠).

الجوهري، أبي نصر إسماعيل بن حماد (١٩٩٩) الصحاح: تاج اللغة العربية [الجزء الخامس] أميل بديع يعقوب و محمد نبيل طريفي (محققان) بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

الجوهري، عبد الهادي (١٩٩٨) قاموس علم الاجتماع [الطبعة الثالثة] (مترجم لـ ٣٨ عالم). الأزيطية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الحاج، لحميل (٢٠٠٠) الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي و الاجتماعي. لبنان، بيروت: مكتبة لبنان .

الحسن، إحسان محمد (١٩٩٩) موسوعة علم الاجتماع. بيروت، لبنان: الدار العربية للموسوعات.

حسن، محمد صديق محمد (١٩٩٢) التربية البيئية و التلوث البيئي. التربية قطر (١٠١) ص ٦٢-٧٤.

الحفار، سعيد محمد (١٩٩٨) الموسوعة البيئية العربية: التربية البيئية [المجلد التاسع] قطر: جامعة قطر.

الحفار سعيد محمد (٩٩٨ ب) الموسوعة البيئية العربية: البيئة و التنمية [المجلد العاشر] العربية، قطر: جامعة قطر.

الحفار، سعيد محمد (١٩٩٠) تطبيق التربية البيئية اعتمادا على ترابط العلوم. في مكتب التربية العربي لدول الخليج (محرر) الإنسان و البيئة: التربية البيئية (ص ص ٣٥-٦٨)

الحفني، عبد المنعم (١٩٩٥) الموسوعة النفسية: علم النفس في حياتنا اليومية، القاهرة: مكتبة مدبولي.

الحفني، عبد المنعم (٢٠٠٠) المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة [الطبعة الثالثة] القاهرة: مكتبة مدبولي.

الحمد، رشيد و صباريني، محمد سعيد (١٩٧٩) البيئة و مشكلاتها. الكويت: المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب عالم المعرفة (سلسلة رقم ٢٢).

خليفة، عبد اللطيف محمد (١٩٩٢) ارتقاء القيم دراسة نفسية. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب عالم المعرفة (سلسلة رقم ١٦٠).

دار المشرق، (١٩٩٨) المنجد في اللغة و الأعلام [الطبعة ٣٧]. بيروت، لبنان: دار المشرق.

الدفاعي، ماجدة حمزة و بحري، منى يونس (١٩٨٩) المحتوى التربوي للحفاظ على البيئة في كتب العلوم و التربية الصحية للمرحلة الابتدائية في العراق. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ١٥ (١٢) ص ٢١٥-٢٤٦.

دياب، فوزية (١٩٦٦) القيم و العادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة. القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة و النشر.

زاهر، ضياء (١٩٨٦) القيم في العملية التربوية [سلسلة معالم تربوية، الطبعة الثانية] القاهرة: مؤسسة الخليج العربي

الزايد، محمد (١٩٨٦) الموسوعة الفلسفية العربية [المجلد الأول] معين زياد (محرر) معهد الإنماء العربي.

زهران، غسان منير (١٩٧٧) علم النفس الاجتماعي [الطبعة الرابعة] القاهرة: عالم الكتب.

سكيكر، فياض (٢٠٠١) التربية و البيئة بناء الأجيال ، ١٠ (٤٠) ص ٧٩-٨٦.

سليم، محمد صابر (١٩٩٠) دراسة البيئة في تكوين الاختصاصيين. في مكتب التربية العربي لدول الخليج (محرر) الإنسان و البيئة: التربية البيئية (ص ص ٣٠٩-٣٣٠).

سليمان، محمد محمود (١٩٩٦) التربية البيئية. بناء الأجيال، ٥ (٢٠) ص ٣٨-٤٧.

السويدي، وضحي علي (١٩٩٢) القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بدولة قطر دراسة تحليلية. التربية قطر (١٠١) ص ١٠٨-١٢٧.

سنو، غسان منير (١٩٩٧) القيم و المجتمع : نظم القيم السائدة عند طلبة الدراسات الشرعية في بيروت . بيروت، لبنان : دار صادر.

السيد، يسري مصطفى (١٩٩٩) المشكلات البيئية مدخل لبناء و تطوير المناهج التعليمية ورقة عمل قدمت إلى ندوة القضايا البيئية في المناهج الدراسية لدول الخليج العربية ٢١-٢٣ نوفمبر ١٩٩٩.

سيسالم، كمال سالم و صادق، فاروق (١٩٨٨) الفروق الفردية لدى العاديين و غير العاديين. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

شحاتة، حسن احمد (٢٠٠١) البيئة و المشكلة السكانية. مصر، مدينة نصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شعبان، كاملة الفرخ و تيم عبد الجبار (١٩٩٩) النمو الانفعالي عند الطفل. الأردن، عمان: دار صفاء للطباعة و النشر و التوزيع.

الصاوي، محمد وجيه (١٩٩٠) القيم الإسلامية المتضمنة في كتابي القراءة للصف الثالث الابتدائي في مصر و قطر. حولية كلية التربية قطر (٧) ص ٢٤٧-٣٠١.

عبد السلام، سامية عبد الرحمن (١٩٩٢) القيم الأخلاقية دراسة نقدية في الفكر الإسلامي و الفكر المعاصر. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الله، سهام (٢٠٠٢) التربية البيئية نهج لاكتساب القيم و توضيح المفاهيم. الخفجي، ٣٢ (٣) ص ٤٤-٤٥.

عبد النور، إبراهيم (١٩٩٢) الآثار الصحية لمشكلات البيئة و السكان. بناء الأجيال ١
(٢) ص ١٢٢-١٣٠.

عريفج، سامي سلطي (٢٠٠٢) سيكلوجية النمو: دراسة الأطفال [الطبعة الثانية] عمان،
الأردن : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

عطوة، محمد أمين (١٩٩٥) القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة
العربية الدولية بين الواقع و المطلوب دراسة تحليلية. رسالة الخليج العربي، ٢٥
(٥٤)، ص ٦٥-٩٧.

علاونة، شفيق (١٩٩٤) سيكلوجية النمو الإنساني: الطفولة. أربد، الأردن: دار
الفرقان للنشر و التوزيع.

العلي، فهمي (١٩٩٠) اضواء على مؤتمر العالم (٩٠) حول البيئة و التنمية. التعاون
(١٩)، ص ١٥٧-١٦١.

العيش، نجود سبع (١٩٨٧) التربية البيئية و مناهج المواد الدراسية في مراحل التعليم
العام و المناشط الصفية و اللاصفية المتصلة بها. في المنظمة العربية للتربية و الثقافة و
العلوم (محرر) التربية البيئية في مناهج التعليم العام في الوطن العربي، تونس:
المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (ص ٧٥-١١١).

غيث، محمد عاطف (بدون تاريخ) قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة
الجامعية.

الفيروزبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (١٩٩٨) القاموس المحيط. مكتب تحقيق
التراث (محقق)، مؤسسة الرسالة.

كرم، يوسف ووهبة، مراد وشلالة، يوسف (بدون تاريخ) المعجم الفلسفي. بدون معلومات نشر.

مبارك، فتحي يوسف (١٩٩٢) القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للطالب. المجلة العربية للتربية، ١٢ (١) ١٣٣-١٧٧.

مجمع اللغة العربية (١٩٨٣) المعجم الفلسفي. جمهورية مصر العربية، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

محمود ، فوقية حسين (١٩٨٣) فلسفة القيم محاضرات. مصر الجديدة: شركة إخوان رزيق لطباعة الأونست.

المري، مبارك صالح الأكرف (١٩٩٦) دراسة تقويمية لمدى توافر مفاهيم التربية البيئية بمناهج العلوم الموحدة في المرحلة الإعدادية بدول الخليج العربي. حولية كلية التربية (١٣) ص٢٢٧-٢٦٠.

المسند، شخة عبد الله و الصاوي، محمد وجيه (١٩٩٢) القيم التي ينشدها المعلمون لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما تتضمنه كتب القراءة. دراسات تربوية، ٤٦ (٧)، ص٢٧١-٣١١.

مطاوع، عصمت إبراهيم (١٩٨٦) التربية البيئية: دراسة نظرية تطبيقية. العريزية، مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.

معوض، خليل ميخائيل (٢٠٠٠) علم النفس الاجتماعي. الأزاريطة، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٠) التقرير الختامي لندوة التربية البيئية (الإنسان و البيئة) ١٧-٢٠ ديسمبر ١٩٨٨. في مكتب التربية العربي لدول الخليج

(محرر) الإنسان و البيئة: التربية البيئية. عمان، مسقط: مكتب التربية العربي لدول الخليج (ص ص ٥٠٣-٥١٥)

مكروم، هاني عبد الرحمن (٢٠٠١) أساسيات البيئة. مصر، عابدين: مكتبة وهبة.

منصور، محمد جميل محمد يوسف و عبد السلام، فاروق سيد (١٩٨٣) النمو من الطفولة إلى المراهقة [الطبعة الثالثة]، المملكة العربية السعودية، جدة: تهامة.

المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (١٩٨٧) إدخال التربية البيئية في المناهج التعليمية. في المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (محرر) التربية البيئية في مناهج التعليم العام في الوطن العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. (ص ٧٠-٧٤).

المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (١٩٨٧) إدخال التربية البيئية في المناهج التعليمية. في المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (محرر) التربية البيئية في مناهج التعليم العام في الوطن العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.

نجيب، هيام و غرابية، مازن خليل (١٩٩٤) القيم التربوية و الوطنية و السياسية في منهاج اللغة العربية للصفين الأول و الخامس الأساسيين. مؤتة للبحوث و الدراسات، ٩ (٣) ص ١٤٧-١٦٩.

النفيعي، موزة حسين (١٩٩٦) القيم الإنسانية المتضمنة في كتاب التاريخ الإسلامي للمرحلة الثانوية بالبحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.

هيكل، عبد العزيز فهمي (١٩٨٦) موسوعة المصطلحات الاقتصادية و الاجتماعية. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية

Frazer A. (1980) **Values Curriculum & the Elementary Schools** .
Boston: Houghton Miffling Company,

Hart, G. M.(1978) **Value clarification for counselors**. USA:
Charles C Thomas

Hungerford H. R. (1996) The Development of Responsible
Environmental Citizenship: A critical challenge. **Journal of
interpretation research**, 1(1) 25-37.

Kaiser, Florian; and others (1996) **Environmental attitude and
ecological behavior**. Paper presented at 104th annual convention.

Kalish, R. A &. Kenneth W. C. (1981) **Exploring human values:
psychological and philosophical considerations**. USA,
California, Monterey: Brooks/ Cole Publishing Company.

Kempton W., Boster J. S. & Hartly J. A. (1995) **Environmental
Values in American Culture**. Cambridge, MA: MIT Press

Macintyre, A.; Quinton, A.& Williams, B. (1978) **Education and
values (the ritchard peter lectures)**. In Haydon G.(Ed).
Worcester:Billing & Sons Limited.

Mitzel Harold. E. (1982) **Encyclopedia of educational research**.
Fifth edition. Volum1.UK: London, The Free Press

Picou, J. S., Formichella, C., Johnson, G. D. & Nicholls, K. (2002) **Environmental Attitudes and Knowledge of Alabama Coastal Residents: A Baseline for Developing Sustainable Coastal Management Strategies.** [Online].10July2003<<http://www.southalabama.edu/aces/picoabs.html>>.

Rockach, M.(1979) **Understanding human values individual and societal.** USA, New York: The Free Press.

Smith P. L. (1982) **The problem of values in educational thought.** USA, Iowa: The Iowa State University Press.

Svedin, Uno (1999) Culture, culture values, norms, and meanings. In TiiaRiita Granfelt (Editor) **Managing the globalized environment : local strategies to secure livelihoods** , UK, London: IT Publication.

United Nations (2002), **Population division.** [On-line] 20 July 2003<<http://www.un.org/esa/publications/wpp2002/pop-r2002-data>>

United State. **Environmental Protection Agency.** (2002). Report Assessing Environmental Education in the United State and the Implication of the National Environmental Education Act Of 1990.[On-line]. 15 August, 2003 <[http:// www .epa. gov / enviroed/pdf/report.pdf](http://www.epa.gov/enviroed/pdf/report.pdf)>.

University of South Alabama, [Online]. 10 July2003 <<http://www.southalabama.edu/aces/picoabs.html>>.

The World Bank Group (2002). [On-line] 13 August 2003
<<http://www.worldbank.org/data/databytopic/POP.pdf>>