جامعة أبو القاسم سعد الله– الجزائر2
كـليــة العلوم الإجتمـاعـية
قـسـم علـوم التربيــة

تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في الوسط المدرسي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في تخصص علوم التربية

إعـداد الطـالـبــة:
حساين غانية

إشــراف الأستاذ:
أ. د/ عبورة محمد

أعضاء لجنة المناقشة :

أ. د بلعربي الطيب	جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2	رئيسا
أ. د عبورة محمد	المركز الجامعي مرسلي عبد الله – تيبازة	مشرفا
أ. د طعبلي محمد الطاهر	جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2	ممتحنا
د. بورايو محمد	جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2	ممتحنا
د. موالك مصطفى	جامعة مولود معمري – تيزي وزو	ممتحنا
د. فرحات عبد الرحمان	جامعة زيان عاشور– الجلفة	ممتحنا

السـنــة الـجـامـعـية: (2021–2022)

كلمة شكر

بعد الشكر و الحمد لله الذي أعانني عل انجاز هذا العمل، أتقدم بجزيل الشكر و التقدير إلى الأستاذ محمد عبورة على توجيهات القيمة.

الشكر موصل إلى الأستاذ المشرف المساعد بالجامعة الحرة ببروكسل (ULB) البروفيسور José–Luis WOLF على ارشاداته و مساعداته خلال فترة التكوين الإقامي ببلجيكا، بدون أن أنسى زملائي الأساتذة الأفاضل بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، و مدراء المدارس الابتدائية المعنية بالبحث الميداني و أساتذتها على التسهيلات و التفهم.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر و الإمتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم الإطلاع على هذه الأطروحة و تقييمها و إبداء آرائهم و توجيهاتهم و حتى انتقاداتهم البناءة على رأسهم الأستاذ القدير عميد أساتذة علوم التربية بلعربي الطيب .

إلى كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل المتواضع و أخص بالذكر السادة شماني. ش وعبد النور.

لكم مني جزيل الشكر و التقدير...

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين ،إلى كل إخوتي و أخواتي و أزواجهم و زوجاتهم و أبنائهم خاصة توأم روحي دليلة.

إلى كل زملائي و زميلاتي الذين عرفتهم خلال مشواري الدراسي و المهني كل أصدقائي و صديقاتي.

الى كل زملائي في العمل بكلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو

إلى كل من ساعدني لإتمام هذا البحث و أخص بالذكر السيد شماني

إلى كل من يحمل لي و لو ذرة محبة

إلى كل من نسيهم قلمي و لم ينساهم قلبي أهدي هذا العمل المتواضع...

فهرس المحتويات

المحتويات **الصفحة**

ملخص البحث باللغة العربية.....أ
ملخص البحث باللغة الإنجليزية.....ب
ملخص البحث باللغة الفرنسية.....ج
مقدمة..... 01

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1. إشكالية البحث.....06
2. تساؤلات البحث.....09
3. فرضيات البحث..... 10
4. أهداف البحث.....11
5. أهمية البحث.....12
6. تحديد المفاهيم الأساسية للبحث..... 13
7. الدراسات السابقة للبحث.....22
8. المقاربات النظرية للبحث.....41

الفصل الثاني: التصورات الاجتماعية

تمهيد الفصل.....47
1. مفهوم التصورات الاجتماعية.....47
2. تطور مفهوم التصورات الاجتماعية 51
3. مقاربة التصورات الاجتماعية.....53
4. خصائص التصورات الإجتماعية 53
5. وظائف التصورات الاجتماعية.....56
6. مفاهيم قريبة من التصور 57
7. مركبات التصور.....60

8. قياس التصورات الاجتماعية.....62
خلاصة الفصل..... 65

الفصل الثالث: التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي

تمهيد الفصل.....68
أولا. البيئة.....68
1. مفهوم البيئة.....68
2. أبعاد البيئة.....69
3. مراحل تطور علاقة الإنسان بالبيئة.....71
4. النظريات المفسرة لعلاقة الإنسان بالبيئة.....71
5. النظام البيئي.....72
ثانيا. التربية البيئية.....74
1. مفهوم التربية البيئية.....74
2. أبعاد التربية البيئية.....76
3. التطور التاريخي للتربية البيئية.....77
4. مبادئ التربية البيئية و خصائصها.....82
5. أهمية التربية البيئية..... 83
6. التربية البيئية من أجل تنمية مستدامة.....83
7. أهداف التربية البيئية.....84
8. تصورات البيئة و أهداف التربية البيئية.....86
9. الجهود الجزائرية في ميدان التربية البيئية.....88
10. خصائص منهاج التربية البيئية.....92
11. صعوبات تحقيق المناهج الدراسية لأهداف التربية البيئية.....93
ثالثا. التربية البيئية في مناهج التعليم الابتدائي.....94
1. الطفل و التربية البيئية.....94
2. أهداف التربية البيئة من خلال مناهج التعليم الابتدائي.....96
3. التربية البيئية من خلال محتوى مناهج التعليم الابتدائي.....98

4. مداخل تضمين التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي.....100
5. المعلم من خلال منهاج التربية البيئية للتعليم الابتدائي.....102
6. استراتيجيات و طرائق تدريس التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي.....104
خلاصة الفصل.....110

الفصل الرابع : بيداغوجية المشروع في منهاج التعليم الابتدائي

تمهيد الفصل.....112
1. تعريف بيداغوجية المشروع 112
2. الأسس النظرية لبيداغوجية المشروع 119
3. مبادئ ببيداغوجية المشروع..... 120
4. خطوات بيداغوجية المشروع 122
5. دور كل من المعلم و المتعلم في بيداغوجية المشروع 135
6. مميزات و خصائص بيداغوجية المشروع.....138
7. وظائف بيداغوجية المشروع.....142
8. أهداف بيداغوجية المشروع 143
9. أهمية بيداغوجية المشروع.....144
10. صعوبات تطبيق بيداغوجية المشروع 146
11. شروط و متطلبات نجاح بيداغوجية المشروع..... 146
12. شروط و متطلبات نجاح بيداغوجية المشروع في مرحلة التعليم الابتدائي.....148
خلاصة الفصل..... 152

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

تمهيد الفصل.....155
1. منهج البحث..... 155
2. عينة البحث.....155
3. أدوات البحث 159
4. الإجراءات المنهجية للبحث 168

5. حدود البحث 168
6. القنيات الإحصائية المستخدمة في البحث.....169

الفصل االسادس: عرض، تحليل و مناقشة نتائج البحث

I. عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بتساؤلات البحث.....171
1. عرض، تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الأول.....171
2. عرض، تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثاني.....177
3. عرض، تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثالث.....192
4. عرض، تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الرابع.....198
5. عرض، تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الخامس.....205
6. عرض، تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي السادس.....210
7. عرض، تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي السابع.....214
8. عرض، تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثامن.....220
9. عرض، تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي التاسع.....227
II. إستنتاج عام.....230
III. اقتراحات البحث.....235
خاتمة.....238
قائمة المراجع.....240
قائمة الملاحق.....251

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	المواضيع البيئية المتضمنة في منهاج السنة الرابعة ابتدائي	99
02	المواضيع البيئية المتضمنة في منهاج السنة الخامسة ابتدائي	99
03	نموذج لسجل إعداد مشروع بيداغوجي خاص بالمعلم	132
04	نموذج لدفتر متابعة إنجاز مشروع بيداغوجي	133
05	شبكة ملاحظة لتقييم عمل مجموعات المشروع خاص بالأستاذ	133
06	شبكة ملاحظة لتقييم العمل الفردي للمتعلم	134
07	عدد المدارس الابتدائية حسب المقطعات التربوية التابعة لمديرية الجزائر شرق	156
08	توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التربوية لمديرية الجزائر شرق	157
09	توزيع أفراد العينة حسب التكوين في مجال التربية البيئية و الاقدمية في التدريس	157
10	توزيع أفراد العينة حسب كل متغيرات البحث	158
11	تنائج الدراسة الاستطلاعية	160
12	توزيع بنود و فقرات الاستبيان حسب محاورها.	165
13	نتائج صدق المحكمين	166
14	استجابات البند رقم 01 حسب متغيرات البحث	172
15	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 01 تبعا لمتغيرات البحث	172
16	استجابات البند رقم 02 حسب متغيرات البحث	174
17	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 02 تبعا لمتغيرات البحث	175
18	استجابات البند رقم 03 حسب متغيرات البحث	178
19	دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 04	180
20	مجموع رتب فقرات البند رقم 04 تبعا لمتغيرات البحث	180
21	دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 04 تبعا لمتغيرات البحث	181
22	دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 05	183
23	مجموع رتب فقرات البند رقم 05 تبعا لمتغيرات البحث	184
24	دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 05 تبعا لمتغيرات البحث	184
25	دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 06	188
26	مجموع رتب فقرات البند رقم 06 تبعا لمتغيرات البحث	188

27	دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 05 تبعا لمتغيرات البحث	189
28	استجابات البند رقم 07 حسب متغيرات البحث	193
29	العلاقة بين خصائص بيداغوجية المشروع و مبادئ التربية البيئية	194
30	استجابات البند رقم 08 حسب متغيرات البحث	195
31	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 08 تبعا لمتغيرات البحث	196
32	دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 09	199
33	مجموع رتب فقرات البند رقم 09 تبعا لمتغيرات البحث	199
34	دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 09 تبعا لمتغيرات البحث	199
35	استجابات البند رقم 10 حسب متغيرات البحث	201
36	دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 11	202
37	مجموع رتب فقرات البند رقم 11 تبعا لمتغيرات البحث	203
38	دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 11 تبعا لمتغيرات البحث	203
39	استجابات البند رقم 12 حسب متغيرات البحث	206
40	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 12 تبعا لمتغيرات البحث	206
41	استجابات البند رقم 13 حسب متغيرات البحث	208
42	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 13 تبعا لمتغيرات البحث	208
43	استجابات البند رقم 14 حسب متغيرات البحث	211
44	استجابات البند رقم 15 حسب متغيرات البحث	212
45	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 15 تبعا لمتغيرات البحث	212
46	استجابات البند رقم 16 حسب متغيرات البحث	214
47	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 16 تبعا لمتغيرات البحث	215
48	استجابات البند رقم 17 حسب متغيرات البحث	216
49	استجابات البند رقم 18 حسب متغيرات البحث	218
50	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 18 تبعا لمتغيرات البحث	218
51	دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 19	221
52	مجموع رتب فقرات البند رقم 19 تبعا لمتغيرات البحث	221
53	دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 19 تبعا لمتغيرات البحث	222
54	استجابات البند رقم 20 حسب متغيرات البحث.	224
55	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 20 تبعا لمتغيرات البحث	225

56	استجابات البند رقم 21 حسب متغيرات البحث	**227**
57	دلالة الفروق في استجابات البند رقم 21 تبعا لمتغيرات البحث	**228**

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	بيئة الإنسان	**70**
02	دور المعلم في بيداغوجية المشروع	**137**
03	دور المتعلم في بيداغوجية المشروع	**138**

ملخص البحث:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية، و مدى اختلافها تبعا لأقدميتهم في التدريس و خبرتهم في مجال التربية البيئية.

و لتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي و الإستبيان كأداة لجمع البيانات على عينة متكونة من 300 أستاذا للتعليم الابتدائي، يدرسون بالمدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية للجزائر شرق.

انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

– للأساتذة تصور شامل لأهداف التربية البيئية بمجالاتها المعرفية المهارية و الانفعالية يعكس تصورهم الشامل لمفهوم البيئة بأبعاده و نظمه المختلفة.

– لبيداغوجية المشروع فعالية و أهمية في تعليم التربية البيئية، كونها تسمح بتداخل التخصصات العلمية و تساعد المتعلمين على بناء شخصيتهم من خلال المشاركة في اختيار، تخطيط ، تنفيذ و تقويم المشروع البيداغوجي البيئي.

– لضمان نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي يجب الأخذ بعين الاعتبار مميزات منهاج التربية البيئية، خصائص المتعلمين و متطلبات نموهم في مرحلة التعليم الابتدائي، أسس بيداغوجية المشروع و متغيرات البيئة المحلية المادية منها و البشرية.

كما خلصت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الأساتذة لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية لا تختلف باختلاف تكوينهم في مجال التربية البيئية و أقدميتهم في التدريس.

Abstract:

This study aims to reveal the perceptions of primary school teachers about the pedagogical project in environmental education and determine the extent to which these perceptions differ depending on their seniority in teaching and experience in the field of environmental education.

To achieve these objectives, the researcher relied on the descriptive method and administered a questionnaire to 300 teachers who teach in some primary schools that are under the authority of the Directorate of Education of East Algiers.

The study findings indicated that the teachers have an overall vision of the concept of the environment and the objectives of environmental education. In addition, the teachers demonstrated the effectiveness of the pedagogical project in environmental education as it takes into consideration the interdisciplinary nature of this field and allows learners to construct their learning while participating in the choice, planning, implementation and evaluation of the pedagogical project. In order to ensure the success of a pedagogical project in environmental education, the teachers stressed the necessity to identify the conditions and obstacles in the field taking into account learners' characteristics and the requirements for their growth as well as the objectives and characteristics of environmental education.

Furthermore, the results revealed that the teachers' perceptions of the pedagogical project do not differ according to their seniority in teaching and training in environmental education.

Résumé :

Notre étude de recherche vise à d'identifier les conceptions des enseignants du primaire vis à vis la pédagogique de projet en éducation à l'environnement, qui peux se différencier selon leur ancienneté dans l'enseignement et leur formation en éducation à l'environnement.

Pour atteindre cet objectifs, nous avons utilisé la méthode descriptive et le questionnaire comme outil de collecte des données sur un échantillon constitué de 30 enseignants du primaire qui enseigne dans certaines écoles primaires qui dépendent de la Direction de l'éducation de l'Alger –est.

Les résultats de l'étude ont conclu que :

- Les enseignants ont une conception globale du concept de l'environnement et des objectifs de l'éducation à l'environnement.
- Les enseignants ont démontré l'importance et l'efficacité de la pédagogie de projet en l'éducation à l'environnement qui prend en considération le caractère interdisciplinaire de ce domaine, et qui permet selon eux aux apprenants de construire leur apprentissage tout en participant au choix, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation du projet pédagogique.
- Afin d'assurer la réussite du projet pédagogique environnemental selon les enseignants, il est nécessaire d'identifier les conditions, les obstacles du terrain on tenant compte des exigences de développement des apprenants, les objectifs et les caractéristiques de l'éducation à l'environnement.

Les résultats ont également démontré que les conceptions des enseignants sur la pédagogie de projet en éducation relative à l'environnement ne diffèrent pas en fonction de leur ancienneté dans l'enseignement et leur formation en éducation relative à l'environnement.

مقدمة

مقدمة:

إن تعقد و تفاقم المشكلات البيئية و تأثيرها على مستقبل الكائنات الحية دفعت الباحثين بشئون البيئة إلى دق ناقوس الخطر، مؤكدين على ضرورة إحداث تغيرات جذرية في أسلوب تعامل البشر مع البيئة، فاتجهت أنظار الجميع الى عملية التربية كونها أداة هامة لضبط السلوك الإنساني و إحداث ذلك التغير المنشود من خلال مناهج التربية البيئية.

تهدف التربية البيئية إلى تنمية المواطنة و الوعي البيئي لدى الافراد من خلال إكسابهم معارف و اتجاهات ومهارات وقدرات تساعدهم على فهم وتقدير العلاقة التي تربطهم ببيئتهم الطبيعية، الاجتماعية و الثقافية، و لتحقيق ذلك لا يجد المجتمع أفضل من المدرسة لتحقيق ذلك، فهي المؤسسة التي أنشأها عن قصد لتحقيق أهدافه في تربية أبناءه وفق منهاج تربوي مخطط و مدروس يتناسب و خصوصيات المرحلة التعليمية.

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل المناسبة لتحقيق أهداف التربية البيئية لدى المتعلمين، لأنه و حسب علماء النفس و التربية تعتبر السنوات الأولى من عمر الفرد ذات أهمية عظمى في تشكيل شخصيته و إكسابه السلوكات السليمة التي تبقى ملازمة له طوال حياته.

ولكي تتحقق تلك الأهداف لابد من اعتماد طرائق و استراتيجيات مناسبة تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات منهاج التربية البيئية الذي يعد مجالا تطبيقيا متعدد و متداخل التخصصات، إلى جانب خصائص المتعلمين في المرحلة العمرية و متطلبات نموهم.

في هذا الصدد تؤكد العديد من الدراسات التربوية على أن بيداغوجية المشروع التي تستند إلى إعداد المتعلمين لمشروع بيداغوجي تبقى أهم تلك الاستراتيجيات التي أثبت فعاليتها في هذا المجال، لكونها تأخذ بعين الاعتبار الطبيعة المعقدة لمنهاج التربية البيئية و تساهم في تنمية المتعلم من جميع أبعاد شخصيته، كما أنها من الاستراتيجيات التي تم تحديدها من طرف وزارة التربية الوطنية و وزارة البيئة لتعليم التربية البيئة.

في هذا السياق جاءتنا فكرة البحث في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في الوسط المدرسي ،و ذالك بهدف الاستفادة و الأخذ بآرائهم، توجيهاتهم و اقتراحاتهم قصد تطوير منهاج التربية البيئية في التعليم الابتدائي و

تحقيق أهدافه، كونهم عصب العملية التعليمية التعلمية و المكلفون بذلك في الميدان، و كذلك باعتبار أن التصورات الاجتماعية هو إعادة البناء الاجتماعي للواقع بمتغيراته.

و لتناول هذا البحث قمنا بتقسيمه إلى جانبين نظري و تطبيقي.

الجانب النظري قسمناه بدوره إلى أربعة فصول، خصصنا الفصل الأول منه للإطار العام للبحث تناولنا من خلاله إشكالية البحث التي ختمناها بطرح التساؤلات، حاولنا الإجابة عنها بصياغة فرضيات رأيناها مناسبة، هذا إلى جانب أهمية و أهداف البحث و تحديد المفاهيم المفتاحية المتعلقة بمتغيرات البحث، إضافة إلى أهم الدراسات السابقة التي تناولت بعض جوانب الموضوع و المقاربات النظرية للبحث.

أما الفصل الثاني فتطرقنا فيه إلى موضوع التصورات الاجتماعية، أين تناولنا مفهوم التصورات باعتباره نظام معرفي يرتبط بموضوع ما في البيئة يتكون من النظام المركزي و المحيطي، يتميز بمجموعة من الخصائص التي تجعله مختلفا عن باقي المفاهيم الاجتماعية الأخرى، يتم توظيفه من خلال مقاربة معرفية و اجتماعية، يؤدي وظائف مختلفة. و لقياسه يستخدم الباحثون طرائق استفهامية و تداعوية أهمها الاستبيان و المقابلة.

فيما خصصنا الفصل الثالث للتربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي، أين قسمناه إلى ثلاثة أجزاء تناولنا في الجزء الأول منه مفهوم البيئة من خلال التعريف بالمفهوم، أبعاد البيئة الطبيعية و المشيدة، مراحل تطور علاقة الانسان بالبيئة و النظريات المفسرة لها، إلى جانب مفهوم النظام البيئي.

فيما تناولنا في الجزء الثاني منه التربية البيئة تطرقنا من خلاله إلى تعريف التربية البيئة كعملية تربوية متعددة التخصصات، أبعادها المتمثلة في البعد التربوي و البيئي ، التطور التاريخي لها من خلال الشعوب القديمة و الدينات و المؤتمرات العالمية ،إلى جانب تحيد مبادئها، أهميتها، أهدافها و علاقتها بالتنمية المستدامة و تصورات مفهوم البيئة.

أما الجزء الثالث فخصصناه للتربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي الذي له أهدافه و خصوصياته تبعا لخصائص الطفل في هذه المرحلة التي تعد مرحلة هامة لترسيخ الوعي و القيم البيئية لدى الناشئة، و التي تستدعي مدخلا ملائما لتضمين مختلف الخبرات التعليمية و استراتيجيات و طرائق تدريس مناسبة و تكوين خاص بالمعلمين.

أما الفصل الرابع فخصصناه لبيداغوجية المشروع في منهاج التعليم الابتدائي، بحيث تناولنا فيه التعريف ببداغوجية المشروع التي تعد استراتيجية نشطة تستند إلى إعداد المتعلم لمشروع بيداغوجي يسمح له باكتشاف ذاته في إطار مقاربة تشاركية، باعتماد خطوات متسلسلة تشمل اختيار موضوع المشروع ، تصميم الخطة ، تنفيذ المشروع و تقويمه، يؤدي من خلاله كل من المعلم و المتعلم أدوار محددة.

إلى جانب تحديد المبادئ و الأسس النظرية التي تقوم عليه ، خصائصها ، الوظائف التي تؤديها، أهميتها و الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها لدى المتعلم، إضافة إلى تقييم صعوبات تطبيقها استنادا إلى خصائص المتعلم و متغيرات البيئة، و من ثم تحديد شروط و متطلباتها نجاحها بصفة عامة و في مرحلة التعليم الابتدائي بصفة خاصة.

للإجابة عن تساؤلات البحث و التحقق من صحة فرضياته إجرائيا عمدنا إلى الجانب التطبيقي الذي قسمناه بدوره إلى فصلين الخامس و السادس، تناولنا في الفصل الخامس منهجية البحث، تطرقنا من خلاله إلى التعريف بمنهج البحث المعتمد، خصائص العينة الممثلة لمجتمع البحث، و كذا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات المتمثلة في استبيان تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية، هذا إلى جانب التذكير بحدود البحث و الإجراءات المنهجية المتبعة في البحث الميداني و أهم التقنيات المستخدمة في تحليل البيانات.

أما الفصل السادس فخصصناه لعرض، تحليل و مناقشة النتائج، أين تطرقنا إلى مناقشة نتائج كل محور من محاور الاستبيان على حدى، حاولنا تفسيرها في ضوء التراث الأدبي الذي تناول بعض جوانب الموضوع، ختمناه باستنتاج عام لأهم النتائج المتحصل عليها التي قدمنا على أساسها بعض الاقتراحات التي رأيناها مناسبة.

و ختمنا هذا البحث بخاتمة عامة و قائمة المراجع والملاحق المعتمدة.

الجانب النظري

الفصل الأول
الإطار العام للبحث

1. إشكالية البحث
2. تساؤلات البحث
3. فرضيات البحث
4. أهداف البحث
5. أهمية البحث
6. تحديد المفاهيم الأساسية للبحث
7. الدراسات السابقة للبحث.
8. المقاربات النظرية للبحث

1. إشكالية البحث:

تحتاج عملية تكوين الوعي البيئي إلى جهود متكاملة لمؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية المختلفة كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، فلا أحد ينكر ما لهذه الأخيرة من دور في خلق الوعي بالبيئة ومشكلاتها لدى أفراد المجتمع، من خلال مختلف البرامج الخاصة بالتوعية و الإعلام البيئي التي تقدم عبره ،إلا أن تلك البرامج قد تفقد شيئا من تأثيرها على المتلقي لأنه لا يشارك فيها سواء في التخطيط أو العمل، مما قد يشعره أن الأفكار تلقى عليه من الآخرين وأن إتباعها واجب عليه. (شحاتة حسن أحمد، 2000)

على الرغم من الدور الذي تؤديه وسائل الإعلام المختلفة سواء المقروءة ، المسموعة أو المرئية منها في ترشيد الأفراد حول ضرورة الحفاظ على البيئة، إلا أنها ليست كافية خاصة بالنسبة للأطفال، لذا يقع العبء الأكبر على المدرسة و بالتحديد على المعلم من أجل غرس السلوك البيئي الرشيد لدى المتعلمين و تنمية معارفهم و مهاراتهم و اتجاهاتهم الايجابية نحو البيئة و مشكلاتها من خلال مناهج مخططة و هادفة.

ولكي تتمكن المدرسة من تحقيق أهدافها في هذا المجال وجب إدراج التربية البيئية في مقرراتها الدراسية سواء كمادة مستقلة أو مدمجة أو من خلال مشاريع بيئية يشارك فيها المتعلمون في مختلف الأنشطة المرتبطة بها.

و الجزائر على غرار باقي الدول أولت اهتماما كبيرا لهذا المجال من خلال إدراج التربية البيئية في مقرراتها الدراسية. و لتعزيز الوعي البيئي و تعديل سلوكات المتعلمين الخاطئة اتجاه البيئة و مشكلاتها تم توقيع بروتوكول اتفاق بين وزارتي البيئة و التربية الوطنية سنة 2002 يتضمن إنشاء النوادي البيئة المدرسية و يضمن توفير الأدوات البيداغوجية البيئية للموسسات التربوية كالحقيبة البيئية التي بوسعها مساعدة المعلمين على تدريس هذا البعد الجديد من المنهاج الدراسي

إن أهداف و طبيعة منهاج التربية البيئية التي تعتمد على مبدأ تداخل و تكامل التخصصات العلمية تستدعي مشاركة المتعلم في مجموعة من الأشطة من خلال اعتماد المعلم لاستراتيجيات نشطة تضمن تطبيق المتعلم للمفاهيم البيئية المكتسبة و تمكنهم من اكتساب القيم ،المهارات و الوعي البيئي التي ستنعكس في سلوكهم أثناء التعامل مع البيئة، خصوصا في مرحلة الطفولة التي تعد من أهم المراحل في تكوين شخصية الفرد، فالطفل

في هذه المرحلة سريع التقليد و التقبل لما يسمع ، إنها أفضل مرحلة لتعلم واكتساب الخبرات و القيم و تنمية المسئولية البيئية لديه.

للأنشطة المدرسية دور فعال في تحقيق الأهداف التعليمية و التربوية بكافة مستوياتها العامة والخاصة حيث تساهم بشكل كبير في اكتساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات و تنمية العديد من القدرات لدى المتعلم كالتفكير و الابتكار و حل المشكلات، في هذا الصدد يرى ريان فكري حسين (1995) أن للنشاط المدرسي أثر فعال في العملية التعليمية يفوق أثر التعلم النظري لأن المتعلم يصبح عنصر فعال في أداء ذلك النشاط مما يجعل اقباله عليه بحماس ،كما يساهم في اكتسابهم الكثير من الخبرات التي تسمح لهم من الجمع بين المعرفة و المهارة و بين النظرية والتطبيق مما يساهم في تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع أبعاده العقلية ،المهارية، الاجتماعية، الانفعالية. (شحاتة حسن أحمد، 2000)

من بين تلك الاستراتيجيات النشطة التي تجمع بين النظرية و التطبيق و تسمح بمشاركة المتعلم في مختلف الانشطة التعليمية بيداغوجية المشروع، التي تعد من بين أهم البيداغوجيات التي أوصت بها جل المؤتمرات البيئية و أقرتها المنظومة التربوية الجزائرية لتدريس منهاج التربية البيئية.

إن طبيعة منهاج التربية البيئية التي تعتمد على مبدأ تداخل و تكامل التخصصات و الاهداف تتطلب القيام بنشاطات وتجارب و خبرات تربوية حسية موازاة مع تدريس المعارف البيئية، وهذا قد يكون ممكنا من خلال اعتماد بيداغوجية المشروع التي تضمن تطبيق المتعلم للمفاهيم البيئية المكتسبة لتمكنهم من اكتساب القيم والمهارات و الوعي البيئي الذي سينعكس في سلوكهم أثناء التعامل مع البيئة (Laucie Sauvé, 1997)

في هذا الصدد يؤكد الباحثان yerkes و Haras من خلال دراساتهما أن نجاح التعليم البيئي مرهون باعتماد بيداغوجية المشروع التي تسمح بالمشاركة الجماعية الفعالة للمتعلمين و تجعلهم يتعرفون على البيئة ومشكلاتها من خلال اقتراح و المشاركة في إعداد مشاريع بيئية مناسبة لمستوى تطورهم العقلي والمعرفي (Yerkas Rita et Haras Kathy, 1997) .

مدخل و استراتيجية بيداغوجية اثبتت فعاليتها في الكثير من الأنظمة التربوية في العالم كفرنس، ألمانيا ،المجر، السويد ، فنلندا و بلجيكا،هذه البيداغوجية التي تستمد أسسها من

المقاربة التربوية لجون ديوي، و المتمثلة في جعل المدرسة بمثابة مقاولة للتربية والتعليم، بيداغوجية تشاركية تضمن التعاون و التنسيق مع شركاء خارجيين لهم خبرة في مجال البيئة، تسمح للمدرسة في التفتح على المجتمع و مشكلات (Lucie SAUVÉ, 2001)

هي استراتيجية شاملة و كاملة تتضمن عدة استراتيجيات مهمة كالمناقشة، العصف الذهني ، حل المشكلات، التعلم التعاوني، كل هذا بوسعه يسمح بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين كما تحقيق بعض الكفاءات كالثقة بالنفس، الاستقلالية الذاتية، التضامن و اتخاذ القرارات الاجتماعية، كما تسمح باكتشاف و تحليل عناصر البيئة المعقدة الطبيعية ،الاجتماعية و الثقافية. (Le GRIN, 1982)

تشير العديد من الدراسات إلى أهمية و فعالية هذه البيداغوجية في التعلم من بينها دراسة أسماء عبد الكريم عوض (2017) التي أكدت على فعاليتها في تحصيل المتعلمين لمادة علوم الأرض و البيئة و تنمية قدراتهم و اثارة تفكيرهم البصري المكاني.

إلى جانب دراسة الراوي هاشمية عبد المجيد علي (2014) الذي أكد هو الآخر على أثر المشروع في فهم المتعلمين للمفاهيم الكيميائية و تنمية مهارات التفكير العلمي لديهم.

كما أكدت دراسة يونس أحمد (2011) على فاعلية هذه الاستراتيجية في تحصيل الطلبة في مادة الأحياء و تنمية التفكير الناقد لديهم، و هي نفس النتيجة التي توصلت اليها دراسة الخصاونة (2010) التي أكدت هي الاخرى على فاعلية بيداغوجية المشروع في تدريس العلوم من خلال تنمية قدرة المتعلمين على حل المشكلات و التفكير الابداعي لديهم، هذا ما دفع Dann (2012) توصي بضرورة استخدامها في التدريس بهدف تنمية دافعية المتعلمين للتعلم كونها تسمح بربط ما يتعلمونه بالواقع.

هذا و يعد إنجاز المشروع في الفضاء المدرسي مناسبة تتاح للمتعلم حتى يتعود الاعتماد على نفسه في بناء تعلماته وبناء ذاته، فالمشروع عبارة عن تجربة في الحياة تسمح للمتعلم باكتشاف ذاته في حدود احترام معايير الجماعة ،تلمس المستقبل الذي يريد أن يصير إليه، فيحدد الأولويات ويتبع الخطوات المناسبة ،فيتعود على استثمار الوسائل المناسبة و المتاحة. نشاط إدماجي بامتياز .

و لكي تحقق هذه الاستراتيجية أهدافها في تنمية الوعي البيئي للمتعلمين و تعديل سلوكات البيئية الخاطئة، وجب الأخذ بتصورات أهم الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية و

المكلفون بتدريس منهاج التربية البيئية و هم الاساتذة باعتبار ان التصور هو مجموعة من المعارف حول موضوع ما في البيئة وفقا لمتغيرات البيئة، هو عملية إعداة البناء الاجتماعي للواقع بمتغيراته على حد تعبير أبربك Abric، لها وظيفة معرفية و توجيهية (Jans claude Abric, 1994)

إن فهم العالم الذي يحيط بنا يتطلب ادراكه بواسطة التصورات التي تخضع للقواعد التي تتحكم في السيرورة المعرفية و التي بدورها تحددها الشروط الاجتماعية التي تتشكل فيها. فالتصورات بناء معرفي اجتماعي تلعب العديد من المتغيرات دورا في تشكيله و توجيهه أهمها معارف ،حاجات و دوافع الفرد و خبراته ، قيم و ثقافة المجتمع . هي بذلك قاعدة نظرية ينطلق منها الفرد لفهم الواقع و تنظيمه و التصرف على أساس هذا الفهم في حياته اليومية.

بناءا على ما سبق جاء هذا البحث كمحاولة للتعرف على تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية، و الكشف فيما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف أقدميهم في التدريس و تكوينهم في مجال التربية البيئية.

و عليه تتلخص اشكالية البحث في الإجابة على التساؤلات التالية:

2. تساؤلات البحث:

أولا. التساؤل العام: ما تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية ، و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

ثانيا. التساؤلات الجزئية:

1. ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم البيئة، و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

2. ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي للتربية البيئية في التعليم الابتدائي، و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

3. ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لمكانة بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في التعليم الابتدائي، و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

4. ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لاختيار المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي، و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

5. ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لتخطيط المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي؟ و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

6. ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي، و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

7. ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي، و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

8. ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لمتطلبات نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي، و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

9. ماهي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي للصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي، و هل تختلف باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟

و للإجابة على هذه التساؤلات حاولنا تحليل معرفة مضمون و هيكلة تصورات الأساتذة حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية و ذلك من خلال تحليل فقرات الاستبيان الموجه إليهم.

3. فرضيات البحث:

1. لا تختلف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم البيئة باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية.

2. لا تختلف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي للتربية البيئية في التعليم الابتدائي باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية.

3. لا تختلف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لمكانة بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في التعليم الابتدائي باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية.

4. لا تختلف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لكيفية اختيار المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية.

5. لا تختلف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لتخطيط المشروع البيداغوجي البيئي باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية.

6. لا تختلف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية.

7. لا تختلف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية.

8. لا تختلف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لمتطلبات نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية.

9. لا تختلف تصورات أساتذة التعليم الابتدائي للصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية.

4. أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لولاية الجزائر حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية ، و مدى اختلاف تلك التصورات باختلاف الأقدمية في التدريس و الخبرة في مجال التربية البيئية و ذلك من خلال :

– التعرف على تصورات الأساتذة حول مفهوم البيئة كمفهوم نسقي و متداخل الأنظمة و الأبعاد و الذي له علاقة مباشرة بتصورهم للمشروع البيئي.

– التعرف على تصورات الأساتذة لأهدافة التربية البيئية التي تسعى المنظومة التربوية لتحقيقها لدى المتعلم في التعليم الابتدائي في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات و الذي على أساسه يخطط المشروع البيداغوجي .

– التعرف على تصورات الأساتذة حول الاستراتيجية و المدخل البيداغوجي الأنسب و الأكثر فعالية لإدراج التربية البيئية في التعليم الابتدائي، كذلك تحديد مكانة و أهمية بيداغوجية المشروع كمدخل واستراتيجية بيداعوجية استنادا إلى خصائص المتعلم ، مميزات و أهداف المنهاج الدراسي المقرر في المرحلة الابتدائية ن إضافة إلى خصائص و أهداف التربية البيئية.

– التعرف على تصورات الأساتذة حول كيفية تطبيق بيداغوجية المشروع في التربية البيئية ، و ذلك من خلال تحديد تصوراتهم حول اختيار، تخطيط ، تنفيذ و تقويم المشروع البيئي المدرسي استنادا إلى خبرتهم التعليمية و متغيرات الواقع التربوي و الاجتماعي .

– تحديد الصعوبات التي قد تحول دون نجاح بيداغوجية المشروع و تحقيق أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي من خلال تصورات الأساتذة.

– تحديد شروط نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي و ذلك استنادا الى واقع المنظومة التربوية الجزائرية،خصائص المتعلم في المرحلة الابتدائية ، مميزات بيداغوجية المشروع و خصائص التربية البيئية . الى جانب تحديد مهام كل من المعلم و المتعلمين في المشروع البيداغوجي.

5. أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كون أن التربية البيئية أصبحت ضرورة ملحة ،حتمتها طبيعة هذا العصر المعقدة ،و ما أصاب البيئة من تلوث و اختلال في التوازن الذي يرجع سبه إلى اضطراب و تدهور علاقة الانسان ببيئته الطبيعية و البشرية ،فمعظم مشكلات البيئة هي مشكلات قيم و سلوك لها علاقة مباشرة بخلفية معرفية و وجدانية لدى الفرد ،و لتفاديها لابد من الإستثمار في العامل البشري الذي يبدأ من مرحلة الطفولة.

فاختيارنا للمدرسة الابتدائية كان هادفا، باعتبارها المرحلة القاعدية التي يتم فيها تكوين و بناء شخصية المتعلم من جميع أبعادها المعرفية،الانفعالية ،الاجتماعية،الجسمية و النفسية و من ثم غرس قيم و مبادى التربية البيئية و التنمية المستدامة منذ الصغر.

– الاهتمام العالمي بموضوع التربية البيئية في المناهج التربوية و بالأخص بالاستراتيجيات التربوية المناسبة للتعليم البيئي قصد تحقيق الأهداف التربوية و البيئية التي يتجلى واضحا من خلال عقد مؤتمرات وندوات عالمية حول موضوع التربية البيئية و التنمية المستدامة.

من بين تلك الاستراتيجيات التي أقرتها تلك الندوات بيداغوجية المشروع التي اعتبرتها استرتيجية تربوية و بيداغوجية نشطة مناسبة لخصوصيات التربية البيئية ،كما تساهم في تنمية شخصية المتعلم في جميع أبعادها المعرفية ،الجسمية ،الانفعالية، النفسية و الاجتماعية.

– كما تتمثل أهمية البحث في الإستفادة من تصورات الأساتذة حول كيفية إدراج و تطبيق التربية البيئية في المنهاج الدراسي وفق بيداغوجية المشروع في تدريب و تكوين المعلمين أثناء و بعد التكوين الأكاديمي. فقد تفيد النتائج المتوصل إليها القائمين على العملية التعليمية التعلمية، بحيث تزودهم بخلفية نظرية لكيفية إدراج التربية البيئية في التعليم الابتدائي مستمدة من تصورات أهل الاختصاص.

– لفت إنتباه القائمين على العملية التعليمية التعلمية إلى أهمية موضوع التصورات الاجتماعية في تفسير الظواهر و دراسة بعض المواضيع التربوية، و بالأخص تصورات أهم الفاعلين في العملية التربوية و عصب العملية التعليمية التعلمية و هم الأساتذة الذين لابد أن يؤخذ بأراءهم و اقتراحاتهم و إدراكاتهم لتطوير النظام التربوي من أجل تدارك الثغرات و النقائص في تأليف الكتب المدرسية، واتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لتفعيل التربية البيئية في التعليم الابتدائي.

– تشجيع تضافر جهود الجهات المسؤولة في الجزائر على رأسها وزارة التربية الوطنية و وزارة تهيئة الإقليم والبيئة، بضرورة تبني إستراتيجية التربية البيئية من خلال وضع برنامج تعميم النوادي البيئية المدرسية و اعداد الحقيبة البيئية المدريسة الذي يوظف بيداغوجية المشروع.

هذا إلى جانب إثراء المكتبة الجزائرية بمثل هذه الدراسات و البحوث حول موضوع التربية البيئية، و بالاخص بيداغوجية المشروع التي تعد من المواضيع التربوية و الاجتماعية التي لم تحظى بقدر كاف من البحث و التحليل على حد اطلاع الباحثة.

6. تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

يعد تحديد مفاهيم البحث خطوة مهمة من خطوات البحث العلمي ، ذات أهمية علمية و منهجية بالغة خاصة في البحوث الاجتماعية و التربوية التي تختلف مفاهيمها باختلاف المدارس الفكرية و الفلسفية و توجهات الباحثين النظرية.

و عليه فقد تم وضع تعاريف واضحة و محددة لكل مفهوم يستخدم في البحث الحالي، كما تعتبر بمثابة مفاتيح لما يقرأ هو حلقة وصل بين الجانب النظري و التطبيقي.و لقد تم تحديد المفاهيم من خلال تحديد المعنى اللغوي و بعض تعاريف الباحثين إلى جانب التعريف الاجرائي الذي يتناسب و أدوات البحث، وتتمثل تلك المفاهيم فيما يلي :

1.6 التصورات الاجتماعية:

التصور حسب قاموس نوبير سلامي ليس مجرد استرجاع صورة بسيطة للواقع ، بل تكوين و بناء عقلي لنشاطنا.(Nobèrt Sillamy, 1983)

يقترن غالبا مفهوم التصور بمفهوم الاجتماعي، لأن التصور على حد تعبير جان كلود أبريك (1994) هي شكل من أشكال المعرفة المشكلة إجتماعيا، ذات الاتجاه العملي تهدف إلى بناء حقيقة مشتركة.(Jans claude Abric, 1994)

لها رؤية وظيفية للعالم، كونها تسمح للفرد أو الجماعة من إعطاء معنى لسلوكاته و فهم الحقيقة بالاعتماد على نظام المرجعيات.

فيما إعتبرها موسكوفيسي (1961) جهاز من القيم والأفكار والممارسات المتعلقة بمواضيع و مظاهر وأبعاد الوسط الاجتماعي، يسمح باستقرار إطار حياة الأفراد والجماعات، فهو بذلك أداة لتوجيه إدراك الوضعيات واعداد الإجابات(S.Moscovici, 1972) .

التصور بهذا المفهوم عملية بناء و تركيب يقوم بها الفرد من خلال الادراك و الفكر وفقا لقيم و مبادئ المجتمع الذي يعيش فيه و االتي اكتسبها من خلال عملتي التربية و التنشئة الاجتماعية.

في نفس السياق ذهبت جودلي (1984) حين اعتبرتها أنماط من التفكير الموجه نحو التواصل و الفهم و التحكم في المحيط الاجتماعي و المادي و المثالي، تمتلك ميزة خاصة على مستوى تنظيم المحتويات و العمليات العقلية و عمليات المنطق. (Fischer G.N, 2005)

من خلال هذا التعريف نجد أن للتصورات وظائف تؤديها حددتها جودلي في التواصل وفهم والتحكم في البيئة.

أما جيلي(1990) فقد عرفتها على أنها مجموع المعتقدات، المعارف، الآراء ، الاقتراحات التي تم بناءها اجتماعيا، تنتج و تتقاسم بين أفراد الجماعة الاجتماعية حول موضوع ما في البيئة وفقا لقيم ومعايير المجتمع و الواقع المعاش. (Gilly, M, 1990) وهو التعريف الذي تبنته الباحثة كونه يتناسب و خصوصيات الموضوع التربوي.

و عليه يمكن أن نعرف التصورات الاجتماعية إجرائيا أنه مجموع من المعارف، الآراء و المعتقدات و الاقتراحات و الأحكام التي يكونها المعلمين حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية وفقا للمعايير الاجتماعية و مكتسباتهم السابقة.

2.6 التعليم الإبتدائي:

يجمع الباحثون والمختصون في شؤون التربية على أهمية مرحلة التعليم الابتدائي كونها تهدف إلى تنمية شخصية الأطفال ليكونوا نافعين لأنفسهم ولمجتمعهم ، معتبرين إياها المرحلة الأساسية لنظام التعليم، و الأساس الذي يهيئ التلاميذ للمراحل التعليمية الموالية.

يرى محمد مرسي (1989) أن التعليم الابتدائي هو قاعدة السلم التعليمي في معظم النظم التعليمية، يهدف إلى مساعدة الطفل على اكتساب مهارات الاتصال الأساسية كالقراءة و الكتابة و الحساب. (مرسي، 1989)

أما اللجنة الاستشارية الدولية لليونسكو عام (1958) فتعتبره ذلك النمط من التعليم الذي يهدف إلى توجيه نمو الطفل الجسماني والعقلي وغرس عادات سليمة فيه، إلى جانب تنمية شخصيته بصورة متناسقة و متكاملة من جميع النواحي العقلية ،الوجدانية، الجسمانية و الإجتماعية . (جرجش، 2005)

فيما يعرفها القانون التوجهي للتربية الوطنية على أنه تعليم نظامي إجباري، تتكفل به الدولة، يهدف إلى إكساب الطفل الأساسيات التي يحتاجها في حياته، مدته خمس سنوات، وسن الدخول إلى المدرسة الإبتدائية هو ستة سنوات، غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للإلتحاق بالمدرسة في سن الخامسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية. (القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، 2008)

هي المرحلة التعليمية التي تسبق مرحلة التعليم المتوسط و تلي مرحلة الروضة، تتوج نهاية مدة التمدرس فيها بامتحان نهائي يخول للتلميذ الحق في الحصول على شهادة التعليم الابتدائي و الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط.

من خلال ماسبق يمكن تعريف التعليم الابتدائي إجرائيا على أنه ذلك التعليم الموجه لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي، و الذي يمثل السنوات الرابعة و الخامسة ابتدائي ،أين تتراوح أعمار المتعلمين بين 8 و 10 سنوا ت.

3.6 البيداغوجيا:

لغة، تتكون كلمة البيداغوجيا(pedagogie) ذات الأصل اليوناني من شقين هما: "peda" وتعني الطفل و"Agogé" وتعني القيادة و التوجيه، و عليه مصطلح بيداغوجيا يعني قيادة و توجيه الطفل، أما البيداغوجي فهو الشخص المكلف بتوجيه الأطفال ومرافقتهم. (أحمد قايد نور الدين، سبيعة حكيمة، 2010)

أما اصطلاحا فقد يتداخل أحيانا مفهوم البيداغوجيا مع مفهوم التربية، ففي المعجم التربوي تعني مجموع الوسائل و الطرائق و الأساليب التي يستخدمها المعلم في تكوين المتعلم و تحقيق التربية، هي جهد التفكير حول الفعل التعليمي. (فريدة شنان، مصطفى هجرس، 2009)

و في نفس السياق ذهب دوركايم حين اعتبر البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية، ارتبط استخدامه بمجال التعليم و المناهج التربوية، مما أدى إلى ظهور مقاربات بيداغوجية عديدة كبيداغوجية الأهداف، الكفاءات، الادماج و المشروع. (الرتيمي الفضيل، لكحل صليحة، 2012)

مع تقدم مجال العلوم التربوية أصبحت البيداغوجيا علم مستقل بذاته له مواضيعه، يهتم بالعملية التعليمية التعلمية بشكل عام و بالعلاقة التفاعلية التي تربط المعلم بالمتعلم، مما أدى إلى ظهور مفهوم البيداغوجيات الكلاسيكية أو التقليدية التي تهتم بالمعرفة النظرية و المعلم، و البيداغوجيات النشطة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية و مسؤولا عن بناء تعلماته.

4.6 المشروع:

المشروع لغة كما ورد في منجد اللغة و الإعلام يحمل ثلاثة معاني مختلفة :

- المشروع : سوغه الشرع، من الفعل شرع بمعنى سن الشريعة
- المشروع : المسدد ، من الفعل شرع بمعنى شرعت الرماح ، أي سددها و صوبها فتسددت و تصوبت.
- المشروع : ما بدات بعمله ، من الفعل شرع أي بدأ. (لويس معلوف، 2010)

أما إصطلاحا فقد تعددت تعاريفه باختلاف مجالاته و الغرض منه، فقد عرفه المعجم التربوي على أنه عمل هادف متصل بالحياة، يتم وفق خطوات متتالية و محددة، قد يكون فرديا أو جماعيا،. (فريدة شنان، مصطفى هجرس، 2009)

كما يعرف على أنه مجموعة من المهام المحددة ينجزها فرد أومجموعة وفق تخطيط محكم، تتطلب منهم إستعدادا و رغبة تنتهي إلى منتوج مادي ملموس. (محدب رزيقة، حمامة كريم، 2012)

في نفس السياق ذهب حاجي معرفا إياه على أنه مجموعة من العمليات التي ترمي إلى تحقيق هدف ما في وضعية معينة خلال فترة زمنية محددة . (حاجي فريد، 2005)

تؤكد التعاريف السابقة أن المشروع هو ما نود إنجازه في المستقبل خلال مدة زمنية معينة، وفق خطة مدروسة تحدد فيها الأهداف، الأنشطة و الوسائل المناسبة .

إذن الثابت في المشروع هو الهدف و الانجاز النهائي المراد الوصول إليه، أما المتغير والقابل للتعديل هي الوسائل، ورزنامة الانجاز، توزيع المهام و المدة الزمنية.

كما يعرف المشروع على أنه مسعى مؤقت يهدف إلى لتحقيق منتج أو تقديم خدمة، حيث يكون للمشروع نقطة بداية و نهاية محددة يصل إليها بحسب الأهداف المراد تحقيقها. (عبد الكريم غريب و آخرون، 1998)

هذا التعريف حدد المنتج النهائي للمشروع في منتوج مادي ملموس أو تقديم خدمة، هذا ما يجعلنا نميز بين نوعين من المشروع إنتاجي و خدماتي.

5.6 بيداغوجية المشروع:

تعرف وزارة التربية الوطنية بيداغوجية المشروع على أنها استراتيجية تدريس نشطة، تهدف إلى تكوين شخصية المتعلم من جميع أبعادها، وتعويده الاعتماد على النفس من خلال المشاركة في إنجاز مشروع بيداغوجي بتوجيه من المعلم.(وزارة التربية الوطنية، 2005)

تستند بيداغوجية المشروع في مجال التعليم إلى تقديم مشاريع بيداغوجية للمتعلمين في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية تدور حول مشكلات بيئية و اجتماعية واضحة، هي استراتيجية نشطة تشعرهم بميل حقيقي للبحث في حل المشكلات حسب القدرات التي يمتلكها كل منهم. (شرقي محمد ، 2012)

نستنتج مما سبق أن بيداغوجية المشروع استرايجية تدريس نشطة تقوم على إنجاز المتعلمين لمشروع بيداغوجي هادف له علاقة بمحتويات المنهاج الدراسي، مهيكل وفق خطوات متتالية، تتكامل في إطاره مجموعة من الأنشطة التربوية فردية وجماعية تمكنهم من حل مشكلة قائمة و تطوير شخصياتهم من جميع أبعادها الحركية والوجدانية والاجتماعية والمعرفية.

وعليه يمكن نعرف لبيداغوجية المشروع إجرائيا على أنها مقاربة بيداغوجية تستند إلى إنجاز تلاميذ الطور الثاني لمشروع بيداغوجي في التربية البيئة يتناسب و مستواهم التعليمي، بتوجيه من المعلم، و ذلك وفقا لما هو مقرر في المنهاج الدراسي حسب خطوات تتمثل في اختيار موضوع المشروع ، التخطيط للمشروع، تنفيذ المشروع و تقويم المشروع.

6.6 التربية:

لغة، تعود كلمة التربية في اللغة العربية إلى ثلاثة أصول لغوية:

- ربا، يربو، بمعنى نما
- ربي، يربي، بمعنى نشأ و ترعرع
- رب، يرب، بمعنى أصلحه و تولى أمره، و ساسه و قام عليه و رعاه. (إبراهيم ناصر، 2004)

أما اصطلاحا، فرغم اختلاف الباحثون في تعريفهم لمفهوم التربية إلا أنهم يتفقون على أن موضوعه هو الإنسان، عقله، وجدانه، جسمه، قيمه، واتجاهاته، عملية يعتمدها المجتمع لترجمة ذاته في سلوك أفراده و تطبيعهم بطابعه الخاص، أنها الوسيلة التي يستخدمها لنقل تراثه الثقافي الذي يميزه عن الآخرين من جيل إلى جيل و المحافظة عليه.

التربية هو ذلك الفعل الاجتماعي الذي تتضافر فيه جهود مؤسسات المجتمع كلها لتنمية ما لدى أفراده من إمكانيات و قدرات تسمح لهم بالمشاركة الفعالة في النشاط الاجتماعي وفقا للقواعد و القيم المتفق عليها. (شريف عبد القادر، 2007)

و عليه فالتربية عملية اجتماعية هادفة، تقوم بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية بصورة غير نظامية كالأسرة، وسائل الإعلام، دور العبادة و الثقافة. أو بصورة نظامية وفق فلسفة و استراتيجية محددة و مخططة كالمدرسة، تهدف إلى مساعدة الفرد على نمو شخصيته من

جميع أبعادها و تحقيق التكيف النفسي و الاجتماعي. (السيد سميرة أحمد، 2004)، أهدافها ليست جامدة، مرنة قابلة للتعديل بما يتلائم طبيعة الفرد في مكان وزمان معينين.

التربية بهذا المفهوم تهدف إلى تحقيق تكيف الفرد مع بيئته من خلال توجيه نموه الجسمي، العقلي وتهذيب خلقه وإكسابه خبرات تتوافق مع قيم و ثقافة مجتمعه و تضمن له الانفتاح على ثقافات المجتمعات الأخرى . (مرسي محمد منير، 1992)

هي العملية التي من خلالها يكتسب الفرد مجموعة من المفاهيم، المهارات، الاتجاهات، المعتقدات والمعايير الاجتماعية التي تجعله واعيا ومدركا لأدواره و مساهما في تحقيق تطوره، هي الوسيلة التي يعتمدها المجتمع للتطور والتغيير، ترتبط بالحاضر و ترسم المستقبل فتؤثر فيه و تشكله، فالمنظومة التربوية تعد أطفال اليوم لمجتمع الغد من خلال إعادة صياغة فلسفتها التربوية. (شريف عبد القادر، 2007)

من خلال ماسبق يمكن تعريف التربية إجرائيا أنها عملية توجيه نمو تلميذ الطور الثاني ابتدائي من جميع أبعاد شخصيته العقلية، الجسمية، الانفعالية، الخلقية و النفسية، قصد مساعدته على تحقيق التكيف مع بيئته التي يعيش فيها، وفق أهداف محددة يمكن تحقيقها عن طريق منهاج تربوي مخطط مناسبة لمستوى نموه .

7.6 البيئة :

جاء في لسان العرب باء، يبوء، بوئا إلى الشيء أي رجع إليه،

- تبوأ يعني أصلح المكان وهيأه للمبيت فيه.
- بوأ المكان أي حل به.
- تبوأ المكان بمعنى أقام فيه.

المباءة منزل القوم في كل موضع،أي كل منزل ينزله القوم . (ابن منظور، 2000)

أما إصطلاحا فقد تعددت تعاريف البيئة و تباينت تبعا لتخصصات الباحثين العلمية و خلفياتهم النظرية، لكن أبسط تعريف يمكن أن يقدم للبيئة هو كل ما يحيط بالإنسان من أنظمة طبيعية كالغابات مثلا ومشيدة كالمباني والشوارع التي يحدث بها الإنسان تغيرات حتى تتلاءم مع تطوراته، إلى جانب نظام العلاقات الاجتماعية.

تعرف الباحثة الكندية Lucie Sauvé (1994) البيئة على أنها ذلك التفاعل القائم و المتبادل بين العناصر البيوفزيائية التي يتوفر عليها المحيط الطبيعي و العناصر الاجتماعية و الثقافية الذي له أثر على مجموع الكائنات الحية (Laucie Sauve,1994).

فيما تعرفها وزارتي التربية الوطنية و وزارة البيئة الجزائريتين على أنها مجموع العناصر الطبيعية و المشيدة التي تحيط بالكائنات الحية على سطح الأرض و تشكل إطارا معيشيا لها و وسطا تنمو فيه و تقيم فيه علاقات تفاعلية فيما بينها، هي مجموعة من الأنظمة المتشابكة التي لا يمكن عزل مكوناتها عن بعضها البعض، دائمة التفاعل مؤثرة أو متأثرة. (وزارة التربية و وزارة تهيئة القليم و البيئة ،2008)

أما القانون الجزائري فيعرف البيئة على أنها مجموع الموارد الطبيعية اللاحيوية و الحيوية كالهواء، الجو، الماء، الأرض، باطن الأرض، النبات، الحيوان و التراث الثقافي و أشكال التفاعل بين هذه الموارد، و كذا الأماكن، المناظر و المعالم الطبيعية.(وزارة التربية و وزارة تهيئة القليم و البيئة ،2003)

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نخرج بتعريف إجرائي للبيئة على أنه كل ما يحيط بنا، هو نظام كلي يشمل نظامين فرعيين متداخلين فيما بينهما و هما النظام الطبيعي الذي أوجده الله عز و جل و النظام المشيد الذي يشمل النظامين الاجتماعي و الثقافي.

8.6 التربية البيئية:

تختلف تعاريف التربية البيئية عند الباحثين باختلاف تصورهم لمفهوم البيئة من جهة و الفئة المستهدفة من جهة أخرى، و عليه نميز نوعين التربية البيئية الغير نظامية التي تقوم بها كل مؤسسات التنشة الاجتماعة، تكون موجهة لكل شرائح المجتمع، و التربية النظامية التي تهتم بها المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها وفق منهاج دراسي مخطط و هادف موجه للمتعلمين بمختلف أعمارهم.

التربية البيئية بشقها غير النظامي فقد عرفتها الباحثة Lucie Sauvé (1993) على أنها تلك التربية التي تهتم بتعليم الصغار و الكبار واجباتهم و مسؤولياتهم نحو البيئة، تتناول مختلف أوجه علاقة الانسان ببيئته، و هي بعد عملي لحل مشاكل البيئة. Laucie Sauvé,2001).

أما ميثاق بلغراد فقد اعتبرها ذلك النمط من التربية الذي يهدف إلى تكوين جيل واع ومهتم بالبيئة والمشكلات المرتبطة بها، ولديه من المعارف والقدرات العقلية والشعور بالالتزام ما يتيح له أن يمارس فرديا وجماعيا حل المشكلات القائمة و يحول دون ظهور مشكلات جديدة و الارتقاء بنوعية البيئة، هي عملية إعادة توجيه وربط لمختلف فروع المعرفة والخبرات التربوية (Laucie Sauve,2001).

حدد هذا التعريف الأهداف العامة للتربية البيئية، مؤكدا على أهمية تداخل المجالات العلمية و فروع المعرفة و إعادة توجيهها حتى تحقق تلك الاهداف.

و جاء في منشورات اليونسكو 1983 خلاصة ما توصلت إليه المؤتمرات الدولية عن مفهوم التربية البيئية على أنها عملية تكوين القيم، الاتجاهات، المهارات و المدركات اللازمة لفهم و تقدير العلاقات المعقدة التي تربط الفرد بحضارته، محيطه الحيوي و الفيزيائي و التدليل على حتمية المحافظة على المصادر الطبيعية و ضرورة استغلالها لصالح الانسان حفاظا على حياته الكريمة و رفعا لمستوى معيشته.

نستخلص مما سبق أن التربية البيئية بشقها غير النظامي هي عملية تربوية بالدرجة الأولى موجهة لكافة شرائح المجتمع، تهدف إلى تعديل سلوكهم نحو البيئة و اكسابهم قيم و معارف تساعدهم على إدراك و فهم العلاقات المعقدة التي تربط الانسان بيئتة الطبيعية ،الثقافية و الاجتماعية و محاولة ايجاد حلول لمشكلاتها و تفادي ظهور مشكلات جديدة.

أما التربية البيئية بشقها النظامي فقد عرفها عارف أسعد جمعة على أنها عملية إكساب المتعلمين خبرات تعليمية تتضمن الحقائق، المفاهيم، القيم، الاتجاهات و المهارات اللازمة لفهم العلاقات التي تربطه بالوسط الذي يعيش فيه، وتوضيح كيفية المحافظة عليه وحسن استثمار موارده. (عارف أسعد جمعة، 2011)

يمكن تعريف التربية البيئية إجرائيا على أنها جهد تعليمي منظم ضمن مناهج مخططة تهدف إلى تنمية الاتجاهات، القيم و الوعي البيئي لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي من خلال اكسابهم مجموعة من المعارف و المهارات التي تساعدهم على المحافظة على مختلف عناصر بيئتهم الطبيعية و المشيدة و المشاركة في حل مشكلاتها.

9.6 الوسط المدرسي:

مفهوم الوسط المدرسي واسع وشامل له إطاره الجغرافي و بيئته الطبيعية ،الاجتماعية و الثقافية الذي تتم فيه العملية التعليمية التعلمية،

فهو يضم كل العناصر المادية، النفسية والاجتماعية المرتبطة بالموقف التعليمي و بأنماط العلاقات بين أعضاء الأسرة المدرسية، وكل العوامل التي تؤثر في التعليمية التعلمية للتلاميذ و في تكوين شخصيتهم.

هو ذلك الكل المركب الذي تتوفر عليه المدرسة من مسؤولين في الإدارة المدرسية، أساتذة، تلاميذ ،مناهج دراسية، أنشطة تربوية صفية و لاصفية، برامج و خدمات صحية وترفيهية متنوعة، مرافق و قوانين تنظيمية من أجل بلوغ أهداف العملية التعليمية التعلمية. (نبيهة السيدعبد العظيم نايل، 2009)

10.6 تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئي :

هي مجموع المعارف، الآراء، المعتقدات، الاقتراحات و الاحكام التي يكونها أساتذة التعليم الابتدائي حول مفهوم البيئة، التربية البيئية في التعليم الإبتدائي، أهمية و دواعي إدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي وفق بيداغوجية المشروع ومعوقات تطبيقها، إلى جانب اقتراحاتهم حول كيفية تطبيقها لضمان نجاحها وذلك وفقا لإجاباتهم على أداة الاستبيان المستخدمة في هذا البحث.

7. الدراسات السابقة للبحث:

من بين خصائص العلم أنه تراكمي البناء، فالبحوث و الاكتشافات العلمية الجديدة تقوم على نتائج ما سبقتها ، فالعلم لا يمكن أن يبدأ من نقطة الصفر، من الصعب على أي باحث أن يحقق نجاحا أو ينجز بحثا في أي اختصاص ما لم يكن على إطلاع بالدراسات و البحوث السابقة حول بحثه ليجعل منها نقطة ارتكاز وانطلاق لدراستة.

لإثراء البحث و تحديد أدق لأهدافه عمدت الباحثة إلى إجراء دراسة مسحية لأهم البحوث التي تناولت بعض الزوايا التي لها علاقة بموضوع البحث و متغيراته التي سنحت لها الفرصة الاطلاع عليها منها دراسات جزائرية و أخرى أجنبية ، نستعرضها فيما يلي:

أولا. دراسات جزائرية:

1. دراسة نسيمة جرود (2012): بعنوان "**دراسة تقويمية للتربية البيئية في المنهاج التربوي الجزائري و أثرها على تلاميذ التعليم المتوسط**".

هدفت الدراسة إلى تحديد القيم البيئة المتضمنة في الكتب المدرسية و تقدير مواقف التلاميذ إتجاهها، و لتحقيق ذلك قامت الباحثة بتحليل مضمون عينة من الكتب المدرسية التي تضمنت مجموعة من القيم البيئية مثل المحافظة على الشواطئ و البحار، المحافظة على التربة من التلوث، الرعاية الصحية، ترشيد استهلاك الكهرباء و الماء، ومن ثم تقدير مواقف التلاميذ اتجاهها.

إنتهت الدراسة إلى أن أغلب التلاميذ لديهم مواقف سلبية اتجاه القيم البيئية المدروسة، أرجعت الباحثة ذلك إلى نقص الوسائل التعليمية و اعتماد الأساتذة على أسلوب التلقين في التدريس و غياب شبه كلي للأنشطة الصفية و اللاصفية. (جرود، 2012)

أكدت هذه الدراسة على أهمية الجانب التطبيقي في تدريس مقرر التربية البيئية من خلال الأنشطة و المشاريع البيئية التي يشارك فيها المتعلمين لتعديل مواقفهم اتجاه القيم البيئية المتضمنة في الكتب المدرسية، هذا ما يدعم دوافع اختيارنا لموضوع تصور الأساتذة لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية.

2. دراسة بلعيد جمعة (2011): بعنوان "**دور مدارس التعليم الإبتدائي والمتوسط في التربية البيئية؛ دراسة ميدانية بابتدائية صالحي بشير ومتوسطة قربوعة عبد الحميد ببلدية الخروب قسنطينة** ".

هدفت الدراسة إلى معرفة دور مدارس التعليم الابتدائي والمتوسط في تكريس مبادئ التربية البيئية من خلال الاستقصاء عن دور المعلم و المنهاج الدراسي، و مدى وجود ترابط بين المناهج التعليمية في التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط.

لتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة أداة الملاحظة لملاحظة سلوكات التلاميذ اتجاه نظافة المحيط المدرسي، و المقابلة مع بعض المسؤولين في مديرية البيئة ،مديري المدارس المعنية بالدراسة وبعض المعلمين، كما استعانت بأسلوب تحليل محتوى الكتب المدرسية.

انتهت الدارسة إلى أن مدارس التعليم الابتدائي والمتوسط تعمل على تكريس مبادئ التربية البيئية من خلال مناهجها التربوية التي اشتملت على العديد من المواضيع البيئية التي ركزت أكثر عل البعد المعرفي مقارنة بالبعدين الوجداني والمهاري، كما أكدت أن المعلمين كان بإمكانهم أن يكون أكثر فعالية لو لم يتقيدوا فقط بالمقررات الدراسية.

لقد ساعدت هذه الدراسة الباحثة على التعرف على واقع التربية البيئية في مناهج التعليم الابتدائي و الأهداف التي تعمل على تحقيقها في هذه المرحلة، مؤكدة اهتمامها بالمستوى المعرفي على حساب المستوى الانفعالي و المهاري، و اعتماد الأساتذة على المقرر الدراسي فقط و إهمالهم للأنشطة البيئية، هذا ما يبرر اختيار الباحثة لبيداغوجية المشروع التي تعد من الاستراتيجيات النشطة في التعليم و تأخذ بعين الاعتبار كل مستويات الأهداف المعرفية، الانفعالية و المهارية. (بلعيد جمعة، 2011)

3. دراسة عبلة غربي (2009): بعنوان "**التربية البيئية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين**".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع التربية البيئية في المدارس الابتدائية من خلال دراسة وجهة نظر معلمي أساتذة السنة الرابعة ابتدائي حول البرامج المخصصة للتربية البيئية و استراتيجيات تدريسها، و لتحقيق أهدافها استخدمت الباحثة الملاحظة، المقابلة و الاستبيان كأدوات لجمع البيانات.

إنتهت نتائج الدراسة إلى أن التربية البيئية لم تحظى بأهمية بالغة في المنهاج الدراسي، بسبب نقص الوسائل التعليمية اللازمة لدراسة مقرر التربية البيئية، إلى جانب نقص تكوين المعلمين في هذا المجال ،الأمر الذي يحول دون تحقيق أهداف التربية البيئية التربوية منها و البيئية. (عبلة غربي، 2009)

لقد ساعدت هذه الدراسة الباحثة التي تناولت هي الأخرى المدارس الابتدائية على تحديد أدق لبنود الاستبيان إعتمادا على وجهات نظر الأساتذة حول واقع التربية البيئية فيما يخص الوسائل المناسبة لها، طرق تدريسها و الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي باعتبار أن التصور هو إعادة بناء الواقع بمتغيراته.

4. دراسة بوعبد الله لحسن، وناني نبيلة (2009) :بعنوان "**واقع التربية البيئة في برامجنا التعليمية، دراسة تحليل محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري**".

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى تضمين محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري لجوانب التربية البيئة ،خصائص المتعلمين الخاصة والعامة و خصائص البيئة من حيث الحجم والاتجاه، و لتحقيق ذلك اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي من خلال تحليل محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي.

إنتهت نتائج الدراسة الى أن المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي يتجه اتجاها إيجابيا نحو البيئة يستجيب لخصائص و أبعاد البيئة بنسب متفاوتة، بحيث يمثل البعد الطبيعي(57 %)، البعد الاجتماعي(33 %) وأخيرا البعد الثقافي نسبة (10%)

كما أكدت الدراسة أن المقرر يستجيب لخصائص المتعلمين و الأهداف السلوكية بنسب متفاوتة، بحيث يمثل الجانب المعرفي نسبة (56%)، الحس حركي نسبة (23.5%) أما الجانب الوجداني فيمثل نسبة (20 %). كما بينت نتائج الدراسة أيضا أن أبعاد البيئة تتوزع على الكتب وفق طبيعة المادة، بحيث يتمركز البعدين الاجتماعي و الثقافي للبيئة في كتب العلوم الاجتماعية، بينما يتمركز البعد الطبيعي في كتب التربية العلمية والتكنولوجية. (وناني و بو عبد الله، 2009)

لقد ساهمت هذه الدراسة على تحديد أدق لمفهوم البيئة بمركباته الثلاث، كما أكدت على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار كل جوانب شخصية المتعلم في بناء مناهج التربية البيئة انطلاقا من اختيار المدخل البيداغوجي الأنسب و الذي حددته الباحثة في مدخل المشروع البيداغوجي، و هذا ما يدعم اختيارنا لبيداغوجية المشروع التي يمكن من خلاله دراسة البيئة بمفهومها الشامل المتداخل الأبعاد و التخصصات، و الأخذ بعين الاعتبار كل جوانب شخصة المتعلم و متطلبات نموه، كما ساعدت هذه الدراسة الباحثة على إثراء الجانب الميداني و بناء أداة البحث.

5. دراسة صالح فالح (2008): بعنوان "**الثقافة البيئية للطفل بين المدرسة و البيت، دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية الوادي**"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة المدارس الابتدائية في تنمية الثقافة البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

و لتحقيق ذلك استخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

إنتهت نتائج الدراسة إلى أن مقرر التربية البيئية في المرحلة الابتدائية لا يسمح بتكوين كفاءات بيئية لدى المتعلمين بسبب بعدها عن الواقع البيئي المحلي، إلى جانب نقص تكوين الأساتذة في مجال التربية البيئية مما يؤثر على أداء مهامهم، كما أكدت الدراسة على وجود قطيعة بين الأسرة و المدرسة في تنمية ثقافة الطفل البيئية.

على ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض الاقتراحات من بينها وجوب تخصيص دورات تكوينية للمعلمين في مجال التربية البيئية، مع تزويد المؤسسات التربوية بوسائل توضيحية حديثة تتمشاشى مع التقدم العلمي الحاصل في مجال التكنلوجيا، كما اقترح إدراج مادة مستقلة بذاتها بعنوان "البيئة في المرحلة الابتدائية" مفضلا بذلك المدخل المستقل في إدراج التربية البيئية في المنهاج الدراسي بالمرحلة الابتدائية. (صالح فاتح، 2008)

إتفقت هذه الدراسة مع البحث الحالي في المنهج المستخدم، عينة و أداة البحث و مرحلة الدراسة مما ساعد الباحثة على إثراء البحث و تحديد أدق لمحاور الاسستبيان.

6. دراسة نجاة يخلف (2007): بعنوان " **أبعاد التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري دراسة ميدانية بمدينة قالمة** ".

هدفت الدراسة إلى تحديد أبعاد التربية البيئية في المقررات الدراسية و النشاطات المدرسية و مدى تجاوب الوسط المدرسي معها، إضافة إلى تحديد معوقات التربية البيئية المدرسية. لتحقيق هذه الأهداف استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي و ذلك بتحليل مضمون كتب التربية المدنية، دراسة الوسط و التربية الإسلامية الخاصة بالطور الثاني من التعليم الأساسي وفق ثلاث أبعاد و هي البعد المعرفي، الانفعالي و المهاري، كما اعتمدت على أدوات البحث المتمثلة في الاستبيان، المقابلة والملاحظة على عينة شملت مديري ومعلمي و تلاميذ المدارس الابتدائية.

انتهت نتائج الدراسة إلى أن تناول أبعاد التربية البيئية في المقررات الدراسية للطور الثاني جاءت بطريقة تقليدية طغى عليها البعد المعرفي الذي يعتمد على طريقة التلقين التي سمحت للتلاميذ اكتساب بعض المعارف البسيطة والسطحية حول عناصر ومكونات البيئة

الطبيعية المتاحة في بيئتهم المحلية، متناولة بنسبة كبيرة البعد الطبيعي للبيئة و بدرجة أقل البعدين الاجتماعي والثقافي.

إتفقت هذه الدراسة مع بحثنا الحالي حول مرحلة الدراسة التي تمثلت في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، المنهج المستخدم و حتى عينة البحث التي شملت الأساتذة، مما ساعد الباحثة على إثراء بحثها و تحديد أدق لفقرات بنود الاستبيان. كما دعمت نتائج هذه الدراسة دوافع اختيار الباحثة لبيداغوجية المشروع التي تعد استراتيجية تدريس فعالة في التربية البيئة تأخذ بعين الاعتبار إضافة إلى البعد المعرفي البعدين الانفعالي و المهاري و تسمح بتناول البيئة بمركباتها الثلاث. (يخلف، 2007)

7. دراسة يخلف نجاة (2007) : بعنوان "**واقع إعداد المعلم و تأثيره على تعليم التربية البيئية بالمدرسة الجزائرية، دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة قالمة**".

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع إعداد المعلم في التربية البيئية بالمدرسة الجزائرية باعتباره الطرف الأساسي في العملية التعليمية التعلمية و المسئول الأول على تنمية الثقافة و الوعي البيئي لدى المتعلمين و علاقة ذلك بتحقيق أهداف التربية البيئية، إلى جانب تحديد صفات و سلوكات المعلم البيئية و أهم الطرائق و الأساليب التي يستخدمها في تدريس مواضيع التربية البيئية، مع ابراز أهمية إعداد و تكوين المعلم في مجال التربية البيئية من وجهة نظرهم، و لتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق دليل مقابلة نصف موجهة على عينة بحث مكونة من 25 معلم من المرحلة الابتدائية تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

إنتهت نتائج الدراسة الى وجود عراقيل تحول دون تحقيق أهداف التربية البيئية من أبرزها غياب الإطارات المؤهلة في هذا البعد التربوي الجديد. و من المواصفات التي يجب أن يتميز بها المعلم ما يرتبط بأبعاد شخصيته كسلوكاته في تعامله مع البيئة و مشكلاتها، و ما يرتبط بعمله و واجباته التعليمية و رصيده المعرفي و الأكاديمي، إلى جانب إلمامه بأسس و مبادئ التربية البيئية و تمكنه من الاستراتيجيات و المقاربات التربوية النشطة أهمها استراتيجية الزيارات الميدانية، حل المشكلات و استراتيجية المشروع. (يخلف نجاة، 2007)

تتوافق هذه الدراسة مع بحثنا الحالي في تناولها مرحلة التعليم الابتدائي، كما اشتركت معها في المنهج المستخدم و عينة البحث من خلال دراسة آراء الأساتذة، في حين خالفتها في أداة البحث أين استخدمت المقابلة. و بذلك فقد ساعدت هذه الدراسة الباحثة على تحديد

أدق لفقرات الاستبيان و إثراء مناقشة النتائج، كما دعمت الدراسة دوافع اختيار الباحثة للموضوع من خلال التأكيد على فعالية بيداغوجية المشروع في تناول مواضيع التربية البيئية.

8. دراسة نعيمة نصيب 2006: بعنوان "**التربية البيئية في المناهج الدراسية الجزائرية**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إدراج التربية البيئية في المناهج الدراسية وتحديد الأساليب التي استخدمت لذلك. و لتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل مضامين الكتب المدرسية الخاصة بالطور الثاني من التعليم الأساسي من بينها كتب دراسة الوسط، التربية المدنية و التربية الإسلامية ، انتهت نتائج الدراسة إلى أن المناهج الدراسية تناولت المواضيع البيئية بطرق بسيطة وواضحة ومناسبة لمستويات التلاميذ من خلال اعتمادها على المدخل الإدماجي. (نعيمة نصيب، 2006)

سمحت هذه الدراسة للباحثة على التعرف على مضامين كتب الطور الثاني من التعليم الابتدائي التي هي نفس المرحلة التعليمية التي تناولتها الباحثة في بحثها، كما أكدت أن المدخل الذي اعتمدته المنظومة التربوية في إدراجها للتربية البيئية هو المدخل الإدماجي، فيما اختلفت مع البحث الحالي في أداة البحث.

9. دراسة التلي عبد الرحمن (2002): بعنوان "**التربية البيئية في مناهج المدرسة الأساسية، دراسة ميدانية**".

هدفت الدراسة الى معرفة مدى فعالية مناهج المدرسة الأساسية في تنمية إتجاه التلاميذ نحو التربية البيئية. و لتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي و مقياس الاتجاه نحو التربية البيئية كأداة بحث على عينة من التلاميذ.

إنتهت الدراسة الى وجود علاقة بين فعالية المناهج وتنمية إتجاه التلاميذ الايجابية نحو التربية البيئية، تلك الفعالية التي لا تتوقف فحسب على محتوى المنهاج بل يتعلق بالأستاذ وطرق التدريس و الوسائل التعليمية، كما أكدت أن اتجاهات التلاميذ نحو مفاهيم التربية البيئية إيجابية. (التلي عبد الرحمان ، 2002)

يتضح من خلال نتائج هذه الدراسة أن الخلل في منهاج التربية البيئة في المدرسة الأساسية لا يكمن في محتوى مقرر التربية البيئية في حد ذاته، و إنما في كفاءات المعلمين و الاستراتيجيات التي يستخدمونها، مما يدعم دراستنا الحالية التي تسعى إلى إستقصاء تصورات الأساتذة حول المدخل و الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مقرر التربية البيئية

لتحقيق أهدافها و مكانة بيداغوجية المشروع في ذلك، اقتصر البحث الحالي على الطور الثاني من التعليم الابتدائي فيما تناولت هذه الدراسة كل مرحلة التعليم الأساسي.

10. دراسة صلاح الدين شروخ (2000): بعنوان " **البيئة و الإنسان و التلوث في التعليم الأساسي في الجزائر**"

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التربية البيئية في المدرسة الأساسية الجزائرية و مدى ملائمتها و خصوصيات مدينة عنابة، و كذا تحديد أساليب تقويم مقرر التربية البيئية و الطرائق المناسبة لتنفيذه ، و لتحقيق ذلك اعتمد الباحث على تحليل محتوى كتب التعليم الأساسي باستخدام استبيان وزع على عينة من الأساتذة و مدراء الاكماليات و مفتشي المواد الدراسية و اعلاميين و اختصاصيين في حماية البيئة لإبداء آراءهم حوله.

خلصت نتائج الدراسة الى أن منهاج التربية البيئية في المدرسة الابتدائية لا يتناسب وواقع و مشكلات البيئة المحلية. (صلاح الدين شروخ، 2000)

لقد ساعدت هذه الدراسة الباحثة على معرفة واقع تطبيق مقرر التربية البيئية في التعليم الابتدائي كمنطلق لبناء تصور الأساتدة لمشروع جديد في التربية البيئة قد يساهم في تحقيق الأهداف المتوخاة من منهاج التربية البيئية.

11. دراسة حكيمة حيرش (1995): بعنوان" **تحليل محتوى كتب دراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي في الجزائر وفقا لمعايير و أهداف التربية البيئية** "

هدفت الدراسة الى تحديد المفاهيم البيئية المتضمنة في منهاج دراسسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي، مع تقدير نسبة توفر الأهداف العامة المحددة من قبل وزارة التربية الوطنية التي يتناول الأهداف السلوكية المتضمنة في منهاج دراسة الوسط وفقا لصنافة بلوم للأهداف المعرفية ومن ثم تقييمه وفقا لمعايير التأليف الجيد.

إنتهت الدراسة إلى ما يلي:

– عدم احتواء الكتب المدرسية الخاصة بدراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي على مفاهيم ومعلومات بيئية كافية تساهم في تحقيق الأهداف الخاصة للمنهاج.

– عدم تمكن الكتب المدرسية الخاصة بدراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي ترجمة الأهداف العامة التي تنص على الجوانب البيئية المسطرة من قبل وزارة التربية الوطنية الى أهداف سلوكية .

– عدم الأخذ بعين الإعتبار المجالات التربوية الثلاثة المعرفية،الإنفعالية،المهارية وأهداف المستويات الستة للمجال المعرفي لصنافة بلوم عند تسطير الأهداف.

– عدم مراعاة معايير التأليف الجيد في تأليف كتب دراسة الوسط. (حكيمة حيرش، 1995)

لقد ساعدت هذه الدراسة الباحثة على تحديد موطن الضعف في بناء منهاج التربية البيئية و المتمثل في الاهتمام بالمستويات الدنيا للاهداف المعرفية و إغفال المستويات العليا مما يحول دون تحقيق أهداف التربية البيئية، هذا ما يؤكد اعتماد الأساتذة على الطرائق التقليدية في تدريس المقرر، و يبرر اختيار الباحثة لبيداغوجية المشروع التي تعد من الاستراتيجيات النشطة في التعليم التي تأخذ بعين الاعتبار كل مستويات الأهداف المعرفية بالاضافة إلى الاهداف الانفعالية و المهارية.

ثانيا. دراسات أجنبية:

1. دراسة أسماء عبد الكريم عوض(2017): بعنوان "**أثر تدريس علوم الأرض والبيئة بإستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي وتفكيرهن البصري المكاني**".

هدفت الدراسة إلى إستقصاء أثر تدريس وحدة علوم الأرض والبيئة بإستخدام بيداغوجية المشروع في تحصيل طالبات الأول الثانوي وتفكيرهن البصري المكاني في الأردن،تكونت عينة الدراسة 59 طالبة تم توزيعهن إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية، تم تدريس المجموعة التجريبية وفق بييداغوجية المشروع فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الإعتيادية.

إنتهت الدراسة إلى وجود في أداء المجموعتين على الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير البصري المكاني في مادة علوم الارض لصالح المجموعة التجريبة مما يؤكد على فعالية بيداغوجية المشروع في تدريس المقرر. (أسماء عبد الكريم عوض، 2017)

تتوافق هذه الدراسة مع بحثنا الحالي في تناولها لاستراتيجية المشروع في دراسة المواضيع البيئية لكن في مرحلة التعليم الثانوي ، إلى جانب اعتمادهاالمنهج شبه التجريبي فيما تناول البحث الحالي مرحلة التعليم الابتدائي مستخدمة المنهج الوصفي .كما دعمت نتائج هذه الدراسة دوافع اختيار الباحثة لهذه الاستراتيجية التي تعد من أهم الاستراتيجيات البيداغوجية التي تساعد المتعلم على التحصيل و الفهم خصوصا في منهاج متعدد التخصصات كالتربية البيئية.

2. دراسة Tchouba Lyzy Blonde (2014): بعنوان« **L'éducation relative à l'environnement: particularités et difficultés de la question, étude de cas en milieu associatif** »

هدفت الدراسة إلى تقويم خصائص التربية البيئية و الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريسها وفق مدخل المشاريع البيداغوجية البيئية، المدخل الذي تبنته وزارة التربية البلجيكية لإدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي بالتنسيق مع شركاء خارجين ممثلين في الجمعيات البيئية.

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، أين استخدم الاستبيان و المقابلة النصف موجهة كأدوات لجمع البيانات على عينة من مؤطري المشاريع البيداغوجية البيئية المدرسية بهدف تقويم تلك المشاريع.(Tchouba Lyzy Blonde, 2014).

إنتهت الدراسة إلى أن الصعوبات تمحورت حول الصعوبات المنهجية و الميدانية أهمها نقص الوقت المحدد للمشاريع البيئية في المنهاج الدراسي، نقص تكوين الأساتذة في التربية البيئية. كما أكدت الدراسة على صعوبة و أهمية التقويم المستمر و الشامل لتلك المشاريع.

ساعدت هذه الدراسة الباحثة على ضبط أسئلة الدراسة الحالية و اثراء الجانب النظري منها، ناهيك عن تسليط الضوء على الأهمية التي تكتسيها المشاريع البيداغوجية البيئية في تحقيق أهداف التربية البيئة، كما توافقت هذه الدراسة مع البحث الحالي في المنهج المستخدم و هو المنهج الوصفي و في أداة جمع البيات.

3. دراسة أبريك أمزون (2012): بعنوان "**التربية على البيئة، التصور و الانجاز**".

هدفت الدراسة التعرف على واقع التربية البيئية بالمدرسة الابتدائية بالمملكة المغربية و ذلك من خلال:

- التقصي عن الأسباب المدرسية المباشرة وراء ضعف الوعي البيئي لدى المتعلمين و محاولة إبداء اقتراحاتهم لتجاوز هذا الضعف.
- تحديد مواطن الخلل في منهاج التربية البيئية الذي قد قد يرجع إلى التصور أو الإنجاز.
- معرفة ما اذا كان المعلم يروج للمفاهيم و المضامين البيئية خلال الدروس كما ينبغي .
- قراءة تربوية في التصور التعليمي و الإنجاز الصفي للتربية البيئة.
- معرفة مدى مساهمة التصور البيئي للمعلم في تحقيق أهداف التربية البيئية.

لتحقيق هذه الأهداف اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبيان كأداة لجمع البيانات على عينة قوامها 64 استاذ للتعليم الابتدائي ،انتهت نتائج الدراسة إلى :

– عدم توفر الفضاء الملائم لتدريس التربية البيئية، و يرجع ذلك الى نقص وسائل الدعم التطبيقية في المؤسسات التربوية.

– عدم ملائمة المدخل الإدماجي في إدراج التربية البيئية في التعليم الابتدائي لبناء الوعي البيئي للمتعلمين، و ذلك راجع إلى تجزئة المعلمين للمعرفة بسبب عدم إلمامهم للمقاربة الإدماجية للتعلمات.

– عدم توفير التكوين المستمر للأساتذة و ضعف تكوينهم في مجال التربية البيئية.

– غياب النوادي البيئية في معظم المدارس الإبتدائية و عدم تفعيلها في مدارس أخرى.

– معظم الأساتذة ليس لديهم تصور شامل لمفهوم البيئة، فهم يحصرونه في المركب الطبيعي و بالتحديد في البستنة ، و يهملون إلى حد بعيد المركبين الاجتماعي و الثقافي.

و استنادا إلى هذه النتائج قدم الباحث بعض الاقتراحات منها :

– إعداد منهاج دراسي خاص بالتربية البيئية وفق المدخل المستقل و ذلك من خلال إدراج وحدة خاصة أو جموعة محاور في المنهاج الدراسي بعنوان" التربية البيئية"، تحدد فيها الأهداف العامة و الخاصة و السلوكية، بحيث يأخذ بعين الاعتبار كل جوانب شخصية المتعلمين المعرفية ، الانفعالية و المهارية.

– التكوين المستمر للأساتذة في مجال التربية البيئية.

– إعداد دليل مرجعي للأساتذة في مقرر التربية البيئة يتضمن خصائص التربية البيئية، كيفية تدريسها ، الأهداف و الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلمي .

– توفير الوسائل التعليمية المناسبة لمنهاج التربية البيئية. (أبريك أمزون، 2012)

لقد ساعدت هذه الدراسة الباحثة في معرفة تصور الأساتدة لكيفية إدراج و تطبيق مقرر التربية البيئية في المدرسة الابتدائية المغربية و التي تتقارب إلى حد بعيد مع منظومتنا التربوية الجزائرية بحكم تقارب خصائص البيئة الطبيعية و الاجتماعية و الثقافية، من ثم مقارنة التصورين قصد الإستفادة من مقتراحاتهم في بناء استمارة البحث و مناقشة النتائج، هذا و لقد توافقت هذه الدراسة مع البحث الحالي في المنهج المستخدم، أداة البحث و عينة الدراسة، إضافة إلى المرحلة التعليمية، و إشتراكها في متغير البحث المتمثل في التصور.

4. دراسة علاية علاية (2010): بعنوان **« L'éducation à l'environnement en Tunisie : analyse des valeurs relatives à la nature et à l'environnement dans les conceptions d'enseignants et d'élèves et dans des manuels scolaires ».**

هدفت الدراسة إلى تحليل بعض القيم البيئية المتضمنة في الكتب المدرسية للسنة الثانية ثانوي و مقارنة تصور كل من أساتذة علم الأحياء و الأرض، التاريخ و الجغرافيا و تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

إنتهت الدراسة إلى وجود اختلاف في تصور مفهوم القيم البيئية بين التلاميذ و أساتذتهم، و بين الاساتذة بينهم، و أرجع الباحث ذلك إلى متغير السن، الخبرة و الرصيد المعرفي .(Alaya, 2010)

إتفقت هذه الدراسة مع البحث الحالي في منهج البحث المستخدم و أداة البحث و في دراسة متغير التصورات، فيما خالفته في مرحلة و عينة البحث بحيث تناولت بالدراسة مرحلة التعليم الثانوي التي لها خصوصياتها و مطالبها. لقد ساعدت هذه الدراسة الباحثة على تحديد أدق لمفهوم التصورات الاجتماعية في مجال التربية البيئية، مركباته و كيفية بناءه.

5. دراسة الخصاونة فارس عادل (2010) بعنوان "**مدى فاعلية تدريس العلوم المستند إلى طريقة المشروع العلمي في التحصيل وتنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة السعودية الرياض** ".

هدفت الدراسة إلى تقدير فعالية استخدام بيداغوجية المشروع في التحصيل الدراسي و تنمية القدرة على حل المشكلات و التفكير الابداعي، و لتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي أين تم توزيع مجموعة من الطلبة قدر عددهم ب 66 طالبا يدرسون بالصف السادس ابتدائي على مجموعتين متجانستين، الأولى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية و الثانية تجريبية تدرس ببيداغوجية المشروع .

انتهت نتائج الدراسة إلى وجود فررق في اختبارات التحصيل الدراسي، القدرة على حل المشكلات و اختبار التفكير الابداعي لصالح المجموعة التجريبية، هذا ما يؤكد على فعالية بيداغوجية المشروع في تدريس العلوم. (الخصاونة فارس عادل، 2010)

تؤكد هذه الدراسة على فاعلية بيداغوجية المشروع في تعلم العلوم و تنمية التفكير الابداعي و العلمي لدى التلاميذ خاصة في مرحلة الطفولة أين يتم تكوين شخصيتهم، هذا

ما يدعم اختيار الباحثة لهذه البيداغوجية التي تعد بيداغوجي نشطة بامتياز خاصة مع متطلبات مرحلة الطفولة و خصائص التربية البيئية .

6. دراسة مفضي أبو هولا (2010) : بعنوان" **تصورات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن لمشكلة تلوث الهواء وانعكاساتها البيئية** "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات طلبة المرحلة الأساسية لمشكلة تلوث الهواء، من خلال التقصي عن معرفتهم حول هذه المشكلة والآثار الصحية لها، تقييم سلوكات الأفراد اتجاهها ومقترحاتهم للحد منها. و لتحقيق ذلك استعان الباحث باسبيان موجه لعينة من طلبة الصف العاشر الاساسي بالأردن.

أنتهت نتائج الدراسة إلى أن إجابات الطلبة كانت واضحة فيما يتعلق أسباب تلوث الهواء والمواد التي تسبب ذلك، كما أن وعيهم بمشكلة تلوث الهواء كان مرتفعا، بحيث حددوا العديد من الآثار الصحية السلبية لهذه المشكلة كأمراض الجهاز التنفسي و الحساسية، مقترحين زراعة الأشجار و مراقبة مصادر التلوث المختلفة للتخفيف من حدتها، أما عن تقييمهم لسلوكات الأفراد البيئية فقد أكدوا على وجود نسبة معتبرة من المواطنين سلوكاتهم سلبية اتجاه البيئة ومشكلاتها.

وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات ومن أبرزها تفعيل مؤسسات التنشة الاجتماعية المختلفة لمواجهة المشكلات البيئية بعامة وتلوث الهواء خاصة.

لقد أفادت هذه الدراسة الباحثة في أخذ فكرة حول كيفية بناء استبيان التصورات في ميدان التربية البيئية، حتى و إن كانت العينة مختلفة حيث تناولت بالدراسة طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن فيما اهتم البحث الحالي بالمعلمين. (مفضي أبو هولا ،2010)

7. دراسة ريمون المعلولي (2009): بعنوان "**مناهج التربية البيئية المعرفة و الممارسة لدى المدرسين، دراسة ميدانية بمدارس التعليم الأساسي – حلقة ثانية بمدينة دمشق.**

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مستويات معرفة المعلمين بمناهج التربية البيئية فيما يخص الأهداف العامة و الخاصة، المحتوى، طرائق و أساليب التدريس، الوسائل و الأنشطة التعليمية و التقويم، إلى جانب التعرف على واقع تطبيق المدرسين لمناهج التربية البيئية و الكفايات الواجب توفرها لدى المعلمين لتحقيق أهداف التربية البيئية، مع تحديد العلاقة بين

مستويات المعرفة و مستويات التطبيق و دلالة الفروق في مستويات معرفة المدرسين بالتربية تبعا لمدة العمل في ميدان التعليم، المستوى الأكاديمي العلمي والإعداد التربوي.

لتحقيق ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي من خلال تحليل أداة الاستبيان الموجه للمعلمين. خلصت الدراسة إلى أن مستوى معارف المعلمين بمنهاج التربية البيئية منخفض ، و على أساس ذلك قدم الباحث مجموعة من الاقتراحات منها:

– إعادة النظر بالأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي بما ينسجم مع فلسفة التربية البيئية و تضمين أهداف سلوكية بيئية واضحة تأخذ بعين الاعتبار البيئة بمفهومها الشامل في المناهج الدراسية لتشمل البيئة الطبيعية و البشرية.

– مراعاة شمول الأهداف السلوكية لمستوياته الثلاث المعرفية ،الإنفعالية و المهارية .

– ضرورة الربط بين محتويات المناهج و فروع المعرفة المختلفة بما يخدم خصائص التربية البيئية لكي تساير التطور العلمي الحاصل.

– التقويم المستمر و الشامل لمنهاج التربية البيئية من حيث المواضيع و المجالات لتشمل المعارف ،المهارات و الاتجاهات ، إلى جانب اعتماد أساليب التقويم المختلفة كالمسابقات و الاستبيانات و البطاقات السلوكات البيئية و شبكات الملاحظة.

– ضرورة اعتماد برامج مخططة و مستمرة قائمة على المشاريع البيداغوجية البيئية من قبل الادارة و المعلمين لتنمية كفاءات المتعلمين البيئية. (ريمون المعلولي، 2009)

إتفقت هذه الدراسة مع البحث الحالي في منهج البحث المستخدم ،عينة الدراسة و أداة البحث، وعليه فقد ساعدت الباحثة على أخذ نظرة شاملة عن تصور المعلمين لمنهاج التربية البيئية في التعليم الأساسي بسوريا فيما يخص الأهداف، المحتوى ،طرائق و أساليب التدريس ، الوسائل التعليمية و التقويم بالرغم من اختلاف الطور التعليمي بحيث اقتصرت الدراسة الحالية على الطور الأول من التعليم الأساسي بالجزائر الذي له خصوصياته و أهدافه الخاصة، إلى جانب التركيز في بحثنا على تصور الأساتذة لمدخل من مداخل التربية البيئية ألا و هو بيداغوجية المشروع.

8. دراسة منى النتشة(2006): بعنوان "**أثر استخدام أنشطة في التربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الصف السادس في محافظة القدس**".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنشطةٍ في التربية البيئية على زيادة الوعي البيئي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (121) تلميذ من مدرستين، إحداهما للذكور والأخرى للإناث، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

إنتهت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الوعي البيئي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد على فعالية استخدام أنشطة التربية البيئية في تنمية الوعي البيئي. (النتشة منى، 2006)

إتفقت الدراسة مع دراستنا الحالية على أهمية الأنشطة و المشاريع البيداغوجية البيئية في تدريس مقرر التربية البيئة و تحقيق أهدافه، مما يدعم دوافع اختيار الباحثة للموضوع، اعتمدت هذه الدراسة المنهج التجريبي للتأكد من فعالية الأنشطة البيئية، فيما اهتم البحث الحالي بمستوى التصور معتمدا بذلك على المنهج الوصفي.

9. دراسة البركات (2004): بعنوان "**تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ**" .

هدفت الدراسة معرفة تصورات المعلمين للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ من خلال تدريس الموضوعات البيئية المقررة في المنهاج الدراسي، و لتحقيق ذلك استخدم الباحث المقابلة شبه موجهة كأداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (73) معلما ومعلمة.

إنتهت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين لديهم تصورات تقليدية حول التخطيط التدريسي لتنمية الوعي البيئي عند التلاميذ، فيما فئة قليلة فقط لديهم تصورات حديثة بحيث يراعون التنوع في الأهداف، ويركزون على طرق التدريس المتنوعة و الحديثة أهمها بيداغوجية المشروع. (البركات علي، 2004)

أكت هذه الدراسة على أهمية مشاركة المتعلمين في المشاريع البيداغوجية البيئية لتنمية وعيهم البيئي، هذا ما يدعم دوافع اختيار الباحثة لموضوع البحثو المساهمة في اثراءه سواءا في الجانب النظري أو التطبيقي.

10. دراسة العتيبي مها محمد حميد (2004): بعنوان " **فاعلية وحدة دراسية تحتوي على أنشطة صفية ولا صفية مقترحة في التربية البيئية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى الطالبات في منهج الأحياء للصف الثاني ثانوي علمي في المملكة العربية السعودية**".

قامت الباحثة في هذه الدراسة بتصميم وحدة دراسية في التربية البيئية في منهاج الأحياء موجهة لطالبات الصف الثاني ثانوي علمي بعنوان "الإنسان والتوازن البيئي"، ومرجعاً لتدريس الوحدة و تقييمها ،وبعدها حاولت التعرف على مدى فاعلية تدريسها في تنمية مفاهيم الطالبات واتجاهاتهن نحو البيئة، و لتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث شملت عينة الدراسة 46 طالبة، و اختباراً تحصيلياً للمفاهيم البيئية ومقياساً للاتجاهات نحو البيئة، وقد توصلت إلى النتائج التالية :

– توجد فروق في التحصيل البعدي للمفاهيم البيئية بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط التحصيل القبلي عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل.

– توجد فروق في القياس البعدي للاتجاهات البيئية بين اتجاه المجموعة التجريبية واتجاه المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد الضبط القبلي للاتجاهات عند المقياس الفرعي الأول نحو حماية البيئة من منطلق ديني وعند المقياس الفرعي الثاني نحو حماية البيئة من التلوث وعند المقياس الفرعي الثالث نحو حماية الحياة الفطرية من الاستنزاف وعند المقياس الفرعي الرابع نحو التحلي بالأخلاق البيئية. (العتيبي مها محمد حميد، 2004)

لقد ساهمت هذه الدراسة على تبيان الأهمية الكبرى التي تكتسيها الأنشطة الصفية و اللاصفية في مقرر التربية البيئية، حيث تسمح للمتعلمين من تطبيق معارفهم النظرية و مشاركتهم في حل المشكلات البيئية، هذا و لقد اعتمدت الدراسة على المدخل المستقل لكن بتصور تطبيقي بحت يمكن اعتباره مدخل المشروع البيداغوجي.

11. دراسة البكاتوشي (2003): بعنوان" **فاعلية استخدام بعض الأنشطة باستخدام بيداغوجية المشروع كمدخل للتربية البيئة في اكتساب الأطفال المفاهيم البيئية وممارسة السلوكات الايجابية نحو البيئة**"

تكونت عينة الدراسة من ثمانين طفلا موزعين على مجموعتين تجريبية و ضابطة.

وللتأكد من فاعلية المشروع البيداغوجي البيئي استخدم الباحث اختبار الذكاء ،رسم الرجل ،استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ومقياس التربية البيئية

أظهرت النتائج وجود أثر في اكتساب المفاهيم البيئية وممارسة سلوكات ايجابية نحو البيئة لصالح الأطفال الذين شاركوا في المشروع البيداغوجي. (البكاتوشي جنات، 2003)

أكدت هذه الدراسة على أهمية استخدام بيداغوجية المشروع في في تدريس منهاج التربية البيئة عند الاطفال، هذا ما يدعم اختيار الباحثة للموضوع من خلال البحث في تصورات منفذي هذا المنهاج و هم الأساتذة، استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من التلاميذ فيما اهتم البحث الحالي بالتصور مستخدمة المنهج الوصفي.

12. دراسة Amir Khawaja (2002) : بعنوان

" **Measuring the Environmental Attitudes of Children in Grade 4: A**"

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة برامج التعليم البيئي خارج الفصول الدراسية من خلال المشاريع البيئية في نمو القيم والاتجاهات البيئية الإيجابية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي مقارنة بالتعليم البيئي الذي يتم في الفصول الدراسية التقليدية في نيفادا.

و لتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث قام باختيار عينة قسمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة تلقت تعليماً بيئياً داخل الفصول الدراسية التقليدية، والأخرى تجريبية شاركت في مشاريع بيئية.

بعد انتهاء التجربة اتضح أن قيم المجموعة التجريبية واتجاهاتها نحو البيئة تغيرت إيجابيا مقارنة بالمجموعة الضابطة. (Amir Khawaja, 2002)

نتائج هذه الدراسة تدعم دوافع اختيار الباحثة لبيداغوجية المشروع في تدريس منهاج التربية البيئية.

13. دراسة Elizabeth Rooney (2001): بعنوان « **L'éducation relative à l'environnement : La représentation sociale d'éducateurs et d'éducatrices**»

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تصورات الأساتذة للتربية البيئية في بكندا، و لتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي مستخدمة المقابلات النصف موجهة مع تسعة معلمين يدرسون مادة الجيولوجيا بالمدارس النظامية وعشرة أساتذة بالمدارس الغير نظامية.

إنتهت نتائج الدراسة إلى أن لعينة البحث مفهوم إيكولوجي طبيعي للبيئة، و أن التربية البيئة بحسب تصورهم تقتصر على نقل المعرفة العلمية و ايقاظ الحسي البيئي. (Elizabeth Rooney, 2001)

تتوافق هذه الدراسة مع بحثنا الحالي في المنهج المستخدم و هو المنهج الوصفي، فيما يختلفان في أداة البحث المستخدمة لكشف التصورات، حيث اعتمدت الباحثة على المقابلات الغير موجهة فيما استخدم البحث الحالي أداة الاستبيان.

14. دراسة أحمد أماني يوسف موسى (2000): بعنوان " **استقصاء فاعلية تعليم العلوم المبني بطريقة المشروعات على فهم طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية والتفكير العلمي ومعتقداتهم**".

هدفت الدراسة الى استقصاء فاعلية تعليم العلوم المبني بطريقة المشروعات على فهم المتعلمين للمفاهيم العلمية والتفكير العلمي ومعتقداتهم في مدارس وكالة الغوث بالأردن، تكونت عينة الدراسة من 182 متعلم من الصف التاسع الأساسي مقسمين إلى مجموعتين تجريبة و ضابطة، تم تدريس وحدة الظواهر الجوية باستخدام استراتيجية المشروع للمجموعة التجريبية، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ولقياس فاعلية استراتيجية المشروع استخدمت الباحثة اختبارات المفاهيم العلمية ، التفكير العلمي و المعتقدات العلمية.

أظهرت الدراسة إلى أن نتائج المجموعتين متساوييتن فيما يتعلق بفهم المفاهيم العلمية ،في حين تفوقت المجوعة التي درست باستراتيجية المشروع فيما يتعلق بتطوير التفكير العلمي وتحسين المعتقدات العلمية. (أحمد أماني يوسف موسى، 2000)

ساعدت هذه الدراسة في بناء و إثراء أداة البحث و جانبه الميداني.

15. دراسة لواء شعبان (1990): بعنوان" **التربية البيئية في مناهج المرحلة الابتدائية واقعها، مشكلاتهاو مقترحات لتطويرها** ".

هدفت الدراسة الى معرفة آراء المعلمين حول مناهج التربية البيئية في التعليم الابتدائي بسوريا، و ذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي عن طريق تقديم استبيان لعينة من الأساتذة شمل مكونات المنهاج الدراسي (الأهداف، المحتوى، الطرائق ، الوسائل التعليمية و التقويم)، إلى جانب تشخيص الصعوبات التي تواجه المعلم في تنفيذ منهاج التربية البيئية.

انتهت الدراسة بتقديم الباحثة لجملة من الاقتراحات أهمها وجوب إهتمام التعليم البيئي إضافة إلى المعارف البيئية بالاتجاهات و القيم ،مع تنويع أساليب تقويم التربية البيئية لتكون

شاملة و متوافقة مع أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي. كما أكدت على ضرورة إقامة دورات تكوينية للمعلمين في مجال التربية البيئية. (لواء شعبان ، 1990)

تتوافق هذه الدراسة مع بحثنا الحالي في المنهج المستخدم، أداة ،عينة و مرحلة الدراسة المتمثلة في مرحلة التعليم الابتدائي مما يساعد الباحثة على تحديد أدق لمحاور استبيان البحث و أهدافه و إثراء البحث جاصة الجانب الميداني منه.

ثالثا .التعقيب على الدراسات السابقة:

إهتمت العديد من الدراسات السابقة خاصة المحلية منها بواقع التربية البيئية في الوسط المدرسي من خلال تحليل مضامين الكتب المدرسية، منتهجة بذلك المنهج الوصفي، هذا ما يدعم دوافع اختيار الباحثة لموضوع تصورات أهل الاختصاص الذي لم يحظى بالبحث و الدراسة، بهدف تطوير مقرر التربية البيئة لكي لا يبقى البحث العلمي في مستوى الوصف و التحليل فحسب، و إنما تقديم اقتراحات و وجهات نظر من خلال استقراء تصورات الأساتذة، لأن التصور في مفهومه هو إعادة بناء الواقع بمتغيراته.

لكن تبقى نتائج البحوث السابقة خاصة تلك التي تناولت بالدراسة مرحلة التعليم الابتدائي ذات أهمية علمية و دلالة و منطلق هام لمعرفة واقع التربية البيئية في منظومتنا التربوية، ساعدت الباحثة على اختيار منهجية مناسبة و بناء أداة البحث و مناقشة النتائج.

أما الدراسات الأجنبية فلقد إعتمدت معظمها على المنهج شبه التجريبي حيث تناولت بالدراسة بيداغوجية المشروع، مبينة بذلك فعالتها في تدريس مقرر التربية البيئية الذي يتميز بخاصية تداخل التخصصات العلمية من جهة و أهميتها في تكوين شخصية المتعلم بأبعادها المختلفة من جهة ثانية، هذا ما يدعم دوافع اختيار الباحثة لموضوع البحث.

كما اهتمت دراسات أخرى بمتغير التصورات لكن حول متغيرات أخرى مما ساعد الباحثة على إدراك طرائق قياس التصورات بنوعيها الكمي باستخدام الاستبيان و الكيفي باعتماد المقابلات و الرسوم و التعبير الكتابي، معتمدة بذلك الطريقة الاستفهامية اللفظية المتمثلة في الاستبيان لعدة إعتبارات أهمها تجانس عينة البحث و طبيعة أهداف البحث.

إختلفت الدراسات السابقة وتنوعت في عدد و نوع الأداة المستخدمة من قبل الباحثين لجمع البيانات، منهم من قام ببناء مقياس ومنهم من استخدم المقابلة ومنهم من استخدم

الاستبيان ومنهم من استخدم أدوات متنوعة، أم بالنسبة للبحث الحالي فقد استخدمت الباحثة الاستبيان لقياس التصورات.

من خلال عرض الدراسات السابقة لم تجد الباحثة دراسة قد تطابقت 100% مع متغيرات البحث الحالي، و لكنها تبقى كخلفية نظرية مهمة ساعدت الباحثة في الوصول إلى بعض المراجع و المصادر الهامة و المفيدة لبحثها من خلال اطلاعها على مصادرها و مراجعها ، كما استفادت الباحثة من الوسائل الإحصائية التي استخدمت في الدراسات السابقة لمعالجة البيانات واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات االبحث الحالي.

8. المقاربات النظرية للبحث:

يستند أي بحث علمي إلى خلفية نظرية تسمح للباحث من تحديد أبعاده و كيفية فهمه له و التعامل مع متغيراته، و مواضيع التربية البيئية، التصورات و بيداغوجية المشروع قد تستدعي معالجتها اعتماد بعض المقاربات النظرية من بينها:

1.8 المقاربة المعرفية البنائية:

يستند هذا البحث إلى النظرية المعرفية البنائية في التعلم لجون بياجي، التي تهتم بكيفية بناء التصورات عن طريق إعادة بناء المعرفة من خلال الخبرات المكتسبة و القدرات العقلية.

قد تختلف الجماعات الاجتماعية في القيم والمعايير و الايديولوجيات و الخبرات المكتسبة، هذا ما يفسر النقاشات الاجتماعية الحادة حو بعض المواضيع، مما يسدعي بناء تصور اجتماعي حولها كاختلاف الأساتذة حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية.

تقوم النظرية المعرفية البنائية على ثلاثة مبادئ رئيسة هي:

– يتم بناء المعرفة من قبل الجهاز المعرفي للفرد، و تتشكل داخل عقله نتيجة لتفاعله مع متغيرات البيئة التي تسمح له باكتساب خبرات جديدة اعتمادا على الخبرات السابقة.

فتصور المعلمين لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية مثلا تقوم على رصيدهم المعرفي حول طرائق التدريس من بينها بيداغوجية المشروع، و على فهمهم لمنهاج التربية البيئية الذي قد يختلف باختلاف مكتسباتهم السابقة، إلى جانب خبرتهم و تكوينهم في هذا المجال و تكوينهم البيداغوجي، كما قد يتاثر باختلاف مفهومهم للبيئة، للتربية و أهدافها بشكل عام و واقع المؤسسات التربوية.

– تشكيل المعرفة عند الفرد عملية نشطة تتطلب جهدا و مجموعة من القدرات العقلية كالتحليل و التركيب و الادراك، فقد يتطلب تكوين تصور الأساتذة نوعا من تحليل المواقف التعليمية، مشكلات الواقع و طبيعة المتعلمين و خصائصهم، إلى جانب خصوصيات مجال التربية البيئية و بيداغوجية المشروع.

– قد تقاوم البنية المعرفية عند الفرد التغيير فيتمسك بمعرفة قد تكون خاطئة، و يرجع ذلك إلى رصيده من القيم و العادات الاجتماعية و تكوينه القاعدي. (Jonassen D.H, 1991) ، فتصور الأساتذة حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية قد تحدده كفاءاته البيداغوجية، الاتصالية و الأكاديمية إلى جانب القوانين الرسمية التي تلزمه اتباع التعليمات التربوية بحذافرها.

2.8 المقاربة الاجتماعية التطورية:

مقاربة نظرية اقترحها موسكوفيسي لتحليل التصورات الاجتماعية و فهم الكيفيات التي يكون من خلالها الأفراد تصوراتهم حول مواضيع الحياة المختلفة.

ترى النظرية أن بروز موضوع جديد في البيئة و قلة المعلومات بشأنه و تشتتها أو صعوبة معالجته يجعل منه موضوع إشكالي، قد يولد نقاشات و جدالات و تفاعلات بين الأفراد حوله بهدف فهمه، كل ذلك بوسعه تنشيط عملية التفاعل الاجتماعي قصد الخروج بموقف يتناسب توقعاتهم و توجهاتهم الجماعية، و يسمح بجمع المعلومات و المعتقدات و الاقتراحات الممكنة حوله عن طريق استقصاء تصوراتهم.

و هو الحال بالنسبة لموضوع بحثنا المتمثل في بيداغوجية المشروع في التربية البيئية الذي يطرح إشكالات حول كيفية تطبيقه في الواقع ، هذا ما استدعى النظر في تصورات أهل الاختصاص حوله و هم الأساتذة قصد تجميع أكبر عدد من المعلومات و الاقتراحات حوله، التي بوسعها تطوير منهاج التربية البيئة و تحقيق أهدافه في مرحلة التعليم الابتدائي.

و لكي يكون الموضوع محلا للتصور لابد من توفر بعض الشروط حددها مولينير moliner في:

– **أن يكون موضوع التصور معقد و متعدد الجوانب** : فموضوع التربية البيئية ميدان واسع و معقد ، يفرض فلسفة تربوية خاصة و منهاج خاص تتوافق مع خصوصياته كمجال

متعدد التخصصات العلمية من جهة، و يهدف الى تحقيق أهداف تربوية و بيئية على حد سواء من جهة ثانية.

إلى جانب موضوع بيداغوجية المشروع الذي تعد استراتيجية نشطة نظرية و تطبيقية في آن واحد، معقدة باعتبارها تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات كحل المشكلات ، المناقشة ، العمل التعاوني، كما تهدف إلى تحقيق أهداف متنوعة لدى الفرد المعرفية، الانفعالية و المهارية، هذا ما يستدعي من المعلم تكوينا خاصا و معرفة خاصة بكيفية توظيفها في مجال التربية البيئية لتحقيق أهدافها.

- **وجود جماعة اجتماعية تبحث في موضوع التصور:** قد تكون الجماعة غير متجاسة، يختلف تصورها حول الموضوع مما يجعل عمل الباحث أكثر تعقيدا في تناوله لموضوع التصور، و قد تكون متجاسة إلى حد بعيد في بعض المتغيرات كما هو الحال في عينة بحثنا المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي الذين يزاولون نفس المهام البيداغوجية و لهم تكوين بيداغوجي متقارب مما يجعل المهمة أقل صعوبة في تحديد تصورهم للموضوع.

- **وجود رهانات متعلقة بمستوى الترابط الإجتماعي مهتمة بالموضوع:** فكل الأساتذة معنيين و مهتمين بموضوع التربية البيئية و بحماية البيئة الذي يعد من مواضيع الساعة، كما يمارسون أثناء مهامهم التربوية بيداغوجية المشروع التي تعد هي الأخرى من البيداغوجيات الحديثة التي حددتها الوزارة الوصية لتدريس التربية البيئية.

- **وجود ديناميكية اجتماعية حول الموضوع:** فموضوع بيداغوجية المشروع في التربية البيئية قد يختلف فيه الأساتذة و تتعارض آرائهم و اقتراحاتهم حوله استنادا لأقدميتهم في مجال التدريس و تكوينهم في التربية البيئة من جهة، و في بيداغوجية المشروع من جهة ثانية.

- **غياب رئية واضحة و موحدة حول الموضوع:** فاعتماد بيداغوجية المشروع في التربية البيئة حتى و إن اتفق معظم الباحثين على فعاليتها، لكن قد تختلف آراء الأساتذة و اقتراحاتهم حول كيفية تطبيقه، اعتمادا على خصوصيات الواقع التربوي و خبرتهم في الميدان، خاصة مجال التربية البيئية الذي يعد بعدا جديدا في المنهاج التربوي. (Blanc N et autres, 2006)

3.8 المقاربة النظامية/النسقية :

تطورت هذه المقاربة في الولايات المتحدة الأمريكية على مجموعة من الباحثين أبرزهم العالم والتر كانون، تعتمد في مبدئها على مفهوم النظام الذي يعرفه على أنه مجموع العناصر المترابطة و المتكاملة تكون في تفاعل مستمر، تتمثل في المدخلات ،المخرجات ، العمليات و آلية التغذية الرجعية. (هاني عبد الرحمان طويل، 2001)

كل جزء من النظام يؤدي وظيفة محددة لها علاقة ببقية أجزاء النظام التي تعمل في تناسق و تكامل من أجل تحقيق الوظيفة الأساسية للنظام و أهدافه. (صالح محمود وهبي، ابتسام درويش العجمي، 2003)

هي نظرية تبحث في تفسر المفاهيم و القوانين المشتركة بين العلوم انطلاقا من مبادئ عامة، ترفض النظرة التجزيئية في إدراك الظواهر الطبيعية و الانسانية و تنظر إليها باعتبارها كليات منظمة و متفاعلة تفاعلا ديناميكيا، و في المجال التربوي تؤكد النظرية على ضرورة الأخذ بالنظرة التكاملية للعناصر في تطوير العملية التعليمية التعلمية و بناء المناهج التربوية، من خلال تحديد العلاقات الموجودة بين مكوناتها. (عبد الكريم غريب، 2006)

تستعمل مبادئها لتحليل مواقف التعلم، استراتيجية في التفكير و البحث و التخطيط تستند إلى مبدأ أن الكل يتألف من عناصر متكاملة و متفاعلة، فهي تعتبر طرائق التدريس نظاما و البيئة نظاما و التربية نظاما. و عليه يمكن الاستعانة بمبادئها في بحثنا الذي يهتم بإحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد في التربية البيئية.

تساعد نظرية النظم في كشف العلاقات التفاعلية و التداخل بين العلوم التي تعتبر واحدة من خصائص منهاج التربية البيئية الذي يتفاعل و يتكامل فيها نظام البيئة و التربية لتكوين شخصية المتعلم من جميع ابعاده مستعينا باستراتيجية المشروع.

تتميز مقاربة النظم بخصائص منها :

– تتكون النظم من أجزاء و عناصر متفاعلة و متكاملة فيما بينها، و هذا التفاعل هو الذي يميز النظام بالعمق و الخصوصية، فأي تغيير في عنصر يؤثر في العناصر الأخرى و في هيكلة النظام ككل. (صالح محمود وهبي، ابتسام درويش العجمي، 2003)

فاختلاف الأساتذة في تصورهم لمفهوم البيئة مثلا سيؤثر حتما في بناء المشروع البيداغوجي و في توجيه أهداف التربية البيئية توجيها بيئيا أو تربويا.

– لكل نظام خصائص يتميز بها تجعله يختلف عن غيره من النظم في أجزاءه، العلاقات التي تربط بين أجزاءه و أهدافه و وظائفه. فالبيئة نظام، التربية نظام المشروع نظام، و منهاج التربية البيئية بحد ذاته نظام، و لكل هذه الأنظمة خصائصها الخاصة بها.

و عليه بناء المشروع البيداغوجي في التربية البيئة يستدعي الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل الأنظمة السابقة.

– لكل نظام بيئته المحيطة به التي تؤثر فيه و تحدده و تتفاعل معه، فالوصف الدقيق للنظام يقتضي معرفة عناصره، العلاقات و التفاعلات بينها، مميزات كل عنصر على حدى ، اضافة الى العناصر البيئية التي يتأثر بها عناصره و النظام ككل.

فمنهاج التربية البيئية كنظام له خصائصه التي تفرضها أنظمتها الفرعية كالبيئة و التربية، إضافة إلى واقع المؤسسات التربوية و مشكلاتها التي تعد معيارا لابد من اعتماده في تطبيق بيداغوجية المشروع كاستراتيجية و كنظام.

إن تصور المشروع البيداغوجي في مجال التربية البيئية يفرض على الأساتذة الأخذ بعين الاعتبار خصائص مفهوم البيئة كنظام، منهاج التعليم الابتدائي كنظام ، أهداف التربية كنظام يأخذ بالحسبان تنمية شخصية المتعلم من جميع أبعادها المعرفية، الاجتماعية، الانفعالية و المهارية، هذا على جانب استرايجية المشروع التي تعد هي بدورها نظام معقد من المدخلات و العمليات و المخرجات.

الفصل الثاني
التصورات الاجتماعية

تمهيد الفصل

1. مفهوم التصورات الاجتماعية

1.1 مفهوم التصور لغة

2.1 مفهوم التصورات الاجتماعية عند بعض الباحثين

2. تطور مفهوم التصورات الاجتماعية

3. مقاربة التصورات الاجتماعية

4. خصائص التصورات الاجتماعية

5. وظائف التصورات الاجتماعية

6. مفاهيم قريبة من التصور

7. مركبات التصور

8. قياس التصورات الاجتماعية

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

إن التفاعل بين ما هو مادي و ما هو عقلي يساعد على إدراك ما يحدث من حولنا وفق تاريخ كل واحد منا و معارفه السابقة و واقعه الاجتماعي و المادي و علاقته بالآخرين، هذه العملية العقلية المعرفية المشبعة بالطابع الاجتماعي تعرف بالتصورات الاجتماعية.

الفرد لا يعيش في فراغ بل يتقاسم واقعه مع الآخرين من خلال تفاعله و تواصله معهم سواء في وضعيات توافق أو صراع، معتمدا على فهمه و ذلك من خلال إنتاج تصورات مشتركة و موحدة حول هذا الواقع مصاغة وفق أبعاد البيئة الثقافية و الاجتماعية و الطبيعية التي يعيش فيها.

إن حاجتنا النفسية للسيطرة و التحكم في البيئة المحيطة بنا و كذا الإحساس بالانتماء اليها من خلال التواصل مع الآخرين هما جوهر دراسة التصورات الاجتماعية.

تعد مفهوم التصورات الاجتماعية من المفاهيم المتداولة في حقل العلوم الانسانية و الاجتماعية التي حظيت بأهمية كبيرة في كثير من الدراسات و البحوث التربوية.

وللإحاطة بموضوع التصورات الاجتماعية سنحاول التعريف بهذا المفهوم ،الخلفية التاريخية للتصورات، أهم وظائفها ،خصائصها و مكوناتها.

1. مفهوم التصورات الاجتماعية:

استقطب مفهوم التصورات الاجتماعية اهتمام الكثير من الباحثين على اختلاف تخصصاتهم الذين حاولوا دراسته من وجهات نظر مختلفة ،بالرغم من أن التصور مصدره العقل إلا أن هناك متغيرات أخرى تساهم في تكوينه و بناءه تخص البيئة التي يعيش فيها الفرد، هذا ما يجعل تعريف هذا المفهوم يختلف من ميدان علمي لآخر و من باحث لأخر.

1.1 مفهوم التصور لغة:

تصور الشيئ يعني توهم صورته و تخيله ، تصور له الشيء أي أنه صارت عنده صورة و شكل (المنجد في اللغة و الإعلام ، 1986)

و التصور في القاموس الجديد للطلاب (1991) هو تمثل صورته و شكله في الذهن (القاموس الجديد للطلاب، 1991)

أما قاموس Le Robert Collége (1998) فيعرف التصور على أنه عملية استحضار شيء ما أمام الأعين أو العقل ، وهو جعل موضوعا أو مفهوما ما غائبا محسوسا بفضل صورة ، شكل أو رمز في العقل .(Le Robert collège, 1998)

و عليه فالتصور يفيد المستقبل ، و يعني الموضوع الغائب عن المحسوس.

من خلال ما سبق يتبين لنا أن التصور ليس مجرد عملية استرجاع لرموز و صور و إشارات يتلقاها الفرد من خلال حواسه فقط، لكن يعمل على إعادة بناءها في الذهن من خلال قدراته العقلية كالإدراك و التذكر و التخيل. و لهذا فالتصور هو نشاط ذهني يساهم في اعادة بناء الواقع الاجتماعي ، و عليه فبناء التصورات يكون من خلال سياقين ذهني و اجتماعي .

2.1 مفهوم التصورات الاجتماعية عند بعض الباحثين:

يرجع الفضل الى اكتشاف مفهوم التصور الى الباحث ايميل دوركايم 1898Durkheim) من خلال دراسته التي كان يحاول من خلالها ابراز خصائص التفكير الجماعي مقارنة بالتفكير الفردي، يرى دوركايم أن الفرد يتصرف من خلال الجماعة الاجتماعية التي ينتمي اليها. معتبرا بذلك التصور تأثير من طرف مظاهر المجتمع على مظاهر الفرد.فالتصور حسبه ظاهرة نفسية و اجتماعية. (Jodelet, Denis, 1990)

هذا التعريف دافعت عنه هارزكليش كولدي (1972) معتبرة أن دوركايم أول من استعمل مفهوم التصورات ، مع أبراز أهمية التفكير الجماعي مقارنة بالتفكير الفردي، هو أول من وضع الاطار النظري للمفهوم .(Herzlich, Claude, 1972)

عرف سيرج موسكوفيسي (1976) التصور في مقدمة كتابه حول التحليل النفسي على أنه كيفية خاصة من العلم، أما التصور الاجتماعي فيراه انه مجموعة من قوانين العلم المنظمة و احدى العمليات النفسية التي بفضلها يستطيع الافراد جعل الواقع النفسي و الاجتماعي مفهوما واضحا. (Moscovici, C, 1992)

يلعب التصور حسبه دور الشاشة الانتقائية للفرد، فهو بذلك ليس مجرد انعكاس داخلي لواقع خارجي و ليس نسخة مطابقة لكل ما يحدث خارج العقل.فالفرد حين يتلقى مثير خارجي مهما كان يقوم بمعالجته ذهنيا، حيث تختلف هذه المعالجة من شخص لآخر حسب العوامل الذاتية المتعلقة بشخصية الفرد مثل الذكاء ،الخبرة ، المهنة و التكوين إلى جانب

العوامل الاجتماعية كالقيم و العادات .و كنتيجة لهذه المعالجة يحدث التصور. (Ficher, Gustave , Nicola, 1987, p. 117)

التصور بهذا المفهوم نظام من القيم و الممارسات تخص مواضيع و متغيرات البيئة ،يعتبر مرجعية الفرد و دليل سلوكاته ،نظام له منطق و لغة خاصة ،نظرية موجهة لاكتشاف الواقع و تنظيمه ،ترجمته و إعادة تشكيله، يتشكل من خلال تجارب الحياة التي يكتسبها الفرد من خلال التربية و التنشئة الاجتماعية.

و عليه، حسب موسكوفيسي التصور هو نظام من القيم والأفكار والممارسات المتعلقة بمواضيع معينة، ومظاهر وأبعاد الوسط الاجتماعي، لا يسمح فقط باستقرار إطار حياة الأفراد والجماعات و انما أداة لتوجيه ادراك الوضعيات وإعداد الاستجابات حول موضوع ما،فالسيرورة التصورية حسبه لا تتم في فراغ بل تنطلق من قيم ، معتقدات اجتماعية تمثل الاطار المرجعي للجماعة الاجتماعية ،هذا الاطار الذي يوجه معارف الفرد و أفكاره ،و هنا تبرز اهمية الاتصال الاجتماعي في بناء التصورات التي تكشف عن معارف و قيم الفرد التي اكتسبها من بيئته التي يعيش فيها.(Ficher, Gustave , Nicola, 1987)

و في نفس السياق ذهب دونيز جودلي (1990) حين اعتبرت التصور على أنه شكلا خاصا بالمعرفة المشتركة، شكل من أشكال الفكر الاجتماعي الجماعي. عملية عقلية و فكرية تحدث حين ينشغل الفرد بموضوع ما ،قد يكون شخص، فكرة، وقد يكون واقعيا او خياليا، عملية موجهة نحو الفهم و التحكم في المحيط الاجتماعي. (Jodelet, Denis, Denise 1990)

هذا إلى جانب فيشر الذي عرف التصورات على أنها بناء اجتماعي لمعارف عادية تهيئ من خلال القيم والمعتقدات ،ويتقاسمها أفراد جماعة معينة، تدور حول مواضيع مختلفة (أفراد، أحداث...)، تؤدي إلى توحيد نظرتهم للأحداث، كما تظهر أثناء التفاعلات الاجتماعية.(Ficher Gustave Nicolas, 1993)

هذا ما يعطيها صفة الاجتماعية لأنها مشتركة بين كل الأفراد، وبسبب احتوائها على كل العادات السائدة في المجتمع فإنها توحد نظرنهم و بالتالي تصورهم.

التصور بهذا المفهوم عملية أعادة بناء ذهني للمعرفة اجتماعيا، نشاط تعبيري يقوم به الفرد حول موضوع ما حسب ما يملك من معارف و مكتسبات ذاتية و اجتماعية. و عليه فهي عملية انتاج ذهني للاحداث و الافكار في سياق الواقع.

أما جان كلود ابريك (1994) فقد اعتبر التصورات رئية وظيفية للعالم ، تسمح للفرد أو الجماعة من إعطاء معنى لسلوكاته، و فهم الحقيقة بالاعتماد على نظام المرجعيات ، وهي بذلك شكل من أشكال المعرفة المشكلة إجتماعيا ذات الاتجاه العملي الوظيفي تهدف إلى بناء حقيقة مشتركة. (Abric, jans, claude, 1994)

نلاحظ أن هذا التعريف حاول معالجة التصورات من جوانب متعددة و هي:

– رئية وظيفية للعالم أي انها تتغير بتغير متغيرات العالم و الواقع فهي غير ثابتة ، بل تتغير بحسب الزمان و المكان.

– تعبر عن مجموعة من التوقعات انطلاقا من نظام من المرجعيات التي يمكن حصرها في المعرفة و نظام القيم و المبادئ الاجتماعية.

– معرفة جماعية مشتركة بين أفراد الجماعة مشكلة اجتماعيا تعبر عن خصوصيات المجتمع.

– منطلق يمكن من خلاله فهم و التنبؤ بسلوكات الأفراد و الجماعات

– عملية إعادة بناء ذهني للواقع انطلاقا من خلفية معرفية و مرجعية اجتماعية.

في نفس السياق يعرف ميشال جيلي(1990) التصورات على أنها مجموع المعتقدات ، المعارف ، الآراء ، الاقتراحات و الأحكام التي تنتج و تتقاسم بين أفراد الجماعة الاجتماعية حول موضوع ما في البيئة وفق قيم ومعايير المجتمع و الواقع المعاش (Gilly, M, 1990) .

و هذا التعريف يتناسب كثيرا مع موضوع بحثنا الذي نحن بصدد دراسته و الذي يهدف إلى معرفة تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية انطلاقا من آراءهم و معارفهم و معتقداتهم و اقتراحاتهم التي تم بناءها انطلاقا من واقع المنظومة التربوية و خبرتهم في مجال التعليم و كذا متغيرات البيئة المدرسية.

تعكس التعاريف السابقة توجهات الباحثين المختلفة و لهذا يرى فرونسوا لابلونتين (François Laplantine,1994) على أنه حتى و ان اختلفت في مفهومها للتصور و لكنها اتفقت على كونه يتضمن العناصر التالية:

– التصور هو مجموع المعارف التي يكونها الفرد عن موضوع معين في البيئة تم بناءها اجتماعيا عن طريق عملية التنشئة و التفاعل الاجتماعي.

– يشتمل التصور على ثلاث ميادين بحث هي الحقل المعرفي لان التصور قبل كل شيء مجموع معارف اكتسبها الفرد عن الموضوع ، ثم الحقل القيمي لأن التصور ليس معرفة فحسب و انما يتضمن ايضا عملية تقييم لتلك المعرفة ،هذا الى جانب الحقل العملي و ذلك باعتبار التصور هو اعادة بناء للواقع فهي بذلك أدوات للعمل و تحديد السلوك. (Laplantine, Francois, 1994, p. 278)

مما سبق يمكن القول أن التصورات عبارة مفهوم يقع ما بين ما هو فردي و ما هو اجتماعي ، له طابع معرفي بنائي حيث يعمل الفرد على بناء الموضوع المتصور كسيرورة معرفية و كانتاج اجتماعي في آن واحد (Abric, jans, claude, 1994) ، كسيرورة بناء معرفي لأن المعارف يتم بناءها و كإنتاج اجتماعي ثانيا لأن الفرد تم تكوينه اجتماعيا وفقا للمعايير و القيم الاجتماعية بواسطة عملية التنشئة الاجتماعية.

التصورات هي نظام معرفي حول موضوع ما في البيئة ،ينشأ من قيم و أفكار و آراء و اتجاهات الافراد يكون مشتركا بين مجموعة من الافراد و الذي ينتج عن نشاط عقلي يعتمد على اعادة بناء الواقع واعطاءه معنى خاص حسب الموفق الذي يكون فيه الفرد.

2. تطور مفهوم التصورات الاجتماعية :

ارتبط مفهوم التصور قديما بالمجال الفلسفي، بحيث عرفه بعض الفلاسفة على أنه فعل معرفي يرتبط بموضوع ما، عمل فكري ديناميكي لخلق و إعادة خلق حقيقة تربط بين موضوع مفكر فيه و بين محتوى خارجي ملموس موجود في الواقع. استخدمه الفيلسوف كانت Emanuel KANT (1724– 1804) حين صرح أن معارفنا تتشكل من مواضيع و معارف و التي ما هي في الحقيقة إلا تصورات.

يعود الفضل في تطوير هذا المفهوم الى ميدان علم الاجتماع و بالتحديد الى مساهمات اميل دوركايم EMILE DURKHEIM (1961) الذي قارن بين التصورات الفردية و

الجماعية و ذلك من خلال دراسته للديانات و الأساطير مؤكدا على خصوصية التفكير الجمعي مقارنة بالتفكير الفردي ، و يذهب الى اعتبار التفكير الجمعي على انه مجموعة من المعتقدات و المشاعر العامة لدى أفراد المجتمع الواحد التي تميزه عن مجتمعات أخرى.

هو ذلك الرابط الذي يربط بين جيل و جيل أخر ،ليس شيئا خاصا بكل فرد و لكنه عام بين أفراد المجتمع الواحد الذي تربط بينهم قوة ذاتية تسمى بالتفكير الجمعي تكون ظاهرة للعيان في انماط السلوك و التفكير و مجموع القوانين والمعتقدات تجعل منه مجتمعا قائما بذاته له خصوصياته. (Herzlich, Claude, 1972)

أما سيرج موسكوفيشي (1992) فقد ركز على الخاصية الدينامكية للتصورات في دراسته حول التصور الاجتماعي للتحليل النفسي عند جمهور عريض، أين حاول فهم و تحليل كيفية انتشار ظاهرة جديدة في المجتمع و تحديد الآليات التي يعتمدها الافراد لحدوث ذلك، كيف تندمج مفاهيم جديدة في المجتمع و ترفض مفاهيم أخرى ،و لقد انتهى إلى اعتبار التصورات الاجتماعية نسق من القيم و المفاهيم و الممارسات المرتبطة بمواضيع و أبعاد أو مظاهر الوسط الاجتماعي ،حيث لا يسمح هذا النسق فقط باستقرار إطار حياة الافراد و الجماعات و إنما يمثل ايضا أداة توجيه و إدراك المواقف و تحديد الاستجابات. (Moscovici, C, 1992)

اتسع مجال البحث حول التصورات و اهتم به العديد من الباحثين على اختلاف خلفياتهم النظرية و طرائقهم المنهجية و تخصصاتهم ،فمنهم من اهتم بالتصورات الاجتماعية للثقافة أمثال جودلي(1990) في دراساتها للتصورات الاجتماعية لجسم الانسان و المرض العقلي ، أنهت إلى اعتبار التصورات شكل من أشكال المعرفة الخاصة و المتقاسمة اجتماعيا تتشكل من تجارب الأفراد و من المعارف المكتسبة من العالم الخارجي عن طريق التقليد ، التربية و التفاعل و التنشئة الاجتماعية.

و تضيف إلى أن التصورات تمكننا من الكشف عن معارف ، إيديولوجيه ، قيم ، معتقدات ، مواقف آراء الفرد أو الجماعة الاجتماعية حول موضوع معين يعبر عن وضعية معينة للواقع .هي بذلك عبارة عن سيرورات بناء مدرك و عقلي للواقع الذي يحول المواضيع البيئية الى فئات رمزية كالقيم، المعتقدات و الاديولجيات و يمنحها مكانة معرفية. (Jodelet, Denis, 1990)

فيما حاول أبريك ABRIC, J,C (2003) دراسة العلاقة بين التصورات و السلوكات في ذلك في دراسته لسلوكي التنافس و التعاون .وخلص إلى اعتبار التصورات بمثابة انظمة لتفسير الواقع، مجموعة منظمة من المعلومات ، الاتجاهات و المعتقدات التي تخص موضوع معين ، فهي حصيلة انتاج اجتماعي.(Abric, J, C, 2003, p. 59)

3. مقاربة التصورات الاجتماعية:

باعتبار أن التصور هو نشاط فكري و ذهني يساهم في اعادة بناء الواقع الاجتماعي، حاول جان كلود أبريك 1994 في دمج المقاربتين في مقاربة اجتماعية معرفية ،معنى هذا أن التصورات هي بناء اجتماعي معرفي، تخضع للقواعد التي تتحكم في السيرورة المعرفية التي تحددها الشروط الاجتماعية التي تنشأ فيها.

و عليه فالتصورات وفقا لهذه المقاربة هي:

- أنظمة معرفية منتجة اجتماعيا و مشتركة بين أفراد الجماعة
- تفسيرية تساعد على فهم و تفسير ما يدور من أحداث في البيئة وفقا لخلفية مرجعية معرفية، ثقافية ،اجتماعية و تاريخية تسمح بتفسير الواقع.
- توجيهية تسمح بفهم و تنظيم المحيط و التحكم فيه و توجيه السلوك.
- عملية إعادة بناء واقع مشترك لجماعة اجتماعية وفق التوجهات و الآراء و الاديولوجيات السائدة في المجتمع .
- تشتمل على مجموع القيم و المعايير و الافكار و المواقف و الآراء و الاتجاهات و انماط تفكير الفرد او الجماعة التي تنتجها .(Abric, jans, claude, 1994)

من خلال ما سبق يمكن أن نحدد خصائص التصورات فيما يلي

4. خصائص التصورات الاجتماعية:

للتصورات بعض الخصائص التي تميزه عن باقي المفاهيم الاجتماعية و التربوية حددتها دنيز جودلي 1990 فيما يلي :

1.4 إرتباط التصور بموضوع ما في البيئة:

من شروط وجود التصور وجود معلومات حول موضوع ما في البيئة ، يمكن أن يكون الموضوع عبارة عن شخص، شيء، ظاهرة،كما يمكن أن يكون ذو طبيعة مادية أو معنوية.

يتأثر التصور بخصائص كل من الموضوع المتصور والشخص المتصور ، فهما في علاقة تفاعلية ، فالفرد يلجأ إلى إعادة بناء الواقع وفقا لخصائصه و شخصيته ووفق لمعايير و قيم المجتمع الذي يعيش فيه ،ووفقا للمكانة الاجتماعية التي يحظى بها في المجتمع ، و في هذا الصدد ترى نظرية التصورات أن كل حقيقة هي حقيقة متصورة. فالشخص يضفي عليها طابعة الخاص وفقا لثقافته الاجتماعية و إيديولوجيته الخاصة و واقعه الاجتماعي. (Jodelet, Denis, 1990, p. 666)

هذا و يكون محتوى موضوع التصورات معرفي اجتماعي لأن الأمر يتعلق بمجموعة معارف تخص موضوع معين تم بناءها اجتماعيا وفق عملية التنشئة الاجتماعية، لان الفرد اجتماعي بطبعه.

2.4 الرمزية :

يستعمل الفرد أثناء بناءه للتصورات مجموعة من الإشارات والرموز التي ينسبها لموضوع التصور ، بهدف تفسير و بناء الموضوع المتصور ، وبالتالي يعطيه معنى معينا تسهل عليه عملية الاتصال مع كل أفراد جماعته الاجتماعية. (Jodelet, Denis, 1990, p. 366)

3.4 الصورية :

من خلال الصور التي تحتويها تساعد التصورات على فهم العالم المجرد ، وتحويل الأفكار والمفاهيم و الرموز الى صور ، ولكن لا يمكن تبسيط هذا الجانب من التصورات إلى مجرد إعادة الواقع على شكل صور ، وانما ينبغي استخدام الخيال الاجتماعي والفردي في إعادة بنائه (Jodelet, Denis, 1990, p. 367) .

4.4 البناء المعرفي و الاجتماعي :

لا يعتبر التصور مجرد إعادة إنتاج سلبي للموضوع أو عملية استرجاع صورة بسيطة للواقع بل عملية بناء لعناصر البيئة من خلال عمليات عقلية، و ذلك بالرجوع إلى تاريخ الفرد و معارفه ، ومرجعيته القيمية والثقافية والاجتماعية و الايديولوجية.

يرى موسكوفيسي أن الفرد يعمل على إعادة بناء عقلي للموضوع ، وأن كل حقيقة في هذا العالم هي حقيقة متصورة عن طريق امتلاك الأفراد والجماعات للموضوع و إعادة صياغتهم له عقليا وإدماجه في نظام القيم المرتبط بتاريخهم ومحيطهم الاجتماعي .

هذا و يخضع التصور في بناءه الى عدة عوامل اقتصادية واجتماعية و ثقافية ،هذا ما يجعل منه مفهوم غير ثابت بل قابل للتغيير و التكيف مع متغيرات البيئة ، يختلف باختلاف الأفراد و الجماعات الاجتماعية، فلكل فرد رصيده الثقافي الخاص به التي اكتسبها و لكل مجتمع عادات و تقاليد و قيم تميزه عن المجتمعات الأخرى تساهم في توجيه التصور.

لا يمكن إهمال العوامل الاجتماعية التي تؤثر في تصور الفرد لموضوع ما في البيئة ذلك لأن التصور حسب ميشال جيلي (1990)يتحدد ببنية المجتمع الذي يتطور فيه اجتماعيا من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، فالفرد يستجيب للمثيرات البيئية تحت تأثير العوامل الاجتماعية المختلفة المتمثلة في نظام القيم والمعتقدات. (Gilly, M, 1990)

التصور بهذا المعنى نتاج ثقافي بيئي يعبر عن البعد الثقافي ، التاريخي و الاجتماعي للمجتمع في فترة زمنية معينة، و عليه فالتصور مجموعة من المعتقدات ، الأفكار ، الآراء و القيم ذات مرجعية تاريخية و بيئية، هي تلك العلاقة القائمة بين الفرد و عناصر البيئة الثقافية و الاجتماعية و الطبيعية.

5.4 الإبداع :

عملية بناء التصورات لا تقتصر فقط على إعادة إنتاج بسيط للواقع ،بل هي عملية إعادة بناء و تنظيم لعناصر هذا الواقع بطريقة أخرى لبناء واقع جديد أكثر تكيفا وملائمة لبيئة الفرد والجماعة و مرجعيته والقيم و المعايير السائدة في المجتمع و ظروفه الآنية ،يهدف إلى توجيه سلوكات الفرد والجماعة وتسهيل التفاعل و التكيف الاجتماعي للأفراد، و يتطلب ذلك نوعا من الابداع الفردي و الجماعي .(Gilly, M, 1990)

6.4 التخيل :

تساعد الميزة التخيلية للتصور على فهم المفاهيم المجردة، فموضوع التصور يدل على إحضار ما هو غائب عن إدراكاتنا الحسية الفورية (Ficher, Gustave , Nicola, 1987, p. 131)

تختلف التصورات الاجتماعية تبعا لاختلاف الإنتماء الاجتماعي للأفراد و نظرتهم للواقع الاجتماعي و الثقافي ، الذي يرجع بدوره الى تباين أساليب التنشئة الاجتماعية.هذا الى جانب تباين المستوى الثقافي للأفراد و الجماعات، فالتصور يخضع الى عدة عوامل

اقتصادية و اجتماعية و ثقافية في المجتمع ، فبذلك لا يمكن القول أن التصور بناء ثابت بل قابل للتغير مع تغير تلك العوامل السابقة الذكر.

5. وظائف التصورات الاجتماعية:

تساهم التصورات في تحديد و توجيه سلوكات الفرد في المجتمع، اعتبرها أبريك بمثابة دليل للسلوكات و موجه للعلاقات الاجتماعية ، بل ذهب الى أبعد من ذلك حين اعتبرها كنظام تشفير لرموز الواقع لها وظائف تؤديها حددها فيما يلي : (Jodelet, Denis, 1990)

1.5 الوظيفة المعرفية:

تسمح التصورات بفهم الواقع و تمكن الفرد و الجماعات باكتساب المعارف و إدماجها في اطار قابل للاستعاب و الفهم و متماشيا مع قيم و مبادئ و ثقافة المجتمع و واقعه، هذا ما يجعل التصورات تختلف باختلاف الانتماء الاجتماعي للفرد .

2.5 وظيفة تحديد الهوية:

تساعد التصورات في تحديد انتماء الفرد الاجتماعي،ذلك الانتماء الذي يعد من بين أهم الحاجات النفيسة الاجتماعية للفرد.كما تسمح بالحفاظ على خصوصيات الجماعة الاجتماعية و مساعدة الأفراد على تحديد تموقعهم و مكانتهم في المجتمع و في الجماعة الاجتماعية التي يشتركون معها في الافكار و المبادئ،فهي بذلك وسيلة لدعم الروابط الاجتماعية و التفاعل الاجتماعي تسمح بتطوير شعور القبول و الاحترام ، الالتزام و التأييد في البيئة الاجتماعية .

و في هذا السياق ذهب أبريك (2003) إلى اعتبار التصورات آلية تسمح بتحديد الهوية الاجتماعية للأفراد من خلال تحديد تموقع الافراد في الحقل الاجتماعي و بناء هوية اجتماعية متلائمة مع المعايير و القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع في فترة زمنية معينة و التي قد تتغير بتغير المجتمع . (Abric, J, C, 2003)

3.5 وظيفة تفسير و أعادة بناء الواقع:

يؤكد علماء النفس أن تصور المثيرات الخارجية في الذاكرة تتم من خلال صور عقلية تشبه الى حد بعيد التصور الحقيقي لها في الواقع ،و هذا ما يبين أننا نتصور الاشياء من خلال صورها العقلية التي تم تخزينها في الذاكرة، فالتصور بهذا المفهوم يعمل كنظام لتفسير

الواقع الذي ينظم العلاقات بين الافراد و محيطهم المادي و الاجتماعي و يحدد السلوكات و يوجهها ، نظاما لحل شفرات الواقع من خلال مجموعة من التوقعات.

وفي نفس السياق تذهب دنيز جودلي حين اعتبرت التصورات شكل من المعرفة المنظمة و المتقاسمة اجتماعيا ترمي الى بناء واقع مشترك لمجموعة اجتماعية، فيما يعتبره ابريك نتاج عملية عقلية يبني من خلالها الفرد او الجماعة الواقع الذي ينتمي اليه و يعطيه دلالة خاصة.

و عليه التصور هي اعادة بناء للواقع الاجتماعي وفق عوامل البيئة و تناقضات الوضع الاجتماعي و نمط العلاقات الاجتماعية ، مكانة الفرد في المجتمع و ايديولوجياته، معارفه ،ماضيه و الرهانات الاجتماعية و نظام القيم.

4.5 وظيفة التوجيه :

تساهم التصورات الاجتماعية في توجيه سلوكات الفرد و الجماعة بما يتوافق مع شخصية الفرد و اديولوجيته من جهة و مع المعايير والقيم الاجتماعية و ايديولوجيات المجتمع من جهة اخرى ، فمن خلالها يمكن تحديد ما هو مقبول و مرفوض اجتماعيا.

5.5 وظيفة التبرير:

تسمح التصورات الاجتماعية بتبرير المواقف و السلوكات الاجتماعية التي يقوم بها الافراد في المجتمع ،و ذلك من خلال شرح استجابات الفرد لبعض المثيرات البيئية و التي تختلف بين الأفراد و الجماعات بحسب الفروق الفردية و متغيرات البيئة (Abric, jans, claude, 1994, p. 15)

6. مفاهيم قريبة من التصور:

ينشأ التصور من مجموع المعارف و الاعتقادات و الآراء و المواقف و الاتجاهات و الادراكات التي يكونها الفرد او الجماعة حول موضوع ما في البيئة وفقا لمعايير و قيم و واقع المجتمع. و لذلك يلاحظ وجود بعض المفاهيم القريبة منه و التي قد تتداخل فيما بينها ، سنحاول تناول البعض منها لتحديد مفهوم التصور بدقة.

1.6 التصور و الرأي:

الرأي هو استجابة لفظية واضحة قابلة للقياس يعبر عنها الفرد حول موضوع ما في البيئة في وقت معين ،كما يعبر في غالب الاحيان عما يجب أن يكون عليه الوضع و ليس

ما هو كائن بالفعل في الواقع .قابل للتغير بتغير معطيات البيئة و كذا دوافع و حاجات الفرد، هو حكم ذاتي للفرد حول موضوع معين في البيئة يعتمد على معرفته للواقع و يتأثر بظروف البيئة الاجتماعية و الثقافية و دور الفرد و مكانته الاجتماعية. (Sillamy, N, 1983)

بهذا المعنى يكون التصور أشمل من الرأي، فهو يحمل الى جانب الآراء مجموعة من المعارف المنظمة و المعتقدات الشخصية و القيم التي يحملها الفرد أو مجموعة من الأفراد حول موضوع معين .

التصور يفهم من خلال سلسلة من الآراء، وعلية يمكن اعتبار الرأي أداة للوصول الى فهم التصور . (أبو مغلي، سميح و سلامة ، عبد الحفيظ، 2002، صفحة 163)

2.6 التصور و الاتجاه:

الاتجاه أكثر تعقيدا من الرأي، استعداد عصبي و نفسي تنتظم من خلال خبرة الفرد يشمل المركب المعرفي و الانفعالي و السلوكي ، يمتاز بالثبات و الاستقرار النسبي مقارنة بالرأي .

يعرفه جوردن ألبورت Gordon Allport أنه حالة من الاستعداد العقلي و العصبي و النفسي التي تكونها و تنظمها الخبرة ،تؤثر في استجابات الفرد و توجهها نحو موضوع ما في البيئة ، تتحدد من خلالها مدى رفضه أو قبوله للموضوع ،فيكون بذلك إما ايجابيا أو سلبيا، قوي أو ضعيف،و استنادا لذلك تعتبر جودلي (1990) التصورات أكثر عمقا و أهم من الاتجاهات ، و ما هذه الأخيرة إلا جزءا بسيطا منها.

3.6 التصور و المعتقد :

تسمح التصورات بشرح و فهم الفرد للواقع انطلاقا من مجموعة من المعتقدات، هذه الاخيرة تساعده على بناء تصوراته بما يتناسب مع شخصيته و مع واقعه الاجتماعي و متغيرات البيئة تسمح له بالتكيف و التوافق مع البيئة التي يعيش فيها ، تنطوي المعتقدات على درجات من اليقين تتراوح بين الشك و الاقتناع التام. (جبلي، عبد الرزاق، 1996، صفحة 95)

هي مجموعة من المفاهيم الراسخة في عقل الفرد و التي يؤمن بها، عرفها كريتش و كريتشفيلد بأنها تنظيم له طابع الاستقرار النسبي و الثبات للمدركات و المعارف حول

جانب معين من عالم الفرد ، تشمل المعتقدات كلا من الرأي و المعرفة و الايمان ، مفهوم معقد تدخل في تشكيله مجموعة من العواطف و الادراكات و الايديولوجيات. (محمد خليفة، عبد الطيف، 2000، صفحة 271)

4.6 التصور و الصورة:

تعد الصورة انعكاس مباشر للواقع كما هو كائن، في حين أن التصور هو إعادة بناء للواقع ، فالتصور حسب موسكوفيسي يلعب دور الشاشة الانتقائية حيث ينتقي ما يلائم موضوعاته من الذاكرة بصورة ديناميكية ،هذا ما يؤكد ان التصور لا يحدث بطريقة آلية كالصورة و إنما ارجاع متغيرات الموضوع الى العقل ثم القيام بإعادة بناءه انطلاقا من معارفه و معتقداته و محددات و قيم المجتمع.

حين يتلقى الفرد مثيرا خارجيا في البيئة يقوم بمعالجته ذهنيا، و تختلف تلك المعالجة من فرد لأخر تبعا لاختلاف العوامل الذاتية و الشخصية و العوامل الخارجية المرتبطة بالبيئة. (بدوي ، عبد الرحمان، 1974، صفحة 163)

5.6 التصور و الادراك:

يرى نوربير سيلامي Sillamy .N أن الادراك إنتاج من إنتاجات العقل تتدخل فيه المعطيات التي تقدمها أعضاء الحواس، الى جانب معارف الفرد. فالادراك يفرض وجود الشيء لإدراكه، فهو استقبال لصور أشياء كما هي و كما تنقلها الحواس فهو بذلك سباق للتصور.

هي عملية ترجمة المحسوسات التي تنتقل إلى الدماغ على شكل رسائل مرمزة، ماهيتها نبضات كهربائية تسري عبر الأعصاب الحسية التي تصل الى أعضاء الحس و الدماغ ،هو استقبال الذهن لصورة الأشياء كما تنقلها الحواس بصورتها الحقيقية . (الوقفي، راضي، 1998، صفحة 226)

6.6 التصور و الموقف:

يعبر الموقف عن الاستجابة الفعلية للموضوع أو ردة الفعل لفكرة معينة ، استجابة انفعالية اتجاه موضوع التصور.حسب موسكوفيسي لا يمكن انتقاء المعلومات حول موضوع التصور إلا بعد اتخاذ موقف منه، و يؤكد ذلك هرزليش حين صرح أن الموقف يسبق كلا من المعلومة و التصور . (Herzlich, Claude، 1972)

7.6 التصور و التخيل:

التصور هو إعادة بناء الواقع من خلال معارف الفرد وخبراته السابقة التي اكتسبها أثناء تفاعله مع متغيرات البيئة التي يعيش فيها، فهيو بذلك قريب من الواقع، عندما يتصور الإنسان شيئا قد رآه و كون له صورة في عقله ودماغه مسبقا فله أصل في ذاكرته وهو موجود في خبرته السابقة، أما التخيل فمفهومه قريب من الخيال و بعيدا عن الواقع.

7. مركبات التصور:

يرى أبريك أن التصور عبارة عن نسق ، نظام يحتوي على عناصر أكثر أهمية و ثباتا تمثل النواة المركزية و أخرى مرنة و أكثر عرضة للتغير تمثل النظام المحيطي.

1.7 نظام النواة المركزية:

ينتظم كل تصور حول نواة مركزية، فهو النظام الرئيسي الذي يحدد دلالته و طبيعته لكونه الأكثر استقرارا و ارتباطا بالمعايير و القيم الاجتماعية.

يرى أبريك أن تحليل النواة المركزية و العناصر المكونة لها مهمة للكشف عن مدى تكيف الفرد مع الواقع الذي يعيش فيه، لكن معرفة محتوى التصور لا تكفي لتحديده و فهمه، فتنظيم هذا المحتوى هو الأهم فهو الذي يعطي له طابعه الخاص، فقد يتشارك تصورين في نفس المحتوى لكنهما يكونان مختلفين و ذلك راجع إلى الاختلاف في تنظيم محتواهما و اختلاف مركزية العناصر. (Abric, jans, claude، 1994)

تعد النواة المركزية النظام الأكثر ثباتا في التصور لمقاومته التغير لارتباطه بالمعايير و القيم و المبادئ الاجتماعية ،و لكي يختلف تصوران اجتماعيان لابد أن يختلفا في نواتهما المركزية، كما أن أي تعديل في التصور يقتضي التعديل في النواة المكزية.

إن طبيعة نظام النواة المركزية هو الذي يحدد الوظائف التي تؤديها في التصور، و التي تتمثل في:

- **وظيفة الانتاج و التوليد:** يرى أبريك أن نظام النواة المركزية هو العنصر الذي بواسطته تنشأ أو تتحول به معاني العناصر الأخرى المحيطة المكونة للتصور، و التي لا تتعارض معه لا في المعنى و لا الوظيفة (Abric, jans, claude, 1994) ، فتغير قيم و معايير الفرد ستودي بالضرورة إلى تغير آراءه و مواقفه حول موضوع ما في البيئة.

- **وظيفة التنظيم:** النواة المركزية هي التي تحدد طبيعة الارتباط بين عناصر التصور و تحافظ على معناها، فطبيعة تنظيم العناصر هو الذي يعطي دلالة نوعية للتصور تسمح بالمقارنة بين التصورات،(Abric, jans, claude, 1994) ،إذ قد يتشابه تصورين في المحتوى لكن تنظيم عناصرهما يختلف مما يجعلهما في النهاية مختلفين.

2.7 العناصر المحيطة:

يعتبر نظاما مكملا للنواة المركزية، تمتاز عناصره بنمطها التسلسلي حيث تعد العناصر الأكثر قربا من النواة المركزية، هي مجموع العناصر التي تبدو أقل أهمية من النواة المركزية لكنها مكملة لها ،تتأثر بتاريخ الأفراد و تجاربهم الخاصة. (Abric, jans, claude، 1994) .

العناصر المحيطة هي التي تحدد محتوى التصورات لكونها تمثل الجزء الأكبر و الاكثر عرضة للتعديل و التغيير بحسب الظروف و المواقف البيئية، ترتبط خصوصا بالآراء و الاحكام و المواقف، و عليه فهي تِؤدي وظائف قد تختلف عن النواة المركزي تتمثل في:

- **وظيفة التجسيد:** النظام المحيطي هو الذي يجسد و يؤكد النظام المركزي في شكل مواقف و آراء، و أحكام لأنه أكثر حساسية لخصوصيات الظرف الزماني و المكاني ، هو الوجه الظاهر للتصورات بحيث يمكننا الوصول إليه من خلال ملاحظة سلوكات الافراد و آراءهم.(Petard.J.P et al, 1999)

- **وظيفة التكيف مع التغيير:** لكونها تتميز بالمرونة و قابلة للتغيير بحسب المواقف، فإن العناصر المحيطة تؤدي وظيفة تكييف التصورات مع التغيرات التي يواجهها الفرد أو الجماعة، فإذا ظهرت متغيرات جديدة أملتها التطورات الحاصلة في البيئة ستظهر أولا في مستوى العناصر المحيطة و تدريجيا يمكن أن تؤثر افي النواة المركزية للتصور.

- **وظيفة التفرد:** تسمح العناصر المحيطة بنوع من التخصص الفردي للتصورات، فمرونة هذا النظام تسمح بإجراء تغييرات أو تعديلات فردية ترجع الى تغير خبرات الفرد و مواقفه الاجتماعية التي تتماشى مع مفهوم التغير الاجتماعي.(Petard.J.P et al, 1999)

يتبين لنا مما سبق أن التصورات الاجتماعية تتشكل من نواة مركزية و عناصر محيطة يعملان في نجانس و تناسق، بحث يقوم كل نظام بوظائفه المحددة، هذا النظام المزدوج هو الذي يجعل من التصورات ثابتة نسبيا و متغيرة في آن واحد، ثابتة لارتباطها بنظام النواة

المركزية الذي يستمد عناصره من القيم و المعايير الاجتماعية و متغيرة قابلة للتعديل لكونها تتغذى بخبرات الفرد الاجتماعية و البيئية التي هي في تغير دائم.

8. قياس التصورات الاجتماعية:

اختيار طريقة قياس التصورات تحددها الخلفية النظرية التي يعتمدها الباحث في دراسته و الأهداف المراد تحقيقها. و باعتبار أن التصورات نظام معقد في المحتوى و التنظيم فإن الباحث قد يلجأ إلى استخدام مجموعة من التقنيات جمعها Abric في طريقتين هما الإستفهامية و المتداعية.

1.8 الطرائق الاستفهامية:

تعتمد هذه الطرائق على جمع استجابات الأفراد و معارفهم حول موضوع التصور إما بطريقة لفظية أو صورية، و أن كانت الطريقة اللفظية هي الأكثر استخداما.

أولا .الطريقة اللفظية: تعتبر المقابلة و الاستمارة من الأدوات الهامة و الأكثر استخداما لجمع محتوى التصورات الاجتماعية و المتشكلة في صورة عبارات حول موضوع التصور.

– **المقابلة:** وهي تقنية تقليدية للجمع الكيفي للمعلومات، عبارة عن أسئلة شفهية يجيب عليها المبحوث بعفوية بتوجيه من الباحث، حديث يسمح من استقصاء و الوصول إلى محتوى التصورات بعمق. (Nicolas Rousseau et christine Bonardi, 2001)

لكن استعمالها يطرح مجموعة من الإشكالات تتمحور خاصة حول تحليل انتاجات الحوار الذي هو نشاط معقد يجعل التحليل صعبا، فالمبحوث يستعمل لغة عادية لابد من ترجمتها و فهم معناها بشكل علمي، تستدعي من الباحث استخدام تقنية تحليل المحتوى التي تطرح هي الأخرى إشكالات في تحديد الفئات الرئيسية و الفرعية للتصور.

كما أن حيثياتها و ظروف إجراءها قد تحدد و تؤثر في صدق نتائجها، فالمقابلة هي وضعية تفاعلية في شكل حوار و تدخلات، فمجراها و توجيهها هو الذي يحدد محتوى التصور و عمقه.

من بين سلبياتها أيضا ذاتية الباحث سواءا في توجيه مجرى المقابلة و من ثم توجيه محتوى التصور أو تحليل محتوى الخطاب، و عليه يرى الباحثون أنه لدراسة التصورات لا يكفي استعمال طريقة المقابلة وحدها بل لابد من الاستعانة بطرق أخرى مكملة.

- **الاستمارة** :من أهم التقنيات المستعملة في دراسة التصورات الاجتماعية، أهميتها تكمن في قدرتها على تناول جوانب عدة من موضوع التصور حسب الاهداف المراد تحقيقها من طرف الباحث و الجوانب التي يريد معالجتها.

تتميز عن المقابلة في كونها تسمح للجمع و للتحليل الكمي للمحتوى و تنظيمه، كما تتميز بصفة المعيارية التي تحد من ذاتية الباحثه، لكنها عكس المقابلة تفترض انتقاء محتوى التصور من طرف الباحث نفسه و ذلك من خلال تحديد التساؤلات و حتى الاقتراحات) مما يوجه تصورات المبحوث و يقيده (Nicolas Rousseau et christine Bonardi, 2001)

استخدام الباحث لتقنية الاستمارة تستوجب عليه البحث المعمق في موضوع التصور حتى يتسنى له دراسة و تناول جميع جوانبه و محاوره و قد يستعين في بناء ذلك على المقابلة نصف الموجهة، كما ان استخدامها تفرض معرفة طبيعة المبحوثين و مستواهم.

ثانيا. الطريقة الصورية: تقوم على التعبير الشفهي للافراد انطلاق من صور و رسومات، تستخدم عادة في حالة عدم قدرة المبحوثين على التعبير الفظي أو صغر سنهم كما هو الحال عند الاطفال الصغار.

و تشمل نوعين من التقنيات هما الالواح الاستقرائية و الرسم.

- **الألواح الاستقرائية:** هي تقنية مستوحاة من الروائز و الاختبارات النفسية، يستعملها الباحث حين يتعذر عليه استخدام المقابلة أو الاستمارة لأسباب عدة من بينها صغر سن المبحوث، هي رسومات ينجزها الباحث حول موضوع التصور و يقدمها للمبحوث مطالبا إياه شرحها بكل حرية، و هنا يقوم الباحث بتحليل المحتوى لتحديد التصور، من سلبياتها الافتقار إلى مرجع مقنن واضع مما قد يجعل نتائجها و محتوى التصور يتاثر بذاتية الباحث.

- **الرسم** : هي تقنية تضم ثلاث مراحل أساسية و هي إنتاج رسم أو مجموعة من الرسومات من طرف المبحوث حول موضوع التصور ثم التعبير اللفظي عنها و أخيرا التحليل الكمي للعناصر المكونة للرسم ،تقنية تسمح بتوضيح العناصر المكونة للتصور.

تستخدم عادة مع الاطفال الصغار ، كأن المعلم من التلميذ رسم حول بيئة نظيفة و بيئة ملوثة.

2.8 الطرائق المتداعية:

طريقة التداعي الحر في التصورات الاجتماعية تقوم على كلمة استدعاء ما في الذهن أو الشعور انطلاقا من كلمة مفتاحية تعبر عن موضوع التصور، مستوحاة من استراتيجية العصف الذهني، فالتصورات الاجتماعية لمفهوم البيئة من خلال تقنية التداعي الحر، قد ينتج الأفراد مجموعة من العبارات و التي تفسر و تعطي دلالة و معنى لكلمة البيئة كالطبيعة، الاشجار ، الحيوان ،التربة..الخ

تتميز هذه التقنية بالعفوية و السرعة مما يمكن الباحث من الوصول على محتوى التصور، يمكن استخدامها في إثراء تقنية الاستبيان. (Abric, jans, claude، 1994) لكن المعاب عن هذه التقنية انه يمكن للمبحوث ان يخرج عن موضوع التصور لعدم فهمه له، كما قد يجد الباحث صعوبة في توجيه جلسة العصف الذهني لاعتبارات عدة ، و كذا تحديد الفئات الرئيسية و الفرعية لمحتوى التصور .

خلاصة الفصل:

التصورات نظام معرفي يرتبط بموضوع ما في البيئة ،ينشأ من قيم و أفكار و آراء و اتجاهات الأفراد، يكون مشتركا بين مجموعة من الأفراد ، ينتج عن نشاط عقلي معرفي يعتمد على إعادة بناء الواقع الاجتماعي لإعطاءه معنى خاص حسب الموافق الذي يكون فيه الفرد ، لا تتم في فراغ بل ينطلق من قيم ، معتقدات اجتماعية تمثل الاطار المرجعي للجماعة الاجتماعية ،هذا الاطار الذي يوجه معارف الفرد و أفكاره . يتميز بمجموعة من الخصائص كالرمزية ، الصورية ، الابداع و التخيل تجعله مختلفا عن باقي المفاهيم النفسية و الاجتماعية الأخرى كالرأي ، الاتجاه، المعتقد ، الصورة، الادراك و الموقف.

باعتبار أن التصور هو نشاط فكري يساهم في اعادة بناء الواقع الاجتماعي فأن توظيفه يكون من خلال مقاربة ذهنية و اجتماعية، اعتبره أبريك كنظام تشفير لرموز الواقع، جهاز منظم يحتوي على عناصر أكثر أهمية و ثباتا تمثل النواة المركزية و أخرى أقل أهمية و أكثر تغيرا تمثل النظام المحيطي، لها وظائف تؤديها كإعادة بناء الواقع ،توجيه السلوك تبريره و تفسيره ، تحديد الهوية الاجتماعية و المعرفة.

الفصل الثالث
التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي

تمهيد الفصل

أولا. البيئة

1. مفهوم البيئة

2. أبعاد البيئة

3. مراحل تطور علاقة الانسان بالبيئة

4. النظريات المفسرة لعلاقة الانسان بالبيئة

5. النظام البيئي

ثانيا. التربية البيئية

1. مفهوم التربية البيئية

2. أبعاد التربية البيئية

3. التطور التاريخي للتربية البيئية

4.مبادئ التربية البيئية و خصائصها

5. أهمية التربية البيئية

6. التربية البيئية من أجل تنمية مستدامة

7. أهداف التربية البيئية

8. تصورات البيئة و أهداف التربية البيئية

9. الجهود الجزائرية في ميدان التربية البيئية

10. خصائص منهاج التربية البيئية

11. صعوبات تحقيق المناهج الدراسية لأهداف التربية البيئية

ثالثا. التربية البيئية في مناهج التعليم الابتدائي

1. الطفل و التربية البيئية

2. أهداف التربية البيئية من خلال مناهج التعليم الابتدائي

3. التربية البيئية من خلال محتوى مناهج التعليم الابتدائي

4. مداخل تضمين التربية البيئية في منهاح التعليم الابتدائي

5. المعلم من خلال منهاج التربية البيئية للتعليم الابتدائي

6. استراتيجيات و طرائق تدريس التربية البيئية في مناهج التعليم الابتدائي

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

إن مسألة حماية البيئة والمحافظة على مواردها، مسألة معقدة لا يمكن أن تنظمها التشريعات البيئية وحدها، وإنما هي مسألة تربوية بالدرجة الأولى، فالقوانين لا تستطيع أن تحقق الغرض المرجو منها إن لم تستند إلى وعي وإدراك يصل إلى ضمير الإنسان ويتحول إلى قيم وضوابط للسلوك، ولا يتم تحقيق ذلك إلا بحسن إعداد الأفراد في هذا المجال وتربيتهم تربية بيئية.

من هنا كان الاهتمام بإدراج التربية البيئية في المناهج التربوية في مختلف المستويات الدراسية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي من أجل تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال و تعويدهم على السلوكات البيئية الرشيدة منذ الصغر.

حاولنا في هذا الفصل التطرق في جزئه الأول إلى مفهوم البيئة الذي يعد مفهوما نسقيا متداخل الأبعاد، بعد من أبعاد التربية البيئة التي تناولناها في الجزء الثاني، أما الجزء الثالث فخصصناه للتربية البيئية في مناهج التعليم الابتدائي كونها المرحلة المعنية بالدراسة.

أولا. البيئة:

تُعد البيئة من أهم المواضيع التي شغلت الإنسان منذ أن وجد على سطح الأرض، باعتبارها الوسط الذي يعيش فيه و يحصل منه على مقومات حياته، لكن في نهاية القرن العشرين بلغ في تأثيره عليها درجة تنذر بالخطر، بحيث تجاوز قدرة النظم البيئية على إعادة توازنها، مما أصبح يهدد حياة الإنسان و باقي الكائنات الحية على سطح الكرة الأرضية.

1. مفهوم البيئة:

البيئة مفهوم شاسع و معقد، قد يقترن برقعة جغرافية فنقول حينها أن المدرسة بيئة، المصنع بيئة، المؤسسة بيئة، المجتمع بيئة، الوطن بيئة و الكون كله بيئة.

و قد يقترن أيضا بالأنشطة البشرية المختلفة فنتحدث أنذاك عن البيئة الزراعية، الصناعية، الثقافية، الصحية، الاجتماعية، السياسية و الاجتماعية.

و قد تشمل البيئة السماء التي فوقنا والأرض التي تحت أقدامنا، إلى جانب كل الكائنات الحية و غير الحية التي تؤثر فينا ونؤثر فيها ، إنها كل ما تخبرنا به حاسة السمع ،البصر، الشم، الذوق و اللمس سواء كان ذلك من خلق الله عز و جل أم من صنع الإنسان .(أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، 1999)

لقد حاول الكثير من الباحثين تحديد مفهوم البيئة، فهناك من يراها أنها الوسط الذي يعيش فيه الإنسان مأثرا فيه و متأثرا به، هذا الوسط قد يتسع ليشمل حيزا كبيرا و قد تضيق دائرته ليشمل حيزا صغيرا لا تتعدى رقعة البيت الذي يسكن فيه.

فيما يراها البعض الآخر أنها الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء ودواء ومأوى، ويمارس فيه نشاطاته وعلاقاته مع أقرانه من بني البشر.

حاولت الباحثة لوسي سوفي (1995) تقديم تعريف شامل لمفهوم البيئة بكل أبعاده محددة إياه في ستة أبعاد أو نظم متكاملة فيما بينها وهي :

- البيئة مجموعة من المشكلات التي يجب أن تتضافر جهود الجميع لحلها.
- البيئة مجموعة من الموارد التي يجب تسييرها، استغلالها و إدارتها بعقلانية.
- البيئة طبيعة يجب معرفتها ، فهمها، تقديرها و المحافظة عليها.
- البيئة محيط حيوي، أين تحيا كل الكائنات الحية في نظام متكامل و مترابط، يجب المحافظة على توازنه.
- البيئة وسط معيشي، فهي بيئة الحياة اليومية في الحي ، المدرسة، العمل، و المرافق العامة، وسط مشبع بمكونات إنسانية، اجتماعية ، ثقافية، تكنلوجية و تاريخية.
- البيئة شأن جماعي مشترك، تشترك فيه مجموعة من الأفراد في تربطهم علاقات اجتماعية، ينبغي أن يكون مفعما بالتضامن و التعاون و التعايش الديمقراطي. (1995 ، L.Sauvé)

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن البيئة هو كل ما يحيط بنا، و هنا نميز نوعين أو بعدين من البيئة و هما:

2. أبعاد البيئة:

1.2 البيئة الطبيعية: و تمثل البيئة التي خلقها الله عز و جل، و لا دخل للإنسان في تكوينها، و تشمل الكائنات الحية على اختلافها من إنسان، حيوان، نبات و الكائنات المحللة ، كما تشمل الكائنات الغير حية منها الماء ، الهواء، التربة ، المعادن و مصادر الطاقة بكل أنواعها.

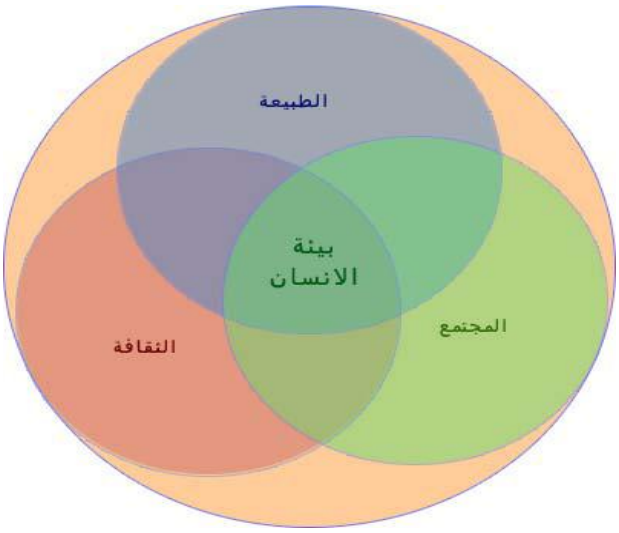
2.2 البيئة المشيدة أو البشرية: و تشمل كل ما شيده الانسان من منشآت و مباني و وسائل لتسهيل معيشته ،إضافة الى مجموع النظم التي استحدثها لتنظيم حياته و علاقاته بمكونات البيئة كالنظم الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، التربوية.

هذا و يميل بعض الباحثين إلى تقسيم البيئة البشرية إلى قسمين:

أ .**البيئة الاجتماعية:** وتشمل جميع أنماط العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأفراد و الجماعات التي تنظم المجتمع و تضمن استقراره.

ب .**البيئة الثقافية:** هي البيئة التي صنعها الإنسان لنفسه و ينقلها من جيل إلى جيل ، هي مجموع الثقافة المادية و المعنوية التي تعبر عن هويته و تميزه عن المجتمعات الأخرى، و تشمل المعتقدات ،الفنون ،القوانين والعادات. (راتب السعود، 2007)

يوضح الشكل رقم(01) بيئة الانسان



قد يتداخل أحيانا مفهوم البيئة بمهوم آخر متداول في هذا المجال و هو الإيكولوجيا أو علم البيئة، هذا الأخير يختص بدراسة الكائنات الحية ومواطنها البيئية ، يبحث في إيجاد العلاقة ما بين الكائنات الحية سواء كانت نباتية، حيوانية، إنسان، أو كائنات دقيقة والوسط البيئي الذي تعيش فيه، ومدى تأثير الوسط على الكائن الحي و تأثيرها هي الأخرى على هذا الوسط.

يعتبر علم البيئة علما حديث النشأة فمصطلح" Ecologie "مشتق من كلمتين يونانيتن هماOikos " وتعني مسكن، و Logos وتعني علم. و قد إستخدمها العالم البيولوجي الألماني إرنست هيغل(Ernest Haeckel) لأول مرة سنة 1869 معرفا إياه أنه ذلك العلم

الذي يدرس العلاقات المتبادلة بين الكائنات الحية والوسط الذي تعيش فيه. (هندي زيدان، عبد المجيد محمد، 1996)

لقد مرت علاقة الانسان بالبيئة التي يعيش فيها بمراحل تفسر ظهور المشكلات وتعقدها، ويمكن تحديدها فيما يلي:

3. مراحل تطور علاقة الانسان بالبيئة :

1.3 مرحلة الصيد :عاش الإنسان في هذه المرحلة على شكل جماعات صغيرة تتنقل من مكان لآخر معتمدة على الصيد وجمع الثمار للحصول على غذائها، لم يكن له تأثير يذكر على البيئة ما عد تأثير العوامل الطبيعية كالبراكين ، الفيضانات و الزلازل و الاعصارات وغيرها.

2.3 مرحلة الزراعة: تمثل مرحلة ما قبل الثورة الصناعية، بحيث استقر الانسان في أماكن معينة مشكلا مجموعات كبيرة بعد أن كان يعتمد على الترحال ، وبدأ يعتمد على الزراعة للحصول على غذائه فقام بحرق مما أثر سلبا على البيئة وأدى إلى انجرافها.

3.3 مرحلة الثورة الصناعية: تمتد من منتصف القرن الثامن عشر إلى منتصف القرن العشرين ،حيث بدأ الانسان باسخدام الآلات الصناعية و استثمار الموارد البيئية ، شهدت هذه الفترة ظهور المدن و تزايد عدد السكان مما أدى إلى ظهور العديد من المشكلات البيئية التي أثرت على توازن الأنظمة البيئية. (أيان ج سيمونز ، ترجمة السيد محمدعثمان، 1997)

4.3 مرحلة ثورة المعلومات والاتصالات : وهي المرحلة التي نعيشها اليوم ،و التي تتميز بتقدم العلوم والتكنولوجيا و ثورة المعلوماتية التي ساهمت في خلق نظام العولمة في جميع الميادين الاقتصادية ، السياسية ، الاجتماعية و الثقافية، إلى جانب تقاقم حدة المشكلات البيئية التي لم تعد الأنظمة البيئية قادرة على استيعابها نتيجة تدهور علاقة الانسان بيئته، التي حاولت بعض النظريات تفسيرها.

4. النظريات المفسرة لعلاقة الإنسان بالبيئة:

يرى ابراهيم عصمت مطاوع (2007) أن هناك ثلاثة نظريات حاولت تفسير علاقة الإنسان ببيئته و هي:

1.4 الحتمية الطبيعية (النظرية الطبيعية) : ترى هذه النظرية أن الإنسان كائن سلبي و ضعيف أمام قوى الطبيعة التي لها تأثير حتمي على الكائنات الحية بما فيها الإنسان، الذي يعتمد على عناصرها كالمناخ و الطعام و التربة و الهواء و الماء لضمان بقاءه . هي التي تساهم في تشكيله و تحدد نمطه المعيشي و الثقافي. إن هذا الاعتماد المفروض يقتضي تبعية حتمية للإنسان لمكونات البيئة الطبيعية.

2.4 الحتمية الحضارية(النظرية الحضارية): ترى هذه النظرية أن ما أنتجه الفكر البشري منذ القدم قد ساهم في تطوره الحضاري المادي و الفكري مما مكنه من التحكم في عناصر البيئة و الظواهر الطبيعية و سهل من نمط حياته ، ولكن في مقابل ذلك تسببت أنشطتة المتنوعة في اختلال التوازن البيئي و ظهور مشكلات بيئية متعددة. (إبراهيم عصمت مطاوع، 2001)

3.4 التأثير المتبادل بين الإنسان و البيئة(النظرية التوافقية) : ترى هذه النظرية أن هناك تأثير متبادل بين عناصر البيئة و الإنسان، فالإنسان يتأثر بكل ما يحيط به من ظواهر و عناصر طبيعية كالطاقة ، الحرارة ، المناخ ،و هو الآخر يؤثر فيها من خلال نشاطاته المختلفة. تبدوا هذه النظرية أكثر واقعية و معقولية . يقول (Churchil) في هذا الصدد أننا نؤثر في بيئتنا و نشكلها و هي بدورها تؤثر علينا و تشكلنا. (Churchil, cité par Fischer,1992).

البيئة وفق هذه النطرية هي الوسط الذي تعيش فيه مجموع الكائنات الحية و غير الحية، تربط بينهم علاقات متبادلة متكاملة و توافقية تشكل في وحدتها نظام بيئي متناسق.

5. النظام البيئي:

يتالف مصطلح النظام البيئي من كلمتين يونانيتين هما "Oikos" بمعنى بيت أو مسكن أو وسط، و "Systhème" بمعنى النظام، هذا الأخير الذي يعرف على أنه وحدة تنظيمية تحتوي على مجموعة من العناصر تربط بينها علاقات متناسقة و متكاملة في تفاعل ديناميكي مستمر، كل عنصر فيها عبارة عن نظام فرعي له وظائف يؤديها في النظام الكلي تضمن توازن هذا الأخير و استمراره.

يعتبر العالم البريطاني جورج تانسلي (Transley) أول من استخدم مصطلح Ecosystème"عام 1995، إذ يرى أن النظام البيئي هو نظام يتألف من مجموعة مترابطة

و متباينة نوعا وحجما من الكائنات الحية و غير الحية المتفاعلة مع بعضها البعض، هذا التفاعل يؤدي إلى انتقال طاقة و تبادل مواد بين مكوناتها، و يضمن اعتماد كل منها على الآخر اعتمادا وثيقا يحقق التوازن البيئي. (بيان محمد الكايد، 2011)

من خلال هذا التعريف يمكن أن نسخلص مجموعة من الخصائص التي يتميز بها النظام البيئي و هي:

– يقوم النظام البيئي على تفاعل منظم ومتناسق بين مجموعم من العناصر التي تشكل بدورها نظما فرعية تودي وظائف متكاملة فيما بينها ، و أي اختلال في تنظيمها أو وظائفها قد يؤثر على النظام البيئي ككل و على مكوناته من بينها الانسان.

– استمرار النظام مرهون بمدى استمرار التكامل و التوازن بين عناصره ، و هذا ما يؤكد أهمية الحفاظ على كل مكون من مكونات النظام البيئي لتفادي تدهوره و خرابه، فأي خلل في عنصر من عناصره قد يؤثر حتما في النظام ككل.

– لكل عنصر من النظام وظائف يؤديها و أهداف فرعية يسعى لتحقيقها، لكن الكل يخدم الهدف العام من النظام البيئي و هو تحقيق التوازن البيئي، الذي يقصد به قدرة الطبيعة على على إعادة الحياة على سطح الأرض دون مشكلات أو مخاطر تمس حياة الكائنات الحية. (وليد رفيق العياصرة، 2012)

كما يعني المحافظة على مكونات النظام البيئي و استغلالها بعقلانية من طرف الانسان، فمكونات النظام البيئي عبارة عن حلقات مترابطة و متكاملة و متناسقة في الوظيفة التي تؤديها في سلسلة مترابطة و كاملة، فأي تغير أو خلل في إحداها قد يؤدي الى تدمير السلسلة ككل، و بالتالي ظهور مشكلات بيئية عديدة تؤثر على كل الكائنات الحية من بينها مشكلة التلوث البيئي، استنزاف الموارد البيئية، تناقص التنوع البيولوجي، التصحر التي تتفاقم حدتها يوم بعد يوم.

و للتخفيف من حدة تأثيراتها على مستقبل الكائنات الحية كان لزاما على الإنسان وضع استرتتيجيات مناسبة ، فاتجهت معظم الأنظار إلى عملية التربية نظرا ما لها من دور في إحداث تغيرات في السلوك الانساني باعتباره العنصر الأساسي في النظام البيئي و المسسب الرئسي في تدميره ، فأقر مؤتمر ستوكهولم التربية البيئية كحل أساسي يسهم في حماية البيئة و يحافظ على مواردها مما يضمن مكاسب الأجيال الحالية و يضمن حقوق و مصالح

الأجيال القادمة، مؤكدا بذلك على أهمية التربية البيئية في تنمية الوعي البيئي من خلال تنشئة أجيال واعية بقضايا البيئة و مشكلاتها، و ترسيخ فهم الانسان لبيئته و إدراكه لأهمية عناصرها بالنسبة لحياته.

ثانيا: التربية البيئية

العلاقة بين التربية و البيئة ليست جديدة، فالتربية تقدم في المضمون التعليمي معلومات حول البيئة ، فهي لم توجد إلا لتعليم ما هو موجود في البيئة و طرق الافادة منها ،و لهذا ظهرت الدعوة إلى التربية البيئية التي تأخذ فيها البيئة وضعا جديدا باعتبارها وسيلة و غاية في آن واحد، فالبيئة مصدر إثراء للعملية التربوية، و في الوقت ذاته تهدف التربية إلى المحافظة على البيئة و الارتقاء بها.

و لتحقيق هذا الهدف عقدت المؤتمرات و الندوات العلمية التي الحت من خلال توصياتها على أهمية تضمين التربية البيئية و البعد البيئي في الدراسات المعاصرة.

1 . مفهوم التربية البيئية.

يختلف تعريف التربية البيئية باختلاف مفهوم البيئة الذي يعد من المفاهيم النسقية المتداخلة الأبعاد و النظم، إلى جانب مفهوم التربية الذي يختلف الباحثون في مفهومها باختلاف تخصصاتهم العلمية و خلفياتهم النظرية، كما يختلف باختلاف الفئة المستهدفة فنتحدث أنذاك عن التربية البيئية النظامية و غير النظامية.

فالتربية البيئية بشقها غير النظامي هي التربية الموجهة لكافة أفراد المجتمع بمختلف فئاته، يعرفها سعيد الحفار على أنها عملية إعداد مواطنين عالميين مدركين و مهتمين ببيئتهم و بمشكلاتها، مسلحين بالمعرفة و المهارات و المواقف و القيم بهدف إيجاد حلول للمشكلات الراهنة و تجنب وقوع مشكلات أخرى في المستقبل. (صلاح الدين شروخ، 2008)

أما ويليام ستاب فيراها بأنها عملية تهدف إلى توعية سكان العالم بالبيئة و زيادة اهتمامهم بها وبمشكلاتها، من خلال تزويدهم بالمعلومات و المهارات التي تساعدهم فرديا و جماعيا على العمل على حل المشكلات البيئية الحالية، ومنع ظهور مشكلات جديدة. (وليام ستاب، 1985)

فيما تعرفها المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم على أنها منهج لاكتساب المعارف حول عناصر البيئة المختلفة بهدف تنمية القيم و المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته و بيئته الطبيعة الحيوية و المساهمة في حل المشكلات. (المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، 1987)

أما أبراهيم عصمت مطاوع (1995) فيراها أنها عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات، والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي، والتدليل على حتمية المحافظة على المصادر البيئية، وضرورة استغلالها الرشيد لصالح الإنسان حفاظاً على حياته الكريمة. (إبراهيم عصمت مطاوع، 2001)

من خلال ما سبق يمكن أن نستخلص أن التربية البيئية بشقها غير النظامي هي عملية إعداد الإنسان للتفاعل الناجح مع بيئته، من خلال إكسابه مجموعة من المعارف و الخبرات التي تساعده على فهم العلاقات المتبادلة بينه و بين عناصر بيئتة من جهة، وبين هذه العناصر من جهة أخرى، إلى جانب المهارات التي تمكنه من المساهمة فرديا و جماعيا في تطوير البيئة و حل مشكلاتها، كما تهدف التربية البيئية أيضًا تنمية الوعي، القيم و الاتجاهات التي تحكم و توجه سلوك الإنسان من أجل المحافظة على البيئة و حسن استغلال مواردها.

أما التربية البيئة بشقها النظامي فقد عرفها كل من Lorraine Vaillancourt و Françoise Nadon على أنها نوع من التربية تهتم بالتنمية الشاملة لشخصية للمتعلم عن طريق معارف و أنشطة تسمح له بربط التعليم المدرسي بالوسط البيئي، و هي مسار يتعلم من خلاله المتعلم طريقة تعامل إيجابية و مناسبة مع البيئة. (Legendre,1993)

أما لوسي سوفي فتعتبرهاعملية تربوية بالدرجة الأولى، تهدف إلى إكساب المتعلمين خبرات تعليمية تتضمن الحقائق، المفاهيم، القيم، الاتجاهات والمهارات البيئية اللازمة لفهم علاقاته بعناصر الوسط الذي يعيش فيه وتفاعله معها، وتوضيح كيفية المحافظة على البيئة و حسن استثمار مواردها بشكل يضمن حق الأجيال القادمة بعده.(L.Sauvé, 2005)

تؤكد جل هذه التعاريف أن التربية البيئية عملية تربوية بالدرجة الاولى، تهدف إلى اكساب المتعلم معارف متعلقة بالبيئة و عناصرها، تمكنه من تفسير ظواهرها، و تساعده

على اكتساب الوعي ، الاتجاهات الايجابية ، القيم و المهارات التي تمكنه من حل مشكلاتها و تفادي وقوع مشكلات جديدة.

أما نظام التعليم الجزائري فيعرف التربية البيئية على أنه نوع من التعليم يساعد المتعلم على تطوير المهارات و المعارف و القيم الأساسية لحل المشكلات البيئية، وسيلة من وسائل حماية البيئة ، لا يجب أن تأخذ كفرعا منفصلا عن العلم أو منهجا مستقلا بذاته، بل يجب أن تؤخذ تبعا لمبدأ التكامل بين العلوم في إطار مبدأ التربية مدى الحياة (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2006).

تهتم التعاريف السابقة بالتربية البيئية النظامية التي تتم في إيطار المنظومة التربوية من خلال المناهج الدراسية الهادفة، التي تهتم بالجانب المعرفي للمتعلم من خلال اكسابه مجموعة من المعارف البيئية لفهم بيئته بأبعادها المختلفة ، كما تهتم بالجانب الانفعالي من خلال تنمية الوعي و الاتجاهات و القيم البيئية، إضافة إلى الجانب المهاري الذي يسمح له باكتساب كفاءات و مهارات تساعده على المشاركة في حل المشكلات البيئية.

تجمع التعاريف السابقة أن التربية البيئة هي العملية التربوية التي تهدف الى تكوين الفرد من جميع أبعاد شخصيته من أجل المحافظة على البيئة بجميع أبعادها، و عليه يمكن القول أن التربية البيئية مفهوم مركب و معقد يتكون من بعدين ، البعد البيئي الذي يترعرع فيه الفرد و البعد التربوي الذي يهتم بتكوين الفرد و تأطير سلوكاته و تعديلها بما يتناسب مع مبدأ حماية البيئة، هذا ما يجعل ميدان التربية البيئية له خصوصياته التي يستمدها من خصائص مفهوم التربية من جهة و خصائص مفهوم البيئة من جهة أخرى.

2. أبعاد التربية البيئية :

تؤكد الباحثة الكندية Laucie Sauve (1995) على أهمية الاهتمام ببعدي التربية البيئية التربوي و البيئي على حد سواء، و عدم إغفال أي أحد منهما لأنهما يمثلان وجهان لعملة واحدة ، على أساسهما تتحدد خصائص و أهداف التربية البيئية.

1.2 البعد البيئي: يركز على مفهوم البيئة الذي يعد مفهوم معقد متعدد الخصائص، الأبعاد و العناصر بحيث يعتبر الإنسان العنصر الغالب و المؤثر الأساسي على باقي العناصر، يهتم هذا البعد بكل ما تشمله البيئة من مكونات مادية و معنوية في إطار تفاعلها الذي قد ينتهي إلى علاقات توافق أو صراع.

2.2 البعد التربوي : يهتم بالإنسان الذي يعيش في البيئة، فالتربية هي عملية توجيه نمو الفرد من جميع أبعاد شخصيته المعرفية، الاجتماعية، النفسية، الانفعالية و السلوكية، يعتمدها المجتمع لتغيير القيم و الاتجاهات و السلوكيات الغير مسؤولة للانسان اتجاه بيئته ، إنها الوسيلة التي تسمح بالانتقال بالمجتمعات من مجتمعات استغلالية لا تهمها شؤون البيئة إلى مجتمعات تحافظ و تبذل كل ما في وسعها من أجل حماية البيئة.

يتناول البعد التربوي الإنسان في إطار بيئته، لأنه يستحيل فصله عنها. و لضمان التناغم بين الإنسان و مكونات بيئته المختلفة لابد من الاحتكاك المباشر بها حتى يتمكن من الإطلاع على ظاهرها و باطنها و يفهم أسرارها التي ستدفعه إلى العمل على حمايتها و المحافظة عليها. (Sauve,1995)

3. التطور التاريخي للتربية البيئية:

تعد التربية البيئية مفهوما حديثا بمعناها الأكاديمي، لكن جذورها التاريخية قديمة قدم العلاقة التي تربط الإنسان بيئته ،والشواهد التاريخية التي تؤكد هذه العلاقة كثيرة تظهر من خلال الديانات والكتب السماوية،الكتابات القديمة ، الندوات و المؤتمرات و الكتب العلمية.

1.3 التربية البيئية عند الشعوب القديمة :يؤكد الانتروبولوجيون أن علاقة الإنسان القديم بالبيئة كانت أكثر انسجاماو توازنا، بحيث مارس عبادة الظواهر الطبيعية كالجبال و الشمس و القمرو الأمطار وغيرها.

كان القدماء من روسيا القديمة يعبدون الجبال و الينابيع والأشجار، كما بينت تقاليد الحضارات القديمة كالصين ومصر والهند على إرساء علاقة التصالح مع الطبيعة والحفاظ على مواردها. (محمود صالح وهبي ، إبتسام درويش العجمي، 2003)، هذا ما نلتمسه كذلك في تقاليد مجتمعنا من خلال عادات أنزار إله المطر و الخصوبة.

2.3 التربية البيئية من خلال الديانات: حرصت مختلف الديانات من خلال عقائدها الروحية و شعائرها الدينية على تكوين علاقة وطيدة بين الإنسان والبيئة من خلال حماية بعض أنواع الحيوانات ومنع كل أشكال الإفساد في الأرض ، هذا ما يتفق مع أهداف التربية البيئية التي تسعى إلى بلورة أخلاق بيئية تقوم على احترام البيئة والعمل على صيانتها، فالديانة المسيحية مثلا دعت إلى أهمية وضرورة التعامل مع الطبيعة بحكمة ورحمة، كما دعت الديانة البوذية إلى العزوف عن قتل الكائنات الحية لمجرد الصيد أو الذبح، فيما حثت

الديانة الهندوسية على التعامل مع الكائنات الحية برأفة بحيث ترى أن الإنسان جزء لا يتجزأ من الطبيعة و عليه لابد من التعايش المشترك مع كل مكوناتها. (محمود الصبراني ، راشد الحمد، 1986)

كما اهتم الدين الإسلامي بدوره بتربية الانسان بيئيا من خلال الآيات القرآنية و الأحاديث النبوية، فالآيات القرآنية تؤكد على ضرورة المحافظة على توازن النظام الطبيعي الكوني واستقرار عناصره الذي تم تسخير مكوناته لصالح الإنسان، كما تحذر من عقوبة الإفساد في الأرض، حيث ورد في قوله تعالى في القرآن الكريم ": ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها "(سورة الأعراف، الآية56).

3.3 التربية البيئية من خلال المؤتمرات العالمية:

إهتمت العديد من المؤتمرات العالمية بموضوع التربية البيئية من بينها:

- **مؤتمر ستوكهولم بالسويد 1972:**

هو مؤتمر قمة الأمم المتحدة للإنسان و البيئة الذي تم عقده تحت اشراف منظمة اليونسكو، كان شعاره" نحن لا نملك إلا كرة أرضية واحدة ". تم من خلاله تقديم أول تعريف رسمي للبيئة على أنها" مجموع الموارد المادية و الاجتماعية المتاحة في وقت ما و في مكان ما لاشباع حاجات الانسان و تطلعاته".

أكد المؤتمر على حق الانسان في الحرية و المساواة و ظروف معيشية مرضية في بيئة تسمح له بالعيش بكرامة و رفاهية و في مقابل ذلك من واجبه حماية البيئة من أجل الأجيال الحالية و القادمة، كما حدد المؤتمر أهم المشكلات البيئية في التزايد السكاني و ما نتج عنه من استغلال لا عقلاني للثروات و الموارد ، الى جانب مشكلات النفايات ،التصحر ، الاضطراب المناخي و الاحتباس الحراري ، و مشاكل الأسلحة الكيماوية و البيولوجية و اشكالية التنمية المستدامة.

جاء في التوصية رقم 92 التي خرج بها هذا المؤتمر بأن وضعية البيئة في حالة مزرية لا يمكن استدراك أمرها بالتشريعات البيئية وحدها، و عليه لابد من بناء وعي بيئي لدى الأفراد عن طريق تربية جديدة اتفق المؤتمرون على تسميتها بالتربية البيئية التي يجب أن تتبناها كل دول العالم ، سواءا داخل المدرسة أو خارجها، تشمل كل مراحل التعليم و كل شرائح المجتمع من أجل حماية البيئة.

أسفر المؤتمر على صدور أول برنامج عالمي موحد متخصص في قضايا البيئة و التعليم سمي ببرنامج الامم المتحدة للبيئة، الذي يهدف إلى تنسيق أشغال الأمم المتحدة الخاصة بالبيئة و تقديم مساعدات فنية للدول الأعضاء لتطوير مناهج تعليمية و اعداد استراتيجيات بيئية محلية في مجال التربية البيئية من شأنها أن تساعد في حماية البيئة و الحفاظ على مواردها ، إلى جانب تشجيع تبادل المعلومات البيئية محليا و دوليا و تطوير البحوث و الدراسات البيئية.

- **ورشة بلغراد 1975:**

نظمت منظمة الأمم المتحدة للتربية و الثقافة و العلوم بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة هذا المؤتمر تحت عنوان "الندوة الدولية حول التربية البيئية"، خرجت بوثيقة عرفت باسم ميثاق بلغراد ، التي حددت الأهداف الأساسية للتربية البيئية، و المبادئ العامة التي تبنى على أساسها برامجها.

تنصب هذه الأهداف حول خلق وعي بيئي لدى أفراد المجتمع و مساعدتهم في الحصول على معارف بيئية تمكنهم من الفهم الصحيح للبيئية و تكوين اتجاهات ايجابية نحوها، و مهارات لحل المشكلات البيئية، أما بالنسبة للمبادئ التي تقوم عليها مناهج التربية البيئية فتتمثل في مبدأ الاستمرارية، الشمول و تداخل التخصصات العلمية. (محمود صالح وهبي ، إبتسام درويش العجمي، 2003)

- **مؤتمر تبيليسي (1977):**

هو مؤتمر دولي حكومي حول التربية البيئية، نظمته اليونسكو بالتنسيق مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة، خرج المؤتمر بتقرير نهائي تناول مشكلات البيئة ، دور التربية البيئية ووضعية التربية البيئية، الى جانب بناء استراتيجيات تدريس التربية البيئية،شمل التقرير أيضا توصيات تناولت كل جوانب و أبعاد التربية البيئية و أن تعني كل شرائح المجتمع بمختلف أعمارهم وكل المستويات الدراسية ، كما نصت على حق كل متدخل في شؤون البيئة الحصول على المعارف اللازمة و الضرورية لتمكينه من التأثير الإيجابي على البيئة ، و على التربية البيئية أيضا أن تعمل على خلق روح المسؤولية و الالتزام من أجل بناء مستقبل بيئي أفضل.

حدد التقرير المبادئ العامة للتربية البيئية فيما يلي :

- التربية البيئية مسار مستمر و دائم .
- التربية البيئية تعالج قضايا البيئية في إطار شمولي تتفاعل فيه كل القطاعات، الأنظمة و التخصصات العلمية.
- تعمل التربية البيئية على التوعية بالقضايا البيئية المحلية و الدولية في نفس الوقت، لكي يطلع الأفراد جميعهم على ما يهدد الأرض من أخطار .
- تعتمد التربية البيئية على المجهودات و الخبرات المحلية و الدولية من أجل تبادل المعارف و الاستفادة بقدر الإمكان من تجارب الآخرين و ذلك بهدف اقتصاد الوقت و الجهد
- التأكيد على إسهام التربية البيئية في توجيه النظم التربوية نحو زيادة الفاعلية لتحقيق تفاعل بين أبعاد البيئة الطبيعية و المشيدة

في سنة 1980 تم انعقاد لقاء الاتحاد العالمي للمحافظة على البيئة بسويسرا الذي ألح على البمنظومات التربوية في العالم على ضرورة إدراج التربية البيئية في المناهج التربوية و هو ما أكدت عليه أيضا ندوة بروكسيل عام 1989 . (محمود صالح وهبي ، إبتسام درويش العجمي، 2003)

- **مؤتمر ريودي جانيرو 1992 بالبرازيل :**

هو مؤتمر الأمم المتحدة و التنمية الذي شاركت فيه 172 دولة و ممثلين لمنظمات غير حكومية ، عرف بمؤتمر الأرض ، ظهر لأول مرة في أشغال هذا اللقاء مصطلح التنمية المستدامة الذي أصبح يلازم التربية البيئية .

خرج المؤتمر بخمسة توصيات هي :

– مدونة الأرض : و هي نص قانوني يحدد الخروقات البيئية و التزامات الدول بشأنها.
– إعداد استراتيجية برنامج القرن الواحد و العشرين للبيئة، تساهم في إنجازه منظمة الأمم المتحدة للتغذية و الزراعة و مكافحة التصحر.
– الاعلان على مبادئ حماية الغابات و الغطاء النباتي بهدف تجنب فقدان المساحات الخضراء نتيجة النمو الصناعي المتزايد خاصة في الدول الصناعية.
– اتفاقية التنوع البيولوجي النباتي و الحيواني
– اتفاقية المناخ التي تلزم البلدان المصنعة على احترام المعايير الدولية فيما يتعلق بالحد الأدنى من التلوث لحماية البيئة و كوكب الأرض.

➢ **المؤتمر الدولي حول التربية و التكوين البيئيين (1992):**

نظمته اليونسكو بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة بموسكو ، قام فيه المشاركون بتقييم ما تم بلوغه في مجال التربية البيئية منذ مؤتمر تبيليسي، و من ثم تسطير استراتيجية بعنوان "الاستراتيجية الدولية للعمل في ميدان التربية و التكوين البيئي لسنوات التسعينيات".

وردت فيها مجموعة من التوصيات كتعزيز نظام تبادل المعلومات و الخبرات حول موضوع التربية عن طريق إنشاء نظام معلوماتي دولي لجمع المعلومات و الخبرات حول التربية البيئية، كما حددت أهم المشكلات البيئية، أهداف الاستراتيجية، و توجيهات حول كيفية إعداد برامج، أبحاث و مناهج تكوين المعلمين في مجال التربية البيئية. بالاضافة إلى ما سبق هناك مؤتمرات أخرى سنعرضها بنوع من الاختصار فيما يلي:

– مؤتمر جوهانسبورغ، 2002 الذي أكد على أهمية العلم في المجال البيئي.

– المؤتمر العالمي الأول للتربية البيئية للألفية الجديدة سنة 2003 بمدينة أسبينهو بالبرتغال، اهتم بالفاعلين في عملية التربية البيئية.

– المؤتمر العالمي الثاني للتربية البيئية عام 2004 بمدينة ريو دي جانيرو بالبرازيل كان محور اهتمامه موضوع تحديات التربية البيئية في العالم المعاصر.

– المؤتمر العالمي الثالث للتربية البيئية عام 2005 بمدينة تورينو الايطالية ،اهتم بالتطبيق الفعلي للتربية البيئية في مجال التنمية المستدامة.

– المؤتمر العالمي الرابع للتربية البيئية عام 2007 بمدينة ديربان بجنوب إفريقيا،كان محور اهتمامه علاقة التعليم والعلم والتربية البيئية.

– المؤتمر العالمي الخامس للتربية البيئية عام 2009 بمدينة مونتريا ل بكندا، اهتم بدور و مساهمة التربية البيئية في حل المشاكل الاجتماعية والبيئية.

– المؤتمر السادس للتربية البيئية عام 2011 بمدينة بريسبان بأستراليا، إنصب اهتمامه حول دور التربية البيئية في المجتمعات.

– مؤتمر ريو 20 + الذي انعقد عام 2012 الذي كان محطة تقييم للعمل البيئي خلال 40 سنة من المجهودات.

– المؤتمر العالمي السابع للتربية البيئية 2013 بمدينة مراكش بالمغرب ،تمحورت اهتماماته حول التربية البيئية والرهانات من أجل انسجام أفضل بين المدن والقرى والسعي إلى بناء المجتمعات الخضراء .(صاب محفوظ، سوالمية نورية، 2018)

من خلال فحص أهم التوصيات التي جاءت في مختلف المؤتمرات يمكن تحديد أهم المبادى التي تقوم عليها التربية البيئية فيما يلي:

4. مبادئ التربية البيئية و خصائصها:

- تتناول التربية البيئية البيئة بأبعادها المختلفة الطبيعية و البشرية المشيدة التي ابتكرها الانسان ثقافية كانت أو اجتماعية.

- التربية البيئية عملية مستمرة تلازم الفرد في كل مساره التعليمي حتى يصبح مواطنا فاعلا في مجتمعه.

- تعتمد التربية البيئية على مقاربة تداخل التخصصات العلمية، حيث تستثمر المواد الدراسية المختلفة في دراسة المواضيع البيئية المختلفة، فدراسة القضايا البيئية ليست من اختصاص علم بذاته.

- تركز التربية البيئية على القضايا البيئية الراهنة و المستقبلية، و عليه فهي تهتم بالحاضر و تستشرف المستقبل. (محمود صالح وهبي ، إبتسام درويش العجمي، 2003)

- تركز التربية البيئية على ضرورة تضافر الجهود المحلية و الدولية للوقاية من المشكلات البيئية، وذلك من خلال تبادل المعلومات و التجارب و الخبرات.

- تسمح التربية البيئية من خلال مبدأ التعقيد و التداخل في مجالاتها على تكوين التفكير النقدي و النظامي الذي تتطلبها حل المشكلات البيئية.

- تستعين التربية البيئية في أداء مهامها طرائق تربوية تركز خصوصا على الانشطة العملية و الممارسة الميدانية و على الخبرات الشخصية، فهي علم نظري و تطبيقي في آن واحد.

- تهتم التربية البيئية بالقضايا البيئية المحلية و الإقليمية و العالمية، و تعمل على توعية الأفراد بأن القضايا البيئية لها بعدعالمي، فمشكلات البيئية المحلية لها وقع و آثار على المستوى العالمي، فالحلول المحلية هي في الواقع حلول لمشكلات بيئية عالمية. (إبراهيم عصمت مطاوع، 2001)

من خلال المبادئ السابقة يتبين لنا التربية البيئية هي الوسيلة الذي اتفقت المجتمعات الدولية على استخدامها لمعالجة المشكلات البيئية الراهنة و تفادي الوقوع في مشكلات جديدة على المستويين المحلي و العالمي، مما جعلها أحد الميادين التي لا يمكن للنظم التربوية في العالم الاستغناء عنها نتيجة لأهميتها.

5. أهمية التربية البيئية :

تستمد التربية البيئية أهميتها من أهمية مفهوم البيئة الذي يعد مفهوم معقد متداخل الأبعاد من جهة و عملية التربية من جهة أخرى، و عليه يمكن تحيد أهميتها فيما يلي:

- تغرس عند الفرد قيمة التعاون مع الآخرين من أجل التصدي للمشكلات البيئية
- تمكن الفرد من تناول البيئة بجميع أبعادها الطبيعية، الاجتماعية و الثقافية.
- تسمح باكتساب خبرات و معارف بيئية من شأنها تعديل سلوك الفرد نحو بيئتة.
- تمكن الفرد من اكتساب مهارات حل المشكلات الراهنة و العمل على تفادي وقوع مشكلات في المستقبل من خلال فهمها و الكشف عن أسبابها الظاهرة و الخفية.
- تسمح بتكوين و ترسيخ القيم البيئية و الاتجاهات الايجابية للفرد نحو البيئة .
- تسمح للافراد بتكوين وعي بضرورة الحفاظ على الموارد البيئية و استخدامها بعقلانية من أجل تحقيق حاجاته الراهنة من التنمية و ضمان حق الاجيال المستقبلية، حيث إقترن بذلك مجال التربية البيئية بمفهوم التنمية المستدامة . (محمود صالح وهبي ، إبتسام درويش العجمي، 2003)

6. التربية البيئية من أجل تنمية مستدامة :

عرفت لجنة الأمم المتحدة للبيئة و التنمية مفهوم التنمية المستدامة على أنه التنمية التي تحقق حاجات الأجيال الحاضرة دون الضرر بحق الأجيال القادمة، فمن بين الأهداف التي اتفق المجتمع الدولي على تبنيها هو الاستغلال العقلاني للثروات الطبيعية كي تستفيد منها للأجيال القادمة.

إعادة توجيه التربية البيئية نحو التنمية المستدامة هو ما أكدت عليه أشغال قمة الأرض التي انعقدت بـ ريو ديجانيرو سنة 1992 ،معتبرة التعليم البيئي كوسيلة هامة في تعزيز التنمية المستدامة و تحقيق الوعي البيئي، من هنا برز مفهوم التربية البيئية من أجل تنمية

مستدامة، فالتربية وسيلة هامة لتحسين قدرة الأفراد على مواجهة قضايا البيئة و تحقيق التنمية، و يعد التعليم عاملا أساسيا في بلوغ الوعي البيئي الذي تتماشى و التنمية المستدامة

ولهذا فانه ينبغي على كل دول العالم العمل على تحقيق الوعي البيئي لدى أفرادها من خلال إدراج مفاهيم البيئة و التنمية في جميع مناهجها التعليمية.

كما أكدت قمة جوهانيسبورغ سنة 2002 التي نظمتها الأمم المتحدة تحت عنوان "القمة العالمية للتنمية المستدامة" على أهمية إعادة توجيه التربية البيئية نحو تحقيق التنمية المستدامة، بحيث حثت في توصياتها على ضرورة تعديل الأفراد لسلوكهم اتجاه البيئة و تغيير نمط استهلاكهم بما تتماشى و متطلبات التنمية المستدامة ،مؤكدة على ضرورة إدراج بعد التنمية المستدامة في المناهج التربوية بجميع مستوياتها (طويل فتيحة، 2013)

إلى جانب هدف التربية البيئية الذي حددته قمة جوهانسبوررك المتمثل في تحقيق التنمية المستدامة، هناك مجموعة من الأهداف تسعى التربية البيئية لتحقيقها لدى الأفراد ببعديها التربوي و البيئي يمكن تحديدها فيما يلي:

7. أهداف التربية البيئية :

حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة أهداف التربية البيئية من خلال الإعلان الذي خرجت به قمة تبليسي فيما يلي:

- توعية الأفراد و تحسيسهم بحقيقة الأوضاع و المشكلات البيئية من أجل حثهم على المساهمة في حلها.
- ترشيد الأفراد و الجماعات إلى تبني سلوكات سليمة اتجاه البيئة .
- تمكين كل أفراد المجتمع بجميع فئاتهم و تخصاصاتهم و مكانتهم الاجتماعية من اكتساب معارف و قيم و اتجاهات و مهارات ضرورية لحماية البيئة.
- مساعدة الأفراد و الجماعات على الحصول على خبرات متنوعة حول البيئة و مشكلاتها.
- مساعدة الأفراد و الجماعات على الحصول على الكفاءات الضرورية و اللازمة لحل المشكلات البيئية باستخدام استراتيجيات مناسبة.
- إعطاء الأفراد و الجماعات فرصة المشاركة العملية في حل المشكلات البيئية مهما كان مستواهم و انتمائهم الاجتماعي و العقائدي.

- توعية الأفراد بخاصية التداخل بين القضايا و النظم البيئية، قصد ترشيدهم إلى البحث عن الحلول المناسبة للمشكلات البيئية. (صبري الدمرداش ، 1988)

أما تعليمة التربية البيئية التي أصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية سنة 2006 فحددت أهداف التربية البيئية في الوسط المدرسي فيما يلي :

- مساعدة المتعلمين على اكتساب وعي و حس بيئي يمكنهم من إدراك أبعاد البيئة و مشكلاتها.

- تمكين المتعلمين من الحصول على مجموعة من الخبرات و المعارف البيئية التي تسمح لهم بفهم عناصر البيئة و تفسير الظواهر البيئية البسيطة منها و المعقدة.

- تكوين قيم و اتجاهات بيئية ايجابية لدى المتعلمين ترشدهم إلى حماية البيئة و المشاركة في حل مشكلاتها فرديا و جماعيا.

قد تختلف الأهداف التي تسعى التربية البيئية لتحقيقها ببعديها التربوي و البيئي باختلاف تصورات البيئة الذي يعد مفهوم معقد متداخل النظم ، النظام الطبيعي الحيوي الذي يمثل بيئة الحياة الأصلية التي أوجدها الخالق عز وجل، النظام الثقافي و يشمل كافة ما شيده الإنسان في البيئة الطبيعية مستخدما العلم والتكنولوجيا و النظام الاجتماعي الذي يمثل المنظومة التي يدير في إطارها البشر علاقاتهم الاجتماعية.

لقد حاولت العديد من الدراسات تحديد التصورات البيئية انطلاقا من تحديد مفهوم البيئة بمعناها الشامل، أهمها دراسة P.chapy (1982) الذي اعتمد على مفهوم 400 ممثل للبيئة، و ذلك انطلاقا من عدة كلمات مفتاحية موزعة على أربع مجالات هي الطبيعة و التلوث، الأخلاق البيئية، الاطار المعيشي اليومي و المجال الاجتماعي السياسي، طلب من المشاركين اختيار عشر كلمات مفتاحية تعبر عن مفهومهم للبيئة تم ترتيبها لتقدير أهمية كل من المجالات الأربعة و من ثم تحديد مفهومهم للبيئة. (P, chapy.1982)

كما حاولت دراسة Theys (1993) التعبير عن البيئة بتلك الحدود الفاصلة بين ما هو (فردي – اجتماعي) ، (طبيعي – ثقافي) ، (منطق تكنولوجي – منطق حيوي طبيعي)، (عالم النظم الطبيعي – العالم االمشيد) ، هذه المجلات الأربعة تصب في الابعاد الثلاثة للبيئة ألا و هي البعد الطبيعي الإيكولوجي ،البعد الثقافي المادي و الغير مادي و البعد الاجتماعي. (THEYS, J. 1993)

هذا وقد حاولت L. Sauvé (1995) انطلاق من أعمال Theys تحديد ستة تصورات للبيئة بمفهومها الشامل و النسقي، و ذلك اعتمادا على نوع العلاقة التي تربط اللانسان ببيئته و تعاريف مختلف الفاعلين في مجال التربية البيئية بمختلف تخصصاتهم العلمية و حددت هذه التصورات فيما يلي :

8. تصورات البيئة و أهداف التربية البيئية:

1.8 التصور المتمركز حول الطبيعة الحيوية (التصور الموضوعي):

يتمحور هذا التصور للبيئة حول الطبيعة الحيوية ، اين يكون الانسان كائن كسائر الكائنات الاخرى، جزء من النظام البيئي، ذلك النظام النسقي المتكامل من الكائنات الحية و غير الحية . الذين يتبنون هذا التصور يهتمون أكثر بفهم و بحماية البيئة الطبيعية .

ويندرج ضمن هذا التصور نمطين من التصورات البيئية التي حددتها L, Sauvé النمط الاول يتمثل في البيئة الطبيعية من أجل تقديرها ، احترامها و المحافظة عليها،الذين يتبنون هذا التصور تصب مقارباتهم التربوية في حماية البيئة في بعدها الطبيعي و يهملون الى حد كبير البعدين الاجتماعي و الثقافي للبيئة. و هنا تعتبر البيئة كوسط للتعلم. (L,Lucas.1981 cite par L,Sauve. 1991)

التربية البيئة من منظور هذا التصور تهدف الى تحقيق هدفين هما الهدف البيئي الذي يتمثل في العمل من أجل حماية البيئة الطبيعية و ذلك عن طريق تبني و تكوين سلوكات بيئية رشيدة ، أما الهدف التربوي فيتمثل في العمل على تكوين مهارات لحماية البيئة، الذين يتبنون هذا التصور يركزون أكثر على الجانب الحسي الانفعالي لشخصية الفرد بهدف تعديل سلوكاته البيئية.

أما النمط الثاني حسب L, Sauvé هو البيئة كمحيط حيوي أين نعيش و نحيا كلنا معا و على المدى الطويل، هنا البيئة تعتبر كوسط مشترك لكل الكائنات الحية و غير الحية .في ايطار هذا التصور تكون الوعي البيئي الكوني لحماية الكوكب الذي نعيش فيه و ظهرت مفاهيم جديدة كمفهوم الارض الوطن. (Morin et B, Kerv. 1993) التي تسلم بمسؤولية الجميع في حماية الارض بغض النظر عن الحدود الجغرافية ،لان التأثر بمخلفات المشكلات البيئية يتجاوز الاطار المحلي الى الاطار العالمي الكوني .و عليه المساهمة في حلها هي مسؤولية الجميع و مثال ذلك مشكلة اتساع ثقب الأوزون.

هذا الى جانب نظرية غايا Gaia (1979) للعالم الايكولوجي البريطاني جيمس لوفلوك *James Ephraim Lovelock* التي تسلم بذاتية تنظيم النظام البيئي للكون ، فالارض منظومة دينامية نسقية وحيّة تتجاوب مع التأثيرات التي تتعرّض لها وتردّ عليها بما يحافظ على ظروف الحياة على الكوكب. وفقاً لهذه النظرية فأي نشاط بشري يؤثّر على البيئة في أي مكان من الكوكب يولّد ردّة فعل تلقائية معاكسة قد تدخل كل النظام البيئي في مرحلة طويلة من عدم الاستقرار الى أن يتم إعادة التوازن من جديد. (Lovelok, J. 1986)

من بين الانتقادات التي قدمت للتصور المتمركز حول الطبيعة الحيوية هو أنه يقلل من أهمية الإدارة البيئية و من المسؤولية الفردية و الجماعية في حماية البيئة فمتبني هذا التصور يؤمنون أن البيئة يمكنها أن تنظم نفسها بنفسها بدون تدخل الانسان .

2.8 التصور المتمركز حول الإنسان (الثقافي –الاجتماعي): يتمحور هذا التصور حول الانسان كعنصر هام في البيئة و علاقاته مع مكونات البيئة الاخرى التي قد تكون توافقية أو غير توافقية.

البيئة لدى أصحاب هذا التصور ليس لها معنى إلا اذا كان الانسان هو المعني بالأمر،فهم يهتمون بنوعية حياة الأفراد في المجتمع و بالجانب الاقتصادي المعيشي و التهيئة العمرانية و بكيفية استغلال موارد البيئة لصالح الانسان وكذا حماية التراث الثقافي و الاجتماعي و تحسين الاطار المعيشي للأفراد في المجتمع.

و في ايطار هذا التصور يمكن ان نميز نمطين من التصور التي حددتها L.Sauvé و هما البيئة كوسط معيشي لمعرفته و تهيئته و البيئة شأن جماعي مشترك على الكل ان يلتزم بقوانينه. والتربية البيئية في ايطار هذا التصور تسعى الى تنمية الاحساس بالانتماء الى البيئة الثقافية و الاجتماعية و ذلك من خلال فهمها و تهيئتها لصالح الانسان الذي يبقى المبدع في بيئته ، هذه الاخيرة التي تمثل وسط للتضامن و المشاركة و الديمقراطية. (L.Sauvé, 2005)

الذين يتبنون هذا التصور يقدمون تحليل اجتماعي و ثقافي للبيئة و يركزون على البعدين الثقافي و الاجتماعي للبيئة ،و يهتمون أكثر بالهدف التربوي على حساب الهدف البيئي للتربية البيئية مما قد يؤدي الى تدني مستوى الوعي بالبيئة الطبيعية و مشكلاتها.

3.8 التصور التوافقي (التصور الطبيعي ،الثقافي و الاجتماعي):

يهتم هذا التصور بالتدخل في الانظمة البيئية التي قد تكون طبيعية و ثقافية و اجتماعية في نفس الوقت دون التمييز بينها. و الذين يتبنون هذا التصور يهتمون بمفهوم التفاعل القائم بين الانسان و بيئاتهم الطبيعية و الثقافية و الاجتماعية لفهم و تعديل سلوكاته ،لأن البيئة هو نتاج العلاقة بين الانظمة الطبيعية ، الثقافية و الاجتماعية. هذا التصور التوافقي يجمع بين التصورين السابقين الأول المتمحور حول الطبيعة الحيوية و الثاني حول الانسان.

التربية البيئية هنا تسعى إلى تحقيق هدفين بيئي و تربوي في آن واحد، و أصحاب هذا التصور ينشطون في مجال المشكلات البيئية بمنظورها الشامل .و تخص العلوم المعنية بتشخيص، تقييم المخاطر و مشكلات البيئة بأبعادها الثلاث الطبيعية ، الثقافية و الاجتماعية و كذا القانون البيئي .و ينشط في ايطار هذا التصور العديد من الخبراء و المستشارين البيئيين و صناع القرار و من الجانب التربوي تخص الناشطون في مجال التربية البيئية اين تكون البيئة هو محور و هدف التعلم. (L.Sauvé, 2005)

هذا و قد اضافت L.Sauvé (1995) الى التصورات الأربعة التي تم ذكرها سابقا تصورين اخرين للبيئة هما البيئة مشكل للحل و البيئة مورد لادارته و حسن استغلاله.

لكن مهما كان التصور الذي يقدمه الباحثون لمفهوم البيئة فإن الأهداف التي تصبوا التربية البيئية إلى تحقيقها تشمل البعدين التربوي و البيئي على حد سواء، و تبقى من بين المواضيع و المجالات الهامة التي تهتم بها كل دول العالم من بينها الجزائر.

فالوضع البيئي في الجزائر لا يقل خطورة عن الوضع العالمي، حتى و إن اختلفت طبيعة الأزمات البيئية و أسبابها، لقد خلص التقرير الذي أعدته وزارة تهيئة الإقليم و البيئة سنة 2000 حول حالة و مستقبل البيئة في الجزائر إلى أننا نعيش في بيئة شديدة التدهور انعكست آثارها سلبيا على التنمية الاجتماعية و الاقتصادية للبلد، هذا ما جعل الجزائر تولي عناية و اهتماما خاصا بالبيئة و التربية البيئية.

9. الجهود الجزائرية في ميدان التربية البيئية:

تظهر الجهود الجزائرية جليا في ميدان التربية البيئية من خلال سن القوانين ،عقد اتفاقيات شراكة بين الهيئات الوزارية، إنشاء مؤسسات مختصصة في المجال، إلى جانب

المشاركة في المؤتمرات و الملتقيات و إدراج التربية البيئية في المناهج التربوية لمختلف المستويات التعليمية :

1.9 اتفاقيات الشراكة بين الهيئات الوزارية :

هي اتفاقيات شراكة تهدف غلى ضمان التنسيق بين بعض الوزارات و الفاعلين في مجال البيئة، نذكر منها:

- **اتفاقية الشراكة بين وزارة تهيئة الاقليم و البيئة و وزارة التربية الوطنية:** تم توقيع هذا الاتفاق في أفريل 2002 بهدف إعداد برنامج لتدعيم التربية البيئية في المقررات الدراسية و خلق أنشطة تكميلية في المؤسسات المدرسية.
- **إتفاقية شراكة بين وزارة تهيئة الاقليم و البيئة و وزارة التكوين المهني:** تم توقيع اتفاق بين الوزارتين في جانفي 2003 بهدف تضمين البعد البيئي في جميع فروع التكوين المهني.
- **اتفاقية شراكة بين وزارة البيئة و تهيئة الاقليم و وزارة الشباب و الرياضة :** تم توقيعه سنة 2005 ببومرداس بهدف الاطلاع على اهتمامات الشباب في ميدان البيئة من جهة و إعلامهم و تحسيسهم بالاستراتيجيات المعتمدة من قبل الوزارة من جهة أخرى.

2.9 إشاء مؤسسات متخصصة في التربية البيئية:

سعدت الجزائر الى إنشاء مؤسسات تختص أساسا بتكوين الافراد في مجال التربية البيئية منها:

- **المعهد الوطني للتكوينات البيئة:** هي مؤسسة عمومية ذات طابع صناعي و تجاري، تعمل تحت وصاية وزارة البيئة و تهيئة الاقليم، يقوم بدور أساسي في مجال التكوين و إدماج التربية البيئية في المنظومة التربوية و تحسيس كافة الفاعلين الاجتماعين و الاقتصاديين و التربويين بالمسائل المتعلقة بالبيئة، هو المؤسسة التي اوكلت إليها مهمة إنشاء النوادي البيئة المدرسية و تكوين المنشطين في هذا المجال.
- **مدرسة التربية البيئية بالحامة:** تقع في مستوى حديقة التجارب بالحامة بالجزائر العاصمة، تسعى من خلال برامجها إلى بناء جيل يهتم بالمحافظة على البيئة، و يعرف أهمية الاعتناء بالتنوع البيولوجي الذي تزخر به الجزائر. يتوجه إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6 إلى 14) سنة، كما يستقبل التلاميذ المنخرطين في في النوادي الخضراء

المدرسية و الجمعيات البيئية في مناسبات بيئية، تنظم فيها مجموعة من الأنشطة و المشاريع البيئية منها ورشات خاصة بالبستنة ، تربية الأسماك ، تربية النحل و الرسم.

- **مصالح التحسيس، الاعلام و التربية البيئة بمديريات البيئة:** هي مصالح مكلفة بالتحسيس و التربية البيئية، مهمتها السهر على تنفيذ البرنامج الوطني الخاص بالتربية البيئية على المستوى المحلي من خلال إحياء المناسبات البيئية ، تنظيم الحملات التحسيسية و الاعلام البيئي بالتنسيق مع مختلف الفاعلين الاقتصاديين و الاجتماعيين.
- **دار البيئة:** مؤسسة عمومية ذات طابع صناعي و تجاري، انشئت بموجب الأمر التنفيذي 263/02، المؤرخ في أوت 2002 ، تعمل تحت وصاية وزارة البيئة و تهيئة الاقليم ، وظيفتها الأساسية التكوين و التحسيس البيئي، كما تعتبر فضاء مخصص لتنسيق الجهود المحلية حول المسائل البيئية من خلال تنظيم معارض، دورات تكوينية، محاضرات و نشاطات بيئية مختلفة.

3.9 التربية البيئية من خلال وسائل الاعلام:

إهتمت مختلف وسائل الاعلام بالجزائر المقروءة، المسموعة و المرئية منها بالقضايا البيئية و مشكلاتها من خلال برامج خاصة، تغطيات إخبارية و تحقيقات ميدانية، لكن رغم التغطية الاعلامية المتعددة للقضايا البيئية إلا أنها تبقى غير كافية بسبب عدم وجود قاعدة بيانات حول الواقع الحقيقي للبيئة في ظل صعوبة الحصول على المعلومة البيئية ، قلة المختصين في ميدان البيئة و كثرة المشكلات البيئية. كما أنها تغطيات وقتية تثار في مناسبات معينة كوقت حدوثها، الأيام العالمية مما يؤثر سلبا تحقيق أهدافها.

4.9 التربية البيئية من خلال الحركات الجمعوية :

تعتبر الجمعيات قنوات تواصل هامة تنشط في في مجال حماية البيئة في المجتمع، من خلال تواصلها المباشر بالمجتمع و مشاركتها في مختلف الأنشطة المتعلقة بحماية البيئة و تحسين الإطار المعيشي للأفراد، لكنها تعاني كباقي المؤسسات الاجتماعية من نقص الامكانيات و الموارد المادية و البشرية مما يحول دون القيام بمهامها في تنمية الوعي البيئي و حماية البيئة، ناهيك عن مشكل البيروقراطية الذي قد يدفع معظم الجمعيات إلى إغلاق أبوابها.

5.9 التربية البيئية من خلال المناهج الدراسية:

تعتبر المناهج التربوية كوعاء يحتوي على مجموعة من الخبرات المخططة و المنظمة التي تسعى إلى تنمية شخصية المتعلمين من جميع أبعادها و تحقيق أهداف التربية البيئية من خلال اكتسابهم الوعي ، القيم و الاتجاهات الايجابية نحو البيئة و مشكلاتها.

و لتحقيق ذلك قامت وزارة التربية الوطنية منذ الدخول المدرسي 2003-2004 بإعداد مناهج دراسية جديدة مست الأطوار الثلاث، أدرجت في مضامينها البعد البيئي خاصة مواد كالجغرافيا ، العلوم الطبيعية، التربية الاسلامية ، التربية المدنية و غيرها . (وزارة البيئة و تهيئة الإقليم ، 2000)

إضافة إلى تطعيم مضامين المناهج الدراسية بالبعد البيئي، تم التوقيع على مشروع التربية البيئية في الوسط المدرسي سنة 2002 بين وزارة البيئة و وزارة التَّربية الوطنية، الذي يهدف إلى تفعيل البرامج التَّربوية من خلال إنشاء النوادي الخضراء المدرسية في المؤسسات التربوية بأطوارها الثلاثة، والتي يتم متابعتها من دور البيئة الموزعة على عدة ولايات تحت إشراف المعهد الوطني للتكوينات البيئية الذي يتولى مهمة تكوين منشطي النادي.

و لتحقيق أهداف هذا المشروع أشرف كل من وزير التربية الوطنية و وزير البيئة و تهيئة الاقليم بحضور ممثل الأمم المتحدة يوم 2002/11/20 على انطلاق عملية إدماج التربية البيئية في المسار الدراسي بتوزيع الأدوات البيداغوجية للتربية البيئية المتمثلة في :

- **دليل المربي:** موجه للمربين و المؤطرين للأطوار الثلاثة، هي وثيقة مرجعية تساعد المعلم على اختيار الطرائق البيداغوجية المناسبة للتربية البيئية، كما تضم التعريف ببعض المفاهيم الأساسية و مقترحات لبطاقات تقنية حول مواضيع الماء،النفايات، الحرائق و الزلازل.
- **كراس أنشطة خاص بالتلميذ:**هي وثيقة تهدف إلى تعميق مفاهيم التربية البيئية لدى المتعلم، تضم مجموعة تمارين مرتبطة بالمواضيع المقترحة في دليل المربي، موجه لتلاميذ السنوات الرابعة ابتدائي، الأولى متوسط و الأولى ثانوي.
- **حقيبة النادي الأخضر المدرسي** :و هي موجهة لمنشطي النادي الأخضر، تساعد على إعداد المشاريع البيداغوجية البيئية في الوسط المدرسي و تضم :

– **الميثاق البيئي المدرسي** :هو مجموعة من الالتزامات التي يتم التوقيع عليها من طرف كل الفاعلين في المؤسسة التربوية من تلاميذ و معلمين و مسيرين ، تلزمهم على المحافظة على البيئة .

– **بطاقات بيداغوجية:** دليل مرجعي يساعد المعلم على تحضير الأنشطة البيئية، تقويم المشاريع البيداغوجية البيئية و تحضير الزيارات الميدانية.

– **دليل منشط النادي البيئي:** هو دليل منهجي لكيفية تناول مواضيع التربية البيئية.

– **دفتر المنخرط في النادي الأخضر المدرسي** : يمكن للمنخرط من تدوين ملاحظاته حول الظواهر البيئية التي تمكن من الإطلاع عليها. (وزارة تهيئة الاقليم و البيئة ، وزارة التربية الوطنية، 2004)

إلى جانب مؤسسات التعليم العام، تقدم الجامعة التربية البيئية للطلبة من خلال إدراج وحدات دراسية لها بعد بيئي كوحدة التربية البيئية و البيئة، إلى جانب إنشاء تخصصات لها علاقة بالبيئة بهدف تقديم التكوين البيئي للطلبة أهمها البيولوجيا، اللإيكولوجيا، علوم الارض و التنمية المستدامة إضافة الى علم الاجتماع البيئي و الاتصال البيئي.

هذا و لبناء المنظومة التربوية لمناهج التربية البيئية و ضمان تحقيق أهدافها لابد على القائمين بذلك الأخد بعين الاعتبار خصائص منهاج التربية البيئية الذي له خصوصياته نوردها فيما يلي :

10. خصائص منهاج التربية البيئية :

إعداد و تنفيذ مناهج التربية البيئية ليس بالعمل السهل، و هذا راجع إلى التقدم المعرفي من جهة و طبيعة مجال التربية البيئية من جهة أخرى، و لقد حاول منصور عبد المنعم (2002) تحديد خصائصه فيما يلي:

– يشترط اعتماد بيداغوجيات نشطة و تشاركية تسمح بإشراك المتعلمين في قضايا بيئية و المساهمة في حلها .

– يتميز المواضيع البيئية باستمراريتها في المراحل التعليمية المختلفة و فقا للمنحى المعرفي البنائي ، حيث يتم تناول المواضيع بصورة متدرجة في المحتوى و مستوى التعقيد.

– يتضمن أهدافا بيئية و تربوية في آن واحد

– أهدافه موجهة نحو المستقبل، فهو يسعى لبناء مواطن الغد الذي يتحلى بالوعي و المواطنة البيئية ، يشارك في حماية بيئته و حل مشكلاتها، و عليه على القائمين أن تكون لديهم نظرة استشرافية للمستقبل.

– الكونية، فالمشكلات حتى وإن كانت محلية إلا أن تأثيراتها عالمية كمشكلة تلوث الهواء مثلا.

– الشمولية و النسقية، فهو يتعامل مع أبعاد البيئة المختلفة الطبيعية و المشيدة و بين الأهداف التربوية و البيئية ، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في بناء المناهج.

– متعدد و متداخل التخصصات العلمية، فهو يستمد محتواه من كل الميادين و التخصصات العلمية.

– عدم التحيز ، فهو يتعامل و يتناول قضايا و مشكلات بيئية محلية و عالمية دون تحيز سواءا في اختيارها أو في طريقة معالجتها.

– يهتم بتنمية المتعلم من جميع أبعاد شخصيته المعرفية ،الانفعالية و المهارية. (أحمد عبد الرحمان النجدي، صلاح عبد الرزاق، منصور عبد المنعم، 2002)

إستنادا إلى الخصائص السابقة الذكر التي يتميز بها منهاج التربية البيئية، قد يجد معدي المناهج المدرسية مجموعة من العراقيل و الصعوبات الي تعيق تحقيق أهداف التربية البيئية يمكن إجمالها فيما يلي :

11. صعوبات تحقيق المناهج الدراسية لأهداف التربية البيئة :

– عدم توفر الكثير من المؤسسات التعليمية على مساحات خضراء مما يساهم إلى حد بعيد في تعطيل أنشطة الأندية البيئة المدرسية و إعداد المشاريع البيداغوجية البيئية، مما يستدعي في الكثير من الأحيان التنقل إلى خارج المدرسة للقيام بذلك، و هذا قد يمثل عبءا إضافيا للمؤسسة التربوية.

– إعداد الأنشطة و المشاريع البيداغوجية البيئية يكون في مناسبات بيئية محددة، بالرغم أن المشكلات البيئية تتميز بالاستمرارية و هذا ما ما يؤدي إلى صعوبة انتقال آثار التعلم .

– إشكالية تقاسم المسؤولية في بناء الوعي البيئي و ترسيخ القيم البيئية لدى المتعلم ،فالمدرسة ليست المسئول الوحيد بل تتقاسمها معها كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة ، الجمعيات الثقافية و الدينية ، المجتمع المدني ، وعليه التنسيق بينها أصبح

ضرورة ملحة من خلال إبرام شراكات قصد إعداد برامج و مشاريع بيداغوجية بيئية مشتركة لمعالجة بعض المشكلات البيئية و نشر الوعي البيئي لدى المتعلمين.

– تقليدية المناهج التربوية من حيث طرائق و استراتيجيات التدريس و أساليب التقويم المعتمدة، إضافة إلى نقص اعتماد الأنشطة التعليمية، حيث أنه رغم عرض المناهج لمواضيع بيئية مهمة إلا أن طريقة و أسلوب عرضها لا يساعد على ترسيخ و تنمية الوعي البيئي للمتعلمين ، ناهيك عن نظام التقويم الذي يعتمد على الاختبارات التحصيلية فحسب، مهتما بذلك بتحقيق الأهداف المعرفية لدى المتعلم متناسيا الأهداف الوجدانية و المهارية.

قد تختلف هذه العراقيل من بيئة لأخرى تبعا لطبيعة المشكلات البيئية التي تعانيها، فيتم التركيز بذلك على مواضيع دون أخرى، و قد تكون خصائص المتعلمين و متطلبات نموهم في مرحلة عمرية معيارا يعتمد عليه لتوجيهه المنهاج من خلال تحديد الأهداف المناسبة، المحتوى ،طرائق التدريس،الأنشطة و الوسائل التعليمية و وسائل التقويم.

و منهاج التربية البيئية في مرحلة الطفولة له خصوصياته، و بما أننا تناول في بحثنا هذا مرحلة التعليم الابتدائي ،فإنه كان لزاما التطرق الى التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي.

ثالثا: التربية البيئية في مناهج التعليم الابتدائي:

لكل منهاج دراسي خصوصياته تبعا للأهداف التي يصبوا إلى تحقيقها لدى المتعلمين، فمنهاج التربية البيئة في مرحلة التعليم الابتدائي له خصوصياته التي تقترن بخصائص ميدان التربية البيئية من جهة و خصائص المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي من جهة أخرى ،و عليه يفرض منهجا خاصا من حيث أهدافه، محتواه ، طرائق و استراتيجيات التدريس ،الأنشطة و الوسائل التعليمية و وسائل التقويم كما يفرض مدخلا مناسبا و تكوينا خاصا للمعلمين.

1. الطفل و التربية البيئية:

تعد مرحلة الطفولة من المراحل الهامة فى تربية الفرد، فيها تتكون العلاقات الأولى للطفل مع البيئة، خلالها تتكون الكثير من مفاهيم الطفل وأنماط سلوكه. وإذا اخذنا الأمور من منطلق اليسر في تحقيق أهداف التربية البيئية فلابد لنا أن نبدأ بالطفل.

الطفل بطبعه شديد الفضول، مما يساعده على بناء علاقات حسنة مع البيئة بمحتلف أبعادها، كما أن صحته العامة تكون جيدة، فمعرفيا لديه القدرة على التحصيل، وجدانيا لديه القابلية لتعديل اتجاهاته و ميوله بما يتناسب مع أهداف حماية البيئة و حس حركيا لديه الكثير من الطاقة، كل ذلك يجعلنا نقول أنها المرحلة المناسبة لتربية الطفل تربية بيئية.

تهدف التربية البيئية للطفل إلى تكوين وعي بيئي يتحول مع مرور الوقت إلى قيم وضوابط داخلية للسلوك تجعله يحافظ على البيئة، فالخبرات المبكرة التي يكتسبها تلعب دوراً هاماً في تكوين وبناء شخصيته وتشكيل سلوكه البيئي.

تهدف التربية البيئية من خلال المناهج الدراسية إلى إكساب الطفل لخبرات تربوية مناسبة لمستوى نموه، مما يساهم في تشكيل سلوكه وقيمه واتجاهاته البيئية طوال حياته. (منى محمد علي جاد، 2007)

و لتحقيق ذلك لابد من الأخذ بالمنحى التكاملي في بناء المناهج التربوية الذي يقوم على تكامل خبرات الطفل في مجال التربية البيئية بهدف تحقيق النمو الشامل من جميع جوانب شخصيته المعرفية ، الوجدانية و الحس حركية ، إلى جانب الاخذ بعين الاعتبار خصائص الطفل و مطالب نموه.

من خصائص الطفل في هذه المرحلة العمرية القدرة على التخيل التي يجب استغلالها في تطوير الابداع و الابتكار لديه، و ذلك من خلال برمجة مختلف الأنشطة و المشاريع البيئية التي سيبدع فيها شريطة أن تكون في حدود قدراته الذاتية.

كما تظهر لدى الطفل قدرة كبيرة على التفاعل و الاندماج الاجتماعي التي تساهم في نمو ذلك الشعور بالمسؤولية لديه، و عليه يجب استغلال الفرصة و توظيف ذلك لتنمية مسوؤليتة اتجاه البيئة.

في هذه المرحلة أيضا يتكون لدى الطفل مفهوم الوعي الاجتماعي الذي يجعله يعدل سلوكه بحسب المعايير و القيم و الاتجاهات الاجتماعية السائدة ، هذا ما يسهل في تكوين الوعي، الاتجاهات و القيم البيئية لديه ،كما ينمو لدى الطفل الوازع الديني الذي يجعله يميز بين الخطأ و الصواب، و عليه يكون من المهم جدا استغلال ذلك في تربية ضميره الاخلاقي الذي سيصبح الرقيب الداخلي و موجها لسلوكه في تعامله مع البيئة.

كل هذه القدرات و الخصائص تفرض على القائمين ببناء المناهج الدراسية أخذها بعين الاعتبار في تحديد أهداف التربية البيئة المراد تحقيقها لدى المتعلمين.

2. أهداف التربية البيئية من خلال مناهج التعليم الابتدائي :

تهدف التربية البيئية إلى اكساب المتعلم مجموعة من المعارف عن البيئة التي يعيش فيها تتناسب مع قدراته، استعداداته و متطلبات نموه، من أجل بناء الوعي البيئي لديه و تعديل سلوكه اتجاه بيئته.

يمكن تحديد أهداف التربية البيئية التي تسعى مناهج التعليم الابتدائي لتحقيقها لدى المتعلم وفقا لجوانب شخصيتة و خصائصها فيما يلي:

1.2 الأهداف المعرفية: تختص بتنمية الجانب المعرفي للمتعلم و رصيده من الخبرات البيئية و تشمل:

– توضيح أضرار التبذير و الإسراف في استغلال الموارد البيئة المختلفة على التوازن البيئي بصفة عامة و على الانسان في حاضرة و مستقبل الاجيال القادمة.

– توطيد العلاقة بين الطفل وبين بيئته الطبيعية و المشيدة من خلال تزويد الطفل بمختلف المعارف حول عناصر البيئة و العلاقات التفاعلية بينها.

– تحديد الأخطار التي قد تهدد سلامة البيئة و مسؤولية الانسان فيها.

– التأثير الضار للسلوك غير المسؤول للإنسان إزاء عناصر البيئة و كيفية تجنبها في حدود امكانيات البيئة المحلية.

2.2 الأهداف الوجدانية: تختص بتنمية الجانب الانفعالي الشعوري و الاخلاقي للمتعلم في علاقته مع البيئة و عناصرها و تشمل:

– اكتساب الاتجاهات الايجابية اتجاه البيئة بكل عناصرها.

– تطوير الوعي البيئي لدى المتعلم من خلال القناعة بأهمية المحافظة على البيئة عن وعي داخلي لا خوفا من القوانين الردعية.

– تنمية القيم البيئية لدى المتعلم لتصبح ملازمة لشخصيته إلى جانب القيم الاجتماعية النبيلة.

– تنمية الضمير البيئي لدى المتعلم الذي بشأنه توجيه سلوكات الطفل و تحديد علاقاته بباقي مكونات البيئة.

3.2 الأهداف المهارية: تختص بتنمية الجانب السلوكي للمتعلم و مهاراته في حل المشكلات البيئية و توجيه سلوكه بما يتناسب و مقتضيات حماية البيئة، و تشمل:

– تنمية مهارات المتعلم في حل المشكلات البيئية التي لهاعلاقة ببيئته المحلية.

– ترشيد الطفل الى كيفية الإستفادة من موارد البيئة دون الإسراف فيها أو إلحاق الضرر بها إلتزاما بواجب حماية حق الاجيال القادمة منها.

– تشجيع المتعلم على مشاركة الآخرين في حماية البيئة و حل مشكلاتها في ايطار العمل الجماعي مع زملاءه داخل المدرسة و مع المجتمع المدني خارجها.

– ترشيد الطفل الى كيفية تجنب ظهور بعض المشكلات البيئية. (صبري الدمرداش ، 1988)

أما وزارة البيئة و تهيئة الإقليم فقد حددت أهداف التربية البيئية في مرحلة التعليم الابتدائي في مستويها العام و السلوكي فيما يلي :

أولا. الاهداف العامة للتربية البيئية المدرسية :

– **الوعي** :مساعدة المتعلمين على تكوين وعي شامل بالبيئة وبالمشكلات التي تهددها.

– **المعارف** :مساعدة المتعلمين على اكتساب خبرات متنوعة عن البيئة و عناصرها و مشكلاتها وتحقيق فهم أساسي لها.

– **المواقف والاتجاهات** :مساعدة المتعلمين على تطوير مواقف واتحاهات إيجابية نحو بيئتهم تحفزهم على المشاركة الفعالة في حمايتها وتحسينها وترقيتها.

– **المهارات:** مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات العملية اللازمة للتعرف على المشكلات البيئية و كيفية حلها.

– **المشاركة** :تزويد المتعلمين بالإمكانيات التي تسمح لهم بالمساهمة الفعلية على جميع المستويات في حل المشكلات البيئية في حدود امكانياتهم .(وزارة التربية الوطنية ، وزارة تهيئة الاقليم و البيئة، 2005)

ثانيا. الاهداف السلوكية للتربية البيئية المدرسية:

- **الاهداف المعرفية :**

– أن يكتسب المتعلم معارف متنوعة عن البيئة التي يعيش فيها.

– أن يعرف مقومات الثروة الطبيعية في بيئته وطرق ترشيد إستغلاله لها.

- أن يحدد المشكلات التي تتعرض لها البيئة وما يهددها من أخطار
- أن يعرف مقومات التوازن الطبيعي في بيئته.

➢ **الاهداف الوجدانية :**

- أن يتكون لدى المتعلم وعي بيئي يسمح له بترشيد استغلال بيئته
- أن يدرك حجم المشكلات والأخطار التي تتعرض لها البيئة وطرق حلها
- أن يقدر الجهود التي تبذل من أجل صيانة البيئة والمحافظة عليها وتحسينها.
- أن يلتزم بالمشاركة الفعّالة في حماية البيئة وترقيتها.
- أن يقدر العلاقات التي تربط الكائنات الحية بالبيئة حتى لا يسيء إلى توازنها الطبيعي.

➢ **الأهداف المهارية:**

- أن يلاحظ الظواهر الطبيعية لبيئته ويفسرها.
- أن يقترح الحلول المناسبة للمشكلات البيئية في حدود امكاناته
- أن يتخذ القرارات والمبادرات المناسبة للحد من الاعتداء على البيئة و الإساءة إليها.
- أن يشارك الآخرين في حل مشكلات البيئية بالوسائل المتاحة.(وزارة التربية الوطنية ، وزارة تهيئة الاقليم و البيئة، 2005)

لتجسيد هذه الأهداف واقعيا من خلال المنهاج الدراسي يكون لزاما اختيار محتوى دراسي يتناسب من جهة مع خصائص منهاج التربية البيئة و من جهة أخرى مع خصائص المتعلمين.

3. التربية البيئية من خلال محتوى مناهج التعليم الابتدائي:

بهدف تفعيل دور المتعلم في حماية البيئة و تكوين جيل واع بمشاكلها و يساهم في حلها، قامت كل من وزارة التربية الوطنية و وزارة البيئة و تهيئة الاقليم بإعداد منهاج خاص بالتربية البيئية يحتوي على مواضيع متعلقة بالبيئة أدرجت في مختلف المواد الدراسية من خلال الكتاب المدرسي، الذي تم تدعيمه بأنشطة لا صفية عن طريق انشاء النوادي البيئية المدرسية و إعداد حقيبة بيئية مدرسية موجه للسنوات الأولى و الرابعة ابتدائي.

يعتبر الكتاب المدرسي من الوسائل الهامة في العملية التعليمية التعلمية، فهو الأداة التي تمكن المعلمين من تحقيق أهداف المنهاج المحددة، هو المصدر الأساسي الذي يستقي

منه المتعلم معارفه، و عليه يجب عل القائمين بالعملية التربوية إعداده جيدا شكلا و مضمونا.

تشتمل مضامين الكتب المدرسية في مختلف الأطوار التعليمية مجالات وقضايا تتعلق بالبيئة بهدف تكوين المتعلمين على مبادئ الحفاظ على البيئة و مقوماتها ،و تختلف مجالات و مضمون منهاج التربية البيئية حسب المستويات الدراسية، فلكل مرحلة عمرية خصوصياتها.

و فيما يلي عرض لمحتوى منهاج التربية البيئية للطور الثاني من التعليم الابتدائي، لكونها المرحلة التي وقع اختيارنا عليها في هذه الدراسة:

أولا. المواضيع البيئية المتضمنة في منهاج السنة الرابعة ابتدائي

جدول رقم (01): يوضح المواضيع البيئية المتضمنة في منهاج السنة الرابعة ابتدائي

المادة الدراسية	المواضيع البيئية المتضمنة
التربية المدنية	البيئة و الصحة، النفايات مصدر التلوث ، الحفاظ على البيئة ، قواعد حفظ الصحة ، وحدة إدماجية حول مفهوم الرسكلة ، تطبيق حول النفايات
قراءة	محور التغذية الصحية (البرتقال)، محور الكوارث الطبيعية (و تعود الحياة إلى باب الوادي ، و تهتز الأرض ، و هو نص حول زلزال ولاية بومرداس)، محور التوازن الطبيعي (انتقام النحلة عسول، الشعاب المرجانية، حراس الحياة ،الفراشة السوداء)، نص حول البراكين، ، أغنية أعصفي يا رياح
لغة فرنسية	تلوث المحيط
جغرافيا	محور الأرض كوكبنا، الانسان في وسطه الطبيعي، الطقس و المناخ، المدينة و الريف، مظاهر السطح، الانسان في بيئته المحلية، الثروات الطبيعية و تحويلها ، التلوث
تربية اسلامية	الجمال في الإسلام

المصدر:الكتب المدرسية الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

ثانيا. المواضيع البيئية المتضمنة في منهاج السنة الخامسة ابتدائي

جدول رقم (02): يوضح المواضيع البيئية المتضمنة في منهاج السنة الخامسة ابتدائي

المادة الدراسية	المواضيع البيئية المتضمنة
قراءة	محور التوازن الطبيعي و البيئة (قصة الحيتان الثلاث بين التمساح و الطيور)،

	محور كوكب الارض (التحسيس بالخطر على طبقة الاوزون)، محور العلاقات الاجتماعية (النملة و الصرصور)
تربية اسلامية	أحافظ على البيئة (المحافظة على الماء، النبات، و الأشجار، العناية بالحيوانات ، الحرص على نظافة المحيط)
تربية علمية و تكنلوجية	يضم ثلاث مجالات هي : الهواء خليط من الغازات ، تكيف تغذية النباتات الخضراء مع وسط عيشها، الانسان و البيئة
جغرافيا	يضم ثلاث مجالات هي: موقع الجزائر، جغرافيا الجزائر، سكان الجزائر.

المصدر:الكتب المدرسية الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

نلاحظ من خلال الجدولين أعلاه أن المواضيع البيئية تم توزيعها على مختلف المواد الدراسية العلمية منها و الاجتماعية،هذا يقودنا للتساؤل ما هي المداخل التي يمكن من خلالها تضمين هذه المحتويات و إدراج التربية البيئة في منهاج التعليم الابتدائي استنادا لخاصية تداخل الميادين العلمية التي تتميز بها منهاج التربية البيئية من جهة و خصائص المتعلمين في هذه المرحلة من جهة أخرى؟

4. مداخل تضمين التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي:

يجمع معظم الباحثين أن هناك ثلاث مداخل رئيسية يمكن من خلالها إدراج التربية البيئية في المناهج الدراسية تتمثل في:

1.4 المدخل الادماجي/ الدمجي: يتم من خلاله إدخال مواضيع التربية البيئية في مختلف مناهج المواد الدراسية بشكل تكاملي و متناسق، بحيث يتم تحديد المجالات العامة لبرامج التربية البيئية من موضوعات و مشكلات، وتنطوي تحت كل مجال عدة مفاهيم فرعية في مكانها المناسب في مختلف المواد الدراسية دون استحداث مقرر دراسي جديد.

يستلزم هذا المدخل إعداد دراسة شاملة و تكاملية للتربية البيئية، هذا و لقد ظهرت فكرة التكامل عندما بدأ رجال التربية يدركون أن تجزئة المعرفة العلمية و تقسيمها إلى مجالات و مواد متعددة تجعل التلميذ يدرسها و يفهمها بطريقة مفككة، فتصبح بذلك عرضة للنسيان و صعبة التطبيق في أرض الواقع في الحياة اليومية. (مطاوع ابراهيم عصمت ، 2001)

يتيح هذا المدخل الفرصة لدمج العديد من المضامين التربوية و العلمية داخل المناهج الدراسية، مما يسمح بتداخل و تكامل الخبرات المختلفة و مسايرة التحولات الحاصلة في مجال العلم و التكنلوجيا ،فوفق هذا المدخل يمكن تناول المفهوم و دراسته من زوايا مختلفة

من خلال عدة مواد دراسية ، كما يمثل اتجاها عالميا في تناول منهاج التربية البيئية ، بحيث تسمح بتكامل و تداخل المجالات التي هي من أهم خصائص التربية البيئية، و من ثم تحقيق أهداف التربية البيئية بصورة متكاملة ببعدها التربوي و البيئي، و تنمية المتعلم من جميع أبعاد شخصيته. (وهيبي صالح محمود، ابتسام درويش العجمي، 2003)

أما عيوب هذا المدخل فتكمن في صعوبة تطبيقه، فإدراج مفاهيم التربية البيئية في مختلف المواد الدراسية يتطلب تدريب المعلمين على تدريسها بطرائق و أساليب متعددة، هذا إلى جانب ضمان ترابط و تتابع و تكامل المفاهيم البيئية في كل المستويات التعليمية بحيث تتنقل من العام إلى الخاص، من المحسوس إلى المجرد و من السهل إلى الصعب.

كل هذه العمليات تحتاج إلى جهود و تنسيق و خبرة في بناء المناهج الدراسية، كما أن عملية التقويم في إطار هذا المدخل تكون صعبة لأنها تاخذ بعين الاعتبار معيار التداخل و التكامل بين المواد الدراسية و الكفاءات الأفقية.

2.4 مدخل الوحدات الدراسية: يعتمد هذا المدخل على توجيه وحدة دراسية أو فصل دراسي في إحدى المواد الدراسية توجيها بيئيا. يعالج هذا المدخل الموضوعات البيئية عن طريق إعداد فصل أو وحدة يتم إدراجها في المواد الدراسية، حيث تدرس في فترة زمنية محددة بجميع أبعادها.

قد تتكامل في بعض الأحيان استراتيجية هذا المدخل مع المدخل الادماجي فيصبح الفصل بينهما غير ممكن.

3.4 المدخل المستقل: يتم من خلاله إعداد منهاج متكامل خاص بالتربية البيئية يدرس كمنهج دراسي مستقل مثله مثل باقي المواد الدراسية، يمكن للمعلمون توظيفه بسهولة لأن المحتوى لا يتضمن عمقا معرفيا و علميا.

من الصعوبات التي قد تواجه تطبيق هذا المدخل هي أن ميدان التربية البيئية متداخل و متكامل التخصصات، ينطوي على مبادئ، و خبرات تستمد مقوماتها من مختلف العلوم، كما أن تخصيصه بمادة مستقلة يمكن أن يحولها إلى مادة للحفظ و هذا ما يتنافى مع الهدف الاساسي للتربية البيئية المتمثل في مساعدة الأفراد على فهم العلاقات المتداخلة التي تربطهم ببيئتم و المشكلات البيئية. (محمود صالح وهبي ، إبتسام درويش العجمي، 2003)

كما أن بناء منهاج خاص بالتربية البيئة يجعل المعرفة العلمية مجزئة و هذا يتنافى و خصائص منهاج التربية البيئية، كما يستدعي ذلك أيضا تكوينا خاصا للمعلمين في هذا المنهاج الجديد.

4.4 المدخل البيئي:

هو أحد المداخل التي تستخدم في بناء المناهج التربوية، بحيث يتخذ من مفهوم البيئة منطلقا لتنظيم محتوياته و معارفه التي تكون مستوحاة من واقع البيئة التي يعيش فيها الفرد، فالانسان عنصرا هاما من عناصرها و المسؤول الأساسي في تدهورها، و عليه وجب تنمية مهاراته و اتجاهاته نحوها حتى يحقق التكيف مع البيئة و يسلك سلوكاً مناسبا اتجاه قضاياها ومشكلاتها.

يأخذ المدخل البيئي بالمفهوم النظامي النسقي للبيئة، بحيث لا ينظر إلي مكوناتها كوحدات مستقلة و إنما كنظام كلي يظم مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تربط بينها علاقات تأثير و تأثر دائمة تضمن تحقيق التوازن العام للنظام.

بناء منهاج التربية البيئة وفق هذه المقاربة من شأنها أن تساهم في تنميه المهارات العملية والعلمية للمتعلم في تفسير الظواهر و حل المشكلات البيئية، كما يسمح للمتعلم بمعالجة القضايا البيئية بجميع أبعادها دون اغفال أحد منها. (ثناء مليجي السيد عودة، عبد الرحمان محمد السعدني، 2006)

من خلال ماسبق يمكن القول أن هناك مدخلين رئيسين في تضمين و إدراج التربية البيئية في المنهاج الدراسي و هما المدخل المستقل و الإدماجي ، هذا الأخير الذي يراه وليام ستاب على أنه الأنسب من منطلق أنه يأخذ بعين الاعتبار خصائص و مبادئ التربية البيئية باعتبارها منهاج متعدد و متداخل التخصصات العلمية.

كما يمكن من خلاله تحقيق كفاءات عرضية لدى المتعلم إلى جانب الكفاءات العمودية شريطة أن يوكل تدريسه إلى معلمين مؤهلين في مجال التربية البيئة الذي يعد بعدا جديدا في المنهاج الدراسي.

5. المعلم من خلال منهاج التربية البيئية للتعليم الابتدائي:

تقع مسؤولية تنمية الوعي البيئي لدى المتعلمين بالدرجة الأولى على المعلم باعتباره عصب العملية التعليمية التعلمية، و ذلك لما يتمتع به من كفاءات ذاتية ، أكاديمية ، تربوية

و اتصالية تؤهله لكي يكون النموذج الذي يقتدي به المتعلمين في سلوكهم، فهو العامل الأساسي في نجاح التربية البيئية و تحقيق أهدافها.

إن نجاح المعلم في أداء مهامه في مجال التربية البيئية يتوقف على مدى إعداده و تأهيله في هذا المنهاج الجديد، و عليه ركزت معظم المؤتمرات البيئية في توصياتها على ضرورة تدريب المعلمين في مجال التربية البيئية من خلال إدراج العلوم البيئية والتربية البيئية في مناهج إعداد المعلمين قبل الخدمة، يسمح بتكوين المعلمين تكويناً ملائماً يؤهلهم لتناول الأبعاد البيئية المتضمنة في المناهج التعليمية بطريقة تثير اهتمام التلاميذ و تنمي وعيهم البيئي. (المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، 1987)

تؤكد منشورات اليونسكو (1989) على أنه لنجاح المعلم في أداء مهامه في مجال التربية البيئية يجب أن يكون قادرًا على تحقيق مجموعة من الكفايات المتصلة بالمنهاج نذكر منها:

– أن يوظف النظريات السائدة في التفكير الأخلاقي لتحقيق الأهداف الانفعالية للتربية البيئية المتمثلة في تنمية الوعي، الاتجاهات، القيم و الأخلاق البيئية عند المتعلمين.

– أن يوظف مبادئ نظريات التعلم في اختيار واستخدام الأساليب، الوسائل و الاستراتيجيات التي يتوقع أنها ستكون السلوك البيئي المرغوب فيه لدى المتعلمين.

– أن يطبق نظرية انتقال أثر التعلم في عمليات اختيار و تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية، لضمان انتقال أثر المعارف والاتجاهات والمهارات البيئية التي يحصل عليها المتعلم إلى حل المشكلات البيئية.

– أن يختار أساليب تدريس فعالة نشطة و تشاركية تتناسب و خصائص التربية البيئية من جهة و تاخذ بعين الاعتبار كل جوانب شخصية المتعلم المعرفية ، الانفعالية و المهارية من جهة أخرى. (اليونسكو، 1989)

– أن يشجع المتعلمين على تقدير تراثهم الثقافي و الاعتزاز به، مما سيساهم في تنمية انتماءهم الاجتماعي و احترا مهم للقيم الاجتماعية البيئية.

– أن يوظف نظريات التعلم السائدة في اختيار طرائق و استراتيجيات مناسبة لتحقيق أهداف التربية البيئية لدى المتعلمين.

– أن يوظف نظريات التعلم السائدة في اختيار طرائق و استراتيجيات مناسبة لتحقيق أهداف التربية البيئية لدى المتعلمين.

– أن يهتم بعملية التخطيط في بناء و اختيار استراتيجيات تدريس مناسبة لمنهاج التربية البيئة تتناسب و خصائص المتعلمين ،خصوصيات التربية البيئية ، أهدافها ، الوسائل و الانشطة المناسبة ، وسائل التقويم المتاحة.

و عليه كان لزاما على القائمين على المنظومة التربوية تكوين المعلمين في طرائق و استراتيجيات تدريس منهاج التربية البيئة باعتباره مجالا له خصوصياته، و هو ما دعت اليه العديد من المؤتمرات العلمية في هذا المجال.

6. إستراتيجيات و طرائق تدريس التربية البيئية في مناهج التعليم الابتدائي:

تستعين التربية البيئية في ميدان الممارسة البيداغوجية بطرائق متعددة و متنوعة يتم انتقاءها بناءا على المحتوى البيئي، الوسائل المتاحة في المؤسسة التربوية، خصائص المتعلمين و الأهداف المراد تحقيقها و حتى وسائل التقويم المتاحة و كفاءة المعلمين في هذا المجال.

يرى معظم التربويون و المنشغلون في مجال البيئية أن أفضل الاستراتيجيات البيداغوجية التي يمكن اعتمادها في التربية البيئية هي التي تضمن مشاركة المتعلم في بناء تعلماته، لأن ذلك من شأنه أن يخلق نوع من الدافعية لديه.

ليست هنالك طريقة أو استراتيجية واحدة متفق عليها في تدريس التربية البيئية يمكن من خلالها تنمية الوعي البيئي لدى المتعلمين، و عليه قد يعتمد المعلم في اختياره لها على مجموعة من الاعتبارات منها خصائص المتعلمين و حاجاتهم ،الوسائل التعليمية المتاحة في المؤسسة التربوية ، الأهداف المراد تحقيقها إلى جانب كفاءة المعلم في توظيفها ،و الأهم من كل ذلك طبيعة محتوى المنهاج المراد تدريسه.

إستنادا لخصائص منهاج التربية البيئة المتداخل التخصصات العلمية الذي يسعى إلى تحقيق الاهداف التربوية و البيئية على حد سواء، قد يلجأ المعلم إلى استخدام طرائق تعليمية مختلفة تتناسب مع الموقف التعليمي، و فيما يلي عرض لأهم الطرائق و الاستراتيجيات التي تستخدم في منهاج التربية البيئية في التعليم الابتدائي:

1.6 إستراتيجيات حل المشكلات :

المشكلة حسب جون بياجي هي حالة عدم الرضا أو التوتر الداخلي الذي يحدث عند المتعلم بسبب وجود عائق يعترضه للوصول إلى هدف معين، مما يؤدي الى فقدان حالة التوازن الداخلي للعضوية التي لا يتم استرجاعها إلا بحل المشكلة المطروحة.

تعتبر استراتيجية حل المشكلات من أرقى استراتيجيات التفكير على غرار استراتيجية التفكير الناقد ، التفكير الابداعي ، اتخاذ القرار و استراتيجية التفكير ما وراء المعرفة.

هي إستراتيجية تثير اهتمام الطفل وتدفعه إلى التفكير من خلال إجراء التجارب المختلفة للتوصل إلى الحلول المناسبة، تعرف عادة بالطريقة العلمية في التفكير و ذلك لاعتمادها خطوات التفكير العلمي المتمثلة في:

- تحيد المشكلة و الشعور بها من خلال زيارة موقع المشكلة و جمع المعلومات عنها.
- مناقشة المعلم للمشكلة مع تلاميذه لزيادة معلوماتهم و مساعدتهم على وضع فرضيات و اقتراحات لحل المشكلة.
- اختبار الفروض المناسبة سواءا بالملاحظة العلمية أو التجربة، يلاحظ المتعلمون عناصر المشكلة إما بشكل مباشر باستخدام حواسهم أو استعمال الوسائل التعليمية.
- عرض النتائج و كتابة تقرير من قبل كل تلميذ أين يقترح الحلول التي يراها مناسبة
- تقويم الحلول بين المتعلمين و مناقشتها مع المعلم للخروج بحلول مناسبة لحل المشكلة.

(وزارة تهيئة الاقليم و البيئة ، وزارة التربية الوطنية، 2004)

يؤكد الكثير من التربويون أنها استراتيجية مناسبة للوصول إلى نتائج واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات البيئية، شريطة أن تكون هذه الاخيرة واقعية، مستمدة من البيئة المحلية للمتعلمين ، تتلائم و قدراتهم و تثير اهتماماتهم.

2.6 استراتيجية الزيارات الميدانية/ الخبرة المباشرة:

يرى بياجيه أن الطفل يبني معارفه و خبراته بشكل أفضل من خلال احتكاكه المباشر مع متغيرات البيئة ، هذه الخبرات المبكرة لها دور كبير في تطوير قدراته العقلية.

زيارة موقع بيئي طبيعي أو حضاري نشاط مخطط هادف يتم خارج القسم، قد يزود المتعلم بخبرات يصعب على طرائق التدريس التقليدية المرتكزة على الأنشطة الفصلية

تحقيقها بسبب بعدها عن المحيط الاجتماعي و مشكلاته، كما تساعد على تنمية قيم المواطنة البيئية لديه. (البركات علي أحمد، 2004)

يرى المختصين في علم نفس الطفل أن احتكاك الأطفال بعناصر البيئة من خلال الزيارات الميدانية تساعدهم على اكتساب مفاهيم بيئية صادقة و واقعية تزيد من تقديرهم لبيئتهم، كما تساعدهم على بناء علاقات متينة مع عناصر البيئة تساهم في اكتسابهم الوعي البيئي. (البكاتوشي جنات،2003).

3.6 استراتيجية القصة :

يعتبر النشاط القصصي من الأنشطة الهادفة والمحببة عند الأطفال لاعتماده على الخيال وعناصر التشويق، لذلك تستخدم القصص كوسيلة هامة لتعليم الأخلاق البيئية وتعزيزها.

يرى معظم التربويون أن القصة تثير تفكير الطفل و تنشطه مما يجعله يتناول مشكلاته بأكثر ذكاء و فعالية (البركات علي أحمد، 2004) ، و عليه عرض القصص لمعلومات عن البيئة ومشكلاتها قد ينمي لدى الأطفال مهارات التعامل مع عناصر البيئة وتساعدهم على تكوين الاحساس و الشعور بالانتماء الى البيئة، كما تعمل كذلك على تنمية العادات المرتبطة بالصحة و التغذية والنظافة. (منى محمد علي جاد، 2007)

4.6 استراتيجية اللعب:

يؤكد علم نفس التعلم على أن الأطفال أثناء اللعب يتفاعلون مع عناصر البيئة، فيطورون طرقا خاصة بهم لمعرفة و اكتشاف بيئتهم باستخدام خبرتهم الحسية، فأثناء اللعب يصبح الطفل أكثر ألفة وأكثر تقديراً للمخلوقات المحيطة به.(Louisiana A, 2005)

و عليه فالخبرات التي تقدم للطفل في هذه المرحلة يجب أن تعتمد على الممارسة المباشرة والحسية حتى تجعله أكثر فضولا وتعاطفًا مع مكونات البيئة و تنمي قدرته على الفهم التي ستساعده في حل المشكلات البيئية التي تواجهه.

5.6 استراتيجية لعب الأدوار/ تمثيل الأدوار:

تتلخص هذه الاستراتيجية في اختيار مشكلة بيئية معينة، و من ثم اختيار مجموعة من المتعلمين يمثلون المصالح المتضاربة حيالها ، بعدها يتم توزيع الأدوار بينهم و تمثيلها ، و أخيرا تقويم الأداء و تحديد الآثار المترتبة.

تعتبر استراتيجية لعب الأدوار من الأنشطة الهامة التي يمكن الاعتماد عليها في تربية الأطفال بيئيا، حيث يمكن من خلاله أن يتعرف التلاميذ على البيئة ومواردها، كما يتعلمون قيم التعاون والعمل الجماعي و تضارب المصالح مما يساهم في تحقيق أهداف التربية البيئية. (مسعود كمال غرابة، 2006)

تتحد أهمية استراتيجية لعب الأدوار من مبدأ أن المشكلات البيئية ذات طابع معقد ومتشابك، تتصارع فيها مصالح الأفراد من جهة ومصالح المجتمع من جهة أخرى، فمشكلة التلوث مثلا تتصارع فيها مصالح أصحاب الشركات الكبرى مع مصالح المجتمع ،كما تتصارع فيها فكرة الحرية الشخصية مع فكرة الحرية الجماعية

تشترط هذه الاستراتيجية من المشاركين أثناء أداء الأدوار درجات مختلفة من التعاون والمنافسة تسمح باكتساب خبرات حول المشكلة بجميع أبعادها ، كما يكتسب الطفل عن قرب خبرات واقعية حول كيفية تفاعل النظم البيئية و تعقدها.

7.6 استراتيجيات العمل التعاوني / الجماعي

هي إستراتيجية تستخدم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة ، تضم كل منها متعلمين من مستويات مختلفة من القدرات يؤدون أدوارا و متكاملة فيما بينهم ، وكل عضو في الفريق ليس مسئولا عما يجب أن يتعلمه فقط و إنما عليه أن يساعد زملائه في المجموعة.

العمل في في ايطار الجماعة الاجتماعية أسلوب ينمي الوعي و المسؤولية البيئية، كما يساهم في تقدير المتعلم لذاته و للآخرين مما يساعد عل تكوين ذاته الاجتماعية، كما يتعلم مفهوم المسوؤولية الفردية والجماعية اتجاه البيئة وقيم التعاون و المشاركة الجماعية في حل المشكلات البيئية.

8.6 استراتيجية المناقشة و الحوار:

تعتمد هذه الطريقة على التفاعل بين المعلم ومتعلميه، فالمعلم من خلال هذا الأسلوب لا يعمد إلى كشف الحقائق مباشرة بل يتخذ الحوار والمناقشة وإلقاء مجموعة من الأسئلة المترابطة حتى يتوصل بأذهان وعقول المتعلمين إلى المعلومات والأفكار الجديدة حول المشكلة البيئية كمشكلة التلوث مثلا، هذا ما يساعد على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين وينمي روح العمل الجماعي لديهم شريطة مراعاة الفروق الفردية ، كما

يتمكن المتعلمين من خلالها التعبير عن أفكارهم بكل حرية مما يساعدهم على الدفاع عن أفكاره و احترام آراء الآخرين . (أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، 1999)

9.6 استرتيجيات العصف الذهني / تداعي الافكار:

تتلخص هذه الاستراتيجية في تقسيم المتعلمين إلى عدة مجموعات صغيرة، بحيث تختار كل مجموعة جانب من المشكلة وتحاول اقتراح الحلول الممكنة لها دون أن يحكم المعلم على الأفكار المطروحة بالخطأ أو الصواب أو ينقدها.

يطلب المعلم من كل المتعلمين تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار التي يرونها مناسبة لحل المشكلة بكل عفوية و طلاقة، مشجعا إياهم من خلال استخدام أساليب التعزيز الايجابي، و محاولا دمج بعض الأفكار المتقاربة و توسيعها للخروج بأفكار أكثر أهمية و خدمة للموضوع. (منى محمد علي جاد، 2007)

هي استراتيجية مناسبة لحل المشكلات البيئية نظرا لتعقدها و تشعب عناصرها من جهة ، كما أنها تسمح بمشاركة كل المتعلمين في حلها.

10.6 بيداغوجية المشروع:

ترتكز بيداغوجية المشروع على مبدأ التعلم عن طريق الممارسة، مما جعلها من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في الدول المتقدمة في مجال التربية البيئية.

تعتمد على إعداد المتعلمين لمشروع بيداغوجي بيئي بصورة جماعية تعاونية، يتقاسمون من خلاله مجموعة من الأدوار المتكاملة فيما بينها ، هذا ما يسمح بتنمية الروح الجماعية لديهم و يلبي حاجة الطفل الى الانتماء الاجتماعي ، كما تنمي لديهم روح المنافسة و الابداع الفردي و الجماعي.

هي استراتيجية تتناسب مع خاصية التربية البيئة التي تعتمد على تداخل التخصصات العلمية، ففي مشروع فرز النفايات مثلا يمكن تداخل مادة دراسة الوسط ، الرياضيات ، الرسم، التربية المدنية، كما تتناسب و الخاصية النسقية النطامية لمفهوم البيئة.

تعتمد هذه الاستراتيجية على أربعة خطوات أساسية، أولها هي اختيار المشروع الذي من المهم أن يكون موضوعه ضمن محتوى المنهاج الدراسي و يتناسب مستوى المتعلمين و اهتماماتهم و له علاقة بالبيئة المحلية للطفل.

بعد اختيار موضوع المشروع يتعاون كل الأعضاء على وضع خطة للمشروع بانتقاء الأهداف المراد تحقيقها، الوسائل المناسبة، مجموع الأنشطة ،تقسيم الأدوار و المهمات، تحديد السقف الزمني، كل هذا بوسعه أن يساهم بفعالية في تنمية مجموعة من الكفاءات و المهارات لدى المتعلم كمهارة التخطيط، الابداع و التصور.

بعد الانتهاء من تصميم الخطة يقوم المتعلمون بتجسيد بنودها في الواقع من خلال أداء الأدوار المسندة إليهم وفقا للمدة الزمنية المحددة و الأهداف المسطرة بتوجيه من المعلم ، هنا ينزل المتعلم إلى الواقع فيبحث بنفسه، يستقصي، يلاحظ، يسأل، يجمع المعلومات حول المشكلة محل الدراسة لايجاد الحلول المناسبة لها، كل ذلك بوسعه أن ينمي لدى المتعلم روح النقد ، مهارة الاستماع ، دقة الملاحظة، الاستقصاء و تحمل المسؤولية الفردية و الجماعية، كما تنمي لديه روح البحث مما يساعده على اكتساب معارف بنفسه لم يكتسبها من قبل من خلال التعلم الذاتي.

آخر خطوة هي تقويم المشروع، فبعد الانتهاء من المشروع و عرضه يقوم المعلم بالتعاون مع المتعلمين بتقويم المشروع للنظر في مدى تحقق الأهداف الحددة في خطة المشروع، و هل كل الأعضاء تحملوا مسؤولياتهم في أداء الأدوار المسندة إليهم.

من خلال بيداغوجية المشرروع البيئي يسعى المعلم إلى تنمية كل جوانب شخصية المتعلم المعرفية، الانفعالية و المهارية، كما يسعى إلى تحقيق أهداف التربية البيئية ببعديها التربوي و البيئي، فهي بذلك بيداغوجية بيئية بامتياز.

يجتمع في ايطار بيداغوجية المشروع مجموعة من الطرائق و الاستراتيجيات من بينها استراتيجية التعلم التعاوني، المناقشة، حل المشكلات، العصف الذهني و الزيارات الميدانية ، هذا ما يجعلها مقاربة فعالة، سنحاول تناولها بنوع من التفصيل في الفصل الموالي من البحث.

خلاصة الفصل:

لتناول هذا الفصل قمنا بتقسيمه إلى ثلاث أجزاء تناولنا في الجزء الأول منه مفهوم البيئة من خلال التعريف بالمفهوم، أبعاد البيئة الطبيعية و المشيدة، مراحل تطور علاقة الانسان بالبيئة و النظريات المفسرة لها ، إلى جانب مفهوم النظام البيئي.

فيما تناولنا في الجزء الثاني منه التربية البيئة بداية من تعريفها، أبعادها المتمثلة في البعد التربوي و البيئي، التطور التاريخي لها من خلال الشعوب القديمة و الديانات و المؤتمرات العالمية ،إلى جانب تحيد مبادئها، أهميتها، أهدافها و علاقتها بمفهوم التنمية المستدامة و تصورات البيئة.

أما الجزء الثالث فخصصناه للتربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي الذي له أهدافه و خصوصياته تبعا لخصائص الطفل، هذه المرحلة التي تعد مرحلة هامة لترسيخ الوعي و القيم البيئية لدى الناشئة، تستدعي مدخلا ملائما لتضمين مختلف الخبرات و المحتويات التعليمية، استراتيجيات و طرائق تدريس مناسبة و تكوين خاص بالمعلمين في هذا البعد الجديد من المناهج التربوية.

الفصل الرابع
بيداغوجية المشروع في منهاج التعليم الابتدائي

تمهيد الفصل

1 - تعريف بيداغوجية المشروع

2- الأسس النظرية لبيداغوجية المشروع

3- مبادئ بيداغوجية المشروع

4- خطوات بيداغوجية المشروع

5- دور كل من المعلم و المتعلم في بيداغوجية المشروع

6- مميزات و خصائص بيداغوجية المشروع

7- وظائف بيداغوجية المشروع

8- أهداف بيدغوجية المشروع

9- أهمية بيدغوجية المشروع

10-صعوبات تطبيق بيداغوجية المشروع

11- شروط و متطلبات نجاح بيداغوجية المشرع

12- شروط و متطلبات نجاح بيداغوجية المشروع في مرحلة التعليم الابتدائي.

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل:

إن الحياة التي سوف يواجهها المتعلمين ليست سوى مشروع كبير يحتاج الى إعداد مسبق، و عليه فمهمة المدرسة هو الإعداد السليم للمتعلمين للحياة من خلال تحسين مخرجات التعليم ، و لتحقيق ذلك وجب تبني استراتيجيات و مقاربات بيداغوجية ترتكز على المتعلمين و تساهم في نمو شخصيتهم من جميع أبعادها العقلية ، الانفعالية ، الاجتماعية و النفس حركية و تضمن الإنتقال من التعلم الموجه إلى التعلم القائم على دوافع المتعلم الذاتية.

يجمع التربويون اليوم على اعتبار بيداغوجية المشروع واحدة من تلك المقاربات البيداغوجية التي ترتكز على المتعلم و التي تربط بين النظرية والتطبيق،يألف من خلالها المتعلم تحويل الفكرة إلى فعل. بيداغوجية تقتضي إستخدام مختلف المعارف التي اكتسبها المتعلم في اختصاص بعينه أو في اختصاصات متعددة لحل مشكلة قائمة ، كما تعد من أهم استراتيجيات التعليم والتعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات التي تجسد بنجاح فكرة ادماج التعلمات.

وعليه سنحاول في هذا الفصل التعريف بهذه المقاربة البيداغوجية ، خلفيتها النظرية ،أسسها ،أهم خطواتها ،خصائصها ،أهميتها و أهدافها ،شروط و متطلبات نجاحهاو أهم صعوبات تطبيقها.

1. تعريف بيداغوجية المشروع:

لا يعتبر استخدام المشاريع في العملية التعليمية التعلمية فكرة جديدة ،فلقد تطورت لتصبح استراتيجية تدريس قائمة بذاتها .

بيداغوجيا المشروع يتكون من مفهومين، الأول تربوي يتعلق بطرق التدريس وهي البيداغوجيا و الثاني تم إعتماده في عالم الاقتصاد وهو المشروع ، العلاقة ليست غريبة إذا ما أردنا اعتماد مبادئ التخطيط و الدقة التي يتميز بها المشروع الاقتصادي في المجال التربوي.

قبل التعريف ببيداغوجية المشروع ، سنحاول أولا تحديد مفهوم البيداغوجيا

1.1 مفهوم البيداغوجيا :

مصطلح "بيداغوجيا " (Pédagogie) تركيب يوناني مؤلف من كلمتين هما "Péda" أو(pais) و تعني الطفل و كلمة Agogé أو (agogie) و تعني القيادة و التوجيه، و عليه فالبيداغوجية تعني قيادة الأطفال وتوجيههم، و البيداغوجي (Le pédagogue) في عهد الإغريق هو ذلك الشخص الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين. (الفرابي و آخرون، 1994)

يرى فارون (varon) أنه إذا كان المعلم يعلم فإن البيداغوجي يربي ،فهو الذي يسهر على رعاية الطفل و الأخذ بيده ، هو الذي يختار له المعلم و نوع التعليم الذي يراه مناسبا له بحسب تصوره و بما يتلائم قدرات الطفل و محددات شخصيته. (غريب و آخرون، معجم علوم التربية، 2009، صفحة 98)

يتم عادة الخلط بين مفهوم البيداغوجيا والتعليم، إن ما يميز البيداغوجيا عن التعليم هو أن الأولى هي جهد التفكير حول الفعل التعليمي، فهي كما يعرفها luciencellier بالنظرية العامة لفعل التعليم في نسق يتصل بالمبادئ العامة للتجارب الفردية والمناهج الشخصية إنطلاقا من الواقع ،هي المظهر التقني للتعليم التي تستند إلى فلسفة التعليم أو التفكير حول المناهج والتقنيات في الموقف التعليمي . (ميالاريت، 1979، صفحة 334)

فيما حاول أحمد شبشوب ضبط الفرق بين مفهومي التربية و البيداغوجيا، حيث يرى أن مفهوم البيداغوجيا هو أكثر تحديدا مقارنة بالتربية ، فمصدر الكلمة اليوناني يجعل من هذا العلم يهتم بالأطفال دون سواهم من المتعلمين ، بينما تهتم التربية بكل المستويات العمرية ، كما اعتبر البيداغوجيا علما تطبيقيا يختص بالمنهاج التربوي المدرسي. (الفرابي و آخرون، 1994)

هذا و مع مرور الوقت تطور مفهوم البيداغوجيا من معناه الأصلي المرتبط بالطفل و توجيهه إلى منهجية علمية في تقديم المعرفة و فن التدريس، فانصب اهتمامه على اقتراح الطرائق و الاستراتيجيات المختلفة للتربية و التعليم. وظهرت بذلك بيداغوجيات عديدة منها بيداغوجية المشروع التي تستند إلى مفهوم المشروع البيداغوجي. (Roegiers, 2001)

2.1 مفهوم المشروع:

أولا . مفهوم المشروع لغة:

المشروع في منجد اللغة و الاعلام من الفعل شرع يحمل ثلاث معان مختلفة

- المشروع بمعنى سنٌ شريعة.
- المشروع بمعنى شرع الرماح أي سددها و صوبها فتسددت و تصوبت.
- المشروع بمعنى ما بدأت بعمله، من الفعل شرع أي بدأ. (لويس معلوف، 2010، صفحة 320)

المشروع لغة يقصد به الرمي إلى الأمام Jeter en avant ، فكلمة "Projet" مشتقة من الفعل "projeter" ،و هو يعني ما نقذفه إلى الأمام و نود اللحاق به. (وزارة التربية التونسية ،المركز الوطني البيداغوجي ، 2004)

و بهذا المفهوم يمكن القول أن المشروع لغة هو تصور ما نريد الوصول إليه و نهدف إلى تحقيقه في المستقبل .

ثانيا. مفهوم المشروع اصطلاحا:

يعد مفهوم المشروع من أكثر المفاهيم إتساعا و شمولا ، له تعاريف متعددة، كل تعريف يغطي جانبا من جوانبه أو خاصية من خصائصه أو هدفا من أهدافه ، سنحاول التطرق إلى البعض منها فيما يلي:

يعرف كيلباتريك (Kilpatrick) المشروع بأنه عمل قصدي،ناتج عن دوافع داخلية موجهة نحو تحقيق هدف معين. (غريب، 2008)

يصف هذا التعريف المشروع من حيث محتواه و أهدافه باعتباره نشاط نابع من دافعية الفرد الذاتية الداخلية موجه نحو تحقيق أهداف محددة سلفا يراد الوصول إليها.

كما يعرف المشروع على أنه مجموعة من العمليات المخططة التي ترمي إلى تحقيق أهداف محددة خلال فترة زمنية معينة ، يقوم على خطة منهجية محكمة تأخذ بعين الاعتبار الامكانيات المادية و البشرية المتاحة و الاهداف المتوخاة. (L .LAFORTUNE, 2002)

و في نفس السياق ذهب حسنين حين إعتبر المشروع على أنه برنامج عمل، يتضمن مجموعة مترابطة ومنسقة من الأنشطة المخططة التي ترمي إلى تحقيق أهداف محددة وفق

ميزانية معينة ، انطلاقا من معطيات محددة سلفا خلال فترة زمنية وفق مراحل متسلسلة و مترابطة مع بعضها البعض. (حسني، 2007، صفحة 142)

كما يعرف المشروع على أنه مسعى مؤقت يهدف الى تحقيق منتج أو تقديم خدمة ، حيث يكون للمشروع نقطة بداية محددة ونقطة نهاية يصل اليها المشروع . (غريب و آخرون، 2009، صفحة 98)

من خلال كل ما سبق نستنتج أن المشروع هو مجموعة من الأنشطة و المهام المحددة التي ينجزها فرد أو جماعة خلال فترة زمنية محددة، وفق استراتيجية محكمة يفضي إلى منتوج مادي ملموس و يحقق أهداف محددة . فالمشروع بذلك هو ما نأمل القيام به أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها في المستقبل وفق أهداف محددة.

الثابت في المشروع هو الهدف أي الانجاز النهائي الذي نسعى إلى تحقيقه، أما المتغير والقابل للتعديل هي الوسائل و رزنامة الانجاز.

ثالثا. المشروع في ميدان التربية:

ظهرت فكرة المشروع في ميدان التربية في أواسط السبعينات، فمن خلال فكرة المشروع أصبح كل الأعضاء على مستوى المؤسسات التربوية يساهمون في العملية التربوية، كل حسب صلاحياته، مهامه و قدراته.و من أهم تلك المشاريع في ميدان التربية نذكر:

- **المشروع االتربوي:**

هو ذلك المشروع الذي يهدف إلى تحقيق الإندماج الاجتماعي للمتعلمين في المجتمع، ويدخل في إطار تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمؤسسات التربوية، يمثل إطارا مرجعيا يحدد القيم و الأهداف التربوية وطبيعة الفرد الذي يسعى المجتمع إلى تكوينه وفق ما حددته السياسة و الفلسفة التربوية .ومن أمثلة المشاريع التربوية تلك التي تهدف إلى تحقيق المساواة الاجتماعية بين المتعلمين و الاستقلالية. هذا و يسعى المشروع التربوي إلى ربط المؤسسة التربوية بالمحيط الخارجي، يشارك فيه جميع شركاء الفعل التربوي داخل و خارج المؤسسة التربوية. (الحريري، 2010، صفحة 95)

من هنا يمكن القول أن المشروع التربوي عبارة عن برنامج عمل يعبر عن غايات و مقاصد السياسة التربوية التي ترسمها الفلسفة التربوية ، يساهم في بلورته وإعداده و تنفيذه وتقويمه مجموعة من الفاعلين التربويين ، يهدف إلى تحسين ظروف العمل التربوي و الرفع

من مردودية الأداء التربوي،كما يضمن إنفتاح المؤسسة التربوية على المجتمع من خلال الشراكة التربوية كأسلوب من أساليب التسيير المعتمد على المقاربة التشاركية.

- **مشروع النادي التربوي:**

يشكل ملتقى بالنسبة للمتعلمين خارج أوقات الدراسة بحسب الميول والاهتمامات ، مفتوح لمن يريد الانخراط فيه ، لكل نادي مجال إهتمام خاص به كالمسرح، الرياضة، التكنولوجيا، الثقافة الشعبية، الموسيقى، البيئة و الصحة. (وزارة التربية الوطنية، 2008)
يبرمج النادي التربوي أنشطته وينفذها في إطار مشروع يحدد أهدافه ،ثم يختار الأنشطة ويضع لها جدولا زمنيا للإنجاز مع مراعاة الامكانيات المتاحة و الجدول الزمني للمقرر الدراسي.

- **مشروع المؤسسة التربوية :**

يعتبر مشروع المؤسسة آلية تأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات والحاجات المحلية للمؤسسة التربوية، يتضمن برنامج من الأنشطة التربوية متوسط المدى ، يشارك في تخطيطه ،إنجازه وتقويمه مجموعة من الفاعلين التربويين المنتمين إلى المؤسسة التربوية، يهدف بالأساس إلى تحسين شروط العمل من أجل الرفع من المردود التربوي للموسسة ودمجها في محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (الحريري، 2010، صفحة 96)
يكون من المفيد جدا أن تساهم كل مؤسسة تربوية بمشاركة كل أطراف العملية التربوية في بناء مشروع خاص بها بحسب ما تتوفر عليه من إمكانيات مادية وبشرية آخذين بعين الاعتبار خصوصية المؤسسة التربوية والبيئة المحلية. (وزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 84)

- **مشروع المتعلم :**

يتعلق باختيار التوجه المهني أو المدرسي للمتعلم، يمثل هذا النوع من المشاريع الهدف الذي يسطره المتعلم لنفسه ولمساره المستقبلي، مما يساعده على بناء تعلماته، فالمشروع الشخصي للمتعلم هو حافز يمنح المتعلم معنى لتواجده في المدرسة، تواجد إيجابي، كونه مرتبط بهدف سطره المتعلم لنفسه والذي سيقوده نحو سبل النجاح المدرسي و المستقبلي . (الحريري، 2010، صفحة 97).

إن تصميم المتعلم لمشروعه الشخصي يجعله يشعر بأنه فعال في تطوير مساره المدرسي و رسم توقع لمكانته الاجتماعية مستقبلا.

- **المشروع البيداغوجي:**

يتعلق المشروع البيداغوجي بمقرر و محتوى المنهاج الدراسي والممارسة البيداغوجية للمعلم،حيث عرفه فليب بيرنو(philip perrenoud) على أنه مقاولة جماعية يسيرها المتعلمون بتوجيه من المعلم ،تسعى إلى تحقيق إنتاج ملموس له علاقة بأهداف المنهاج الدراسي.(P.PERRENOUD, 2002)

في حين يعرفه ويليام كيلباتريك (W.H.Kilpatrick) على أنه مجموعة من الأنشطة و المهام التي ينجزها مجموعة من المتعلمين كل حسب ميوله وامكانياته ،لها علاقة بتحقيق الأهداف البيداغوجية ، تعالج مشكلة نافعة من محيط المتعلم لها علاقة بأهداف المنهاج الدراسي و محتوياته، تساهم في نمو متكامل لشخصية المتعلم من جميع أبعادها. (سعادة و ابراهيم، 2011)

نستخلص مما سبق أن المشروع البيداغوجي هو مجموعة من الأنشطة المخططة و المنظمة التي تعالج مشكلة بيئية واقعية، تتم داخل المدرسة أو خارجها تخدم أهداف و محتوى المنهاج الدراسي، يقوم بتنفيذها المتعلمون تحت اشراف و توجيه المعلم .

حاول ويليام كلباتريك (W.H.Kilpatrick) تقسيم المشاريع البيداغوجية من حيث الإعداد والمحتوى الى أربعة أنواع نوردها فيما يلي:

أولا. حسب المحتوى:

- **مشاريع بيداغوجية عملية:** وهي مشاريع بيداغوجية ذات صبغة عملية إنتاجية بالدرجة الأولى، تهدف إلى العمل والإنتاج الملموس.

- **مشاريع بيداغوجية ترفيهية:** وهي مشاريع تطبيقية يتعلم المتعلمين منها الكثير من المعارف و المهارات و حتى السلوكات الايجابية من خلال الترفيه ، تكون على شكل و لقاءات و زيارات ميدانية ترفيهية تحقق اهداف المنهاج الدراسي .

- **مشاريع بيداغوجية لحل مشكلات** : تستهدف هذا النوع من المشاريع حل بعض المشكلات التي لها علاقة بمحتوى المنهاج الدراسي ، للكشف عن مسبباتها بهدف الوصول الى حلول مناسبة لها.

– **مشاريع بيداغوجية لاكتساب المهارات** : تستهدف اكتساب المتعلم مهارات متنوعه علمية و اجتماعية تساعده على مواكبة التطور العلمي التكنلوجي و تحقيق الاندماج الاجتماعي للمتعلم. (اليماني و عسكر، 2015)

ثانيا.حسب الإعداد: تنقسم المشاريع البيداغوجية بحسب الاعداد و عدد المتعلمين المشاركين فيها الى قسمين:

– **مشاريع بيداغوجية فردية** :فيها يطلب المعلم من كل متعلم بإعداد مشروع ما بمفرده ، فيختار و يخطط و ينفذ مشروع معين من مجموعة مشاريع بيداغوجية لها علاقة بالمنهاج الدراسي.

– **مشاريع بيداغوجية جماعية** :هي تلك المشاريع التي يطلب فيها المعلم من مجموعة من المتعلمين القيام بإعداد برنامج عمل جماعي مشترك ،لكل واحد منهم دوره الخاص به ، بحث تكون الأدوار متكاملة و متناسقة. (مرعي و الحيلة، 2015)

3.1 من المشروع البيداغوجي إلى بيداغوجية المشروع:

يعد ويليام كلباتريك (W.Kilpatrick) أول من استخدم بيداغوجية المشروع كمقاربة و استراتيجية تعلم و تعليم تستند الى مفهوم المشروع البيداغوجي، الذي يقوم بإعداده المتعلمين بتوجيه من المعلم ،تجعلهم يشاركون بفعالية في بناء تعلماتهم عن طريق إنجاز مجموعة من الأنشطة و المهام التي تتفق مع حاجاتهم واهتماماتهم، و تسعى الى تحقيق أهداف بيداغوجية محددة في المنهاج الدراسي.

بيداغوجية المشروع إذن ممارسة بيداغوجية تقوم على أساس مشروع بيداغوجي هادف و مهيكل وفق خطوات تتكامل في إطاره أنشطة بيداغوجية فردية وجماعية،يمارس خلالها المتعلمون مجموعة من الأنشطة التي تمكنهم من تطوير قدراتهم النفسية الحركية ،الوجدانية الاجتماعية و المعرفية و تكوين كفاءات مختلفة. (غريب، 2008، صفحة 20)

كما تعرف بيداغوجية المشروع على أنها استراتيجية تعلم وتعليم تتم داخل المدرسة أو خارجها تقوم على أساس انجاز المتعلمون لمشروع بيداغوجي بتوجيه من المعلم من أجل تحقيق أهداف محددة في المنهاج الدراسي. من أهم استراتيجيات التدريس النشطة التي تدمج ما بين النظرية و التطبيق ، تساعد المتعلمون على تطبيق ما اكتسبوه من معارف و مهارات

من خلال المنهاج الدراسي في حل مشكلات حقيقية، تجعلهم يشاركون بفعالية في بناء تعلماتهم. (وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، 2005)

من خلال ما سبق نستنتج أن بيداغوجية المشروع مقاربة بيداغوجية نشطة تجمع بين النظرية و التطبيق ، استراتيجية للتعلم و التعليم متركزة حول المتعلم في بناء تعلماته ،تقوم على أساس اعداد المتعلمين لمشروع بيداغوجي هادف ومنظم وفق خطوات تتكامل في إطاره أنشطة تربوية فردية و جماعية يسعى المتعلمون إلى انجازها بتوجيه من المعلم قصد تحقيق أهداف تربوية و بيداغوجية لها علاقة بالمنهاج الدراسي ،تؤدي في النهاية الى بناء كفاءات متعددة لدى المتعلم تسمح بتنمية شخصيته من جميع أبعادها العقلية، الانفعالية، النفس حركية و الاجتماعية.

2. الأسس النظرية لبيداغوجية المشروع:

يجمع الباحثون في تاريخ التربية أن بيداغوجية المشروع جاءت تطبيقا للفلسفة البراجماتية في ميدان التربية التي تزعمها في الولايات المتحدة الامريكية جون ديوي (1859-1952)، الذي ناد بفكرة التعلم عن طريق الممارسة ،مؤكدا في ذلك على أن المعلم ليس في المدرسة لفرض أفكاره و تشكيل عادات معينة لدى المتعلمين و إنما لمساعدتهم و اكتشاف قدرات المتعلمين و تنميتها، و توجيههم بما يتلائم مع شخصية كل واحد منهم. (كريمان، 2008)

يرى جون ديوي أن التربية هي توجيه نمو الفرد في جميع أبعاد شخصيته عن طريق اكتسابه خبرات جديدة من خلال أدائه لمجموعة من الأنشطة في البيئة التي يعيش فيها. فالتفاعل بين الفرد و متغيرات البيئته التي يعيش فيها هو الذي يؤدي به إلى اكتساب الخبرة و النمو ، فالفرد يتعلم عن طريق النشاط و الممارسة أكثر مما يتعلم عن طريق التلقين. (مرعي و الحيلة، 2015)

ترى الفلسفة البراجماتية أن اكتساب الفرد للمعرفة يكون على أساس حاجاته، فالحاجة هي أم الاختراع ، فعدم اشباعها يولد حالة من عدم التوازن الداخلي للعضوية ،هذا ما يستثير دافعية الفرد للنشاط و اكتساب خبرات جديدة من أجل إعادة توازن العضوية من جديد، لذلك كان من شروط تعلم الفرد الانطلاق من حاجاته و دوافعه حتى يكون دوره ايجابيا و يساهم بفعالية في بناء تعلماته و تكوين شخصيته. (PRZESMYCKI.H, 1991)

هذا وقد تدعمت أفكار جون ديوي التربوية بمبادئ النظرية البنائية لـ "جان بياجيه Jean Piaget" التي ترى أن التعلم عملية بنائية، داعية بذلك الى تبني استراتيجيات تعليم و تعلم نشطة قائمة على إشراك المتعلم. (أيت موحى، 1991، صفحة 22)

كما يقوم أيضا مفهوم التعلم وفق النظرية البنائية على مبدأ التوازن المعرفي الذي يرتكز حول خلق وضعيات اللاتوازن للعضوية يكون القصد منها البحث عن إعادة توازنها من جديد ، و تتيح بيداغوجية المشروع ذلك من خلال تشجيع نشاط المتعلم وإبداعاته ومبادراته من أجل خفض التوتر و تحقيق الحاجة عن طريق الوصول إلى حلول للمشكلات المطروحة ،يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، يساهم في بناء تعلماته من خلال البحث عن حلول لمشكلات واقعية باستخدام المنهج العلمي في التفكير و ذلك عن طريق طرح تساؤلات منطقية، مناقشة الأفكار، تصور الحلول، تصميم الخطط و التجارب، جمع وتحليل البيانات واستخلاص النتائج. (زيتون، 2013)

هذا و قد اعتمد ويليام كيلباتريك (W.Kilpatrick) على أعمال أستاذه جون ديوي(J.Dewey) لبلورة تصور دقيق و واضح حول بيداغوجية المشروع كإستراتيجية للتعليم و التعلم ، و وضعها حيز التطبيق ، لتتبناها معظم الانظمة التربوية العالمية ، بيداغوجية تستند إلى مبدأ رئيسي هو أن التعلم الحقيقي يظهر في مواقف طبيعية و يعتمد على مهاراته و نشاطاته التي تسمح له بحل المشكلات حدد أسسها فيما يلي:

3. مبادئ بيداغوجية المشروع:

ترتكز بيداغوجية المشروع على إنجاز مشروع بيداغوجي ، فهي بذلك تستند إلى مبدأ التعلم عن طريق العمل و حرية المتعلم في بناء تعلماته من خلال بناء خطة عمل يشارك في بلورتها المتعلمون جماعيا بتوجيه من المعلم تسمح لهم بتطبيق معارفهم المكتسبة في مختلف المواد الدراسية واكتساب معارف ومهارات و قيم و كفاءات جديدة تساهم في بناء شخصياتهم بمختلف أبعادها، كما ينطلق المشروع البيداغوجي من احتياجات البيئة المدرسية المحلية من جهة و يسعى إلى تحقيق أهداف لها علاقة بالمنهاج الدراسي من جهة أخرى. (BORDALLO, 1991)

و من بين الأسس و المبادئ التي تستند اليها بيداغوجية المشروع ما يلي:

– الاهتمام بطبيعة المتعلم و الفرروق الفردية بينهم و ذلك باعتبار أن المتعلم هو المحور الرئيسي الذي تدور حوله عملية التربية و التعليم ،فلكل متعلم شخصيته و وتيرة تعلمه التي ترجع إلى وجود فروق فردية بين المتعلمين.

– التعلم الذاتي للمتعلم، فهو الذي يبني معارفه بنفسه من خلال نشاطه الذاتي و خبرته الذاتية و البحث الذاتي بتوجيه من المعلم.

– التعلم عن طريق العمل و الممارسة، فالتجربة و النشاط و التطبيق مبادئ أساسية لتحقيق التعلم الفعال، فالمتعلم في بيداغوجية المشروع يبحث ،يجرب ، ينقب، يستقرئ ، يعيش التجربة ، يكتشف و يستنتج النتائج و الحلول بنفسه مما يساهم في ترسيخ التعلم لديه.

– التفاوض و النقاش مبدأ أساسي في بيداغوجية المشروع، بحيث تكون السلطة مشتركة بين المعلم و المتعلمين ،فيتنازل المعلم عن جزء من سلطته ويصبح موجها و مرشدا و يصبح المتعلم مسؤولا عن بناء تعلماته ،فيناقش معلمه و زملائه، يتفاوض و يدافع عن أفكاره و آراءه ، يتقبل و يحترم آراء الآخرين. (مرعي و الحيلة، 2015)

فالسيرورة التفاوضية تقع بين المتعلمون و المعلم و بين المتعلمون أنفسهم ، حيث يقع التفاوض و النقاش حول اختيار المشروع و وأهدافه وتخطيطه وآليات تنفيذه و حتى تقويمه ، و هذا ما يساهم في بناء شخصية المتعلمين خاصة من الجانب الاجتماعي منه.

– إلتزام و تعهد المتعلمين بتنفيذ الأدوار المسندة إليهم في الآجال المحددة في خطة المشروع ، هذا ما ينمي لديهم الحس بتحمل المسؤولية ويساهم بحد كبير في بناء تعلماتهم و شخصيتهم في المستقبل.

– المرونة و قابلية التعديل في بيداغوجية المشروع مبدأ هام ، هي استراتيجية مرنة تحتمل التعديل والمراجعة في جميع خطواتها ، و مكوناتها، في أهدافها و وسائلها و تقويمها، فهي تنطلق و تتلاءم مع حقيقة الحاضر لبناء المستقبل.

– تحديد السقف الزمني للمشروع الذي يحدده أعضاء المشروع حسب طبيعة المشروع ، أهدافه، الوسائل المتاحة، قيمته التربوية و كذا خطة المشروع ، فتحديده مهم جدا لتفادي هدر الوقت و الجهد، كما يسمح بتعلم التلاميذ احترام الوقت و الالتزام به. (وزارة التربية التونسية ،المركز الوطني البيداغوجي ، 2004).

هذا إلى جانب كفاءة المعلم في العمل ببيداغوجية المشروع التي تعد مهمة جدا لنجاح العملية التعليمية التعلمية، فمهامه قد تختلف مقارنة بطرائق و استراتيجيات التدريس الاخرى التقليدية ، هو القادر على تنظيم ظروف التعلم،و هو الذي يرشد و يوجه المتعلمين في بناء المشروع البيداغوجي، و عليه يجب أن يكون مؤهلا و مكونا في كيفية العمل بهذه البيداغوجية و معرفة أهم خطواتها.

4. خطوات بيداغوجية المشروع:

يرتبط المشروع البيداغوجي بالمؤسسة التعليمية التعلمية و بأهداف المنهاج الدراسي، يقوم من خلالها المتعلم بتوظيف المعارف و المهارات المكتسبة في مختلف المواد الدراسية لإنجاز عمل ميداني وفق استراتيجية مرنة و شاملة تتطلب مجموعة من الموارد المادية و البشرية المتوفرة في المؤسسة و تشخيص الحاجات و الكفاءات المكتسبة.

تتطلب عملية إنجاز المشروع البيداغوجي تقاسم الأدوار بين أعضاء المشروع باعتماد مقاربة العمل التعاوني كضرورة ملحة وفق خطوات متناسقة نوردها فيما يلي:

1.4 إختيار المشروع :

خطوة مهمة تقتضي ممارسة المعلم لاستراتيجية العصف الذهني مع متعلميه قصد الخروج بتصورات و اقتراحات حول المشروع المراد انجازه من حيث الموضوع ، الدوافع و الغايات.لا يتم اختيار المشروع بصفة اعتباطية بل من خلال مجموعة من السياقات المادية و البشرية، و الاجتماعية يتولد عن تحليلها مشكل يتطلب المعالجة و الحل.

يعد اختيار المشروع أهم خطوات إنجاز المشروع ذلك لأن الاختيار الجيد للموضوع يساعد في نجاح المشروع بينما الفشل في اختياره قد يعرض المشروع للفشل و يجعل من الخطوات اللاحقة خطوات عديمة الفائدة، مما يترتب عنه إهدار للوقت و الجهد (حسين، 2007، صفحة 15)

تعتمد هذه الخطوة على تشخيص الوضع التعليمي من خلال تقييم الأهداف السلوكية و الكفاءات التي اكتسبها المتعلم من مختلف المواد الدراسية قصد بناء استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار الكفاءات المراد اكتسابها .

لاختيار المشروع هناك مجموعة من الشروط يجب مراعاتها حددها هادي الطوالبة (2010) فيما يلي:

– اختيار موضوع المشروع من طرف المتعلمين، فالمشروع الذي يستثير اهتمام المتعلمين ويضمن انخراطهم التلقائي هو ذلك الذي ينبع من واقعهم المعيشي و تم اختياره بإجماع من طرف كل أعضاء المشروع. هذا و من المهم ان يقدم المعلم الأهمية لكل اقتراح او فكرة مشروع يقدمها المتعلم و يناقشها مع المتعلمين حتى يبعث الثقة في أنفسهم.

و يكون من المهم اختيار المشروع الذي يعود بالفائدة على المتعلمين والمدرسة والمجتمع المحلي و يراعي ظروف وامكانيات المدرسة.

– أن يتناسب المشروع ومستوى المتعلمين العقلي و المهاري و الجسمي حتى يسطعون القيام بأدوارهم على أكمل وجه و يحقق الأهداف البيداغوجية و التربوية المحددة.

– تغطية المشروع لأكثر من مادة دراسية ، و استناده الى مبدأ التكامل والتداخل بين المواد الدراسية لكي يساهم في بناء كفاءات أفقية و يسمح بإدماج التعلمات، من خلاله يفهم المتعلم الغاية من تناول كل تلك المواد و مستوى التناسق و التكامل بينها (الطوالبة و آخرون، 2010، صفحة 192)

– قابلية التنفيذ خلال فترة زمنية متوسطة المدى حتى لا يمل المتعلمين و يهدر الوقت، من المهم جدا أن يكون الوقت الذي يصرف في تنفيذ المشروع متناسبا مع قيمته التربوية، و يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المرحلة العمرية للمتعلم .

– مناسبة المشروع لرغبات و ميول المتعلمين، هذا ما يدفعهم ويشجعهم على النشاط و المثابرة و الابداع، و يشعرهم بتملك المشروع.

– يجب أن لا يصبح المشروع عبئ إضافي و يؤثر على حسن تنفيذ مقررات المنهاج الدراسي.

– يجب أن تكون للمشروع المختار قيمة تربوية لها علاقة باحتياجات المتعلم أهداف المنهاج الدراسي و خصوصيات المرحلة الدراسية.

– توفير الامكانات اللازمة لتنفيذ المشروع ، و الاعتماد على الشراكة التربوية إن دعت الحاجة لذلك. (وزارة التربية التونسية ،المركز الوطني البيداغوجي ، 2004)

هذا و يكون من المهم اختيار المشروع الذي يسمح بتحقيق الأهداف التربوية المعرفية و المهارية والوجدانية و مختلف الكفاءات لدى المتعلم، مما يساهم في تحقيق النمو المتكامل لشخصيته.

2.4 التخطيط للمشروع :

بعد اختيار المشروع يبدأ أعضاء بوضع خطة شاملة للمشروع، فنجاح أي عمل يعتمد على التخطيط الجيد. وعليه على المتعلمون أن يتولوا الجزء الأكبر من عملية التخطيط.

عند وضع الخطة على أعضاء المشروع البيداغوجي رسم تصور واضح لخطة شاملة و دقيقة بخطوات اجرائية ، بحيث يتم تحديد الأهداف و الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلمين في نهاية المشروع ، حسب الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة و المناسبة ، إضافة إلى تحديد مهام كل عضو من أعضاء المشروع بحيث تكون متناسقة و متكاملة و واضحة. (الخصاونة، 2010)

من المهم جدا ضبط مدة إنجاز المشروع عبر خطوات منظمة و دقيقة شريطة أن لا تكون طويلة المدى تحدد فيها معايير و وسائل و أساليب التقويم المناسبة بجميع عناصره تقويما تشخيصيا و تكوينيا و نهائيا، كما يجب حصر الصعوبات المحتملة التي قد تعرقل السير الحسن للمشروع مع تصور الحلول المناسبة لذلك.

ولتحقيق تصور خطة مشروع فعالة لابد من مشاركة كل المتعلمين في رسم خطة المشروع وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم دون اقصاء ، يكون دور المعلم فيها ذو طابع استشاري توجيهي ،يسمع آراء المتعلمين ، و قد حدد سعادة جودت أحمد و ابراهيم عبد الله محمد (2011) مهام المعلم في هذه المرحلة فيما يلي:

– ضبط دقيق و اجرائي للأهداف البيداغوجية التربوية و الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلمين من خلال إنجاز المشروع البيداغوجي بما يتناسب و متطلبات المرحلة العمرية.

– توجيه و مساعدة المتعلمين على التخطيط الجيد للمشروع من خلال تقسيمه إلى خطوات واضحة و محددة.

– مساعدة المتعلمين على اختيار مصادر المعلومات وأنواع الأنشطة و الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف المشروع.

– تحديد تكاليف المشروع ومصادر تمويله بدقة بما يتناسب و امكانيات المؤسسة التربوية ، كما يمكنه الاستعانة بشركاء خارجيين يمكنهم أن يساهموا بصورة فعالة في نجاح المشروع. (سعادة و ابراهيم، 2011)

– مساعدة المتعلمين على فهم الأدوار المكلفون بإنجازها و اختيار طريقة العمل المناسبة.

– ضبط معايير و محددات تقويم المشروع ،مواعيده ، وسائله و عناصره بحيث يشمل جميع خطوات المشروع.

– تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة و التلقائية في رسم الخطة من خلال تبادل الآراء ومناقشتها بهدوء و موضوعية، هذا ما يمنح لهم الثقة بالنفس و ينمي لديهم بعض المهارات كمهارة التفكير العلمي و الرياضي (الحناكي، 2012)التفكير النقدي والابداعي (العلي، 2015) و مهارة حل المشكلات. (مطرية خضر، 2009).

كما ينمي دافعيتهم للتعلم. و في هذا الصدد تؤكد الدراسات التربوية أن النسبة الكبيرة من المتعلمين الذين ينجحون في مسارهم المهني و التكويني هم أولئك الذين سبق لهم و أن شاركوا في تخطيط بعض المشاريع البيداغوجية.(HUBER.M, 1993)

– توزيع المتعلمين الى مجموعات و أفواج متكافئة و متكاملة في المهام و النشاطات و الكفاءات بما يضمن التجانس و التناغم في أجزاء المشروع، و ذلك وفق شروط محددة يمكن تلخيصها فيما يلي:

– أن لا يتعدى عدد أعضاء الفوج خمسة أعضاء حتى يتم التفاهم و التناسق معهم و يقلل من مستوى الفروق الفردية.

– إعطاء الحرية للفوج باختيار إسم له.

– توزيع المتعلمين بصورة متكافئة حسب كفاءاتهم و قدراتهم، حتى يتسنى للجميع المشاركة في المشروع، بحيث تربط بين أعضاء الفوج علاقة منسجمة يتفاعلون سيكولوجيا و يتصرفون كأنهم فرد واحد.

– إنتقاء العنصر المحوري للفوج و هو القائد الذي له القدرة في تسيير الفوج، و يتم اختيار القائد إما من طرف الأستاذ على مقياس الاجتهاد أو من قبل زملائه في الفوج أو إما أن يبرز وحده أثناء العمل في المشروع.

– الانتباه إلى التلميذ المشكل في كل فوج لتفادي الصراعات و المشاكل.

– توزيع المهام والأدوار على كل فوج، بحيث تكون المهام متكاملة بين الأفواج، هذا ما يسمح ببناء مشروع متكامل. (وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006)

3.4 تنفيذ المشروع:

هي الخطوة التي تنقل فيها خطة المشروع من عالم التفكير واالتصور إلى حيز العمل والتطبيق، يتم في هذه الخطوة ترجمة الجانب النظري التصوري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي،هي خطوة النشاط والحيوية أين يبدأ المتعلمين بالعمل و النشاط، ويقوم كل تلميذ بالدور المكلف به.أما مهمة المعلم في هذه المرحلة هو تهيئة الظروف المناسبة للعمل وتذليل الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين ، كما يقوم بعملية توجيه و إرشاد التلاميذ ،و يشجعهم على التعاون بينهم ،ويجتمع بهم اذا ما دعت الضرورة لذلك لمناقشة بعض العراقيل واجراء بعض التعديلات على بنود خطة المشروع إذا ما لزم الأمر ذلك. (جامل، 2002).

من المهم جدا في هذه الخطوة أن يتأكد المعلم من أن جميع المتعلمين يقومون بأدوارهم، و أنهم ملتزمون ببنود خطة المشروع التي سبق و أن تم الاتفاق عليها من طرف الجميع إلا عند الضرورة القصوى، فالمشروع البيداغوجي يتميز بالمرونة في التنفيذ (سعادة و ابراهيم، 2011)

كما يجب تذكير المتعلمين باستمرار بالمهام المسندة إليهم و بأهداف المشروع ، هذا ما سيشجعهم على المثابرة و العمل و التعاون بينهم بهدف تقديم منتوج جماعي منسق و متكامل،إلى جانب مساعدتهم على كيفية توظيف مكتسباتهم و معارفهم التي اكتسبوها في جميع المواد الدراسية في وضعيات غير مألوفة . (PRADEL– PAVESI & REAL– DOUTE, 1991)

على المعلم أيضا مساعدة المتعلمين في البحث عن المعلومات الأساسية للمشروع و تمييز المعلومات ذات الصلة من غيرها التي قد لا يحتاجون إليها. و يقتضي نشاط البحث عن المعطيات تحديد المشكل وطرح التساؤلات التي يرغب فيها المتعلمون في إيجاد أجوبة لها، على أن تكون هذه الأسئلة دقيقة.

بعد جمع المعلومات يقوم المتعلمون بتصنيفها ثم تقديمها لباقي أفراد المجموعة لاختيار الأنسب منها للمشروع، و تعني معالجة المعلومات القدرة على إعادة صياغة ما تم جمعه من معطيات و تحليلها وفق الأهداف المحددة في المشروع.(BARBIER, 1993)

في هذه الخطوة يكون دور المعلم هو الإنصات إلى المتعلمين و إلى انشغالاتهم و محاولة مساعدتهم على تخطي الصعوبات التي قد تعرقل السير الحسن للمشروع ،و ذلك بإرشادهم و تقديم بعض الاقتراحات عند الطلب أو الضرورة، و كذا الإمكانيات الضرورية لانجاز المشروع. (مرعي و الحيلة، 2015)

و من مهام المعلم أيضا ضمان التعاون بين المتعلمين في المجموعات، و تنظيم عملهم و توجيههم إلى كيفية البحث عن المعلومات التي يحتاجونها ، و معالجة الخلافات التي قد تحدث بينهم، إلى جانب تقييم مدى تقدمهم في المهام المسندة إليهم من خلال اشراكهم في عملية التقويم الذاتي كتغذية راجعة.

4.4 تقويم المشروع:

هي خطوة و عملية جد هامة تساير جميع الخطوات السابقة ،من خلالها يقوم المعلم بالاطلاع على كل ما أنجزه المتعلمون ،مبينا لهم أوجه القوة و الضعف والأخطاء التي وقعوا فيها وكيفية تجاوزها في المرات القادمة و ذلك كتغذية راجعة ،وقد يشرك المعلم المتعلمين في عملية التقويم. (مرعي و الحيلة، 2015، صفحة 15)

عملية التقويم هي بمثابة قراءة جديدة للمشروع، القصد منها تحديد مواطن القوة لتطويرها و الوقوف على النقائص والبحث عن سبل تداركها، و لكي تحقق عملية التقويم الأهداف المرجوة منها لابد أن يتميز بالخصائص التالية:

1.4.4 خصائص تقويم المشروع:

تعد عملية التقويم من أصعب العمليات التعليمية التعلمية خاصة في بيداغوجية المشروع التي تتميز بالخصائص التالية:

أولا. التشاركية: التقويم عملية تعاونية يشارك فيها كل أعضاء المشروع، فهو ليست مهمة المعلم فحسب بل حتى المتعلمين يمكنهم المشاركة في عملية التقويم سواءا فرديا أو جماعيا ، هذا ما يضمن تغذية راجعة لهم.

ثانيا. الشمولية :التقويم في بيداغوجية المشروع شاملة لعدة عناصر منها:

– الأهداف المحققة فعلا مقارنة بالأهداف المحددة سلفا في خطة المشروع تشمل بيداغوجيا على الأهداف السلوكية المتمثلة في:

- **المعارف** :يتعلق الأمر بتقييم نوعين من المعارف ، تلك التي اكتسبها المتعلمون من خلال مقررات المنهاج الدراسي التي أعيد توظيفها واستثمارها، والمعارف الجديدة التي تم اكتسابها أثناء إنجاز المشروع. (وزارة التربية الوطنية، 2009)
- **السلوكات:** و تشمل المهام و الأنشطة التي أنجزها كل متعلم على حدى و التي أنجزت جماعيا مع تبيان أوجه الضعف والقوة والأخطاء التي وقعوا فيها وكيفية تجاوزها.

إلى جانب قدرته في التصرف في الوقت المحدد في خطة المشروع. (وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006، صفحة 11)

- الوسائل التي يجب استخدامها و المستخدمة فعلا من طرف المتعلمين.
- المنتوج النهائي و مدى قابليته للامتداد لانجاز مشاريع بيداغوجية أخرى مفيدة.
- درجة التواصل، التفاعل و التنسيق والتعاون بين أعضاء المشروع.
- مدى استخدام المتعلمون لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال في تنفيذ المشروع و البحث عن المعارف.
- مستوى المبادرة الفردية و الجماعية و الإبداع الفردي و الجماعي(BRU & NOT, 1991)

ثالثا.التطوير: التقويم في بيداغوجبة المشروع ليس غاية في حد ذاته وإنما وسيلة لتحسين المشروع فنتائج التقويم تستخدم في تحسين وتطوير المشروع كتعديل بعض الأنشطة إذا لزم الأمر ذلك ، تغيير الوسائل و الطرائق، أداة تجعل التلميذ يتابع و يقوم نشاطه بنفسه، فيحدد مواطن النجاح ويشخص الصعوبات ويعدل خطواته عند الضرورة، كما يساعده على تقييم العمل الذي أنجزه و تعديل منهجية عمله بما يتناسب و الأهداف و الوسائل المتاحة للمشروع البيداغوجي. و الأهم من كل ذلك أنه يساعده على إكتساب منهجية بناء مشروع حياته في المستقبل. كما يعد التقويم أداة تمكن المعلم من متابعة نشاط التلميذ ،تضمن له التدخل عند الضرورة .(علام، 2003، صفحة 06)

رابعا. الاستمرارية: التقويم عملية مستمرة ،و لكي ينجح المشروع البيداغوجي يجب أن يخضع لثلاثة أنواع من التقويم في مختلف خطواته وهي تشخصي ، تكويني و نهائي:

- **التقويم التشخيصي :**

يهدف هذا النوع إلى اختيار موضوع المشروع و ذلك استنادا إلى تقييم حاجات ، كفاءات و خصائص المتعلمين و البيئة المحلية ، ومن خلال تقييم الامكانيات المادية و

البشرية المتوفرة والأهداف البيداغوجية المحددة في المنهاج الدراسي. و يكون أيضا اثناء التخطيط للمشروع أين يتم تقويم الوسائل المادية و البشرية المتاحة للمشروع، المدة الزمنية، الصعوبات التي قد تعرقل نجاح المشروع. (حسين، 2007)

- **التقويم التكويني:**

يكون فرديا و جماعيا ،و يشمل مختلف خطوات تنفيذ المشروع، و يتم التركيز فيه على تقويم الخطوات المعتمدة من طرف أعضاء المشروع، و مدى تقدم المتعلمين في تنفيذ الأنشطة والمهام المسندة إليهم بالنظر إلى الأهداف التي حددوها سابقا في خطة المشروع قصد تحديد مواطن النجاح لدعمها والوقوف على الأخطاء لتجاوزها و استثمارها في تعديل و تطوير كفاءاتهم. (حسين، 2007)

- **التقويم النهائي:**

يكون في نهاية المشروع أين يتم تقويم مساهمة كل تلميذ(تقييم فردي) ومساهمة المجموعة(تقييم جماعي) فيما يتعلق بالمهام التي تكون المجموعات قد أنجزتها. كما يختص التقويم النهائي بتقييم المنتوج النهائي للمشروع البيداغوجي، وليكون التقويم شاملا و يخدم الغرض لابد من معايير يستند اليها و تشمل معايير الحد الأدنى و معايير الاتقان نوردها فيما يلي :

2.4.4 معايير تقويم المشروع البيداغوجي:

إن تقويم المشروع البيداغوجي عملية معقدة و متشابكة العناصر ، يحتاج تقويمها لاعتماد المعلم على مجموعة من المعايير مستمدة أساسا من خصائص عملية التقويم بحد ذاتها منها :

– **تحديد الأهداف:** الأهداف هي نقطة البداية في العمل التربوي ،هي التي ترسم معالم الطريق للعملية التعليمية التعلمية بجميع عناصرها، ففي ضوء الأهداف يتم اختيار محتوي الخبرات والأنشطة التعليمية،طرائق التدريس المناسبة، كما يتم اختيار وسائل وأساليب التقويم التي يمكن من خلالها التعرف علي مدي تحقق الأهداف ، وفي ضوء الأهداف تتم التغذية الراجعة للمتعلمين. (وزارة التربية الوطنية، 2006)

وتركز الأهداف التربوية علي التغييرات المراد تحقيقها في سلوك المتعلم، والتي تحددها الأهداف العامة و الغايات التربوية و الأهداف السلوكية الاجرائية التي يمكن تقويمها بعد

مرور المتعلم بخبرات تعليمية ،و تشمل الاهداف الاجرائية الأهداف المعرفية، الإنفعالية و النفس حركية.

– **الشمولية:** المقصود بالشمولية أن تشتمل عملية التقويم على الجوانب المختلفة للتعلم و شخصية المتعلم ، ولن تتضح ذلك إلا إذا حدد المعلم أهداف المشروع البيداغوجي المعرفية ،الوجدانية والنفسية حركية، وتختلف عملية التقويم و أدوات و أساليب تقويم الأهداف المعرفية عن الوجدانية عن النفسية الحركية.

–**الاستمرارية و الاستدامة** : يتميز البرنامج التقويمي الناجح بالاستمرار على طول خطوات المشروع من خلال المتابعة المستمرة ، فلا ينبغي أن تكون هناك فترة محدودة للتقويم. (الطويل، 1998)

– **الملائمة** : و يقصد بها مدى ملائمة أنشطة المشروع المبرمجة و الوسائل المنتقاة مع الأهداف المحددة للمشروع و غايات التربية بشكل عام.

–**الانسجام:** مدى التوافق بين أنشطة المشروع و الأهداف المحددة انطلاقا من التشخيص الدقيق للواقع.

– **الفعلية** : التأكد فعلا من أن الأنشطة المخططة في المشروع و الأدوار قد تم إنجازها أو الشروع في إنجازها أو أنها لم تعرف طريقها للإنجاز.

– **الفعالية** :النتائج المتحصل عليها مقارنة مع الأهداف المسطرة في المشروع، و مدى استكمال المتعلمين للمشروع و اتقانهم له تحقيق كفاءات أخرى لدى المتعلم خارج الكفاءات المحددة في المشروع .

– **التأثير:** هنا يطرح المعلم التساؤل التالي :هل استطاع المشروع تحسين التعلمات من خلال قدرة المتعلمين على التواصل و العمل الجماعي و قدرتهم على الربط بين المعارف و المفاهيم المتصلة بالمواد المعنية بالمشروع و و استثمارها و ذلك بإعادة صياغته بطريقة جديدة . (وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006، صفحة 11)

5.4.4 أهداف تقويم المشروع البيداغوجي:

عملية التقويم تجعل المتعلم يتابع بنفسه نشاطه أثناء التخطيط و تنفيذ المشروع ، هذا ما يساعده على اكتشاف مواطن النجاح لديه و يشخص الصعوبات التي تحول دون

الوصول إلى الأهداف المنشودة و من ثم تعديل خطواته عند الضرورة مما يساهم في تقدمه في المهام المسندة إليه.

كما تمكن الأستاذ المؤطر من متابعة نشاط المتعلمين فرديا و جماعيا، مما يسمح له بالتدخل و توجيههم في الوقت المناسب، و تثمين مساهمة كل تلميذ في المشروع. و يتعلق التقويم إما بمرحلة من مراحل المشروع أو بالمنتوج النهائي. (غريب، 2008)

و لكي يحقق تقويم المشروع البيداغوجي أهدافه وجب أن تكون وسائله و أدواته قابلة للتطبيق، ليس غاية في حد ذاتها. ومن المهم أيضا أن يأخذ بعين الاعتبار الطبيعة المعقدة للمشروع البيداغوجي التي تتطلب استخدام أساليب متنوعة تسمح بمتابعة إنجار المشروع و تقويم المنتوج النهائي و كذلك تقييم المعارف و المهارات و الكفاءات المكتسبة لدى المتعلم.

6.4.4 أساليب تقويم المشروع البيداغوجي:

هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن ان يستخدمها الأستاذ المؤطر للمشروع البيداغوجي نوردها فيما يلي:

أولا. سجل المشروع:

و يمثل سجلا خاصا لمتابعة عمل المتعلم في إنجاز المشروع ،يكون بمثابة وثيقة تقويم ذاتي لنشاطه ولمدى مساهمته في العمل الجماعي، كما تعد أداة تواصل بينه و بين المعلم. و يحتوي سجل المشروع على البيانات التالية:

- المعطيات الخاصة بالمشروع و التي تشمل عنوان المشروع ، نوع المنتوج المنتظر ،أسماء أعضاء المشروع ودور كل منهم ،المخطط العام و رزنامة الإنجاز.
- المعطيات الخاصة بسير العمل وتطو إنجاز المشروع التي يشمل النشاطات التي أنجزت ، الأدوات التي تم استخدامها لتحقيق ذلك ،مجمل الوثائق ،عناوينها ومصادرها ، ما سينجز في الحصة القادمة وما يجب احضاره لضمان حسن سير العمل وتقدمه ،و كذا تقييم الصعوبات التي اعترضت المتعلم أثناء الإنجاز والحلول التي تم التوصل إليها ، الى جانب تحديد مواطن القوة و الضعف و تقييم العمل الفردي و الجماعي.
- الملاحظات التي تخص منهجية إنجاز المشروع البيداغوجي .
- الإقتراحات التي بوسعها أن تساعد في تقدم إنجاز المشروع.

جدول رقم (03): يمثل نموذج لسجل إعداد مشروع بيداغوجي خاص بالمعلم :

عنوان المشروع		
مجال المشروع		
المواد أو التخصصات المعنية بالمشروع		
الاشكالية المطروحة		
المعارف التي لها علاقة بالمواد المعنية بالمشروع		
الكفاءات الأساسية التي لها علاقة بالمواد المعنية بالمشروع		
الكفاءات المراد اكتسابها لدى المتعلمين		
سير نشاطات المشروع و مراحله		
الوسائل الممكن استخدامها		
الانتاج الفردي لكل عضو في المشروع		
الإنتاج الجماعي لأعضاء المشروع		
التقييم		
اختيار المشروع	– عنوانه:	
	– مجاله	
التخطيط البيداغوجي للمشروع	– المواد المعنية بالمشروع	
	– الكفاءات العمودية الخاصة بكل مادة أو تخصص دراسي	
	– الكفاءات الافقية الإدماجية	
	– خطوات الانجاز	
التخطيط المادي للمشروع	– توزيع الحصص و برمجتها	
	– توزيع المتعلمين حسب المجموعات و تحديد مهام كل مجموعة .	
	– وضع برنامج الانجاز (النشاطات) و توزيع المهام على كل عضو	
تنفيذ المشروع	– تنفيذ المهام الجماعية	
	– تنفيذ المهام الفردية	
	– التقيد بالمدة الزمنية المحددة	
	– التعديلات التي أدخلت على خطة المشروع	
تقويم المشروع	– المعارف المكتسبة	
	– الكفاءات الافقية و العمودية المكتسبة	
	– المنتوج النهائي	

المصدر: (وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006، صفحة 12)

ثانيا. دفتر المتابعة:

هي وثيقة تسمح للمعلم بمتابعة و تقييم عمل المتعلمين في كل خطوة من خطوات إنجاز المشروع البيداغوجي، يكون بمثابة دليل يبين الأهداف التي تحققت والصعوبات التي واجهها المتعلمون أثناء تنفيذ المشروع و أهم التعديلات التي تم إجراءها على خطة المشروع.

جدول رقم (04) : يمثل نموذج لدفتر متابعة إنجاز مشروع بيداغوجي

عنوان المشروع:.....

مجال المشروع :.....

المواد المعنية بالمشروع :.....

الفوج :.....

	أسماء أعضاء المجموعة
1	
2	
3	
4	
5	
6	

رقم الحصة	**الأستاذ المؤطر**	**النشاط المتوقع إنجازه**	**الوثائق المطلوبة من المعلم ومن المتعلم**	**الصعوبات**	**الحلول**	**ما تم إنجازه**	**ملاحظات**
1							
2							
3							

ثالثا .شبكة ملاحظة:

يستخدم الأستاذ مؤطر المشروع شبكات ملاحظة لتقييم عمل مجموعات المشروع و العمل الفردي للمتعلم و فيما يلي عرض لنموذج منها.

جدول رقم (05): يمثل شبكة ملاحظة لتقييم عمل مجموعات المشروع خاص بالأستاذ

مجال التقييم	**المعايير المعتمدة**	**درجات التقييم**			
		0	**1**	**2**	**3**
الخطوات المتبعة في انجاز	وضع الاشكالية				
	البحث عن المعلومة				

المشروع	تحليل المعلومة و كيفية استغلالها					
	تنظيم العمل و التخطيط له					
	استخدام ما توفر من وسائل					
	كيفية انجاز المهام أو النشاط					
الإعتماد على النفس و العمل داخل المجموعة	المبادرة و الابتكار					
	التصرف في الوقت					
	الإلتزام بالتعليمات					
	التعاون و التنسيق بين أعضاء المجموعة					
المعارف	القدرة على التصرف في المعارف المكتسبة و اعادة توظيفها					
	القدرة على اكتساب معارف جديدة					
العمل النهائي	العرض الشفوي					
	العرض الكتابي					

جدول رقم (06):يمثل شبكة ملاحظة لتقييم العمل الفردي للمتعلم:

المجموعة: .....

أسماء أعضاء المجموعة							
درجات التقييم : 0-1-2-3							
القدرة على العمل الجماعي	المساهمة في اختيار المشروع						
	المساهمة في التخطيط للمشروع						
	المناقشة و التعاون مع باقي أعضاء المجموعة						
	الإصغاء إلى آراء الآخرين و تقبلها						
	التعبير عن آراءه و الدفاع عنها						
	درجة التواصل مع أعضاء المجموعة						
الاعتماد على الذات	البحث عن الوثائق و المعلومات						
	استغلال المعارف المكتسبة سابقا و إعادة توظيفها						
	إكتساب معارف جديدة						
	المبادرة و الإبتكار و الإبداع						
	الإلتزام بخطة المشروع						
	تقييم العمل الذاتي						
المعارف	توظيف معارفه السابقة						

	اكتساب معارف جديدة						
تقديم العمل النهائي	المساهمة في الإعداد لتقديم العمل النهائي						
	تقديم العمل النهائي كتابيا						
	تقديم العمل النهائي شفهيا						

المصدر :(وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006، صفحة 13)

5. دور كل من المعلم و المتعلم في بيداغوجية المشروع:

من أهداف التدريس وفق بيداغوجيا المشروع تدريب المتعلم على التعلم الذاتي من خلال تنفيذ الأنشطة ، فهو محور العملية التعليمية التعلمية ، لذلك يصبح دور المعلم موجها ومرشدا في جميع مراحل المشروع.

1.5 دور المعلم في بيداغوجية المشروع:

تختلف مهام المعلم في بيداغوجية المشروع التي تعد استراتيجية نشطة عن باقي الطرائق و استراتيجيات التدريس التقليدية بحيث تشتمل على :

– مساعدة المتعلمين على اختيار موضوع المشروع بالإجماع بما يتناسب قدراتهم و ميولهم ، حاجات البيئة المحلية ، مقررات و أهداف المنهاج الدراسي.

– اختيار الأنشطة المناسبة للمشروع

– تشكيل مجموعات متجانسة يراعي فيها الفروق الفردية بين المتعلمين، و توزيع الأدوار بينهم.

– تشجيع التواصل و تسهيل إنتقال المعلومة بين أعضاء المشروع وضمان التنسيق بين مختلف المجموعات التي تعمل في ايطار المشروع بغرض تقديم منتوج جماعي منسق.

– تقييم مدى تقدم الأفراد و المجموعات في المهام الموكلة إليهم و تشجيعهم على العمل و الابتكار و تثمين المبادرات الجيدة و تشجيعها، مع ارشادهم إلى التعديل عند الضرورة ،و تثمين المبادرات الفردية و الجماعية، إلى جانب تزويدهم بالتغذية الراجعة المستمرة و الفعالة. (وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006، صفحة 08)

– تنبيه المتعلمين إلى أهمية تنظيم العمل و الالتزام باحترام مواعيد الانجاز و ذلك من خلال وضع برنامج للإنجاز و السهر على احترامه، إلا إذا طرأت ظروف تستدعي إعادة النظر في بنود الخطة حيث يقوم المدرس بمناقشة الموضوع مع المتعلمين والاتفاق معهم على التعديلات الجديدة.

– تحديد الموارد و الإمكانيات المتاحة لإنجاز المشروع و البحث عن تمويل أو شركاء خارجيين إذا لزم الأمر ذلك.

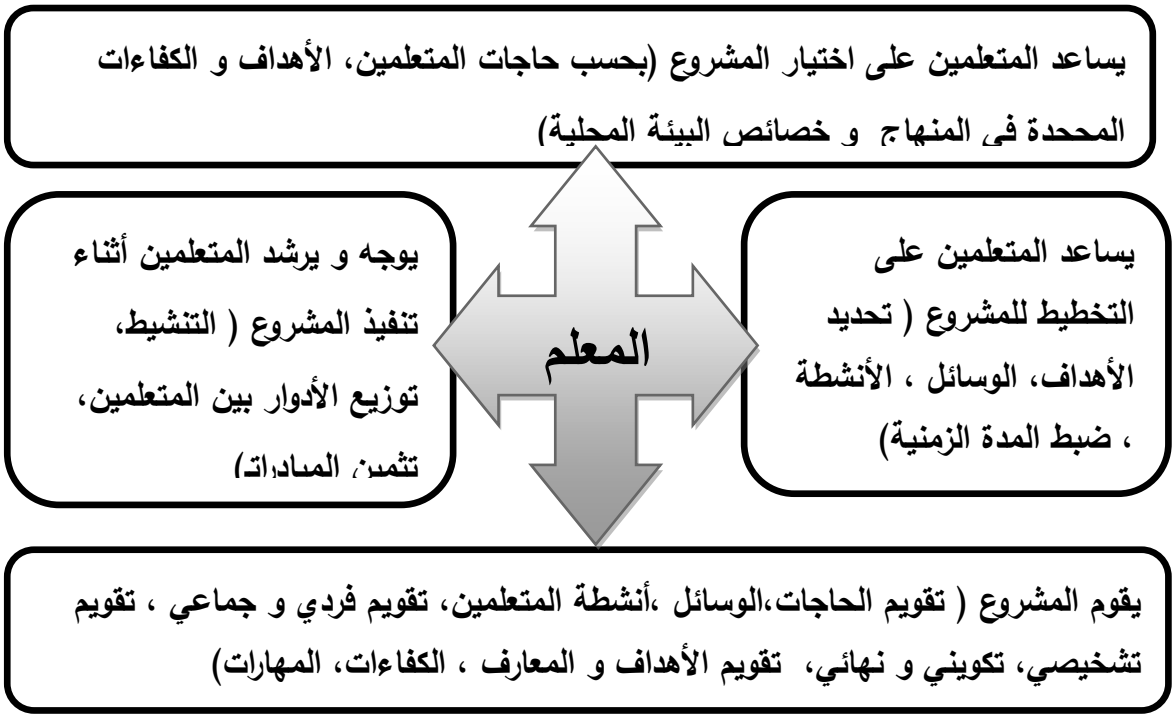
– تذكير المتعلمين بالأهداف و بالمهام الموكلة إليهم و توجيههم و مساعدتهم على تنظيم أعمالهم و البحث عن المعلومات و البيانات التي يحتاجونها، و استغلال الوثائق اللازمة لتقدم المشروع و ذلك من خلال تنشيط فريق المشروع و بعث الحيوية و الحياة بين أعضاءه ، معتمدا في ذلك طرقا و تقنيات لبعث الطاقة الكامنة في أفرادها من أجل التعلم و تحقيق الأهداف المسطرة ،إلى جانب دعمهم معنويا عند مواجهتهم صعوبات في مرحلة التنفيذ.

لعملية التنشيط وظائف أساسية تؤديها في المشروع البيداغوجي و هي التوجيه ، التسهيل و تذليل الصعوبات التي يواجهها المتعلمين ، إضافة إلى وظيفة التعديل أين يتدخل الأستاذ سواءا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. (الطوالبة و آخرون، 2010، صفحة 198)

يستخدم المعلم أثناء عملية التنشيط مجموعة من التقنيات والإجراءات التي تساعده على قيادة المجموعة وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المحددة حسب الوسائل، الظروف والإمكانيات المتاحة للمشروع. المنشط الناجح هو الذي يختار الأنسب منها لكل نشاط.

من الخطأ أن يلتزم المعلم بتقنية تنشيط واحدة لأكثر من موقف تعليمي، فاختيار التقنية يستلزم النظر في الهدف من النشاط، طبيعة الموضوع و الوسائل البشرية والمادية المتاحة في المؤسسة التربوية ، خصائص المتعلمين، و حتى خصائص المنشط ومقومات شخصيته بحد ذاتها.

مخطط رقم (01): يمثل دور المعلم في بيداغوجية المشروع



2.5 دور المتعلم في بيداغوجية المشروع:

يعد المشروع البيداغوجي فرصة ثمينة تمكن المتعلمين من أن يكونوا مسئولون عن بناء تعلماتهم ذاتيا أو جماعيا من خلال التفاعل والتعاون مع بقية أعضاء المشروع وفق استراتيجية التعلم التعاوني كل حسب الدور المسند إليه نوردها فيما يلي:

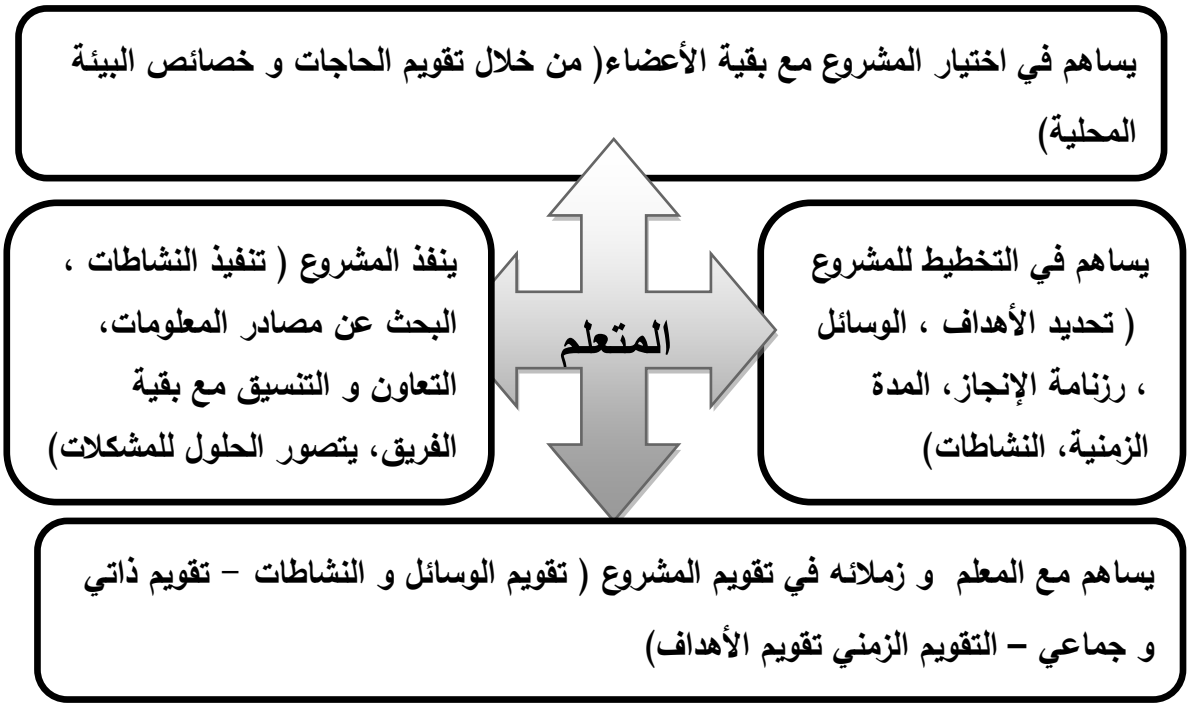
– المشاركة في اختيار موضوع المشروع و في بناء خطة و استراتيجية لتفيذه .

– تنفيذ الأنشطة الملائمة للمشروع و التفاعل معها وفق الجدول الزمني المحدد في خطة المشروع من خلال البحث عن المعلومات و إستثمارها لضمان تقدم المشروع ، ومحاولة تجاوز الصعوبات التي قد تعترضهم مستعينا بذلك بتوجيهات و ارشادات المعلم و بأعضاء مجموعته. فهو مدعو دوما إلى الإجابة عن الأسئلة أكثر منه إلى الإنصات وإلى طرح الأسئلة وإلى بناء مسارات التعلم أكثر منه إلى تطبيق الصيغ الجاهزة

– التعاون مع بقية أعضاء المشروع لإنجاز عمل متناسق و متكامل مع احترام الرأي المخالف و الالتزام بما اتفقت عليه الجماعة ، و الاستفادة بقدر الامكان من امكانيات الفريق باعتبارها مصدر إثراء لمعارفه الخاصة، إلى جانب تقديم المساعدة لبقية أعضاء المجموعة.

– المشاركة في عملية تقويم المشروع تقويما ذاتيا و جماعيا في حدود مستواه العقلي ، و تعديل مواقفه و أفعاله في ضوء الملاحظات الموجهة إليه من قبل المعلم و زملائه. (الطوالبة و آخرون، 2010، صفحة 193)

مخطط رقم(02): يمثل دور المتعلم في بيداغوجية المشروع



6.مميزات و خصائص بيداغوجية المشروع:

لبيداغوجية المشروع مجموعة من المميزات و الخصائص التي تجعل منها مقاربة فعالة ، كونها تساهم في استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم من خلال اكتسابهم مهارات اتخاذ القرار، التخطيط ، العمل الجماعي و التقويم،كما تشجعهم على الإبداع و الإبتكار، كما تسمح بتطبيق المعارف و الخبرات المتضمنة في مختلف المواد الدراسية ، فهي بذلك تدعم مبدأ التكامل بين المواد و التخصصات الدراسية.

كما تساهم في نمو الجانب الاجتماعي للمتعلمين من خلال تكوين علاقات اجتماعية بينهم عن طريق التواصل و التفاعل، و تنمي لديهم روح النقد البناء في حدود احترام آراء الاخرين و تغرس فيهم روح المبادرة وتحمل المسؤولية. (الخصاونة، 2010)

يرى رواد التربية المعاصرة أمثال جون ديوي، كلباتريك، فروبل أن المشروع البيداغوجي يعبر عن توجهات المدرسة الحديثة التي تسعى إلى ربط المدرسة بالمجتمع و البيئة المحلية، و تهتم بتكوين شخصية الفرد أكثر من اهتمامها بنقل المعارف. (هارمن و ميريل، 2000)

تبعا لذلك يمكن تلخيص مميزات بيداغوجية المشروع فيما يلي:

1.6 مقاربة تشجع الإبداع و الإبتكار : من أجل أن يكون المشروع البيداغوجي ذات مغزى و يحقق الأهداف المرجوة ، يجب أن يشجع المتعلمين على الابداع و رفع التحديات آخذين بعين الاعتبار الامكانيات المتاحة للمؤسسة التربوية و الواقع المعاش. (قازمل، 2012)

2.6 مقاربة تضمن التفتح على المحيط : و ذلك بتوظيف الامكانيات المتعددة التي يتيحها.

3.6 مقاربة تضمن المرونة في التعامل: حيث تراعي تنوع ملامح التلاميذ و تتكيف مع ظروف المؤسسات التربوية و تنظيماتها.

4.6 مقاربة تضمن التجريب و التطبيق: الذي يقوم على طرح مشكل للحل ضمن وضعيات ذات دلالة و قريبة من واقع التلاميذ، و يأخذ في الاعتبار أهمية الخطأ في التعلم . (وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006، صفحة 07)

5.6 مقاربة تضمن البحث المعمق : يلعب الإستفسار و البحث عن المعرفة و عن الحلول للمشكلات المقترحة دورا حاسما في ايطار بيداغوجية المشروع ،فالمتعلمون يعالجون المعلومات من خلال الأنشطة التي تعزز التساؤل، و من خلال تجميع ، تحليل تبويب و تقويم المعلومات، هذا كله يعزز المفهموم الحديث للتدريس أين يشارك المتعلم في بناء تعلماته (يوس و أحمد زياد، 2011).

6.6 مقاربة تضمن تداخل التخصصات و المواد الدراسية: بيداغوجية المشروع هي مقاربة تضمن التكامل بين المواد و التخصصات الدراسية من خلال إنجاز مشروع يكتسب المتعلم من خلاله كفاءات أفقية، استراتيجية نشطة تفرض على المتعلم اسخدام معارف و كفايات تم اكتسابها في مجموعة من المواد الدراسية لانجاز عمل يعطي معنى لتعلماته و تظهر اندماجها ومدى التناسق و التكامل بينها.

7.6 مقاربة قائمة على التعاون و العمل الجماعي: يسهل تحقيق النجاح في ورشات العمل التي يتبناها أسلوب التعلم القائم على المشاريع بفضل الأنشطة التعاونية بين المعلم و المتعلمين و بين المتعلمين انفسهم. (اليماني و عسكر، 2015)

بتفاعل التلميذ مع المجموعة يجد نفسه في وضعية بناء ذاتي للمعرفة ،فالاختلاف في وجهات النظر يجبر المتعلم على إعادة تنظيم معارفه و يجعله نشطا وفاعلا خلال عملية التعلم حسب الفروق الفردية بينهم.كما أن المتعلمين الذين يشتغلون جماعيا يحققون تقدما و ذلك لما تنميه عملية التفاعل و الاتصال لديهم من روح المبادرة و الابتكار.

من مميزات مقاربة العمل الجماعي كذلك أنها تجعل التلميذ يدرك أن نجاعة العمل الجماعي تفوق نجاعة العمل الفردي ، كما تعوده على احترام الآخر وتحمل المسؤولية الفردية و الجماعية. (الحناكي، 2012)

8.6 مقاربة تضمن الشراكة الخارجية: لتحقيق العلاقة التفاعلية بين المجتمع ،الأسرة والمدرسة كمؤسسة تربوية نظامية لابد من انتهاج بيداغوجيا تشاركية تضمن التعاون و تحقق الجودة التي يراهن عليها المجتمع و تساهم في بناء شخصية االمتعلم.

يرتبط مفهوم الشراكة بالتربية الحديثة الداعية إلى تشجيع المبادرة الفردية واكتساب الفكر التعاوني من خلال المنحى التشاركي لعدة أطراف للمساهمة في إيجاد حلول عملية لوضعيات يواجهها المحيط المدرسي، فيتم اقتراح خطة عمل وانتقاء الوسائل قصد تحقيق الاهداف التربوية والبيداغوجية.

فبيداغوجية المشروع كمقاربة تربوية تعطي فرصة تفتح المؤسسة التربوية على محيطها الخارجي فهي بيداغوجية تشاركية بامتياز.

9.6 مقاربة تضمن التقويم المستمر و الشامل: دور المعلم في بيداغوجية المشروع هو تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المستمرة والإرشاد عبر جميع مراحل المشروع.التقويم في بيداغوجية المشروع يكون تشخيصي، تكويني و نهائي، و يشمل كل جوانب المشروع من أهداف و وسائل و الحاجات و كفاءات المتعلمين المكتسبة و المراد اكتسابها. (الصيفي، 2009، صفحة 152)

10.6 مقاربة تضمن توظيف تكنولوجيات المعلومات والاتصال في التعلم: تعتمد بيداغوجية المشروع على مبدأ إدماج تكنولوجيات المعلومات والاتصال في التعلم بهدف بناء المعرفة ،فهي تمنح الفرصة للمتعلم بأن يبحث بنفسه عن المعلومة في عدة مصادر للمعرفة حتى يعزز مكتسباته و يطور معارفه وفق طريقة منهجية و ذلك بتحديد الموضوع ، البحث عن المصادر، اختيار الوثائق انتقاء المعلومات استثمارها و تقاسمها مع بقية الاعضاء.

تهدف إدماج تكنولوجيات المعلومات والاتصال في بيداغوجية المشروع إلى تحكم المتعلم فيها لبناء المعرفة و تبني مواقف ايجابية حيالها. كما يتدرب المتعلمون على حسن اسخدامها لحل المشكلات التي تعترضه في الحياة .

11.6 مقاربة تضمن تحقيق الكفاءات الافقية الإدماجية: الكفايات الأفقية هي القدرة على الإستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعرف والمهارات المشتركة بين مجموعة من التعلمات التي اكتسبها المتعلم في مواد دراسية متعددة لمواجهة وضعية جديدة غير مألوف.

يعد إعداد المشروع البيداغوجي فرصة ثمينة تسمح للمتعلم ببناء كفاءات أفقية عن طريق توظيف مكتسباته السابقة في حل المشكلات التي تواجهه و التي اكتسبها في مواد دراسية متعددة . (الخصاونة، 2010)

يمكن تصنيف تلك الكفاءات إلى:

- **كفاءات عملية:** تكتسب بالعمل و التجريب في اطار مقاربة حل المسائل ، و تساهم كل المواد في اكسابها للمتعلمين.
- **كفاءات منهجية:** تتمثل في اكساب المتعلم القدرة على البحث عن المعلومة الوجيهة، و ترتيب المعلومات و تحليلها و استثمارها في تصور الحلول البديلة.
- **كفاءات المبادرة:** و تتمثل في تنمية روح الابتكار لدى المتعلمين و اكسابهم القدرة على تصور مشروع و التخطيط لإنجازه و تقييمه استنادا إلى معايير و أهداف محددة ، و تكتسب هذه الكفايات من خلال أعمال فردية و جماعية .
- **كفاءات سلوكية:** تتمثل في تنمية روح المسؤولية و الاعتماد على النفس و التعاون مع الآخرين و تقبل النقد و الرأي المخالف. (وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006، صفحة 06)

من خلال ما سبق نجد أن بيداغوجية المشروع كمقاربة تساهم في تنمية شخصية المتعلم من جانبين هما:

أولا. الجانب االذاتي الفردي للمتعلم:

تساهم هذه البيداغوجية إلى تحقيق مبادئ التربية المعاصرة التي تعتمد على مبدأ النمو الطبيعي للمتعلم و نشاطه الذاتي ، مراعيا في ذلك ميوله و قدراته و دوافعه و مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين.

يرى جون ديوي أن بيداغوجية المشروع تسمح للمتعلم بتعلم طرائق و استراتيجيات التفكير السليمة و أساليب البحث العلمي و الموضوعية و التفكير النقدي و حل المشكلات و اتخاذ القرار و تكوين المفاهيم انطلاقا من المناذج الملاحظة أثناء النشاط.

كما يساعد المشروع المتعلم على تجنيد قدراته و تعديل خبراته و تصحيح مفاهيمه من خلال البحث و اكتساب خبرات جديدة .كما يعلمه مهارة التحكم في الوقت و الالتزام به . و من حيث التنظيم و التخطيط يتضمن المشروع إعداد الموارد و الوسائل و اختيار الأنشطة التي تسمح بتحقق الاهداف مراعيا في ذلك مبدأ الواقعية و الابداع .

كما تعتبر بيداغوجية المشروع مقاربة تشجع المتعلمين على الإستكشاف ، التساؤل و البحث عن حلول للمشكلات عن طريق استثمار المعلومات و توظيفها في وضعيات جديدة تسمح لهم بتكوين كفاءات متعددة و توسيع دائرة معارفهم من المجرد إلى التطبيق، بيداغوجية تشجع على الابتكار ، تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، في حين يلعب المدرس دور الموجه والمرشد في المشروع.

ثانيا. الجانب الاجتماعي للمتعلم:

تساهم بيداغوجية المشروع في تحقيق مبدأ التعلم التعاوني من خلال تقسيم العمل و الاعتماد على النفس و تحمل المتعلم للمسؤولية الجماعية في انجاز المهام، تجعله يعرف كيف يدافع عن آراءه و يحترم آراء الآخرين مما ينمي شخصيته الاجتماعية. (هارمن و ميريل، 2000)

ميزة أخرى قد لا تتميز بها البيداغوجيات التربوية الأخرى ألا و هي الألتزام و التعهد بأنجاز المشروع حتى نهايته ، فالمتعلمون ملزمون بتحمل مسؤولية نجاح أو فشل المشروع فرديا و جماعيا

7. وظائف بيداغوجية المشروع :

من خلال اسقراء خصائص بيداغوجية المشروع نستنتج أنها تؤدي عدة وظائف في عدة مجالات و جوانب شخصية المتعلم منها :

1.7 وظيفة تصورية: يسمح المشروع البيداغوجي بتنمية مهارة التخيل ، الإبداع و تصور المستقبل لدى المتعلم من خلال عملية التخطيط التي تسمح للمتعلم بالتدرب على التفكير في العمل وتفاصيله قبل إنجازه الفعلي و تصور كل الحلول الممكنة لوضعية المشكل.

2.7 وظيفة فردية اجتماعية: يتبنى أعضاء المشروع عقدا ويلتزمون به فرديا و جماعيا، إما بتطبيق جميع بنوده أو بتعديل بعضها تبعا لما قد يظهر من مستجدات أثناء تنفيذ المشروع. و تسمح هذه التجربة بتثمين التعاون و القيم الأخلاقية، و ذلك باحترام الالتزامات اتجاه الذات واتجاه أعضاء المشروع.

كما تنمي لدى المتعلم الاحساس بالفخر بنجاح الفريق الذي ينتمي إليه. .وتمثل أيضا قيم التضامن ، التشارك ، الاحترام ، تقدير الآخرين و الالتزام بالواجب قيم اجتماعية تساهم في تنمية الجانب الاجتماعي من شخصية المتعلم.

3.7 وظيفة تربوية :أشارت الدراسات التربوية إلى أهمية البيداغوجيات التي تتمحور حول نشاط المتعلم ،فقد أكدت أعمال جون ديوي على فعالية بيداغوجية المشروع في اكتساب المتعلم للمعارف من جهة و تطوير شخصيته من جهة أخرى.

إ ن اختلاف مستوى المتعلمين يفرض على المربي بناء مشاريع تراع الفروق الفردية بينهم. (الراوي، 2014)

4.7 وظيفة معرفية: يحفز المشروع النشاط الذهني للمتعلم و يدفعه الى البحث و اكتساب المعارف الضرورية لضمان نجاح المشروع، فهو بذلك يساهم في تحقيق الأهداف المعرفية التي حددها بلوم كالتذكر، الفهم ،التطبيق، التحليل، التركيب و التقويم،

8. أهداف بيداغوجية المشروع:

تحقق بيداغوجية المشروع مجموعة من الأهداف التي تجعل منها بيداغوجية قائمة بذاتها لها خصوصياتها منها:

– الربط بين المعارف النظرية و التطبيقية حتى يتسنى للمتعلم أن يفهم المفاهيم المقررة خاصة في مرحلة الطفولة أين يكون التفكير محسوس و ليس مجرد.

– تشجيع التعلم الذاتي للمتعلمين في حدود احترام الفروق الفردية بينهم ،مما ينمي لديهم روح الاستقلالية و تحمل المسؤولية الفردية.

– ربط التعلمات بمواقف الحياة الاجتماعية و البيئة المحلية حتى يكون لها معنى بالنسبة للمتعلمين.

– تعويد المتعلمين على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير و حل المشكلات التي تعترضهم في المواقف التربوية و الاجتماعية من خلال تشجيعهم على الإبداع والابتكار.

– تشجيع التعاون والعمل الجماعي. (VENTURELLI, 2001) مما يساهم في تنمية الجانب الاجتماعي من شخصية المتعلم و احترام الآخرين.

9.أهمية بيداغوجية المشروع

لبيداغوجية المشروع أهمية كبيرة تعتمد إلى حد كبير على الأهداف التربوية التي يفترض ان تحققها نذكر منها:

– خلق دافعية المتعلم للتعلم من خلال الإجابة عن التساؤل لماذا أتعلم و كيف أتعلم ؟

– تسمح المشاريع البيداغوجية بتكامل و تتداخل المعارف و الكفاءات المدرجة ضمن مختلف التخصصات الدراسية مما يحذف الحدود الفاصلة بينها. (غريب، بيداغوجيا المشروع، 2008)

– تعود بيداغوجية المشروع المتعلمين على المبادرة وتحمل المسؤولية كاملة في أداء الأدوار و المهام المسندة إليهم.

– حث المتعلمين على البحث و المراجعة في الكتب والمراجع والمصادر المختلفة و التعود على كيفية توظيف تكنولوجيات المعلومات والاتصال في البحث عن المعلومات.

– تنمية روح الابداع والابتكار و التخيل في حل المشكلات.

–تنمي قوة المحاكمة العقلية والقدرة على تحليل المواقف واستخلاص النتائج من المعلومات المتوفرة و القدرة على التقييم النهائي للمشروع والحكم عليه.

– تعمل بيداغوجية المشروع على تهيئة وإعداد المتعلم للحياة خارج المدرسة حيث يقوم بترجمة ما تعلمه نظريا إلى واقع عملي ملموس و ذلك يعطي معنى لتعلماته. فالمتعلم يعيش العالم الحقيقي لا العالم النظري الافتراضي. (حسني، 2007)

– تسمح للمتعلم إدراك أن الخطأ اسلوب و استراتيجية للتعلم و ليس مؤشر على الفشل.

– تسمح بيداغوجية المشروع بتشجيع روح التنافس بين المتعلمين سواء فرديا أو جماعيا

تظهر أهمية بيداغوجية المشروع جليا في تنمية مجموعة القدرات لدى المتعلم منها :

أولا. **الالتزام:**

تنطلق المشاريع البيداغوجية من أسئلة محورية قد يطرحها المتعلم بنفسه لها علاقة بأهداف المنهاج الدراسي، تجعله يشعر بتملك المشروع و يلتزم به، ويكون هذا الإحساس أقوى حينما تتمحور هذه الأسئلة حول قضايا ذات علاقة مباشرة بمحيطه الإجتماعي،

والثقافي،وبذلك يصبح المشروع استراتيجية هامة تترجم المفاهيم النظرية الغامضة في المنهاج إلى قضايا محسوسة لها علاقة بالواقع.

ثانيا. التحدي:

تصميم و تخطيط المشاريع البيداغوجية من طرف المتعلمين يتطلب منهم نظرة شمولية حول المشروع بهدف إخراجه من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ .ومرحلة التنفيذ بدورها تتطلب ذكاءات ومهارات مختلفة كالبحث، والتحليل، والتركيب ، والتواصل من أجل الوصول الى المنتوج النهائي.

فعملية البحث تتطلب من المتعلمين البحث في مصادر المعلومات خارج فضاء المدرسة، هذا ما يرفع من درجة الإحساس بالتحدي لديهم.

ثالثا.تحمل المسؤولية:

يلعب المتعلم في بيداغوجية المشروع الدور المحوري في العملية التعليمية التعلمية، بينما يلعب المدرس دور الموجه فقط .فهو الذي يختار الأسئلة المحورية لمشروعه، كما يكون مسؤولا عن بناء تعلماته بما يتناسب ومستواه العقلي المعرفي و تنفيذ الأدوار الموجهة إليه. (وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، 2005)

يرى الباحث فيليب برونو أن للمشروع البيداغوجي عدة وظائف يؤديها منها:

- توظيف المعارف والمهارات المكتسبة وبناء الكفاءات لدى المتعلم.
- اكتشاف معارف و تعلمات جديدة من خلال المشاركة الميدانية الفعالة في المشروع
-التقويم الذاتي المستمر و الشامل للمتعلم.
- تنمية التعاون والذكاء الجماعي.
- مساعدة كل تلميذ على اكتساب الثقة في النفس وتعزيز الهوية الفردية والجماعية.
- تكوين التلميذ على كيفية تصور وقيادة المشروع في حياته اليومية.
- تكوين شخصية المتعلم وتعويده على الاستقلالية و الاعتماد على النفس في علاج المشكلات ودراستها والتفكير في حلها. (وزارة التربية الوطنية المغربية، 2009)

10. صعوبات تطبيق بيداغوجية المشروع:

هناك مجموعة من الصعوبات التي تحول دون تحقيق بيداغوجية المشروع لأهدافها نذكر منها:

– صعوبة تنفيذها في ظل السياسة التعليمية الحالية التي تتميز بكثرة المواد المقررة في المنهاج الدراسي و انفصالها و اكتظاظ الأقسام الدراسية.

– نقص الامكانيات ، فقد تحتاج أحيانا بعض المشاريع البيداغوجية إلى أماكن مصممة مزودة بالوسائل و التجهيزات اللازمة لنجاح المشروع قد لا تتوفر لدى المؤسسة التربوية. (جامل، 2002)

– نقص التكوين البيداغوجي للمعلمين ، فنجاح نجاح بيداغوجية المشروع يتطلب موارد بشرية مؤهلة و مكونة في هذا المجال ،بحيث لا يستطيع المعلم غير المدرب تطبيق هذه الاستراتيجية مع طلبته والاستفادة منها، كونها استراتيجية تعليم تتضمن مجموعة من الطرائق و الأساليب المتشابكة و المتناسقة.(VENTURELLI, 2001)

– صعوبة تحديد شركاء المشروع الذين سيساهمون في نجاح المشروع، إلى جانب إيجاد صعوبات في إبرام عقد الشراكة مع المؤسسة التربوية.

– المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ ، وتركيز العملية حول ميول التلاميذ مما قد يؤثر على مسار المشروع و أهدافه. (عاطف، 2009، صفحة 152)

11. شروط و متطلبات نجاح بيداغوجية المشروع:

لنجاح بيداغوجية المشروع و تحقيق الأهداف المحددة في المشروع البيداغوجي لابد من توفر بعض الشروط منها:

– مشاركة المتعلمين في إختيار موضوع المشروع حيث يتلائم مع حاجاتهم و رغباتهم هذا ما سيشجعهم على النشاط و الإبداع و تحمل المسؤولية الفردية و الجماعية،

فمن المهم جدا أن يكون المشروع نابعا من إرادة المتعلم و ناتجا عن رغبته حتى يتبناه و تكون لديه دافعية في المساهمة في نجاحه.

– يتطلب إنجاز المشروع تخطيطا محكما يأخذ بعين الاعتبار قابلية المشروع للتنفيذ على أرض الواقع، الزمن المحدد و الوسائل المادية المتوفرة في المؤسسة التربوية استنادا إلى الاهداف المحددة يشارك في بناءه كل أعضاء المشروع .

– تقويم مستمر يشمل كل مراحل المشروع ، شامل يغطي كل الأهداف المراد تحقيقها من خلال المشروع، الوسائل ، الكفاءات المكتسبة لدى المتعلمين و المراد اكتسابها، المعارف و المهارات، مرن بحيث تتميز خطواتها بالمرونة تبعا لمتغيرات المشروع من بينها الوسائل المتاحة و الصعوبات. (هجرسي، صفحة 11)

– تميز المشروع بقيمة تربوية بحيث يساهم في تنمية شخصية المتعلمين من جميع أبعادها و يشجعهم على الإبتكار و الإبداع و تحمل المسؤولية و أن يؤدي المشروع إلى منتوج مادي ملموس له علاقة بواقع المتعلم، بحيث يتناول قضايا و مشكلات يعيشها المتعلمون في بيئتهم الاجتماعية مما يترك أثرا ايجابيا داخل المؤسسة و خارجها، يسمح بإعطاء معنى لتعلماته.

– تحمل المتعلمين مسؤولية إنجاز النشاطات و المهمات بالإعتماد على أنفسهم في مدة زمنية محددة بتوجيه من المعلم مما يشجعهم على التعلم و البحث عن المعارف و احترام الآجال المحددة ، واستثمارها وتوظيفها في وضعيات جديدة وامتلاك مهارات واكتساب كفاءات متنوعة. (وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006، صفحة 16)

هذا ما يعزز مفهوم التعلم الذاتي الذي يشجع الإستقلالية واحترام وتيرة تعلم كل متعلم بحسب خصائص شخصيته و امكانياته العقلية .

– الإرتكاز على مبدأ تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية حيث تتداخل المواد لبناء المشروع و تحقيق كفاءات أفقية لدى المتعلمين و تجعلهم يكتشفون مفهوم التناسق الوظيفي بينها.

– تعزيز الشراكة بين المؤسسة التربوية ومختلف الفاعلين الاجتماعيين لهم من الخبرة و الامكانيات ما يساهم في بنجاح المشروع و تجسيد أهدافه التربوية و يسمح للمدرسة التفتح على المجتمع و مشكلاته

– كفاءة المعلم التي تعد من بين الشروط الهامة في نجاح المشروع البيداغوجي، فالمعلم الكفئ هو الذي يبحث دائما ويحسن مهاراته التدريسية، ولديه إطلاع واسع لكل جديد في مجال تخصصه و في مجال التربية و استراتيجيات التدريس، يختار إستراتيجيات التدريس المناسبة للمحتوى التعليمي، و خصائص المتعلمين و يصمم أنشطة تعليمية تضمن مشاركة فعالة لكل المتعلمين بحسب فروقهم الفردية. (الطوالبة و آخرون، 2010، صفحة 192)

– تلائم أهداف المشروع البيداغوجي مع الأهداف البيداغوجية التربوية المحددة في المنهاج الدراسي، و التي تتناسب مع مستوى المتعلمين و متطلبات المرحلة العمرية .

هذا و تختلف متطلبات و شروط نجاح المشروع البيداغوجي تبعا للمرحلة العمرية للمتعلم و مستواه التعليمي، فلكل مرحلة خصوصياتها و متطلبات النمو فيها. و بما أننا بصدد دراسة مرحلة التعليم الابتدائي فإنه لابد من التطرق الى متطلبات و شروط نجاح المشروع في هذه المرحلة.

12. شروط و متطلبات نجاح بيداغوجية المشروع في مرحلة التعليم الابتدائي:

بما أننا نتاول في بحثنا الحالي الطور الثاني من التعليم الابتدائي و التي توافق مرحلة الطفولة المتأخرة، فإنه من المهم تحديد خصائص المتعلمين في هذه المرحلة و مظاهر النمو فيها حتى يتم أخذها بعين الاعتبار في إعداد المشروع البيداغوجي و تحديد الشروط المناسبة لنجاحه.

1.12 خصائص و مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة:

أولا. خصائص مرحلة الطفولة المتاخرة:

تقع هذه المرحلة حسب تقسيم بياجي لمراحل النمو العقلي ضمن مرحلة العمليات المادية (المرحلة العيانية المحسوسة) و من أهم خصائصها:

اللا مركزية: حيث يدرك الطفل أن هناك وجهات نظر مغايرة لنظرته أو فكرته، هذا ما يساعده على التواصل و التفاعل مع الآخرين و ضبط انفعالاته و تنمية قدرته على الحوار و المناقشة

– بداية نمو الوعي و الضمير عند الطفل مما يساعده على تعلم المعايير الاخلاقية و القيم الاجتماعية و تكوين الاتجاهات و تحمل المسؤولية الفردية و الجماعية و تعديل سلوكاته وفقا لتلك المعايير

– النشاط و كثرة الحركة هذا ما يشجع التربويين على برمجة مختلف الأنشطة التربوية لاستغلال تلك الطاقة ايجابيا.

– نمو حب الاستطلاع و الاستكشاف لدى الطفل و تحمسه لمعرفة الكثير عن بيئته و العالم من حوله ، و البحث عن خبرات جديدة و عليه اشراك الطفل في المشاريع البيداغوجية تتيح له الفرصة لاستكشاف و توسيع مداركه و زيادة خبراته.

– نمو التخيل الواقعي الابداعي لدى الطفل و القدرة على الابتكار.

– نمو القدرة على الانتباه و التذكر و الاحتفاظ بموضوع ما في مجال الادراك و استرجاع الخبرات السابقة. (عبد الفتاح دويدار، 1996)

تمثل المرحلة التي ينتقل فيها الطفل من البيت الى المدرسة فتتوسع دائرة بيئته الاجتماعية و تتنوع تبعا لذلك علاقاته ، تتحدد و يكتسب الطفل معايير و قيم و اتجاهات جديدة تجعله أكثر اعتمادا على نفسه و اكثر تحملا للمسؤولية و أكثر ضبطا لانفعالاته لذلك يعتبرها التربويون أنسب مرحلة للتنشئة الاجتماعية و غرس القيم التربوية و التطبيع الاجتماعي.

ثانيا. مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المتاخرة:

هناك عدة مظاهر لنمو الطفل في هذه المرحلة و ذلك في عدة جوانب منها:

- **النمو الجسمي الحركي:**

تعتبر هذه المرحلة مرحلة النشاط الحركي الزائد بسبب زياد معدل النمو العضلي حيث تزداد فيها القوة و الطاقة مما يساعده عل تحمل التعب ،كما تزداد الكفاءة و المهارة اليدوية و التناسق و التآزر الحركي و عليه على المربين تشجيع الاطفال على هواياتهم و تنويع نشاطهم الحركي .

- **النمو العقلي:**

يستمر الذكاء في نموه بحيث في منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى نصف امكانيات نمو ذكائه في المستقبل ، تنموا الذاكرة و يكون التذكر عن طريق الفهم ، كما يزداد مدى الانتباه و مدته و حدته و تزداد القدرة على التركيز .

تنمو لدى الطفل القدرة على التفسير بدرجة أفضل و يسطيع التقييم و ملاحظة الفروق الفردية ، و تزداد القدرة على تعلم و نمو المفاهيم و ينضج إدراك معاني المفردات و يزداد تعقدها و تمايزها و موضوعيتها و تجريدها و عموميتها و ثباتها.يتعلم الطفل مفهوم المعايير و القيم الخلقية . (رأفت محمد بشناق، 2010)

– تظهر القدرة على الابتكار و التخيل تدريجيا مما ينمي حب الاستطلاع لديه.

– يدرك الطفل العلاقات بين الاشياء و ينموا لديه التفكير الاستدلالي و الاستقرائي و النقدي مما يساعد على نمو خاصية الاحتفاظ لديه، فكمية و حجم الأشياء يتغير بتغير هيأتها.

– تنمو لدى الطفل خاصية التصنيف بحث يمكنه أن يكون مجموعات صغيرة بناءا على أكثر من بعد ،كما يميز ذهنيا الأعداد بدون عد الاشياء

- **النمو اللغوي:**

تزداد في هذه المرحلة كمية المفردات و يزداد فهمها، كما يدرك الطفل التباين و الاختلاف القائم بين الكلمات و التشابه اللغوي ،فيتضح عنده أدراك معاني المجردات كالكذب، الصدق ، الأمانة ، العدل ، الحرية، الحياة ، الموت ، المسؤولية، الاحترام ، و تنمو مهارة القراءة ، حيث يظهر لديه الفهم و الاستماع الفني و التذوق الأدبي.

يلاحظ في هذه المرحلة زيادة اتقان الطفل للخبرات و المهارات اللغوية و طلاقة التعبير و الجدل المنطقي (رأفت محمد بشناق، 2010)

- **النمو الانفعالي:**

تعتبر مرحلة الاستقرار و الثبات الانفعالي و لذلك يطلق بعض الباحثين على هذه المرحلة اسم مرحلة الطفولة الهادفة ، ينمو فيها الذكاء الانفعالي الذي يتضمن مجموعة من المهارات منها ضبط الذات و الحماس ، المثابرة و الدافعية الذاتية ، يتعلم الطفل كيف يضبط انفعالاته و كيف يملك نفسه عند الغضب و كيف يحل الصراعات و كيف يشارك الآخرين انفعاليا . (كريمان بدير، 2010)

- **النمو الاجتماعي:**

يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار مما يساعده على اكتساب المعايير الاجتماعية و القيم و الاتجاهات الديمقراطية و الضمير و معاني الخطأ و الصواب، هذا ما يجعله يتضايق من الأوامر و النواهي و يثور على الروتين.

في هذه المرحلة يزداد تأثير جماعة الرفاق و يفتخر بعضويته فيها، إذ يأخذ العمل الجماعي و النشاط الاجتماعي معظم وقته، هذا ما يؤكد أهمية الانضمام إلى جماعات النشاط بالمدرسة. (رأفت محمد بشناق، 2010)

- **النمو الحسي:**

يتطور في هذه المرحلة الادراك الحسي و خاصة الادراك الزمني، إذ تتحسن إدراك المدلولات الزمنية و التتابع الزمني للاحداث التاريخية .كما يميز بين الأوزان المختلفة و يصبح أكثر دقة.

و هنا تكون أهمية النماذج المجسمة التي تتيح للطفل الإدراك البصري و الحسي و هذا يمكن استغلاه من خلال بيداغوجية المشروع التي تعتمد على تنفيذ المتعلم لمجموعة من الأنشطة الحسية الحركية. (كريمان بدير، 2010)

- **النمو الجنسي:**

هي مرحلة ما قبل البلوغ الجنسي ، مزال الاهتمام الجنسي كامنا و موجها نحو نفس الجنس ، في هذه المرحلة تتسع دارة الخيال و تتجدد الأسئلة الخاصة بالولادة ، الجنس و يلاحظ العب الجنسي .

إنطلاقا من خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة و مظاهر النمو فيها السابقة الذكر يمكن **تحديد متطلبات و شروط نجاح المشروع البيداغوجي فيها فيما يلي:**

– من المهم جدا برمجة مشاريع بيداغوجية قصيرة تتكامل من خلالها مجموعة من الأنشطة البسيطة التي تكون في متناول جميع المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية حتى لا يشعر المتعلمين بالملل.

– الحرص على عدم الإكثار من المهام التي يتطلبها المشروع بالنسبة للمتعلم حتى لا يشعر بالتعب و الملل .

– تبسيط خطوات تنفيذ المشروع حتي يفهمها المتعلم و يستوعبها.

– تجنب الصيغة الالزامية في توزيع المهام لكل أعضاء المشروع، فالمشروع هو مشروعهم، و عليه وجب تبني المشروع و التزام المتعلمين ببنوده بقناعة .

– توفير مناخ تربوي يضمن التشارك و التعاون بين أعضاء المشروع مما ينمي الجانب الاجتماعي من شخصيتهم و روح الابتكار و المبادرة و المسؤولية الفردية و الجماعية لديهم.

خلاصة الفصل:

يعد إنجاز المشروع البيداغوجي في الفضاء المدرسي مناسبة ثمينة تتاح للمتعلم حتى يتعود الاعتماد على نفسه في بناء تعلماته، فالمشروع عبارة عن تجربة في الحياة تسمح له باكتشاف ذاته و بناء هوية فردية متميزة في إطار حياة جماعية تشاركية.

إنجاز المشروع البيداغوجي مناسبة يألف فيها المتعلم تحويل الفكرة إلى فعل بانتقاء وسائل مناسبة، و اعتماد خطوات متسلسلة تشمل اختيار موضوع المشروع ، تصميم الخطة ، تنفيذ المشروع و تقويمه.بهذا يكون المشروع نشاط علمي إدماجي بامتياز تقتضي على المتعلم توظيف مختلف المعارف التي اكتسبها في اختصاص أو اختصاصات متعددة.

رجانب التطبيقي

الفصل الخامس/
منهجية البحث

تمهيد الفصل

1. منهج البحث

2. عينة البحث

3. أدوات البحث

1.3 وصف أداة البحث و كيفية بناءها

2.3 الخصائص السيكومترية لأداة البحث

أولا- الصدق

ثانيا- الثبات

4. الإجراءات المنهجية للبحث

5. حدود البحث

5. التقنيات الاحصائية المستخدمة في البحث

تمهـيـد الفصل:

سنتطرق في هذا الفصل إلى الإطار المنهجي للبحث، بداية بحدود البحث الميداني د المنهج المعتمد و العينة ، خصائصها و طريقة اختيارها من مجتمع البحث .

كذاك سنتعرض إلى أدوات القياس المستعملة لجمع البيانات و الإجراءات التطبيقية للبحث الميداني ، بالإضافة إلى التقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج .

1. منهج البحث:

لتحديد تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية و مدى اختلاف هذا التصور بحسب متغيرات الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية ،إعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع و فهمها و تحليلها ثم الوصول إلى المبادئ و القوانين المتصلة بهذه الظاهرة و استخلاص النتائج النهائية.

يعرفه جابر (1998) على أنه ذلك المنهج الذي يقوم على وصف ما هو كائن و تفسيره انطلاقا من تحديد الظروف و العلاقات الموجودة بين الوقائع المدروسة و العوامل المتحكمة فيها، كما يهتم أيضا بتحديد التصورات و الاتجاهات و الميول و المعتقدات السائدة عند الأفراد و الجماعات، فيسعى إلى تفسيرها و تحليلها بغية استخراج استنتاجات تكون ذات دلالة و مغزى بالنسبة للمشكلة محل الدراسة. (جابر، 1998)

2. عينة البحث:

أفضل عينة للبحث هي العينة الممثلة لمجتمع البحث، و لتحقيق ذلك يستعين الباحث بتقنيات تسمح له باختيارها.

تتمثل عينة بحثنا في أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون بالطور الثاني (السنوات الرابعة و الخامسة ابتدائي) بالمدارس الابتدائية التابعة لبعض مقاطعات مديرية التربية للجزائر شرق بولاية الجزائر العاصمة.

اعتمدنا في بحثنا على العينة القصدية، وهي العينة التي يعتمد عليها عندما يكون الباحث مقيدا بخصائص محددة، بحيث يختار حالات يعتقد أنها ستفيده وتمثل مجتمع البحث، و عليه تمثلت عينة بحثنا في أساتذة التعليم الابتدائي الذين:

- سبق لهم أن وظفوا بيداغوجية المشروع خلال مشوارهم التدريسي

- سبق لهم أن أطروا مشاريع بيداغوجية بيئية.

- يدرسون تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي و ذلك لأن كراسة التربية البيئية موجهة إليهم، و هو نفس الشيئ بالنسبة للانخراط في النادي الأخضر المدرسي.

هذا الى جانب كون المشاريع البيداغوجية يتطلب إعدادها مستوى معين من القدرات و المهارات سواءا المعرفية، الأدائية و الاتصالية التي يكون تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي متمكنين منها إلى حد بعيد.

و لوجود عدد لا بأس به من المقاطعات التربوية التابعة للمديرية و التي بلغ عددها 17 مقاطعة حسب إحصائيات مديرية التربية للجزائر شرق للموسم الدراسي(2019-2020)، وقع اختيارنا في بحثنا على 08 مقاطعات أين تلقينا تسهيلات في البحث.

و لاختيار عينة البحث اعتمدنا على الطريقة الحصصية باعتماد النسب المئوية كما هو مبين في الجدول رقم (07).

جدول رقم(07): يوضح عدد المدارس الابتدائية حسب المقطعات التربوية التابعة لمديرية الجزائر شرق

الرقم	إسم المقاطعة	عدد المدارس الابتدائية التابعة لها
1	باب الزوار	28
2	الحراش	19
3	بوروبة	20
4	باش جراح	26
5	ولدي السمار	11
6	براقي	34
7	الكاليتوس	34
8	سيدي موسى	24
9	الدار البيضاء	17
10	برج البحري	12
11	المحمدية	30
12	برج الكيفان	38
13	عين طاية	12
14	المرسى	04

15	الرويبة	17
16	الرغاية	24
17	هراوة	07
المجموع	**17 مقاطعة**	**357 مدرسة ابتدائية**

جدول رقم(08): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التربوية لمديرية الجزائر شرق.

الرقم	أسم المقاطعة	عدد المدارس التابعة لها	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
1	باب الزوار	28	56	%18.66
2	الحراش	19	38	%12.66
3	وادي السمار	11	22	%7.33
4	الدار البيضاء	17	34	%11.33
5	المحمدية	30	60	%20
6	الرويبة	17	34	%11.33
7	الرغاية	24	48	%16
8	المرسى	4	8	%2.66
المجموع	**08 مقاطعات**	**150 مدرسة**	**300**	**%100**

جدول رقم(09): يوضح توزيع أفراد العينة حسب التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس

الاقدمية / التكوين	أقل من 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		المجموع	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
تلقى تكوين	18	%6	60	%20	78	%26
لم يتلقى تكوين	48	%16	174	%58	222	%74
المجموع	66	%22	234	%78	300	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة معتبرة من الأساتذة و التي تقدر ب (74%) لم يتلقوا تكوينا في منهاج التربية البيئية الذي يعتبر بعدا جديدا في المنهاج الدراسي، له خصوصياته و تعليميته الخاصة به، هذا ما قد يؤثر على أدائهم البيداغوجي، و ذلك بالرغم من توصيات بروتوكول الاتفاق الذي وقعته وزارة البيئة مع وزارة التربية الوطنية الذي يلزم المعهد الوطني للتكوينات البيئية بتكوين الأساتذة و منشطي النوادي البيئية، بحيث و حسب

تصريحات مديرة المعهد فقد إستفاد قرابة 100 منشط بيئي فقط من التكوين حول أساليب تنشيط الورشات البيداغوجية، رقم لا يسد احتياجات جميع المؤسسات التربوية.

كما نلاحظ من الجدول أيضا أنه لا يوجد فارق كبير في نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في التربية البيئية بين الفئتين أقل و أكثر من 10 سنوات أقدمية في التدريس، حيث تمثل الأولى (27%) و الثانية (25%).

هذا الفارق البسيط المسجل يعود لربما إلى شخصية المعلم ذاته، بحيث و حسب استقصاء الواقع نجد أن معظم الأساتذة حديثي التوظيف يحاولون المشاركة في دورات التكوين المختلفة لتنمية خبراته و اكتساب كفاءات و مهارات في مجال التعليم الذي يعتبر مجالا واسعا له خصوصياته و صعوباته، فيما قد يكتفي الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات بدورات التكوين الإلزامية المبرمجة من طرف المؤسسات التربوية المستخدمة أو الوزارة الوصية، بحجة أنهم قد اكتسبوا الكثير من الخبرات من خلال ممارساتهم الميدانية، و أن ما يقدم لهم من جديد يبقى نظريا لا علاقة له بواقع المؤسسات التعليمية و مشكلاتها.

جدول رقم(10):يوضح توزيع أفراد العينة حسب كل متغيرات البحث

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية	المجموع	
				التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	93	%31	300	%100
	أنثى	207	%69		
الأقدمية في التدريس	أقل من 10 سنوات خبرة	66	%22	300	%100
	أكثر من 10سنوات خبرة	234	%78		
التكوين في مجال التربية البيئية	تلقى تكوين	78	% 26	300	%100
	لم يتلقى تكوين	222	%74		
الاطلاع على الحقيبة البيئية المدرسية	نعم	81	%27	300	%100
	لا	219	%73		
توفر المدرسة على نادي بيئي مدرسي	نعم	48	%16	300	%100
	لا	252	%84		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة معتبرة من أساتذة التعليم الابتدائي و المقدرة ب (73%) لم تتاح لهم الفرصة للإطلاع على الحقيبة البيئية المدرسية بالرغم من توفرها في نسخة إلكترونية يمكن تحميلها، و قد يعود ذلك إلى أن معظم المؤسسات التربوية لا تتوفر

على نوادي بيئية و هذا ما تؤكده النسبة المؤية التي تقدر ب (84%)، بمعنى أن هناك 24 نادي بيئي مدرسي فقط في مجموع 150 مدرسة ابتدائية، و ذلك على الرغم من توقيع بروتوكول إتفاق ثالث سنة 2019 بين وزارة التربية الوطنية و وزارة البيئة و الطاقات المتجددة، الذي ينص على تعزيز التربية البيئية و التنمية المستدامة و تنظيم النشاطات اللاصفية في الوسط المدرسي من خلال التشجيع على إنشاء النوادي البيئية المدرسية، التي بلغ عددها بحسب إحصائيات المعهد الوطني للتكوينات البيئية سنة 2019 إلى (12318) نادي بيئي مدرسي منها(26%) في الطور الابتدائي، أما عدد المنخرطين فيها فيقارب (260000) متعلم منهم (56.5%) في طور التعليم الابتدائي.

كما أوصى البروتكول على تنصيب لجان ولائية تتولى عملية التنفيذ و المتابعة و التقييم و إعداد حصيلة سنوية للأنشطة البيداغوجية البيئية و تفعيل دار البيئة.

لكن كل ذلك يبقى في إيطاره النظري في انتظار تفعليله على أرض الواقع.

3. أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء استبيان " تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لبيداغوحية المشروع في التربية البيئية "

و باعتبار أن التصورات بحسب أبريك (1994) هي مجموعة من المعارف و الآراء و المعتقدات و الاتجاهات التي تنتج نظاما للتطلعات، خاصة عندما يكون المجتمع متجانس كماهو الحال بالنسبة لمجتمع بحثنا المتكون من أساتذة التعليم الابتدائي، و الذي يشترك أفراده في نفس المهام البيداغوجية التربوية.

و بما أننا نريد أن نصل إلى تلك التطلعات المشتركة بطريقة كمية فإنه نعتقد أن الاستبيان هو الأنسب لتحقيق ذلك باعتباره يمتاز بالتقنين و يقلل من مشكلة الذاتية، كما يسمح بتناول الموضوع في جميع أبعاده، فقد تمكن أفراد عينة البحث من الانتباه إلى بعض المعطيات التي هي في رصيدهم المعرفي لكن لم يتم استدعائها أثناء القيام بالبحث.

1.3 وصف أداة البحث و كيفية بناءها:

اعتمدت الباحثة في بناء الاستبيان على مراجعة الدراسات السابقة في مجالات التربية البيئية، خصوصا التي تناولت بالبحث مرحلة التعليم الابتدائي،بالإضافة إلى البحوث التي اهتمت ببداغوجية المشروع في التربية البيئية، إلى جانب خطوات إعداد المشروع البيداغوجي و موضوع التصورات.

كما إستعانت الباحثة كذلك بنتائج دليل المقابلة نصف الموجهة في الدراسة الإستطلاعية الذي تم توزيعه على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي، قدر عددهم ب 15 أساتذا بأربعة ابتدائيات تابعة لمقاطعة باب الزوار بغية جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات و تحديد أهم محاور الاستبيان النهائي و ضبط بنوده و فقراته.

هذا و قد ضم دليل المقابلة الاستطلاعية مجموعة من الأسئلة (أنظر الملحق رقم 02)

و لقد حرصنا في اختيارنا لعينة البحث الاستطلاعية على الأخذ بعين الإعتبار متغيرات البحث كالأقدمية في التدريس و الخبرة في مجال التربية البيئية، و مقابلة الأساتذة لشرح أدق لأسئلة المقابلة و فهم معنى و مضمون الاستجابات المقدمة من طرف الأساتذة.

و لتحليل النتائج و الإلمام بأجوبة المعلمين رأينا من الضرورة العودة إلى تقنية تحليل المحتوى لتحديد الفئات الرئيسية و الفرعية.

تحليل المحتوى هو عبارة عن حساب عدد مرات تكرار الوحدات أو المصطلحات الموزعة في فئات رئسية تعبر عن أهداف البحث، تندرج وفقها فئات فرعية بحسب تقارب معناها و مضمونها، يعرفها أنجرس 1996 أنها تقنية تستعمل في تحليل الإنتاج الكتابي الصادر عن الأفراد و الجماعات، و قد تم استخدامه لتحليل أجوبة الأساتذة على الأسئلة التي شملها دليل المقابلة الاستطلاعي.

و فيما يلي عرض لنتائج دليل المقابلة الاستطلاعية.

جدول رقم(11):يبين تنائج الدراسة الاستطلاعية

الفئات الرئيسية	الفئات الفرعية	تكرار الفئات	النسبة المئوية
مفهوم البيئة	الطبيعة	15	%100
	الموارد و المصادر الطبيعية	15	%100
	الكائنات الحية و غير الحية	15	%100
	كل ما شيده و اخترعه الانسان	13	%86.66
	الرصيد الثقافي للمجتمع	11	%73.33
	كل ما يحيط بنا	14	%93.33
أهداف التربية البيئية في	اكتساب معارف حول البيئة و مشكلاتها	15	%100
	اكتساب اتجاهات ايجابية حول البيئة	14	%93.33

التعليم الابتدائي	اكتساب مهارات حول حل المشكلات البيئية	13	%86.66
	تنمية الوعي البيئي لدى المتعلمين	15	%100
	اكتساب سلوكات بيئية رشيدة	15	%100
	تنمية القيم و الأخلاق البيئية	15	%100
مداخل التربية البيئية في التعليم الابتدائي	المدخل الإدماجي	14	%93.33
	المدخل المستقل	8	%53.33
	مدخل الموضوعات البيئية	13	%86.66
	مدخل المشكلات البيئية	10	%66.66
	مدخل المشروع	12	%80
استراتيجيات تدريس التربية البيئية	حل المشكلات	12	%80
	المشروع	14	%93.33
	الزيارات الميدانية	13	%86.66
	القصة	12	%80
أهمية إعتماد بيداغوجية المشروع في التربية البيئية	خصائص منهاج التربية البيئية المتداخل التخصصات العلمية	14	%93.33
	تطبيق المتعلم في الواقع لما تعلمه نظريا	15	%100
	بناء شخصية المتعلم من جيمع أبعادها	12	%80
	التعاون في حل المشكلات البيئية	9	%60
	تحقيق كفاءات أفقية لدى المتعلم باستخدام كل المواد الدراسية	13	%86.66
	ربط المدرسة بواقع و مشكلات المجتمع	12	%80
المتطلبات الواجب توفرها في مؤطر المشروع	كفاءات شخصية ذاتية	14	%93.33
	كفاءات أكاديمية علمية	13	%86.66
	كفاءات اتصالية و تفاعلية	12	%80
	كفاءات بيداغوجية تربوية	15	%100
	الاهتمام بالقضايا البيئية	13	%86.66
	الوعي البيئي	13	%86.66
إختيار المشروع البيداغوجي البيئي	وفق ما هو مقرر في المنهاج الدراسي	15	%100
	بحسب كفاءات الأستاذ و اختياره	8	%53.33
	حسب مشكلات البيئة المحلية	10	%66.66
	حسب مشكلات الساعة المحلية و العالمية	14	%93.33
	حسب اقتراحات المتعلمين و مستواهم	13	%86.66

	حسب الامكانيات المادية المتوفرة في المؤسسة	11	%73.33
تخطيط و تنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي	الكل يشارك في تخطيط و تنفيذ المشروع	15	%100
	تقسيم أعضاء المشروع إلى مجموعات	13	%86.66
	تخطيط الوسائل ، النشاطات ،الاهداف و الوقت	14	%93.33
	تحديد أدوار و مهام كل متعلم في المشروع	15	%100
	المعلم موجه و مرشد فقط	14	%93.33
تقويم المشروع البيداغوجي البيئي	تقويم شامل لعناصر المشروع	11	%73.33
	تقويم شامل لكفاءات و شخصية المتعلم	14	%93.33
	تقويم جماعي لعمل المجموعات و الأعضاء	12	%80
	تقويم فردي لمهام كل متعلم	15	%100
	تقويم مستمر في جميع مراحل المشروع	15	%100
شروط نجاح المشروع البيداغوجي البيئي	تحديد دقيق لأهداف المشروع	14	%93.33
	ملائمة المشروع مع خصائص المتعلمين و مستواهم	15	%100
	كفاءات أكادمية و تربوية للمعلم	13	%86.66
	توفر الامكانيات المادية للمشروع	14	%93.33
	توفر المؤسسة التربوية على ناد بيئي مدرسي	12	%80
	تلائم المشروع مع خصائص البيئة المحلية و مشكلاتها	15	%100
	تقويم مستمر للمشروع و للمتعلمين	15	%100
صعوبات إعداد المشروع البيداغوجي البيئي	صعوبات مادية إدارية	14	%93.33
	صعوبات تتعلق بكفاءات الأستاذ	11	%73.33
	صعوبات تتعلق بخصائص بيداغوجية المشروع	13	%86.66
	صعوبات خاصة بالمتعلم	10	%66.66
	صعوبات تتعلق بكثافة المنهاج الدراسي	15	%100
	صعوبات تتعلق بتقويم المشروع	13	%86.66
	صعوبات لها علاقة بخصائص منهاج التربية البيئية	14	%93.33

إنطلاقا من نتائج الإستبيان الاستطلاعي التي تم عرضها في الجدول أعلاه، و استنادا إلى نتائج الدراسات السابقة التي تناولت بعض جوانب الموضوع تم بناء استبيان البحث في صورته الأولية الذي تكون في البداية من 25 بندا، و بعد التحقق من خصائصه

السيكومترية أصبح الاستبيان في صورته النهائية مكونا من 21 بندا موزعة على 09 محاور تمثل أهداف البحث الجزئية، و لكل بند مجموعة من الفقرات المقترحة .

و لقد سعدت الباحثة من خلال الاستبيان الأجابة عن التساؤلات الجوهرية التالية: لماذا، كيف، متى، أين ، من ، لمن المشروع البيداغوجي البيئي.

و فيما يلي عرض لمحاور الاستبيان في صورته النهائية

- **المحور الأول: مفهوم البيئة.**

هدفنا من خلال هذا المحور معرفة تصورات الأساتذة لمفهوم البيئة الذي لاشك أنه سيأثر في بناء المشروع البيداغوجي البيئي و تحديد اهدافه، فإذا كان تصور الأساتذة للبيئة طبيعيا فالمشروع أكيد سيهتم ببعد واحد للبيئة و هو البعد الايكولوجي، أما اذا كان تصورهم شامل فانهم سيأخذون بعين الاعتبار المفهوم النسقي للبيئة.

- **المحور الثاني: التربية البيئية في التعليم الابتدائي**

هدفنا من خلال هذا المحور معرفة تصورات الأساتذة للتربية البيئة من حيث أهمية إدراجها في المناهج الدراسية و الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها لدى المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي التي تستمد خصوصياتها من مميزات و متطلبات نمو المتعلمين، إلى جانب المداخل البيداغوجية المناسبة لادراجها و الاستراتيجيات البيئية المناسبة لتدريس مقرر التربية البيئية في هذه المرحلة التعليمية وفقا لخصائص منهاجالتربية البيئية.

و كان الهدف من إدراج هذا المحور هو افتراضنا أن تلك التصورات سؤثر حتما على تصورات الأساتذة حول اختيار و اعداد المشروع البيداغوجي و أهدافه و تقويمه و الوسائل و الأنشطة التعليمية المناسبة لذلك.

- **المحور الثالث : مكانة بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في التعليم الابتدائي.**

هدفنا من خلال هذا المحور معرفة تصورات الأساتذة حول مدى فعالية بيداغوجية المشروع كمدخل و كالإستراتيجيات بيداغوجية في تدريس التربية البيئية استنادا الى خصائص منهاج التربية البيئية، متطلبات مرحلة التعليم الابتدائي، و الاهداف المراد تحقيقها لدى المتعلمين.

- **المحاور: الرابع ، الخامس، السادس و السابع**

تهدف هذه المحاور إلى معرفة تصورات الأساتذة حول كيفية إعداد و بناء المشروع البيداغوجي واقعيا من خلال اقتراحات و آراء الاساتذة و خبراتهم السابقة و بناءا على متغيرات البيئة المحلية ، ذلك لأن التصور حسب أبريك هو إعادة بناء الواقع .

و لقد تم بناءها استنادا إلى خطوات المشروع البيداغوجي المتمثلة في اختيار المشروع، تخطيط المشروع، تنفيذ المشروع و تقويم المشروع.

- **المحور الثامن: متطابات نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي.**

يتمحور حول تصورات الأساتذة لمتطلبات نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي، آخذين بعين الاعتبار خصائص المشروع البيداغوجي البيئي، خصائص المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي و متطلبات نموهم، خصائص منهاج التربية البيئة المتعدد و المتداخل التخصصات العلمية و كذا الامكانيات المادية و البشرية المتاحة في المؤسسة التربوية.

- **المحور التاسع** : يتمحور حول تصورات الأساتذة للصعوبات التي قد تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي، و ذلك استنادا الى خصائص المشروع البيداغوجي ،تعقد المواضيع البيئية و خصائص تلاميذ التعليم الابتدائي و واقع المؤسسات التربوية و امكانياتها و هذا من أجل أخذها بعين الاعتبار في بناء المشروع البيداغوجي و ضمان نجاحه و تحقق اهدافه.

المحورين الثامن و التاسع كان الهدف من إدراجهما مساعدة المعلم على تحديد استراتيجية فعالة لإعداد المشروع البيداغوجي البيئي و تفادي العراقيل و المشكلات التي تحول دون الوصول الى أهدافه، لأن التصور هي نظرة للمستقبل و إعادة بناء الواقع بمتغيراته.

جدول رقم (12): يبين توزيع بنود و فقرات الاستبيان حسب محاورها.

رقم المحور	عنوان المحور	رقم البند	عدد فقرات البند
1	مفهوم البيئة	1	6
		2	3
2	التربية البيئية في التعليم الابتدائي	3	2
		4	5
		5	3
		6	7
3	مكانة بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في التعليم الابتدائي	7	2
		8	5
4	اختيار المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي	9	4
		10	2
		11	5
5	تخطيط المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي	12	3
		13	4
6	تنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي	14	4
		15	3
7	تقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي	16	3
		17	3
		18	5
8	متطلبات نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي	19	5
		20	7
9	صعوبات تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي	21	6
المجموع	**09 محاور**	**21 بند**	**88 فقرة**

2.4 الخصائص السيكومترية لأداة البحث :

لاستخدام أداة البحث في جمع المعطيات في أي بحث علمي لابد من التحقق من خصائصها السيكومترية المتمثلة أساسا في الصدق و الثبات. و الغرض من ذلك هو التأكد من ملائمتها لأهداف البحث من جهة و مناسبتها للمجتمه البحث المراد دراسته.

أولا. الصدق:

يمكن اعتبار الأداة صادقة إذا كانت تقيس فعلا ما أعدت لقياسه، استنادا لأهداف البحث التي وضعها الباحث، و إذا قاست شيء آخر فلا ينطبق عليها صفة الصدق.

و لما كانت عبارات الاستبيان موزعة على تسعة محاور، لكل منها مجموعة من البنود التي هي الأخرى تتضمن مجموعة من الفقرات المقترحة سواءا للإختيار المتعدد أو الترتيب فضلنا الاعتماد على آراء المحكمين للتأكد من صدقها.

هذا و يعتبر صدق المحكمين من أكثر أنواع الصدق استخداما و انتشارا في الاختبارات و المقاييس التي يراد منها صدق المضمون، و مفاد هذه الطريقة هو أن يعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين ممن لهم سابق الخبرة و المعرفة بالمجال الذي وضع فيه الاختبار و تأخذ آرائهم و اقتراحاتهم حوله.

و عليه فقد تم عرض الإستبيان في صورته الأولية على 14 أستاذا بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو من ذوي الخبرة ، طلب منهم إبداء آرائهم و ملاحظاتهم حول الاستبيان لخصناها في الجدول الموالي:

جدول رقم (13): يمثل نتائج صدق المحكمين

طبيعة التحكيم	نسبة اتفاق المحكمين	الملاحظات
البيانات العامة	%98	مناسبة لأهداف البحث.
التعليمة	% 100	واضحة و مناسبة
عدد البنود	%91	تم حذف أربعة بنود بسبب تكرارها و استبدال بنود أخرى
محتوى البنود	%89	إجراء بعض التعديلات و التصحيحات اللغوية على بعض البنود و الفقرات المشكلة لها.
عدد الفقرات المشكلة لكل بند	%87	مناسبة مع أهداف البحث
محتوى الفقرات المشكلة لكل بند	%88	القيام ببعض التعديلات اللغوية

محاور الاستبيان	المحور 1	%89	المحاور مناسبة و تخدم أهداف البحث
	المحور 2	%87	
	المحور 3	%89	
	المحور 4	%93	
	المحور 5	%89	
	المحور 6	%87	
	المحور 7	%89	
	المحور 8	88%	
	المحور 9	%93	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنه تم الموافقة من طرف جميع الأساتذة المحكمين على وضوح التعليمة،مع اقتراح بعض البنود و الفقرات و إجراء بعض التعديلات و التصحيحات اللغوية على البعض منها. إلى جانب حذف أربعة بنود رأى المحكمون أنها مكررة بصيغ أخرى و استبدال البعض الآخر.

كما وافق كل الأساتذة على ملائمة محاور الاستبيان و البنود المشكلة لها لأهداف البحث.

ثانيا. الثبات:

يقصد بثبات الاستبيان قدرة هذا الأخير على تقدير المتغير المراد قياسه فعلا، و لخصوصية استبيان البحث الحالي و احتواءه على بنود من النوع الاختيار المتعدد و بنود الترتيب رأينا من الأمثل اعتماد طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (T-Retest).

معامل الثبات المحسوب بطريقة إعادة الاختبار يسمى بمعامل الاستقرار، والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة في إيجاد الثبات هو إيجاد العلاقة الإرتباطية بين درجات المستجوبين التي تم الحصول عليها في التطبيق الأول للمقياس ودرجاتهم عند إعادة تطبيقه عليهم في المرة الثانية بعد مرور مدة زمنية أدناها 15 يوما .(أبو لبدة،2008)

و عليه قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي بلغ عددهم 20 أستاذا بابتدائيات الجرف 03، الجرف04 و اسماعيل يفصح التابعة للمقاطعة التربوية باب الزوار، وكانت المدة الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني20 يوما.

بعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين وجدناه يقدر ب(0.96)، و هو معامل ثبات مرتفع يدل على ثبات الإستبيان.(أنظر الملحق رقم 03)

4. الإجراءات المنهجية للبحث:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

– الحصول على إذن رسمي من مديرية التربية للجزائر شرق لتطبيق الدراسة في المدارس الابتدائية التابعة لها و توزيع أدوات البحث.

– تحديد عينة البحث من أساتذة التعليم الابتدائي ممن سبق لهم أن أطرو مشاريع بيداغوجية بيئية و وظفوا بيداغوجية المشروع خلال مشوارهم التدريسي .

– في البحث الاستطلاعي قامت الباحثة اعتمادا على الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث ببناء دليل مقابلة نصف موجه يحتوي على أسئلة واضحة و مترابطة و مكملة لبعضها البعض في شكل تسلسلي تخدم أهداف البحث، بعد ذلك تم عرضه على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة باب الزوار قدر عددهم ب 15 أستاذا، و ذلك قصد جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات التي ساعدت الباحثة على بناء استبيان البحث الأولي و تحديد أدق لمحاوره.

– عرض الاستبيان في صورته الأولية المكون من 25 بندا على مجموعة من المحكمين من أساتذة التعليم العالي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو للتحقق من صدق الأداة و القيام ببعض التعديلات المناسبة استنادا لآرائهم و اقتراحاتهم.

– توزيع الاستبيان في صورته الأولية على عينة بحث استطلاعية تكونت من 20 أستاذا للتعليم الابتدائي من أجل التحقق من ثباته، و كذلك التأكد فيما إذا كانت فقرات الاستبيان واضحة و مفهومة لأفراد عينة البحث.

– بعد التحقق من ثبات و صدق الاستبيان تم توزيعه على عينة البحث الأساسية التي تم اختيارها بالطريقة الحصصية المقدرة ب 300 أستاذ من طرف الباحثة بالتعاون مع إدارات المؤسات التربوية المعنية، و تم استرجاع كل الاستمارات.

– تفريغ البيانات و معالجتها احصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) للإجابة عن تساؤلات البحث و التحقق من فرضياته.

5. حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على أساتذة التعليم الابتدائي بثمانية مقاطعات تربوية تابعة لمديرية الجزائر شرق بولاية الجزائر العاصمة من بين 17 مقاطعة مكونة لها ، ولقد تم إجراء البحث

الميداني في الموسم الدراسي 2020/2019، و عليه فالنتائج المتحصل عليها يحددها المجالين الزماني و المكاني للبحث.

6. التقنيات الاحصائية المستخدمة في البحث:

تمت عملية التحليل الإحصائي باستعمال البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية و الاجتماعية (SPSS). و قد عمدت الباحثة إلى استعمال العديد من التقنيات الإحصائية التي تطلبها البحث الميداني، بداية من مرحلة بناء أدوات البحث إلى عملية التحليل الإحصائي لنتائج الاستبيان قصد الإجابة على تساؤلات البحث، و قد تمثلت هذه التقنيات فيما يلي:

– النسب المئوية لعدد التكرارات لكل فقرة من فقرات بنود الإستبان

– اختبارات الدلالية الإحصائية المتمثلة في :

– **معامل الارتباط بيرسون:** للتحقق من ثبات الاستبيان باستخدام الاختبار و إعادة الاختبار لكل فقرات بنود الاستبيان.

– **إختبار كا^2 لفريدمان (ksu) لعينة واحدة:** هو نوع من المقايس الإحصائية اللابرامترية في مستوى القياس الرتبي، استخدمته الباحثة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية بالنسبة للبنود التي تتطلب ترتيب الفقرات و يتعلق الأمر بالبنود (04، 05، 06، 09، 11، 19)

– **اختبار كاف مربع (كا^2) للاستقلالية:** لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية تبعا لمتغيري التكوين في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، و لقد استخدمته الباحثة في تحليل نتائج فقرات بنود الإستبيان ذات الاختيار المتعدد و الاحادي في مستوى القياس الإسمي.

– **اختبار كاف مربع (كا^2) لكروسكال واليس لأكثر من عينتين مستقلتين:** لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الأساتذة لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية تبعا لمتغيري التكوين في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، و لقد استخدمته الباحثة في تحليل نتائج فقرات بنود الإستبيان التي تتطلب ترتيب أفراد العينة للفقرات بحسب تصوراتهم في مستوى القياس الرتبي.

الفصل السادس
عرض،تحليل و مناقشة نتائج البحث

I. عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بتساؤلات البحث

1. عرض ،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الأول
2. عرض ،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثاني
3. عرض ،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثالث
4. عرض ،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي االرابع
5. عرض ،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الخامس
6. عرض ،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي السادس
7. عرض ،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي السابع
8. عرض ،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثامن
9. عرض ،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي التاسع

II. استنتاج عام

III. اقتراحات البحث

I. عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بتساؤلات البحث:

للاجابة على التساؤل العام للبحث المتمحور حول تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية في الوسط المدرسي و مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري التكوين في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، تم الإجابة على التساؤلات الجزئية للبحث التي تمثل كل محور من محاور الاستبيان و ذلك من خلال تحليل استجابات أفراد عينة البحث على الفقرات التي تضمنها كل بند من بنود الاستبيان الموزعة على تسعة محاور سبق الاشارة إليها في الفصل السابق.

للاشارة هناك بعض البنود تسمح لأفراد العينة من اختيار أكثر من فقرة مما يفسر غياب الخانة المخصصة للمجموع و يتعلق الأمر بالبنود (12،8،2،1، 13، 15، 16، 17، 18، 20، 21) ، و بنود أخرى تتضمن إختيار فقرة واحدة فقط و هي البنود(03، 07، 10، 14)، أما البنود (04، 05، 06، 09، 11، 19) فتتضمن ترتيب أفراد العينة للفقرات بحسب تصورهم.

1.عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الأول:

" **كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي مفهوم البيئة، و هل يختلف هذا التصور باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية ؟** "

يتمحور هذا التساؤل حول معرفة تصورات الأساتذة حول:

- مفهوم مصطلح البيئة.
- الأنظمة التي تتكون منها البيئة.

للإجابة على هذا التساؤل الجزئي الأول و تحقيق الأهداف المحددة، تم تحليل استجابات الأساتذة على فقرات البندين التي تضمنها المحور الأول حول مفهوم البيئة و هي البندين رقم 01 و 02.

1.1 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 01

جدول رقم (14): يمثل استجابات البند رقم 01 حسب متغيرات البحث.

الاستجابات / العينة	البيئة في نظركم هي :					
	مجموعة مشكلات	مجموعة موارد	الطبيعة	محيط حيوي	وسط معيشي	شأن جماعي مشترك
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	18 %100	18 %100	17 %94.44	18 %100	17 %94.44
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	57 %95	58 %96.66	60 %100	56 %93.33	60 %100	55 %91.66
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	44 %91.66	45 %93.75	48 %100	44 %91.66	48 %100	44 %91.66
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	165 %94.82	166 %95.40	174 %100	163 93.67%	174 %100	157 %90.22
المجموع	284 %94.66	287 %95.66	300 %100	280 %93.33	300 %100	273 %91

جدول رقم (15): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 01 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع التكرارات	كا^2 للاستقلالية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	106	0.123	15	1.00	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	346				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	273				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	999				
المجموع	1724				

لمعرفة تصورات الأساتذة حول مفهوم مصطلح البيئة تم اعتماد تقسيم لوسي سوفي (2004) لتصور البيئة.

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (14) نلاحظ أن النسب المئوية للفقرات المقترحة حول مفهوم مصطلح البيئة متقاربة إلى حد بعيد، بحيث تراوحت بين(91%) و(100%) و هي نسب مرتفعة تعبر عن تصور شامل للبيئة بأبعاده المختلفة ،هذا ما يبين أن كل فقرات هذا البند تتمحور في النواة المركزية لتصور مفهوم مصطلح البيئة.

البيئة حسب تصورات الأساتذة هي الطبيعة بالمفهوم الايكولوجي التي يجب حمايتها و وصيانتها هي مجموع الموارد التي يجب استغلالها بعقلانية من أجل استمرارها و ضمان حق الأجيال القادمة منها، البيئة هي مجموعة مشكلات ناتجة عن عوامل طبيعية و بشرية، يتطلب حلها تظافر جهود الجميع كل في اختصاصة و مجال مساهمته، هي بذلك مشكلات تلوث الماء و الهواء و التربة ، مشكلة التلوث الميغناطيسي و السمعي، هي مشكلة النمو الديمغرافي، تلك المشكلات التي تؤدي إلى اختلال في توازن النظام البيئي الطبيعي منه و البشري و تؤثر على نوع الحياة على كوكب الأرض، البيئة أيضا هي المحيط الحيوي الذي يتأثر هو الآخر بسلوكات الانسان الغير مسئولة.

إن تصور الأساتذة الشامل و المتناسق لمفهوم البيئة راجع لربما إلى تجانس عينة البحث، فكلهم أساتذة التعليم الابتدائي، يزاولون نفس المهام التربوية و لهم تكوين بيداغوجي و أكاديمي متقارب إلى حد بعيد بغض النظر عن مستواهم المعرفي و اهتماماتهم.

هذا التصور الشامل لمفهوم البيئة يتوافق مع تعريف مؤتمر ستوكهولم 1972 للبيئة، الذي يعرفها على أنها كل ما يحيط بالإنسان من ظواهر خارجة عن ارادته و ليس له دخل فيها، و تضم أيضا البيئة البشرية التي يعيش فيها الإنسان و يحصل منها على مقومات حياته و يمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بني البشر.

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن النسب المئوية لكل فقرات البند متقاربة إلى حد بعيد بين الفئات الأربعة بحيث تتراوح ما بين (90.22 %) و (100 %)، و لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة لمفهوم مصطلح البيئة تبعا لمتغيري التكوين في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقلالية الذي وجدناه يقدر ب (0.123)،و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (1.00)، و هي أكبر من مستوى الدلالة α=(0.01)، فهذا يبين عدم وجود فروق دالة احصائيا في تصور الأساتذة لمفهوم مصطلح البيئة.

و عليه يمكن القول أن لدى كل الفئات يتمحور مفهوم مصطلح البيئة بكل أبعاده في النواة المركزية، و يرجع هذا التوافق في التصور لربما إلى كون كل الأساتذة يدرسون في نفس الطور المتمثل في الطور الثاني إبتدائي، كما أن مهنة التعليم تفرض على المعلم البحث في المفاهيم التي يدرسها كمفهوم البيئة.

هذه النتيجة تتعارض مع دراسة أبريك أمزون (2012) حول واقع التربية البيئية بالمملكة المغربية، حيث انتهت إلى أن معظم أساتذة المرحلة الابتدائية ليس لديهم تصور شامل لمفهوم البيئة، فهم يحصرونه في المركب الطبيعي الايكولوجي و بالتحديد في البستنة. و هي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة Elizabeth Rooney (2001) حول تصورات الأساتذة للتربية البيئية بكندا.

من خلال استقراء نتائج البند رقم (01) الذي تمحور حول تصور الأساتذة لمفهوم مصطلح البيئة، يتبين لنا أن لأساتذة التعليم الابتدائي تصور متناسق و شامل لمفهوم البيئة بعناصره المختلفة هذا التصور الذي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس.

2.1 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 02.

جدول رقم (16): يمثل استجابات البند رقم 02 حسب متغيرات البحث.

الاستجابات / العينة	تتكون البيئة في نظركم من النظام:		
	الطبيعي	الثقافي	الاجتماعي
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	17 %94.44	18 %100
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	60 %100	57 %95	58 96.66
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	48 %100	45 %93.75	46 %95.83
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	174 %100	166 %95.40	168 %96.55
المجموع	300 %100	285 %95	290 %96.66

جدول رقم (17): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 02 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع التكرارات	كا^2 للاستقلالية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	53	0.023	6	1.00	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	175				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	139				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	508				
المجموع	875				

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم (16)، نلاحظ أن النسب المئوية لتصور الأساتذة للنظم التي تتكون منها البيئة كانت مرتفعة و متقاربة تراوحت بين (95 %) و (100 %)، هذا ما يفسر و يدعم استجابات أفراد العينة على البند الأول، معنى ذلك أنه هناك تجانس في تصورات الأساتذة للنظم التي تتكون منها البيئة، هذا يبين أن كل الفقرات تتمحور في النواة المركزية لتصور نظم البيئة.

فالبيئة حسب تصور الأساتذة نظام نسقي متكامل تتكون من ثلاثة أنظمة متشابكة و متداخلة فيما بينها هي النظام الطبيعي و الاجتماعي و الثقافي.

نظام طبيعي متناسق و معقد من أبداع الخالق غزو جل الذي عبر عليه الأساتذة بنسبة 100%، الذي بدوره يتشكل من أربعة أنظمة فرعية وهي:

– نظام العناصر غير الحية التي تشمل الماء والهواء بغازاته المختلفة، وحرارة الشمس وضوءها، والتربة والصخور والمعادن المختلفة.

– نظام العناصر الحية المنتجة المتمثلة في الكائنات الحية النباتية.

– نظام العناصر الحية المستهلكة التي تتضمن الكائنات الحية الحيوانية التي تعتمد في غذائها على غيرها، وتشمل كلا من الحيوانات و الإنسان.

– نظام العناصر الحية المحللة التي تشمل كائنات مجهرية تتمثل في الفطريات والبكتيريا مهمتها تحليل المواد العضوية.

أما النظام الاجتماعي و الذي قدرت نسبته ب (96.66 %) فيمثل نظام العلاقات الاجتماعية التي تساهم في التفاعل و التعايش الاجتماعي ،ويندرج وفق هذا النظام مجموعة من الانظمة الفرعية المتناسقة و المتداخلة فيما بينها تؤثر إحداها في الأخرى كالنظام السياسي، الاقتصادي،التربوي ، الإداري ،أوجدها المجتمع لضمان تقدمه و ضمان الاستقرار و التعايش الاجتماعي.

فيما يشمل النظام الثقافي الذي عبر عنه الاساتذة بنسبة (95 %) كل ما يخص تراثه المادي و غير المادي من قيم و عادات و تاريخ و منشآت ،الذي يميزه عن المجتمعات الأخرى و يكون خصوصياته و هويته و ذاته.

هذا و قد يندرج كل من النظامين الاجتماعي و الثقافي وفق النظام المشيد أو البشري الذي يشمل كل ما شيده و استحدثه الانسان لتسهيل نمط حياته.

يرجع تصور الأساتذة الشامل لنظم البيئة إلى تجانس عينة البحث و خصوصية مهنة التدريس التي تستدعي منهم معرفة مفهوم البيئة بكل مركباته.

لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة للنظم التي تتكون منها البيئة تبعا لمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقالية الذي وجدناه يقدر ب (0.023) ،و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (1.00) و هي أكبر من مستوى الدلالة α= (0.01) ، فهذا يبين أن تصور الأساتذة لنظم البيئة لم يتأثر بمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

و عليه يمكن القول أن في كل المجموعات تتمحور نظم البيئة بكل أبعاده في النواة المركزية، و يرجع هذا التوافق في التصور لربما إلى كون أن كل الاساتذة يدرسون نفس المقرر الدراسي و لديهم نفس المعارف الاكاديمية حول مقرر التربية البيئية هذا إلى جانب أن نسبة ضئيلة جدا منهم ممن تلقت التكوين في التربية البيئية.

من خلال استقراء نتائج البند رقم 02 الذي تمحور حول تصور الأساتذة للنظم التي تتكون منها البيئة، يتبين لنا أن لأساتذة التعليم الابتدائي تصور متناسق و شامل لنظم البيئة المختلفة الطبيعية ، الاجتماعية و الثقافية ، هذا التصور الذي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس.

نستنتج من خلال تحليل تنائج المحور الأول الذي شمل البندين الأول و الثاني أن تصور الأساتذة لمفهوم البيئة متجانس و متناسق، فالبيئة حسب تصورهم مصطلح معقد يمثل الطبيعة التي يجب حمايتها و صيانتها، المحيط الحيوي ، مجموعة الموارد التي يجب استغلالها بعقلانية من أجل ضمان حق الاجيال القادمة، مجموعة من المشكلات الطبيعية منها و البشرية، التي يجب حلها و العمل من أجل الحد من ظهور مشكلات جديدة، البيئة هي المحيط المعيشي اليومي، هي المنزل ،المدرسة ،مكان العمل و الترفيه. هي شأن جماعي مشترك و قضية الجميع بغض النظر عن مستواهم، مكانتهم و دورهم الاجتماعي.

هذا التصور المتجانس لمفهوم البيئة لا يختلف بين الأساتذة باختلاف التكوين في مجال التربية البيئة و الأقدمية في التدريس.

البيئة أيضا حسب تصورات الأساتذة نظام متشابك مكون من ثلاثة أنظمة فرعية متناسقة و متداخلة فيما بينها و هي النظام الطبيعي، الاجتماعي و الثقافي و هذا التصور لم يتأثر هو الآخر بمتغيري التكوين في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

من خلال النتائج السابقة يتبين لنا أن العناصر التي تشكل مفهوم البيئة تتمحور كلها حسب تصورات الاساتذة في مستوى النواة المركزية، هذا ما يعبر عن تصور شامل و متناسق للأساتذة لمفهوم البيئة بأبعادها و نظمها المختلفة.

كما تبين من خلال نتائج الجدولين رقم(15) و (17) أن تصور الأساتذة سواءا لمفهوم مصطلح البيئة و أو النظم التي تتشكل منها لا تختلف باختلاف التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس،و عليه الفرضية الأولى من بحثنا و التي تنص على عدم وجود فروق في تصور الأساتذة لمفهوم البيئة تبعا لمتغيري التكوين في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس تحقق صدقها.

2.عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثاني:

" **كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي التربية البيئية في التعليم الابتدائي، و هل يختلف هذا التصور باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية ؟** "

يتمحور هذا التساؤل حول معرفة تصورات الأساتذة حول:

- ضرورة إدراج التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي.
- أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي.

- المدخل البيداغوجي الأنسب لإدراج التربية البيئية في التعليم الابتدائي.
- الاستراتيجيات البيداغوجية المناسبة لتحقيق أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي.

للأجابة عن هذا التساؤل و تحقيق الأهداف المتوخاة تم تحليل استجابات الأساتذة على فقرات البنود التي تضمنها المحور الثاني حول التربية البيئية في التعليم الابتدائي، و هي البنود رقم 03، 04، 05، 06.

1.2 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 03

جدول رقم (18): يمثل استجابات البند رقم 03 حسب متغيرات البحث.

الاستجابات / العينة	إدراج مقرر التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي اليوم أضحى ضرورة ملحة في نظركم:	
	موافق	غير موافق
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	00 %00
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	60 %100	00 %00
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	48 %100	00 %00
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	174 %100	00 %00
المجموع	300 %100	00 %00

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (18)، أن كل أفراد عينة البحث و بنسبة (100%) وافقوا على ضرورة إدراج التربية البيئية في التعليم الابتدائي بغض النظر عن خبرتهم في مجال التربية البيئية و أقدميتهم في التدريس ،باعتبار أن التربية هي عملية توجيه نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، هي الوسيلة التي يعتمد عليها المجتمع في فهم و توجيه علاقة الأفراد ببيئتهم بكل متغيراتها، خاصة في عصرنا الحالي الذي يتميز بكثرة و تعقد المشكلات البيئية الايكولوجية منها و الاجتماعية، ناهيك عن تدهور علاقة الانسان ببيئته و سوء استغلال الموارد البيئية بأشكالها المختلفة.

و بما أن تعديل السلوك و بناء الوعي البيئي لدى الفرد لابد أن يبدأ من المراحل العمرية الأولى فعليه كان لزاما على كل الأنظمة التربوية في العالم إدراج مقرر التربية البيئية في مناهجها الدراسية.

كما يعد هذا البعد التربوي من بين أهم التوصيات التي خرج بها مؤتمر نيودلهي المنعقد سنة 1985 الذي أصر على ضرورة إدراج التربية البيئية في المناهج الدراسية.

بالرغم من أهمية التشريع البيئي في تعديل السلوكات الخاطئة للانسان نحو بيئته إلا أن ذلك وحده لا يكفي، بل ولابد من وجود رادع داخلي ينمو بالتربية منذ الصغر، بالتربية يكتسب الإنسان المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تساعده على التعامل الرشيد مع موارد البيئة، هنا تصبح الحاجة الماسة للتربية البيئية من أجل صيانة البيئة خاصة في مرحلة الطفولة التي هي المرحلة الأساسية في تكوين شخصية الطفل.

و كاستجابة للتوصية رقم 96 لمؤتمر ستوكهولم بالسويد 1972 عملت العديد من الدول على جعل التربية البيئية بعدا من أبعاد المعرفة و ذلك بإدراجها في المناهج الدراسية باستخدام مداخل و أساليب متنوعة.

يرى السعود (2007) أن هناك ثلاث وسائل رئيسية لحماية البيئة ووقايتها هي العلم، القانون و التربية، إلا إنَ الكثير من الباحثين في مجال البيئة يرون أن دور التربية يبرز أكثر وذلك لأنها هي التي تصنع وتبني شخصيات العلماء وتغير من سلوكيات الأفراد ليتقبلوا تعليمات القانون والانصياع لنصوصه. (السعود، 2007)

و الجزائر على غرار كل الدول سعت إلى تنفيذ توصيات هذا المؤتمر من خلال إدراج التربية البيئية في مناهجها الدراسية، إلى جانب إبرام اتفاقية شراكة بين وزارة التربية الوطنية و وزارة البيئة و تهيئة الاقليم سنة 2002 قصد تعزيز التربية البيئية من خلال مشروع إنشاء النوادي البيئية المدرسة و اعداد مجموعة من الأدوات البيداغوجية المتمثلة في الحقيبة البيئية المدرسية.

لكن و بعد مرور قرابة 20 عاما من الاتفاقية، لم نلتمس الكثير من التقدم في هذا المشروع، هذا ما تؤكده المعطيات التي تحصلنا عليها في البيانات العامة للاستبيان التي تبين أن أكثر من (84%) من المدارس الابتدائية لا تتوفر على ناد بيئي مدرسي و أن ما نسبته (73%) لم يطلعوا على الحقيبة البيئية المدرسية.

من خلال نتائج الجدول رقم (18) نجد أن تصورات الأساتذة حول ضرورة إدراج التربية البيئية في التعليم الابتدائي لا تختلف باختلاف التكوين في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، منهاج فرضه طبيعة العصر المعقدة و تفاقم المشكلات التي ترجع أساسا إلى تدهور علاقة الانسان ببيئته بكل أبعادها.

2.2 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 04

جدول رقم (19): يبين دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 04

من بين أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي ما يلي:	متوسط الرتب	كا^2 لفريدمان	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تنمية المعارف البيئية لدى المتعلم	3.04	7.252	4	0.123	0.01
تنمية الوعي البيئي لدى المتعلم	2.88				
تنمية مهارات المتعلمين حول حل المشكلات البيئية	2.96				
تنمية الاتجاهات الايجابية للمتعلم نحو البيئي	3.19				
تنمية السلوكات الايجابية للمتعلم نحو البيئية و مشكلاتها	2.93				

جدول رقم (20): يمثل مجموع رتب فقرات البند رقم 04 تبعا لمتغيرات البحث.

الفقرات / العينة	تنمية المعارف البيئية لدى المتعلم	تنمية الوعي البيئي لدى المتعلم	تنمية مهارات المتعلمين حول حل المشكلات البيئية	تنمية الاتجاهات الايجابية للمتعلم نحو البيئي	تنمية السلوكات الايجابية للمتعلم نحو البيئية و مشكلاتها
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	63	51	45	59	52
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	185	173	172	187	181
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	154	136	136	152	141

غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	510	502	530	551	508
المجموع	912	862	883	949	882

جدول رقم (21): يبين دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 04 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	كا^2 كروسكال واليس	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	270	2194.91	0.608	3	0.895	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	898	2257.15				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	719	2231.46				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	2601	2248.89				
المجموع	4488					

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (19) و بحسب تصورات الأساتذة أن متوسطات ترتيب الأساتذة للأهداف التي تسعى التربية البيئية تحقيقها لدى المتعلمين تتراوح بين(2.88) و (3.19)، و هي متقاربة إلى حد بعيد، حتى و إن جاءت تنمية الوعي البيئي لدى المتعلم نحو البيئة و مشكلاتها في مقدمة الترتيب، تليها تنمية السلوكات البيئة الايجابية للمتعلم نحو البيئة و مشكلاتها بمتوسط ترتيب قدر ب (2.93).

و لمعرفة دلالة الفروق بين هذه التصورات قمنا بحساب كا^2 لفريدمان الذي وجدناه يقدر ب (7.252) ، بما أن قيمة الدلالة تساوي (0.123) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.01) هذا ما يبين على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في ترتيب الأساتذة لأهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي، و هذا دليل على أن للأساتذة تصور شامل للأهداف التي تسعى التربية البيئية إلى تحقيقها لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي.

و يرجع هذا التصور لربما إلى خصوصية مهنة عينة بحثنا الذين من المنطق أن ينظروا الى المتعلم نظرة شاملة تكاملية من كل أبعاد شخصيته العقلية، الانفعالية،

الاجتماعية الحس حركية، و إلى منهاج التربية البيئية الذي يسعى إلى تحقيق الاهداف البيئية و التربوية على حد سواء، كونها أهداف متشابكة فيما بينها تأثر إحداها في الأخرى.

هذا التصور المتناسق و الشامل للأساتذة يتناسب مع الأهداف التي حددتها كل من وزارة تهيئة الإقليم ووزارة التربية الوطنية، و الاهداف الضمنية التي جاءت في التعريف الذي أقره المشاركون في اجتماع هيئة برنامج الأمم المتحدة للبيئة بباريس 1978 الذي عرفت التربية البيئية على أنها العملية التعليمية التي تهدف الى تنمية وعي المواطنين بالبيئة و المشكلات المتعلقة بها و تزويدهم بالمعارف و المهارات و الاتجاهات و القيم اللازمة لفهم و تقدير العلاقات التي تربط بين الانسان و بيئته بهدف إعداد جيل مدرك لبيئته و قادر على اتخاذ القررات المناسبة لصيانتها و وقايتها من ظهور مشكلات جديدة.

و هي الأهداف الرئيسية للتربية البيئية التي حددها ميثاق بلغراد 1970 و التي تشمل:

– مساعدة الأفراد على اكتساب وعي واضح بأن الإنسان جزء لا يتجزأ من النظام البيئي بشقيه الطبيعي و المشيد ، و أي خلل في هذا النظام سيؤثر عليه حتما، هو الكائن الوحيد الذي له القدرة على تغيير العلاقات في هذا النظام سواءا بالسلب أو الايجاب.

– الفهم العميق والشامل للمشكلات البيئية التي تواجه الإنسان في الوقت الحاضر من خلال تزويده بالمعارف المناسبة التي تساعده على حلها و الحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة.

– إكساب المهارات اللازمة لحل المشكلات في حدود مستوى الفرد و الامكانيات المتوفرة

– تكوين الاتجاهات الايجابية نحو البيئة التي تدفع الإنسان بكل ارادته إلى تعديل سلوكاته و المشاركة بفعالية في حل المشكلات البيئية.

نلاحظ أن الاهداف السابقة تعني بثلاث جوانب رئيسية في شخصية المتعلم و هي:

– الجانب المعرفي الذي يهتم بمعارف المتعلم الأساسية المتعلقة ببيئته، مما يساعده على تنمية الإدراك الشامل للبيئة و مشكلاتها.

– الجانب الانفعالي الذي يهتم بالقيم و الاتجاهات و الأخلاق، يهدف الى تنمية الوعي، القيم و الاتجاهات الايجابية للمتعلم نحو البيئة و مشكلاتها و تكوين الضمير البيئي خاصة في مرحلة الطفولة.

– الجانب المهاري السلوكي الذي يشمل مجموع الكفاءات والمهارات المرتبطة باتخاذ القرارات المناسبة التي تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم بما يتلائم مع مقتضيات حماية البيئة و المشاركة الفعلية في حل مشكلاتها.

هذه التقسيمات هو لغرض البحث فقط، لأن الأهداف متداخلة فيما بينها، إذ لا يمكن تعديل سلوك المتعلم بما يتناسب و مقتضيات حماية البيئية و اكتساب مهارات حول حل مشكلاتها بدون تكوين قيم وعي بيئي يؤثر في ضمير الفرد، هو الآخر لا يمكن تنميته إذا لم يكون إتجاهات إيجابية نحو البيئة من خلال المعارف و المفاهيم المتعلقة بها.

لمعرفة اذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة في ترتيب الأساتذة لأهداف التربية البيئية تبعا لمتغيري التكوين في مجال في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس قمنا بحساب كا^2 لكروسكال واليس الذي وجدناه يقدر ب(0.608).

و بما أن قيمة الدلالة(0.895) أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، فهذا يعني انه لا توجد فروق في ترتيب الأساتذة لأهداف التربية البيئية بين المجموعات الأربعة، و هذا راجع لربما إلى خصوصيات المهنة التي تسدعي من الأساتذة معرفة الأهداف التربوية المحددة في منهاج التربية البيئية بغض النظر عن تكوينهم في التربية البيئية و أقدميتهم في التدريس.

من خلال نتائج البند رقم 04 نجد أن تصورات الأساتذة لأهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي تشمل كل مجالات الأهداف السلوكية المعرفية، المهارية و الإنفعالية ،هذا ما تؤكده قيمة كاف تربيع لفريدمان التي تبين عدم وجود فروق في ترتيب الأساتذة للأهداف، كما تؤكد قيمة كاف تربيع لكروسكال واليس على عدم وجود فروق في تصوراتهم لتلك الأهداف تبعا لمتغيري التكوين في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

3.2 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 05

جدول رقم (22):يبين دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 05

المدخل البيداغوجي الأنسب لإدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي في نظركم هو:	متوسط الرتب	كا^2 لفريدمان	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المدخل الإدماجي (إدراج محاور أو مواضيع بيئية في كل المواد الدراسية أو بعضها)	1.37	454.16	2	0.00	0.01
المدخل المستقل (إدراج مادة التربية البيئية كمادة قائمة بذاتها في المنهاج الدراسي)	2.92				

من خلال مشاريع بيداغوجية بيئية	1.71				

جدول رقم (23):يمثل مجموع رتب فقرات البند رقم 05 تبعا لمتغيرات البحث.

الفقرات / العينة	المدخل الإدماجي (إدراج محاور أو مواضيع بيئية في كل المواد الدراسية أو بعضها)	المدخل المستقل (إدراج مادة التربية البيئية كمادة قائمة بذاتها في المنهاج الدراسي)	من خلال مشاريع بيداغوجية بيئية
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	27	52	29
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	82	174	104
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	66	140	82
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	235	510	299
المجموع	410	876	514

جدول رقم (24): يبين دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 05 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	كا^2 كروسكال واليس	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	108	874.37	0.357	3	0.94	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	360	902.82				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	288	899.03				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	1044	902.81				
المجموع	1800					

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن المدخل الادماجي احتل الرتبة الأولى بمتوسط رتب يقدر ب (1.37)، يليه مدخل المشروعات البيئية بمتوسط رتب بلغ (1.71)، في حين جاء في المرتبة الثالثة المدخل المستقل بمتوسط رتب قدر بـ (2.92).

و لمعرفة دلالة الفروق في تصورات الأساتذة حول المداخل الثلاث قمنا بحساب قيمة (كا^2) لفريدمان الذي وجدناها تقدر ب (454,16) ، و بما أن مستوى الدلالة بلغت(0.00) هي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، فهذا يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المداخل الثلاث لصالح المدخل الإدماجي لكن بفارق ضعيف عن مدخل المشروعات البيئية.

و عليه حسب تصورات أساتذة التعليم الابتدائي فإن المدخل البيداغوجي الأنسب لإدراج التربية البيئية في التعليم الابتدائي هو المدخل الادماجي الذي يمكن تدعيمه بمدخل المشروعات البيئية.

هذا و يعتمد المدخل الادماجي على تطعيم موضوعات التربية البيئية في مختلف مناهج المواد الدراسية، من خلاله يمكن اشتراك مجموعة من المواد في تناول موضوع بيئي من زوايا متعددة كموضوع مشكلة التلوث مثلا.

و يدعم ويليام ستاب هذا التوجه باعتبار أن التربية البيئية نظام متداخل التخصصات والموضوعات ذات طبيعة مركبة تفرض الاعتمادها على معظم الفروع الأخرى، لذلك فهو لا يصف التربية البيئية بفرع أو مادة محددة حتى لا تفقد طبيعة الشمولية التي تتصف بها. (وليام ستاب، 1985)

و لتحقيق أهداف التربية البيئي بفعالية يرى معظم التربويون على ضرورة تدعيم المدخل الادماجي بمدخل المشرعات البيئية، هذا الأخير الذي يستند على إعداد المتعلم لمشاريع بيداغوجية بيئية بتأطير من المعلم، و في هذا الصدد و من أجل تفعيل التربية البيئية في الوسط المدرسي في المنهاج التربوي الجزائري تم التوقيع على بروتوكول اتفاق ثالث بين وزارة التربية الوطنية و وزارة البيئة والطاقات المتجددة سنة 2019، ينص على تعزيز التربية البيئية و التنمية المستدامة في الوسط المدرسي من خلال التشجيع على إنشاء النوادي البيئية المدرسية التي وصل عددها بحسب الاحصائيات الرسمية سنة 2019 إلى 12.318 نادي بيئي مدرسي، منها 26% في الطور الابتدائي، أما عدد المنخرطين في النوادي الخضراء

يقارب 260.000 منخرط منهم 56.5% في الطور الابتدائي، و يعد هذا المسعى مؤشرا واضحا على اعتماد المنظومة التربوية على مدخل المشروعات في إدراج التربية البيئية في المنهاج الدراسي موازاة مع المدخل الادماجي الذي تم اعتماده.

أما المدخل الذي جاء في المرتبة الثالثة حسب تصورات الأساتذة هو المدخل المستقل الذي يعتمد على إعداد منهاج دراسي متكامل للتربية البيئية مستقل بذاته، وتتمثل فلسفة هذا المدخل في تدريس التربية البيئية كمادة دراسية مثلها في ذلك مثل أي مادة دراسية أخرى.

من و من الانتقادات التي وجهت لهذا المدخل هي أن منهاج التربية البيئية متداخل المجالات يستمد مبادئه ومفاهيمه من مختلف التخصصات و المواد العلمية، فتخصيصه في مادة مستقلة يمكن أن يحوله إلى مادة حفظية، وهذا ما يتنافى مع أهداف التربية البيئية التي تسعى إلى اكساب المتعلم الفهم الشامل للعلاقات المتداخلة التي تربط الفرد بيئته، إلى جانب تشابك المشكلات البيئية و تعقدها الذي يستدعي تكوين تصور شامل.

و لعل عدم اختيار هذا المدخل من طرف معدي المناهج راجع إلى أن هذه المادة لا يمكن اعتبارها مجالا معرفيا محددا قائم بذاته من منطلق أنها تتوجه إلى المتعلم في كليته و تتعامل مع كل جوانب شخصيته الوجدانية و العقلية و النفس حركية في تكاملها ، إضافة إلى أنه لا يمكن إخضاع التربية البيئية التي تتميز بالحياة و التجدد لحصار المادة الدراسية و لتقاليد التلقين و الإمتحان و التنقيط العددي.

نستخلص مما سبق أن تصور الأساتذة للمدخل المناسب لإدراج التربية البيئية في التعليم الابتدائي هو المدخل الإدماجي الذي يتم تدعيمه بمشاريع بيداغوجية بيئية يتم إعدادها من خلال النوادي البيئية المدرسية، و لكن و حسب نتائج البحث ليس كل المؤسسات التربوية تتوفر على نادي بيئي مدرسي من جهة،و من جهة أخرى الانخراط فيه يبقى اختياريا بالنسبة للمتعلمين مما قد يعرقل تحقيق أهداف التربية البيئية.

في هذا الصدد يجب أن نؤكد أن معظم الأنظمة التربوية في العالم تبنت المدخل الإدماجي خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي أين لا يحتاج المتعلم إلى التعمق في المواضيع البيئية بقدر فهم العلاقات التي تربط بين المواد و المعارف العلمية، و هذا يعد من أهم خصائص التربية البيئية الذي تعد منهاج متداخل التخصصات، واحتوائها على مبادئ ومفاهيم واتجاهات ومهارات تستمد مقوماتها من مختلف المواد الدراسية كالعلوم والحساب

والجغرافيا وتهدف إلى اكتشاف العلاقات المتداخلة بين الإنسان و بيئتة بشقيها الطبيعي و المشيد قصد مساعدة الإنسان على اتخاذ القرارات المناسبة من أجل الحفاظ على البيئة وتحقيق التنمية المستدامة. (ابراهيم عصمت مطاوع، 2001)

كما للمدخل الإدماجي جوانب إيجابية بحيث تساعد على تنويع أساليب التدريس مما يحفز المتعلم على التعلم و اكتشاف العلاقات التي تربط بين مختلف المواد الدراسية و خلق روح تربوية جديدة.

هذا و تتوافق تصورات الأساتذة مع آراء معظم التربويون التي تعتبر التربية البيئية بمثابة المنسق و الرابط بين مختلف المواد الدراسية، ذلك أن كثرة وتنوع المواضيع البيئية جعل منها مجالا لا يرتبط بفرع واحد من فروع المعرفة، الأمر الذي يحول دون اضافتها كمقرر مستقل يضاف إلى المنهاج الدراسي، وفي هذا السياق يمكن القول أن دراسة البيئة يمكن اعتبارها كمنسق للمناهج المفتتة، يستحب إدراجها وفق المدخل الإدماجي الذي يتم تدعيمه بمشاريع بيداغوجي بيئية لأكثر فعالية. (صبري الدمرداش ، 1988)

فيما تتعارض نتائج بحثنا مع آراء صالح ابراهيم وهبي و ابتسام درويش العجمي اللذين يرون أن المدخل المستقل هو الأكثر تقدما و يناسب مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة التعليم الأساسي لكونه يسمح للمتعلمين لفهم شامل للمشكلات البيئية. (صالح ابراهيم وهبي،ابتسام درويش العجمي، 2003)

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي للمدخل المناسب للتربة البيئية تبعا لتكوينهم في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس قمنا بحساب كا^2 لكروسكال واليس لدلالة الفروق الذي وجدناه يقدر ب (0.357).

و بما أن قيمة الدلالة (0.94) أكبر من مستوى الدالة (0.01) فإنه لا توجد فروق ذات دالة احصائية في تصورات الأساتذة لمداخل التربية البيئية في التعليم الابتدائي تبعا لمتغيرات البحث، و يرجع ذلك لربما إلى تجانس عينة البحث باعتبار أن الجميع يمارس نفس المهنة مما يعني أن كفاءاتهم الأكاديمية و التربوية متقاربة غلى حد بعيد من جانب، و من جهة أخرى نجد أن نسبة الأساتذة المكونين في مجال التربية البيئية ضعيفة مما قد لا يؤثر على نتائج البحث.

من خلال نتائج البند رقم (04) و استنادا لتصورات الأساتذة يتبين لنا أن المدخل المناسب لإدراج التربية البيئية في التعليم الابتدائي هو المدخل الإدماجي الذي يجب تدعيمه بمدخل المشروعات البيئية ليكون أكثر فعالية، هذا التصور الذي لا يختلف بين الأساتذة تبعا لمتغيري التكوين و الأقدمية في التدريس.

4.2 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 06

جدول رقم (25) :يبين دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 06

الاستراتيجيات البيداغوجية المناسبة لتحقيق أهداف و مبادئ التربية البيئية في التعليم الابتدائي في نظركم هي:	متوسط الرتب	كا^2 لفريدمان	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بيداغوجية المشروع	1.19	1573.62	6	0.00	0.01
حل المشكلات	3.03				
الرحلات و الزيارات الميدانية	2.10				
المناقشة والحوار	6.05				
العصف الذهني	6.44				
لعب الأدوار	5.36				
القصة	3.82				

جدول رقم (26): يمثل مجموع رتب فقرات البند رقم 06 تبعا لمتغيرات البحث.

العينة / الفقرات	متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	المجموع
بيداغوجية المشروع	21	71	57	208	357
حل المشكلات	55	184	146	525	910
الرحلات و الزيارات الميدانية	40	126	101	364	631
المناقشة والحوار	107	362	290	1056	1815
العصف الذهني	115	388	309	1117	1929

لعب الأدوار	98	322	257	927	1604
القصة	68	226	183	670	1147

جدول رقم (27): يبين دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 05 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	كا^2 كروسكال واليس	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	504	4174.91	0.05	3	0.997	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	1679	4201.77				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	1343	4197.47				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	4867	4197.51				
المجموع	8393					

لاختيار الاستراتيجيات البيداغوجية المناسبة لتدريس مقرر التربية البيئية يبغي مراعاة بعض الاعتبارات من بينها مستوى المتعلمين، خصائص المرحلة التعليمية ،الأهدف المحددة إلى جانب طبيعة المنهاج و الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة في المؤسسة التربوية.

استنادا لنتائج الجدول رقم (25)، و من خلال استقصاء تصورات الأساتذة حول الاستراتيجية المناسبة لتحقيق أهداف و مبادئ التربية البيئية في التعليم الابتدائي يتضح أن بيداغوجية المشروع احتلت المرتبة الأولى بمتوسط رتب قدر ب (1.19)، تليها استراتيجية الزيارات الميدانية بمتوسط رتب بلغ (2.10)، في حين جاء في المرتبة الثالثة استراتيجية حل المشكلات بمتوسط رتب قدر بـ (3.03).أما الاستراتيجيات الأخرى فقد رتبت تنازليا كما يلي : القصة ، لعب الادوار ، المناقشة و الحوار و استراتيجية العصف الذهني.

و لمعرفة دلالة الفروق في تصورات الأساتذة حول هذه الاستراتيجيات قمنا بحساب قيمة (كا^2) لفريدمان الذي وجدناها تقدر ب (1573.62) ، و بما أن مستوى الدلالة بلغت(0.00) هي أصغر من مستوى الدلالة (0.01) فهذا يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المختلفة لصالح بيداغوجية المشروع.

وعليه حسب تصورات أساتذة التعليم الابتدائي فإن الاستراتيجية البيداغوجية الأنسب لمنهاج التربية البيئية في الوسط المدرسي هو بيداغوجية المشروع التي تستند إلى قيام المتعلم بإعداد مشروع بيداغوجي وفق خطوات منظمة، يكتسب فيها المتعلم معارف ومهارات واتجاهات وقيم، فضلا على أنه يتعلم كيف يخطط و يفكر فيما قد تعترضه من مشكلات بإشراف من المعلم وتوجيه منه.

من بين الاعتبارات التي لربما جعلت الأساتذة يفضلون بيداغوجية المشروع هو كونها بيداغوجية شاملة تتدرج ضمنها مجموعة من الاستراتيجيات كحل المشكلات، المناقشة، العمل الجماعي و العصف الذهني.كما تعتبر من الاستراتيجيات التي حددتها الوزارة الوصية لتدريس التربية البيئية (أحمد حسين فريحات، 2010).

كما تؤكد دراسة البكاتوشي (2003) ذلك من خلال دراستها التي بينت فعالية هذه البيداغوجية في اكتساب الاطفال المفاهيم البيئية و ممارسة السلوكات الايجابية نحوها.(البكاتوشي، 2003)، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة ماديسون (1993) التي أثبتت فعالية بيداغوجية المشروع في فهم الأطفال لمفهوم التدوير و تنمية حسهم البيئي (Maddison, A 1992)، هذا إضافة إلى دراسة الخصاونة (2010) التي أكدت هي الأخرى على فعالية هذه الاستراتيجية في حل المشكلات و التفكير الابداعي.

استراتيجية أخرى تطبيقية لا تقل أهمية عن بيداغوجية المشروع في تدريس مقرر التربية ألا وهي استراتيجية الزيارات الميدانية التي جاءت في المرتبة الثانية بحسب تصورات الاساتذة، لكونها تتيح الفرصة للمتعلمين لممارسة عمليات التعلم والاستكشاف والاستقصاء العلمي بأنفسهم في البيئة.

من خلالها يتعرف المتعلم على البيئة و مشكلاتها عن قرب مما تنمي لديهم الشعور بالانتماء لبيئتهم بشقيها الطبيعي و المشيد و يدفعه إلى البحث عن حلول مناسبة لها حسب مستواه العقلي و المعرفي، استراتيجية تشجع المتعلمين على تحصيل المعرفة و ينمي لديهم الاتجاه العلمي و يكسبهم مهارات الاستكشاف، الملاحظة العلمية، القياس، التحليل، التركيب و اتخاذ القرار.

في المرتبة الثالثة و حسب تصورات الأساتذة نجد استراتيجية حل المشكلات، التي تعد بين الاستراتيجيات العملية التي تستثير تفكير المتعلمين من خلال إجراء التجارب للوصول

إلى حلول للمشكلة، تعتمد على خطوات البحث العلمي المتمثلة في تحديد المشكلة و الشعور بها ، جمع المعلومات المتعلقة بها، تقديم الحلول الممكنة و اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة.

هي استراتيجية تعليمية هامة لدراسة مشكلات البيئة و حلها مع التركيز على الوعي البيئي للمتعلم الذي يرتبط بمدى إحساسه بالمشكلة التي يجب أن تكون واقعية و مستقاة من البيئة المحلية للمتعلمين و تتلائم قدراتهم و تثير اهتمامهم. (صالح محمود وهبي، ابتسام دروبش العجي، 2003)

من الاستراتيجيات التي تناسب مرحلة الطفولة و التي يمكن اعتمادها في مقررات التربية البيئة، خاصة تلك التي تسعى الى تنمية الجانب الانفعالي و الاخلاقي لدى الفرد استراتيجية القصة، حيث يعتبر النشاط القصصي من الأنشطة الهادفة و المحببة إلى نفوس المتعلمين خاصة لاعتماده على الخيال وعناصر التشويق و الإثارة، و لذاك يمكن استخدام القصص و الروايات كوسيلة لتعليم المتعلمين الأخلاق و السلوكات البيئية الرشيدة.

يعتبر اللعب من المتطلبات الأساسية لمرحلة الطفولة، فالطفل يتعلم الكثير من السلوكات الايجابية من خلال اللعب و محاكاة مواقف البيئة، هذا فقد أوضحت دراسة محمود عبد الله 1997 فاعلية الأسلوب القصصي في تنمية الوعي البيئي للطفل ، وأشارت دراسة ferante 1992 إلى أن القصص البيئية تساهم في تربية الطفل بيئيا وتنمي وعيهم البيئي.

استراتيجية أخرى لا تقل أهمية عن الاستراتيجيات السابقة في تدريس التربية البيئية، حتى و إن جاءت في الترتيب الأخير حسب تصورات الأساتذة هي استراتيجية العصف الذهني التي تقوم على طرح مجموعة من الأفكار المتعلقة بالمشكلة موضوع الدراسة دون الحكم عليها، تتلخص هذه الاستراتيجية في تسجيل الأفكار التي تخطر ببال المتعلمين بصورة عفوية، هي استراتيجية تناسب المراحل التعليمية المتقدمة.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي للاستراتيجيات البيداغوجية المناسبة لتحقيق أهداف و مبادئ التربية البيئية في التعليم الابتدائي تبعا لتكوينهم في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس قمنا بحساب كا^2 لكروسكال واليس لدلالة الفروق الذي وجدناه يقدر ب (0.05)، و بما أن قيمة الدلالة

(0.997) أكبر من مستوى الدالة (0.01) فإنه لا توجد فروق ذات دالة احصائية في تصورات الأساتذة لتلك الاستراتيجيات تبعا لمتغيري البحث، و يرجع ذلك لربما إلى تجانس عينة البحث باعتبار أن الجميع يمارس نفس المهنة مما يعني أن كفاءاتهم الاكاديمية و التربوية متقاربة غلى حد بعيد من جانب.

من خلال نتائج البند رقم (06)، و استنادا لتصورات الأساتذة يتبين لنا أنهم يفضلون بعض الاستراتيجات على الأخرى تبعا لخصوصيات كل منها، هذا ما تؤكده قيمة كاف تربيع لفريدمان، حيث جاءت في المراتب الأولى على التوالي كل من بيداغوجية المشروع ، الرحلات الميدانية و استراتيجية حل المشكلات، و هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في التربية البيئية.

تبين نتائج البنود رقم (03، 04، 05، 06) المشكلة لهذا المحور الذي يهدف إلى معرفة تصورات الأساتذة للتربية البيئة أنهم يعتبرون إدراج التربية في منهاج التعليم الابتدائي ضرورة ملحة فرضتها طبيعة هذا العصر المعقدة و تدهور البيئة، تهدف الى تحقيق أهداف تربوية و بيئية تأخذ بعين الاعتبار الطبيعة المعقدة للتربية البيئية و جوانب شخصية المتعلم بجميع ابعادها.

و لتحقيق ذلك يفضل الأساتذة إدراج التربية البيئية وفق المدخل الإدماجي مدعما بمشاريع بيداغوجية بيئية، إلى جانب اعتماد استرايجيات نشطة و استقصائية تعتمد على المشاركة في الأنشطة البيئة تتناسب و متطلبات مرحلة الطفولة أهمها بيداغوجية المشروع، الزيارات الميدانية و حل المشكلات.

هذه التصورات حول التربية البيئية لا تختلف بين الأساتذة باختلاف تكوينهم في مجال التربية البيئية و أقدميتهم في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية الثانية من بحثنا.

3.عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثالث :

" **كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي مكانة بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في التعليم الابتدائي، و هل يختلف تصورهم باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟** "

يتمحور هذا التساؤل حول معرفة تصورات الأساتذة حول:

– مدى فعالية بيداغوجية المشروع كالإستراتيجيات بيداغوجية في تدريس التربية البيئية

– أهمية إدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي وفق بيداغوجية المشروع

للإجابة عن هذا التساؤل و تحقيق الأهداف المتوخاة تم تحليل استجابات الأساتذة على فقرات البنود التي تضمنها المحور الثالث و هي البنود رقم 07 و 08

1 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج المحور الثالث: مكانة بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في التعليم الابتدائي

1.3 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 07

جدول رقم (28): يمثل استجابات البند رقم 07 حسب متغيرات البحث.

الفقرات / العينة	تعد بيداغوجية المشروع من بين الإستراتيجيات البيداغوجية الفعالية في تدريس التربية البيئية :	
	موافق	غير موافق
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	00 %00
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	60 %100	00 %00
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	48 %100	00 %00
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	174 %100	00 %00
المجموع	300 %100	00 %00

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (28) أن كل الأساتذة و بنسبة (100%) وافقوا على اعتبار بيداغوجية المشروع استراتيجية فعالة في تدريس التربية البيئية بغض النظر عن تكوينهم في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، فهي بيداغوجية بيئية بامتياز، و يرجع ذلك لربما لعدة اعتبارات لها علاقة بخصائص التربية البيئة التي تستمد مفاهيمها و مواضيعها من مجالات متعددة ، هذا ما يملي اعتماد مقاربة متعددة التخصصات.

هذا الى جانب كونها مقاربة تشجع المتعلم على الابداع و بناء تعلماته لايجاد حلول للمشكلات المطروحة، مقاربة تشجع على العمل الجماعي في حدود احترام وتيرة المتعلمين في التعلم.

كما أن قوة العلاقة بين خصائص بيداغوجية المشروع كاستراتيجية تعليم و مبادئ و أهداف التربية البيئية التي تسعى إلى تحقيقها فرضت اعتمادها بقوة في هذا المجال.

هذا و يمكن تلخيص ذلك في الجدول الموالي:

جدول رقم (29): يبين العلاقة بين خصائص بيداغوجية المشروع و مبادئ التربية البيئية.

خصائص بيداغوجية المشروع	مبادئ و أهداف التربية البيئية
المشاركة الجماعية، حيث تعتمد بيداغوجية المشروع على العمل التعاوني للمتعلمين في إعداد المشروع سواءا في اختيار الموضوع ، التخطيط له و تنفيذ النشاطات و حتى تقييمه	مواضيع التربية البيئية معقدة و متشابكة مما يستدعي مشاركة الجميع ،كل في مجال تخصصه بهدف تنمية الحس الجماعي الذي هو أساس المواطنة البيئية و حل المشكلات البيئية
تنمي بيداغوجية المشروع الإستقلالية و الاعتماد على الذات، و تحمل المسؤولية الفردية في أداء المهام ، فمن خلالها يتعلم الفرد ذاتيا حسب وتيرتة في التعلم.	الإستقلالية هي خطوة أساسية لحل المشكلات البيئية ،يجب أن نحسن العلاقة مع أنفسنا لنتمكن من ربط علاقات حسنة مع الآخرين ومع باقي عناصر البيئة بصورة تكاملية
تنمي بيداغوجية المشروع الإبداع و الابتكار لدى الفرد، و كذلك الفضولية وروح البحث.	الإبداع، الإبتكار و الفضولية و روح البحث كفاءات لابد منها لفهم البيئة و مشكلاتها المعقدة و المتداخلة و المساهمة في حلها
التشعب والتكامل، حيث تعمل على دمج الكفاءات الفردية في إطار عمل جماعي ،كما يمكن دمج مجموعة من المعارف و التعلمات من مختلف التخصصات في انجاز المشروع	البيئة نظام معقد و متشابك العناصر و المشكلات، و لفهمه لابد من معارف و مهارات من اختصاصات متعددة ،فهي تعلم الفرد كيف يكون نظرة شاملة عن المفاهيم
تنمي لدى الفرد روح المسؤولية في أداء الدور المسند إليه و تحمل نتائج أعماله	من أهداف التربية البيئية تنمية مسؤولية الفرد في المحافظة على البيئة و حل مشكلاتها.
بيداغوجية المشروع تنمي شخصية المتعلم من جميع أبعادها المعرفية ، المهارية، الاجتماعية	تهدف التربية البيئية الى اكتساب المتعلم معارف و مهارات و قدرات و اتجاهات تساهم في بناء

و الانفعالية	شخصيته الفردية و الجماعية
التقويم في بيداغوجية المشروع شامل و مستمر و معقد	لتقويم في منهاج التربة البيئة شامل و مستمر و معقد
المشروع هو نظرة للمسقبل ، تتضمن التخيل و الابداع ، هو ما ننوي الوصول إليه في المستقبل	التربية البيئة تهدف الى تربية الفرد و تعديل سلوكه و حل المشكلات الراهنة و الحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة فهي بذلك تتضمن نظرة للمستقبل.

هذه النتيجة المتوصل إليها من خلال بحثنا تؤكدها نتائج دراسات الباحثين يخلف نجاة (2007)، أسماء عبد الكريم عوض (2017)، الخصاونة (2010) ، منى النتشة (2006) ، البركات (2004)، العتيبي (2004) ، البكاتوشي (2003) ، أمير خواجى (2002)، التي اعتمدت في معظمها على المنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية بيداغوجية المشروع في تحقيق أهداف التربية البيئية التربوية منها و البيئية.

من خلال نتائج البند رقم (07) و حسب تصورات الأساتذة يتأكد لنا فعالية بيداغوجية المشروع في التربية البيئية، و هذا التصور لا تختلف باختلاف التكوين في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

2.3 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 08

جدول رقم (30): يمثل استجابات البند رقم 08 حسب متغيرات البحث.

تكمن أهمية إدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي وفق بيداغوجية المشروع في كونها:	متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	المجموع
تضمن تعاون و تنسيق المدرسة مع شركاء خارجيين لهم خبرة في موضوع المشروع	18 %100	52 %86.66	40 %83.33	162 %93.10	272 %90.66
تنمي شخصية المتعلم في جميع ابعادها المعرفية ،	17 %94.44	54 %90	41 %85.41	167 %95.97	279 %93

الانفعالية، الاجتماعية و النفس حركية					
تضمن انفتاح المدرسة على واقع المجتمع و مشكلاته و تساهم في حلها	16 %88.88	54 %90	41 %85.41	165 %94.82	276 %92
تسمح بتوظيف المتعلم لمعارفه المكتسبة في مختلف التخصصات العلمية	18 %100	57 %95	44 %91.66	170 %97.70	289 %96.33
تسمح للمتعلم بالربط بين النظري والتطبيقي في معالجة المشكلات البيئية	18 %100	57 %95	43 %89.58	168 96.55%	286 %95.33

جدول رقم (31): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 08 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	**مجموع التكرارات**	**كا^2 للاستقلالية**	**درجة الحرية**	**قيمة الدلالة**	**مستوى الدلالة**
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	87	0.308	12	1.00	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	274				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	209				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	832				
المجموع	1402				

يحاول هذا البند الاجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: لماذا بيداغوجية المشروع في التربية البيئية؟

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم(30) نلاحظ أن النسب المئوية للفقرات المقترحة حول أهمية بيداغوجية المشروع و دوافع إعتمادها في منهاج التربية البيئة متقاربة إلى حد بعيد، بحيث تراوحت بين(90.66 %) و (96.33 %)، و هي نسب مرتفعة تعبر عن

تصور شامل للمبررات التي تفرض إعتماد بيداغوجية المشروع في التربية البيئة من أجل تحقيق أهدافها في مرحلة التعليم الابتدائي.

هذه المبررات التي يرجع البعض منها إلى خصوصيات منهاج التربية البيئة المتداخل التخصصات، وظائف بيداغوجية المشروع و مبائها، الأهداف و الكفاءات التربوية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها لدى المتعلم في المرحلة التعليمية و التي تساهم في تحقيق نمو كامل لشخصيته، إضافة إلى طبيعة هذه المقاربة التي تضمن تطبيق المتعلم لمعارفه النظرية من خلال مختلف الأنشطة التي يمارسها أثناء تنفيذه للمشروع.

تعد بيداغوجية المشروع من بين الاستراتيجيات التي تسمح بتوظيف المتعلم لمعارفه المكتسبة في مختلف التخصصات العلمية، و هذا يتماشى مع خصائص التربية البيئية الذي جاء به مؤتمر تبيلسي (1977) في تعريفه للتربية البيئية على أنه عملية إعادة توجيه و ربط لمختلف فروع المعرفة و الخبرات التربوية بما يسهل الإدراك المتكامل للمشكلات البيئية لتجنبها و الارتقاء بنوعية البيئة، هي نمط تربوي لا يضاف الى المناهج التربوية كاختصاص منعزل و انما يؤخذ كبعد متكامل، فهي نقطة إلتقاء عدة تخصصات و تجارب تربوية يتم من خلالها الحصول على فهم و إدراك متكامل للبيئة بابعادها الطبيعي الايكولوجي، الثقافي و الاجتماعي الذي يعني بالعلاقات الاجتماعية، و بيداغوجية المشروع أفضل استراتيجية لتحقيق ذلك الادراك.

كما تسمح بيداغوجية المشروع بالانفتاح على المجتمع و مشكلاته، من خلال عقد شراكة تعاون مع شركاء خارجيين لهم خبرة في موضوع ما في البيئة، تساهم في تعميق الفهم لدى المتعلمين ،ناهيك عن المساعدات التي يمكن أن تضمنها للمؤسسات التربوية.

هذا ما تؤكده الكثير من الدراسات التربوية التي تناولت بالدراسة فاعلية هذه الاستراتيجية في تدريس التربية البيئية و تحقيق أهدافها، لما تنميه من قدرات لدى المتعلم كالإبداع و التذكر و التخطيط و تحمل المسؤولية الفردية و الجماعية.

لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة لأهمية بيداغوجية المشروع في التربية البيئية تبعا لمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقالية الذي وجدناه يقدر ب (0.308) ،و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (1.00)، و هي أكبر من مستوى الدلالة α= (0.01) ، فهذا يبين أن تصور الأساتذة لم يتأثر بمتغيري

التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، و يرجع هذا التوافق في التصور لربما إلى كون أن كل الاساتذة يدرسون نفس المقرر الدراسي و لديهم نفس المعارف الاكاديمية حول مقرر التربية البيئية، كما أن بيداغوجية المشروع تعد من بين الاستراتيجيات التي حددتها الوزارة الوصية لتدريس مقرر التربية البيئية.

من خلال استقراء نتائج البندين رقم (07) و(08) نجد أن كل الأساتذة يؤكدون على فعالية بيداغوجية المشروع في تدريس مقرر التربية البيئية نظر لأهميتها التي ترجع حسب تصورات الأساتذة إلى خصائص منهاج التربية البيئة المعقدة المتداخلة المجالات و التخصصات و أهداف و خصائص بيداغوجية المشروع التي تعد استراتيجية شاملة تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات كالمناقشة، العمل التعاوني، حل المشكلات، إلى جانب اعتمادها على النظرية و التطبيق في آن واحد، و هو من بين ما يتصف به منهاج التربية البيئية.

و بما أهداف التربية البيئية تمس جميع جوانب شخصية المتعلم الانفعالية، المعرفية و المهارية فإنه لا يجد المعلم أفضل من بيداغوجية المشروع لتحقيق ذلك.

استنادا لنتائج بنود هذا المحور نستنتج أن تصورات الأساتذة حول أهمية بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في التعليم الابتدائي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية الثالثة من بحثنا.

4.عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الرابع:

" **كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي اختيار المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي ، و هل يختلف تصورهم باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟**

يتمحور هذا التساؤل حول معرفة تصورات الأساتذة حول:

- نوع المشاريع البداغوجية البيئية المناسبة في التعليم الابتدائي
- مشاركة المتعلمين في المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي
- طريقة و كيفية اختيار المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي

للأجابة عن هذا التساؤل و تحقيق الأهداف المتوخاة تم تحليل استجابات الأساتذة على فقرات البنود التي تضمنها المحور الرابع و هي البنود رقم 09 و 10 ، 11.

1.4 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 09

جدول رقم (32): يبين دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 09

من الأفضل في نظركم إعداد مشاريع بيئية خاصة ب:	متوسط الرتب	كا^2 لفريدمان	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
كل متعلم	2.85	834.31	3	0.00	0.01
كل قسم تربوي	1.05				
كل مستوى دراسي	2.11				
كل المؤسسة التربوية	4.00				

جدول رقم (33): يمثل مجموع رتب فقرات البند رقم 09 تبعا لمتغيرات البحث

الفقرات / العينة	كل متعلم	كل قسم تربوي	كل مستوى دراسي	كل المؤسسة التربوية
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	51	19	38	72
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	170	64	127	240
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	139	49	100	192
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	494	183	367	696
المجموع	854	315	632	1200

جدول رقم (34): يبين دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 09 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	كا^2 كروسكال واليس	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	180	100.045	0.028	3	0.99	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	601	1498.07				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	480	1506.32				

غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	1740	1500.64				
المجموع	3001					

يتضح من خلال الجدول رقم (32) أن نوع المشروع البيداغوجي الذي يفضله معظم الأساتذة هو مشروع القسم الذي احتل المرتبة الأولى بمتوسط رتب يقدر ب (1.05)، يليه مشروع المستوى الدراسي بمتوسط رتب بلغ (2.11)، في حين جاء في الترتيب الثالث مشروع المتعلم بمتوسط رتب قدر بـ (2.85)، أما الترتيب الأخير فكان من نصيب مشروع المؤسسة التربوية بمتوسط رتب قدر ب (4.00).

و لمعرفة دلالة الفروق في تصورات الاساتذة حول نوع المشاريع البيداغوجية البيئية التي يتم اختيارها، قمنا بحساب قيمة (كا^2) لفريدمان الذي وجدناها تقدر ب (834.31) ، و بما أن مستوى الدلالة بلغت(0.00) هي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، فهذا يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع المشاريع الأربعة لصالح مشروع القسم التربوي يليه مشروع المستوى الدراسي.

و قد يعود ذلك التفضيل الى ضرورة تجانس أعضاء المشروع البيداغوجي، سواءا في القدرات أو المكتسبات التعليمية في أداء المهام و الأدوار المسندة إليهم .فمن بين الشروط الأساسية لنجاح المشروع ملائمة أهدافه و أنشطته و خطواته مع قدرات المتعلمين، و عليه فإن وجود فروق فردية كبيرة التباين بين المتعلمين قد يعيق اكتسابهم للتعلمات و يصعب من مهام الأستاذ مؤطر المشروع .

كما لتجانس الجماعة الاجتماعية دور كبير في ذلك، فالفرد يجد التجاوب و التفاهم و الراحة النفسية في ايطار جماعته الاجتماعية التي ينتمي إليها، تجعله يحقق نوعا من التوافق النفسي و الاجتماعي، و عليه فأعضاء القسم التربوي يكونون مجموعة متجانسة لعدة اعتبارات تساهم بحد كبير في نجاح المشروع مقارنة بالجماعات غير المتجانسة أهما أنهم يدرسون نفس المقرر الدراسي، يتقاربون في السن ما يعني انهم يتقاربون في القدرات و المهارات الشخصية ، و الأهم من كل ذلك أنهم اعتادوا على العمل معا من خلال الحصص الدراسية، فعملية التفاعل و التعاون تكون أكثر سهولة.

و لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لنوع المشروع البيداغوجي الملائم تبعا لتكوينهم في مجال التربية البيئية و الأقدمية

في التدريس قمنا بحساب كا^2 لكروسكال واليس لدلالة الفروق الذي وجدناه يقدر ب (0.028)، و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (0.99.) و هي أكبر من مستوى الدالة (0.01) فإنه لا توجد فروق ذات دالة احصائية في تصورات الأساتذة لنوع المشاريع البيداغوجية المناسبة للتربية البيئية في التعليم الابتدائي تبعا لمتغيرات البحث،و يرجع ذلك لربما إلى تجانس عينة البحث باعتبار أن الجميع يمارس نفس المهنة و بذلك نفس المهام البيداغوجية

من خلال نتائج البند رقم (09)، و إستنادا لتصورات الأساتذة يتبين لنا أن مشروع القسم التربوي هو الأنسب لتحقيق أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي لاعتبارات منهجية و تربوية، هذا التصور الذي لا يختلف بين الأساتذة تبعا لمتغيري التكوين و الأقدمية في التدريس.

2.4 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 10

جدول رقم (35): يمثل استجابات البند رقم 10 حسب متغيرات البحث.

الفقرات / العينة	في اعتقادكم ،مشاركة المتعلمين في المشروع البيئي من الأحسن أن تكون :	
	إجبارية	اختيارية
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	00 %00
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	60 %100	00 %00
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	48 %100	00 %00
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	174 %100	00 %00
المجموع	300 %100	00 %00

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (35) أن كل الأساتذة و بنسبة (100 %) يؤكدون على إجبارية مشاركة كل المتعلمين في المشروع البيداغوجي بغض النظر عن اختلافهم تكوينهم في التربية البيئة و أقدميتهم في التدريس.

و قد يرجع ذلك إلى يقين الأساتذة بفعالية بيداغوجية المشروع في التربية البيئية لاعتبارات متعددة سبق و أن تطرقنا اليها في المحور السابق، كما أن مشاركة الجميع في اعداد المشروع و تبنيه يضمن العدل في تحقيق و بناء التعلمات.

كما يساهم مشاركة المتعلمين في المشروع البيداغوجي في بلوغ أهداف تربوية أكثر عمقا إلى جانب اكتساب المعارف و المهارات و الوعي البيئي من بينها المشاركة الجماعية ، تحمل المسوؤلية الفردية و الجماعية، خلق الدافعية للتعلم من خلال المشاركة في الأنشطة البيئية، فلا تبقى المفاهيم البيئية في إطارها النظري بل تطبق في الواقع مما يقدم معنى للتعلمات و فهما أعمق للمشكلات البيئة بالنسبة للمشاركين في المشروع.

هذا و قد تساهم تضمين نقطة تقويم المشاريع البيداغوجية البيئية في التقويم العام للمتعلم وفق نظرية التعزير لسكينر في خلق روح التنافس الايجابي و الإبداع و تحمل المسؤولية سيظهر جليا في تحصيلهم الدراسي و مستقبلهم.

و باعتبار أن التربية البيئية منهاج متداخل التخصصات يستمد مواضيعه من مختلف المواد الدراسية ،فمشاركة المتعلمين في المشروع يجعله يدركون ذلك الترابط الوظيفي للمواد مما يخلق دافعية التعلم لديهم، و في هذا السياق أثبت العديد من الدراسات التربوية أن المتعلمين الذين سبق أن شاركوا في مشاريع بيداغوجية هم أكثر نجاحا سواءا في تحصيلهم العلمي أو حتى في حياتهم العملية في المستقبل.

3.4 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 11

جدول رقم (36): يبين دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 11

يتم اختيار موضوع المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم من خلال	متوسط الرتب	كا^2 لفريدمان	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
جلسة للعصف الذهني ينظمها الاستاذ مؤطر المشروع	3.56	188.59	4	0.00	0.01
زيارات ميدانية	3.31				
حكاية او قصة	3.20				
ظاهرة أو مشكلة بيئية مثيرة للاهتمام	2.98				
تناول موضوع مقرر في المنهاج الدراسي	1.95				

جدول رقم (37): يمثل مجموع رتب فقرات البند رقم 11 تبعا لمتغيرات البحث

الفقرات / العينة	جلسة للعصف الذهني ينظمها الاستاذ مؤطر المشروع	زيارات ميدانية	حكاية او قصة	ظاهرة أو مشكلة بيئية مثيرة للاهتمام	تناول موضوع مقرر في المنهاج الدراسي
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	54	68	55	58	32
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	203	223	184	169	119
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	177	152	163	141	88
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	630	553	553		340
المجموع	1064	991	955	894	579

جدول رقم (38): يبين دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 11 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	كا^2 كروسكال واليس	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	267	2283.85	0.524	3	0.91	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	898	2236.49				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	721	2223.54				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	2602	2249.03				
المجموع	4488					

يتضح من خلال الجدول رقم (36) أن الأساتذة يفضلون اختيار المشاريع البيداغوجية البيئية وفقا لما هو مقرر في المنهاج الدراسي الذي احتل المرتبة الأولى بمتوسط رتب يقدر ب (1.95)، يليه اختيار ظاهرة أو مشكلة بيئية مثيرة للاهتمام بمتوسط رتب بلغ (2.98)،

كما يمكن اختياره من خلال قصة تتناول بعض القضايا أو المشكلات البيئية، الكيفية التي جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط رتب قدر بـ (3.20)، أما الترتيب ما قبل الأخير قد عادت للزيارات الميدانية بمتوسط رتب قدر ب (3.31)، في حين جاء في الترتيب الأخير استخدام استراتيجية العصف الذهني لاختيار موضوع المشروع بمتوسط ترتيب قدر ب(3.56).

و لمعرفة دلالة الفروق في تصورات الأساتذة حول كيفية اختيار المشاريع البيداغوجية البيئية، قمنا بحساب قيمة (كا^2) لفريدمان الذي وجدناها تقدر ب (188.53) ، و بما أن مستوى الدلالة بلغت (0.00) هي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، فهذا يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كيفية الاختيار لصالح ما هو مقرر في المنهاج.

و قد يعود ذلك التفضيل في اختيار الأساتذة لموضوع المشروع البيداغوجي البيئي انطلاقا مما هو مقرر في المنهاج الدراسي إلى كون المعلم مقيد بتطبيق ما هو مقرر في المنهاج الدراسي و لديه مسؤولية تنفيذه خلال العام الدراسي، يتعرف من خلالها على النواحي البيئية المتضمنة فيها و الأهداف التعليمية التي تسعى لتحقيقها لدى المتعلم، مما يساعده على اختيار المشروع البيداغوجي الملائم لقدرات المتعلمين ومستواهم العقلي و المعرفي و يساهم في تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها العقلية، الانفعالية و النفس حركية، و كذلك تحديد الأنشطة المناسبة و مناقشتها مع التلاميذ ووضع تصور جماعي وشامل يقوم على المشاركة الجماعية.

هذا و تدعم هذه النتيجة نتائج دراسة بلعيد جمعة(2011) التي تؤكد هي الأخرى أن المعلمين كان بإمكانهم أن يكونوا أكثر فعالية في تحقيق أهداف التربية البيئية لو لم يتقيدوا فقط بالمقررات الدراسية التي قد تكون في بعض الحالات بعيدة عن الواقع المحلي للمتعلم.
و هي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة صلاح الدين شروخ (2000) التي أكدت هي الأخرى على عدم تناسب المشكلات التي يتم تناولها في المنهاج مع واقع و مشكلات البيئة المحلية، و ذلك راجع إلى كون الأستاذ يتقيد بما هو مقرر في المنهاج لاعتبارات عدة.

أما في المرتبة الثانية جاء تصور الأساتذة لاختيار موضوع المشروع انطلاقا من الواقع المعاش بحيث يتناولون ظاهرة أو مشكلة بيئية مثيرة للاهتمام، فالقضايا البيئية كثيرة ومتعددة

سواءا كانت محلية أو عالمية.لكن في بعض الحالات تبرز بعض المشكلات للعيان، مما يستدعي تناولها و معالجتها ضرورة ملحة لما لها من تأثير مباشر على حياة الأفراد.

و لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لكيفية اختار المشروع البيداغوجي الملائم تبعا لتكوينهم في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس قمنا بحساب كا^2 لكروسكال واليس لدلالة الفروق الذي وجدناه يقدر ب (0.524)، و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (0.914) و هي أكبر من مستوى الدالة (0.01) فإنه لا توجد فروق ذات دالة احصائية في تصورات الأساتذة لكيفية اختيار المشاريع البيداغوجية المناسبة للتربية البيئية في التعليم الابتدائي تبعا لمتغيرات البحث،و يرجع ذلك لربما إلى تجانس عينة البحث باعتبار أن الجميع يمارس نفس المهنة، و الكل ملزم بإنهاء المقرر الدراسي مما قد يمنع الأساتذة على القيام بمبادرات شخصية قد تساهم بقدر كبير في تحقيق أهداف التربية البيئية.

خلال نتائج البند رقم (11) ،و استنادا لتصورات الأساتذة يتبين لنا الأساتذة يختارون المشاريع البيداغوجية البيئية إنطلاقا مما هو مقرر في المنهاج الدراسي، هذا التصور الذي لا يختلف بين الأساتذة تبعا لمتغيري التكوين و الأقدمية في التدريس.

تبين نتائج البنود المشكلة لهذا المحور الذي يبحث في تصورات الأساتذة حول اختيار المشروع البيداغوجي على ضرورة مشاركة كل المتعلمين في المشروع المشروع البيداغوجي البيئي الذي يتم اختياره وفقا لما هو مقرر في المنهاج الدراسي، و هذه التصورات لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية الرابعة من بحثنا.

5.عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الخامس:

" **كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي تخطيط المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي، و هل يختلف تصورهم باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟**

يتمحور هذا التساؤل حول معرفة تصورات الأساتذة حول:

- الأعضاء المكلفون بتخطيط المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي
- العناصر التي تضمنها خطة المشروع البيداغوجي البيئي

للأجابة عن هذا التساؤل و تحقيق الأهداف المتوخاة تم تحليل استجابات الأساتذة على فقرات البنود التي تضمنها المحور الخامس و هي البنود رقم 12 و 13.

1.5 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 12

جدول رقم (39): يمثل استجابات البند رقم 12 حسب متغيرات البحث.

الفقرات / العينة	الأعضاء المكلفون بتخطيط المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم هم:		
	الأستاذ مؤطر المشروع	المتعلمون	شركاء المشروع إن وجدوا
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	18 %100	3 %16.66
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	60 %100	53 %88.33	6 %10
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	48 %100	40 %83.33	4 08.33
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	174 %100	160 %91.95	10 %5.74
المجموع	300 %100	271 %90.33	23 %7.66

جدول رقم (40): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 12 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع التكرارات	$كا^2$ للاستقلالية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	39	3.155	6	0.78	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	119				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	92				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	344				
المجموع	595				

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم(39) نلاحظ أن النسب المئوية لكل من الفقرتين الأولي و الثانية مرتفعة و متقاربة إلى حد بعيد، بحيث تراوحت على التوالي بين

بين(90.33%) و (100%)، و هي نسب مرتفعة تؤكد على ضرورة تعاون كل من المعلم و المتعلمون في وضع خطة للمشروع البيداغوجي البيئي، هذا فيما لم تؤيد إلا نسبة (7.66%) مشاركة الشركاء الخارجين في وضع خطة للمشروع.

و هذه النتائج منطقية باعتبار أنه من بين مبادئ بيداغوجية المشروع إشراك المتعلمين في بناء خطة للمشروع حتى يتسنى لهم أن يكونوا فكرة مسبقة حول المشروع و عن الإمكانيات المادية التي تتوفر عليها المؤسسة التربوية مما يجعلهم يتبنون المشروع بكل خطواته و يساهمون فيه بكل فعالية.

لتحقيق تصور خطة مشروع فعالة لابد من مشاركة كل المتعلمين في رسم خطة المشروع وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم دون إقصاء، يكون دور المعلم فيها ذو طابع استشاري توجيهي، يسمع آراء المتعلمين و يساعدهم على إنتقاء مصادر المعلومات وأنواع الأنشطة و الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف المشروع، كما تساعد مشاركة المتعلمين في المشروع على فهم الأدوار المكلفون بإنجازها و اختيار طريقة العمل المناسبة حسب الموضوع البيئي المختار ذلك لان لكل موضوع أهدافه ، وسائله و الأنشطة المناسبة له.

إن مشاركة المتعلمين في رسم خطة للمشروع يمنح لهم الثقة بالنفس و ينمي لديهم بعض المهارات كمهارة التفكير العلمي و الرياضي التفكير النقدي والابداعي (العلي، 2015) و مهارة حل المشكلات (مطرية خضر، 2009)، كما ينمي دافعيتهم للتعلم، و في هذا الصدد تؤكد الدراسات التربوية أن النسبة الكبيرة من المتعلمين الذين ينجحون في مسارهم المهني و التكويني هم أولئك الذين سبق لهم و أن شاركوا في تخطيط بعض المشاريع البيداغوجية.(HUBER.M, 1993)

لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة للأعضاء المكلفون بتخطيط المشروع البيداغوجي البيئي تبعا لمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقالية الذي وجدناه يقدر ب (3.15) ،و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (0.78)، و هي أكبر من مستوى الدلالة α=(0.01)، فهذا يبين أن تصور الأساتذة لم يتأثر بمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

من خلال نتائج البند رقم (11)، و استنادا لتصورات الأساتذة يتبين لنا أنه من المهم جدا تعاون كل من المعلم و المتعلمين في بناء خطة المشروع البيداغوجي البيئي، هذا التصور الذي لا يختلف بين الأساتذة تبعا لمتغيري التكوين و الأقدمية في التدريس.

2.5 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 13

جدول رقم (41): يمثل استجابات البند رقم 13 حسب متغيرات البحث.

الفقرات / العينة	تتضمن خطة المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم العناصر التالية:			
	الأهداف البيداغوجية و الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلمين	أنشطة و مهام كل عضو من أعضاء المشروع	معايير و وسائل تقويم المشروع	تكاليف المشروع
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	18 %100	18 %100	17 %94.44
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	60 %100	60 %100	55 %91.66	56 %93.33
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	48 %100	47 97.91	40 %83.33	40 %83.33
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	174 %100	174 %100	170 %97.70	172 %98.85
المجموع	300 %100	299 %99.66	283 %94.33	285 %95

جدول رقم (42): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 13 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع التكرارات	$كا^2$ للاستقلالية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	71	0.932	9	1.00	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	231				
غير متكون في التربية البيئية	175				

اقل من 10 سنوات أقدمية					
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	690				
المجموع	1167				

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم(41) نلاحظ أن النسب المئوية للفقرات المقترحة حول العناصر التي تتضمنها خطة المشروع البيداغوجي البيئي متقاربة إلى حد بعيد، بحيث تراوحت بين(94.33 %) و(100 %)، و هي نسب مرتفعة تعبر عن تصور شامل للمعلمين لخطة المشروع البيئي يضمن نجاح المشروع و يحقق أهداف التربية البيئية في مرحلة التعليم الابتدائي.

بعد اختيار المشروع يبدأ الأعضاء برسم تصور واضح لخطة شاملة و دقيقة بخطوات إجرائية، يتم فيها تحديد الأهداف و الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلمين في نهاية المشروع، الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة و المناسبة، إضافة إلى تحديد مهام كل عضو من أعضاء المشروع بحيث تكون متناسقة و متكاملة و واضحة. (الخصاونة، 2010)

من المهم جدا ضبط مدة إنجاز المشروع عبر خطوات منظمة و دقيقة شريطة أن لا تكون طويلة المدى تحدد فيها معايير و وسائل و أساليب التقويم المناسبة بجميع عناصره تقويما تشخيصيا و تكوينيا و نهائيا، كما يجب حصر الصعوبات المحتملة التي قد تعرقل السير الحسن للمشروع مع تصور الحلول المناسبة لذلك.

لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة لعناصر خطة المشروع البيداغوجي البيئي تبعا لمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقالية الذي وجدناه يقدر ب (0.932) ،و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (1.00)، و هي أكبر من مستوى الدلالة α= (0.01)، فهذا يبين أن تصور الأساتذة لم يتأثر بمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، فالجميع يؤكد على ضرورة مراعاة كل العناصر السابقة في بناء خطة المشروع حتى يضمن نجاحه.

هذا و تعد بيداغوجية المشروع من الاستراتيجيات الشاملة لكنها في نفس الوقت أصعبها من حيث التخطيط و التقويم نظرا لتشعب عناصرها و الأهداف التي تسعى إلى تحقيقه.ا

يعد المشروع البيداغوجي البيئي أكثر المشاريع التربوية تعقيدا لأنه يتضمن تخطيطا بيداغوجيا على الأستاذ أخذه بعين الاعتبار في بناءه، و تتمثل خصوصا في تحديد الأهداف

السلوكية الإجرائية و الكفاءات العمودية و الأفقية المراد تحقيقها لدى المتعلمين و المواد المعنية بالمشروع كون التربية البيئية مجالا متعدد التخصصات العلمية.

إلى جانب التخطيط المادي الذي يشمل تخطيط الوسائل و الامكانيات المناسبة للمشروع ومصادر تمويله بما يتناسب و إمكانيات المؤسسة التربوية، و هنا يمكن للمؤسسة الاستعانة بشركاء خارجيين للحصول على الدعم، إضافة إلى التخطيط العملي أين تحدد مجموع الأنشطة وتتم توزيع المهام الفردية و الجماعية لأعضاء المشروع مراعيا في ذلك معيار التنسيق و التكامل بينها و الفروق الفردية بين المتعلمين.

كما للتخطيط الزمني أهمية كبيرة في نجاح المشروع بحيث يسمح للمتعلمين تحمل مسؤوليتهم فرديا و جماعيا في احترام الآجال المحددة للمشروع.

من خلال نتائج البند رقم (11)، و استنادا لتصورات الأساتذة يتبين لنا أن عناصر خطة المشروع متداخلة و متعددة ،لكل منها أهميتها لنجاح المشروع، منها ما تتعلق بالمتعلم نفسه كتحديد الأهداف و الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلمين، المهام الفردية و الجماعية و ما يتعلق بالإعداد الإجرائي للمشروع كتحديد الوسائل المناسبة و السقف الزمني.

التصور لا يختلف بين الأساتذة تبعا للتكوين في التربية البيئة و الأقدمية في التدريس.

6.عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي السادس:

" **كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي تنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي ، و هل يختلف تصورهم باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟** "

يتمحور هذا التساؤل حول معرفة تصورات الأساتذة حول:

- الوقت الأنسب لتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي
- الأعضاء المكلفون بتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي

للأجابة عن هذا التساؤل و تحقيق الأهداف المتوخاة تم تحليل استجابات الأساتذة على فقرات البنود التي تضمنها المحور السادس و هي البندين 14 و 15.

1.6 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 14

جدول رقم (43): يمثل استجابات البند رقم 14 حسب متغيرات البحث.

الفقرات / العينة	الوقت الأنسب لتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم هو:				
	خارج اوقات الدراسة	أثناء العطل المدرسية	خلال حصتي التربية التشكيلية و الموسيقية	تخصيص مدة زمنية محددة في المنهاج الدراسي لأعداد مشاريع بيئية مدرسية	المجموع
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	00	00	00	18 %100	18 %100
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	00	00	00	60 %100	60 %100
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	00	00	00	48 %100	48 %100
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	00	00	00	174 %100	174 %100
المجموع	00	00	00	300 %100	300 %100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (43) حسب تصورات الأساتذة أن نسبة (100 %) باختلاف تكوينهم في التربية البيئية و أقدميتهم في التدريس يرون أنه من الضروري تخصيص مدة زمنية محددة في المنهاج الدراسي لأعداد مشاريع بيداغوجية بيئية حتى لا يعرقل ذلك حسن تنفيذ المنهاج الدراسي نظرا لكثافته، يتم من خلاله إعداد الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف التربية البيئية

و قد يكون ذلك ممكنا من خلال إنشاء النوادي البيئية المدرسية في المؤسسات التي لا تتوفر عليه بعد و تفعيله في مؤسسات أخرى، وفي هذا الإطار قدمت وزارة البيئة إحصائيات

بوجود (12.318) ناد بيئي منها (26%) في الطور الابتدائي، و قد بلغ عدد المنخرطين فيها ما يقارب(260000) منخرط منهم (56.5%) في الطور الابتدائي.

رغم هذه الاحصائيات الرسمية إلا أن الواقع غير ذلك لأنه من خلال استقراء معطيات الإستبيان(أنظر الجدول رقم 08) نلاحظ أن نسبة (84%) من الأساتذة يؤكدون أن مدرستهم لا تتوفر على ناد بيئي مدرسي مما يستدعي من المعلم البحث عن فرصة زمنية لإعداد المشاريع البيئية.

2.6 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 15

جدول رقم (44): يمثل استجابات البند رقم 15 حسب متغيرات البحث.

الفقرات / العينة	الأعضاء المكلفون بتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم هم :		
	الأستاذ مؤطر المشروع	المتعلمون	شركاء المشروع إن وجدوا
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	18 %100	1 %5.55
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	55 %91.66	60 %100	4 %6.66
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	42 %87.5	48 %100	2 %4.16
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	168 %96.55	174 %100	10 %5.74
المجموع	283 %94.33	300 %100	17 %5.66

جدول رقم (45): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 15 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع التكرارات	كا^2 للاستقلالية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	37	0.496	6	0.998	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	119				

غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	92				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	352				
المجموع	600				

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (44) نلاحظ ان كل الأساتذة و بنسبة (100 %) يتفقون أن المتعلمون هم الملزمون بتنفيذ المشروع البيداغوجي و القيام بمختلف الأنشطة المسندة إليهم مع احترام الآجال المحددة في خطة المشروع، كما عبرت نسبة معتبرة من الأساتذة تقدر ب (94.33 %) على ضرورة مشاركة المعلم في تنفيذ المشروع من خلال القيام ببعض المهام كترشيد المتعلمين و مساعدتهم في اختيار مصادر المعلومات والبيانات التي سيحتاجونها، إلى جانب تشجيعهم على روح المبادرة و العمل الجماعي التعاوني.

أما نسبة الأساتذة اللذين يرون أهمية مشاركة الشركاء الخارجيين في تنفيذ المشروع فهي ضعيفة جدا تقدر بنسبة (5.66%)، هذا ما يعبر على إنغلاق المدرسة على ذاتها و ضعف التنسيق بينها وبين مؤسسات المجتمع الأخرى.

هنا يبدأ المتعلمين بالعمل و النشاط، ويقوم كل تلميذ بالدور المسند إليه في خطة المشروع بتوظيف مكتسباته و معارفه التي اكتسبها في جميع المواد الدراسية في وضعيات غير مألوفة لتحقيق أهداف المشروع في آجاله المحددة، فيناقش، يبحث، يسأل و يدافع عن آراءه و يحترم آراء الآخرين.

أما مهمة المعلم فهو تهيئة الظروف المناسبة للعمل وتذليل الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين، كما يقوم بعملية توجيه و إرشاد التلاميذ ،و يشجعهم على التعاون بينهم ،ويجتمع بهم اذا ما دعت الضرورة لذلك لمناقشة بعض العراقيل و الخلافات التي قد تحدث بين المتعلمين، إلى جانب إجراء بعض التعديلات على بنود خطة المشروع إذا ما لزم الأمر ذلك. (جامل، 2002).

كما يعمل المعلم أثناء تنفيذ المشروع على تذكير المتعلمين باستمرار بالمهام المسندة إليهم و بأهداف المشروع مما سيشجعهم على المثابرة و العمل و التعاون بينهم بهدف تقديم منتوج جماعي منسق و متكامل.

لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة للأعضاء المكلفون بتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي تبعا لمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقالية الذي وجدناه يقدر ب (0.496) ، و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (0.99)، و هي أكبر من مستوى الدلالة α= (0.01) ، فهذا يبين أن تصور الأساتذة لم يتأثر بمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

تبين نتائج البنود رقم (14) و (15) المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة حول تنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية السادسة من بحثنا.

7.عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي السابع:

" **كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي تقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي ، و هل يختلف تصورهم باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟** "

يتمحور هذا التساؤل حول معرفة تصورات الأساتذة حول:

- الأعضاء المكلفون بتقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي
- الوقت الأنسب لتقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي.
- عناصر تقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي.

للأجابة على هذا التساؤل و تحقيق الأهداف المتوخاة تم تحليل استجابات الأساتذة على فقرات البنود التي تضمنها المحور السابع و هي البنود 16، 17 و 18.

1.7 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 16

جدول رقم (46): يمثل استجابات البند رقم 16 حسب متغيرات البحث.

الفقرات / العينة	الأعضاء المكلفون بتقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم هم :		
	الاستاذ مؤطر المشروع	المتعلمون	شركاء المشروع إن وجدوا
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	17 %94.44	2 %11.11
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	60 %100	52 %86.66	5 %8.33

غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	48 %100	40 %83.33	3 %6.25
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	174 %100	160 %91.95	8 %4.59
المجموع	300 %100	269 %89.66	18 %6

جدول رقم (47): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 16 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	**مجموع التكرارات**	**كا^2 للاستقلالية**	**درجة الحرية**	**قيمة الدلالة**	**مستوى الدلالة**
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	37	2.104	6	0.91	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	117				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	91				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	342				
المجموع	587				

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (46) نلاحظ ان كل الأساتذة و بنسبة (100%) يتفقون أن المعلمون هم الملزمون بتقويم المشروع البيداغوجي في مختلف مراحله، فيما عبرت نسبة معتبرة من الأساتذة تقدر ب (89.66%)على ضرورة مشاركة المتعلم في عملية التقويم، أما نسبة ضئيلة جدا تقدر ب (06%) يرون أهمية مشاركة الشركاء الخارجيين فيها.

عملية التقويم هي بمثابة قراءة جديدة للمشروع، القصد منها تحديد مواطن القوة لتطويرها و الوقوف على النقائص والبحث عن سبل تداركها، و لكي تحقق عملية التقويم الأهداف المرجوة منها لابد أن يتميز بخاصية التشاركية بحيث يتعاون فيها كل أعضاء المشروع، فهو ليست مهمة المعلم فحسب بل حتى المتعلمون يمكنهم المشاركة في عملية التقويم فرديا و جماعيا، هذا ما يضمن تغذية راجعة لهم.

كما تسمح مشاركة المتعلمون في عملية التقويم على تطوير المشروع من خلال تعديل بعض الأنشطة إذا لزم الأمر ذلك، تغيير الوسائل و الطرائق التي تم تحديدها في خطة المشروع و التي ساهم في بناءها، كل ذلك يجعل التلميذ يتابع و يقوم نشاطه بنفسه، فيحدد مواطن النجاح ويشخص الصعوبات ويعدل خطواته عند الضرورة ، كما تجعله أكثر مسؤولية في أداء مهامه و أكثر ارتباطا بمشروعه . (علام، 2003)

لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة للأعضاء المكلفون بتقويم المشروع البيداغوجي البيئي تبعا لمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقالية الذي وجدناه يقدر ب (2.104) ،و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (0.91)، و هي أكبر من مستوى الدلالة α= (0.01) ، فهذا يبين أن تصور الأساتذة لم يتأثر بمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

تبين نتائج البنود رقم (14) و(15) المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة حول تنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية السادسة من بحثنا.

2.7 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 17

جدول رقم (48): يمثل استجابات البند رقم 17 حسب متغيرات البحث.

الفقرات / العينة	يتم تقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم في المراحل التالية		
	قبل البدء في المشروع	أثناء تنفيذ المشروع	في نهاية المشروع
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	18 %100	18 %100
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	60 %100	60 %100	60 %100
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	48 %100	48 %100	48 %100
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	174 %100	174 %100	174 %100
المجموع	300 %100	300 %100	300 %100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (48) نلاحظ ان كل الأساتذة و بنسبة (100%) يتفقون أن عملية تقويم المشروع يجب تتم في مختلف مراحله، و ذلك بغض النظر عن تكوينهم في مجال التربية البيئية و اقدميتهم في التدريس.

التقويم عملية مستمرة ،و لكي ينجح المشروع البيداغوجي يجب أن يخضع لثلاثة أنواع من التقويم في مختلف خطواته وهي التقويم التشخصي، التكويني و النهائي.

يهدف التقويم التشخيصي إلى اختيار موضوع المشروع و ذلك استنادا إلى تقييم حاجات ،كفاءات و خصائص المتعلمين في المرحلة الابتدائية و البيئة المحلية، و كذلك الامكانيات المادية و البشرية المتوفرة في المؤسسة التربوية والأهداف البيداغوجية المحددة في المنهاج الدراسي، إلى جانب الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلمين.

كما يستخدم أيضا أثناء التخطيط للمشروع أين يتم تقويم الوسائل المادية و البشرية المتاحة للمشروع، المدة الزمنية، الصعوبات التي قد تعرقل نجاح المشروع. (حسين، 2007) الأهداف المحددة، و الأنشطة المناسبة للمشروع و كيفية توزيع الادوار و المهام على الأفراد و المجموعات آخذين بعين الاعتبار معيار الفروق الفردية بين المتعلمين.

أما التقويم التكويني فيتم أثناء تنفيذ المشروع، يكون التركيز فيه على تقويم مدى تقدم المتعلمين في تنفيذ الأنشطة و المهام المسندة إليهم بالنظر إلى الأهداف التي حددوها سابقا في خطة المشروع و رزنامة الإنجاز، يهدف الى تحقيق التغذية الراجعة للمتعلمين من خلال تحديد مواطن النجاح لدعمها والوقوف على الأخطاء لتجاوزها و استثمارها في تعديل و تطوير كفاءاتهم. (حسين، 2007)، و هنا قد يعتمد الأساتذة على سجل المشروع و دفاتر متابعة و تقويم المشروع أثناء مراحل تنفيذه (أنظر الجدولين رقم 01 و 02).

أما التقويم النهائي فيكون في نهاية المشروع أين يتم تقويم المنتوج النهائي، و تقييم مساهمة كل تلميذ(تقييم فردي) ومساهمة المجموعة(تقييم جماعي) فيما يتعلق بالمهام التي تكون المجموعات قد أنجزتها استنادا لما هو محدد في خطة المشروع.

3.7 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 18

جدول رقم (49): يمثل استجابات البند رقم 18 حسب متغيرات البحث.

الفقرات / العينة	تتمثل عناصر تقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم في :				
	الأهداف المراد تحقيقها في نهاية المشروع البيداغوجي البيئي	الكفاءات المستهدف تحقيقها لدى المتعلمين	الوسائل المادية المخصصة للمشروع البيداغوجي البيئي	مستوى التنسيق و التعاون بين أعضاء المشروع	درجة الإبداع الفردي والجماعي لأعضاء المشروع
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	18 %100	18 %100	16 %88.88	16 %88.88	15 %83.33
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	60 %100	58 %96.66	58 %96.66	52 %86.66	50 %83.33
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	48 %100	46 %95.83	45 %93.75	40 %83.33	40 %83.33
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	174 %100	165 %94.82	165 %94.82	160 %91.95	160 %91.95
المجموع	300 %100	287 %95.66	284 %94.66	268 %89.33	265 %88.33

جدول رقم (50): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 18 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع التكرارات	$كا^2$ للاستقلالية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	83	0.841	12	1.00	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	278				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	219				

غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	824				
المجموع	1404				

يحاول هذا البند الإجابة عن التساؤل التالي: ماذا نقوم في المشروع المشروع البيداغوجي البيئي؟

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم(49) نلاحظ أن النسب المئوية للفقرات المقترحة حول عناصر تقويم المشروع البيداغوجي البيئي مرتفعة و متقاربة إلى حد بعيد، بحيث تراوحت بين(88.33 %) و(100%)، و هي نسب مرتفعة تعبر عن تصور شامل لعناصر تقويم المشروع البيداغوجي التي تسمح بتحقيق أهداف التربية البيئة التربوية منها و البيئة في مرحلة التعليم الابتدائي.

إن تداخل و تشابك هذه العناصر تعود من جهة إلى خصائص عملية التقويم في بيداغوجية المشروع من جهة و خصائص منهاج التربية البيئة و الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من جهة أخرى، و من بين تلك الخصائص الشمولية و التعقيد ،فتقويم المشروع البيداغوجي عملية معقدة تشمل كل جوانب شخصية المتعلم و عدة عناصر نذكر منها:

– الأهداف التربوية و البيئية المحققة فعلا مقارنة بالأهداف المحددة سلفا في خطة المشروع

– المعارف البيئية التي اكتسبها المتعلمون من خلال مقررات المنهاج الدراسي التي أعيد توظيفها واستثمارها، والمعارف الجديدة التي تم اكتسابها أثناء إنجاز المشروع. (وزارة التربية الوطنية، 2009)

– المهام و الأنشطة التي أنجزها كل متعلم على حدى و التي أنجزت جماعيا

– الوسائل التي يجب استخدامها و المستخدمة فعلا من طرف المتعلمين.

– المنتوج النهائي و مدى قابليته لانجاز مشاريع بيداغوجية أخرى .

– درجة التواصل، التفاعل و التنسيق والتعاون بين أعضاء المشروع .

. (وزارة التربية و التكوين التونسية، 2006)

– مستوى المبادرة الفردية و الجماعية و الإبداع الفردي و الجماعي في المشروع (BRU. M et NOT. L, 1991)

قد يعتمد الأساتذة أثناء عملية التقويم في بيداغوجية المشروع على معايير عدة منها الشمولية، الاستمرارية، الانسجام، الفعلية، الفعالية و التأثير مستخدمين في ذلك شبكات ملاحظة تحدد فيها كل عناصر تقويم المشروع بدقة (أنظر الجدولين رقم 03 و 04)

لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة لعناصر تقويم المشروع البيداغوجي البيئي تبعا لمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقالية الذي وجدناه يقدر ب (0.841) ،و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (1.00)، و هي أكبر من مستوى الدلالة α= (0.01) فهذا يبين أن تصور الأساتذة لم يتأثر بمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، و ذلك راجع إلى أن الأساتذة سبق لهم أن وظفوا بيداغوجية المشروع في مسارهم التدريسي، فهم بذلك واعون من جهة بخاصية تداخل و تشابك عناصر التقويم في هذه الاستراتيجية لكونها تتضمن في خضمها العديد من الطرائق و الاستراتيجيات كالمناقشة، التعلم التعاوني، حل المشكلات، و من جهة أخرى أهداف التربية البيئية التي يسعى المشروع لتحقيقها لدى المتعلمون البيئية منها و التربوية.

تبين نتائج البنود رقم (16) ، (17) و(18) المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة حول تقويم المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية السادسة من بحثنا.

8.عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي الثامن:

" **كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي متطلبات نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي، و هل يختلف تصورهم باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟** "

يتمحور هذا التساؤل حول معرفة تصورات الأساتذة حول:

- الشروط الواجب توفرها في الأستاذ مؤطر المشروع البيداغوجي البيئي
- شروط نجاح المشروع المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي

للأجابة عن هذا التساؤل و تحقيق الأهداف المتوخاة تم تحليل استجابات الأساتذة على فقرات البنود التي تضمنها المحور الثامن و هي البندين 19 و 20.

1.8 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 19

جدول رقم (51): يبين دلالة الفروق في ترتيب افراد العينة لفقرات البند رقم 19

من بين الشروط الواجب توفرها في الأستاذ مؤطر المشروع البيداغوجي البيئي ما يلي :	متوسط الرتب	كا^2 لفريدمان	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
معرفة عميقة بالمشكلات البيئية	3.14	3.184	4	0.528	0.01
التحلي بالوعي البيئي	2.93				
الاهتمام بالقضايا البيئية	2.98				
التكوين في مجال التربية البيئية و تسيير المشاريع البيئية	2.96				
كفاءات تربوية و اتصالية	2.99				

جدول رقم (52): يمثل مجموع رتب فقرات البند رقم 19 تبعا لمتغيرات البحث

الفقرات / العينة	معرفة عميقة بالمشكلات البيئية	التحلي بالوعي البيئي	الاهتمام بالقضايا البيئية	التكوين في مجال التربية البيئية و تسيير المشاريع البيئية	كفاءات تربوية و اتصالية
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	55	53	58	49	54
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	189	179	169	159	204
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	149	141	140	142	149
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	540	509	526	533	490
المجموع	933	882	893	833	897

جدول رقم (53): يبين دلالة الفروق في ترتيب فقرات البند رقم 19 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	كا^2 كروسكال واليس	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	269	2265.57	0.977	3	0.80	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	900	2211.09				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	721	2234.71				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	2598	2256.61				
المجموع	4488					

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (51) و بحسب تصورات الأساتذة أن متوسطات ترتيب الأساتذة للشروط الواجب توفرها في الأستاذ مؤطر المشروع البيداغوجي البيئي لضمان نجاحه تراوحت بين(2.93) و (3.14) و هي متقاربة الى حد بعيد، حتى و إن جاء شرط التحلي بالوعي البيئي في مقدمة الترتيب، يليها التكوين في مجال التربية البيئية و تسيير المشاريع البيئية.

و لمعرفة دلالة الفروق بين هذه التصورات قمنا بحساب كا^2 لفريدمان التي وجدناها تقدر ب (3.184) ، بما أن قيمة الدلالة تساوي (0.528) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01) ،هذا ما يبين على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في للشروط الواجب توفرها في الأستاذ مؤطر المشروع البيداغوجي التي ترجع سواءا لشخصيته الذاتية و اهتماماته بمجال التربية البيئية أو لمهامهة البيداغوجية و التربوية المكلف بتنفيذها خلال المنهاج.

إن نجاح المشروع البيداغوجي البيئي و تحقيق أهداف التربية البيئية مرتبط الى حد كبير بالمعلم باعتباره عصب العملية التعليمية، لذلك أكدت معظم المؤتمرات و الندوات العالمية في فعالياتها و توصياتها على ضرورة إعداد و تكوين و تأهيل المعلمين في مجال التربية البيئية، مما يسمح لهم بتجديد معارفهم و اكسابهم الاستراتيجيات و المناهج المناسبة للتربية البيئية باعتباره منهاج نظري و تطبيقي في آن واحد ، متداخل التخصصات العلمية و

يسعى إلى تحقيق أهداف تربوية و بيئية على حد سواء، كل هذا يتطلب توظيف طرائق و أنشطة و وسائل مناسبة به.

ولقد حددت الوزارة الوصية ثلاث مقاربات بيداغوجية تتمثل في بيداغوجية المشروع ، حل المشكلات و المقاربة النسقية التي يجب أن يكون المعلم مكونا فيها لتحقيق أهداف التربية البيئية. (لخضر لكحل ، كمال فرحاوي ، 2009)

و في هذا الاطار تم توقيع إتفاقية مشتركة بين وزارتي التربية والبيئة تنص حول تكوين أساتذة المراحل التعليمية الثلاث في مجال البيئة والتنمية المستدامة يشرف عليه المعهد الوطني للتكوينات البيئية، لكن بالرغم من ذلك نجد أن نسبة معتبرة من المعلمين لم يخضعوا لأي تكوين مما قد ينعكس سلبا على فعالية أدائهم.

إن فهم المشكلات البيئية تعتمد بالدرجة الأولى على المعلمين الذين يجب أن تكون لهم اهتمام بالقضايا البيئية التي تتميز بالتعقيد، و أن تكون لديهم القدرة والمهارة العلمية و الكفاءات التربوية و الاتصالية التي تمليه استراتيجية المشروع، و في هذا الصدد تبين الدراسات التربوية أن أكثر المناهج تطورا وأقدرها على تحقيق أهداف التربية البيئية وفي جميع التخصصات سيفشل حتما إذا كلف بتدريسها معلمون تنقصهم القيم و الوعي البيئي.

تحلي المعلمين بالوعي البيئي يضع المتعلمون أمام النموذج الصحيح لتعلم السلوك البيئي الصحيح و هذا ما تقوم عليه نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا ،فالمعلم هو المنهج الخفي في سلوكه و قيمه و هو المسئول الأول عن اكتساب المتعلمين للوعي و القيم البيئية التي تظهر في سلوكهم الرشيد اتجاه البيئة.

المعلم هو من يقوم بدور الباعث لدينامية متعلميه، فكلما كان تفاعله إيجابيا مع تلاميذه و مع موضوع المشروع كلما كان المشروع ناجحا، و لا يكون ذلك ممكنا إلا من خلال اكتساب المعلم لكفاءات تربوية و اتصالية، ذلك لأن مهمته الرئيسية في ايطار بيداغوجية المشروع هو توجيه المتعلمين و ترشيدهم و مساعدتهم على بناء تعلماتهم لبعث دافعيتهم نحو العمل و الإبداع الفردي و الجماعي.

لمعرفة اذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة في ترتيبهم للمتطلبات الواجب توفرها في الأستاذ مؤطر المشروع البيداغوجي البيئي تبعا لمتغيري التكوين في مجال في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس قمنا بحساب كا^2 لكروسكال واليس الذي وجدناه

يقدر ب(0.977) و بما أن قيمة الدلالة(0.80) أكبر من مستوى الدلالة (0.01) فهذا يعني انه لا توجد فروق في ترتيب الأساتذة لتلك الشروط بين المجموعات الأربعة، و ذلك راجع لربما اتقارب تكوينهم في هذا البعد الجديد من المنهاج الدراسي.

من خلال نتائج البند رقم (19) نجد أن تصورات الأساتذة للمتطلبات الواجب توفرها في الأستاذ لضمان نجاح المشروع البيداغوجي البيئي شاملة، تتضمن مجموعة من الكفاءات العلمية الأكاديمية، التربوية البيداغوجية، الإتصالية و الشخصية، هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة باختلاف تكوينهم في مجال التربية البيئية و أقدميتهم في التدريس.

2.8 عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 20

جدول رقم (54): يمثل استجابات البند رقم 20 حسب متغيرات البحث.

من بين شروط نجاح المشروع المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي في نظركم :	متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	المجموع
خبرة الأساتذة في تسيير المشاريع البيداغوجية البيئية	17 %94.44	55 %91.66	45 %93.75	167 %95.97	284 %94.66
وضوح و دقة أهداف المشروع	18 %100	60 %100	48 %100	174 %100	300 %100
ارتباط المشروع بمحتوى المقرر الدراسي	18 %100	60 %100	48 %100	174 %100	300 %100
التقويم المستمر و الشامل للمشروع	18 %100	56 %93.33	44 %91.66	169 %97.12	287 %95.66
توفر الامكانيات و الوسائل المناسبة للمشروع	17 %94.44	57 %95	47 %97.91	167 %95.97	288 %96
ارتباط المشروع باحتياجات المتعلمين و ميوله	16 %88.88	55 %91.66	42 %87.5	165 %94.82	278 %92.66

ملائمة المشروع لمستوى المتعلمين و قدراتهم	18 %100	60 %100	44 %91.66	168 %96.55	290 %96.66

جدول رقم (55): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 20 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع التكرارات	كا^2 للاستقلالية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	122	0.592	18	1.00	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	403				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	318				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	1184				
المجموع	2027				

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم(54) نلاحظ أن النسب المئوية للفقرات المقترحة حول الشروط الواجب توفرها لنجاح المشروع البيداغوجي البيئي مرتفعة و متقاربة، بحيث تراوحت بين(92.66%) و(100%)، تعبر عن تصور شامل للمعلمين لتلك الشروط التي لها علاقة بكل من كفاءات المعلم و اهتماماته الشخصية، خصائص المتعلمين و أهداف المرحلة الابتدائية و متغيرات البيئة التربوية و المحلية و خصائص بيداغوجية المشروع.

إستنادا لخصائص المتعلم و متطلبات نموه في مرحلة التعليم الابتدائي يكون من المهم جدا برمجة مشاريع بيداغوجية قصيرة، تتكامل من خلالها مجموعة من الأنشطة البسيطة التي تكون في متناول جميع المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم حتى لا يشعر المتعلمين بالملل، مع الحرص على عدم الإكثار من المهام حتى لا يشعر بالتعب و الارهاق

كما يجب على المعلم توضيح و تبسيط خطوات تنفيذ المشروع حتي يفهمها المتعلم و يستوعبها في حدود قدراته العقلية، و توضيح أهدافه للجميع حتى يسيروا وفقها، و عليه أيضا أن يتجنب الصيغة الإلزامية في توزيع المهام لكل أعضاء المشروع، فالمشروع هو مشروعهم، و عليه من المهم تبني المتعلم للمشروع لكي يلتزم ببنوده بقناعة، و لن يكون ذلك ممكنا إلا من خلال توفير مناخ تربوي يضمن التشارك و التعاون بين أعضاء المشروع.

و لضمان التغذية الرجعية للمتعلمين و متابعتهم، و كذا تقدم المشروع و تحقيق أهدافة لابد أن تلازم عملية التقويم كل مراحله و تشمل كل عناصره التي سبق أن تطرقنا إليها سابقا

و لكون المشاريع البيداغوجية البيئية تتسم بالتعقد نظرا لتداخل مجالاتها، فهذا يستدعي تكوين الأساتذة في هذا البعد الجديد من المنهاج الدراسي الذي يعتبر من الشروط الأساسية لتقدم منهاج التربية البيئية و تحقيق أهدافه.

لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة لشروط نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي تبعا لمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقالية الذي وجدناه يقدر ب (0.592) ،و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (1.00)، و هي أكبر من مستوى الدلالة α= (0.01) ، فهذا يبين أن تصور الأساتذة لم يتأثر بمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

كل الاساتذة على دراية بخصوصيات المشروع البيداغوجي البيئي الذي يستدعي نجاحه الأخذ بثلاثة أبعاد رئيسية هي خصائص التربية البيئية و أهدافها التربوية و البيئية، مبادئ بيداغوجية المشروع و متطلبات مرحلة التعليم الابتدائي،التي يمكن تفصيلها فيما يلي:

- خصائص منهاج التربية البيئية المتداخل التخصصات العلمية، حتى نسمح للمتعلم بفهم الترابط و التكامل بين المواد العلمية.
- اعتماد مواضيع التربية البيئية على تطبيق المكتسبات النظرية
- ضمان التعاون و التناسق بين المتعلمين في المشروع.
- الأخذ بعين الاعتبار متطلبات و خصائص نمو المتعلمين في المرحلة الابتدائية و الفروق الفردية بينهم في اختيار الأنشطة، الوسائل و الأهداف التربوية والبيئية.
- مراعاة كل جوانب شخصية المتعلم في بناء و تقويم المشروع.
- الاخذ بعين الاعتبار خاصية تعقد المشروع البيداغوجي في أهدافه، تخطيطه و تقويمه.

تبين نتائج البندين رقم 19 و 20 المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة لمتطلبات نجاح المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية الثامنة من بحثنا.

9.عرض،تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الجزئي التاسع:

" كيف يتصور أساتذة التعليم الابتدائي للصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي، و هل يختلف تصورهم باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في مجال التربية البيئية؟ "

يتمحور هذا التساؤل حول معرفة تصورات الأساتذة للصعوبات التي قد تعرقل نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي.

للإجابة عن هذا التساؤل و تحقيق الأهداف المتوخاة تم تحليل استجابات الأساتذة على فقرات البند رقم (21).

عرض ،تحليل و مناقشة نتائج البند رقم 21

جدول رقم (56): يمثل استجابات البند رقم 21 حسب متغيرات البحث.

من بين الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي في نظركم:	متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	المجموع
نقص الوقت المخصص للمشروع البيداغوجي البيئي بسبب كثافة المنهاج الدراسي	18 %100	60 %100	45 %93.75	170 %97.70	293 %97.66
نقص الامكانيات المادية و المالية للمؤسسات التربوية	18 %100	58 %96.66	47 %97.91	172 %98.85	295 %98.33
نقص تكوين الاساتذة المؤطرين في مجال التربية البيئية و تسيير المشاريع البيداغوجية	17 %94.44	55 %91.66	41 %85.41	168 %96.55	281 %93.66
اعتماد مواضيع المشروع البيداغوجي البيئي على مبدأ تداخل التخصصات والمجالات	18 %100	60 %100	46 %95.83	170 %97.70	294 %98

نقص اهتمام المتعلمين بالمشاريع البيداغوجية البيئية	2 %11.11	5 %8.33	3 %6.25	9 %5.17	19 %6.33
صعوبة تقويم المشاريع البيداغوجية البيئية	15 %83.33	55 %91.66	43 %89.58	170 %97.70	283 %94.33

جدول رقم (57): يبين دلالة الفروق في استجابات البند رقم 21 تبعا لمتغيرات البحث

العينة	مجموع التكرارات	كا^2 للاستقلالية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
متكون في التربية البيئية أقل من 10 سنوات أقدمية	88	2.253	15	1.00	0.01
متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	293				
غير متكون في التربية البيئية اقل من 10 سنوات أقدمية	225				
غير متكون في التربية البيئية أكثر من 10 سنوات أقدمية	859				
المجموع	283				

من خلال استقراء نتائج الجدول رقم(56) نلاحظ أن النسب المئوية للفقرات المقترحة حول الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي مرتفعة و متقاربة إلى حد بعيد، بحيث تراوحت بين(93.66 %) و(98.33 %)، و هي نسب مرتفعة تؤكد أن هنالك صعوبات متعددة قد تعيق نجاح المشروع، منها ما يتعلق بالمنهاج الدراسي و مشكلاته، طبيعة و خصائص مواضيع التربية البيئية المعقدة، كفاءات المعلمين في الميدان و متغيرات البيئة التربوية، في حين أن اقتراح "نقص اهتمام المتعلمين بالمشاريع البيداغوجية البيئية لم تسجل نسبة مئوية معتبرة، حيث قدرت ب (6.33 %) حسب تصورات الأساتذة مما يؤكد أن الصعوبات لا تتمحور حول المتعلم و دافعيته.

تحتاج المشاريع البيداغوجية البيئية إلى إمكانيات مادية وبشرية قد لا تتوفر عليها المؤسسة التربوية، مما يحول دون اعتمادها كإستراتيجية لتدريس التربية البيئية، كما تحتاج عادة إلى أماكن مصممة خصيصا لهذه الغاية ومزودة بالمعدات وكافة التجهيزات اللازمة لنجاح المشروع على غرار النادي البيئي المدرسي الذي يمثل أفضل فضاء لتحقيق ذلك،

لكن المعطيات تؤكد عكس ذلك، ناهيك عن ضيق الوقت بسبب كثافة المنهاج الدراسي التي تجعل غاية المعلم الرئيسية إنهاء المقرر الدراسي.

إلى جانب الموارد المادية لا بد من توفر الموارد البشرية المؤهلة في مجال بيداغوجية المشروع التي تتميز بالتعقيد في جميع مراحلها و حتى في أهدافها و في الكفاءات التي يسعى لاكسابها للمتعلم كالكفاءات العملية، المنهجية، المبادرة، و السلوكية، إلى جانب تعقد عملية القويم فيها، خاصة عندما تقترن مع مجال التربية البيئية الذي يتميز بدوره بنوع من التعقيد بسبب تداخل تخصصاته العلمية و تنوع الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. (VENTURELLI M. 2001).

فالأستاذ أثناء التفكير في المشروع البيداغوجي البيئي عليه أن يحدد المواد و التخصصات العلمية المعنية بالمشروع و نقاط الترابط بينها، و يحدد المعارف و الكفاءات العمودية الخاصة بكل مادة و الأفقية الادماجية، مراعيا في كل ذلك خصائص و متطلبات نمو الطفل و أبعاد شخصيته المعرفية، الاجتماعية ،الانفعالية و الجسمية. وعليه يمكن القول أن نقص تكوين الأساتذة في كيفية اعتماد بيداغوجية المشروع في التربية البيئية قد يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة للمشروع.

لمعرفة دلالة الفروق في تصور الأساتذة لعناصر للصعوبات التي تحول دوننجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي تبعا لمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس، قمنا بحساب قيمة كا^2 للاستقالية الذي وجدناه يقدر ب (2.253) ،و بما أن قيمة الدلالة تقدر ب (1.00)، و هي أكبر من مستوى الدلالة α= (0.01) ، فهذا يبين أن تصور الأساتذة لم يتأثر بمتغيري التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

و عليه فالفرضية التاسعة من بحثنا قد تحقق صدقها.

II. استنتاج عام:

بناءا على النتائج المتوصل إليها من الدراسة الميدانية، و من خلال تحليل و مناقشة استجابات افراد عينة البحث لبنود الاستبيان المتمحور حول تصورات أساتذة التعليم الابتدائي لبيداغوجية المشروع في التربية البيئية في الوسط تم التوصل إلى ما يلي:

1. تصور الأساتذة لمفهوم البيئة:

من خلال تحليل بيانات المحور الأول الذي تمحور حول تصور الأساتدة لمفهوم البيئة، و الذي شمل البندين الأول و الثاني، انتهت النتائج إلى أن لأساتذة التعليم الابتدائي تصور متناسق و شامل لمفهوم البيئة بعناصره المختلفة و أنظمته الاجتماعية ، الطبيعية و الثقافية. و باستخدام كا^2 للاستقلالية لدلالة الفروق تبين أن تصورات الأساتذة لمفهوم البيئة لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس سواءا بالنسبة لعناصر البيئة أو النظم التي تتكون منها،و عليه الفرضية الأولى من بحثنا تحقق صدقها.

2. تصور الأساتذة للتربية البيئية:

من خلال تحليل بيانات المحور الثاني الذي تمحور حول تصور الأساتدة للتربية البيئية الذي شمل البنود رقم (03 ،04 ،05 06) نتبين أنه و من خلال نتائج البند رقم (03) أن كل أساتذة التعليم الابتدائي يعتبرون إدراج التربية في منهاج التعليم الابتدائي ضرورة ملحة فرضتها طبيعة هذا العصر.

أما الأهداف التي تسعى التربية البيئية لتحقيقها لدى المتعلمين بحسب تصوراتهم و استنادا لنتائج البند رقم (04) فتشمل كل مجالات الأهداف السلوكية المعرفية، المهارية و الإنفعالية ،هذا ما تؤكده قيمة كاف تربيع لفريدمان التي تبين عدم وجود فروق في ترتيب الأساتذة للأهداف، كما تؤكد قيمة كاف تربيع لكروسكال واليس على عدم وجود فروق في تصوراتهم لتلك الأهداف تبعا لمتغيري التكوين و الأقدمية في التدريس.

بالنسبة للمدخل المناسب لإدراج التربية البيئة في التعليم الابتدائي حسب تصورات الأساتذة و استنادا لنتائج البند رقم (05) ،فإنهم يفضلون الدمج بين المدخلين الادماجي و المشروعات البيئية، و استنادا إلى قيمة كاف تربيع لكروسكال واليس فإن هذا التصور لا يختلف باختلاف التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

أما فيما يخص استراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي بحسب تصورات الأساتذة و استنادا لنتائج البند رقم (06)، فنجد أنهم يفضلون بعض الاستراتيجات على الأخرى تبعا لخصوصيات كل منها، هذا ما تؤكده قيمة كاف تربيع لفريدمان، حيث جاءت في المراتب الأولى على التوالي كل من بيداغوجية المشروع ، الرحلات الميدانية و استراتيجية حل المشكلات، و هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة باختلاف الأقدمية في التدريس و التكوين في التربية البيئية.

تبين نتائج البنود المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة للتربية البيئة لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية الثانية من بحثنا

3. تصور الأساتذة حول مكانة بيداغوجية المشروع في التربية البيئية:

من خلال استقراء نتائج المحور الثالث الذي تمحور حول تصور الأساتدة لمكانة بيداغوجية المشروع في التربية البيئية و الذي شمل البندين رقم (07) و (08)، نجد أنه و استنادا لنتائج البند رقم (07) أن كل الأساتذة يؤكدون على فعالية بيداغوجية المشروع في تدريس مقرر التربية البيئية نظر لأهميتها التي ترجع حسب تصورات الأساتذة و استنادا لنتائج البند (08) إلى خصوصيات مواضيع التربية البيئة المتداخلة التخصصات ،و كذا أهداف بيداغوجية المشروع التي تسعى إلى تحقيقها لدى المتعلم .

و بالرجوع الى قيمة كاف تربيع للاستقلالية نجد أنه لا يوجد اختلاف في تصورات الأساتذة لأهمية و دواعي إدراج التربية البيئية وفق بيداغوجية المشروع تبعا لمتغيري التكوين و الأقدمية في التدريس.

تبين نتائج البنود المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة حول مكانة بيداغوجية المشروع في التربية البيئية لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية الثالثة من بحثنا .

4. تصور الأساتذة حول اختيار المشروع البيداغوجي البيئي:

من خلال استقراء نتائج المحور الرابع الذي تمحور حول تصور الأساتذة حول اختيار المشروع و الذي شمل البنود رقم (09، 10،11) ، و استنادا لقيمة كاف تربيع لفريدمان بالنسبة لفقرات البند رقم (09) نجد أن هناك فروق في ترتيب الأساتذة لأنواع المشروع لصالح مشروع القسم التربوي يليها مشروع المستوى الدراسي و يعود ذلك لتباين لخصوصيات

كل قسم و كل مستوى دراسي و تجانس أعضاء المشروع من حيث الخصائص و المستوى، هذا التصور لا يختلف باختلاف التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

كما تبين نتائج البند رقم (10) أن كل الأساتذة يؤكدون على إجبارية مشاركة كل المتعلمين في المشروع البيداغوجي، و هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة باختلاف تكوينهم في التربية البيئة و أقدميتهم في التدريس.

أما بالنسبة لكيفيات اختيار المشروع البيداغوجي بحسب تصورات الأساتذة ، فمن خلال نتاج البند رقم (11) نستنتج أن هناك فروق في الترتيب، هذا ما تؤكده قيمة كاف تربيع لفريدمان ،حيث يفضل الأساتذة معالجة موضوع مقرر في المنهاج الدراسي أو مشكلة بيئية مثيرة للاهتمام ،هذا ما يبين عدم إشراك المتعلمين في اختيار موضوع المشروع و تقيد الأساتذة بما هو مقرر.

هذا التصور لا يختلف باختلاف الأساتذة في التكوين في مجال التربية البيئية و أقدميتهم في التدريس.

تبين نتائج البنود المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة حول اختيار المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية الرابعة من بحثنا.

5. تصور الأساتذة حول تخطيط المشروع البيداغوجي البيئيي:

من خلال استقراء نتائج المحور الخامس الذي تمحور حول تصور الأساتذة لتخطيط المشروع، و الذي شمل البندين رقم (12)و (13)، و استنادا لنتائج البند (12) تتأكد ضرورة اشراك المتعلمين في وضع خطة للمشروع البيداغوجي البيئي لأن المشروع مشروعهم،و هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة بحسب تكوينهم في التربية البيئية و أقدميهم في التدريس.

أما بالنسبة لعناصر خطة المشروع حسب تصور الأساتذة، و استنادا لنتائج البند (13) فإنه من المهم أن تكون الخطة شاملة تغطي كل جوانب المشروع و تحقق كفاءات المتعلم المختلفة و ابعاد شخصيته و ومتغيرات البيئة التربوية.و هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة باختلاف التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

تبين نتائج البنود المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة حول تخطيط المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية الخامسة من بحثنا.

6. تصور الأساتذة حول تنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي:

من خلال استقراء نتائج المحور السادس الذي تمحور حول تصور الأساتذة لتنفيذ المشروع، و الذي شمل البندين رقم (14) و (15)، و استنادا إلى نتائج البند (14) نجد أن كل الأساتذة يؤكدون على ضرورة تخصيص مدة زمنية محددة في المنهاج الدراسي لإعداد مشاريع بيداغوجية بيئية حتى لا يؤثر ذلك على حسن سير العملية التعليمية، و هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة بحسب تكوينهم في التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

كما انتهت نتائج البند (15) إلى ضرورة مشاركة كل من المعلم و المتعلم في تنفيذ المشروع بحسب تصور الأساتذة الذين تقتصر مهمتهم على توجيه ، ارشاد و متابعة المتعلمين، فيما تبقى مشاركة الشركاء الخارجين اختيارية بحسب المؤسسة التربوية و موضوع المشروع، هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة باختلاف تكوينهم في التربية البيئية و أقدميتهم في التدريس.

تبين نتائج البنود المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة حول تنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد على تحقق الفرضية السادسة من بحثنا.

7. تصور الأساتذة حول تقويم المشروع البيداغوجي البيئي:

من خلال إستقراء نتائج المحور السابع الذي تمحور حول تصور الأساتذة لتقويم المشروع، و الذي شمل البنود رقم (16 ، 17 ، 18) ، و استنادا إلى نتائج البند (16) تتبين لنا أهمية تعاون كلا من المعلم و المتعلمين في عملية تقويم المشروع البيداغوجي البيئي تقويما ذاتيا و جماعيا حتى يقدم ذلك تغذية راجعة للمتعلمين و يساهم في تقدمهم في المشروع، هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة بحسب تكوينهم في التربية البيئية و أقدميتهم في التدريس.

أما بالنسبة لمرحلة تقويم المشروع حسب تصورات الأساتذة و استنادا لنتائج البند (17) نجد أن الكل يجمع على ضرورة تقويم المشروع في جميع مراحله، فيكون بذلك تشخيصيا،

تكوينيا و نهائيا، و هذا التصور لا يختلف بين الاساتذة تبعا لمتغيري التكوين في التربية البيئية و اللأقدمية في التدريس.

اما فيما يخص عناصر تقويم المشروع حسب تصور الأساتذة و استنادا لنتائج البند (18)، فإنها تشتمل على عناصر متداخلة و متعددة ،لكل منها أهميتها في لنجاح المشروع، منها ما تتعلق بالمتعلم فرديا و جماعيا كتقويم الكفاءات ،الأهداف، مستوى التعاون و الابداع و منها ما يتعلق بإلإعداد الاجرائي للمشروع كتحديد الوسائل، الوقت و الأهداف.

هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة تبعا لمتغيري البحث التكوين في التربية البيئة و الأقدمية في التدريس.

تبين نتائج البنود المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة حول تقويم المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يِؤكد على تحقق الفرضية السابعة من بحثنا.

8. تصور الأساتذة لمتطلبات نجاح المشروع البيداغوجي البيئي :

من خلال استقراء نتائج المحور الثامن الذي تمحور حول تصور الأساتدة لمتطلبات نجاح المشروع البيداغوجي ،و الذي شمل البندين رقم (19، 20) ، و استنادا لقيمة كاف تربيع لفريدمان للبند (19) تتبين أنه لا توجد فروق في ترتيب الأساتذة للمتطلبات الواجب توفرها في الأستاذ مؤطر المشروع البيداغوجي و عليه لابد على المعلم أن تتوفر لديه مجموعة من الكفاءات العلمية، التربوية، الاتصالية و الشخصية لنجاحه، هذا التصور لا يختلف باختلاف التكوين في مجال التربية البيئية و الأقدمية في التدريس.

أما بالنسبة للشروط الواجب توفرها لضمان نجاح المشروع البيداغوجي في التعليم الابتدائي حسب تصور الأساتذة و استنادا لنتائج البند (20)، فهناك ما له علاقة بكفاءات المعلم، خصائص المتعلمين و متغيرات البيئة التربوية، هذا التصور لا يختلف بين الأساتذة باختلاف تكوينهم في التربية البيئة و أقدميتهم في التدريس.

تبين نتائج البنود المشكلة لهذا المحور أن تصورات الأساتذة لمتطلبات نجاح المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يِؤكد على تحقق الفرضية الثامنة من بحثنا.

9. تصور الأساتذة للصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي:

من خلال استقراء نتائج البند (21)، نتبين أنه هناك صعوبات متعددة قد تعيق نجاح المشروع البيداغوجي البيئي، منها ما يتعلق بالمنهاج الدراسي، طبيعة و خصائص مواضيع التربية البيئية ، كفاءات المعلمين في الميدان و متغيرات البيئة التربوية.

تبين نتائج البند (21) أن تصورات الأساتذة للصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي لا تختلف باختلاف التكوين و الأقدمية في التدريس، مما يؤكد تحقق الفرضية التاسعة من بحثنا.

في ضوء ما توصلنا إليه من نتائج قمنا بتقديم بعض الاقتراحات التي بوسعها أن تساهم في تطوير مجال التربية البيئية بصفته بعدا جديد في المنهاج الدراسي من خلال اعتماد بيداغوجية نشطة تشاركية، تضمن تداخل التخصصات العلمية، تأخذ بعين الاعتبار الطبيعة المعقدة لمنهاج التربية البيئية و تساهم في تنمية جميع أبعاد شخصية المتعلم ألا وهي بيداغوجية المشروع.

III. إقتراحات البحث:

خلصت الدراسة إلى جملة من الاقتراحات منها:

– العمل على تحديد أدق لأهداف التربية البيئية تحديدا إجرائيا حتى يتسنى للمعلم إدراكها، مع تحديد المقاربات و الاستراتيجيات البيداغوجية التي تساهم في تحقيقها، وذلك عند إعداد منهاج التربية البيئة.

– إقامة دورات تدريبية للمعلمين لدراسة البيئة وطرائق التدريس في مجال التربية البيئية، وذلك بالتعاون مع الجهات المختصة والمهتمة كوزارة التربية الوطنية ووزارة البيئة، مع التركيز على بيداغوجية المشروع التي تعد بيداغوجية شاملة و مرنة تندرج وفقها مجموعة من الطرائق و الاستراتيجيات كالعمل التعاوني، المناقشة ، العصف الذهني، حل المشكلات و الزيارات الميدانية.

– ضرورة تكوين معلمين في علم النفس البيئي من أجل مساعدتهم على كيفية تطبيق النظريات التربوي النفسية في تعديل السلوك البيئي لدى التلاميذ كنظرية الالتزام.

– تنظيم ورشات بيداغوجية دورية، محلية و وطنية لتخطيط مناهج التربية البيئية يشارك فيها ختصين في مجال علوم البيئة، علوم التربية و علم النفس إلى جانب أساتذة و مفتشي

مختلف المواد للأخذ بخبراتهم، ذلك لكي يغطي كل الجوانب باعتباره ميدان متشعب، و لكي يضمن الترابط الحيوي بين عناصر البيئية ونظمها.

– إشراك الجامعة في تطوير مجال التربية البيئية من خلال تشجيع الطلبة في مختلف التخصصات العلمية على اجراء بحوث ميدانية تتناول جانبا من جوانب التربية البيئية، و ذلك باعتبارها مجالا متعدد التخصصات العلمية.

– تعميم النوادي الخضراء المدرسية في كامل المدارس الابتدائية ليكون فضاءا مناسبا لاعداد المشاريع البيئية يحول دون التأثير في حسن تطبيق المنهاج الدراسي، مع اشراك جمعية أولياء التلاميذ فيها لتفعيلها أكثر.

– تعزيز مشاركة المتعلمين في المشاريع البيئية من خلال إدراج علامة تقويم المشاريع التي يحصل عليها في حساب معدله العام وذلك لإضفاء الأهمية والجدية عليها.

– من المهم جدا عقد المؤسسة التربوية شراكات تربوية مع مؤسسات اجتماعية لها خبرة في مجال المشروع لتطوير خبرات المتعلمين من جهة و الحصول على مساعدات من جهة أخرى.

– تنظيم تربصات متخصصة حول تقنيات تنشيط النوادي الخضراء المدرسية و كيفية تطبيق الحقيبة البيئية المدرسية .

– ضرورة اختيار مشاريع بيداغوجية بيئية تتناسب مع خصوصيات البيئة المحلية حتى يكون لها معنى لدى المتعلمين و تساهم في ربط المدرسة بالمجتمع و مشكلاته.

خاتمة

خاتمة:

التربية البيئية كما جاء تعريفها في مختلف المؤتمرات الدولية للبيئة و التربية البيئية هي منهاج تربوي يهدف إلى اكساب الفرد معارف و قيم و مهارات و وعي لفهم وتقدير العلاقات التي تربطه بيئته و المساهمة في صيانة مواردها و حل مشكلاتها ،هذا ما دفع بالمنظومات التربوية إلى إدراج التربية البيئية قي مناهجها الدراسية بمختلف مستوياته بالخصوص في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر مرحلة هامة يكتسب خلالها المتعلم معارف و قيم و اتجاهات تؤثر في بناء شخصيته في المراحل اللاحقة.

من منطلق أن لكل منهاج دراسي تعليميته الخاصة به التي يستمدها من خصائص موضوعاته و الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كان لزاما على مخططي منهاج التربية البيئية الأخذ بعين الاعتبار الخصوصية النسقية لمفهوم البيئة، تداخل و تعدد مجالاتها و أهدافها في انتقاء الوسائل و الاستراتيجيات البيداغوجية المناسبة لها، من بين أهم تلك الاستراتيجيات التي وردت في توصيات المؤتمرات حول أساليب و استراتيجيات تدريس التربية البيئية بيداغوجية المشروع، التي تعد من البيداغوجيات الحديثة التي تستند إلى مبدأ التعلم عن طريق الممارسة لجون ديوي، بيداغوجية تتوافق و خصائص منهاج التربية البيئية.

إن استخدام هذه البيداغوجية في مجال التربية البيئية تتطلب مجموعة من الإجراءات التي يجب اتباعها و متطلبات يجب أخذها بعين الاعتبار لضمان نجاحها و تحقيق الأهداف المنشودة التربوية منها و البيئية، منها خصائص المرحلة التعليمية و مطالب النمو فيها، خصائص منهاج التربية البيئية و متغيرات البيئة المحلية.

و عليه كان لابد من الأخذ باقتراحات و تصورات أهل الاختصاص و أهم الفاعلين في العملية التعليمة التعلمية الذين هم الأساتذة حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في الوسط المدرسي، باعتبارهم المكلفون بتدريس منهاج التربية البيئية، و باعتبار التصور هو إعادة البناء الاجتماعي للواقع بمتغيراته انطلاقا من معارف الفرد و خبراته السابقة حول موضوع التصور و وفقا للمعايير و القيم الاجتماعية و معطيات البيئة المحلية، هذا ما دفعنا إلى دراسة هذا الموضوع، ناهيك عن تقريب الفجوة بين الأبحاث العلمية و الواقع التربوي بهدف زيادة فاعليتها من خلال الممارسات والتطبيق الفعلي لنتائجها التي تبقى زاوية تفتح آفاق جديدة لإجراء بحوث أخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا. المراجع باللغة العربية:

1. الكتب:

01. ابراهيم عصمت مطاوع (2001): ***التربية البيئية في الوطن العربي***، دار الفكر العرب ، القاهرة.

02. إبراهيم ناصر (2004) :***أصول التربي***، دار مكتبة الرائد العلمية.

03. أبو مغلي سميح، سلامة عبد الحفيظ (2002): ***علم النفس الاجتماعي***، دار البازوري العلمية للنشر و التوزيع. (ط01)، عمان، الأردن.

04. أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد (1999): ***التربية البيئية واجب و مسئولية***، عالم الكتب ،(ط01)، القاهرة، مصر.

05. أحمد عبد الرحمان النجدي، صلاح عبد الرزاق، منصور عبد المنعم (2002): ***الدراسات الاجتماعية مواجهة قضايا البيئة***، دار القاهرة ، القاهرة.

06. الحريري رافدة (2010): ***طرق التدريس بين التقليد و التجديد***، دار الفكر ، عمان، الأردن.

07. السيد سميرة أحمد (2004) :***الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة و الثورة المعلوماتية***، دار الفكر العربي ، (ط01) القاهرة، مصر.

08. الصيفي عاطف (2009): ***المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث***، دار أسامة للنشر و التوزيع، (ط01)، عمان، الأردن.

09. الطوالبة هادي و آخرون (2010): ***طرائق التدريس***، (ط01) ، دار الميسرة ، عمان، الأردن.

10. المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (1987): ***التربية البيئية في مناهج التعليم العام للوطن العربي*** ، تونس.

11. الوقفي راضي (1998): ***مقدمة في علم النفس***، دار الشروق، (ط01)، عمان، الأردن.

12. اليماني عبد الكريم، عسكر علاء (2015): ***طرائق التدريس العامة***، دار زمزم ، عمان، الأردن.

13. اليونسكو (1989): ***التربية البيئية- نهج للتدريس في أثناء الخدمة لمعلمي و مشرفي المدارس الابتدائية***، باريس/ سلسة كتب التوعية باستراتيجية تطوير التربية البيئية بالوطن العربي.

14. أيان جورج سيمونز، ترجمة السيد محمدعثمان (1997): ***البيئة و الانسان عبر العصور*** عالم المعرفة ، الكويت.

15. أيت موحى محمد (1991): ***تدبير النشاط التربوي، سبل و بدائل إنفتاح المدرسة على محيطها*** ، (ط01)، الدار البيضاء، المملكة المغربية .

16. بيان محمد الكايد (2011): ***إدارة مصادر المياه- النظام البيئي، تلوث المياه، التحلية***، دار الراية للنشر و التوزيع عمان، الأردن.

17. ثناء مليجي السيد عودة، عبد الرحمان محمد السعدني (2006): ***مدخل إلى تدريس العلوم،*** الجزائر، دار الكتاب الحديث.

18. جامل عبد الرحمان عبد السلام (2002): ***طرق التدريس العامة و مهارات تنفيذ و تخطيط عملية التدريس،*** دار المناهج، عمان، الأردن.

19. جبلي عبد الرزاق (1996): ***دراسات في المجتمع و الثقافة و الشخصية،*** دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر.

20. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد ابراهيم (2011): ***تنظيمات المناهج و تخطيطها و تطويرها،*** دار الشروق، عمان، الأردن.

21. حاجي فريد (2005): ***بيداغوجية التدريس بالكفاءات- الأبعاد و المتطلبات،*** دار الخلدونية للنشر و التوزيع الجزائر.

22. حسنين محمد حسين (2007): ***التدريس باستخدام طريقة المشروع،*** دار مجلاوي للنشر و التوزيع، (ط01)، عمان، الأردن.

23. راتب السعود (2007): ***الإنسان و البيئة،*** دار الحامد عمان، الأردن.

24. رأفت محمد بشناق (2010): ***سيكولوجية الاطفال - دراسة في سلوك الاطفال و اضطراباتهم النفسية،*** دار النفائس، (ط 02)، بيروت، لبنان.

25. ريان فكري حسن (1995): ***النشاط المدرسي بين النظرية و التطبيق،*** مكتبة الفلاح، الكويت.

26. زيتون عايش (2013): ***أساليب تدريس العلوم،*** دار الشروق، (ط01)، عمان، الأردن.

27. شحاتة حسن أحمد (2000) : ***تلوث البيئة- السلوكات الخاطئة و كيفية مواجهتها،*** مكتبة الدار العربية للكتاب، (ط01)، القاهرة، مصر.

28. شرقي محمد (2012) : ***مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلتعلم التفكير- دراسة سوسيوبيداغوجية،*** إفريقيا الشرق ،المملكة المغربية.

29. شريف عبد القادر(2007) : ***التربية الاجتماعية و الدينية في رياض الأطفال،*** دار الميسرة للنشر و التوزيع، (ط01)، عمان، الأردن.

30. صالح محمود وهبي، ابتسام درويش العجمي (2003) : ***التربية البيئية و آفاقها المستقبلية،*** دار الفكر العربي، دمشق، سوريا.

31. صبري الدمرداش (1988): ***التربية البيئية،النموذج و التحقيق و التقويم،*** دار المعرفة، القاهرة

32. صلاح الدين شروخ (2008): ***التربية البيئية الشاملة- البيداغوجيا و الاندراغوجيا،*** دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة، الجزائر.

33. صلاح علام (2003): ***التقويم التربوي المؤسسي،*** دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

34. عبد الحميد جابر (1998): ***علم النفس التربوي،*** دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

35. عبد الفتاح دويدار (1996): ***سيكولوجية النمو و الإرتقاء،*** دار المعرفة الجامعية، الأزرابطة.

36. عصام توفيق قمر (2005): ***الأنشطة المدرسية و الوعي البيئي- الأطر النظرية و الأدوار الوظيفية و التجارب الدولية،*** دار السحاب للنشر و التوزيع، ***القاهرة،*** مصر.

37. غريب عبد الكريم (2008): ***بيداغوجيا المشروع، منشورات عالم التربية،*** مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

38. قازمل سونيا هانم علي (2012): ***طرق التدريس المعاصرة،*** عالم الكتب، القاهرة، مصر.

39. كريمان بدير (2008): ***التعلم النشط،*** دار الميسرة، عمان، الأردن.

40. كريمان بدير (2010): ***الأسس النفسية لنمو الطفل،*** دار الميسرة، (ط02)، عمان، الأردن.

41. لصيفي عاطف (2009): ***المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث،*** دار أسامة للنشر و التوزيع، (ط01)، عمان، الأردن.

42. محمد خليفة عبد اللطيف (2000): ***المعتقدات و الاتجاهات نحو المرض النفسي،*** دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

43. محمود الصبراني، راشد الحمد (1986): ***البيئة و مشكلاتها- دراسة في مشكلات البيئة،*** مكتبة الفلاح، الكويت.

44. مرسي محمد منير (1989) : ***التعليم في دول الخليج العربية،*** عالم الكتب، القاهرة، مصر.

45. مرسي محمد منير(1992) : ***أصول التربية،*** دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

46. مرعي توفيق أحمد، الحيلة محمد محمود (2015): ***طرائق التدريس العامة،*** دار الميسرة للنشر، (ط04)، عمان، الأردن.

47. منى محمد علي جاد (2007): ***التربية البيئية في الطفولة المبكرة و تطبيقاتها،*** دار الميسرة للطباعة و النشر، (ط02)، عمان، الأردن.

48. مهني محمد ابراهيم غنايم (2003): ***سلسلة التربية و قضايا البيئة و الوعي البيئي – التربية البيئية ، مدخل لدراسة مشكلات المجتمع*** ،(ط01) ،الأردن.

49 موريس **أنجرس** (2006): ***منهجية البحث العلمي في العلوم والإنسانية***،دار القصبة للنشر،الجزائر.

50. نبيهة السيدعبد العظيم نايل (2009) : ***صحة البيئة و الطفل،***عالم الكتب، (ط01)، القاهرة.

51. هارمن و ميريل (2000): ***إستراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي- دليل للمعلمين،*** (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، دار الكتاب التربوي ، المملكة العربية السعودية.

52. هاني الطويل (1998): ***الادارة التربوية و السلوك المنظمي،*** دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع عمان، الأردن.

53. هندي زيدان، عبد المجيد محمد (1996): ***الملوثات الكيميائية و البيئة***، الدار العربية للنشر و التوزيع مدينة نصر، مصر.

54. وليد رفيق العياصرة (2012): ***التربية البيئية و استراتيجيات تدريسها***، دار أسامة للنشرو التوزيع، عمان، الأردن.

2. <u>الرسائل الجامعية و المجلات العلمية:</u>

55. التلي عبد الرحمان (2002) .التربية البيئية في مناهج المدرسة الأساسية– دراسة ميدانية، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس و التربية، الجزائر.

56. أبريك أمزون (2012): ***التربية على البيئة، التصور و الإنجاز***، مجلة تربويات، المغرب.

57. أحمد أماني يوسف موسى (2000): ***إستقصاء فاعلية تعليم العلوم المبني بطريقة المشروعات على فهم طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية و التفكير العلمي و معتقداتهم***، رسالة ماجيستير بالجامعة الأردنية.

58. أحمد قايد نور الدين، سبيعة حكيمة (2010) : ***التعليمية و علاقتها بالأداء البيداغوجي و التربية***، *مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، العدد 08، ص* (33–49).

59. أسماء عبد الكريم عوض (2017): ***أثر تدريس علوم الأرض و البيئة باستخدام استراتيجية التعلم القائمة على المشروع في تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي العلمي و تفكيرهن البصري و المكاني***، رسالة ماجيستير في العلوم التربوية ،جامعة الشرق الأوسط.

60. البركات علي (2004): ***تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ***، مجلة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية، العدد02، ص (51–91).

61. البكاتوشي جنات (2003): ***فاعلية استخدام بعض الأنشطة باستخدام بيداغوجية المشروع كمدخل للتربية البيئية في اكتساب الأطفال المفاهيم البيئية و ممارسة السلوكات الايجابية نحو البيئ***، أطروحة دكتوراه في التربية.

62. الحناكي نوف سليمان صالح (2012): ***أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع في تنمية التفكير الرياضي و التحصيل الدراسي و دافعية التعلم في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية***، أطروحة الدكتوراه بجامعة عمان، الأردن.

63. الخصاونة فارس عادل (2010): **مدى فعالية تدريس العلوم المستند إلى طريقة المشروع العلمي في التحصيل و تنمية القدرة على حل المشكلات و التفكير الابداعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية العليا في السعودية**، *رسالة ماجستير* ، الجامعة الأردنية.

64. الراوي هاشمية عبد المجيد علي(2014): **أثر استراتيجية تدريسية مستندة إلى التعلم القائم على المشروع في فهم المفاهيم الكيميائية وتنمية مهارات التفكير العلمي:** أطروحة دكتوراه بالجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.

65. الرتيمي الفضيل، لكحل صليحة(2012) : ***طرائق بيداغوجيا التربية و المقاربة بالكفاءات بين النظري و صعوبات التطبيق***، *مجلة دفاتر المخبر، العدد07، ص* (107-94).

66. العتيبي مها محمد حميد (2004): ***فاعلية وحدة دراسية تحتوي على أنشطة صفية و لا صفية مقترحة في التربية البيئية في تنمية المفاهيم و الاتجاهات البيئية لدى الطالبات في منهج الأحياء للصف الثاني ثانوي علمي في المملكة العربية السعودية***، رسالة ماجيستير في التربية.

67. العلي إلهام يوسف محمود (2015): ***أثر استراتيجية التعلم المستندة إلى طريقة المشروع في تنمية التفكير الابداعي***، أطروحة دكتوراه بجامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

68. النتشة منى (2006): ***أثر استخدام أنشطة في التربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الصف السادس في محافظة القدس***، رسالة ماجيستير.

69. بلعيد جمعة (2011) : ***دور مدارس التعليم الابتدائي و المتوسط في التربية البيئية- دراسة ميدانية بابتدائية صالحي بشير و متوسطة قربوعة عبد الحميد ببلدية الخروب بقسنطينة***، رسالة ماجستير في علم اجتماع البيئة، جامعة منتوري قسنطينة.

70. جرود نسيمة (2012) : ***دراسة تقويمية للتربية البيئية في الامنهاج التربوي الجزائري و أثرها على تلاميذ التعليم المتوسط***، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2.

71. حيرش حكيمة (1995): ***تحليل محتوى كتب دراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي في الجزائر وفقا لمعايير و أهداف التربة البيئية***، رسالة ماجيستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

72. ريمون المعلولي (2009): ***مناهج التربية البيئية المعرفة و الممارسة لدى المدرسين - دراسة ميدانية بمدارس التعليم الأساسي- حلقة ثانية بمدينة دمشق بسوريا***، مجلة جامعة دمشق، العدد 25، ص(135-190).

73. شروخ صلاح الدين (2000): ***البيئة و الإنسان و التلوث في التعليم الأساسي***، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع البيئي ، جامعة عنابة.

74. شعبان لواء (1990): ***التربية البيئية في مناهج المرحلة الابتدائية واقعها و مشكلاتها- مقترحات لتطويرها، دراسة ميدانية في محافظات دمشق و ريف دمشق***، رسالة ماجيستير في التربية.

75. صاب محفوظ، سوالمية نورية (2018): ***التربية البئية و هانات التنمية المستدامة***، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 08، ص (109-123).

76. صالح فاتح(2008) : ***الثقافة البيئية للطفل بين المدرسة و البيت- دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية الوادي***، أطروحة دكتوراه في علوم التربية.

77. طويل فتيحة (2013): ***التربية البيئية و دورها في التنمية المستدامة- دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة***، أطروحة دكتوراه بجامعة بسكرة.

78. عارف أسعد جمعة (2011) : ***واقع المفاهيم التربوية في مناهج التربية الاسلامية- دراسة ميدانية في مدارس محافظة دمشق***، مجلة جامعة دمشق، العدد03 ، ص (922 -889).

79. علي حسين حسن (2005): ***دور النشاط المدرسي في العملية التربوية بمدارس دولة الإمارات العربية المتحدة***، ورقة بحث مقدمة الى كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة علوم التربية، العدد .26

80. غربي علبة (2009): ***التربية البيئية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين مدارس قسنطينة نموذجا***، رسالة ماجستير قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة.

81. لحسن أبو عبد الله، وناني نبيلة (2008) : ***التربية البيئية في محتوى برامج الطور الأول من التعليم الابتدائي الجزائري- مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية***، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد 05، ص (17-29).

82. لحسن بو عبد الله، وناني نبيلة (2009) : ***واقع التربية البيئية في برامجنا التعليمية- دراسة تحليل محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري***، سلسلة دراسات في التربية و التنمية البشرية منشورات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية.

83. محدب رزيقة، حمامة كريم (2012) : ***الطرائق البيداغوجية بين النظري و التطبيق***، مجلة دفاتر المخبر، العدد 01، ص (93-81).

84. مسعود كمال غرابة (2006): ***التربية البدنية و الرياضية و علاقتها بنشر الوعي البيئي***، مجلة جامعة طنطا للبيئة، العدد 59.

85. مطرية خضر محمود عبد الرزاق (2009): ***أثر استراتيجية التعلم المستندة إلى طريقة المشروع في حل المشكلات و الكتابة في الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية***، أطروحة دكتوراه بجامعة عمان، الأردن.

86. مفضي أبو هولا (2010): ***تصورات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن لمشكلة تلوث الهواء وانعكاساتها البيئية***، مجلة دراسات للعلوم التربوية، العدد 37 ،ص (307-326)

87. نصيب نعيمة (2006) : ***التربية البيئية في المناهج الدراسية الجزائرية***- أعمال المنتدى البيئي الأول بعنوان استراتيجية جديدة لقضايا تنمية المجتمعات.

88. وفاء محمود يوس، عبد الغني أحمد زياد (2011): ***أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء و تنمية مهارات التفكير الناقد***، *مجلة التربية و العلوم ، العدد 18.*

89. وليام ستاب (1985): ***نمط نموذجي لمنهجية التربية و البيئة***، مجلة الخليج العربي، العدد 15، صفحة (183-198).

90. يخلف نجاة (**2007**) : ***أبعاد التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري- دراسة ميدانية بمدينة قالمة***، *رسالة ماجيستير في علوم التربية* ، جامعة قالمة، الجزائر.

91. يخلف نجاة (2007): ***واقع إعداد المعلم و تأثيره على تعليم التربية البيئية بالمدرسة الجزائرية- دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة قالمة***، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية، العدد 18، ص (98-108).

3. المناشير الوزارية و الوثائق التربوية:

92. المركز الوطني للوثائق التربوية (2006): ***تعليمية التربية البيئية***، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

93. لخضر لكحل، كمال فرحاوي (2009): ***أساسيات التخطيط التربوي***، منشورات وزارة التربية الوطنية.

94. وزارة البيئة و تهيئة الإقليم (2000): ***تقرير حول واقع و مستقبل البيئة في الجزائر***. الجزائر.

95. وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2005): ***بيداغوجيا المشروع***، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنلوجي، وثيقة تربوية.

96. وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2006): ***الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي***

97. وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2008): ***مشروع المؤسسة للإرتقاء بالحياة المدرسية و تحسين جودة التعلمات***، دليل مرجعي.

98. وزارة التربية الوطنية المغربية (2009): ***الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي***، المملكة المغربية.

99. وزارة التربية الوطنية، وزارة تهيئة الاقليم و البيئة (2004): ***دليل المربي في التربية البيئية من أجل تنمية مستدامة***، مطبعة النخلة ،الجزائر.

100. وزارة التربية الوطنية، وزارة تهيئة الاقليم و البيئة (2005): ***دليل المربي في التربية البيئية للتعليم الابتدائي***، الجزائر.

101. وزارة التربية الوطنية، وزارة تهيئة الإقليم و البيئة (2008): ***دليل منشط النادي الأخضر المدرسي***، مطبعة النخلة، الجزائر.

102. وزارة التربية و التكوين التونسية، المركز الوطني البيداغوجي (2004): ***مفهوم المشروع***، الوثيقة البيداغوجية للتعلمات الاختيارية – التعلم بطريقة مغايرة.

103. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04 -08 (2008)

104. القانون رقم 03-10 (2003): ***المتعلق بحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة.***

4. المعاجم و القواميس:

105. ابن منظور(2000) : ***لسان العرب،*** دار صادر، بيروت، لبنان.

106. الفرابي عبد العزيز و آخرون (1994): ***مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك-*** معجم *علوم التربية*، دار الخطابي للطباعة و النشر، (ط1)، المملكة العربية السعودية.

107. ***القاموس الجديد للطلاب*** (1991): المؤسسة الجزائرية للكتاب، الجزائر.

108. ***المنجد في اللغة و الإعلام*** (1986).

109. بدوي عبد الرحمان (1974): ***موسوعة الفلسفة،*** المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت.

110. جرجش ميشال (2005) : ***معجم مصطلحات التربية و التعليم،*** دار النهضة، (ط01)، بيروت.

111. عبد الكريم غريب (2006): ***المنهل التربوي- معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية،*** الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة ،المملكة المغربية.

112. عبد الكريم غريب و آخرون (1998) : ***معجم علوم التربية،*** منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

113. فريدة شنان، مصطفى هجرس(2009) : ***المعجم التربوي***المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، **الجزائر**.

114. معلوف لويس (2010): ***المنجد في اللغة و الأعلام،*** (ط 19)، بيروت، لبنان.

ثانيا. المراجع باللغة الأجنبية:

1. Ouvrages :

115. Abric .J.C (2003) :***Méthodes d'etudes des represnetations sociales,*** Erès, paris

116. Abric .J.C (1994): ***pratiques sociales et representations,*** PUF, paris.

117. Barbier J.M (1993) :***Elaboration des projets d'action et planification,*** PUF,Paris.

Blanc.N et autres (2006): ***Le concepte de représentation en psychologie,*** in press, paris.

118. Bordallo. I (1991) : ***Pour une pédagogie du projet.***

119. BRU.M et NOT.L (1991) :***Ou vas la pédagogie de projet ?*** (éd.02), Edition universitaire du sud,Toulouse, France.

120. Fischer G.N (2005): ***Les conceptes fondamentaux de la psychologie sociale,*** Dunod (éd. 03), paris.

121. Gilly.M (1990) :***Psuchologie de l'éducation dans Moscovici.S,*** *introduction à la psychologie sociale* , PUF, (éd. 03), Paris.

122. Giollito. P (1982): ***Pédagogie de l'environnement***, ed PUF, Paris.

123. Giordan. A et Souchon C. (1991): ***une éducation pour l'environnement***, éd Z, Nice.

124. Herzlich. C (1972) :***Les presentations sociales dans Moscovici.s,*** *introduction à la psychologie sociale* , PUF, (éd. 03),Paris.

125. Jodelet .D (1990) :***Representation sociale : phenomène, concepte et théorie*** *dans Moscovici .S, intruduction à la psychologie sociale.*

126. Lafortune.L (2002, novembre) : ***Une pedagogie de projet***, *In les cahiers pédagogiques*

127. Laplantine .F (1994) :***Antropologie des systèmes des représentations de la maladie,*** *dans Jodelet.D , Les representations sociales* (éd. 04), PUF,paris.

128. Laucie Sauvé (1997) : ***Pour une éducation relative à l'environnement – Eléments de désigne pédagogique*** (éd. 02), Guide de développement professionel à l'intention des éducateurs, édition Guérin, Montréal.

129. Le GRIN (1982) : ***Le défi pédagogique, construire une pédagogie***

130. Lucie Sauvé (2001) : ***Education à l'environnement à l'école primaire***. éd logiques, Montréal.

131. Lucie Sauvé (2001) : ***L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale***, In Goyer. C. et S. Laurin, Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir, Éditions Logiques, Montréal.

132. Moliner.P (2001) : ***La dynamique des représentations sociales.***

133. Moscovici.S (1972) : ***Introduction à la psychologie sociale,*** (éd. 04), PUF, paris.

134. Moscovici.S (1992) :***Les representations sociales,*** in le grand dictionnaire de psychologie , la rousse, france.

135. Petard.J.P et all (1999) :***Psychologie sociale ,*** Bréal, paris.

136. Pradel. P et doute.M (1991) :***Construire des projets avec les éèeves,*** Hachette (coll.education), Paris, France.

137. PrzesmyckI.H (1991) : ***Une pédagogie différenciée,*** éd.Hachette, paris.

138. Réseau école et nature (1995) : ***Guide pratique, monter son projet d'éducation à l'environnement***, Maison de l'environnement, Montpellier.

139. Réseau école et nature (1995) : ***La Pédagogie de Projet***, Outil d'éducation.

140. Rousseau.N et Bonardi.C (2001) :***Les représentations sociales*** ,état des lieux et perspectives, pierre Mardaga, Bélgique.

141. Xavie. R (2001) :***Une pédagogie de l'integration,*** De Boeck Université, Bruxelles.

2. Thèses universitaires et revues scientifiques :

142. Alaya Alaya (2010) :***L'education à l'environnement en tunisie: anayse des valeurs relatives à la nature et à l'environnement dans les conceptions d'enseignants et d'élève et dans des manuels scolaires***, *thèse de doctorat en didactique de biologie*.

143. Cohen. S (1994) :Children's environmental knowledge ,*in R. Wilson (ed), Environmental education at the early chidhood level* , p (19- 22) .

144. Huber.M (Décembre, 1993) : ***La valse de la pédagogie du projet***, In éducateur , (14) p(12-15).

145. Jonassen D.H (1991) :Evaluating costructivist, educational technology. *science and education* (28), p (13-16)

146. Khawaja.A (2002) *:**Measuring the environmental attitudes of children in grade 4: a study in clark*** , *university of Nevada, las vegas*.

147. Louisiana. A (2005) :***Free choice environmental sducation: understanding where children out side of school,****Environmental education research* ,(11) p (397-309).

148. Perrenoud. P (Décembre, 2002) :***Aprendre à l'école à travers des projets, Pourquoi ? et comment*** ? In éducation (14),p (6-11).

149. Rooney.E (2001):***L'education relative à l'environnement: La représentaion sociale d'educatrices et d'éducateurs*** , *thèse de doctorat en sciences de l'éducation*.

150. Tchouba L. B (2014) : ***Evaluation en éducation relative à l'environnement: Particularités et difficultés de la question -Etude de cas en milieu associatif***, Mémoire de Fin d'Etudes en Gestion de l'Environnement, ULB Bruxelle.

151. Venturelli. M (2001) :***Autour de la pédagogie du projet, quelque repères,***n Babylona(03), p(12-15).

152. Yerkas.R et Haras. K (1997) :***Outdoor éducation and environmental responsibility,*** United states, Ericdiget (las cruces,N.M), EDO-RC, p(97-86).

3. Dictionnaires:

153. ***Le Robert collège*** (1998): paris, france.

154. Legendre Renald (1993): ***Dictionnaire actuel de l'éducation***, éd Gerin, Montréal.

155. Moscovici.S (1992):***Les representations sociales in le grand dictionnaire de -psychologie****, la rousse,* france .

156. Nobèrt Sillamy (1983): ***Dictionnaire usuel de psychologie*** *L-Z,* Bordas, paris.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): أداة البحث الأساسية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي *كلية العلوم الاجتماعية*

جامعة الجزائر2 *قسم علوم التربية*

استبيان حول تصورات أساتذة التعليم الابتدائي
حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية

I.التعليمة:

في إطار الإعداد لانجاز رسالة دكتوراه علوم في علوم التربية تحت عنوان« **تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في الوسط المدرسي** » ،
أرجو منكم أساتذتي الكرام الإجابة على الاسئلة العامة و البنود الواردة في هذه الاستمارة بكل صدق، و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر فعلا عن تصوركم بالنسبة لبعض الفقرات و ترتيب البعض الآخر.
نعدكم أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي

لكم مني جزيل الشكر

II.بيانات عامة:

1- إسم المدرسة الابتدائية: .....

2- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3- الاقدمية في التدريس: اقل من 10 سنوات خبرة ☐ أكثر من 10 سنوات خبرة ☐

4- هل سبق لكم أن وظفتم بيداغوجية المشروع في مشواركم التعليمي ؟ نعم ☐ لا☐

5- هل سبق لكم أن أطرتم مشاريع بيداغوجية بيئية في مشواركم التعليمي ؟ نعم ☐ لا☐

6- هل سبق لكم أن تلقيتم تكوينا في التربية البيئية ؟ نعم ☐ لا ☐

7- هل تتوفر مدرستكم على نادي بيئي مدرسي ؟ نعم ☐ لا ☐

8- هل سبق لكم أن إطلعتم على الحقيبة البيئية المدرسية ؟ نعم ☐ لا ☐

III. <u>بنود الإستمارة</u>

<u>البند 1</u>: البيئة في نظركم هي : (يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- مجموعة مشكلات ☐

2- مجموعة موارد ☐

3- الطبيعة ☐

4- محيط حيوي ☐

5- وسط معيشي ☐

6- شأن جماعي مشترك ☐

<u>البند 02</u>: تتكون البيئة في نظركم من النظام: (يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- الطبيعي ☐

2- الثقافي ☐

3- الاجتماعي ☐

<u>البند 03</u>: إدراج التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي اليوم أصبح ضرورة ملحة في نظركم: (اختر اقتراح واحد فقط)

1- موافق ☐

2- غير موافق ☐

<u>البند 04</u>: من بين أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي ما يلي : (رتب الاقتراحات حسب درجة أهميتها لديكم).

12- تنمية المعارف البيئية لدى المتعلم ☐

13- تنمية الوعي البيئي لدى المتعلم ☐

14- تنمية مهارات المتعلمين حول حل المشكلات البيئية ☐

15- تنمية الاتجاهات الايجابية للمتعلم نحو البيئية ☐

16- تنمية السلوكات الايجابية للمتعلم نحو البيئية و مشكلاتها ☐

<u>البند 05</u>: المدخل البيداغوجي الأنسب لإدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي في نظركم هو: (رتب الاقتراحات بحسب تصوراتكم)

1- المدخل الإدماجي (إدراج محاور أو مواضيع بيئية في كل المواد الدراسية أو بعضها) ☐

2- المدخل المستقل (إدراج مادة التربية البيئية كمادة قائمة بذاتها في المنهاج الدراسي) ☐

3- من خلال مشاريع بيداغوجية بيئية ☐

البند 06: الاستراتيجيات البيداغوجية المناسبة لتحقيق أهداف و مبادئ التربية البيئية في التعليم الابتدائي في نظركم هي: (رتب الاقتراحات بحسب تصوراتكم)

1- بيداغوجية المشروع ☐

2- إستراتيجية حل المشكلات ☐

3- إستراتيجية الرحلات و الزيارات الميدانية ☐

4- إستراتيجية المناقشة والحوار ☐

5- إستراتيجية العصف الذهني ☐

6- إستراتيجية لعب الأدوار ☐

7- إستراتيجية القصة ☐

البند07: تعد بيداغوجية المشروع من بين الإستراتيجيات البيداغوجية الفعالية في تدريس التربية البيئية :(اختر اقتراح واحد فقط)

1- موافق ☐

2- غير موافق ☐

البند 08: تكمن أهمية إدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي وفق بيداغوجية المشروع في كونها: (يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- تسمح بتداخل كل المواد الدراسية ☐

2- تضمن تعاون و تنسيق المدرسة مع شركاء خارجيين لهم خبرة في موضوع المشروع ☐

3- تنمي شخصية المتعلم في جميع ابعادها المعرفية ،الانفعالية والنفس حركية ☐

4- تضمن انفتاح المدرسة على واقع المجتمع و مشكلاته و تساهم في حلها ☐

5- تسمح بتوظيف المتعلم لمعارفه المكتسبة في مختلف التخصصات العلمية ☐

6- تسمح للمتعلم بالربط بين النظري والتطبيقي في معالجة المشكلات البيئية ☐

البند 09 : من الأفضل في نظركم إعداد مشاريع بيئية خاصة ب: (رتب الاقتراحات بحسب تصوراتكم)

1-كل متعلم ☐

2-كل قسم تربوي ☐

3- كل مستوى دراسي ☐

4- كل المؤسسة التربوية ☐

البند 10: في اعتقادكم ،مشاركة المتعلمين في المشروع البيئي من الأحسن أن تكون :

(اختر اقتراح واحد فقط)

1- إجبارية ☐

2- اختيارية ☐

البند 11: يتم اختيار موضوع المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم من خلال:

(رتب الاقتراحات بحسب تصوراتكم)

1- جلسة للعصف الذهني ينظمها الاستاذ مؤطر المشروع ☐

2- زيارات ميدانية ☐

3- حكاية او قصة ☐

4- ظاهرة أو مشكلة بيئية مثيرة للاهتمام ☐

5- تناول موضوع مقرر في المنهاج الدراسي ☐

البند 12: الأعضاء المكلفون بتخطيط المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم هم: (يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- الاستاذ مؤطر المشروع ☐

2- المتعلمون ☐

3- شركاء المشروع إن وجدوا ☐

البند 13: تتضمن خطة المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم العناصر التالية : (يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1 - الأهداف البيداغوجية و الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلمين ☐

2- أنشطة و مهام كل عضو من أعضاء المشروع ☐

3- معايير و وسائل تقويم المشروع ☐

4- تكاليف المشروع ☐

البند 14: الوقت الأنسب لتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم هو: (اختر اقتراح واحدة فقط)

1- خارج اوقات الدراسة (الثلاثاء مساءا) ☐

2- أثناء العطل المدرسية ☐

3- خلال حصتي التربية التشكيلية و الموسيقية ☐

4- يجب تخصيص مدة زمنية محددة في المنهاج الدراسي لأعداد مشاريع بيئية ☐

البند 15: الأعضاء المكلفون بتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم هم:

(يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- الاستاذ مؤطر المشروع ☐

2- المتعلمين ☐

3- شركاء المشروع ان وجدوا ☐

البند 16: الأعضاء المكلفون بتقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم هم:

(يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- الاستاذ مؤطر المشروع ☐

2- المتعلمين ☐

3- شركاء المشروع ان وجدوا ☐

البند 17: يتم تقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم في المراحل التالية :

(يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- قبل البدء في المشروع ☐

2- أثناء تنفيذ المشروع ☐

3- في نهاية المشروع ☐

البند 18: تتمثل عناصر تقويم المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم في : (

يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- الأهداف المراد تحقيقها في نهاية المشروع البيداغوجي البيئي ☐

2- الكفاءات المستهدف تحقيقها لدى المتعلمين ☐

3- الوسائل المادية المخصصة للمشروع البيداغوجي البيئي ☐

4- مستوى التنسيق و التعاون بين أعضاء المشروع ☐

5- درجة الإبداع الفردي والجماعي لأعضاء المشروع ☐

البند 19: من بين الشروط الواجب توفرها في الأستاذ مؤطر المشروع البيداغوجي البيئي ما يلي : (رتب الاقتراحات بحسب تصوراتكم).

1- معرفة عميقة بالمشكلات البيئية ☐

2- التحلي بالوعي البيئي ☐

3- الاهتمام بالقضايا البيئية ☐

4- التكوين في مجال التربية البيئية و تسيير المشاريع البيئية ☐

5- كفاءات تربوية و اتصالية ☐

البند 20: من بين شروط نجاح المشروع المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي في نظركم : (يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- خبرة الأساتذة في مجال تسيير المشاريع البيداغوجية البيئية ☐

2- وضوح و دقة أهداف المشروع ☐

3- ارتباط المشروع بمحتوى المقرر الدراسي ☐

4- التقويم المستمر و الشامل للمشروع ☐

5- توفر الامكانيات و الوسائل المناسبة للمشروع ☐

6- ارتباط المشروع باحتياجات المتعلمين و ميوله ☐

7- ملائمة المشروع لمستوى المتعلمين و قدراتهم ☐

البند 21: من بين الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي في نظركم: (يمكنك اختيار أكثر من اقتراح)

1- نقص الوقت المخصص للمشروع البيداغوجي البيئي بسبب كثافة المنهاج الدراسي ☐

2- نقص الامكانيات المادية و المالية للمؤسسات التربوية ☐

3- نقص تكوين الاساتذة المؤطرين في مجال التربية البيئية و تسيير المشاريع البيداغوجية ☐

4- اعتماد مواضيع المشروع البيداغوجي البيئي على مبدأ تداخل التخصصات والمجالات ☐

5- نقص اهتمام المتعلمين بالمشاريع البيداغوجية البيئية ☐

6- صعوبة تقويم المشاريع البيداغوجية البيئية ☐

الملحق رقم (02): أداة البحث الاستطلاعي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي — كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الجزائر 2 — قسم علوم التربية

دليل مقابلة حول تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية

I. التعليمة:

في إطار الإعداد لانجاز رسالة دكتوراه علوم في تخصص علوم التربية تحت عنوان **«تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في الوسط المدرسي»** .

نرجو منكم أساتذتي الكرام الإجابة على الأسئلة الواردة في هذا الدليل بكل صدق معبرين فعلا عن تصوركم.و نعدكم أن إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

لكم مني جزيل الشكر.

II. بيانات عامة

- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
- الأقدمية في التدريس : أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
- هل سبق لكم أن تلقيتم تكوينا في التربية البيئية : نعم ☐ لا ☐
- هل سبق لكم أن أطرتم مشاريع بيداغوجية بيئية في مشواركم التدريسي: نعم ☐ لا ☐
- هل تتوفر مؤسستكم على نادي بيئي مدرسي: نعم ☐ لا ☐

III. الأسئلة:

1- ما مفهومكم للبيئة باختصار؟

.....

2- بحسب خبرتكم في ميدان التعليم ، ما هي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها مقرر التربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي ؟

.....

3- ما هي المداخل البيداغوجية التي ترونها مناسبة لإدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي في التعليم الابتدائي؟

.....

4- بحسب خبرتكم في التدريس و خصوصيات المرحلة الابتدائية ، ماهي الطرائق و الاستراتيجيات التي ترونها مناسبة لتدريس مقرر التربية البيئية في التعليم الابتدائي ؟

.....

5- فيما تكمن في نظركم أهمية و دواعي إدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي وفق بيداغوجية المشروع ؟

.....

6- ماهي المتطلبات الواجب توفرها في مؤطر المشروع البيداغوجي البيئي في نظركم لضمان نجاحه؟

.....

7- كيف يتم اختيار المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم ؟

.....

8- كيف يتم تخطيط و تنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي في نظركم ؟

.....

9- كيف يتم تقويم المشروع البيداغوجي البيئي في نظركم ؟

.....

10- ما هي الشروط التي ترونها ضرورية لنجاح المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي و تحقيق أهدافه في نظركم ؟

.....

11- بحسب خبرتكم ،فيما تكمن صعوبات تطبيق بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في الوسط المدرسي في نظركم ؟

.....

ملحق رقم(03): يمثل قيمة ثبات الاستبيان باستخدام معامل الارتباط بيرسون

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=اختبار قبلي اختبار بعدي
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
اختبار قبلي	1,4540	1,51518	1760
اختبار بعدي	1,5608	1,43764	1760

Corrélations

		إختبار قبلي	إختبار بعدي
اختبار قبلي	Corrélation de Pearson	1	,960**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	1760	1760
اختبار بعدي	Corrélation de Pearson	,960**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	1760	1760

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (04) : يمثل التحليل الاحصائي لبيانات بنود الاستبيان

1. التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 01

Tableau croiséالعينة * البيئة

Effectif

		البيئة في نظركم هي :						
		مجموعة مشكلات	مجموعة موارد	الطبيعة	محيط حيوي	وسط معيشي	شأن جماعي مشترك	Total
العينة	مكون - أقل من 10 سنوات	18	18	18	17	18	17	106
	مكون -أكثر من 10 سنوات	57	58	60	56	60	55	346
	غير مكون -اقل من 10 سنوات	44	45	48	44	48	44	273
	غير مكون -أكثر من 10 سنوات	165	166	174	163	174	157	999
	Total	284	287	300	280	300	273	1724

Tests du khi-deux كا^2 للاستقلالية

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	,123[a]	15	1,000
Rapport de vraisemblance	,123	15	1,000
Association linéaire par linéaire	,000	1	,987
N d'observations valides	1724		

2.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 02

Tableau croiséالعينة * التصور

Effectif

		تتكون البيئة في نظركم من النظام :			
		الطبيعي	الثقافي	الاجتماعي	Total
العينة	مكون -أقل من 10 سنوات	18	17	18	53
	مكون - أكثر من 10 سنوات	60	57	58	175
	غير مكون -أقل من 10 سنوات	48	45	46	139
	غير مكون -أكثر من 10 سنوات	174	166	168	508
	Total	300	285	290	875

Tests du khi-deux كا^2 للاستقلالية

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	,023[a]	6	1,000
Rapport de vraisemblance	,023	6	1,000
Association linéaire par linéaire	,004	1	,953
N d'observations valides	875		

3.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 04

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
اتجاهت	300	3,1633	1,36732	1,00	5,00
معرف	300	3,0400	1,42543	1,00	5,00
مهارات	300	2,9433	1,44467	1,00	5,00
وعي	300	2,8733	1,45981	1,00	5,00
سلوكات	300	2,9400	1,39387	1,00	5,00

Rangs

	Rang moyen :
اتجاهت	3,19
معرف	3,04
مهارات	2,96
وعي	2,88
سلوكات	2,93

Sig. asymptotique	,123

Tests statistiques[a]

N	300
Khi-deux	7,252
ddl	4

a. Test de Friedman

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
الأهداف	4488	2,9590	1,42336	1,00	5,00
العينة	4488	3,2591	,97639	1,00	4,00

Rangs

	العينة	N	Rang moyen
الأهداف	مكون- أقل من 10 سنوات	270	2194,91
	مكون- أكثر من 10 سنوات	898	2257,15
	غير مكون - اقل من 10 سنوات	719	2231,46
	غير مكون- أكثر من 10 سنوات	2601	2248,89
	Total	4488	

Tests statistiques[a,b]

	الأهداف
Khi-deux	,608
ddl	3
Sig. asymptotique	,895

a. Test de Kruskal Wallis

4.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 05

Statistiques descriptives

المدخل البيداغوجي الأنسب لإدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي في نظركم هو:	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
المدخل الادماجي	300	1,3667	,38866	1,00	3,00
المدخل المستقل	300	2,9200	,39257	1,00	3,00
مدخل المشروعات البيئية	300	1,7133	,35105	1,00	3,00

Rangs متوسط الفئات

المدخل البيداغوجي الأنسب لإدراج التربية البيئية في الوسط المدرسي في نظركم هو:	Rang moyen
المدخل الادماجي	1,37
المدخل المستقل	2,92
مدخل المشروعات البيئية	1,71

كا^2 لفريدمان

		N	300
		Khi-deux	454,163
		ddl	2
		Sig. asymptotique	,000
Sig. Monte Carlo		Sig.	,000
	Intervalle de confiance à 99 %	Borne inférieure	,000
		Borne supérieure	,000

Rangs متوسط الفئات

العينة	N	Rang moyen :
مكون -أقل من 10 سنوات	108	874,37
مكون- أكثر من 10 سنوات	360	902,82
غير مكون -أقل من 10 سنوات	288	899,03
غير مكون - أكثر من 10 سنوات	1044	902,81
Total	1800	

كا^2 لكروسكال واليس

			المدخل البداغوجية
		Khi-deux	,357
		ddl	3
		Sig. asymptotique	,949
Sig. Monte Carlo		Sig.	,946[c]
	Intervalle de confiance à 99 %	Borne inférieure	,940
		Borne supérieure	,952

5.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 06

Rangs

	Rang moyen :
المشروع	1,19
زيارات	2,10
مشكلات	3,03
قصة	3,82
لعب	5,36
مناقشة	6,05
عصف	6,44

Tests statistiques[a]

N	300
Khi-deux	1573,625
ddl	6
Sig. asymptotique	,000

a. Test de Friedman

Rangs

	عينة	N	Rang moyen :
استراتيجية	مكون- اقل من 10 سنوات	504	4174,91
	مكون - اكثر من 10 سنوات	1679	4201,77
	غير مكون - اقل من 10 سنوات	1343	4197,47
	غير مكون - اكثر من 10 سنوات	4867	4197,51
	Total	8393	

Tests statistiques[a,b]

	استراتيجية
Khi-deux	,050
ddl	3
Sig. asymptotique	,997

a. Test de Kruskal Wallis

6.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 08

Tableau croiséالعينة * الاهمية

Effectif

		اهمية أدراج التربية البيئة وفق بيداغوجية المشروع					
		التعاون مع شركاء خارجيين	تنمي شخصي المتعلم	انفتاح المدرسة على المجتمع	توظيف المعارف لمواد المختلفة	الربط بين النظري و التطبيقي	Total
العينة	مكون - اقل من 10 سنوات	18	17	16	18	18	87
	مكون -أكثر من 10 سنوات	52	54	54	57	57	274
	غير مكون - أقل من 10 سنوات	40	41	41	44	43	209
	غير مكون - أكثر من 10 سنوات	162	167	165	170	168	832
	Total	272	279	276	289	286	1402

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	,308[a]	12	1,000
Rapport de vraisemblance	,308	12	1,000
Association linéaire par linéaire	,040	1	,841
N d'observations valides	1402		

7.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 09

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
قسم	300	1,0500	,21831	1,00	2,00
مستوى	300	2,1067	,30920	2,00	3,00
متعلم	300	2,8467	,47318	1,00	3,00
موسسة	300	4,0000	,00000	4,00	4,00

Rangs

	Rang moyen :
قسم	1,05
مستوى	2,11
متعلم	2,85
موسسة	4,00

Tests statistiques[a]

N	300
Khi-deux	834,315
ddl	3
Sig. asymptotique	,000

a. Test de Friedman

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
مشروع	3001	2,9793	1,01501	1,00	4,00
عينة	3001	3,2596	,97618	1,00	4,00

Rangs

	عينة	N	Rang moyen :
مشروع	مكون- أقل من 10 سنوات	180	1500,04
	مكون- أكثر من 10 سنوات	601	1498,07
	غير مكون- أقل من 10 سنوات	480	1506,32
	غير مكون- أكثر من 10 سنوات	1740	1500,64
	Total	3001	

Tests statistiques[a,b]

	مشروع
Khi-deux	,028
ddl	3
Sig. asymptotique	,999

a. Test de Kruskal Wallis

8.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 11

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
عصف	300	3,5467	1,29618	1,00	5,00
زيارة	300	3,3033	1,42293	1,00	5,00
حكاية	300	3,1833	1,35493	1,00	5,00
ظاهرة	300	2,9800	1,47881	1,00	5,00
مقرر	300	1,9300	,87997	1,00	5,00

Rangs

	Rang moyen :
عصف	3,56
زيارة	3,31
حكاية	3,20
ظاهرة	2,98
مقرر	1,95

Tests statistiques[a]

N	300
Khi-deux	188,539
ddl	4
Sig. asymptotique	,000

a. Test de Friedman

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
الاختيار	4488	2,7611	1,35234	1,00	5,00
عينة	4488	3,2607	,97472	1,00	4,00

Rangs

	عينة	N	Rang moyen :
الاختيار	مكون- أقل من 10 سنوات	267	2283,85
	مكون- أكثر من 10 سنوات	898	2236,49
	غير مكون- أكثر من 10 سنوات	721	2223,54
	غير مكون - أكثر من 10 سنوات	2602	2249,03
	Total	4488	

Tests statistiques[a,b]

	الاختيار
Khi-deux	,524
ddl	3
Sig. asymptotique	,914

a. Test de Kruskal Wallis

9.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 12

Tableau croisé

Effectif

		الأعضاء المكلفون بتخطيط المشروع البيداغوجي البيئي في نظركم:			
		المعلم	المتعلم	شركاء المشروع	Total
العينة	مكون -أقل من 10 سنوات	18	18	3	39
	مكون - أكثر من 10 سنوات	60	53	6	119
	غير مكون- أقل من 10 سنوات	48	40	4	92
	غير مكون - أكثر من 10 سنوات	174	160	10	344
	Total	300	271	23	594

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	3,155[a]	6	,789
Rapport de vraisemblance	2,869	6	,825
Association linéaire par linéaire	,688	1	,407
N d'observations valides	594		

10.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 13

Tableau croisé

Effectif

		تتضمن خط المشروع البيداغوجي البيئي المدرسي في نظركم العناصر التالية :				
		الأهداف البيداغوجية و الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلمين	أنشطة و مهام أعضاء المشروع	معاييرو وسائل تقويم المشروع	تكاليف المشروع	Total
العينة	مكون -اقل من 10 سنوات	18	18	18	17	71
	مكون - اقل من 101 سنوات	60	60	55	56	231
	غير مكون - اقل من 101 سنوات	48	47	40	40	175
	غير مكون - اكثر من 10 سنوات	174	174	170	172	690
	Total	300	299	283	285	1167

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	,932[a]	9	1,000
Rapport de vraisemblance	,932	9	1,000
Association linéaire par linéaire	,156	1	,693
N d'observations valides	1167		

11.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 15

Tableau croisé

Effectif

		الاعضاء المكلفون بتنفيذ المشروع البيداغوجي البيئي :			
		معلم	متعلم	شركاء المشروع	Total
العينة	مكون -اقل من 10 سنوات	18	18	1	37
	مكون اكثر من 10 سنوات	55	60	4	119
	غير مكون- اكثر من 10 سنوات	42	48	2	92
	غير مكون - اكثر من 10 سنوات	168	174	10	352
	Total	283	300	17	600

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	,496[a]	6	,998
Rapport de vraisemblance	,501	6	,998
Association linéaire par linéaire	,036	1	,850
N d'observations valides	600		

12.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 16

Tableau croisé

Effectif

		الأعضاء المكلفون بتقويم المشروع البداغوجي البيئي:			
		معلم	متعلم	شركاء المشروع	Total
العينة	مكون -أقل من 10 سنوات	18	17	2	37
	مكون- أكثر من 10 سنوات	60	52	5	117
	غير مكون - أقل من 10 سنوات	48	40	3	91
	غير مكون - أكثر من 10 سنوات	174	160	8	342
	Total	300	269	18	587

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	2,104[a]	6	,910
Rapport de vraisemblance	1,974	6	,922
Association linéaire par linéaire	,236	1	,627
N d'observations valides	587		

13.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 18

Tableau croisé

Effectif

		تتمثل عناصر تقويم المشروع البيداغوجي المدرسي في نظركم في:					
		الأهداف المراد تحقيقها في نهاية المشروع	الكفاءات المستهدف تحقيقها لدى المتعلمين	الوسائل المادية المخصصة للمشروع البيداغوجي	مستوى التنسيق والتعاون بين اعضاء المشروع	درجة الابداع الفردي و الجماعي لأعضاء المشروع	Total
العينة	مكون -اقل من 10 سنوات	18	18	16	16	15	83
	مكون - االكثرمن 10 سنوات	60	58	58	52	50	278
	غير مكون- اقل من 10 سنوات	48	46	45	40	40	219
	غير مكون - اكثر من 10 سنوات	174	165	165	160	160	824
	Total	300	287	284	268	265	1404

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	,841[a]	12	1,000
Rapport de vraisemblance	,842	12	1,000
Association linéaire par linéaire	,411	1	,522
N d'observations valides	1404		

14.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 19

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
معرفة	300	3,1100	1,36042	1,00	5,00
كفاءات	300	2,9900	1,42243	1,00	5,00
تكوين	300	2,9433	1,44467	1,00	5,00
اهتمام	300	2,9767	1,47989	1,00	5,00
وعي	300	2,9400	1,39387	1,00	5,00

Rangs

	Rang moyen :
معرفة	3,14
كفاءات	2,99
تكوين	2,96
اهتمام	2,98
وعي	2,93

Tests statistiques[a] **Rangs**

N	300
Khi-deux	3,184
ddl	4
Sig. asymptotique	,528

a. Test de Friedman

	عينة	N	Rang moyen :
متطلبات	مكون-أقل من 10 سنوات	269	2265,57
	مكون- أكثر من 10 سنوات	900	2211,09
	غير مكون-أقل من 10 سنوات	721	2234,71
	غير مكون- أكثر من 10 سنوات	2598	2256,61
	Total	4488	

Tests statistiques[a,b]

	متطلبات
Khi-deux	,977
ddl	3
Sig. asymptotique	,807

a. Test de Kruskal Wallis

15.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 20

Tableau croisé

Effectif

		من شروط نجاح المشروع البيداغوجي البيئي في التعليم الابتدائي في نظركم :							
		خبرة الأستاذ ة في تسيير المشاريع	وضوح و دقة أهداف المشروع	ارتباط المشروع بالمقرر الدراسي	التقويم المستمر والشامل للمشروع	توفر الامكانيات و الوسائل المناسبة	ارتباط المشروع بحاجات المتعلمين	ملائمة المشروع لمستوى المتعلمين	Total
العينة	سنوات 10 من أقل -مكون	17	18	18	18	17	16	18	122
	سنوات10 من أكثر- مكون	55	60	60	56	57	55	60	403
	سنوات 10 من أقل- مكون غير	45	48	48	44	47	42	44	318
	سنوات 10 من أكثر - مكون غير	167	174	174	169	167	165	168	1184
Total		284	300	300	287	288	278	290	2027

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	,592[a]	18	1,000
Rapport de vraisemblance	,591	18	1,000
Association linéaire par linéaire	,013	1	,910
N d'observations valides	2027		

16.التحليل الاحصائي لبيانات البند رقم 21

Tableau croisé

Effectif

		من الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع البيداغوجي البيئي :						
		نقص الوقت بسبب كثافة المنهاج	نقص الامكانيات المادية و المالية	نقص تكوين الاساتذة في التربية البيئية و المشاريع البيداغوجية	تداخل تخصصات التربية البيئية	نقص اهتمام المتعلمين بالمشاريع	صعوبة تقويم المشروع البيئي	Total
العينة	مكون -أقل من 10 سنوات	18	18	17	18	2	15	88
	مكون - أكثر من 10 سنوات	60	58	55	60	5	55	293
	غير مكون - أقل من 10 سنوات	45	47	41	46	3	43	225
	غير مكون- أكثر من 10 سنوات	170	172	168	170	9	170	859
	Total	293	295	281	294	19	283	1465

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	2,253[a]	15	1,000
Rapport de vraisemblance	2,138	15	1,000
Association linéaire par linéaire	,129	1	,719
N d'observations valides	1465		