مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٦٣ ـ ١١٤، بالعربية، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية

محمد عبدالرحمن الدبحان

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة التعرف على وجهات نظر موجهي ومدرسي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حول مدى تناول مناهج هذه المرحلة للتربية البيئية. أداة هذه الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها بعد الرجوع إلى الأدبيات العربية والأجنبية ذات العلاقة، والتأكد من صدقها وثباتها. وقد شملت عينة الدراسة (٣٠١) مدرسًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية. كذلك شملت العينة (١٢٥) موجهًا. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

١ ـ أن التربية البيئية لم تشغل مساحة مناسبة في مناهج المرحلة الثانوية، سواء كان ذلك بالنسبة لجوانب التربية البيئية المعرفية والوجدانية والمهارية ككل، أم بالنسبة لكل جانب على حدة.

٢ ـ اتفقت آراء أفراد العينة على المدى الذي تناولته المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية للتربية البيئية بغض النظر عن اختلاف: الوظيفة، والمؤهل، ونوعه، والجنسية. واختلفت وجهات نظرهم في مساحة تناول التربية البيئية حسب الخبرة (في الجانب المعرفي فقط) وكذلك حسب التخصص في كل من الجوانب (المعرفية، والوجدانية، والمهارية). وأوصت الدراسة بزيادة مساحة التربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية، وبإجراء دراسات أخرى بعضها يبنى على نتائج هذه الدراسة.

المقدمـــــة

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بالبيئة، نتيجة لظهور مجموعة من المشكلات البيئية الجديدة التي لا سابق لها. هذه المشكلات والتحديات جعلت من التفسيرات القديمة للعالم

والأحداث أمورًا غير مجدية [١، ص٢٥]، مما جعل الإنسان يسعى إلى إيجاد أساليب جديدة لمعالجة هذه المشكلات البيئية الجديدة.

ويمكن القول إنه كلما زاد تأثير الإنسان في البيئة المحيطة، زادت المشكلات البيئية، حيث إن الإنسان يفضل المكاسب الآنية سريعة الزوال على المكاسب الدائمة. ويؤثر هذا غالبًا على النظم البيئية. لقد أسهم التقدم التكنولوجي للإنسان في السيطرة على البيئة ومصادرها أكثر فأكثر. وبالتالي زاد استنزافه لتلك العناصر والإخلال بتوازنها.

المشكلات البيئية ليست نتاج التكنولوجيا وحدها، ولكنها وثيقة الصلة بأزمات السلوك غير المتكيف للإنسان. ولذا فإن حل هذه المشكلات لا يقع على عاتق التكنولوجيا وحدها، بل إن الأمر يتعلق بالعوامل الكامنة لدى الإنسان [٢، ص ص٧٨٧-٧٩٠].

لقد أصبح الإنسان نفسه بممارساته وسلوكياته، التي يسعى من ورائها لإشباع حاجاته، أكبر مشكلة بيئية [٣، ص١٠٩]. وقد بلغ تأثيره مستويات تنذر بالخطر [٤، ص١٣٧١].

لقد أسهمت تصرفات الإنسان مع البيئة في زيادة حدة مشكلات كثيرة، من التلوث البيئي إلى الإخلال بتوازن البيئة، بالإضافة إلى عجز الموارد والغذاء والماء وكذلك الطاقة عن تلبية حاجات الإنسان. أضف إلى ذلك زيادة المجاعات والأمراض والكوارث. ولذا فقد حذر أحد العلماء من أن سلوك الإنسان مع بيئته سيؤدي إلى انتحار إنساني شامل [٥، ص١١٩].

إن حياة الإنسان ورفاهيته في هذه البيئة تعتمد على مستوى التعامل معها وحسن استغلالها بأفضل الأساليب [٦، ص١٦٨].

ولذا فإن المشكلات البيئية المتزايدة جعلت دول العالم تتعاون لمعالجة هذه المشكلات، لأن البديل هو الكارثة للجميع [٧، ص١٥١]. ومن مظاهر ذلك الاهتمام الندوات والمؤتمرات التي تعقد ليتدارس فيها الخبراء والعلماء والمختصون المشكلات البيئية، في محاولة للوصول إلى أفضل الصيغ وأحسن الأساليب التي تفيد المجتمعات في حل هذه المشكلات. فمثلاً عقد مؤتمر في ستوكهولم عام ١٩٧٢م، وعقد آخر في بلغراد عام ١٩٧٥م وفي تبليس في الاتحاد السوفيتي سابقًا عام ١٩٧٧م. كما عقدت مؤتمرات في أمريكا عن التربية والبيئة في عام ١٩٧١م، وفي جابي عام ١٩٧٤م... إلخ. وكان آخر مؤتمر ذلك الذي

عقد في ريودي جانيرو في البرازيل عام ١٩٩٢م والذي كان على مستوى الكرة الأرضية وحضره عدد كبير من رؤساء العالم.

إن هذا الاهتمام المتزايد بالبيئة يعكس حجم المشكلات التي تواجه الإنسان بشأنها، هذه المشكلات التي تتطلب حلاً، وعندما فتش الخبراء والعلماء والمختصون عن حلول للمشكلات التي وضع الإنسان نفسه فيها، وجدوا أنه من الأنسب أن يبدأ الحل من الإنسان نفسه لأن المشكلات البيئية نتجت أساسًا عن سلوكه الخاطىء تجاهها [٨، ص٣٣٢]. وقد وجدوا أن أفضل مدخل لحل مشكلات البيئة هو مدخل التربية. لذا فقد أصبحت البيئة مجالاً أو موضوعًا للتربية [٩، ص١٥١].

والوطن العربي جزء من العالم يؤثر فيه ويتأثر به، وقد أحس بالمشكلات البيئية وعانى منها، وراح يرصدها ويحاول دراستها ويتبنى توصيات لحل تلك المشكلات. لذا عقدت مؤتمرات وندوات في الكويت عام ١٩٧٦م، وفي الإسكندرية عام ١٩٧٩م، وفي الكويت مرة أخرى عام ١٩٧٩م، وفي القاهرة عام ١٩٨٣م، ثم في القاهرة مرة ثانية في عام ١٩٨٧م [٧، ص٩٦]، وفي السعودية عام ١٤١٠هـ [١٠، ص ص٢١-٢٣] لتدارس هذا الموضوع.

وقد أقرت المؤتمرات والندوات على المستوى العربي والعالمي ضرورة تضمين التربية البيئية التعليم والتثقيف العام، ورأوا أيضًا أن يشمل ذلك كل المناهج الدراسية وألا يقتصر ذلك على منهج دون آخر [١١]، ولا غرو في ذلك، فإن المناهج الدراسية هي وسيلة التربية لتحقيق أهداف المجتمع [١٢، ص٧٠]. ومعلوم أيضًا أنه كلما ارتبطت المناهج الدراسية بالبيئة وحاجاتها، كانت المناهج أكثر وظيفية للمتعلم وشعر بقيمتها وأهميتها وفائدتها [١٣، ص١٥٤٧- ١٥٤٨].

وقد ظهرت مجموعة من الدراسات في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي منطقة الخليج العربي عامة، تحذر من مجموعة من المشكلات البيئية التي تركت بصماتها السلبية على المنطقة، فلقد هاجر أكثر من مليون طائر من منطقة الخليج، وانقرض أكثر من ٣٠,٠٠٠ طائر. كما أن السخام الناتج من آبار النفط الكويتية المحروقة، والذي توسعت دائرته لتصل إلى مناطق بعيدة كالولايات المتحدة والصين والهند، زاد من نسبة الأمطار الحمضية [١٤]. وغطت بقعة الزيت المتسربة من حقل نوروز الإيراني ١٠٠٠كم٢ من مياه الخليج العربي في

عام ١٩٨٣م [١٥]. ووجد أن ما نسبته ٨٣٪ من الزيوت الملوثة لمياه الخليج مصدرها مياه التوازن لحاملات النفط في البحرين [١٦، ص ص١٧٣-٢٠٦]. كما وجد أن القطاع الصناعي، وبالذات معامل تكرير الزيت تسهم بما مقداره ٨٠٪ من غاز ثاني أوكسيد الكربون في البحرين [٥].

أما في المملكة العربية السعودية، فقد دلت نتائج إحدى الدراسات أن تلوث الهواء في المنطقة الصناعية بالرياض وصل مستوى عاليا، حيث بلغ ١,٩٣ ميكروجرام في المتر المكعب الواحد. وأن جنوب المنطقة الصناعية بالجبيل شهدت أعلى تركيز لأول أوكسيد الكربون. وأن المواد الغبارية حول منطقة مصنع الأسمنت شمال مدينة جدة بلغت ٥٠١ طن/ميل [١٧، ص ص١٤٩-١٩٧]. وأشارت دراسة محمد العودات إلى ارتفاع نسبة الضوضاء في مدن الرياض والدمام ومكة المكرمة والمدينة المنورة [١٨، ص٧]. وأشار المسح الذي قامت به وزارة الزراعة والمياه في السبعينيات إلى تدهور وضع المراعي بدرجة خطيرة بلغ ٨٥٪ [١٩، ص ص٦٩-٨١]، وذكر شعث [٢٠، ص ص١٤٩-١٧٤] أن الرمال زحفت وطمرت عدداً من القرى والعيون في واحة الأحساء. وأشار أبو زنادة [٢١، ص ص١٧٥-١٩٤] إلى أن أعدادًا من الطيور والحيوانات قد انقرضت أو أنها على وشك الانقراض، كالنعام والمها العربي والأسد والغزال العفري والفهد والحبارى في المملكة العربية السعودية.

إن كل هذا يبين بوضوح أن مشكلات بيئية عديدة وكبيرة قد أطلت على العالم. وأن المنطقة العربية بعامة ودول الخليج بخاصة لم تكن لتختلف عن مناطق العالم الأخرى، وأن ما ذكر عن المشكلات البيئية على مستوى دول الخليج العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة، كان دليلاً على أهمية المشكلة التي تعالجها هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: «ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية؟»

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

١ ـ التعرف على مدى تناول التربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

٢ـ استقراء جوانب القوة وجوانب الضعف للتربية البيئية في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية .

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي :

١ ـ أهمية التربية البيئية : وقد سبقت الإشارة إلى تعاظم أهميتها بمرور الزمن .

٢ ـ أهمية المرحلة الثانوية : لأنها المرحلة التي تسبق المرحلة التخصصية على مستوى الدراسات الجامعية أو ما هو في مستواها . فقد لا تتهيأ للطالب فرصة دراسة البيئة ومشكلاتها عندما يتخصص في الجامعة ، أو ما في مستواها ، أو عندما ينخرط في سلك العمل والوظيفة بعد تخرجه من المرحلة الثانوية .

٣ ـ أهمية ارتباط المناهج الدراسية بالبيئة وحاجاتها ومشكلاتها لتحقيق وظيفة التعلم .

٤ ـ قد تفيد نتائج هذه الدراسة في تطوير التربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية هي :

١ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب المعرفية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

٢ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب الوجدانية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

٣ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب المهارية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

٤ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بمساحة التربية البيئية في المناهج الثانوية باختلاف الوظيفة، والخبرة، والمؤهل، ونوع المؤهل، والجنسية، والتخصص؟

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بما يأتي:

١ ـ اقتصرت عينة الدراسة على الموجهين والمدرسين في المدارس الثانوية التابعة لوزارة المعارف بمدينة الرياض.

٢ ـ تم إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٤هـ.

تعريف مصطلح التربية البيئية

يقصد بالتربية البيئية في هذه الدراسة عملية تكون المعلومات والمهارات والميول والاتجاهات والقيم اللازمة لطالب المرحلة الثانوية للتفاعل مع بيئته الطبيعية ومواردها تفاعلاً إيجابياً.

الدراسات السابقة

١ ـ الدراسات العربية

الدراسات العربية التي تطرقت إلى التربية البيئية كثيرة وفيما يلي بعض منها:

دراسة عفيفي [٢٢]، وقد توصل فيها إلى أن اتجاهات تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي، والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الإعدادية بمصر نحو البيئة ومشكلاتها، اختلفت ما بين التحاقهم بالمرحلة الإعدادية وما بين الانتهاء منها.

كما وجد شلبي [٢٣] اختلافًا في التحصيل الدراسي والاتجاهات البيئية لدى طلاب المرحلة المتوسطة الذين درسوا وحدة «الإنسان والموارد الطبيعية» وبين الطلاب الذين لم يدرسوا هذه الوحدة لصالح الطلاب الذين درسوا الوحدة.

وتوصلت سامية فرج [٢٤] إلى أن نسبة كبيرة من المدرسين في المرحلة الثانوية العامة غير واعية بالبيئة ومشكلاتها وأهمية التربية البيئية وأهدافها، ورأت أن ذلك يؤثر في تحقيق أهداف التربية البيئية.

وتوصلت سهير درياس [١٥] إلى أن برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة عين شمس لا يحقق أهداف التربية البيئية من حيث إكساب الدارسين الوعي البيئي للمشكلات البيئية وطرق علاجها.

وأشار الدويري [٢٥، ص٧٠] إلى أهمية التربية البيئية وإلى أهمية تضمينها في المناهج الدراسية وفق الصفوف الدنيا وحتى نهاية السلم التعليمي، وأوصى بإعادة النظر في المناهج والبرامج الدراسية لتوزيع الموضوعات البيئية على كل أو معظم المناهج الدراسية، أو تقديم وحدات منفصلة، أو عمل مقرر دراسي خاص بالتربية البيئية.

وتوصل بدوي [٢٦، ص٧٩٦] إلى عدم احتواء مناهج التعليم الصناعي في مصر على أهداف تتعلق بالتربية البيئية. كما أن المحتوى المخصص للتربية البيئية لا يشتمل إلا على القليل من بنود التربية البيئية.

وتوصل شلبي [٢٧، ص١٢١٥] إلى أن طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، فرع أبها، الذين درسوا مقررًا في التربية البيئية اكتسبوا اتجاهات إيجابية نحو البيئة ومشكلاتها أكثر من زملائهم الذين لم يدرسوا المقرر المذكور.

أما صباريني [٢٨، ص الملخص] فقد توصل إلى أن طلاب جامعة اليرموك الذين درسوا مقررًا في التربية البيئية قد تحسنت اتجاهاتهم نحو البيئة قياساً باتجاهات الطلبة الذين لم يدرسوا المقرر المذكور. ورأى أن ذلك يدعو إلى إدخال مقررات في التربية البيئية في برامج التعليم العام وكذلك التعليم الجامعي.

وتوصلت سنية الشافعي [٢٩] إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحصيل الطلاب للمفاهيم البيئية قبل وبعد دراستهم إحدى وحدات برنامج التربية البيئية لصالح القياس البعدي.

وعلى العكس من ذلك، فلقد توصل النجدي [٣٠، ص١٢٤١] إلى عدم ظهور أثر لمقرر علوم البيئة على اتجاهات الطلاب والطالبات الذين درسوا هذا المقرر وبين الذين لم يدرسوه في برنامج التأهيل لمعلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي.

وتوصل شهده [٣١، ص ص٧٨٦-٧٨٨] إلى أن مناهج العلوم في المرحلة الثانوية بمصر تحقق أهداف التربية البيئية بدرجة متوسطة وذلك استنادًا إلى آراء موجهي العلوم. ولـذا فقد أوصى بمراجعة المناهج والعمل على إضافة معلومات ومعارف خاصة بالتربية البيئية لزيادة فعاليتها.

أما السعيد [٨، ص٣٥٥]، فقد أشار إلى أن مناهج اللغة العربية تتناول التربية البيئية بالإيجاز الشديد ولم تراع أهداف التربية البيئية، وأرجع ذلك إلى أن القائمين على مناهج اللغة العربية ربما يعتقدون أن ذلك من مسؤولية مناهج العلوم والمواد الاجتماعية بالدرجة الأولى.

وتوصل صديق وعطوة [٢٦، ص٧٩٦] إلى أن إدخال مقرر في التربية البيئية أسهم في زيادة وعي طلاب وطالبات كلية التربية البيئي، وقد أوصيا بإدخال مقرر مستقل للتربية البيئية في هذه المرحلة.

كما توصـل خلف [١٣، ص ص١٥٤٧- ١٥٤٨] إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي بمصر تتضمن مفاهيم كثيرة ولكن أكثرها يركز على مستوى التذكر، وأن القيم والاتجاهات البيئية قليلة. لذا فقد أوصى بضرورة تعميق محتوى المفاهيم البيئية، وذلك بالتنسيق مع عناصر المنهج الأخرى من أهداف وأنشطة وتقويم... إلخ، كما أوصى بألا تقتصر مفاهيم الكتب الاجتماعية على مستوى التذكر فقط بل تشمل المستويات الأعلى.

أما المذحجي [٣٢، ص٧١١]، فلقد توصل في دراسته إلى أن طلاب كلية التربية في اليمن لديهم اتجـاهـات إيجابية أكثر من أقرانهم طلاب كلية العلوم، وفسر ذلك بأن الاتجاهات لا تتكون ولا تكتسب بالمعلومات وإنما بالمناقشة والحوار المستمر والهادف.

أما قناديلي [٣٣، الملخص]، فقد أشار في دراسته إلى أن المملكة العربية السعودية بدأت تعاني من بعض الآثار السلبية على البيئة: كتلوث البيئة واستنزاف الموارد الطبيعية، والتصحر، وتهديد، وانقراض بعض الأنواع الحيوانية والتلوث الضوضائي، والهوائي والصوتي. وأشار إلى أن أعداد السيارات في المدن الرئيسة في المملكة في تزايد مستمر، حيث زادت أعدادها من ١٤٥ ألف سيارة في عام ١٣٩١هـ إلى ٣,٥ مليون سيارة عام ١٤٠٥هـ، فضلاً عن تأثر ٨٥٪ من المناطق الرعوية خلال العشرين سنة الماضية. لذا فقد أوصى في دراسته إلى إدراج مادة التربية البيئية ضمن المواد الدراسية في مراحل التعليم العام.

وتوصل السليمان [١٨ ، ص٣٣] إلى أن اتجاهات طلاب السنة الثالثة المتوسطة نحو البيئة ومشكلاتها أكثر إيجابية من طلاب السنة الأولى، وأرجع ذلك إلى نضج الطلاب في الصف الثالث قياساً بطلاب الصف الأول المتوسط.

٢ ـ الدراســات الأجنبيــة

لقد توصل مايلز Miles [٣٤، ص ص٤٤٤٤-٤٤٤٥] في دراسته إلى وجود علاقة بين كل من الـوعي البيئي للطلاب الجامعيين وقراءاتهم ومعارفهم. كما توصل إلى وجود علاقة بين اتجاهات الطلاب ووعيهم البيئي.

أما سوان Sawan [٣٥، ص ص٤٤ـ ٤٨]، فلقد نبَّه إلى تزايد اعتداءات الإنسان على البيئية وعناصرها، ورأى أن الإنسان من العوامل الأساسية في إفساد البيئة، وعزا ذلك إلى غطرسة الإنسان وعدم اهتمامه بالبيئة.

وأشار رايت Wright [٣٦، ص٣] إلى أن تدهور البيئة يرجع إلى سلوك الإنسان، ولذا فقد نبّه إلى حاجة الطلاب حاجة ماسة لفهم البيئة وعناصرها والعلاقات المتداخلة فيما بين هذه العناصر.

وتوصل جويس Jaus [٣٧، ص ص٣٣-٣٦] إلى أن هناك علاقة بين المجال المعرفي واتجاهات الطلاب نحو البيئة. إذ كلما زادت معارف الطلاب ومعلوماتهم البيئية زادت قوة اتجاهاتهم البيئية، كما بين مجموعة درست لمدة ساعتين في مجال البيئة من طلاب الصفين الثالث والخامس كانت أكثر إيجابية نحو البيئة من المجموعة الضابطة والتي لم تدرس عن البيئة شيئاً.

أمـا هورسـلي Horsley [٣٨، ص ص٣٧-٤٢]، فقـد توصـل في دراسته إلى أن الطلاب الأمريكيين في المدارس الثانوية كانوا أكثر إحساسًا وإيجابية في اتجاهاتهم نحو البيئة من الطلاب غير الأمريكيين.

وتوصل كل من روبرت Robert ولورنس Lawrence [٣٩، ص ص٦٣٥-٦٣٩] إلى أن طلاب المـرحلة الثـانـوية الذين يعيشون على مقربة من منشآت بنسلفانيا النووية في الولايات المتحدة الأمريكية كانوا أكثر إحساسًا بخطر الإشعاع النووي من طلاب الثانوية الذين يعيشون على بعد مائة ميل من تلك المنشآت.

وتوصلت سيمونز Simmons [٤٠، المستخلص] إلى أن المعلمين الذين شاركوا في برنامج للتربية البيئية قد استفادوا على الصعيد الشخصي ورأى هؤلاء المعلمون أن التربية البيئية كانت بالنسبة لهم أهم جزء في المنهج.

ولمعالجة مشكلات كهذه قام كل من مكسون McKisson وماكريا MacRae [٤١، المستخلص] في بناء وحدات دراسية للطلاب من المستوى الرابع إلى المستوى الثاني عشر لمعالجة ستة موضوعات تحوي العلوم، واللغة، والفن، والدراسات الاجتماعية، وذلك لإكساب الطلاب المعارف ومعالجة الموضوعات على مستوى الكرة الأرضية. وكانت تحوي وثائق عن الغابات الممطرة الدافئة، وقد توافر في هذه الوحدات ما يساعد المدرس في قيادة الطالب في عمل الأنشطة وملخص لكل وحدة، وطرق جمع المعلومات، وثلاثة أنشطة صفية مع بعض المواد المهمة، وأسلوب وكيفية الحصول على مواد أخرى من المؤسسات، كما تحوي الوحدة كيفية استخدام هذه الوحدة ودراستها.

وأشار كل من بندك Benedek وكوهل Kohl [٤٢، المستخلص] إلى أن التربية البيئية في مناهج المرحلة الابتدائية في المجر قد تقدمت تقدمًا عظيمًا وخاصة في السنوات العشر الماضية. إلا أن نصيب التربية البيئية في مناهج التربية المهنية في المرحلة الثانوية كان ناقصًا ومتواضعًا، لذا فقد طورا مشروعًا للتربية البيئية في مناهج التربية المهنية الثانوية، وأوصيا بضرورة وضع برنامج للمدرسين يأخذ في الحسبان هذا النقص في التربية البيئية.

يمكن أن يلاحظ من الدراسات السابقة تزايد الاهتمام بمرور الزمن بالمشكلات البيئية التي أخذت تضغط على الإنسان وتفرض نفسها عليه. ولئن اختلفت الدراسات، إلا أن القاسم المشترك الأعظم يبقى واحدًا وهو أن الإنسان يمر بمرحلة مهمة في معيشته على هذا الكوكب، تنذر بمشكلات متعددة ومعقدة، ربما لا طاقة للإنسان على حلها بعد حين، وإذا كان صحيحًا أن الإنسان نفسه هو السبب وراء هذه المشكلات فإن الإنسان نفسه مسؤول عن ترشيد وتعديل سلوكه مع البيئة بأسلوب يقلل ويحد من هذه المشكلات. ولعل هذا يضيف إلى التربية هدفًا جديدًا وبالتالي مجهودًا جديدًا يقع على عاتقها لتعديل هذا السلوك وترشيده، والمناهج تقع من التربية موقع القلب من الإنسان، إذ أن المناهج، كما أشار الدمرداش سرحان «وسيلة التربية لتحقيق أهداف المجتمع.» ولقد بينت بعض الدراسات الفوارق في الاتجاهات والمعلومات بين من دَرَسَ مقررًا — مثلاً — في التربية البيئية، وبين من لم يدرس من الطلاب.

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع مدرسي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (١٢٥١) مدرسًا [٤٣] كما ويضم مجتمع الدراسة جميع الموجهين في مدينة الرياض والبالغ عددهم (١٢٥) موجهًا [٤٤، انظر الجدولين ٤٠ و ٤١].

عينة الدراسة

تتألف عينة الدراسة من مدرستين من كل مركز توجيهي من المراكز الخمسة الموجودة في مدينة الرياض ليكون عدد المدارس الثانوية عشر مدارس (انظر ملحق رقم ١) تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية حيث تم استفتاء جميع مدرسيها، وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة على المدرسين (٣٠١) استبانة. تم استعادة (١٨٦) استبانة منها وتمثل (٦١,٨٪) من مجموع ما وزع من استبانات.

أما بالنسبة للموجهين فلقد تم توزيع الاستبانة الخاصة بهم على جميع الموجهين في مدينة الرياض والبالغ عددهم (١٢٥) موجهًا، وتم استعادة (٧٥) استبانة أي ما نسبته (٥٩,٢٪) من الاستبانات الموزعة، وقد تم استبعاد (١٩) استمارة لوجود نقص كبير فيها. وتوضح الجداول ذات الأرقام ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ توزيع عينة الدراسة حسب نوع الوظيفة وسنوات الخبرة، والمؤهل، ونوع المؤهل، والجنسية والتخصص.

جدول رقم ١. توزيع عينة الدراسة حسب نوع الوظيفة.

نوع الوظيفة	العدد*	النسبة
مدرس	١٨٦	٧١,٣
موجه	٧٥	٢٨,٧
المجموع	٢٦١	١٠٠

* ست استمارات لم يحدد فيها نوع الوظيفة.

جدول رقم ٢. توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

الخبـــرة	العدد*	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٨٥	٣٢,٣
٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٤	٢٠,٥
١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٣٣	١٢,٥
٢٠ سنة فأكثر	٥٥	٢٠,٩
المجمـــوع	٢٦٣	١٠٠

* أربع استمارات لم تحدد فيها سنوات الخبرة.

جدول رقم ٣. توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل.

المؤهـــل	العدد*	النسبة
بكالوريوس علـــوم	٤٣	١٦,٩
بكالوريوس (ليسانس) آداب	٥٠	١٩,٦
بكالوريوس تربية وعلوم	٦٩	٢٧,١
بكالوريوس تربية وآداب	٧٧	٣٠,٢
ماجستير فأكثر	١٦	٦,٣
المجمـــوع	٢٥٥	١٠٠

* ١٢ استمارة لم يحدد فيها المؤهل.

جدول رقم ٤. توزيع عينة الدراسة حسب نوع المؤهل.

المؤهـــل	العدد*	النسبة
تربوي	٢١٦	٨٣,٧
غير تربوي	٤٢	١٦,٣
المجمـــوع	٢٥٨	١٠٠

* تسع استمارات لم يحدد فيها نوع المؤهل.

جدول رقم ٥ . توزيع عينة الدراسة حسب الجنسية .

الجنسية	العدد*	النسبة
سعودي	١٧٥	٧٠,٣
غير سعودي	٧٤	٢٩,٧
المجمـــوع	٢٤٩	١٠٠

* ١٨ استمارة لم يحدد فيها الجنسية .

جدول رقم ٦ . توزيع عينة الدراسة حسب التخصص .

التخصص	العدد*	النسبة
مواد شرعية	٥٤	٢٠,٧
لغة عربية	٣٠	١١,٥
رياضيات وحاسب آلي	٣٨	١٤,٦
لغة إنجليزية	٢٢	٨,٤
جغرافيا	١٣	٥,٠
تاريـــخ	١٠	٣,٨
علم اجتماع وعلم نفس	١٠	٣,٨
فيزيـــاء	١٨	٦,٩
كيميـــاء	٢٧	١٠,٣
أحيـــاء	١٦	٦,١
تربية بدنية	١٤	٥,٤
تربية فنية	٥	١,٩
مكتبـــات	٤	١,٥
المجمـــوع	٢٦١	١٠٠

* ست استمارات لم يحدد فيها التخصص .

أداة الدراســـة

مرت أداة هذه الدراسة (الاستبانة) بمراحل هي :

١ـ بعد أن قام الباحث بمراجعة الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة أعد الاستبانة بصيغتها الأولى .

٢ ـ تم عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، جامعة الملك سعود، وعددهم (١٦) ستة عشر محكمًا (انظر ملحق رقم ٢) .

٣ ـ قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين الستة عشر على الاستبانة .

٤ ـ تم صياغة الاستبانة بشكلها النهائي وهي تتألف من :

أولاً ـ معلومات عامة أولية وشخصية .

ثانياً ـ ويتكون من ثلاثة أجزاء وهي :

أ) الجانب المعرفي ويتكون من (٣٣) عبارة .

ب) الجانب الانفعالي ويتكون من (١٤) عبارة .

جـ) الجانب المهاري ويتكون من (١٤) عبارة .

وقد طلب من المستفتى الإجابة عن عبارات الجوانب الثلاثة وذلك بوضع إشارة (١) أمام الخانة التي يراها أكثر مناسبة وذلك على مقياس خماسي متدرج :

كبيرة جدًا	٥ درجات
كبيـرة	٤ درجات
متوسطة	٣ درجات
قليلة	درجتان
معدومة	درجة واحدة

انظر ملحق رقم (٣ ا)، و (٣ ب) .

صـــــدق الاســـتبانـــة

كما مر سابقًا تم عرض الاستبانة على (١٦) ستة عشر محكمًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ممن يعتبرون أصحاب خبرة واختصاص لمعرفة مدى

ملاءمة عباراتها ووضوحها، ولقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين وقام بإدخال تعديلات على الاستبانة وصولاً إلى أعلى درجة ممكنة من الصدق. كما قام الباحث بحساب صدق الاستبانة بطريقة ارتباط العبارة (الفقرة) بمجموعة عبارات الاستبانة، وقد جاءت جميع عبارات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (انظر ملحق رقم ١٤، ب، جـ، د) ويمكن القول بعد هذا إن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ثبات الاستبانة

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لجميع المجالات الثلاثة للاستبانة وكانت درجة ألفا كما يوضحها جدول رقم ٧ عالية يمكن الوثوق فيها.

جدول رقم ٧. معاملات الثبات لجوانب الاستبانة.

جوانب الاستبانة	عدد الفقرات (العبارات)	معامل الفا
الجانب المعرفي	٣٣	٠,٩٨
الجانب الانفعالي	١٤	٠,٩٧
الجانب المهاري	١٤	٠,٩٧

الأساليب الإحصائية المستخدمة

يرى الباحث، بعد الحصول على استشارة قيمة من المختصين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، أن أنسب الأساليب الإحصائية لهذه الدراسة الوصفية التحليلية هي: التكرارات والنسب المئوية وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) T test وتحليل التباين الأحادي واختبار شفية Cheffe .

تحليل النتائج وتفسيرها

فيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الرئيس الأول:

١ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيس تم حساب متوسط درجة الاستبانة على المقياس الخماسي المتدرج لها، حيث بلغ متوسطها (١,٨٨) وبانحراف معياري مقدارة (٠,٨٢) ولتفسير ذلك يمكن القول إن متوسط إجابات أفراد العينة على الاستبانة يقع بين (معدومة) و (قليلة) وهي أقرب إلى قليلة منها إلى معدومة، بمعنى آخر إن أفراد العينة يرون أن مدى تناول الجوانب البيئية في المناهج الدراسية يعتبر متواضعًا أو أقل من قليل.

أما إجابات الأسئلة الفرعية:

١ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب المعرفية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

فبالنظر إلى جدول رقم ١٨ يتبين أن إجابات أفراد العينة عن الجانب المعرفي تقع بين (معدومة) و (قليلة) أيضًا، حيث كان المتوسط الحسابي لهذا الجانب (١,٨٩) وبانحراف معياري (٠,٨٦) وهذا يعني أن تناول المناهج الدراسية للجانب المعرفي من جوانب التربية البيئية يعتبر أقل من قليل.

٢ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب الانفعالية (الوجدانية) للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

بالرجوع إلى جدول رقم ٨ جزء ب يتبين أن متوسط هذا الجزء كان (١,٩٠)؛ أما الانحراف المعياري، فقد كان (٠,٩٠). وهذا يعني أن تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية للجانب الوجداني لم يصل إلى مستوى قليل، حيث إنه هو الآخر قد وقع بين (قليلة) و (معدومة) وإن كان يقترب هو الآخر من مستوى قليلة.

٣ ـ ما واقع تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب المهارية للتربية البيئية في المملكة العربية السعودية؟

بالنظر في جدول رقم ٨، الجزء جـ، يتضح أن متوسط تناول المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية للجوانب المهارية كان (١,٨٣) وبانحراف معياري مقداره (٠,٩١) وهذا يعني أن تناول المناهج الدراسية للجوانب المهارية أقل من قليلة حسب المقياس المتدرج للاستبانة وهو بين (معدومة) وبين (قليلة) وإن كان أقرب إلى قليلة منه إلى معدومة وهو أقل

جدول رقم ٨. التكرارات والنسب المئوية للاستجابة عن كل بند من بنود استبانة جوانب التربية البيئية في المناهج الدراسية ومتوسط درجة كل بند.

ا) بنود الجانب المعرفي، المتوسط = ١,٨٩، الانحراف المعياري = ٠,٨٦

رقم	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة	متوسط
البند	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	درجة البند
١	١٧	٦,٦	٤٤	١٧,٠	٥٧	٢٢,٠	٥٤	٢٠,٨	٨٧	٣٣,٦	٨	٢,٤٢
٢	١٨	٧,٠	٢٤	٩,٣	٦٣	٢٤,٥	٧٥	٢٩,٢	٧٧	٣٠,٠	١٠	٢,٣٤
٣	١٥	٥,٩	٣٠	١١,٧	٦٧	٢٦,٢	٥٦	٢١,٩	٨٨	٣٤,٤	١١	٢,٣٣
٤	٣٤	١٣,١	٣٩	١٥,٠	٥٧	٢١,٩	٧١	٢٧,٣	٥٩	٢٢,٧	٧	٢,٦٨
٥	٧	٢,٧	٢٢	٨,٦	٤٠	١٥,٦	٦٠	٢٣,٤	١٢٧	٤٩,٦	١١	١,٩١
٦	٤	١,٥	٢١	٨,١	٣٦	١٣,٩	٥٦	٢١,٦	١٤٢	٥٤,٨	٨	١,٨٠
٧	٦	٢,٣	٢٠	٧,٦	٤٤	١٦,٨	٨١	٣٠,٩	١١١	٤٢,٤	٥	١,٩٧
٨	٧	٢,٧	١٩	٧,٣	٤١	١٥,٨	٦٥	٢٥,٠	١٢٨	٤٩,٢	٧	١,٨٩
٩	٨	٣,١	١٥	٥,٨	٣٣	١٢,٨	٧٥	٢٩,٢	١٢٦	٤٩,٠	١٠	١,٨٥
١٠	١٥	٥,٧	١٥	٥,٧	٣٧	١٤,٢	٨٦	٣٣,٠	١٠٨	٤١,٤	٦	٢,٠٢
١١	٢٩	١١,١	٢٨	١٠,٧	٤٤	١٦,٩	٥٩	٢٢,٦	١٠١	٣٨,٧	٦	٢,٣٣
١٢	٨	٣,١	٢٥	٩,٧	٤٢	١٦,٣	٥٩	٢٢,٩	١٢٤	٤٨,١	٩	١,٩٧
١٣	١١	٤,٢	٢٧	١٠,٣	٤٦	١٧,٦	٥٧	٢١,٨	١٢١	٤٦,٢	٥	٢,٠٥
١٤	١٣	٥,٠	١٩	٧,٤	٤٥	١٧,٤	٦٤	٢٤,٨	١١٧	٤٥,٣	٩	٢,٠٢

تابع جدول رقم ٨ . ١) بنود الجانب المعرفي. المتوسط = ١,٨٩، الانحراف المعياري = ٠,٨٦

رقم	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة	متوسط
البند	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	درجة البند
١٥	١٣	٥,١	٢٣	٨,٩	٤٦	١٧,٩	٥٦	٢١,٨	١١٩	٤٦,٣	١٠	٢,٠٥
١٦	١٢	٤,٦	٢٢	٨,٤	٤٨	١٨,٣	٦٣	٢٤,٠	١١٧	٤٤,٧	٥	٢,٠٤
١٧	٩	٣,٥	١٧	٦,٥	٣٨	١٤,٦	٦٠	٢٣,١	١٣٦	٥٢,٣	٧	١,٨٦
١٨	١٣	٥,٠	١٥	٥,٨	٣٨	١٤,٧	٧١	٢٧,٤	١٢٢	٤٧,١	٨	١,٩٤
١٩	١٥	٥,٨	١٦	٦,٢	٤٢	١٦,٢	٦٥	٢٥,٠	١٢٢	٤٦,٩	٧	١,٩٩
٢٠	١٠	٣,٩	١٧	٦,٦	٤٢	١٦,٢	٥٤	٢٠,٨	١٣٦	٥٢,٥	٨	١,٨٨
٢١	٨	٣,١	١١	٤,٢	٣٩	١٤,٩	٥٦	٢١,٤	١٤٨	٥٦,٥	٥	١,٧٦
٢٢	٩	٣,٥	٥	١,٩	٣٩	١٥,١	٥٣	٢٠,٥	١٥٣	٥٩,١	٨	١,٧٠
٢٣	٧	٢,٧	٧	٢,٧	٣٤	١٣,٢	٦١	٢٣,٦	١٤٩	٥٧,٨	٩	١,٦٩
٢٤	٦	٢,٣	٨	٣,١	٤٢	١٦,٣	٥٣	٢٠,٦	١٤٨	٥٧,٦	١٠	١,٧٢
٢٥	٥	١,٩	٩	٣,٥	٤٠	١٥,٤	٥٥	٢١,٢	١٥٠	٥٧,٩	٨	١,٧٠
٢٦	٧	٢,٧	٧	٢,٧	٤٧	١٨,١	٤٦	١٧,٧	١٥٣	٥٨,٨	٧	١,٧٣
٢٧	٧	٢,٧	١٣	٥,١	٣٥	١٣,٦	٥٩	٢٣,٠	١٤٣	٥٥,٦	١٠	١,٧٦
٢٨	٩	٣,٤	٧	٢,٧	٤	١٥,٦	٥٠	١٩,١	١٥٥	٥٩,٢	٥	١,٧٢
٢٩	٦	٢,٣	١١	٤,٣	٣٧	١٤,٣	٤٨	١٨,٦	١٥٦	٦٠,٥	٩	١,٦٩
٣٠	٩	٣,٥	١١	٤,٣	٤٠	١٥,٥	٥٩	٢٢,٩	١٣٩	٥٣,٩	٩	١,٨١

تابع جدول رقم ٨ . ا) بنود الجانب المعرفي . المتوسط = ١,٨٩ ، الانحراف المعياري = ٠,٨٦

رقم	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة	متوسط
البند	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	درجة البند
٣١	٨	٣,٠	١٢	٤,٦	٤٤	١٦,٧	٥٤	٢٠,٥	١٤٥	٥٥,١	٤	١,٨٠
٣٢	٩	٣,٤	١١	٤,٢	٣٠	١١,٥	٥٧	٢١,٨	١٥٥	٥٩,٢	٥	١,٧١
٣٣	٩	٣,٤	١٨	٦,٨	٤٥	١٧,١	٦٤	٢٤,٣	١٢٧	٤٨,٣	٤	١,٩٣

تابع جدول رقم ٨.

ب) بنود الجانب الوجداني (الانفعالي)، المتوسط = ١,٩٠، الانحراف المعياري = ٠,٩٠

رقم	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة	متوسط
البند	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	درجة البند
١	١١	٤,٢	٢٦	٩,٩	٦٠	٢٢,٨	٧٠	٢٦,٦	٩٦	٣٦,٥	٤	٢,١٩
٢	٩	٣,٤	٢٤	٩,١	٥٦	٢١,٢	٥٧	٢١,٦	١١٨	٤٤,٧	٣	٢,٠٥
٣	٥	١,٩	١٤	٥,٣	٥٤	٢٠,٤	٦٣	٢٣,٨	١٢٩	٤٨,٧	٢	١,٨٨
٤	٩	٣,٤	١٥	٥,٧	٤٦	١٧,٤	٧٢	٢٧,٢	١٢٣	٤٦,٤	٢	١,٩٢
٥	٥	١,٩	١٥	٥,٧	٤٤	١٦,٨	٦٩	٢٦,٣	١٢٩	٤٩,٢	٥	١,٨٥
٦	٨	٣,٠	٢٢	٨,٤	٤٦	١٧,٥	٧٢	٢٧,٤	١١٥	٤٣,٧	٤	٢,٠٠
٧	٧	٢,٧	٢٥	٩,٥	٤٢	١٦,٠	٧١	٢٧,٠	١١٨	٤٤,٩	٤	١,٩٨
٨	٩	٣,٤	٢٥	٩,٥	٤١	١٥,٦	٦١	٢٣,٢	١٢٧	٤٨,٣	٤	١,٩٧
٩	٨	٣,٠	٢٢	٨,٣	٤٦	١٧,٤	٥٩	٢٢,٣	١٢٩	٤٨,٩	٣	١,٩٤
١٠	٥	١,٩	١٥	٥,٧	٣٤	١٣,٠	٦٧	٢٥,٦	١٤١	٥٣,٨	٥	١,٧٦
١١	٧	٢,٧	١٩	٧,٣	٣٨	١٤,٥	٦٤	٢٤,٤	١٣٤	٥١,١	٥	١,٨٦
١٢	٥	١,٩	٢٣	٨,٧	٣٧	١٤,١	٦٥	٢٤,٧	١٣٣	٥٠,٦	٤	١,٨٧
١٣	٥	١,٩	١٧	٦,٦	٤٩	١٨,٩	٦٥	٢٥,١	١٢٣	٤٧,٥	٨	١,٩٠
١٤	٧	٢,٨	٢١	٨,٣	٤٩	١٩,٣	٥٥	٢١,٧	١٢٢	٤٨,٠	١٣	١,٩٦

تابع جدول رقم ٨ . جـ) بنود الجانب المهاري، المتوسط = ١,٨٣ ، الانحراف المعياري = ٠,٩١

رقم البند	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة	متوسط درجة البند
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	
١	١١	٤,٤	١٧	٦,٨	٤٧	١٨,٨	٦٩	٢٧,٦	١,٦	٤٢,٤	١٧	٢,٠٣
٢	١٠	٣,٨	٢٥	٩,٤	٣٣	١٢,٤	٥٩	٢٢,٢	١٣٩	٥٢,٣	١	١,٩٠
٣	١٠	٣,٨	٢٠	٧,٥	٥٢	١٩,٥	٦٧	٢٥,٢	١١٧	٤٤,٠	١	٢,٠٢
٤	٧	٢,٧	١٦	٦,١	٣٢	١٢,٢	٧٨	٢٩,٧	١٣٠	٤٩,٤	٤	١,٨٣
٥	٩	٣,٤	٢٠	٧,٦	٢٥	٩,٥	٥٦	٢١,٣	١٥٣	٥٨,٢	٤	١,٧٧
٦	١١	٤,١	١٩	٧,١	٣٤	١٢,٨	٧٣	٢٧,٤	١٢٩	٤٨,٥	١	١,٩١
٧	٨	٣,٠	١٧	٦,٤	٣٩	١٤,٨	٦٥	٢٤,٦	١٣٥	٥١,١	٣	١,٨٦
٨	١٣	٤,٩	٢٧	١٠,٣	٤٤	١٦,٧	٨٢	٣١,٢	٩٧	٣٦,٩	٤	٢,١٥
٩	٩	٣,٤	٢٦	٩,٧	٣٨	١٤,٢	٧١	٢٦,٦	١٢٣	٤٦,١	٠	١,٩٨
١٠	٦	٢,٣	١٤	٥,٣	٣٣	١٢,٦	٦٢	٢٣,٧	١٤٧	٥٦,١	٥	١,٧٤
١١	٨	٣,٠	١٣	٤,٩	٣٣	١٢,٥	٦٦	٢٤,٩	١٤٥	٥٤,٧	٢	١,٧٧
١٢	٨	٣,٠	١٢	٤,٥	٢٨	١٠,٥	٦٢	٢٣,٣	١٥٦	٥٨,٦	١	١,٧٠
١٣	٦	٢,٣	١٣	٤,٩	٢٥	٩,٥	٤٩	١٨,٦	١٧٠	٦٤,٦	٤	١,٦٢
١٤	٧	٢,٧	١٥	٥,٧	٣٦	١٣,٦	٥٩	٢٢,٣	١٤٧	٥٥,٧	٣	١,٧٧

متوسط بالنسبة للجانبين المعرفي والوجداني.

وعند إمعان النظر في جدول رقم ١٨ الخاص بالجانب المعرفي يتبين أن أكثر العبارات التي حصلت على متوسط أعلى كانت هي العبارة رقم (١) والخاصة (بمفهوم البيئة) والتي حصلت على متوسط (٢,٤٢)، يليها العبارة رقم (٢) (مفهوم الموارد الطبيعية المتجددة مثل: الهواء، الماء، الطاقة الشمسية... إلخ) (٢,٣٤)، وكلها تقع بين (قليلة) و (متوسطة) وهي أقرب إلى قليلة منها إلى متوسطة. وكان أقل العبارات متوسطاً هي العبارة رقم (٢٣) (أحسن الوسائل لحماية التربة من التلوث)، حيث بلغ متوسطها (١,٦٩)، والعبارة رقم (٢٩) (أحسن الوسائل لحماية الثروة الحيوانية من الاستنزاف) وبلغ متوسطها (١,٦٩) أيضا فقط، وكلتاهما تقع بين قليلة ومعدومة على مقياس الاستبانة.

أما في جزء ب من الجدول نفسه الخاص بالجانب الوجداني أو (الانفعالي)، فيلاحظ أن العبارة رقم (١) والخاصة بإكساب (اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على البيئة) قد حصلت على أعلى متوسط حيث بلغ (٢,٩١)، والعبارة رقم (٢) (الميول المناسبة نحو المشاركة في المشروعات التي تصون البيئة) وحصلت على متوسط (٢,٠٥). بينما حصلت العبارة رقم (١٠) (الاتجاهات الإيجابية نحو حماية التربة من التلوث) على أقل متوسط حيث بلغ (١,٧٦) فقط.

أما جزء جـ من جدول رقم ٨ والخاص بالجانب المهاري، فيلاحظ أن العبارة رقم (٨) (إكساب الطلاب حسن ترشيد الاستهلاك للحاجات الضرورية كالماء والطاقة... إلخ)، فقد حصلت على أعلى متوسط حيث بلغ متوسطها (٢,١٥)، وكانت العبارة رقم (١٣) (إكساب الطلاب مهارة التخطيط لندوة تناقش إحدى مشكلات البيئة) قد حصلت على أقل متوسط حيث بلغ متوسطها (١,٦٢) فقط.

وفي كل الحالات، فإن إجابة أفراد العينة عن بنود الاستبانة لم تصل إلى متوسطة من حيث تناول المناهج الدراسية لجوانب التربية البيئية، وهذا يبين تواضع مساحة الاهتمام بالتربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد العينة.

٤ - هل يوجد اختلاف في وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بمساحة التربية البيئية في المناهج الثانوية باختلاف الوظيفة، والخبرة، والمؤهل، ونوع المؤهل، والجنسية، والتخصص؟

ولـلإجـابـة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) T test وتحليل التباين للكشف عن الاختلاف في وجهات نظر أفراد العينة .

يوضح جدول رقم ٩ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الوظيفة ، سواء فيما يتعلق بالجانب المعرفي أو الانفعالي أو المهاري . بمعنى آخر أن أفراد العينة متفقون ، سواء كانوا مدرسين أم موجهين في نظرتهم إلى مدى تناول مناهج المرحلة الثانوية للجوانب البيئية الثلاثة ، وربما يكون السبب وراء هذا الاتفاق هو أن الموجهين متخصصون في المواد المختلفة يتـأثرون بما يمكن أن يظهره مدرسو المواد الدراسية الذين يشرفون عليهم حول جوانب التربية البيئية ، ثم إنه معلوم أن كل موجه سبق وأن مارس التدريس مما مكنه من أن يكوّن وجهة نظر عن جوانب التربية البيئية ربما تكون متجانسة مع المدرس الذي مازال في ميدان التدريس .

جدول رقم ٩ . دلالة الفروق بين المدرسين والموجهين في جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
الجانب المعرفي	مدرس	١,٨٤	٠,٨٩	١,٢٩ـ	غير دالة
	موجه	١,٩٩	٠,٧٨		
الجانب الانفعالي	مدرس	١,٨٧	٠,٩٦	٠,٩٠ـ	غير دالة
(الوجداني)	موجه	١,٩٨	٠,٧٧		
الجانب المهاري	مدرس	١,٨٣	٠,٩٣	٠,٠١	غير دالة
	موجه	١,٨٣	٠,٨٧		

أما بالنسبة للخبرة ، فيشير جدول رقم ١٠ إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة بالنسبة لكل من الجانب الانفعالي والجانب المهاري . ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المعرفي . وباستخدام اختبار شيفيه Cheffe لتحديد مصدر التباين أو الاختلاف بين المجموعات ، تبين أنه يوجد اختلاف بين ذوي الخبرة (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة) وذوي الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) لصالح ذوي الخبرة (١٥ سنة إلى أقل من

جدول رقم ١٠ . تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير اختلاف سنوات الخبرة على جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ف» القيمة	قيمة «ف» الدلالة
الجانب المعرفي	٧,٨٤	١,٩٦	٤	٢,٧١	٠,٠٥
الجانب الانفعالي (الوجداني)	٥,٨٣	١,٤٦	٤	١,٧٩	غير دالة
الجانب المهاري	٥,٥٥	١,٣٩	٤	١,٦٧	غير دالة

٢٠ سنة)، حيث بلغ متوسطها ٢,٢٤، بينما بلغ متوسط ذوي الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) (١,٧٠) فقط. وهذا يعني أن كلاً من المعلمين والموجهين الأكثر خبرة (٢٠ سنة فأكثر) أكثر ميلاً إلى انتقاد تناول المناهج الدراسية للجوانب المعرفية للتربية البيئية من أولئك الأقل خبرة (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة). وربما يكون السبب وراء هذا الاختلاف هو أن كلاً من الموجهين والمدرسين الأكثر خبرة هم أكبر سناً وربما أكثر معرفة، وربما بالتالي أكثر حساسية للتغير وهم — ربما — يرون أكثر من غيرهم أن المتغيرات البيئية تضغط وبشكل أكبر لتؤثر على الإنسان وبقية الأحياء الأخرى فضلاً عن البيئة الطبيعية، وأن استجابة المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية لا تتناسب وحجم هذه المشكلات ولا تلبي تلك الحاجات المستجدة. لذا فهم يرون أن الجانب المعرفي بالذات من المناهج الدراسية ربما لم يستجب إلى تلك الحاجات والمشكلات بالشكل المناسب، وربما يوحي هذا أن الأكثر خبرة من أفراد العينة أكثر إيمانًا في التغيير أيضًا.

كما أنهم ربما يكونون، وبحكم المدة والخبرة التي أمضوها، تزايدت لديهم الضغوط وبالتالي تبلور لديهم الحكم حول المشكلات البيئية وبالتالي تميزت نظرتهم عن زملائهم (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة).

ويوضح جدول رقم ١١ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل للجوانب المعرفية أو الانفعالية أو المهارية، أي أن أفراد العينة — وبغض النظر عن مؤهلهم — يتفقون في نظرتهم إلى مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية للجوانب البيئية.

جدول رقم ١١ . تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير اختلاف المؤهل على جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
الجانب المعرفي	٣,٧٩	٠,٩٥	٤	١,٢٨	غير دالة
الجانب الانفعالي (الوجداني)	٣,٨٢	٠,٩٥	٤	١,١٧	غير دالة
الجانب المهاري	٤,٩٠	١,٢٣	٤	١,٥٠	غير دالة

ويبين جدول رقم ١٢ أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لنوع المؤهل (تربوي أو غير تربوي) ولجميع الجوانب الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية . بمعنى آخر، فإن أفراد العينة، بغض النظر عن كونهم تربويين أم غير تربويين، يتفقون في نظرتهم إلى مساحة التربية للبيئة في مناهج المرحلة الثانوية . وربما يعود هذا الاتفاق إلى أن كلاً من التربويين وغير التربويين قد ناقشوا هذه الموضوعات وكوّن الجميع أو أكثرهم موقفًا متماثلاً عن هذه المشكلة . وربما يمكن أن يقال إن المشكلات البيئية أصبحت تعالج وبشكل شبه مستمر من قبل وسائل الإعلام مما مهد السبيل إلى أن يكتسب غير التربوي اتجاهات نحو

جدول رقم ١٢ . دلالة الفروق بين التربويين وغير التربويين في جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
الجانب المعرفي	تربوي	١,٩٣	٠,٨٨	١,٦٠	غير دالة
	غير تربوي	١,٧٠	٠,٨٠		
الجانب الانفعالي	تربوي	١,٩٥	٠,٩٣	١,٥٦	غير دالة
	غير تربوي	١,٧١	٠,٨٤		
الجانب المهاري	تربوي	١,٨٧	٠,٩٣	٠,٦٢	غير دالة
	غير تربوي	١,٧٧	٠,٨٨	٠,٦٢	

الجوانب البيئية ليسد الفجوة بينه وبين التربوي ـ إن وجدت ـ وبالتالي تتماثل اتجاهاته نحو البيئة ومشكلاتها، واتجاهات التربوي.

ويبين جدول رقم ١٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى الجنسية، بمعنى آخر فإن كلا من السعوديين وغير السعوديين من أفراد العينة متفقون في وجهات نظرهم حول مدى تناول المناهج الدراسية للجوانب البيئية في الجوانب المعرفية أو الانفعالية أو المهارية. وهذا يعني أن الشعور مشترك بين أفراد العينة بغض النظر عن جنسيتهم حول مساحة اهتمام المناهج الدراسية بالتربية البيئية.

جدول رقم ١٣. دلالة الفروق بين السعوديين وغير السعوديين في جوانب الدراسة.

جوانب الدراسة	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» القيمة	الدلالة
الجانب المعرفي	سعودي	١,٨٩	٠,٨٤	٠,٥٧	غير دالة
	غير سعودي	١,٨٢	٠,٨٦		
الجانب الانفعالي (الوجداني)	سعودي	١,٩٣	٠,٩١	١,٠٦	غير دالة
	غير سعودي	١,٨٠	٠,٨٥		
الجانب المهاري	سعودي	١,٨١	٠,٩٠	ـ٠,٢٦	غير دالة
	غير سعودي	١,٨٤	٠,٨٣		

ويبين جدول رقم ١٤ والخاص بتحليل التباين للكشف عن مدى تأثير اختلاف التخصص على جوانب الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة بالنسبة للجوانب الثلاثة: المعرفي والانفعالي (الوجداني) وكذلك المهاري. أما فيما يتعلق بالجانب المعرفي، فقد تم استخدام اختبار شيفيه Cheffe لتوضيح مصدر التباين وقد تبين أنه بين تخصص الرياضيات والتخصصات (الكيمياء والجغرافيا والأحياء) وكان لصالح تخصصات الكيمياء والجغرافيا والأحياء. أما فيما يتعلق بالجانب الانفعالي (الوجداني)، فلقد تم استخدام اختبار شيفيه Cheffe لتحديد مصدر التباين، فوجد أنه بين تخصص الرياضيات وتخصص الأحياء ولصالح تخصص الأحياء. أما فيما يتعلق بالجانب المهاري،

جدول رقم ١٤ . تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير اختلاف التخصص على جوانب الدراسة .

جوانب الدراسة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة «ف» القيمة	الدلالة
الجانب المعرفي	٤٢,٠	٣,٥٠	١٢	٥,٧٦	٠,٠١
الجانب الانفعالي (الوجداني)	٣٣,٧٦	٢,٨١	١٢	٣,٨٦	٠,٠١
الجانب المهاري	٢٤,٠٥	٢,٠٠	١٢	٢,٥٦	٠,٠١

فعلى الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية كما يشير جدول رقم ١٤، إلا أنه وباستخدام اختبار شيفيه لتحديد مصدر التباين، فإن الاختبار لم يحدد الفروق بين أي من الفئات التخصصية والفئات التخصصية الأخرى، وربما يعود ذلك إلى أن الفروق قليلة جدًا بحيث لم يكشف الاختبار المذكور عن تلك الاختلافات.

وبصورة عامة فإن جدول رقم ١٤، وخاصة فيما يتعلق بالجانب المعرفي والجانب الانفعالي، يظهر أن الاختلاف كان واضحًا بين تخصص الرياضيات من جهة والتخصصات الأخرى وبالذات تخصص الأحياء (انظر جدول رقم ١٥)، وهذا يوضح أن للتخصص تأثيرًا واضحًا على إجابة أفراد العينة وخاصة في التخصصات المذكورة، وربما كان ذلك لأن المتخصصين في المواد العلمية كالأحياء مثلاً، وحتى الجغرافيا، لهم علاقة أكبر من أقرانهم المتخصصين في الرياضيات بالبيئة وحاجاتها ومشكلاتها، لذا فإن احتمالية تناول المناهج الدراسية في تخصصاتهم أكثر ورودًا من الرياضيات.

كما تم إجراء اختبار (ت) T test للكشف عن مدى دلالة الفروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في جوانب الدراسة (انظر جدول رقم ١٦). وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بكل من الجانب المعرفي والجانب الانفعالي. ويشير الجدول المذكور إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المهاري بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي لصالح التخصص الأدبي. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن التخصصات الأدبية تعالج موضوعات أكثر سعة وشمولية تشتمل في أجزاء منها على مشكلات البيئة وحاجاتها بصورة عامة أكثر من التخصصات العلمية، بينما في كثير من

جدول رقم ١٥ . متوسطات جوانب الاستبانة مصنفة حسب التخصص.

التخصص	الجانب المعرفي	الجانب الانفعالي	الجانب المهاري
مواد شرعية	١,٨٢	١,٨٥	١,٧٣
لغة عربية	١,٧٩	١,٩٠	١,٩٣
رياضيات وحاسب آلي	١,٢٩	١,٢٧	١,٣٦
لغة إنجليزية	٢,١٩	٢,١٣	١,٩٥
جغرافيا	٢,٥٤	٢,٤٣	٢,٢٣
تاريخ	١,٤٥	١,٦٩	١,٤٩
علم اجتماع وعلم نفس	٢,٢٢	٢,٥٧	٢,٤٥
فيزياء	١,٧٤	١,٧٥	١,٧٥
كيمياء	٢,٣١	٢,١٢	١,٩٧
أحياء	٢,٦٣	٢,٤٨	٢,٠٤
تربية بدنية	١,٧١	٢,٠٠	٢,١٠
تربية فنية	٢,٢٤	٢,١٦	٢,٦٧
مكتبات	١,١٧	١,٢٩	١,٢٣
لم يحددوا تخصصاتهم	١,٤٩	١,٥٤	١,٨٠

جدول رقم ١٦ . دلالة الفروق بين تخصص الأدبي وتخصص العلمي في جوانب الدراسة.

جوانب الدراسة	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» القيمة	قيمة «ت» الدلالة
الجانب المعرفي	أدبي	١,٩٤	٠,٨٩	٠,٦٦	غير دالة
	علمي	١,٨٧	٠,٨٣		
الجانب الانفعالي (الوجداني)	أدبي	٢,٠٠	٠,٩٥	١,٨٩	غير دالة
	علمي	١,٧٩	٠,٨٤		
الجانب المهاري	أدبي	١,٩٤	١,٠١	٢,١١	*٠,٠٥
	علمي	١,٧١	٠,٧٦		

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبي والعلمي في الجانب المهاري وذلك لصالح الأدبي.

الأحيان تقتصر الموضوعات في التخصصات العلمية على التخصص الدقيق الذي نادرا ما تعالج فيه موضوعات عامة عن البيئة، مالم يكن التخصص يلزم بدراسة موضوعات بيئية كما في الأحياء والكيمياء على سبيل المثال، واقتصار الفروق على الجانب المهاري دون المعرفي والانفعالي ولصالح التخصصات الأدبية ربما يعود بسبب ندرة الدراسات العلمية في الجانب الأدبي وكثرتها في التخصصات العلمية، مما استتبع أن يرى المتخصصون في التخصصات الأدبية من أفراد العينة إلى أن هذا الجانب (المهاري) قد كان محل عناية متميزة ومعالجة جيدة في المناهج الدراسية، أكثر مما نظر إليه المتخصصون في التخصصات العلمية الذين عادة ما يمارسون في المختبر هذا الجانب أكثر من أقرانهم المتخصصين في التخصصات الأدبية ورأوا قلة وضعف معالجة المناهج الدراسية للتربية البيئية

الخلاصـــة والتوصيات

استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى:

١ ـ أن واقع تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بصورة عامة كان متواضعًا جدًا، حيث بلغ المتوسط لإجابات أفراد العينة (١,٨٨) فقط. وهذا يقع بين معدومة وقليلة حسب المعيار الخماسي المتدرج للاستبانة.

٢ ـ وعند التفصيل وجد أن كلاً من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية قد تناولتها المنـاهج الدراسية هي الأخرى بشكل متواضع، حيث كان متوسط إجابات أفراد العينة (١,٨٩) و (١,٩٠) و (١,٨٣) على التوالي، وهذه المتوسطات الثلاثة جميعها لم ترق حتى إلى مستوى قليلة على المعيار الخماسي المتدرج للاستبانة.

٣ ـ والغريب أن اتفاقًا كبيرًا قد وضح بالنسبة لإجابات أفراد العينة حول مساحة التربية البيئية في المناهج الدراسية رغم اختلاف الوظيفة والمؤهل، ونوع المؤهل، والجنسية وإن وجدت فروق في وجهات نظر أفراد العينة ترجع إلى الخبرة في الجانب المعرفي لصالح الفئـة (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة) على أصحاب الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) حيث يرى أصحاب الخبرة الأطول أن المناهج الدراسية عالجت التربية البيئية بشكل أقل مما يراه أقرانهم (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة خبرة). وكذلك اختلفت وجهات نظرهم حسب التخصص

وفي جميع الجوانب (المعرفية والانفعالية والمهارية) وكان ذلك بين تخصص الرياضيات من جهة وتخصصات الأحياء والكيمياء والجغرافيا من جهة ثانية، في المجال المعرفي، وبين الرياضيات والأحياء في الجانب الانفعالي، وكان ذلك لصالح غير المتخصصين في الرياضيات. أما الجانب المهاري، فكان من الصعوبة تحديد تلك الفروق ربما لقلة تلك الفروق، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات الأدبية بالنسبة للتخصصات العلمية بصورة عامة.

على ضوء تلك النتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١ ـ زيادة المساحة المخصصة للتربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية بما يتناسب مع تعاظم أهمية البيئة ومشكلاتها وحاجاتها. على أن يشمل هذا التضمين وهذا الاهتمام في البيئة المجالات الثلاثة (المعرفية والانفعالية والمهارية) وأن يكون التركيز على البنود والمجالات التي شهدت انخفاضًا واضحًا لتبادل التربية البيئية في هذه الدراسة.

٢ ـ عمل دراسة موسعة لمعرفة سبب الاختلاف في وجهات نظر أفراد العينة (الموجهين والمدرسين) والناتج من اختلاف الخبرة أصحاب الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) على (١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة) في نفس المرحلة. ولأن أصحاب الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) من أفراد العينة قد أظهروا حساسية واضحة تجاه التربية البيئية، فإنه ينصح بالاهتمام والتركيز في الدراسات القادمة للموضوع نفسه على أصحاب الخبرة من الموجهين والمدرسين لأنهم أكثر حماسًا من أقرانهم وحساسية تجاه البيئة ومشكلاتها.

٣ ـ عمل دراسة موسعة لمعرفة سبب الاختلاف في وجهات النظر العائدة إلى التخصص وبالذات تخصصات (الرياضيات من جهة) والأحياء، والكيمياء والجغرافيا من جهة ثانية، ونظرًا لإظهار أفراد العينة في بعض التخصصات (كالعلوم: أحياء وكيمياء) وكذلك الجغرافيا، حساسية أكبر من زملائهم في التخصصات المختلفة الأخرى، فإن الباحث يوصي بالتركيز على مناهج هذه التخصصات في الدراسة والبحث، لكونها — ربما — أكثر علاقة بالبيئة ومشكلاتها من غيرها كتخصص الرياضيات مثلاً.

٤ ـ عمل دراسة موسعة لتقصي الأسباب الحقيقية وراء اختلاف وجهات نظر (الموجهين والمدرسين) في المرحلة الثانوية والعائدة إلى الاختلاف في التخصص (علمي وأدبي) وفي الجانب المهاري بالذات وذلك لأن وجهات نظر أفراد العينة اختلفت في هذا الجانب.

كذلك يوصي الباحث بدراسات مستقبلية مماثلة حول التربية البيئية تشمل :

١ ـ المرحلة المتوسطة وكذلك المرحلة الابتدائية في وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات، وفي مناطق أخرى.

٢ ـ مقارنة وجهات نظر الطلاب والطالبات في مراحل التعليم العام الثلاث في الموضوع نفسه «التربية البيئية.»

٣ ـ تحليل محتوى كتب المراحل الدراسية المختلفة وفي التخصصات المختلفة للكشف عن مساحة التربية البيئية في هذه الكتب.

٤ ـ عمل دراسات عن التربية البيئية تشمل طلاب وطالبات ومعلمي ومعلمات وموجهي وموجهات المدارس الأهلية ومقارنتها بنظرائهم في المدارس الحكومية.

ملحق رقم ١ : بيان بأسماء المدارس الثانوية المشاركة في عينة الدراسة ومراكز التوجيه التابعة لها

المدرسة	مركز التوجيه
١ ـ السليمانية	الشمال
٢ ـ اليرموك	
٣ ـ أبو بكر العربي	الجنوب
٤ ـ القادسية	
٥ ـ الإدريسي	الشرق
٦ ـ الماوردي	
٧ ـ بدر	الغرب
٨ ـ نهاوند	
٩ ـ صقلية	الوسط
١٠ ـ اليمامة	

ملحق رقم ٢ : بيان بأسماء الذين قاموا بتحكيم الاستبانة

١ ـ ا.د. إبراهيم بسيوني عميرة
٢ ـ ا.د. فتحي الكرداني
٣ ـ ا.د. سلام سيد أحمد سلام
٤ ـ ا.د. محمد شحات الخطيب
٥ ـ د. سر الختم عثمان علي
٦ ـ د. سليمان محمد الجبر
٧ ـ د. ربيع حموده
٨ ـ د. عبدالرحمن الشعوان
٩ ـ د. أحمد عصام الصفدي
١٠ ـ د. محمد موسى عقيلان
١١ ـ د. صالح الحديثي
١٢ ـ د. خالد الحذيفي
١٣ ـ د. عبدالله العجاجي
١٤ ـ د. عبدالعزيز البواردي
١٥ ـ د. عبدالعزيز راشد النجادي
١٦ ـ د. طلال المعجل

ملحق رقم ٣،١

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأخ العزيز مدرس المدرسة الثانوية المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

فأقوم بإجراء بحث بعنوان «مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية» وقد تم تصميم الاستبانة المرفقة لهذا الغرض. أرجو التكرم بتعبئة الاستبانة، علمًا بأن المعلومات التي ستدونها سوف لن تستغل إلا لأغراض البحث، وليس لأي أغراض أخرى.

شاكرًا لك اقتطاعك جزءًا من وقتك الثمين وسائلاً الباريء عز وجل أن يجزل لك الثواب . والله تعالى يحفظك ويرعاك . . . والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

الباحـــث

د . محمد عبدالرحمن الديحان
كلية التربية ـ جامعة الملك سعود
تلفون ٤٦٧٤٦١١

١ ـ وظيفتك الحالية :

☐ مدرس

☐ موجـه

٢ ـ الخبـرة :

☐ أقل من ٥ سنوات

☐ ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات

☐ ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة

☐ ١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة

☐ ٢٠ سنة فأكثر

٣ ـ المؤهـل :

☐ بكالوريوس علوم

☐ بكالوريوس (ليسانس) آداب

☐ بكالوريوس تربية وعلوم

☐ بكالوريوس تربية وآداب

☐ أخرى حدد لو سمحت .....

٤ ـ نوع المؤهل :

☐ تربوي ☐ غير تربوي

٥ ـ الجنسية :

☐ سعودي ☐ غير سعودي

٦ ـ التخصص :

☐ مواد شرعية	☐ لغة عربية	☐ رياضيات	☐ لغة إنجليزية
☐ جغرافيا	☐ إحصاء	☐ تاريخ	☐ علم اجتماع
☐ حاسب آلي	☐ اقتصاد	☐ علم نفس	☐ محاسبة
☐ فيزياء	☐ كيمياء	☐ أحيـاء	☐ تربية بدنية

☐ تربية فنية

☐ أخرى، حدد لو سمحت .....

أخي الكريم فيما يلي مجموعة من العبارات أرجو قراءة كل عبارة منها ثم الإشارة في الخانة التي تمثل رأيك فيها في المقياس الخماسي المجاور.

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	أ ـ الجانب المعرفي يتناول المنهج الذي أقوم بتدريسه ما يأتي :					
١	مفهوم البيئة.					
٢	مفهوم الموارد الطبيعية المتجددة مثل (الهواء، الماء، الطاقة الشمسية. . . إلخ).					
٣	مفهوم المواد الطبيعية غير المتجددة مثل (البترول، الغاز الطبيعي، الفحم، المعادن. . . إلخ).					
٤	ربط محتوى المقررات الدراسية بالمبادىء والقيم الدينية التي تدعو إلى حماية البيئة.					
٥	دراسة الدور الذي تلعبه دورة بعض المواد كالماء والكربون في إقامة التوازن الفيزيوكيميائي في البيئة الطبيعية.					

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
٦	دراسة المسببات البشرية المخلة بتوازن البيئة كالرعي الجائر والتسميد الزائد وقطع الأخشاب . . . إلخ .					
٧	الجانب الإيجابي والجانب المدمر للتقنية التي يستخدمها الإنسان في البيئة .					
٨	القضايا البيئية الكبرى التي يواجهها البلد .					
٩	المشكلات البيئية المستقبلية (المتوقعة) وحجمها .					
١٠	المعتقدات الخاطئة عن البيئة التي تنتشر بين الناس .					
١١	القواعد الشرعية المحددة لعلاقة الفرد بالبيئة في القرآن والسنة .					
١٢	دراسة المياه كنظام بيئي .					
١٣	مصادر تلوث الماء .					
١٤	المخاطر الناجمة عن تلوث الماء .					
١٥	مسببات تلوث الهواء .					
١٦	المخاطر الناجمة عن تلوث الهواء .					
١٧	أحسن الأساليب لحماية الهواء الجوي من التلوث .					
١٨	مصادر تلوث الغذاء .					

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
١٩	المخاطر الناجمة عن تلوث الغذاء.					
٢٠	دراسة الصحراء كنظام بيئي.					
٢١	مصادر تلوث التربة.					
٢٢	الأخطار الناجمة عن تلوث التربة.					
٢٣	أحسن الوسائل لحماية التربة من التلوث.					
٢٤	المصادر السلبية المؤثرة على الثروة النباتية.					
٢٥	المخاطر الناجمة عن المؤثرات السلبية على الثروة النباتية.					
٢٦	أحسن الوسائل لحماية الثروة النباتية.					
٢٧	مصادر استنزاف الثروة الحيوانية.					
٢٨	المخاطر الناجمة عن استنزاف الثروة الحيوانية.					
٢٩	أحسن الوسائل لحماية الثروة الحيوانية من الاستنزاف.					
٣٠	المخاطر الناجمة عن استنزاف المصادر الطبيعية.					
٣١	تأثير الأنماط الاستهلاكية للإنسان على موارده الطبيعية.					
٣٢	تأثير استخدام تقنيات معينة على استنزاف الثروات الطبيعية.					
٣٣	أحسن الوسائل لاستغلال المصادر الطبيعية.					

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	ب) الجانب الانفعالي (الوجداني) : يتناول المنهج الذي أقوم بتدريسه ما يأتي :					
١	اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على البيئة .					
٢	الميول المناسبة نحو المشاركة في المشروعات التي تصون البيئة .					
٣	الاتجاهات الإيجابية نحو مسؤولية اتخاذ القرارات الخاصة بالمشكلات البيئة وتحمل مسؤولية تنفيذها .					
٤	حسن التقدير في اتباع نظم اقتصادية لا تلحق أضرارًا بالبيئة .					
٥	حسن التقدير في استخدام تقنيات جديدة تمنع استنزاف البيئة واستنزاف ثرواتها .					
٦	القيم الاجتماعية التي تسهم في حل مشكلات البيئة .					
٧	اتجاهات مرغوبة نحو حماية المياه من التلوث .					
٨	إكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو حماية الهواء من التلوث .					
٩	الاتجاهات إيجابية نحو حماية الغذاء من التلوث .					
١٠	الاتجاهات إيجابية نحو حماية التربة من التلوث .					
١١	الاتجاهات إيجابية نحو حماية الثروة النباتية .					
١٢	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية الثروة الحيوانية .					
١٣	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية المصادر الطبيعية .					
١٤	تقدير جهود العلماء والباحثين في الكشف عن مزيد من الثروات الطبيعية .					

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	جـ) الجانب المهاري: يتناول المنهج الذي أقوم بتدريسه ما يأتي:					
١	إكساب الطلاب مهارات إدراك المشكلات البيئية.					
٢	إكساب الطلاب مهارة جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلات البيئية وتحليلها تحليلاً عمليًا.					
٣	تدريب الطلاب على التفكير العلمي السليم في مجال المشكلات البيئية.					
٤	تنمية قدرات الطلاب الابتكارية في حل مشكلات البيئية.					
٥	عمل مشروعات لخدمة البيئة.					
٦	إكساب الطلاب المهارات اللازمة لحل أو الحد من مشكلات بيئتهم المحلية.					
٧	إقدار الطلاب على القيام بمجموعة من الأنشطة تعالج مشكلات البيئة.					
٨	إكساب الطلاب حسن ترشيد الاستهلاك للحاجات الضرورية: كالماء والطاقة... إلخ.					
٩	إكساب الطلاب أنماطًا من السلوك التي تسهم في حماية البيئة.					
١٠	إقدار الطلاب على تطويع التقنية لتكون ملائمة للبيئة ومواردها.					
١١	إكساب الطلاب مهارة جمع الموارد الطبيعية بأنواعها بشكل لا يضر بالبيئة.					
١٢	إكساب الطلاب مهارة كتابة التقارير وإعداد الملخصات بالمشكلات البيئية.					
١٣	إكساب الطلاب مهارة التخطيط لندوة تناقش إحدى مشكلات البيئة.					
١٤	إكساب الطلاب مهارة التخطيط لرحلة في البيئة.					

ملحق ٣ ، ب

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأخ العزيز الموجه بإدارة التعليم بالرياض المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

فأقوم بإجراء بحث بعنوان «مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة» وقد تم تصميم الاستبانة المرفقة لهذا الغرض.أرجو التكرم بتعبئة الاستبانة . علمًا بأن المعلومات التي ستدونها سوف لن تستغل إلا لأغراض البحث، وليس لأي أغراض أخرى .

شاكـرًا لك اقتـطاعـك جزءًا من وقتـك الثمين وسائلاً الباريء عز وجل أن يجزل لك الثواب . والله تعالى يحفظك ويرعاك . . . والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

الباحـــث

د . محمد عبدالرحمن الديحان
كلية التربية ـ جامعة الملك سعود
تلفون ٤٦٧٤٦١١

١ ـ وظيفتك الحالية :

☐ مدرس

☐ موجـه

٢ ـ الخبـرة :

☐ أقل من ٥ سنوات

☐ ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات

☐ ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة

☐ ١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة
☐ ٢٠ سنة فأكثر

٣ ـ المؤهـــل :

☐ بكالوريوس علوم
☐ بكالوريوس (ليسانس) آداب
☐ بكالوريوس تربية وعلوم
☐ بكالوريوس تربية وآداب
☐ أخرى حدد لو سمحت .....

٤ ـ نوع المؤهل :

☐ تربوي ☐ غير تربوي

٥ ـ الجنسية :

☐ سعودي ☐ غير سعودي

٦ ـ التخصص :

☐ مواد شرعية ☐ لغة عربية ☐ رياضيات ☐ لغه إنجليزية
☐ جغرافيا ☐ إحصاء ☐ تاريخ ☐ علم اجتماع
☐ حاسب آلي ☐ اقتصاد ☐ علم نفس ☐ محاسبة
☐ فيزياء ☐ كيمياء ☐ أحيـاء ☐ تربية بدنية
☐ تربية فنية
☐ أخرى، حدد لو سمحت .....

أخي الكريم فيما يلي مجموعة من العبارات أرجو قراءة كل عبارة منها ثم الإشارة في الخانة التي تمثل رأيك فيها في المقياس الخماسي المجاور.

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	ا ـ الجانب المعرفي : يتناول المنهج الذي أقوم بالإشراف على تنفيذه ما يأتي :					
١	مفهوم البيئة.					
٢	مفهوم الموارد الطبيعية المتجددة مثل (الهواء، الماء، الطاقة الشمسية . . . إلخ).					
٣	مفهوم المواد الطبيعية غير المتجددة مثل (البترول، الغاز الطبيعي، الفحم، المعادن . . . إلخ).					
٤	ربط محتوى المقررات الدراسية بالمبادىء والقيم الدينية التي تدعو إلى حماية البيئة.					
٥	دراسة الدور الذي تلعبه دورة بعض المواد كالماء والكربون في إقامة التوازن الفيزيوكيميائي في البيئة الطبيعية.					
٦	دراسة المسببات البشرية المخلة بتوازن البيئية كالرعي الجائر والتسميد الزائد وقطع الأخشاب . . . إلخ.					
٧	الجانب الإيجابي والجانب المدمر للتقنية التي يستخدمها الإنسان في البيئة.					
٨	القضايا البيئية الكبرى التي يواجهها البلد.					
٩	المشكلات البيئية المستقبلية (المتوقعة) وحجمها.					

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
١٠	المعتقدات الخاطئة عن البيئة التي تنتشر بين الناس.					
١١	القـواعد الشرعية المحددة لعلاقة الفرد بالبيئة في القرآن والسنة.					
١٢	دراسة المياه كنظام بيئي.					
١٣	مصادر تلوث الماء.					
١٤	المخاطر الناجمة عن تلوث الماء.					
١٥	مسببات تلوث الهواء.					
١٦	المخاطر الناجمة عن تلوث الهواء.					
١٧	أحسن الأساليب لحماية الهواء الجوي من التلوث.					
١٨	مصادر تلوث الغذاء.					
١٩	المخاطر الناجمة عن تلوث الغذاء.					
٢٠	دراسة الصحراء كنظام بيئي.					
٢١	مصادر تلوث التربة.					
٢٢	الأخطار الناجمة عن تلوث التربة.					
٢٣	أحسن الوسائل لحماية التربة من التلوث.					
٢٤	المصادر السلبية المؤثرة على الثروة النباتية.					

تسلسل	العبـــــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
٢٥	المخاطر الناجمة عن المؤثرات السلبية على الثروة النباتية .					
٢٦	أحسن الوسائل لحماية الثروة النباتية .					
٢٧	مصادر استنزاف الثروة الحيوانية .					
٢٨	المخاطر الناجمة عن استنزاف الثروة الحيوانية .					
٢٩	أحسن الوسائل لحماية الثروة الحيوانية من الاستنزاف .					
٣٠	المخاطر الناجمة عن استنزاف المصادر الطبيعية .					
٣١	تأثير الأنماط الاستهلاكية للإنسان على موارده الطبيعية .					
٣٢	تأثير استخدام تقنيات معينة على استنزاف الثروات الطبيعية .					
٣٣	أحسن الوسائل لاستغلال المصادر الطبيعية .					

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	ب) الجانب الانفعالي (الوجداني) : يتناول المنهج الذي أقوم بالإشراف على تنفيذه إكساب الطلاب ما يأتي :					
١	اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على البيئة .					
٢	الميول المناسبة نحو المشاركة في المشروعات التي تصون البيئة .					
٣	الاتجاهات الإيجابية نحو مسؤولية اتخاذ القرارات الخاصة بالمشكلات البيئية وتحمل مسؤولية تنفيذها .					
٤	حسن التقدير في اتباع نظم اقتصادية لا تلحق أضرارًا بالبيئة .					
٥	حسن التقدير في استخدام تقنيات جديدة تمنع استنزاف البيئة واستنزاف ثرواتها .					
٦	القيم الاجتماعية التي تسهم في حل مشكلات البيئة .					
٧	اتجاهات مرغوبة نحو حماية المياه من التلوث .					
٨	إكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو حماية الهواء من التلوث .					
٩	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية الغذاء من التلوث .					
١٠	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية التربة من التلوث .					
١١	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية الثروة النباتية .					
١٢	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية الثروة الحيوانية .					
١٣	الاتجاهات الإيجابية نحو حماية المصادر الطبيعية .					
١٤	تقدير جهود العلماء والباحثين في الكشف عن مزيد من الثروات الطبيعية .					

تسلسل	العبـــارة	مدى أو درجة التناول				
		كبيرة جـــداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	جـ) الجانب المهاري : يتناول المنهج الذي أقوم بالإشراف على تنفيذه يأتي :					
١	إكساب الطلاب مهارات إدراك المشكلات البيئية .					
٢	إكساب الطلاب مهارة جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلات البيئية وتحليلها تحليلاً عمليًا .					
٣	تدريب الطلاب على التفكير العلمي السليم في مجال المشكلات البيئية .					
٤	تنمية قدرات الطلاب الابتكارية في حل مشكلات البيئة .					
٥	عمل مشروعات لخدمة البيئة .					
٦	إكساب الطلاب المهارات اللازمة لحل أو الحد من مشكلات بيئتهم المحلية .					
٧	إقدار الطلاب على القيام بمجموعة من الأنشطة تعالج مشكلات البيئة .					
٨	إكساب الطلاب حسن ترشيد الاستهلاك للحاجات الضرورية : كالماء والطاقة . . . إلخ .					
٩	إكساب الطلاب أنماطًا من السلوك التي تسهم في حماية البيئة .					
١٠	إقدار الطلاب على تطويع التقنية لتكون ملائمة للبيئة ومواردها .					
١١	إكساب الطلاب مهارة جمع الموارد الطبيعية بأنواعها بشكل لا يضر بالبيئة .					
١٢	إكساب الطلاب مهارة كتابة التقارير وإعداد الملخصات بالمشكلات البيئية .					
١٣	إكساب الطلاب مهارة التخطيط لندوة تناقش إحدى مشكلات البيئة .					
١٤	إكساب الطلاب مهارة التخطيط لرحلة في البيئة .					

ملحق رقم ٤/ا. معاملات ارتباط بنود الجانب المعرفي بالدرجة الكلية للجانب المعرفي.*

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٦٢	١٢	٠,٧٩	٢٣	٠,٨٣
٢	٠,٧٥	١٣	٠,٨١	٢٤	٠,٨٥
٣	٠,٧٢	١٤	٠,٨٢	٢٥	٠,٨٣
٤	٠,٥٣	١٥	٠,٨٤	٢٦	٠,٨٥
٥	٠,٦٨	١٦	٠,٨١	٢٧	٠,٨٥
٦	٠,٧١	١٧	٠,٧٨	٢٨	٠,٨٢
٧	٠,٧٩	١٨	٠,٨٠	٢٩	٠,٨٠
٨	٠,٧٥	١٩	٠,٨٣	٣٠	٠,٨٤
٩	٠,٦٩	٢٠	٠,٨١	٣١	٠,٧٩
١٠	٠,٥٩	٢١	٠,٨٣	٣٢	٠,٧٨
١١	٠,٥٤	٢٢	٠,٨٥	٣٣	٠,٧٤

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ملحق رقم ٤/ ب. معاملات ارتباط بنود الجانب الانفعالي بالدرجة الكلية للجانب الانفعالي.*

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٧٧	٨	٠,٨٦
٢	٠,٨٠	٩	٠,٨٦
٣	٠,٨٢	١٠	٠,٨٨
٤	٠,٧٨	١١	٠,٨٧
٥	٠,٨٣	١٢	٠,٨٢
٦	٠,٨١	١٣	٠,٨٧
٧	٠,٨٥	١٤	٠,٨٣

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

ملحق رقم ٤/ جـ. معاملات ارتباط بنود الجانب المهاري بالدرجة الكلية للجانب المهاري.*

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٧٧	٨	٠,٨٢
٢	٠,٨٣	٩	٠,٨٧
٣	٠,٨٤	١٠	٠,٨٩
٤	٠,٨٧	١١	٠,٨٨
٥	٠,٨٥	١٢	٠,٨٤
٦	٠,٨٦	١٣	٠,٨٥
٧	٠,٨٧	١٤	٠,٨٣

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ملحق رقم ٤/ د. مصفوفة معاملات ارتباط* جوانب الاستبانة.

	المعرفي	الانفعالي	المهاري
المعرفي	—	٠,٨١	٠,٧٢
الانفعالي	٠,٨١	—	٠,٨٣
المهاري	٠,٧٢	٠,٨٣	—

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ .

المراجع

[١] Longman, P. *An Introduction to Lifelong Education*. London: Croom Helm,1975.

[٢] Maloney, Michael P., and G. Nicholas Braucht. "A Revised Scale for the Measurement of Ecological Attitudes and Knowledge." *American Psychologist*, 30 (July 1975), 787-90.

[٣] الديب، فتحي، وبشير الرشيدي. «اتجاه طلبة جامعة الكويت نحو تلوث مياه الخليج، بقعة الزيت.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، الكويت (أبريل ١٩٨٤)، ص ص٩٣-١٢٣.

[٤] زنيل، عبدالجليل. «مصادر تلوث الهواء وآثار البيئية في دولة البحرين،» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، الكويت، ع٥٥ (يوليو ١٩٨٨م)، ص ص١-٢٢.

[٥] الكرمي، زهير. *العلم ومشكلات الانسان المعاصر*. عالم المعرفة، ع٥. الكويت، ١٩٧٨م.

[٦] الحبشي، فوزي أحمد، ومنصور أحمد عبدالمنعم. «الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق - دراسة ميدانية.» *رسالة الخليج العربي*، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع٦، س٨ (١٤٠٨هـ)، ص ص ١٠٥ - ١٢٧.

[٧] عبدالمنعم، منصور أحمد. «دراسة لبعض التوجهات المستقبلية لتطوير التعليم البيئي من خلال المناهج الدراسية.» *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع١٥ (مايو ١٩٩٢م)، ص ص٩٤-١٢٦.

[٨] السعيد، سعيد محمد محمد. «تقويم المحتوى البيئي في مناهج اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر.» *المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي، الاسكندرية (٤-٨) أغسطس ١٩٩١م*. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ١٩٩١م، جـ١، ص ص٣٣١-٣٦٤.

[٩] فارس، فيولا. «التربية البيئية ومقوماتها السلوكية.» *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، جامعة الكويت، ع٤ (١٩٨١)، ص ص١٤٦-١٦٩.

[١٠] المعمر، عبدالعزيز بن عبدالرحمن. «التربية البيئية في مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.» ورقة عمل مقدمة إلى ندوة البيئة والتنمية في المملكة العربية السعودية، الرياض، شعبان ١٤١٠هـ.

[١١] Unesco. "Final Report Intergovermental Confrence of Envi. Educ. Tabilisi, U.S.S.R. 1977." Paris: Unesco. 1977.

[١٢] سرحان، الدمرداش عبدالمجيد. *المناهج المعاصرة*. ط٤. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٣م.

[١٣] خلف، يحيى عطية سليمان. «دور مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي في تحقيق بعض أهداف التربية البيئية.» *المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي. الإسكندرية (٤-٨) أغسطس ١٩٩١م*. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩١م، ص ص١٥٢٥-١٥٥١.

[١٤] الكندري، عبدالله. *البيئة والتنمية المستديمة*. ط١. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٩٢م.

[١٥] درياس، سهير أنيس. «الوعي البيئي لدي طلاب كلية التربية.» رسالة ماجستير غير منشورة

قدمت إلى معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩م.

[١٦] مدني، إسماعيل، وعبدالجليل زنيل. «الآثار البيئية للتلوث البحري في البحرين.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، ع٥٠ (أبريل ١٩٨٧م)، ص ص١٧٣-٢٠٦.

[١٧] مصلحي، فتحي. «تلوث الهواء بالمدينة السعودية.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، الكويت، ع٤٦ (أبريل ١٩٨٦م)، ص ص١٤٩-١٩٧.

[١٨] السليمان، سليمان سعد أحمد. *اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينتي الرياض والدمام نحو المشكلات البيئية بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[١٩] القين، عبدالبر. الجفاف في المملكة العربية السعودية. «حلقة *الدراسات الصحراوية في المملكة العربية السعودية، مجالاتها والمهتمون بها*. الرياض: مركز دراسات الصحراء، جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م، ص ص٦٩-٨١.

[٢٠] شعث، بسام أحمد. «دراسة تأثير الرمال على المناطق الترفيهية بواحة الأحساء.» *حلقة الدراسات الصحراوية في المملكة العربية السعودية: مجالاتها والمهتمون بها*. الرياض: مركز دراسات الصحراء، جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م، ص ص١٤٩-١٩٧.

[٢١] أبو زنادة، عبدالعزيز. «الطرق والأساليب التكنولوجية في تنمية الحياة الفطرية في المملكة العربية السعودية.» *حلقة الدراسات الصحراوية في المملكة العربية السعودية: مجالاتها والمهتمون بها*، *مركز دراسات الصحراء*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م، ص١٦٨.

[٢٢] عفيفي، أحمد. «تقويم أثر مناهج المرحلة الإعدادية على اتجاهات الطلاب نحو البيئة ومشكلاتها.» رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، *القاهرة*، ١٩٨١م.

[٢٣] شلبي، أحمد إبراهيم. «وضع برنامج لتنمية مفاهيم التربية البيئية في مناهج المواد الاجتماعية.» رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١م.

[٢٤] فرج، سامية مصطفى. «دور مناهج الكيمياء والأحياء في تحقيق أهداف التربية البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية.» رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، ١٩٨١م.

[٢٥] الدويري، حمد. «دور التربية في معالجة مشكلات البيئة.» *رسالة المعلم*، م٢٨، ع١ (جمادي الأول ١٤٠٧هـ/ كانون ثاني ١٩٨٧م)، ص ص٦٥-٧١.

[٢٦] صديق، صلاح صادق، ومحمد إبراهيم عطوة. «أثر استخدام منهج مستقل في التربية البيئية لدى طلاب كلية التربية.» *المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي*. الإسكندرية (٤-٨) *أغسطس* ١٩٩١م. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق

التدريس، ١٩٩١م، جـ٢، ص ص٧٩١ـ ٨١٨.

[٢٧] شلبي، أحمد إبراهيم. «أثر دراسة مقرر في التربية البيئية على اتجاهات طلاب كلية التربية، جامعة الملك سعود، فرع أبها.» *«المؤتمر العلمي الثاني: إعداد المعلم: التراكمات والتحديات. الاسكندرية (١٥ـ١٨) يوليو ١٩٩٠م)*، جـ٣، ص ص١٢٠١ـ١٢١٨.

[٢٨] صباريني، محمد سعيد. «دراسة أثر مساق في التربية البيئية في اتجاهات الطلبة نحو البيئة.» *دراسات (العلوم التربوية)*، عمان، الأردن، ع١، ع٥ (رمضان ١٤٠٧هـ/آيار ١٩٨٧م)، ص ص٢٦١ـ٢٨١.

[٢٩] الشافعي، سنية محمد عبدالرحمن. «برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب كليات التربية.» رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٠م.

[٣٠] النجدي، أحمد عبدالرحمن. «أثر مقرر علوم البيئة على تنمية الاتجاهات نحو البيئة وتحصيل بعض المفاهيم البيئية لدى المعلمين أثناء الخدمة.» *المؤتمر العلمي الثاني: إعداد المعلم: التراكمات والتحديات. الإسكندرية (١٥ـ ١٨) يوليو ١٩٩٠م*. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٠م، جـ٣، ص ص١٢١٩ـ١٢٥٠.

[٣١] شهدة، السيد علي السيد. «مدى تضمين مناهج العلوم للأهداف المعرفية الخاصة بالتربية البيئية.» *المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي. الإسكندرية (٤ـ ٨) أغسطس ١٩٩١م*. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩١م، جـ١، ص ص١٥٢٥ـ١٥٥١.

[٣٢] المذحجي، أحمد علوان. «دراسة مقارنة لاتجاهات طلاب كليتي التربية والعلوم تجاه قضايا البيئة الطبيعية.» *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ع٧، م٢ (١٩٩١م)، ص ص٧٠٢ـ٧٢٤.

[٣٣] قناديلي، أحمد عبدالله. «أهمية التربية البيئية في المملكة العربية السعودية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٦م.

[٣٤] Miles, B.M. "A Study of Factors Affecting Environmental Awareness and Opinions of Thirteen College Curriculum Program Students." *Dissertation Abstracts International*, 32, A, No. 7-8, 1972.

[٣٥] Sawan, A. Jones. "Environmental Education: A New Religion. *Journal of Environmental Education*, 1 (1977), 44 - 48.

[٣٦] Wright L. Emmett. "The Continuning Need for Environmental Education. *Science Activities*, 20, No. 2 (1983), 1-13.

[٣٧] Jaus Harold H. "The Development and Retention of Environmental Attidudes in Elementary School

Children. *Journal of Environmental Education*, 15, No. 3 (Spr. 1984).

[٣٨] Horsely A. Doyne. "A Comparision of American and Non-American Students, Attitudes on Issues of Physical Environment." *Journal of Environmental Education*, 15, No.3 (Spr. 1984).

[٣٩] Robert, C. and C. Lawrence. "The Nuclear Attitudes of Students in Pennsylvania." *School Science and Mathematices*, 86, No.8, (Dec. 1986), 635 - 39.

[٤٠] Simmons, Deborahle A. "The Teachers, Perspective of the Resident. Environmental Education Experience." *Journal of Environmental Education*, 19, No.2 (1988), 35 - 42.

[٤١] McKisson, Miki. and Linda MacRae-Campell, "The Future of Our Tropical Rainforests."Our Only *Earth Series. A Curriculum for Global Problem Solving*. Tucson, Az: Zephyr Press, 1990.

[٤٢] Benedek, Andras, and Agnes, Kohl. "Environmental Education and Training in Hungary."*Training Discussion Paper*. Geneva: International Labour Office, (1991).

[٤٣] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الرياض. «المفكرة الإحصائية السنوية لمركز المعلومات. «*التوثيق التربوي*،» ع١ (١٤١٢هـ)، ص١.

[٤٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، التطوير التربوي. *التقرير الإحصائي السنوي عن التوجيه التربوي*. الرياض، ١٤١٢/١٤١٣هـ.

The Extent to Which High School Curriculum Deals with Environmental Education in Saudi Arabia

Mohammed A.M. Al-Daihan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of this study was to explore the views of high school supervisors and teachers on how the high school curriculum deals with environmental education. A questionnaire was administered to 301 teachers and 125 supervisors to collect relevant data. The major findings of the study were as follows:

1. Environmental education was not given an appropriate place in the high school curriculum. The same result was true for the three domains: the cognitive, the affective and the psychomotor.
2. Opinions of the sample were in agreement concerning the extent to which secondary school curricula dealt with environmental education regardless of their position, academic degree, quality (educational/non educational) and nationality. But their views differed according to their years of experience concerning the cognitive domain only. They also differed with regard to the three domains according to their academic specialization.

Recommendations:

1. To increase the range of environmental education in secondary school curricula.
2. To conduct more studies regarding environmental education and its place in different curricula.