الأبحاث التربوية

مجلة تصدر عن كلية التربية في الجامعة اللبنانية - بيروت

٢٠١٣/٢٣

كلية التربية/ الجامعة اللبنانية / بيروت ، لبنان

مدى توافق الأهداف التعلمية ـ التعليمية في منهج الجغرافيا مع المعايير الصحيحة المحددة في المناهج الحديثة

إلهام بدران(*)

المقدمة

تحدد كل عملية تربوية غاياتها سواء بصورة علنية أو ضمنية، وهذا التحديد مهم وضروري لأنه يسمح باختيار الإجراءات المناسبة لتحقيق هذه الغايات عبر الوسائل الملائمة مثل المنهج، المعلمين، التجهيزات. . .

في لبنان، كانت المناهج القديمة ـ قبل١٩٩٧ ـ في الجغرافيا عبارة عن لائحة بالمواضيع التي يجب تعليمها للتلاميذ في كل مادة وفي كل صف، وجاءت المناهج الجديدة بعدة تجديدات من أهمها احتواؤها على الغايات والأهداف العامة لتدريس الجغرافيا بالإضافة للأهداف الوسيطة لكل مرحلة دراسية من مراحل التعليم (المرحلة الأساسية والثانوية) ولكل حلقة من حلقات التعليم الأساسي الثلاثة، ولكل صف وصولا الى الأهداف الخاصة بكل حصة دراسية او ما تسمى بالأهداف التعلمية ـ التعليمية.

يتم تحديد الغايات والأهداف العامة بتوجيهات من السلطات السياسية، ويتم وضع الأهداف الوسيطة لكل مرحلة وكذلك الأهداف التعلمية ـ التعليمية على ضوء الغايات العامة من قبل الهيئات التربوية. و قد تم تحديد الأهداف الخاصة بكل حصة دراسية من خلال تفاصيل صدرت في مراسيم وتعاميم خاصة بكل صف. هذه التفاصيل سهلت عمل مؤلفي الكتب المدرسية في الجغرافيا من حيث تنظيم بنية الكتاب الى محاور وحصص ومن حيث الوسائل والأنشطة

(*) أستاذ في كلية التربية ـ الجامعة اللبنانية.

المقترحة لكل من المواضيع الواردة في المنهج، كما أنها توجه عملية التقويم خلال الحصة وفي نهاية السنة الدراسية.

ان لكل مادة دراسية دورها في تحقيق غايات وأهداف التربية، وتدريس الجغرافيا يهدف الى مجموعة من الأهداف الخاصة بالمادة (اكتساب معرفة أساسية عن المجال الأرضي وحياة الناس على الأرض، امتلاك مهارة تحديد المواقع على الخرائط وأيضا في المحيط الذي يسكنونه أو يتنقلون فيه، بالإضافة الى تعلم مهارات عديدة: قراءة كافة أنواع المستندات المستخدمة كوسائل تعليمية في تدريس الجغرافيا، وتحليلها. كذلك تحويل المعلومات من شكل لآخر (تنفيذ خريطة موضوعاتية، رسم دائرة بيانية، وضع رسم هيكلي لنص)، وفهم وشرح قواعد عمل المجتمعات داخل مجالاتها: احترام البيئة أو لا، أثر الثقافات على تنظيم المجتمعات لمجالاتها، تحضير التلميذ للعمل في الحياة اليومية: كيف يتوجه، يتنقل، يفسر التعليمات والإعلانات والرموز)، وأهداف أخرى تتقاطع مع أهداف مواد أخرى (Transversales (تعلم كيفية جمع المعلومات، تحديد مشكلة ما، تحديد العلاقات بين الظواهر، وضع تصور لحل مسألة ما، قياس نتائج حدث أو ظاهرة) واستعمال برامج حاسوبية...)، بالإضافة للأهداف الإجتماعية (معرفة خصائص المجتمع الذي يعيش فيه: نسب المواليد، الوفيات، البطالة، الأمية، مشاركة الإناث، مؤشر التنمية البشرية والمقارنة بالمجتمعات الأخرى) والأهداف الوطنية من تدريس الجغرافيا (أن يكون التلميذ مواطنا مسؤولا مهتما بالبيئة، مساهما في دعم الصناعة الوطنية...). و«هكذا توظف الجغرافيا كمادة دراسية في سبيل تحقيق أهداف التربية في مجالاتها المعرفية والوجدانية والحسية الحركية» (الحصري، ١٩٩٥، ص. ١٣٩).

في لبنان وفي إطار خطة النهوض التربوي تم اعتماد الأهداف في وضع المناهج اللبنانية في الجغرافيا وفي باقي المواد. وبالتالي تم تأليف الكتب المدرسية وتحديد محتوياتها على ضوء الأهداف الواردة في تفاصيل المنهج.

كذلك يتم تقويم التلاميذ في نهاية كل حصة حسب الأهداف التعلمية. من هنا أهمية هذه الدراسة بالإضافة الى فوائد أخرى تؤكد هذه الأهمية.

بعد مرور ١٦ سنة على وضع المناهج وأهدافها، وبعد قيام المركز التربوي بعدة خطوات تعديلية لها، تحاول هذه الدراسة تحليل وتقويم الأهداف التعلمية ـ التعليمية الواردة في منهج الجغرافيا الرسمي على ضوء المعايير التربوية العالمية وتحديد مدى التوافق أو الإختلاف بينهما، وتم اختيار عنوان البحث كالتالي:

«مدى توافق الأهداف التعلمية ـ التعليمية في منهج الجغرافيا مع المعايير الصحيحة وخصائص المناهج الحديثة»

إشكالية البحث:

رغم مرور سنوات عديدة على اصدارالمناهج «الجديدة» والعمل بها، ورغم أن تأليف الكتب وتقويم تحصيل التلاميذ المرحلي يتمان على أساس الأهداف التعلمية، في مختلف الصفوف ما عدا في صفوف الشهادات التي تخضع للإمتحانات الرسمية فهي تتم حسب مجالات الكفايات؛ رغم هذا فإن العديد من الكتب المدرسية الجغرافية لم تكن تطلع التلميذعلى الأهداف التعلمية لكل حصة وقد قام بعض المؤلفين مؤخرا بكتابة الأهداف في كتاب التلميذ ونقلوها كما وردت في المنهج الرسمي. هذا الواقع يجعل القيام بأبحاث تتناول بالتحليل منهج الجغرافيا بكافة عناصره والكتب المدرسية ونظام وأدوات التقويم... ضرورة تربوية لا بل واجبا تعليميا ومهمة أساسية الباحثين في ديداكتيك الجغرافيا والقائمين بإعداد المعلمين في معاهد وكليات الإعداد. لذا من المهم البحث في مدى صحة الأهداف التعلمية ـ التعليمية ومعالجة الثغرات قبل إعلانها على التلاميذ في الكتب المدرسية أو شفهيا/كتابيا خلال الشرح ونشرها وتعميمها مصححة على كل المشاركين في المسؤولية التعليمية التربويةمن معلمين ومؤلفين وصولا للمتعلمين.

لقد حدد الباحثون والمهتمون بالتربية والتعليم شروطا أو خصائص يجب

توفرها في الأهداف التعلمية ـ التعليمية منها ما يتعلق بالصياغة الصحيحة ومنها ما يرتبط بضرورة التوازن بين أنواع الأهداف الثلاثة (المعرفية، المهاراتيةوالوجدانية) لتحقيق التربية الشاملة لجميع جوانب شخصية الفرد وهذه غاية التربية بشكل عام وتعليم الجغرافيا بشكل خاص.

بناء على ما سبق يمكن طرح الإشكالية التالية:

هل تتوافق الأهداف ـ التعلمية التعليمية في منهج الجغرافيا مع المعايير الصحيحة للأهداف التعلمية من حيث الصياغة ومن حيث التوازن؟

انطلاقا من الإشكالية المطروحة يمكن طرح السؤالين التاليين:

١ ـ هل تمت صياغة الأهداف التعلمية ـ التعليمية في منهج الجغرافيا حسب شروط الصياغة الصحيحة للأهداف التعلمية التعليمية؟

٢ ـ هل يوجد توازن بين أنواع الأهداف التعلمية في كل صف؟

الفرضيات:

بناء على أسئلة الدراسة تمت صياغة الفرضيتين التاليتين:

- لا تتوافق الأهداف التعلمية ـ التعليمية مع شروط الصياغة الصحيحة.
- لايوجد توازن بين أنواع الأهداف التعلمية ـ التعليمية الواردة في تفاصيل المنهج الرسمي.

المسلمات:

- ان الأهداف التعلمية ـ التعليمية (موضوع الدراسة) محددة ومنشورة في الجريدة الرسمية (رقم٣٧، الجزء ٨/ ١٢، في ١٨ ـ ٨ ـ ١٩٩٨).
- ان تأليف الكتب المدرسية في الجغرافيا قد تم حسب الأهداف التعلمية ـ التعليمية الصادرة في تفاصيل المنهج.

أهداف الدراسة وأهميتها:

يمكن تلخيص الأهداف بالتالي:

- تحديد الثغرات الموجودة في منهج الجغرافيا مما يشكل الخطوة الأولى نحو معالجة هذه الثغرات في أي عملية تطوير مستقبلية لهذه المناهج.
- إزالة اللبس حول مفهوم الأهداف التعلمية ـ التعليمية صياغة واستخداما خلال الحصة الدراسية.
- تسهيل عملية التعلم والتعليم من خلال صياغة صحيحة للأهداف التعلمية تجعلها واضحة ومحددة بالنسبة لأطراف المثلث الديداكتيكي.
- تسهيل عملية التقويم خلال الحصة وفي نهايتها نظرا لارتباطها بالأهداف التعلمية الخاصة بكل درس.
- توضيح كيفية تطبيق تقنيات تحليل الأهداف والمناهج مما يسهل عمل الباحثين المبتدئين ويشجع على البحث في مجال ديداكتيكيك الجغرافيا.
- اقتراح نموذج لأهداف تعلمية لدرس محدد تتوفر فيها خصائص الأهداف التعلمية الجيدة ويمكن تعميمها على باقي الدروس.

تظهر أهمية الدراسة من خلال أهدافها، اذ أن هذه الدراسة النقدية التحليلية تتناول أهم عناصر المنهج نظرا لتأثير الأهداف التعلمية ـ التعليمية على باقي العناصر ومنها عملية التقويم التكويني في كل حصة بالتالي على العملية التعلمية ـ التعليمية بأكملها.

كذلك تشكل نموذجا لتصحيح ثغرات المنهج ليس فقط بالنسبة لمادة الجغرافيا بل في مختلف الموادالإجتماعية.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

- منهج الجغرافيا الرسمي الأخير (١٩٩٧)

- واحدة من غايات المنهج والواردة تحت عنوان «الأهداف العامة» للمناهج اللبنانية وفي فقرة «تكوين المواطن» وهي التالية: **تتوخى المناهج بناء مجتمع لبناني موحد... وتهدف الى تكوين المواطن: ... المعتز بهويته وانتمائه العربيين والملتزم بهما** (المركز التربوي، ١٩٩٧، ص. ٤).
- الهدف العام رقم ١٢ في منهج الجغرافيا الذي يترجم الغاية أعلاه وهو **(توعية المتعلم لأهمية علاقة لبنان بعالمه العربي، من خلال دراسة الظواهر الجغرافية فيه عامة، والتركيز على دراسة الظواهر الإقليمية المتشابهة (طبيعية، بشرية...) والمصالح المشتركة.** (م. ن.، ص. ٧٣٧).
- الهدف رقم٥ الخاص بتعليم الجغرافيا في المرحلة الثانوية **(تعزيز الإنتماء العربي للمتعلم من خلال تعميق معرفته بجغرافية العالم العربي، والتركيز على الظواهر المشتركة، وإمكانية التكامل بين دوله.** (م. ن. ص. ٧٦٤)
- تقديم نموذج عن الصياغة الصحيحة للأهداف التعلمية ـ التعليمية المرتبطة بالغاية أعلاه في الصف الثاني ثانوي فرع الإنسانيات والتي يجب تحقيقها في نهاية درس بعنوان «**التكامل الإقتصادي العربي**».

منهج الدراسة وأدواتها:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع موضوع الدراسة

وتم تحليل وثيقة المنهج الرسمي (الغايات والأهداف العامة) وتفاصيل منهج الجغرافيا للصف الثاني ثانوي ومقارنة الأهداف التعلمية فيه بالخصائص المحددة في الأدبيات التربوية العربية والعالمية.

خطوات الدراسة

لقد تم في تنفيذ الدراسة اتباع الخطوات التالية:

- تعريف المصطلحات الواردة في الدراسة
- توضيح خصائص الأهداف التعلمية ـ التعليمية الجيدة وأنواع الأهداف.

- تحديد الغاية موضوع الدراسة واالهدف العام المرتبط بها في مرحلة التعليم الثانوي من المنهج الرسمي، ثم تحديد الأهداف التعلمية المرتبطة بها في «تفاصيل منهج الجغرافيا» العائد للصف الثاني ثانوي، فرع الإنسانيات.
- مقارنة الأهداف التعلمية المختارة للدراسة مع خصائص الأهداف التعلمية الجيدة واستخلاص النتائج
- تقديم اقتراحات.

بناء على ما سبق تتألف الدراسة من قسمين: نظري وتحليلي

أولا: القسم النظري:

يشمل الدراسات السابقة وتعريف المصطلحات الواردة في الدراسة وعرض وتوضيح خصائص الأهداف التعلمية ـ التعليمية وشروط صياغتها الصحيحة حسب الأدبيات التربوية العالمية ثم شرح أنواع الأهداف التي يجب تحقيقها عبر تدريس الجغرافيا.

الدراسات السابقة:

كثرت الدراسات الأجنبية التي تتناول الأهداف التعلمية وأهمها دراسة ماجر (Mager) (١٩٩٠) بعنوان «كيف نحدد الأهداف التربوية» وتوضيح الشروط الواجب توفرها عند صياغتها مع أمثلة وتمارين للتمييز بين الصياغة الصحيحة والصياغة الخاطئة. وقد استفادت الدراسة الحالية في نقد الأهداف التعلمية الجغرافية على ضوء هذه الشروط الأساسية.

كما قدمت دراسة هاملين (Hamline) (١٩٩٨) حول «الأهداف التربوية في الإعداد الأولي والإعداد المستمر» شروحا تفصيلية عن الأهداف التربوية وخاصة عن الأفعال الذهنية (غير الإجرائية) التي لايجب استخدامها في صياغة الأهداف التعليمية؛ في الدراسة الحالية تمت دراسة وتحليل الأفعال الواردة في صياغة الأهداف التعلمية موضوع التحليل على أساس نتائج هذه الدراسة.

كذلك أوردت الباحثة الفتلاوي في دراستها عن «كفايات تدريس المواد الإجتماعية بين النظرية والتطبيق» فصلا عن الأهداف التعلمية التعليمية، تصنيفاتها وصياغتها مع تمارين تطبيقية.

أما الدراسات المنشورة التي تناولت مناهج الجغرافيا الأخيرة في لبنان فهي قليلة (حسب معرفة الباحثة) نذكرمنها:

- دراسة ندى عبد الواحد (١٩٩٨) «منهج ومنهجية تعليم الجغرافيا في لبنان» وهي تتألف من سبعة فصول نذكر منها الفصل الثالث وبالتحديد القسم الرابع منه الذي يتناول دراسة الأهداف التعلمية في الصفين السابع الأساسي والأول الثانوي وقد أظهرت الخلل في توزيع الأهداف التعليمية وغلبة الأهداف المعرفية في الصفين والصياغة الخاطئة للأهداف التعلمية. وقد أفادت البحث من حيث مقارنة النتائج بين الصفوف المختلفة.
- دراسة قامت بهاالهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٣) بعنوان «تقييم المناهج التعليمية الجديدة في لبنان» في إطار المشروع المشترك بين برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والمركز التربوي للبحوث والإنماء ومكتب اليونسكو الإقليمي؛وهي بإشراف الدكتور عدنان الأمين وإعداد مجموعة من الباحثين في مختلف الإختصاصات. اظهرت هذه الدراسة بما يختص بمنهج الجغرافيا لمعظم الصفوف، نتائج متشابهة من حيث غلبة الأهداف التعلمية المعرفية وغياب التوافق بين الأهداف التعلمية والأهداف العامة في المنهج.

سيتناول البحث الحالي تحليلا دقيقا للأهداف التعلمية وافعال صياغتها لصف آخر لم تشمله الدراسات السابقة (الثاني الثانوي) وبعد فترة زمنية طويلة (١٥سنة) لتأكيد أو نفي استنتاجات الدراسات، واقتراح نموذج يتوافق مع شروط الأهداف التعلمية ويطبق على كافة دروس الجغرافيا.

مصطلحات الدراسة

لتسهيل فهم المصطلحات تم تعريف كل اثنين أوثلاثة معا لما بينها من خلط أو سوء فهم أو علاقة ما.

١ ـ التعليم والتعلم والتقويم (Enseignement/Apprentissage/ Evaluation)

ان تعريف التعلم يختلف حسب المدارس والنظريات التربوية. فحسب النظرية المعرفية، «تعلم يعني فهم، اكتسب معلومات وقدرات، دمج بنى فكرية جديدة الى بنيته المعرفية وغير تصوراته». . فحسب بياجيه (Piaget) إن مفهوم التوازن يشكل الأساس في عملية التعلم التي تصبح «اكتساب بنى فكرية جديدة» وتمثل ترسيمة التعلم بتتابع العمليات التالية:

«التوازن رقم١ ـ مواجهة وضعية جديدة ـ حصول عدم توازن ـ فهم، تكيف، تغيير البنية القديمة أوتكون بنية جديدة ـ توازن رقم ٢. بالنسبة لبياجيه هو التفاعل الدائم بين الفرد والأشياء (العالم) الذي يسمح ببناء المعارف [. . .] اما المدرسة السلوكية فترى في فعل «تعلم» «التغير المستمر في السلوك، هو إعطاء جواب جديد لمثير أو عدة مثيرات. . . بدون رفض وجود مسارات غير منظورة لدماغ الفرد، يرى السلوكيون أنهم لا يستطيعون مشاهدة ما يحدث داخل الدماغ البشري، لذا هم يعمدون الى وصف الظواهر الخارجية الملاحظة» (Raynal, F., Rieunier, A. p. 12).

كما عرف شيرفيل (Chervel) فعل (علم) بأنه يعني «النشاط الذي يقوم به صاحب مهنة ليخصص ويعد ويعلم ويحول الأجيال الناشئة في الإتجاه المحدد من المجتمع. . . لغويا هو أن نعرف بالرموز. . . أي أن المادة الدراسية تتحول في الفعل التربوي الى مجموعة دلالات لها قيمة في تمثيلها ولها وظيفة في جعلها قابلة للفهم» (١٩٩٢، ص. ٢٥).

بستنتج إذن أن فعل علم يعني تنظيم المعلم الوضعيات التعلمية للتلميذ تقدم له إمكانية التعلم المطلوب، وترتبط بتصورات قطبي عملية التعليم/ التعلم: التلميذ والمعلم. هذا الأخير يأخذ بالحسبان عند تنظيم هذه الوضعيات مختلف الأبعاد المؤثرة على فعل التعليم ـ التعلم (العاطفية، الإجتماعية،

التربوية، التعليمية (didactiques). ان هذا يبرهن استحالة الكلام عن التعليم الا بالنسبة للتعلم.

ـ التعلم في الديداكتيك

ان مسألة التعلم (Apprentissage) في الديداكتيك هي أساسية، وحسب قاموس رويتر (Reuter Y.) للمفاهيم الأساسية للديداكتيك فإن عملية التعلم تعني «تعلم المتعلمين لمحتوى تعليمي معين (معارف، مهارات...) وهي تبني علاقات بين عناصرالمنظومة التعليمية. بشكل أعم التعلم يعطي معنى للنظام المدرسي لكنه يعني الديداكتيك بشكل خاص لأن نظام التعليم مبني على تقسيم المواد. كما أن التعلم يرتبط بنموالمتعلم بعلاقة متبادلة: من جهة ان نموالفرد يحددالبرمجة الديداكتيكية للتعلم (نتعلم مثلاالقراءة في العمر الذي يسمح به مستوى نمو الطفل). من جهة أخرى يمكن للتعلم التأثيرمن خلال إحداث نمو الفرد.» (٢٠٠٧، ص. ١٧).

بهذا المعنى يؤكد ميريو ودوفولي (Meirieu Ph, Develay, M.) على العلاقة بين النمو والتعلم إذ «يجب أن يصل (المتعلم) الى مستوى معين من النمو ليتعلم هذا الأمر أو غيره، ودور المربي هو تقديم المواد المعرفية في الوقت الذي يمكن أن تكون مواد قابلة للإكتساب. ان فشل التعلم إذن يعودغالبا لعدم نضج الفرد» (١٩٩٢، ص. ١١٦)

اذن في الديداكتيك يتم حصر المعنى بأن التعلم يستدعي «التعليم المقصود في إطار مادة دراسية معينة وبهذا يمكن ذكر الخصائص الديداكتيكية للتعلم في الوسط المدرسي كما يلي:

- التعلم لا ينفصل عن البرمجة الديداكتيكية (Programmation didactique)(*) للمادة المدرسية: أي أنه يرتبط مباشرة بعاملين مهمين

(*) «البرمجة الديداكتيكية هي عملية تخطيط مؤقت للمحتوى التعلمي لمادة معينة... ترتبط بنمو الولد في عدة مراحل دراسية. الحضانة، الإبتدائية، المتوسطة والثانوية) ويتبع هذا التنظيم التقسيم الى مواد دراسية».

يحددان هذه البرمجة: عمر المتعلم ومنطق المادة الدراسية. (تقسيمها على المراحل والصفوف)

- التعلم هو جبري (Contraint) بمعنى أن المتعلم ولو رفض أن يتعلم و/أو لم يتعلم فهو مجبر على التعلم لكونه تلميذ. التعلم منظم في منظومة ديداكتيكية تفرض صعوبات أخرى: المكان (في الصف لايكون المتعلم معزولا)، المقعد الذي يجلس عليه وسط آخرين، الوقت (الحصص)، لذا يرتبط بالوضعيات التعلمية.
- التعلم له بعد مهم، هو يترجم بكونه خارجي، يظهرشفهيا من خلال اللغة المحكية ومن خلال الكتابة التي لها أهمية كبرى في التعلم المدرسي.
- ان التعلم الذي يحصل يتم تقويمه بشكل دائم وخاصة كتابيا. ويمكن التأكيد بطريقة ما أن لا قيمة ديداكتيكية الا للتعلم الذي يتم تقويمه مهما كان شكل هذا التقويم» (رويتر، م. س.، ص. ١٩).

التعلم والتقويم

ان تعريف التعلم يقود الى استنتاج ارتباط التقويم بالتعلم وبالتعليم وبالتالي بالأهداف التعلمية، ان التقويم هو الذي يسمح بمعرفة هل حدث التعلم أم لا وبالتالي هل يجب إعادة التعليم وتعديل الطريقة أو الوسيلةأو... لأن التربويين والأخصائيين في مجال القياس والتقويم يرون «أن التعليم الفعال يجب أن ترشده في معظم الحالات والأحوال، معرفة حقيقية بقدرات التلاميذ واستعداداتهم، وبالتالي التمكن من تقويم مدى التقدم الذي يحققونه في جميع المستويات والمراحل التعليمية» (خوري، ت. ١٩٩٤، ص٦).

في التربية يعرف التقويم «بأنه أخذ المعلومات عن وضعية عمل يقوم بها شخص ما (معلم، تلميذ، المؤسسة المدرسية، نظام التعليم والتدريب، الخ) ومقارنتها بمعايير أو أهداف» (م. ن. ص. ١٠٥).

إذن يتناول التقويم جميع مكونات أو العناصر التي تدخل في العملية

التعليمية (التلميذ، المنهج، الأهداف، المحتوى. . . أساليب التقويم ذاته)، ويستخدم القائم بعملية التقويم أدوات تتنوع حسب العنصر موضوع التقويم، وفي مجال التدريس يمكن أن تكون اختبارات أو استبانات أو مقابلات أو أداء عملي.

كذلك يعرف «كاظم» التقويم كالتالي «هو إصدار الأحكام على قيمة الأشياء او الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار. . . واتخاذ القرارات العملية» (كاظم، علي، ٢٠٠١. ص. ٣٣). .

بهذا يشير مفهوم التقويم إذن الى «إجراء أو عملية يقوم بها فرد او أكثر لجمع معلومات أو قياسات حول موضوع ما وتركيبها من أجل اتخاذ قرار بصلاحيته أو مواءمته» (الحصري، م. س. ص. ٤٥٢). إلا أن د. قدوح تؤكد على أن التقويم التربوي لا يعني الحكم النهائي على التلميذ أو أي موضوع تقويم آخر بل «هو السيرورة الكائنة في وصف وجمع وتقديم المعلومات اللازمة للتوصل إلى قرار نهائي بالنسبة لعدة احتمالات» (١٩٩٧، مجلة الأبحاث التربوية).

وهكذا نستنتج ارتباط التقويم التربوي بالقياس ولكنه يتجاوزه، فالتقويم هو بالطبع أشمل من القياس الذي يعرف بأنه «عملية تكميم النوع وفق قواعد محددة. . . بمعنى أنه عمل مخطط له وليس عفويا أو عشوائيا وأن تكميم النوع أو إعطاء الأشياء أرقاما. . . لا معنى له إلا إذا قورنت بمعيار معين.» (كاظم، ع. م. ٢٠٠١س، ص. ٢٣). و تظهر أهمية هاتين العمليتين من خلال:

«ـ تأكيد أهداف التدريس لدى المعلمين والمتعلمين على السواء، واختيار مضمون خبرات التعلم وتنظيمها بدلالة الفاعلية التي تتحقق فيها الأهداف.

- التعرف الى مدى التقدم أو النمو الذي يحصل عند الطلبة.
- تشخيص صعوبات التعلم، وحصرنقاط القوة والضعف، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتعزيز نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف وتلافيها.
- توفير الدافعية للتعلم، وتوجيه نشاط المتعلم.

- تطوير القدرات والمهارات وصيانتها» (الظاهر، ١٩٩٩، ص١٣).

لكن مهما تعددت التعريفات يبقى «المبدأ الأول أنه ينبغي على المعلمين ان يضعوا الإختبار بحيث يقيس بوضوح أهداف التعلم التي نقلوها الى تلاميذهم، في إيجاز ينبغي أن يتناغم الإختبار مع أهداف المعلم التعليمية» (عبد الحميد، ١٩٩٩، ص٦٤).

المنهج (Le curriculum) والبرنامج (Le programme).

المنهج هو بناء مركب يحدد بنية النظام التربوي وطالما يتم الخلط بينه وبين البرنامج المدرسي. ومنذ ١٩٦٠ بدأ تمييز هذا المصطلح وتركيز الإنتباه على مسارات التعلم والحاجات أكثر من المحتوى(المواضيع).

هكذا تطور مفهوم المنهج وتم توجيه الإهتمام «من جهة الى تنوع عناصر العملية التعلمية التعليمية (محتوى المادة العلمية، الأهداف، القدرات، الكفايات والقيم) ومن جهة أخرى على الربط الموجود بين المحتوى، الطرائق التربوية والتعليمية وأساليب تقويم تحصيل التلاميذ» (روجيرز، ٢٠٠١، ص. ١٠٠). كما أوضح «روجيرز» السمات المميزة للمنهج من حيث العوامل المتعددة المستويات التي تؤثر عليه بالإضافة الى المستوى السياسي وخلص الى تمييز وجهين للمنهج «المنهج الظاهر، وهوالمعلن عنه في النصوص الرسمية، والمنهج الخفي وهويتألف من كل ما تسوقه المدرسة من قيم ضمنية عبرعدة «أشياء» مختلفة: معايير القبول، كيفية توظيف المعلمين، النظرة الى التعلم، الموقع المعطى للخطأ. هو يمثل ما نقوم به فعلا ولكن ليس معلنا ولا نريد دائما البوح به» (م. ن. ص. ١٠٣).

وعرف بورغ (Borg, S.) المنهج بأنه «مجموع توجيهات تهدف لوضع مسار للتعليم والتعلم بشكل مشاريع وغايات تربوية محددة» (٢٠٠١، ص. ١٣٤).

أما «برناديت شوماكر» فقد عرفت المنهج بأنه «وضع التعليم في منظومة: أهداف، محتوى، طرائق، أدوات، من أجل زيادة فعاليته» (١٩٩٤، ص. ٢٥) أي أنه يتكون من عدة مكونات أوأجزاء «منظمة ومترابطة عضويا والتي يؤثر كل

منها في غيره ويتأثر به والذي يهدف الى غاية محددة» (الحصري، ١٩٩٥، ص. ٤٩٠).

كما وردت تعريفات أخرى للمنهج الحديث بأنه «جميع الخبرات التي يمر بها (المتعلم) تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، بالإضافة الى الأهداف، والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة» (الحيلة، ٢٠٠٣ص. ٢١).

وهكذا نستنتج من جميع التعريفات أن المنهج الحديث يشمل عناصر عديدة وخبرات متنوعة (تربوية، إجتماعية، رياضية. . .) يقوم بها التلاميذ في المدرسة أو خارجها لتأمين نموهم الشامل وتعديل سلوكهم حسب الأهداف التربوية المحددة؛ كما يؤكد على ترابط عناصره من جهة وعلى نشاط المتعلم ودوره في الحصول على المعرفة.

أما مصطلح برنامج فهو يتعارض مع مصطلح المنهج، هو لائحة بالمواضيع التي يجب تعليمها، هوالمحتوى الذي يشكل أحد مكونات او عناصر المنهج.

إذن البرنامج محدد فهو «ينحصر بتفصيل المواد الدراسية والوقت المخصص لكل منها في كافة السنوات أو أجزاء من السنة التعليمية» (فولكييه، ذكرها دو كورت (De Corte)، ١٩٩٦، ص. ١٣٩).

في لبنان تم وضع المنهج الرسمي الوطني سنة ١٩٩٧وهو ينظم العملية التعلمية التعليمية من خلال الغايات والأهداف العامة وكذلك عبر الأهداف المرتبطة بكل مرحلة وكل مادة دراسية. وحين يتم ذكر المنهج في هذه الدراسة يكون المقصود منهج ١٩٩٧. أما كلمة برنامج فيقصد بها لائحة المحتويات الجغرافية، إحدى مكونات المنهج.

ان جميع التعريفات الواردة للمنهج تؤكد على أهمية الغايات أو الأهداف لكونها المكون الرئيسي للمنهج فما المقصود بهذه المصطلحات وما الفروقات بينها؟

الغايات والأهداف: (finalités/ objectifs):

لقد تم بناء المنهج اللبناني الأخير حسب الأهداف نظرا للميزات العديدة التي تتصف بها التربية القائمة على الأهداف، فما هو مفهوم كل من الغايات والأهداف التعلمية وما أهمية تطبيق التربية بالأهداف؟

الغايات: تتعدد مستويات الأهداف التربوية وتشمل الغايات والأهداف العامة ثم أهداف كل مادة دراسية في كل مرحلة وكل صف وصولا للأهداف التعلمية ـ التعليمية. وهي تنتظم بشكل هرمي. حسب التراتبية تأتي الغايات في القمة ميدانها القيم والتوجيهات العامة وفاعلها المجتمع بكامله وهي تحدد أولويات التربية. بعدها تأتي الأهداف الوسيطة وأخيرا تأتي الأهداف التعلمية ـ التعليمية في القاعدة.

لقد عرف هاملين (Hameline) الغاية بأنها «تأكيد لمبدأ يحددعبرها المجتمع أومجموعة ما قيمه، هي تشكل خطوطا موجهة للنظام التربوي» (١٩٩٨، ص. ٩٧).

إذن تمثل الغايات نقطة البداية والوجهة النهائية في العملية التعلمية ـ التعليمية. هي المستوى الأعلى من الأهداف التربوية والتوجه العام الواسع المبني على حاجات محددة، هي تحدد أي مجتمع وأي إنسان يريد المسؤولون عن التربية في الوطن، إنها تتضمن «القيم والخيارات السياسية وإعلانات النوايا التي يؤمن بها المجتمع أو تلك التي يسعى باتجاهها. . .إنها لاتتصل بعمل أو أداء محدود في زمن قريب» (حجى، ٢٠٠٢، ص. ١٦٧).

كذلك يمكن القول أن الغايات تمثل المجموعة الأوسع والأكثر عالمية للتطلعات التي يمكن أن تتمثل في دستور الدولة أوفي القوانين الأساسية للأمة. و يؤيد هاملين رؤية فونتين «أن الغاية هي ضمن خانة الرغبة أوالأمنية وأنها تفرض على المؤسسة بأكملها» (م. ن. ص. ٩٨).

وقد عرف دوكيتيل (De Ketele) الغايات بأنها «عبارات عامة تحدد بواسطة

السلطة السياسية ويعبرعنها في المناهج» (دليل المدرب، ص. ١٠٣). في المناهج اللبنانية، تم اعتماد تصنيفات الأهداف التي حددها دو كيتيل.

و هكذا نستخلص أن الغايات هي أهداف متعلقة بنمو المتعلم من مختلف جوانب شخصيته.، وأهداف متصلة بالمجتمع، وأهداف تتعلق بالوطن وبالبيئة... تتحقق من خلال جميع الموادبعد تحويلها الى أهداف تعلمية ـ تعليمية.

ـ الأهداف التعلمية ـ التعليمية

تتعدد تسميات هذه الأهداف فتسمى بالأهداف الخاصة (spécifiques) لأنها تختص بالحصة أو الدرس المحدد، كما تسمى بالأهداف الإجرائية (opérationnels) لأنها يجب أن تكون قابلة للإجراء أي للتنفيذ من قبل المتعلم.، ويسميها آخرون بالأهداف السلوكية لأنها يجب أن تظهر في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم، وهنا يجب التنبيه الى نقطتين مهمتين:

- أن التسميات الثلاثةهي من صفات الأهداف التعلمية ـ التعليمية
- يجب عدم الخلط بين الأهداف «السلوكية» وهي أحد أنواع الأهداف العامة التي تتعلق بمواقف الفرد واتجاهاته وسلوكاته (سيتم توضيحها) ويختلف مفهومها عن المفهوم المقصود أي صفة السلوكية التي يجب أن تكون عليها الأفعال في الأهداف التعلمية.

لقد تم تعريف الهدف التعلمي بأنه «وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد من المتعلم أن يقوم به بعد التعلم بطريقة ظاهرة يمكن ملا حظتها» (الفتلاوي، لاتا، ص. ٩٠). كما هو «مقصد مصوغ في عبارة تصف تغيرا مقترحا يراد إحداثه في سلوك التلميذ نتيجة عملية التعلم: ويقصد بالسلوك كل استجابة تصدر عن الكائن الحي ردا على منبه» (الظاهر وآخرون، ١٩٩١، ص. ٧١). ولقد عرف «ماجر» (Mager R. F) الهدف التعلمي بانه «وصف سلوك أو أداء يجب أن يظهر المتعلم أنه قادر على القيام به للإعتراف بكفاءته» (١٩٩٠، ص. ٥).

ولقد أكد العديد من الباحثين التربويين وفي الديداكتيك على ضرورة إعلام التلاميذ بالأهداف التعلمية في كل حصة «إذ يجب إفهام التلاميذ الى أين سيقودهم تعليمنا وفي نهاية العملية كيف سيتم تقييم كفاياتهم. . . التلميذ يجب أن يعرف كيف يجب أن يعمل، ماذا ننتظر منه، وحول أي محتوى. هذا الخيارهو مجال عقد يتم بين المعلم والصف. هذا النهج يقارب مفهوم «العقد الديداكتيكي» الذي يعرف مهنة التلميذ وكذلك مهنة المعلم، لا يمكن أن يحل أحدهما مكان الآخر بدون ضرر يصيب مشروع التعلم» (أستولفي، (Astolfi) ذكرها بارتولي (Bartoli)، ١٩٩٨ص. ٢٣).

نستنتج مما سبق ان الأهداف التعلمية هي أهداف قصيرة المدى يعمل المتعلم والمعلم على تحقيقها خلال حصة تعليمية ويتم قياسها من خلال اختبارات متنوعة (شفهيا، كتابيا وأدائيا). لكنها مرتبطة بكافة الأهداف التي تعلوها وصولا للغايات أو الأهداف العامة في المنهج. كما ضرورة إعلامها للتلاميذ وبالتالي ضرورة تمتعها بالمواصفات التي تسهل عملية الإفادة القصوى من استخدامها.

ـ أهمية التربية القائمة على الأهداف

ان التربية القائمة على الأهداف (Pédagogie par objectifs) والتدريس بالأهداف له ايجابيات نذكر منها:

- ادراك المدرسين لأهمية وضرورة تحديد أهداف أي نشاط تعلمي ـ تعليمي في الصف أو خارجه.
- تنظيم خطوات العملية التعلمية ـ التعليمية بحسب الأهداف المحددة، ووضع خطط واضحة ودقيقة لتحقيقها: تحديد الوسيلة المناسبة لكل هدف والوقت اللازم لاستثمارها وكيفية هذا الإستثمار (ملاحظة، أسئلة، تجربة، كتابة نص. . .)
- مساعدة التلميذ وتوجيهه الى تعلم أفضل «إذ أن معرفة التلميذ المسبقة

بالهدف الذي يسعى الى تحقيقه، تساعده في معرفة الجهد اللازم بذله لتحقيق هذا الهدف.» (خوري، م. س. ص. ٢٥)

- السماح بتصنيف ما يجب أن يكتسبه المتعلم الى معارف ومهارات ومواقف لتحقيق مبدأ التربية الشاملة للتلميذ.

- تسهيل وتوجيه وضبط عملية التقويم بكل أنواعها فهي «تساعد المعلم في عملية صياغة الأسئلة دون جهد كبيرإذ أن وضوح الهدف في ذهنه من شأنه أن يسهل عملية وضع الأسئلة وتحديدها ومعرفة الهدف الذي من أجله توضع» (م. ن. ص. ٢٦).

- التنويع في أدوات التقويم بحيث تناسب الأهداف المتنوعةأومراحله (التشخيصي، التكويني والتقريري أو النهائي). فمثلا تطرح اسئلة في بداية الدرس حول المكتسبات السابقة الضرورية للهدف وليس حول أي موضوع آخر من الدروس السابقة.

يوضح خوري «ان المجتمع ممثلا بالدولة هو الذي يقرر الأهداف التربوية العامة ولكن هناك فئات معينة تساهم بشكل مباشر أحيانا وغير مباشر أحيانا أخرى في تقرير هذه الأهداف. فالمشرعون والكتاب، ومؤلفو الكتب، واللجان التربوية، والإتجاهات الفكرية السائدة جميعها تساهم في تحديد الأهداف.» (١٩٩٤، ص. ٢٥).

ان مقارنة الأهداف التعلمية بالأهداف العامة تعطي صورة أوضح عن كل منهما؛ بما أن الأهداف التعلمية هي السلوكات المتوقع أن يقوم بها المتعلم، بعد مروره بالخبرات التعليمية الملائمة خلال حصة معينة والتي تشكل دليلا حسيا على تحقيق التعلم، فهي حسب د. جامع تتميز عن الأهداف العامة بما يلي:

- «الأهداف العامة يحددها المسؤولون عن السياسة في البلد وعلماء الإجتماع أي قادة الفكر السياسي والإجتماعي والثقافي، يحولها واضعو المناهج الى

أهداف لمراحل الدراسة (المرحلة الأساسية الإبتدائية والمتوسطة والمرحلة الثانوية) ثم لكل صف (الرابع أساسي أو الثاني ثانوي أو. . .).»

أما الأهداف التعلمية فتتم صياغتها من قبل أهل الإختصاص في الجغرافيا والتربويين والديداكتيكيين. وإذا لم يحتويها الكتاب المدرسي ـ وهذه تشكل ثغرة ديداكتيكية ـ فعلى المعلم صياغتها وهذا يتطلب إعدادا في كليات التربية وإطلاعا على الأهداف العامة ومحتوى المادة الدراسية.

ـ «ان الأهداف العامة لا تحتاج الى الوجود المسبق للمحتوى المدرسي، بل على العكس من ذلك فإن تحديدها يساعد على اختيار المحتوى الدراسي الجغرافي الذي يحققها. أما الأهداف التعلمية فهي تاتي بعد عملية وضع المحتوى الدراسي وعلى ضوئه وضوء الأهداف العامة. المهم أن ترتكز على المعارف العلمية. . . وأن تجهد لعدم ارتكاب أخطاء علمية أوإعطاء معلومات تناقض العلم، رغم أن المحتوى الجغرافي المدرسي يحول المعارف العلمية، يعيد تأليفها، يختصرها لأهداف تعلمية؛تتم صياغة الأهداف العامة في عبارات وأفعال عامة لا تساعد الطلاب في التعرف على طبيعة المقرر ومتطلباته، بينما تتم صياغة الأهداف التعلمية حسب شروط محددة» (الجامع، ١٩٨٦، ص. ٢٤٧).

للتمييز بين أفعال الأهداف التعلمية والأهداف العامة نورد الأمثلة التالية:

أ ـ أن يعي التلميذ أهمية المحافظة على الموارد الإقتصادية

ب ـ أن يكتب التلميذ نصا من ثلاثة سطور عن أهمية الحفاظ على الموارد المائية

ج ـ أن يقدرقيمة العلم والعلماء

د ـ أن يقارن بين خطوط الطول ودوائر العرض من حيث الخصائص والأهمية.

من الواضح أن الهدفين (أ) و(ج) هما أهداف عامة لأن كلا منهما لم يحدد السلوك المتوقع من التلميذ بعد انتهاء التعلم. كما أن الأفعال التي تم استخدامها

(يعي ويقدر هي أفعال ذهنية (يعي) وعاطفية (يقدر)، بالتالي لا يمكن قياسها إلاحين يعبر عن هذا الوعي وهذا التقدير بأفعال يمكن قياسها أي بسلوك ظاهر.

أما الهدفين (ب) و(د) فهما من الأهداف التعلمية.

هذا المستوى من الأهداف هو تجزئة للهدف العام لكي يصبح قابلا للتنفيذ، انه تحويل الأمنيات أو التطلعات المتنوعة في الغايات والأهداف العامة، الى سلوكات تدل عليها وتظهرها للعلن بشكل أفعال، هي حصيلة التعلم والتعليم.

بهذا المعنى يؤكد مصطفى الحيلة أنه «لا بد ان تكون هذه الأهداف محددة تحديدا جيدا ومصوغة سلوكيا كنتاجات تعليمية من وجهة نظر المتعلم. ومعرفة المتعلم بالأهداف مسبقا تؤدي الى زيادة حفز المتعلم ودافعيته نحو التعلم، أو تبين مدى تقدمه في تعلم الوحدة المعينة» (م. س. ٢٠٠٣، ص. ٢٣٧).

لذا من المهم تحديد خصائص الأهداف التعلمية الجيدة، فما هي خصائص الصياغة الصحيحة لهذا المستوى من الأهداف؟

في هذه الدراسة سوف يتم استخدام مصطلح «الأهداف التعلمية ـ التعليمية» أو اختصارا «الأهداف التعلمية».

خصائص الصياغة الصحيحة للأهداف التعلمية ـ التعليمية

قد شدد «ماجر» على أهمية التحديد الدقيق للأهداف بالنسبة للتلميذ وللمعلم معا وعلى صعيد التقويم كما على صعيد التعلم والتعليم وطرح ثلاثة أسئلة تؤدي الإجابة عليها إلى تحديد خصائص هذه الأهداف:

- «ما الذي يجب على المتعلم أن يكون قادرا على إجرائه؟ (الأداء)
- في أية شروط يتم تنفيذ أدائه؟
- ما هو المستوى الذي ننتظره منه؟»

أما خصائص الأهداف من خلال الإجابات على هذه الأسئلة فهي:

- **الأداء**: على الهدف ان يحدد دائما ما يجب على التلميذ انجازه.
- **الشروط**: يجب أن يحدد الهدف الشروط المحتملة التي يتم تحقيق الآداء فيها.
- **المحك**: حيث يحدد الهدف، قدر الممكن، المحكات لمستوى الأداء المقبول» (م. ن. ص. ٢١).

وهكذا نستنتج أن الهدف التعلمي التعليمي يجب أن يكون محسوسا لأن «لا أحد يمكن أن يدخل ذهن الآخر ليحدد ماذا يعلم» (م. ن. ص. ٢٤).

بهذا المعنى كتب بورشي (Porcher) وأعطى شروحات إضافية حول شروط صياغة نص الهدف، فلكي يكون الهدف فعالا يجب أن يحدد:

ـ «الأداء: (La performance):

ان الجملة التي تعلن الهدف يجب أن تصف نشاط التلميذ من خلال سلوك ملاحظ (observable)، لذا من الضروري استخدام فعل يدل على عمل (action) يتبعه مفعول به (complément d'objet).

ـ الشروط:

ان جملة الهدف يجب ان توضح الشروط التي سيظهر فيها السلوك المنتظر، هذا يحسن قدرة الإتصال للهدف من خلال تحديد الشروط المفروضة على التلميذ في الوقت الذي يجب أن يبرهن أنه حقق الهدف. أي تحديد ظروف الإجابة أو المعيار المقبول.

ـ المستوى المطلوب:

على جملة الهدف أن تدل على المستوى الذي يتطلبه تحقيق الهدف، المحكات التي سيتم استخدامها لتقييم التعلم وتعريف ميزة العمل المنتظرمن التلميذ (السرعة، الدقة). (١٩٩٤، ص. ٢٣ ـ ٢٤).

وقد أورد د. جامع معايير الأداء أي «أدنى مستوى يقبل عنده المعلم أداء التلميذ ويعتبره دليلا على أن التعلم قد حدث، فالمعيار هو الميزان الذي يحكم في ضوئه على كفاءة ودقة السلوك النهائي الذي حدده واعتبره دليلا على حدوث التعلم» (م، س، ص، ٢٥٣)

ان نص الهدف يجب أن يكون واضحا بعيدا عن أي غموض ممكن وأن يكون ملائما للتلميذ مفيدا له مبررا بالنسبة للتعلم السابق وأيضا بالنسبة للوضعية المهنية التي يحضرلها التدريب. بهذا يمكن القول إن الهدف هو أداة تواصل بين المتعلم والمعلم والمادة المعرفية.

إذن رغم تعدد التعريفات فمضمونها متشابه. ولذا يمكن تحديد شروط الصياغة الصحيحة للأهداف الجيدة كالتالي:

١ ـ «أن يكون الهدف موجها نحو المتعلمين، . . . وليس على ما سوف يفعله المعلم أي الى نية المعلم (intention). فلا نقول مثلا أن الهدف هو زيادة مقدرة التلميذ على قراءة الخرائط أو على تحليل جدول إحصائي. . . لأن هذا يعني الهدف من وجهة نظر المعلم (نية المعلم) الذي ينوي ويهدف زيادة هذه القدرة عند التلميذ، بل يجب أن نقول (يقرأ التلميذ خريطة توزع السكان في العالم بطريقة صحيحة (حسب خطوات القراءة المحددة) و(يحلل جدولا إحصائيا. . .). لذا يجب التأكيد بالنسبة للأهداف بأن تبدأ فقرة الأهداف كالتالي: يصبح التلميذ قادرا على أن:

- يحدد على رسم الكرة الأرضية توزع الضغط الجوي حسب دوائر العرض.
- يميز بالألوان بين الإناث والذكور لأن التلميذ هو الأساس والقدرات الجديدة التي يجب أن يكتسبها هي الوجهة في العملية التعلمية ـ التعليمية.

٢ ـ أن يصف النتائج أو الحصيلة النهائية التعليمية، أي النتيجة التي سيتعلمها التلميذ (يحول الجدول الإحصائي الى رسم بياني عمودي).

٣ ـ أن يكون واضحا ومحددا، اي أن يكون الفعل مفهوما وله معنى واحد عند المعلم والمتعلم بالنسبة للناتج المنتظر: (يسمي أقسام البركان، ينفذ رسما بيانيا مناخيا، يذكر أسماء القارات)، وليس (يتكلم أو يتحدث عن البراكين مثلا.)

٤ ـ أن يمكن ملاحظته وقياسه. أي أن الفعل سلوكي وذلك حين تكون صياغته إجرائية أي أن نوع الفعل المطلوب القيام به من قبل التلميذ يمكن ملاحظته وقياسه (Observable et mesurable).

بناء على ماسبق يمكن أن نلخص خصائص الصياغة الصحيحة مع أمثلة من منهج الجغرافيا:

* يجب أن يبدأ الهدف التعلمي ـ التعليمي بفعل **مضارع محسوس** أي قابلا للملاحظة فنقول: يرسم، يكتب، يسمي، يحدد، يصنف... وبالتالي هذا يستوجب عدم استخدام الأفعال الذهنية مثل يدرك، يفهم، يعي، يحيط، يستوعب، يعرف، يتعرف... فلا نقول (يدرك أو يعي أهمية الغلاف الجوي) بل (يبين أهمية الغلاف الجوي). أي أنه يجب استخدام الأفعال الظاهرة في سلوك المتعلم التي تدل بشكل ظاهر على الإدراك والفهم والوعي... وبالتالي على تحقيق التلميذ للهدف.

* أن يكون الفعل **واضحا** ليتضح الهدف أمام التلميذ: مثلا في عبارة الهدف التالي: أن يشرح (التلميذ) عن الصناعة اللبنانية. هذا الفعل غامض ضمن هذه العبارة ويضع المتعلم في ضياع: هل يشرح عن مقومات الصناعة؟ أم مشكلاتها؟ أم أنواعها؟ ان غموض الفعل المستخدم في الهدف يجعل التفسيرات كثيرة، ومن الأفضل تحديد الفعل لتحديد الهدف وبالتالي لتوجيه تفكير التلميذ الوجهة الصحيحة نحو الهدف المقصود، فنقول: أن (يوضح أسباب تراجع القطاع الصناعي في لبنان)، ان (يشرح أربع من مقومات الصناعة اللبنانية، بشرية وطبيعية).

* أن يكون الفعل **قابلا للقياس** «أي يستطيع المعلم أن يعطي قيمة رقمية على

إجابة التلميذ لايختلف عليها مع أي مراقب آخرلسلوك المتعلم» (الفتلاوي، لاتا، ص. ٩٣). مثلاً: سم ثلاث صحارى ساحلية وثلاثة داخلية. هذا الهدف يسهل عملية التقييم فإذا كانت العلامة المحددة للإجابة الكاملة هي ثلاث علامات، نصف علامة لكل إسم صحراء، فإن التلميذ الذي يذكر أربع صحاري ينال علامتين، وإن ذكر ست صحارى ينال العلامة الكاملة. بهذالا تختلف العلامة باختلاف المصححين.

* كذلك من شروط الهدف الجيد أن تحتوي العبارة أو الجملة التي تمثله على **فعل سلوكي واحد** لا أكثر، فلا يجب كتابة: أن يقرأ التلميذ جدولا إحصائيا ويحلله، بل يجب كتابة هدفين:
  - أن يقرأ جدولا إحصائيا...
  - أن يحلل جدولا إحصائيا عن تطور عجز الميزان التجاري في لبنان خلال...

* تحديد ظروف الإجابة أو المعيار المقبول لتحقق الهدف، فيكتب الهدف كالتالي:
  - أن يحول (التلميذ) الأرقام في الجدول الى رسم بياني دائري / عمودي... خلال ١٠ دقائق (تحديد المدة).
  - أن يكتب خمسة أسطر عن نتائج التلوث المائي. (تحديد حجم النص).
  - أن يحدد على خريطة مواقع المدن التالية، أو على رسم توضيحي مراكز الضغط الجوي المرتفع أو اتجاهات الرياح.. (تحديد الوسيلة)
  - أن يميز باللون أو بدائرة أو... أسماء منتوجات الصناعة البيتروكيماوية أوالزراعات التجارية... (تحديد الرمز).

اذن الهدف الجيد يجب أن يكون هدف التلميذ وأن يكون محددا في جملة خاصة به. وأن يحدد الموقف الإختباري وأن يميز مستوى الأداء المتوقع.

بعد تحديد ماهية الأهداف التعلمية وشروط صياغتها الصحيحة يطرح السؤال عن أنواع هذه الأهداف كما وردت في الأدبيات التربوية ليتم فيما بعد مقارنة الأهداف التعلمية لمادة الجغرافيا مع هذه الأنواع.

أنواع الأهداف التعلمية:

يؤكد هيغوني (Hugonie) على تنوع الأهداف حسب طبيعتها وحسب مستوياتها.

تصنيف الأهداف التربوية حسب طبيعتها

حسب طبيعتها يمكن تمييز «ألأهداف **المعرفية** التي تشمل معرفة الوقائع، امتلاك المفاهيم التي تختلف حسب الموضوع وكفايات التلميذ وبعض النهوج والإستدلالات الخاصة بالمادة»، والأهداف **المنهجية** (مهارات) المرتبطة بامتلاك الأدوات الضرورية لتحليل المواقع الجغرافية ولحل المشكلات المطروحة في الجغرافيا.» (هيغوني، ١٩٩٢، ص. ٦٦). (مثلا قراءة جدول عن مؤشر التنمية البشرية ومعطيات أخرى عن السكان في مجموعة من الدول لتصنيفهم ضمن عالم الشمال أو الجنوب، تنفيذ خريطة موضوعاتية انطلاقا من جدول إحصائي عن معدل النمو السكاني في البلدان العربية). كما تشمل هذه الأهداف «امتلاك الطرائق الخاصة بالدراسة الجغرافية (مثلا كيفية تحليل مظهر جغرافي، خريطة مركبة، كيف تتم دراسة الدولة أو أي نشاط اقتصادي)، بالإضافة الى المهارات المشتركة بين عدة مواد مثل كيفية بناء رسم بياني، واخيرا الأهداف السلوكية «المتعلقة بالمواقف التي يجب أن يكتسبها التلاميذ، وهي أهداف مشتركة بين مواد عديدة، مثلا اكتساب الحس النقدي» (شوماكر، م. س. ص. ٢١).

وهكذا تتنوع الأهداف التعلمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم في مادة الجغرافيا بحسب **طبيعتها** (Nature) إلى:

- أهداف **معرفية** (cognitifs/savoir) أي المعارف والمهارات والمواقف التي تتعلق بالجغرافيا (معلومات وحقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات).

- أهداف **مهاراتية** أو (méthodologiques/savoir faire) وتتمثل في تطبيق قدرة حس ـ حركية على موضوع تعلمي مثلا رسم خريطة لتوزع سكان لبنان حسب إحصائيات حديثة. تنفيذ مجسم يقارن المجال المدني والمجال الريفي في دولة ما. وقد ميزت «لو رو» بين نوعين من المهارات «**المهارات المنهجية المعرفية** وتشمل العمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ خلال تعلمه، كيف يفكر ويبني معارف مفهومية مختلفة التعقيد (يعرف، يقارن، يحلل، يفسر، يربط، يحول، يركب، يبرهن)، و**المهارات المنهجية التقنية** وهي ترتبط إجمالا بالعمل على المستندات والنشاطات المقترحة في الصف (رسم، قص، تلوين، تنفيذ...) وهي تستوجب بالطبع نشاطات ذهنية.
- أهداف سلوكية (savoir être/comportementaux objectifs) تتعلق باتجاهات التلاميذ وسلوكاتهم نحو مواضيع التعلم (البيئة، المياه، تنظيم المجال، أهمية الإنسان والعلم...) وبالتالي اتخاذ مواقف عملية والسعي لتعميمها والدفاع عنها (القيام بمشروع بيئي في المدرسة ومواكبته ودعوة الآخرين للمشاركة.) ونحو تنمية القدرة على الإنصات والإستماع للآخرين والحوار الهادئ المبني على الحجج، وتقبل الإختلاف والتنوع بين المجتمعات كما في الطبيعة. **(وهي تختلف عن الأهداف التعلمية التي قد تكون معرفية لكنها سلوكية الصياغة).**

تصنيف الأهداف التربوية حسب المستوى (Niveau)

صنف دولاندشير (De Landsheere V. et G.) الأهداف حسب المستويات كالتالي:

- «أهداف **الإمتلاك** (de maitrise) وهي تتعلق بمجال يمكن الإحاطة به وتسمح بوصف كامل وشامل للسلوك المنتظرمثلا: كتابة أسماء الدول العربية في مكانها على خريطة صامتة، أو بناء هرم سكاني لدولة ما.
- أهداف **التحويل** (de transfer) تتضمن التطبيق حيث تستخدم معارف وكفايات لحل مشكلة ما. مثلا تنفيذ خريطة الكثافة السكانية في أوروبا

انطلاقا من معطيات احصائية، تحديد أستخدامات الأرض في منطقة ما انطلاقا من صورة جوية عمودية.

- أهداف **التعبير** (d'expression) هي تلك التي لاتهتم بالمنتج الذي لا يمكن التكهن به مسبقا بل بالوضعية التي تعطيه وجوده. وعلى مستوى النتائج فلا يبحث في التوافق والتناسب بل في الإختلاف والتنوع. مثلا اختيار مسار رحلة داخل مدينة أو عبر البحار والممرات البحرية. أوتنفيذ رسم هيكلي انطلاقا من نص وتحديد العلاقات بين عناصره.» (ذكرتها شوماكر، م. ن. ص. ٢٣).

في النهاية لا بد من الإشارة الى أن جميع تصنيفات الأهداف تهدف لتسهيل فهمها وهي مترابطة فيما بينها، وبهذا يكون التصنيف هو «تقسيم مصطنع، فالسلوك البشري معقد والإنسان يتصرف ككل، وسلوكه متكامل لدرجة يصعب معها الفصل بين تأثير هذه المجالات. إضافة الى أن كل مجال ليس مستقلا عن المجالات الأخرى إذ يحوي تأثيراتها ولكن يكون تأثيرأحدها أكثر بروزا من غيره مما يسمح بتصنيف هذا السلوك ضمنه» (الحصري، ١٩٩٥، ص. ١٥٨).

بعد هذا العرض النظري عن المصطلحات المستخدمة والأهداف التعلمية وخصائصها ماذا تبين لنا مقارنة الاهداف التعلمية الواردة في المنهج الرسمي لمادة الجغرافيا بهذه الخصائص: هل تتوافق معها أم تناقضها؟

القسم التحليلي: تحليل الأهداف التعلمية في ضوء المعايير العالمية للأهداف التعلمية الجيدة:

لقد أصدرت وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة تباعا عدة تعاميم تحوي تفاصيل محتوى منهج مادة الجغرافيا، وبناء على المرسوم٩٥٠١ (٧ ـ ١١ ـ ١٩٩٦ (تشكيل الحكومة)، وبناء على المرسوم رقم ١٠٢٢٧(٨ ـ ٥ ـ ١٩٩٧) المتعلق بتحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافها، فقد نصت المادة ٦ من المرسوم الأخيرعلى ما يلي:

«بالنسبة لكل مادة تعليمية، تحدد، عند الإقتضاء. تفاصيل محتوى المناهج والأهداف التعلمية، كما تحدد الوسائل والطرق والأنشطة العائدة لها، بتعاميم يصدرها وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة بناء على افتراحات يضعها مجلس الأخصائيين في المركز التربوي للبحوث والإنماء وفق الأصول المعتمدة لاعداد المناهج أو تعديلها» (الجريدة الرسمية، رقم ٣٧، الجزء٨/ ١٢، ١٨ ـ ٨ ـ ١٩٩٨).

١ ـ تحليل ونقد الأهداف التعلمية: أحد عناصر منهج الجغرافيا

في الواقع ان منهج الجغرافيا في كل صف صدرفي كتيب عنوانه «تفاصيل منهج الجغرافيا». هذه التفاصيل هي المرجع الرسمي لمؤلفي الكتب المدرسية ولعملية التقويم التي هي جزء من العملية التعلمية ـ التعليمية وقسما أساسيا من كل درس. نذكر ان الدراسة تتناول فقط درس «التكامل الإقتصادي العربي» وهو يرتكز على الأهداف التالية الممثلة في المستند التالي:

المحتوى (المحاور والمضمون)	الأهداف التعلمية	الوسائل والأنشطة	ملاحظات
ـ التكامل الإقتصادي العربي (حصتان) ـ مفهومه ـ مقوماته ـ معوقاته ـ سياسات التكامل إقتصادي	ـ يدرك مفهوم التكامل الإقتصادي العربي، ويعي ضرورات هذا التكامل ـ يتبين مقومات التكامل الإقتصادي العربي ومعوقاته ـ يتبين المحاولات التي تمت على صعيد التكامل الإقتصادي العربي	ـ خرائط متنوعة للعالم العربي ـ نصوص ـ جداول إحصائية ـ رسوم بيانية ـ إعداد تقرير عن واقع التكامل الإقتصادي العربي واقتراح حلول لتحقيق هذا التكامل	

مستند ١ : الأهداف التعلمية لدرس التكامل الإقتصادي العربي

ان ملاحظة وتحليل المستند أعلاه يسمح بالملاحظات التالية:

- **العمود الأول** في هذا المستند بعنوان المحتوى(المحاور والمضمون) تحوي مواضيع البرنامج لمادة الجغرافيا في صف الثاني ثانوي، وهي بشكل عناوين: عنوان رئيسي لكل محوروتنضوي تحته عناوين فرعية. كل محور مرفق بعدد الحصص المخصصة لتعليمه.
- **العمود الثاني** يحتوي الأهداف التعلمية والتي يجب أن تكون إجرائية. ان تحديدهذه الأهداف هو أمر أساسي بالنسبة للتلميذ، للمعلم، لمؤلف الكتاب المدرسي ولعملية التقويم.
- **العمود الثالث** يعرض تحت عنوان «الوسائل والأنشطة «استخدام وسائل ومستندات متنوعة: خرائط، نصوص، جداول، رسوم بيانية، وكتابة تقارير عن مواضيع من المنهج وحسب غايات وأهداف تدريس الجغرافيا.
- **العمود الرابع** مخصص للملاحظات وقد اقتصرت في هذا الصف على تبرير اختيار الدول العربية الثلاثة (سوريا والسودان والسعودية) كنماذج في ملف عن المجال الزراعي العربي.

الأهداف التعلمية تجسد الغايات:

ان المستند رقم ١ يحتوي الأهداف التعلمية المرتبطة بدرس واحد عنوانه «التكامل الإقتصادي العربي». هذه الأهداف وردت في المنهج الرسمي كمايلي وقد تم وضع خط تحت الأفعال التي تعبر عن الهدف التعلمي:

١ ـ يدرك مفهوم التكامل الإقتصادي ويعي ضرورات هذا التكامل

٢ ـ يتبين مقومات التكامل الإقتصادي العربي، ومعوقاته

٣ ـ يتبين المحاولات التي تمت على صعيد سياسات التكامل الإقتصادي. (تفاصيل منهج الجغرافيا، قرار رقم ٣٩/ ٩٨).

نذكر أن هذه الأهداف التعلمية هي تجزئة وتجسيد للغاية الواردة في منهج

الجغرافيا كما يلي: **تحسيس المتعلم بأهمية علاقات لبنان مع العالم العربي عبر دراسة الظواهر الجغرافية بشكل عام والتأكيد على الظواهر الإقليمية المتشابهة (طبيعية، بشرية) والمصالح المشتركة.**

استنادا للإطار النظري للدراسة يمكن أيراد الملاحظات التالية:

نقد الغاية العامة

١ ـ هذه الغاية هي غاية وطنية ولكنها تحوي في نصها وسيلة تحقيقها (دراسة جغرافية للعالم (العربي) الذي ينتمي اليه الوطن)، وهذا لايتوافق مع تعريف الغاية.

٢ ـ كذلك تم في عبارة الغاية التأكيد على(دراسة الظواهر الجغرافية المشتركة) بالدرجة الأولى ومن ثم (المصالح المشتركة) كأسس للعلاقات اللبنانية العربية، وهذا يجعلنا نطرح السؤال التالي: هل التشابه في الظاهرات الجغرافية هو العامل الأساس في التقارب بين لبنان ومحيطه العربي أم أن المصالح المشتركة هي العامل الأساس الذي يوجب هذا التقارب؟

في الواقع يختلف لبنان عن الدول العربية بخصائص جغرافيته الطبيعية من حيث التضاريس والمناخ، وأيضا من حيث الموارد البشرية والإقتصادية، لكن هذا لا يشكل عائقا في وجه التكامل الإقتصادي العربي، بل بالعكس فهذا الإختلاف أو التنوع في الخصائص هو عامل ايجابي يشكل أحد مقومات التكامل وهوالذي يحتمه شرط أن تتوافق المصالح والتطلعات المستقبلية.

نقد الأهداف التعلمية

ان فحص الصياغة في الأهداف التعلمية استنادا الى خصائص الصياغة الجيدة يسمح باستخلاص الثغرات التالية:

أ ـ ورد في الهدف الأول هدفان في عبارة واحدة (يدرك ويعي). الملاحظة ذاتها بالنسبة للهدف الثاني (يتبين)، و(حرف العطف يعني ضمنا ـ يتبين ـ) وهذا يتناقض مع شروط صياغة الأهداف التعلمية الجيدة.

ب ـ ان الأفعال المستخدمة (يدرك، يعي، يتبين) لا تحترم شروط الصياغة المتفق عليها في المراجع التربوية لأنها ليست أفعالاً تدل على أعمال يمكن ملاحظتها وقياسها (observables et mesurables):

- «الإدراك هو عمل أو تصور فكري أو الفهم» (قاموس روبير الصغير ١٩٨٧، ص ١٣٩٨ petit Robert). وبما أن الفهم عملية عقلية داخلية فلا يصح اعتماد فعل يفهم/ يدرك في صياغة الهدف التعلمي. مثلا على سلبيات استعمال هذا الفعل في صياغة الهدف التالي: (يفهم أسباب الزلازل والبراكين) والذي يمكن أن يترجم الى الأهداف التعلمية العديدة التالية:

* يعدد طبقات الغلاف الصخري.

* يوضح خصائص كل طبقة،

* يبين توزع الصفائح وتحركاتها،

* يحدد نتائج تقارب وتباعد الصفائح... (أي حدوث الزلازل)

ان مجموع هذه الأهداف أذا تحققت تدل على فهم التلميذ فلماذا لا يعرفها التلميذ بشكل واضح ومباشر؟

- بالنسبة للفعل الثاني المستخدم في الهدف ذاته (يعي/ Prendre conscience) فالملاحظة هي ذاتها (لفعل يدرك) لكون هذا الفعل فعلا ذهنيا لا يستخدم في صياغة الأهداف التعلمية الجيدة لعدم إمكانية ملاحظته وبالتالي تقييمه. هذا ما أكد ه هاملين بقوله «لنضع جانبا موقفهم القاطع ضد الذهنية dogmatisme anti-mentaliste) فالسلوكيون (Behavioristes) محقون مئة مرة بطلبهم منع استخدام فعل (يعي) عندما نريد أجرأة هدف (جعله إجرائيا)، وقد تستخدم في التعبير عن هدف عام للتدريب لكنه يجب أن نعترف

بأن هذا التعبير يبقى(أخرساً) عاجزا عن اظهارالسلوكات التي يمكننا ملاحظتها لتقييم هذا الوعي» (هاملين، م. س. ص. ١١٧).

* بالنسبة للفعل الثالث والمستخدم في الهدفين الثاني والثالث هو فعل (يتبين/ s'apercevoir) فهو يعني «يأخذ علما بحالة أو بمسار معقد (قاموس روبير، ص. ٨٠). أو يتوضح له أي للمتعلم دون أن يرى المعلم/المقوم أي مظهر يدل على ما توضح للمتعلم نتيجة الخبرة التي مر بها. وحسب «هاملين» (Hameline) هذا الفعل يعني «يجعله لنفسه، يدمج العناصر المكتسبة (معارف، تأثيرات) الى حياته الذهنية» (١٩٩٨، ص. ١١٥). وقد يعني «فهم» الموضوع وهنا يؤكد هاملين على أن هذا الفعل (يفهم) يشكو من قصور يتمثل في ناحيتين «لايسمح بتوقع مسبق للسلوك، وتؤدي ترجمته الى سلوكات الى مجموعة واسعة من الأفعال التي تدل على عمليات تظهر قدرات متنوعة» (هاملين، م. س. ص. ١١٨).

* غياب المعلومات في عبارات الأهداف عن الشروط او الظروف التي تظهر فيها دلائل تحقق الهدف، وهذا لا يتوافق مع تعريف الهدف التعلمي الذي لكي يصبح إجرائيا، يجب أن يعرف كل من المعلم/المعلمة والتلميذ الظروف المحسوسة التي يظهر فيها السلوك المطلوب.

* الغموض في عبارة الهدف (يتبين المحاولات التي تمت على صعيد التكامل الإقتصادي العربي)، إذ هناك عدم وضوح فيما هو مطلوب من مؤلفي الكتب أولا ثم من المعلم ثم من التلاميذ ثانيا حول طبيعة هذه المحاولات: الناجحة منها أو الفاشلة أو الإثنين معا؟ فإذا كانت الغاية النهائية في المنهج الرسمي هي (**تحسيس التلميذ على أهمية العلاقات اللبنانية العربية**) وبالتالي يجب ان يجسدها هذا الهدف التعلمي ـ وإلا لالزوم لوضعها في المنهج الرسمي ـ ألا يجب إضافة صفة «الناجحة» لمحاولات التكامل الإقتصادي العربي لتصبح متوافقة مع الغاية النهائية؟

وإذا افترضنا إحتراما للموضوعية وللحقيقة التاريخية، أن المنهج يهدف

تعريف التلاميذعلى المحاولات السابقة الناجحة والفاشلة معا للتكامل الإقتصادي العربي، فمن المفيد تعريف التلاميذ على هذا الموضوع بإعطائهم المعلومات التي تبين الظروف والشروط التي أمنت نجاح المحاولات لتعزيزها (تحقيقا وانسجاما مع الهدف) وظروف الفشل للبعض الآخر لتجنبها.

في الواقع الحالي وحسب عبارة الهدف الثالث فكل مؤلف يمكن أن يختارالمحاولات التي توافق توجهاته وذلك نتيجة إمكانية تفسير الهدف بأكثر من معنى. فيذكر أحدهم التجارب الفاشلة دون ذكر الأسباب (وهذا لا يتوافق مع الغاية) ويذكر مؤلف آخر في كتاب آخرمثالا عالمياً إيجابياً عن التكامل الإقتصادي وهو الإتحاد الأوروبي (القائم بين ٢٨ دولة أوروبية رغم الخلافات والحروب السابقة بين بعضها)، وهذا يتوافق مع الغاية الرسمية.

كذلك أن نص الهدف لا يحدد عدد المحاولات المطلوب ذكرها. وهذا «خرق» لشروط صياغة الأهداف التعلمية.

بهذا تتفاوت الكتب المدرسية في مدى توافق الأهداف التعلمية مع غايات المنهج وشروط الصياغة الجيدة وبالتالي تتفاوت الإيديولوجيات التي تحملها مادة الجغرافيا حسب تفاوت المؤلفين.(*)

بعد هذا العرض النقدي للأفعال التي تمت بها صياغة الأفعال التعلمية واستنتاج أحد وجوه عدم التوافق بين الأهداف التعلمية للجغرافيا مع خصائص الأهداف التعلمية الجيدة. فماذا عن التوازن بين أنواع الأهداف التعلمية في تفاصيل منهج الجغرافيا؟

تصنيف الأهداف التعلمية حسب أنواعها في منهج الجغرافيا

يحتوي منهج الجغرافيا للصف الثاني ثانوي انسانيات على١٨٢ هدفا تعلميا يجسدون المحتوى الجغرافي لهذا الصف والذي يتناول موضوعين أساسيين:

(*) بدران، إ. ٢٠١٢، مدى توافق الإيديولوجيا في كتب الجغرافيا المدرسية مع ايديولوجيا المناهج الرسمية، مجلة اوراق جامعية.

لبنان والعالم العربي. فكيف تتوزع هذه الأهداف على المحتوى (المواضيع الجغرافية) وحسب أنواعها؟

١ ـ توزع متفاوت على المحتوى الجغرافي الأساسي

خصص المنهج الرسمي ٦٠ حصة دراسية لتحقيق ١٨٢ هدفا تعلميا (بمعدل حوالى ٣ أهداف للحصة) لدراسة برنامج الجغرافيا. تتوزع هذه الأهداف على موضوعين رئيسيين:

- جغرافية العالم العربي (٢٦حصة دراسية و٩٢ هدفا تعلميا أي ٣,٥ هدفا في الحصة)
- لبنان في محيطه العربي وفي العالم (٣٤ حصة و٩٠ هدفا مما يعني ٢,٦ هدفا في الحصة)

هذه الأرقام تظهر أول عدم توازن بين الأهداف التعلمية والحصص المحددة لتعلمها وتعليمها في كل من قسمي البرنامج الدراسي الجغرافي في هذا الصف. فللعدد ذاته تقريبا من الأهداف التعلمية تم إعطاء عدد مختلف من الحصص مما ينعكس على عدد الأهداف التي يجب ان يحققها التلميذ والمعلم خلال كل حصة وهذا لمصلحة موضوع لبنان حيث عدد الأهداف يسمح بإعطاء كل هدف وقته وكل تلميذ حقه في المشاركة. (وهذا يؤثر على الطرائق التعليمية المستخدمة).

٢ ـ توزع حسب أنواع الأهداف:

لقد ورد في وثيقة تفاصيل منهج الجغرافيا وفي خانة الأهداف التعلمية ثلاثة أنواع تغطيها هذه الأهداف وهي (معارف: (أهداف معرفية)، قدرات/ مهارات (أهداف مهاراتية) ومواقف (أهداف وجدانية). فهل شملت الأهداف التعلمية الواردة في تفاصيل المنهج الرسمي لصف الثاني ثانوي هذه الأهداف جميعا؟ وهل هناك توازن فيما بينها؟

لقد تم تعداد عبارات الأهداف التعلمية كما وردت في المنهج الرسمي فبلغت ١١٨ عبارة، إلا أن تحليل هذه العبارات/ الأهداف أظهر أنها فعليا تحوي ١٨٢ هدفا بحسب عدد الأفعال الموجودة في العبارة أو حرف العطف (و)، هذا لأنه كما لاحظنا أن بعض العبارات تحوي هدفين (٤٤ عبارة) والبعض الآخر ثلاثة (٥عبارات) وعبارة واحدة تحوي ٤ أهداف. (**يتعرف** من خلال خريطة الى المناطق الزراعية في الداخل، **ويقارن** بين مظهري البقاع الشمالي من جهة والبقاع الأوسط والجنوبي من جهة ثانية **ويعلل** الأسباب **ويستخلص** النتائج).

استنادا الى لوائح الأفعال السلوكية التي تنتمي لكل نوع من الأهداف(*) تم تصنيف الأهداف التعلمية المستخدمة في ترجمة المحتوى الدراسي الجغرافي، حسب عدد الأفعال وحسب نوعها في الجدول التالي:

أنواع الأهداف	المعرفية	المهاراتية	الوجدانية	المجموع
العدد	١٥٠	١٦	١٦	١٨٢
النسبة ٪	٨٢	٩	٩	١٠٠

مستند٢: توزع نسب الأهداف التعلمية حسب أنواعها

لقد استخدم في عبارات الأهداف التعلمية ٢٢ فعلا مضارعا، وهذه الصفة تتوافق مع شروط صياغة الأهداف التعلمية إلا أنها ناقصة عن تحقيق الشروط الأخرى الأكثر أهمية. هذه الأفعال تم ترتيبها في أربع فئات:

أولا: الأهداف المعرفية، وهذه بدورها يمكن تقسيمها الى فئتين:

١ ـ فئة الأهداف المعرفية التي تم فيها استخدام الأفعال الذهنية وهي الممنوع استخدامها في صياغة أفعال الأهداف التعلمية، وتشمل الفعل

(*) تم اعتماد تصنيفات بلوم وكراثول وسمبسون (د. جامع، د. الفتلاوي)

مع عدد المرات التي تكرراستخدامه فيها (بين المزدوجين) وهي التالية: يتبين (٣٥ مرة)، يتعرف (٣٢)، يدرك (٢٠)، يعي (١٨).

٢ ـ فئة الأفعال الأخرى التي تدل على هدف معرفي (دون التمييز في المستويات المعرفية حسب بلوم): يربط (١٠)، ، يبرر (٦)، يحلل (٥) يقارن (٥). يعلل (٥)، يبين (٤)، يفسر (٣)، يميز، يبرز (٢).

ثانيا: فئة الأفعال التي تدل على أهداف مهاراتية: يقرأ/ خريطة، جدول (٧ مرات) يحلل (جدول، خريطة، نصوص): (٩مرات).

لقد تم تصنيف فعل يحلل في خانة المعرفة عندما يتناول تحليل أسباب أو واقع، أي حسب الجملة التي ورد فيها، أما عندما يتناول تحليل المستندات وليس نص الدرس فقد تم تصنيفه ضمن الأهداف المهاراتية.

ثالثا: الأفعال الدالة على أهداف وجدانية: يبرر (٦)، يعلل (٥)، يقدر (٣)، يقيم (٢).

رابعا: أفعال أخرى(يدرس، يتتبع، يتوقف) يلاحظ عدم وضوح المقصود منها وما تعنيه من الناحية التربوية او التعلمية أو للتقويم.

لقد أظهر الجدول بوضوح شديدغلبة نسبة الأهداف المعرفية (٨٢٪) على كل من مجالي الأهداف المهاراتية والوجدانية (٩٪ لكل منهما)، هذا الأمر يعطي الإنطباع بأن مادة الجغرافيا هي مادة معرفية تهدف لتحصيل المعلومات والمعارف بشكل أساسي، هكذا كانت تعتبر قديما «جغرافية الرؤوس والخلجان» ومادة موسوعية. لكن هذا يتناقض مع المفهوم الحديث للجغرافيا كعلم اجتماعي تدرس كيفية تنظيم المجتمعات لمجالاتها في سبيل تأمين الحاجات البشرية المتنوعة. ومن مهامها «المساهمة في تنمية شخصية متوازنة للتلميذ في مختلف المجالات ودفعه لبذل جهود تتناسب مع مستواه العقلي وخبراته في الحياة». (لخصاضي، ٢٠٠١، ص. ١٦٨).

إذن يبرز تحليل الأهداف خللا واضحا بين أنواع الأهداف لمصلحة

الأهداف المعرفية مع نسبة قليلة للأهداف المهاراتية والوجدانية، هذا الواقع يتناقض مع أهداف تعليم الجغرافيا ومع التوجهات التربوية الحديثة حيث أن الحصول على المعلومات الجغرافية ليس غاية بحد ذاته بل هو وسيلة للوصول الى أهداف أخرى هي اكتساب مهارات يدوية وعقلية (تحليل، تركيب، مقارنة.، والتفكير الجغرافي...) وتنمية الحس الإجتماعي والوطني عند التلميذ.

مدى صحة الفرضيات

بعد هذه الدراسة النقدية أمكن التأكد من مدى صحة الفرضيات وتبين مايلي:

- صحة الفرضية الأولى إذ لا تتوافق صياغة الأهداف التعلمية في تفاصيل منهج الجغرافيا مع شروط الصياغة الجيدة وليس فقط في أهداف الدرس موضوع التحليل، بل في معظم الأهداف التعلمية للصف الثاني الثانوي في مادة الجغرافيا.
- صحة الفرضية الثانية إذ لا يوجد توازن بين أنواع الأهداف التعلمية مع خلل كبير بين الأهداف المعرفية من جهة والأهداف المهاراتية والوجدانية من جهة ثانية. وبهذا تتأكد استنتاجات الدراسات السابقة في الصفوف الأخرى وكذلك نستنتج إهمال المسؤولين عن التربية في لبنان من خلال التغاضي عن نتائج الأبحاث وبالتالي إبقاء التغرات والجمود في المجال التعليمي.

بعد التأكد من صحة الفرضيات وعلى ضوء الدراسات التربوية العالمية والعربية يمكن تقديم الإقتراحات لمعالجة ثغرات منهج الجغرافيا في ما يتعلق بالأهداف التعلمية ـ التعليمية.

اقتراحات:

إن هذه الدراسة التحليلية النقدية سمحت باستنتاج ثغرات كبيرة في منهج

الجغرافيا لاتتوافق مع خصائص المناهج الحديثة التي تدرس في الجامعات والكليات التربوية. بناء على هذا يمكن تقديم الإقتراحات التالية:

١ ـ ضرورة مراجعة المناهج كل خمس سنوات (حاليا مضى على وضع المناهج ١٦ سنة.)

٢ ـ اختيارلجنة من الأخصائيين في التربية وفي ديداكتيك الجغرافيا لمراجعة المناهج ومعالجة الثغرات التي ظهرت في هذه الدراسة وتلك التي تظهرها دراسات أخرى.

٣ ـ دعوة الباحثين في ديداكتيك الجغرافيا لإجراء الأبحاث الدقيقة التي تتناول كافة عناصرالمنهج، وخاصة كتب الجغرافيا التي تجسد المناهج، وأدوات التقويم ونظام التقويم الذي يعتمد الكفايات بينما تم تأليف الكتب على أساس الأهداف.

٤ ـ حصر اختيار مهنة التعليم بالأشخاص المعدين علميا، تربويا وديداكتيكيا، خريجي كليات التربية، والذين بإمكانهم تصحيح الثغرات في المنهج من حيث صياغة الأهداف أو إضافة أهداف مهاراتية ووجدانية خلال عملية التعليم وأيضا خلال التقويم.

٥ ـ في الختام يمكن تقديم اقتراح لصياغة الأهداف التعلمية للدرس موضوع التحليل وهي تشكل نموذجا لإعادة صياغة الأهداف التعلمية جميعها إذ أن االأفعال التي تم تحليلها قد تكررت في غالبية الأهداف التعلمية للصف الثاني الثانوي. من هنا ان اقتصار التحليل على هذا الدرس لا يقلل من أهمية مدلولاته. هذه الأهداف عددها خمسة (بدلا من ثلاثة حسب ورودها في تفاصيل منهج الجغرافيا) وهي كالتالي: يصبح التلميذ قادرا على أن:

أ ـ يعرف مفهوم التكامل الإقتصادي العربي.

ب ـ يبين ضرورات هذا التكامل عبر إحصاءات ونصوص عن الفوائد المتبادلة الناتجة عنه.

ت ـ يوضح مقومات التكامل الإقتصادي العربي من خلال أمثلة واقعية من مختلف القطاعات الإقتصادية.

ث ـ يحدد معوقات التكامل الإقتصادي العربي من خلال الوقائع الحالية والأحداث الجارية

ج ـ يحلل المحاولات التي تمت على صعيد التكامل الإقتصادي العربي، (خمس محاولات منها ثلاثة ناجحة)

ح ـ يبين أهمية المحاولات الناجحة من خلال نتائجها.

كما نورد الأمثلة التالية من الصياغات الصحيحة للأهداف التعلمية من حيث تحديد المستوى المقبول للأداء المطلوب من المتعلم:

ـ أن يصبح التلميذ قادرا على أن:

* يعدد أسماء خمسة مدن ساحلية لبنانية.
* يوضح **خمسة مشاكل** تعاني منها الزراعة في العالم العربي.
* يكتب نصا من **سبعة أسطر** عن سلبيات تلوث المياه العذبة.
* يحول الجدول الإحصائي عن توزع الناتج المحلي اللبناني على القطاعات الإقتصادية الى رسم بياني دائري **خلال ٧ دقائق**.
* يبين توزع السكان في لبنان بين الريف والمدينة بواسطة **رسم بياني دائري**

يستنتج من الأمثلة أن المستوى المقبول قد يتناول العدد، الكمية/ عدد السطور والوقت والوسيلة.

وقي موضوع التوازن بين أنواع الأهداف نشير الى ترابط الأهداف المهاراتية والوجدانية بالأهداف المعرفية ويمكن من خلال أعادة صياغة الهدف وتحديد الوسيلة التي يتم من خلالها تحقيقه، أن تصيغ هدفاً مهاراتياً ومعرفياً في الوقت ذاته، فمثلاً بدلاً من الصياغة التالية والتي تدل على هدف معرفي: أن يصبح التلميذ قادراً على أن:

- يستنتج ارتباط مؤشر التنمية البشرية بمعدل العمر المتوقع عند الولادة، يمكننا تحويل الهدف ليصبح هدفا مهاراتيا أيضا من خلال إضافة ما يحدد مهارة يقوم بها المتعلم لاستنتاج معلومة أو معرفة ما فتصبح صياغة الهدف كالتالي:
- يستنتج من خلال تحليل جدول إحصائي العلاقة بين العمر المتوقع ومؤشر التنمية البشرية في بعض الدول.

كما يمكن تحويل هدف وجداني لهدف مهاراتي أيضا، مثلا:

- يبين أهمية التعليم من خلال مقارنة ارتباط نسب الأمية ومؤشرات التنمية في دول من عالمي الشمال والجنوب.

كما نشير في الختام الى أن التوازن في أنواع الأهدف يتأثر بالمحتوى العلمي لمنهج كل صف، لذا فقد يميل التوازن في دروس ما نحو الأهداف المعرفية أكثر او نحو الأهداف المهاراتية أو الوجدانية في مواضيع منهج صف أخر.

رغم الأهمية التربوية لتحديد الأهداف التعلمية ـ التعليمية وخاصة لواضعي المناهج ومؤلفي الكتب والتلاميذ والمعلمين فقد برزت بعض السلبيات أوردها التربويون الذين هم ضد التيار السلوكي ومنها:

- التجزئة التي تلحق بالوحدة التعلمية الى مكونات عديدة تشكل الأهداف التعلمية الإجرائية مما قد يؤدي الى تفتيت البنية العقلية للتلميذ. وقد دلت بعض التجارب على محدودية التدريس بالأهداف خاصة حين يستخدمها المعلم المبتدئ ويحدد أهدافا جزئية ومحدودة جدا بوقت الدرس. ولمعالجة هذه التجزئة للأهداف كتب مارتينان (Martinand) «أن الأهداف يجب أن تكون محدودة العدد، إذ أن الأهداف السلوكية هي دائما كثيرة، لذا يجب التركيز على المفاهيم التي تشكل النواة الصلبة للمادة وتشكل صعوبة كبرى بالنسبة للتلاميذ» «(ذكرها دالونغفيل وهوبير (Dalongeville et Huber، ٢٠٠٠، ص. ٣٧).

- غياب التناسب بين ما يتعلمه التلميذ في المدرسة وبين متطلبات الحياة الإجتماعية حيث تصادفه المشكلات المتنوعة مما يجعله غير قادر على الإستفادة من المكتسبات المدرسية في الحياة العامة. هذا الأمر يجرد المدرسة والتربية من أساس وجودها: إعداد الفرد للحياة.

انطلاقا مما سبق ظهر مفهوم تربوي جديد يقوم على التدريس بالكفايات (Pédagogie par compétences)، ان هذا لايعني زوال أهمية تحديد الأهداف فهي من عناصر الكفاية إنما تختلف بالدور والإستخدام وخصائص أخرى، ولابد من القيام بأبحاث تتناول المقاربة بالكفايات ضمن مفهوم التربية المندمجة، خاصة وأن النظام التربوي في لبنان اعتمد التقويم حسب الكفايات وحدد مجالاتها في كل مرحلة والكفايات التي يجب تحقيقها لدى التلاميذ في كل صف، كما يتم التقويم في الإمتحانات الرسمية حسب مجالات الكفايات مما يوجب القيام بأبحاث توضح كيفية الترابط بين الأهداف والكفايات وأن اعتماد أحدهما لا يتناقض مع الآخر انما يكمله لمساعدة التلميذ على تحقيق غايات تدريس الجغرافيا والتربية بشكل عام.

المراجع

باللغة العربية

١ ـ الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء (١٩٩٧). **مناهج التعليم العام وأهدافها**، بيروت.

٢ ـ الجمهورية اللبنانية (١٩٩٨). تفاصيل محتوى منهج مادة الجغرافيا، السنة الثانية من كل حلقة، تعميم رقم ٣٩/ م/ ٩٨.

٣ ـ الحصري، علي منير (١٩٩٥). **طرائق تدريس الجغرافيا**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

٤ ـ الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣). **طرائق التدريس واستراتيجياته**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٥ ـ الظاهر، محمد زكريا وأخرون (١٩٩١). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. ط ١. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٦ ـ الفتلاوي، سهيلة (لاتا). **كفايات تدريس المواد الإجتماعية بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار الشروق.

٧ ـ جامع، حسن حسيني (١٩٨٦). **التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية**. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

٨ ـ خوري، توما (١٩٩٤). **الإختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٩ ـ عبد الواحد، ندى (١٩٩٨). منهج ومنهجية تعليم الجغرافيا في لبنان، الوضع الراهن ونظرة مستقبلية. أطروحة أعدت لنيل شهادة الدكتوراه، الجامعة اللبنانية، كلية التربية.

١٠ ـ قدوح، خيرية (١٩٩٧). مقومات التقويم التربوي كأداة تربوية اجتماعية مميزة. في مجلة **الأبحاث التربوية**، بيروت: كلية التربية ـ الجامعة اللبنانية.

١١ ـ كاظم، علي مهدي (٢٠٠١). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**. إربد، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

١٢ ـ لخصاصي، المصطفى (٢٠٠١). **قضايا ابيستيمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافيا**. الدار البيضاء، المغرب: دار الثقافة.

باللغة الفرنسية

1- Bartoli, J. et al. (1998). **Pédagogie par objectifs en histoire-géographie**. Créteil: C.R.D.P.

2- Borg, S. De Ketele, J.M. et al. **Guide du formateur**, Paris: De Boeck Université.

3- Chervel, A. (1998). **La culture scolaire**. Paris: Belin.

4- Dalongeville A., Huber, M. (2000). **Se former par les situations-problèmes**. Lyon: Chronique sociale.

5- Develay, M. (1992). **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris: E.S.F, éditeur.

6- De Corte, E. et al. (1995). **Les fondements de l'action didactique**. Paris: De Boeck université.

7- Giolitto, P. (1992). **Enseigner la géographie à l'école**. Paris: Hachette Education.

8- Hameline, D. (1998). **Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue**. Paris: E.S.F.

9- Hugonie G. (1992). **Pratiquer la géographie au collège**. Paris: Armand Colin.

10- LE Roux, A. (1997). **Didactique de la géographie**. Caen: I.U.F.M. de l'académie du Caen, P.U.C.

11- Mager, R.F. (1990). **Comment définir des objectifs pédagogiques.** Paris: Dunod.