مدى مراعاة برنامج منهج الجغرافيا مبادئ التنظيم

أسعد منصور
أستاذ مساعد في كليّة التربية – الجامعة اللبنانيّة
d.assaadmansour@hotmail.com

كلمات مفتاحيّة : منهج – أهداف – محتوى – تنظيم – برنامج – تقويم – تطوير

ملخص

يشكّل المنهاج عنصرًا أساسيًّا في النظام التعليمي . ويجب أن يُقيّم بعد كلّ فترة يحصل فيها تغييرات لتحديد مدى استمرارية ملاءمته. في هذا الإطار يأتي هذا البحث لتحليل برنامج منهج الجغرافيا الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في العام 1997. وهو تحليلٌ وصفيّ مقارن لترتيب موضوعات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائيّة في التعليم الأساسي. في القسم النظريّ، جرى استعراض لمفهوم المنهج، تصميمه، مبادئ اختيار الموضوعات وترتيبها، مبادئ التنظيم، أهمّ تصنيفات مبادئ التتابع، ودوافع تطوير المنهج. وارتكز التقويم على مبادئ الإستمراريّة والتتابع والتكامل. وجرت دراسة استمراريّة الموضوعات التي شكّلت مضامين المحاور في السنوات الثلاث التي تُشكّل الحلقة. وجرى التحليل عموديًّا وأفقيًّا. اكتُشفت ثغرات في التصميم. وتبيّن أنّ التتابع المنطقي غير مُراعى. وفي هذه الحال، يصبح تطوير المنهج أمرًا ضروريًّا.

يشهد العصر الحالي تغييرات في النظريّات الاجتماعيّة والتربويّة. وكذلك تعدّدًا في نتائج البحوث والدراسات النفسيّة والتربويّة حول المنهاج تخطيطًا وتصميمًا وتنفيذًا. وتشهد العقود الأخيرة تراكمًا معرفيًّا هائلًا يفرض الاختيار والانتقاء من المعرفة بما يخدم قضايا المجتمع وحاجاته ومشكلاته، وما يُلائم قدرات المتعلّم واستعداداته وميوله وحاجاته، ويجري التركيز على جوانب تربويّة مهمّة في المنهاج من حيث المبرّرات والأهداف والمحتوى، ومنها ربط التعليم بمجريات التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة.

وفي ضوء أهميّة المعرفة كقوّة مؤثّرة في استراتيجيّات تصميم المناهج، اخترنا موضوع " مدى مراعاة برنامج منهج الجغرافيا مبادئ التنظيم". والعيّنة هي موضوعات برنامج الحلقة الأولى في منهج الجغرافيا.

أهداف البحث

- دراسة ارتباط موضوعات برنامج الحلقة الأولى في منهج الجغرافيا بالأهداف الخاصّة بالحلقة الأولى من المرحلة الإبتدائيّة في التعليم الأساسي.
- دراسة موضوعات برنامج المنهج من ناحية حداثتها وملاءمتها للمتعلّمين، ولواقعهم الإجتماعي والنفسي.

- التدقيق في جودة العمليّة التعليميّة من جهة تنظيم الموضوعات.
- تحديد الثغرات الموجودة في محتوى منهج الجغرافيا في الحلقة الأولى.
- اقتراح موضوعات بديلة للتي تُعتبر غير مناسبة، وهذه البدائل تكون أكثر ملاءمة لمستوى التلاميذ، وتلبّي احتياجاتهم.
- تشكيل خطوة نحو معالجة الثغرات في أي عمليّة تطوير للمناهج.

أهميّة البحث

تكمن أهميّة البحث في أنّه يتناول برنامج الحلقة الأولى التي تُعتبر الركيزة في بناء منهج الجغرافيا. فإذا كان الأساس غير سليم، وغير متماسك، وغير متناسب مع أسس تصميم المنهج الحديث، فأيّ أمل نتوقّع إذا كنّا نسعى لإعداد جغرافي سويّ. وكلّنا يعلم ما أهميّة الجغرافيا المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة في عالم الحياة.

مراجعة الدراسات السابقة

إنّ التقصّي عن دراسات حول تقويم منهج الجغرافيا يقودنا إلى ما ورد في "*مشروع دعم التعليم الأساسي في لبنان*" ضمن دراسة تقويميّة للمناهج اللبنانيّة . وفي ما خصّ منهج الجغرافيا فقد أُفرد له فصلًا كاملًا. ودُرس المدى والتتابع. وتبيّن أنّ المنهج يُعاني من: حشو مفرط، توسّع في غير مكانه، إسهابات واستطرادات، انقطاعات، تكرار مملّ، نواقص... وأهمّه غياب فعلي للمحور الرئيسي، ألا وهو المجال الجغرافي.

أمّا بشأن التتابع، فقد اقتصر التحليل على موضوعين في السنة السادسة أساسي، والسنة التاسعة أساسي، وهما: المدينة والمناخ. وهكذا، غابت الحلقة الأولى عن التحليل التقويمي. ففرضت هذه الدراسة نفسها.

الإشكاليّة

يعتبر تنظيم المنهج العمليّة الأولى بعد تحديد الغايات والأهداف العامة سواء للمادة أم للمراحل. ويمكن تنظيم المنهج بعدّة طرق. ومنهج الجغرافيا جرى تنظيمه على نمط منهج المواد الدراسيّة المنفصلة، في وحدات. وهكذا، يُطلق عليه " منهج الوحدات القائمة على المادّة الدراسيّة". وهذا النوع من المناهج يُركّز على الجانب المعرفيّ. فإلى أي مدى يعتبر تصميم برنامج منهج الجغرافيا مراعيًا لأسس تنظيم المنهج المرتكزة على مبادئ الاستمراريّة والتتابع والتكامل؟

أسئلة البحث

تتفرّع عن الإشكاليّة أسئلة تبحث عن إجابات للتحقّق من مدى صحّة الفرضيّات، وهي :

- هل تمّ اختيار برنامج المحتوى في ضوء الأهداف التربويّة ؟
- هل ترتبط موضوعات صف من الصفوف بما تمّ اختياره في صفٍّ سابق ؟

- هل جرى ترتيب الموضوعات في ضوء أسس منطقيّة ؟
- هل تُراعي الموضوعات المختارة خصائص المتعلّمين ؟

الفرضيّات

يمكن الإنطلاق من ثلاث فرضيّات هي :

- تراعي الوحدات الدراسيّة شرط التدرّج، بحيث ترتبط موضوعات كلّ صف بموضوعات الصفّ الذي سبقه.
- تنتظم الموضوعات في الهياكل بشكل منطقي.
- تُراعي الموضوعات المختارة خصائص المتعلّمين.

منهجيّة البحث

للإجابة عن هذه الأسئلة سنعتمد منهجيّة تنقسم إلى شقّين :قسم نظري وقسم تحليلي.

القسم النظري

يشمل القسم النظري مفهوم المنهج، تصميمه، مبادئ التنظيم، مبادئ اختيار الموضوعات وترتيبها، تصنيفات مبادئ التتابع، ودوافع تطوير المنهج.

1- **مفهوم المنهج**

بعد أن استعرضت سهيلة الفتلاوي وأحمد هلالي مجموعة تعريفات المنهج، استنتجا بأنّ المنهج التعليمي هو " عبارة عن مجموعة الخبرات التعليميّة المربّية والمصمّمة في إطار التخطيط المسبق لبلوغ أهداف تربويّة وتعليميّة بقصد مساعدة المتعلّمين على النموّ الشامل في جميع نواحي الشخصيّة، بتهيئة المؤسّسات التعليميّة في إطار الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التدريس والتقويم " (الفتلاوي وهلالي، 2006، 42). وأعطى وليد الزند وهاني عبيدات تعريفًا إجرائيًّا للمنهج التعليمي وهو : " مجموعة الخبرات والنشاطات النظريّة والتطبيقيّة التي تحمل معارف، مهارات وقيمًا، واتجاهات مختلفة، والتي تخطّط أو تُنفّذ أو تكتسب بطريقة مباشرة منظّمة، أو بطريقة مباشرة غير منظّمة، وتهدف إلى إحداث تغييرات مطلوبة ومرغوبة في أداء الطالب وسلوكيّاته في أي مستوى تعليمي " (الزند وعبيدات، 2010، 19). يُلاحظ في التعريفين السابقين أنّ مفهوم المنهاج أصبح أكثر شموليّة. فهو لم يعُد قاصرًا على الموضوعات ، ولا على تحفيظ الطلّاب المحتوى، بل بات يتعدّى في خبراته جدران المدرسة، وأصبح يسعى لأهداف محدّدة.

2- **تصميم المنهج**

طالما المنهج يُمثّل مجموعة خبرات ينبغي أن تُعلّم أو تُكتسب وتُنقل من جيل إلى آخر، وما دام المطلوب لهذه الخبرات أن تنمو وتتطوّر، لذا ينبغي أن تنمو وتتطوّر بأبعادها المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة المنسّقة والمنظّمة.

2-1- المبرّر الرئيس لتصميم المنهج

تعمد السلطات المركزيّة إلى صياغة منهج تنشره في كتاب يتمّ التقيّد بمضمون محتواه. وفي ذلك ضمانة بأنّ جميع الطلّاب سيتعلّمون الحد الأدنى المقبول من المعارف والمهارات. وهذا ما فعلته وزارة التربية الوطنيّة والشباب والرياضة في العام 1997.

2-2- المداخل الأساسيّة لعمليّة تصميم المنهج

إنّ الأسس التي تُبنى عليها المناهج التعليميّة الحديثة هي :

- الأسس الفلسفيّة. وتعني الأطر الفكريّة التي تقوم عليها المناهج، بما تعكس خصوصيّة المجتمع المتمثّلة في عقيدته وتراثه.
- الأسس النفسيّة. وتتعلّق بطبيعة المتعلّم، وخخصائصه، النفسيّة والاجتماعيّة، والعوامل المؤثّرة في نموّه بمراحله المختلفة.
- الأسس المعرفيّة. تتعلّق بالمادة الدراسيّة من حيث طبيعتها، ومصادرها، ومستجدّاتها، وعلاقاتها بحقول المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلّم والتعليم فيها، والتوجّهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها. وينبغي تأكيد تتابع مكوّنات المعرفة، والعلاقة العضويّة بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة.
- الأسس الاجتماعيّة. تتعلّق بحاجات المجتمع، وأفراده، وتطوّرها في المجالات الاقتصاديّة، والعلميّة، والتقنيّة، وكذلك بثقافة المجتمع وقيمه.
- الأسس التكنولوجيّة. تتعلّق بتطوّر الوسائل التعليميّة في عصر الثورة التكنولوجيّة والمعلوماتيّة (الفتلاوي وهلالي، 2006، 109-192).

وتختلف أهميّة الأسس باختلاف النظرة إلى الأهداف المنشودة. فعلى سبيل المثال تقوم مناهج المواد الدراسيّة على ما يُعرف بالأساس المنطقي حيث تركّز على المعرفة، ومن ثمّ تُحافظ على بنائها المنطقي في تنظيمها وتقديمها للمتعلّمين، بينما تعتمد بعض التنظيمات المنهجيّة الأخرى على الأساس السيكولوجي في أسلوب تناولها للمواقف التعليميّة التي تُقدّمها. ويُراعي منهج المواد المختلطة الأساسين المنطقي والسيكولوجي. وتنطلق تنظيمات منهجيّة أخرى من الأساس الاجتماعي.

2-3- سمات المناهج الدراسيّة المنفصلة

يتّسم منهج المواد الدراسيّة المنفصلة بالخصائص التالية :

- النظر إلى المعرفة كفاية في ذاتها باعتبار أنّ المعرفة كافية لجعل الناشئة مواطنين صالحين.
- اختيار محتوى المنهج وتنظيمه في إطار معرفي، أي تنظيمه بحسب بنية المعرفة التي تتركّب من اصطلاحات، وحقائق، ومفاهيم ، وتعميمات، ونظريّات. ويتمّ تنظيم

المحتوى المعرفي للمنهج تنظيمًا منطقيًّا يتمشّى مع منطق المادة نفسها بصرف النظر عن وظيفيّة المادة الدراسيّة للمتعلّم ومجتمعه.

- الاقتصار في تخطيطه على المتخصّصين في المادة الدراسيّة، بحيث لا يشترك معهم متخصّصون في المناهج، أو خبراء في علم النفس، أو معلّمون ، أو أهل خبرة في التوجيه والإدارة والتقويم.

3- تنظيم المنهج ومبادؤه

تنظيم المنهج هو الطريقة المتّبعة في تجميع وتركيب أجزاء المحتوى التعليمي وفق نسق معيّن يؤدّي إلى تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها في أقصر وقت وأقل جهد ممكنين.

3-1- تنظيم المنهج

يتمّ تنظيم المنهج في ضوء اتجاهين : التقليدي والحديث.

3-1- 1- الاتجاه التقليدي

ترجع المبادئ التقليديّة لتنظيم المواقف التعليميّة إلى العام 1636، حيث نصح كومينيوس المعلّمين بأن ينظّموا أنشطتهم من البسيط إلى المعقّد، وهذا يعني الانتقال من الجزء إلى الكلّ، أو الانتقال من القريب إلى البعيد، أو الانتقال من المألوف إلى غير المألوف. بمعنى أنّه في المجال الجغرافي ينبغي أن يدرس الطفل أوّلًا،البيئة المحليّة، ثمّ المحيطة، قبل أن يدرس ما يرتبط بالإقليم، أو المحافظة، أو الوطن، أو المنطقة، أو القارّة، وأخيرًا العالم.

3-1-2- الاتّجاه الحديث

تتبع التنظيمات المنهجيّة الحديثة واحدًا من أسلوبين :

- الأول يُركّز على الأساس السيكولوجي في تناول المواقف التعليميّة التي يقدّمها المنهج التعليمي، ويأخذ بالاعتبار حاجات المتعلّم وقدراته وميوله وفق الترتيب الذي يُراعي مراحل النموّ، أو جوانب النموّ، أو وفق الترتيب الاستقرائي أو الاستنتاجي.
- الثاني يُراعي في تنظيم المواقف التعليميّة الأساس المنطقي للمادة والأساس السيكولوجي ، ويؤكّد على ضرورة تحقيق التكامل في المنهج.

3-2- نماذج النموّ

سنتناول بعضًا من النماذج التي تُساعدنا في عمليّة التحليل.

3-2-1- نموذج أريك أريكسون

يتطوّر النموّ النفسي الاجتماعي عند الانسان في ثماني مراحل تُقسم ثنائيًّا في كلّ مرحلة. وتتجلّى هذه الثنائيّة في عوامل إيجابيّة تعمل على تعزيز نمو الفرد، وفي عوامل سلبيّة

تتمثّل في أخطار نفسيّة واجتماعيّة يتعرّض لها فرد من دون آخر (Tanner, 2007, 177-178).

في مقابل المرحلة الابتدائيّة تحدّث أريكسون عن مرحلة تعلّم الاجتهاد في مقابل الشعور بالنقص، من 6-12 سنة. تبدأ في هذه المرحلة ممارسة الدور الاجتماعي والتكيّف مع الآخرين، وتعلّم كيفيّة اكتساب اعتراف الآخرين عن طريق حسن الأداء في عمل الأشياء. ويبدأ الشعور بأهميّة المثابرة والمهارة في أداء الأعمال.

3-2-2- نموذج جان بياجيه

توصّل جان بياجيه إلى أنّ العمليّات الوظيفيّة للبنية العقليّة تتطوّر من مرحلة عقليّة إلى أخرى من مراحل عديدة للنموّ. وقسّم المراحل كما يأتي:

- مرحلة الحس الحركي. من الميلاد إلى عمر السنتين.
- مرحلة ما قبل العمليّات الإجرائيّة، أو مرحلة التفكير الحدسي. من 2-7 سنوات.
- مرحلة العمليّات الإجرائيّة. من 7-12 سنة.
- مرحلة التفكير المجرّد. من 12-15 سنة.

المرحلة الثالثة هي التي تُقابل المرحلة الإبتدائيّة. وقد قسّمها بياجيه إلى مستويين. المستوى الأول، premier niveau، من عمر 7-10 سنوات يقابل الحلقة الأولى . وأهم خصائصه هي: تميّز التفكير بعمليّات عقليّة مبنيّة على معالجة أشياء ملموسة. إجراء الطفل تجارب على أشياء موجودة أمامه، يُقلّبها، يتفحّصها ويختبرها ليكتشف العلاقات في ما بينها. إجرائيّة التفكير المبنيّة على المعالجة العيانيّة للأشياء، وغير القابلة للتعميم. (Piaget, 1970, 34-45)

3-3-3- نموذج جيروم برونر Jerome Bruner

لقد أوجدت توصيات بياجيه في ضرورة الاهتمام بالدور الفاعل للمتعلّم في التعلّم المعرفي آذانًا صاغية من العديد من المنظّرين المعرفيّين، وكان أبرزهم جيروم برونر.

يقول برونر أنّه يمكننا أن نعلّم أي موضوع منهجي بفعاليّة وأمانة لأي متعلّم في أي مرحلة نمو لو أحسنّا تنظيم المنهج وتقديمه ضمن شروط منطقيّة تتلاءم مع المبادئ الأساسيّة للمتعلم . فالأبنية المعرفيّة للمادة الدراسيّة ينبعي أن تنسجم وتتساوى مع أبنية المتعلّم العقليّة لتسهيل عمليّة اكتسابها (Bruner, 1977, 33-40)

3-3-4- نموذج أوزوبل Ausubel

يعتقد أوزوبل بأنّ المادة التعليميّة تكون ذات معنى إذا ارتبطت بشكل حقيقي بالمفاهيم والمبادئ ذات العلاقة المتوفّرة في بنية المتعلّم المعرفيّة الحاليّة والتي اكتسبها مسبقًا. ويرتكز مفهوم التعلّم ذي المعنى على بُعدين رئيسين هما : بُعد تقديم المعلومات وبُعد معالجة المعلومات (الحصري، 1995، 260-271).

4-3- مبادئ التنظيم

ينبغي عند تنظيم المنهاج التعليمي الأخذ بالإعتبار ثلاثة مبادئ أساسيّة: الاستمراريّة continuity، التتابع sequence والتكامل integration. يشير معيار الاستمراريّة إلى التكرار العمودي لعناصر المنهج الرئيسة. ومع مرور الزمن تكون الخبرات التعليميّة في عمليّة نموّ مستمرّة. ويرتبط معيار التتابع بالاستمراريّة، ويتمثّل في زيادة عناصر أكثر صعوبة، وتوسيع المهارات، مع التعمّق في التحليل. كتب تايلر Tyler في هذا الصدد: *"Sequence as a criterion emphasizes the importance of having each successive experience build upon the preceding one but to go more broadly and deeply into the matter involved" (Tyler, 1949, 85).* ويشير التكامل إلى كيفيّة ربط مواد دراسيّة، وكيفيّة ربط موضوعات مادّة دراسيّة. كذلك يُعبّر التكامل في أحد معانيه عن ارتباط المحتوى بالبناء العقلي للمتعلّمين.

3- مبادئ اختيار الموضوعات وترتيبها

مهما كان نوع تنظيم المنهج التعليمي فلا بدّ من الأخذ بالاعتبار المبادئ التي تُعدّ شروطًا في الترتيب، ومنها :

- ارتباط المحتوى بالأهداف التربويّة العامّة، بالأهداف العمة للمادة، وحكمًا بالأهداف الخصّة بالمرحلة.
- التوازن بين النظري والعملي، أو بين العمق والشمول
- مراعاة خصائص المتعلّمين
- ارتباط المحتوى بواقع المجتمع وثقافته وقيمه ومعتقداته ومشكلاته
- مراعاة التوجّه المستقبلي
- مراعاة مبدأ الاستمراريّة، أي إيجاد علاقة رأسيّة بين الخبرات التعلّميّة ، فتبدأ ببعض الأفكار البسيطة ثمّ تتعمّق بازدياد تعقّد الموضوعات .
- مراعاة مبدأ التتابع. كلّ خبرة آنيّة مبنيّة على خبرة سابقة، ولكن بمستوى أشمل وأعمق
- مراعاة مبدأ التكامل الأفقي والرأسي، أي ربط الخبرات في مجال معيّن بالخبرات التعليميّة في مجالات أخرى (الفتلاوي وهلالي، 2006، 88).

5- تصنيفات مبادئ التتابع

تختلف مبادئ التتابع طبقًا لاختلاف وجهات النظر بالنسبة إلى كلّ من المعرفة والتعلّم وكيفيّة استخدام المحتوى. وأهم التصنيفات هي:

1-5- ربط المحتوى بالظواهر الاجتماعيّة والطبيعيّة. ومن ضمنها بُعد المكان حيث يتم ترتيب المواقف التعليميّة من الأقرب إلى الأبعد، من الشمال إلى الجنوب، من الساحل إلى الجبل، من القاعدة إلى القمّة، من المركز إلى الأطراف...

2-5- مراعاة مبادئ التتابع الخاصّة بتدريس المفاهيم. ومنها التدرّج في الإدراك العقلي، والترتيب بحسب العلاقات، وتقديم الجماعة قبل التحدّث عن الأفراد، وتقديم الأفكار الأساسيّة قبل الدخول في التفاصيل...

3-5- تصنيف التتابع المرتبط بالبحث أوالتقصّي. ففي المنهج الاستقرائي يتمّ الانتقال من الجزئيّات إلى الكلّيات، وفي المنهج الاستنباطي يتمّ الانتقال من الكليّات أو العموميّات إلى الجزئيّات أو الحالات الخاصّة. وفي حالة الدراسات الميدانيّة نلقي نظرة على الناحية قبل البدء بدراسة مشكلات معيّنة...

4-5- تصنيف التتابع المرتبط بالتعلّم. وفي هذه الحالة يُؤخذ بآراء علماء النفس التربويّين، بحيث يتم تقديم المواقف التعليميّة الأكثر إلفة من التلاميذ، ثمّ يتمّ التدرّج إلى المواقف التعليميّة الأكثر بعدًا.

5-5- مراعاة التتابع المرتبط بالمنفعة. على سبيل المثال، مراعاة مبدأ الإجرائيّة، أي تسلسل المراحل والخطوات... (سعادة وابراهيم، بدون تاريخ، 51-55)

6- دوافع تطوير المنهج

إنّ تطوير المناهج يعني التطوير في بناء وإعداد إنسان المستقبل ورجل الغد. ومتى طوّرنا هذا الإنسان فإنّه يصبح قادرًا على الإمساك بدفّة التطوّر في جميع ميادين الحياة. والتطوير في أي جانب من جوانب الحياة يهدف دائمًا إلى الوصول بالشيء المطوّر إلى أحسن صورة من الصور حتى يؤدّي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة، ويحقّق كل الآهداف المنشودة منه على أتمّ وجه، وبطريقة اقتصاديّة في الوقت والجهد والتكاليف. وهذا يستدعي تغييرًا في شكل ومضمون الشيء المراد تطويره. إذن، التطوير يبدأ من شيء قائم وموجود فعلًا، ويراد الوصول به إلى أحسن صورة ممكنة. وعمليّة تطوير المناهج تفرضها عوامل ذاتيّة وظروف خارجيّة.

6-1- العوامل الذاتيّة

تتمثّل العوامل الذاتيّة في الآتي: غياب البعد النُظمي الشمولي؛ خلل في واقع الإدارات التعليميّة؛ خلل في واقع المدرّسين؛ ضعف في البنى التحتيّة؛ ضعف التخطيط الشمولي؛ وجود مكتبات تقليديّة؛ غياب آليّة التقويم السليم؛ تغيّر النظرة إلى المتعلّم؛ اتّساع الفجوة بين المدرسة والمجتمع؛ إهمال المتطلّبات الإنمائيّة؛ ضعف العلاقة بين الجوانب النظريّة والتطبيقيّة في المنهج؛ ضعف التوازن بين عناصر المنهج.

6-2- العوامل الخارجيّة

السياسات التربويّة واستراتيجيّات التعلّم؛ الحراك الحضاري العالمي؛ التنمية الاقتصاديّة؛ المشكلات الاجتماعيّة؛ مستوى الطموح الاجتماعي؛ مشكلات بيئيّة؛ الانفتاح العالمي؛

ثقافة المجتمع؛ المحور الديني الأخلاقي؛ عامل الأسرة؛ التوجّه الاجتماعي؛ مخصّصات التعليم من الدخل القومي (الزند وعبيدات، 2010، 73-101).

وبشكل عام يتأثر المنهج بالمتعلّم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريّات التربويّة. " وحيث أنّ كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغيّر المتلاحقة، فلا التلميذ ثابت على حاله ولا البيئة ساكنة دون حراك ولاالمجتمع جامد في مكانه ولا الثقافة صلبة متحجّرة ولا نظريّات التعلّم باقية على حالها. فينتج من ذلك أنّ تطوير المنهج يصبح أمرًا لا غنى عنه ولا مفرّ منه " (الوكيل، 2000، 20).

3- القسم التحليلي

إنّ التقويم جزء متكامل من العمليّة التعليميّة. فإذا كان هدف التربية تحقيق نموّ متكامل في شخصيّة المتعلّمين، يكون التقويم التربوي المؤشّر الحقيقي للكشف عن مدى تحقيق ذلك. ويُقدّر التقويم مدى صلاحيّة أو ملاءمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة بذلك الشيء. ويسمح بالحكم على المنهج من خلال بيان جوانب القوّة وتدعيمها، وجوانب الضعف وعلاجها. وعمليّة التقويم إنسانيّة، " بمعنى أن يكون هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النموّ الشامل إلى أقصى حدّ تسمح به قدراتهم (مصطفى، 2002، 183).

سنعتمد في هذا البحث منهج التحليل الوصفي المقارن. سنستعرض أهداف الحلقة الأولى، ثمّ برنامج منهاج الجغرافيا في الحلقة عينها، ثم نجري تحليل المحاور ومضمون المحتويات عموديًّا، أي استمراريّة موضوعات المحور خلال سنوات متتالية، وأفقيًّا، أي تكامل موضوعات المادة خلال السنة الدراسية. فنستنتج في ضوء ذلك، ونقدّم الاقتراحات اللازمة لتصويب مكامن الخلل.

1- أهداف الحلقة الأولى

تشكّل غايات التربية مرجعًا أساسيًّا للأهداف التربويّة الخاصّة بكلّ مرحلة من المراحل الدراسيّة. ولكلّ مرحلة تتحدّد أهداف خاصّة بها. واختيار الأهداف هو الخطوة الثالثة من خطوات تخطيط منهج مادّة دراسيّة. " وتعتبر هذه الخطوة من أهم خطوات تخطيط المنهج المدرسي. حيث أنّ اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى، والخبرات التعلّميّة، وطرق التدريس، والنجاح بالتالي في عمليّة التقويم" (سعاده، 1984، 70). والأهداف التعليميّة تمثّل الخطوة الضروريّة الأولى في أي عمليّة تعليميّة، والموجّه الرئيس لكلٍّ من المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء. فعلى المعلّم أن يعرف مسبقًا ماذا يُريد من تلامذته، وعلى المتعلّم أن يعرف ما هو المطلوب منه كي يتعلّم.

وورد في "مناهج التعليم العام وأهدلفها "، في الصفحة 750 ما حرفيّته : "إن أهداف تعليم الجغرافيا في الحلقة الأولى، تراعي الفترة العمرية للمتعلّم (من 6 إلى 9 سنوات)، وتوفّر له مفاهيم معرفيّة أوليّة. وأبرز هذه الأهداف :

1- تنظيم المعارف والمفاهيم التي اكتسبها المتعلم قبل بدء المرحلة الابتدائية كالتعرف إلى الذات والأسرة والوطن...
2- تعريف المتعلّم إلى حاجاته الحياتية المتنوعة التي تحقق نموه بشكل متكامل ومتوازن.
3- تعريف المتعلم إلى بيئته المحلية المباشرة وما فيها من ظاهرات طبيعية وظاهرات بشرية - حياتية.
4- تنمية حس المتعلّم في إدراك المكان والزمان والظاهرات الجوية والتحولات الفصلية انطلاقاً من المعارف الملموسة المكتسبة.
5- ادراك المتعلّم لأهمية دوره في الحفاظ على البيئة من خلال المحافظة على نظافة محيطه.
6- تزويد المتعلّم ببعض الرموز والمصطلحات الجغرافية المساعدة على تكوين مفاهيم أولية تخوّله متابعة الدراسة في المراحل اللاحقة.
7- اكساب المتعلم بعض القدرات من خلال تنفيذ مهارات عملية ونشاطات فردية وجماعية.
8- تنمية روح التعاون عند المتعلم مع الآخرين، في البيت والمدرسة، تسهيلاً لعملية التكيّف الاجتماعي" .

2- المحاور وترتيبها

يتشكّل محتوى منهج الحلقة الأولى من خمسة محاور وخمسة وعشرين موضوعًا، يتكرّر خمسًا منها، وتتوزّع بالتتالي كما هي مندرجة في الجدول الآتي.

جدول: تدرّج محتوى منهج الجغرافيا في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية

السنة المنهجية / المحور	الأولى مضمون المحور (عدد الحصص)	الثانية مضمون المحور (عدد الحصص)	الثالثة مضمون المحور (عدد الحصص)
1- السكّان	الذات (2)	الجماعة (3)	بنية السكان (3)
2- المكان والسكن	1- الوطن (3) 2- المحيط المباشر(10) أ- البيت، الحي، الصف، الملعب، المدرسة ب- المواقع والاتجاهات ج- المحافظة على نظافة المحيط	1- الجهات الأساسيّة ومخطّط الصف (4) 2- المظهر الطبيعي (6) 3- أشكال السكن (2)	1- المدينة والقرية (4) 2- الجهات والاتجاهات (3) 3- سطح الأرض (7) 4- المياه (4)
3- النشاط البشري	الحاجات الحياتيّة (6)	- نشاطات السكّان (5) 2- وسائل النقل (3)	1- العمل والنقود (2) 2- الطاقة (3)

4- الزمن والطقس	1- الشمس والزمن (6) الشمس - الشروق والغروب - النهار والليل - الصباح والظهر والمساء - اليوم والأمس والغد. 2- حالة الطقس (3) بارد - حار - صاح - غائم - ممطر - مثلج.	1- الزمن (4) - اليوم - الأسبوع - الشهر - الفصل - السنة 2- حالة الطقس (2). جيّد - عاصف	1- الزمن (2) الفصول:خصائصها ومواقيتها 2- الطقس (2). 3- الحرارة والمطر وأدوات قياسها
5- الفضاء		القمر والنجوم (1)	
مجموع عدد الحصص	30 حصّة	30 حصّة	30 حصّة

المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء، مناهج التعليم العام وأهدافها، ص. 739-740

1- المحور الأوّل : "السكّان."

يبدأ منهج الجغرافيا بمحور "السكّان". وتتوزّع موضوعاته : "الذات"، و"الجماعة"، و"بنية السكّان" في تتابع رأسي منطقيّ وسليم على سنوات الحلقة الأولى ليشكّل كلّ موضوع ركيزة يُبنى عليها، ويكون أساسًا لدراسة التكامل.

إنّ هذه المواضيع التي أُدرجت في محور السكّان ترتبط بما هو واردٌ في الهدف الأوّل من أهداف الحلقة الأولى لمنهج الجغرافيا، ولكن من مقارنة هذا الهدف الأوّل، مع الهدف الأوّل من الأهداف العامّة للمرحلة الإبتدائيّة والذي نصّه : " توفير القدر الأساسي من المعارف والمهارات اللازمة لاندماج الأطفال في مجتمع متمدّن، والمتناسبة مع سمات النموّ في هذا العمر، بصورة تسمح للطفل بالمشاركة بفعاليّة في عمليّة التعلّم" (مناهج التعليم وأهدافها، 1997، 5)، ومع الهدف الأول من الأهداف العامة لمادة الجغرافيا، والذي نصّه :" تزويد المتعلّم بمجموعة من المعارف والمفاهيم الجغرافيّة الأساسيّة، التي تُسهم في تكوين شخصيّته العلميّة والثقافيّة " (مناهج التعليم وأهدافها، 1997، 737)، نجد أنّ " لجنة المرحلة الإبتدائيّة " لم تراع مبدأ الارتباط مع الأهداف العامّة ، بل أوردت هدفًا يمكن أن يكون أوّل أهداف مادّة التربية المدنيّة. ولا ندري لماذا البداءة بمحور السكّان. إنّ قارئ مضمون الهياكل، وغير المتخصّص في الجغرافيا تلتبس عليه ماهيّة الجغرافيا. وتبدو وكأنّها علم السكّان. والسكّان علمٌ تختصّ به الديموغرافيا، ويدخل في إطار علم الاجتماع. أمّا الجغرافيا فهي في سياقها التاريخيّ : علم الأرض، علم الأماكن والمواقع، علم المسالك والمواقع، علم تفاعل الإنسان مع الوسط (جغرافيا بشريّة تقليديّة)، وعلم المجال الاجتماعي أو علم تنظيم المجال البشري (جغرافيا معاصرة). والذات كموضوع، وكركيزة السنة الأولى، تدخل في إطار الفلسفة، علم النفس، الأنتروبولوجيا، والتربية المدنيّة. ولندع مال قيصر لقيصر. والجماعة كموضوع، وكركيزة السنة الثانية، هي وحدة أساسيّة في علم الاجتماع. وبنية السكّان كموضوع، وكركيزة السنة الثالثة، هي وحدة أساسيّة في علم

الديموغرافيا. فهل نبدأ في بناء هيكل منهج الجغرافيا على قاعدة " من كلّ بستان زهرة " أم نؤسّس لجغرافيا مكانيّة - مجاليّة؟ وأُورد بقناعة عبارة شهيرة قالها مؤسّس الجغرافيا البشريّة الفرنسيّة التقليديّة بول فيدال دو لا بلاش: *La géographie est la science des lieux et non pas celle des hommes.* الجغرافيا هي علم الأماكن وليست علم البشر. إذن، إنّ أول ما ينبغي التأسيس عليه هو محور مكانيّ. يُمكن أن يكون "المكان والسكن". وهو ما اختارته "لجنة المرحلة الإبتدائيّة " كمحور ثانٍ. وأول موضوع فرعيّ هو البيت. وفي هذا البيت يبدأ نموّ الذات، يتكاثر الأفراد، وتتشكّل الأسرة، وتُدرس البنية. وهكذا نكون قد بدأنا بمحور مكانيّ، وأسّسنا لجغرافيا معاصرة تهتمّ بالمجال الاجتماعي وتتّصل بمواد العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة.

2- المحور الثاني : "المكان والسكن".

2-1- في السنة الأولى.

نجد أنّ الوطن يلي الذات، ثمّ يتبعه "المحيط المباشر". هل من رابط منطقي أو تكامل يجمع بين هذه الموضوعات؟

2-2- في السنة الثانية.

أُدرج موضوعان : الجهات الأساسيّة، ومخطّط الصفّ كتابع لموضوعي الوطن والمحيط المباشر في السنة الأولى، وكتالٍ لموضوع الجماعة في السنة الثانية. أي رابط منطقيّ يجمع موضوعًا من الجغرافيا الفلكيّة وموضوعًا من جغرافيا الخرائط مع موضوعين مكانيّن في السنة الأولى؟ وأي تكامل يربطهما بموضوع من الجغرافيا الاجتماعيّة في السنة الثانية ؟ وبأي منطق أُدرج موضوع "مخطّط الصف" في محور "المكان والسكن"؟ والأغرب من ذلك هو إدراج موضوع "المظهر الطبيعي" في المحور عينه.

2-3- **في السنة الثالثة**

يندرج ضمن محور "المكان والسكن" أربع موضوعات هي: المدينة والقرية - الجهات والاتّجاهات - سطح الأرض – المياه.

إذا كان موضوعا المدينة والقرية يدخلان في إطار محور المكان والسكن، وهما موضوعان أساسيّان في الجغرافيا الحديثة والمعاصرة، فلا يجوز أن يُدرّسا معًا في هذا العمر. إن المنطق التربوي يقضي بأن يُدرّس إمّا القرية أو المدينة، أي أنّ التلميذ ينطلق من بيئته المحليّة التي يعيش فيها. ثمّ يُدرّسا معًا في مرحلة لاحقة وتحصُل عمليّة المقارنة. وإذا كان موضوع الجهات والاتّجاهات يُشكّل استمرارًا منطقيًّا لموضوع الجهات الأساسيّة فإنّ موضوع سطح الأرض لا يُشكّل استمرارًا منطقيًّا لموضوع المظهر الطبيعي، لأنّه توجد وحدات جغرافيّة طبيعيّة متدرّجة بين المساحتين. ولا ندري بأي منطق تمّ إدراج موضوع المياه ضمن محور المكان والسكن، إلّا إذا تمّ اعتبار الموضوعين منفصلين. وهذا لايجوز. فهما مركّب مبنيٌّ على عدّة علاقات.

إنّ محور المكان والسكن يُعتبر من أهم المواضيع في الجغرافيا وأدقّها. فعلى باراديغم paradigme (النموذج الإرشادي) الإنسان والوسط بُنيت الجغرافيا البشريّة. والجغرافيا البشريّة الحديثة تتكوّن من الفروع الآتية : جغرافيا السكّان، الجغرافيا الزراعيّة، النشاطات غير الزراعيّة، جغرافيا المواصلات، جغرافيا المدن (Derruau, 1976). وعلى الرغم من اتّساع هذه الجغرافيا، وتعدّد وتنوّع وتطوّر مواضيعها الفرعيّة والرئيسة، تمّ اختيار مواضيع لا صلة لها، ولا تنتمي إلى محور المكان والسكن.

3- المحور الثالث : "النشاط البشري"

مفيدٌ أن يتعرّف المتعلّم في الحلقة الأولى إلى النشاط البشريّ. ومشوّق أن يكون موضوع الحاجات الحياتيّة هو الأساس في السنة الأولى. ومتبوع بموضوع "نشاطات السكّان" في السنة الثانية بشكل منطقيّ ومُثير. ثمّ يأتي موضوع "وسائل النقل" مكمّلًا بشكل سليم للموضوع الذي يسبقه : "نشاطات السكّان". وفي السنة الثالثة، يتعرّف التلميذ إلى العمل والنقود. وهذا منطقيّ وضروريّ في إطار النشاط البشريّ. ولكن، بالنسبة إلى موضوع "الطاقة"، فإنّه يصعب على تلميذ في عمر تسع سنوات فهم الطاقة بجميع أشكالها، ومنها غير محسوس، وخارج بيئة التلميذ.

4- المحور الرابع : "الزمن والطقس"

عندما نقرأ كلمة الزمن يذهب بنا التفكير إلى فترات ماضية لا نعرف بداياتها. وإلى حقبات لا نعرف وقائعها بدقّة، وإلى حاضر معقّد ومتنوّع ومذهل، وإلى مستقبل نستشرف صورته الضبابيّة. ويُلصق بالزمن مفهوم الطقس! وهو حالة الجو في فترة زمنيّة قصيرة. وما يلفت الانتباه في دراسة التتابع الرأسي أنّه تمّ استعراض ستّ حالات طقسيّة في السنة الأولى، وأرجئت حالتا الطقس الجيّد والعاصف إلى السنة الثانية. فهل يصعب إدراكهما في السنة الأولى؟ أيّ منطق دفع " لجنة المرحلة الإبتدائيّة " إلى إحداث هذا الترافق والتوافق والانسجام بين هذين المفهومين؟ فلا يتماشى مع الزمان time إلّا المكان space. كلاهما امتداد. وهذان موضوعان رئيسان في الفلسفة، مبحث الوجود. إنّ الجغرافيا تدرّس كمادّة منفصلة. ومن الضروري أن يحصل تكامل معرفيّ مع سائر المواد الدراسيّة، وحيثما أمكن. ولكن، لا يجوز إدراج موضوع الزمن ضمن الحلقة الأولى في مادّة مكانيّة – مجاليّة(Coll,1993). وينبغي أن يُدرّس في موضوع دورة الأرض. ويُفضّل أن يكون موضوع الطقس منفصلًا. ويُدرّس بارتباطه بفترة زمنيّة محدّدة : - الطقس اليوم - الطقس في الأمس - الطقس في الغد - الطقس في الأيّام المقبلة ... وهكذا يحصل الترابط والتكامل المعرفي بين الجغرافيا وعلم الأرصاد الجويّة.

5- المحور الخامس : "الفضاء"

لا يُطلّ شيء من الفضاء في السنة الأولى. يظهر "القمر والنجوم" في السنة الثانية في حصّة واحدة. ثمّ يختفي تمامه وفضاؤه في السنة الثالثة. رأسيًّا، الاستمراريّة غير متوفّرة. ولنا تعليق معرفيّ. إذا كانت دراسة القمر تعتبر منطقيّة في إطار الجغرافيا، باعتبار أنّ القمر تابع للأرض ومؤثّر على سطحها، وضروريّة لاعتبارات دينيّة يحتمّها الواقع

الاجتماعي، فأي منطق تكامليّ يدفع بجغرافيّين أن يدرسوا نجوم الفضاء بعد حالة الطقس في السنة الثانية.

سأختم هذا التحليل بتوضيح ماهيّة الجغرافيا :الجغرافيا هي مصطلح يوناني الأصل يتألّف من كلمتين : gê ومعناها الأرض، وgraphein ولها ثلاثة معاني: الوصف، الرسم، والكتابة. وفي ضوء كلّ من هذه المعاني، الجغرافيا هي: وصف الأرض، وهي بذلك علم طبيعي؛ رسم الأرض، أي أنّها تختصّ بالخرائط؛ كتابة على الأرض، وبحسب المعنى المجازي لهذه العبارة تصبح الجغرافيا دراسة ما تخطّه الطبيعة والجماعات البشريّة على سطح الأرض. وفي الحالات الثلاثة، هي علم يختصّ بالأرض، وليس بالفلك أو بالفضاء، أو بالكون. هي دراسة الموجود الطبيعي والمنتج الاجتماعي. هي دراسة العلاقة بين الإنسان والأرض، ونشاطه على هذه الأرض. هي فلسفة الوجود البشري على الأرض. وفي ذلك يتجلّى عمق الفكر الجغرافي. فهل نُلغي هويّة الجغرافيا عن قصد أو بغير قصد؟ ينبغي على مصمّمي منهج الجغرافيا أن يأخذوا هذه النواحي بالإعتبار.

6- **الإستنتاجات**

- إن سبعة مواضيع من أصل تسعة وعشرين موضوعًا يعتبر إدراجها المحوري غير منطقي. وبالتالي ، لم يراع البرنامج مبدأ الاستمراريّة.
- إنّ خمسة مواضيع لا تراعي خصائص المتعلّمين.
- إنّ موضوعين خارج إطار الجغرافيا المعاصرة.
- إنّ الترابط غير متكامل.
- إنّ المحتوى الأفقي والعمودي للبرنامج لا يتّسم بالشمول والواقعيّة، ولا يشكّل ترجمة حقيقيّة كاملة لأهداف الحلقة الأولى.

وهكذا، يمكننا تأكيد عدم الصحّة التامّة لما جرى افتراضه. والحال كذلك، لا بدّ من تقديم اقتراحات لمعالجة المشكلات التي يُعاني منها برنامج المنهاج.

7- **الإقتراحات**

- إعادة النظر ببعض أهداف الحلقة الأولى، وحذف ما هو غير متوافق مع ماهيّة الجغرافيا، واستبداله بما هو متناسب مع طبيعتها وخصائص المتعلّم.
- تركيز برنامج المنهج على أساسيّات المعرفة الجغرافيّة (حقائق، مفاهيم، مبادئ، اتّجاهات) المتناسبة مع خصائص الطفولة المتوسّطة (6-9 سنوات). فلا يُمكن أن نُقدّم للمتعلّم أي فكرة، أو نُطالبه بأي نشاط من دون الأخذ بالإعتبار مرحلة النموّ التي يمرّ بها، ومراعاة قدراته وخصائص نموّه في جميع الجوانب الجسميّة والعقليّة والإنفعاليّة والاجتماعيّة (سليم، 2004، 99-103)... ومراعاة حاجاته وميوله. وهذا يعني ضرورة

إجراء بعض التعديل في برنامج المنهج بحذف المواضيع الخارجة عن نطاق بيئة المتعلّم واهتماماته.

- اختيار معارف وخبرات تُشكّل مواضيع " ذات معنى " تتّصل بحياة التلاميذ واهتماماتهم ودوافعهم، وتتمثّل في بنائهم الإدراكي والوجداني والأدائي.
- جعل البرنامج متدرّجًا في المعارف والخبرات، من الحسّي، إلى الحدسي، إلى الإجرائي بصورة مشوّقة ومثيرة ومتنوّعة تمشّيًا مع خصائص المتعلّمين في الحلقة الأولى.
- تنظيم البرنامج بشكل حلزونيّ. إنّ الأفكار الرئيسة التي تُشكّل النظم المعرفيّة تنتظم في هذا المنهج بحيث يتقدّم التلميذ نحو دراسة تزداد تدريجيًّا في تعقّدها. ويتمّ تقديم تلك الأفكار في نظام حلزونيّ يزداد عمقًا واتّساعًا كلّما تقدّم الطفل في صفوف الدراسة.

المراجع

باللغة العربيّة

1- المركز التربوي للبحوث والإنماء (1997). *مناهج التعليم العام وأهدافها*. بيروت.

2- برنامج الأمم المتّحدة للتنمية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربيّة، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة (2003). "الدراسة التقييميّة للمناهج التعليميّة في لبنان"، منهج الجغرافيا، ص.ص. 830-877، بيروت.

3- الحصري ، علي (1995). *طرائق تدريس الجغرافيا*، جامعة دمشق.

4- الحيلة، محمد محمود (2012). *طرائق التدريس واستراتيجيّته*، العين، دار الكتاب الجامعي.

5- الزند، وليد، وعبيدات، هاني (2010). *المناهج التعليميّة. تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها*. إربد، عالم الكتب الحديث.

6- الفتلاوي، سهيلة، وهلالي، أحمد (2006). المنهاج التعليمي والتوجّه الإيدلوجي (النظريّة والتطبيق). عمّان، الشروق.

7- الوكيل، حلمي (2000). تطوير المناهج : أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته، القاهرة، دارالفكر العربي.

8- حسّان، حسن (1993). *التعليم الأساسي بين النظريّة والتطبيق*، بيروت، دار النهضة العربيّة.

9- سعادة، جودت (1984). *مناهج الدراسات الاجتماعيّة*، بيروت، دار العلم للملايين.

10- سعادة، جودت، وابراهيم، عبدالله (بدون تاريخ). *تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها*، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

11- سليم، مريم (2004). *علم النفس التربويّ*، بيروت، دار النهضة العربيّة.

12- فريحة، نمر (2008). *التربية الكلّيّة للتعليم الأساسي (مفاهيم ونماذج)*، بيروت ، دار الفكر اللبناني.

13- مصطفى، صلاح (2002). *المناهج الدراسيّة، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*، الرياض، دار المرّيخ للنشر.

باللغة الأجنبيّة

1- Bruner, Jerome (1977). *The Process of Education*, London, Harvard University Press.

2- COLL, Marie-Laure et Pierre (1993). *L'Enseignement de la géographie aux cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements*, Paris, Colin.

3- Derruau, Max (1976). *Géographie humaine*, Paris, Colin.

4- GIOLITTO, Pierre (1992). *Enseigner la géographie à l'école*, Paris, Hachette

5- Piaget, Jean (1976). *L'Epistémologie génétique,* Paris, PUF.

6- Tanner, Daniel and Laurel (2007). *Curriculum development: theory into practice*, Columbus, Pearson.

7- Tyler, Ralph (1949). *Basics Principles of Curriculum and Instruction,* Chicago, the University of Chicago Press.