

גיאוגרפיה - מבנה-דעת מול סילבוס

שוש מלאת

מבוא

נושא "מבנה-דעת" היא סוגייה בתוכניות הלימודים להכשרת מורים. שילוב הנושא הוא תנאי הכרחי להתפתחותו המקצועית של המורה לעתיד. כדי להפוך את הנושא למרכיב קריטי בידע הפדגוגי של "פרח ההוראה" וכדי ליצור קשר בין התיאוריה למעשה, רצוי לבחון את מבני-הדעת של הדיסציפלינות ולהעמידם מול תוכניות הלימודים המשתנות.

מאמר זה מעמיד את מבני-הדעת של הגיאוגרפיה מול תוכניות הלימודים בגיאוגרפיה. לצורך תמיכה ברעיון זה נתייחס תחילה למושגי המפתח, דיסציפלינה ו"מבנה-דעת", משמעותם וחשיבותם יישומם בהוראה על-פי גישות שונות.

נבחן את הגיאוגרפיה כדיסציפלינה ונכיר את מבני-הדעת המסורתיים והחדשים שלה. השאלה העיונית, "באיזו מידה מייצגת תוכנית הלימודים את מבני-הדעת בגיאוגרפיה?" הופכת לידע פדגוגי-פרקטי כאשר נחשוף את מיקום מבני-הדעת בתוכנית הלימודים ונבדוק את השלכות הגישה הפילוסופית והגישה הפסיכולוגית של מבנה-הדעת על תוכנית הלימודים.

דרך זו יפה לכל תקופה בה מתרחשות תמורות הן במבני-הדעת והן בתוכניות הלימודים ועל-כן רב ערכה בהכשרת פרחי-הוראה.

א. מבנה-דעת של הדיסציפלינה

1. דיסציפלינה והוראת מקצועות הדיסציפלינריים

דיסציפלינה - מוגדרת כדעת מאורגנת, דעת אשר הצטברה הודות לעבודת החקירה הבלתי-פוסקת של מומחים, אנשי מדע אשר שאפו להבין את העולם הסובב אותנו על כל תופעותיו.

דעת זו המצטברת ללא הפסק, ראשיתה מאז טעם האדם מפרי עץ הדעת וסופה בלתי-ידוע (פטקין 1981).

לגבי מיקומה של דעת מצטברת זו בתהליך החינוך אין בפיהם של אנשי החינוך תשובה חד-משמעית. מסתבר שמיקומה מותנה באידיאולוגיות המנחות את המתרחש בתהליך החינוך דהיינו, את המתרחש בבתי-הספר. בתש"ל (1970) התפרסמה הרצאתו של מינקוביץ, שאותה נשא בכנס מחנכים על הנושא "המקצועות הלא פדגוגיים כרכיב בהכשרתו של המורה". בניסיון להשיב על השאלה מה מטרת הוראת מקצועות דיסציפלינריים הוא קובע:

... "האידיאל של ידיעת המקצוע, שמקורו בתקופה היוונית, כשהדעת היתה מצומצמת והיו אנשים שידעו כמעט הכל (ואריסטו ידע הכל), הוא כיום חלום באספמיה מבחינת האפשרות: זה גם אינו נחוץ. מה שחשוב כיום יותר, וזוהי הגישה המקובלת במערכות החינוך בעולם, הוא הכנסת התלמיד בסוד המבנה של המקצוע, בעל המקצוע צריך להגיד לנו המורים, הפדגוגים והפסיכולוגים, מהו המבנה הסגולי של המקצוע הנתון, מה הם מושגי היסוד האופייניים, מהם העקרונות הבסיסיים הכלולים במקצוע, מהן דרכי הבדיקה, איסוף הנתונים, דרכי הלימוד ודרכי החשיבה האופייניים למקצוע זה" (מינקוביץ בתוך: אורמיאן ניומן (עורכים), 1971, עמ' 194).

לפי דבריו של מינקוביץ אפשר להגדיר שני יסודות עיקריים המרכיבים את הוראת הדעת של מקצועות שונים:

א. רעיונות בסיסיים ומושגים יסודיים בתחום הדעת המסוים.

ב. דרכים ושיטות ליצירת הידע בתחום הדעת.

לפי גישה זו צריכה הוראת המקצוע להיות מבוססת על שני היסודות האלה כדי שתייצג את הדיסציפלינה.

מצפים מהלומד שילמד את העקרונות והמושגים הבסיסיים של המקצוע ושילמד גם להכיר את דרכי החשיבה והחקר האופייניות לו.

במקצועות הלימוד השונים ינסו המחנכים לפתח סוגי חשיבה המאפיינים את המקצוע ומיומנויות שכליות הנדרשות לו.

כללו של דבר:

לימוד מקצוע בבית-הספר מחייב, פרט להכרת הרעיונות והמושגים הבסיסיים, גם את הכרת הדרכים שבהן מתהווה המידע באותו תחום דעת שמדובר בו. יש הגורסים שאין להסתפק בהכרה פסיבית של הדרכים האלה, אלא יש להקנות לתלמידים את הכשירויות ואת המיומנויות הדרושות כדי שאף הם יתפקדו בדומה לחוקרים ויידעו ליצור ולהפיק מידע בשיטות ובדרכי ההוכחה ההולמת כל מקצוע ומקצוע. ישנה הסכמה בקרב מתכננים ומחנכים כי בתוכניות הלימודים ובחומרי הלמידה חייבים להציג כל מקצוע כפי שהוא, על-פי המבנים הייחודיים לו.

לרעיונות העיקריים הכלולים בתחום דעת מסוים ולשיטות החקירה האופייניות לו קוראים בספרות הפדגוגית ותיאוריות הקוריקולום "מבנה-הדעת של הדיסציפלינה".

2. מבנה-הדעת

מושג מבנה-הדעת צמח בארצות-הברית על רקע הספקות ביעילות החינוך הפרוגרסיבי (על-פי עקרונותיו הושם דגש על אישיות התלמיד), כדי לסייע בחינוכם של אזרחים בעלי יכולת מדעית התואמת את צורכי החברה הטכנולוגית ועל רקע הפער בין המדע המודרני לבין ספרי הלימוד הקיימים.

משנות השישים, בעקבות שילוח הספוטניק, השאלה הבסיסית ששאלו עצמם מחנכים ומדענים כאחד היתה:

"מהו הידע העדיף, כיצד נורה ידע זה?"

גם בעיית "התפוצצות הידע" ההולכת ומחריפה הביאו להחזרת הדגש לעיסוק בחומר בתוכן הלימודים ותשומת הלב הופנתה ל "מבנה-הדעת" של המקצועות.

המושג "מבנה-הדעת" של דיסציפלינה קיים במשמעויות שונות בהגותם של ברונר (1963) ושוואב (1974).

3. גישתו של ברונר פסיכולוגית באופיה.

במושג "מבנה-הדעת" הוא מתכוון בעיקר לרעיונות יסוד שאפשר לקשור סביב הרבה ידיעות בודדות בתחום המקצוע המסוים.

הנחתו הפסיכולוגית של ברונר היא שבניית לימוד המקצוע סביב הרעיונות המרכזיים מקנה משמעות ללימוד, ובכך מעוררת את המוטיבציה של הלימוד ומגבירה את כושרו של התלמיד לזכור את הדברים הנלמדים וליישם אותם בלימוד דברים חדשים.

בספרו "תהליך החינוך", שיצא לאור ב-1963, מתואר ומוסבר המושג "מבנה":

- א. מושגי יסוד של המקצוע.
- ב. האופן שבו הדברים קשורים זה בזה.
- ג. עקרונות היסוד של התחום המדעי.
- ד. הגישה של התחום המדעי ללימוד ולמחקר.
- ה. הדרך של התחום בפתרון בעיות.

ברונר מדגיש את הקשר בין מבנה החומר הנלמד לבין דרך קליטתו על-ידי התלמיד .

הנחתו הבסיסית היא שהוראת המבנים:

- א. מגדילה את שיעור התפישה של מקצוע הלימוד.
- ב. מעניקה ללומד זיכרון לטווח ארוך.
- ג. מובילה להבנת במבנים שפירושה לימוד תבנית להבנת דברים אחרים. ידע מבנים הוא בסיס להעברה (טרנספר).
- ד. מאפשרת למידה תוך התעניינות.
- ה. "אפשר ללמד בעילות יסודות של כל מקצוע כל אדם בכל גיל, בהתאם לרמת התפתחותו."

לגישתו של ברונר משמעות מעשית בתחום תוכניות הלימודים:

- א. השליטה במבנים והידיעה להשתמש בהם תובעת העמקה בלתי-פוסקת בלמידתם.
- מכאן ההצעה לפתח תוכניות לימודים ספירליות החייבות לפקוד מחדש מושגי יסוד עד אשר יתפוש התלמיד את מלוא המנגנון הפורמלי הכרוך בהם.
- ב. על מלאכת התכנון יש להפקיד את טובי המומחים במקצועות.
- ג. דרך הגילוי והחקר היא הדרך המתאימה להוראה של מבנים. היא מאפשרת:
 1. רכישת טכניקות הקשורות למקצוע.
 2. מחזקת את היכולת האינטלקטואלית.
 3. מגבירה את ההנעה ללימודים.

ברונר טען שגישתו אמנם יוצאת ממדעי הטבע אך היא מתאימה גם למדעי הרוח והחברה.

הגיאוגרפיה כדיסציפלינה נחלקת בין מדעי הרוח למדעי הטבע, כך שלגישתו של ברונר יהיה ביטוי בתוכניות הלימודים בגיאוגרפיה.

4. גישתו של שוואב - פילוסופית בעיקרה.

חקירתו נוגעת להבהרת מהות הדעת (במקצועות) בדיסציפלינות השונות ולהבהרת מהות הזיקות והקשרים בין קבוצות של דיסציפלינות. לצורך חקירה זו הוא מניח כי בדיסציפלינות השונות נוצרות מערכות מושגים שבאמצעותן ניגשים אנשי מקצוע לחקור את מושאי המחקר שלהם ה- (s.m.) subject matter

בניגוד לדעת חוקרים אחרים, המניחים שתוך כדי ניתוח הידע הקיים אפשר לחשוף מבנה בסיסי פנימי, אין שוואב מנסה לגלות דגם פנימי קבוע הקושר את הנתונים השונים. שוואב גורס כי לדיסציפלינה יכולים להיות מבני-דעת אחדים וכי מבנה-הדעת הוא נזיל ומשתנה בהתאם להתפתחות המדע ולגישות החוקרים.

הוא מבקש להבין את העקרונות ששימשו למיון הנתונים ולארגונם ולקביעת העיקר והטפל. לאור תפישה זו הוא מבחין בין מבנים סובסטנטיביים לבין מבנים סינטקטיים.

מבנה-דעת סובסטנטיבי מורכב מהרעיונות ומההשקפות שאומצו על-ידי החוקר בבואו לחקור תחום מסוים של הדיסציפלינה. אלה נותנים בידי החוקר כלים למיון הנתונים ולריכוזם לשם קביעת העיקר והטפל. הם מהווים עקרונות מנחים של המחקר - מושגים בסיסיים המגדירים את התחום הנחקר וקובעים את דרך החקירה.

לגישתו זו של שוואב השלכות לפלורליזם רב של מבני-דעת סובסטנטיביים, המביא לכך שהמטרה המרכזית בהוראת המקצועות השונים היא לפתח אצל התלמידים כושר להבחין בבעיות ובמצבים מנקודת-ראות שונות.

לבד מהמבנים הסובסטנטיביים קיימים מבנים סינטקטיים. הכוונה למתודה שבה החוקר ניגש לחקור את מושאי מחקריו כדי להגיע למסקנותיו, כלומר: כיצד הוא מנסח את השערותיו, כיצד הוא אוסף נתונים, ממיין אותם, מהו סוג הראיות התקפות והמספקות אותו, כיצד הוא מסיק מסקנותיו.

המבנה הסינטקטי מוכתב לרוב על-ידי מהות הדיסציפלינה ועל-ידי המבנה הסובסטנטיבי שהחוקר אימץ לעצמו.

העיון במושגים דיסציפלינה ומבנה-הדעת מורה שגילוי המבנים של המקצועות, במקרה שלנו בגיאוגרפיה, עשוי לפתור את הבעיה של ארגון הידע העצום המצטבר במהירות ושל שינוי הידע. נכיר את הגיאוגרפיה כדיסציפלינה ואת מבני-הדעת שלה, כדי לבחון את התכנים השונים ודרכי ההוראה המהווים מרכיבים של תוכנית הלימודים בגיאוגרפיה.

ב. תחום הדעת בגיאוגרפיה

1. הגיאוגרפיה כדיסציפלינה

במאמרו של ב"נ פלויד (1963) מובאות 14 הגדרות שונות לגיאוגרפיה, וכל אחת מהן עומדת בפני הביקורת.

ההגדרה המובאת להלן מנסה לקשור את כל ההגדרות ומסתמכת על עצם המושג גיאוגרפיה, שתרגומו - כתיבת הארץ, ופירושו ה"כתוב" על-פני הארץ. ה"חרוט" בפני כדור-הארץ.

"כתיבה" (או "חריטה") זו נכנה כאן "תופעות בפני כדור-הארץ". למעשה, ניתן לומר שרק בזכות תופעות אלה, שהן החריטות השקעים והבליטות למיניהן, קיימת הגיאוגרפיה. לו היה כדור-הארץ דומה לכדור פלדה משיף וממורק, ללא חריץ ובליטה, לא היו תופעות ולא הייתה קיימת הגיאוגרפיה.

מכאן, הגדרת הדיסציפלינה היא:

הגיאוגרפיה כדיסציפלינה עניינה התופעות בפני כדור-הארץ, תהליכי התהוותן, הדדיות השפעותיהן ומערכי תפוסתן. (פטקין, 1981).

מהי מהותן ומשמעותן של התופעות אשר בפני כדור-הארץ?

הסופיסטים ביוון חילקו את המצוי על-פני כדור-הארץ כתוצאה של שתי מערכות חוקים:

חוקי הטבע - ה"פויסוס".

חוקי האדם - ה"נומוי".

כלומר: כל הדברים באשר הם, מקורם הוא בטבע הדברים או בטבע האדם.

חלוקה זו יצרה את שתי הגיאוגרפיות:

הפיסיוגרפיה או הגיאוגרפיה הפיסית והאנתרופוגיאוגרפיה או הגיאוגרפיה של האדם. כאשר הגיאוגרפיה מתארת את יחסי-הגומלין בין האדם לטבע.

אל הגיאוגרפיה הפיסית משתייכים הענפים הקשורים לתופעות-טבע כמו:

גיאולוגיה, גיאומורפולוגיה, קלימטולוגיה, הידרוגרפיה. אל הגיאוגרפיה של האדם משתייכים הענפים הקשורים לאדם כמו: דמוגרפיה, גזעים ודתות, כלכלה, תחבורה.

כל המרכיבים של הגיאוגרפיה הפיסית והגיאוגרפיה של האדם הם הסעיפים של סקירה חבלית (אזורית) כלומר: תיאור של חבל ארץ מסוים. הגורמים המרכיבים את הנוף מפתחים ומשנים אותו ואת המערך המסוים של הגורמים היוצרים את יחידת הנוף האחת המיוחדת לאזור זה לבדו.

הנחת יסוד זו יצרה חלוקה אחרת לגיאוגרפיה:

א. הגיאוגרפיה הכללית (נושאת) החוקרת את הגורמים השונים, את יסודות פעולתם ואת החוקיות שבהם.

מחקר זה נערך בהיקף עולמי ומגיע לתמונה כוללת של כל תופעה מסוימת נדונה, כמו מפת אקלימי העולם.

ב. הגיאוגרפיה החבלית (האזורית) חוקרת את האזורים הגיאוגרפיים השונים לפי דרגות גודל שונות:

מהממד העולמי יבשות ועד ליחידה הגיאוגרפית המצומצמת ביותר. לגבי כל אחת מיחידות רגיונליות אלה נחקרים מידת השפעתו של כל גורם וגורם המעצב את נופה, התהליך המדויק של פעולתו, יחס ההשפעה של הגורמים השונים והשינויים החלים ביחס זה. על סמך מחקר זה מובהרת היווצרותו של הנוף המסוים ומערכות התוצאות של שינוי במערך הגורמים הגיאוגרפיים בנוף זה (עמירן 1962, בר-גל, 1991).

המחקר הגיאוגרפי מכוון אפוא לאזורים הגיאוגרפיים לדרגותיהם ולאיתור התופעות השונות, מערך ה"גיאוגרפי" ותפוצתן. השאלה האופיינית הנשאלת בגיאוגרפיה לגבי כל נושא של מחקר היא: איפה? לשאלה זו מצטרפות מיד השאלות: למה דווקא כאן? למה לא במקומות אחרים? מה גורם לשילוב המסוים של הגורמים הגיאוגרפיים השונים באזור זה?

ההכרח המתמיד לחקור את התופעות השונות בתפוצתן הגיאוגרפית הוא שיצר לגיאוגרפיה את כלי-המחקר המובהק שלה - את המפה.

המפה מעמידה דרישות חמורות בפני החוקר. אין להשאיר במפה "כתמים לבנים", לפיכך לא ייתכן לצמצם את המחקר בקטעים נוחים, קלים או נבחרים של אזור מסוים בלבד: מיפוי אחראי מחייב מפה

המכסה את כל השטח בשלמותו וברמה אחידה של דיוק. מכאן מתחייב שגם המחקר בגיאוגרפיה הכללית יקיף את התופעות בהיקף העולמי וילווה באותן שיטות מחקר המהוות את "המבנה הסינטקטי" של הגיאוגרפיה.

ההשוואה המתמדת של תופעות גיאוגרפיות בארצות שונות, וכן המחקר המשווה של הארצות הם אמצעים יעילים ביותר להבהרת תופעות דומות במסגרת רגיונלית שונה או להבהרת ניגודים רגיונליים אופייניים. גם כאן משמש המיפוי המדויק והכולל של התופעה הנחקרת אמצעי יעיל למחקר.

הגיאוגרפיה הכללית והחבלית ניתנות לחלוקת-משנה:

גיאוגרפיה כללית (נושאת):

גיאולוגיה, גיאומורפולוגיה, קלימטולוגיה, הידרוגרפיה, ביוגרפיה (גיאוגרפיה פיסית), גיאוגרפיה של האוכלוסייה, גיאוגרפיה של היישובים, גיאוגרפיה כללית, גיאוגרפיה מדינית (גיאוגרפיה של האדם).

גיאוגרפיה רגיונלית (חבלית):

תורת הנפים, תורת האזורים בגיאוגרפיה, גיאוגרפיה היסטורית, היבשות ואזורי המשנה שלהן.

2. מבני-דעת חדשים בגיאוגרפיה

שוואב (1975) טוען שגבולות הדיסציפלינה נתונים להשתנות. הרבה הנחות יסוד שקבעו את מיון הדיסציפלינות בעבר התגלו במרוצת הזמן כלא נכונות. התופעות עצמן לא השתנו אלא אמות-המידה למיון השתנו.

אפשר למיין דיסציפלינות לפי נושאים, לפי מטרות ולפי שיטות ודרכי מחקר.

אחת החלוקות המקובלות היא החלוקה לשלושה תחומים:

-מדעי הטבע והמדעים המדויקים.

-מדעי החברה.

-מדעי הרוח.

הגיאוגרפיה לפי המדעים המרכיבים אותה יכולה להשתייך למדעי הטבע, או למדעי החברה.

גישות שונות עשויות ליצור מבני-דעת שונים.

הגישות שהצגנו עד עתה הן הגישות המקובלות בגיאוגרפיה. הן מייצגות את האסכולה הפוזיטיביסטית במחקר ובלימוד הגיאוגרפי. גישה זו נישאה על גלי "המהפכה הכמותית" (קורקהיים) אשר זעזעה ושינתה לבלי הכר את פני הגיאוגרפיה בשנות החמישים והשישים. (שחר 1981, בר-גל 1991).

כל הסוקר את המחקרים והפרסומים בגיאוגרפיה הישראלית של הדור האחרון מתרשם מעוצמת ההשפעה של גישה מחקרית זו על בחירת נושאים ושיטות המחקר גם יחד.

הגישה הפוזיטיביסטית במחקר בגיאוגרפיה בנתה מסד מוצק למתכננים המרחביים, מעצבי הגיאוגרפיה של העתיד, האמונים על כללי התכנון הראציונלי לגונוי השונים וההסקה הכמותית.

גישה זו קרובה למדעי הטבע והחברה.

גישות חדשות במחקר ובלימוד הגיאוגרפי יצרו מבני-דעת חדשים בגיאוגרפיה כמו:

הגישה ההומניסטית - גיאוגרפיה המעמידה במוקד החקירה את האדם ועולם חווייתו.

הגישה הביקורתית - גיאוגרפיה בנויה על הנחת-היסוד בדבר קיומם של מעמדות, ניצול קונפליקט ויחסי גומלין בין המערכת הכלכלית, החברתית והפוליטית.

הגישה האמנותית - גיאוגרפיה היא גישה מחקר המחפשת קשרים בין ספרות ואמנות לגיאוגרפיה.

3. הגישה ההומניסטית - גיאוגרפיה הומניסטית

הגיאוגרפיה עוסקת בחקר הנוף ובהבנתו מנקודות-מבט שונות. מאז ראשיתה ועד היום משתנים כלי המחקר ושיטותיו, וכן הדגשים במחקר גיאוגרפיה. אך המהות נותרת - הנוף והאדם. הגיאוגרפיה המודרנית נשענת על השיטה המדעית כצורת מחשבה, כהשקפת חיים מרכזית של המקצוע, תוך חיפוש תשובות לשאלות שחלקן נצחיות, כגון שאלות של היווצרות תופעות, או שאלות של הבדלים מרחביים.

למעשה, שאלות דומות על הנוף, המרחב והאדם העסיקו את המין האנושי מאז ומעולם. תשובות לשאלות אלה ניתנו בתחומי ההכרה השונים - הדת, האמנות, המגיה - בנוסף לתחום המדע.

בעשור האחרון נעשה מאמץ לנסות ולגשר בין הפוזיטיביזם לבין ההומניזם בגיאוגרפיה (R.D. 1980, Sack).

לדעת הגיאוגרף (Sack 1980) ניתן לתאר את תחומי ההכרה בצורת משולש, כאשר כל צלע מייצגת תחום אחר של ההכרה: המדע, האמנות והדת. צורת ארגון זו מאפשרת להגיע למסקנה שכל תחום "מסתכל" על השניים האחרים, אך יחד עם זאת, בשוליו, נסמך כל תחום על השניים הנותרים. שלושת התחומים האלה מתבוננים בו-זמנית על הנוף והמרחב המצויים במרכז המשולש. למרות נקודות המבט השונות מגיעות גישות אלה לעתים לרעיונות דומים באשר לנוף, לאדם ולמרחב.

בר-גל (1981) מנסה להראות שישנם קשרים בין הגיאוגרפיה כענף במדע, לבין הספרות כענף אמנותי. לפיו, הן הספרות והן הגיאוגרפיה מנסות להעביר מסר של המציאות. הוא קורא להוסיף לגיאוגרפיה גישות מחקר מתחומי מדעי הרוח, שיוסיפו למחקר הנוף התרבותי, יסייעו לחשוף ממדים ושכבות נוספים במציאות, הקשורים לתחומי הכרה ויצירה אנושיים.

בן-אריה (1991) מראה את חשיבות התפתחות המחקר בגיאוגרפיה היסטורית של ארץ-ישראל כחלק מהבנת הגיאוגרפיה האנושית, שבמרכזה תולדות האירועים כאשר האדם הוא המוקד.

עמירן (1991) מבליט את חלקו של המחקר בגיאוגרפיה יישובית וכפרית בישראל כנדבך בפסיפס הבונה את הגיאוגרפיה של האדם.

מאיר (1980) קורא למעבר הדרגתי ויצירת מחקר גיאוגרפי שיהיה בו פוזיטיביזם הומניסטי.

נקודת המוצא של הפילוסופיה ההומניסטית, הנשענת על תורת הקיום, היא שכדי להבין את האדם האמיתי יש לעקוף תיאוריות ומודלים על קשרי אדם וסביבה, כלומר: לנתח תופעות מבלי שיונחו לגביהן כל הנחות יסוד.

הגיאוגרפיה ההומניסטית גורסת שיש להבין את פעולות האדם במסגרת המצבית שלהן, כלומר: ניסיון האדם ומודעותו לקונטקסט ההיסטורי-חברתי-סביבתי של פעולותיו.

הבנת סך כל ניסיונו של האדם בעולם בו הוא חי נותנת את המובן והמשמעות שהוא מייחס למהויות שונות.

העולם חוזר, להיות סובייקטיבי ולא אובייקטיבי ולכן יש ריבוי עולמות, ולא דווקא עולם אחד.

הגיאוגרף ההומניסטי חוקר ראשית כל את העולמות האלה כפי שהם, בניגוד לגיאוגרף הפוזיטיביסטי המתחיל בהנחות פשטניות לגביהם. אפשרות אחת למציאת הגשר בין הפוזיטיביזם וההומניזם בגיאוגרפיה טמונה בקירוב הגיאוגרפיה למדעי הרוח (Mikosep; 1980) המקום הוא מוקד הגיאוגרפיה, והעובדות הגיאוגרפיות הן עובדות של מקום. לעובדות של מקום יש אישיות משלהן (Ley; 1977) לכן, לפי בר-גל (1981) יש לחנך לערכים של מודעות למקום ולסביבה, ליחסיות התוכן של המקום והסביבה, ולא רק ליחסיות הגיאומטרית של המרחב. הכרת חשיבותו של ניסיונו האישי של האדם מביאה להבנת המובן שניתן לאותו אובייקט על-ידי בני-אדם שונים. אפשר להבין את ההבדלים במובנים שניתנים לשיכון ציבורי בין תושבי שכונת עוני בלוס-אנג'לס לבין תושבי הקרוונים בבאר-שבע.

לכן, יש לחנך ליחסיות של המובן של האובייקט ולא למוחלטותו. המקום הוא לא רק ה"יכן" של משהו אלא המיקום, פלוס כל דבר אחר הקיים בו, כלומר, היבט משולב ורב-מובני של תופעות. (Relph; 1976) ניסיונו המצטבר של האדם, תרבותו, הם תוצאה של רב-מובניות של תופעות במקום, כפי שמתייחסים להם בני-אדם שונים.

הביקורת ההומניסטית קוראת לחידוש מודעות בלתי-אמצעית של האדם לסביבתו ולמקומו. המקום והסביבה הם עיקר כוחו התרבותי של האדם.

4. גיאוגרפיה ביקורתית

חסון (1981) מציג את הגישה הביקורתית במחקר ובהוראת הגיאוגרפיה, בדרך של ויכוח בין שני מורים: האחד - בעל גישה פוזיטיביסטית, השני - בעל גישה ביקורתית. הוויכוח בין השניים מעוגן בפילוסופיות המדע של שתי הגישות ועל רקע זה נסקרים נושאים כמו גיאוגרפיה פוליטית, גיאוגרפיה חברתית, תכנון מתוך דברי הגיאוגרף הביקורתי עולה שהגיאוגרפיה הביקורתית הנשענת על משנתו של מרקס, מתחילה עם ההנחה בדבר קיומם של מעמדות, ניצול, קונפליקט ויחסי-גומלין בין המערכות הכלכלית, החברתית והפוליטית. הייחוד הוא שדרכי ניתוח אחרות מתעלמות מקיומם של גורמים אלה. זהו במהותו שוני בתיאוריה של מה שקיים.

בהתאם לכך חותרת הגיאוגרפיה הביקורתית להפרדה בין הדברים הגלויים, היינו התנאים ההתחלתיים, לבין הגורמים העומדים ביסודם, ובאופן זה שואפת להגיע לשורשי הפעולות והדעות. אין הפרדה בין עובדה לבין ערך ובין תיאוריה לפעילות. האינטרס המעשי של הגישה הביקורתית הוא שינוי בתנאים החומריים ובתודעה של האדם. שינוי זה מחייב עיצוב מודעות לגבי הניגודים הקיימים בתנאים ההתחלתיים, הכלכליים והפוליטיים ויצירת אינטרס לשנותם. כך יהיה האדם מודע לסביבתו ויטול חלק בעיצוב גורלו (Benstiein; 1978) עמ' 180-181). ברור, ווטרמן וקליאוט (1992) מציינים את התפתחות וחשיבותו של המחקר בגיאוגרפיה מדינית, כחלק בלתי-נפרד מהגיאוגרפיה הביקורתית העוסקת בתמורות באדם בסביבתו.

בהמשך לדיון במושגים דיסציפלינה, מבנה-דעת ומבני-הדעת בגיאוגרפיה נבחן את תוכנית הלימודים, הסילבוס של הגיאוגרפיה לכיתות ה'-ט' (תשל"ה).

השאלות לניתוח:

אילו מבני-דעת סובסטנטיביים בתוכנית הלימודים?

אילו מבני-דעת סינטקטיים בתוכנית הלימודים?

האם כוללים התכנים את מבני-הדעת החדשים בגיאוגרפיה?

האם לתיאוריות של שוואב (1975) וברונר (1963) יש השלכות בתוכנית הלימודים?

ג. באיזו מידה מייצגת תוכנית הלימודים את מבני-הדעת בגיאוגרפיה?

1. מבני-דעת סובסטנטיביים וסינטקטיים בתוכנית

תוכנית הלימודים במקצועות שונים לוקות לעתים קרובות בתופעות של גודש חומר. ההתפתחות המהירה של המדעים היא אחד הגורמים לריבוי ידיעות זה. כדי להתגבר על גודש החומר כפי שהתבטא בסקירה של הגיאוגרפיה כדיסציפלינה, וכדי להפוך את התוכנית לבת-ביצוע במסגרת התנאים הנתונים בבתי-הספר, נדרשים מתכנני לימודים ומורים לצמצם את מספר התכנים והנושאים שהם מציעים.

שני קריטריונים עיקריים משמשים בדרך-כלל את המתכננים במלאכת הסלקציה של התכנים.

את הקריטריון האחד ניתן לכנות "הרלוונטיות ללומד", כלומר: התכנים הנבחרים צריכים להיות נוגעים לחייו של הלומד בהווה ולהתפתחותו כפרט בחברה בה הוא חי.

קריטריון שני אותו נבחן הוא הייצוג המשמעותי של תחום הדעת, כלומר התכנים צריכים לאפשר ללומד לתפוש באופן משמעותי את תחום הדעת שממנו הם נלקחו.

עיון בעקרונות תוכנית הלימודים בגיאוגרפיה עמ' 5-6 (ראה נספח) מעלה שבעצם עיקרון מס' 1 וכן עיקרון מס' 2 בחלקו עוסקים במבנה הסובסטנטיבי של הגיאוגרפיה - הם דנים במושגי היסוד של הגיאוגרפיה: תפוסת התופעות על-פני כדור-הארץ, זיקת הגומלין בין האדם לטבע.

כאן באים לידי ביטוי המיונים השונים של הגיאוגרפיה - יש התייחסות לגיאוגרפיה הפיסית ולגיאוגרפיה האנושית (עיקרון 1) ולגיאוגרפיה הרגיונלית והגיאוגרפיה הכללית (הסיסטמטית) (עיקרון 2).

עקרונות 3-5 עוסקים במבנה הסינטקטי של הגיאוגרפיה, כלומר יש בהם התייחסויות לדרכי החקר הגיאוגרפי.

השוואה בין חבלי העולם לארץ-ישראל (עיקרון 3), סיורים כדרך להכרת התופעות וחקירתן. הסתכלות בשטח (תצפיות), מיון תופעות, תיאורן בדגמים, מפות ותיאורים גרפיים. אלה הם כלי החקר של הדיסציפלינה (עיקרון 5). שאר העקרונות, 6-9, כוללים הערות דידקטיות.

ניתוח הסעיף מטרות בהוראת הגיאוגרפיה (עמ' 7) מעיד גם הוא על הימצאות מבנה-הדעת הסובסטנטיבי בכל הסעיפים א'-ה' הקשורים למטרות בתחום הידע וכן מטרות הקשורות למבנה הסינטקטי ו'-א'.

מטרות י"ב-ט"ז קשורות לתחום האפקטיבי - הגישות והערכים, ואולי יכולות להתייחס באופן עקיף לגישה ההומניסטית של המחקר הגיאוגרפי המהווה מבנה-דעת חדש בגיאוגרפיה.

אכן, מתוכנית הלימודים בגיאוגרפיה, מהחלק הכולל את התפישה הרעיונית של מחברי התוכנית ראינו שאמנם היתה התכוונות למבני-הדעת האופייניים להם.

החלק השני של תוכנית הלימודים כולל את ראשי-הפרקים ונושאי הלימוד, כלומר את התכנים. מעיון בנושאים הלימודיים נראה שהתוכנית בבית-הספר היסודי ובחטיבות-הביניים מתבססת על מבחר אקסמלפרי של תופעות באזורים, מדינות ונושאים:

המבחר כולל פרקים מהגיאוגרפיה הכללית (סיסטמטית), כמו: אקלים, גורמים חיצוניים ופנימיים המשנים את כדור-הארץ, גיאוגרפיה של העיר, כאשר הנושאים באים הן מהגיאוגרפיה הפיסית והן מהגיאוגרפיה של האדם.

הגיאוגרפיה מפגישה את התלמיד עם התופעות בארצות - בכל שנה לומד התלמיד על חבל בארץ-ישראל ובארצות המזרח התיכון, היא מספקת ידיעות על תופעות בארצות גדולות וחשובות כמו ארצות-הברית

וברית-המועצות, מדינות אפריקה המערבית, יפן, הודו ועוד.

בכל החבלים הנלמדים (גיאוגרפיה רגיונלית) יש תשומת-לב לגורמים המרכיבים את הנוף ומפתחים ומשנים אותו, ולמערך המסוים של הגורמים היוצרים את החבל ומייחדים אותו מאחרים. וכן לזיקה בין האדם לטבע בו הוא חי, כך שעקרונות היסוד הכלולים במבנה-הדעת של הגיאוגרפיה אכן באים לידי ביטוי.

בחירת המתכננים בחבלים מסוימים מונעת גודש ומאפשרת לימוד על-פי "מבנה", כאשר רעיונותיו של ברונר על למידת יסודות והאופן שבו הדברים קשורים זה לזה תאפשר העברה (טרנספר) לאזורים שלא נלמדו. האזורים שנלמדו ונסקרו בהתאם לגורמים הפיסיים והאנושיים המעצבים אותם יהיו כלי ללמידת אזורים אחרים. פירוט התכנים, הנושאים והחבלים מלווה בפירוט של מיומנויות בהוראת הגיאוגרפיה (עמ' 8-9 בתוכנית הלימודים).

ניתן לחלק את המיומנויות לשתי קבוצות:

קבוצת המיומנויות האינטלקטואליות וקבוצת המיומנויות הפסיכומוטוריות (עמ' 8-9 בתוכנית הלימודים).

בגיאוגרפיה ניתן להוסיף מיומנות שלישית והיא מיומנות האיטלקטואל-מוטורית. על-פי בלום (1956) וראטס (1967) (אצל פטקין, 1981) כל פעילות אינטלקטואלית מתחילה בתמיהה, בשאלה: מה זה? מדוע זה כך? למה זה כך? וכו'.

הגיאוגרפיה מעצם הגדרתה מציגה לפני לומדיה מושאים לתמיהות מסוג זה.

פטקין (1981) מדגים מיומנות אינטלקטואלית בגיאוגרפיה על-ידי עיון בשתי רשימות של תופעות. (אגם אירי אגם ואדר: מיצר גיבלרט, תעלת פנמה: מרעה טבעי, מרעה זרוע: יער משווני, מטע עצי גומי).

פעילות ההבחנה בין שתי הרשימות, סוגי התופעות, השווה והשונה, ההשוואה, חיפוש הגורמים וההסברים, גילוי השונה, כל אלה מציגים את השאלות הרלוונטיות, שהן בסיס למבנה-הדעת של הגיאוגרפיה וקיימים בכל האזורים הנלמדים:

מדוע? מדוע התהוותה התופעה הזאת בכלל? מדוע דווקא כאן? מה המיוחד בה? במה היא שונה מאחרות הדומות לה? (עמ' 20-21 בתוכנית הלימודים). השאלות הקשורות לגיאוגרפיה של האדם מיוצגות בתוכנית על-ידי: למה? לשם מה? מה התכלית? (עמ' 20-24 בתוכנית הלימודים).

2. מקום מבני-הדעת החדשים בתוכנית הלימודים

האם למבני-הדעת החדשים בגיאוגרפיה, גיאוגרפיה הומניסטית וביקורתית, יש ביטוי בתוכנית הלימודים? נראה שמעצבי תוכני הוראת הגיאוגרפיה ושיטות ההוראה בכל הרמות של הלימוד ניזונו מהגישה הפוזיטיביסטית (בר-גל, 1991).

הגישה הפוזיטיביסטית מחנכת לסדר ולשיטתיות בארגון החומר. היא מתאפיינת במבנה לוגי ברור ויש לה עוצמה רבה בהסבר ובחיזוי. בהתאם לגישה הדדוקטיבית-היפוטטית (Gregory, 1978) השולטת כיום בפוזיטיביזם, די בהכרת התנאים ההתחלתיים ובידיעתם של חוקים, כלומר, תיאוריות והשערות במקרה של מדעי החברה, על מנת להסביר או לחזות ברמת הסתברות די גבוהה אירוע מוגדר.

ואכן, ראשי-הפרקים של נושאי הלימוד המופיעים בתוכנית הלימודים - למשל, עמ' 22-24, הדנים בגיאוגרפיה של העיר, החרושת והחקלאות - מובאים בבהירות, בסדר ובארגון שיטתי של החקירה.

יש עיסוק בדברים בהם ניתן לצפות ולהתנסות באופן מוחשי (סיור בעיר, בניית דגם של עיר, משחק לימודי וכו') תוך יכולת להסביר ואפילו לחזות תופעות.

בתוכנית הלימודים הקיימת אין ביטוי לגישה ההומניסטית בפרקים של גיאוגרפיה כללית (נושאת), אולם בחבלים מסוימים הקשורים לגיאוגרפיה חבלית כמו הודו (עמ' 31 בתוכנית הלימודים), אמריקה הדרומית (עמ' 35 בתוכנית הלימודים) צפון הארץ (עמ' 13 בתוכנית הלימודים), ירושלים, הרי שומרון ויהודה (עמ' 15 בתוכנית הלימודים) יש התייחסות לתרבויות השונות ולניסיונו של האדם ביחידות נוף אלה. אך אלה אינם מהווים את נקודת המוצא. למשל:

*ערכה של ירושלים כמרכז דתי-רוחני (סעיף א', ה' עמ' 15).

*מקומות קדושים ואתרים היסטוריים המצביעים על התיישבות יהודית קדומה, כמו צפת וטבריה (סעיף ה' עמ' 13).

*אוקלוסיה רבת ניגודים בהודו: ריבוי לשונות, דתות שונות, חלוקת החברה לקסטות (עמ' 31 סעיף א' בתוכנית הלימודים).

בתוכנית הלימודים בגיאוגרפיה ה'ט' אין התייחסות לגיאוגרפיה הביקורתית.

בתוכנית הלימודים ב"מולדת וחברה" לכיתות ב'ד' (1979) דווקא מצאנו רמז לגישה הביקורתית. מקצוע "המולדת והחברה" הנלמד בבית-הספר מוגדר בתוכנית הלימודים כמקצוע בין-תחומי וכך נאמר בתוכנית:

"הדעה הרווחת היא שגישה בין-תחומית רצויה במקצוע זה בכל שלבי הלימוד ובמיוחד בחינוך היסודי. לפיכך יצטרפו בתוכנית זו תרומות מהסוציולוגיה, מדע המדינה, גיאוגרפיה, כלכלה, היסטוריה ואנתרופולוגיה.

תחומי-דעת אלה יהיו מעוגנים בהם נושאי הלימוד על מרכיביהם השונים, ובעיקר נקודות-ראות מגוונות לארגון התכנים". (שם עמ' 11).

מטרה מס' 2 (שם עמ' 8) משקפת את הצד המעשי של הגישה הביקורתית. "התלמיד יכיר את סביבתו כדי שיוכל להתמצא בה, לתפקד בה על-פי צרכיו וליטול בה חלק פעיל."

בכל 13 המטרות, עמ' 8-9, מופיע האלמנט הערכי ועיצוב מודעות לסביבת הלומד, אך אין התייחסות לנקודת המוצא של הגישה הביקורתית - קונפליקטים והבדלי מעמדות.

בהמשך התוכנית "מולדת בחברה" מופיעים סעיפים הדנים בתרומת תחומי- הדעת השונים ללימודי המולדת והחברה.

בדקנו את הרעיונות המרכזיים והמושגים שההתנסויות הלימודיות מאורגנות סביבם ואת המיומנויות, דרכי הלימודה ושיטות החקירה לגבי תחום הדעת גיאוגרפיה, כדי לחשוף איזו גישה ממבני-הדעת בגיאוגרפיה מהווה את הבסיס. (עמ' 14-18 בתוכנית הלימודים מולדת וחברה).

מיומנות ודרכי למידה	רעיונות	
שימוש במפה.	ניתן לאפיין כל סביבה באמצעות תכונות ותופעות טבעיות	1.
שימוש במכשירים (מצפן, מד-חום, סרט-מידה). שימוש בתצלומים.	תנאי הסביבה מחייבים את האדם להסתגל אליהם ולפעול במסגרתם	2.
שימוש בתרשימים.	יצירות כפיו של האדם עשויות לשנות את פני הנוף הטבעי	3.
שימוש בדיאגרמות. סיור לימודי.	בני-אדם משתמשים במשאבים טבעיים סביבתיים לסיפוק צורכיהם.	4.
הפקת מידע ואיסוף נתונים ושימוש בהם בהקשרים חדשים.	השימוש בטכנולוגיה יוצר בעיות אקולוגיות שעל האדם להתמודד איתן.	5.

מחשיפת הרעיונות והמיומנויות נראה שגם כאשר הגיאוגרפיה בתוכנית הלימודים מופיעה בתחום המוגדר כמקצוע אקלקטי, הגישה הפוזיטיביסטית באה לידי ביטוי הן ברעיונות כמו יחסי-הגומלין בין האדם לטבע

והן במיומנויות המקצוע, כלומר הן המבנה הסובסטנטיבי והן המבנה הסינטקטי. אין התייחסות לגישה ההומניסטית והביקורתית.

3. האם לתיאוריות שוואב (1975) וברונר (1963) השלכות על תוכניות הלימודים בגיאוגרפיה ה-'ט' ו"מולדת וחברה" ב-'ד' ?

מניתוח תוכניות הלימודים - חיפוש מבנה-הדעת הסובסטנטיבי והסינטקטי - מצאנו שבשתי התוכניות נחשפו שני מבנה-דעת אלה, ואכן התוכנית סובבת סביב רעיונות ומושגים מרכזיים הקובעים את דרך החקירה והלימוד.

כמו כן מצאנו ביטוי, אמנם לא חזק במיוחד, לפלורליזם של מבני-דעת. התוכניות כוללות חלוקה לגיאוגרפיה פיסית ולגיאוגרפיה של האדם, לגיאוגרפיה חבלית ולגיאוגרפיה כללית. הן דנות בזיקות שבין האדם לטבע ובין התופעות עצמן מנקודות שונות.

שוואב (1975) מזכיר את נזילותם של מבני-דעת ואי-קביעות גבולות הדיסציפלינה.

נוכחנו כי חלק מהנושאים המוצגים בתוכנית הלימודים (אקלים, תהליכים המשנים את פני כדור-הארץ) מתייחסים, הן על-פי רעיונות היסוד שלהם והן על-פי דרכי החקר, למדעי הטבע, וחלק אחר של הנושאים הנלמדים כמו גיאוגרפיה כלכלית ועירונית, מתייחסים למדעי החברה. רמזים בודדים היו לכך שאפשר להתייחס לגיאוגרפיה כאל מקצוע השייך למדעי הרוח בנושאים של ירושלים והודו.

ניתוח התוכניות - הן גיאוגרפיה ה-'ט' והן "מולדת וחברה" - מורה על השפעת תיאורית ברונר (1963).
* התוכניות חוברו על-ידי מומחים מקצועיים.

* התוכניות בנויות באופן ספירלי.

את מושגי היסוד פוקד הילד בכל שנה, בכל נושא. ראינו שרעיונות היסוד כמו הקשר בין האדם לטבע, מלווה את התוכנית בכל שלביה. ("מולדת וחברה" בנויה ממעגלים קונצנטריים וגזרות).
גם המיומנויות מופיעות בצורה הדרגתית מתאימות לכל גיל וחוזרות על עצמן בכל שלב בצורה מורכבת יותר.

למשל, הפקת המידע מתרשים, ממפה, מתצלום אווירי, דיאגרמות שבנויים מהקל אל הכבד תוך חזרות.
* ברונר (1963) אף מזכיר את דרך הגילוי כדרך המתאימה להוראה של "מבנים" כדי ליצור העברה (טרנספר) לתכנים חדשים.

העובדה שהתוכנית בנויה באופן אקסמפלרי של טיפול בדוגמאות מהווה יישום לתיאוריית ברונר ומעניקה לתלמיד כלים לבחינת אזורים אחרים שלא למד. לגבי דרך הגילוי והחקר מצאנו בעמ' 6 (עיקרון 6) בסעיף עקרונות התוכנית, בעקרונות הדידקטיים: "התוכנית תשתמש בדרכי הוראה מגוונות - עבודה עצמית ושיטת החקירה הן גורמות לתלמידים הנאה ועניין ומפתחות את כושרם האינטלקטואלי".

לסיכום

חשיפת מבני-הדעת של הגיאוגרפיה בתוכנית הלימודים בגיאוגרפיה ובדיקת השלכות הגישה הפסיכולוגית והגישה הפילוסופית שבה, היא דוגמה לכלי דידיקטי חיוני ל"פרח-ההוראה" בתהליך הכשרתו בבניית מרכיבי הידע הפרקטי-פדגוגי שלו.

ביבליוגרפיה

- י' בן-אריה, התפתחות המחקר וההוראה בגיאוגרפיה היסטורית בישראל, **אופקים בגיאוגרפיה**, מס' 32, 1991, עמ' 7-17.
- מ' בן-פרץ, "מבנה-הדעת - כמושג מנחה בתוכנית לימודים. בתוך: (ע' זילברשטיין) **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחידותית בתוכנית הלימודים**, 1991, עמ' 10-24.
- י' בר-גל, "לשאלת הספרות והגיאוגרפיה". בתוך: **מבני הדעת בגיאוגרפיה ומשמעותם החינוכית**, ירושלים, 1981, אוניברסיטת ירושלים, עמ' 60-68.
- י' בר-גל, מאה שנות הוראת גיאוגרפיה בארץ - הארות, **אופקים בגיאוגרפיה**, מס' 32, 1991, עמ' 29-17.
- ג' ס' ברונר, **תהליך החינוך**, תל-אביב 1963, יחדיו, פרק ב' עמ' 26-38.
- מ' ברוך, ס' וטרמן. נ' קליאוט, גיאוגרפיה מדינית: התפתחות המחקר וההוראה בישראל ב-70 השנים האחרונות, **אופקים בגיאוגרפיה**, מס' 33-34, 1991, עמ' 73-59.
- ש' חסון, "דיאלוג בין גיאוגרף פוזיטיבי וגיאוגרפיה ביקורתית", בתוך: "**מבני דעת בגיאוגרפיה ומשמעותם החינוכית**", ירושלים, 1981, אוניברסיטת ירושלים, עמ' 37-49.
- א' מאיר, הומניזם ופוזיטיביזם בגיאוגרפיה האנושית והמודרנית **אופקים בגיאוגרפיה**, ד', 1980, עמ' 67-65.
- א' מינקוביץ, המקצועות הלא פדגוגים כרכיב בהכשרתו של המורה בתוך: ארמאן וניומן (עורכים) **בעיות ודרכים בקידום ההכשרה להוראה בבתי מדרש למורים וגננות בישראל**, ירושלים 1979, משרד החינוך, עמ' 194-200.
- ד' עמירן, ערך גיאוגרפיה /**אנציקלופדיה עברית**, 1962, כרך י' עמ' 29-42.
- ד' עמירן, התפתחות המחקר וההוראה בגיאוגרפיה ישובית וכפרית בישראל, **אופקים**, מס' 32, 1991, עמ' 29-39.
- א' פטקין, גיאוגרפיה כדיסציפלינה חינוכית, **החינוך**, כרך כ"ג חוב' ג'-ד', 1981, עמ' 289-293.
- ג' שוואב, מבנה הדיסציפלינות משמעויותיו וחשיבותו בתוך: **גישות פילוסופיות ופסיכולוגיות להוראת המדעים**, ספרות החינוך, ירושלים 1974, אוניברסיטת ירושלים, עמ' 15-31.
- א' שחר, **מבני דעת בגיאוגרפיה ומשמעותם החינוכית**, ירושלים 1981, אוניברסיטת ירושלים, עמ' 2.
- תוכנית הלימודים בגיאוגרפיה לכיתות ה'-ט' בבית-הספר הממלכתי והממ' דתי**, תשל"ה, מעלות.
- תוכנית הלימודים בלימודי המולדת והחברה לכיתות ב'-ד' בביה"ס הממ' והממ' דתי**, ירושלים התשל"ט, המרכז לתוכניות לימודים.

R.J., Bernstein, **The Restructuring of Social and Political Theory**, University of Pennsylvania Press, 1978.

B.N., Floyd, "Putting Geography in its Place", **Jurnal of Geography**, 1963, vol 62 pp. 117-119.

D., Gregory, **Ideology, Science and Human Geography**, New-York 1978, St. Martin's Press.

Ley et al, "Contexts of Modern Humanism in Geography", in Ley et al (ed), **Humanistic Geography Prospects and Problems**, Chicago 1978, Maorph Press Chicago , pp. 1-17.

M.W., Mikessel, "The Sixteen Milions Hour Question", **The Professional Geographer**, 1980, Vol. 32, pp. 263-268.

E. Relph, **Place and Placelessness**, London 1976, Pron.

R.D., Sack, **Conception of Spaces in Social Thought: A Geogrphical Perspective**, London 1980, The MacMillan Press.