الفصل الثانى

نظرة أعمق الى الأهـداف

تولد الأهداف الضوء والحرارة فى تكنولوجيا التربية ، وفى ضوئها نصمم خبراتنا التعليمية ونقومها ونحسنها ، أما حرارتها فهى أقل ايجابية ، وهى ناتجة عن المواجهة بيننا وبين أولئك المربين الذين يرون أن من غـير اللائق التحدث بصراحة عن التغيرات السلوكية التى يتمنون تشجيعها عند الطلاب • فى هذا الفصل سنناقش الفوائد التى نجنيها من تحديد الأهداف تحديدا واضحا ، ونختبر بعض الاعتراضات الشـائعة على الأهـداف ، ولكن سنحاول فى البداية أن ندقق النظر فى ماهية الأهداف •

الغايات مقابل الأهـــداف :

تراث الأهداف التربوية ملىء بالخلط بين المصطلحات ، فالعبـارات التى تتناول الأهداف مصاغة على مستويات مختلفة ، وهناك العـديد من الكلمات المختلفة المستعملة لبيان هذه المستويات مثل : غاية ، وهـدف ، ومقصد ، ومستوى ، وعائد التعلم ، ومعيار ، ••• الخ ، وهنـاك بعض الكتاب ــ ويا للأسف ــ ميالون للجمع بين هـذه المسـتويات كلها تحت عنوان واحد ، بينما يفصل آخرون كل مستوى منها بعنوان منفرد ، وان كانوا مختلفين فيما بينهم على هذه المستويات أيضا•وهكذا فما يسميه واحد منهـم « غاية » هو بالنسبة للآخر « هدف » ، والثالث « معيار » ، ومن السهل أن يقع ما يشبه المجادلات بين اثنين ، وبخاصة عندما تكون الأمثلة الواقعية ضحلة ، غير دارين أن اختلافهـم الحقيقى يدور حـول اختيار العناوين • وانى لأرى أننا سـنوفر على أنفسـنا كثيرا من المتاعب اذا قصرنا أنفسنا على عنوانين ، هما ، « الغاية » ، «والهدف» نميز بين النوعين أو الصنفين ، معززين هذا التمييز بأمثلة محددة •

من الأحسن أن نرى الغـاية والهدف كشـيئين واقعين على نهايتى « سلم تجريد » أو درج تجريد ، واحد منهما على النهاية المقابلة للآخر ، واحد فى أسفله ، والآخر فى أعلاه • على سبيل المثال : قد تكون غـاية من غايات المنهج فى المدرسة « أن يتفتح خيال الطفل ووجدانه » ، وقـد يترجم مدرس اللغة الانجليزية هذه الغاية فى غاية مقرر يقدمه ويصوغها فى العبارة التالية « أن ينمى عند الطالب تذوق بعض الأعمال الأدبية التى انتجها « د• هـ• لورنس » ، ولا تزال هذه العبارة شيئا عاما • وعندئذ قد يرى المعلم أن التذوق يجب أن يظهر فى تحقيق الطـالب بعض الأهداف الآتية مثل : أن يصبح الطالب قادرا على آن :

- يضاهى نفسه بالشخصيات التى يقدمها « لورنس »
- يربط بين وجهة نظر « لورنس » وخبرته الخاصة
- يحلل عناصر القصة التى استدعت انشغاله بها •
- يصف حادثا مر به كما لو أن « لورنس » هو الذى رآه
- يتقمص شـخصية « لورنس » فى الرد عـلى نقـد عـدائى معاصـــر
- يعبر عن المعانى التى يقصدها « لورنس » ويدلل عليها
- يبحث عن أعمال أخرى للورنس غير تلك المقررة عليه ويقرؤها

ويستطيع المعلم أن يجعل هذه الأهـداف أكثر واقعية اذا حاول أن يقدم عينة لأسئلة اختبار فى الموضوع مثل :

- ماذا كنت تفعل لو أنك فى موضع السيدة « س » فى موقف كذا وكـذا •

- رد كمـا لو كنت « لورنس » على التعليق الموجود فى صحيفة « التيمـــز » •

ـ لماذا أنهى « لورنس » الرواية بهذه الفقرة بعينها ؟

وربما حاول أيضا أن يحـــدد بعض مواقف الملاحظة التى يســـتطيع فيها أن يقوم استجابات جماعة الطلاب أو كل فرد منهم « للورنس » ، ومن أمثلة هذه المواقف ، تمثيل دور من الأدوار ، أو معالجة درامية لمشهد من المشاهد ، أو احصائيات استعارة الكتب .

لاحظ أن ليست الأهداف أكثر دقة وعددا من كل من غايات المنهـــج وغايات المقرر فحسب ، وانما هى تحول أيضا الاهتمام من تعليم المعـــلم الى تعلم المتعلم ، وتخبرنا عما يجب أن نبحث عنه فى الطالب ، بينمـــا الغايات لا تفعل ذلك .

الواقع أن الغايات تمثل أكثر المستويات تجريدا فى لغة الكلام التى تحتويها التربيـــة ، انك تجـــدها فى أدلة الـــكليات والمدارس ، فى كلمات الاحتفالات العامة ، فى كتابات كبار التربويين ، والأمثلة عليها أكثر وضوحا فى تقارير اللجان الحكومية ، ومن أمثلة ذلك التقارير الآتية :

ـ تقرير « بلودن Plowden **» ١٩٦٧ ـ الأطفال ومدارسهم الابتـــدائية رقم ٦/٤٩٤ هـ م س :**

« مقصد واضح أن نهيأ الأطفال للمجتمع الذى سينشأون فيه ... ان الأطفال وكذلك عندما يصبحون كبارا ـ محتاجون قبـــل كل شىء الى التكيف والقدرة على موائمة أنفسهم مع بيئتهم المتغيرة ، انهم محتاجون دائما أن يكونوا قادرين على العيش مـــع أقرابهم ، وزملائهـــم مقدرين الفروق التى بينهم ، ويحترمونها ، متفهمين مشاعرهم ، ومتعاطفين معهم أنهم محتاجون للقدرة على التمييز ، وأن يكونوا قادرين عند الضرورة على مواجهة الضغوط الجماهيرية ، أنهم بحاجة لأن يكونوا متزنين نفسيا ، بغير أن يطغى العقل أو الانفعال أى منهما على الآخر ، وهم محتاجون ، طوال حياتهم وهم كبار ، لأن يكونوا قادرين على أن يتعلموا ويعلموا المهـــارات الجديدة التى يتطلبها التغير الاقتصادى ، وهم بحاجة لأن يفهموا أن على

أى فرد فى مجمتع ديموقراطى واجبات نحـو مجتمعه ، كما أن له فيـه حقـوقا » •

ـ تقرير « نيوسن Newson » ١٩٦٣ ـ نصف مستقبلنا ـ رقم ٩١،٧٦ هـ م س و :

ان المهارات ، والصفات الخلقية ، والمعرفة ، والجسم السليم كلها مطلوبة • وكذلك مهارات أخرى فى الاتصال بفهم عن طريق اللغـة قراءة وكتابة وحديثا ، وعن طريق الحساب مستخدمين الاعداد والمقاييس ••• كل الأولاد والبنات محتاجون لأن يكتسبوا أيضا قدرات على التفكير ، والحكم، والاستطلاع ، والمتعة بجانب المهارات • وهم بحاجة لتنمية احساسـهم بالمسئولية عن أعمالهم ، ونحو الآخرين ، وأن يبدأوا فى اكتساب قواعـد السلوك الخلقى والاجتماعى المفروضة • ومن المهم أيضا أن يفهموا بعض الشىء عن العالم المادى حولهم ، والمجتمع الانسانى الذى يعيشون فيه»•

ـ تقرير « نورود Norwood » ١٩٤٣ ـ المنهج والامتحانات فى المدارس الثانوية صفحة ٥٥ هـ م س و :

« ••• ان مقصد التربية أن توفر الغذاء والبيئـة اللذين يمـكنان الطفل من النمو نموا سليما ، وأن ينمو حتمـا الى غاية اكتماله وأن ينمى قدراته المختلفة الجسمية والروحية ، والعقلية الى غايتها بما هو أهل له كفرد وكعضو فى مجتمع •

ـ تقرير « هادو Hadow » ١٩٢٦ ـ تربية المراهق ـ الشـباب ـ رقم ١٠٢/هـ م س و :

« وعلى ذلك ، يجب أن تكون الغاية العامة أن نهيأ أكبر مجال ممكن للفردية ، واضعين نصب أعيننـا دائما حاجات المجتمـع ومتطلباته ذلك المجتمع الذى يجب أن يعيش فيه كل مواطن فرد »

من الممكن أن نجد صياغات للأهداف مشابهة لما قدمناه وليست أقل منها إغراء ، نجدها فى توصيف المقررات التى يقدمها المعلمون ، ومن المحتمل أن تجد مثلا من يقول لك ، أن مقرر التاريخ لا ينمى فحسب احساس الطالب تاريخيا ، ويمكنه من ممارسة مهارات المؤرخ المحترف ، وانما يشجع فيه أيضا السماحة مع الآخرين ، وعدم التعصب العنصرى والتجمع العالمى • ولكن أينما نجد صياغة للغايات ، نرى أفكارا شائعة عامة مثل : تنشأة الفرد عقليا ووجدانيا ، التهيئة لحياة الكبار فى المجتمع ، اكتساب ثقافة عامة ••• وهكذا •• ويشير تقرير « هادو ١٩٢٦ ، الذى اقتبسناه هنا ، الى تضارب شائع فى هذا المستوى من التجريد • من الواضح أننا نريد أن ينمى الأطفال فردياتهم ، ولكن يصلحون لمواقفهم فى المجتمع وأن يصبحوا ذوى أصالة ، مفكرين تفكيرا ناقدا وأن يخضعوا للقواعد الخلقيه التقليدية ، وأن يعظموا مواهبهم الخاصة بالتفكير المنطقى والعقلى ، وفى نفس الوقت يقدرون وجدانياتهم وخيالهم ، وأن يتعلموا كيف يتمتعون بوقت فراغهم ، ويقدرون قيمة العمل ، وأن يكونوا حساسين للتجديد ويتمسكوا بقوة بالاخلاق الخالدة فى عالم متغير ، وهكذا •

قصور الغايات :

انى سميت المقاصد العليات ، وقد تجد كتابا غيرى يسمونها الأهداف أو أهداف المناهج أو الآمال المقدسة • ان صياغة هذه المقاصد التربوية صياغة مجردة ، تجعلها غامضة ومبهمة ، غموضا وابهاما يحولان دون الافادة بها كثيرا فى تخطيط الخبرات التعلمية الواقعة ، فقد يتفق معلمان أن تمكين الطفل من أن ينمو الى غاية نموه ، أو أن ينمى قدراته على التفكير ، والحكم ، والتمتع ، والاستطلاع غايات تربوية هامة ، ومع ذلك يختلفان اختلافا كبيرا فى وجهة النظر الخاصة حول ما يكون هذا النمو ، أو ذاك ، ولذلك قد يبنى كل منهما تعليمه بطرق يردها الآخر ردا كاملا •

يمكن أن تقدم الغايات الغامضة والمبهمة قبلة الموت للمنهج ، وبخاصة اذا بدت هذه الغايات براقة ذات قيمة ، حيث يسهل فيه تبرير قبول أى أنشطة تعليمية ، وأن نقبل أيضا أى عوائد تعليمية تتحقق فى المدى القصير لأننا لا نستطيع أبدا أن نتأكد من تحقق غايات المدى الطويل وعندئذ نرضى بالوضع القائم معارضين للتغيير ، أما المربى الذى يبنى عمله على هذا النوع من الغايات وحدها ، فانه مرب يقدم لنفسه المثاليات العالية ، والأهداف النبيلة التى يتبناها حزب من أحزاب الأقلية السياسية الذى يعرف أنه لن يصل فى يوم من الأيام الى الحكم ، ولن يكون موضع اختبار فيما كان يقول • لأن الابهام والغموض المطبق حماية له من اتهامات الأحزاب الأخرى بعدم الكفاءة • ويستطيع بهما أن ينهج نهج معلم السباحة الذى يدفع الجدد الذين يعلمهم السباحة الى الجانب العميق من المسبح « حوض السباحة » ، فيكون له الفضل على من ينجو منهم ، أما الذين يغرقون فلا يلومون الا أنفسهم •

ويرى « البرت بندورا Albert Bandura » ، ١٩٧٠ ، ان غموض الأهداف سائد كذلك فى مجال العلاج النفسى فيقول :

« تنبع احدى العقبات الكبيرة التى تحول دون انشاء برامج تغيير فعالة من الاخفاق فى تحديد ما نريد الوصول اليه تحديدا دقيقا ، أو من الأسلوب الشائع فى تحديد الأهداف المرجوة فى صورة حالات داخلية افتراضية ، فعندما تكون الغايات مبهمة تكون الخبرات التعلمية اعتباطية ، وتحدد الرغبات الشخصية للموكلين بالتغيير من معلمين أو معالجين نفسيين الاجراءات التى تطبق ، بدلا من أن تحددها حاجات المنتفعين بالتغيير من طلبة أو مرضى نفسيين » •

وهو يشك فى مقدار ما يتحقق من الغايات الغامضة ، فيقول :

« ان معايير الحكم على الكفاية العلاجية سيئة جدا ؛ لأن الانطباعات العامة للمعالجين النفسيين فى كثير من الأحيان هى المحددات الرئيسية لما يأتى من عائد ، ومن المعقول القول عندئذ بأن المعالجين لا يهونون

من قيمة الطرق التى يتبعونها ، باعتبـــار أن التهـــوين من قيمتها يؤثر فى النظرة الى كفاءتهم المهنية » .

مثل هذا الشك فى تحقيق الغايات العامة واقع فى التربية أيضـــا ، وبذلك يقول « مسجروف Musgrove » ١٩٧١ ، « وديسيكو Dececco » ١٩٧٢ ، « وهينـــال Hajnal » ١٩٧٢ ، وكذلك يرى أغلب النـــاس ، أن أى شىء يتعلمه الطلاب فى المدرسة ، لايبدو مؤديا الى حياة التفكير الابداعى الناقد ، والتفرغ للاستطلاع ، وطلب التعلم ، والاســـتقلال الخلقى ، والتعبير الشخصى ، والتمييز الجمالى ، والسماحة ، والمرونة ، وتنميـــة الوعى بالذات وبالآخرين .... الخ ، كما يراها كبار المربين . والواضح ان كثيرا من القصور فى تحقيق الغايات التربوية راجع الى حقيقـــة أن النظام الاجتماعى هو سلطة التغيير الأقوى كثيرا من النظام التعليمى ، ولكنى أتصور كذلك أن كثيرا من هذا القصور راجع أيضـــا الى عـــدم رغبتنا فى تحديد الأهداف وتمحيصها واعلانها ، تلك الأهداف التى نراها ضرورية « أو كافية » لتحقيق هذه الغايات العامة . ونتيجة لذلك عندما تحـــدث تغيرات فى السلوك نجدها غالبا غير تلك التغيرات التى كنا نحب أن تحـــدث . وفى ذلك يصف « بنسون سنيدر Benson Snyder » ١٩٧١ كيف يطـــوع الطـــلاب سلوكهم لما يتطلبه » النظـــام منهـــم فعـــلا ، لا لما يفضلونه هم ، مادام « المنهج خافيا عليهم » .

قيمـــة الغـــايات :

رغبة فى الوصول الى تخطيط واضح للمنهج ، والى فرصـــة تحقق غاياتنا العامة عندما تكون هذه الغـــايات قابلة للتحقيق ، وتركها إن لم تكن كذلك ، أرانا بحاجة الى دقة أكثر فنسأل : غاياتك تبدو طيبة ، ولكن ماذا سيفعل الطلاب لاقناعك انهم حققوا هذه الغايات ؟ ما الأهداف ؟

ومن ناحية أخرى قد تميل للسؤال : لماذا أشغل نفسى بالغـــايات كلية ؟ ولما لا أتوجه مباشرة الى الأهداف ؟ هذا ، ويالأسف معناه أننـــا

نتجاهل حقيقة من حقائق الحياة ، وهى أن النـــاس بطبعهم يتصـــورون الغايات العامة قبل أن يحللوها الى تفاصيل دقيقة ، مع أنهـــم قد يغيرون أو يعدلون من هذه الغايات عندما يصلون الى تحديد بعض أهدافهـــا ، وكونك لا تجنى شيئا عند التفكير فى غاياتك التربوية ، أو عند مســـاعدة آخر فى التفكير فيها خير من أن تقـــول ان التفكير لا غاية له ، وان تبدأ من حيث الناس أفضـــل من أن تقول إنهـــم يكونون أكثر ارتيـــاحا فى مكان آخـــر •

الى جانب ذلك ، فان الغـــايات تساعد فى وضع المعايير الاجتماعية للمنهج ، فبرغم أن غاية ما قد تنطوى فى نظر المعلمين المختلفين أو الطلاب المختلفين على أهداف مختلفة ، فان غاية أى معلم أو أى طالب تســـاعده فى الحكم على قيمة الأهداف ، لان الغـــايات تكون بمثابة المعايير الخلقية التى تبرر الأهداف فى ضوئها ، وهكذا اذا شـــك طالب أو معلم فى قيمـــة هدف من أهدافك ، استطعت أن تناقشة معه فى اطار هذه الغايات العامة • وبغير مثل هذه المعايير كما يقول تقرير « نيوسم Newsom » تضيع مناقشة الأهـــداف التربوية فى المفاضـــلة بين أوزان المـــواد الدراســـية المتنافسة ، أو تضيع فى تأكيد ممارسة المهارات الأساسية عـــلى حساب استبعاد تنوع الاهتمامات والرضى عنها •

حتى وان لم تحدد مجموعة الغايات تحديدا دقيقا مجموعة الأهداف المناسبة ، فانها لا تزال تساعدنا فى تقرير صلاحية الوسائل التى نعلم عن طريقها ، وذلك كما قالهـــا « جيمز هوتكر James Hoetker » ١٩٧٠ بطريقـــة دقيقة معبرة : « لا نســـتطيع أن نعـــلم الاستقلال الصحيح باصرارنا على تطبيق المعادلات الدقيقة المحفوظة تطبيقا ميكانيكيا ، ولا أن نعلم التعبير عن النفس بأمانة ونحن نعاقب من يختلف مع الآراء القائمة ، ولا أن نعلم الطلاب أن يصبحوا مواطنين أحرارا ، ونحن نعلمهم كدمى لا تفهم ، وقبـــل ذلك ، لا نستطيع أن نعلم الطـــلاب احترام الانسانيه

المشتركة بين الناس جميعا باحتقار انسانية الطـالب نفسه فى حـديثنا أو حركاتنا » •

« وعلى ذلك فليلاحظ نظار المدارس ومدرائها الذين يمنعون البنات من لبس الحلى باعتبار أنهن بذلك ذوات ذوق فج ، أو الذين يصرون على أن لا يكون شعر الأولاد أو ملابس البنات شاذة فى أطوالها عن قرنائهم ، ليلاحظ هؤلاء جميعا : ان الأهداف شبيهة بغرس الاحساس الجمالى ، وبتنمية الحـكم الشخصى ، واحترام الذات ، ومن الخير الا تذكرها فى خطبك فى الاحتفال بيوم التخرج » •

من الغايات الى الأهـداف :

ولكن اذا كنا نريد أن نعرف ما يجب أن نبتغيه فى سلوك الطـلاب أو فى نشاطهم المشهود ، وجب أن تترجم الغايات الى أهداف ، وعـلى سبيل المثال لذلك : تناول « جون ولسـون John Wilson » ١٩٦٨ غاية هى : مساعدة التلاميذ على التفكير والعمل تفكيرا سويا ، وترجمهـا الى أهداف ، وقال انها تنطوى على وجوب أن :

١ ــ يظهر فى سلوك الطالب بدرجة كافية اعتقاده أن مشاعر كل الناس الآخرين وحاجاتهم ، واهتماماتهم تتساوى فى الأهمية مع مشاعره وحاجاته واهتماماته •

٢ ــ يكون الطـالب قادرا بما فيه الكفاية عـلى ادراك مشـاعر الأخرين وحاجاتهم واهتماماتهم ، وكذلك معرفة مشاعره وحاجاته أيضا •

٣ ــ يملك الطالب المعرفة الكافية التى تمكنه من استنباط نتـائج ما يختار من أفعال ممكنة حول موضوع ما •

٤ ــ يملك الطالب المهارات الاجتماعيـة الكافية التى يتصل بهـا مع الأخرين ويتعاون ، ويتفاعل معهم •

٥ ــ يكون الطالب قادرا على تقرير الفعل الذى يقوم به ، بانيـا

اياه على مبادئه الخلقية ، لا على المصلحة ، ولا القانون ، ولا الاحساس بالذنب والانفعـــال •

٦ ــ أن يملك الطالب من الشجاعة ، والدافعية ، والحذر ما يكفى لان يحمله باستمرار على القيام بالأفعال الخلقية التى عزم عليها •

أفاض « جون ولسون » كثيرا فى ترجمة هذه الأهداف ترجمة عملية ، وفى تحديدها تفصيليا ، وفى اقتراح « اختبـــارات المحك » ، والخبرات التعلمية المناسبة ، وبالرغم من هـــذه الايضاحات الزائدة فالواضح أن المعلم محتاج الى مهارات تقدير مرهفة ، يرى بهـــا مدى تحقق هـــذه الأهداف ، كما يحتاج أيضا لان يدرك أنـــه قادر عـــلى النمو فى هـــذا الاتجاه • وهكذا الحـــال بالنسبة للأهداف التى اقترحها ، فيمـــا يلى ، « كارل روجرز Carl Rogers » ١٩٦١ لغاية « تطبيع الذات » ••

ــ أن يصل الانسان الى أن يرى نفسه متميزا •
ــ أن يقبل نفسه ومشاعره قبولا كاملا •
ــ أن يصبح أكثر ثقة بنفسه ، وأكثر توجيها لها •
ــ أن يصبح قريبا من الشخصية التى يرتضيها لنفسه •
ــ أن يصبح أكثر مرونة ، وأقل جمودا فى مدركاته •
ــ أن يتبنى لنفسه أهدافا أكثر واقعية •
ــ أن يصبح أكثر قبولا للآخرين •
ــ أن يصبح أكثر وضوحا « صراحة » مع ما يحدث خارج نفسه ، وما يجرى بداخلها •

لاحظ أيضا استخدام كل من « ولسون وروجرز » استخداما كثيرا الكلمات مثل « كاف ، أكثر ، واف » فى صياغة الأهداف ، مشيرين بذلك الى ضرورة تحديد كل هدف تحديدا أدق لربطه بحـــالات كل « طالب فرد » ، فى المستقبل وفى الحاضر • ولكن بالرغم من الطبيعة النسبية لهذه الأهداف والمشـــكلات التى تثـــيرها فى التقـــويم ، فانهـــا أكثر ايحـــاء

بالاستراتيجيات التعليمية الصحيحة والخبرات التعلمية ، من الألفاظ الشائعة الرنانة والتعميمات الفضفاضة التى تسيطر عادة على تخطيط المنهج • وهذه هى النقطة الهامة فى الموضوع •

أهداف المنهج العامة مثل تلك التى قدمها « ولسون وروجرز » أهداف خالية من المحتوى ، فمن الممكن تحقيقها دون دراسة أى من المواد الدراسية التقليدية الموجودة فى منهج المدرسة • واذا سألنا معلم مادة ما عن أهدافه فمن المحتمل أن يقدم لنا عبارات مبهمة ، غامضة يغلب عليها أن تتناول ما ينوى أن يعمله لطلابه ، وكثيرا ما تتضمن محتوى المادة التى سيقدمها • وهذا محتمل فى كل المواد سواء منها المواد العلمية أو الأدبية أو الفنية ، وعلى سبيل المثال لذلك نقدم مجموعة من « الغايات » جمعها « فيليب تيلور Philip Taylor » ١٩٧٠ ، من محتويات مقررات العلوم فى بعض المدارس الثانوية •• وهى :

١ — معرفة الاسس العلمية وتطبيقاتها فى الحياة اليومية ، مثل الاسس الكهربائية النافعة فى كهرباء المنزل ، ومولدات الحرارة ، وضغط الهواء •

٢ — تدريب الطلاب على الطريقة العلمية ، أبدأ بالمعلومات المعروفة الى الملاحظة ثم الى الاستنتاج • وتأكيد الحاجة الى الملاحظة الدقيقة ، والتسجيل ، وتفسير البيانات •

٣ — تشجيع الفرد على الاحساس بالمسئولية ، مثل رعاية الحيوانات •

٤ — فهم الطبيعة ، وافادة الانسان بها ، مثل البرق •

٥ — ربط العلوم بالمواد الأخرى ، مثل ربط علم الاحياء بالبستنة ، وحياة النبات •

٦ — تنمية الاهتمام والوعى بحياة النبات والحيوان فى بيئة التلميذ •

٧ — يعتبر المنهج الأساسى فى العلوم قاعدة ينبنى عليها مدخل للمواد الأخرى مفصل تفصيلا أكثر •

٨ — يجب أن يقدم مقرر العلوم العام قاعدة للأسس العلمية اللازمة لعمل التلميذ فى المستقبل ، مثل التلمذة الصناعية والهندسة الكهربائية •

من هذا ، نأخذ اشارة عامة عن المعايير التى يختار بناء عليها محتوى المقرر ، والاتجاه التربوى المتعلق به • ولكننا لا نستطيع أن نكون منه صورة واضحة لما ينبغى أن يكون دارس هذا المقرر قادرا على عمله ، بل الأدهى من ذلك اننا جميعا قد نكون صورا واضحة مختلفة ، خذ مثالا لذلك البند الأول من القائمة التى قدمها « تيلور » • كيف ينبغى أن يظهر الطالب معرفته بالاسس العلمية ، وتطبيقها على الكهرباء المنزلية ، ومولدات الحرارة ، والضغوط الهوائية •• الخ ؟ ما الأهداف السلوكية فيه ؟ فلذا أخذنا المثال الوارد فيما قدمه « تيلور » ، وهو مولدات الحرارة ، نجد واضع المقرر قد يحدد الأهداف الدقيقة كما يلى :

١ — يعين أى من الأمثلة العشرة لانتقال الحرارة المقدمة له ، راجع الى التوليد ، وأيها راجع الى التوصيل ، وايها راجع الى الاشعاع •

٢ — يقدم مثالا من عنده لكل نوع •

٣ — اذا أعطى عشرة مواد ، يعين ايا من هذه المواد موصل جيد ، وأيها عازل جيد •

٤ — يصف أو يصمم تجارب بسيطة تبين ما يلى :

(أ) الماء موصل رديء للحرارة •

(ب) السطوح القاتمة تمتص الحرارة الاشعاعية بسهولة أكثر من السطوح الفاتحة •

(ج) المشعات الحـــرارية تدفىء الحجرات عن طريق الحمـــل والاشعاع معـــا •

من الممكن بالطبع ، أن نكتب أهدافا كثيرة أخـــرى بديلة لتلك التى أوردناها سابقا ، ونظل مع ذلك متسقين مع الغايات الواسعة الـــواردة لهذا المقرر ، ولكن لا يستطيع المعلم ولا التلاميذ بدون بعض هذه الأهداف المحددة لكل جزء من المقرر أن يعرفوا أين يتجهـــون ، وناهيك عن كيف يصلون الى الهـــدف •

وعندئذ ، لكى تكون غايات المنهج العامة ، وكـــذلك غايات المقـــرر نافعة اجرائيا وجب أن تترجم الى أهداف ، بعض هذه الأهـــداف واجب على كل طالب فى المجمـــوعة أن يحققها ، والبعض الآخـــر يناسب بعض أفراد المجموعة • ولنأخذ مثالا غايات المنهج التى نشرتها الرابطة القومية للتربية الفنية فى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٨ :

ينبغى أن يظهر كل طالب ، بقدر ما يستطيع ، قدرته على أن :

١ ــ ينشغل انشغالا غزيرا بخبراته البصرية والاستجابة لها •

٢ ــ يدرك العلاقات البصرية فى البيئة ويفهمها •

٣ ــ يفكر ابداعيا مستخدما المـــواد البصرية ، وكذلك يحس بهـــا ويعمل بها •

٤ ــ يزيد مهارات الأداء ، والتنظيم فى انتاج الفن ، التى تتناسب مع قدراته •

٥ ــ يحصل معرفة بالتراث الانسانى البصرى •

٦ ــ يستخدم معرفته بالفن ومهاراته فيه فى حياته الخاصة وحيـــاة المجتمـــع •

٧ ــ يصدر احكاما بصرية ذكية تناسب خبرته ونضجه •

٨ — يفهم طبيعة الفن والعملية الابداعية *

ولقد ترجم « للويد بيشوب Lloyd Bishop » ١٩٧١ هذه الغايات ترجمة اجرائية ، بتحويلها الى أهداف لمقرر يدرسه فى الخزف كما يلى :

نتيجة لدراسة هذا المقرر ، ينبغى أن يظهر كل طالب بقدر المستطاع قدرته على أن :

١ — ينشغل انشغالا غزيرا بخبراته البصرية ، والاستجابة لها عن طريق :

(أ) حضور محاضرات المقرر ومعامله عن طيب خاطر ، بمتوسط ٣ ساعات اسبوعيا ولمدة فصل دراسى على الأقل •

(ب) عن طريق حضور معرض للأعمال الخزفية ، أو استوديو خاص بالأعمال الخزفية ، عن طيب خاطر ، ومناقشته مع الآخرين •

٢ — يدرك العلاقات البصرية فى البيئة ويفهمها بالآتى :

(أ) بأن يكون قادرا على وصف العلاقة بين قاعدة أى اناء خزفى ، وجسمه ، ورقبته ، وفوهته •

(ب) بأن يكون قادرا على تعيين أمثلة جيدة للعلاقة بين الشكل والوظيفة فى أشياء خزفية مستعملة فى الحياة اليومية ، ومناقشتها •

٣ — يفكر ابداعيا مستخدما المواد البصرية ، وكذلك الاحساس بها والعمل بها •

٤ — يزيد من مهارات الأداء ، والتنظيم ، فى انتاج الفن ، التى تتناسب مع قدراته ، وذلك

(*) «The essentials of a quality Art Program,» National Art Education Association, Washington, D. C., 1968.

(أ) بأن يكون قادرا على تحضير الطين ، والعناية بـــه ، وبالأشياء المشكلة منه منذ بدء تشكيلها حتى انتهاء الحريق الأخير •

(ب) بأن يكون قادرا على بناء أشياء فريدة « أصيلة » من الطـــين بناء صحيحا •

٥ ــ يحصل معرفة بالتراث الانسانى البصرى :

(أ) بأن يكون قادرا على وصف الفروق الموجودة فى تشكيل الأعمال الخزفية بدءا بطريقة عمل السلال الى طريقة العجلة ، ووصف العلاقة العامة الموجودة بين هذه الطرق وثقافة العصر الـــذى وجـــدت فيه •

(ب) بأن يكون قادرا عـــلى أن يميز الفروق بين فخـــار الهنـــود الأمريكيين وفخار العصر اليونانى الهلينى ، والعصر اليابانى الوسيط ، والفخار المعاصر الأمريكى ، ويناقشها •

٦ ــ يستخدم معرفته بالفن ومهاراته فيه فى حياته الخاصة وحياة المجتمع،

(أ) عن طريق شراء أعمال خزفية عن طيب خاطر أو مبادلة انتاجـــه الخزفى بأعمال خزفية أخرى سواء لنفسه أو لآخرين •

(ب) عن طريق تبادل آرائه عن الأعمال الخزفية الموجودة فى المجتمع مع الآخرين بطيب خاطر •

٧ ــ يصدر احكاما بصرية ذكية تناسب خبرته ونضجه ،

(أ) بأن يكون قادرا على أن يناقش ما يمكن أن يكون أمثلة ممتازة من الفخار من بين مجموعة تقدم اليه ، وأن تكون المناقشـــة على أساس الأحكام التى تعلمها من هذا المقرر •

(ب) بأن يكون قادرا على عمل نقـــد موضوعى للعـــلاقة بين الهيئة « الشكل » والخامة فى الأعمال الفخارية التى انتجها هو ، أو انتجهـــا غيره •

(ج) بأن يحتفظ بالأعمال الجيدة التى ينتجها ، وأن يعدم عن طيب خاطر الأعمال الأخرى التى لا ترقى الى المعايير التى وضعها للفخار الجيـــد •

٨ ــ يفهم طبيعة الفن والعملية الابداعية ،

(أ) بأن يحاول القيام عن طيب خاطر بمشروعات تتميز بالأصالة •

(ب) بأن يناقش عن طيب خاطر مع الآخرين الأحداث أو الأشياء التى تبدو أصيلة وهامة بالنسبة له •

وقد واصل « بيشوب » تحليله لهذه الأهـــداف تحليـــلا أعمـــق ، وبين كيف يشتق منها أهدافا أخرى أكثر تحديدا متصلة بحاجات طالب فرد ، وهاهى الأهداف التى وضعها لطالب معين من طلابه ، وهى متصلة بهدف « تحضير الطين والعناية به » الموجود فى البند ٤ ــ مما سبق :

ــ يســـتطيع الطـــالب اذا أعطى التركيبة الصحيحة ، أن يخلط عشرة أرطال من الطين المكون من مواد جافة ، مع صلصال سائل وذلك فى مدة ١٥ دقيقة ، مراعيا كل القيود واحتياطات الســـلامة المتعلقـــة باستخدام العدد والأدوات •

ــ أن يكون قادرا على وصف كيف يحفظ الطـــين حفظا صحيحا لبضعة أيام بحيث لا يفقد شيئا من صفاته العملية •

ــ ان يكون قادرا على دمج خمسة أرطال من طين حديث الخلط دمجا يجعلها كتلة متجانسة من الطين ، وذلك فى ١٠ دقائق •

ــ أن يكون قادرا على أن يميز الطين اللين ، والطين المجلد ، والطـــين العظمى الجاف من بين مجموعة من عشرين عينة طينية ، وذلك فى مـــدة ١٠ دقائق •

ليس من المربح أن نحجم عن محـــاولة تعيين النقطـــة الفاصلة التى

تصبح العبارة المصاغة عنـــدها هدفا ، لا غاية ، ــ كأن نقـــول « متى يصبح الضباب شبورة ، ومتى تصبح الرؤية واضحة ؟ » .

ان الشيء الهام الذى يجب مراعاته هو أننا كلما اقتربنا من الهدف ، زاد احتمال اتفاق « الأطراف المعنية » أو الخبراء على السلوك الـــذى يمكن الطالب من تحقيق الهدف ، أو على الأقل من تحسينه ، ويجب أن نقف عند هذه النهاية الواقعية من سلم التجريد لكى نصمم خبرات التعلم المناسبة للأفراد وللمجموعات .

تنـــوع الأهـــداف

لقد تحدثت حتى الآن عن الأهداف كما لو كانت قطعـــا من السلوك متشابهة ، تختلف فيما بينها فى درجة دقة الصياغة فحسب ، ولقد حـــان الوقت لرؤية فروق أخرى بينها .

أنمـــاط الســـلوك :

هنالك فارق ظاهر بينها أساسه نوع السلوك الذى تتضمنه : التفكير والشعور ، والعمل ، وهى أنواع من الســـلوك ينشأ عنهـــا على التوالى ما يعرف بالهدف المعرفى ، والهدف الوجدانى ، والهدف النفس حركى . أما الأهداف المعرفية فانهـــا تشـــغل المتعلم بعمليات تفكير مثل التذكر ، والتقويم وحل المشكلات ، وبذلك فان كل أهداف « انتقال » الحـــرارة « الواردة » فى الأمثلة على اشتقاق أهـــداف من الغـــايات التى جمعها « تايلور » من مقرر العلوم أهداف معرفية . أما الأهداف الوجدانية ، فهى من ناحية أخرى تشغل المتعلم من حيث مشاعره واتجاهاته ، ومثالها الواضح الأهداف التى أوردها « كارل روجرز » عن تطبيع الذات ، وكذلك تلك الأهداف الواردة فى مقرر الخزف التى تشير الى ما يفعـــله الطالب عن طيب خاطر ، وهى عكس الأهداف الأخرى التى تشير الى ما يكون

« قادرا » على فعله • وأخـيرا فان الأهـداف النفس حركية هى تلك الأهداف التى تشغل المتعلم بعمل عضلى — مثل تلك الأهداف الخاصـة بخلط الطين ودمجه ، فى مقرر الخزف •

ولقد ظلت الدراسـة فى ذلك الركن الشـمالى الغربى من العـالم « أوروبا » مركزة على الجانب المعرفى ، وقد وصف « سترلنج مكمورن Sterling McMurin » ١٩٧٠ الطبيعة المعرفية لهـذه الدراسـة وصفا جيـدا بقوله :

> « ليس العمل المعرفى قاصرا عـلى تحصيل المعرفـة ونقلها ، انه مجـال متعلق بعـادات التعليل ، وطـرق المعرفة ، مجـال متعلق بالادراك وبعمليات الاستقراء ، والاستنباط والحدس ، وبطرق التحليل والتعميم وهـو شامل للمعرفة الحسية والفكر المجـرد كليهما ، وهـو بالنسبة لمدارس المرحلة الأولى شامل بنوع خاص غرس المهارات التى تبعد الفرد عن الامية ، تلك المهارات التى تمكنه من تحصـيل المعرفة مثل القـدرة على القراءة ، والقدرة على الكتابة ، والقدرة على التعبير الشـفوى ، والقدرة على الحساب » •

ليس عجيبا مـع كل ما ذكر من العمـل المعرفى ليحققه الطالب أن يغفلوا الأهداف الوجدانية ، باعتبـار أنهـا فى رأيهم لم تكن من عمـل المعلم أو انها تعنى نفسها بنفسها ، ولقد دأب التقليد على رفـع التفكير العقلى ، والفهم اللفظى المجرد فوق المشاعر ، والعمل والشغل • ولقـد شغل عدم التوازن هذا كثيرا من المربيين ، والمعالجين النفسـيين والكتاب النجبـاء طـويلا ، أنظـر « جـونز Jones ١٩٧٢ » ، وقـد انحى « روجر هارسون ، ورتشارد هوبكنز Roger Harrison & Richard Hopkins ١٩٦٧ » ، باللائمة على عدم التوازن هـذا كسبب فى الصدمة الثقافية ،

وفى عدم القدرة على مواجهة المواقف المبهمة ، أو على التصرف وقت الشدة التى يمر بها متطوعو السلام • ورأيا أن الذين يضطرون للعمل مع اناس آخرين من ثقافات أخرى — المعلمين مثال واضح لذلك الى درجة كبيرة ونحن جميعا — محتاجون الى خبرات تربوية « لها علاقة أكثر مباشرة بالحياة كما نعيشها فى مجتمعنا النسبى ، المتحرك ، المتغير ، المهدد بالكوارث » ، ووصفا لذلك التدريب المبنى على الخبرة الذى يربط الرأس بالجسم ، والذى تكون له تطبيقات واسعة جدا • تصميم بعض المربين الأمريكان من جديد على جعل الأهداف المعرفية والوجدانية تنساب معا مرة أخرى أدى الى ميلاد فكرة « التربية المتوازية » ، انظر فى ذلك « براون Brown » ١٩٧١ • أما بالنسبة للأهداف النفس حركية فانها فى مركز وضيع أيضا باستثناء تلك الأهداف المتعلقة بهذه المهن العالية القدر اجتماعيا مثل الجراحة ، وبعض الألعاب الرياضية • ومن المؤكد أن الأهداف النفس حركية ، وكذلك الأهداف الوجدانية الى حد كبير — اذا كانت موضع اهتمام — هى أهداف خاصة بالطبقات العاملة فى مهن مثل قطع الخشب ، ورفع المياه وما يتصل بهما من فنون ، ومعها كذلك طقوس العبادة الالزامية • أما المكانة الطبقية أو التربوية فى المجتمع فقد بلغها أصحابها أو احتفظوا بها عن طريق الانجازات المعرفية والشهادات •

مستويات السلوك :

ونستطيع أن نميز بين الأهداف بطريقة أخرى ، وذلك من خلال مستوى تعقيدها • فهل هى من المستوى الأعلى أم المستوى الأدنى ؟ ونستطيع أن نرى فى أصناف الأهداف الثلاثة التى ذكرناها سابقا أن بعض المهارات أو القدرات أكثر صعوبة فى تحصيلها من البعض الآخر • وقد يرجع ذلك الى أن القدرات الأكثر صعوبة تحتاج تدريبا أوليا أكثر ، لأن على الطالب عادة أن يجيد أولا عددا من القدرات الأولية أو القدرات

ذات المستوى الأدنى ، أو ما نسميه أحيانا « الأهـداف المُمكّنة » • هذا واضح جدا فى المجـال النفس حركى ، وعلى سبيل المثـال ، القفز لالتقاط الكرة يبـدو أكثر صعوبة فى التعلم من التقاط الكرة واقفا دون حركة ، لان الهـدف الأول لا يمكن أن يصـل اليـه الا الشخص الذى يستطيع فعلا أن يلتقط الكرة ، وأن يقفز ، أى يؤدى كلا العملين •

ينطبق نفس الشىء عـلى الصنفين الأخـرين من الأهداف أيضا ، فالأهداف المعرفية تبدأ من مجرد تذكر المعلومات الخاصة بالحقائق مرتقية الى مهارات مثل التحليل ، والتقويم ، وهما ينطـويان على اسـتخدام المعرفة السابقة ، الى أن تصـل الى التعرف الابداعى ، وحل المشكلات ، حيث قد تتـولد معرفة جديدة فى أثنـاء العملية • أما صنف الأهـداف الوجدانية ، فقد يكون أدناها أن تجعل الطالب منتبها لخبرة جـديدة أو منصرفا اليها ، ثم يكون هدفا من أهدافها ذات المستوى العـالى أن تدعـوه خبرته ليلصق قيمه بمـا يتعلم ، ثم فى المسـتوى الأعلى أن يحدث الهدف تغييرا فى أسلوب حيـاة الطالب • ففى كل مسـتوى من مستويات الهرم نقابل أهدافا لا يمكن أن يحققها الا الطلاب الذين حققوا فعلا الأهداف الموجودة فى مستويات أدنى منهـا ، ولهذا أثر واضـح فى بناء الخبرات التعلمية التى سنبحثها فى الفصل الرابع •

لا شك أن « بنيامين بلوم Benjamin Bloom » هو أشهر من يرجع اليـه من مصنفى الأهداف • وقد أخـرج مـع زملائه دليلين يقدمان تصنيفات للأهداف التربوية فى المجـالين المعـرفى والوجـدانى ، أو فى الصنفين المعرفى والوجدانى ، أنظـر « بلوم ١٩٥٦ وكراثول ، وبلوم وماسيا ١٩٦٤ » ، وقدمت « اليزابث سيمبسون Elizabeth Simpson » ١٩٦٧ ، تصنيفا استطلاعيا للمجال النفس حركى • لقد عـين « بلوم » سـتة مستويات للأهداف فى المجال المعرفى واضعا « المعرفة » فى المسـتوى الأدنى ، والتقويم فى المستوى الأعلى كما يلى :

١ ــ المعــرفة :

١ ــ ١ معرفة الخصوصيات فى المجال •

١ ــ ٢ معرفة الطرق والوسائل لمعالجة هذه الخصوصيات •

١ ــ ٣ معرفة العالميات والمجردات فى المجال •

٢ ــ الفهــم :

٢ ــ ١ الترجمــة •

٢ ــ ٢ التفســير •

٢ ــ ٣ الاستخراج •

٣ ــ التطبيــق :

٤ ــ التحليــل :

٤ ــ ١ تحليل العناصر •

٤ ــ ٢ تحليل العلاقات •

٤ ــ ٣ تحليل الاسس التنظيمية •

٥ ــ التركيب :

٥ ــ ١ انتاج رسالة فذة « أصيلة » •

٥ ــ ٢ انتاج خطة أو مقترح بمجموعة عمليات •

٥ ــ ٣ اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة •

٦ ــ التقــويم :

٦ ــ ١ الحكم وفق دليل داخلى •

٦ ــ ٢ الحكم وفق معايير خارجية •

أما فى المجال الوجدانى فقد عين « بلوم » الخمسة المستويات الآتية :

١ ــ الاستقبال أو « الحضور » :

١ ــ اليقظة •

١ ــ ٢ الرغبة فى الاستقبال •

١ ــ ٣ الانتباه الموجه أو المختار •

٢ ــ الاستجابة :

٢ ــ ١ قبول الاستجابة •

٢ ــ ٢ الرغبة فى الاستجابة •

٢ ــ ٣ الرضى فى الاستجابة •

٣ ــ القـــيم :

٣ ــ ١ قبـــول قيمة ما •

٣ ــ ٣ تفضيل قيمة ما •

٣ ــ ٣ الالتـــزام •

٤ ــ التنظـــيم :

٤ ــ ١ تصور مفهوم قيمة ما •

٤ ــ ٢ ترتيب منظـــومة قيم •

٥ ــ الوسم بقيمة أو بمجمـــوعة قيم :

٥ ــ ١ مجموعة مصممة •

٥ ــ ٢ الوســـم •

يجب أن نعترف بأن جهود « بلوم » لا تقـدم المساعدة التى كنا نرجوها لصياغة أهدافنا الخاصة ، ونقول ذلك دون رغبة فى نقـد جاف مثل « ر•س• بيترز R. S. Peters ١٩٦٩ » • بقوله « عشاء كلب ••

ملىء بتصورات مهوشـــة » فالمستويات متداخـلة ، بل حتى المجـالين المعرفى والوجدانى متداخلان ، وهناك فجوات ، والأمثلة الموضوعة قليلة جدا ، وهى عادة غامضة بدرجة تحـــول دون نفعها ، وهى توحى باسلوب أسئلة الاختيار من متعدد الذى بنى عليـــه التصنيف • كذلك يؤكد الشكل العام نفسه الذى وضع به التصنيف المغالطة القائلة بأن نوعى الأهـــداف المعرفية والوجدانية يمكن أن يتحقق كل منهما مستقلا عن الآخـــر » • ومـــع كل ذلك فان تصنيفات « بلوم » تستطيع أن تعـــاون فى تنـــوير المناقشات حول المنهج ، باعتبارها أولى المحـــاولات التى جاهدت لتحديد نوع من البنية والتماســـك فى مجال رخو ، وأن العنـــاية الدقيقة التى أولاها للمستويات فوق مستوى « المعرفة » ، أو غير مستوى المعرفة ، تعد فى حد ذاتها رسالة جديدة موجهة للكثير من المعلمين •

معالجـــة التنـــوع :

ولكن هل نحن بحاجة لان نحدد الأهداف فى ست مستويات أو ثمانية مســـتويات اذا اتبعنا تصنيف « جانيـــه Robert Gagne » ١٩٦٥ ، والذى سننظر فيه فيما بعد ؟ فلقد استخدم « ادجـــار ستونز Edgar Stones » ١٩٧٢ ، فى تحليـــــله الـــكامل المتســـق للأهـــداف التعليميـــة فى علم النفس التربوى ثلاثة مستويات فقط ، حيث توقع من الطـــلاب أن يسترجعوا أسس علم النفس التعليمى ، ثم يحددوا تطبيقات هـــذه الاسس ، ثم فى النهـــاية يطبقون الاسس بأنفسهم فى حـــل مشكلات حجرة الدراســـة •

يجب على المعلمين ، اتباعا لما أشار به « سكرفن Scriven » ١٩٦٧ ، أن يدركوا ، ويميزوا بين نوعين من الأهداف المعرفية على الأقل ـــ وهما استرجاع المعلومات ، وغيره من أنواع السلوك العقلى الأعلى مستوى • فان كثيرا جدا من المعلمين يتحدثون حديثا غامضا عندما يتناولون ما يجب تحـــديده من أهداف المستوى الأعلى ـــ ومنها على سبيل المثال قـــول

أحدهم — « أنا أعلم طلابى ليفكروا رياضيا » • ثم عندما يريد التقويم يعد اختبارا صالحا لأهداف من المستوى الأدنى ، ومثال ذلك — أطلب من الطلاب أن يحفظوا معادلة أو أن يقوموا بحسابات ميكانيكية • وأغلب الطلاب كما نعرف جميعا سيتعلمون ما يظنون أنهم سيمتحنون فيه ، وقد بين ذلك « نيل بوستمان Neil Postman » ١٩٧٠ بقوله « فى الوقت الحاضر ، الحفظ هو المهارة العقلية الوحيدة التى تقدرها المدارس تقديرا أصيلا ، ولذا فالسلوك المطلوب بالحاح من التلاميذ هو « حفظ الاجابة وتقديمها » — تقديم اجابات أعدها الغير لأسئلة أعدها الغير أيضا » •

وضحت « مارجريت أبركرمبى Margret Abercrombie » ١٩٦٩ ، الانقطاع بين سلوك التذكر وسلوك التفكير بقولها :

« لقد اتضح أن الطلاب ••• الذين حفظوا جيدا حقائق علوم الاحياء ، والطبيعة ، والكيمياء ، لم يستخدموا بالضرورة الطرق العلمية للتفكير فى حل مشكلات قدمت اليهم فى شكل جديد بعض الشىء • قد يكونون على سبيل المثال — قادرين على تسميع كل كل أنواع الأدلة على صحة نظرية التطور ، ولكنهم غير قادرين على استخدام هذه المعلومات فى الدفاع عن النظرية عند مجادلة أحد معارضيها • قد يعرفون ما يعتقد أنه وظيفة عضو من الأعضاء ، ولكنهم دائما لا يعرفون لماذا ، ولا يفهمون فهما واضحا أى نوع من الدليل بنى عليه ذلك الاعتقاد • وعندما سئلوا لبيان ما رأوه فى تشريح حيوان أو فى رؤية تحت الميكروسكوب « المجهر » ، لم يميزوا كثيرا تمييزا كافيا دقيقا بين ما رأوه فى التشريح أو تحت الميكروسكوب وما علمهم المعلم أنه ينبغى أن يكونوا قد رأوه فيها • وهذا يبدو

دليـــلا على أن طـــرق التفكير العلمى لا تنشـــأ نشـــأة أتوماتيكية من تعلم حقائق العلوم » •

كذلك ، حتى ولـــو أنكر المعلمون مسوءوليتهم عن الآثار العلاجيـــة للأهداف الوجدانية ، فانهم ولابد أن يدركوا أن لأهدافهم المعرفية وجها وجدانيا يجب أن يؤثر فى أسلوب تعليمهم ، بمعنى أن يرجـــو كل معـــلم أن ينتهى الطالب من المقرر ، وهو مقبـــل عليه اقبـــاله يوم بدأه ، بل يكون أكثر اقبالا ، بـــل ينبغى أن يهـــدف المعلم الى تشجيع ميـــول « الاقبـــال » لا ميول « الأعراض » بلغة « روبرت ميجر Robert Mager فلسنا مهتمين فقط بما يستطيع الطالب أن يفعله حال انتهـــاء المقـــرر ، ولكنا أكثر اهتماما بما سيفعله بعد أن انتهى المقرر بفترة ، وهو آمن من تهديدات الدرجات والتقويم ، لان العنصر الوجدانى هو الذى يحـــول نشـــاط « استطيع أن أفعل » الى نشـــاط « سأفعل فعـــلا » ، ويتحسر « افيرت ريمر Everett Reimer » على أن ذلك لا يحدث كثيرا فى المدارس بقـــوله :

« الواضح أن المدارس مصممة على أن تمنع الأطفال من تعلم ما يثيرهم اثارة حقيقية تصميمها على أن تعلمهم ما يجب أن يتعلموه ، ونتيجـــة لذلك يتعلمون القـــراءة ولا يقرأون ، يتعلمون العـــدد ويكرهون الرياضـــيات ، يخرسون ألســـنتهم فى حجـــرة الدراســـة ، ويتعلمون نشـــيطين فى حجرات خـــلع الملابس ، وفى المنزل ، وفى الطـــــريق » •

منـــافع الأهـــداف

ماذا يـــكسب الواحـــد منـــا من وراء تحديد مقاصده التربوية فى صيغة أهداف سلوكية ؟ فى الاجابة على ذلك نحدد أربع مجالات رئيسية

من مجالات المنفعة هى :مجال التفاهم أو الاتصال ، ومجال المحتوى والبنية ، مجال طرق التعليم والتعلم ، ومجال التقويم والتقدير •

التفاهم :

أول كل شيء ، ان الأهداف تمكنك من التفاهم حول مقاصد التعليم والتعلم وهى فى البداية تمكنك أن تتفاهم عنها مع الطالب ، ولقد أثبت بحث أجراه « ميجر وكلارك Mager and Clark » ١٩٦٣ ، أن الطلاب الذين يعرفون أهداف المقرر ، والذين قدمت اليهم المراجع والمصادر الدراسية المناسبة ، يستطيعون أن يعلموا أنفسهم فى نصف الوقت الذى تستغرقه طرق التدريس العادية • وبغض النظر عمن يقوم بالتدريس سيتعلم الطلاب أسرع ويسهمون بجهد أكبر اذا عرفوا وجهتهم والى أين يسيرون • الشيء المثالى بالطبع ، أن يشجع الطلاب على صياغة أهدافهم الخاصة من المقرر بأنفسهم ، كما يشجعون على قبول أهداف المعلم • وفى هذه الحالة تساعدهم الأهداف على نقل حاجاتهم الى المعلم ، وسيرى هو عندئذ ما يستطيع أن يفعله ليساعدهم على رؤية أكثر وضوحا ، ولكن مهما كان مصدر الأهداف فان تحقيقها أكثر احتمالا اذا عرفها الطلاب والمعلم على سواء •

يقول المعلمون أحيانا أن من الصعب على الطالب أن يلم بما تتضمنه بعض الاهداف ، وبخاصة فى المواد عالية التقنية ، الا بعد أن يحصل هذه الاهداف فعلا ، وفى ذلك بعض الحق ، ولكن مما يستحق المحاولة الذكية — وهو من الممكن عادة — أن نعطى الطالب فكرة من نوع ما عن هذه الأهداف ، ولتكن هى وصف أمثلة حقيقية للسلوك المطلوب ، والسياق الذى تقع فيه ، والنتائج الممكنة ، تكفى لاقناعه بصحتها وقيمتها ، لأن الطلاب اذا تركوا للتخمين فقد يتحفظون ابتغاء للسلامة ، ويسلكون سلوك من يظن أن الأهداف تقتضى أن يحفظوا كلمات المدرس ، أو أن يحصلوا على درجة النجاح فى الامتحان •

كذلك تمكنك الأهداف من أن تناقش المقاصد التربوية مع زملائك ، وهذا يفتح كل أنواع فرص الحوار والمجادلة ، والتفكير التعاونى ، لأن غايات المنهج أو المقرر المصاغة صياغة عامة عادة ما تبدو قيمة جدا لدرجة تمنع الاختلاف معها • ولكنها عندما تترجم الى أهداف تضيع هالات الاتفاق • وعندئذ فقط يستطيع المعلمون الدخول فى محاولات منتجة حول ما يجب تعليمه بالضبط ، وماهى آثار هذه الأهداف على النظام ككل ، التى يريد المعلمون كلهم تحصيلها • مثل هذا التفاهم واضح الضرورة وأساسى لأى موقف يعمل فيه فريق من المعلمين ، وهو أساسى أيضا عندما يتطلب الأمر انتقال الطلاب من معلم لآخر فى تقدمهم من مرحلة الى مرحلة أخرى من المقرر أو المنهج • وبغير ذلك ، فقد لا تحتاج بعض الاهداف معالجة من أكثر من معلم واحد ويتناولها كثيرون ، والاسوأ من ذلك ، قد يترك كل المعلمين أهدافا أخرى هامة ، وكل منهم يحسب خاطئا أن غيره يعالجها • وقد يتسبب عدم وضوح مسؤلية أى من المعلمين عن تحقيق نوع من أنواع السلوك المحددة فى الاحباط الكامن خلف الكلمات المحزنة الحكيمة الآتيـــة :

« تقول المدارس الاعدادية أنه قد التحق بها أطفال لا يستطيعون القراءة ، وتقول المدارس الثانوية أنه قد التحق بها أطفال لا يستطيعون الكتابة ، وتقول كليات التربية أنه التحق بها طلاب لا يستطيعون التفكير ، وتقول كل المدارس أنه قد جاءها طلاب التربيـة العملية الذين لا يستطيعون التدريس » •

وانه لمن الحيوى جدا وبنوع خاص للاهداف التى تتجاوز محتوى المـادة الدراسية ، مثل مهارات التفكير النـاقد ، ومهارات التعليم التعاونى ••• الخ أن يتم الاتفاق عليها بين كل المعلمين الذين يعملون مع أى مجموعة من الطلاب •

ان الاهـداف تمكنك أيضـا ، وليس هذا بهين ، ان تنقل مقاصـد التعليم الى نفسك ، كما عبر عن ذلك « روبرت ميجر » ١٩٦٢ ، بقـوله « اذا لم تعرف الى أين ذاهب ، فأنت عرضة لان ترسو فى مكان آخـر لا تبغيه » ، أو لا ترسو فى مكان على الاطلاق ، ولكن حتى لو كان المكان الآخر الذى لا تبغيه نافعا ومقبولا ، وهو فى العادة على غير ذلك ، فقد تجد نفسك فيه وقد نفد وقتك ، ونفدت منابعك ، فلا تقدر أن تصل الى المكان الذى كان من الواجب عليك حقا أن تذهب اليه • وهكذا فان الوعى الذاتى بالاهداف يقود صاحبه الى تعليم هادف أكثر ، واذا ما كان الطالب يعلم نفسه ، فانه يقود الى تعلم هادف أكثر •

المحتـــوى والبنيـة :

ثانى منافع الاهداف أنها تساعدك فى اختيار محتـوى تعليمك وفى بنائه ، فعندما تتفحص الاهداف تجد أنها تشـير الى مناطق هامـة فى موضوع المقرر ، حتى أنها تكاد توحى لك بالطرق الممكنة للسير فى خلاله • وكثيرا ما تجد أنك تستطيع أن تعيد ترتيب قائمة هذه الأهداف بطريقـة تجعل هذه الأهداف معا موحية بخطة لتحصيلها ، بحيث تدعـم الأهداف المتأخرة الاهداف السابقة لها ، وتتطور أو تنشأ عنها — وسنقدم المزيد من ذلك فى الفصل الرابع •

طـرق التعليم والتعلم :

ثالثا : تساعدك الاهداف فى تقرير الانشـطة التعلمية الصـالحة ، ووسائل التعليم المناسبة • فى تدريس الخزف ، على سبيل المثال ، كيف تقرر أفضل تنظيم للعمل الجمعى والفردى فى المجمـوعة ؟ وكيف تقـرر أفضل المواد والطرق ، أو تجمـع بينها : الشرح ، والبيـان العمـلى ، والممارسة ، والمحاضرة ، والمناقشة ، واستخدام الرزم التعليمية والكتب والافلام •• الخ ؟ سوف يكون ذلك متعذرا بغير الرجـوع الى الأهداف

الخاصة ، كما سنناقش ذلك فى الفصل الرابع بتوسع • خذ مثالا محددا من درس الخزف • اذا كان على الطلاب أن يكونوا قادرين على التمييز بين فخار الهنود الامريكيين ، وفخار الفترة الهلينية الاغريقية ، والعصر الوسيط اليابانى ، والفخار المعاصر الامريكى ، فهل ينبغى أن يتعلموا ذلك عن طريق المقارنة بينها معتمدين على الاوصاف اللفظية المكتوبة ، أم الصور الفوتوغرافية ، أم الافلام السينمائية ، أم رؤية الاوانى ذاتها الحقيقية ؟ يعتمد ذلك على ما تريد للطالب من تحصيل ، أتريد له أن يكون قادرا على التمييز اللفظى بينهما أم التمييز بينها باستخدام الصور، أم تمييزها فى الواقع ؟ وبما أردت له كل ذلك ، وهنا ننبه الى الشىء الهام، وهو أن الطالب الذى يستطيع أن يميز بين أنماط الآنية تمييزا لفظيا ، قد يعجز عن التمييز بينها ، وهى أمامه عينات واقعية ، والعكس صحيح أيضا • هذان هدفان مختلفان ، يتحققان من خلال أنشطة تعليمية مختلفة ووسائل مختلفة أيضا • ولا تستطيع أن تقرر أية خبرات يمر بها الطلاب الا عندما تعرف ما يكون للطلاب قادرين على فعله فى نهاية دراسة المقرر •

التقويم والتقدير :

القيمة الرابعة والاخيرة للاهداف هى أنها تساعدك فى تقرير الوسائل الاصلح للتقويم والتقدير : أو نقول ، تساعدك فى تقرير طرق لاختبار فاعلية المقرر الذى قدمته ، أو نجاح طلابك ، اذا كنت ممن يصرون على التعبير عنها بهذا الاسلوب • ستجول بخاطرك وأنت تحدد الأهداف خطط للتقويم ، وستساعدك نوعية الاهداف فى التأكد من صلاحية الطريقة المستخدمة فى التقويم لقياس المهارات التى تبتغى قياسها • فلا تقع مثلا ، فى الخطأ الواضح ، بل الشائع وهو الحكم على قدرة الطالب على أداء عمل عملى — وليكن قدرته على التمييز بين عينات من الفخار

الامريكى واليابانى والاغريقى والهندى — بأن تطلب منه كتابة فقرة عن كيف يميز بينها • وهناك مثال لهذا الخطأ مشهور ، يقع فيه مختبرو قيادة السيارات ، حيث يختبر الممتحن الطالب فيما يتضمنه الهدف غير المعلن المتعلق بقدرة الطالب على ادراك اشارات وعلامات الطريق المختلفة التى يراها وهو يقود سيارته وتسميتها ، وذلك بسؤاله ، وهو جالس معه فى المكتب ، أن يصف له من الذاكرة سمات اشارات الطريق المختلفة التى يسميها له • ولذلك تذكر أنك لا تكون حقا فى موقف تستطيع فيه أن تحسن مقررك ، الا اذا استطعت أن تختبر بوضوح جوانب القوة وجوانب الضعف فى هذا المقرر •

بعض الاعتراضات على الاهداف

بالرغم من المنافع الواضحة للأهداف السلوكية ، فانها ليست فى موضع التقدير من كل المربين ، فقد اعترض عليها بعضهم ، وأنا أعتقد أن هذه الاعتراضات تكشف اما عن جهل بالشكل الذى يمكن أن تتخذه الاهداف ، أو عن الخوف مما قد تكشف هى عنه • لا تخلو هذه الاعتراضات من شىء ذى قيمة ، ولكن ذلك الشىء القيم لا يكشف عن شىء فى الاهداف كأهداف ، وانما يكشف عن شىء فى الطريق التى استخدم بها بعض الناس الاهداف •

أوجه الاعتراض متنوعة ، فمن قائل أن الاهداف صعبة صياغتها ، وبخاصة فى المواد الادبية والفنية ، وآخر يقول إنها تهتم أكثر من اللازم بأنواع من السلوك تافهة ، سهلة القياس ، وثالث يقول ليس من المستطاع تعيين كل النتائج المرغوب فى تحقيقها مقدما قبل البدء فى المقرر ، وليس من الديمقراطية أن تعين هذه النتائج ، ومن قائل يقول ان الاهداف صعبة على المعلم أن يعمل بها • ولنتناول الآن كل ذلك بالترتيب •

ادراك الأهداف القيمة :

أريد فى البداية أن أقول ليس هناك من يدعى أن من السهل عليه

تحديد الاهداف ، وسأوضح ذلك فى الفصل التالى ، لان صياغة الاهداف الواضحة القيمة عمل يتطلب من المعلمين جهدا عقليا وبحثا أكثر مما يتطلبه من طلابهم • ولكن اذا لم يبذل المعلم ذلك الجهد فانه سيجد نفسه فى مصيبة مهنية لا يحسد عليها ، وهى مصيبة العجز عن اثبات أن «لتعليمه» عائدا يذكر • وانها لاسطورة أكدتها خبرة المجموعات التى تعمل فى تطوير مناهج المواد العلمية أن تقول ان العلوم أكثر سخاء من الادب والفنون فى تقديم الاهداف غير التافهة ، فالعمل شاق فى كل المواد الدراسية ، وعلى جميع المستويات • وليس ذلك داعيا لتركها ، ولكنه دافع للبحث عن طرق للتعاون فى التغلب على الصعاب ، ولتحسين جهودنا وجعلها أكثر انتاجا •

وهناك اعتراض مزدوج ، ولكنه اعتراض جاد أن تقول ان الاهداف تؤكد أنواع السلوك التافهة ، سهلة القياس • أما الاهداف التافهة فهى بالتأكيد موجودة وسهلة الاشارة اليها ، ويرجع ذلك فى جزء منه الى أنها النوع الشائع الموجود فى التربية فعلا • ويساعدنا المتحمسون للاهداف — لحسن الحظ — فى توجيه الانتباه نحو ضحالة هذه الاهداف وتدنى مستواها ، وهم بذلك يمكنوننا من استبعادها ، ولذلك فأى شىء غيرها نبتغى ؟ وهل نحن عاجزون بحق عن أن نقول كيف نعين أنواع السلوك العالية المستوى عند التلاميذ ؟

ان المعلم الذى يحاول أن يوضح أهدافه وينقيها ويفعل ذلك فعلا ، لهو أقل احتمالا للوقوع فى خطأ تدريس الاشياء التافهة سهلة القياس منه من قبل أن يتعلم ذلك ، وأكثر احتمالا للنظر الى ما ينبغى تحصيله نظرة أفضل • ولقد بين « روبرت ماكينزى Robert Mackenzie » ١٩٧٠ كيف ولماذا قاوم الضغوط الرامية الى تقديم مقرر نظرى فى مدرسته عن الملاحة البحرية حين قالوا له : « مقرر فى الملاحة البحرية له قيمة كبيرة حتى وان لم تملك نزول البحر أبدا » ، لانه رأى بوضوح أن أهداف هذا المقرر تتصل اتصالا أكبر بحل مشكلات الحياة الواقعية أكثر

من اتصالها بالحديث عن البحر ، مثل الهدف من السؤال : ماذا تفعل اذا ساءت الامور فى حالة المد ، واذا نزل الضباب ، وضلوا الطريق » ؟ وها هو بيان « ما كينزى » :

« الميزة الكبرى لاستخدام الخرائط ومعدات الملاحة الفلكية وغيرها من الاشياء — من وجهة نظر ادارة التربية — أنها شىء سهل قياسه . فيأخذ الطالب « جون سميث » مثلا ٦٨٪ من الدرجات ، والطالب « جيمس تومسن » ٧٥٪ ، وهكذا تجد هذه الارقام الدقيقة المنظر فى التقرير الذى سيرسل الى رجال ادارة الاعمال المرتقبين . ولكن أين قيمة خروج هؤلاء الاولاد فى سفينة بعرض البحر واكتسابهم بالتدريج الثقة فى أنفسهم وقدرتهم على مقابلة الطوارىء ، وفى تسخير كل شىء تعلموه لمقاومة الطبيعة ، وهذه القيمة لا تقاس بدقة وسهولة كما يقاس استعمال الخرائط » .

ولو أن معلما أقل وعيا من « روبرت ماكينزى » بأهدافه الحقيقية وكان فى موضعه لقبل ووافق على الاقتراح .

تقدير الابداع :

لا شك أن معظم النزاع يدور حول الاهداف الوجدانية ، والاهداف المعرفية العالية المستوى ، وبخاصة عندما تتضمن الاصالة والابداع ، وهذه هى واحدة من المشكلات الاساسية التى أثارها كل من « اليوت ايزنر Elliot Eisner » ١٩٦٧ ، و « لورنس ستينهاوس Lawarence Stenhouse » ١٩٧١ ، ويبدو أن كليهما يفضل بناء المقررات حول تعاليم المادة الدراسية وتقاليدها ، لا حول ما ينبغى أن يحصله الطالب منها . ان أمامنا الكثير بالطبع نتعلمه عن السلوك الابداعى

والانواع العالية الاخرى من السلوك من حيث بيانها ، وتمثيلها . ولكنه بالتأكيد عبث ، وفرار من مواجهة المعايير الدقيقة للمجال ، أن نؤكد أن ليس هناك طريق لتحديد الاخطاء التى يجب أن يتجنبها الطلاب ، وتحديد الصفات الطيبة التى ينظر اليها الانسان فى عمل ينتجونه فى التصوير ، أو الانشاء ، أو كتابة القصة القصيرة ، أو فى القطعة الموسيقية أو فى تقرير عن بحث ، أيا كان العمل ، مع أن المحترفين يصدرون على الدوام مثل هذه الاحكام والمديح عن أعمال زملائهم ، وكذلك يفعل الممتحنون الذين يختبرون الطلاب المتقدمين لدراسة الفن ، ويفعلونه بدقة ، ولذلك نسأل هؤلاء عن أى أنواع السلوك يبحثون ؟ فان كانوا راغبين فى الكشف عن معاييرهم للحكم واظهارها ، استطعنا أن نحدد أهدافنا فور قيامهم بذلك . وهكذا يعترف « ايزنر » أن مثل هذه الاحكام تحدث فعلا ، فيقول « يجب أن يحكم الانسان ، باحثا عن الحقيقة ، هل الانتاج الذى قدمه الطالب أو السلوك الذى يقوم به ينتمى الى الفئة الابداعية . أما « ستينهاوس » فيبدو ممتنعا ، ولكنه يفصح عن ذلك الذى نسميه « هدفا » تحت اسم آخر ، ويعترف به حيث يقول : « يستطيع المرء أيضا أن يحدد ويؤكد « المعايير » التى يمكن على أساسها الحكم على أعمال الطلاب .

قد يكون ضياعا أن ندفع الطالب لتحصيل هدف أو مسألة غير مسماة ، ولكن يكون تقدير عمله هذا ، وهل حصل مادفعناه اليه أم لا ، شيئا ضارا جدا بالفعل ، فهل يبدو أننا نقول أحيانا للطالب : انى لا أستطيع القول بدقة ما السلوك الذى أريدك تحصيله بدراسة هذا المقرر ، وانما أفعل ما بدا لك ، مخمنا ما يدور بخلدى ، وسأعطيك درجة تتفق مع ما أشعر به نحوه ورأيى فيه ؟ واذا كانت هناك حقا أنواع من السلوك لا يمكن الافصاح عنها كتابة بوضوح معقول ، قبل أن يبدأ الطالب دراستها ، وبعد أن حاولنا ملاحظة هذا السلوك مع طلاب سابقين ، فلنوفر على الطالب عناء العمل فى تحصيلها .

الديموقراطية والمتعـــة :

هل مناف للديموقراطية أن نحدد الاهداف السلوكية تحديدا مسبقا، أى قبل العمل ؟ نستطيع عند الاجابة على هذا السؤال بنعم أن نقول ان كل التربية منافية للديموقراطية بهذا المعنى ، فالطالب واحد من اثنين ، اما مدفوع دفعا صريحا للتعليم ، وذلك فى مرحـلة التعليم العـام ، أو نستميله اقتصاديا فى المراحل العليا الى التعليم ، والى التزين للمجتمـع ان الاهداف المعلنة تدع الطالب ينظر على الاقل فيما هو متوقع منه ، وهو يستطيع أن يقترح تدعيمها بأهداف تعليمية من عنده ، أو يبدلها ، بل يجب أن يكون قادرا على ذلك الاقتراح • ولم نقل بأن يخلو التعلم من السرور ، ولم تقل غالبية الطلاب أنهم يلحظون فى التعلم التقليدى فى الوقت الحاضر قدرا كبيرا من السرور • وانى أسـلم بأن واجبنا أن نساعد الطلاب أن يتمتعوا بما يفعلون ، والا فان الاحتمال كبير ألا يعودوا لعمل مثله اذا خلوا بأنفسهم • والاحتمال كبير أنهم سيتمتعون بعملهـم متعة أكبر اذا كانت الاهداف واضـحة ــ وبخاصـة اذا كانت الاهداف نابعة منهم بوضوح • ولكن لنحترس من المعلم ، الذى يقول ان أهدافه هى الرغبة ، والمتعة ، والنشاط السار فحسب ، اذ كيف يقنع نفسـه ، ويقنع طلابه ان المدرسة هى أفضـل مكان للمتعـة وأن التعلم أفضـل الوسائل لتحقيق السرور والمتعة •

العمـــل بالاهـداف :

هل الاهداف تجعل عمل المدرس أكثر صعوبة حقا ؟ لا ، بل أصعب منه بالتأكيد أن تكافح على غير هدى ــ بدون أهداف ــ ، وأنت تعـرف أنك لا تحصل ما أردت تحصيله ، الا أن بعض النقاد يرون أننا لا نستطيع أن نتوقع حتى من المعلم المتفانى « الممتاز » أن يكون قادرا على أن يتابع باستمرار تقدم عدد كبير من الطلاب المختلفين نحو عـدد من الاهـداف المختلفة ، وهذا فى رأيى يشير الى أنه يجب على المعلم فى هذه الحالة أن

يغير نظامه ، لا أن يترك صياغة أهدافه ، وربما كان عليه أن يقلل من عدد الاهداف ، وأن يحتفظ بسجلات وافية لكل طالب ، وأن يكل بعض عمله الخاص بمتابعة التقدم الى « مساعد » أو الى الطلاب أنفسهم • واذا خشينا أن تفلت منا الاهداف الهامة ، لأن من الصعب على شخص واحد أن يتتبعها جميعها ، فان ذلك يعنى أنه يجب أن يتتبعها عدد أكبر من الاشخاص ، لا عدد أقل• وقد بين كتاب أمثال « جوان دين Joan Dean » ١٩٧٢ ، كيف ينظم المعلم السجلات المنسقة حتى فى المدرسة الابتدائية ، مستعينا بالاطفال فى تقدير أنفسهم تقديرا مستمرا •

هناك بالطبع ، تخوف مرتبط بالاهداف ، عبر عنه بعض المعلمين : وهو أن الاهداف المعلنة قد تجعلهم عرضة للتقدير على أساس نتائجها • أنا شخصيا أفضل أن يكون تقديرى بمقدار فاعليتى فى تغيير سلوك طلابى، لا بمؤهلاتى أو بمظهرى ، أو بمعتقداتى ، أو حتى طرقى • وهكذا نجد كثيرا من المعلمين تحت الاختبار يظلمون فى التقدير ، لأن أسلوبهم فى التعليم مختلف عن الممارسات التى يفضلها الشخص الذى يقوم بتقدير أعمالهم • وعلى العكس من ذلك ، يكافأ كثير من المعلمين غير الناجحين نسبيا على سلوكهم السلفى التقليدى فى حجرة الدراسة • ولذلك يجب أن يكون السلوك الذى نقوم على أساسه المعلم هو « سلوك النمو » بين طلابه •

يخشى بعض النقاد أن تحجب الاهداف رؤية المعلم ، فلا يرى ، وبالتالى يعجز عن أن يفيد من الفرص التربوية التى تقع فى حجرة الدراسة بغير سابق علم • أقولها للمرة الثانية أن التربية مليئة بمثل هذا بدرجة كبيرة لا تدع للاهداف مجالا تزيدها سوءا ، وأكرر القول أيضا أن صياغة الاهداف ليست صياغة نهائية ولا هى غير قابلة للتغيير ، بل يجب أن تجعل الواحد منا أكثر ، لا أقل ، وعيا بمتطلبات الاهداف الجديدة ، التى تنشأ طارئة من معاملة الطلاب فى الموقف التعليمى ،

وعندئذ يساعد استخدام قوائم رصد الاهداف المعلم الضعيف على أن يفكر مرتين تفكيرا صحيحا قبل أن يسعى فى تحصيل أهداف براقة ، ولكن يجب ألا تعوق هذه القائمة أى معلم من ادراك فرصة تعليمية ، سنحت بغير توقع ، ولا من ادراك هدف جديد قيم متصل بها • وهكذا يرى « رالف تيلور » ١٩٦٤ الاهداف على أنها جزء من أسلوب تعليم دينمائى مستحب ، فيقول :

« ••• عندما تعمل فى الاهداف ، وتبذل الجهود للوصول اليها ، تجد دائما أساسا لاعادة صياغتها ، وعندما تنظر فيما هو ممكن حقا ، قد ترى بوضوح أنواع الاشياء التى يحتاجها التلاميذ ، بالاضافة الى تلك الاشياء التى فكرت فيها فى تخطيطك الاول • ان عملية توضيح الاهداف ، ثم العمل للوصول اليها ثم تقدير التقدم ، ثم فحص الاهداف من جديد ، وتعديلها وتوضيحها فى ضوء الخبرة والبيانات ، عملية لا تنتهى أبدا » •

تخوف آخر متصل بالاهداف ولا أساس له أيضا ، هو القول بأن اتخاذ الاهداف لتقويم مقرر ما يعمى المعلم عن النتائج الاخرى ، غير الواردة فى تخطيطه ، والواقع أن احتمال اغفال هذه النتائج ليس بأكثر من احتمال اغفال الآثار الجانبية لدواء يجربه الطبيب ، فاذا كانت هذه الآثار مفيدة ، استطاع المعلم اعتبارها هدفا من أهدافه ، وأدخلها فى منظومته مستقبلا ، أما اذا كانت آثارا ضارة فانه يعدل المنظومة التعليمية بما يمنع حدوثها مرة أخرى •

احذر الاهداف الضمنية « غير المعلنة » :

مهما كان تقديرك لقوة هذه الاعتراضات على الاهداف ، فلنكن واضحين فى تقديرنا لشىء آخر ، وهو أن انكار الاهداف السلوكية لايعنى

أن شيئا لا يتحقق ، فان المعلم الذى يرفض أن يعين أهدافه ، أو أن يعترف أن له أهدافا ما ، انما هو « عامل تغيير » يؤثر فى سلوك طلابه ، لأن كل اتصال منه بالطلاب يسهم فى تحقيق بعض الاهداف غير المعلنة ، ولسنا نتوقع ، مثلا ، أن يعلن المعلمون عن الاهداف التى يحدثها التعلم المعتاد الذى وصفه كتاب كثيرون مثل « ايفرت ريمر » ١٩٧١ بقوله :

« .. انهم — يقصد الطلاب — يتعلمون ان الشىء القيم هو الذى يتعلمونه ، ولذلك فانه لو كان هناك شىء قيم غيره لوجب على واحد ما أن يعلمهم اياه .. »

ومثل « فيليب جاكسون Philip Jackson » بقوله :

« .. يتعلم طالبنا أن يخضع رغباته الخاصة لارادة المعلم ، وأن يسخر أفعاله الخاصة لفائدة الصالح العام ، يتعلم أن يكون سلبيا ، وأن يخضع لمجموعة القوانين ، والقواعد ، والانماط التى هو منغمس فيها . يتعلم أن يتحمل الاحباطات المريرة ، وأن يقبل خطط السلطات العليا وسياساتهم ، حتى ولو كانت مبرراتها غير مشروحة ، ومعناها غير واضح ... من رياض الاطفال فصاعدا ، يبدأ الطفل أن يتعلم ما شكل الحياة فى الجماعة ... »

ومثل « هارولد تيلور Harold Taylor » ١٩٦١ فى قوله :

« ... نوع التربية المعتاد .. مصمم ليجيب على أسئلة لم يسأل عنها أحد ، وليمنع الطالب من أن يكتشف حقيقته وبصيرته . وهكذا تعمل كل المحاضرات والكتب الدراسية نفس العمل لك . انها تقدم الطريقة التى يستطيع بها الطالب أن يغطى ذاته الحقيقية ، بواسطة

الكشف عن كلمات مقبولة من أغلب الناس ، وعن مجموعة من الحقائق ، معروفة عادة للناس الذين يعتـــبرون عادة مثقفين ثقافة عامة •

وعندما يكتسب الطالب هذه المهارة ، مهارة التغطية ، قد لا يطلب أحد منه أبدا فى أى مرحلة من مراحل تعليمه ولا فى حياته بعد ذلك أن يقول ما يشعر به حقيقة ، ولا ما يفكر فيه حقا • وهذا هو الذى يصنع الاغبياء ويخـــرج خريجى الجامعات ، الجهلاء ، الاغبياء ، ولكنهم ناجحون، حســـنو المنظـــر • »

المنهج المختفى يزحف على التعليم ، لاننا اذا لم نحـــدد الاهداف التى نريدها ، اضطررنا الى الرضى بالاهداف التى نحصل عليها •

بشكل عام يبدو لى أن المعارضين لم يعينوا نقاط الضعف الاساسية فى الاهداف ، بل اقتصروا على تحذيرنا من السقطات المحتملة فى صياغتها واستخدامها • ونحن ، لا نستطيع بالتأكيد أن نتجاهل تحذيراتهم ، لانها تشير الى الحاجة الى الحذر ، ولكن الاخطـــار تافهة اذا قـــورنت بتلك الاخطار المفزعة الموجودة فعلا فى المناهج القائمة على أساس المحتوى ، والتى تقدم للطلاب على أمل « أن يظهر عليهم شىء مفيد » • وعلى أية حال فان فكرة الاهداف السلوكية قد ولدت بالتأكيد أكثر المداخل المتاحة قوة الى تطوير المنهج حتى الآن •