[٨] الإبداع وتحديث تصميم المنهج وفقًا لآليات المعاصرة

تمهيد:

تتم عملية تطوير المناهج بصفة مستمرة للتأكد من كفاءة المحتوى فى كل المواد الدراسية. والهدف من عملية التطوير هو خلق تشابه بين هذه المناهج والمناهج التى يتم تطبيقها فى الدول الكبرى. وتكون مراجعة المناهج بناء على ما تحقق من مخرجات تعلم الطالب، أو بناء على معايير محددة ومعروفة ومتفق عليها عالميًا.

ومخرجات تعلم الطالب والمعايير العالمية يدعمان مدى التطوير الذى يحدث بالنسبة للمهارات الأساسية الأربع، وهى: الأمية والتواصل، وحل المشكلات، والعلاقات الإنسانية، والتكنولوجيا. وخلال أية عملية تطوير للمنهج، لابد من وجود جهود التربويين والمدرسين والمسؤولين عن الصناعة وأعضاء آخرين فى المجتمع.

ولتطوير المنهج، يمكن اتباع عملية ثابتة، تشمل الخطوات التالية:

- تكوين فرق خطوات تطوير المنهج.
- مراجعة التشريعات.
- التحقق من مصداقية المجال الذى يتطلب التطوير.
- الاستخدام المحدد للأدوات التى يتم استخدامها فى عملية التطوير.
- متابعة كل ما هو جديد فى المجال الذى يتم تطويره.

وفريق تطوير المنهج هو فريق عمل يعمل على أحد المشروعات المتخصصة، تحت إشراف قائد لهذا المشروع. ويجب أن يكون لدى أعضاء فريق التطوير الخبرة الشاملة فى

مجال المادة العلمية محل التطوير (مثل: تخطيط المنهج، وتصميمه، وأساليب التدريس، والتقويم، والتقييم، ومهارات القيادة).

وبالإضافة إلى ذلك، فإنه لضمان كفاءة مشروع التطوير ينبغى على القائد أن يعمل كهمزة وصل أو ربط مع الكثير من المجموعات، مثل: مجتمعات التدقيق فى المناهج، ولجنة توجيه وتنظيم المنهج، ولجنة الاستشارة الخاصة بتنظيم المنهج، بالإضافة للأساتذة والمديرين المشاركين فى عملية التطوير، كذلك يجب على قائد فريق التطوير توفير الإرشاد والتغذية الراجعة المناسبة لأعضاء الفريق من المتخصصين فى مجال التطوير، مثل: الآباء والمدرسين، والمديرين، والمنظمات والمجتمعات التربوية.

كذلك، يجب على قائد فريق التطوير توفير الإرشاد والتغذية الراجعة المناسبة لأعضاء الفريق من المتخصصين فى مجال التطوير التربوى، مثل الآباء والمدرسين والمديرين والمنظمات والمجتمعات التربوية.

وقائد فريق التطوير الجيد هو الذى لديه مهارات كتابية شفهية وتحريرية جيدة بالإضافة إلى مهاراته فى استخدام الكمبيوتر، وخبرته فى مجال تطوير المناهج. هذا من جهة، ومن جهة أخرى؛ يجب أن يضم فريق التطوير عضوان، أحدهما لكتابة ما تحقق بالنسبة لجوانب المنهج التى تطورت، والثانى لكتابة المنهج المطور على أساس تدريسه من بُعد، ويتم اختيار أعضاء فريق تطوير المنهج من خلال عملية الانتخاب والترشيح. ففى مستهل أى مشروع لمنهج جديد، يرسل فرع تطوير المنهج خطابات للتربويين ـ مدراء المدارس العامة والخاصة ـ ويطلبون منهم ترشيح أسماء مدرسين يثقون بهم للمشاركة فى فريق التطوير.

تلك الرسائل تحوى الأسس التى ينبغى على أساسها اختيار المدرسين من خلال عرض المنهج وتصميمه وتخطيطه والممارسات التى تتم داخل الفصل والقدرة على المشاركة فى عمل جماعى.

ويكون أعضاء فريق تطوير المنهج مسؤولين عن:

ـ تجميع وتنسيق كل الأبحاث ذات الصلة بموضوع البحث.

ـ استقبال المعلومات التقييمة من التربويين المشاركين، مثل: مديرى المدارس أو المنظمات التربوية، وتقييم هذه المعلومات.

ـ كتابة الوثائق واضعين فى اعتبارهم: الدراسات السابقة وآراء الخبراء ومتطلبات القسم.

ـ مراجعة المنهج فى صورته النهائية بعد تطويره.

أولاً: الأهداف السلوكية كمدخل لتصميم المنهج التربوى:

إن أحد الأهداف الرئيسة للتربية هو نماء الأفراد وتطورهم فى شتى جوانبهم الإنسانية، ولسوف ينعكس هذا الهدف بصورة غير مباشرة على المجتمع. وعليه، يمكن القول بأن التربية تهتم بصورة غير مباشرة بتطور المجتمع.

ولكن المشكلة تكمن فى كيفية ترجمة الهدف التربوى السابق فى صورة إجرائية. وبمعنى آخر، تتمثل المشكلة فى سبل تحقيق الهدف السابق من خلال المناهج التى تقدمها المدرسة.

والمشكلة السابقة ذات شقين، هما:

١- مما يتألف المنهج؟

٢- ما النموذج الذى يمكن أن يكون أكثر ملائمة عند تخطيط المنهج؟

إذا بدأنا بإجابة السؤال الثانى، فسوف يؤدى ذلك بصورة طبيعية على تعرف أبعاد المشكلة الأساسية. وفى البداية، يجب أن نشير إلى أن نموذج (رالف تايلور ١٩٤٩) قد اسهم فى دفع عملية تطوير المنهج فى كل أنحاء العالم خلال الأربعين سنة التالية لظهوره تقريبًا، سواء أكان ذلك على مستوى المدارس، أو على مستوى التعليم العالى، أو على مستوى الأنواع المختلفة لبرامج التدريب المهنية والحرفية.

ولقد طرح (تايلور) اقتراحه فى صورة الأربعة أسئلة الأساسية التالية:

١- ما الأهداف التربوية التى يجب أن تحققها المدرسة؟

٢- ما الخبرات التربوية التى يمكن التزود بها للوصول إلى هذه الأهداف؟

٣- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بصورة فعالة؟

٤- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا؟

ويمكن ترجمة الأسئلة الأربعة السابقة فى صورة النموذج البسيط التالى:

الأغراض والأهداف

↓

المحتوى

↓

التنظيم

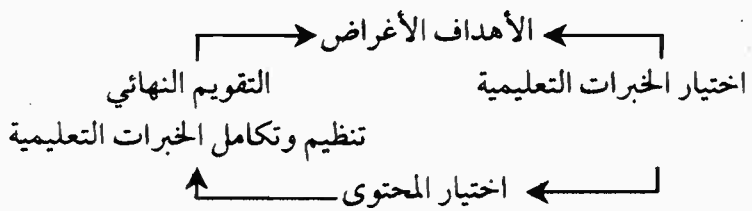
↓

التقويم

ولقد أوضح لنا (تانر ١٩٧٠) أن الأسئلة الأربعة السابقة جوهرية بالفعل، لذا لا يمكن الإقلال من شأن وقيمة العمل الذى قام به (تايلور). ولكن، يوجد اعتراض على النموذج السابق يتمثل فى إنه مفرط فى بساطته.

ولقد اقترح (برونر) أنه لا ينبغى ترك عملية التقويم حتى المرحلة الرابعة من النموذج التتابعى السابق، لأن ذلك يشبه عملية تبادل المعلومات العسكرية بعد انتهاء الحرب، فما الفائدة إذن فى هذه الحالة؟

لذا، يجب أن تحدث عملية التقويم فى كل مرحلة. ولسوف يؤدى ذلك إلى جعل نموذج بناء المنهج نموذجًا معقدًا، وليس مجرد تتابع خطى بصورة بسيطة كما هو الحال بالنسبة للأساس المنطقى الذى قدمه (تايلور).



وعلى الرغم من البساطة التى يتسم بها الأساس المنطقى الذى قدمه (تايلور)، إلا أننا يجب أن ندرك تمامًا أن هناك أغراضًا جوهرية لمبادئ (تايلور) وأن لها أهمية عظيمة، لذا استمر تأثيرها لفترة طويلة. وعليه، يجب دراسة أصول هذه المبادئ بعناية، كما يجب دراسة الانتقادات الموجهة إليها وتحليلها.

لقد ظهر منذ فترة بسيطة رأى يطالب بالتفكير فى المنهج فى ضوء الأغراض التى يسلم بها القائمون عليه. ولقد ناقش (تانر، تانر) سنة ١٩٧٥ محاولة (تايلور) الخاصة بتحليل النشاط كطريق لتخطيط المنهج.

وإذا عدنا إلى الوراء، نجد أن (فرانكلين، بوبيت ١٩٢٤) قد طورا تحليل النشاط ليصبح كطريقة علمية لبناء المنهج، وذلك على أساس أن الحياة تستوجب القيام ببعض الأنشطة الخاصة، وأن التربية تهدف إلى إعداد للحياة. ما دام الأمر كذلك، يجب أن تكون إحدى مسئوليات التربية إعداد الأفراد لهذه الأنشطة الخاصة. وعلى الرغم من أن هذه الأنشطة كثيرة ومتعددة، إلا إنه يمكن تحديدها، وبالتالى يمكن تدريسها، وحينئذ تصبح هذه الأنشطة بمثابة أهداف للمنهج.

ويرى (بوبيت) أن بناء المنهج بمثابة عمل هندسى تربوى، لذا حاول فى عدة مجالات أن يطبق فى التربية أساليب علم النفس الصناعى.

إن الذين انتقدوا (تايلور) بسبب تفضيلهم النموذج الهندسى الذى قدمه (بوبيت)، اعتبروا الأفراد الآدميين كما لو كانوا مجرد منتجات يتم طبعها بنظام التجميع، وذلك اعتقاد خاطئ تمامًا.

بالإضافة إلى ما تقدم، استند (بوبيت) فى طريقته على فرض أن كل نشاط من أنشطة الحياة يتكون من عدة مكونات خاصة. ولكن، حتى ولو كان ذلك صحيح بالفعل بحيث يمكن ترجمة هذه المكونات إلى منهج، فإن مثل هذه الهندسة سوف ينتج عنها مجتمع جامد، وراكد. وإن كان (كالهان ١٩٧٢) ومن بعده (تانر، تانر ١٩٧٥) قد أوضحا أن كفاية الحركة التربوية ما هى إلا رد فعل للإيديولوجيا الصناعية.

وهناك خلط آخر فى خطة (بوبيت)، وهو يتمثل فى أن رجال الأعمال فقط، وليس المدرسين أو التربويين، هم الذين يستطيعون وضع الأهداف التربوية للمنهج فى صورة نموذج هندسى. والمثير للدهشة أن (بوبيت) عندما طبق أساليب تحليل النشاط، وتحليل العمل على بنية (تركيب) المنهج، استنتج أنه يجب تخفيض المهارات الميكانيكية الخاصة التى تعلمها المدارس بدرجة كبيرة، وإن كان علم النفس السلوكى قد إزدهر فى ذات الوقت، وكان ذلك دعمًا نظريًا لمنهج (بوبيت).

وفى الأربعينيات من القرن العشرين أصبح الوقت مناسبًا تمامًا، كى تدق ساعة الأخذ بالطرق العلمية فى تحديد أهداف المنهج. ولقد كان لكتاب (تايلور ١٩٤٩) تأثير هائل فى هذا الصدد. ولكن عندما نتعرض لما تمت كتابته فى تلك المرحلة (الأربعينيات)، يكون من الضرورى أن نفرق بين ما كتبه تايلور شخصيًا، وبين ما قدمه أصحاب النظريات فى المناهج، أمثال (ماجر) عند تناوله للتعليم المبرمج، حيث أوضح (ماجر) أهمية أن تكون الأهداف محددة ودقيقة بصورة عملية فى مستويات معينة من الأداء، ثم طلب تحقيق ما تقدم بالنسبة لأى هدف تربوى. بمعنى أنه يجب أن تكون أهداف المنهج محددة سلفًا، وبصفة مستمرة بالنسبة للتغيرات التى يمكن قياسها فى سلوك التلاميذ.

وبعد ذلك، تبنت (هيلدا تابا ١٩٦٢ Hilda Taba) وجهة نظر أوسع فيما يتعلق بمدلول الأهداف التربوية. ولكن مع أوائل السبعينيات، كانت هناك حركة قوية فى الولايات المتحدة الأمريكية تطالب بأن يكون التفسير الوحيد الذى يحمل مغزى للأهداف هو التأكيد على الأهداف السلوكية. ولقد ظهر عدد من التربويين فى بعض مؤتمرات المناهج التى عقدت فى أوربا وأمريكا، وتحمل شارات ملابسهم وملصقات سياراتهم، مثل هذا الشعار: (ساعدنا على قمع الأهداف غير السلوكية).

ومن الإنصاف أن نقول أن (تانر، تانر) قد عاد فى مرحلة متأخرة إلى نفس المجال لينتقد بعض نماذجه الأكثر تطرفًا. لقد أبدى (تانر، تانر) أسفه لفشل بعض القادة التربويين فى التمييز بين تعلم المهارات الخاصة ذات الكفاءة العالية، وتعلم المهارات البسيطة المرتبطة بأداء عمل محدد يتسم بالشمولية ولا يحتاج لدرجة كبيرة من الفهم. كذا أبدى أسفه لعدم التمييز بين مهارات حل المشكلات، وبين الأنواع الأخرى من النماذج السلوكية التى حاول المدرسون تنميتها عند التلاميذ.

وتوجد اعتراضات أساسية على أسلوب الأهداف السلوكية، وعلى علم النفس السلوكى المرتبط به:

* نلاحظ أن كثيرًا من أصحاب النظريات فى المنهج، والذين يتحدثون كثيرًا من

الأهداف، يميلون إلى قبول الأهداف الموجودة كما هى دون القيام بفحصها ونقدها، أو حتى البحث عن مصادرها.

وبالنسبة لمن نسميهم بمطورى المناهج، فإنهم يجددون عملهم ببساطة فى محاولة رفع كفاية البرامج الموجودة بالفعل دون البحث عن المبررات لهذه البرامج، من حيث تصميمها حسب المبادئ الأساسية، ويأتى (تايلور) فى زمرة هؤلاء الناس.

* إدعى (كليبارد ١٩٧٠) أن معالجة (تايلور) للأهداف التربوية كانت ببساطة مجرد وصف للوضع الراهن أو القائم، فى حين كان المفروض أن يكون هناك تحليل نقدى لمصادر الأهداف الثلاثة: المتعلمين، الحياة العصرية، المتخصصين.

* وعليه، يمكن القول بأننا أمام ثلاثة أساليب، هى:

- الأسلوب المتمركز حول الطفل.
- الأسلوب المتمركز حول المجتمع.
- الأسلوب المتمركز حول المعلومات.

وذلك دون الدخول فى أية تفصيلات للوقوف على مدى تقييم الأساليب الثلاثة السابقة وأهميتها النسبية، أو دون تحديد المصادر الخاصة لمدخلات تلك الأساليب. وتعنى الأساليب الثلاثة السابقة ببساطة قبول للوضع التربوى الراهن، وتبرير غير مناسب بالنسبة للمصادر.

ويرى (تايلور ١٩٤٩) أنه يجب مراجعة مدخلات المنهج من المصادر الثلاثة السابقة فى ضوء فلسفة مقبولة. ولكنه لم يوضح هذه الفلسفة، كما لو يوضحها أحد من أتباعه. وبعامة، ليس هناك معيار يمكن على أساسه القيام باتخاذ القرارات، وعمل الاختبارات فيما يتعلق بقبول بعض الأهداف، ورفض البعض الآخر.

وإذا قلنا أننا نشتق الأهداف التربوية من فلسفتنا، فذلك يعنى أننا نقوم بالاختيار بناء على قيمة الأهداف وأهميتها. وهكذا، فإن أقل القليل مما ذكرناه عن عملية اختيار الأهداف، لهو بصدق غير ذى معنى.

* ويتعجب الإنسان أمام إصرار واضعى المنهج على أن الخطوة الأولى فى بناء المنهج تتمثل فى تحديد أهدافه. ويرى (كليبارد) أن ذلك ليست بميزة تذكر.

* ولقد قام (ستنهاوس ١٩٧٠) بهجوم من نوع آخر، حيث إنه قد عارض وجهة النظر القائلة بأن الهدف يقوم على النشاط الذى يمارسه المعلم. ففكرة الأهداف التربوية لا تزعم فقط أن المدرسين يستطيعون دومًا التعرف بدقة على ما يناسب كل تلميذ فى الفصل، ولكنها تقدم أيضًا افتراضات غير مؤكدة عن طبيعة المعرفة.

* وعلى الرغم من أنه قد تم بالفعل إعداد المرجع فى المحتوى الهندسى والصناعى لنموذج الأهداف السلوكية، فمن الضرورى إدراك أن غالبية الحماس لأسلوب الأهداف السلوكية كما لو كان حماسًا فى مظاهرة عسكرية. فكما يتفق الجميع على أن تدريب الجنود يجب أن يتضمن تدريبا على فك وتركيب البندقية فإن ما نحتاجه بالضبط هو صيغة مناسبة للأهداف السلوكية. ولكن عندما نعلن أن الأهداف السلوكية التى يتم تحديدها سلفًا هى الأسلوب الوحيد للمخطط التربوى أيا كان نوعه،وعلى أى مستوى من المستويات، فحينئذ تبدأ المشاكل فى الظهور بصورة واضحة.

* أوضح (ستنهاوس) على سبيل المثال حماقة المجادلة لحصر التغيرات السلوكية لدى التلاميذ، أو تلك التى يمكن أن نتوقعها نتيجة الدراسة. فمثلا، من الصعب جدا تحديد استجابات التلاميذ عند دراسة إحدى المسرحيات، إذ تتباين استجاباتهم بالنسبة للعمل الأدبى الواحد. ومن ناحية أخرى، كيف يستطيع المدرس التنبؤ باستجابة صحيحة لكل تلميذ عن الدور المرسوم لكل ممثل فى المسرحية، أو كيف يستطيع المدرس تقديم تفسيرات مقنعة لأحكام التلاميذ النهائية على المسرحية.

* ويشير (ريد ١٩٧٨) إلى أهمية الإجابة المباشرة كبديل، وبذا يتضمن النموذج بعدا آخر لهدف سلوكى يشجع على تغاضى وإهمال بعض الأمور. ولكن الصعوبة فى هذه الحالة تتمثل فى إمكانية المدرسين تحديد كل شيء فى برنامج تدريسهم ثم اختباره. أيضًا، بفرض أن ذلك سوف يتحقق، فإنهم سوف يختارون ما يسهل اختباره ويبتعدون عن أية موضوعات صعبة حتى ولو كان لها معنى.

* وفى محاولة للتوفيق بين مزايا أسلوب الأهداف السلوكية، ومتاعب تطبيق النماذج فى التربية، قام (إليوت أيزنر ١٩٦٩) بوضع حدود فاصلة بين ما أسماه بالأهداف التعليمية والأهداف التعبيرية. ففى الأهداف التعليمية يجب أن يتنبأ المدرس بدرجة كبيرة من الدقة بالتغيرات السلوكية التى يمكن حدوثها فى حالة ما إذا كان التدريس جيدا وناجحا، فى حين أنه لا يوجد أى تأكيد على ما تقدم بالنسبة للأهداف التعبيرية.

وبعامة، يصف الهدف التعبيرى معركة تربوية حيث يقدم موقفًا يحتم على التلاميذ التعامل معه، أو يقدم مشكلة ليتفاعل معها التلاميذ بهدف الاشتراك فى حلها. وعليه، فإن الأهداف التعبيرية تترك للتلاميذ حرية الحركة والتصرف، دون أن تحدد لهم ما يجب أن يتعلموه من المشكلة أو الموقف أو العمل، لذا يشعر كل من المدرس والتلميذ بالسعادة عند اكتشاف حل للمشكلة، أو عند تحقيق النتائج ذات الاهتمام المتميز.

ويثير الهدف التعبيرى فى نفوس التلاميذ الذكريات والعواطف دون أن يفرض عليهم شيئا ما.

* ولقد ساعدت التفرقة السابقة التى قدمها لنا (أيزنر) فى وضع حدود فاصلة بين الأهداف التعليمية، والأهداف التعبيرية، وإن كان هناك تحفظ على استخدام كلمة موضوعى فيما يتعلق بنوع الخبرات التعبيرية التى أشار إليها (ايزنر) إذ يكون من دواعى الربكة والحيرة استخدام كلمة بمعنى معين بطريقة تجعل هذا المعنى غامضا مرة أخرى. ومن الأفضل استعمال مصطلح (أيزنر) عن العملية التربوية عند المقارنة بين أهمية الإنتاج الذى يمكن قياسه فى نموذج الأهداف من خلال العمليات وبين الخبرات التربوية التى تدخل فى نطاق الأنواع ذات النهايات المفتوحة فى التربية.

* ويثير (أيزنر) إلى نموذج التقويم فى التربية من حيث كونه مشابهًا لعملية النقد الجمالى فى الآداب والفنون، وذلك على أساس أن الناقد قد يقوم بعملية تقييم الإنتاج لفنان، فيفحص ذلك الإنتاج للتعرف على مضمونه وخصائصه، ولكنه لا يوجه الفنان أبدا عما يجب أن يقوم به من أعمال فنية. وعليه، فإن الموضوع الذى يشغل بال الناقد هو

الموضوع الذى قد تم الانتهاء منه وتنفيذه فعلًا. ولا يعالج الناقد أو يقدم أية اقتراحات بالنسبة لأى مخطط أو عمل ما زال تحت التنفيذ، طالما لم ينته بعد.

* وهناك اعتراض آخر بنفس الدرجة من الشدة ضد السلوكية وعلم النفس السلوكى قدمه (ب.ف.سكينر ١٩٦٨) فى كتاب بعنوان (تكنولوجيا التدريس)، فهو لم يقلل فقط من شأن التلاميذ على اعتبار أنهم أدوات ميكانيكية، ولكنه أيضًا قلل من قدر المدرسين وأهمية دورهم، حيث وصف (سكينر) دور المدرس بأنه دور آلى تمامًا، لأنه ينظم توافقات التعزيز ليتوافق التلاميذ معها فى التغييرات السلوكية الخاصة.

هذه النظرية الذرية الآلية للحياة الإنسانية مثالية بدرجة تجعلها كما لو كانت فطرية تمامًا فى اتجاهها لإعادة البناء، إذ من غير المجدى أبدًا مناقشة تربية الأفراد كما لو كانت هذه العملية أشبه بعملية تدريب الحمام (الزاجل).

* ومن المهم جدا تأكيد أن المناقشات ضد النمط السلوكى لم توجه اهتمامها تجاه الأدبيات فقط، وإنما وجهته أيضًا ضد الموضوعات الأخرى الحيوية والجوهرية فى المنهج.

* ومن ناحية أخرى، إذا كان بعض النقاد للمذهب السلوكى قد قبلوا (على مضض) تطبيقات النظرية الذرية الآلية فى بعض المواد، كالرياضيات والفيزياء، إلا أنهم رفضوا ذلك تماما بالنسبة للأدب، والفن، والموسيقى. وبعامة فإن التفرقة السابقة بسيطة وساذجة، لأن النمط السلوكى غير مناسب لتدريس الفروع البحتة للعلم، وذلك للأسباب التالية:

* إذا لم يكن العلم (Science) عبارة عن مجموعة حقائق، فسيكون كما اقترح (بوبر) مجموعة من الافتراضات التى تنتظر التحقق من صحتها. ولكى يتم تدريس حقائق العلم بأسلوب الأهداف السلوكية، فيعنى ذلك أننا نقوم بتدريس افتراضات العلم بشيء مخالف تمامًا لأسلوب الأهداف السلوكية. ويرى (بوبر) أن أساس التفكير العلمى أن ندرك أننا لا نعرف شيئًا مؤكدًا، وأن العلم يهتم ببناء توضيحات وتكوينات حدسية تجريبية.

وكمثال على ما تقدم، كان من المنطقى فى وقت ما أن نقترح (كافتراض) أن كل الأوز العراقى أبيض اللون حتى تم اكتشاف نوع من الأوز الأسود فى استراليا. أن المقولة: (الأوز لونه أبيض) سواء أكانت افتراضا مفيدا، أو حتى تعميما ساعدتنا كثيرا، إذ أوضحت أهمية دحضها وتفنيدها كمقولة ليس لها أى سند علمى. أن مدرس العلوم الذى يجعل تلاميذه يتعلمون أن كل الأوز لونه أبيض، إنما يكسبهم اتجاها غير علمى، وذلك ما يقوم به تمامًا نموذج الأهداف السلوكية (أو على تقدير يحدث ذلك فى أغلب الأحوال)، إذ من خلال هذا النموذج، يعرف المدرس التلاميذ الحقائق وينقلها إليهم، وعليهم بدورهم أن يقوموا بحفظها.

* أما الاعتراض الأخير على نمط الأهداف السلوكية، فهو يتمثل فى أن غالبية المدرسين ذوى الكفاءة التدريسية العالية، ربما لا يستخدمون الأهداف السلوكية فى عملهم.

ويعضد (بوفام) أولئك المدرسين على أساس أنهم ربما كانوا على حق؛ لأنهم أكثر فهما ووعيًا بأبعاد المواقف التدريبية التى يتعاملون معها مباشرة، وذلك يتطلب تخطيطا معقولا يأخذ فى اعتباره حقائق الموقف فى الفصل المدرسى، ولا يكتفى بالحكم المنطقى لما ينبغى أن تكون عليه تلك المواقف.

* إذا وضعنا الانتقادات آنفة الذكر التى وجهت للأهداف السلوكية فى رسم تتابعى، فإن ذلك يضيف بعدًا آخر يتمثل فى الخطأ الذى وقع فيه أصحاب النظرية السلوكية، وهو إصرارهم على أن أنماط الأهداف السلوكية لابد أن يكون لها ثمارها الطيبة، كما لو كان هذا النوع من التعليم على نمط تعليم الآلة الكاتبة (مثلا). إن ادعاء بعض أصحاب النظرية السلوكية بأن هذا النظام يمكن أن ينجح فى العمليات التربوية فيه عدم فهم للطبيعة المعقدة للتعليم الإنسانى.

* وهناك شك كبير فى نفع مفهوم أنماط الأهداف السلوكية، وذلك على أساس أنه يتصل بمفهوم ضيق للغاية فى مجال التربية، ويتمثل فى عملية التدريب، والتدريب المستمر (المتصل)، وهذه العملية لا تسهم بدرجة كبيرة فى تحسين نوعية الحياة الإنسانية.

على ضوء ما تقدم، يمكن الحكم بأن نمط الأهداف السلوكية لا يصلح لأن يكون كنظرية كاملة للمنهج، وإنما يجب البحث عن نموذج آخر يصلح كنظرية للمنهج التربوى بحيث يكون للأهداف السلوكية فى هذا النموذج عمل محدد، وليست هى كل شيء.

ولا يأتى الحكم السابق من فراغ، وإنما يعتمد على أن الأهداف السلوكية فاسدة تمامًا، ولا إنسانية من الناحيتين: الفلسفية والنفسية، لأنه إذا كان من الممكن تطبيق أسلوب الأهداف السلوكية للمنهج على أنواع معينة من المهارات، إلا أن هذه المهارات آلية، ونمطية، وضعيفة المستوى، ولا تمثل كل المهارات التى يتضمنها المنهج. أيضًا، إذا كانت الأهداف السلوكية للمنهج بمثابة نظام مغلق، فإن الأفراد فى ظل الديمقراطية يميلون إلى النزعة الاستقلالية التى يمكن أن تتحقق من خلال المنهج المفتوح الذى يهدف كشف الغموض، وليس مجرد الإجابات الصحيحة فقط.