

الفصل التاسع

الأهداف (لماذا)

- خطوات بناء المنهج .
- حركة الأهداف التربوية (البدايات) .
- الأهداف التدريسية الإجرائية .
- مصادر اشتقاق الأهداف .
- عناصر صياغة الهدف السلوكي من وجهة نظر .
- صياغة الهدف عند جرونلند .
- السلوكيات المحددة للهدف .
- معايير صياغة الهدف السلوكي للتدريس .
- مواصفات الأهداف السلوكية .
- تصنيف الأهداف التربوية .

◆ نفرض في نهاية دراستك لهذا الفصل أن تكون قادرا على :-

- صياغة أهداف الدروس في مجال تحصل .
- تحديد مصادر استقامة الأهداف .
- شرح معايير صياغة الأهداف .
- تحديد مواصفات الأهداف الحيزه .
- لضيف المستويات المعرفة للأهداف عند بلوم ، بيجر ، جليندر .

مقدمة :

يتكون المنهج *curriculum* بمفهومه المعاصر من أربعة عناصر رئيسية *components* وكل عنصر يحتوى على مجموعة من المكونات أو الأجزاء ، وهذه العناصر :

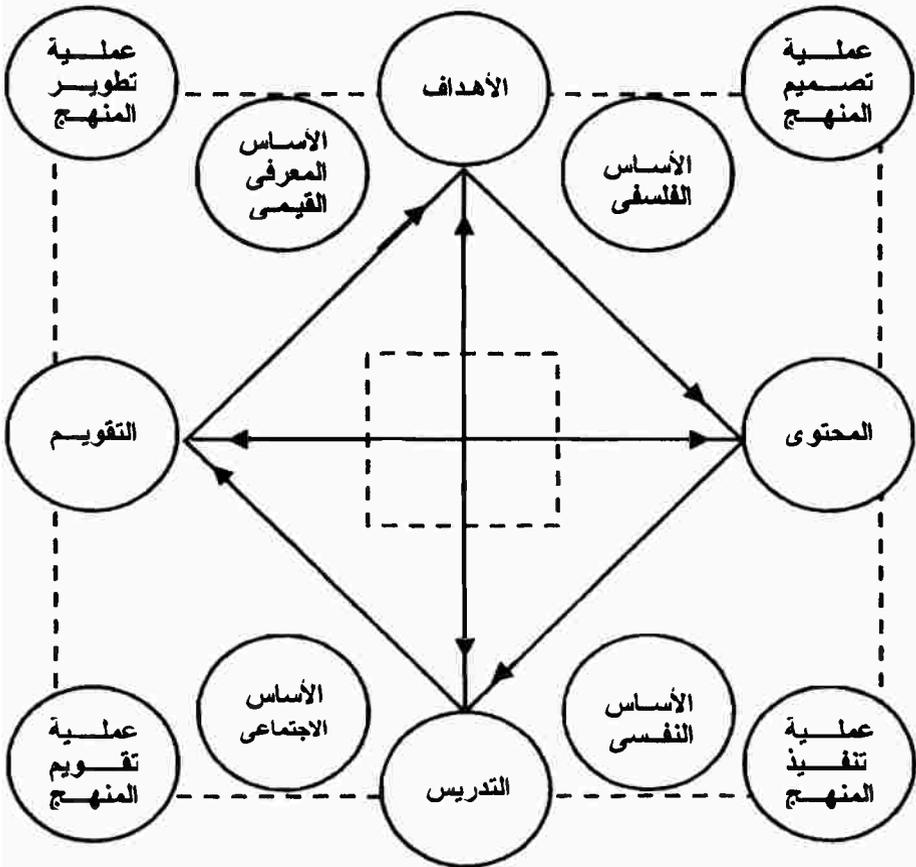
<i>Aims</i>	١- المقاصد
<i>Content</i>	٢- المحتوى
<i>Process of instruction</i>	٣- العملية التعليمية
<i>Evaluation</i>	٤- التقويم

أولاً :- بالنسبة للمقاصد : *aims* تشمل عدة أجزاء منها (الغايات - الأهداف العامة التربوية - الأهداف التربوية) .

ثانياً :- المحتوى *content* : يشمل المادة العلمية والخبرات التربوية التي يحويها المقرر أو الكتاب المدرسي *text book* كما تضم التمارين والأنشطة الصفية *classroom activities* التي تعمل على تحقيق الأهداف بأنواعها ومستوياتها المختلفة .

ثالثاً :- العملية التعليمية *process of insiruction* : فهي الطرق والأساليب المختلفة في عرض المحتوى مساعدة المعلمين على تعلم خبرات الكتاب المدرسي للمتعلمين ، كما يشمل إعداد المعلم قبل الخدمة *Pre-service education* و أثناء الخدمة *In-Service-Education* وما تقدمه من وسائل تعليمية وأجهزة وأدوات وإمكانيات مادية *Resources* وما *instructional Media*، والأنشطة اللاصفية *Non-Classroom hctivities*

رابعاً: التقويم *Evaluation* والذي يشمل الاختبارات والامتحانات والقياس والتقدير ، ويعمل على تقويم الطالب وتقويم المعلم لادائه ، وتقويم الإدارة المدرسية ثم تقويم عناصر المنهج الثلاث السابقة . انظر شكل (١٨)



شكل (١٨) رباعية عمليات المنهاج

■ خطوات بناء المنهج

تختلف عناصر المنهج عن خطوات بنائه ، حيث أن عناصر المنهج هي مكونات وإجراءات المنهج التي يبنى عليها أما خطوات بناء المنهج فهي العمليات المختلفة التي تتم لبناء عناصره وأجزائه " ومن ثم تجانس هذه العناصر واتحادها كي تحقق أهداف التعلم ، وتتم عملية بناء المنهج من خلال مجموعة من الخطوات والإجراءات التي لا بد لمخططي المناهج *curriculum planners* اتباعها عند تخطيط المناهج وصياغة عناصرها .

وتمثل الأهداف أول مكونات المنهج كما تمثل البداية سواء من الناحية التخطيطية أو التنفيذية ، وتميز الأهداف بأن لها مستويات بمعنى أن هناك أهدافا لعملية التربية كلها وهناك أهدافا لكل مرحلة تعليمية وهناك أهدافا لكل صف دراسي ، ومن ثم تصبح كل مادة دراسية ترمى إلى تحقيق أهداف معينة بالإضافة إلى أن كل معلم في أى موقف تعليمي لا بد أن يتبنى أهدافا محددة على مستوى درس معين أو بضعة دروس .

وقد اهتم رجال التربية الإنجليز بتحديد معنى الأغراض والمقاصد *Aims* أكثر من اهتمامهم بصياغة الأهداف *Objectives* ، أما الأمريكيون فقد استخدموا مصطلحات أخرى غير الأغراض والمقاصد ، ويذكر " وود *Wood* أن التباين بين رؤى رجال التربية الإنجليزية والأمريكية يعود إلى ميل الأمريكيين إلى منحى التحليل ، والتقدير الكمي للمشكلات التربوية ، بحيث تنتهي العملية التحليلية للأهداف إلى مرحلة يمكن عندها ظهور السلوك ظهورا محددًا ومن هذا المنطلق تعددت المصطلحات المرتبطة بالأهداف فهناك (المقاصد والأغراض)

Aims وهناك الغايات *Goals* وهناك الأهداف النوعية *Instructional*

Objective

■ حركة الأهداف التربوية (البدايات)

مرحلة الإدراك الأولى للأهداف :

صاغ " فرنكلين بوبيت " ١٩١٨ *franklin bobbit* كتابا عن أهمية صياغة الأهداف وضرورة استخدامها لتحديد مشكلات الأداء ، وفي عام ١٩٢٤ كتب " بوبيت " كتابا آخر ، وضح فيه الأهداف وأنواعها ثم قدم " جيلر " *gellerv* ١٩٢٦ قائمة تحتوى مجموعة من الأهداف وفي نفس الوقت نشر *bendleton* ، بندلتون ، قائمة أهداف تمثل اللغة الإنجليزية وأخرى للدراسات الاجتماعية وفي عام ١٩٢٠ نشر " تشارترز " كتابة في المناهج أشار فيه إلى أن الخطوات الأولى في بناء المناهج تبدأ بتحديد الأهداف الرئيسية ، كما أشار إلى صعوبة تحديد الأهداف الرئيسية ، وطالب بضرورة تقسيمها إلى وحدات تبعا للقدرات الإنسانية .

الصياغات الحديثة للأهداف :

جاء "تايلور " *taylor* الذى اهتم بفكرة الأهداف المفصلة في بناء الاختبارات في منتصف القرن العشرين حيث أعلن كتابة " المبادئ الأساسية للمنهج الدراسى " لخص فيه نظرتة إلى برامج التعليم كأداة وظيفية للتربية وقال أن المدرسين غالبا ما يكتبون الأهداف بطرق ثلاث تتضمن عيوب خطيرة .
هى:-

١- صياغة الأهداف في سياق ما سيقوم به المعلم مما يبين أن التربية بذلك تكون متركزة حول المعلم مثل (يقوم المعلم بشرح مظاهر السطح في مصر) .

٢- صياغة الأهداف في صورة عناوين موضوعات دراسية عامة خالية من التوجيه المطلوب لإجراء الدرس مثل (الحياة السياسية في العصر العباسي - وسائل النقل والمواصلات - مصادر الطاقة ... الخ).

٣- صياغة الأهداف في صورة قرارات ومهارات (عمليات) تشير إلى التغيرات المتوقع حدوثها في سلوك التلاميذ نتيجة دراستهم خبرات معينة مثل (تنمية المعلومات الجغرافية - تنمية الجوانب الوجدانية ... الخ)

وقد حدد "تايلور" افضل الطرق لتحديد الأهداف وذلك بصياغتها بطريقة ذات بعدين :

الأول: بعد سلوكي ويشير إلى ما يراد تنميته في سلوك المتعلم .

الثاني: بعد المحتوى الذي يعمل من خلاله السلوك ومثله. (الخبرات)

وقد أعلن (بلوم) *bloom's* ورفاقه في التقرير الأول لهم عن الأهداف التربوية أن الأهداف التربوية ما هي إلا صياغات واضحة للطرق التي نتوقع أن يحدث بها سلوك الطلاب عن طريق العملية التربوية وأشار ببلوم إلى إمكانية تحليل الأهداف وتقسيمها إلى مستويات رئيسية ، وفرعية .

أما (هيلد اتابا) *Hilda Taba* فقط ميزت في صياغتها للأهداف بين مستويين من الأهداف هما :

١- الأهداف العامة . وتصف المنتج النهائي الكلي .

٢- الأهداف النوعية . والتي تصف أنواع السلوك الواجب تحقيقها ، وهذا يعد بداية الاهتمام بالأهداف التربوية بين المعلمين والمهتمين بموضوعات المنهج الدراسي .

أما (ميجر) *Mager* فقد أعد كتاباً عن إعداد الأهداف الخاصة كخطوة أساسية لتصميم برنامج تعليمي *Instructional Programme* .

■ مستويات الأهداف :

تتطلب دراسة الأهداف وضوح مفاهيمها وتحديد مستوياتها ودقتها وجودة صياغتها فمن العوامل التي أدت إلى إشاعة الخلط في صياغة الأهداف لدى العديد من المهتمين هو تعدد التسميات الأجنبية ، ومرادفاتنا التعريفية مما سبب ارتباكاً وزاد من التداخل والتباين بين من تناولوا موضوع الأهداف في كتاباتهم . فمثلاً هناك المقاصد *Aime* ، والغايات *Goals* ، والأهداف *Objectives* يربط بينها جميعاً علاقة وطيدة إلا أن الاختلاف في درجة عموميتها أو خصوصيتها أو مستواها . شكل (١٩)



شكل (١٩) مستويات الأهداف

أولاً : الأهداف التربوية العامة بعيدة المدى (المقاصد *Aimes*)

عبارات عامة تصف الخطوط العريضة للسياسة التعليمية للدولة وما يتوخى تحقيقه من تدريس المناهج في المراحل التعليمية المختلف ، أي أنها ترسم

الصورة المستقبلية للفرد في ضوء نظام قيمى واجتماعى معين ومصوغة بشكل شامل وبصورة غير إجرائية (غير سلوكية محددة) .
وتتسم المقاصد بعدة سمات هي :

- لا ترتبط بوقت محدد لبلوغها .
- لا تحتوى على معايير أو محكات لقياس الانجاز
- عامة ومجردة .

ومن أمثلة المرامى :

- ١- إعداد المعلم الجدير لسد الاحتياجات الموجودة .
- ٢- إعداد الإنسان الصالح .
- ٣- تنمية الفكر المرن .
- ٤- إعداد الطالب حياة أسرية ناجحة .
- ٥- مساعدة الطلاب على النمو المتكامل في جميع النواحي .
- ٦- تنمية الشعور بالمسئولية لدى الطلاب .
- ٧- توظيف المعلومات وتحقيق الهدف الاجتماعى للعلم .

ثانياً : الأهداف التربوية المرحلية (الغايات *Gools*)

الغايات أهداف تصف نتائج العمل المدرسى . أو كما يعرفها أوليفا *Oliva* بأنها التصور العام للمتوقعات ولكن بدون وجود محكات أو معايير للمنجزات " كما يقصد بها أهداف مجال معين من مجالات الدراسة بشكل عام في جميع المراحل الدراسية في النظام التعليمى كأهداف تدريس الاجتماعات أو الجغرافيا أو اللغة العربية أو العلوم الخ .

وتشتق الغايات من المقاصد ولا توضح بالتحديد ما يستطيع المتعلم القيام به أو عمله نتيجة لتعلمه ، وإنما يزود الطلاب بتصور عام يعد أساسياً لسلسلة من الأهداف الخاصة الإجرائية التي يمكن بناؤها ومن أمثلة الغايات :

أمثلة للغايات :

- معرفة الطالب مصادر الطاقة في الوطن العربي .
- فهم التلاميذ لأهمية الحضارة الإسلامية .
- فهم أهمية الموارد الطبيعية ودورها في تنمية المجتمع .
- إعداد الطالب حياة أسرية ناجحة .
- مساعدة الطلاب على النمو المتكامل في جميع النواحي .
- تنمية الشعور بالمسئولية لدى الطلاب .
- توظيف المعلومات وتحقيق الهدف الاجتماعي للعلم .

ثالثاً الأهداف التدريسية الإجرائية : *operational objective*

بعكس الأهداف العامة التربوية أو الأهداف المرحلية المحددة للمقررات أو الوحدات والتي يصيغها التربويون يمكن للمعلم كتابة الأهداف السلوكية الإجرائية والتي يمكن قبولها كأهداف تعليمية يومية على أساس جوانب الخبرة (المعرفة - الوجدانية - المهارية) . بمعنى انه يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية في صورة أنماط أدائية (سلوكية) تصف بدقة ووضوح ما يتوقع من تغيير في سلوك المتعلم بحيث يمكن ملاحظته وقياس ذلك السلوك وتسمى بالأهداف السلوكية *Behaviral Objectives* ويقصد بها الأداء السلوكي المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين وتسمى أيضا بالأهداف الأدائية .

وتتميز الأهداف التدريسية الإجرائية بمجموعة من الخصائص والمعايير

هي :

- تصف سلوك المتعلم.
- يتضمن فعلاً سلوكياً مضارعاً .
- يمكن ملاحظتها .
- يمكن قياسها من خلال محكات الإنجاز
- تشتق من الأهداف بعيدة المدى والأهداف المرحلية .

▪ فوائد تحديد الأهداف وصياغتها السلوكية :

١- تخطيط عملية التعلم ، فالتعلم المرتكز على الأهداف يمكن المعلم من تخطيط نشاطه التعليمي وتحديد إجراءاته التي تمكنه من مساعدة طلابه على بلوغ الأهداف ، ولذا يطلق على عملية التعليم والتعلم بأنها عملية مقصودة و منظمة ومخططة .

٢- تساهم في تحديد مستوى التلاميذ وتقييم الأداء لكل منهم مما يساعد المعلم في تقييم أداء تلاميذه بصورة موضوعية بالإضافة للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرغوبة في مجال التدريس كما تساعده في تصميم الاختبارات بصورة جيدة .

٣- توجيه تعلم التلاميذ فتحديد الأهداف في صورة نواتج تعليمية يدفع التلاميذ إلى توجيه انتباههم وجهدهم نحو تحقيقها ، فالأهداف تصبح بمثابة المحرك لنشاط التلميذ في الدراسة والتعلم .

■ مداخل صياغة الأهداف التربوية :

تختلف صياغة الأهداف باختلاف المداخل أو الطرق المختلفة لتطوير المناهج وتخطيطها ، وهناك ثلاث وجهات نظر تعكس الفكر التربوي في القرن العشرين كل منها تركز على افتراضات مختلفة ، وتعكس قيم مختلفة عن الأخرى واتجاهات مختلفة نحو فائدة الأهداف من خلال من دورها ووظيفتها وهذه الوجهات هي :

- وجهة نظر المدرسة الكلاسيكية (النظامية) .
- وجهة نظر المدرسة الرومانتيكية (الإنسانية) .
- وجهة نظر المدرسة الرومانتيكلاسيكية (الحديثة) .

أولاً : المداخل الكلاسيكي :

يركز على الموضوعات . ويفترض أن المتعلم آلة قابلة للتأثر ودور المعلم هنا إيجابي يدفع المتعلم ويتحكم في سلوكه ويعدله باستخدام طريقته في التدريس وتظهر الأهداف الواضحة في هذا الاتجاه بصورة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس ، وتبدو كأنها نقطة البداية الضرورية ويتحدد المدخل الكلاسيكي في الإجراءات التالية :

- تحليل المنهج إلى أجزاء .
- تحليل الأجزاء إلى موضوعات .
- تعريف الأهداف السلوكية لكل موضوع .
- ترتيب الموضوعات في سلسلة تعليمية مناسبة .
- تحديد أفضل طرق تدريس للسلسلة التعليمية .
- تقييم نجاح المتعلمين وإنجازاتهم .

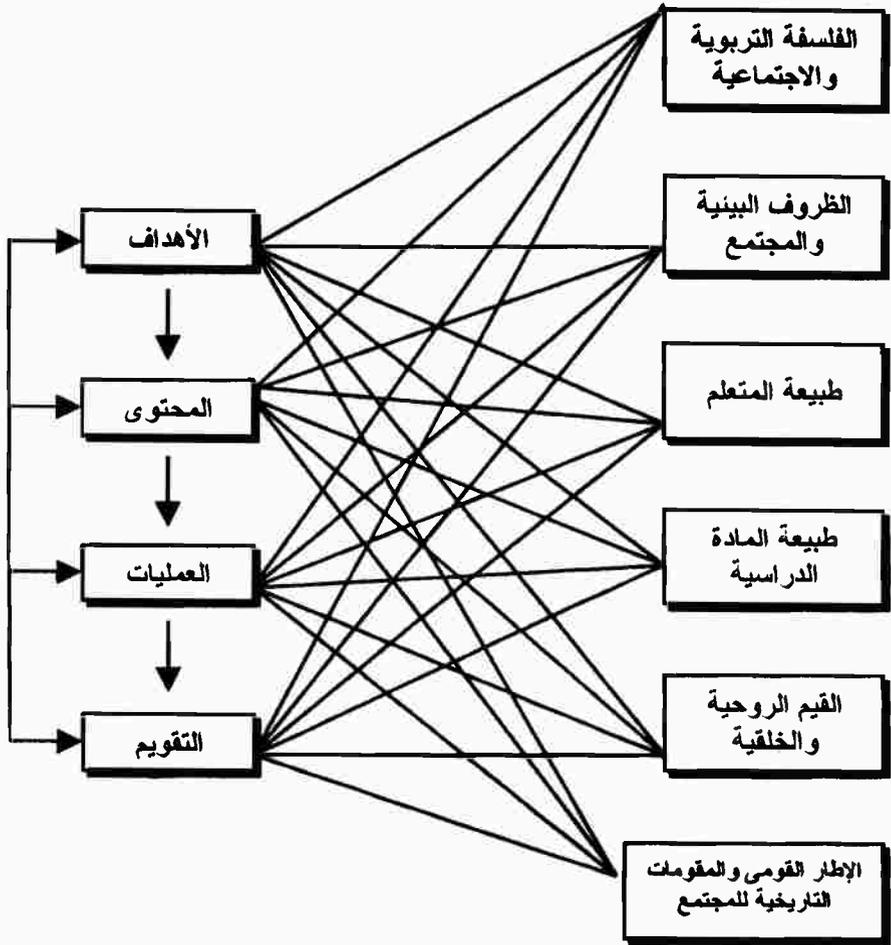
ثانياً : المدخل الإنساني :

يعد المدخل الإنساني رد فعل للمدخل الكلاسيكي ، ويهتم المدخل الإنساني بالتأكيد على حرية المتعلم أكثر من الاهتمام بكفاءة المادة الدراسية ، فجوهر المشكلة هنا تتمثل في جعل النهج مناسباً للتلميذ وفق استعداداته وقدراته ، وهذا المدخل لا يرى وجوداً حقيقياً للأهداف أو لطرق العمل المنظمة ونقطة البداية في هذا المدخل الإنساني بدأت بالرواد الأوائل (كومينوس) و (لوك وروسو) ، و (لوكيردج) و (هربارت) إلخ .

ثالثاً : المدخل الحديث :

يفترض القائلون على هذا المدخل أن المعلمين بطبيعتهم صانعوا قرارات ويمكنهم حل المشكلات ، وينظر إلى العملية التعليمية على أنها أساسية لفهم السلوك وتوضيحه، كما انه لا يهمل المحتوى المنظم ، ويعد (ديوي) *Dewey* رائد هذا المدخل حيث نقد المدخل التقدمي ونفى وجود تصارع بين المادة الدراسية وبين الحياة ، واهتمامات الطفل (التربية من أجل الحياة ، والتربية من خلال الحياة) وأشار إلى أن التربية تهتم بإيجاد تناسق وتآلف بين الحاجات الفردية للأطفال والقيم والأولويات الجماعية للمجتمع . والأهداف في رأيه ليست سابقة على الأنشطة إنما تستخدم لوصف الأنشطة وتلخيصها ، ولقد اهتمت (تشارتي جيمس) *Charity James* بالحياة المدرسية وفق المدخل الحديث ، وذكرت ان التدريس الجماعي يؤدي إلى كفاءة أفضل للوصول إلى فعالية تعليمية جيدة ، كما ذكرت (تشارتي) أن هناك ثلاثة من الأعمال يجب أن يوجه إليها تعلم التلاميذ ، وهي :

- عملية : (التحرى - الاستقصاء - استكشاف) .
- العمل : (اختراع - تصميم - تنفيذ) .
- المناظرة : (مع المواد والأشياء والمخلوقات إلخ) وتميز الأهداف بذلك بأنها ذات غرض معبر وممكن .



شكل (٢٠) مكونات المنهج الدراسي ومصادر اشتقاقها

■ مصادر اشتقاق الأهداف :

تعدد وتنوع مصادر اشتقاق الأهداف والتي يمكن إنجازها فيما يلي :

انظر الشكل (٢٠) .

١- الفلسفة التربوية والاجتماعية :

يمكن اعتبار الفلسفة على أنها (مجموعة المعايير والقيم والمبادئ السائدة في مجتمع ما في فترة معينة ولذلك فإن التربية تعتبر انعكاساً لفلسفة المجتمع ، بل منبثقة منه .

ولذلك يجب أن تشتق الأهداف من الفلسفة التربوية والاجتماعية ، لأن هذه الفلسفة هي التي تحدد طبيعة الحياة الصالحة والقيم الأساسية الضرورية لأنها تتجه بالعملية التربوية نحو تخريج مواطنين صالحين للحياة في مجتمع معين .

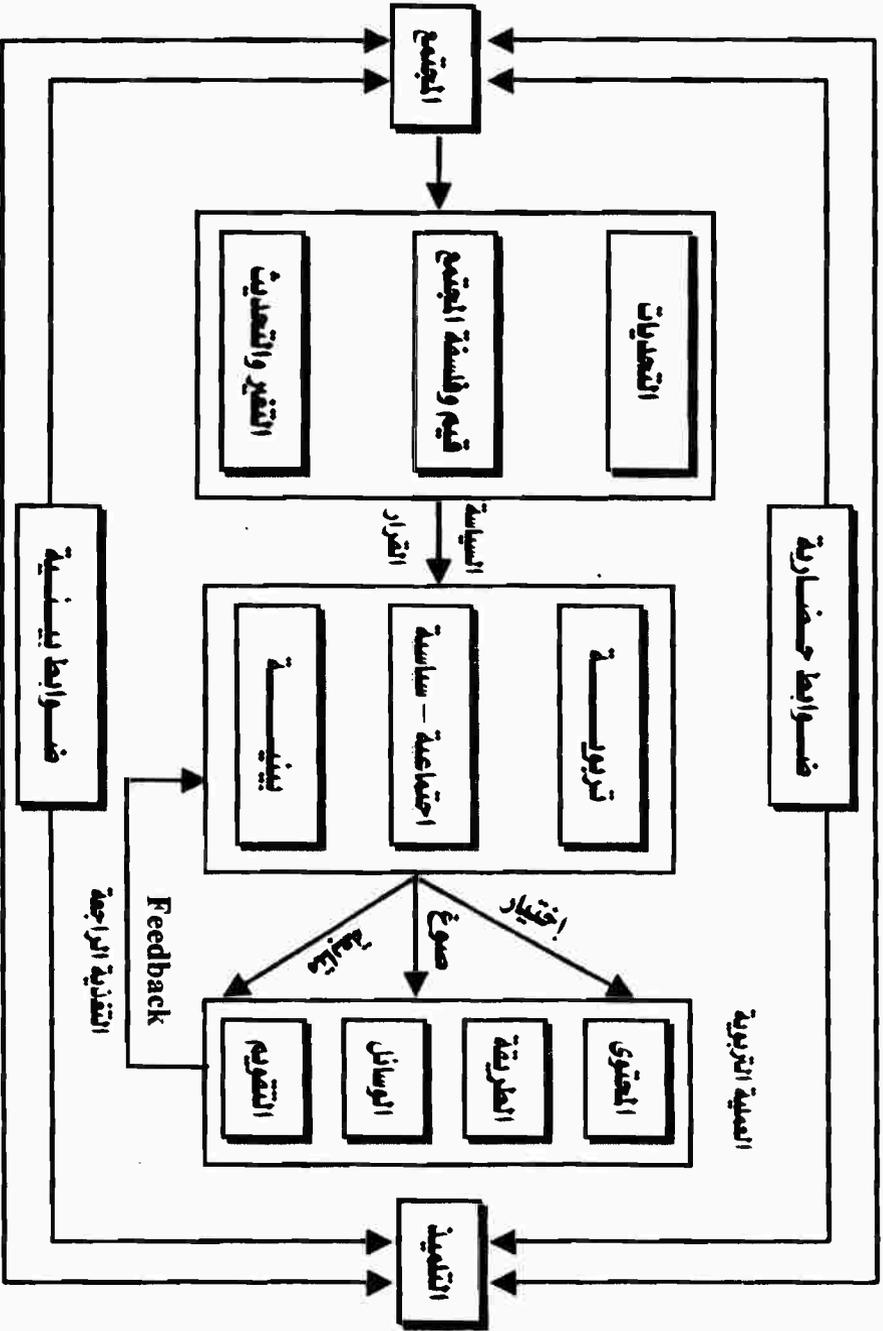
٢- ظروف البيئة والمجتمع :

ينبغي اعتبار ظروف البيئة والمجتمع مصدراً واحداً للأهداف ، إذ أن ذلك يؤدي إلى وظيفة المادة الدراسية ، ويمكن تحقيق ذلك بتقسيم الحياة في المجتمع إلى مجالات معينة حتى يسهل بحثها ودراستها وتحليلها ، مثل مجال الثروات الطبيعية ، ومجال الأنشطة التجارية ، ومجال النشاط الزراعي ... إلخ .

كما يجب أن يوضع في الاعتبار اهتمامات الناس وآمالهم وحاجاتهم ومطالبهم ، وأساليب حياتهم وطرق تفكيرهم وعلاقاتهم المتشابكة من أجل التوصل إلى أهداف تساعد على تقدم المجتمع والارتقاء بتفكير أبنائه .

٣- طبيعة المتعلم :

التعلمون جزء من المجتمع وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم تحتاج إلى الاهتمام بهم ورعايتهم من خلال المواقف التربوية التي توفرها المدرسة لتلاميذها .



شكل (٢١) ديناميكية التفاعل بين قيم وفلسفة المجتمع والأهداف التربوية

وتستخدم تكنيكات عديدة في تحديد حاجات المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم مثل الملاحظة والمقابلة والسجلات المدرسية ودراسات الحالة بالإضافة للبحوث والدراسات العلمية الميدانية وسجلات الأداء (البورتفوليو).
ولذلك عند اشتقاق الأهداف التربوية يجب مراعاة طبيعة المتعلمين وخصائصهم النفسية والجسمية .

٤- طبيعة المادة الدراسية :

من خصائص العلوم المختلفة ان لكل علم سماته وبنية واهدافه ومالاته وطرق البحث فيه .

ويمكن الاعتماد على آراء المتخصصين في المواد الدراسية كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف ، لأن كل متخصص منهم لديه المام بطبيعة عمله ومجال تخصصه .

ومن الملاحظ ان كثيراً من المتخصصين يغالى في المواد الدراسية من حيث وضع الأهداف ، والخبرات المتضمنة مما يجعل المتخصص يهتم بأن يقدم للمتعلم كل مادة التخصص حتى يصير متخصصاً دون اعتبار لإمكانات وقدرات هذا المتعلم مما يحتم ضرورة اشتراك نخبة من المتخصصين في التربية وعلم النفس والمناهج وتكنولوجيا التعليم من أجل تصنيف الأهداف وتحليلها وتحديدتها واختيار الخبرات الملائمة للمتعلم في مجال التخصص .

٥- القيم الروحية والخلقية :

" إن القيم هي المحركات والموجهات السلوكية و المبادئ الجماعية التي يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويحرص عليها " ومعظم هذه القيم يكون مستمداً من الدين الذي يدين به المجتمع ويحرص على تطبيقه ، وعلى زرع مبادئه في نفوس

أبنائه وأيضاً من الموروث الثقافي للمجتمع وفلكلوره الشعبي ، لذا وجب أن تكون هذه الأهداف مشتقة من القيم الروحية والخلقية . لما لها من أثر عميق في نفوس الناس على اختلاف معتقداتهم ومذاهبهم لأنها تحض على الخير والحب ، والترابط والعدالة ، وهذه القيم السامية تثير الطريق لوضع الأهداف التي تحقق تنشئة المواطن الصالح .

٦- الإطار القومي والمقومات التاريخية للمجتمع :

فلكل مجتمع أمة ينتمي إليها ويعتز بذلك الانتماء ويحاول أن يحافظ على قيمها وعاداتها وتقاليدها وأساليب حياتها . لذا وجب على مخططي المناهج الاهتمام عند وضع وبناء الأهداف بالإطار القومي والتاريخي للمجتمع وان تصمم الأهداف في ضوء الواقع الاجتماعي والمحافظة على قيمه السليمة ومساعدة أبنائه على التخلص من القيم السلبية التي تعوق تقدمه وانطلاقه نحو المستقبل ، وتختلف أبعاد الأهداف لدى مخطط المنهج من مرحلة تعليمية إلى أخرى حيث تركزها على (الفرد - المجتمع - المعرفة) . انظر شكل (٢٢) .



شكل (٢٢) أبعاد الأهداف لدى مخطط المنهج

■ عناصر صياغة الهدف السلوكي من وجهه نظر ميجر *Mager* :

أشار (ميجر) *Mager* منذ ستينات القرن الماضي إلى أن الأهداف تصف ناتجاً منشوداً للمتعلم ، كما أنها تنظم للمتعلم جهوده في التعلم بحيث تزيد من فعاليتها .

وأشار إلى أهمية اتصال الهدف مع مقاصد موضوعات المنهج كذلك تحديد ماذا يتوقع من المتعلم ، وهناك أربعة شروط لذلك هي :

- تحديد عدد المشكلات المراد من المتعلم حلها .
- تحديد طرق الوصول إلى حلها .
- تحديد الأجهزة والمواد المرجعية .
- تحديد الشروط الطبيعية لحدوث الأداء .

ويرى (ميجر) بأنه لا بد من أن تتوافر في عبارة الهدف السلوكي خصائص عدة أساسية :

● **الخاصية الأولى :** بيان المهمة أو السلوك النهائي *Terminal Behavior* الذي سوف يظهره المتعلم .

● **الخاصية الثانية:** بيان بالشروط أو المواصفات الهامة *Important Conditions* التي من المتوقع أن يحدث السلوك النهائي ضمنها .

● **الخاصية الثالثة :** بيان بالمعيار أو المحك *Criterion* للأداء المقبول من قبل المتعلم كدليل على تحقيق الهدف أو حدوث التعلم .

ولهذه العناصر الثلاثة أهمية قصوى برأى (ميجر) *Mager* نظراً لأنها توضح للتلميذ مباشرة أنواع ومستويات الأداء المتوقعة منه بعد إتمام الوحدة الدراسية أي أنها مهمة في توضيح أهداف التعليم وحفز التلاميذ للعمل على بلوغها .

أمثلة لعبارات هدفية بطريقة (ميجر) :

- إذا أعطى الطالب قائمة من عشر حوادث تاريخية فإنه يكون قادراً على إعطاء تواريخ لتسع منها .
- إذا أعطى الطالب خريطة صماء لمصر يمكنه أن يحدد عليها خمس مدن هامة .
- إذا أعطى الطالب قائمة بخمسة مفاهيم جغرافية فإنه يكون قادراً على إعطاء ثلاثة أمثلة لكل مفهوم منها .

■ صياغة الهدف عند جرونلند *Gronlund*

يرى (نومان جرونلند) أن صياغة الهدف التعليمي بطريقة (ميجر) *Mager* تحقق فائدة ملموسة حين يتم التركيز على نواتج التعلم البسيطة والمهارات الخاصة كما تحقق فائدة كبرى في نطاق التعليم البرنامجي حينما كان الهدف هو الوصول إلى مستوى الإتقان وقياسه ، ولذلك فإنه ليس ضرورياً في نطاق التعليم الصفى النظامى إعداد قائمة طويلة جداً بالأهداف تغطى كافة نواتج الخاصة .

ويهتم (جرونلند) بكتابة الأهداف التعليمية كنواتج لعملية التعليم حسب (ميجر) *Mager* حيث يمكن وضع قائمة بالسلوكيات المحددة التي يتوقع ان يقوم بها المتعلم تحت ظروف معينة وبمستوى معين من الإتفاق على انه توجد هناك مشكلتين أساسيتين لهذا الإتجاه ، وهما :

- الأولى : انه من الممكن تحديد الظروف والشروط المناسب لكل هدف وإذا أمكن ذلك فإن مقدار التكرار والإعادة سوف يكون كبيراً .

• **الثانية:** إننا لا نستطيع أن نحدد المعايير المناسبة لكل الأهداف التي نكتبها على أن هذا لا يعنى المعلم من كتابة الأهداف بصورة سلوكية واضحة ولمعالجة المشكلتين يرى (جرونلند) انه يمكن اتباع طريقة صياغة الأهداف التعليمية بشكل عام ومن ثم توضيح كل هدف عن طريق قائمة من السلوكيات المحددة التي تدل على تحقيق الهدف العام .

مثال : أن يستخدم التلميذ مهارات التفكير النقدي خلال القراءة .
السلوكيات المحددة للهدف :

- أن يفرق بين الحقيقة والرأى .
- أن يفرق بين الحقيقة والاستدلال .
- أن يبين علاقات السبب والنتيجة .
- أن بين الأخطاء في المحاكمات العقلية .
- أن يحدد الافتراضات اللازمة .

ويذكر (جرونلند) انه يجب أن تشمل خطوات تحديد الأهداف التعليمية بلغة سلوكية على ما يلي :

- كتابة الأهداف التعليمية كنواتج تعليمية تتوقعها من التلاميذ .
- وضع قائمة تحت كل هدف تعليمي تضم نواتج تعليمية محددة تصف السلوك النهائي الذي يجب أن يؤديه التلميذ ليبرهن على أنه حقق الهدف ، ومن اجل ذلك :

- أبدأ كل نتاج تعليمي محدد بفعل يدل على سلوك ملاحظ .
- ضع قائمة ذات طول كاف من النواتج التعليمية المحددة لكل هدف لوصف سلوك التلاميذ الذى يحقق الهدف وصفاً مناسباً وكافياً .
- عند تعريف الأهداف التعليمية العامة عن طريق النتائج التعليمية يجب تعديل القائمة الأصلية حسب ووفق ما يتطلبه الموقف .

- الحذر من حذف الأهداف المعقدة لكونها صعبة التعريف بعبارات سلوكية محددة .
- اللجوء إلى الموارد المرجعية للاستعانة بها للتعرف على السلوكيات المحددة الأكثر ملاءمة في وصف الأهداف .

ويشير (جرونلند) *N.Gronlund* على أنه :

- كلما نجح المعلم في جعل نواتج التعلم أكثر تعقيداً كلما ساعد على دوام تعلمها لفترة أطول وأيضاً انتقال أثر تعلمها إلى مواقف جديدة .
- كلما نجح المعلم في جعل أهدافه الخاصة (نواتج التعلم) مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث النمو والخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية كلما كانت النواتج الأكثر تعقيداً مناسبة أكثر لإثارة ميول التلاميذ واستمرارها .

والمهم في تحديد الأهداف السلوكية والتدريبية أن يصاغ بعدها تحديد المحتوى المراد تدريسه ومناقشة الطرق التي يتم بها التعلم والتدريس ، ومن ثم انتقاء أفضل الأساليب في تدريس المحتوى ، ويجب أن تكون صياغة الأهداف السلوكية في صورة ألفاظ أدائية وفق معايير ضرورية هامة .

■ **معايير صياغة الهدف السلوكي وفق بلوم وآخرين :-**

- ١- أن يصف سلوك المتعلم .
- ٢- أن تبدأ عبارة الهدف بفعل (مبنى للمعلوم) يصف السلوك الذي يفترض أن يظهره التلميذ عندما يتعامل مع المحتوى .
- ٣- يجب أن تصف عبارة الهدف سلوكاً عند التلميذ قابلاً للملاحظة .
- ٤- أن يكون الهدف بسيطاً غير مركب .
- ٥- أن يعبر عن الهدف في مستوى مناسب من العمومية .

- ٦- أن يمثل الهدف نواتج مباشرة مقصودة .
- ٧- أن يكون الهدف واقعي وممكن قياسه .
- ٨- أن يتدرج الهدف من السهل إلى الصعب .
- ٩- أن تكون الأهداف متنوعة تشمل مستويات متعددة من السلوك .

- أمثلة لتعبير يفضل عدم استخدامها في صياغة الهدف السلوكي : يفهم ، يتذوق ، يعي ، يتحسس ، ينمو في قدرته على ، تتكون عنده ألفه بـ ... يستوعب الدلالة بـ ... ويبدى اهتماماً بـ
- تعابير يستحسن استخدامها في صياغة الهدف مثل : يقارن ، يذكر ، يعدد ، يصف ، يصنف ، يلخص ، يطبق في موقف جديد ، يعطى أمثلة ، يعبر عن ... يحل مسألة ... يعطى أمثلة لـ ... ، يختار ، يوازن .

■ مواصفات الأهداف السلوكية :

- ١- أن تكون متسقة مع الأهداف العامة للتربية فإذا كانت الأهداف العامة ترمى إلى تنمية التفكير المستقل والقدرة الإبداعية والاتجاهات الإيجابية نحو العمل فإن هذه الأهداف العامة والمجردة لا بد أن تكون المصدر الذي تشتق منه الأهداف التعليمية السلوكية .
- ٢- أن تكون واقعية وقابلة للتحقيق أى تراعى حاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وخصائص البيئة التعليمية .
- ٣- أن تكون في صورة متدرجة ومتسلسلة أى تراعى الانتقال من البسيط إلى المركب ، ومن السهل إلى الصعب إلخ .
- ٤- أن تكون متنوعة تتضمن جوانب عقلية ومهارية ووجدانية .
- ٥- أن تكون مصاغة بصورة سلوكية(انظر معايير صياغة الهدف السلوكي) .

ويقدم (كريج) *Kreege* مجموعة من المواصفات التي تعد بمثابة معاييراً لصياغة الهدف السلوكي والتي يمكن الاستفادة منها أيضاً ، وهي :

- هل كتبت الأهداف بصيغ وعبارات تتركز حول سلوك المتعلم
- هل تعتبر الأهداف (نوعية) بدرجة كافية وذات معنى .
- هل الأهداف صادقة و متمشية مع الأهداف العامة .
- هل الأهداف قابلة للقياس من حيث (مستوى الأداء والشروط والمواقف التي سيحدث فيها الأداء) .
- هل الأهداف متعاقبة ومتسلسلة فيما يتصل ، فالهدف الأول فالذي يليه . إلخ
- هل الأهداف متوافقة مع خبرة التلميذ السابقة .
- هل الأهداف مقبولة وفي الأوساط التي ينتمي إليها التلميذ (كريج ١٩٨١) .
- **تصنيف الأهداف التربوية :**

تتم التربية الحديثة برأى كل من تكلم عنها ، بتنمية شخصية الطالب المتكاملة ، ولعل الخطوة الأولى نحو ترجمة هذا الشعار إلى ممارسات عملية ، هي أن تكتب أهدافاً للأبعاد الرئيسية لعملية التعليم والتعلم .

- **أولاً: تصنيف جرونلند للأهداف :**

١- المعرفة :

- المصطلحات
- الحقائق الخاصة
- المفاهيم المبادئ

٢- الفهم *Understanding*

- المفاهيم والمبادئ
- الإجراءات
- المادة المكتوبة ، الرسوم ، الخرائط ، البيانات الرقمية، المواقف المشكلة .

٣- التطبيق

- المعلومات المرتبطة بالحقائق .
- المفاهيم والمبادئ .
- الطرائق والإجراءات .
- مهارات حل المشكلة .

٤-مهارات التفكير

- التفكير النقدي
- التفكير العلمي

٥-المهارات العامة

- المهارات المخبرية
- المهارات الأدائية
- مهارات الاتصال
- مهارات العددية
- مهارات الاجتماعية

٦-الاتجاهات

- الاتجاهات الاجتماعية
- الاتجاهات العلمية .

٧-الميول و الاهتمامات :

- الميول الشخصية
- التربوية والمهنية

٨-التقديرات

- الأدب ، الفن ، الموسيقى
- التحصيل العلمي والاجتماعي

٩- التكيف

- التكيف الاجتماعي
- التكيف الانفعالي

▪ ثانياً : تصنيف بلوم ورفاقه

الخطوة العلمية الرئيسة في مجال تصنيف الأهداف جاءت من قبل (بلوم) و (كراثول) ورفاقهم في كتابهم الشهير (تصنيف الأهداف التربوية) *Taxaonmy Of Educational Objective* والذي يعتبر حتى الآن أكثر المراجع فائدة في موضوع الأهداف التربوية تحديداً وتعريفاً وتصنيفاً ، وقد شارك في تطوير وإعداد هذا النظام مجموعة من علماء النفس والمدرسين والمختصين في القياس النفسى التربوى . وتصنف الأهداف في هذا التصنيف إلى ثلاثة مجالات :

- ١- المجال المعرفى الفكرى *Cognitive Domain* ويحتوى على تلك الأهداف التى تركز على الناحية الفكرية كالمعرفة والفهم ومهارات التفكير .
 - ٢- المجال الوجدانى التأثرى *Affective Domain* وتشمل تلك الأهداف المتعلقة بالعواطف والانفعالات كالرغبات والمواقف والتقدير .
 - ٣- المجال الحركى النفسى *Pschomotor Domain* ويشمل الأهداف التى ترك على مهارات الحركة كالكتابة والطباعة والسباحة والرسم وتشغيل الآلات .
- أولاً : المجال الفكرى *Cognitive Domain* :

- يبدأ المجال الفكرى المعرفى بناتج بسيط للمعرفة *Knowledge* ثم يستمر بالتدرج إلى مستويات أكثر تعقيداً كالإدراك *Comprehension* والتطبيق *Appreciation* وانتهاء بالمستوى الأكثر تعقيداً وهو التقدير *Appreciation*
- ١- المعرفة : تعرف على أنها عملية تذكر المعلومات التى تم تعلمها سابقاً ابتداء من الحقائق المحدودة إلى نظريات متكاملة ، وكل ما هو مطلوب هنا استعادة المعلومات إلى الذهن والمعرفة تمثل أدنى مستوى من نواتج المعرفة .
 - ٢- الفهم *Coperhension* : هو القدرة على فهم معنى الأشياء ، وهذا الفهم يمكن إظهاره عن طريق تحويل المواد من هيئة إلى اخرى كلمات إلى أرقام ، أو تفسيرها (شرح تلخيص) أو تخمين مردوداتها المستقبلية ، نواتج التعلم فى هذه الفئة تقع فى مستوى اعلى قليلاً من مستوى المعرفة وهى تمثل أدنى مستوى للفهم .

٣- **التطبيق Application** : هو القدرة على تطبيق أو استعمال الأمور التي تم تعلمها في مواقع جديدة ، وتشمل هذا التطبيق القواعد والطرق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات نواتج التعلم في هذه الفئة تتطلب مستوى من الفهم أعلى من تلك التي تقع تحت الفهم .

٤- **التحليل Analysis** : هو القدرة على فك الأجزاء المختلفة بغرض فهم تركيبها ، وهذا يشمل التعرف على تلك الأجزاء وتحليل العلاقة بينها ومعرفة الأسس التي تحكم تلك العلاقة ، ونواتج التعلم هنا تشمل مستوى فكريا أعلى من تلك التي تقع تحت الإدراك والتطبيق لأنها تتطلب فهما لمحتوى وشكل المادة .

٥- **التركيب Synthesis** : هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة ، وهذا يشمل الكتابة ، أو التحدث عن موضوع لم يسبق التطرق إليه أو إنتاج خطة عمل أو مجموعة من العلاقات المجردة (خطة لتصنيف المعلومات) نواتج التعلم في هذه الفئة تركز على السلوك الإبداعي للفرد مع التأكيد على تكوين نماذج أو تراكيب جديدة .

٦- **التقييم Evaluation** : القدرة على إعطاء حكم قيمة مادة معينة (جملة ، رواية ، قصيدة ، تقرير ، رأى الخ) كغرض محدد ، والحكم يجب أن يستند على معايير واضحة ومحددة ، وهذا يشمل معايير داخلية (التنظيم) أو خارجية (العلاقة بالغرض) ، تحدد من قبل الطالب أو تعطى له .
نواتج التعليم في هذه الفئة تمثل أعلى مستوى في المجال الفكري المعرفي ، وذلك لاحتوائها على عناصر من جميع الفئات الأخرى إضافة إلى العنصر الذاتي .

جدول (٧) الفئات والمصطلحات للمستوى الإدراكي

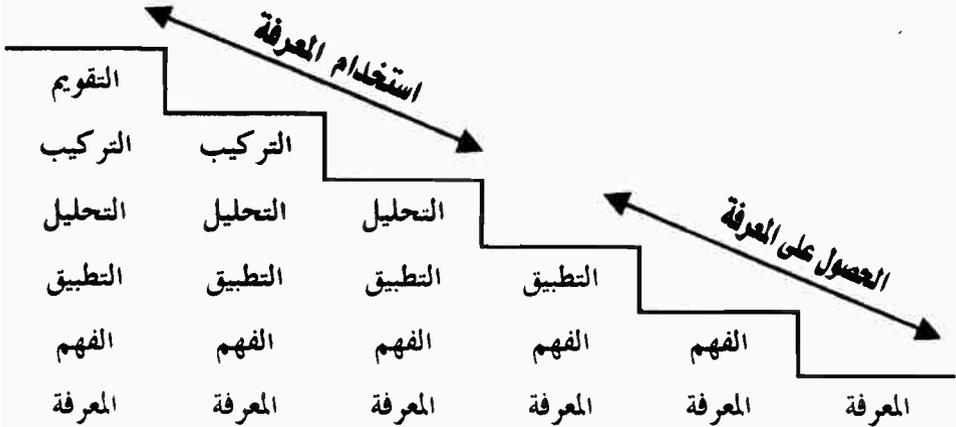
الفئة	الأهداف التدريسية	مصطلحات سلوكية الصياغة نواتج التعلم المعدة
المعرفة	يعرف مصطلحات شائعة . يعرف حقائق محددة . يعرف مفاهيم أساسية . يعرف طرق وأساليب .	يعرف ، يصف ، يعرف ، يؤشر ، يلرج ، يسمى ، يلخص ، يختار ، يحدد ، يمثّل ، يستخرج
الفهم	يستجح حقائق ومبادئ . يفسر الرسوم والخرائط . يلدرك أهمية استعمال الطرق العملية .	يدافع ، يميز ، يخمن ، يوضح ، يعطى أمثلة ، يلخص ، يحول ، يشرح ، يعمم ، يتوقع ، يعد صياغة
التطبيق	يطبق مفاهيم ومبادئ في مواقع جديدة . يطبق قوانين ونظريات في مواقع جديدة . يحل مسائل رياضية . يرسم خرائط ورسوم بيانية . يوضح أمثلة لاستخدام طريقة . بصورة واضحة أو خطوط معينة	يغير ، يرب ، يجرب ، يوضح ، يعدل ، يشل ، يهيئ ، يستعمل ، يتوقع ، ينتج

تابع جدول (٧) الفئات والمصطلحات للمستوى الإدراكي

الفئة	الأهداف التدريسية	مصطلحات سلوكية لصياغة نواتج التعلم المعدة
التحليل	<p>يتعرف على الفرضيات غير المدرجة .</p> <p>يتعرف على المغالطات في التعايش .</p> <p>تمييز بين الحقائق والاستنتاجات .</p> <p>تقييم أهمية البيانات .</p> <p>تحليل التنظيمي لعمل ما .</p>	<p>يجزى ، يميز ، يتعرف ،</p> <p>يعزل ، يوضح ، يلخص ،</p> <p>يشير إلى ، يربط ، يختار ،</p> <p>يفعل .</p>
التركيب	<p>يكتب موضوعا جيد التنظيم .</p> <p>يلقى خطابا جيد التنظيم .</p> <p>يكتب قصة قصيرة بديعة .</p> <p>يقترح غط لإجراء تجربة ما .</p> <p>يصنع نظاما جديدا لتصنيف الأشياء .</p>	<p>يرتب ، يدمج ، يتدع ،</p> <p>يخترع ، يوضح ، يعدل ،</p> <p>ينظم ، يخطط ، يربط ،</p> <p>يتعرف ، يكتب ، يولف ،</p> <p>يلخص ، يحرر ، ينقح ،</p> <p>يركب ، يجمع ، يعيد ترتيب .</p>
التقييم	<p>يحكم على الترابط المنطقي للمادة المكتوبة .</p> <p>يحكم على صحة الاستنتاجات .</p> <p>يحكم على قيمة عمل معين .</p>	<p>يقيم ، يقارن ، يستخلص ،</p> <p>ينتقد ، يميز ، يفسر ،</p> <p>يلخص ، يحرر ، يربط ،</p> <p>يدعم ، يوضح ، يصف .</p>

ملاحظات على التصنيف المعرفي :

تنظيم الفئات فيما بينها وفق ترتيب هرمي من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب كما يفترض أن الفئة المتقدمة تشمل على الفئات التي تسبقها وتحتويها ، كما يظهر في الترتيب الحالي شكل (٢٣) .



شكل (٢٣) المستويات المعرفية للجانب الإدراكي المعرفي

٢- إن قائمة الأهداف العامة المبينة في العمود الثاني من الجدول السابق جدول رقم (٧) ليست قائمة كاملة ، وإنما يقصد بها تقديم الأمثلة التي يمكن أن تشجع الطالب على محاكاتها .

٣- إن العبارات السلوكية المحددة المبينة في العمود الثالث ليست قائمة كاملة بل عينات توضيحية يلاحظ منها أن العبارة الواحدة يمكن أن تستخدم لكتابة أكثر من هدف لأكثر من مستوى وكلمة (أن يعين) يمكن استخدامها في عدة مستويات معرفية .

جدول رقم (٨) الهدف والمستوى

المستوى	الهدف
المعرفة	يعين الطالب التعريف الصحيح لمصطلح
الفهم	يعين الطالب أمثلة عــــمن مبدأ
التطبيق	يعين الطالب القواعد المناسبة لـ
التحليل	يعين الطالب مكونات الخريطة

▪ **ثانياً المجال النفسحركى : psychomotor Domain**

عرضت "كوثر كوجك" ١٩٧٧ تصنيفات للجانب النفسى الحركى فى ضوء تصنيف (سيمسون) *simpson* وتصنيف (هارو) *Harro* وقد استخدمت المؤلفة تعديلا من أجل التبسيط والواقعية فى ضوء خبراتها العلمية فى ملاحظة خطوات تكوين المهارات اليدوية والحركية عند المتعلمين (كوثر كوجك : ١٩٩٧) .

١ - **مستوى الملاحظة** : المستوى الأول فى المجال الحركى النفسى ويصح التلميذ فيه على وعى بما يحدث حوله أو بما يقدم أمامه من خلال ملاحظته بجواسه المختلفة والتي تمكنه من إدراك حقائق وتفاصيل ما يحدث كما ونوعا وإجراءات .

ويمكن القول أن هذا المستوى يتطلب من التلميذ الاستعداد للقيام بأداء معين وهذا الاستعداد للقيام بأداء معين يكون ذهنية *Mental Set* أو بدنية *Physical Set* أو إنفعاليا *Emotional Set* .

٢ - **مستوى التقليد** : يقوم التلميذ بأداء عمل ما أو جزء مكمل مقدما نفس الخطوات التى شاهدها أمامه ، ولا يتوقع من التلميذ هنا الإتقان أو الإجابة ، ولكن التكرار للعمل تحت الأشراف الدقيق من معلمه .

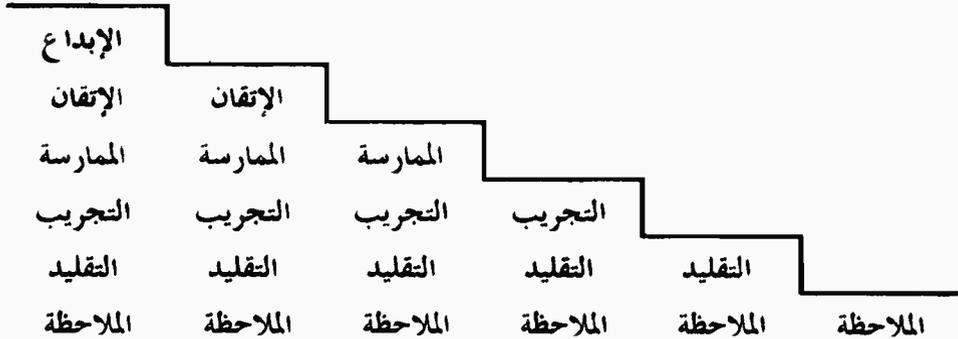
٣ - **مستوى التجريب** : يتطلب هذا المستوى أن ترفع الموافقة والأشراف عن التلميذ تدريجيا بحيث يعمل التلميذ بشيء من الحرية والتصرف والكفاءة والثقة .

٤ - مستوى الممارسة : وفي هذا المستوى يبدأ التلميذ تكوين المهارات فعلا ويصبح الأداء تلقائي ، وتصبح تادية العمل الذي يقوم به بشكل ميكانيكي أي تصبح استجاباته عادة ، ومن مظاهر هذا المستوى زيادة سرعة العمل ، وقلة الخطأ ، وزيادة الإنتاج ، قلة المجهود المبذول في العمل . ويتطلب هذا المستوى من التلميذ تكرار أداء العمل فيتموده ويألفه .

٥ - الإتقان : هذا المستوى هو الدلالة على تكوين المهارة حيث يكون أداء التلميذ مصحوبا بالسهولة والسرعة والآلية في الأداء إلى جانب الجودة والإتقان والاقتصاد في الحامات والزمن والمجهود ، كما تتميز استجابة التلميذ في هذا المستوى بقلة الأخطاء وزيادة الإنتاج .

٦ - الإبداع : قدرة التلميذ على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة تتلائم مع واقع معين أو مسألة معينة وتنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة والثقة بالنفس والابتكار والحدائة .

وتفرق المؤلفة هنا بين الإبداع القائم على إتقان المهارة والإبداع القائم على الصدفة ، ساذج فالأول يتسم بأنه نابع من تفكير علمي على مستوى عال أما الآخر فهو طفولي (انظر شكل ٢٤) .



شكل (٢٤) مستويات الجانب المهارى تبعاً لتصنيف (كوثر كوجك)

جدول رقم (٩) الفئات والمصطلحات الخاصة بأهداف في المجال الحركي

الفئة	الأهداف التدريسية العامة	مصطلحات سلوكية لصياغة نواتج التعلم
الملاحظة	يراقب بانتباه يشاهد ما يجري أمامه يلاحظ بوعي تام يتابع خطوات أداء	يراقب ، يتابع ، يشاهد ، يرى ، يلاحظ ، يستكشف ، يعاين ، ينصت ، يشم
التقليد	يكرر الحركات المطلوبة يطبق عمليا كيفية القيام ب... يحدد التسلسل الأفضل ...	ينقل ، يكرر ، ينسخ ، يعيد عمل ، يذيع ، يقلد ، يحاول .
التجريب	يؤدي بطريقة معلومة ينتج وحدات جديدة يتبع تعليمات مكتوبة في تنفيذ المهارة	يؤدي ، يجرب ، يعمل ، ينفذ ، يتيح ، يحاول ، يتبع تعليمات نظرية في عمل شيء ما ، يطبق ما تعلمه
الممارسة	يعرض طريقة تصميم خريطة يصمم نموذجاً للتجربة يعيد تركيب الجهاز بأقل كمية أخطاء	ينتج كميات ، يعمل بثقة ، يؤدي بقليل من الأخطاء ، يتدرب على ، يصنع ، يعمل بكفاءة ، يعرض طريقة العمل
الإتقان	- يظهر مهارة عالية في الأداء . - يتقن العزف على الآلة الموسيقية - يصلح المعدات بسرعة ودقة - يؤدي خطوات رسم خريطة	يجيد ، يتقن ، ينتج بسرعة أو بكثرة ، يعمل بثقة ، يتحكم في.....
الإبداع	- يؤلف مقطوعة موسيقية يصمم خريطة جديدة للتقسيم الإداري في مصر	يصمم ، يشيد ، يبنى ، يبشر ، يطور ، يؤلف ، يكون

■ **ثالثاً : المجال الوجداني (البعد الغائب في العملية التعليمية) :**

يهتم القائمون على العملية التعليمية بالجانب المعرفي مهملين الجانب الوجداني ، ويتعاملون مع التلميذ ككائن معرفي غافلين أن التلميذ بشر له مشاعر وقيم ومبادئ واتجاهات وإن اكتساب المعرفة لا يتم من أجل المعرفة بل من أجل اتجاه ما نحوها أو قبول أو رفض مفهوم أو مبدأ أو نظرية ، والتلميذ حينما يأتي من المنزل للمدرسة يأتي بعقله ومشاعره وقيمه واتجاهاته ومهاراته ، وكل ذلك يؤدي دورا هاما في دافعيته نحو التعليم وعلاقاته داخل المدرسة .

إلا أن هناك صعوبات يتحدث عنها القائمون على العملية التعليمية فيما

يتعلق بالأهداف الوجدانية وتقييمها منها :

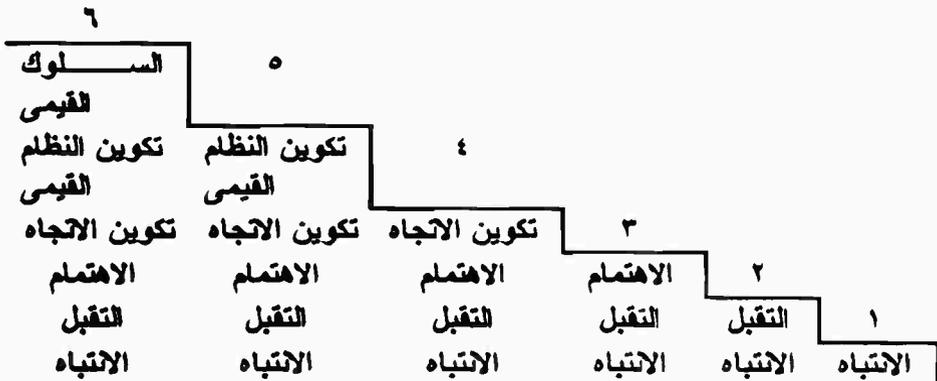
- العمومية بالنسبة للأهداف الوجدانية وبالتالي صعوبة تجزئتها وإخضاعها للقياس بصورة سليمة .
- الفكر السائد لدى الكثيرين من التربويين من أن تحقيق الأهداف المعرفية كفيلا بتعديل السلوكيات والمشاعر والاتجاهات الوجدانية لدى المتعلم .
- الجوانب الوجدانية المتضمنة للقيم والاتجاهات والميول تحتاج لوقت طويل نسبيا من أجل تحقيقها ، وبالتالي لا تظهر إلا بمرور فترة زمنية طويلة عكس الأهداف المعرفية التي يمكن أن تحدث في فترة محدودة .
- صعوبة تقويم الجوانب الوجدانية حيث تتطلب أساليب اختبارية معينة لا يستطيع العديد من المعلمين تصميمها أو تطبيقها ، كما تعتمد بصورة كبيرة على ملاحظة السلوك عمليا وبصورة غير مقصودة .
- يرى البعض أن الاهتمام بتدريس القيم قد يتعارض بين أصحاب المعتقدات العديدة كما يرى البعض أنه يعد بمثابة تدخل في الشئون المختلفة للمتعلم .

صعوبة إحداث تغير سلوكي وجداني وبالتالي تقويمه وقياسه فقياس اتجاه نحو التعاون أو العلم والبحث والمشاركة والتنافس يختلف عن تعلم الحقائق والمفاهيم والقوانين والرموز والنظريات . (أنطانيوس ١٩٩٥)

تصنيف البعد الوجداني : *Affective Domain*

يشير هذا الجانب إلى الناحية الوجدانية من السلوك كالفنون التي تخاطب جانب الأحاسيس والمشاعر في الحديث عن تنظيم وتصنيف جانب الأحاسيس والمشاعر يجب أن نضع في عين الاعتبار مفهوم التذويب *Internalization* أي العملية التي بواسطتها يجعل الفرد شيئا ما جزءا من بنيانه الداخلي والاستجابة له بشيء أكبر من القبول أو أخذ العلم به .

وقد قامت مجموعة من التربويين وعلماء النفس وعلى رأسهم " ديفيد كراثول *D.Krathweel* بتطوير مصنفات للنواتج العاطفية لعملية التعلم في مجموعة من الفئات ، كما قامت " كوثر كوجك " ١٩٩٧ بتطوير مصنف للأهداف الوجدانية في ضوء أفكار " كراثول " وهو ما سيتم تناوله في العرض الحالي لمنطقيته وسهولته في عملية التعلم ، وقابليته للاستخدام من قبل المعلمين حيث قسمت المؤلفات المستويات إلى ست درجات تبدأ بالانتباه . ثم التقبل ، ثم الاهتمام ثم تكوين النظام القيمي ثم السلوك القيمي . شكل (٢٥)



شكل (٢٥) درجات سلم الأهداف الوجدانية تبعا لتصنيف " كوثر كوجك "

ومن الواضح في هذا التصنيف أنه يتدرج ليعكس استجابة المتعلم لهذه المشيرات وما تكونه من ميول واهتمامات ، ثم تكوين الاتجاهات القيم ، وتنتهي بتكوين تنظيم قيمي ، ثم السلوك القيمي الذي يميز شخصية الفرد وفلسفته في الحياة.
(1) مستوى الانتباه :

وفية يتم جذب انتباه المتعلم إلى مثير ما بطريقة حسية بصرية سمعية إلخ ، وبما يثير حماس المتعلم للمعرفة عن هذا المثير ، ويتراوح نواتج التعليم لهذا المستوى من الشعور البسيط بوجود الأشياء إلى الانتباه بعناية لما يقوله الآخرون .

(٢) التقبل

يطلب هذا المستوى قيام التلميذ باستجابة طوعية للمثير والتي تحقق إشباعا له . أى المشاركة الحية من قبل المتعلم . كما يظهر من خلال الاستجابة ميول واهتمامات المتعلم نحو البحث عن أنشطة تشبع حاجاته التي تولدت من خلال المثير ، وتندرج الاستجابة في هذا المستوى من كونها استجابة مفروضة أو مطلوبة من التلميذ إلى استجابة طوعية ونواتج التعلم في هذه الفئة تحاول التركيز على النواحي التعليمية التالية .

أ- الإذعان للاستجابة *Acquiescence in Responding*

قراءة المادة المطلوب تحضيرها .

ب- الرغبة في الاستجابة *Willingness To Responding*

قراءة طويلة لأكثر ما يتطلبه تحضيره .

ج- الإبداع للاستجابة *Satisfaction in Responding*

القراءة لغرض التسلية

(٣) مستوى الاهتمام :

يتميز سلوك التلميذ في هذا المستوى بالفعالية والاتجاه ، ويبدو اهتمامه واضحا من خلال الرغبة في معرفة المزيد من الجوانب عن المثير الذي أثاره من قبل وتظهر المزيد من الأسئلة والمناقشات حول ذلك والاستعداد لبذل الوقت والجهد في كل عمل يرتبط بمعرفة عن المثير .

وينعكس اهتمام التلميذ في سلوك لفظي أو غير لفظي، تري (كوثر كوجك) أن هذه الدرجة من درجات المجال الوجداني تمثل نقطه تحول التلميذ من مجرد الانصياع للأوامر إلى الإحساس بمتعه التعلم وبهجتة، وهذه بداية التعلم الحقيقي (كوثر كوجك: ١٩٩٧). الذي ينعكس في سلوك الفرد وينقل أثره من المدرسة إلى المجتمع ، و المعروف علمياً أن التعلم لا يحدث الا من خلال رغبه وإرادة التلميذ في التعلم.

٤) تكوين الاتجاه:

في هذا المستوي يهتم بإدراك وتقدير التلميذ للموضوع أو الظاهرة تقديراً ذاتياً ويتراوح التقدير هنا من القبول النسبي للقيمة (الرغبة في تحسين المهارات) إلى مستوي معقد في الفئنة (افتراض المسؤولية عن عمل شئ معين).

وتذكر (كوثر كوجك) انه لا يمكن الحكم علي تكوين اتجاه ما من مشير أو ظاهرة سلوكية واحدة؛ بل يجب أن يتكرر هذا السلوك في عدة مواقف مختلفة ويتكرر بدرجة من الثبات والاستمرارية التي تدل علي مستوي معين من الانفعال (اتجاه).

ونواتج التعليم في هذه الفئنة (المستوي) تتعلق بذلك السلوك الثابت إلى درجة كافية ويمكن التعرف علي القيمة بوضوح والأهداف التدريسية المصيغة عادة تحت المواقف *attitudes* والتقدير *appreciation* والتي تقع في هذه الفئنة وهنا يظهر التنظيم القيمي أو السلم القيمي للمتعلم حيث يحدد مكانه كل قيمة في وجدانه وعلاقتها ببعضها ويتم التنظيم وفق الأهمية والسيادة للمتعلم.

٥) مستوي تكوين النظام القيمي.

هنا في هذا المستوي تظهر اعتقادات الفرد بالنسبة للاتجاه الذي كونه، ويرتبط الانفعال على هذا المستوي بتكوين القيم ، ولكن نظراً لأن الفرد يكون في كل مرحلة من مراحل عمره المختلفة عديداً من القيم ، التي تتوافق أو تتعارض معا

فلا بد أن تستقر هذه القيم في دخيلة الإنسان بشكل سوى، ونظام يرتضيه هذا الإنسان لنفسه ، وهذا ما يعبر عنه بتكوين النظام القيمي (كوثر كوجك: ١٩٩٧).

أي أن هذا المستوي هو عملية ضم قيم مختلفة مع بعضها وحل التناقضات الموجودة بينها لغرض الوصول إلي بناء نظام قيمي متماسك داخليا ، لذا فإن التركيز في هذا المستوي يكون علي قيم المقارنة والربط والتركيب .

ونواتج التعلم في هذا المستوي لها علاقة بمفهوم القيمة (يتعرف علي مسئولية كل شخص في تحسين العلاقات الإنسانية أو بناء نظام قيمي) (يضع خطة عملية لإشباع حاجاته الاقتصادية والاجتماعية) والأهداف التدريسية المرتبطة عادة بفلسفة الحياة تقع في هذا المستوي

٦) مستوي السلوك القيمي :

هذا المستوي يعرض المتعلم أن لديه نظاما قيميا معينا يحكم سلوكه لفترة كافية ؛ ويكون سلوكه في هذا المستوي اقرب إلي الثبات والتعميم وتعبر عن مستويات المجال الوجداني ، وفيه تتكامل الأفكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم وتغطي النواتج التعليمية في هذا المستوي مدي واسعا من النشاطات إلا أن التركيز الأساسي يكون علي غمطيه السلوك وكونه دالا علي الشخصية الكلية للمتعلم .

ومن الصعب جدا قياس هذا المستوي موضوعيا لأنه حصاد المؤثرات التربوية العقلية والاجتماعية والاقتصادية سواء في المدرسة أو خارجها ، ولعل هذا يبين أهمية التكامل في النظام التعليمي وبين النظام التعليمي والمجتمع .

ملاحظات على الأهداف الوجدانية :

المجال الوجداني من أصعب المجالات الثلاثة للتصنيف في التعامل معه وتنميته وذلك للأسباب التالية :

١- عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية .

- ٢- الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال .
 ٣- نواتج التعلم موقفية ، أى قد تختلف من موقف لآخر ، كما أنها يمكن أن تكون غير معبرة فقد يبدى الفرد غير ما يبطن .
 ٤- صعوبة تصميم اختبارات تقيس هذا الجانب وعدم قدرة المعلمين على ذلك

جدول (١٠) أهداف الجانب الوجدانى

الفئة	الأهداف التدريسية العامة	مصطلحات سلوكية لصناعة نواتج التعليم المحددة
الانتباه	- نستمع بانتباه . - يظهر وعياً لأهمية العلم . - يلاحظ بدقة الأنشطة التي تتم داخل الفصل	يستمع بيقظة ، ينبه ، يتابع ، يركز على ، يصفى ، يلاحظ ، يحسن ، يشعر ...
التقبل الاستجابة	- يتقبل الفروق الفردية والثقافية بين الناس . - يطيع قوانين المدرسة . - يسهم في المناقشات الصعبة . - يستجيد لمهمات خاصة . - يبدي استعداداً للقيام بأعمال متعددة	يستجيب ، يبادر ، يتقبل ، يطيع ، يجيب بحرية ، يشترك في ، يناقش ، يبدي استعداداً ، يوافق على ...
الاهتمام	- يطيع قوانين المدرسة . - يسهم في المناقشات الصفية . - يظهر اهتماماً بموضوع ... - يبدي اهتماماً بمساعدة الآخرين . - يكمل الواجبات اليومية .	يشترك ، يشارك ، يثير نقاط جديدة ، يشترك طواعية ، يعتنى بـ ، يبدي اهتماماً بـ ، يتعاون في ، يتطوع للقيام بعمل ، يقرأ حول موضوع ، يجمع مادة علمية .

تابع جدول (١٠) أهداف الجانب الوجداني

الفئة	الأهداف التدريسية العامة	مصطلحات سلوكية لصناعة نواتج التعليم المحددة
الاتجاه	<ul style="list-style-type: none"> - يبين إيمانه بالمبادئ الديمقراطية. - يقدر دور العلم في الحياة اليومية. - يظهر اتجاهات نحو حل المشكلات. - يظهر التزاما نحو التحسن الاجتماعي. 	<ul style="list-style-type: none"> يختار بحرية، يمارس بحرية، يتبنى فكرة، يبذل جهودا، يبادر ب، يدافع عن، يتصل
النظام القيمي	<ul style="list-style-type: none"> - يفاضل بين الحرية المطلقة والمسئولية في مفهوم الديمقراطية. - يطور خطة لحل بعض المشكلات التي يدرسها أو يرتب أهدافه في الحياة. - يكيف قدراته وإمكاناته مع عملية التعلم. 	<ul style="list-style-type: none"> يختار، يفاضل، يضيف، يرتب، يطور، يوائم، يكتف، يبذل، يبرز.
السلوك القيمي	<ul style="list-style-type: none"> - يستعمل منهجا موضوعيا في حل المشكلات، يمارس التعاون في الفعاليات الجماعية، يكون عادات صحية، يستخدم الأهداف بطريقة لحل المشكلات، يتطوع لأداء عمل اجتماعي. - يواظب علي الدقة والإخلاص في العمل. 	<ul style="list-style-type: none"> يسلسل، يتصرف، يواظب، يحافظ علي، يدافع عن، يتطوع

ثالثاً: تصنيف جيلفورد للأهداف :

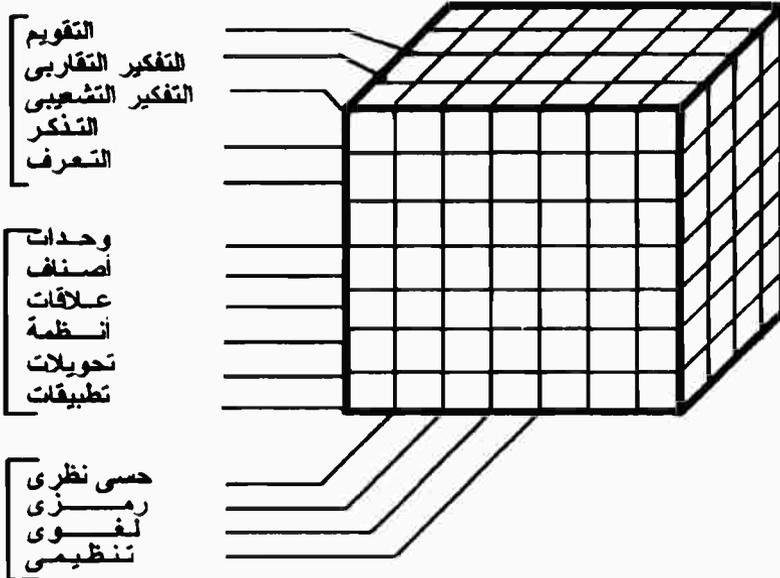
نموذج جيلفورد: القدرات العقلية كأهداف :

إن محاولة تطوير أهداف تربوية على أساس القدرات العقلية أدت إلى ظهور تصنيفات عديدة لعل أبرزها وأكثرها شيوعاً تصنيف "بلوم" إلا أن هناك نموذجاً آخر هو نموذج "جيلفورد" لبناء الذكاء *Structurc of Intellect* يمكن اعتماده لهذا الغرض

ويصور "جيلفورد" الذكاء في شكل مكعب يتكون من ثلاثة أبعاد هي :

- *operations* بعد العمليات
- *content* بعد المحتوى
- *products* بعد النواتج

ويتكون كل بعد من مستويات معينة كما يظهر في الشكل رقم (٢٦) .

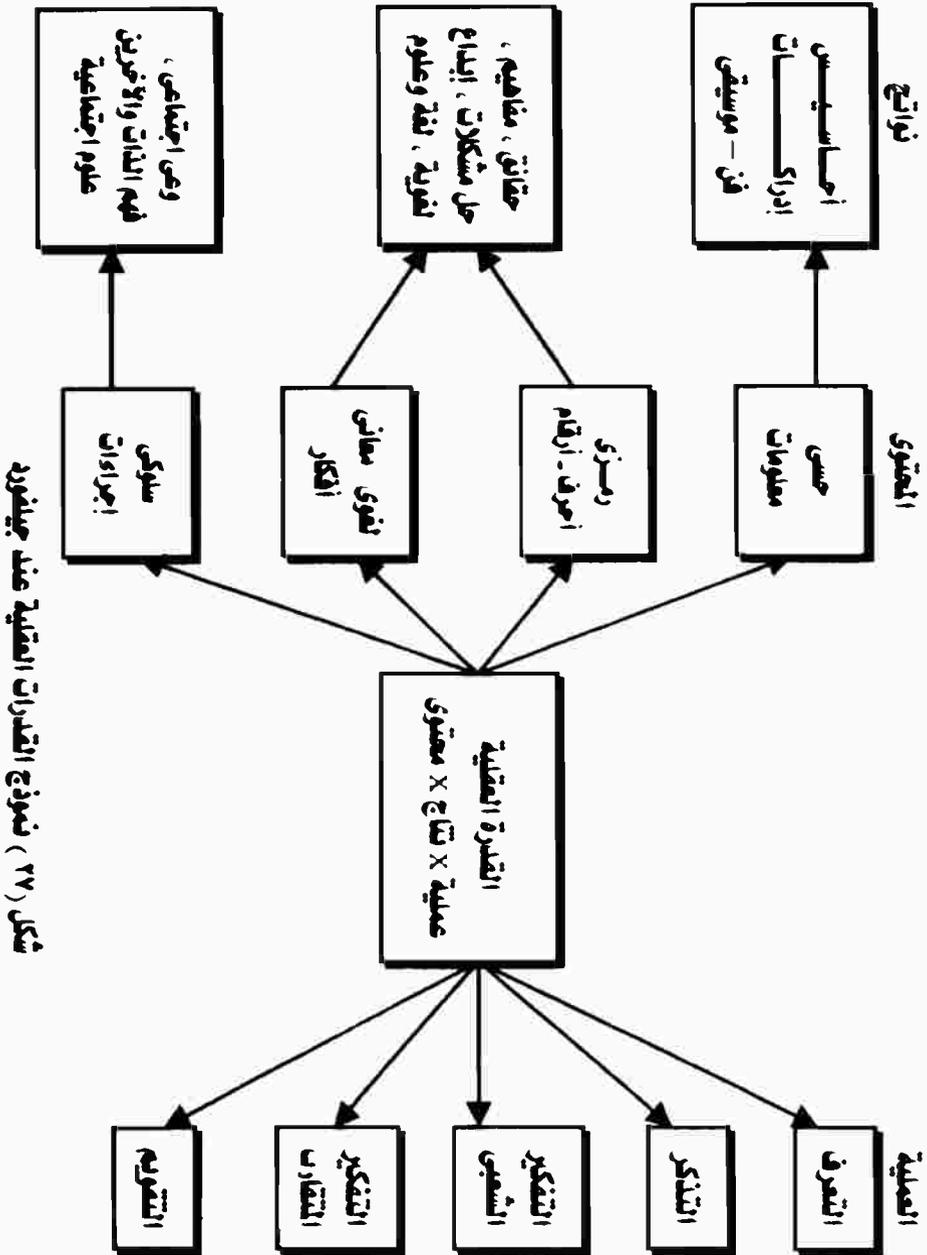


شكل (٢٦) نموذج بنية الذهن عن جيلفورد

إن البعد الأول هو بعد العمليات العقلية يشبه إلى حد ما المستويات المعرفية عند "بلوم" إلا أن هناك ثمة اختلافاً رئيسيين بين "بلوم" و"جيلفورد" في الناحية الأولى يفترض "بلوم" وجود استمرارية سلوكية من البسيط إلى المركب ، وبين المادى الخسوس إلى المجرد ، واعتبر أن كل مستوى ، ضرورى لظهور المستوى الذى يليه ، إلا أن "جيلفورد" لا يرى تضمن المستويات الدنيا في المستويات الأعلى أمراً ضرورياً أو واجب الحدث ، ومن الناحية البنائية يرى "بلوم" أن هناك ثلاثة مستويات للتفكير المنتج هى التطبيق ، التحليل ، التركيب ، بينما يتكلم "جيلفورد" عن نوعين فقط هى التفكير التشعبى والتفكير التقارى ويشمل العمليات العقلية عند "جيلفورد":

١. التعرف *conginition* وتمثل في الاحتفاظ بما تم التعرف عليه ، أو إعادة اكتشافه .
٢. التذكر *Memory* وتمثل في الاحتفاظ بما تم التعرف عليه ، واستدعاؤه في الوقت المناسب .
٣. التفكير الشعبى *Divergent Thinking* ويمثل في الوصول إلى عدد من الإجابات والحلول المحتملة والتي تحدد بالضرورة بما هو متوفر من معلومات في الموقف .
٤. التفكير المتقارب وهو يشير إلى طريقة إنتاج جواب صحيح أو تقليدي من معلومات معروفة ومتذكرة .
٥. التقويم *Evaluation* وتمثل في الوصول إلى قرارات حول صلاحية أو صحة أو ملائمة معلومات تم إدراكها .
٦. تسجيل الذاكرة وهو تذكر المعلومات مباشرة بعد محاولة حفظ مجموعة من البنود

هذه العمليات يمكن أن تستخدم كأساس في تصنيف الأهداف التعليمية أنظر شكل (٢٧)



شكل (٣٧) نموذج القدرات العقلية عند جينפורد

■ البعد الحركي كأهداف عند جيلفورد:

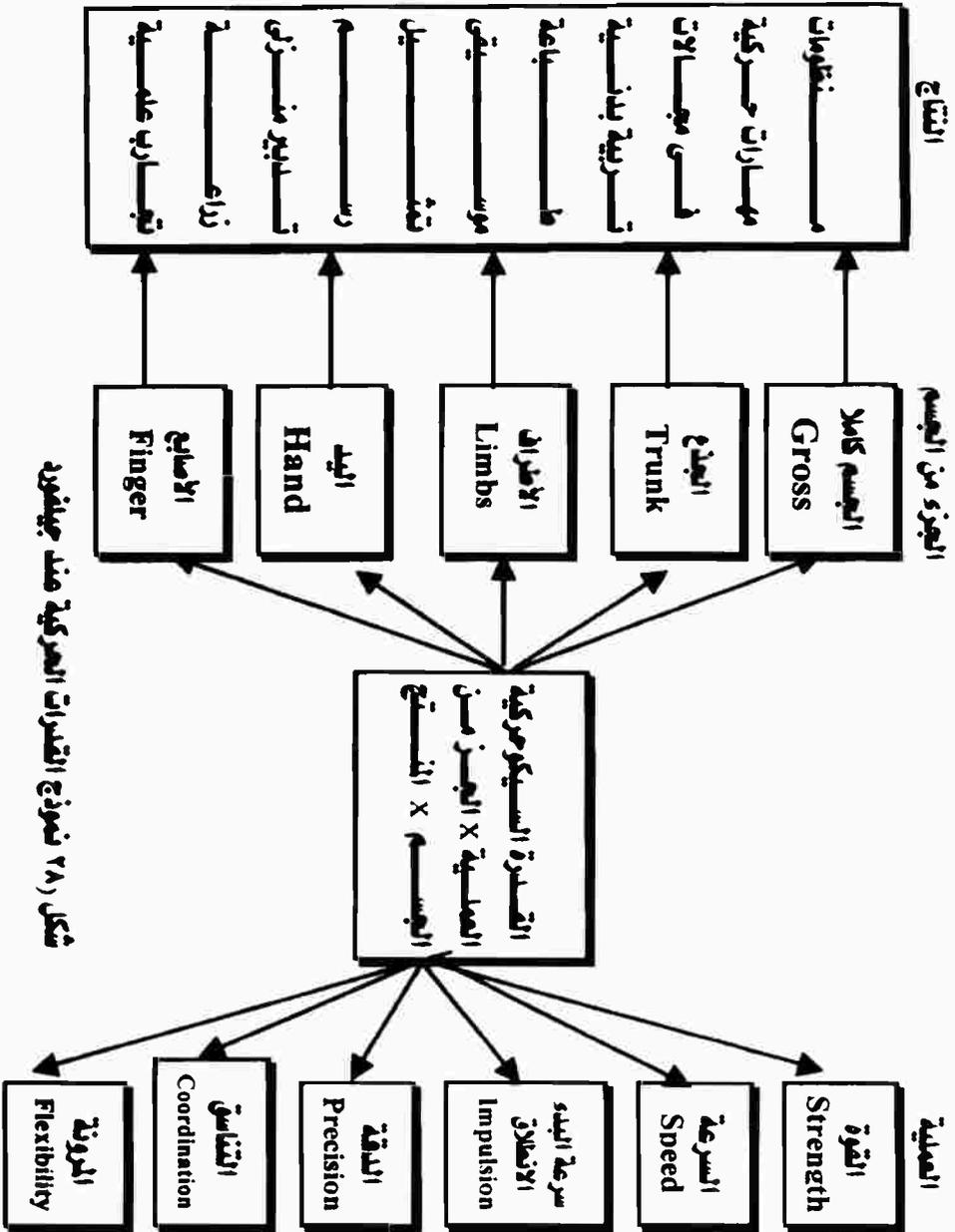
توصل "جيلفورد" إلى ستة عوامل حركية يتضمنها تقريبا كل نشاط حركي يقوم به الإنسان، أن هذه العوامل في ارتباطها مع الجزء من الجسم المستعمل تكون قدرات حركية. انظر الشكل (٢٧) .
وهذه العمليات هي :

<i>strength</i>	١- القوة
<i>speed</i>	٢- السرعة
<i>Impulsion</i>	٣- سرعة البدء الانطلاق
<i>precision</i>	٤- الدقة
<i>coordination</i>	٥- التناسق
<i>flexibility</i>	٦- المرونة

■ انتقادات موجهة للأهداف التعليمية:

ظهر للأهداف التعليمية وخاصة المصاغة سلوكيا بصورة محددة انتقادات شديدة ، وقد أوضح " بوهام" أحد المهتمين بتطور الأهداف السلوكية مجموعة الانتقادات في :

- التركيز على الأهداف التافهة لسهولة الصياغة وقياسها على حساب الأهداف الهامة التي تتطلب مجهودا أكبر في صياغتها وتصميم بنودها .
- اهتمام بعض المعلمين بها كغاية بذاتها وعدم اهتمامهم بالتالي بما هو غير متوقع كالقدرة على مواجهة التغيرات التي يمكن أن تطرأ على الموقف التعليمي .
- من الصعب القول أن نواتج التعلم السلوكي والمباشرة تمثل كافة نواتج التعلم .
- إن النواتج غير السلوكية التي يتعذر تحديدها مسبقا قد تخرج عن دائرة الاهتمام إذا تم الأخذ بالأهداف السلوكية وحدها ، مع أي الأهداف غير السلوكية تنطوي على قدر كبير من الأهمية .



شكل (٢٨) نموذج القدرات الحركية عند جيلفورد

- جعلت الأهداف السلوكية عملية القياس نمطية آلية محضة أو أقرب ما تكون إليها حيث تمضي في اتجاه خطي محدد سلفا ، وتقنن خطواته وإجراءاته مما يمثل عبئا على النشاط الإنساني وبقيدته ويلغي القدرة الإبداعية من جانبي المعلم والمتعلم .
- نجعل السلوك التعليمي للمتعلم متحكم به بصورة كبيرة وفق ضوابط الهدف ومراحلها ونواتجه مما يتعارض مع حرية التعلم وإتاحة الفرصة له
- يعاني بعض متخصصي المواد الدراسية الصعوبة من صياغة الأهداف التعليمية في صورة نواتج سلوكية في تخصصاتهم
- انشغال كثير من المهتمين بما أي صياغة الأهداف السلوكية على حساب الأداء التعليمي
- ليس كل ما يصاغ سلوكيا يقاس مردوده لعوامل كثيرة
- تجزئة الأهداف التعليمية يتنافى مع وحدة المعرفة وسمات عصر المعلومات
- ويذكر " أتكن " *Atkin* وآخرون أن الأهداف السلوكية تضع حدودا صارمة للعملية التعليمية وأن الوقت والجهد اللازمين لتطويرها لا يتناسبان مع مردودها
- وقد أوضح "أيزنر" *Eizner* أنه ليس ضروريا صياغة الأهداف كلها بصورة سلوكية بل هناك صور أخرى مثل "الأهداف التعبيرية" التي لا تنحصر بما هو معلوم فقط بل تشدد على التوسع والإسهام في المعلومة وإثرائها وتعديلها بما يساهم في إنتاج جديد
- وهناك جدل سائد في موضوع الأهداف السلوكية هو ما اذا كان من الضروري صياغة الأهداف السلوكية كخطوة سابقة في عملية التعلم برمتها أم تم صياغتها لصالح عملية التقويم فقط . ويذكر "مهرنز" *Mehrens* أن التركيز على الأهداف السلوكية ينصب على الأهداف المعرفية وبالتالي يقل الاهتمام بالأهداف الوجدانية المهارية.

كما يذكر " الجمال : ٢٠٠٠ " أن الأهداف ليست عبارات ميتافيزيقية مجردة بعيدة أو منفصلة عن حياة الأفراد الخاصة أو العامة ، فهي تعبر عن دوافع الأفراد . و رغباتهم التي تشكل تفاعلاتهم وعلاقاتهم والتي تفسرها اتجاهاتهم .
 وفي ضوء ما سبق يتضح أن مخططي المناهج والبرامج التعليمية يستخدمون بعض النماذج المناسبة لتحديد الأهداف التعليمية مثل نموذج " رالف تايلور " و " ميجر " و " بلوم " و " جليفورد " كما يتضح من الأهداف أنما يجب أن تكون مناسبة لطبيعة خصائص النمو العقلي للمتعلم ، وطبيعة ومستوى الخبرات السابقة التي لدى المتعلم وبحيث يكون التعلم يمثل بناء لتلك الخبرات ونموها واستمرارها .

والإجابة عن الأسئلة التالية تبرز أهمية الأهداف التعليمية :

- هل الأهداف تعكس وتمثل جانبا هاما في العلم ؟ .
- هل تحقيق الأهداف يحقق التثقيف العلمي المرغوب من المتعلم ؟
- هل الأهداف تعكس وتتفق وحاجات واهتمامات المتعلم ؟ .
- هل تحقق الأهداف في وقت أقل وبجهد مقتصد ؟ .
- هل تتفق الأهداف وفلسفة المعلم / المدرسة ؟ .
- هل تحقيق الأهداف يساهم في النمو العقلي للمتعلم ؟ .
- هل الأهداف تستند على ما لدى التلميذ من خبرات سابقة للتعلم ؟ .
- هل الأهداف تعكس وتمثل موضوعات من مقررات علمية أخرى أو موضوعات من المنهج ؟ .
- هل تحدد الأهداف في ضوء ما سبق أن تعلمه المتعلم وليس في ضوء ما سوف يتعلمونه .

قضايا للمناقشة :-

- جدوى الأهداف في تصميم المناهج الدراسية .
- الأهداف تفيد الإبداع لدى المتعلم .
- أخطاء صياغة الأهداف متعددة .
- الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية .

أنشطة :- انقد الأهداف التالية من حيث مدى ملاءمتها من حيث الصياغة ومعاييرها

(١)

- مناقشة أنواع الوسائل التعليمية .
- إكساب التلميذ معلومات هامة عن المكتبة .
- يشرح التلميذ بأسلوبه الخاص ثلاث طرق لفهرسة الكتب .
- يوجه التلميذ لموقع كتاب عن التصوير الفوتوغرافي .
- تنمية الشعور القومي لدى التلاميذ .
- تعرف مصادر المعرفة داخل المكتبة .
- أن يميز المدرس بين أجهزة عرض الأفلام الثابتة .

(٢)

- يفهم التلميذ الفرق بين الإنتاج التلفزيوني والإنتاج الإذاعي .
- يكتسب التلميذ معلومات مبسطة عن الألعاب التعليمية .
- يؤمن التلميذ بضرورة استخدام الوسائل التعليمية .
- يستوعب التلميذ فكرة التصنيف البشري .
- يلم بالمأما كاملاً باستخدام وسائل نقل اللغة اللفظية
- يختار وسيلة علمية مناسبة لموضوع عن نشأة الكون .
- يرسم التلميذ شكلاً لمخروط الخبرة .
- ينمي قدرته على استخدام الوسائل التعليمية .
- يعرف أنواع الكتب في المكتبة .
- يزود التلميذ بقدر كاف من الوعي المكتبي .

(٣)

- الاتصال بالثقافة الأجنبية .
- نقل التراث العربي للثقافات الأجنبية .
- تنمية الفكر العلمي لدى الطلاب .
- الإلمام باللغات لتحسين التفاهم العالمي .
- تنمية الاعتزاز بالوطن العربي .
- تكوين الشخصية العربية الفاهمة لمشاكل الحياة المحيطة ومعرفة الصور الواضحة للحضارة العربية والإسلامية
- كسب اتجاهات اجتماعية سليمة وتكوين الروح الاجتماعية والمواطن السليم .
- فهم مجالات العمل المختلفة في الوطن العربي .
- التعرف على مصادر الثروة في البلاد العربية .
- مشكلات البيئة العربية وحلها .
- إدراك العلاقة بين الإنسان والبيئة .

(٤)

- تنمية مهارة قراءة الخريطة .
- تنمية مهارة تحديد المدركات الرئيسية في الجغرافية .
- تنمية مهارة التحديد الزمني .
- تنمية مهارة تحديد المناخ .

(٥)

- أن يذكر التلميذ ثلاثة أسباب للحرب العالمية الثانية .
- أن يرسم التلميذ خريطة للوطن العربي حجم ١٠ × ١٥ سم موضحا عليها عواصم البلاد .

(٦)

- أن يرسم شكلاً توضيحياً لتنظيم لوحة إخبارية .
- أن يعطى مثالين لاستراتيجيات المواقف الهامة بالحياة .
- أن يشرح الأسس والإجراءات العامة لتشغيل أجهزة العرض الضوئي .
- أن يحدد مسار الضوء داخل جهاز السبورة الضوئية .
- أن يحدد مسار الضوء داخل جهاز سينما ١٦ مم .
- أن يقارن بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة .
- أن يفسر معنى عملية التوليف والمونتاج .
- أن يصف جهاز عرض الصور الثابتة ٥ × ٥ .
- أن يكتب فهرس لكتاب أسس المناهج على بطاقة صغيرة .
- أن تضع الكتب الخاصة بالأدب اليوناني في موقعها المناسب داخل المكتبة .

(٧)

- إعطاء التلميذ فكرة عن التكنولوجيا في التعليم
- أن يكتب التلميذ مقالا عن المكتبة في خدمة المنهج
- تعويد التلاميذ على تحمل المسؤولية .
- أن يفهم التلميذ الطريقة الصحيحة لتشغيل الصورة الضوئية .
- أن يرسم شكلاً مبسطاً لدائرة تلفزيون مغلقة .
- أن يرتب البيانات الخاصة بكتاب الوسائل التعليمية على بطاقة .
- أن يرشد التلميذ لكتاب قواعد اللغة جغرافياً
- أن ينقد موضوع التربية السكانية في كتب الصف الثالث الإعدادي
- أن يميز بين الميكروفيس والميكروفيلم .

تعيين :-

إقرأ : كوثر حسين كوجك . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، ص ٢ . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٧ . (الفصل الثالث ، الفصل الرابع)