

## الفصل الثاني

### نظرة أعمق الى الاهداف

تولد الأهداف الضوء والحرارة في تكنولوجيا التربية ، وفي ضوءها نصمم خبراتنا التعليمية ونقومها ونحسنها ، أما حرارتها فهي أقل ايجابية ، وهي ناتجة عن المواجهة بيننا وبين أولئك المربين الذين يرون أن من غير اللائق التحدث بصراحة عن التغيرات السلوكية التي يتمنون تشجيعها عند الطلاب . في هذا الفصل سنناقش الفوائد التي نجنيها من تحديد الأهداف تحديدا واضحا ، ونختبر بعض الاعتراضات الشائعة على الأهداف ، ولكن سنحاول في البداية أن ندقق النظر في ماهية الأهداف .

### الغايات مقابل الأهداف :

تراث الأهداف التربوية ملء بالخلط بين المصطلحات ، فالعبارات التي تتناول الأهداف مصاغة على مستويات مختلفة ، وهناك العديد من الكلمات المختلفة المستعملة لبيان هذه المستويات مثل : غاية ، وهدف ، ومقصد ، ومستوى ، وعائد التعلم ، ومعيار ، ... الخ ، وهناك بعض الكتاب — ويا للأسف — ميالون للجمع بين هذه المستويات 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 منهم « غاية » هو بالنسبة للآخر « هدف » ، والثالث « معيار » ، ومن السهل أن يقع ما يشبه الجدالات بين اثنين ، وبخاصة عندما تكون الأمثلة الواقعية ضحلة ، غير دارين أن اختلافهم الحقيقي يدور حول اختيار العناوين . واني لأرى أننا سنوفر على أنفسنا 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 الغاية والهدف كشيئين واقعيين على نهايتي « سلم تجريد » أو درج تجريد ، واحد منهما على النهاية المقابلة للآخر ، واحد في أسفله ، والآخر في أعلاه • على سبيل المثال : قد تكون غاية من غايات المنهج في المدرسة « أن يتفتح خيال الطفل ووجدانه » ، وقد يترجم مدرس اللغة الانجليزية هذه الغاية في غاية مقرر يقدمه ويصوغها في العبارة التالية « أن ينمي عند الطالب تذوق بعض الأعمال الأدبية التي انتجها « د • ه • لورنس » ، ولا تزال هذه العبارة شيئا عاما • وعندئذ قد يرى المعلم أن التذوق يجب أن يظهر في تحقيق الطالب بعض الأهداف الآتية مثل : أن يصبح الطالب قادرا على أن :

- يضاهاى 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 شخصية « لورنس » فى الرد على نقد عدائى معاصر
  - يعبر عن المعانى التى يقصدها « لورنس » ويدلل عليها
  - يبحث عن أعمال أخرى للورنس غير تلك المقررة عليه ويقرأها
- ويستطيع المعلم أن يجعل هذه الأهداف أكثر واقعية اذا حاول أن يقدم عينة لأسئلة اختبار فى الموضوع مثل :
- ماذا كنت تفعل لو أنك فى موضع السيدة « س » فى موقف كذا وكذا •
  - رد كما لو كنت « لورنس » على التعليق الموجود فى صحيفة « التيمز » •

— لماذا أنهى « لورنس » الرواية بهذه الفقرة بعينها ؟

وربما حاول أيضا أن يحدد بعض مواقف الملاحظة التي يستطيع 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 المنهج وغايات المقرر فحسب ، وإنما هي تحول أيضا الاهتمام من تعليم المعلم إلى تعلم المتعلم ، وتخبّرنا عما يجب أن نبحث عنه في الطالب ، بينما الغايات لا تفعل ذلك .

الواقع أن الغايات تمثل أكثر المستويات تجريدا في لغة الكلام التي تحتويها التربية ، أنك تجدها في أدلة الكليات والمدارس ، في كلمات الاحتفالات العامة ، في كتابات كبار التربويين ، والأمثلة عليها أكثر وضوحا في تقارير اللجان الحكومية ، ومن أمثلة ذلك التقارير الآتية :

— تقرير « بلودن Plowden » « ١٩٦٧ — الأطفال ومدارسهم الابتدائية رقم ٦/٤٩٤ هـ م س :

« مقصد واضح أن نهياً الأطفال للمجتمع الذي سينشأون فيه ... ان الأطفال وكذلك عندما يصبحون كبارا — محتاجون قبل كل شيء الى التكيف والقدرة على مواثمة أنفسهم مع بيئتهم المتغيرة ، انهم محتاجون دائما أن يكونوا قادرين على العيش مع أقربهم ، وزملائهم مقدرين الفروق التي بينهم ، ويحترمونها ، متفهمين مشاعرهم ، ومتعاطفين معهم أنهم محتاجون للقدرة على التمييز ، وأن يكونوا قادرين عند الضرورة على مواجهة الضغوط الجماهيرية ، أنهم بحاجة لأن يكونوا مترنين نفسيا ، بغير أن يطغى العقل أو الانفعال أى منهما على الآخر ، وهم محتاجون ، طوال حياتهم وهم كبار ، لأن يكونوا قادرين على أن يتعلموا ويعلموا المهارات الجديدة التي يتطلبها التغير الاقتصادي ، وهم بحاجة لأن يفهموا أن على

أى فرد فى مجتمع ديموقراطى واجبات نحو مجتمعه ، كما أن له فيه حقوقا » •

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

ان المهارات ، والصفات الخلقية ، والمعرفة ، والجسم السليم كلها مطلوبة • وكذلك مهارات أخرى فى الاتصال بفهم عن طريق اللغة 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 احساسهم بالمسئولية عن أعمالهم ، ونحو الآخرين ، وأن يبدأوا فى اكتساب قواعد السلوك الخلقى والاجتماعى المفروضة • ومن المهم أيضا أن يفهموا بعض الشئ عن العالم المادى حولهم ، والمجتمع الانسانى الذى يعيشون فيه» •

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

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

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

« وعلى ذلك ، يجب أن تكون الغاية العامة أن نهيا أكبر مجال ممكن للفردية ، واضعين نصب أعيننا دائما حاجات المجتمع 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 في توصيف المقررات التي يقدمها المعلمون ، ومن المحتمل أن تجد مثلا من يقول لك ، أن مقرر التاريخ لا ينمي فحسب احساس الطالب تاريخيا ، ويمكنه من ممارسة مهارات المؤرخ المحترف ، وانما يشجع فيه أيضا السماح 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 الخلقية التقليدية ، وأن يعظموا مواهبهم الخاصة بالتفكير المنطقى والعقلى ، وفى نفس الوقت يقدررون وجدانياتهم وخيالهم ، وأن يتعلموا كيف يتمتعون بوقت فراغهم ، ويقدررون قيمة العمل ، وأن يكونوا حساسين للتجديد ويتمسكوا بقوة بالاخلاق الخالدة فى عالم متغير ، وهكذا .

### قصور الغايات :

انى سميت المقاصد الغايات ، وقد تجد كتبا غيرى يسمونها الأهداف أو أهداف المناهج أو الآمال المقدسة . ان صياغة هذه المقاصد التربوية صياغة مجردة ، تجعلها غامضة ومبهمه ، غموضا وابهاما يحولان دون الافادة بها كثيرا فى تخطيط الخبرات التعليمية 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 للموت للمنهج ، وبخاصة إذا بدت هذه الغايات براقية 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 ، فإنه 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 الاتهام والغموض المطبق حماية له من اتهامات الأحزاب الأخرى بعدم الكفاءة . ويستطيع بهما أن يتهج 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 مبهمه تكون الخبرات التعليمية اعتباطية ، وتحدد الرغبات الشخصية للموكلين بالتغيير من معلمين أو معالجين نفسيين الاجراءات التى تطبق ، بدلا من أن تحددنا 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 ، لان 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 التي يتبعونها ، باعتبار أن التهوين من قيمتها يؤثر في النظرة الى كفاءتهم المهنية » .

مثل هذا الشك في تحقيق الغايات العامة واقع في التربية أيضا ، وبذلك يقول « مسجروف Musgrove » ١٩٧١ ، « وديسيكو Dececco » ١٩٧٢ ، « وهينال Hajnal » ١٩٧٢ ، وكذلك يرى أغلب الناس ، أن أى شئ يتعلمه الطلاب في المدرسة ، لا يبدو مؤديا الى حياة التفكير الابداعى الناقد ، والتفرغ للاستطلاع ، وطلب التعلم ، والاستقلال الخلقى ، والتعبير الشخصى ، والتميز الجمالى ، والسماحة ، والمرونة ، وتنمية الوعى بالذات وبالآخرين . . . . الخ ، كما يراها كبار المربين . والواضح ان كثيرا من القصور في تحقيق الغايات التربوية راجع الى حقيقة أن النظام الاجتماعى هو سلطة التغيير الأقوى كثيرا من النظام التعليمى ، ولكنى أتصور كذلك أن كثيرا من هذا القصور راجع أيضا الى عدم رغبتنا في تحديد الأهداف وتمحيصها واعلانها ، تلك الأهداف التى نراها ضرورية « أو كافية » لتحقيق هذه الغايات العامة . ونتيجة لذلك عندما تحدث تغيرات في السلوك نجدها غالبا غير تلك التغيرات التى كنا نحب أن تحدث . وفى ذلك يصف « بنسون سنيذر Benson Snyder » ١٩٧١ كيف يطوع الطلاب سلوكهم لما يتطلبه « النظام منهم فعلا ، لا لما يفضلونه هم ، مادام « المنهج خافيا عليهم » .

### قيمة الغايات :

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

ومن ناحية أخرى قد تميل للسؤال : لماذا أشغل نفسى بالغايات كلية ؟ ولما لا أتوجه مباشرة الى الأهداف ؟ هذا ، وبالأسف معناه أننا

نتجاهله حقيقة من حقائق الحياة ، وهى أن الناس بطبعهم يتصورون الغايات العامة قبل أن يحللوها الى تفاصيل دقيقة ، مع أنهم قد يغيرون أو يعدلون من هذه الغايات عندما يصلون الى تحديد بعض أهدافها ، وكونك لا تجنى شيئاً عند التفكير فى غاياتك التربوية ، أو عند مساعدة آخر فى التفكير فيها خير من أن تقول ان التفكير لا غاية له ، وان تبدأ من حيث الناس أفضل من أن تقول إنهم يكونون أكثر ارتياحاً فى مكان آخر .

الى جانب ذلك ، فان الغايات 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 تساعد فى الحكم على قيمة الأهداف ، لان الغايات تكون بمثابة المعايير الخلقية التى تبرر الأهداف فى ضوءها ، وهكذا اذا شك طالب أو معلم فى قيمة هدف من أهدافك ، استطعت أن تناقشة معه فى اطار هذه الغايات العامة .

وبغير مثل هذه المعايير كما يقول تقرير « نيوسم Newsom » تضع مناقشة الأهداف التربوية فى المفاضلة بين أوزان المواد الدراسية المتنافسة ، أو تضع فى تأكيد ممارسة المهارات الأساسية على حساب استبعاد تنوع الاهتمامات والرضى عنها .

حتى وان لم تحدد مجموعة الغايات تحديداً دقيقاً مجموعة الأهداف المناسبة ، فانها لا تزال تساعدنا فى تقرير صلاحية الوسائل التى نعلم عن طريقها ، وذلك كما قالها « جيمز هوتكر James Hoetker » ١٩٧٠ بطريقة دقيقة معبرة : « لا نستطيع أن نعلم الاستقلال الصحيح باصرارنا على تطبيق المعادلات الدقيقة المحفوظة تطبيقاً ميكانيكياً ، ولا أن نعلم التعبير عن النفس بأمانة ونحن نعاقب من يختلف مع الآراء القائمة ، ولا أن نعلم الطلاب أن يصبحوا مواطنين أحراراً ، ونحن نعلمهم كدمى لا تفهم ، وقبل ذلك ، لا نستطيع أن نعلم الطلاب احترام الانسانية

المشتركة بين الناس جميعا باحتقار انسانية الطالب نفسه في حديثنا  
أو حركاتنا » •

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

### من الغايات الى الأهداف :

ولكن اذا كنا نريد أن نعرف ما يجب أن نبتغيه في سلوك الطلاب  
أو في نشاطهم المشهود ، وجب أن نترجم الغايات الى أهداف ، وعلى  
سبيل المثال لذلك : تناول « جون ولسون John Wilson » ١٩٦٨ غاية  
هى : مساعدة التلاميذ على التفكير والعمل تفكيرا سويا ، وترجمها الى  
أهداف ، وقال انها تنطوى على وجوب أن :

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

٢ - يكون الطالب قادرا بما فيه الكفاية على ادراك مشاعر  
الأخرين وحاجاتهم واهتماماتهم ، وكذلك معرفة مشاعره وحاجاته أيضا •  
٣ - يملك الطالب المعرفة الكافية التى تمكنه من استنباط نتائج  
ما يختار من أفعال ممكنة حول موضوع ما •

٤ - يملك الطالب المهارات الاجتماعية الكافية التى يتصل بها  
مع الآخرين ويتعاون ، ويتفاعل معهم •

٥ - يكون الطالب قادرا على تقرير الفعل الذى يقوم به ، بانيا

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

٦ — 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 « اختبارات المحك » ، والخبرات التعليمية المناسبة ، وبالرغم من هذه الايضاحات الزائدة فالواضح أن المعلم محتاج الى مهارات تقدير مرهفة ، يرى بها مدى تحقق هذه الأهداف ، كما يحتاج أيضا لان يدرك أنه قادر على النمو فى هذا الاتجاه • وهكذا الحال بالنسبة للأهداف التى اقترحها ، فيما يلى ، « كارل روجرز Carl Rogers » ١٩٦١ لغاية « تطبيع الذات » ••

— أن يصل الانسان الى أن يرى نفسه متميزا •

— أن يقبل نفسه ومشاعره قبولا كاملا •

— أن يصبح أكثر ثقة بنفسه ، وأكثر توجيهها لها •

— أن يصبح قريبا من الشخصية التى يرتضيها لنفسه •

— أن يصبح أكثر مرونة ، وأقل جمودا فى مداركته •

— أن يتبنى لنفسه أهدافا أكثر واقعية •

— أن يصبح أكثر قبولا للآخرين •

— 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 بحالات كل « طالب فرد » ، فى المستقبل وفى الحاضر • ولكن بالرغم من الطبيعة النسبية لهذه الأهداف والمشكلات التى تثيرها فى التقويم ، فانها أكثر احياء

بالاستراتيجيات التعليمية الصحيحة والخبرات التعليمية ، من الألفاظ الشائعة الرنانة والتعميمات الفضفاضة التي تسيطر عادة على تخطيط المنهج . وهذه هي النقطة الهامة في الموضوع .

أهداف المنهج العامة مثل تلك التي قدمها « ولسون وروجرز » أهداف خالية من المحتوى ، فمن الممكن تحقيقها دون دراسة أى من المواد الدراسية التقليدية الموجودة في منهج المدرسة . وإذا سألنا معلم مادة ما عن أهدافه فمن المحتمل أن يقدم لنا عبارات مبهمه ، غامضة يغلب عليها أن تتناول ما ينوى أن يعمله لطلابه ، وكثيرا ما تتضمن محتوى المادة التي سيقدمها . وهذا محتمل في 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 في بعض المدارس الثانوية . . . وهي :

١ — معرفة الاسس العلمية وتطبيقاتها في الحياة اليومية ، مثل الاسس الكهربائية النافعة في 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 في بيئة التلميذ .

٧ — يعتبر المنهج الأساسى فى العلوم قاعدة يبنى 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 مثلا لذلك البند الأول من القائمة التى قدمها « تيلور » • كيف ينبغى أن يظهر الطالب معرفته بالاسس العلمية ، وتطبيقها على الكهرباء المنزلية ، ومولدات الحرارة ، والضغط 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 ، وأيها راجع الى الاشعاع •

٢ — يقدم مثلا 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 ردىء للحرارة •

( ب ) السطوح القائمة تمتص الحرارة الاشعاعية بسهولة أكثر

من السطوح الفاتحة •

( ج ) المشعات الحرارية تدفئ الحجرات عن طريق الحمل والاشعاع معا .

من الممكن بالطبع ، أن نكتب أهدافا كثيرة أخرى بديلة لتلك التي أوردناها سلبقا ، ونظل مع ذلك متسقين مع الغايات الواسعة الواردة لهذا المقرر ، ولكن لا يستطيع المعلم ولا التلاميذ بدون بعض هذه الأهداف المحددة لكل جزء من المقرر أن يعرفوا أين يتجهون ، وناهيك عن كيف يصلون الى الهدف .

وعندئذ ، لكي تكون غايات المنهج العامة ، وكذلك غايات المقرر نافعة اجرائيا وجب أن تترجم الى أهداف ، بعض هذه الأهداف واجب على كل طالب في المجموعة أن يحققها ، والبعض الآخر يناسب بعض أفراد المجموعة . ولنأخذ مثلا غايات المنهج التي نشرتها الرابطة القومية للتربية الفنية في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٨ :

- ينبغي أن يظهر كل طالب ، بقدر ما يستطيع ، قدرته على أن :
- ١ - ينشغل انشغالا غزيرا بخبراته البصرية والاستجابة لها .
  - ٢ - يدرك العلاقات البصرية في البيئة ويفهمها .
  - ٣ - يفكر ابداعيا مستخدما المواد البصرية ، وكذلك يحس بها ويعمل بها .
  - ٤ - يزيد مهارات الأداء ، والتنظيم في انتاج الفن ، التي تتناسب مع قدراته .
  - ٥ - يحصل معرفة بالتراث الانساني البصرى .
  - ٦ - يستخدم معرفته بالفن ومهاراته فيه في حياته الخاصة وحياة المجتمع .
  - ٧ - 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 في الخزف كما يلي :

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

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

( أ ) حضور محاضرات المقرر ومعالجه عن طيب خاطر ، بمتوسط ٣ ساعات اسبوعيا ولدة فصل دراسي على الأقل •

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

٢ — يدرك العلاقات البصرية في البيئة ويفهمها بالآتي :

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

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

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

٤ — يزيد من مهارات الأداء ، والتنظيم ، في انتاج الفن ، التي تتناسب مع قدراته ، وذلك

- ( أ ) بأن يكون قادرا على تحضير الطين ، والعناية به ، وبالأمشياء المشكلة منه منذ بدء تشكيلها حتى انتهاء الحريق الأخير .
- ( ب ) بأن يكون قادرا على بناء أشياء فريدة « أصيلة » من الطين بناء صحيحا .

٥ — يحصل معرفة بالتراث الانساني 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 الذى وجدت فيه .

- ( ب ) بأن يكون قادرا على أن يميز الفروق بين فخار الهنود الأمريكيين وفخار العصر اليونانى الهلنى ، والعصر اليابانى الوسيط ، والفخار المعاصر الأمريكى ، ويناقشها .

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

- ( أ ) عن طريق شراء أعمال خزفية عن طيب خاطر أو مبادلة انتاجه الخزفى بأعمال خزفية أخرى سواء لنفسه أو لآخرين .
- ( ب ) عن طريق تبادل آرائه عن الأعمال الخزفية الموجودة فى المجتمع مع الآخرين بطيب خاطر .

٧ — 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 المناقشة على أساس الأحكام التى تعلمها من هذا المقرر .

- ( ب ) بأن يكون قادرا على عمل نقد موضوعى للعلاقة بين الهيئة « الشكل » والخامة فى الأعمال الفخارية التى انتجها هو ، أو انتجها غيره .

(ج) بأن يحتفظ بالأعمال الجيدة التي ينتجها ، وأن يعدم عن طيب خاطر الأعمال الأخرى التي لا ترقى الى المعايير التي وضعها للفخار الجيد .

٨ — 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 التي تبدو أصيلة وهامة بالنسبة له .

وقد واصل « بيشوب » تحليله لهذه الأهداف تحليلا أعمق ، وبين كيف يشتق منها أهدافا أخرى أكثر تحديدا متصلة بحاجات طالب فرد ، وهامى الأهداف التي وضعها لطالب معين من طلابه ، وهى متصلة بهدف « تحضير الطين والعناية به » الموجود في البند ٤ — مما سبق :

— يستطيع الطالب اذا أعطى التركيبة الصحيحة ، أن يخلط عشرة أرطال من الطين المكون من مواد جافة ، مع صلصال سائل وذلك في مدة ١٥ دقيقة ، مراعى كل القيود واحتياطات السلامة المتعلقة باستخدام العدد والأدوات .

— أن يكون قادرا على وصف كيف يحفظ الطين حفظا صحيحا لبضعة أيام بحيث لا يفقد شيئا من صفاته العملية .

— ان يكون قادرا على دمج خمسة أرطال من طين حديث الخلط دمجا يجعلها كتلة متجانسة من الطين ، وذلك في ١٠ دقائق .

— أن يكون قادرا على أن يميز الطين اللين ، والطين المجلد ، والطين العظمى الجاف من بين مجموعة من عشرين عينة طينية ، وذلك في مدة ١٠ دقائق .

ليس من المربح أن نحجم عن محاولة تعيين النقطة الفاصلة التي

تصبح العبارة المصاغة عندها هدفاً ، لا غاية ، — كأن نقول « متى يصبح الضباب شبورة ، ومتى تصبح الرؤية واضحة ؟ » •

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

### تنوع الأهداف

لقد تحدثت حتى الآن عن الأهداف كما لو كانت قطعاً من السلوك متشابهة ، تختلف فيما بينها في درجة دقة الصياغة فحسب ، ولقد حان الوقت لرؤية فروق أخرى بينها •

### أنماط السلوك :

هنالك فارق ظاهر بينها أساسه نوع السلوك الذي تتضمنه : التفكير والشعور ، والعمل ، وهي أنواع من السلوك ينشأ عنها على التوالي ما يعرف بالهدف المعرفي ، والهدف الوجداني ، والهدف النفس حركي • أما الأهداف المعرفية فانها تشغل المتعلم بعمليات تفكير مثل التذكر ، والتقويم وحل المشكلات ، وبذلك فان كل أهداف « انتقال » الحرارة « الواردة » في الأمثلة على اشتقاق أهداف من الغايات التي جمعها « تايلور » من مقرر العلوم أهداف معرفية • أما الأهداف الوجدانية ، فهي من ناحية أخرى تشغل المتعلم من حيث مشاعره واتجاهاته ، ومثالها الواضح الأهداف التي أوردها « كارل روجرز » عن تطبيع الذات ، وكذلك تلك الأهداف الواردة في مقرر الخزف التي تشير الى ما يفعله الطالب عن طيب خاطر ، وهي عكس الأهداف الأخرى التي تشير الى ما يكون

« قادرا » على فعله • وأخيرا فان الأهداف النفس حركية هي تلك الأهداف التي تشغل المتعلم بعمل عضلى — مثل تلك الأهداف الخاصة بخلط الطين ودمجه ، في مقرر الخزف •

ولقد ظلت الدراسة في ذلك الركن الشمالى الغربى من العالم « أوروبا » مركزة على الجانب المعرفى ، وقد وصف « ستيرلنج مكمورن Sterling McMurin » ١٩٧٠ الطبيعة المعرفية لهذه الدراسة وصفا جيدا بقوله :

« ليس العمل المعرفى قاصرا على تحصيل المعرفة ونقلها ، انه مجال متعلق بعبادات التعليل ، وطرق المعرفة ، مجال متعلق بالادراك وبعمليات الاستقراء ، والاستنباط والحدس ، وبطرق التحليل والتعميم وهو شامل للمعرفة الحسية والفكر المجرد كليهما ، وهو بالنسبة لمدارس المرحلة الأولى شامل بنوع خاص غرس المهارات التي تبعد الفرد عن الامية ، تلك المهارات التي تمكنه من تحصيل المعرفة مثل القدرة على القراءة ، والقدرة على الكتابة ، والقدرة على التعبير الشفوى ، والقدرة على الحساب » •

ليس عجيبا مع كل ما ذكر من العمل المعرفى ليحققه الطالب أن يغفلوا الأهداف الوجدانية ، باعتبار أنها في رأيهم لم تكن من عمل المعلم أو انها تعنى نفسها بنفسها ، ولقد دأب التقليد على رفع التفكير العقلى ، والفهم اللفظى مجرد فوق المشاعر ، والعمل والشغل • ولقد شغل عدم التوازن هذا كثيرا من المربين ، والمعالجين النفسيين والكتاب النجباء طويلا ، أنظر « جونز Jones ١٩٧٢ » ، وقد انحنى « روجر هارسون ، ورتشارد هوبكنز Roger Harrison & Richard Hopkins » ، باللائمة على عدم التوازن هذا كسبب في الصدمة الثقافية ، « ١٩٦٧ » ،

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 المبني 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 وضع 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 التطبيقية 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 « الأهداف المُمكنة » .  
هذا واضح جدا في المجال النفس حركى ، وعلى سبيل المثال ، القفز  
لالتقاط الكرة يبدو أكثر صعوبة في التعلم من التقاط الكرة واقفا دون  
حركة ، لان الهدف الأول لا يمكن أن يصل اليه الا الشخص الذى  
يستطيع فعلا أن يلتقط الكرة ، وأن يقفز ، أى يؤدي كلا العمليين .

ينطبق نفس الشيء على الصنفين الآخرين من الأهداف أيضا ،  
فالأهداف المعرفية تبدأ من مجرد تذكر المعلومات الخاصة بالحقائق مرتقبة  
الى مهارات مثل التحليل ، والتقويم ، وهما ينطويان على استخدام  
المعرفة السابقة ، الى أن تصل الى التعرف الابداعى ، وحل المشكلات ،  
حيث قد تتولد معرفة جديدة في أثناء العملية . أما صنف الأهداف  
الوجدانية ، فقد يكون أدناها أن تجعل الطالب منتبها لخبرة جديدة  
أو منصرفا اليها ، ثم يكون هدفا من أهدافها ذات المستوى العالى أن  
تدعوه خبرته ليلصق قيمه بما يتعلم ، ثم في المستوى الأعلى أن  
يحدث الهدف تغييرا في أسلوب حياة الطالب . ففى كل مستوى من  
مستويات الهرم نقابل أهدافا لا يمكن أن يحققها الا الطلاب الذين حققوا  
فعلا الأهداف الموجودة في مستويات أدنى منها ، ولهذا أثر واضح  
في بناء الخبرات التعليمية التى سنبحثها في الفصل الرابع .

لا شك أن « بنيامين بلوم Benjamin Bloom » هو أشهر من يرجع  
اليه من مصنفى الأهداف . وقد أخرج مع زملائه دليلين يقدمان  
تصنيفات للأهداف التربوية في المجالين المعرفى والوجدانى ، أو في  
الصنفين المعرفى والوجدانى ، أنظر « بلوم ١٩٥٦ وكراثول ، وبلوم  
وماسيا ١٩٦٤ » ، وقدمت « اليزابث سيمبسون Elizabeth Simpson » ١٩٦٧ ،  
تصنيفا استطلاعيا للمجال النفس حركى . لقد عين « بلوم » ستة  
مستويات للأهداف في المجال المعرفى واضعا « المعرفة » في المستوى  
الأدنى ، والتقويم في المستوى الأعلى كما يلي :

## ١ - المعرفة :

- ١ - ١ معرفة الخصوصيات في المجال •
- ١ - ٢ معرفة الطرق والوسائل لمعالجة هذه الخصوصيات •
- ١ - ٣ معرفة العالميات والمجردات في المجال •

## ٢ - الفهم :

- ١ - ٢ الترجمة •
- ٢ - ٢ التفسير •
- ٢ - ٣ الاستخراج •

## ٣ - التطبيق :

## ٤ - التحليل :

- ١ - ٤ تحليل العناصر •
- ٢ - ٤ تحليل العلاقات •
- ٣ - ٤ تحليل الاسس التنظيمية •

## ٥ - التركيب :

- ١ - ٥ انتاج رسالة فذة « أصيلة » •
- ٢ - ٥ انتاج خطة أو مقترح بمجموعة عمليات •
- ٣ - ٥ اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة •

## ٦ - التقويم :

- ١ - ٦ الحكم وفق دليل داخلي •
- ٢ - ٦ الحكم وفق معايير خارجية •

أما في المجال الوجداني فقد عين « بلوم » الخمسة المستويات الآتية :  
( م ٤ - تكنولوجيا التربية )

## ١ - الاستقبال أو « الحضور » :

- ١ - اليقظة •
- ١ - ٢ الرغبة في الاستقبال •
- ١ - ٣ الانتباه الموجه أو المختار •

## ٢ - الاستجابة :

- ٢ - ١ قبول الاستجابة •
- ٢ - ٢ الرغبة في الاستجابة •
- ٢ - ٣ الرضى في الاستجابة •

## ٣ - القيم :

- ٣ - ١ قبول قيمة ما •
- ٣ - ٣ تفضيل قيمة ما •
- ٣ - ٣ الالتزام •

## ٤ - التنظيم :

- ٤ - ١ تصور مفهوم قيمة ما •
- ٤ - ٢ ترتيب منظومة قيم •

## ٥ - الوسم بقيمة أو بمجموعة قيم :

- ٥ - ١ مجموعة مصممة •
- ٥ - ٢ الوسم •

يجب أن نعترف بأن جهود « بلوم » لا تقدم المساعدة التي كنا نرجوها لصياغة أهدافنا الخاصة ، ونقول ذلك دون رغبة في نقد جاف مثل « روس • بيترز R. S. Peters ١٩٦٩ » • بقوله « عشاء كلب ••

ملء بتصورات مهوشة » فالمستويات متداخلة ، بل حتى المجالين المعرفي والوجداني متداخلان ، وهناك فجوات ، والأمثلة الموضوعية قليلة جدا ، وهي عادة غامضة بدرجة تحول دون نفعها ، وهي توحى بأسلوب أسئلة الاختيار من متعدد الذي بنى عليه التصنيف . كذلك يؤكد الشكل العام نفسه الذي وضع به التصنيف المغالطة القائلة بأن نوعي الأهداف المعرفية والوجدانية يمكن أن يتحقق كل منهما مستقلا عن الآخر » . ومع كل ذلك فان تصنيفات « بلوم » تستطيع أن تعاون في تنوير المناقشات حول المنهج ، باعتبارها أولى المحاولات التي جاهدت لتحديد نوع من البنية والتماسك في مجال رخو ، وأن العناية الدقيقة التي أولاهها للمستويات فرق مستوى « المعرفة » ، أو غير مستوى المعرفة ، تعد في حد ذاتها رسالة جديدة موجهة للكثير من المعلمين .

### معالجة التنوع :

ولكن هل نحن بحاجة لان نحدد الأهداف في ست مستويات أو ثمانية مستويات اذا اتبعنا تصنيف « جانيه Robert Gagne » ١٩٦٥ ، والذي سننظر فيه فيما بعد ؟ فلقد استخدم « ادجار ستونز Edgar Stones » ١٩٧٢ ، في تحليله الكامل المتسق للأهداف التعليمية في علم النفس التربوي ثلاثة مستويات فقط ، حيث توقع من الطلاب أن يسترجعوا أسس علم النفس التعليمي ، ثم يحددوا تطبيقات هذه الاسس ، ثم في النهاية يطبقون الاسس بأنفسهم في حل مشكلات حجرة الدراسة .

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

أحدهم — « أنا أعلم طلابي 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 سيتمحنون فيه ، وقد بين ذلك « نيل بوستمان Neil Postman » ١٩٧٠ بقوله « في الوقت الحاضر ، الحفظ هو المهارة العقلية الوحيدة التي تقدرها المدارس تقديرا أصيلا ، ولذا فالسلوك المطلوب بالحاح من التلاميذ هو « حفظ الاجابة وتقديمها » — تقديم اجابات أعدها الغير لأسئلة أعدها الغير أيضا » •

وضحت « مارجريت أبركرمبي 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 في حل  
مشكلات قدمت اليهم في شكل جديد بعض الشيء • قد  
يكونون على سبيل المثال — قادرين على تسميع كل  
كل أنواع الأدلة على صحة نظرية التطور ، ولكنهم غير  
قادرين على استخدام هذه المعلومات في 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 في تشريح حيوان أو في رؤية تحت الميكروسكوب  
« المجهر » ، لم يميزوا كثيرا تمييزا كافيا دقيقا بين  
ما رأوه في التشريح أو تحت الميكروسكوب وما علمهم  
المعلم أنه ينبغي أن يكونوا قد رأوه فيها • وهذا يبدو

دليلا على أن طرق التفكير العلمى لا تنشأ نشأة  
أتوماتيكية من تعلم حقائق العلوم » •

كذلك ، حتى ولو أنكر المعلمون مسؤولييتهم عن الآثار العلاجية  
للاهداف الوجدانية ، فانهم ولا بد أن يدركوا أن لأهدافهم المعرفية وجها  
وجدانيا يجب أن يؤثر فى أسلوب تعليمهم ، بمعنى أن يربو كل معلم  
أن ينتهى الطالب من المقرر ، وهو مقبل عليه اقباله يوم بدأه ، بل  
يكون أكثر اقبالا ، بل ينبغى أن يهدف المعلم الى تشجيع ميول  
« الاقبال » لا ميول « الأعراض » بلغة « روبرت ماجر Robert Mager  
فلسنا مهتمين فقط بما يستطيع الطالب أن يفعله حال انتهاء المقرر ،  
ولكننا أكثر اهتماما بما سيفعله بعد أن انتهى المقرر بفترة ، وهو آمن من  
تهديدات الدرجات والتقويم ، لان العنصر الوجدانى هو الذى يحو  
نشاط « استطيع أن أفعل » الى نشاط « سأفعل فعلا » ، ويتحسر  
« افيرت ريمر Everett Reimer » على أن ذلك لا يحدث كثيرا فى  
المدارس بقوله :

« الواضح أن المدارس مصممة على أن تمنع الأطفال  
من تعلم ما يثيرهم اثاره حقيقية تصميمها على أن تعلمهم  
ما يجب أن يتعلموه ، ونتيجة لذلك يتعلمون القراءة  
ولا يقرأون ، يتعلمون العدد ويكرهون الرياضيات ،  
يخرسون ألسنتهم فى حجرة الدراسة ، ويتعلمون  
نشيطين فى حجرات خلع الملابس ، وفى المنزل ، وفى  
الطريق » •

### منافع الاهداف

ماذا يكسب الواحد منا من وراء تحديد مقاصده التربوية فى  
صيغة أهداف سلوكية ؟ فى الاجابة على ذلك نحدد أربع مجالات رئيسية

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

## التفاهم :

أول كل شيء ، ان الأهداف تمكّنك من التفاهم حول مقاصد التعليم  
والتعلم وهي في البداية تمكّنك 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 في نصف  
الوقت الذي تستغرقه طرق التدريس العادية • وبغض النظر عن يقوم  
بالتدريس سيتعلم الطلاب أسرع ويسهون بجهد أكبر اذا عرفوا  
وجهتهم والى أين يسيرون • الشيء المثالي بالطبع ، أن يشجع الطلاب  
على صياغة أهدافهم الخاصة من المقرر بأنفسهم ، كما يشجعون على  
قبول أهداف المعلم • وفي هذه الحالة تساعدهم الأهداف على نقل  
حاجاتهم الى المعلم ، وسيرى هو عندئذ ما يستطيع أن يفعله ليساعدتهم  
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 الأهداف ، وبخاصة في المواد عالية التقنية ، الا بعد أن يحصل هذه  
الأهداف فعلا ، وفي ذلك بعض الحق ، ولكن مما يستحق المحاولة الذكية  
— وهو من الممكن عادة — أن نعطي الطالب فكرة من نوع ما عن هذه  
الأهداف ، ولتكن هي وصف أمثلة حقيقية للسلوك المطلوب ، والسياق  
الذي تقع فيه ، والنتائج الممكنة ، تكفى لإقناعه بصحتها وقيمتها ، لأن  
الطلاب اذا تركوا للتخمين فقد يتحفظون ابتغاءا للسلامة ، ويسلكون  
سلوك من يظن أن الأهداف تقتضى أن يحفظوا كلمات المدرس ، أو أن  
يحصلوا على درجة النجاح في الامتحان •

كذلك تمكّنك الأهداف من أن تناقش المقاصد التربوية مع زملائك ، وهذا يفتح كل أنواع فرص الحوار والمجادلة ، والتفكير التعاوني ، لأن غايات المنهج أو المقرر المصاغة صياغة عامة عادة ما تبدو قيمة جدا لدرجة تمنع الاختلاف معها . ولكنها عندما تترجم الى أهداف تصيغ حالات الاتفاق . وعندئذ فقط يستطيع المعلمون الدخول في 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 مسؤولية أى من المعلمين عن تحقيق نوع من أنواع السلوك المحددة فى الاحباط الكامن خلف الكلمات المحزنة الحكيمة الآتية :

« 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 التربية العملية الذين لا يستطيعون التدريس » .

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

ان الاهداف تمكّنك أيضا ، وليس هذا بهين ، ان تنتقل مقاصد التعليم الى نفسك ، كما عبر عن ذلك « روبرت ميجر » ١٩٦٣ ، بقوله « اذا لم تعرف الى أين ذاهب ، فأنت عرضة لان ترسو في مكان آخر لا تبغيه » ، أو لا ترسو في مكان على الاطلاق ، ولكن حتى لو كان المكان الآخر الذي لا تبغيه نافعا ومقبولا ، وهو في العادة على غير ذلك ، فقد تجد نفسك فيه وقد نفذ وقتك ، ونفدت منابعك ، فلا تقدر أن تصل الى المكان الذي كان من الواجب عليك حقا أن تذهب اليه . وهكذا فان الوعي الذاتي بالاهداف يقود صاحبه الى تعليم هادف أكثر ، واذا ما كان الطالب يعلم نفسه ، فانه يقود الى تعلم هادف أكثر .

## المحتوى والبنية :

ثاني منافع الاهداف .أنها تساعدك في اختيار محتوى تعليمك وفي بنائه ، فعندما تتفحص الاهداف تجد أنها تشير الى مناطق هامة في موضوع المقرر ، حتى أنها تكاد توحى لك بالطرق الممكنة للسير في خلاله . وكثيرا ما تجد أنك تستطيع أن تعيد ترتيب قائمة هذه الأهداف بطريقة تجعل هذه الأهداف معا موحية بخطة لتحصيلها ، بحيث تدعم الأهداف المتأخرة الاهداف السابقة لها ، وتتطور أو تنشأ عنها — وسنقدم المزيد من ذلك في الفصل الرابع .

## طرق التعليم والتعلم :

ثالثا : تساعدك الاهداف في تقرير الانشطة التعليمية الصالحة ، ووسائل التعليم المناسبة . في تدريس الخزف ، على سبيل المثال ، كيف تقرر أفضل تنظيم للعمل الجمعي والفردى في المجموعة ؟ وكيف تقرر أفضل المواد والطرق ، أو تجمع بينها : الشرح ، والبيان العملى ، والممارسة ، والمحاضرة ، والمناقشة ، واستخدام الرزم التعليمية والكتب والافلام . . الخ ؟ سوف يكون ذلك متعذرا بغير الرجوع الى الأهداف

المخاطبة ، كما سنناقش ذلك في الفصل الرابع بتوسع . خذ مثالا محددًا من درس الخزف . اذا كان على الطلاب أن يكونوا قادرين على التمييز بين فخار الهنود الامريكيين ، وفخار الفترة الهلينية الاغريقية ، والمصر الوسيط الياباني ، والفخار المعاصر الامريكي ، فهل ينبغي أن يتعلموا ذلك عن طريق المقارنة بينها معتمدين على الاوصاف اللفظية المكتوبة ، أم الصور الفوتوغرافية ، أم الافلام السينمائية ، أم رؤية الاواني خلتها الحقيقية ؟ يعتمد ذلك على ما تريد للطلاب من تحصيل ، أتريد له أن يكون قادرا على التمييز اللفظي بينهما أم التمييز بينها باستخدام الصور، أم تمييزها في الواقع ؟ربما أردت له كل ذلك ، وهنا ننبه الى الشيء الهام، وهو أن الطالب الذي يستطيع أن يميز بين أنماط الآنية تمييزا لفظيا ، قد يعجز عن التمييز بينها ، وهي 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 للطلاب الا عندما تعرف ما يكون للطلاب. قادرين على غعله في نهاية دراسة المقرر .

### التقويم والتقدير :

القيمة الرابعة والاخيرة للاهداف هي أنها تساعدك في تقرير الوسائل الاصلاح للتقويم والتقدير : أو نقول ، تساعدك في تقرير طرق اختبار فاعلية المقرر الذي قدمته ، أو نجاح طلابك ، اذا كنت ممن يصرون على التعبير عنها بهذا الاسلوب . ستجول بخاطرك وأنت تحدد الأهداف خطط للتقويم ، وستساعدك نوعية الاهداف في التأكد من صلاحية الطريقة المستخدمة في التقويم لقياس المهارات التي تبتغى قياسها . فلا تقع مثلا ، في الخطأ الواضح ، بل الشائع وهو الحكم على قدرة الطالب على أداء عمل عملي - وليكن قدرته على التمييز بين عينات من الفخار

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

### بعض الاعتراضات على الاهداف

بالرغم من المنافع الواضحة للأهداف السلوكية ، فانها ليست في موضع التقدير من كل المرين ، فقد اعترض عليها بعضهم ، وأنا أعتقد أن هذه الاعتراضات تكشف اما عن جهل بالشكل الذي يمكن أن تتخذه الاهداف ، أو عن الخوف مما قد تكشف هي عنه • لا تخلو هذه الاعتراضات من شيء ذي قيمة ، ولكن ذلك الشيء القيم لا يكشف عن شيء في الاهداف كأهداف ، وانما يكشف عن شيء في الطريق التي استخدم بها بعض الناس الاهداف •

أوجه الاعتراض متنوعة ، فمن قائل أن الاهداف صعبة صياغتها ، وبخاصة في 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 في تحقيقها مقدما قبل البدء في 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 في البداية أن أقول ليس هناك من يدعى أن من السهل عليه

تحديد الاهداف ، وسأوضح ذلك في الفصل التالي ، 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 في مصيبة مهنية لا يحسد عليها ، وهي مصيبة العجز عن اثبات أن «لتعليمه» عائدا يذكر . وانها لاسطورة أكدتها خبرة المجموعات التي تعمل في تطوير مناهج المواد العلمية أن تقول ان العلوم أكثر سخاء من الادب والفنون في تقديم الاهداف غير التافهة ، فالعمل شاق في كل المواد الدراسية ، وعلى جميع المستويات . وليس ذلك داعيا لتركها ، ولكنه دافع للبحث عن طرق للتعاون في 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 فهي بالتأكيد موجودة وسهلة الاشارة اليها ، ويرجع ذلك في جزء منه الى أنها النوع الشائع الموجود في التربية فعلا . ويساعدنا المتحمسون للاهداف — لحسن الحظ — في توجيه الانتباه نحو ضحالة هذه الاهداف وتدنى مستواها ، وهم بذلك يمكننا من استبعادها ، ولذلك فأى شيء غيرها نبغى ؟ 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 في خطأ تدريس الاشياء التافهة سهلة القياس منه من قبل أن يتعلم ذلك ، وأكثر احتمالا للنظر الى ما ينبغي تحصيله نظرة أفضل . ولقد بين « روبرت ماكينزى Robert Mackenzie » ١٩٧٠ كيف ولماذا قاوم الضغوط الرامية الى تقديم مقرر نظري في مدرسته عن الملاحة البحرية حين قالوا له : « مقرر في 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 بالحدِيث عن البحر ، مثل الهدف من السؤال : ماذا تفعل اذا ساءت الامور في حالة المد ، واذا نزل الضباب ، واصلوا 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  $\frac{68}{100}$  من الدرجات ، والطالب « جيمس تومسن »  $\frac{75}{100}$  ، وهكذا تجد هذه الارقام الدقيقة المنظر في التقرير الذى سيرسل الى رجال ادارة الاعمال المرتقبين • ولكن أين قيمة خروج هؤلاء الاولاد في سفينة بعرض البحر واكتسابهم بالتدريج الثقة في انفسهم وقدرتهم على مقابلة الطوارئ ، وفي 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 في موضعه لمقبل ووافق على الاقتراح •

### تقدير الابداع :

لا شك أن معظم النزاع يدور حول الاهداف الوجدانية ، والاهداف المعرفية العالية المستوى ، وبخاصة عندما تتضمن الاصاله والابداع ، وهذه هى واحدة من المشكلات الاساسية التى أثارها كل من « اليوت ايزنر Elliot Eisner » ١٩٦٧ ، و « لورنس سستينهاوس Lawrence Stenhouse » ١٩٧١ ، ويبدو أن كليهما يفضل بناء المقررات حول تعاليم المادة الدراسية وتقليدها ، لا حول ما ينبغى أن يحصله الطالب منها • ان أمامنا الكثير بالطبع فتعلمه 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 التي يجب أن يتجنبها الطلاب ، وتهديد الصفات الطيبة التي ينظر اليها الانسان في عمل ينتجونه في التصوير ، أو الانشاء ، أو كتابة القصة القصيرة ، أو في القطعة الموسيقية أو في تقرير عن بحث ، أيا كان العمل ، مع أن المحترفين يصدرن على الدولج مثل هذه الاحكام والمديح عن أعمال زملائهم ، وكذلك يفعل المتحنون الذين يختبرون الطلاب المتقدمين لدراسة الفن ، ويفعلونه بدقة ، ولذلك نسأل هؤلاء عن أى أنواع السلوك يبحثون ؟ فان كانوا راغبين في الكشف عن معاييرهم للحكم واطهارها ، 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 ممتعنا ، 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 للطلاب : انى لا أستطيع القول بدقة ما السلوك الذى أريدك تحصيله بدراسة هذا المقرر ، وانما أفعل ما بدا لك ، مخمنا ما يدور بخلقى ، وسأعطيك درجة تتفق مع ما أشعر به نحوه ورأى 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 غناء العمل في تحصيلها .

## الديموقراطية والمتعة :

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 مرحلة التعليم العام ، أو نستميله اقتصاديا فى المراحل العليا الى التعليم ، والى الترتين للمجتمع 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 أسلم بأن واجبنا أن نساعد الطلاب أن يتمتعوا بما يفعلون ، والا فان الاحتمال كبير ألا يعودوا لعمل مثله اذا خلوا بأنفسهم . والاحتمال كبير أنهم سيتمتعون بعملهم متعة أكبر اذا كانت الاهداف واضحة - وبخاصة اذا كانت الاهداف نابعة منهم بوضوح . ولكن لنحترس من المعلم ، الذى يقول ان أهدافه هى الرغبة ، والمتعة ، والنشاط السار فحسب ، اذ كيف يقنع نفسه ، ويقنع طلابه ان المدرسة هى أفضل مكان للمتعة وأن التعلم أفضل الوسائل لتحقيق السرور والمتعة .

## العمل بالاهداف :

هل الاهداف تجعل عمل المدرس أكثر صعوبة حقا ؟ لا ، بل أصعب منه بالتأكيد أن تكافح على غير هدى - بدون أهداف - ، وأنت تعرف 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 عدد من الاهداف المختلفة ، وهذا فى رأى 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 .  
وإذا 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 الأشخاص ، لا عدد أقل . وقد بين كتاب أمثال « جوان دين Joan Dean » ١٩٧٢ ، كيف ينظم المعلم السجلات المنسقة حتى في المدرسة الابتدائية ، مستعينا بالاطفال في 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 تقديري بمقدار فاعليتي في تغيير سلوك طلابي ، لا بمؤهلاتي أو بمظهرى ، أو بمعتقداتي ، أو حتى طرقي . وهكذا نجد كثيرا من المعلمين تحت الاختبار يظلمون في التقدير ، لأن أسلوبهم في التعليم مختلف عن الممارسات التي يفضلها الشخص الذي يقوم بتقدير أعمالهم . وعلى العكس من ذلك ، يكافأ كثير من المعلمين غير الناجحين نسبيا على سلوكهم السلفى التقليدى في حجرة الدراسة . ولذلك يجب أن يكون السلوك الذي نقوم على أساسه المعلم هو « سلوك النمو » بين طلابه .

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

وعندئذ يسعد استخدام قوائم رصد الاهداف المعلم الضعيف على أن يفكر مرتين تفكيراً صحيحاً قبل أن يسعى في تحصيل أهداف براءة ، ولكن يجب ألا تتوقع 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 يعنى المعلم عن النتائج الاخرى ، غير الواردة فى تخطيطه ، والواقع أن احتمال اغفال هذه النتائج ليس بأكثر من احتمال اغفال الآثار الجانبية لدواء يجربه الطبيب ، فإذا كانت هذه الآثار مفيدة ، استطاع المعلم اعتبارها هدفا من أهدافه ، وأدخلها فى منظومته مستقبلا ، أما إذا كانت آثارا ضارة فإنه 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 لشيء آخر ، وهو أن انكار الاهداف السلوكية لا يعنى

أن شيئاً 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 الشئ القيم هو الذى يتعلمونه ، ولذلك فانه لو كان هناك شئ قيم غيره لوجب على واحد ما أن يعلمهم اياه .. »

ومثل « فيليب جاكسون Philip Jackson » بقوله :

« .. يتعلم طالبنا أن يخضع لغباته الخاصة لارادة المعلم ، وأن يبخر 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 ( م ٥ — تكنولوجيا التربية )

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

وعندما يكتسب الطالب هذه المهارة ، مهارة التغطية ، قد لا يطلب أحد منه أبدا في أى مرحلة من مراحل تعليمه ولا في حياته بعد ذلك أن يقول ما يشعر به حقيقة ، ولا ما يفكر فيه حقا • وهذا هو الذى يصنع الاغبياء ويخرج خريجي الجامعات ، الجهلاء ، الاغبياء ، ولكنهم ناجحون ، حسنو المنظر • «

المنهج المختفى يزحف على التعليم ، لاننا اذا لم نحدد 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 الاخطار تافهة اذا قورنت بتلك الاخطار المفزعة الموجودة فعلا فى المناهج القائمة على أساس المحتوى ، التى 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 •