

الإبداع وتحديث تصميم المنهج وفقاً لآليات المعاصرة

تمهيد:

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

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

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

- تكوين فرق خطوات تطوير المنهج.

- مراجعة التشريعات.

- التحقق من مصداقية المجال الذي يتطلب التطوير.

- الاستخدام المحدد للأدوات التي يتم استخدامها في عملية التطوير.

- متابعة كل ما هو جديد في المجال الذي يتم تطويره.

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

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

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

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

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

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

ويكون أعضاء فريق تطوير المنهج مسؤولين عن:

- تجميع وتنسيق كل الأبحاث ذات الصلة بموضوع البحث.

- استقبال المعلومات التقييمية من التربويين المشاركين، مثل: مديري المدارس أو المنظمات التربوية، وتقييم هذه المعلومات.
- كتابة الوثائق واضعين في اعتبارهم: الدراسات السابقة وآراء الخبراء ومتطلبات القسم.
- مراجعة المنهج في صورته النهائية بعد تطويره.

أولاً: الأهداف السلوكية كمدخل لتصميم المنهج التربوي:

إن أحد الأهداف الرئيسة للتربية هو نهاء الأفراد وتطويرهم في شتى جوانبهم الإنسانية، وسوف ينعكس هذا الهدف بصورة غير مباشرة على المجتمع. وعليه، يمكن القول بأن التربية تهتم بصورة غير مباشرة بتطور المجتمع. ولكن المشكلة تكمن في كيفية ترجمة الهدف التربوي السابق في صورة إجرائية. وبمعنى آخر، تتمثل المشكلة في سبل تحقيق الهدف السابق من خلال المناهج التي تقدمها المدرسة.

والمشكلة السابقة ذات شقين، هما:

١- ما يتألف المنهج؟

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

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

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

١- ما الأهداف التربوية التي يجب أن تحققها المدرسة؟

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

- ٣- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بصورة فعالة؟
 ٤- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا؟
 ويمكن ترجمة الأسئلة الأربعة السابقة في صورة النموذج البسيط التالي:

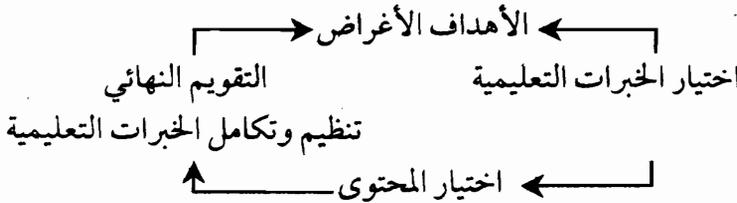
الأغراض والأهداف



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- الأسلوب المتمركز حول الطفل.

- الأسلوب المتمركز حول المجتمع.

- الأسلوب المتمركز حول المعلومات.

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

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

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

* ويتعجب الإنسان أمام إصرار واضعي المنهج على أن الخطوة الأولى في بناء المنهج تتمثل في تحديد أهدافه. ويرى (كليارد) أن ذلك ليست بميزة تذكر.

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

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

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

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

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

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

ويشير الهدف التعبيري في نفوس التلاميذ الذكريات والعواطف دون أن يفرض عليهم شيئاً ما.

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

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

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

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

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

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

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

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

وكمثال على ما تقدم، كان من المنطقي في وقت ما أن نقترح (كافتراض) أن كل الأوز العراقي أبيض اللون حتى تم اكتشاف نوع من الأوز الأسود في استراليا. أن المقولة: (الأوز لونه أبيض) سواء أكانت افتراضاً مفيداً، أو حتى تعميماً ساعدتنا كثيراً، إذ أوضحت أهمية دحضها وتفنيدها كمقولة ليس لها أي سند علمي. أن مدرس العلوم الذي يجعل تلاميذه يتعلمون أن كل الأوز لونه أبيض، إنما يكسبهم اتجاهًا غير علمي، وذلك ما يقوم به تمامًا نموذج الأهداف السلوكية (أو على تقدير يحدث ذلك في أغلب الأحوال)، إذ من خلال هذا النموذج، يعرف المدرس التلاميذ الحقائق ويتلقاها إليهم، وعليهم بدورهم أن يقوموا بحفظها.

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

ويعضد (بوفام) أولئك المدرسين على أساس أنهم ربما كانوا على حق؛ لأنهم أكثر فهمًا ووعيًا بأبعاد المواقف التدريسية التي يتعاملون معها مباشرة، وذلك يتطلب تخطيطًا معقولاً يأخذ في اعتباره حقائق الموقف في الفصل المدرسي، ولا يكتفى بالحكم المنطقي لما ينبغي أن تكون عليه تلك المواقف.

* إذا وضعنا الانتقادات آنفة الذكر التي وجهت للأهداف السلوكية في رسم تتابعي، فإن ذلك يضيف بعداً آخر يتمثل في الخطأ الذي وقع فيه أصحاب النظرية السلوكية، وهو إصرارهم على أن أنماط الأهداف السلوكية لا بد أن يكون لها ثمارها الطيبة، كما لو كان هذا النوع من التعليم على نمط تعليم الآلة الكاتبة (مثلاً). إن ادعاء بعض أصحاب النظرية السلوكية بأن هذا النظام يمكن أن ينجح في العمليات التربوية فيه عدم فهم للطبيعة المعقدة للتعليم الإنساني.

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

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

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