الباب الثالث

عناصر المنهج

يمكن تشريح المنهج إلى أربعة عناصر هى الأهداف، والمحتوى. وخبرات التعليم والتعلم، والتقويم.

وكما رأينا فى الباب الثانى، فإن هذه العناصر يؤثر بعضها فى البعض، ويتفاعل الواحد منها مع الآخر.

وفصول هذا الباب تتناول تباعا هذه العناصر:

فالفصل الخامس يتناول الأهداف.

والفصل السادس يتناول محتوى المنهج.

والفصل السابع يتناول خبرات التعليم. والتعلم.

والفصل الثامن يتناول تقويم المنهج.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الخامس

الأهداف التربوية

لماذا نربى ؟

هذا سؤال شغل بال الأمم والجماعات، منذ كانت هناك أمم وجماعات تربى الناشئة فيها، وتعدهم للحياة، وهذا فى التاريخ قديم قدم الإنسان. ربما لم تطرحه بعض الجماعات بشكل شعورى مباشر، ولكنه كان فى أعماق فكرها ووجدانها، وتنعكس اجاباتها عنه، وفكرها حوله؛ فى ممارساتها التربوية، وفى تنشئة الأجيال الصاعدة فيها.

وهو سؤال بحث فيه المفكرون والفلاسفة والمصلحون، ويتحدى فكر السلطات التربوية، ويهتم به المعلمون والآباء، فى كل العصور.

والإجابات عن هذا السؤال تختلف. فالفيلسوف والمصلح والمفكر قد تكون اجاباتهم عنه عامة، تضىء، وترشد، وتوجه، أكثر مما تدعو إلى إجراءات مباشرة، أما المعلم فقد تهمه إجابات أكثر تخصيصًا وتحديدًا تساعده فى وضع استراتيجيات للتعليم والتخطيط للمواقف التربوية، وتقويم نتائج التعلم.

الإجابة عن هذا التساؤل، هى فى حقيقة الأمر تحديد للأهداف التربوية التى يسعى إلى تحقيقها.

والأهداف، كما رأينا فى الفصل السابق، عنصر مهم من عناصر المنهج، ونظريات المناهج، ونماذجها، سواء تلك التى تتناول عناصر المنهج، أو بناءه، أو تطويره، يكون للأهداف مكان بارز فيها؛ فتحديد الأهداف هو الخطوة الأولى لأى عمل منظم فى ميدان المناهج، تحكم مسالكه، وتبرز أولوياته.

وقد اهتمت نظريات المناهج بالتحديد الواضح للأهداف منذ عام ١٩٠٠[١].

ما هو الهدف التربوى؟

تسعى التربية إلى احداث تغييرات فى الأفراد بشكل أو بآخر، بالإضافة إلى ما لديهم من معرفة، أو تهذيب أساليب وطرق تفكيرهم، أو بأدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، أو بالارتفاع بمستوى أدائهم لها، أو بإكسابهم ميولا وتقديرات واتجاهات.

والعبارات التى تصف التغييرات أو النواتج المرغوبة، أو المرتقبة من خلال برنامج تربوى تسمى أغراضًا، أو اهدافًا لهذا البرنامج.

ويستخدم فيما يلى مصطلح «هدف تربوى» إذا كنا نعنى الهدف على عمومه دون تخصيص لنوع معين منه، أو مستوى معين من مستوياته، أما إذا أردنا تحديدًا وتخصيصًا فنلجأ إلى إستخدام المصطلح المناسب.

تصنيف الأهداف التربوية

الأهداف التربوية تختلف، فهى تختلف فى عموميتها وتخصيصها، وفى كبرها وصغرها، وفى ارتباطها بجوانب مختلفة من الحياة، أو ارتباطها بممارسات داخل المدرسة، كما تختلف قربًا وبعدًا من التطبيق.

والأهداف التربوية تختلف فى جانب الخبرة التى تركز عليه، البعض يركز على المعرفة والبعض يركز على أساليب وطرق تفكير، والبعض يتناول مهارات، والبعض يتناول جوانب وجدانية.

وحيث توجد أوجه اختلاف وأوجه تشابه يمكن تصنيفها، وقد صنفت الأهداف التربوية تصنيفات عديدة.

ونتناول فيما يلى بعض هذه التصنيفات.

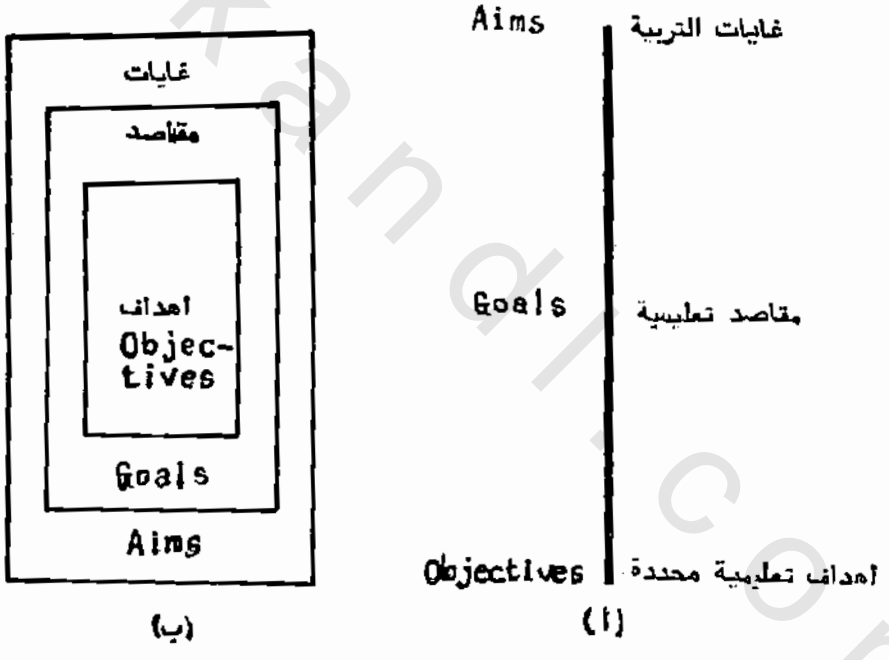
---

(١) Chester W. Harris (ed.), Encyclopedia of Educational Research, Third ed., 1960, P. 358.

تصنيف رأسى للأهداف التربوية :

تتدرج الأهداف فى حجمها، وفى عموميتها، وفى شمولها. . وعلى هذه الأسس تصنف رأسيا، بحيث تتدرج على متصل continuum من الكبير جدا إلى الصغير جدًا، ومن العام إلى الخاص، ومن البعيد جدًا إلى القريب جدًا، ومن الواسع العريض إلى الضيق.

فاعم الأهداف التربوية وأشملها وأعرضها وأبعدها هى « غايات التربية Aims » وأكثرها ضيقًا وتخصيصًا وتحديدًا وقربًا هى « الأهداف القريبة المحددة Objectives » وبينها توجد أهداف تعليمية عامة ووسيطة تسمى « المقاصد Goals » ويمكن تمثيل هذا التصنيف، أو التدرج الرأسى بعدة طرق منها ما هو موضح فى شكل (٥ ـ ١) بصورتيه أ، ب.



شكل (٥ ـ ١) تصنيف رأسى للأهداف التربوية

الغايات الكبرى للتربية Aims of Education :

هى عبارات تصف نواتج حياتية مرغوبة، تستند إلى تنظيم قيمى فلسفى اجتماعى، وهى عريضة، بعيدة المدى، على درجة عالية من التجريد، تتصل

بالحياة أكثر مما تتصل بما يجرى فى الفصل، أو بالممارسات اليومية فى المدرسة، أو التعامل اليومى بين المعلم وتلاميذه، وينبغى أن تسعى نحوها كل المؤسسات التى لها صلة مباشرة بالتربية كالنظام التعليمى، أو صلة غير مباشرة بها، مثل وسائل الإعلام، والمؤسسات الاجتماعية والثقافية والرياضية، والجماعات السياسية ودور العبادة، والأسرة.

وتتسم الغايات الكبرى للتربية بالعمومية، ويصعب ملاحظة مدى تحققها إلا بعد زمن ليس بالقصير.

والوظيفة الأساسية لغايات التربية، أن تعطى توجها عامًا نحو التركيز الأساسى ومحاور التأكيد، للبرامج التى يراد أن تكون لها وظائف تربوية.

مصادر اشتقاق غايات التربية :

كيف تقترح غايات للتربية فى مجتمع ما، فى مرحلة من مراحل تطوره؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل تقودنا إلى الحديث عن مصادر اشتقاق الغايات الكبرى للتربية وهذا المصادر متعددة منها.

أولا : المجتمع والثقافة :

(أ) طبيعة المجتمع :

المجتمع الذى تخدمه التربية، بأوضاعه مصدر هام لاشتقاق غايات التربية، وهذه الأوضاع تشمل تاريخ المجتمع والتطورات التى مر بها، وثقافته الحالية، وأساليب الحياة والعيش فيه، وخصائصه وتركيبه ونظامه، وفلسفته وقيمه ومقوماته وظروفه الجغرافية والطبيعية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وموارده ومصادره، ومشكلاته وحاجاته ومتطلباته وآماله وتطلعاته، كل هذا مع مراعاة مقتضيات العصر، وخصائصه ومتطلباته.

ومثل هذا ما تقوله وثيقة تطوير وتحديث التعليم فى مصر : سياسيته وخططه وبرامج تحقيقه (١٩٨٣) فى تحديد المصادر الأساسية، لأسس السياسة العامة

للتعليم فى مصر، وأغراض التربية فيها ومنها «ما تعاقد عليه المجتمع المصرى من مقومات أساسية تمثلت فى مبادئ واتجاهات تضمنها الدستور المصرى»[٢].

وأى مجتمع من المجتمعات يتطلب من التربية أن تبصر الناشئه فيه بأوضاعه المختلفة، وتحليل خصائص المجتمع وثقافته يمكن أن يوضح جوهر هذه الثقافة، ولب هذه الخصائص مما يلزم للمحافظة على تماسك هذا المجتمع، واستمرار تلك الثقافة. وهذه تدخل فى اشتقاق الغايات الكبرى للتربية وفى ذلك يقول الهادى عفيفى «الأهداف التربوية (غايات التربية) هى ما يريده المجتمع لنفسه، إنها صورة مستقبله... إنها تعنى اختيارا للقيم التى تحدد نوع المواطن، والحياة فيه (المجتمع). إنها تنبع من حاجاته ومطالبه، ومن آلامه وآماله (المجتمع)[٣].

(ب) مطالب المجتمع:

يمكن أن يستفاد من دراسة المجتمع عن طريق آخر، طريق تحديد الخصائص والكفاءات التى تلزم للأفراد لإمكانية العيش فى المجتمع...

ومثل هذا ما اتبعه الفيلسوف الاجتماعى الإنجليزى هيربرت سبنسر Spencer عام ١٨٥٩ عندما قام بتحليل الأعمال والنشاطات التى يحتاج البالغون للقيام بها فى المجتمع، ليعيشوا عيشة آمنة بكفاءة، كأفراد وجماعات، وتوصل من هذا إلى أن التربية ينبغى أن تساعد المتعلم على القيام بالنشاطات التالية بترتيب أهميتها...

١ - النشاطات التى تتعلق بالمحافظة على النفس تعلقًا مباشرًا.

٢ - النشاطات التى تتعلق بالحصول على ضرورات الحياة من طعام ومأوى وملبس، وهى تتصل بالمحافظة على النفس بطريق غير مباشر.

٣ - النشاطات التى تساعد على تنشئة الصغار.

---

(٢) وزارة التربية والتعليم، **تطور وتحديث التعليم فى مصر: سياسته وخططه وبرامج تحقيقه** (القاهرة، الوزارة، ١٩٨٣)، ص ١٢.

(٣) محمد الهادى عفيفى، **فى أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية** (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٤)، ص ٢٧.

٤ - النشاطات التى تلزم لأداء الشخص لواجباته الاجتماعية والتزاماته السياسية.

٥ - النشاطات التى تساعد على شغل أوقات الفراغ، وتهذيب الأذواق والمشاعر.

واقترح أن دراسة العلوم مهمة للمساعدة على القيام بهذه النشاطات وقد نشر هذا فى مقاله «أى المعرفة أكثر قيمة؟» What Knowledge is Worthwhile"[٤].

وبعد هذا بحوالى ستين سنة، قامت لجنة إعادة تنظيم التعليم الثانوى فى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١٨، بتحليل الوظائف التى ينبغى أن يعد الناشئ للقيام بها، إعدادا له للحياة فى المجتمع (الأمريكى وقتئذ)، بكفاءة اجتماعية، وعلى أساس هذا اقترحت سبعة مبادئ رئيسية Seven Cardinal principles of Education جعلتها غايات للتربية[٥] وهى :

١ - الصحة.

٢ - اتقان العمليات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحسابة، التعبير الشفوى والكتابى).

٣ - العضوية النافعة فى الأسرة.

٤ - المهنة.

٥ - المواطنة.

٦ - الاستخدام الجيد لوقت الفراغ.

٧ - التربية الخلقية.

---

(٤) B. Othanel Smith, William H. Stanley, J. Harlan Shores, **Fundamentals of Curriculum Development,** Revised ed., (New York: Harcourt, Brace and World, 1957),p. 134.

(٥) Hilda Taba, **Curriculum Development: Theory into Practice** (New York: Harcourt, Brace and World, 1962), p. 207.

وهكذا تنبثق غايات التربية من حياة الأفراد فى مجتمعهم، وتتطور بتطور مقومات ومركبات ومتطلبات هذه الحياة.

وهنا فى مصر اقترحت الغايات التالية للتربية فى المجتمع المصرى، والتى يظهر منها بوضوح أن بها تركيزًا على طبيعة وواقع المجتمع، ومتطلباته من الأفراد فيه.

١ - ترسيخ القيم الدينية والخلقية فى نفوس الأفراد، وتأكيد حرية الإنسان وإطلاق العنان لقدراته العقلية والإبداعية والإنتاجية.

٢ - التربية الديمقراطية السليمة للمواطن.

٣ - إنماء الاعتزاز بالشخصية المصرية، وفى ذات الوقت إنماء إتجاه وقيم الانتماء العربى والإسلامى، والقيم والاتجاهات الإنسانية.

٤ - تأصيل الإنتماء للمجتمع، والحفاظ على مقوماته، مع التأكيد على مفاهيم العدالة الاجتماعية، والسلام الاجتماعى والوحدة الوطنية.

٥ - تحقيق التوازن بين حقوق الفرد وواجباته.

٦ - إعداد الأفراد لتقبل التغير والتقدم، والإسهام الإيجابى فى الإعداد له، وفى إحداثه.

٧ - تنمية الإبداع والابتكار، واكتساب المهارات الأساسية للتعليم، ومواصلة التعلم.

٨ - الاسهام الفعال فى توفير متطلبات التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع والارتباط بالعمل المنتج والبيئة ارتباطا دينميًا، على أساس احترام العمل، والاسهام فى حل مشكلات البيئة.

٩ - تحقيق ايجابية الأفراد، متمثلة فى فكر علمى عقلانى، ومبادأه وابتكار، وتعاون مع الآخرين فى نسق يكون الفرد هو حجر الزاوية فيه، وذلك فى مواجهة مواقف الحياة، وحل مشكلاته.

١٠ - إنماء النظرة المستقبلية فى معالجة الحاضر ومشكلاته، وعلى أساس

راسخ من كل ما هو أصيل وعظيم فى تراثنا الحضارى بحيث ينمى التعليم روح الجمع بين الأصالة والمعاصرة والمستقبلية[٦].

ثانيًا : طبيعة الفرد وحاجاته واهتماماته :

الفرد هو محور العملية التربوية، وغايات التربية، ولو أنه ينظر فيها لصالح المجتمع، واستمرار وتقدم الثقافة فيه، إلى أن المجتمع يقوم على أفراده، ومن هنا الحاجة إلى أن تراعى طبيعة الفرد عند اشتقاق غايات التربية وأهدافها، وكذلك حاجاته واهتماماته.

وقد بدا الاهتمام يزداد حوالى عام ١٩٢٥ باشتقاق الغايات التربوية من حاجات المتعلمين، أكثر من اشتقاقها من تحليل النشاطات التى يقوم بها البالغون فى المجتمع.

وقد اختلف المربون فى تفسير الحاجه.

- فقد فسرت الحاجة على أنها فجوة بين الحالة التى عليها الفرد، ومعيار ثقافى اجتماعى معين، مثل الحاجة إلى تعلم آداب الطعام.

- وفسرت الحاجة على أساس نفسى، فالمتعلم كائن حى دينمى، ولكى يحافظ على صحته ينبغى أن يشبع حاجات أساسية لديه منها :

(أ) حاجات فسيولوجية (كالطعام، والماء، والجنس).

(ب) حاجات اجتماعية (كالعاطفة، والانتماء، والشعور بالكرامة، والاعتزاز بالنفس).

(جـ) حاجات تكامل نفسية (تحقيق الذات، أن يجد للحياة معنى).

وهذه الحاجات ليست منعزلة عن المجتمع والثقافة، فبالنسبة للطعام مثلا كلنا فى حاجة إليه، ولكن ماذا نأكل، وكيف نأكل، ومتى نأكل، وأين نأكل،

---

(٦) وزارة التربية والتعليم، **تطوير وتحديث التعليم فى مصر**، مرجع سابق، ص ص ٢٣ - ٢٤.

هذه تحدده الأعراف والتقاليد والعادات، وهذا سلوك مكتسب، متعلم، مرتبط بالثقافة والمجتمع.

كذلك الحاجة للانتماء تختلف من مجتمع لآخر، ومن ثقافة فرعية لأخرى فى المجتمع الواحد، فالمجتمعات التى يمكن أن ينتمى إليها الفرد، وأساليب هذا الانتماء تختلف باختلاف الثقافة والمجتمع.

الحاجات الضرورية للشباب:

من المحاولات البارزة فى هذا الاتجاه، ما قامت به الرابطة القومية لنظار المدارس الثانوية بلجنتها التى درست التخطيط للمنهج، وتطويره حيث حددت عشرة حاجات ضرورية للشباب (فى الولايات المتحدة، عام ١٩٤٧) هى[٧]:

١ - تنمية المهارات والمفاهيم والاتجاهات التى تجعل العامل أكثر قدرة على الإنتاج فى الحياة الاقتصادية، وفى هذا الإطار فإن معظم الشباب فى حاجة إلى التعرف على فرص العمل، كما أنهم فى حاجة إلى تربية تزودهم بالمهارات والمفاهيم المتعلقة بالمهن التى يختارونها.

٢ - النمو والمحافظة على الصحة واللياقة البدنية.

٣ - فهم حقوقهم، وواجباتهم، بحيث يكونون قادرين على تأدية ما يطلب منهم من أعمال بمهارة وكفاية تجعلهم مواطنين صالحين فى مجتمعهم وفى أمتهم.

٤ - فهم أهمية ودلالة الدور الذى تلعبه الأسرة فى حياة كل من الفرد والمجتمع، كما أنهم فى حاجة إلى معرفة الظروف اللازمة لتحقيق حياة عائلية ناجحة.

٥ - معرفة كيف يشترون ويستهلكون البضائع بذكاء.

---

(٧) The National Association of Secondary School Principals, The Committee on Curriculum Planning and Development, «The Imparative Needs of Youth of Secondary School Age,» **Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 1947.**

٦ - فهم طرق العلم، وأثر العلم فى حياة الإنسان، والحقائق العلمية الأساسية التى تتعلق بطبيعة الكون والانسان.

٧ - تنمية قدراتهم ومواهبهم فى تذوق الأدب والفنون والموسيقى والكون.

٨ - قضاء أوقات الفراغ بطريقة مثمرة وفعالة، بحيث تنسجم أوجه النشاط الفردية التى يقومون بها مع أوجه النشاط المفيدة اجتماعيا.

٩ - التزود بالمعارف التى تساعدهم على احترام الآخرين، وعلى تنمية فهمهم للقيم والقواعد الخلقية التى تمكنهم من أن يعيشوا ويعملوا متعاونين مع الآخرين.

١٠ - تنمية قدراتهم على التفكير المنطق السليم، لكى يصبحوا قادرين على التعبير عن أفكارهم بوضوح، وعلى أن يحسنوا فهم ما يقرأون وما يسمعون.

مطالب النمو Developmental Tasks :

مطالب النمو مفهوم آخر مفيد لواضعى المناهج والمخططين لها، والمطورين لها. هذا المفهوم قدمه روبرت هافجهيرست Robert Havighurst عام ١٩٥٠[٨]. يرى هافجهيرست أنه فى كل مرحلة من مراحل النمو تظهر للفرد احتياجات لاكتساب معارف ومهارات وانجازات، كما يلزم له تكوين اتجاهات وقيم... هذه الاحتياجات تجابه جميع أفراد مرحلة نمو معينة يعيشون فى مجتمع معين، أو طبقة معينة ويؤدى النجاح فى اشباعها إلى سعادة الفرد، وإلى أن يعيش حياة ناجحة مرضية ويقود إلى مزيد من احتمال النجاح فى التوصل إلى اشباع مستويات أعلى منها فى مراحل النمو الأكثر تقدمًا، فى حين يؤدى الفشل فى اشباع مطالب النمو فى مرحلة معينة من مراحل النمو إلى عدم الشعور بالسعادة، وإلى عدم الرضا والتقبل من جانب المجتمع، وإلى زيادة احتمالات الفشل فى اشباع احتياجات مراحل النمو التالية.

---

(٨) Robert J. Havighurst, **Developmental Tasks and Education** (New York: Longmans and Green, 1950), p. 6.

مفهوم المطالب اللازمة لاستمرار النمو يتخذ طريقًا وسطا بين أولئك الذين يريدون تغليب جانب الحرية الكاملة للناشيء فى التربية والخضوع لرغباته وميوله، وبين أولئك الذين يجعلون مطالب المجتمع هى الجانب المسيطر، فكما يقول هافجهيرست [٩] فاحتياجات استمرار النمو يمكن أن تنشأ من النمو الجسمى، أو من ضغط العوامل الثقافية (فى المجتمع) على الفرد، أو من رغبات وتطلعات وقيم الشخصية التى تنشأ وتتكون من خلال هذا الإطار، وتنشأ (الاحتياجات) فى معظم الحالات نتيجة تأثير مجموعة من هذه العوامل تعمل معا[١٠].

وقد اقترح هافجهيرست قوائم بمطلب النمو فى مراحل العمر المختلفة، نورد منها هنا ما يتعلق بالمراهق فى المجتمع الأمريكى عندئذ.

١ - تقبل الشخص لجسمه وصفاته الجسمية، واتخاذه الدور الذى يفرضه عليه الجنس الذى ينتمى إليه (ذكر أو أنثى)، كما يتوقعه المجتمع.

٢ - تكوينه لعلاقات ناجحة مع أترابه من الجنسين، وقدرته على العمل معهم نحو هدف مشترك، والقدرة على القيادة دون سيطرة.

٣ - التوصل إلى استقلال عاطفى عن الأبوين وغيرهما من البالغين مع الاحتفاظ بالاحترام والاعزاز لهم.

٤ - السير فى طريق الاستقلال الاقتصادى.

٥ - اتخاذ الخطوات لاختيار مهنة تتناسب مع استعداداته، والسير فى طريق الاعداد للالتحاق بهذه المهنة والاشتغال بها.

٦ - كسب المهارات العقلية والمفاهيم التى تساعد على تحمل المسئوليات المدنية بنجاح مثل المعلومات الوظيفية والأفكار التى تلائم العصر الحديث عن القانون والحكومة والاقتصاد والسياسة والجغرافية والمؤسسات الاجتماعية.

٧ - ممارسة السلوك الاجتماعى الذى يتسم بالمسئولية.

---

(٩) Ibid., p. 18

(١٠) Ibid., PP. 30-56

٨ - تكوين الاتجاهات الموجبة نحو الزواج والحياة الأسرية، يضاف إلى هذا بالنسبة للبنات الحاجة إلى اكتساب معلومات عن إدارة البيت وتنشئة الأطفال.

٩ - تكوين قيم ومثل تتلاءم مع العصر الذى يعيش فيه[١١].

وهنا فى مصر حدد أحمد زكى صالح[١٢] مطالب نمو المراهق المصرى كما يلى :

١ - مطالب النمو الجسمى :

(أ) تنوع النشاط البدنى.

(ب) العناية الصحية بالفرد والمجتمع.

٢ - مطالب النمو العقلى :

(أ) اكتساب المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية اللازمة للتوافق مع مجتمع النصف الثانى من القرن العشرين.

(ب) تنوع مادة الدراسة وطرقها حتى تتفق مع الفروق الموجودة بين الأفراد من حيث القدرة على التعليم.

(ج) الفرص التعليمية المتايزة.

٣ - مطالب النمو الاجتماعى :

(أ) الاعداد للزواج والحياة الأسرية.

(ب) اعداد المراهق والمراهقة لقبول دورهما فى المجتمع.

(ج) التربية الجنسية.

---

(١١) أحمد زكى صالح، **علم النفس التربوى** (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦) ص ص ٢٦٦ - ٢٩١، وأيضًا : **الأسس النفسية للتعليم الثانوى** (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩) ص ص ٧٢ - ٧٥، ص ص ٩٩ - ١١١، ص ص ١٨٩ - ١٩٦، ص ص ٢٢٩ - ٢٣٨.

(١٢) محمد الهادى عفيفى، ص ص ٩١ - ١١٨.

obeikandl.com

الاهتمامات والميول والرغبات :

حدثت محاولات لإعداد مناهج، تلبى اهتمامات الأطفال وميولهم ورغباتهم واشتقاق غايات التربية منها. . . والفلسفات التربوية تختلف فى تقبلها لهذا المنحى

فأصحاب التربية الأساسية : لم يتقبلوا فكرة الاعتماد الكبير على اهتمامات الناشئة لتحديد غايات التربية، وما ينبغى للمعلم أن يقوم بتدريسه لهم، ونادوا بأن يكون التركيز على المعرفة والاتجاهات والمهارات المفيدة التى يهتم بها الأطفال، وتكون مفيدة لهم كبالغين بعد عشرين أو ثلاثين سنة، وهكذا لن يكون التركيز على المعرفة والاتجاهات والمهارات الطفولية العابرة، ولكن على ما كان منها ذا نفع فى المستقبل.

أما الداعون **للتربية التقدمية** Progressive Education فقد رأوا أن تلبية اهتمامات الأطفال، وسد احتياجاتهم الحاضرة، يتيح الفرص لتعلمهم معارف واكسابهم مهارات واتجاهات تحتاجها الحياة البالغة، وقالوا إن ارغامهم على دراسات لا يفهمونها، ولا يستخدمونها مباشرة، تفشل فى استثارتهم نحو التعلم، وتثبط هممهم بهذا نادى كاونتس وكلباتريك Counts and Kilpatrick بقولهم إن الأطفال عندما يجهدون أنفسهم فى تعلم اشياء ليس لها وظيفة فى حياتهم، أو تبدو كذلك بالنسبة لهم، تفتر هممهم، ويفقدون اهتمامهم، ويثورون على هذا ثورة نشطة، أو ثورة سلبية.

ثالثا : الفلسفة :

المصدران السابقان (المجتمع، والفرد) يصفان لنا ما هو كائن فعلا، وهذا لا يكفى فى تحديد غايات التربية، وإلا ما حدث تغير، ولا تطور، ولا تقدم للمجتمع وللفرد، إذ يلزم أن نأخذ فى الاعتبار عند اشتقاق غايات التربية ما ينبغى أن يكون عليه الفرد، علينا أن نفكر فى نوع المجتمع الذى نريده، ونوع الفرد الذى نريده، فإذا كانت «الفهلوه» سائدة فليس علينا أن نتقبل ذلك، وعلينا أن نعمل على إعداد الفرد المنتج المتعلم الذكى الذى يتحمل

المسئولية ويتقن العمل، ويرعى الله وضميره، ويدرك أثر ما يقوم به من عمل فى المجتمع، وغايات التربية ينبغى أن توجه نحو هذا.

والبحوث فى الدين، والفلسفة، والقيم ضرورية للمساعدة على التوصل إلى ما ينبغى أن يكون وبالطبع فإننا لا نعتمد على مصدر واحد من هذه المصادر لاشتقاق أهدافنا التربوية فهى متكاملة متساندة، وهى معا تعين على التوصل إلى فلسفة تربوية، تستند إليها، وتعكسها غايات التربية.

غاياتنا التربوية :

قام الهادى عفيفى بتحليل طبيعة العصر واتجاهاته، وطبيعة مجتمعنا واتجاهاته ومواصفات المواطن العربى وخصائصه، وتوصل إلى غايات للتربية تناسب كل محور من هذه المحاور أو مصدر من هذه المصادر، أو زاوية من هذه الزوايا، ومن هذا استطاع أن يصل إلى أن غايات التربية فى مجتمعنا المصرى العربى هى كما يلى :

١ - تقبل التغير كحقيقة، وتنمية القدرة على مواجهته، وتحويله إلى تقدم ويتضمن هذا تنمية التفكير العلمى، والحساسية الاجتماعية، والقدرة على مزج الفكر بالتجربة.

٢ - تحقيق النمو السليم للفرد فى إطار اجتماعى واضح المعالم والأهداف.

٣ - تدعيم مبادئ واساليب المجتمع الديمقراطى الاشتراكى.

٤ - تنمية ثقافة عربية عصرية.

٥ - تدعيم مقومات الوجود العربى وأهدافه.

٦ - تعميق الفهم لاتجاهات العصر وأساليبه[١٣].

---

(١٣) المرجع السابق. ص ص ١١٨ - ١٢٨.

المقاصد Goals :

ويطلق عليها أيضا الأهداف التعليمية العامة، ذلك لارتباطها بالنظام التعليمى تمييزًا لها عن الأهداف التربوية الكبرى (غايات التربية) التى لها صلة بالحياة ونشاطاتها أكثر من اتصالها بالتعليم النظامى.

والمقاصد، يصعب اشتقاقها بأسلوب منطق مباشر من غايات التربية، ولكنها تصاغ فى ضوئها.

وهى أقل تجريدًا من غايات التربية، وتتميز عنها بأنها أكثر ارتباطًا بالتعليم، ويمكن أن تكون نواتج التعليم المدرسى كله، أو لمراحل منه، أو لمواد دراسية، أو لبرامج مدرسية، وبذلك فهى مستويات متدرجة.

والمقاصد طويلة الأمد فى طبيعتها، فمقاصد مثل تقدير الشعر أو الأدب، أو تنمية التفكير الناقد، أو الاهتمام بالأمور العامة، والقضايا القومية، أو معرفة تراث الأمة العربية تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها، ولا تعتبر أهدافا مباشرة فى الفصل.

والوظيفة الأساسية للمقاصد التعليمية أنها تساعد على التوصل إلى قرارات بشأن المنهج فيما يتعلق بما يشمله، وما يؤكد عليه، وما يختار ليكون محتوى له، والخبرات التعليمية التى يركز عليها، ولهذا تقول هيلدا طابا أن (المقاصد) هى **قلب الأهداف التربوية**(١٤).

بعض مقاصد المراحل التعليمية فى مصر

ونستند هنا إلى وثيقة «**أهداف المراحل التعليمية وبعض وسائل تحقيقها**»(١٥).

---

(١٤) Hilda Taba. Ibid., p. 197

(١٥) لجنة السياسات العليا للمناهج (الأمانة الفنية). وزارة التربية والتعليم «**أهداف المراحل التعليمية وبعض وسائل تحقيقها**»، بند رقم (٣)، مارس ١٩٨٥، آلة ناسخة.

التعليم الأساسى :

ترى الوثيقة أنه فى ضوء القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، تحقق الدراسة فى (مرحلة) التعليم الأساسى الأهداف التعليمية (المقاصد) الآتية :

١ - التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية خلال مختلف سنوات الدراسة.

٢ - تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج.

٣ - توثيق الاتصال بالبيئة على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية ومقتضيات تنمية هذه البيئات.

٤ - تحقيق التكامل بين النواحى النظرية والعملية فى مقررات الدراسة وخططها ومناهجها.

٥ - ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التى يعيشون فيها بشكل يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحى التطبيقية، على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعى والاقتصادى بها من المصادر الرئيسة للمعرفة والبحث والنشاط فى مختلف موضوعات الدراسة.

مقاصد الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الحلقة الابتدائية)[١٦] :

١ - تحقيق النمو المتكامل للطفل فى جميع النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية.

٢ - تربية الطفل على التمسك بمجتمع الكفاية والعدل.

٣ - تنشئة الطفل على الاعتزاز بالانتماء الوطنى، وبقوميته العربية.

٤ - أن يدرك التلميذ أن وطنه يعيش فى علاقات أخذ وعطاء مع المجتمع الإنسانى الكبير.

٥ - إعداد الطفل للحياة العملية فى البيئة التى يعيش فيها.

---

(١٦) لجنة السياسات العليا للمناهج - مرجع سابق، ص ص ١ - ٥.

مقاصد المرحلة الإعدادية العامة[١٧] :

١ - الارتفاع بمستوى ودرجة النمو المتكامل للتلاميذ فى هذه المرحلة (مرحلة المراهقة المبكرة) فى النواحى الجسمية، والعقلية، والوجدانية والروحية، والاجتماعية.

٢ - ترسيخ الشعور بالإنتماء لمصر، مع تأكيد مفاهيم القومية العربية، وتقوية اعتزازهم بوطنهم العربى الكبير.

٣ - تأكيد الاتجاه بانفتاح مصر على العالم الخارجى سياسيا، واقتصاديا، وثقافيا وبأن ذلك لخيرها وصالح العالم.

٤ - إعداد الفتيان والفتيات للحياة فى مجتمع اشتراكى ديمقراطى.

٥ - إعداد التلاميذ للحياة العملية.

مقاصد المرحلة الثانوية العامة[١٨] :

١ - الاستمرار فى تحقيق تكامل إعداد الطالب فى نواحى النمو الجسمية، والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية.

٢ - الاستمرار فى الاعداد القومى والوطنى.

٣ - إعداد الشباب للحياة فى مجتمع اشتراكى ديمقراطى.

٤ - إعداد الطلاب للحياة العملية فى المجتمع.

هذا عن مقاصد المراحل التعليمية أو الأهداف التعليمية العامة لها، فإذا انتقلنا إلى مستوى مقاصد المواد الدراسية، أو الأهداف التعليمية لها. فيمكن أن تعيننا فى ذكر أمثلة لها وثيقة الأهداف الاجرائية للمواد الدراسية فى التعليم الأساسى التى أصدرها المركز القومى للبحوث التربوية[١٩].

---

(١٧) المرجع السابق، ص ص ٦ - ١٠.

(١٨) المرجع السابق، ص ص ١١ - ١٥.

(١٩) المركز القومى للبحوث التربوية، الأهداف الاجرائية للمواد الدراسية فى مرحلة التعليم الأساسى (القاهرة : المركز، مايو ١٩٨١).

تقول هذه الوثيقة أنه فى نهاية هذه المرحلة ومن خلال المواد الدراسية من المتوقع أن يصبح التلميذ قادرا على تحقيق أهداف (مقاصد) منها أن :

فى التربية الإسلامية :

- يحفظ المعلومات والنصوص الخاصة بالعقيدة، والرسل والرسالات وأركان الدين.
- يؤدى العبادات مستوعبا حكمة مشروعيتها.
- يؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر.

فى التربية المسيحية :

- يتعرف على بعض المبادئ الإيجابية والأسس التى تقوم عليها العبادة.
- يمارس أركان العبادة المسيحية المتمثلة فى الصلاة والصوم والصدقة.
- يسهم إسهاما إيجابيا فى كل نشاط يدعم تقديره لنفسه كانسان مخلوق على صورة الله.

فى اللغة العربية :

- يعرف مفردات وتراكيب وأساليب التعبير الوظيفى.
- يصبح لدى التلميذ القدرة على القراءة السليمة السريعة مع الفهم والتميز بين الأفكار الكلية والجزئية.
- يتعرف على مواطن الجمال فى اللغة فيما يقع عليه حسه وفكره.

فى اللغة الانجليزية :

- يفهم حديثا محدد الإطار وفى نطاق محدود يتعلق بموضوعات مألوفة لديه أو معروفة.
- يستطيع الربط بين الرموز المكتوبة وما يقابلها من أصوات مراعيا مخارج الألفاظ والنطق السليم على نحو يكون مفهوما لأهل هذه اللغة.
- يتذوق اللغة بموسيقاها وإيقاعها عن طريق الأغانى السهلة ذات الألحان المميزة التى يسهل تذكرها.

فى الرياضيات :

- يعرف أهمية دراسة الاعداد من حيث حاجته إلى استخدامها فى تعامله اليومى، وتسلسلها الرياضى، وتكاملها مع الأنشطة التعليمية الأخرى وقيمتها التاريخية.
- يضيف الأشياء الى مجموعات وفقا لشروط معينة.
- يكون اتجاها سويا نحو الرياضيات.

فى المواد الاجتماعية :

- يتعرف على معالم بيئته المحلية (الحى والقرية والمدينة والمحافظة).
- يحدد على خرائط معالم بيئته الطبيعية وما فيها من آثار ومنشآت.
- يعى حكمة الخالق جل جلاله بأن جعل الوطن العربى مهد الأديان السماوية الثلاث.

فى العلوم :

- تنمية مفهوم أن الانسان يتعايش مع مكونات البيئة من كائنات حية ومواد وظواهر.
- يستخدم الميزان الحساس للوزن لأقرب رقم عشرى.
- يتمسك بالقيم والاتجاهات الآتية : الدقة - الأمان - النظافة - احترام العمل بكل صوره - التنظيم فى فريق - الانضباط الذاتى والبرمجة الذاتية.

فى التربية الفنية :

- يتعرف على التنظيمات الشكلية واللونية للطبيعة بعناصرها المختلفة.
- يستخدم الخدمات البيئية المختلفة لانتاج بعض المشغولات الفنية والنفعية بأسلوب ابتكارى.
- يقدر قيمة العمل الفنى على اختلاف أنواعه، بكل ما يتضمنه من قيم شكلية وجمالية.

فى التربية الموسيقية :

- يتعرف على الألحان الموسيقية فى صيغها المختلفة.
- يتحكم فى أدائه الصوتى سواء فى المشى أو التعبير.
- يقدر آلة الموسيقية ويحرص عليها ويصونها.

فى التربية الرياضية :

- يتعرف على المفاهيم والمصطلحات الشائعة المستخدمة فى مجال التربية الرياضية.
- يحقق مستوى من اللياقة البدنية طبقا للمعايير والمستويات المناسبة لنموه.
- يكتسب آداب السلوك المتفق مع معايير وقيم المجتمع الرياضى.

فى التربية العسكرية :

- يعرف تاريخ مصر العسكرى، والعربى فى العصور القديمة والوسطى والحديثة والمعاصرة، مع إبراز المعارك والبطولات العسكرية الهامة.
- يلبى بسرعة النداءات والأوامر من خلال طوابير التعليم الأولى.
- يجب النظام ويلتزم بالمواعيد من خلال طابور الصباح وطوابير التربية العسكرية.

فى الاقتصاد المنزلى :

- يقيم وجبات متنوعة وفقا للمعايير العلمية لتخطيط الوجبات ويقترح طرق تحسينها.
- ينفذ الأعمال المنزلية وفقا لخطة مرسومة مع اتباع أساليب مبسطة.
- يهتم بنظافة المكان.

فى التربية الزراعية :

- يتعرف على أهم أنواع الحاصلات الزراعية الحقلية والبستانية (خضر - فاكهة - زينة) المنتشرة فى البيئة.

obeikandl.com

- يجرى بعض العمليات الحقلية الأساسية.
- يحب العمل اليدوى ويحترم العامل ويقدر جهده.

تصنيف أفقى للأهداف التربوية

ويعنى التصنيف الأفقى أن أهدافا فى مستوى واحد من الحجم والاتساع والعمومية يمكن تصنيفها وفق معيار معين. وفيما يلى أمثلة على هذا :

تصنيف غايات التربية وأهدافها العامة :

صنفت هذه الغايات والأهداف العامة على أساس الخبرات الحياتية الى غايات وأهداف تركز على :

(أ) القيم : ومنها :

- يؤمن بالله وملائكته ورسله، والقدر خيره وشره.
- يقبل على التعاون مع زملائه.
- يقدم مصلحة الجماعة على مصلحته الشخصية.

(ب) التنظيم الاجتماعى : ومنها :

- يفهم الأساليب الديمقراطية.
- يمارس حقه الانتخابى.
- يعرف أدوار المجالس الشعبية والمحلية.

(ج) الأدوار الاجتماعية : ومنها :

- يفهم دور كل من الأب والأم فى الأسرة، ودور أصحاب المهن والحرف المختلفة.

(د) أسلوب الحياة : ومنها :

- يحترم الوقت.
- ينجز المهام بدقة واتقان وسرعة.

تصنيف غايات التربية وأهدافها العامة وفق نشاطات الحياة :

ومن أمثلة هذا ما ذكرناه سابقا عن المبادئ الرئيسة السبعة للتعليم الثانوى الأمريكى والتى صنفت فيها غايات التربية وفق نشاطات الحياة ومن أمثلتها :

- الصحة.
- إتقان العمليات (المهارات) الرئيسة.
- عضوية الأسرة.
- التربية المهنية.
- المواطنة.
- استخدام أوقات الفراغ.
- التربية الخلقية.

تصنيف المقاصد والأهداف التربية على أساس جوانب الخبرة :

التعليم تعديل فى السلوك، نتيجة اكتساب خبرة، ويرى بعض المربين أن الخبرة لها جوانب خمسة يقسمون الأهداف على أساسها الى أهداف تتعلق :

- بالمعرفة.
- بالمهارات.
- بالتفكير.
- بالميول والاهتمامات.
- بالاتجاهات والقيم.

وقد تختصر هذه الجوانب، أو المكونات، للخبرة الى ثلاثة فقط تقسم على أساسها الأهداف الى :

obeikandl.com

- **أهداف معرفية :** وتتعلق بالمعرفة، والتفكير، والاستدلال المنطق.

- **أهداف مهارية :** وتتعلق بالجوانب الحركية، والتنسيق بينها.

- **أهداف وجدانية :** تتعلق بالعواطف، والمشاعر، والتقديرات، والتفضيلات والميول والاتجاهات.

تصنيف بلوم

تصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية، أحد التصنيفات المهمة فى هذا المجال وقد قام هذا التصنيف على كم هائل من البحث الجاد، والاستشارات الواسعة مع رجال التربية واكتسب شهرة عريضة، وطبقته كثير من البحوث التربوية، وتناولته أقلام كثيرة بالتحليل والنقد وقد قسم هذا التصنيف الأهداف الى ثلاثة مجالات هى :

المجال المعرفى	Cognitive Domain
المجال الوجدانى	Affective Domain
المجال النفسحركى	Psychomotor Domain

وفى إطار كل مجال من هذه المجالات، يوجد تنظيم هرمى خاص به، يندرج من المستويات الأبسط إلى الأكثر تعقيدا، ومن المستويات الأدنى، إلى المستويات الأرقى.

وقد تتابعت الكتب، والكتابات التى قدمت هذا التصنيف، فظهر الكتاب الأول الذى يتناول المجال المعرفى لبلوم وزملائه عام ١٩٥٦[٢٠]. أما الكتاب الثانى فتناول المجال الوجدانى وقد عرضه كروثوهل وبلوم، وماسيا عام

(٢٠) Benjamin S. Bloom, (ed.) Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook 1 : Cognitive Domain (New York : David Mckay, c 1956).

١٩٦٤[٢١]. أما المجال المهارى فقد عرض له آخرون منهم أنيتا هارو[٢٢].

ونتناول فيما يلى عرضا مختصرا لهذه المجالات.

أولا : المجال المعرفى : Cognitive Domain :

وهو المجال الذى يتعلق بتذكر المعرفة، أو التعرف عليها، كما يمتد لتنمية القدرات والمهارات العقلية.

ويصنف بلوم وزملاؤه هذا المجال إلى ست مستويات تتدرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، ثم التقويم.

١ - المعرفة (التذكر) Knowledge (Recall) :

التركيز هنا على تذكر خصوصيات فرع من فروع المعرفة مثل مصطلحاته، وحقائقه وتصنيفاته، ومعاييره، ومبادئه، وتعميماته، وقوانينه، ونظرياته ؛ وكذلك طرائقه وعملياته، وأنماطه، وتراكيبه، ويكون هذا التذكر بنفس الصورة أو الصيغة التى عرض بها أثناء العملية التعليمية.

وتستخدم فى صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل :

يذكر، يعرف، يسمى، يتلو، يكتب، يحدد ؛ يعرض ؛ يتعرف على، يصف، يختار، يعدد.

٢ - الفهم Comprehension :

يستطيع المتعلم فى هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيرا يختلف عما أعطى له، أو عرض عليه أثناء الدراسة، ويشمل هذا أن يترجم (أو

---

(٢١) David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, and Bertram B. Masia, Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II : Affective Domain (New York : David Mckay, 1964).

(٢٢) Anita Harrow, A Taxonomy of the Psychomotor Domain : A Guide for Developing Behavioral Objectives (New York : David Mckay, 1972).

يصيغ) الفكرة أو الموضوع بلغته الخاصة، أو باحدى صور الاتصال الأخرى، بشرط توفر الدقة والأمانة، أو يقوم بشرح وتلخيص واعادة تنظيم الفكرة، أو يمتد بالفكرة إلى أفاق أوسع.

وتستخدم فى صياغة الأهداف التى تتناول هذا المستوى أفعال مثل يصنف، يعبر بلغته الخاصة عن، يوضح، يبين بالرسم؛ يشرح؛ يفسر، يناقش، يصيغ بأسلوبه، يوضح القاعدة بمثال؛ يعيد ترتيب يستنبط، يستنتج، يلخص، يميز، يلخص.

٣ - التطبيق Application :

يستطيع المتعلم فى هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات فى مواقف جديدة تختلف عن تلك التى تم فيها تناول المعلومات أثناء دراستها، ويشمل ذلك استخدام المجردات فى مواقف محددة وملموسة، ومن هذه المجردات الأفكار العامة، والطرائق والاجراءات، والمبادئ والنظريات، ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة الأهداف هنا : يطبق، يستخدم، يعلل، يجرب، يحل (مسألة، أو مشكلة)، يصنف، يحسب، يوضح، يكتشف، يعدل.

٤ - التحليل Analysis :

ويعرف وصول المتعلم إلى هذا المستوى من مستويات المجال المعرفى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه، بحيث يتضح التدرج الهرمى للأفكار الرئيسة فيه، وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار، والارتباط بينها، ويساعد هذا التحليل على توضيح الفكرة، وبيان كيفية تنظيمها.

ومن أنواع التحليل تحليل عناصر الموضوع أو الفكرة وتحليل العلاقات، وتحليل المبادئ التنظيمية.

ومن الأفعال التى تستخدم لصياغة الأهداف فى هذا المجال :

يبرهن على صحة، يقارن، يميز أو يحدد (العوامل الأساسية فى قضية أو موضوع)، يرتب، يحلل موضوعا إلى عناصره، يجزئ، يستنتج، يميز بين، يتعرف على.

٥ - التركيب Synthesis :

يصبح المتعلم قادرا فى هذا المستوى على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل، أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو بيانات أو أجزاء أو عناصر يرتبها ويربط بينها، يتوصل إلى نمط أو تركيب لم يكن موجودا قبلا ويدخل فى هذا التعبير والكتابة عن الأفكار والمشاعر أو الخبرات لإيصالها إلى الآخرين، أو التوصل إلى خطة للعمل أو مقترح للتخطيط للقيام بعمليات، مثل اقتراح طرائق لاختبار الفروض، أو التخطيط لوحدة دراسية، أو اشتقاق علاقات مجردة..

ومن الأفعال المستخدمة لاشتقاق الأهداف فى هذا المستوى :

يصمم (تجربة مثلا)، يركب، يخطط، يقترح (أسلوبًا أو طريقة)، ينتج، يجمع بين، يشتق، ينظم، يعيد ترتيب، يعيد بناء، يراجع.

٦ - التقويم Evaluation :

وهو الحكم الكمى والكيفى على موضوع، أو طريقة، أو أسلوب؛ فى ضوء معايير يضعها المتعلم، أو تعطى له، ويشمل هذا إصدار الأحكام فى ضوء معايير داخلية كالصدق المنطق، والتناغم، وعدم وجود تعارض، أو فى ضوء معايير خارجية (أى خارجة عن الموضوع نفسه) مثل عدم معارضة قيم وتقاليد المجتمع، أو الارتفاع بأذواق الجماهير.

ومن الأفعال المستخدمة فى الصياغة فى هذا المستوى :

يصدر حكما على، ينقد، يناقش بالحجة، يقوم، يقدر قيمة، يبين التناقض، يوازن بين، يبرر، يفسر، يدعم بالحجة.

واضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفى أن المعيار فى التدرج الذى استخدم فيه هو درجة تعقيد العمليات العقلية، فالمستويات الدنيا (التذكر) لا تتطلب إلا قدرًا يسيرًا من الفهم، أو المعالجة الذهنية، بينما المستويات العليا

(التقويم - التركيب - التحليل) تتطلب أعلى درجات الفهم، والقدرة على تناول الأفكار ومناقشتها وترتيبها، والحكم عليها.

ثانيا : المجال الوجدانى Affective Domain :

وهو المجال الذى يحوى أهدافا تصف تغيرات فى الاهتمامات، والاتجاهات والقيم، والتقديرات، والتكيفات...

وقد صنف هذا المجال كراثوهل Drathwohl وزملاؤه إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد، من الاستقبال إلى الاستجابة إلى الاعتزاز بقيم، إلى بناء تنظيم قيمى، إلى الاتصاف بنظام قيمى[٢٣].

١ - الاستقبال Receiving :

وهو مستوى الانتباه إلى الشىء أو الموضوع، بحيث يصبح المتعلم مهتما به، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم، إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولى اهتاما بموضوعه المفضل.

ويبدأ هذا المستوى بالوعى بوجود الموضوع أو الشىء حتى ولو لم يكن الفرد قادرًا على التعبير عن الجوانب من الموضوع التى تثير هذا الوعى.

ويلى هذا مستوى يتقبل الفرد فيه الشىء أو الموضوع إذا صادفه ولا يتجنبه.

أما المستوى الثالث فى الاستقبال فهو تمييز الموضوع أو الشىء عن غيره فى الموقف وتمييز الجوانب التى تشد الانتباه إليه.

ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة الأهداف على هذا المستوى.

يلتفت إلى، يصغى إلى، يحس بـ... يستمع إلى...، يوافق على....

---

(٢٣) D. R. Krathwhol, et al., op. cit., pp. 176-185.

٢ - الاستجابة Responding :

وهو مستوى الرضا والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو «يفعل» شيئًا إزاء الموضوع.

ويمكن القول بأن الأهداف من قبيل «الاهتمامات» تقع فى هذا المستوى وهنا يصبح المتعلم راغبا فى شىء أو موضوع أو نشاط، بحيث يسعى إليه أو يشعر بالرضا فى المشاركة فيه.

فيبدأ هذا المستوى من إطاعة الدعوى إلى المشاركة، أو الموافقة عليها، فهو يستجيب، ولكنه لا يتقبل تماما ضرورة المشاركة.

أما المستوى الفرعى التالى فهو الرغبة والإقبال والتطوع.

والمستوى الفرعى الثالث هو الشعور بالرضا، وهو نوع من الاستجابة العاطفية بالبهجة والاستمتاع.

ومن الأفعال المستخدمة فى صياغة الأهداف فى مستوى الاستقبال :

يقبل على، يبدى إعجابه بـ..، يميل إلى، يتحمس لـ..، يعبر عن تذوقه لـ..، ينفر من، يبتعد عن، يمتدح ، يعاون فى، يتطوع لـ..، يستجيب..، يعبر عن استمتاعه بـ..

٣ - الاعتزاز بقيمة Valuing :

بمعنى أن الفرد يرى أن الشىء أو الموضوع أو الظاهرة أو السلوك له قيمة ويكون هذا بسبب تقدير الفرد نفسه لهذه القيمة، ولو أن هذا التقدير هو فى الحقيقة نتاج اجتماعى، أخذ الفرد يتقبله تدريجيا وببطء، حتى أصبح جزءًا منه هو وتبناه، واستخدمه كما لو كان نابعا منه هو، ويصبح من الثبات والاستقرار لدى الفرد بحيث يصل إلى مستوى الاتجاه أو المعتقد، ويظهر الفرد هذا السلوك بدرجة من الاستمرارية والثبات فى المواقف المناسبة، بحيث يشتهر عن الفرد أنه

يتصف بهذا الاتجاه أو المعتقد أو القيمة.

وتصبح الأهداف فى هذا المستوى المادة الأولية التى ينمو منها ضمير الفرد وتتدخل فى ضبط سلوكه.

ويكون الفرد فى هذا المستوى مدفوعا للشيء ليس بسبب الرغبة فى الطاعة أو الموافقة ولكن بسبب ارتباطه بالقيمة التى توجه السلوك.

ويبدأ الأعتزاز بالقيمة التى توجد وراء الشيء أو السلوك، وهو تقبل عاطفى للفكرة أو المبدأ الذى يعتقد المرء ضمنيا أن أمرا ما يقوم عليه.

ويلى هذا مستوى يكون فيه تفضيل للقيمة، بحيث يتابعها الفرد، ويسعى إليها ويرغب فيها، إلى أن يصل الارتباط إلى مستوى الالتزام، والاعتقاد، والايمان، والتأكد دون أدنى درجة من الشك، والفرد المتصف بهذا السلوك يعرف عنه اتصافه بهذه القيمة، وعمله على إشباعها، وسعيه إلى إقناع الآخرين بها، وإخلاصه، وتفانيه فيها.

ومن الأفعال التى تستخدم فى الصياغة على هذا المستوى :

يستحسن، يبدى رغبة مستمرة فى، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسئولية.. يتفحص عدة وجهات نظر، يسهم بنشاط فى، يكون اتجاها نحو.. يحترم، يعظم، يبجل.. ينكر، يهاجم، يشجب، يذم، يعارض.

٤ - تكوين نظام قيمى Organization :

يكتسب المرء من تفاعلاته مع الحياة والمجتمع والثقافة قيما متعددة. وهو إذا وصل إلى درجة من النضج كافية فإنه يبدأ فى بناء نظام لهذه القيم خاص به، تترتب فيه قيمه، ويتضح فيه السائد والمسيطر منها على السلوك من الأقل تأثيرًا فيه. وتتحدد فيه العلاقات بينها.

وهذا البناء القيمى للفرد ليس ثابتا، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع اكتسابه قيما جديدة.

والمستوى الأدنى فى تكوين نظم قيمى، هو استيعاب «القيمة» وادراك نوعيتها وعلاقتها بالقيم الأخرى لديه.

أما المستوى الثانى، فهو القدرة على الجمع بين القيم، والربط بينها بعلاقات منتظمة.. وحبذا لو كانت القيم متجانسة متوافقة داخليا، وليس بينها تعارض، فهذا يقود الفرد إلى تكوين فلسفة للحياة.. ولكن كثيرًا ما يكون الواقع غير هذا.. فقد تجعله قيمة حريصًا على أداء شعائر دينه، ولكن يسمح لنفسه أن يغش فى عمل، أو لا يتقن مهمة أوكلت إليه.

ومن الأفعال المستخدمة لصياغة الأهداف على هذا المستوى :

يؤمن بـ...، يعتقد فى..، يضحى فى سبيل..، يضع خطة لتنظيم، يوازى بين....

٥ - الاتصاف بتنظيم أو مركب قيمى، والإيمان بعقيدة

: Characterization by a Value Complex

القيم التى يتبناها الفرد على هذا المستوى تكون قد وجدت لها مكانا فى الهرم القيمى له، وأصبحت ضمن نظام يتوفر فيه توافق، واتساق داخلى، يتحكم فى سلوك الفرد.

والمستوى الفرعى الأول فى هذا المستوى من مستويات المجال الوجدانى أن منظومة القيم لدى الفرد تتيح له أن يتنق استجاباته فى المواقف المختلفة، وتحدد سلوكه وتوجهه وتصبح نزوعا وتهيؤا مسبقا للتصرف أو السلوك بأسلوب معين، وفى اتجاه معين وقد يصل الأمر بها إلى أن يصبح موجها لا شعوريا للسلوك بلا حاجة إلى تفكير شعورى.

والمستوى الفرعى التالى هو التوصل بعملية التبنى الذاتى للقيم إلى القمة، بحيث تلون نظرة الانسان إلى الكون، وتكون فلسفة له فى الحياة..

ومن الأهداف التى تنتمى هنا أن يكون الفرد نظاما للسلوك ينبنى على مبادئ أخلاقية تقوم على قيم معينة (الدين، أو التضحية فى سبل الوطن، أو خدمة الإنسانية،.. الخ)، أو أن يكون الفرد فلسفة متناسقة للحياة.

ثالثا : المجال النفسحركى Psychomotor Domain :

وهو المجال المهارى، خاصة ما يتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات.

ولم تصدر جماعة بنجامين بلوم تصنيفا لهذا المجال، وان كانت هناك محاولات متعددة لهذا التصنيف، منها محاولة اليزابيث سيمبسون[٢٤] Elizabeth Simpson (١٩٦٧ - ٦٦)، ومحاولة جيناباالا أليس[٢٥] Jinapala Alles (١٩٦٩)، ومحاولة ديف Dave[٢٦] ومحاولة انيتاهارو[٢٧] Anita Harrow (١٩٧٢). كما أورد زايس[٢٨] Zais تصنيفا مبسطا، يبدو مفيدا لصياغة أهداف التعليم فى هذا المجال، وجعله من أربعة مستويات هى :

١ - ملاحظة أداء شخص ماهر.

٢ - تقليد العناصر الأساسية للمهارة.

---

(٢٤) Elizabeth Jane Simpson, «The Classification of Educational Obectives, Psychomotor Domain » in Illinois Teachers of Home Economics, Winter, 1966-1967. In James Eaton, op. cit., pp. 60-61.

(٢٥) R. H. Dave. «Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing» in Inger Kamph, (ed.) Developments in Educational Tesating (London: Univ. of London press, 1969), pp. 203-214.

(٢٦) Anita Harrow, A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives, cited in D. Payne, The Assessment of Learning (Mass.: D.C. Heath, and Co., 1974), p. 52.

(٢٧) Robert S. Zais, op. cit., p. 310.

٣ - التمرين، ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مع تقليل الجهد الواعى للأداء تدريجيا.

٤ - اتقان المهارة مع احتمال زيادة هذا الاتقان.

تصنيف ديف :

يقوم هذا التصنيف على مفهوم التنسيق بين الأفعال النفسية والعقلية، وبين الأفعال العضلية المختلفة التى تقوم بها الأجزاء المختلفة من الجسم، هذا التصنيف خمسة مستويات هى :

١ - التقليد Immitation :

ويشمل النشاطات التى لا تتطلب تناسقا بين العضلات.

٢ ـ التناول Maniqulation :

ويشمل النشاطات التى تتعلق باتباع توجيهات، أو العمل وفق تعليمات.

٣ - التدقيق Precision :

ويشمل القدرة على زيادة سرعة العمل، والقدرة على إدخال تعديلات فيه تتطلبها الظروف الخاصة بموقف معين.

٤ - التنسيق Articulation :

يشمل القدرة على التنسيق بين سلسلة من الحركات، بالتوصل إلى تتابع مناسب، وزيادة الكفاءة فى أداء عدد من الحركات المترابطة.

٥ - التطبيع Naturalization :

جعل الفعل آليا روتينيا، لدرجة أن يصبح استجابة آلية (اوتوماتية) وفورية.

والأهداف التى ترد فى المواد، والنشاطات المدرسية المختلفة غالبًا ما تنتمى

إلى المستويات العليا من هذا التصنيف.

تصنيف أنيتا هارو:

يقسم هذا التصنيف المجال النفس حركى إلى ست مستويات تبدأ بالحركات المنعكسة، ثم الحركات الأساسية، تليها القدرات الحركية الحسية، والقدرات البدنية، ثم الحركات الماهرة، يليها التعبير الحركى المبتكر.

١ - الحركات المنعكسة Reflex Movements :

٢ - الحركات الأساسية Fundamental Movements :

تنشأ من تجمع حركات منعكسة فى أنماط أساسية، ويستعان بهذه الأنماط فى أداء الحركات الإرادية مثل المشى، والجرى، والقفز، والرفع، والجذب وتناول الأشياء.

أمثلة : أن يدحرج كرة إلى زميل له.
أن يمسك القلم ليكتب.

٣ - المقدرة الحركية الحسية Perceptual Abilities :

يحتاج المتعلم أن يدعم هذه القدرات بالنضج، وخبرات التعلم المناسبة التى تصل به إلى درجة من التحمل، والتمرس، والمرونة، تجعله يؤدى النشاطات الحركية الحسية بمهارة، سواء منها التى تتصل بالبصر أو السمع، أو اللمس والتنسيق بينها.

أمثلة : أن يكتب حروف الهجاء نقلا عن نموذج يوجد أمامه.

٤ - المقدرة البدنية Physical Adilities :

ويحتاج المتعلم لتنميتها إلى النضج الكافى، والمشاركة فى النشاطات التى تمكنه من تقوية كل منها، بتنمية القدرة على التحمل، والقوة، والمرونة، والرشاقة، والمهارة الحركية، والسرعة.

أمثلة : أن يؤدى ست ضغطات من وضع الانبطاح.

٥ - الحركات الماهرة Skilled Movements :

ويكتسب المتعلم القدرة على أدائها بتنمية مقدرته البدنية، وتحسين نظامه الحركى الحسى، من خلال الأنشطة، والتمارين المتنوعة، والتدريب الكافى، وهذه الحركات لازمة للألعاب، والرياضات، والفنون الحركية.

أمثلة : أن يصوب كرة إلى الهدف بدقة.

٦ - التعبير الحركى المبتكر Nondiscursive Communication :

بعد أن يكتسب المتعلم المقدرة على أداء الحركات الماهرة، فإنه قد يستطيع الابتكار، والإبداع فى أداء الحركات، بحيث يضفى عليها تعبيرا وابداعًا وجمالا، وتميزًا.

جدول (٥ ـ ١) : تلخيص
بعض تصنيفات المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية

المجال	المعرفى (بلوم)	الوجدانى (كراثوهل)	النفسحركى (أنيتاهارو)
مبدأ التنظيم	تعقيد العمليات العقلية	التبنى الذاتى والاستيعاب الداخلى للاتجاهات والقيم	أداء خطوات العمل بصورة روتينية وتقليل الجهد الواعى
نشاطات ذات مستوى منخفض	١ - التذكر	١ - الاستقبال	١ - الحركات المنعكسة ٢ - الحركات الأساسية

نشاطات هذا المستوى يكون سلوك المتعلم فيها محدودًا، غير مرن ضيق

الأفق، والمتعلم هنا يأخذ أكثر مما يعطى (أن أعطى أطلاقًا)، سلبى أكثر مما هو إيجابى، لا يفعل الكثير بنفسه.

نشاطات ذات مستوى متوسط	٢ ـ الفهم ٣ - التطبيق	٢ - الاستجابة ٣ - اضفاء قيمة	٣ - المقدرة الحركية الحسية ٤ - المقدرة البدنية

نشاطات هذا المستوى يعتمد فيها المتعلم على نفسه. ويستقل فيها بذاته، يكون نشطًا، يعطى أكثر مما يأخذ. ويستطيع أن يستخدم المعرفة والاتجاهات، والمهارات فى مواقف تعلم مشابهة، أو جديدة.

نشاطات ذات مستوى عال	٤ - التحليل ٥ - التركيب ٦ - التقويم	٤ - التنظيم ٥ - الاتصاف بمركب قيمى	٥ - الحركات الماهرة ٦ - التعبير الحركى المبتكر

نشاطات هذا المستوى معقدة، تترابط مفاهيميا وتتشابك، وكذلك يوجد بها تداخل واضح فى الجوانب المعرفية، والوجدانية، وذات طبيعة تكيفية.

الفرد هنا يعتمد على نفسه. ويستقل بذاته فى تحقيق أهداف هذا المستوى ويعطى أكثر مما يأخذ فى عملية التعلم.

ويلاحظ من هذا الجدول ما يلى :

١ - المبدأ التنظيمى الذى ارتكز عليه تصنيف بلوم للمجال المعرفى هو تعقد العمليات العقلية. فعلى المستوى الأدنى نجد النشاطات، والأهداف، التى لا تتطلب الكثير من الفهم أو المعالجة العقلية.

بينما على المستوى الأعلى نجد تلك التى تتطلب قدرًا أعظم من الفهم ومعالجة العديد من الأفكار، وتنظيمها والحكم عليها.

٢ - المبدأ التنظيمى الذى يقوم عليه تصنيف كراثوهل للمجال الوجدانى هو التبنى الذاتى والاستيعاب الداخلى.

فعلى المستوى الأدنى نجد أقل قدر من المشاركة والالتزام.

وعلى المستوى الأعلى نجد أن القيم والاتجاهات تتشربها شخصية الفرد وتتحكم فى أخلاقياته.

٣ - المبدأ التنظيمى الذى يستند إلى تصنيف انيتا هارو للمجال النفسحركى هو التخلص من الحركات الزائدة، وتقليل الجهد الإرادى فى العمل بحيث تتم كثير من الحركات بصورة روتينية آلية، ليولى الشخص اهتمامًا أكبر للجانب العقلى من المهارة مما يؤدى به إلى التجديد والابتكار. ويظهر هذا واضحًا فى تعلم مهارات الكتابة والقراءة مثلا.

فعلى المستوى الأدنى نجد الأفعال المنعكسة والحركات الأساسية، حيث تكثر الأفعال الزائدة، والتردد، وعدم الثقة، وتركيز الذهن والحواس فى كل خطوة من خطوات العمل، وكل حركة من حركاته.

وعلى المستوى الأعلى... يكون الفرد قد أصبح يؤدى كثيرا من خطوات العمل بسرعة، ودون جهد واع، فيؤدى العمل بمهارة، ويبتكر ويبرع فيه.

صياغة الأهداف ومعايير الحكم عليها

الصياغة الدقيقة للأهداف تسهم فى حسن توجيه العملية التربوية، وتوضح للمعلم وتلاميذه الطريق الذى يسلكونه، ونواتج التعلم التى يسعون لتحقيقها، وأساليب ووسائل التقويم التى تدلهم إلى أى مدى كان هذا التحقيق، ودقة صياغة الأهداف تغرى بالاستفادة منها، واستخدامها، وجعلها موجهات فعالة للعملية التربوية.

وتتطلب حسن صياغة الأهداف ودقتها الاسترشاد بمبادئ وأسس ومعايير بحيث تتوفر فيها خصائص معينة.

فيرى فيرست[٢٩] Furst أنه ينبغى أن تتوفر فى الأهداف الخصائص التالية :

١ - ينبغى أن تكون مصاغة بوضوح لتصف سلوك التلميذ أى ما ينبغى أن يكون قادرًا على أدائه بعد الدراسة.

٢ - ينبغى ألا يكون هناك تشابك أو تداخل بين الأهداف.

٣ - ينبغى أن تشمل كل المظاهر الهامة للسلوك التى لها علاقة بموضوع الدرس.

٤ - ينبغى أن تحدد أنواع الاستجابات التى يمكن تقبلها كدليل ومؤثر، لهذه المظاهر السلوكية.

٥ - ينبغى أن تحدد الظروف التى يمكن أن يتم فيها التعلم.

أما هيلدا طابا[٣٠] Hilda Taba، فتقترح المعايير التالية لصياغة الأهداف :

١ - ينبغى أن تصف العبارة التى تعبر عن الهدف كلا من نوع السلوك المتوقع، والمحتوى أو الإطار الذى ينطبق عليه هذا السلوك، مثل القدرة على تفسير الرموز التى توجه على الخرائط بدقة، أو القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وإذا كان السلوك تذكرًا، فينبغى تحديد ما يراد تذكره، أما إذا كان الهدف خاصا بإتجاه ما فينبغى إيضاح ما يشير إليه هذا الاتجاه.

٢ - تحلل الأهداف المعقدة إلى أهداف أبسط، حتى لا يكون هناك شك فى نوع السلوك المتوقع لتكون مفيدة فى اختيار خبرات التعلم المناسبة، واختيار وسائل الحكم على تحقيق هذه الأهداف.

٣ - أن تميز الأهداف بين خبرات التعلم التى توصل إلى أنواع السلوك المختلفة، فأكتساب المعرفة يتطلب أنواعًا من السلوك، غير تلك التى يتطلبها التدريب على التفكير السليم، وهذه غير ما يتطلبه تكوين الاتجاهات، أو تنمية

---

(٢٩) E. Stones and D. Anderson **Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology** (London: Methuen, 1972), p.12. citing: **E.J. Furst, Constructing Evaluation Instruments** (London: Longman, 1957).

(٣٠) Hilda Taba, op. cit., pp. 199-205

الاهتمامات، أو الارتفاع بمستوى المهارات.

وكل نوع من أنواع السلوك يتطلب للتوصل إليه خبرات تعليمية مختلفة، فما يلزم لتعلم المهارات العملية، قد لا يكون ملائمًا لتنمية التفكير، وما هو ضرورى لخلق الأهتمام قد لا يساعد على تغيير الاتجاهات، فعند تدريس العلاقات الدولية مثلا، ينبغى عدم الخلط بين اكتساب معلومات عن هذه الدول، وبين الخبرات اللازمة لتنمية روح الفهم والتسامح والتقدير لها، والاهتمام بمشكلات شعوبها.

٤ - الأهداف تمثل طرقًا للسير، وليس نهايات أو غايات للنشاط التربوى، وهى تنمو وتتطور على امتداد فترة زمنية طويلة، وفى إطارات تزداد دقة، ومعنى هذا، أنه يلزم تخطيط لاستمرارية الأهداف وتطورها، ونموها.

٥ - ينبغى أن تكون الأهداف واقعية، ويمكن ترجمتها إلى خبرات منهجية، مع البعد عن المبالغة، دون اعتبار لإمكانية التحقيق.

٦ - ينبغى أن يكون نطاق الأهداف من الاتساع بحيث يشمل كل أنماط النتائج التى تسعى المدرسة لتحقيقها، وتعتبر نفسها مسئولة عن بلوغها.

ويقترح جرونلند[٣١] قائمة التقدير التالية فى تقويم صياغة الأهداف التعليمية :

١ - هل يبدأ كل هدف بفعل مناسب ؟

٢ - هل صيغ الهدف فى عبارة تصف أداء التلميذ، **وليس** ما يقوم به المعلم.

٣ - هل صيغ الهدف فى صورة ناتج تعليمى ؟

٤ - هل صيغ الهدف فى صورة السلوك النهائى المتوقع من التلميذ، وليس فى صورة المحتوى الدراسى ؟

---

(٣١) نورمان جرونلند، **الأهداف التعليمية : تحديدها السلوكى، وتطبيقاته** ترجمة أحمد خيرى كاظم (القاهرة : دار النهضة العربية، د.ت) ص ص ١٢٨ - ١٢٩.

٥ - هل صيغ كل هدف بحيث يكون مستقلا بذاته، وغير متداخل مع أهداف أخرى.

ومن هذا نرى أن الاتجاه فى صياغة الأهداف، أن يتحول التركيز:

من المعلم	إلى التلميذ
ومن العملية التعليمية	إلى نتائج التعلم

ويساعد هذا على توضيح الأهداف التعليمية للمعلم، وعلى مساعدته فى تقويم تعلم التلاميذ.

ويقترح جرونلند[٣٢] قائمة التقدير التالية للحكم على أهداف وحدة دراسية:

١ - هل يوضح كل هدف ناتجا تعليميًا مناسبًا للوحدة؟

٢ - هل تتضمن قائمة الأهداف كل نواتج التعلم فى الوحدة من معلومات، وفهم، ومهارات واتجاهات، وغيرها؟

٣ - هل هذه الأهداف ممكنة التحقيق، أخذت فى الاعتبار قدرات التلاميذ، والإمكانات اللازمة، والزمن المحدد، وغير هذا من الظروف التى يتم فيها التعلم، والعوامل التى تؤثر فيه.

٤ - هل الأهداف متسقة ومتناغمة مع الفلسفة التربوية للمدرسة؟

٥ - هل الأهداف متسقة مع الأسس السليمة للتعلم؟

٦ - هل الأهداف متسقة ومتناغمة مع بعضها، فلا تعارض بين ما يشير إليه هدف، وما يشير إليه هدف آخر؟

ويقترح ميكر[٣٣] عدم استعمال أفعال أو تعبيرات غامضة، قابلة لتفسيرات كثيرة ومختلفة، عند صياغة الأهداف، ومن هذه الأفعال والعبيرات:

---

(٣٢) المرجع السابق.

(٣٣) روبرت ف. ميكر. **الأهداف التربوية**. ترجمة جابر عبد الحميد وسعد عبد الوهاب نادر (بغداد: معهد الكندى - بتادين، ١٩٦٧). ص ٣١.

يعرف، يفهم حقيقة، يتذوق، يدرك مغزى، يعتقد، يؤمن.

ويفضل ميكر أن تستخدم الكلمات الأكثر تحديدًا، والتى لا تختلف كثيرًا على تفسيرها :

يكتب، يسمع، يتعرف على، يميز، يركب، يكتب قائمة، يقارن.

الأهداف السلوكية

عند تفاعل المرء مع نشاطات، أو برامج، أو وحدات تربوية معينة مثل درس، أو وحدة دراسية أو مقرر، أو رحلة تعليمية... الخ، فإن سلوكه يتعدل بشكل أو بآخر.. فالفرد عندما يبدأ نشاطا تربويا يكون على مستوى معين من الخبرة، ويسعى النشاط التربوى أو المربى من خلال النشاط التربوى، إلى أن ينتقل التلميذ من هذا المستوى المبدئى إلى مستوى آخر مرغوب فيه.

والعبارات التى تصف الارتفاع، أو الانتقال، من مستوى من مستويات خبرة الفرد معرفيا، أو مهاريا، أو وجدانيا، إلى مستوى آخر مرغوب فيه، تكون أهدافا للنشاط الذى أحدث التغير فى الخبرة.

فقد يكون التلميذ قادرًا على التعبير عن التفاعل الكيميائى تعبيرا لفظيا، كأن يقول ان نيترات الفضة تتفاعل مع كبريتات النحاس لتنتج نيترات نحاس وكبريتات فضة ترسب، هذا مستوى من مستويات الخبرة، ولكن عن طريق بعض الدروس، أو نشاطات التعلم يصبح التلميذ قادرا على التعبير عن هذا التفاعل (وغيره) بمعادلات رمزية، فهذا مستوى آخر من مستويات الخبرة المعرفية، والعبارة التى تصف هذا يمكن أن تكون :

« يستطيع التلميذ أن يعبر عن تفاعل كبريتات النحاس مع نيترات الفضة بمعادلة رمزية » وبهذا تكون هذه العبارة هدفا للدرس، أو للنشاط، الذى يتم من خلاله هذا أو يتوقع ذلك منه.

ويلاحظ هنا أن الهدف ليس مصاغا فى صورة نشاط يقوم به المعلم أو وصف

للمحتوى الذى يعطى فى الدرس، ولكنه صيغ فى صورة أداء من جانب التلميذ، أو سلوك يقوم به، ومن هنا فإنه يسمى «هدفا سلوكيا».

الهدف السلوكى:

الهدف السلوكى عبارة تصف التغير المرغوب فيه فى مستوى خبرة، أو سلوك الفرد عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح، بحيث يكون هذا التغير قابلا للملاحظة والتقويم.

ويراعى فى الهدف السلوكى، كما يقترح جيمس ايتون[٣٤] ما يلى:

١ - أن يصبح المتعلم هو «الفاعل» للفعل، وليس المعلم، بمعنى أن نسأل أنفسنا عند كتابة الهدف ماذا سيكون المتعلم قد حققه فى نهاية الدرس، أو الخبرة التعليمية وليس ما قام به المعلم أثناء ذلك.

٢ - ألا يقتصر تفكير المعلم فى صياغة الهدف السلوكى على محتوى ما يقوم بتدريسه، بل ينبغى أن يفكر أكثر فيما سيصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الانتهاء من الدرس أو النشاط، ويعنى هذا تحديد «الفعل» الذى يهدف أن يصبح التلميذ قادرا عليه، ومن هذه الأفعال: يقرأ، يكتب، يعدد، يرسم، يميز بين، يصف.

٣ - ينبغى تحديد الفعل (أى السلوك) المطلوب أن يكون المتعلم قادرا على تحقيقه بأكبر قدر من الوضوح فمثلا:

أن يحدد مكان الكتاب فى المكتبة أفضل من ان يستخدم المكتبة.

أن يحدد العناصر الرئيسة للمنهج أفضل من أن يفهم ما هو المنهج.

كيف يصاغ الهدف السلوكى؟:

حتى يصاغ الهدف السلوكى صياغة جيدة. ينبغى أن يضمن:

- المصدر الصريح (مثل كتابة، أو قراءة)، أو المصدر المؤول (أن + الفعل).

---

(٣٤) James Eaton, op. cit., p. 41.

- الفعل أو المصدر يكون سلوكيا بمعنى أنه يصف ما سيكون المتعلم قادرا على القيام به، وبحيث يمكن ملاحظته، ويمكن الاستعانة فى هذا بتصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية.

- التلميذ أو المتعلم، حيث يكون هو الفاعل للفعل.

- مصطلح المادة الذى يتناولها الهدف السلوكى.

- الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول، ويعتمد هذا على طبيعة الهدف، والمستوى المبدئى لأداء التلميذ.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية التى استخدم فيها المصدر المؤول.

« أن يكتب قطعة املائية تتكون من ٥٠ كلمة، دون أن تزيد أخطاؤه فيها عن ثلاث كلمات.

« أن يجرى عمليات جمع لعددين كل منهما من ثلاثة أرقام، بدون حمل بواقع عشرين عملية فى خمس دقائق.

« أن يحدد الفاعل، والمفعول به، فى الجمل العشر المعطاة له.

أما إذا أريد استخدام المصدر الصريح فى هذه الأهداف، فيبدأ بكتابة عبارة مثل أن يصبح التلميذ قادرا على :

« كتابة قطعة إملائية....

« إجراء عمليات جمع....

« تحديد الفاعل والمفعول به....

الأساس النظرى للأهداف السلوكية :

معظم هذا الأساس مشتق، كما يقول زايس[٣٥] Zais من الفيزياء والعلوم الطبيعية الأخرى، من خلال مفهوم الاجرائية operationalism الذى يقصد به ترجمة المفاهيم غير المحسوسة الى محسوسات أو إجراءات، فنحن نستخدم فى حياتنا مفاهيم غير محسوسة، أو لا ندركها بالحواس، مثل « القوة » فلا أحد

(٣٥) Robert Zais, op. cit., p.

يرى أو يلمس، أو يشم «القوة» ولكننا نحتاج إلى أمثال هذه المفاهيم غير المحسوسة لتنظيم خبراتنا أو لنتفاعل مع أمور حياتنا. وقد نختلف على أمثال هذه المفاهيم. فمن هو الشخص القوى؟ الاختلاف على هذا واقع. ولكن إذا عرفنا مفهوم القوة تعريفا إجرائيا operational أى يمكن ملاحظته، فإن هذا يوفر لنا دليلا غير غامض للأعمال التى يمكن ملاحظتها، والتحقق منها، للحكم على الشخص، وما إذا كان قويا أو غير ذلك، وبذلك يقل الاختلاف، وتزداد الموضوعية فى الحكم.

فإذا قلنا أن الشخص القوى، هو من يستطيع أن يقوم بمائة دفعة متتالية للذراع من وضع الانبطاح علىٰ البطن، فإن من يستطيع القيام بذلك نعتبره قويا أما من لا يستطيع فإننا نعتبره غير قوى.

وقد يقول قائل إن هذا المعيار الوحيد غير كاف لتحديد القوة، فيضيف آخر معيار رفع ثقل مقداره ٧٠ كجم.

وهكذا فمن تتوفر فيه هاتان الصفتان يعتبر شخصا قويا، ومن يفتقدهما أو يفتقد واحدا منهما فإنه يعتبر غير قوى.

والاجرائية operationalism هى العملية التى يتم بها تحديد المفاهيم النظرية غير المحسوسة، عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها، من النوع الذى يمكن ملاحظته فإذا تمت هذه الملاحظة، كان فى هذا تحقق من وجود المفهوم النظرى.

وهدف تربوى مثل «تقدير المسئولية المدنية» أو «تقدير الشعر أو الأدب» هدف معقد، غير ملموس، ويصعب الاتفاق على معناه، أو التوصل الى وسائل للحكم على تحققه، وهناك حاجة إلى تحليله وتحديده إجرائيا بمعايير أو أوصاف تمثله، أى بأنواع سلوك يأتيها المتعلم، أو يستطيع القيام بها، إذا تحقق فيه هذا الهدف... فإذا استطعنا هذا التحليل والتحديد نكون أقرب إلى التحديد السلوكى الموضوعى للهدف.

والسلوكية behaviorism فرع من فروع علم النفس، يمكن ارجاعها الى

عالم النفس الأمريكى واطسون J. B. Watson، ومن أشهر من ارتبط اسمه بها فى ميدان التعلم «سكينر B. F. Skinner».

والتعلم عند أصحاب هذه النظرية يتكون من تغيرات دائمة نسبيا فى السلوك أى فيما يقوم به الفرد، ويمكن ملاحظته بشكل أو بآخر، ويمكن للمعلم أن يعدل أو يعيد صياغة سلوك المتعلم باستخدام «التعزيز Reinforcement».

والسلوكيون يصرون على تحديد الأهداف بصورة توضح كيفية قياسها، أى بأسلوب اجرائى، أو سلوكى، فهم يسألون أنفسهم، ماذا سيكون المتعلم قادرا على أدائه فى نهاية درس، أو نشاط، أو وحدة دراسية، ولم يكن قادرا على أدائه فى البداية ويحددون بهذا أهداف كل منها.

الأهداف السلوكية بين التأييد والمعارضة

الاهتمام المتزايد بالأهداف السلوكية منذ أوائل الخمسينيات حتى الآن، حشد لها مؤيدون متحمسون، كما جمع لها معارضون أشداء

فمن جانب التأييد يعتبرها البعض نهضة، وإحياء تربويا، سيكون له عائده فى طرائق وأساليب تعليم وتعلم أفضل، وفى وسائل تقويم أكثر دقة، وأكثر قربا الى قياس ما تدعى قياسه، وفى فهم أكثر من جانب المعلمين لما ينبغى عليهم السعى لتحقيقه، والى تطوير البرامج تطويرا اكثر علمية.

وأهم ميزة للأهداف السلوكية هى الوضوح، بما يعنيه هذا من حسن الاتصال ودقته، وعدم الاختلاف فيه، فكل إنسان عندما يقرأ هدفا سلوكيا يحدد تماما المطلوب منه، والى أى مدى يكون قد تحقق بعد اتمام التعلم بنجاح، وهذا ضرورى لتطوير المنهج.

وعلى جانب المعارضة للأهداف السلوكية نجد من يدينها على أنها جامدة ميكانيكية غير انسانية، تركز على المستويات الدنيا من التعلم.

اعتراضات على الأهداف السلوكية :

١ - تركز على المستويات الدنيا من التعلم، فأهداف هذا النوع أسهل فى صياغتها سلوكيا (أو اجرائيا) أما الأهداف الأكبر أهمية، والتى تتعلق بالمستويات العليا من التعلم، مثل تقدير العلم والعلماء، فهى أهداف مفتوحة بطبيعتها، ولا ينبغى تحديدها بهذا الأسلوب السلوكى.

٢ - ارتباط الأهداف السلوكية بالهدف العام الذى تشتق منه، أمر فيه نظر، ويمكن الاختلاف عليه، فليس هناك طريقة محددة ثابتة لاشتقاق هذه الأهداف فى المجال التربوى.

٣ - تغطية الأهداف السلوكية للهدف العام الذى تترجمه قد تكون مثار جدل، فقد نختلف على ما اذا كانت هناك مجموعة من الأهداف السلوكية تساوى هدفا عاما فقد تكون فى هذا مغالطة، وقد يكون هناك قصور فى مفهوم الإجرائية الذى تقوم عليه الأهداف السلوكية.

٤ - قد تحتاج ترجمة بعض الأهداف العامة الى أهداف سلوكية الى كتابة عشرات بل مئات وآلاف فى بعض الأحيان، من هذه الأهداف، مما يستنفذ جهد المعلم، ويصرفه عن شمولية الموقف التعليمى، خاصة إذا كان الموجهون، والنظم التعليمى، يفرضون عليه هذا، ويتأثر تقديرهم له بهذا الانجاز فى صياغة الأهداف سلوكيا.

٥ - اذا حددنا الأهداف مسبقا بهذا الأسلوب التفصيلى السلوكى قبل بداية الدرس فإن هذا يحدد مسار عملية التعليم والتعلم، ولا يدع مجالا للابتكار أو متابعة الأفكار الخلاقة للتلاميذ، أو الظروف الطارئة فى الموقف التعليمى وتكون قيدا على الانطلاق فيه.

٦ - يرى البعض فى الأهداف السلوكية التى يحددها المعلم مسبقًا افتئات على شخصية المتعلم من جانب المعلم الذى يسيره وفق هذه الأهداف السلوكية، وفى الاتجاه المحدد الذى يعتقد أنه يؤدى إلى تحقيقها.

٧ -استخدام الأهداف السلوكية يؤدى الى مستوى منخفض من التفاعل بين المعلم وتلاميذه، لما تفرضه من قيود على الموقف التعليمى.

٨ - الأهداف السلوكية، كوصفات مسبقة، لما سيجرى فى الموقف التعليمى إذا كانت ضعيفة فى صياغتها، أو تحديدها، أو ترجمتها للأهداف العامة للمادة، أو المدرسة أو المرحلة التعليمية، فإنها يمكن أن تشتت الجهد، وتقود الى الدوران فى متاهات.

٩ - مستوى التحديد فى صياغة الأهداف، مازال يثير الجدل، فما يراه البعض مستوى متناسبا، يراه آخرون معرضا لأكثر من تفسير، وعلى درجة من العمومية لا تتناسب والأهداف السلوكية.

١٠ - لا تأخذ الأهداف السلوكية فى الاعتبار ما يسمى بالمعرفة الضمنية التى توجد فى الشيء، أو العملية، أو الموقف، ولا نكون قادرين على التعبير عنها. كأن نتعرف على شخص فى وسط الزحام، ولكن عند السؤال عما يميزه عن غيره، لا نستطيع التعبير عن هذا بدقة.. فكذلك الأهداف التربوية قد لا نستطيع التعبير بدقة عن كل ميزاتها، تعبيرا يجعل أهدافنا السلوكية مميزة تماما عن غيرها.

ومن المعارضين للأهداف السلوكية (أو المحددة) ايزنر[٣٦] فهو يرى أن هناك أربع نقاط ضعف فيها هى :

١ - ان النتائج التربوية لا يمكن التنبؤ بها بالدقة التى تتطلبها هذه الأهداف.

٢ - ان امكانية تحديد الأهداف بدقة تتوقف على المادة التى تدرس، فبعض المواد يمكن فيها هذا، والبعض الآخر تكون إمكانية التحديد فيها جزئية.

٣ - أحيانا، يمكن استخدام الأهداف كمعيار للحكم فقط، وليس كمعيار للقياس وينبغى مراعاة ذلك.

(٣٦) E. Stones nd D. Anderson, op. cit., p. 5.

٤ - هناك خلط بين الحاجة المنطقية للربط بين الوسائل والغايات فى المنهج وبين الشروط السيكولوجية التى تفيد فى بناء المنهج.

أما ستنهاوس[٣٧] Stenhouse، فيرى أن الأهداف الخاصة (والأهداف السلوكية من أشدها خصوصية) تؤكد على التفكير المتجمع convergent أكثر من التفكير المتفرق divergent، وبهذا فإنها يمكن أن تحبس التلاميذ داخل نمط محدد مسبقا من الأهداف، بدلا من ترك العنان لهم لتحديد أهدافهم التى يسعون لتحقيقها.

ويرى أتكن[٣٨] Atkin أنه فى أى موقف تعليمى يحتمل كثيرا أن توجد عناصر، لم نتوقعها مقدما، بل ويمكن ألا ندركها، هذه كان من الممكن تضمينها مسبقا فى قائمة الأهداف الموضوعة قبل الدرس، ولكن هذا لم يحدث لعدم توقعها، أو إدراكها، كما يرى أن الأخذ بهذا الأسلوب يجعل المنهج يؤكد الجوانب التى يمكن تحديد أهدافها سلوكيا، أما النتائج التى لا يمكن أو يصعب كثيرا، تحديد أهدافها بهذا الأسلوب، فإنها لا تلقى فى المنهج الاهتمام الكافى رغم أنها قد تكون أكثر أهمية، وهكذا ينحدر regress المنهج فى رأيه نحو الأهداف التى تعكسها بنود وأسئلة الاختبارات، مما يؤدى الى اختفاء نشاطات تربوية مهمة.

---

(٣٧) Ibid., p. 6.

(٣٨) Ibid.