

الفصل الثاني

الأهداف التعليمية

- تعريف الهدف السلوكي

- أهمية تحديد الأهداف

- هل الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية ؟

- إيجابيات الأهداف في العملية التربوية

- تصنيف بلوم للأهداف التعليمية

- تصنيف زايس

- تصنيف انيتاهارو

- صياغة الأهداف السلوكية

- اعتبارات ينبغي مراعاتها عند الأخذ بالأهداف السلوكية

- دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية

تعريف الهدف السلوكي

يعرف " كمب " الهدف السلوكي بأنه عبارة دقيقة تجيب عن السؤال التالي: ما الذي يجب على الطالب أن يكون قادرا على عمله ليدل على انه قد تعلم ما تريده أن يتعلم.

ويعرف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي الهدف السلوكي بأنه التغير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة. ويعرف الصالح الهدف السلوكي بأنه وصف دقيق وواضح ومحدد لنتائج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس. أما مصطفى السيد فيعرفه بأنه (عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى من مستويات خبرة أو سلوك المتعلم معرفياً، أو مهارياً، أو وجدانياً عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح، بحيث يكون هذا التغير قابلاً للملاحظة والتقويم).

أهمية تحديد الأهداف:

الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي تعد بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال. ويمكن إبراز الدور الهام للأهداف التربوية على النحو التالي:

١- تعنى الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وأماله واحتياجاته ومشكلاته.

٢- تعين الغايات لمخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.

٣- تؤدي الأهداف التربوية دوراً بارزاً في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.

٤- يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم.

٥- تساعد الأهداف التربوية على وضوح الرؤيا ، فأى عمل ناجح لا بد من أن يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف محددة ومقبولة، وإلا أصبح العمل نوعاً من المحاولة والخطأ التي تعتمد على العشوائية والارتجال وفي هذا ضياع للوقت والجهد والمال ، مما لا تستطيع طاقتنا أن تقبله أو تتحمل عواقبه. هذه العشوائية في حقيقة الأمر هي ما نود أن نتجنبه في تدريسنا.

٦ - تحديد الأهداف ضروري لاختيار الخبرات المناسبة: ماذا نختار من المعرفة والخبرات الإنسانية المتفجرة المتراكمة (معلومات، مهارات، طرق تفكير، اتجاهات وعادات وميول وقيم) لنكسبه لأطفالنا؟ أي الخبرات لازمة للتلميذ لكي تساعد على التكيف الإيجابي مع مجتمعه في حاضره ومستقبله؟ وأي الخبرات الماضية نتيحها لهم؟

٧ - تحديد الأهداف ضروري لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة: إذا كان من أهداف المعلم تزويد التلاميذ بمهارات أو طرق تفكير أو اتجاهات معينة ، فإن ذلك سيساعد المعلم على اختيار أنواع النشاط التعليمي التي يمكن أن تحقق هذه الأهداف. ويحدث كثيراً أن نخطئ في تدريسنا في اختيار النشاط المناسب ربما لا لسبب إلا لأننا لا نعرف على وجه التحديد ماهية الأهداف التي نطمح في الوصول إليها.

٨ - تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم: التقويم "عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم" ، وإذا كانت هذه هي وظائف عملية التقويم ، فلا بد أن يكون هناك أساس نبني عليه أحكامنا ، ولا يمكن أن نبني تقويم تدريسنا سوى على الأهداف التي نتفق عليها ونرتضيها. فالأهداف المحددة هي التي ستحدد ماذا نقوم ، وفي الوقت نفسه فإنها ترشدنا إلى اختيار أنسب الوسائل والأدوات التي تصلح لتقويم ما نهدف إليه.

هل الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية ؟

إن الجواب على هذا السؤال يطرح جملة من القضايا الأساسية المرتبطة بأهمية الأهداف في العملية التربوية وهي قضايا يمكن إيجازها بالعناصر الآتية:

- ١ - ان مفهوم التربية في جوهره يفيد تحقيق هدف ما.
- ٢ - ان ممارساتنا في الحياة اليومية في حد ذاتها مجموعة أهداف نسعى لتحقيقها.
- ٣ - ان الأهداف التربوية معيار أساسي لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية وعملية خاضعة للفحص والتجريب.

إيجابيات الأهداف في العملية التربوية:

- إن هناك مجموعة من الإيجابيات يحققها التعليم بواسطة الأهداف ويمكن إيجاز تلك الإيجابيات بما يلي:
 - ١ - إن تحديد الأهداف بدقة يتيح للمعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرائق ووسائل وأدوات تقويم.
 - ٢ - إن تحديد الأهداف يسمح بفردانية التعليم.
 - ٣ - إن تحديد الأهداف يساعد على إجراء تقويم لإنجازات التلاميذ.
 - ٤ - إن المتعلم عندما يكون على علم بالأهداف المراد تحقيقها منه فإنه لا يهدر وقته وجهده بأعمال غير مطلوبة منه.
 - ٥ - عندما تكون الأهداف محددة فإنه من السهل قياس قيمة التعليم.
 - ٦ - ان وضوح الأهداف يضمن احترام توجهات السياسة التعليمية.
 - ٧ - ان وضوح الأهداف يتيح إمكانية فتح قنوات تواصل واضحة بين المسؤولين على التربية والتعليم.
 - ٨ - إن تحديد الأهداف يتيح للمتعلمين إمكانية المساهمة في المقررات على اعتبار أنهم يصبحون قادرين على تمييز التعليمات الرسمية وتقييمها.
 - ٩ - إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية التحكم في عمل التلميذ وتقييمه.
 - ١٠ - إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية توضيح القرارات الرسمية لضبط الغايات المرسومة.
- عمومية الأهداف وخصوصيتها: تشكل الأهداف التربوية الغايات الأساسية التي نرغب من تلاميذنا بلوغها عند مرورهم بالخبرات التعليمية التعليمية في دروس

المناهج المختلفة. وغني عن البيان أن الأهداف التربوية إما أن تكون عامة أو خاصة. فمن حيث هي أهداف عامة فهي تلك الأهداف التي يمكن أن يبلغها التلميذ في فترة زمنية طويلة ولا يمكن تحقيقها في حصة دراسية أو أسبوع دراسي مثل الأهداف العامة لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية العليا. فهذه الأهداف يمكن أن يبلغها التلميذ في نهاية منهج أو مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية.

أما الأهداف الخاصة فهي الأهداف المتعلقة بوحدة دراسية أو موضوع تعليمي، وهذا النوع من الأهداف يُطلق عليها أحياناً الأهداف السلوكية باعتبارها السلوكيات التي ترمي المدرسة إلى إكسابها لطلابها، أو الأهداف الأدائية باعتبارها ذلك الجزء من سلوك المتعلم الذي يمكن ملاحظته وتقويمه.

تصنيف بلوم للأهداف التعليمية

اتفق خبراء المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم على تصنيف الأهداف التعليمية في اجتماع لهم عام ١٩٥٦ في جامعة شيكاغو إلى ثلاثة مجالات هي المعرفي Cognitive، والانفعالي Affective، والنفسيحركي Psychomotor.

تأتي أهمية هذا التصنيف من صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة بصورة إجمالية، مع أننا نعرف أن الشخصية كل متكامل وفريدة في خصائصها، بمعنى أن الهدف من التصنيف التبسيط والتسهيل للمجالات لا الفصل بينها.

أولاً: المجال المعرفي The Cognitive Domain: هو المجال الذي يتعلق بتذكر المعرفة، كما يمتد لتنمية القدرات والمهارات العقلية. ويصنف بلوم Bloom وزملاؤه هذا المجال إلى ست مستويات تتدرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، ثم التقويم.

١. **مستوى المعرفة – التذكر Recall – Knowledge:** التركيز هنا على تذكر حقائق فرع من فروع المعرفة، ومصطلحاته ومبادئه وتعميماته وقوانينه ونظرياته، ويكون هذا التذكر بنفس الصورة أو الصيغة التي عرض بها أثناء العملية التعليمية. ويتضمن هذا المستوى الجوانب المعرفية التالية:

- معرفة الحقائق المحددة: مثل معرفة إحداثيات محددة، تواريخ معينة، أشخاص، خصائص.
- معرفة المصطلحات الفنية. مثل معرفة مدلولات الرموز اللفظية وغير اللفظية.
- معرفة الاصطلاحات: مثل معرفة الاصطلاحات المتعارف عليها للتعامل مع الظواهر أو المعارف.
- معرفة الاتجاهات والتسلسلات: مثل معرفة الاتجاهات الإسلامية في السنوات الأخيرة بالغرب
- معرفة التصنيفات والفئات
- معرفة المعايير
- معرفة المنهجية وطرائق البحث
- معرفة العموميات والمجردات: مثل معرفة المبادئ والتعميمات ومعرفة النظريات والتراكيب المجردة.

أمثلة:

- أن يذكر التلميذ أسماء ثلاثة من العلماء العرب (أو المسلمين).
- أن يعدد التلميذ أسماء حقول البترول في العراق بنسبة صواب لا تقل عن ٩٠ %.
- أن يكتب المتعلم أسماء الأنهار في العراق في زمن لا يزيد عن دقيقتين.
- أن يتلو المتعلم سورة الصافات دون أي أخطاء.
- تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يذكر، يسمي، يتلو، يحدد، يتعرف على، يصف، يعدد.

٢ - مستوى الفهم - الاستيعاب: Comprehension وهو القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة. والفهم في هذا المستوى يشمل الترجمة والتفسير والاستنتاج. ويستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيراً يختلف عما أُعطي له، أو عُرض عليه أثناء الدراسة، ويشمل هذا أن يصيغ الفكرة بلغته، أو أسلوبه الخاص بشرط توفر الدقة والأمانة، أو أن يقوم بشرح وتلخيص وإعادة تنظيم الفكرة.

أمثلة:

- أن يُحوّل المتعلم العلاقة بين الحجم والكتلة والكثافة إلى علاقة رياضية.
- أن يُلخّص المتعلم خواص الهيدروجين التي قرأها في الكتاب المدرسي بلغته الخاصة.
- أن يعيد الطالب صياغة المقصود بيوم القيامة بأسلوبه الخاص.
- أن يصف المتعلم بلغته الخاصة العلاقة بين الحيوان والنبات بعد قراءة المقالة الواردة في المجلة العلمية.
- أن يعلل المتعلم أسباب انتصار المسلمين في معركة بدر الكبرى.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

يُعبّر بلغته الخاصة عن، يوضّح، يفسّر، يناقش، يصيغ بأسلوبه، يعيد ترتيب، يستنبط، يستنتج، يلخّص.

٣ - مستوى التطبيق Application: وهو القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين في موقف جديد. ويستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها عرض المعلومات أثناء دراستها، ويشمل ذلك استخدام المجردات في مواقف واقعية.

الأسئلة في هذا المستوى قابلة للتضليل، بمعنى أنها قد تظهر بمستوى التطبيق ولكنها لا تتعدى حقيقة مستوى المعرفة، وقد يعود السبب إلى إعطاء المعلمين أسئلة مماثلة تماماً للأسئلة الموجودة في الكتاب المقرر. كما يحدث عندما يعطى المعلم مسألة تشبه تماماً مسألة محلولة في الكتاب، فقد يغير أحد أو بعض الأرقام الواردة فيها. يؤكد بلوم أن الغرض الأساسي من معظم ما يتعلمه التلميذ في المدرسة هو توظيفه في الحياة العملية، بمعنى أن فعالية عملية التعلم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلمه المتعلم.

أمثلة:

- أن يفرق المتعلم بين الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية.

- أن يحسب المتعلم درجة الحرارة الفهرنهايتية عند معرفته لدرجة الحرارة المئوية مستخدماً في ذلك العلاقة بينهما.

- أن يميز المتعلم الأحماض من بين مجموعة من المواد.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

يطبق، يستخدم، يعلل، يحل (مسألة، أو مشكلة)، يحسب، يوضح.

٤ - مستوى التحليل Analysis: ويُعرف وصول المتعلم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه، بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسة فيه، وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها (أي أن تفكير الطالب هنا ينتقل من إدراك الكليات إلى إدراك الجزئيات). وتتضمن القدرة على التحليل ثلاثة مستويات:

- تحليل العناصر
- تحليل العلاقات
- تحليل المبادئ التنظيمية

أمثلة: - أن يصنف المتعلم المواد (العناصر) إلى فلزات ولافلزات بعد معرفته للخواص العامة لكل منها.

- أن يعدد المتعلم خصائص الحديد بعد معرفته لخصائص المعادن.

- أن يستخلص المتعلم الأساس الذي بُنيت عليه تسمية المركبات الكيميائية وهي: الصودا الكاوية، الماء الملكي.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:

يبرهن على صحة، يقارن، يميز أو يحدد (العوامل الأساسية في ظاهرة أو موضوع)، يحلل موضوعاً إلى عناصره، يستنتج، يتعرف على.

٥ - مستوى التركيب Synthesis: يصبح المتعلم قادراً في هذا المستوى على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو عناصر يرتبها ويربط بينها، يتوصل إلى تركيب لم يكن موجوداً قبلاً، (أي أن تفكير

الطالب هنا ينتقل من إدراك الجزئيات إلى إدراك الكليات). وتتضمن القدرة على التركيب ثلاثة مستويات:

- إنتاج وسيلة اتصال فريدة.
 - إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات
 - اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة
- يدخل في هذا التعبير والكتابة عن المشاعر، أو التوصل إلى خطة للعمل (مثل: التخطيط لوحدة دراسية)، أو كتابة قصة حول موضوع معين أو إنتاج شعري.

أمثلة:

- أن يتوصل المتعلم إلى السلسلة الغذائية في النظام البيئي التالي:
- أن يتابع المتعلم المقالات الصحفية العلمية، ويُعد مقالاً بذلك.
- أن يستخلص المتعلم خصائص المعادن من دراسته لعدد من المعادن باستخدام التجريب العملي.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يصمم (تجربة مثلاً)، يركب، يخطط، يقترح (أسلوباً أو طريقة)، يجمع بين، يشق، ينظم، يعيد ترتيب.

٦- مستوى التقويم Evaluation: وهو الحكم الكمي والكيفي على موضوع، أو طريقة، في ضوء معايير يضعها المتعلم أو تُعطى له، ويشمل هذا إصدار الأحكام في ضوء معايير داخلية مثل التناغم وعدم وجود تعارض، أو في ضوء معايير خارجية (أي خارجة عن الموضوع نفسه) مثل عدم معارضة قيم وعقيدة المجتمع.

أمثلة:

- أن يعطي المتعلم رأيه في أنواع الأطعمة التي يتناولها من حيث أهميتها لجسم الإنسان- أن يميز المتعلم جوانب الضعف في العمود البسيط.
- تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:
- يصدر حكماً على، ينقد، يناقش بالحجة، يقوم، يقدّر قيمة، يبين التناقض، يدعم بالحجة، يبرر.

ملاحظة هامة: واضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي أن المعيار في التدرج الذي استخدم فيه هو درجة تعقيد العمليات العقلية، فالمستويات الدنيا (التذكر) لا تتطلب إلا قدراً يسيراً من الفهم، أو المعالجة الذهنية، بينما المستويات العليا (التحليل - التركيب - التقويم) تتطلب أعلى درجات الفهم والقدرة على مناقشة الأفكار وتحليلها، والحكم عليها.

يمكن لتصنيف بلوم للمجال المعرفي أن يستخدم كأساس لما يلي:

- ١ - صياغة أهداف التعليم والتعلم.
- ٢ - التأكيد على المستويات العقلية العليا.
- ٣ - إعداد خطة الدرس.

ثانياً: المجال النفسحركي (المهاري) Psychomotor Domain

هو المجال المهاري، خاصة ما يتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات. كما في الأنشطة الرياضية للقيام بأداء معين وفي هذا المجال لا يوجد تصنيف متفق عليه بشكل واسع كما هو الحال في تصنيف الأهداف المعرفية. والأهداف التعليمية في المجال النفسحركي تصاحب الخصائص المعرفية والوجدانية لكن الخصائص النفسحركية تغلب على استجابات المتعلمين.

ويتكون هذا المجال من المستويات الآتية:

- ١- الاستقبال: وهو يتضمن عملية الإدراك الحسي والإحساس العضوي التي تؤدي إلى النشاط الحركي.
- ٢- التهيئة: وهو الاستعداد والتهيئة الفعلية لأداء سلوك معين.
- ٣- الاستجابة الموجهة: ويتصل هذا المستوى بالتقليد والمحاولة والخطأ في ضوء معيار أو حكم أو محك معين.
- ٤- الاستجابة الميكانيكية: وهو مستوى خاص بالأداء بعد تعلم المهارة بثقة وبراعة.
- ٥- الاستجابة المركبة: وهو يتضمن الأداء للمهارات المركبة بدقة وسرعة.

- ٦- التكيف: وهو مستوى خاص بالمهارات التي يطورها الفرد ويقدم نماذج مختلفة لها تبعاً للموقف الذي يواجهه.
- ٧- التنظيم والابتكار: وهو مستوى يرتبط بعملية الإبداع والتنظيم والتطوير لمهارات حركية جديدة.

تصنيف زايس، Zais

- أورد زايس Zais تصنيفاً مبسطاً لهذا المجال، يبدو مفيداً لصياغة الأهداف التعليمية النفسحركية، وجعله من أربع مستويات هي:
- ١- ملاحظة أداء شخص ماهر.
 - ٢- تقليد العناصر الأساسية للمهارة.
 - ٣- التمرين، ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مع تقليل الجهد المبذول في الأداء تدريجياً.
 - ٤- إتقان المهارة مع احتمال زيادة هذا الإتقان.

* تصنيف أنيتا هارو: Anita Harrow

❖ يقسم هذا التصنيف المجال النفسحركي إلى ستة مستويات هي:

- ١- الحركات الانعكاسية Reflex Movements: هي حركات لا إرادية بطبيعتها، وتظهر في مرحلة مبكرة من العمر، سواء كانت منعكسات الحاجات الأساسية، أو منعكسات حفظ التوازن والحركات الدفاعية.
 - ٢- الحركات الأساسية Fundamental Movements: تنشأ من تجمع حركات منعكسة في أنماط أساسية، ويُستعان بها في أداء الحركات الإرادية مثل المشي والجري والقفز والرفع والجذب وتناول الأشياء.
- أمثلة:

- أن يدرج المتعلم كرة لزميل له.
- أن يمسك المتعلم القلم ليكتب.

٣- القدرات الحركية الحسية: Perceptual Abilities: يحتاج المتعلم أن يدعم هذه القدرات بالنضج، وخبرات التعلم المناسبة التي تصل به إلى درجة من التحمل والمرونة، تجعله يؤدي النشاطات الحسية بمهارة، مثل القدرة على التمييز حسيّاً بين أشياء متشابهة كقطع العملة مثلاً، أو القدرة على التنسيق بين اليد والعين للقف الكرة مثلاً.

مثال: أن يكتب المتعلم حروف الهجاء نقلاً عن نموذج يوجد أمامه.

٤- لقدرات الجسمية: Physical Abilities: هي الحركات التي تتصف بالقوة والرشاقة والمرونة والتحمل، ولذلك فإن الأهداف بهذا المستوى تركز على النمو الجسمي السليم للقيام بحركات في مستوى أعلى. كما أن الخبرات التعليمية هي التي تهذب القدرات الحركية الحسية والجسمية.

مثال: أن يؤدي المتعلم ست ضغطات من وضع الانبطاح.

٥- الحركات الماهرة: Skilled Movements: يُتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادراً على القيام بمهارات حركية عالية، كأن يكون المتعلم بعد ثلاثة أشهر من تدريبه على الطباعة قادراً على طباعة ٣٠ كلمة في الدقيقة بما لا يزيد عن ٣ أخطاء، أو أن يتقن حركة الشقلبة في الجمباز.

مثال: أن يصبوب المتعلم كرة إلى الهدف بدقة.

٦- التعبير الحركي المبتكر: Nondiscursive Communication Movements:

بعد أن يكتسب المتعلم القدرة على أداء الحركات الماهرة، فإنه قد يستطيع الابتكار والإبداع في أداء الحركات، بحيث يضيف عليها تعبيراً وإبداعاً وجمالاً، مثل حركات المتعلم الابتكارية لتوصيل معاني للآخرين في تمثيلية درامية على المسرح المدرسي.

ملاحظة هامة: واضح من تصنيف أنيتا هارو للمجال النفسحركي أن المعيار في التدرج هو التخلص من الحركات الزائدة، وتقليل الجهد الإرادي في العمل بحيث تتم كثير من الحركات بصورة روتينية آلية، ليولي المتعلم اهتماماً أكبر للجانب

العقلي من المهارة مما يؤدي به إلى التجديد والابتكار. ويظهر هذا واضحاً في تعلم الطفل مهارات الكتابة والقراءة مثلاً:

❖ على المستوى الأدنى: نجد الأفعال المنعكسة والحركات الأساسية، حيث تكثر الأفعال الزائدة والتردد وعدم الثقة، وتركيز الذهن في كل خطوة من خطوات العمل، وكل حركة من حركاته وعلى المستوى الأعلى: يكون الفرد قد أصبح يؤدي كثيراً من خطوات العمل بسرعة، ودون جهد واع، فيؤدي العمل بمهارة، ويبتكر ويبرع فيه.

ثالثاً: المجال الوجداني (العاطفي) Affective Domain

هو المجال الذي يحوي أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقدير. أي إن الأهداف في هذا المجال تعتمد على العواطف والانفعالات. يعتبر المجال الوجداني من أصعب المجالات الثلاثة في التعامل معه وتتميته، ويرجع ذلك للأسباب التالية:

- ١ - عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية.
- ٢ - الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال.
- ٣ - نواتج التعلم موقفية، أي قد تختلف من موقف لآخر، كما أنها خادعة إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن.

❖ وقد صنف هذا المجال كراثوהל Krathwohl وزملاؤه عام ١٩٦٤ إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد، من الاستقبال، إلى الاستجابة، إلى الاعتزاز بقيمة، إلى بناء نظام قيمي، إلى الاتصاف بنظام قيمي. فيما يلي المستويات الخمسة للمجال الوجداني طبقاً لتصنيف كراثوהל:

١- الاستقبال: Receiving

❖ هو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع، بحيث يصبح المتعلم مهتماً به، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم، إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولي اهتماماً بموضوعه المفضل.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يلتفت إلى، يصفى إلى، يحس بـ...، يستمع إلى، يوافق على.

مثال: أن يبدي التلميذ اهتماماً نحو موضوع التلوث.

٢- الاستجابة: Responding: هو مستوى الرضا والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو " يفعل " شيئاً إزاء الموضوع.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يُقبل على، يبدي إعجابه بـ...، يميل إلى، يتحمس لـ...، يعبر عن تذوقه لـ...، يبتعد عن، يعاون في، يتطوع لـ...، يستجيب، يعبر عن استمتاعه بـ...

مثال: أن ينظف التلميذ أسنانه بعد كل طعام.

٣- الاعتراف بقيمة: Valuing: هنا يرى المتعلم أن الشيء أو الموضوع أو السلوك له قيمة ويكون هذا بسبب تقدير المتعلم نفسه لهذه القيمة، ولو أن هذا التقدير هو في الحقيقة نتاج اجتماعي تقبله المتعلم تدريجياً وببطء، حتى أصبح جزءاً منه هو وتبناه، واستخدمه كما لو كان نابعاً منه هو.

يُظهر المتعلم هذا السلوك بدرجة من الاستمرارية والثبات في المواقف المناسبة، بحيث يشتهر عنه أنه يتصف بهذا الاتجاه أو المعتقد أو القيمة، وسعيه إلى إقناع الآخرين بها، وإخلاصه وتفانيه فيها.

تصبح الأهداف في هذا المستوى المادة الأولية التي ينمو منها ضمير الفرد وتتدخل في ضبط سلوكه.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يستحسن، يبدي رغبة مستمرة في، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسؤولية، يسهم بنشاط في، يكون اتجاهاً نحو، يحترم، يُعظّم، يهاجم، يشجب، يذم، يعارض.

مثال: أن يثق المتعلم بقدرة العلم والتكنولوجيا في حل مشكلاتنا.

٤- تكوين نظام قيمي: Organization: يكسب المتعلم في تفاعلاته مع مجتمعه التعليمي (النظامي، وغير النظامي) قيماً متعددة. وعندما يصل إلى درجة كافية من النضج يبدأ في بناء نظام خاص به لهذه القيم، تترتب فيه قيمه، ويتضح فيها السائد

والمسيطر منها على السلوك من الأقل تأثيراً فيه. هذا البناء القيمي للمتعلم ليس ثابتاً، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع كسبه لقيم جديدة.

حبذا لو كانت القيم التي نكسبها لتلاميذنا متجانسة متوافقة داخلياً، وليس بينها تعارض، فهذا يقوده في المستقبل إلى تكوين فلسفة للحياة، ولكن كثيراً ما يكون الواقع غير هذا.. فقد تجعله قيمه حريصاً على أداء شعائر دينه، ولكن يسمح لنفسه أن يغش في عمل، أو لا يتقن مهمة أو وكلت إليه.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يؤمن بـ...، يعتقد في، يضحى في سبيل. مثال: أن يتبنى التلميذ القيم العلمية.

٥ - الاتصاف بتنظيم أو مركب قيمي، والإيمان بعقيدة Characterization by a Value Complex: القيم التي يتبناها الفرد على هذا المستوى تكون قد وجدت لها مكاناً في الهرم القيمي له، وأصبحت ضمن نظام يتوفر فيه توافق واتساق داخلي يتحكم في الفرد.

في هذا المستوى يصل الفرد بعملية التبني الذاتي للقيم إلى القمة، بحيث تلون نظرة الإنسان إلى الكون، وتكون فلسفة له في الحياة.

من الأهداف التي تنتمي لهذا المستوى: - أن يكون الفرد نظاماً للسلوك ينبني على مبادئ أخلاقية تقوم على قيم معينة (الدين، أو التضحية في سبيل الوطن، و خدمة الإنسانية.. الخ).

- أن يكون الفرد فلسفة متناسقة للحياة.

يتضح من التناول التفصيلي السابق للمجال الوجداني أن المبدأ التنظيمي الذي يقوم عليه تصنيف كراثوهل لهذا المجال: هو التبني الذاتي والاستيعاب الداخلي. فعلى المستوى الأدنى نجد أقل قدر من المشاركة والالتزام، وعلى المستوى الأعلى نجد أن القيم والاتجاهات تتشربها شخصية الفرد وتتحكم في أخلاقياته.

أجزاء الهدف السلوكي: يرى روبرت ميجر في عام ١٩٧٥ أن الهدف السلوكي يجب أن يحتوي على ثلاثة أجزاء هي كما يلي:

١- وصف السلوك المرغوب تحقيقه بواسطة المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية.

٢. وصف الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول.

٣. وصف الشروط أو الظروف التي يتم خلالها قيام المتعلم بالسلوك المطلوب.

صياغة الأهداف السلوكية

❖ مكونات الهدف السلوكي:

حتى يُصاغ الهدف السلوكي صياغة جيدة ينبغي أن يُضمّن:

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

- الفعل أو المصدر يكون سلوكياً يمكن ملاحظته، ويمكن الاستعانة

بتصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية.

- المتعلم (القائم بالسلوك)، حيث يكون هو الفاعل للفعل.

- مصطلح المادة الذي يتناولها الهدف السلوكي.

- الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول (وهذا اختياري)، ويعتمد هذا على طبيعة

الهدف، والمستوى المبدئي لأداء التلميذ.

أمثلة: من أمثلة الأهداف السلوكية التي استخدم فيها المصدر المؤول:

١ - أن يقيس التلميذ قطر سلك معدني دون أن يتجاوز الخطأ ٢ ملليمتر.

٢ - أن يذكر التلميذ أهمية قانون حساب سرعة الأجسام المتحركة.

٣ - أن يُعرّف التلميذ المقصود بعملية التنفس.

أما إذا أريد استخدام المصدر الصريح في هذه الأهداف فيبدأ بكتابة عبارة

مثل: أن يصبح التلميذ في نهاية دراسة الموضوع قادراً على:

١ - قياس قطر سلك معدني دون أن يتجاوز الخطأ ٢ ملليمتر.

٢ - ذكر أهمية قانون حساب سرعة جسم متحرك.

٣ - تعريف المقصود بعملية التنفس.

الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية:

١ - وصف نشاط المتعلم بدلاً من نشاط التعلم:

الغرض من الهدف السلوكي تحديد سلوك التلميذ عند نهاية الحصة ، وليس الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم خلال الحصة.

مثال: (أي الهدفين التاليين أدق ؟)

أ - أن أقوم بإثبات قانون الانكسار.

ب - أن يفسر الطالب رسماً يبين العلاقة بين زاوية السقوط وزاوية الانكسار.

٢ - تحديد موضوعات العملية التعليمية بدلاً من نتائجها

يقوم بعض المعلمين بتحديد موضوع الدرس بدلاً من تحديد السلوك المتوقع من الطالب في نهاية الحصة

مثال: (أي الهدفين التاليين أدق ؟)

أ - أن نقوم بدراسة قانون شارل.

ب - أن يستنتج الطالب قانون شارل.

٣. وصف العملية التعليمية بدلاً من نتائجها:

يركز بعض المعلمين على العملية التعليمية بدلاً من التركيز على نتائجها.

مثال: (أي الهدفين التاليين أدق ؟)

أ - أن يتم تحقيق معرفة الطالب لتركيب الورقة.

ب - أن يصف الطالب تركيب الورقة.

٤ . صياغة أهداف مركبة:

تقوم فكرة الأهداف السلوكية على تحديد هدف لكل عبارة ، لكن بعض المعلمين يقومون بصياغة أهداف مركبة.

مثال: (أي الهدفين التاليين أدق ؟)

أ - أن يوضح الطالب تركيب الزهرة في النبات ووظيفتها.

ب - أن يوضح الطالب تركيب الزهرة في النبات.

اعتبارات ينبغي مراعاتها عند الأخذ بالأهداف السلوكية :

- ١ - من الصعب صياغة نتائج العملية التعليمية كلها بصورة قابلة للقياس، وخاصة عند تنمية الأهداف في المجال الوجداني.
- ٢ - التقيد الشديد بالأهداف يضعف قابلية المعلم والطالب للتجديد والابتكار، طالما أنهم يسعون لتحقيق أهداف مخطط لها مسبقاً. فالمعلم لا يصبو فقط لتحقيق أهداف مرسومة سلفاً، بل إنه من خلال التفاعل الصفّي تتكشف أشياء أخرى لديه قد لا تكون واضحة مسبقاً.
- ٣ - اختيار الأهداف على أساس مدى قياسها قد يجر العملية التعليمية نحو أهداف بسيطة سهلة التحقيق، فالمعلم عندما يشعر أنه يقيم على أساس مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يحددها قبل بدء الحصة فإنه سيميل إلى كتابة أهداف سهلة التحقيق ضماناً لنجاحه في تحقيقها.

دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية :

أولاً: دورها في تخطيط المناهج وتطويرها :

- ١ - تسهم في بناء المناهج التعليمية وتطويرها، واختيار الوسائل والتسهيلات والأنشطة والخبرات التعليمية المناسبة لتنفيذ المناهج.
- ٢ - تسهم في تطوير الكتب الدراسية وكتب المعلم المصاحبة لتلك الكتب.
- ٣ - تسهم في توجيه وتطوير برامج التعليم الذاتي والتعليم المبرمج وبرامج التعليم بواسطة الحاسب الآلي.

ثانياً: دورها في توجيه أنشطة التعلم والتعليم :

- ١ - تيسر عملية التفاهم بين المعلمين من جهة وبين المعلمين وطلابهم من جهة أخرى، فالأهداف السلوكية تمكن المعلم من مناقشة زملائه المعلمين حول الأهداف والغايات التربوية ووسائل وسبل تنفيذ الأهداف مما يفتح المجال أمام الحوار والتفكير التعاوني مما ينعكس إيجابياً على تطوير المناهج وطرق التعليم.

كما إنها تسهل سبل الاتصال بين المعلم وطلابه فالطالب يعرف ما هو مطلوب منه وهذا يساعد على توجيهه وترشيده مما يساعده على التقليل من التوتر والقلق من قبل الطالب حول الاختبارات.

٢ - تسهم الأهداف السلوكية في تسليط الضوء على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامة التي تكون هيكل الموضوعات الدراسية وترك التفاصيل والمعلومات غير الهامة التي قد يلجأ الطالب إلى دراستها وحفظها جهلاً منه بما هو مهم وما هو أقل أهمية.

٣ - توفر إطاراً تنظيمياً ييسر عملية استقبال المعلومات الجديدة من قبل الطالب فتصبح المادة مترابطة وذات معنى مما يساعد على تذكرها.

٤ - تساعد على تفريد التعلم والتعامل مع الطالب كفرد له خصائصه وتميزه عن غيره من خلال تصميم وتطوير برامج التعلم الذاتي الموجهة بالأهداف والتي يمكن أن تصمم في ضوء مجال خبرات الطالب واستعداده الدراسي.

٥ - تساعد على تخطيط وتوجيه عملية التعلم عن طريق اختيار الأنشطة المناسبة المطلوبة لتحقيق التعلم بنجاح بما في ذلك اختيار طريقة التدريس الفاعلة والمناسبة للأهداف واختيار وسائل التعليم المفيدة لتحقيق الهدف السلوكي.

٦ - تساعد المعلم على إيجاد نوع من التوازن بين مجالات الأهداف السلوكية ومستويات كل مجال من المجالات.

٧ - توفر الأساس السليم لتقويم تحصيل الطالب وتصميم الاختبارات واختيار أدوات التقويم المناسبة وتحديد مستويات الأداء المرغوبة والشروط أو الظروف التي يتم خلالها قياس مخرجات التعلم.

٨ - ترشيد جهود المعلم وتركيزها على مخرجات التعلم (الأهداف) المطلوب تحقيقها.

٩ - تعتبر الأهداف السلوكية الأساس الذي تبنى عليه عملية التصميم التعليمي ونتاج هذه العملية عبارة عن نظام يلائم المتغيرات في الموقف التعليمي.

١٠ - تيسر التفاهم والاتصال بين المدرسة ممثلة بمعلميها وهيئتها التدريسية وبين

أولياء الأمور فيما يتعلق بما تود المدرسة تحقيقه في سلوك الطالب نتيجة للأنشطة المتنوعة التي تقدمها لهم في المجالات المختلفة (معرفية، نفسحركية، وجدانية).

ثالثاً: دور الأهداف في عملية التقويم:

تقوم الأهداف على توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية. فالأهداف تسمح للمعلم والمربين بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم ما لم يحدد نوع هذا التغير أي ما لم توضع الأهداف فلن يتمكن المعلم من القيام بعملية التقويم مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة.