

2017

أوراق تربوية

الجزء الأول :

الأهداف التربوية

أ. منصورى عبد الحق

جامعة وهران 2

أوراق تربوية

الجزء الأول :

الأهداف التربوية

إنجاز : أ. منصورى عبد الحق

جامعة وهران (الجزائر)

المحتويات

03.....	مقدمة
06.....	مصادر الأهداف
07	فلسفة الأهداف
08	خصائص نمو الفرد
08	التوجه العلمي
09	عالمية الانسان
10.....	مواصفات الأهداف التربوية
14.....	أنواع الأهداف التربوية
15.....	العلم و المعرفة
18.....	التفكير
21.....	القيم و الاتجاهات و المواقف
21.....	المشاعر والأحاسيس
22.....	المهارات
25.....	أهداف التعليم الابتدائي و الثانوي
29.....	الخاتمة
30.....	قائمة المراجع

مقدمة

إذا كانت العملية التربوية خلاصة لتفاعل رؤيا واضحة للأهداف والغايات وتوظيف وسائل مناسبة و ممارسة ميدانية إيجابية و واعية ، فإن النجاح فيها يرتبط مباشرة بمدى الاهتمام الذي تحظى به كل ناحية من هذه النواحي الثلاثة من خلال نظرة شمولية تكاملية والمتتبع للنشاط التربوي يلاحظ أن العمليات التقويمية تتناول في الغالب موضوع الوسائل من الناحيتين الكمية و النوعية ، وتتعرض أحيانا لبعض مظاهر العجز التي تعرفها الممارسة للعملية التعليمية، غير أنها لا تلتفت إلى الأهداف إلا عند التعبير عن فشل المؤسسات في بلوغها . ويشكل هذا التوجه انحرافا خطيرا في العملية التربوية جعل المربي لا يهتم كثيرا بمردود جهده المبذول و لا يتحرج إذا كانت الأدوات و الوسائل المستعملة لا تعمل في اتجاه تحسينه أو الرفع من مستواه .

والحقيقة أن الانشغال بموضوع الأهداف التربوية إلى جانب الاهتمام بالوسائل له ما يبرره . فالوسائل تابعة للأهداف وهذه الأخيرة توجه العملية التربوية وتحدد المعايير التي يجب اعتمادها في العملية التقويمية . كذلك فإن هناك قضايا تربوية مطروحة للبحث تستدعي معالجتها تركيز الدراسة حول موضوع الأهداف . فإشكالية "هل التعليم هو مجرد إكساب التلميذ قدرا معينا من المعلومات والمعارف و الحقائق أم هو علاوة على ذلك امتلاك قدرا من طرق التفكير والاتجاهات والقيم" لا يمكن تناولها و تحليلها إلا على ضوء الأهداف و الغايات التي يقترن بها هذا التعليم ...

لهذه الأسباب وغيرها ارتأينا أن نخصص لموضوع الأهداف التربوية هذه المقالة، حاولنا أن نتعرض فيها لأهم جوانبها و أبرز عناصرها ابتداء من وظيفة الأهداف و القواعد المعتمدة في صياغتها و مروراً بالتعريف بالمصادر الرئيسية التي تتغذى منها و بمختلف أنواعها وانتهاء بالإشارة السريعة إلى بعض مظاهرها فيما يخص التعليم القاعدي الأساسي و التعليم الثانوي .

أملنا الوحيد أن تأتي هذه المحاولة مؤكدة لضرورة الاهتمام الموضوعي والواقعي بالأهداف التربوية الذي نعتبره بداية تصحيح المسار، ذلك أن الأزمة في مجتمعاتنا هي في نظرنا أزمة في الأهداف قبل أن تكون أزمة في الوسائل .

وظيفة الأهداف التربوية

إن الممارسة التربوية اليومية تتخبط في مشاكل عديدة تتفاوت في الحدة و الدرجة بسبب الأخطاء الجسيمة المرتكبة وعلى رأسها الارتجالية التي أصبح يفرضها الواقع المتذبذب و المتغير و سوء التخطيط الذي غالبا ما ينطلق من تصورات سطحية و من نظرة قريبة ومحدودة لا تضع احتياطات لمفاجآت المستقبل التي كثيرا ما تتسبب في تعكير الأجواء بالمؤسسات التربوية، وفي تعزيز حالة عدم الاستقرار بها. وهذه الصور النموذجية لواقع التربية تمثل أكبر شاهد على أن الأهداف التربوية لا تؤثر من قريب و لا من بعيد في سير العمل التربوي نظرا لعدم أهميتها بالنسبة للمربين أثناء مباشرتهم لمهامهم . و هو موقف ناجم عن عجز في تحديد طبيعة عائدات التربية . فلا زال إلى اليوم مئات المربين يعتقدون أن تلقين المعلومات للتلاميذ هي كل ما يجب أن تشغل بها المدرسة ، أما المهارات الخاصة والاتجاهات والقيم والقدرة على التفكير الابتكاري فلا نحتاج إلى إدراجها ضمن دائرة الاهتمامات عند وضع المناهج .. إذ يكفي أن نترك أمرها إلى اجتهاد المربين لبلورتها بصورة تلقائية خلال احتكاكهم بتلاميذهم . والنظرة السليمة تنطلق من تحديد الأهداف أولا نظرا لما تؤديه من وظائف و تقدمه من فوائد وخدمات من أبرزها :

- 1- توجيه النشاط التربوي، بحيث يتم التركيز على الأهم فالمهم تحقيقا للانسجام مع فلسفة التربية وضمانا للسير في اتجاه إشباع حاجات الأفراد والمجتمع و تأكيد قيمه و مثله .
- 2- تشكيل أرضية مناسبة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالبرامج التربوية . فتعدد مظاهر المعرفة و تنوعها و تراكم الخبرة البشرية نتيجة الانفجار المعرفي الذي حدث في الفترات المعاصرة ، كل ذلك يضطر واضعي المناهج و المربين إلى

القيام بعملية الانتقاء والاختيار عند محاولة تحديد المضامين والأنشطة و التجارب التعليمية. و هي عملية معقدة من شأن الأهداف التربوية الواضحة أن تساعد على تسييرها و توجيهها الوجهة الصحيحة .

3- توحيد الجهود وتركيزها. بما أن المناهج التربوية تنتظم عدة حقول ومجالات من المعرفة والخبرة، و يتوزع حولها التلاميذ في وحدات كثيرة تتدرج في سلم المستويات العديدة كما يتقاسم فيها الأدوار مربون مختلفون بعضهم عن بعض في التكوين والخبرة وفي القدرة والمهارة وفي الصفات الفردية والخصائص الذاتية ، فتأتي مساهمة كل واحد منهم مختلفة من حيث الآثار التي تتركها . لهذا فإن رسم الأهداف يقوم بتوحيد الجهود و تصويبها نحو نقاط أو مجالات التركيز التي تمثل القواسم المشتركة التي تتمحور حولها الأنشطة التربوية المختلفة .

4- توجيه و تنظيم عملية التقويم .فالأهداف التربوية تأتي كذلك كمؤشرات و أمارات واضحة للعملية التقويمية ، بحيث يمكن للمربين أن يعرفوا بدقة ما أنجز وما بقي للإنجاز، كما أن مراجعاتهم لاستراتيجيات وأساليب و طرق التعليم تتم على أسس سليمة و قواعد ثابتة و محكات ومعايير موضوعية، خاصة وقد شاع في مدارسنا تدريس أشياء والتركيز عند التقويم على أشياء مغايرة أو تحديد أهداف تفوق من حيث العدد ما تتناوله عملية التقويم . و قد يرجع السبب في ذلك إلى وجود وسائل محدودة كما و كيفا لا تغطي مجال الأهداف إلا جزئيا . و معروف في أوساط المربين أن مظاهر الإنجاز التربوي التي لها علاقة بمدى استيعاب المادة العلمية أو بمدى التمكن من بعض المهارات الواضحة والمحددة كالقدرة على الكتابة هي المظاهر التي استطاعوا من خلال الوسائل المتوفرة متابعتها وتقويمها بشيء من الدقة والموضوعية. ونستطيع القول إن التباعد بين ما يتم تدريسه وما تسعى الاختبارات و القياسات التربوية لتقديره والحكم عليه يعود السبب فيه إلى عدم وضوح الأهداف سواء من حيث الشكل والصياغة أو من حيث مراميها ومقاصدها . و لا غرابة إذا وجدنا المعلم نفسه، عند إجراء العمليات التقويمية ، يميل إلى التركيز على النواحي الواضحة بالنسبة إليه بالرغم من أنها لا

تكون دائما هي النواحي الهامة .. بل انه يعتمد في دروسه إلى تغطية الجوانب القابلة للتقويم على حساب ما يصعب تحديده و ملاحظة آثاره أثناء الممارسة .

5 . إمكانية بناء النشاط التعليمي على ضوء فلسفة واضحة . فكل جزئية من جزئيات الأنشطة التربوية تصبح ذات قيمة نظرا لما تسهم به في إطار تحقيق الأهداف التربوية. و هكذا ترتبط فقرات البرامج والطرق و الوسائل التربوية و تعمل جميعها في اتجاه واحد تمليه أو تحدده سياسة تربوية معينة .

إن اعتماد الأهداف الواضحة يضع حدا للمواقف الارتجالية التي لا ترحم أحيانا، كما أنه يحدد بدرجة كبيرة من الدقة المكتسبات التربوية و يقوم بموضوعية المردودية و يتحكم بالخصوص في العوامل المفاجئة التي ظلت تؤثر سلبا في عمل المدرسة . و من خلال اعتمادها يسهل تقديم الإجابات على الأسئلة المنهجية الثلاثة التي يطرحها المربي على نفسه ، وهي كما أوردها " ماجر " : ماذا أريد أن أحقق ؟ ما هي وسيلتي لتحقيقه ؟ كيف أعرف أنني حققتة ؟¹.

مصادر الأهداف

حين نتأمل في الأهداف التربوية و وظيفتها يتأكد لدينا أن المصدر الرئيسي الذي تتغذى منه هو نفسه المجتمع الذي يتبناها . و بما أن التربية هي أداة المجتمع لتحقيق غاياته فانه ينتظر من هذه الأهداف التربوية ألا تتعارض مع فلسفة هذا المجتمع .

من ناحية ثانية يكون الناقل لتصور المجتمع و مجسده في الواقع هو الفرد، فكان لابد من مراعاة خصائصه و مميزاته بحيث تعطي الأولوية في البرنامج التربوي لتلك العناصر التي تخدمها و تتماشى معها .

كذلك بما أن المبتكرات العلمية تؤثر في حياة الأفراد و الجماعات و أن الاجتهاد العلمي يصوب الرؤى و يوجهها فلا بد من تبني ما يمليه المنطق العلمي كأحد المصادر التي تتغذى منها الأهداف التربوية .

وأخيرا بما أن الإنسان أصبح عالميا يتأثر بما هو سائد في العالم أحببنا ذلك أم كرهناه ، فلا بد من وضع أهداف تربوية تحفظ الكيان المتميز للأفراد و الشعوب

¹ -Mager,R.F « Developing Attitude Toward Learning »

و تحميه من الذوبان ، بدون أن تعزز التفوق السلبي و الانطواء على الذات. وفي المقابل ضرورة تنمية الاستعدادات للانفتاح على الغير و التأثير فيه والتأثر به في الاتجاه الإيجابي والتي من شأنها أن تدفع بالخصوص إلى المساهمة التي تتحدد بموجبها مكانة الفرد داخل المجتمع أو مكانة الأمة بين الأمم .

من هنا نستطيع أن نتحدث عن أربعة مصادر رئيسية تتشكل من خلالها الأهداف التربوية وتتعين مستوياتها المختلفة . هذه المصادر، كما عبر عنها " اللقاني" هي فلسفة المجتمع وخصائص نمو التلميذ وطبيعة العلم والاتجاهات العالمية². و قد تحدث " صليبا " عن الأساس الاقتصادي والذي يمكن اعتباره مظهرا من مظاهر الحياة الاجتماعية ، كما أشار إلى الأساس الإنساني و الذي يمكن إدراجه ضمن مفهوم العالمية³.

أ . فلسفة المجتمع

لا شك أن لكل مجتمع فلسفته ونظرته إلى الحياة وإلى دور الإنسان فيها . وعلى ضوء هذه الفلسفة توضع الأهداف وترسم الخطط والاستراتيجيات و تنتقى الوسائل للنزول على أرض الواقع . وتبقى أداة المجتمع الرئيسية في ذلك الاتجاه هي التربية التي عن طريقها يتم إعداد الأفراد للحياة الاجتماعية و تمكينهم من مواجهة مطالبها و العمل الإيجابي فيها . فهي تقوم بتقديم المتعلم للمجتمع كما تقدم ثقافة المجتمع و فلسفته و مبادئه للمتعلم . و يتوقف مصير هذا الأخير ويتحدد دوره داخل المجتمع على مدى استيعابه وامتصاصه لهذه الفلسفة ودرجة تجاوبه مع مقتضياتها .

من هنا يتعين على واضعي أهداف التربية أن ينطلقوا من غايات المجتمع الكبرى و خصائصه المميزة له عن سائر المجتمعات فينتقون ما يأتي منسجما مع فلسفته و توجهاته و ما يساهم في ضمان بقاءه واستمراره . فالأهداف التربوية لا بد أن تنبع من المجتمع وتخضع لتطوراتها إذا أريد للتربية أن تظل فعلا أداة في خدمته . و حتى إذا أردنا أن تسهم التربية في تطوير المجتمع فليس لها بد من أن

² - حسين اللقاني و أحمد رضوان "تدريس المواد الاجتماعية " ص.31

³ - جميل صليبا "مستقبل التربية في العالم العربي "، ص.22

تتطلق من واقع المجتمع . ذلك أن كل مجتمع يوجه العمل التربوي حسب تصوراته لأنه يريد أن يحصل في النهاية على عناصر بشرية لها شعور بالانتماء التام إليه وعلى أتم استعداد لخدمته و التضحية من أجله⁴.. و هي مشاعر و أحاسيس تؤكد الممارسة التربوية والاحتكاك الدائم والمستمر ولعدد من السنوات مع أفكار و معاني انتقاها واضعو البرامج لهذا الغرض بالذات .

ب . خصائص نمو الفرد

مما يجب كذلك أخذه بعين الاعتبار عند صياغة الأهداف، خصائص العنصر البشري الذي يتلقى برامج التربية. إذ ما الفائدة من ربط أنشطة تربوية بأهداف ليس في وسع الأفراد بلوغها لسبب بسيط أنهم لا يملكون الوسيلة الفطرية لمباشرتها. فلا بد من وضع أهداف تتناسب مع إمكانياتهم وقدرتهم الاستيعابية بحيث لا ننزل عن مستواهم الحقيقي لما في ذلك من استهانة بهم واحتقار لهم، كما انه لا ينبغي مطالبهم بما لا يملكون وسيلة تحقيقه أو القيام به حتى لا نسبب لهم حالات من الإحباط و التثبيط لعزائمهم. إلى جانب مراعاة مستويات الأفراد العقلية وطبيعة مداركهم وغيرها يجب الالتفات إلى حاجاتهم و اهتماماتهم ضمانا للنشاط والحيوية في التجارب التعليمية. فاعتبار التربية في خدمة المجتمع لا يتجسد بقطع الطريق أمام إشباع حاجات الأفراد أو بتهميش تعلقاتهم و اهتماماتهم. فلا قيمة حقيقية للأهداف إذا لم ترمي إلى خدمة المجتمع من خلال خدمتها للأفراد. وعلى العموم تبقى خصائص نمو الإنسان والكيفية التي تحصل بها عمليات التعلم والاكنتساب والتفكير والتذكر والنسيان. فهي كلها عناصر ذات أهمية خاصة ينبغي أن تظهر آثارها في شكل و مضمون الأهداف التربوية .

ج . التوجه العلمي

يشترط في الجهود التربوية حتى تكون مثمرة أن تساير العلم و ما توصل إليه من نتائج فتستغلها لتحسين مردودها. و لمواكبة التطور العلمي و التكنولوجي يحتاج المربون إلى مراجعة أهدافهم التربوية بصورة دورية في جوانبها المتغيرة

⁴ -Debesse,M et Mialaret,G « Traite des Sciences Pedagogiques: Pedagogie Comparée ».

أو المتعلقة بالمظاهر غير الثابتة في فلسفة المجتمع ، و إدخال التعديلات عليها كلما دعت الحاجة إلى ذلك . و إذا بقيت الأهداف هي هي في كل جزئياتها رغم كل ما يعرفه المجتمع من تطور، فإن عملية التكوين والإعداد ، التي تعتبر إحدى المهام الرئيسية للمدرسة ،تفقد قيمتها و كل مبررات القيام بها . بل تتحول إلى أداة قد تقف في وجه عملية تكيف الفرد لأن ما يتعلمه هذا الأخير لا علاقة له بما تتطلبه الأوضاع وتستدعيه من مواقف و سلوكيات. و السياسة الحكيمة لا ترفض كل جديد فقط لأنه جديد كما أنها لا تنزمت لكل قديم لمجرد أنه قديم ، بل تراعي المصلحة الحقيقية والفائدة الراجعة والمهم أنها لا تغلق الباب اليوم في وجه ما تكون مضطرة إلى التسليم به و الاعتراف به غدا .

باستثمار الناحية العلمية عند إنتاج الأهداف فإننا نعمل بطريقة مباشرة على إيجاد الذهنيات التي تحسن التجاوب مع المنهجية العلمية و تتحاشى الارتجال والفوضى . و ليس معنى ذلك أن المدرسة مطالبة بحشو أذهان التلاميذ بالكنوز الثقافية والعلمية التي ورثتها البشرية و تراكمت عبر تعاقب الأجيال ، إنما المقصود هو مساعدتهم على أن ينهلوا منها بالقدر الذي يحتاجون إليه . فالأدمغة الكبيرة تعرف بانفتاحها و دقة معرفتها و ليس دائما بكثرة ما احتشد في أذهانها من معلومات و خبرات نظرية .

د . عالمية الإنسان

إن الأهداف التي تسعى مؤسسات التربية لتحقيقها، من خلال برامجها المعتمدة ، يفترض أنها تساعد الفرد على التكيف مع نفسه، و كذلك على شق طريق سليم داخل مجتمعه . وبما أن المجتمعات مضطرة اليوم إلى الانفتاح على بعضها لأسباب سياسية واقتصادية واجتماعية ثقافية ، فلا يمكن أن يغيب البعد العالمي في الحياة التعليمية . خاصة إذا عرفنا أن عملية الانغلاق أصلا غير ممكنة بعد ما حصل من تطور كبير في وسائل الاتصال التي أصبحت تؤثر في اتجاهات وأفكار وسياسات الأفراد والجماعات من مسافات بعيدة وبطريقة مباشرة. فبعد تحصين الأفراد و تثبيت هويتهم وخصائص شخصيتهم المتميزة لا بد من فتح المجال أمامهم للاستفادة من تجارب الآخرين الناجحة و تزويدهم بما يؤهلهم

للمساهمة محليا وعلى صعيد دولي، لأن الذي يكتفي باستهلاك ما ينتجه الآخرون ينتظر منه أن يذوب في غيره بعد أن تتلاشى خصائصه ومميزاته . ويبقى على المربين برمجة ما ينمي في الأفراد القدرات و المهارات التي تسمح لهم بالاستفادة من التجربة الإنسانية و في نفس الوقت بالمساهمة في تقدم الحضارة و إعلاء كلمة الإنسان دون ما حاجة إلى إلغاء الذات أو ترك الانتماء.

تلكم كانت أهم المصادر التي تتبثق عنها الأهداف التربوية . و توجد إلى جانبها مصادر أخرى تعود إليها أو تتفرع عنها مثل اعتبار السوق المهنية كمجال يصب فيه الإنتاج التربوي وكذلك الحياة الآنية ومتطلباتها وما تفرضه من سياسة في ترتيب الأولويات في البعدين المكاني والزمني . و مثل هذه المصادر لا يمكن تجاهلها رغم أنها ذات طبيعة متغيرة ومتطورة و غير ثابتة، وأنسب طريقة للتعامل معها و مع كل طارئ على حياة الناس هو اعتماد مناهج لا تتصف بالصلابة كي لا تفقد مرونتها و يبقى توجيهها بالتالي خاضعا لمستوى و درجة الملائمة مع الأوضاع و الأفراد⁵.

مواصفات الأهداف التربوية

حتى تؤدي الأهداف التربوية وظائفها المختلفة على أحسن وأكمل وجه يجب أن تحظى بصياغة سليمة وهيكل شفاف و تنظيم محكم . وهذا كله يساهم بطريقة مباشرة في رفع كل التباس و في ضمان التمييز الدقيق بينها . و هناك عدد من الشروط و المواصفات إذا توفرت في الأهداف التربوية تجعلها جديرة بأن يواجه العمل التربوي على ضوءها ، و من أهمها :

1 . تحديد بدقة السلوك المتوقع والمجال الذي سيتناسب مع هذا السلوك والإطار الذي يظهر فيه . فلا نكتفي ببيانات عامة مثل "تنمية القدرة على التفكير المنطقي" أو " القدرة على التعبير عن الأفكار" ولا نذكر معها المظاهر التي تترجمها في الميدان . و لا يكون المقصود واضحا فحسب بل يجب كذلك تحديد هل المضمون الذي استفادة المتعلم يدخل فيما يتعين على هذا الأخير الاحتفاظ به

⁵ - Reuchlin,M « Traité de Psychologie Appliquée:Education et Institutions Educatives » pp.158-159

في ذاكرته كشيء يحمل قيمته في ذاته أم أنه يعتبر من المقدمات المساعدة على إنتاج تغيير في الأفكار أو الاتجاهات أو السلوك . ومن الأمثلة على هذا الوضوح المطلوب في صياغة الأهداف : تطبيق قاعدة معينة على مختلف الحالات المحددة التي يرد فيها تطبيق هذه القاعدة . فلا بد من التأكد ميدانيا أن التلميذ لا يحسن تطبيق القاعدة فحسب بل انه يستطيع كذلك تعميم تطبيقها على جميع الحالات التي تتناسب معها القاعدة .

وبهذه الكيفية تتجه السياسة التعليمية وجهة تكون عملية الإثراء فيها غير مقتصرة على إضافة العناصر الجديدة للاستيعاب و إنما يراعى فيها الاكتساب النوعي كذلك. و هذا يعني أن نسبة المعلومات قد تكون اقل إلا أن الإلمام بهذا القليل يصاحبه فهم أعمق و تحليل أدق و مهارة فائقة في التعامل مع الأفكار أو معالجة المسائل .

2 . ضرورة تحليل الأهداف المركبة إلى عناصرها حتى تكون أكثر إجرائية و حتى تمهد لعملية اتخاذ القرار الصحيح سواء فيما يتعلق بالمناهج نفسها أم بطريقة النزول بها إلى أرض الواقع أم بأساليب تقويم نتائج النشاط التربوي .

فعبارة مثل " تنمية طريقة الحوار " ، " عقل يتفاعل مع تعقيدات الحياة المتطورة " ، " تذوق الجمال " ، " المواطنة الصالحة " هي عبارات عامة ومبهمة تفيد في اقتراح سياسة عامة لكنها لا تساعد على تقرير أي تعليم نحتاج وأية مادة تتناسب مع أهدافه أكثر. وكثيرا ما تأتي كلمات " كفاءة " ، " مهم " .. تزيد الأمر تعقيدا خاصة أن المفاهيم التي تقتنن بها من " تفكير " و " معرفة " ، و " قدرة " ، و " مهارة " ... هي أصلا غير محددة المعالم و تنتشعب حول كنهها الآراء والنظريات. وعلى العموم فإن هذه الصيغ الفضفاضة تفتح مجالا واسعا أمام المربين وغيرهم للتأويلات العديدة التي تصل أحيانا إلى درجة كبيرة من التباين و التناقض ، و هذا بطبيعة الحال يهدد استقرار المؤسسات التربوية و يحولها إلى مسرح للصراع بين المربين و كل ذلك على حساب التلميذ و متطلبات إعدادة .

إن تحليل الأهداف إلى مكوناتها يجعل تحسسها وإدراكها أمرا ممكنا. فالتفكير الواضح كههدف تربوي يمكن تفكيته إلى عدد من العناصر تعين على

تحديد دور المربي وما يتوقع منه ، منها القدرة على الاستنتاج من المعطيات أو المقدمات ، تطبيق المبادئ أو القواعد، استعمال عمليات منطقية في تحسين الاستخلاص ، تعميم ما يتم تعلمه..

هذا التفصيل للأهداف وتحديد السلوك المتوقع يرسم المدى الذي يمكن للمربين أن يجسدوا فيه قدراتهم الخاصة و مواهبهم الذاتية و قناعاتهم و مجال الاختلاف و التباين بينهم ويسمح لهم في نفس الوقت أن يلجئوا إلى وسائل مختلفة و طرق متعددة لكن نحو هدف الجميع متفق على كيفية رؤيته وعلى الصورة التي يجب أن يظهر فيها .

3 . عرضها بشكل يسمح بتحديد التجارب التعليمية التي تساعد أكثر على تحقيقها.ويعد الإخفاق في تحقيق هذا الشرط أكبر عائق في وجه تجسيد أهداف كثيرة، فيكون العمل التربوي عملاً متكرراً يدور في حلقة واحدة حيث يتعذر تركيز النشاط و تعميمه على كافة الجوانب التي هي موضوع اهتمام التربية . فكل نوع من أنواع السلوك يتطلب أحياناً تجربة خاصة . هذه الأخيرة لا يمكن استيفاء شروطها من قبل المربي إلا إذا كان يعرف بدقة ماذا يريد تحقيقه وإنجازه . فالتجارب التعليمية المطلوبة في تنمية المهارات اليدوية لا تفيد بالضرورة في تنمية عمليات التفكير. كذلك فإن اعتماد التجربة المادية المحسوسة يولد من غير شك اهتمامات عند المتعلم ولكن لا يسهم إلا جزئياً في ناحية تغيير الاتجاهات والتأثير في المواقف . أيضاً فان تدريس العلاقات الدولية واعتماد معلومات وتجارب قصد التعريف بالدول والشعوب لا يكفي أحياناً لتنمية معاني التسامح والتكافل بين الشعوب .

4 . إدراج هدف في بعد زمني مراعاة للنمو و التطور، ذلك أن الإنسان كل لا يتجزأ و أن تحليل المعرفة إلى عناصر يتم لأغراض الدراسة فقط. فلا يصح اعتبار الهدف التربوي متضمناً شيئاً ثابتاً يمكن تعلمه بصفة نهائية. فحتى نصل إلى تكوين المفاهيم المجردة واكتساب طرق البحث و تكوين نظرة إيجابية متفائلة، نحتاج إلى خبرة تراكمية يستغرق تحصيلها وقتاً كافياً . فتحقيق الأهداف يأتي على مراحل من خلال حلقات متصلة متعاقبة تتجاوب في ترتيبها مع مستويات نمو

الفرد . وإذا كانت فكرة نمو أو تطور السلوك التعليمي يسهل مراعاتها مع الأهداف التربوية المتعلقة بالمهارات الأكاديمية ، فإن مفهوم التطور في النواحي النفسية والعقلية يصعب قياسه .

5 . أن تكون واقعية بحيث تتضمن ما يمكن ترجمته في صورة منهاج تربوي ونقله كتجربة أو سلسلة من التجارب داخل الحجرة الدراسية ، والابتعاد فيها عن المثالية الفارغة التي تنطلق من الرغبات والأمانى دون النظر في مدى إمكانية إنجازها على أرض الواقع .

6 . تسلسل الأهداف تسلسلا منطقيا وموضوعيا، بحيث يكون هناك تدرج كمي وكيفي وما يؤخر يجب ألا يقدم و ما تدعو الحاجة إلى تقديمه لا ينبغي أن يؤخر. و أن تكون الأهداف في مجموعها متناسقة متكاملة غير متعارضة ومتناقضة .

7 . حتى تكون جديرة بالاهتمام ينبغي أن تتصف بالشمولية و تكون في تناولها متعددة الأبعاد فتغطي جانب الخبرة و المعرفة وطريقة التفكير وكيفية تربية الأذواق و تنمية المهارات بالإضافة إلى الميول والاتجاهات والقيم . وكلما جاءت الأهداف غنية في أبعادها شاملة للظاهرة الإنسانية الاجتماعية كلما تأكدت قيمتها وانتعش الدافع لتحقيقها .

8 . ضرورة حصر الأهداف في عدد معقول حتى يستطيع واضعو المناهج إعطاءها حقا من العناية وحتى يتمكن المربون من متابعة آثارها و العلامات الدالة عليها في سلوك و نشاط المتعلمين . وهذا لا يتعارض مع الشمولية المشار إليها سابقا إذ الغرض من الحصر تركيز الجهود وعدم تشتيتها.

هذه جملة من المواصفات الضرورية التي تمنح الأهداف قيمتها التربوية . وفي غيابها يصبح وجود أهداف كعدم وجودها إذ لا يكون لها تأثير أو سلطان على الممارسة و النشاط التربوي بصورة عامة .

أنواع الأهداف التربوية

لقد اعتمد المربون منطلقات متباينة في تجميع الأهداف . فمنهم من ركز على حاجات الأفراد والمجتمع ، ومنهم من تبنى الحقائق العلمية واعتبرها الأساس الصالح للتجميع . وظهرت تصنيفات للأهداف التربوية على أساس الموضوع مع الميل فيها إلى اعتبار المهارات الأكاديمية ضرورية لنمو الفرد كإنسان، كما ظهرت تصنيفات أخرى على أساس الكفاءة الاقتصادية مع تركيز خاص على المتطلبات الثقافية. و أخيرا صنفنا الأهداف على أساس الكفاءة الفردية .

و بما أن دور التربية هو التأثير الإيجابي في الناس و أن هذا التأثير يظهر على سلوكهم، فانه من المناسب جدا، مع وجود هذا التعدد في الطرح ، أن نعتمد في تصنيف الأهداف على السلوك وقد نخلص إلى مثل هذه الصيغ في التوجهات العامة :

- تنمية الطرق الناجعة في التفكير .
- اكتساب معلومات هامة و أفكار و مبادئ.
- تنمية عادات و مهارات العمل الفعال و الإيجابي.
- تنمية الإحساس المتزايد بالمشاكل الاجتماعية و التجارب الجمالية .
- تأكيد و تعزيز مواقف و اتجاهات اجتماعية و الحد من عملية التمركز حول الذات و من مظاهر الأنانية و الأثرة .
- تنمية حس تذوق الأدب و الفن .
- تنمية و إثراء مجال اهتمامات ناضجة.
- دعم التكيف الشخصي الاجتماعي .
- تطور الصحة الجسمية من حسن إلى أحسن .
- توضيح و تحليل فلسفة الحياة⁶ .

⁶ - ذكرها Smith and Tyler " و نقلها عنهما : p.209 « Curriculum Developent » Tabah, H

و بهذه الكيفية نستطيع تحديد بشيء من الموضوعية مجالات التدخل
الإصلاحي و مجالات التقويم . و عندما نأتي إلى أنواع الأهداف يمكننا حصرها
في مجالات :

- العلم و المعرفة،
- التفكير و عملياته،
- القيم و الاتجاهات و المواقف ،
- المشاعر و الأحاسيس،
- المهارات .

1 . العلم و المعرفة (حقائق ، أفكار، مفاهيم)

هناك جزء لا بأس به من البرامج التربوية المقررة في المستويات المختلفة يكون
الهدف من تغطيته يتمثل أساسا في تمكين التلميذ من تذكر و استحضار حقائق و
أفكار بعينها و كذا مفاهيم في الصورة أو الشكل الذي تم استيعابها فيه في بداية
الأمر . و أضاف بعضهم عنصر "الفهم" ⁷، لان المعرفة التي لا يمكن إعادة تنظيمها
و استخدامها في ظروف مغايرة أو جديدة هي، في نظرهم، ذات قيمة محدودة .. مع
الإشارة إلى صعوبة تحديد متى تنتهي عملية اكتساب المعرفة ليبدأ السلوك المعروف
بالتفكير . و الاعتقاد الذي ظل سائدا لفترة طويلة و الذي مازالت نسبة كبيرة من
المربين متعلقين به أنه كلما ازداد الفرد معرفة يزداد أيضا فهما للعالم حوله ، وعلى أن
المعرفة هي القاعدة الأساسية لنمو القدرات العقلية. ولذلك كان كثيرا ما يقاس مستوى
النضج أو درجة الذكاء عند الفرد من خلال تقدير كمية المعرفة التي اجتمعت له .
لهذا فان أهداف مثل " معرفة الخصائص الفيزيائية و الكيمائية للعناصر المشتركة
والمركبة " و " التعرف على أهم أحداث تاريخية " و " معطيات حول جغرافيا بلدان
أوروبية و إفريقية و آسيوية و أمريكية " تتواجد بكل ثقلها ضمن أبرز و أهم الأهداف
التربوية المقررة .

والفرق بين المدرسة الحديثة والمدرسة التقليدية أن هذه الأخيرة اعتبرت تزويد
التلاميذ بالمعلومات هدفا أساسيا في حد ذاته إلا أن المدرسة الحديثة بعد أن أكدت

⁷-Taba ,H « Curriculum Development »

هي بدورها على قيمة المعلومات "... بحثت في نوعيتها و ما يتناسب منها مع كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة كما وجهت الأنظار إلى أساليب تقديم المعلومات مع مراعاة سيكولوجية اكتساب المعلومات لدى الفرد⁸. و ذكر الدكتور "اللقاني" جملة من المبررات التي اضطرت التربية الحديثة إلى الاهتمام بالمعلومات و هي :

- المعلومات تشبع حاجة الإنسان للبحث في علل الأشياء .

- المعلومات تجعل الإنسان أكثر قدرة على استغلال إمكانات بيئته وحل

مشكلاتها

- المعلومات تؤثر في جوانب شخصية الإنسان وهذه الأخيرة هي إلى حد ما

خلاصة لاكتساب خبرات مر بها ...⁹.

غير أنه أضاف مجموعة من الشروط ينبغي مراعاتها في اكتساب التلاميذ

للمعلومات و هي :

- أن تكون المعلومات ذات وظيفة بالنسبة لحياة التلميذ .

- أن يكون اكتساب المعلومات ذاتيا فلا تقتصر المدرسة على ما يقدمه المعلم

بطريقة مباشرة .

- أن تكون المعلومات دقيقة و مسايرة لأحدث التطورات .

- أن تبدأ من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المركب و من الملموس

إلى المجرد¹⁰

من بين أنواع المعرفة التي يستفيدها المتعلم الطرق والأساليب التي يستطيع

بواسطتها التعامل مع الحقائق ، و من أمثلة ذلك " معرفة المتوسط التمثيلي المستخدم

في الخرائط والصور " ، " طرق تصنيف النباتات والحيوانات " و "معرفة مختلف أنواع

التصنيفات" ... فالحقائق الخاصة ليس لديها سوى استعمال مؤقت و قيمتها كوسيلة

للابتكار محدودة، فيكون اكتسابها و المحافظة عليها في الذاكرة في أدنى مستويات

الاهتمام . و نظرا لأن تعلم الحقائق المنعزلة غير فعال ، حتى ولو كان اكتسابها

أحيانا على درجة من الأهمية ،فان بعض الدراسات أثبتت أن 80 % منها ينساها

⁸ -حسين اللقاني و أحمد رضوان "تدريس المواد الاجتماعية " ص.36

⁹ - حسين اللقاني و أحمد رضوان " تدريس المواد الاجتماعية " ص. 37 - 39

¹⁰ - المرجع السابق ، ص.39 - 43

صاحبها خلال سنتين أو في مدة أكثر قليلاً¹¹. و من هنا ضرورة التفرقة الواضحة بين الحقائق المهمة في ذاتها و تلك التي تعمل كأداة للوصول إلى حقائق أخرى أهم منها ، و ضرورة التركيز على النوع الثاني منها التماساً لفائدة أكبر و مردود أحسن . غير أن ما يلاحظ على البرامج التربوية اكتظاظها بالحقائق المنعزلة ربما انطلاقاً من القناعة التي ترى أن الفرد يحتاج إلى هضم و استهلاك كمية لا بأس بها من المعلومات قبل أن يدخل في العمليات الفكرية .

هذا الذي أشرنا إليه إلى حد الآن يمكن أن ندرجه ضمن صنف المعرفة من المستوى الأول التي تؤخذ بطريقة مباشرة والتي يكون مجال تطبيقها ضيقاً نسبياً ومحدوداً . يوجد مستوى ثاني و يتعلق بمعرفة المبادئ و الأفكار الأساسية . و المعرفة في هذا المستوى تكون أكثر فائدة و أكثر مردودية لأن مجال تطبيقها واسع و بواسطتها يمكن إنتاج الجديد من المعلومات و فهم الأشياء والأحداث التي لا نتعلمها بطريقة مباشرة . و من الاعتبارات المطلوبة في الأفكار حتى تصنف في هذا المستوى:

- أن تتصف بالصدق العلمي .

- أن تكون قابلة للتعلم في سن معينة¹² .

- أن تكون لها أوجه استغلال في الثقافة السائدة¹³ .

أما الإلمام بمفاهيم "التطور" و "العدد" و "القياس" و "الشخصية" و "الوطنية" و "العدالة"... فهو مرتبط بمستوى آخر من مستويات المعرفة . هذا النوع من المعرفة لا يكتسب في المعالجات البسيطة إلا استثناءً، وإنما يظهر عادة كنتيجة لتجربة طويلة و احتكاك عميق بعدد من المجالات من خلال عدد من المواضيع و المواد الدراسية . و هذا يصدق بالخصوص على مفاهيم كالعدالة التي ليس لها مجسّدات محسوسة و تأخذ مدلولاتها بعداً تجريبياً معنوياً .

و إذا كانت المعرفة في مستواها الأول يعتمد فيها أساساً على الذاكرة فإنها في المستويين الثاني والثالث تحتاج أكثر من مجرد التذكر والاستحضار بعد الاستيعاب

¹¹ - Taba, H « Curriculum Development » p.212

¹² - التركيز على قابلية التعلم كان من نتائجها السلبية اعتماد برامج تربوية فقيرة في مضمونها و غير طموحة من حيث أهدافها.

¹³ - Taba, H « Curriculum Development » pp.213-214

المباشر، لأنها انبثقت أصلا من التجربة المتكررة التي لم ترتبط دائما بعالم الملموسات .

2 . التفكير

مهما اختلف الناس حول وظيفة التربية الأساسية فانهم يتفقون جميعا على أن الإنسان في حاجة إلى تعلم التفكير . لأن التطور و التغيير يحدثان في المجتمع الإنساني بسرعة عجيبة يتعذر معها على الأفراد اعتماد السلوك الروتيني وحده لتحقيق التكيف وتجسيد المواقف واتخاذ القرارات المناسبة سواء فيما يتعلق بالقضايا التطبيقية والمهنية اليومية أو بما يطرح من أمور أخلاقية ثقافية ، أو في مواجهة المشاكل و سلوك أحسن طريق فيها، فتتحول القدرة على التفكير المستقل إلى ضرورة تتطلبها الحياة في هذه المجتمعات المتزايدة في تعقيداتها .

إن الاهتمام بالتفكير لا يشير بالضرورة إلى الإحاطة الشاملة بالعناصر التي يتركب منها، ذلك أن السلوك الذي نسميه تفكيرا اقترن بعدة معاني و أُعطي عدة تسميات خاصة وأن كل القدرات و المهارات العقلية، ابتداء من تكوين المفاهيم والوصول إلى حل المشاكل ، يمكن إدراجها ضمن ما تعارف على تسميته بعملية التفكير .

وبما أن التفكير عملية يلجأ إليها جميع الناس تلقائيا للتجاوب مع أوضاعهم ولتحقيق حد أدنى من التكيف ، فإن الذي يهتم المؤسسة التربوية ليس هو أي تفكير وإنما نجدها تركز بشكل خاص على التفكير التأملي و التفكير النقدي . هذا الأخير يتسع لعدد من العمليات العقلية المتميزة عن بعضها و المتكاملة في علاقة بعضها ببعض . و إذا أردنا لهذا الهدف التربوي أن يساهم في توجيه عمليتي بناء وتقويم البرامج، نحتاج حينئذ إلى تحليل العمليات التي يشتمل عليها التفكير النقدي، و من أبرزها :

أ - القدرة على تأويل المعطيات

إن سلوكيات عديدة ترتبط أحيانا بقدرة الفرد على تأويل المعطيات من مختلف الأصناف والأنواع . فاستخراج المعاني من النصوص ، وقراءة الرسوم

الكاريكاتورية، والتعرف على ما تضمنه جدول إحصائي، و الاطلاع على مجموعة من القوائم الرياضية، كلها عمليات يتوقف النجاح فيها على قدرة الفرد على التأويل. و هي عملية تتطلب منه إبراز الحقائق الهامة و الأفكار الرئيسية من الإطار، و ربط بعضها ببعض مع إمكانية استخراج المظاهر العامة منها . وهي صورة تطابق إلى حد بعيد ما يسمى بالتفكير الاستقرائي. وتأتي درجة الصدق في هذه التأويلات مقترنة بخصائص وطبيعة ونوعية المعطيات، كأن يكون مضمونها علميا أو أدبيا، كليا أو لفظيا، في مستوى عالي من التجريد أو محسوسا ملموسا.

ب . تطبيق الحقائق و المبادئ

إن تطبيق الحقائق والمبادئ لحل مسائل جديدة أو لمواجهة وضعيات طارئة أو للتنبؤ بما يمكن أن يحدث من خلال ربط الأثر بالمؤثر والسبب بالمسبب ، كلها مظاهر تمثل وجها آخر في عملية التفكير. وعملية التطبيق تستدعي التحكم الكامل في القواعد والمبادئ ، والدقة في التمييز بين ما له علاقة بالمشكل المطروح وما لا علاقة له به . كذلك تتطلب فهما شاملا و إحاطة كلية بهذا المشكل المطروح بحثا في طبيعة العلاقة بينه و بين ما مر من تجارب تعليمية شبيهة به أو لها بعض القواسم المشتركة معه . بعد ذلك لا بد من إعادة التنظيم لهذه الخبرة أو المعرفة المستفادة سابقا بحيث يمكن مطابقتها مع الواقع . وكما هو الشأن بالنسبة لعملية التأويل ، فان تطبيق المبادئ له معايير للحكم على العملية من حيث نوعيتها و درجتها و ما تنتهي إليه .

و بما أن فاعلية التعليم تقاس بمدى قدرة المتعلمين على استعمال ما تعلموه في الظروف المختلفة ، يصبح تطبيق الحقائق و المبادئ من أهم أهداف التربية .

ج . التفكير المنطقي

إن التفكير بالطريقة النقدية مع القدرة على تحليل الأفكار إلى عناصرها بطريقة منطقية يعتبر أحد الأوجه الأخرى البارزة في عملية التفكير. وينبغي أن نلاحظ أن الخطابات المتناقضة حول نفس الموضوع كثيرا ما تتضمنها مصادر متعددة بل و تجتمع أحيانا في المصدر الواحد، كما أن الكثير مما يستخلص من المواقف اليومية الرسمية منها و غير الرسمية يبنى على أساس اعتبارات غير

واضحة أو حتى خاطئة أو انطلاقاً من مقدمات براقّة مقنعة في ظاهرها إلا أنها تخفي في باطنها الذاتية والمغالطة والتلبّيس . والقدرة على إدراك هذه الأبعاد الخفية وتحديد الاعتبارات الخاطئة وإبعاد المقدمات غير السليمة ، و تمييز الصحيح منها والسقيم ... هي عمليات ضرورية كي تتحقق استقلالية الفرد في المجتمع و لا يكون بالتالي لعبة في أيدي التجار والسياسيين المحترفين و الدماغوجيين الذين يحسنون فن التلبّيس و التضليل بدوافع شتى. فهو يحتاج إلى الإجابة بدقة وبسرعة فائقة على السؤال التالي : "متى ينتهي عرض الحقائق من قبل الآخرين فيأخذها كاملة غير منقوصة ليبدأ في سماع وجهات نظرهم الخاصة و آراءهم فيقف إزاءها موقف الكيس الفطن؟". فعند سماعه مناقشة حول أسباب الحرب ، مثلا ، يكون متيقظا ليسأل نفسه: ما هي مسلمات الكاتب المؤرخ، و هل تعرض لكل العوامل الهامة، و كم هي مناسبة التبريرات التي انطلق منها للوصول إلى خلاصاته؟؟ . من الموضوعية كذلك محاولة التعرف على الأساليب التي فيها التحايل كالتهمج على شخص بقصد واحد هو إبعاد فكرة أو تصور أو تعمد إلغاء تعريف معين رغم أهميته خوفا من التأثير على الرأي العام و توجيهه وجهة لا يحبها... الخ

و يمكن حصر الفوائد من تمكين التلميذ من مهارة التفكير الناقد في :

- القدرة على التمييز بين الرأي و الحقيقة .
- القدرة على التأكد من صدق المصادر التي تستقي منها المعلومات .
- القدرة على الخروج باستنتاجات من المادة العلمية .
- القدرة على تحليل الظواهر التي ترتبط بمجال الدراسة.
- القدرة على التوصل إلى الدلالة النوعية للمعلومات .
- القدرة على الخروج بتعميمات¹⁴ .

ويجب أن نلاحظ مع ذلك أن القدرة على تسجيل الحكم النقدي إزاء خطابات الآخرين لا تضمن بالضرورة تحسين منطق الفرد نفسه كما أن تحسس أخطاء الآخرين لا يؤدي تلقائيا إلى تجنبها من قبله. نضيف كذلك أن إتقان عمليات التفكير لا يمكن تعلمه في عدد من الحصص و الدروس أو في موضوع أو

14 - حسين اللقاني و أحمد رضوان " تدريس المواد الاجتماعية " ص . 33

موضوعين ، بل يستغرق وقتا طويلا و يتطلب متابعة دقيقة كما يستدعي توفير المجالات والمناسبات الكثيرة للتطبيقات المستمرة من ناحية أخرى توجد صعوبة ترتبط بتعريف عملية التفكير نفسها وتحديد العناصر الفاعلة فيها . لذلك تظل كل الطروحات المقترحة مؤقتة ما لم نتمكن من فهم كامل لنشاط العوامل التي تتحكم في هذه العملية والمراحل التي تمر بها قبل أن تبلغ ذروتها و كمالها .

3 . القيم و الاتجاهات و المواقف

إن الحياة المعاصرة طغت فيها الماديات على الاجتماعيات والإنسانيات ، والتربية هي التي نستطيع بواسطتها وضع حد لهذا الخطر المحدق وتحقيق التوازن بين الماديات والروحيات أو المعنويات. وإن انتقادات عديدة وُجّهت إلى التربية ذاتها باعتبار أن برامجها المعتمدة تركز على الحقائق العلمية وطرق اكتشافها وكيفية التوصل إليها ، و لا تخصص إلا مساحات محدودة لدراسة المواضيع التي من شأنها أن تنمي الاتجاهات الصحيحة وتشجع على المواقف المعتدلة والقيم الإنسانية والاجتماعية . من جهة أخرى ، فإن مجالات كالأخلاق والدين و الوطنية تسيرها ردود أفعال متأثرة بالعاطفة و مبنية على أساس أفكار مسبقة لا على أساس منطقي علمي .

ويمكن القول إن الأهداف التربوية المرتبطة بموضوع القيم والمواقف والاتجاهات هي أكثر الأهداف التربوية غموضا من حيث إمكانية تحديدها كما وكيفا و من حيث التفرقة بين أنواعها و من حيث تحليل السلوكات الخاصة التي لها علاقة بها . و من القواعد التي تتسحب على هذه المظاهر أن الاتجاهات هي مكتسبة وأنها ترتبط بالجانب الانفعالي كما أنها قابلة للتغيير لأنها مرتبطة بالدوافع و متأثرة بأساليب التفكير¹⁵ .

4 . المشاعر و الأحاسيس

إن عملية التكيف مع المحيط الاجتماعي و الثقافي تتطلب من الفرد فهم طرق الحياة و مواقف و قيم و مشاعر نوعيات و أصناف من الأفراد . ولا نستطيع

¹⁵ - المرجع السابق، ص.44 - 47 (ارجع اليه للتفاصيل)

أن نلغي في العملية الكيفية التي يرى بها الآخرون أنفسهم و نعتمد فقط على رؤيتنا لهم . فالتنشئة الاجتماعية ناذرا ما تهتم بهذا الجانب فتعد الأفراد لمواجهة هذا المطلب . والفرد غالبا ما ينشأ في إطار ثقافي و في وسط عائلي له طريقته في الحياة و قيمه و مثله، تربط الأفراد بداخله علاقات لها خصوصياتها كما أن سلوك العنصر يأتي استجابة لتوقعات المجموعة حتى لا يحصل اصطدام بهذا الواقع . هذا التمركز داخل المحيط الثقافي الضيق يولد في الفرد قناعات و يوجه طريقة تفكيره و تذوقه و ما يحب و ما يكره... لتتحول مع الوقت بالنسبة للفرد إلى معايير للسلوك و التوقعات و التنبؤات ، يرجع إليها للحكم على سلوك الآخرين بالقبول والرفض انسجاما مع نُقل إليه في محيطه الضيق . و أحيانا تكون مثل هذه التنشئة الاجتماعية عائقا أمام الفرد في تقبل الاختلافات أو التزام الموضوعية في تقويم دوره في سلوكه الخاص به و سلوك الآخرين .

يبقى من مهام التربية أن ترسم أهدافا تهذب من خلال تحقيقها العواطف الحادة لدى الأفراد و إيقادها عندهم في حالة انطفائها، قصد الارتقاء بهم إلى ما يمكن أن نسميه النضج الانفعالي و الذي هو عنصر أساسي في عملية التكيف . فلا بد أن تتيح المدرسة للتلاميذ فرصا عديدة يجربون فيها قدرتهم على تقييم المشاكل والخروج بأحكام و نتائج، كما يجربون فيها إمكانياتهم في تحقيق الاتصال و التواصل مع وجود الاختلاف في الرأي أو الموقف أو القناعة . وأن يعيشوا الظروف المثيرة فيتعلموا أثناء مواجهتها طرقا ناجعة للتحكم في النفس و كظم الغيظ و مقابلة الفعل السيئ بالفعل الإيجابي و البناء .

5 . المهارات

هناك مهارات عديدة يحتاج الفرد إلى اكتسابها حتى يؤدي جميع أدواره التي تتلاءم مع ما هو مؤهل للقيام به في هذه الحياة . فهي تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال في يسر و سهولة، كما أنها ترفع من مستوى الأداء و تزيد من عملية الإتقان بالإضافة إلى أنها تبعث فيه ذلك الميل إلى التعلم النشط و تجعله

أقدر على مسايرة التطورات العلمية و التكنولوجيا ، و على توسيع نطاق علاقته
بالآخرين¹⁶.

والأهداف التربوية من هذا النوع قد تتراوح بين المهارات الأكاديمية القاعدية
مثل إتقان عمليات القراءة والكتابة والحساب، إلى مهارات يحتاج إليها الفرد لتحقيق
مفهوم الديمقراطية في حياته العامة و الخاصة. فالعمل المستقل و الفكر المبدع
يتطلب مهارات من قدرة على فهم و تقييم المعطيات من مصادر غير الكتب
المدرسية و التمكن من تحليلها إلى عناصرها. كما أن عملية حل المشاكل تستدعي
مهارات إضافية كالقدرة على التعريف بالمشكل المطروح و على تخطيط و تعيين
المراحل التي يستغرقها إيجاد الحل ، و مدى التحكم في المهارات التي يتطلبها
القيام ببحث من وضع جداول وتصنيف معطيات ومباشرة التجارب بطرق صحيحة
و تأويل ما تؤول إليه الدراسات . أيضا فيما يتعلق ببناء العلاقات و تسيير شؤون
الجماعة لابد له من مهارات خاصة نسميها مهارات اجتماعية . و المدرسة غالبا
ما تكتفي بمعالجة المظاهر الأدبية في التعامل مع الناس كالإصغاء إلى الإنسان
عندما يتكلم و عدم مقاطعته حتى ينتهي من كلامه، أو اعتماد أساليب مؤدبة في
التحدث مع الآخرين ... و تهمل جوانب أخرى ليست أقل أهمية كحسن إدارة
الجماعة و الرضا بما تختاره الأغلبية و تغليب مصلحة المجتمع على مصلحة
الفرد عند تعارض المصلحتين، و تصور الدور داخل الفوج ، و كيفية اتخاذ القرارات
و الوصول إلى الاتفاق أو الإجماع في الرأي . فالإنتاج داخل الجماعة يتطلب
مهارات من أهمها :

- التفكير المنظم الهادف.
- الانطلاق من خطة توضع فيها الأهداف الجماعية.
- التركيز على المهمة الرئيسية حتى لا تبدد الجهود فيما هو خارج عنها.
- التحكم و ضبط الدوافع الذاتية للأفراد .
- تسيير الأفكار المتناقضة .
- الانتقال من الخلاف أو الاختلاف إلى الاتفاق¹⁷.

¹⁶ - المرجع السابق ، ص 48-49

هذا مجمل ما يمكن التعرض له في أنواع الأهداف التربوية . و قبل أن نختم هذه الفقرة لا بد أن نشير إلى الطريقة التي بلور بها الباحث "بلوم Bloom" الأهداف التربوية و التي اعتمد فيها آراء المربين و المعلمين في المؤسسات التربوية المختلفة . ووجد أن جل الأهداف التي مالت إليها الأكثرية يسهل توزيعها على مجالات ثلاثة رئيسية هي :

1 - المجال المعرفي و يتضمن :

- المعرفة النوعية للمصطلحات و الحقائق و الأحداث الخاصة و معرفة الطرق و الوسائل التي يتم التعامل بها مع التفاصيل النوعية ، و معرفة الأفكار المجردة و الشموليات الكلية من مبادئ و تعميمات و نظريات و بنيات .
- الفهم وما يتطلبه من عمليات الترجمة والتأويل و الاستقراء .
- التطبيق و مراحلها .
- التحليل للعوامل و العلاقات و المبادئ التنظيمية .
- التركيب الذي يمثل التعبير الشخصي المستقل و يتجسد في من نوع الإنتاج كإنتاج خطاب فريد أو خطة محكمة أو استخراج مجموعة علاقات .
- التقويم و هو تقديم حكم يتعلق بأفكار أو أعمال أو وسائل¹⁸ .

2 . المجال الوجداني و يتضمن :

- عملية الاستقبال المنتبه من شهود أو حضور فعلي و الذي يتدرج من خلال ثلاثة مستويات هي الوعي أو الإدراك، و الرغبة في الاستقبال مع وجود إرادة ، و الانتباه الموجه أو المتحكم فيه .
- الاستجابة لوجود ما يحفز عليها و الرضا بها .
- التقدير (أو التقويم) من قبول القيمة و تفضيل قيمة و تعهد نتيجة فناعة وإيمان .
- التنظيم و الذي يشمل عناصر كبناء مفهوم القيمة و ترتيب نظام القيم ..

¹⁷ -Taba,H « Curriculum Development » p.227

¹⁸ Bloom,B. « Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain »

- تشكيلة بالقيمة أو بمركب القيمة حيث تجتمع معتقدات الفرد و قيمه واتجاهاته لتشكل فلسفة لحياته¹⁹.

3 . المجال النفسي الحركي و تؤكد الأهداف فيه على مهارات عضلية وحركية من معالجة بارعة باليد وتنسيق بين الأطراف. و من الأنشطة التي ترتبط بهذا المجال الكتابة اليدوية و الكلام و التربية البدنية بصفة عامة .

و يلاحظ أن هذا التصنيف الذي اعتمده " بلوم" يشبه إلى حد ما التصنيفات اليونانية القديمة التي تتحدث بشكل خاص عن المعرفة والنزوع (القصدية والإرادية والفاعلية) والوجدان²⁰، أو تتحدث عن التفكير و الإرادة و الفعل²¹. غير أن عمل بلوم جاء مفصلا إلى درجة يسهل معها بناء برامج على ضوءه مع تحديد متطلبات إنجازها في الميدان. ولذلك يعتبر ما قدمه في هذا السياق أحسن و أكمل تجربة عرفها المربون إلى حد الساعة و خاصة من الناحية المنهجية والطريقة في الحديث عن الأهداف ومجالاتها بكل جزئياتها .

أهداف التعليم الابتدائي و الثانوي

حتى نلم أكثر بالموضوع لا بأس أن نختمه بذكر أهم هذه الأهداف التربوية بالنسبة للتعليمين الابتدائي و الثانوي في صورة مختصرة و موجزة .

أهداف التعليم الابتدائي

إن ما هو معتمد في العالم العربي من أهداف تربوية اليوم على مستوى هذه المرحلة هي تقريبا نفس الأهداف التي وصى بها مؤتمر التعليم الإلزامي المجاني للدول العربية و الذي انعقد بالقاهرة في دورتي ديسمبر 1954 و يناير 1955 والذي انتهى في إحدى توصياته إلى القول :

« يجب أن تزود المدرسة الابتدائية الأطفال بأنواع المعرفة والعادات والاتجاهات و القيم و الخبرات الآتية :

- ¹⁹Bloom,B et al « Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain »

- ²⁰connaissance, Conation, Sentiment

- ²¹Pensee, Volonte(de puissance), Action

- 1- غرس مبادئ الدين وأداء واجباته و محاربة الشعوذة و الخرافات و تربية الأطفال على الأخلاق الحميدة و الاعتزاز بالوطن والتراث العربي المشترك .
 - 2- القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة و تعود ممارستها في معاملة الآخرين .
 - 3- التمكن من وسائل المعرفة الأولية كالقراءة و الكتابة ومبادئ الحساب.
 - 4- عادة التفكير المنطقي المنظم و إقامة الأحكام على النقد و الدرس والإقناع .
 - 5- عادة النشاط المنتج وحسن استخدام أوقات الفراغ فيما ينفع الفرد والجماعة .
 - 6- التزود بقدر كاف من المعلومات العامة مع وضوح علاقتها بمواقف الحياة العملية و القدرة على تطبيقها .
 - 7- تكوين جسم سليم و التدريب على الحركات النظامية .
 - 8- إدراك المشكلات التي تواجه المجتمع و غرس الميل نحو المساهمة في حل تلك المشكلات و العلم بطرق التغلب عليها و التدريب على ذلك .
 - 9 . المهارات و المعلومات الأساسية لقيام الفرد بدور منتج في الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و الصحية .
 - 10- تكوين المثل العليا ذات الصفة الاجتماعية كاحترام الأسرة و التقيد بمعايير السلوك الصالحة واحترام القانون و إتقان العمل.
 - 11- تذوق الجمال في الطبيعة و الأدب و الفن .
 - 12- احترام العمل اليدوي .
 - 13- عادة وضع خطة للعمل و المشاركة في تنفيذها و نقدها .
 - 14- عادة التعاون و النجدة و تقديم الصالح العام على الصالح الشخصي ومعرفة الواجبات و الحقوق وأدائها «²² .
- وإذا حصلت بعض التعديلات على هذه الخطوط فتعلقت في الغالب بالشكل لا بالمضمون وبالوسيلة لتحقيق الهدف لا بالهدف في حد ذاته . ولا شك

²² - أبو الفتوح رضوان و جماعته "المدرس في المدرسة و المجتمع" ص 25-26

أن هناك أهداف أخرى أضيفت على هذه دعت إليها الضرورة والتطور الذي عرفته المجتمعات العربية خلال الأربعين سنة الماضية ، ومع ذلك فحتى هذه الأهداف لا تمثل سوى فروعاً لما سبق أن ذكر .

أهداف التعليم الثانوي

إن التعليم الثانوي هو في الواقع امتداد لمراحل التعليم السابقة و لذلك فان أهداف هذه المرحلة من التعليم لا يمكن أن تكون مستقلة عن تلك الأهداف المقصودة في مرحلتي التعليم الابتدائي و الإعدادي . و إذا كان لهذا التعليم من وظيفة خاصة فهي تتحدد في الدرجة و ليس في النوع .وعلى العموم فان مرحلة التعليم الثانوي تصادف فترة خاصة من حياة الإنسان وهي المراهقة ، و يمكن إجمال هذه الأهداف في النقاط التالية، كما استعرضها أبو الفتح رضوان :

- « 1 . فهم مقومات الجماعة و مشكلاتها و الإحساس بها و الوقوف على طرائق حلها و الاقتناع بوجود المساهمة في كل هذا ...
- 2 . كسب المعارف و الحقائق العلمية و القدرة على استخدامها في حل المشكلات الاجتماعية.
- 3 . حب الاطلاع و البحث و الميل إلى معرفة و إجادة اللغة القومية حديثاً وكتابة .
- 4 . اكتساب قواعد التعامل الاجتماعي و آداب السلوك و أصول العلاقات بين الناس و تكوين المهارات اللازمة لممارسة هذا كله على أساس من احترام الغير .
- 5 . احترام العمل و غرس المهارات الأساسية التي تنفع في المهن المختلفة و مساعدة التلميذ على كشف مواهبه و قدراته حتى يحسن اختيار مهنة وهو في مرحلة التعليم الثانوي أو بعد تخرجه منها .
- 6 . فهم حقوق المواطن و واجباته و الرغبة في القيام بها و التمسك بنصيبه منها .

7 . القدرة على التفكير المنطقي المنظم الذي يقوم على الاقتناع بفكرة التطور و التغيير والتجديد ... »²³ .

وفيما يتعلق بتأهيل التلاميذ إلى المرحلة الجامعية ذكر أبو الفتوح على الخصوص:

« 1 . العمل على كشف قدرات التلاميذ ومواهبهم كشفا دقيقا حتى لا تضيع على البلاد مواهب تبقى مغمورة إذا لم يكشفها المدرس .

2 . العمل على تنمية هذه القدرات و المواهب على قدر المستطاع حتى تكون قابلة للاستخدام عندما ينتهي التلميذ من المرحلة الثانوية .

3 . توجيه كل تلميذ من الناحية المهنية إلى السلك أو المجال الذي يتفق مع ما اكتشف من قدراته ومواهبه و استعداداته .

4 . تنبيه السلطات التعليمية إلى الممتازين بحيث تلتفت إليهم و تلحقهم بمراحل التعليم العليا المناسبة تمكينا للتعليم الجامعي من الاستفادة بمواهبهم وخبراتهم »²⁴

²³ - المرجع السابق ص.27-29

²⁴ - المرجع السابق ص.32

الخاتمة

إن الوعي بالأهداف التربوية يمكن المربين من معرفة وجهتهم ويجنبهم التخبط في عملهم كما يعينهم على تحديد الوسائل المناسبة وتقدير ما تحقق من نجاح أو فشل . و بما أن هذه الأهداف مستقاة من واقع المجتمع و انطلاقا من خصائص الفرد فان اعتمادها يفرض على المدرسة خدمة هذا المجتمع وهذا الفرد ولا يتسنى لها ذلك إلا إذا جاءت متنوعة شاملة بحيث تغطي خصائص ومتطلبات الحياة الاجتماعية و حياة الأفراد و تفي بحاجيات كل منهما ، مع الإشارة إلى النواحي منها التي تتطور باستمرار و التي ليس من المصلحة في شيء أن نعيق حركيتها ، و كذلك إلى النواحي الأخرى منها التي لا تتغير و التي تعمل في اتجاه استقرار الأفراد و الجماعات و تسمح بالتقاء الأجيال و تلاحمها على أساسيات تجمعها، يعتز كل جيل بالتشبهت بها والدود عنها .

قائمة المراجع

أ. المراجع باللغة العربية

- 1 . أبو الفتوح رضوان، مصطفى بدران، محمد أحمد الغنام، أحمد عبد العزيز سلامة، ومحمود عوف (1978) " المدرس في المدرسة و المجتمع " مكتبة الأنجلو -المصرية، القاهرة .
- 2 . أحمد حسين اللقاني و برنس أحمد رضوان(1986) "تدريس المواد الاجتماعية"، عالم الكتب ، الطبعة الرابعة، القاهرة .
- 3 . جميل صليبا (1967) " مستقبل التربية في العالم العربي " ، مكتبة الفكر الجامعي . منشورات عويدات . بيروت .

ب . المراجع باللغة الأجنبية

1. Bloom, BS et al « 1964) « Taxonomy of Educational Objectives : Cognitive Domain » Book 1, Longman.
2. Bloom B.S.et al (1964) « taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain », Book 2, Longman.
3. Debesse,M and Mialaret,G(1972) « Traité des Sciences Pedagogiques: Pédagogie Comparee » .Presses Universitaires de France.
4. Mager,R.F.(1968) « Developing Attitude Toward Learning », Fearon-Pitman Publishers,Inc, Belmont, California.
5. Reuchlin, M(1973)« Traite de Psychologie Appliquée : Education et Institutions Educatives », Presses Universitaires de France.
6. Taba,H (1962) « Curriculum Development: Theory and practice » Harcourt Brace Jovanovich-International Edition .

2017

Pages Pédagogiques

Tome 1 :
**Les Objectifs
Pédagogiques**

Mansouri Abdelhak

Université Oran 2