3. الأهداف التربوية

الأستاذ الدكتور ياسر خلف رشيد علي الشجيري

مفهوم الأهداف التربوية:

الهدف بصفة عامة يشير إلى القصد أو الطموح، أو النية، أو الرغبة.

يستخدم مصطلح الهدف التربوي إذا كان نعني هدفاً عاماً دون تخصيص لنوع معين أو مستوى معين من مستوياته وفي هذه الحالة يطلق عليه مصطلح غاية، وقد يكون الهدف التربوي بعيد المدى يمكن تحقيقه في مدة زمنية قصيرة، بل يحتاج ذلك إلى مدة طويلة من الزمن مثل تحقيق المواطنة الصالحة للفرد فهذا الهدف يعرف (بالغرض التربوي).

يقصد به النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بكل مؤسساته وبكل امكاناته أن يحققها، وبناء على ذلك تعد الأهداف التربوية المحور الأساس للعملية التعليمية، وركناً مهماً من أركان المنهج الدراسي، ومن تعريفاته: أنه تغير يراد إحداثه في سلوك المتعلم كنتيجة لعملية التعلم ويكون قابل للملاحظة وللقياس.

ويعد الهدف التربوي النتاجات التعليمية المنتظرة، وتحديدها بصورة واضحة من أهم جوانب التدريس الصفي، إذ من المفروض ألا يغيب عن ذهن المعلم لحظة واحدة، والهدف الذي يسعى إلى أن يحققه طلابه عن طريق الأنشطة التي يقومون بها في المواقف الصفية، وتبدو هذه الخطوة بسيطة، ولكن معظم المعلمين يميلون إلى التركيز على العملية التعليمية، أو على المادة الدراسية، أكثر من تركيزهم على نواتج التعلم المتوقعة وهي الأهداف.

ومن هنا يتضح لنا أن الهدف كفاية أو نتيجة يسعى المرء لتحقيقها، أما في مهنة التعليم: فهو عبارة عامة تصف النتائج المرغوبة للدراسة؛ ومثال ذلك: معرفة القراءة والكتابة.

فالهدف التربوي هو الغايات النهائية المرغوب بها للعملية التربوية التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وهو وصف لقيمة السلوك وتنظيم النشاط وتقويم الأنشطة المرغوب كونه نتيجةً نهائية لعملية التعليم. (الشجيري والزهيري، 2021).

الأهداف التربوية هي الغايات والنتائج التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها في شخصية المتعلم من حيث المعرفة، والمهارات، والقيم، والاتجاهات. وهي توجه الأنشطة التربوية وتساعد في تخطيط المناهج وتقييم الأداء التربوي.

أهمية الأهداف التربوية:

إنّ أيّ مادة دراسية ترتبط فيها الأهداف التربوية لتدريسها بالدرجة الأولى بسياسة الدولة وفلسفتها، وبشكل عام نجد أنّ لكلّ نشاط أو فعالية هدف يسعى إلى تحقيقه ويمثل النقطة الأساسية لارتكاز الأنشطة، وأنّ الأهداف التربوية تمثل الموجه الرئيسي لما يقوم به المعلم والتلميذ، ويمكن إيجاز أهمية هذه الأهداف بما يأتي:

1. تعد الموجه الرئيسي لفعاليات ونشاطات المدرس والمتعلم.
2. تعد المعيار الرئيسي لعملية التقويم.
3. تمكّن المدرس من اختيار طرائق التدريس المناسبة وأساليبها.
4. تمثل نقطة الارتكاز الأساسية التي تدور حولها جميع الأنشطة والفعاليات المتعلقة بعملية التعليم.

خصائص الأهداف التربوية:

1. أنْ تكون الأهداف شاملة.
2. أن تكون الأهداف بعيدة المدى، إذ لا يمكن للمدرس أنْ يحققها في درس أو مرحلة.
3. أنْ تكون الأهداف غامضة وغير واضحة المعالم للمعلم والمتعلم.
4. أنْ تكون الأهداف غير واضحة وغير دقيقة وكلّ مدرس يعمل على تحقيق جزء بسيط منها وقد لايتم تحقيقها إلا في مدة معينة من الزمن مثل خمس سنوات أو أكثر.
5. أن تكون الأهداف مستمرة.
6. أن تكون الأهداف صعبة القياس.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

ان مصادر الأهداف التربوية العامة وبعيدة المدى متنوعة، يمكن إيجازها فيما يأتي: (ملحم،2017):

1. الفلسفة التربوية والاجتماعية:

يمكن عدّ الفلسفة أنّها مجموعة المعايير والقيم والمبادئ السائدة في مجتمع ما في مدة معينة، ولذا فإنّ فلسفة التربية تعد انعكاساً لفلسفة المجتمع، وعليه يجب أنْ تشتق الأهداف من الفلسفة التربوية والاجتماعية؛ لأنّ هذه الفلسفة هي التي تحدد طبيعة الحياة الصالحة والقيم الأساسية الضرورية.

2. ظروف البيئة والمجتمع:

إنّ التربية بشكل عام تهدف إلى إعداد النشئ للحياة، وذلك يعني تكامل المدرسة مع المجتمع، وعدّ ظروف البيئة والمجتمع مصدراً للأهداف؛ لأنّها تؤدي على تحقيق وظيفة المواد الدراسية، ويمكن تحقيق ذلك بتقسيم الحياة في المجتمع على مجالات معينة كي يسهل دراستها وتحليلها، مثل مجال الثروات الطبيعية، ومجال الأنشطة التجارية، ومجال الأنشطة الزراعية.

3. طبيعة المتعلمين:

إن المتعلمين جزء من المجتمع الذي يعيشون فيه، ويعدون لبنة أساسية في بنائه، فقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم تحتاج إلى الانطلاق، وإلى من يهتم بهم ويرعاهم عن طريق المواقف التربوية التي توفرها المدرسة لهم، ويمكن تحديد حاجات المتعلمين لتصبح أحد المصادر الهامة لاشتقاق الهدف عن طريق الملاحظة، وتسجيل تلك الملاحظات وتحليها أو المقابلات الشخصية المخطط لها بدقة.

4. طبيعة المادة الدراسية:

لكل علم طبيعته التي تميزه عن العلوم الأخرى، ولكّل علم أهدافه، وطرائق البحث فيه، وتركيبه البنائي الذي يختلف عن العوم الأخرى، ولما كانت المواد الدراسية عبارة عن أجزاء من علوم مختلفة، فإنه يمكن اعتبار تلك المواد الدراسية تمثل العلم الذي هي جزء منه، ويمكن الاعتماد على آراء المتخصصين في المواد الدراسية كونه مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف؛ لأنّ كل متخصص منهم أدرى بطبيعة علمه من الآخرين.

5. القيم الروحية والخلقية:

إن القيم الروحية عبارة عن المبادئ الجماعية التي يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويحرص عليها، ومعظم هذه القيم مستمدة من الدين الذي يدين به المجتمع، ويحرص جاهداً على تطبيقه،

وعلى زرع مبادئه في نفوس أبنائه، لذا يجب أن تكون الأهداف مشتقة من القيم الروحية والخلقية، لما لها من أثر في نفوس الناس على اختلاف معتقداتهم ومذاهبهم؛ لأنّها تحض على الخير والحب والترابط والعدالة، وهذه القيم السامية تنير الطريق لوضع أهداف تحقق تنشئة المواطن الصالح.

6. المقومات التاريخية للمجتمع:

إن كل مجتمع من المجتمعات ينتمي إلى أمة من الأمم، ويفتخر بهذا الانتماء، ويعتز بتاريخ أمته، سواء طال هذا التاريخ أم قصر، ومجتمعاتنا العربية تفتخر بانتمائها إلى الأمة العربية، تلك الأمة التي كرمها الله (ﷻ) بإنزال القرآن باللغة العربية، كما كرمها ببعث خاتم الأنبياء إلى العالم كله، وبالدين الإسلامي القويم، ولذلك نحن في أمس الحاجة إلى التشبه بأجدادنا بأخلاقهم، وقيمهم وسلوكياتهم، مّما يتحتم أنْ تكون هذه المقومات التاريخية أحد مصادر اشتقاق الأهداف لما لها من تأثير في نفوس الناشئة، والاعتزاز بوطنهم وأمتهم وتاريخهم المشرق.

وفضلاً عن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية؛ فإنّ هناك بعضاً من المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التربوية، ومن أبرزها: **إعداد النشئ لتقبل التغير**؛ إذ يجب أنْ تراعي الأهداف الظروف المتغيرة في المجتمع والعالم، وذلك ليعدّ المتعلم لتقبل التغير الذي يطرأ على المجتمع، وأنّ لا يكون حجر عثرة في سبيل هذا التغير، بل يكون أحد العاملين في سبيل التغير إلى الأفضل، وهذا ما تسعى إليه التربية عن طريق العملية التعليمية، فضلاً عن الاعتراف بالفروق الفردية؛ وإنّ الفروق الفردية حقيقة واقعة بين الناس جميعاً؛ فالناس يختلفون في درجة الذكاء، والقدرات، والاستعدادات والميول والاتجاهات، لذلك يجب أنْ تعترف الأهداف بهذه الفروق؛ لأنّها بذلك تتيح فرصاً متكافئة للمتعلمين، ويعد مبدأ تكافؤ الفرص أحد المبادئ المهمة التي يجب أن تبنى عليها عملية التعلم والتعليم.

اما مصادر الأهداف التربوية قصيرة المدى، او لأهداف التربوية للمواد الدراسية تشتق من مصادر متعددة هي:

1. **الأهداف العامة للتربية والأهداف العامة للمرحلة التعليمية الواردة في سياسة التعليم أو في فلسفة التربية:** إذ تشكّل هذه الأهداف الإطار العام لكل الممارسات التربوية في المؤسسة

التربوية؛ وهذه الأهداف ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجات المجتمع وتطلعاته، وتشكل الأغراض العريضة التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها.

2. **الأهداف العامة المرتبطة بالمرحلة التعليمية والمادة الدراسية:** وهي أهداف المادة الدراسية في مرحلة التعليم، وهي الأغراض التي تسعى هذه المادة الدراسية إلى تحقيقها في حياة الطلاب، وهي أكثر ارتباطاً بعملك التعليمي من الأهداف العامة للتربية والأهداف العامة للمرحلة التعليمية.
3. **طبيعة الطلبة:** لابد من معرفة قدرات المتعلم واستعداداته وميوله وعاداته واتجاهاته ومشكلاته، فإذا كان الفرد غير منظم ويتجه سلوكه نحو الفوضى فإنّ من أهداف المنهج في هذه الحالة إكساب بعض العادات والاتجاهات المرتبطة بالنظام، وان للطالب أهمية كبيرة عند بناء المناهج إذ يعد أساساً من الأسس التي تبنى عليها هذه المناهج ويمثل أيضاً مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف سواء كانت هذه الأهداف عامة أم محدودة.
4. **طبيعة المادة الدراسية:** إنّ لكل مادة دراسية طبيعتها وأهدافها، ومن الضرورة مراعاة ذلك عند صياغة الأهداف سواء كانت أهداف المنهج بصفة عامة أم أهداف سلوكية يحددها المعلم لدرسه.
5. **آراء المربين والعلماء والمتخصصين:** تشكل هذه الآراء مصدراً غنياً لاشتقاق الأهداف التعليمية، وتعد مواكبة المعلم لما يستجد من معرفة في حق تخصصه، وفي مجال الأبحاث التربوية عاملاً أساسياً في نمائه، لمواجهة الحاجات المتجددة لطلابه، وتشكل هذه الأمور مصدراً لاشتقاق الأهداف التعليمية.

أنواع الأهداف التربوية:

تقسّم الأهداف التربوية حسب درجة شمولها وعمومية صيغها أو عباراتها على ثلاثة أنواع هي:

1. **الأهداف التربوية العامة:** هي أهداف بعيدة المدى ولا يمكن تحقيقها في مدة ومنية محددة، وتعكس الغايات الكبرى للتعليم مثل بناء شخصية المتعلم، وتنمية القيم والمبادئ، وإعداد الفرد للحياة العملية والمجتمعية، مثال: تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة.

2. **أهداف متوسطة خاصة:** هي أهداف قصيرة المدى يمكن تحقيقها في مدة زمنية مناسبة، وتكون أكثر تحديدًا من الأهداف العامة، وتُعبر عن نتائج متوقعة في مجال دراسي معين، مثال: إكساب الطلاب مهارات حلّ المشكلات في مادة الرياضيات.
3. **أهداف تربوية سلوكية:** تتحقق بعد تدريس منهج أو فصل دراسي أو مرحلة تعليمية معينة، تسمى بالأهداف أو المقاصد التربوية (الأهداف السلوكية)، التي يضعها المعلم التي يمكن قياسها في فترة زمنية محدودة، وهي أهداف محددة بدقة يمكن ملاحظتها وقياسها، وتُركز على السلوكيات أو المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم بعد الدرس، مثال: أن يتمكن الطالب من حل معادلة من الدرجة الثانية باستخدام القانون العام.

مفهوم الأهداف السلوكية:

إن التربية عملية هادفة، بمعنى أنّها عملية مقصودة لإحداث تغيرات مرغوب فيها، وهذه التغيرات هي الأهداف التربوية، وهي تشمل التغيرات المراد إحداثها لدى المتعلمين وما يمكن أنْ نتوقع ماذا سيتعلمون.

وتعد الأهداف السلوكية بمثابة صياغات محددة, وعلى الطالب تحقيقها ويعبر عنها بنتائج قابلة للقياس، وتتضمن المعارف والمهارات المساعدة التي تسهم في تحقيقها أو إكسابها في البرنامج التعليمي. (دروزة،2000، 78).

والهدف السلوكي هو ما يتحقق لدى الطلبة في صورة ناتج تعلمي بعد مرورهم في خبرة تعليمية نظمت بإشراف المعلم وتوجيهه؛ أيْ الهدف السلوكي عبارة تصف تغيراً مقترحاً يراد إحداثه في الفرد المتعلم، أي ما سيكون عليه عندما ينهي بنجاح خبرة أو مهمة تعليمية. (الزهيري، 2015، 106).

والأهداف السلوكية نتائج تعليمية نهائية محددة وواضحة توضح ما على المتعلم عمله عند انتهائه من دراسة المحتوى التعليمي للبرنامج. (مرعي والحيلة،2000، 224).

ومما سبق من تعريفات للأهداف السلوكية يتضح لنا أنّها عبارات تصف بدقة نتائج تعليمية منشودة أو تعبر عن تغيرات سلوكية محددة نتوقع من الطالب إكسابها بعد الانتهاء من الدرس.

شروط صياغة الأهداف السلوكية:

عند صياغة العبارات (المعبرة عن الأهداف) وكتابتها فإنّه لابد من مراعاة ما يأتي:

1. أنْ تتضمن العبارة فعلاً يدل على عمل أو سلوك يقوم به الطالب.
2. أنْ يكون الفعل قابلاً للانجاز والتحقيق في مدة زمنية قصيرة.
3. أنْ يكون الفعل قابلاً للملاحظة والقياس.
4. أنْ يشار في الهدف إلى محتوى محدد للموضوع المراد تعليمه، ويرد هذا المحتوى عادة بعد الفعل السلوكي مباشرة.
5. يصاغ الهدف السلوكي على النحو الآتي:

أن + فعل مضارع يمكن قياسه + الطالب + الخبرة التعليمية + الحد الأدنى للأداء (أن أمكن)

مثال: أن يُعرّف الطالب العدد الطبيعي.

6. أنْ يصف الهدف السلوكي نواتج التعلم لا النشاطات التعليمية.
7. أنْ يكون الهدف السلوكي مختصراً قدر الإمكان.
8. أنْ يكون الهدف السلوكي قابلاً للتحويل إلى فعل أمرٍ يمكن ملاحظته عند القياس.

مثال: أنْ يفهم الطالب الفرق بين العلاقة الانعكاسية والعلاقة المتناظرة (الصياغة خطأ).

والصحيح (أنْ يفرّق الطالب بين العلاقة الانعكاسية والعلاقة المتناظرة).

ويكون سؤال التقويم (فرق بين العلاقة الانعكاسية والعلاقة المتناظرة من الرسم).

ايجابيات الأهداف السلوكية وسلبياتها:

أنقسم المربون تجاه الأهداف السلوكية على فريقين: فريق يؤيد لما فيها من ايجابيات، وفريق معارض لما فيها من سلبيات، وللوقوف على حقيقية الأمر نتناول الايجابيات لهذا النمط من الأهداف، ونتناول أيضاً السلبيات، وفي ضوء ذلك تتشكل الرؤيا في هذا الموضوع.

ايجابيات الأهداف السلوكية:

1. تساعد في اختيار محتوى التدريس أو مضمونه، وتحدد متطلبات التعلم السابق وإستراتيجيات التدريس وإجراءاته المناسبة، واختيار الوسائل المناسبة، ووسائل التقويم وأدواته وإعدادها.

2. تسهل من عملية التعلم لدى الطلاب، إذ يعرف الطالب عن طريقها ما يتوقه منه أن يتعلمه أو ينجزه، مما يساعد في إعداد نفسه لانجاز هذه المهمة.
3. تساعد المعلمين على تحسين أدائهم وممارساتهم التربوية من إعداد الخطط التدريسية، وتحسين إجراءات التدريس والتقويم، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتبعد عنهم الاضطراب والارتباك.
4. تساعد في زيادة فعالية التعليم الفردي والتجمعي، لأنّها تلقي الضوء على الأنشطة المناسبة للفرد أو المجموعة، ويترك المجال للطالب أو للمجموعة للسير في الانجاز حسب سرعتهم الذاتية، لذا تحدد مسؤوليات الأفراد والمجموعات من بداية الحصص، والخطوات المطلوبة منهم بشكل واضح ودقيق.
5. تساعد في تقييم الطالب بشكل محدد ودقيق إذا كان التقويم ذاتياً؛ لأنّ المطلوب منه واضح، وتساعد المعلم في تحديد وسائل التقويم المناسبة بصورة فردية وبصورة جمعية.
6. تساعد في تحسين معدلات التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتفسح المجال أمام الطلبة المتميزين بعدم الاكتفاء بالأهداف المعرفية ذات المستويات البسيطة من معرفة وفهم، بل تتجاوز ذلك إلى المستويات العليا من التعلم كالتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات.
7. تعد من وسائل الاتصال الناجحة بين المعلم والجهات المهتمة بشؤون التعليم من مشرفين تربويين ومديري مدارس وأولياء الأمور، إذ يمكن عن طريقها يمكن اطلاعهم على ما تم انجازه من أهداف.

سلبيات الأهداف السلوكية:

1. يحتاج إعدادها إلى وقت طويل وهدٍ كبيرٍ يصعب توافره عملياً لدى المعلم المطالب بالتخطيط لعدد من الحصص يومياً.
2. تتعرض للشكلية في كتابة الأهداف في خطط التدريس، إذ تصبح قوائم روتينية، لا تجد المتابعة الدقيقة من المعلم في أثناء التنفيذ، ولا يستطيع تقويم مدى تحقق كل هدف لكثرتها وضيق الوقت لديه.
3. تركز في الكثير من الأحيان على المستويات الدنيا من التعلم كتذكر المعرفة بمختلف أنواعها (حقائق، مفاهيم، مبادئ،....)، ولا تجد المستويات العليا (تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) الاهتمام الكافي.

4. عنصر التنبؤ فيها عالي المستوى، إذ يتنبأ المعلم بالنتائج التعليمية مسبقاً قبل حدوثها.
5. التقيد بها عند التنفيذ ربما يحول دون تحقيق أهداف أخرى أكثر أهمية منها.
6. تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، إذ تكون النتائج محصورة في المعلومات دون الاهتمام بطرائق التفكير والبحث عن المعرفة، فيكون الطالب ناقلاً للمعرفة من الكتاب المدرسي، وليس مكتشفاً لها عن طريق البحث والتنقيب.
7. لا تولّد عند الطلبة والمعلمين حب الابتكار والإبداع، بل تجعلهم يكتفون بالحصول على المعرفة السهلة كما هي واردة في الكتاب المدرسي.
8. تهمل الجوانب الانفعالية والمهارية لدى الطلبة لأنها في الغالب تقيس الجوانب الظاهرية من السلوك لديهم والمحصور غالباً في السلوك اللفظي.

تصنيف الأهداف التربوية:

اكتسبت الأهداف التربوية أهمية كبيرة في ميدان التربية، واتجهت الجهود إلى محاولة بلورة مفهومها ومصادرها ومستوياتها وأساليب صياغتها وتصنيفها في شكل منظم، بحيث يمثل نظام التصنيف دليلاً لصياغة الأهداف التربوية ومراجعتها وتقويمها.

وتهدف التربية تحقيق التكامل للأفراد، بمعنى أنّها تسعى لتحقيق نمو الفرد في الجانب المعرفي "النمو العقلي"، والجانب الوجداني "النمو العاطفي"، والجانب المهاري "النمو الجسمي" أو حركي.

ويجب أنْ نشير إلى أنّه قد يختلف التركيز على أحد جوانب النمو السابقة، فيكون التركيز على أحد الجوانب بدرجة أكبر من الجانبين الآخرين، وهذا تبعاً لنوع الدرس، فقد يغلب على أحد الدروس الجانب المعرفي، أو يغلب الجانب الحركي المهاري، وهكذا.

وعلى ذلك يجب أنْ يحدد المدرس أهداف درسه ليغطي جوانب النمو الثلاثة ولا يغفل جانباً منها، وسنناقش تصنيف بلوم للأهداف التعليمية وهو من التصنيفات الشهيرة للأهداف التعليمية، وربما لا يرضى كل التربويين عن هذا التصنيف لكنّه ما زال أكثرها شهرة وقبولاً في هذا المجال.

وقد اتفق خبراء المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم على تصنيف الأهداف التعليمية في إلى ثلاثة مجالات للسلوك الإنساني، فقد تناول تصنيف بلوم وزملائه (Bloom et.al,1956) مجال الأهداف المعرفية أو الإدراكية "Cognitive Domain" الذي يُعنى بالأهداف المتعلقة بالعمليات المعرفية كالتفكير والإدراك والاستدلال .. الخ، وتعد أعمال بلوم

وزملائـه مـن أكثـر الجهـود المبذولـة فـي هـذا الميـدان؛ وظهـر تصـنيف كراثـول وزملائـه (Krathwohl et.al,1964) تنـــاول مجـــال الأهـــداف الانفعاليـــة أو العاطفيـــة (الوجدانية) "Affective Domain" الذي يُعنى بالأهداف المتعلقة بالعمليات النفسية كالشعور والانفعالات والعواطف والاتجاهات والقيم .. الخ؛ وظهر تصنيف سمبسون (Simpson) تناول مجال الأهداف النفسحركية "Psychomotor Domain" والذي يُعنى المتعلقة باكتساب بعض المهارات النفسية – الحركية كالكتابة والرسم واستخدام الآلة الطابعة، وشمل الأداءات التي يقوم بها المتعلم مثل: التحدث باللغة العربية الفصحى، والقراءة وفق مخارج الحروف.

وتـأتي أهميـة هـذا التصـنيف مـن صـعوبة التعامـل مـع شخصـية المـتعلم المعقدة بصـورة إجمالية، مع أنّنا نعرف أنّ الشخصية كل متكامل وفريدة في خصائصها، بمعنى أنّ الهدف من التصنيف التبسيط والتسهيل للمجالات، لا الفصل بينها، وقد تم وضعها في مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، وفيما يأتي توضيح موجز لكل مجال منها:

أولاً: مجال الأهداف المعرفية أو الإدراكية Cognitive Domain:

تتصل أهداف هذا المجال بالمعرفة والقدرات العقلية والمهارية، وتعد أكثر قابلية للملاحظة والقياس من الأنواع الأخرى، وقد صنّف بلوم الأهداف السلوكية في المجال المعرفي إلى ستة مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً، إذ تمثل المعرفة "التذكر" قاعدة الهرم، في حين يمثل التقويم قمة الهرم، ويلاحظ أنّ المجال المعرفي يتعامل مع العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها، إذ نجد أنّ قاعدة الهرم تشكل المستويات السهلة، في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم، ويعد كل مستوى من مستويات الهرم متطلباً سابقاً إجبارياً للمستوى الذي يليه، فمستوى المعرفة أو التذكر شرط أساس لحدوث عملية الفهم في المستوى الثاني، وتمثل كل من المعرفة والفهم مطلباً ضرورياً لعملية التطبيق وهكذا. (سعادة وإبراهيم، 2018)؛ وفيما يأتي عرض هذه المستويات:

1. المعرفة Knowledge أو التذكر:

تعد المعرفة المستوى الأدنى من مستويات المجال المعرفي، وتتمثل في قدرة المتعلم على تذكّر المعلومات والمعارف سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرّف عليها؛ ويتضمن هذا المستوى تذكر الحقائق والنصوص والعموميات والمصطلحات والأسماء والرموز والمبادئ والقوانين والتواريخ وإلى غير ذلك من المعلومات؛ ولا يتطلب التعلم في هذا المستوى من المتعلم

إجراء أيّة عمليات عقلية على نواتج التعلم، باستثناء الجهود التي يبذلها في تخزين هذه المعلومات في الذاكرة واسترجاعها.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أنْ يعرف الطالب مفهوم العلاقة الانعكاسية.
* أنْ يذكر الطالب أسماء القادة الأربعة الذين فتحوا بلاد الشام.
* أنْ يذكر الطالب أنواع الفاعل.
* أنْ يعدد الطالب أركان الإسلام.

2. الاستيعاب أو الفهم Comprehenison:

ويتمثل في قدرة المتعلم على إدراك معنى المادة واسترجاع المعلومات وفهم معناها ويتطلب هذا المستوى استيعاب المتعلم لمعنى ما يحفظه من معلومات ويظهر السلوك عن طريق الترجمة من صورة إلى أخرى، أو تفسير المادة المتعلمة وشرحها أو القدرة على الاستنتاج والتنبؤ بأشياء معينة.

ويركز هذا المستوى على ثلاثة أبعاد أساسية هي:

أ: الترجمة Translation: تعني تحويل المعلومات من شكل إلى آخر ومن لغة إلى لغة أخرى.

ب: التفسير Interpretation: يعني شرح المادة وما تشملها من أفكار ومفاهيم والتعرّف على العلاقات وإدراكها والتعرّف والتمييز بين الأفكار الثانوية والرئيسة.

ج: التنبؤExtrapolation: وهو استنتاج والتوصل إلى التوقعات المعتمدة على معطيات أو معومات معطاة.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أنْ يميز الطالب بين الخلية الحيوانية والخلية النباتية.
* أنْ يميز الطالب بين واو العاطفة وواو المعية.
* أنْ يميز بين ظاهرتي الخسوف والكسوف.
* أنْ يعطي الطالب مثالاً لعلاقة انعكاسية وغير متناظرة.

3. التطبيق Application:

ويتمثل في قدرة المتعلم على توظيف المعارف والمعلومات المتعلمة في استعمالات جديدة، وفي حل تمرينات أو مسائل جديدة في ضوء قوانين وقواعد متعلمة.

أيْ يتطلب هذا المستوى من المتعلم القدرة على استخدام ما عرفه وفهمه من حقائق ومعلومات وقواعد وقوانين في مواقف لم يسبق له مواجهتها، فالشرط هنا أنْ يكون الموقف جديداً للمتعلم.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أنْ يحل الطالب مسألة حسابية تُعطى له حسب نظرية فيثاغورس.
* أنْ يرسم الطالب مع توضيح الأجزاء مقطعاً طولياً في السن.
* أنْ يحل الطالب سؤالاً عن وراثة لون العين في الإنسان.
* أنْ يضع الطالب حرف الجر في جملةٍ مفيدةٍ.

4. التحليل Analysis:

ويتمثل في قدرة المتعلم على تفكيك مشكلة أو فكرة إلى مكوناتها مع فهم العلاقات القائمة بين تلك المكونات، والقدرة على تحليل المادة إلى أجزائها الرئيسية مع فهم البناء الكامل لهذه المادة وأجزائها.

وقد يتضمن هذا التعريف الأقسام وتمييز المبادئ التي تتضمنها، وتمثل النتاجات التعليمية هنا مستوى عقلياً أعلى من مستوى الاستيعاب والتطبيق؛ لأنّها تحتاج إلى فهم محتوى المادة وشكل بنيتها في آنٍ واحدٍ معاً.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أنْ يحلل الطالب ظاهرة خسوف القمر إلى عناصرها الأساسية
* أنْ يحلل الطالب أسباب دراستنا للفيروسات.
* أنْ يحلل الطالب انتماء الحديد إلى الفلزات.
* أنْ يفرق الطالب بين مسائل التكامل المحدود وغير المحدود.

5. التركيب Synthesis:

يتمثل في قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء مع بعضها كي تكّون الشكل الكلي الكامل، ويعني تنظيم مميز للأفكار والحقائق والقدرة على إعادة تشكيلها في بنية جديدة، أي قدرة المتعلم على إنتاج شيء جديد من مجموعة أجزاء تُعطى له بأسلوب فريد ومبتكر.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أنْ يبتكر الطالب أسلوباً لإيجاد مساحة شبه منحرف باستخدام مساحة المثلث.
* أنْ يصوغ الطالب تعريفاً لمفهوم التمييز بأسلوبه الخاص.
* أنْ يصمم الطالب مخططاً لأجزاء الزهرة.
* أنْ يلخص الطالب خطوات حلّ مشكلةٍ معينةٍ.
* أنْ يكوّن الطالب قصةً من كلمات وجُملاً تعطى له.

6. التقويم Evaluation:

يتمثل في قدرة المتعلم على التوصل إلى إصدار الأحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة استناداً إلى بيانات داخلية أو معايير خارجية.

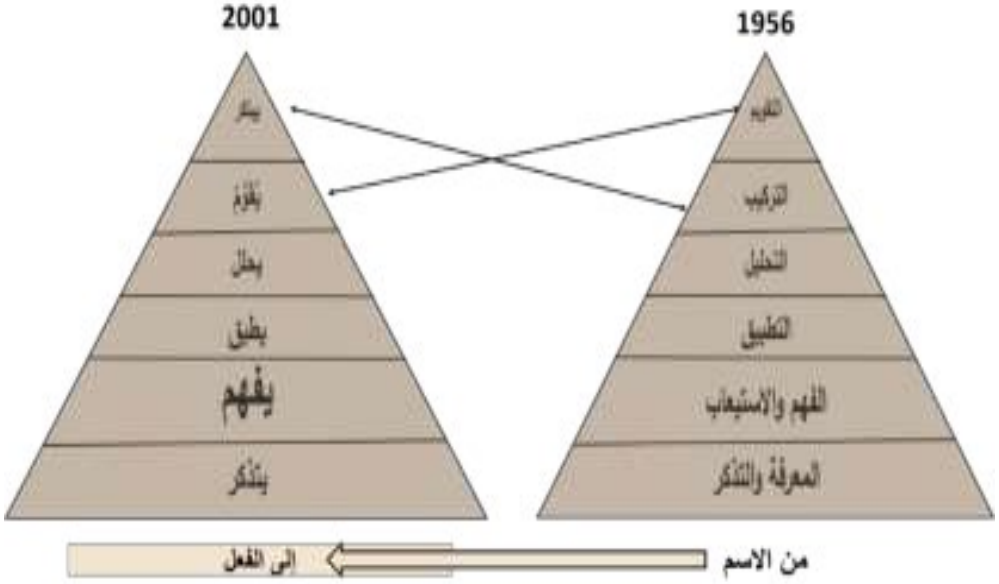
ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أنْ يعطي الطالب رأيه في أهمية الرياضيات في حياتنا اليومية.
* أنْ ينقد الطالب برهان سؤال هندسي.
* أنْ يحكم الطالب على دور خالد بن الوليد في معركة مؤتة.
* أنْ يناقش الطالب تأثير قوانين مندل الوراثية على الحياة اليومية وتقدم المجتمع.
* أنْ يحكم الطالب على صحة جمل تحتوي مفهوم الاستثناء.

تصنيف بلوم المعدل:

تمّ التعديل على تصنيف بلوم للمجال المعرفي عام 2001 من قبل لورين اندرسون والمربي كراثول، إذ اعتقدت لورين اندرسون بأنّ هرم بلوم الذي وضعه علم 1956 لم يعد مناسباً للعصر الحديث الذي يمتاز بالتكنولوجيا وتفجر المعلومات، ولم يكن ملبياً لحاجات المعلمين في تدريسهم ولا الطلبة في تعلمهم، ونتيجة لذلك تعاونت مع كراثول رفيق بلوم السابق بدراسة الهرم بنوع من التعمق والتفصيل، وبعد دراسة مكثفة قامت اندرسون بتغييره على ثلاث محاور:

1. **المحـور الاصـطلاحي:** قلبـت أسـماء العمليـات الـى أفعـال، علـى النحـو الاتـي: (المعرفـة الـى يـذكر، والاسـتيعاب الـى يفهـم، والتطبيـق الـى يطبـق، والتحليـل الـى يحلل، والتقويم الى يُقيم، والتركيب الى يبتكر)
2. **المحور البنائي:** حولت بعض العمليات البنائية مثلاً، عملية المعرفة تحولت الى عملية التذكر، والاستيعاب الى فهم، والتركيب الى ابداع.
3. **المحور التنظيمي:** غيرت فئة التركيب ورفعتها الى قمة الهرم لتأتي بعد التقويم مع تغيير اسمها الـى الابتكـار؛ ليصـبح هرمهـا المعـدل لهرم بلـوم متسلسـلاً كالتـالي: (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يُقوم، يبتكر)



شكل (2)تصنيف أندرسون وكراثول المعدّل لتصنيف بلوم للأهداف التربوية عام 2001

ويضاف الى ذلك ان اندرسون اعتمدت في تصنيفها الجديد المعدّل لتصنيف بلوم على بعدين هما:

1- **بعد المعرفة:** أو ما يعرف بنمط المحتوى التعليمي، والذي كان مفقوداً في هرم بلوم ولم يعتمده اصلاً.

2- **بعد الادراك:** أو ما يعرف بالعمليات العقلية التي يوظفها المتعلم في أثناء تعلمه.

بُعد المعرفة او نمط المحتوى التعليمي نظرت أندرسون إليه أنه يتكون من أربعة أنماط تتراوح من المحسوس الى المجرد، وهي على التوالي: (الحقائق، والمفاهيم والمبادئ، والإجراءات، والمعرفة فوق المعرفية)

أما بُعد الادراك نظرت اليه انه يتكون من ست عمليات عقلية تتسلسل من السهل الى الصعب وبطريقة هرمية وهي: (يتذكر، ويفهم، ويطبق، ويحلل، ويقيم، ويبتكر) (انظر جدول 1)

بعد المعرفة (المحتوى التعليمي)	بعد الادراك (العمليات العقلية)					
	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يُقوم	يبتكر
الحقائق	يضع في قائمة	يلخص	يصنف	يرتب	يسلسل	يجمّع
المفاهيم والمبادئ	يصف	يفسر	يجرب	يشرح	يقيم	يخطط
الاجراءات	يجدول	يتنبأ	يحسب	يفرق	يستخلص	ينشئ
المعرفة فوق المعرفية	يستخدم بشكل مناسب	ينفذ	يبني	ينجز	يفعل	يحقق

اعاه الجدول الصادر عن جامعة أوريجون الامريكية Oregon State University والذي يبين التقاطع بين بُعدي المعرفة والادراك ليشكل أربعاً وعشرين خلية منفصلة يمكن للطالب أن يظهرها في عملية التعلم، ويمكن قياس مخرجات التعلم بصورة اكثر دقة، كما توجد مراجعة على تصنيف اندرسون وكراثول المعدّل لتصنيف بلوم للمجال المعرفي من قبل افنان دروزه وتتضمن مراجعة مكثفة ومناقشة علمية دقيقة منشورة ببحث علمي في المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2020.

ثانياً: مجال الأهداف الانفعالية أو العاطفية (الوجدانية) Affective Domain:

تهتم أهداف هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء، وهذه الأهداف تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواعاً من السلوك تتصف إلى درجة كبيرة بالثبات كالاتجاهات والقيم والميول والتقدير. (سعادة وعبد الله، 2018).

وقد وضع كراثول وبلوم وماسيا عام 1964 تصنيفاً هرمياً للأهداف في المجال الوجداني انطلاقاً من بعد داخلي يتمثل في مفهوم "التذويت" "Internalization" الذي يشير إلى عملية استيعاب أو استدخال الفرد للميول والقيم والاتجاهات عن طريق نوع من النمو الداخلي له، ويتشابه مفهوم "التذويت" في هذا المجال بمفهوم التنشئة الاجتماعية الذي يدل على الطبيعة التطورية لعملية تمثل الفرد لسلوك المجتمع وأعرافه ومعاييره وقيمه وأخلاقه.

ويرى **(كراثول وزملاؤه)** أنّ عملية التذويت تتطور عبر سلسلة من النشاطات السلوكية تبين مدى إدراك الفرد واستغراقه والتزامه وتبنيه للاتجاهات والمبادئ والأعراف والقيم التي توجه سلوكه وتدعم أحكامه القيمية على نحو ثابت ومتسق، وقد صنف هؤلاء الباحثون التذويت في خمسة مستويات بشكل هرمي تبدأ بالسهل اليسير في قاعدة الهرم وتنتهي بالصعب أو المعقد في قمته، وتتمثل في الآتي:

1. مستوى الاستقبال (التقبل) Receiving:

وهو أدنى مستويات المجال الوجداني، ويقع في ثلاث مستويات تتمثل في الوعي بوجود مثير ما، والرغبة في الاستقبال، وتوجيه الانتباه نحو قيم أو مثيرات معينة.

ومستوى الاستقبال استعداد المتعلم لملازمة ظاهرة معينة، والنتاجات التعليمية في هذا المجال تمتد من جذب الانتباه إلى الإصغاء ومتابعة المشاهدة. (ريان،2007).

وينقسم هذا المستوى على ثلاث مراحل هي:

أ. **مرحلة الوعي:** تمثل هذه المرحلة أدنى مستويات التصنيف في الميدان العاطفي، وتشير إلى أنماط وعي المتعلم بالظواهر أو المثيرات التي تستجرّ انتباهه وتستثير سلوكه الشعوري، كملاحظة ألوان اللباس، أو روائح النباتات .. الخ.

ب. **مرحلة الرغبة في الاستقبال:** هي المرحلة التي تشير إلى مدى رغبة المتعلم في توجيه الانتباه إلى مثيرات معينة، بحيث تتراوح هذه الرغبة بين التسامح والانتباه النشط الفعّال، كالانتباه الشديد إلى تعليمات المعلم، أو التغاضي عن الفروق الفردية والجماعية، أو الحساسية الزائدة تجاه بعض المشكلات المجتمعية أو العالمية .. الخ.

ج. **مرحلة ضبط الانتباه:** هي الحالة التي يحكم فيها المتعلم في عملية توجيه الانتباه نحو بعض المثيرات المفضلة لديه، على الرغم من وجود مثيرات أخرى منافسة، كالانتباه على نحو تمييزي لدى قراءة أو سماع قصيدة معينة، إلى مزاج شاعر، والمعاني التي رمي إليها، والقيم الاجتماعية السائدة في عصر هذا الشاعر.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أنْ يصغي الطالب بانتباه إلى شرح المدرس.
* أنْ يتعرّف الطالب على أثر العلم والعلماء في تطوير الرياضيات.

* أنْ يتابع الطالب فيلماً تعليمياً.

2. مستوى الاستجابة Responding:

يقصد بها الاشتراك الفعّال من المتعلم، إذ تتضح فيه المشاركة الايجابية والحسية والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً تتضمن عن طريقه الميول والاهتمامات والبحث عن الأنشطة المشبعة لحاجات المتعلم.

ولا يقتصر المعلم في هذا المستوى على مجرد عملية الاستقبال فقط، بل يقوم ببعض النشاطات الايجابية في أثناء استغراقه في الانتباه إلى الظواهر والمثيرات، ويشير هذا المستوى إلى رغبة المتعلم في الاستجابة والشعور بالرضا إزاء الانهماك في بعض النشاطات التعليمية، وينقسم هذا المستوى على ثلاث مراحل، هي:

أ. **مرحلة الإذعان للاستجابة:** تشير هذه المرحلة إلى أنماط القبول التي يبديها المتعلم لدى قيامه بالاستجابة، وغالباً ما يذعن للاستجابة ويسلّم بها، فيؤديها دون مقاومة تذكر، على الرغم من قناعته أحياناً بعدم ضرورتها، كتنفيذ تعليمات المعلم، وإطاعة القواعد والأنظمة المدرسية، أو ممارسة تمرينات التربية الرياضية، أو الخضوع لتعليمات السلامة في المختبر المدرسي... الخ.

ب. **مرحلة الرغبة في الاستجابة:** تشير هذه المرحلة إلى السلوك الاختياري الذي يبديه المتعلم في الأوضاع التعليمية، بدافع الرغبة وليس نتيجة للرهبة، بحيث لا يتوافر أيّ نوع من أنواع الإذعان أو المقاومة في استجابات هذه المرحلة، كقيام المتعلم طواعية في البحث عن مصادر بعض المعلومات أو الاهتمام بسلامة أثاث المدرسة، أو التطوع بالإجابة على أسئلة المعلم، وبمعنى آخر يغدو المتعلم في هذه المرحلة مبادراً وليس مذعناً.

ج. **مرحلة الرضا بالاستجابة:** لا تقتصر هذه المرحلة على رغبة المتعلم وإرادته في الاستجابة، بل تتعداهما إلى الشعور بالرضا والارتياح عند القيام بها، إذ يشعر المتعلم بالمتعة والسرور لدى قيامه ببعض النشاطات، كقيامه تلقائياً بالبحث عن بعض الكتب الأدبية والعلمية التي يقرأها في أوقات فراغه، أو إظهار استحسانه لقطعة موسيقية أو قصيدة شعرية أو لوحة فنية، أو نظرية رياضية، أو شعور بالمتعة عن طريق العلاقات الاجتماعية أو الإنصات إلى أقوال الآخرين..الخ.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أنْ يقف الطالب احتراماً للمدرس.
* أنْ يستمتع الطالب باللعب في المسابقات الرياضية.
* أنْ يؤدي الطالب واجب الدرس من دون تذمرٍ.

3. مستوى تقدير القيم Valuing:

هو إعطاء قيمة لظاهرة ما أو سلوك معين؛ ويتفاوت هذا المستوى من مجرد التقبل البسيط للقيمة كالرغبة في تطوير مهارات العمل الجماعي إلى مستوى أكثر تعقيداً من الأهداف بالتعبير عن الاتجاهات أو المعتقدات والقيم والتقديرات، ويقع هذا المستوى في ثلاث فئات هي:

أ. **مرحلة تقبل القيمة:** هي مرحلة إظهار الاعتقادات ببعض الأشياء أو الموضوعات المختلفة، كالاعتقاد بأهمية مادة الرياضيات في الحياة العملية، أو الاعتقاد بقيمة تدريس الأدب العربي وأثره في إثارة الشعور القومي، أو الاعتقاد بضرورة التعاون ومساعدة الآخرين، وينطوي الاعتقاد عادة على مستويات مختلفة من الإيقان، بيد أنّ مستوى الإيقان المتوافر لدى المتعلم في هذه المرحلة يمثل أدنى الدرجات، مّما يشير إلى إمكانية تغيّر اتجاهات المتعلم فيها، إذ يشترط أن يكون اتجاهه ثابتاً على نحو مطلق في هذه المرحلة من مراحل التقييم.

ب. **مرحلة تفضيل القيمة:** تأخذ هذه المرحلة وضعاً وسطاً بين مرحلتي تقبل القيمة والالتزام بالقيمة، ويسعى المتعلم فيها إلى درجات أعلى من اليقين والاعتقاد بالقيمة وبالموضوعات المرتبطة بها، ويتجلى ذلك في النشاط المتزايد الذي يظهره نحوها، كالرغبة في إنشاء المزيد من الصداقات وعلاقات المساعدة، أو الرغبة في إنتاج المزيد من الأعمال الفنية..الخ.

ج. **مرحلة الالتزام بالقيمة:** هي أعلى الدرجات، ويتجسّد الالتزام عادة في ولاء المتعلم لفلسفة أو مبدأ أو جماعة، أو في دفاعه عن مدرسة فكرية أو أدبية أو في ثقته بالمناهج العلمية وأصول التفكير المنطقي، أو في احتجاجه على الانحراف ومظاهره... الخ.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أنْ يفضل مساعدة المحتاجين على امتلاك الكماليات.
* أنْ يحترم الطالب آراء الآخرين.
* أنْ يتقبل الطالب قيمة تعلم التأريخ.
* أنْ يعتمد الطالب على نفسه في حل مسألة حسابية.

4. مستوى تنظيم القيم Organization:

يقصد به ربط القيم المختلفة وحل التناقضات بينها، وبناء نظام قيمي داخلي متماسك، ومن هنا كان التركيز على مقارنة القيم أو ربطها وتركيبها، وقد تكون النتاجات التعليمية معنية بتكوين مفهوم القيمة أو بتنظيم نظام قيمي. (ريان،2007).

وهو قدرة المتعلم على تنظيم أفكاره وقناعاته وقيمه وربطها مع بعضها للوصول إلى مبدأ جديد يتصف بالاتساق الداخلي، ويسعى إلى تكوين نظام قيمي خاص به عن طريق المقارنة بين القيم المختلفة، وتحديد العلاقات القائمة بينها، واختيار الأمثل من بينها، كما ويسعى إلى حلّ التناقضات القائمة بين هذه القيم في محاولة لبناء نظام قيمي يمتاز بالتوازن والاستقرار.

وينقسم هذا المستوى على مرحلتين، هما:

أ. **مرحلة تكوين مفهوم القيمة:** هي المرحلة التي يقوم بها المتعلم بعملية التصور العقلي للقيم التي يجب عليه اكتسابها، وتبدأ هذه العملية في صياغة القيم على نحو لفظي، أو في إدراك العلاقات التي تربطها بالقيم السابقة التي يؤمن بها، كمقارنة العقائد بالسلوك، أو الوقوف على الجوانب الأخلاقية للشخصية، أو التمييز بين النظرية والتطبيق ... الخ.

ب. **مرحلة تنظيم المنظومة القيمية:** تشير إلى أنماط السلوك التي يظهرها المتعلم عندما تكون منظومته القيمية متوازنة على نحو جيد، أيْ عندما تتسم العلاقات المنظمة للقيم ذات اتساق داخلي وتآلف منطقي، مّما يشير إلى نوع من التوازن الديناميكي، وتتفاعل فيه القيم بحيث يتولّد عن هذا التفاعل قيم جديدة أو تركيبات قيمية ذات مستوى تجريدي أعلى، كتطوير بعض المحكات لتقييم بعض الأعمال الفنية، أو إيجاد بعض التسويغات لتبرير قيمة أثر الأخلاق في الحياة العامة .. الخ.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

* أن يطوّر الطالب قدراته في ضوء فهمه وإدراكه لهذه القدرات.
* أن يتخذ الحلال والحرام مقياساً لأعماله في الحياة الدنيا.
* أن يتحمل الطالب المسؤولية نحو سلوكه.
* أن يحاول الطالب التعرّف على التركيب المنطقي لمادة دراسية.

5. مستوى الوسم بالقيمة أو الركب القيمي Characterization by value:

يقصد به أن الطالب قد أصبح لديه شخصية متمايزة ويحكمه سلوك معين، ويكون هذا السلوك ثابتاً نسبياً ويمكن التنبؤ به، ويعد هذا المستوى أرقى مستويات المجال الوجداني.

وهو أعلى مستويات التذويت التي يظهرها المتعلم في سلوكه، بحيث لا يكتفي بتمثل المستويات السابقة التذويت فقط، بل عليه أنْ يستجيب ويسلك وفقاً للقيم التي يتبناها ويعتقدها، التي تتخلل نظرته أو فلسفته الكلية الشاملة، وبذلك يوسم المتعلم بقيمة تدل على طراز حياته أو أسلوب سلوكه، كأن يوصف بالتعاون أو الصدق، أو التأمل أو التسامح أو الاندفاع.. الخ، نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه أو بين أعماله وما يؤمن به.

وينقسم هذا المستوى على مرحلتين هما:

أ. مرحلة التهيؤ المعمم Generalized Set:

هي المرحلة التي يكتسب فيها المتعلم مجموعة من الاتجاهات العقلية أو الميول أو النزعات أو الاستعدادات تمكّنه من تعميم عملية التحكم بسلوكه، بحيث يمكن وصفه وتمييزه كشخص عن طريق تلك الاتجاهات أو الاستعدادات، ويمكن التعرّف على هذه المرحلة على هذه المرحلة عن طريق الاستجابات المتواترة التي يصدرها المتعلم إزاء مجموعة من المواقف أو الأوضاع المترابطة كالحكم على المشكلات من وجهة نظر علمية وليس من وجهة نظر ذاتية، أو النزعة على تفسير تغير السلوك في ضوء مبادئ التعلم، أو الاستعداد لتغيير الآراء أو الأحكام في ضوء ما تسفر عنه البحوث العلمي من نتائج .. الخ.

ب. مرحلة الوسم Characterization:

تمثل هذه المرحلة قمة عملية التذويت، وتشير إلى مجموعة الأهداف النهائية العامة التي يكتسبها المتعلم في الميدان العاطفي – الانفعالي، والتي تجعل منه شخصاً فريداً، بحيث تتكامل اعتقاداته واتجاهاته ونزعاته واستعداداته وقيمه في فلسفة كلية شاملة تتسم حياته وتطبعها بطابع مميّز كالإنسانية، الخيرية، أو الرومانسية ... الخ.

ومن أمثلة الأهداف على هذا المستوى:

* أنْ يستعمل الطالب طريقة موضوعية في معالجة المشكلات.
* أنْ يعتمد الطالب على نفسه في حل المسألة الرياضية.
* أنْ يبذل الطالب قصارى جهده في معرفة وفهم المفاهيم الرياضية .

ويرى كيج وبيرلز (1979) أنه يصعب صياغة الأهداف في الميدان العاطفي الانفعالي، ولاسيما في المستويات العليا من هذا التصنيف، لأنّه يشير إلى إمكانية صياغة بعض الأهداف في المستويات الدنيا منه، كالأهداف التي تتعلق بقضاء وقت الفراغ في قراءة قصة أو مقالة علمية أو الاستماع إلى قطعة موسيقية، ويرى كراثول (1964) إمكانية استخدام هذا التصنيف موجهاً في صياغة بعض الأهداف التربوية الهامة التي ترمي إليها العلمية التربوية؛ لأنّه يبين الطبيعة الهرمية لعملية التذويت ومستوياتها والمراحل التي يجب أن تمر بها للوصول إلى قمة هذه العملية.

ومن الملاحظ في هذا الصدد أنّ المناهج وأساليب التعليم المدرسية أكثر تأكيداً على الأهداف العقلية – المعرفية من الأهداف العاطفية– الانفعالية، وقد يعود ذلك إلى سرعة اكتساب الأهداف المعرفية، وسهولة قياسها وتوافر الأدوات اللازمة لتقويمها بالمقارنة مع ما تتطلبه الأهداف العاطفية في هذا المجال، وقد يعود ذلك أيضاً إلى أنّ إجماع الناس على الأهداف المعرفية أكثر من إجماعهم على الأهداف العاطفية بسبب تنوع اتجاهاتهم وقيمهم وعقائدهم، لذا تُترك عملية تنشئة الجانب العاطفي الانفعالي للأسرة في كثير من الأحوال، لما يتسم به هذا الجانب من حساسية، إلا أنّ ذلك لا يعي إهمال هذا الجانب في التعليم المدرسي الرسمي، إذ لا بد من الاهتمام به ورعايته، ليكتسب المتعلم المعايير والقيم السائدة في مجتمعه والتي يرغب معظم الآباء في غرسها لدى أطفالهم.

ثالثاً: مجال الأهداف النفسحركية "المهارية" Psychomotor Domain:

ذكر الأدب التربوي أنّ بلوم وزملاءه لم يضعوا تصنيفاً لمجال الأهداف النفسحركية، ومع ذلك فقد رصدت محاولات عدة لإعداد تصنيف لهذا المجال، ولعل من أميزها تلك المحاولة التي قامت بها "سمبسون" (Simpson) سنة 1976 في الولايات المتحدة الأمريكية، ومحاولة "سيمور" (Seymour) سنة 1968 في بريطانيا، وأُطلق عليها اسم (تحليل المهارات Skills Analysis)، وتلاه محاولة التربوي الهندي "ديف" (Dave) سنة 1986، ثم محاولة "ماكس ري" و "أنيتاهرو" سنة 1976، ومن بين هذه المحاولات محاولة "لندساي وكبلر" سنة 1970، التي ركّز فيها على التناسق الحس حركي للحركات الجسمية.

ويتناول هذا المجال النتاجات التعليمية المتعلقة بالأداء العملي والحركي مثل الكتابة والقراءة ورسم الخرائط والتآزر الحركي النفسي والعصبي.

وسنتناول تصنيف "سمبسون" (Simpson) كونه أكثر هذه التصنيفات شيوعاً، فقد عرضت اليزابيث سمبسون (E.Simpson) محاولتها تصنيف المجال النفسحركي سنة 1976، وتتدرج مستويات هذا المجال من الإدراك (وهو أدنى مستويات الأداء) إلى الإبداع والأصالة (وهو أعلى مستويات هذا المجال)، ويضم هذه المجال سبعة مستويات تبدأ بالأدنى وترتفع في درجة صعوبتها حتى تصل المستويات المعقدة، وهي :

1. الإدراك الحسي (الملاحظة) Perception:

يمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال المهاري الحركي تعقيداً، وينصب الاهتمام هنا على مدى استعمال الحواس، وإدراك الأشياء للتوصل إلى أدوار تؤدي إلى المهارة الحركية، ويتفاوت هذا المستوى من الإثارة الحسية إلى اختيار الأدوار إلى ربط الدور بالأداء.

ويشير هذا المستوى إلى الاهتمام والوعي الحس بمدى استخدام الأعضاء للقيام بوظائفها مّما يترتب عليه انتقاء الوظائف التي يجب القيام بها، ثُمّ ربط المعرفة بالأداء، ويتوقع من المتعلم أنْ يقوم بما يأتي:

* الشعور بالوقت المناسب للبدء بحركة ما.
* التنبه إلى الإشارات التي توحي إلى بداية الحركة.
* انتقاء الإشارات من بين مجموعة الإشارات لبدء القيام بالحركة.

ومن أمثلة الأهداف على هذا المستوى:

* أنْ يحدد الطالب الأخطاء التي يقع فيها زميله وهو يلقي القصيدة وذلك بإغلاق عينيه عند وقوع الخطأ.
* أنْ يختار الطالب الأدوات اللازمة لكتابة عبارة ما بالخط الكوفي شرط أن يكون بمقدوره استعمالها بكفاءة (75%).
* أنْ ينتبه الطالب إلى مغزى القصة فيحرك رأسه إعجاباً بها.

2. التهيئة للأداء (الاستعداد) Set:

هو المستوى الذي يبدي فيه المتعلم رغبةً واستعداداً أو ميلاً (عاطفياً، وعقلياً، وجسمياً) لأداء المهارة الحركية، بمعنى أن لدى المتعلم التهيؤ الذهني والبدني والانفعالي للقيام بالعمل أو

الأداء، أي أن تتركز هذه الرغبة على أداء المهارة الحركية وليس على العمل العقلي، أو التفكير الوجداني المثير للعواطف والمشاعر، ويتوقع من الطالب في هذا المستوى أن يمتلك ما يأتي:

* الاستعداد الجسدي والعقلي والانفعالي.
* المهارة اللازمة لتنفيذ الأداء.
* الانسجام العصبي والعضلي.
* الميل إلى الاستجابة.

ومن أمثلة الأهداف على هذا المستوى:

* أنْ يبدي الطالب رغبة في كتابة أنواع الخط العربي بعد تدريبه عليها وبنسبة صواب لا تقل عن (85%).
* أنْ يميل الطالب إلى رسم مخطط توضيحي يبين فيه أقسام الأفعال بعد أخذ الدروس في الموضوع.
* أنْ يتطوّع الطالب إلى عمل معجم للألفاظ الصعبة عندما يطلب منه ذلك.

3. الاستجابة الموجهة Guided Response:

يهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الصعبة، وتشمل مرحلة التقليد، ومرحلة التجربة والخطأ، ويتم الحكم على مدى كفاءة المهارة عن طريق المعلم أو المحكمين، وفي ضوء مجموعة من المعايير.

أيْ هذا المستوى يشير إلى بداية شروع المتعلم بممارسة المهارة الحركية بشكل واقعي، فيصدر استجابات حركية غير واضحة يقلّد فيها الأنموذج المهاري، خطوةً خطوةً، وعندما يتدخل المدرب أو المعلم ليوجهه إلى تصحيح أدائه الحركي ليقترب بشكل أوضح إلى الأداء المهاري النموذجي، ويتوقع من المتعلم أن يقوم بما يأتي:

* يستخدم أسلوب الخطأ والصواب في الاستجابة.
* يحاكي أداء ما.

ومن أمثلة الأهداف على هذا المستوى:

* أنْ يقلّد الطالب معلمه في قراءة القصيدة كما أدّاها أمامه.

* أنْ يعيد الطالب إعراب الجُمل المدونة على السبورة كما أعربها المعلم وبنسبة صواب (100%).

* أنْ تستخدم الطالبة آلة الخياطة كما استخدمتها المعلمة وبنسبة صواب (90%).

4. ألآلية أو الميكانيكية (التعويد) Mechanism:

هو المستوى الذي تتم فيه إجراءات العمل، وعملية تأدية الحركات دون أدنى تعب وبشكل آلي، بحيث تصبح الاستجابات وتكرارها عدة مرات، مما يؤدي إلى الكفاءة ثم الشعور بالثقة والاطمئنان.

أيْ الآلية في الأداء والأعمال، لاسيما عندما تكون الاستجابة مألوفة، والحركات يمكن تأديتها بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان.

ويتصف الأداء الحركي في هذا المستوى بالتلقائية، ويمتاز بالسلامة والإتقان والدقة والسرعة والاقتصاد في الوقت والجهد، وندرة الوقوع في الأخطاء، وعليه فإن المتعلم غالباً لا يحتاج إلى انتظار التوجيهات، ويتوقع منه ما يأتي: (الحيلة،2014):

* إظهار المهارة في الأداء.

* ممارسة الأداء دون أخطاء تذكر.

ومن أمثلة الأهداف على هذا المستوى:

* أنْ يزيل الطالب الحجارة من الطرقات تنفيذاً لتعاليم آداب الطريق وبدقة تامة.

* أنْ يزن بدقة على وفق الميزان الصرفي ثلاث كلمات في مدة ثلاث دقائق.

* أنْ يرسم الطالب خارطة العراق باستخدام مختلف الأدوات من دون أخطاء.

5. الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response:

يمثل هذا المستوى الأداء الماهر للمهارات، ويتضمن أنماطاً من الحركات المختلفة والمعقدة، ويمتاز هذا المستوى بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء، وفي هذه المرحلة يقل الشعور بالحيرة والشك والخوف من أداء المهارة، ويزداد شعور الثقة بالنفس والطمأنينة لدرجة إتقان المهارة بأقل جهد. (العدوان والحوامدة،2017).

وذكر الحيلة (2014) أنّ هذا المستوى يعد امتداداً للمستوى السابق، بيد أنّه يمتاز منه بأمرين:

أ. أنّه يختص بالمهارات الدقيقة المعقدة.

ب. أنه يمتاز بالدقة والسهولة في الأداء، كما يتمتع المؤدي بالثقة بالنفس وعدم التردد.

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

* أن يصحح الطالب بدقة وسرعة قطعة الإملاء التي كتبها زميله في مدة خمس دقائق.
* أن يرسم الطالب بمهارة الشكل الهرمي باستخدام الأدوات الهندسية المناسبة وبدقة تصل إلى 100%.
* أن يرسم الطالب خريطة بلاد الشام باستخدام كلّ الأقلام والأدوات في نصف ساعة من بدء المهارة.

6. التكيف أو التعديل Adaptation:

يهتم هذا السلوك بالمهارات المطورة بدرجة عالية جداً، إذ يستطيع الفرد إجراء تعديل على أنماط الحركة لتناسب متطلبات خاصة أو مشكلة معينة من المشكلات، وهنا يكون الفرد قد أتقن المهارة نتيجة ممارسته لها بدقة وسرعة عاليتين، لذا يمكنه التعرّف على دقائق الأمور فيها، بل يمكنه الحكم على مدى دقة الآخرين وكفاءتهم عند أدائهم لها.(سعادة وإبراهيم، 2018).

ومن أمثلة الأهداف على هذا المستوى:

* أنْ يعدّل الطالب تعريف زميله لنائب الفاعل بعد أن قرأه مكتوباً على السبورة.
* أنْ يعيد الطالب تنظيم أحداث قصة بعد أنْ قرأها في درس المطالعة.
* أنْ يعدّل الطالب على طريقة أداء زميله لخطوات تنقية المياه الملوثة إذا ما وجد لديه أخطاء في التطبيق.

7. الأصالة أو الإبداع Origination:

يُعد هذا المستوى ذروة الأداء المهاري الحركي، إذ إنّ الفرد فيه يتخطى مرحلة التقليد والمحاكاة، ليصل إلى مرحلة الإبداع المهاري، فيتجاوز المتعارف إليه، فيقدم على ابتكار شيء فيه جدة وفن وحداثة، ويدل على قدرة إبداعية.(الحيلة،2014).

ويتمثل في قدرة المتعلم على تطوير سلوكات ومهارات حركية جديدة، فبعد قيام المتعلم بأداء المهارة آلياً ثم تطبيقها بدقة وسرعة وإتقان ثم الحكم على أداء مهارات غيره، فإنّه يكون

قادراً في مرحلة متطورة أخرى أن يبدع في القيام بمهارة أو أكثر عن طريق خبرته الطويلة والدقيقة فيها.

ومن أمثلة الأهداف على هذا المستوى:

* أنْ يبتكر الطالب لوحة كهربائية تساعد زملاءه على تفهم عمل الأفعال الناسخة.
* أنْ يكتشف الطالب لعبة تساعد زملاءه على إتقان الحروف العربية كتابةً ونطقاً.
* أنْ يؤلف الطالب قصيدة شعرية تساعد زملاءه على تفهم الأسماء الخمسة وشروطها.

المصادر والمراجع:

- الحيلة، محمد محمود (2014) **مهارات التدريس الصفي**، عمان، دار المسيرة للنشر.
- دروزة، أفنان نظير (2000)، **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً**، ط1، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمّان – الأردن.
- الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (2015)، **المناهج وطرائق التدريس المعاصرة**، عمان، دار اليازوري للنشر.
- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2018)، المنهج المدرسي المعاصر، ط8، عمان، دار الفكر للنشر.
- الشجيري, ياسر خلف رشيد وحيد عبد الكريم محسن الزهيري (2022)، **اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي**، مكتبة المجتمع العربي المعاصر، الأردن.
- العدوان، زيد والحوامدة، محمد فؤاد (2017)، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط4، عمان، دار المسيرة للنشر.
- مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة، (2000) **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها أسسها عملياتها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن، 2000م.
- ملحم، سامي محمد (2017)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.