الأهداف الوجدانية، الغائب الأكبر في التدريس لماذا لا يهتم المدرسون بمقاربة الوجدان ؟

د. عبد الله صحراوي **ط.د. شبوح نجاة**

وحدة البحث تنمية الموارد البشرية – جامعة سطيف 2 **جامعة ورقلة**

sabenms@yahoo.com

تاريخ الاستلام:2018/03/24 تاريخ القبول:2018/07/08

الملخص:

تشكل الأهداف السلوكية الشغل الشاغل للمعلمين في مختلف المراحل و تضع قيوداً شديدة للعملية التعليمية، ومع أن علماء التربية يؤكدون على ضرورة صياغة الأهداف التعليمية في صورة نواتج سلوكية إلاّ أنه يوجد عدد متعاظم من المدرسين لا يعيرون ذلك اهتماما، ويرون أن الجهد و الوقت المبذولين من أجل صياغة الأهداف السلوكية في التخطيط اليومي لا يزيدان من المردود المستهدف من البرنامج التعليمي. وبرغم أن الأهداف الوجدانية ذات أهمية في العملية التربوية فإننا لا نجد لها إلا حيزا ضيقا في الممارسات التدريسية، إذ يشعر المعلمون بصعوبة الاهتمام بالهدف الوجداني وصياغته في كل تحضير يومي.

لذلك تسعى الورقة لتسليط الضوء على أهمية الأهداف السلوكية في العملية التربوية خاصة ما تعلق منها بالجانب الوجداني الذي يهتم بتنمية مشاعر المتعلم و تطويره وتنمية قيمه، ومعتقداته، وميوله، ومشاعره، وطباعه، واهتماماته، وأساليبه في التأقلم والتكييف مع المجتمع. ومسلطة الضوء على عوامل الصعوبة التي يتلقاها المدرسون وعوامل العزوف عن صياغة أهداف وجدانية بشكل سلوكي قابل للملاحظة والقياس.

كلمات مفتاحية: الوجدان - الأهداف السلوكية - الأهداف الوجدانية - التدريس

Abstract:

Behavioral objectives are the main concern of teachers at different stages, and they severely pose restrictions to the educational process. Despite the fact that educators emphasize the need to formulate educational goals in the form of behavioral outcomes, there is an increasing number of teachers who do not pay attention to them. On the contrary, they believe

that the formulation of behavioral goals in daily planning does not increase the target outcome of the educational program. Although emotional goals are important in the educational process, we only find a narrow space in the teaching practices; since teachers feel the difficulty of focusing attention to the emotional goal and formulating it in daily preparation. Therefore, the present paper seeks to shed light on the reasons for the lack of attention to behavioral goals in the educational process, especially those related to the emotional aspect which is concerned with developing the learners' feelings, and developing its values, beliefs, tendencies, feelings, patterns, interests and methods of co-habitation and adaptation to society. In addition, the paper highlights the difficult factors which teachers encounter and the reasons of reluctance to formulate sentimental goals in observable and measurable, behavioral patterns.

Keywords: Emotion, behavioral objectives, emotional objectives, teaching.

مقدمة

يحظى موضوع الأهداف بأهمية بالغة في المجالات المختلفة، و تتأكد أهميته أكثر في مجال التربية و التعليم لما له من دور بالغ في إضفاء المردود العملي على موضوعات التعلم وترسيخ قيمها ومدلولاتها النظرية والعملية في سلوك المتعلمين وتمثل الأهداف السلوكية خطوطا عريضة تُصمم في ضوئها كافة الخطوات الإجرائية بوضوح بغية تحقيقها في نهاية التدريس.

و تعتبر الأهداف السلوكية حجر الزاوية في العملية التعليمية من بناء المناهج الدراسية وصولا لتخطيط الدروس وتنفيذها داخل الحجرات الصفية، حيث أن نجاح أي عمل تربوي لابد له من أهداف دقيقة لتحقيق الغاية المنشودة. فالأهداف هي التي تجسد المستوى المطلوب وتنقله للتلميذ قصد تحقيق قدر ممكن من التوازن بينه و بين بيئته بطريقة تساعد على نموه السوي.

و يعد الجانب الوجداني أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها لدى المعلم و المتعلم بصورة خاصة، إلا أن اهتمام المعلمين المتمركز حول الأهداف المعرفية و المهارية، جعل من الأهداف الوجدانية أقل حظا وعناية في التدريس. وإذا

ما نالت بعضا من الاهتمام يكون ذلك مقتصرا على فترة التحضير اليومي للدروس أو بصورة تفتقد للجدية المطلوبة صياغة لتُغفَلُ عمليا داخل حجرة الصف، وهو ما ساهم في ظهور بعض المشكلات عند محاولة التأكد من تحقيقها أو قياسها.

لقد غالى الكثير من المعلمين والأساتذة في إهمال الاعتناء بمسألة إدراج الأهداف الوجدانية في التخطيط للدروس اليومية، وإعطاء الأمثلة المطلوبة، بحجة أنها مستعصية على القياس في لحظة زمنية معينة , وتعد هذه الحجة في رأي الكثير من التربويين واهية ولا تسند إلى حقيقة تدعم الإدعاء بأن الأثر الوجداني لا ينتقل إلى الطالب، إلى جانب ما يعترض صياغتها عند بعض المدرسين من ميل نحو التأثر للموضوع وليس التأثر به وهو المقصود منها إذ أن الكثير من المعلمين والمدرسين والأساتذة في فهمهم للأهداف الوجدانية يجعلونها مرتبطة بالتأثر لذات الشيء، مع أن المقصود هو التأثر بالشيء لا التأثر له مما أفقد عملية التعلم في غالب الأوقات جوانب التأثير المطلوبة في نفسية المتعلمين.

وفي ضوء ما تقدم يتناول المقال الموضوع في ثلاثة مداخل هي:

- المدخل المفاهيمي للأهداف التربوية
- المدخل النظري والخلفية الفكرية للأهداف السلوكية من الصياغة إلى التقييم والقياس
- المجال الوجداني وأهدافه السلوكية بتحليل جانب الصياغة وصعوبات التحديد والاستخدام والتنفيذ، و الوسائل المعينة لدعم التحقيق

أ-المفاهيم المرتبطة بالأهداف التربوية

في مفهوم الأهداف السلوكية:

الهدف لغة هو " المشرف من الأرض" وهو " كل شيء عظيم مرتفع "،وفي الحديث : عن عبد الله بن جعفر قال":كان أحب ما استتر به رسول الله (ص) لحاجته هدف، أو

حائش نخل."أي ما ارتفع من بناء وغيره. ويعرفه اللغوي ابن منظور بكونه " الدنو، أهدف القوم أي قربوا."(ابن منظور،1992: 346).

فهو عند فؤاد قلادة: " مقصد مصاغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ." وترى ماجدة عباس أن الأهداف في التربية هي: "وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس، أو الدرس."(بن يحي،2006: 20-22).

كما يعرَّف الهدف السلوكي تربويا بكونه" أصغر ناتج تعليمي سلوكي (لفظي وغير لفظي) يتوقع حدوثه ويمكن ملاحظته بعد عملية التعلم.أو ببساطة شديدة هو الناتج التعليمي المتوقع حدوثه من التلميذ بعد عملية التدريس ويمكن أن يلاحظه المعلم ويقيسه، وهو يناظر الثمرة التي نتوقعها من الفلاح بعد إرشاده لزراعة نبات معين، فيمكن ملاحظتها كثمرة والحكم على صلاحيتها "(البديوي،1).

وقد اورد منصوري تعريفا له على النحو التالي " أصغر ناتج تعليمي سلوكي لفظي أو غير لفظي، يتوقع حدوثه ويمكن ملاحظته بعد عملية التعليم "، (منصوري،2008: 17)،و يعرف "إبراهيم و الكلزة "الهدف السلوكي بأنه :" وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة لتزويده بالخبرات التعليمية و تفاعلية مع المواقف التعليمية المحددة " (الجلحوي،2013: 293)، كما عرفها "Bloom "بأنها : " مجموعة من المستويات التي تتدرج من التذكر إلى الفهم إلى التطبيق، التحليل،إلى التركيب، ثم التقويم لتصف السلوك المعرفي للمتعلم وصفا دقيقا و التي في ضوئها تصاغ الأهداف أللإجرائية في صورة نواتج يتوقع أن يمارسها المتعلم بعد انتهاء الموقف التعليمي. " (كاطع، 2008: 48).

في مفهوم الوجدان:

يعرف الوجدان بأنه: « إحساس دافعي نفسي مرتبط بالانفعالات و العواطف ويؤثر في عمليات التصور و التفكير. (المشهراوي،2004، 769)، و يقصد **بالأهداف الوجدانية**: « الأهداف المرتبطة بالقيم المستمدة من العقائد و التقاليد و التي تجعل المتعلم يسلك سلوكا وجدانيا اتجاه الأشخاص و الموضوعات من خلال ما يتعلمه من معلومات ومعارف. » (سالم،2001، 77).

في مفهوم الأهداف الوجدانية :

يعرف "**بلوم**"(1985) الأهداف الوجدانية بكونها:" الأهداف المؤكدة على وتر المشاعر أو التي تضرب على وتر بعض الانفعالات الخارجة من الفرد، أو درجة من الرفض أو التقبل، و تتفاوت الأهداف العاطفية بين الاهتمامات المجردة البسيطة ببعض الظاهرة المختارة و بين الصفات للخلق و الضمير المعقدة لكنها تكون متناسقة داخليا. (حميد،2017، 16)

يشمل هذا الجانب الأهداف التي يتوجب لتحقيقها أن يسلك المتعلم سلوكاً انفعالياً مثل إبداء مشاعر الحب وتقدير العلماء والتسامح وعدم التعجب والتقبل والاستجابة، كما يشمل تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها وأساليب التكيف مع الآخرين. كما تتصل الأهداف في هذا المجال بدرجة قبول المتعلم أو رفضه لأشياء معينة، كما أن السلوك في هذا المجال يتصف بالثبات إلى درجة كبيرة مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير.

ب-التنظير الفكري للأهداف السلوكية :من الصياغة إلى القياس

المقاربة المعرفية للأهداف السلوكية

يعتبر مجال الأهداف السلوكية من الضروريات المهمة التي يجب على كل معلم معرفتها والإلمام بها لأنها المفتاح الرئيسي في اختيار الأساليب التدريسية المناسبة

والوسائل التعليمية الملائمة لتحقيق أهداف كل درس يقوم بتعليمه للطلاب. ويمثل تصنيف "بلوم و كراثول" للأهداف السلوكية أكثر التصنيفات شهرةً بمجالاتها المختلفة ومستوياتها المتعددة.

يذكر جرونلند أن هذا التقسيم " يقوم على افتراض أساسي وهو أن نواتج التعلم يمكن وصفها في صورة متغيرات معينة في سلوك التلاميذ ويفيد هذا التقسيم المعلمين في صياغة أهدافهم في عبارات سلوكية " (جرونلند: 49)، وقد اعتبر الخطيب أن " تصنيف بلوم "Bloom" و كراثول "Krathwohl" من أكثر التصنيفات شيوعاً وفائدة في مجال التعرف على الأهداف التعليمية وتحديدها "، ثم ذكر أن هذا التصنيف يقسم الأهداف السلوكية إلى ثلاث مجالات هي:

1. المجال المعرفي أو الإدراكي.
2. المجال الانفعالي أو العاطفي - الوجداني.
3. المجال النفس حركي "النفس حركي." (الخطيب،1987 : 147)

إيجابيات الأهداف في العملية التربوية :

هناك مجموعة كبيرة من الإيجابيات التي يحققها التعليم بواسطة الأهداف يمكن إيجازها في ما يلي:

1. تحديد الأهداف بدقة يتيح للمعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية ويسمح بتفريد التعليم ويساعد على إجراء تقويم لإنجازات التلاميذ كما يتيح للمتعلمين إمكانية المساهمة في المقررات. و التحكم في عمل التلميذ وتقييمه
2. تسهيل المهمة على التلميذ حالما يكون على علم بالأهداف المراد تحقيقها منه فإنه لا يهدر وقته وجهده. وبالتالي يكون من السهل قياس مردود تعلمه

3. أن وضوح الأهداف يضمن احترام توجهات السياسة التعليمية ويتيح إمكانية فتح قنوات تواصل واضحة بين المسؤولين على التربية والتعليم و توضيح القرارات الرسمية لضبط الغايات المرسومة. (موحي، 1988: 45)

الخصائص و المعايير الجيدة للأهداف السلوكية :

لخص المشتغلون في حقل التربية والتعليم معايير الهدف السلوكي الجيد في النقاط التالية :

- وضوح الأهداف وتحديدها و بعدها عن الغموض وإمكانية ملاحظتها وقياسها.
- متدرجة بحسب القدرات العقلية للمتعلم (تذكر، فهم، التطبيق..).
- شاملة لجميع الجوانب المعرفية و الوجدانية و النفس حركية، ومتماشية مع فلسفة المجتمع.
- مصاغة بطريقة سلوكية، وممكنة التحقيق وأن تراعي طبيعة المتعلم.
- أن يشرك جميع المعنيين بالأهداف في تحديدها و الاقتناع بها. (الشعوان،1990: 641)

شروط صياغة الأهداف السلوكية:

اقترح "ماجر (Mager) " وهو من بين أهم المشتغلين بموضوع الأهداف السلوكية أسلوبا يتضمن ثلاثة مكونات شرطية هي :

- أن يتضمن الهدف وصفاً للمهمة التي على الطالب أن يقوم بها بحيث يكون ذلك بشكل سلوكي.(يكتب، يحل، يضع في القائمة،...).
- أن يتضمن الهدف الشروط أو الظروف التي يجب أن يتم الأداء بواجبها (أن يستطيع الطالب حل عشر مسائل على جمع الكسور خلال عشر دقائق...).
- أن يتضمن الهدف المعيار أو مستوى الأداء المتوقع، و الذي يمكن استخدامه للحكم على النجاح في الأداء أو الإنتاج (عدس،1999: 407).

خطوات و معايير صياغة الأهداف السلوكية:

تتضمن صياغة الهدف السلوكي مجموعة من الكلمات توفر إطارا ملائما للتحديد منها:

أن : للتأكيد على ملاحظة السلوك أو الأداء أو توقعه.

فعل سلوكي :فعل مضارع يمكن ملاحظته في البيئة الصفية وغير معمم وغير غامض.

الطالب :ويقصد به المتعلم.

المحتوى التعليمي :وهو الجزء الخاص من موضوع الدرس ويراد معالجته سلوكيًا بالنسبة للمتعلم.

شرط الأداء :هو الشرط الذي يجب من خلاله ملاحظة السلوك أو الأداء للتلميذ مثل : باستخدام،دون استخدام، دون الرجوع بعد قراءة القطعة.

معيار الأداء :وهو المعيار الذي في ضوئه يكون الأداء مقبولا مثل : بدقة بطلاقة بشكل جيد.

الهدف السلوكي =أن+الفعل السلوكي+الطالب+المحتوى التعليمي +شرط الأداء + معيار الأداء.

مثال لهدف سلوكي : أن يستخرج الطالب الأفعال المضارعة من الجمل التي تُعرض عليه دون خطأ. (البديوي،دس:3)

الصياغة العملية للأهداف السلوكية:

تلخص صياغة الأهداف السلوكية عمليا في شكل علاقة جبرية على النحو التالي: (العبدلي، 2014، 152)

أن + فعل سلوكى + الطالب + السلوك المتوقع.

-بدء الهدف بالفعل السلوكي الذي يصف السلوك المرغوب أو النشاط المطلوب من المتعلم بطريقة دقيقة وواضحة.

- وضع محتوى الهدف بعد الفعل السلوكي، وفيه يتم وصف المادة التعليمية التي سيحاول الهدف علاجها.

- وضع محتوى الهدف بعد الفعل السلوكي، وفيه يتم وصف المادة التعليمية التي سيحاول الهدف علاجها.

- وضع مستوى الأداء، وفيه يشير إلى الحد الأدنى للسلوك بطريقة يمكن قياسها أو ملاحظتها.

- يجب أن يصاغ الهدف السلوكي بلغة المستقبل، لأن السلوك المتوقع سلوك مستقبلي.

- وضع شروط يمكن في ضوئها الحكم بأن الهدف تحقق أم لا.

- يجب أن يصاغ الهدف السلوكي من وجهة نظر المتعلم نفسه.

جدول (1) مثال لكتابة الهدف السلوكي: (مركز نون للتأليف والترجمة،2011، 40 - 41)

مثال لكتابة هدف سلوكي	يبدأ الهدف بكلمة أن	من بين الأفعال السلوكية المبنية أو ما يشابهها	كتابة كلمة تلميذ أو متعلم	أي عنصر من العناصر التي يحويها الموضوع	ضبط الهدف بأي ضابط أو تحديد الوقت لفهم المعلومة بالدقيقة أو الساعة.... وهو ما يعرف بالمعيار الكمي أو الكيفي أو ألظرفي
هدف معرفي	أن	يستخرج	المتعلم	الفاعل مع ضبطه بالشكل، أو تحديد علامة إعرابه.	
هدف نفس حركي (مهاري)	أن	يرسم	المتعلم	خريطة الفتحات الإسلامية مع كتابة البيانات على الرسوم في دقيقة	
هدف وجداني	أن	يقدر	المتعلم	قيمة العلماء في تطوير العلوم	

الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية :

يقع قسم كبير من المعلمين الخطأ عند صياغة الأهداف السلوكية، ويكون الخطأ في واحدة أو أكثر من الإشكال الآتية:

-وصف سلوك المعلم نفسه بدلا من سلوك المتعلم المتوقع أن يقوم به في أثناء التعلم أو بعد حدوثه مباشرة.

مثال :(تعريف الطالب بأنواع الجمل) و (زيادة قدرة الطالب على حل المشكلات)

-التركيز على محتوى المادة الدراسية، أي أن تتضمن العبارة (الهدف) محتوى المادة الدراسية التي يتعلمها الطالب.

- وصف عملية التعلم ونشاطه بدلا من ناتج التعلم، أي أن تتضمن عبارة الهدف النشاط الذي يقوم به المتعلم في أثناء الحصة بناء على طلب المعلم وتوجيهه.

-الغموض في الهدف نتيجة استخدام أفعال دالة على سلوك غير محدد، أي لا يتحدد فيها السلوك إلي و يتوقع من المتعلم القيام به، مما يؤدي إلى أن يكون للهدف غير تفسير.

-صياغة عبارات مركبة تتضمن ناتج أو سلوك تعلمي فقط.

- صياغة أهداف بعيدة المدى لا يمكن تحقيقها في حصة صفية واحدة، أي أن الأهداف تكون تعليمية عامة أو تربوية.

-عدم تحديد الحد الأدنى للأداء المطلوب، الأمر الذي يؤدي إلى تعذر الحكم على تحقيق الهدف على النحو المرغوب فيه. (عابدين،2007: 216 - 217).

تصنيف الأهداف السلوكية:

اتفق خبراء المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم على تصنيف الأهداف التعليمية في اجتماع لهم عام 1956 في جامعة شيكاغو إلى ثلاثة مجالات هي : المعرفيCognitive ، والانفعاليAffective ، النفسحركي Psychomotor ،وسنتناول هنا بشيء من التفصيل المجال الوجداني الذي يكاد يهمل في التخطيط للدروس وتنفيذها.

1. المجال المعرفي:

يضم هذا المجال " أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل ويندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على تنمية هذه العمليات العقلية" (عايل 1998، 41)، أي أنه يتناول

الأهداف التي تتعلق بالمعرفة العلمية من قوانين وحقائق ونظريات ومفاهيم وقواعد عامة، وكذلك بالقدرات والمهارات العقلية.

لقد كانت العملية التعليمية في السابق تركز على التذكر فقط أي أنها كانت تستهدف القدرة على تذكر المعلومات والحقائق العلمية ولكن عندما ظهرت البحوث الحديثة في المناهج وطرق ا لتدريس وعلم النفس وخاصة علم النفس التعليمي أتضح أن هناك عملية معرفية متدرجة المستوى . وليس التذكر فقط . وبإمكان المتعلم أن يقوم بهذه العمليات خاصة إذا ما أتيحت له الفرصة الكافية (الخطيب 1987: 148).

وقد قام "بلوم" بتقسيم المجال المعرفي إلى ست مستويات فرعية مميزة ومرتبة بشكل هرمي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً وكل مستوى يحتوي على المستوى الذي قبله وهكذا فإن إتقان العمليات البسيطة أمر ضروري لإتقان العمليات الأكثر تعقيداً.(عايل، 1998 : 42).

2. المجال النفسحركي "النفس- حركي :

يشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بتكون مهارات حركية عند المتعلم، ويقتضي فيه أن يسلك سلوكاً فيه تأدية حركات واستخدام عضلات، أي أن هذا المجال يركز على المهارات التي تتطلب استخدام وتناسق عضلات الجسم مثل الأنشطة لأداء أي عمل .... كما أن إتقان هذه المهارات يعتمد إلى حد كبير على نفسية المتعلم ودوافعه وميوله واتجاهاته ولذلك فإنه لا يمكن فصل هذا المجال عن المجالين الأخرين أو عزله عنهما. وعلى ذلك فإنه يمكن القول أن إتقان المتعلم لأي مهارة حركية يعتمد على إتقانه للمادة العلمية النظرية التي سبق له وأن تعلمها وكذلك نوع التدريب الذي تلقاه ومدى ميله له أو اقتناعه به أو شعوره بالحاجة إلى هذا التدريب الذي يؤدي إلى تلك المهارة ... وخلاصة القول أن المهارة في جميع الأحوال

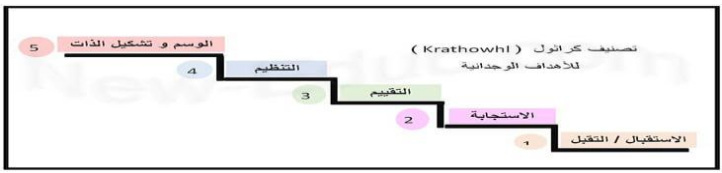
وأن كانت لها جوانب عضلية إلا أن لها جوانب أخرى معرفية ترتبط أشد الارتباط بالنواحي الوجدانية ولذلك سمي هذا المجال بالنفسحركي (الخطيب 1987: 169، 170).

3. المجال الانفعالي أو الوجداني العاطفي:

هو المجال الذي يحوي أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقديرات، ويعتبر هذا المجال أصعب المجالات الثلاثة، ويرجع ذلك إلى عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق و الموثوقية، كما أن نواتج التعلم موقفية وخادعة، إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن. (خالد،2011، 62)

من الخطأ أن نعزل الجوانب الوجدانية عن الجوانب المعرفية لأنهما متكاملان تكاملاً تاماً فالمدخل الأساسي إلى المجال الوجداني هو عقل الإنسان الذي يمثل الجانب المعرفي. بحيث يمكننا القول أن الطريق إلى وجدان المتعلم هو عقله (الخطيب، 1987: 161، 162).

يتناول هذا المجال السلوك المرتبط بالمشاعر والعواطف والانفعالات والميول والقيم و الاتجاهات. ولقد استطاع "كراثوول" تحديد المستويات الفرعية لهذا المجال والتي تتدرج تحت النظام الهرمي التتابعي بدأ من البسيط إلى المعقد، و من السهل إلى الصعب ويمثل الرسم التوضيحي التالي مستويات المجال الوجداني



شكل توضيحي لمستويات المجال الوجداني عند كراثوول(عايل 1998: 48، 49)

مستويات المجال الانفعالي أو الوجداني - العاطفي:

اقترح كراثوول تصنيفاً للأهداف التربوية في المجال الوجداني سنة 1964م، كما يوضحه الشكل السابق تتدرج مستوياته على النحو التالي :

التقبل : يعرف جرونلند التقبل بأنه " يشير إلى استعداد المتعلم للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين مثل (نشاط تعليمي في الفصل . وسيلة تعليمية . الكتاب المقرر..) ومن الناحية التدريسية يختص التقبل بإثارة اهتمام المتعلم وجذب اهتمامه وتوجيهه وتتفاوت نواتج المتعلم في هذه الفئة من الوعي البسيط بوجود أشياء معينة إلى الاهتمام الانتقائي من جانب المتعلم، ويمثل التقبل أدنى مستويات نواتج التعلم في المجال العاطفي. (جرونلند، 57).

ويشير حسن عايل و زميله أن هذا المستوى يتضمن ثلاث فئات فرعية هي :

أ-الوعي: ويعني إدراك المثيرات ووجودها في السياق الذي يتألف منها.

ب- الرغبة في الاستقبال : وتعني التمييز بين المثير وغيره من المثيرات مع وجود الرغبة في الانتباه إليه .

ج- الانتباه الانتقائي: وهنا يتحكم المتعلم في الانتباه ويختار مثيراً معيناً دون غيره ونسبه إليه.ومن الأمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "التقبل " :ينتبه . يسأل . يصغي . يتابع . يتعرف . يبدي . يختار . يجيب...." (عايل 1998: 49).

الاستجابة : يعرف جرونلند الاستجابة بكونها " المشاركة الإيجابية من جانب التلميذ ويتطلب هذا المستوى ليس فقط الاهتمام بظاهرة معينة أو نشاط معين وإنما التفاعل معه بصورة أو بأخرى والتعلم عند هذا المستوى يؤكد الموافقة على الاستجابة... والمستويات العليا لهذه الفئة تتضمن الأهداف التعليمية المرتبطة بالميول. (جرونلند، 58).

يذكر الخطيب أن هذا المستوى تتضح فيه المشاركة الإيجابية والحسية والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً تتضمن من خلاله الميول والاهتمامات والبحث

عن الأنشطة المشبعة لحاجات المتعلم وتندرج تحت هذا المستوى ثلاث فئات فرعية تتمثل فيما يلي (الخطيب،1987: 165) :

أ- الإذعان في الاستجابة: وفي هذا المستوى تصاغ الأهداف التي تعالج درجة منخفضة من المشاركة الإيجابية وتبدأ الأهداف بأفعال مثل (يطيع . ينفذ . يساير).

ب- إرادة الاستجابة: وفي هذا المستوى تصاغ الأهداف بدرجة متوسطة من المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التعليمي وتبدأ الأهداف بأفعال مثل (يشارك).

ج- الرضا في الاستجابة: وفي هذا المستوى تصاغ الأهداف التي تدل على أعلى درجة من المشاركة الإيجابية وهي الأهداف التي تعترف بميول واهتمامات المتعلم بوضوحٍ تام. ومن أمثلة الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى الاستجابة: " يجيب . يساير. يشعر. يقرر . يعاون . يناقش . يؤدي . يبدي . يسمع . يشترك طواعية . يشارك . يساعد . يناقش . يعاون . يتدرب . يعرض . يقرأ . يختار. يروي . يتشوق . يشاطر. يوافق . يتابع (عايل 1998: 50) . (شكري2000: 535) . (جرونلند، 58).

التقويم: يعني التقويم إعطاء القيمة لظاهرة معينة أو سلوك معين، وتكون هذه القيمة بمثابة نتاج اجتماعي يقبله المتعلم ببطء شديد حيث يبدأ المتعلم بالتعبير عن هذه الظاهر ثم يبدي رأيه ثم يعطي أحكاماً ويدافع عنها. وتتفاوت عملية التقويم من التقبل البسيط لقيمة ما أو تفضيل لها مع تبرير ذلك والالتزام بهذا التقرير والحكم (عايل 1998: 54)

يذكر جرونلند أن التقويم يشير إلى " القيمة التي يعطيها المتعلم لشيء معين أو ظاهرة معينة أو سلوك معين وهذا يتفاوت من مجرد التقبل البسيط للقيمة مثل (الرغبة في تحسين مهارات العمل مع الجماعة) إلى المستويات الأكثر تعقيداً والأكثر التزاماً (يفترض المسؤولية للعمل الفعال للجماعة)... (جرونلند، 59)، ونواتج التعلم

في هذه الفئة ترتبط بالسلوك الذي يتصف بالاتساق والثبات وتكفي للتعرف على القيمة والاتجاهات والتذوق والتقدير.

ويشير الخطيب إلى أنه يندرج تحت هذا المستوى الفئات الفرعية التالية:

أ- تقبل قيمة معينة: مثل الرغبة في الرفقة التي تنمي قيمة التعاون.

ب- تفضيل قيمة معينة: وفيها يتم تفضيل قيمة على قيمة أخرى مثل الشخص الذي يسعى في عمل جماعي معين حينما يثبت له بالدليل العلمي القاطع أن ما يسعى إليه أفضل مما هو موجود.

ج- الالتزام: وهو أن يظهر الولاء لجماعة معينة أو الإخلاص لمثل وقيم بعينها. (الخطيب1987: 166- 167).ومن الأمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى التقويم نجد : "يبادر . يبرز . يعمل . يقترح . يمارس . يتابع . يقدر . يشارك . يساهم . يدعو . ينضم إلى . يحتج . يحافظ . يكره . يتجنب . يعترف . يثمن . يدعم . يجادل. (عايل 1998: 51) . (شكري1999: 535)

التنظيم القيمي: ويعني ذلك تجميع القيمة المختلفة وإعادة تنظيمها واتساقها الداخلي فيما يتعلق بظاهرة أو سلوك معين وهذا التنظيم قابل للتعديل والتغيير مع كل قيمة جديدة تدخل هذا البناء ويمكن أن يشتمل التنظيم القيمي على مقارنة القيم مع بعضها بالإضافة إلى تحليلها إلى مكوناتها من أجل إعادة ترتيبها (عايل 1998: 52) ويذكر الخطيب أن التنظيم القيمي يتمثل في عملية الجمع بين أكثر من قيمة ومحاولة حل التناقضات بينهما، ثم بناء نظام قيمي ثابت ودقيق، بحث يكون متصفاً بالاتساق الداخلي. (الخطيب1987: 167)

ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى الفئات الفرعية التالية:

أ- تكوين المفهوم لقيمة معينة : بحيث يمكن للمتعلم في هذا المستوى أن يميز المسلمات أو الافتراضات أو يكتشف خصائص قيمة معينة.

ب- تنظيم نسق قيمي : وفي هذا المستوى يمكن للمتعلم أن يتقبل تقبلاً واقعياً وأن يتوافق بدرجة كبيرة مع نواحي القصور الشخصي والضوابط والانفعالات ولا بد أن يكون هذا التقبل أو التوافق بطرق مقبولة ثقافياً.

ومن الأمثلة للأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "التنظيم القيمي: "ينظم . يصوغ . يفاضل . يصحح . يجمع بين . يرتب أهمية ظاهرة معينة . يتمسك بـ . يغير . يعمم . يدعم . يتحمل . يلتزم . يتقبل . يوازن. (عايل 1998: 53) . (شكري2000: 36) . (جرونلند، 60)

التمييز: يعتبر هذا المستوى أرقى مستويات المجال الانفعالي ويتضمن قدرة المتعلم على إيجاد نظام معين يضبط السلوكيات ويهدف إلى الأنماط العامة لتكييف المتعلم شخصياً واجتماعيا وعاطفياً وتتكامل في هذا المستوى الاتجاهات والقيم والميول. ونجد أن هذا المستوى يشمل مجموعة من نواتج التعلم والأنماط السلوكية العامة لتكييف الفرد شخصياً (عايل،1998: 53)

و يذكر الخطيب أن هذا المستوى تندرج تحته الفئات التالية :

أ- تهيؤ عام: ويتضح ذلك مثلاً في قيمة "احترام الكرامة الإنسانية."

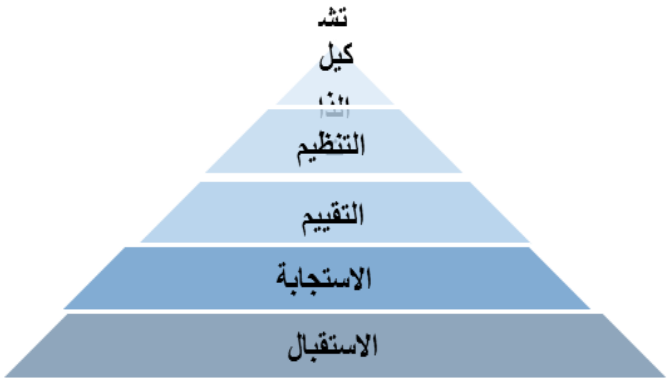
ب- تجسيد القيم: ويكون ذلك عندما يضع المتعلم لنفسه فلسفه كاملة للحياة. (الخطيب1987: 168).

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "التمييز: " يميز . يؤدي . يستخدم . يؤمن . يستجي . يقترح . يساهم . يظهر . يعدل . يغير . يحل . يضبط . يتحقق . يسأل . يؤثر . ينقح . يقاوم . يدير . يتجنب . يثابر(عايل1998: 53) . (شكري1999: 56).

ومما يجدر ذكره هنا أن المستويات المنخفضة من هذا المجال هي التي تهتم بها المدرسة اهتماماً مباشراً وهي مستويات "التقبل والاستجابة" ولكن المستويات العليا

تكون موضع اهتمام مؤسسات أخرى في المجتمع مثل الأسرة والمسجد وتعاونهما مع المدرسة كما أن المتعلم ذاته له دور كبير في تنمية ذاته بالنسبة لهذه المستويات العليا (الخطيب1987: 168).

يمثل الجانب الوجداني أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها، حيث أنه لا قيمة للجانبين الآخرين بدون هذا الجانب،ولا قيمة للمعارف أو المهارات في معزل عن مجموعة من القيم والاتجاهات وعلى غرار الجانبين السابقين (المعرفي- النفسحركي) في تصنيف الأهداف التعليمية، فقد طرح كراثول1964 المجال الوجداني .ولجأ إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي طرحه بلوم في المجال المعرفي .وعمل على تقسيم الأهداف في المجال الوجداني إلى خمسة أقسام (بن يحي وعباد، 2006: 20-22) لقد كان " **كراثول وزملاؤه** (Krathwohl, et al) " (1964) أشهر من كتب عن تصنيف الأهداف بهذا المجال ويتكون هذا التصنيف من خمسة مستويات رئيسية مرتبة بصورة هرمية كما ذكرت سابقا وكما يوضح الشكل التالي :



الشكل (2)الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني (سعادة2001، 498)

تقويم الأهداف الإجرائية في المجال الوجداني: بما أن المدارس تأخذ على عاتقها بناء شخصية الطالب و تطويرها و تخريجه في نهاية دراسته فردا صالحاً للمجتمع فإن

من المهم جداً تقويم المنهج و فاعليته في تحقيق هذه الأهداف. إن صياغة الأهداف الوجدانية في صيغة نواتج سلوكية تمثل اللبنة الأولى في مجال تقييمها. فتقويم الأهداف الوجدانية لا يتم عن طريق الاختبارات التقليدية بل يتم الاعتماد في تقويم الأهداف الوجدانية على الملاحظة و المقابلة و السجل التراكمي للطالب.

يؤكد "محمد الطاهر وعلي" على أن تقويم الأهداف الوجدانية هو تقويم تكويني فقط، ولا يمكن في أي حال من الأحوال أن تخضع هذه الأهداف إلى عملية التنقيط، وأن تعتبر وسيلة لإصدار أحكام حول نجاح أو فشل التلميذ في الدراسة (انتقال-أو رسوب مثلا)، ينبغي أن تكون هذه الأحكام في شكل ملاحظات من نوع: نشيط/ قليل النشاط، متعاون/ قليل التعاون، مثابر/ يفشل بسرعة،يهتم/قليل الاهتمام...هذا مع الحرص على استبعاد كل الملاحظات التي لا تثمن السلوك الوجداني.

مشكلات القياس في المجال الانفعالي (الوجداني) لماذا لا يهتم المدرسون كفاية بالمجال الوجداني: إن عملية كتابة وصياغة وقياس الأهداف الوجدانية ليست عملية سهلة، لأن السلوك المتوقع غالبا ما يكون في صورة غير ظاهرة فليس من السهل على المعلم أن يعرف كيف يحس تلاميذه به من خلال ملاحظات سلوكياته فغالبا ما يتصرف الفرد معبرا عن حقيقة شعوره الداخلي. إما من ناحية ثانية فإن بعض الأفراد لا يعرفون بحق حقيقة مشاعرهم واتجاهاتهم.

أما من الناحية الثالثة في صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية فتعود إلى أن الاتجاهات والمثل العليا والتقدير غالبا ما يحتاج إلى فترات زمنية طويلة لكي تتبلور بشكل واضح، قد يستغرق شهورا أو حتى سنوات و ليس حصة أو مجموعة حصص متفرقة. ويمكن أخذ بعض المؤشرات على تحقق هذا الهدف عن طريق ملاحظة المعلم لشخصية الطالب ولتصرفاته ولمواقفه عند تعرضه لبعض المشاكل، ومواقفه

مع زملائه وتصرفاته في بعض الأنشطة. فالتأكيد على الحاجة الماسة للاهتمام بالجانب الوجداني ضرورة ملحة، فالمتعلمين هم بدورهم بحاجة إلى تعلم معنى العاطفة وكيفية ضبط وإدارة الانفعالات والمشاعر في مواقف التوتر و في حل المشكلات اليومية المتزايدة.

و يحظى قياس نواتج التعلم في المجال الانفعالي باهتمام قليل إذا ما قورن بالمجال المعرفي وذلك لعدة أسباب أهمها:

1- صعوبة تحديد السمة المقاسة، فالمجال غالباً ما يكون مفتوحاً، كما أنه معقد.

2- صعوبة إعداد مقاييس لقياس السمات في هذا المجال، وصعوبة التعرّف على السلوك الدال على وجود السمة المقاسة.

3- صعوبة تحليل وتفسير النتائج، أو الوثوق بها كما هي الحال في المجال المعرفي، وذلك لتعدد مصادر الخطأ.

4- صعوبة صياغة الأهداف في المجال الانفعالي، نظراً لتعقد السلوك وغموضه.

5- عدم وجود دراسات تشير إلى صدق تصنيف مستويات الأهداف في هذا المجال كما هي الحال في المجال المعرفي.

6- تركيز اهتمام المدرسين على قياس الأهداف في المجال المعرفي، مما لا يهيئ الفرصة أمامهم لتوفير بعض الوقت لتطوير وتطبيق أدوات قياس الأهداف الانفعالية.

7- تمتع السمات الانفعالية بدرجة ثبات منخفضة نسبيا، مما يؤدي إلى شعور المدرس بأن قياسها مضيعة للوقت.

8- تأثر مقاييس السمات الانفعالية في الأخطاء الشخصية مثل نمط الاستجابة Response Set or Style، والتزييف Faking، والرغبة الاجتماعية Social Desirability.

وبالرغم من هذه الصعوبات، إلا أنه لا يمكن إغفال هذا الجانب لأنه لا يمكن فصل نواتج التعلم عن بعضها، وربما نجد ذلك واضحا في الاختبارات. فالسؤال

التالي مثلا (من مؤلف كتاب المناظر؟) يبدو أنه يقيس ناتج تعلم في المجال المعرفي، إلا أنه يحمل في طياته جانبا انفعاليا، فربما يُفسَّر على أن حفظ الطالب لاسم مؤلف هذا الكتاب يشير إلى تقدير الطالب له حتى لو كان مؤشرا ضعيفا.(عودة،2014: 3).

خطوات لتذليل صعوبات صياغة الأهداف الوجدانية بدقة :

أ. صياغة الهدف الوجداني بشكل عام في البداية أو بشكل غير سلوكي (مثل: يقدر الطالب العمل الجاد.)

ب. وصف السلوك الذي يحتمل أن يسلكه التلميذ الذي تحقق لديه ذلك الهدف، (مثل: يحيّي العمال ويثني عليهم في جميع مواقف الحياة.)

ج. وصف السلوك الذي يحتمل أن يسلكه الطالب الذي لم يتحقق لديه ذلك الهدف، (مثل: يرفض التحدث عن العمل وأهميته وشروطه.)

د. وصف السلوك الذي يستجيب له كلا الطالبين ذوي الاتجاهين الإيجابي والسلبي مثل :انتقاء المواقف التي تتوقع أن يستجيب لها كل طالب استجابة مختلفة وتعبر عن نواتج وجدانية مطلوبة. مثل:يقدم هدية في الأعياد لعمال النظافة؛ تقديراً لجهودهم. (حلس،2016، 1).

المعوقات التي تحول دون استخدام الأهداف الوجدانية:

تعددت الآراء حول معوقات التي تواجه المعلمين وتحول دون استخدامهم للأهداف الوجدانية، وقد

أشار "**بلوم ورفاقه**" إلى الأسباب التي تؤدي بالمعلم إلى إهمال الأهداف الوجدانية فذكروا منها :

-أن السلوك الوجداني قد يتعرض للتحولات مفاجئة أكثر من التحولات التي تصيب أنواع السلوك المعرفي.

- ما يتعلق بفورية النتائج: وذلك بسبب النمو البطيء في تحقيق المجال الوجداني حيث لا يتم ذلك إلا بعد فترات طويلة من الزمن. في حين أوردها "فريديريك بل" في العناصر التالية :

- النظر إلى اتجاهات الشخص و معتقداته وقيمه على أنها مسائل شخصية، بينما ينظر التحصيل على أنه شيء عام.

- قلة المقاييس التي تقيس أوجه التقدير في الأهداف الوجدانية.

- قد تحتاج الأهداف الوجدانية إلى فترة زمنية طويلة نسبيا لتحقيقها.

- صياغة الأهداف الوجدانية بصورة عامة يصعب تفسيرها بأسلوب يصلح للقياس.

أما" الشافعي" فيرى أن أسباب تجاهل المعلم لتدريس الأهداف الوجدانية، وتحقيقها في أذهان التلاميذ و سلوكاتهم يعزى إلى: التدرج في بناء مستويات الأهداف الوجدانية. حيث أنها متدرجة من عمليات بسيطة إلى عمليات معقدة فأبسطها و أولها هو الاستقبال، و اعقدها تنظيم القيم. و ما بينهما يتوسط في التعقد. و إن المرء لا يعيش هذه العمليات الوجدانية بنفس النمط أو الترتيب السابق. و إنما يعيشها بطريقة دينامية لا بشكل آلي مرتب، كلما فرغ من واحدة بدأ في التي تليها وهكذا فقد يبدأ المتعلم بتقويم الموقف الوجداني أولا ثم يستجيب له، وقد يبني بعض القيم ويستجيب لها دون أن يمر بالتقويم وهكذا، وذلك لأن الإنسان ينشط بطريقة دينامية آلية. (القحطاني،2006: 27 – 29)

ومن أهم الوسائل المعينة لدعم تحقيق الأهداف الوجدانية في حجرة الصف:

-قراءة الأهداف العامة للمادة التعليمية بتمعن ثم تدوينها و استخراج الأهداف الوجدانية منها وتصنيف الدروس بناء عليها

- جمع النصوص في المادة ومحاولة فهمها ومعرفة تفسيرها مع ربطها بالواقع؛ لدعم الهدف الوجداني المراد شرحه، ولا يمنع أن يقتبس المعلم نصوصاً أخرى غير موجودة

بالمرجع المدرسي ليدعم بها الأهداف الوجدانية مع مراعاة المرحلة التي يدرسها المعلم, ولا يتأتى ذلك إلا بالقراءة و الإطلاع

- ضرورة الاهتمام بالأهداف الوجدانية كيفاً لا كماً، أي عدم الإكثار منها أو المبالغة في صياغتها عند تحضير كل درس بل يكتفي بهدفين أو ثلاثة، كي يتمكن المعلم من إعدادها ذهنياً ومن ثم دعمها مع الإشارة إليها داخل حجرة الصف.

- الاستعانة بالوسائل التعليمية المختلفة

-عمل بنوك معلومات وتجميع المادة العلمية من جميع المصادر لتستخدم في دعم الأهداف الوجدانية.

- تشجيع الطلاب على قراءة الكتب حسب المرحلة التي هم فيها مع التركيز على الجوانب الوجدانية فيها.

- التنويع في طرق عرض الدروس واستخدام التشويق باعتماد الأساليب التي تدعم الأهداف الوجدانية (حلس،2016: 64).

خاتمة

لاشك أن الأهداف التعليمية احتلت المكانة البارزة في الدراسات التربوية ومثلت العنصر الهام في تقويم تقدم الطالب وفي أداء المعلم و تأكد أن لها الأثر الفعال على جميع جوانب العملية التعليمية، وبرغم ذلك فإن المعلمين في الميدان يجدون صعوبة في صياغتها و يتجاهلون أهميتها ونتائجها في العملية التعليمية، خاصة منها المتعلقة بالجانب الوجداني، إذ تعد صياغة الأهداف السلوكية التعلمية في هذا المجال أصعب من صياغتها في المجال المعرفي كما أن بلوغ وتحقيق هذه الأهداف وبخاصة المستويات العليا منها تحتاج إلى وقت أطول بكثير جدا من الوقت الذي تحتاجه الأهداف المعرفية والأهداف النفس حركية.

من الممكن إذن إيجازا للعرض السابق القول أن للأهداف السلوكية دورا كبيرا في العملية التعليمية التعليمة من خلال مجالاتها الثلاث :المعرفية، النفس حركية و الوجدانية التي تعمل على بناء المتعلم بناء متوازنا إذا ما تمت صياغتها بشكل صحيح يسمح بمعرفة مدى اكتساب التلميذ لها.

إلا أن تركيز المعلمين على المجال المعرفي و السلوكي دون غيرهما أدى إلى خلق فجوة بين المجالات الثلاث. فغياب الأهداف الوجدانية يعود إلى أسباب عدة منها الصعوبات التي يواجهها المعلمون عند صياغة هذا النوع من الأهداف وذلك لصعوبة تقييمها أي (الفترة الطويلة التي يستغرقها التقييم) لمعرفة مدى تحقق هذا النوع من الأهداف ومدى اكتساب المتعلم له

إن الأهداف الوجدانية العاطفية يمكن تقويمها فقط من خلال ما يصدر عن المرء من أفعال وأقوال في المواقف المختلفة، و لا يمكن تقويمها إلا بصورة غير مباشرة. ويقول أوجيمان" : (Ojemann) إن المربين والمدرسين يتحاشون صوغ الأهداف السلوكية في المجال الوجداني لأنه من الصعب وضعها وملاحظتها بشكل مباشر".

ومن المؤكد أن أي معلم مخلص لديه الرغبة القوية في أن يكون ناجحاً في عمله متميزاً في أدائه يدرك أن مثل هذه التصنيفات للأهداف السلوكية وتوصيف مجالات ومستوياتها تساعده على تحقيق ذلك حيث يصبح مخططاً جيداً لدروسه بانتقاء الوسائل التعليمية المناسبة واختيار الطرائق التدريسية الملائمة والتي تساعده على تحقيق جميع الأهداف التربوية بمجالاتها الثلاث في كل درس يتشاركه مع طلابه ولا يخفى على الجميع التطور الكبير الذي حدث لأساليب التربية والتعليم بتطور الزمن وما طرأ عليه من تقدم علمي وثقافي.

لذا فإن الحاجة ملحة إلى ضرورة الإلمام بمثل هذه التصنيفات الخاصة بـ "الأهداف السلوكية" والتي تساعد المعلم على تنشئة طلاب منتجين ومشاركين ومبدعين في مختلف مجالات الحياة .

من المؤكد أن نجاح التدريس لا بد وأنه يتوقف على جميع المجالات والمستويات التي تمت الإشارة إليها في هذا الملخص لأنها تعتبر جميعا المرشد والدليل في عملية التعلم والتعليم تساعد المعلم على الصياغة الجيدة لأهداف درسه وتساعده أيضاً على عملية التقويم. ويمكن الإطلاع على المراجع التربوية و ملاحظة أن هناك العديد من التصنيفات للأهداف السلوكية غير تصنيف بلووم و كراثوول مثل تصنيف (جرلاش و سولفان و دينو وسميث وجال ووليام و هارو ودف و جيلفورد وجفيت ودولاند.....وغيرهم (الفاربي وآخرون، 1989: 45 – 53)

ومن المستحسن أن تنصب الجهود على أعمال تجمع بين هذه التصنيفات ينتج عنها تصنيف واحد للأهداف السلوكية إضافة إلى القيام بعملية التوصيف الجيد لكل مجال ولكل مستوى وعلى ضوء ذلك يعمل دليل إرشادي خاص للمعلم يستنير به في إعداد دروسه.

ونشير هنا إلى ما ذكره حسن عايل وزميله من أن هذا التصنيف يساعد المعلمين والمشتغلين بالتدريس و التعليم والتعلم في النواحي التالية :

1. مساعدة المعلمين والمشتغلين بالعملية التربوية في تحديد الأهداف السلوكية بمختلف أنواعها ومستوياتها.
2. صياغة الأهداف السلوكية على المستوى المرضي من التعميم.
3. تحديد الأهداف السلوكية لوحدة تعليمية معينة.
4. تحديد وصياغة الأهداف في عبارات سلوكية ذات صلة وثيقة بالموضوع.

5. مساعدة المعلمين والمشتغلين بالعملية التربوية في تقويم نتائج التعليم التي تضمنتها قائمة الأهداف السلوكية (عايل،1998: 57)

المراجع :

1- ابن منظور،جمال الدين بن مكرم.(1992).لسان العرب(د.ط).بيروت:دار صادر.

2- البديوي،توفيق بن ابراهيم.(د.س).الأهداف السلوكية.

3- الجلحوي،حسين علي حسين، سيلان،فؤاد محمد سعد (2013):فاعلية استخدام الموديلات التعليمية في تنمية مهارات تصنيف الأهداف السلوكية لدى طلاب السنة الثانية في كلية التربية صعدة في الجمهورية اليمنية.مجلة جامعة النصر،(1)، 293.

4- العبدلي،حسام عبد الملك عبد الواحد،ذياب، زينة مجيد.تحديد الأهداف السلوكية لمواد العلوم الشرعية في الجامعات العراقية وبناء برنامج تدريبي لتنميتها في ضوء حاجة المعلمين لها.مجلة الأستاذ 2 (209)، 152.

5- الشعوان،عبد الرحمن بن محمد (1990): نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية.مجلة جامعة الملك سعود،2(2)، 641.

6- المشهراوي،إبراهيم.(2004): واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتاب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين.قدم إلى مؤتمر التربية في فلسطين وتغيرات العصر.كلية التربية في الجامعة الإسلامية - فلسطين-.

7- جابر، وليد احمد.(2005). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ،ط2 ، عمان :دار الفكر.

8- حلس، داود درويش.(2016):الأهداف الوجدانية الأقل حظا وعناية في حجرات الدراسة.استرجعت في تاريخ 22 جانفي 2018 من : https://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=92530

9- حميد، علاء عيادة (2017): مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان.رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

10- خالد،محمد سليمان بني،حمدان، إياد محمد (2011): درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية.مجلة الجامعة الإسلامية،19(1)، 624.

11- زيتون، كمال عبد الحميد (2003): التدريس نماذجه و مهاراته، ط1 ، القاهرة ، عالم الكتاب.

12- سالم، مهدي محمد.(2001): الأهداف السلوكية تحديدها مصادرها صياغتها تطبيقاتها ، ط3، الرياض: مكتبة العبيكان.

13- سعادة، جودة احمد. (2001): صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، عمان، دار الشروق.

14- عابدين، محمد عبد القادر (2007): تحليل الأهداف السلوكية في خطط دروس الطلبة المعلمين في أكاديمية ألقاسمي لإعداد المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات (14)، 216 – 217.

15- عدس،عبد الرحمن (1999): علم النفس التربوي: نظرة معاصرة ، ط2،عمان:دار الفكر.

16- كاطع،انتصار عبد الحمزة.(2008): أثر تزويد الأهداف السلوكية لطالبات الصف الرابع الإعدادي في اكتساب المفاهيم البلاغية. الدراسات التربوية (4)،ص 48.

17- مركز نون للتأليف و الترجمة (2011): التدريس طرق استراتيجيات، ط1، لبنان:جمعية المعارف الإسلامية الثقافية.

18- منصوري، مازن محمد عبد الرحمن (2008): معرفة المشرفين للأهداف السلوكية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بمدينة جدة التعليمية.رسالة ماجستير،المملكة العربية السعودية.

19- حسن عايل أحمد يحيى و د. سعيد جابر المنوفي (1998): المدخل إلى التدريس الفعال . الطبعة الثانية عام 1419هـ . الدار الصولتية للتربية . الرياض.

20- عالم الدين عبد الرحمن الخطيب(1987) :الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي . ط1 ،. مكتبة الفلاح . الكويت.

21- نورمان جرونلند(د س): الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته . ترجمة د. أحمد خيري كاظم . دار النهضة العربية .

22- عبد اللطيف الفارابي و عبد العزيز الغرضاف(1989): كيف تدرس بواسطة الأهداف . دار الخطابي للطباعة والنشر.

23- شكري نزال (1999): درجة التزام معلمي ومعلمات التاريخ للمرحلة الإعدادية بمنطقة دبي التعليمية بخصائص ومعايير الأهداف السلوكية . مجلة دراسات . قسم العلوم التربوية . المجلد العدد 2 ،الجامعة الأردنية.

24- محمد عبد الرحمن الشعوان(1999): نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية . مجلة جامعة الملك سعود . قسم العلوم التربوية . المجلد الثاني .

25- عودة،أحمد.(2014).مجالات الأهداف ومداخل تصنيفها وعلاقتها بالنواتج التعليمية:https://www.ut.edu.sa/.../520d00e4-7a8c-4917-afbe-2f32f06dbc72

26- محمد بن يحي زكريا ،وعباد مسعود (2006): التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/المشاريع وحل المشكلات(د.ط).المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم.الجزائر

27- موحي، محمد آيت (1988): الأهداف التربوية(ط3)الغرب العربي :دار الخطابي للطبع والنشر.

28- نشواتي،عبد المجيد (1987): علم النفس التربوي، ط3 ، الأردن:دار الفرقان.