

مهنة التعليم وارتقاؤها وعلاقتها بالأهداف التربوية

غدير أسعد سعيد جاماعة حصادية¹

¹ جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: ghadeerj0512@gmail.com

HNSJ, 2026, 7(5); <https://doi.org/10.53796/hnsj75/6>

المعرف العلمي العربي للأبحاث: <https://arsri.org/10000/75/6>

تاريخ النشر: 2026/05/01م

تاريخ القبول: 2026/04/12م

تاريخ الاستقبال: 2026/04/05م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة التكاملية بين الأهداف التربوية وتمهين مهنة التعليم، وبيان دور إعداد المعلم وتأهيله المستمر في تحويل الأهداف التعليمية من صيغ نظرية عامة إلى ممارسات صافية قابلة للتنفيذ والتقييم. وتطلق الدراسة من إشكالية تتمثل في وجود فجوة بين الأهداف المعلنة في الوثائق والخطط التعليمية وبين واقع الممارسة الصفية، نتيجة ضعف المواءمة بين نواتج التعلم، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم، إضافة إلى محدودية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. وقد اعتمدت الدراسة على منهج تحليلي وصفي يستند إلى الأدبيات التربوية المعاصرة، ولا سيما تصنيف بلوم المنقح، ومفهوم المواءمة البنائية، ومعايير إعداد المعلمين وضمان الجودة. وتوصلت الدراسة إلى أن وضوح الأهداف التربوية وقابليتها للقياس يمثلان مدخلًا أساسيًا لتطوير المنظومة التعليمية، غير أن تحقق هذه الأهداف يرتبط بدرجة كبيرة بكفاءة المعلم المهنية، وقدرته على التخطيط، وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة، وبناء أدوات تقييم منسجمة مع نواتج التعلم. كما أكدت الدراسة أن تمهين التعليم لا يقتصر على الإعداد قبل الخدمة، بل يمتد إلى التنمية المهنية المستمرة، والتأمل في الممارسة، والالتزام بأخلاقيات المهنة. وتخلص الدراسة إلى أن إصلاح التعليم ينبغي أن يقوم على تكامل ثلاث دوائر مترابطة: وضوح الأهداف التربوية، واحترافية الممارسة التعليمية، والالتزام الأخلاقي، بما يسهم في بناء منظومة تربوية قادرة على إعداد متعلم مفكر، مسؤول، وفاعل في مجتمعه.

الكلمات المفتاحية: الأهداف التربوية، تمهين التعليم، إعداد المعلم، المواءمة البنائية، التنمية المهنية المستدامة.

RESEARCH TITLE

The Teaching Profession, Its Professionalization, and Its Relationship with Educational Objectives

Abstract

This study aims to analyze the integrative relationship between educational objectives and the professionalization of the teaching profession, while highlighting the role of teacher preparation and continuous qualification in transforming educational objectives from general theoretical statements into classroom practices that are applicable, measurable, and assessable. The study addresses the problem of the gap between the objectives stated in educational documents and plans and actual classroom practice, a gap resulting from weak alignment among learning outcomes, teaching strategies, and assessment methods, in addition to limited sustainable professional development for teachers. The study adopts a descriptive analytical approach based on contemporary educational literature, particularly the revised Bloom's Taxonomy, the concept of constructive alignment, and standards of teacher preparation and quality assurance. The study concludes that the clarity and measurability of educational objectives represent a fundamental entry point for developing the educational system. However, the achievement of these objectives is closely linked to the teacher's professional competence, ability to plan, implement appropriate strategies, and design assessment tools aligned with learning outcomes. The study also emphasizes that the professionalization of teaching is not limited to pre-service preparation, but extends to continuous professional development, reflective practice, and commitment to professional ethics. The study concludes that educational reform should be based on the integration of three interrelated dimensions: clarity of educational objectives, professionalism in teaching practice, and ethical commitment, thereby contributing to the development of an educational system capable of preparing thoughtful, responsible, and active learners in society.

Key Words: Educational objectives, professionalization of teaching, teacher preparation, constructive alignment, sustainable professional development.

مقدمة

تُعد مهنة التعليم من المهن المحورية في بناء المجتمعات وصياغة مستقبلها، إذ لا تقتصر رسالتها على نقل المعارف، بل تمتد إلى تشكيل الوعي، وبناء القيم، وتنمية القدرات العقلية والاجتماعية لدى الأفراد. وقد شهدت النظرة إلى التعليم تحولاً نوعياً من اعتباره وظيفة تقليدية قائمة على الخبرة الفردية إلى اعتباره مهنة احترافية تستند إلى معايير واضحة، وكفايات تخصصية، وأخلاقيات مهنية، ومسؤولية مجتمعية. ويُعرّف تمهين التعليم بأنه عملية الارتقاء بالممارسة التدريسية لتصبح قائمة على أسس علمية وبحثية، وعلى إعداد أكاديمي ومهني متكامل، وعلى تنمية مهنية مستمرة تضمن جودة الأداء واستدامة التطوير (Darling-Hammond et al., 2017).

يمكننا الاستناد على ما زدونا به محمد & حوالة (2022) لمفهوم تمهين التعليم، حيث يؤكدان أن إعداد المعلم وتأهيله لا ينبغي أن يُختزل في تزويده بالمحتوى العلمي فقط، بل يجب أن يشمل بناء شخصيته المهنية وتنمية كفاياته التربوية، والمهارات الشخصية والوجدانية. أي ان من اسمى أهداف إعداد المعلم وتأهيله، يعتمد على أبعاد مترابطة شاملة ومترابطة التي تتضمن بداخلها إتقان المعرفة التخصصية، اكتساب مهارات التخطيط، التنفيذ، التقييم، تنمية الاتجاهات المهنية الإيجابية، ترسيخ الالتزام بأخلاقيات المهنة وإضافة إلى تعزيز قدرته على البحث والتأمل في ممارساته الصفية. لذلك مهم جداً متابعة الاستمرار ومواكبة التأهيل المناسب للعصر (محمد & حوالة، 2022).

كما يمكننا القول والتشديد أن التدريب أثناء الخدمة يمثل امتداداً منطقيًا للإعداد قبل الخدمة، وأن التنمية المهنية المستدامة شرط أساسي للحفاظ على جودة الأداء التعليمي في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة. لذلك يتحقق الارتقاء بمهنة التعليم عندما يمتلك المعلم القدرة على تحليل ممارساته، تطوير استراتيجياته والاستجابة لاحتياجات المتعلمين المتغيرة مما يجعل من المعلم فاعلاً مهنيًا لا منفذاً تقنيًا فقط (محمد & حوالة، 2022).

وينشد (Biggs & Tang (2011) مؤكدان ان مهنية المعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بصياغة الأهداف التربوية وتحقيقها؛ لأهمية اهداف التعليمية قبل لبدء بسيرورة التعلم والتخطيط. إذ إن الأهداف تمثل الإطار الذي يوجه العمل التربوي، بينما يمثل المعلم الأداة التنفيذية التي تُفعل هذا الإطار داخل الصف. انطلاقاً ان المعلم المهني هو القادر على تحويل الغايات الفلسفية العامة إلى أهداف تعليمية محددة، بل وصياغتها بطريقة قابلة للتنفيذ والتقييم، وثم اختيار استراتيجيات تدريس الملائمة معها وذلك يسهل عليه بناء أدوات تقييم وتقييم تساعده في تحقيقها. يكمن هنا أهمية الموازنة البنائية التي تؤكد ضرورة الاتساق بين نواتج التعلم وأنشطة التدريس وأساليب التقييم التقييم لضمان جودة العملية التعليمية وتأثيرها على المتعلم والمعلم (Biggs & Tang, 2011).

يمكننا القول، انه لا يعتمد تحقيق تطوير المنظومة التربوية من خلال تحسين صياغة الأهداف وحدها، ولا من خلال تطوير إعداد المعلم بمعزل عن فلسفة الأهداف، بل يتطلب عملاً متكاملًا ومتناسك بين وضوح الرؤية التربوية وتمهين الممارسة التعليمية. فكلما ارتقى مستوى الإعداد المهني للمعلم، زادت قدرته على تحقيق الأهداف التربوية في بعدها المعرفي، الكفايات، الكفاءات والقيمي. وهذا يؤكد العلاقة الطردية بينهم. فكلما كانت الأهداف مصاغة بوضوح واتساق، أصبحت الممارسة المهنية أكثر فاعلية وأثراً في طريق وسيرورة المتعلم والمعلم. وبذلك يشكل تمهين التعليم الركيزة الأساسية التي تجعل من الأهداف التربوية واقعاً ملموساً لا مجرد عبارات نظرية.

يمكننا القول ان الأهداف التربوية تعد المرتكز والوتاد الأساسي الذي يحدد هوية أي نظام تعليمي، فهي تعبر عن الغايات الكبرى والنتائج المتوقعة التي تسعى التربية لتحقيقها في شخصية المتعلم وأثرها عليه على المدى البعيد. وتنبثق

هذه الأهداف من عدة مصادر حيوية تشمل احتياجات المجتمع، تطلعات الفرد، طبيعة الميدان العلمي، والسياسة التعليمية للدولة، مما يضمن توافق المخرج التعليمي مع القيم الوطنية والاجتماعية فيصبح لدينا مواطن ناضج وصالح. ويؤكد ذلك على شمولية هذه الأهداف، حيث تغطي جوانب النمو المعرفي، المهارات، الوجداني والجسدي، لتشكيل مواطن قادر على التفاعل الإيجابي مع بيئته (منصة أعد، 2025؛ المحمدي، 2023).

كما يؤكد (Orr (2022) ان الأهداف التربوية ايضاً تعتبر حجر الأساس في التخطيط التربوي لأنها تُترجم فلسفة التربية واحتياجات المجتمع والمتعلم إلى "مقصود تعليمي" قابل للتنفيذ والقياس، كما تُسهم في ضبط الاتساق بين المنهج وطرائق التدريس، التقييم والتقييم. وتُستخدم بوصفها كلغة مشتركة بين المعلمين والطلبة، بين مصممي المناهج، وبين توجّه تصميم الخبرات التعليمية والتقييم. وهذا يعزز على ان التعليم القائم على المخرجات وواضح في الأهداف، ينتج نواتج التعلم فيرفع من جودة التعلم وتحسين العدالة التربوية عبر معايير واضحة لما ينبغي أن يتعلمه الطلبة وكيف سيتم تقييمهم . (Biggs, 2014)

كما متعارف عليه، فان الأهداف التربوية لها عبارات تميزها وتصفها بصورة دقيقة ومقصودة، مما يُفترض أن يحققه المتعلم نتيجة خبرة تعليمية مخططة. ولا يعتبر الهدف كمجرد صياغة لغوية، بل يعتبر عنصراً بنوياً حاكماً للتصميم التعليمي؛ فهو يحدد طبيعة النشاط، نمط التفاعل، أداة القياس وحتى نوع التغذية الراجعة المقدمة للطلاب. وتشير البحوث الحديثة إلى أن وضوح الهدف يؤثر بشكل مباشر على تحفيز المتعلم وإدراكه لما هو متوقع منه، مما يعزز التنظيم الذاتي للتعلم (Orr et al., 2022). ويؤكد (2022) ان هناك اختلاف بين Cedefop بين *Instructional Objectives* و *Learning Outcomes*؛ فالأولى تعبر عن نية المعلم، بينما الثانية تمثل ما يستطيع المتعلم إظهاره فعلياً في نهاية الخبرة التعليمية. هذا التمييز أصبح مهماً في أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي المعاصرة.

المعضلة

على الرغم من الاتفاق الواسع في الأدبيات التربوية المعاصرة على أهمية الأهداف التربوية بوصفها الإطار الموجه للعملية التعليمية، وعلى ضرورة تمهين مهنة التعليم وتعزيز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، إلا أن الواقع التعليمي في كثير من السياقات يكشف عن فجوة واضحة بين الأهداف المعلنة في الوثائق الرسمية والممارسات الصفية الفعلية. فكثيراً ما تُصاغ الأهداف بصيغة عامة أو غير قابلة للقياس، أو تُدرج ضمن الخطط الدراسية دون موازنة حقيقية مع استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم، وهذا ما يتعارض مع مبدأ الموازنة البنائية الذي يؤكد ضرورة الاتساق بين نواتج التعلم والتدريس والتقييم . (Biggs & Tang, 2011) وفي المقابل، تشير الأدلة البحثية إلى أن جودة إعداد المعلم والتنمية المهنية المستدامة يعتبران كعامل حاسماً في تحويل الأهداف النظرية إلى أثر تعلم فعلي وتحقيق الأهداف السامية (Darling-Hammond, 2017). كما أن إصلاح التعليم يركز على تحديث المناهج أو إدخال التكنولوجيا دون معالجة البعد المهني والأخلاقي للممارسة التعليمية، لذلك يصحب ذلك فشل ذريع في تحقيق أثر مستدام ومواكبة التقنيات للمتعلم والمعلم (UNESCO, 2021). ويتفاقم الأمر الى تطوير مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة التكاملية بين الأهداف التربوية وتمهين التعليم، وحتى مشكلة بإسهام إعداد المعلم وإعادة تأهيله في ضمان تحقيق هذه الأهداف بصورة واقعية ومستدامة، في ضوء معايير الجودة والاعتماد المعاصرة (CAEP, 2022).

مفهوم الأهداف التربوية في ضوء تصنيف بلوم المنقح (2001)

تُعرّف الأهداف التربوية بأنها عبارات دقيقة تصف ما يُتوقع أن يتمكن المتعلم من أدائه بعد خبرة تعليمية منظمة، سواء

أكان ذلك في صورة معرفة مفاهيمي، أو مهارة إجرائية، أو اتجاه وقيمة. غير أن التصور الحديث للأهداف، كما أتضح وتبلور في التصنيف المنقح (سلم) لبوم المتعارف عليه، لم يعد يقتصر على تحديد محتوى المعرفة، بل أطراً تطور عليه، وأصبح يركز ويرتكز على نوع العملية العقلية التي يمارسها المتعلم تجاه هذه المعرفة، مثل التفسير، التحليل، التقويم، أو الإبداع. فتصنيف بلوم المنقح (2001) نقل التركيز من تصنيف جامد للمعرفة إلى إطار ديناميكي يجمع بين بعدين: بعد العمليات المعرفية مثل: التذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، وإبداع. وبعد أنواع المعرفة أي معرفية واقعية، مفاهيمي، إجرائية وما وراء معرفية. مما أضاف التميز لهذين البعدين وجعل صياغة الأهداف أكثر دقة وعمقاً من الناحية المعرفية. (Anderson & Krathwohl, 2001)

ومن هذا المنظور، يمكننا القول انه تمثل الأهداف التربوية كحلقة الوصل بين النية التعليمية المجردة والتطبيق العملي داخل غرفة الصف، لأنها تُترجم الرؤية العامة إلى أداء قابل للملاحظة والحكم. فحين يُصاغ الهدف بصيغة عملية مثل " أن يحلل الطالب..." أو " أن يصمم المتعلم..." فإنه لا يحدد فقط المحتوى، بل يحدد مستوى التفكير المطلوب. وهذا مما يجعل الهدف أداة تنظيمية مركزية تضمن اتساق عناصر العملية التعليمية؛ إذ إن وضوح مستوى العملية العقلية المستهدفة يوجه اختيار الاستراتيجيات التعليمية، ويحدد طبيعة الأنشطة الصفية، ويضبط تصميم أدوات التقويم بما يتوافق مع الهدف. ويُعد هذا الاتساق جوهر هام مما يُعرف في الأدبيات الحديثة بالمواءمة البنائية (Constructive Alignment)، حيث يجب أن تتطابق نواتج التعلم مع التدريس والتقويم لضمان جودة التعلم وتطبيقها بأفضل صورة في ارض الواقع (Biggs & Tang, 2011)

كما أن صياغة الأهداف ينبغي أن تتسم بالقابلية للملاحظة والحكم، بحيث يمكن التحقق من تحققها من خلال أداء أو منتج أو سلوك ظاهر، لا من خلال فقط تعبيرات عامة أو أفعال غير قابلة للقياس مثل "يفهم" أو "يدرك" ما لم تُترجم إلى مؤشر أداء واضح. فوضوح الهدف يساهم في تعزيز الشفافية التعليمية، ويمنح المتعلم تصوراً واضحاً لما هو متوقع منه، ويحد من الغموض في عملية التقويم، مما يدعم العدالة الأكاديمية ويرفع جودة التعلم للمتعلم والمستقبل (Orr et al., 2022).

يكتسب تصنيف بلوم المنقح والممنقح أهمية خاصة في برامج إعداد المعلمين، وذلك لأنه لا يقتصر على تنظيم الأهداف المعرفية، بل يشكل إطاراً لتطوير الكفايات المهنية المستقبلية للمعلم. ففي سياق إعداد المعلمين، لا يكفي أن "يعرف" الطالب أو المعلم نظريات التعلم أو استراتيجيات التدريس، بل يجب أن يكون قادراً على تحليلها، وتطبيقها في مواقف صفية، وتقويم فاعليتها، بل وإعادة صياغتها العميق وتصميمها بصورة إبداعية. وهنا يظهر البعد الديناميكي للتصنيف المنقح، الذي يدمج بين بعدين: العمليات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، إبداع) وأنواع المعرفة: واقعية، مفاهيمي، إجرائية، وما وراء معرفية (Anderson & Krathwohl, 2001).

على سبيل المثال، في مقرر "استراتيجيات التدريس" ضمن برنامج إعداد المعلمين، يمكن صياغة أهداف على مستويات متعددة:

- مستوى التذكر: أن يعرّف الطالب-المعلم مفهوم التعلم التعاوني.
- مستوى الفهم: أن يفسر الفروق بين التعلم التعاوني والتعلم التقليدي.
- مستوى التطبيق: أن يطبق استراتيجية تعلم تعاوني في درس تجريبي.
- مستوى التحليل: أن يحلل نقاط القوة والضعف في تطبيقه للاستراتيجية.

- مستوى التقويم: أن يقوم فاعلية الاستراتيجية بناءً على معايير محددة.

- مستوى الإبداع: أن يصمم نموذجاً معدلاً لاستراتيجية تناسب سياقاً معيناً.

يُظهر هذا التسلسل بوضوح كيف يتحول الطالب عن طريق المعلم من متلقٍ سلبي للمعلومة إلى ممارس ناقد ومصمم تعليمي قادر على توظيف المعرفة في مواقف تعليمية حقيقية. كما أن إدماج المعرفة ما وراء المعرفية في التصنيف المنقح يسهم في تنمية الوعي الذاتي المهني لدى المعلم، بحيث يصبح قادرًا على التفكير التأملي في ممارساته التعليمية وتحليلها وتطويرها بصورة مستمرة. ويتوافق هذا التوجه مع الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين التي تركز على إعداد المعلم بوصفه باحثًا وممارسًا تأمليًا قادرًا على تحسين أدائه المهني استنادًا إلى الملاحظة والتحليل والتقويم المستمر للممارسة الصفية (Darling-Hammond et al., 2017).

إضافة إلى ذلك، فإن اعتماد التصنيف المنقح في برامج إعداد المعلمين يسهم في تحسين المواءمة البنائية (Constructive Alignment) بين نواتج التعلم، أنشطة التدريب الميداني وأدوات التقويم. فإذا كان الهدف عند مستوى "التحليل" أو "التقويم"، فلا يجوز أن يُقاس باختبار يقيس التذكر فقط. وهنا يظهر دور المواءمة البنائية في ضمان جودة الإعداد المهني للمعلم (Biggs & Tang, 2011).

رغم الأثر الذي أحدثته (سلم بلوم) تصنيف بلوم الكلاسيكي (1956)، الذي مثل أول محاولة منظمة لتصنيف الأهداف المعرفية في ستة مستويات هرمية (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، إلا أن هذا التصنيف تم نقده بشكل بناء ليواكب الاحتياجات في عصرنا هذا. والنقد تمحور حول طبيعته الغير لينة والجامدة حيث كان تركيزه على المعرفة كمحتوى أكثر من تركيزه على العمليات العقلية الديناميكية (Bloom, 1956).

لذلك كان هناك الحاجة على أحداث التعديل المناسب بحيث اجري عل تصنيف بلوم، تعديل بما يسمى بالتصنيف المنقح (2001)، وقد أدخل عدة تعديلات جوهرية: تم تحويل المستويات من أسماء جامدة إلى أفعال إجرائية (مثل: "تذكر" بدل "المعرفة")، وتم إعادة ترتيب أعلى المستويات، فجعل "الإبداع" أعلى من "التقويم". تم التركيز على قابلية الاستخدام في التخطيط والتقويم الفعلي (Anderson & Krathwohl, 2001).

من منظور نقدي أكثر، يمكن القول إن بلوم الكلاسيكي كان مناسباً لمرحلة تاريخية ركزت على تنظيم المحتوى المعرفي، بينما جاء التصنيف المنقح استجابة لتحولات معرفية وبيداغوجية جعلت التعلم عملية بنائية نشطة. إلا أن بعض الباحثين يرون أن كلا التصنيفين قد يُساء استخدامهما إذا اعتُبرا "سلمًا صارمًا" يجب المرور به خطيًا، في حين أن التفكير الحقيقي غالبًا ما يكون تفاعليًا وغير خطي (Adams, 2015).

وفي سياق إعداد المعلمين تحديدًا، فإن التصنيف المنقح يُعد أكثر ملاءمة لأنه يسمح بدمج التفكير التأملي وما وراء المعرفي، وهو عنصر جوهري في تكوين المعلم المهني القادر على تحليل ممارساته وتحسينها باستمرار.

الفرق بين الهدف والغاية

رغم أن مصطلحي "الغاية" و"الهدف" يُستخدمان أحيانًا بشكل خاطئ بالتبادل في الأدبيات التربوية، إلا أن التحليل المفاهيم الدقيق يكشف عن تمايز جوهري بينهما من حيث مستوى التجريد، والزمن، ووظيفة كل منهما داخل البناء التربوي. فالغايات التربوية (Aims) أو (Goals) تعطي معنى إلى التوجهات الفلسفية التي تعتبر بعيدة المدى عن الرؤية القيمية للنظام التعليمي، مثل إعداد مواطن فاعل أو تعزيز العدالة الاجتماعية أو تنمية الشخصية المتكاملة. وهذه الصياغات تعبر

عن توجه معياري Normative Orientation يرتبط بتصور المجتمع للإنسان الصالح، لكنها لا تتضمن مؤشرات أداء قابلة للقياس المباشر، لأنها تعمل على مستوى الرؤية العامة لا التنفيذ التفصيلي (Biesta, 2020).

أما الأهداف التربوية (Objectives) فهي ترجمة إجرائية لهذه الغايات العامة إلى صياغات محددة مرتبطة بسياق تعليمي معين، مثل مقرر أو وحدة أو درس. وتتميز الأهداف بأنها قابلة للتحقق من خلال سلوك أو أداء يمكن ملاحظته والحكم عليه، مما يجعلها أداة تنظيمية للتدريس والتقييم. وبذلك يمكن القول إن الغايات تمثل البعد الفلسفي الموجه، بينما تمثل الأهداف المستوى التنفيذي الذي يحول الرؤية إلى ممارسة قابلة للتقييم. وعليه، فإن العلاقة بينهما ليست علاقة تضاد وتناقض، بل علاقة تدرج هرمي؛ إذ تُشتق الأهداف من الغايات، وتعمل على تجسيدها في سياقات تعليمية محددة. (Tyler, 2013)

التمييز بين أهداف التدريس ونواتج التعلم

(Instructional Objectives vs Learning Outcomes)

في اتجاهات التصميم التعليمي المعاصرة، برز تمييز مفاهيمي مهم بين "أهداف التدريس" و"نواتج التعلم". فأهداف التدريس تعبر عن نية المعلم أو المصمم التعليمي فيما يخطط لتحقيقه من خلال عملية التعليم. وهي غالبًا ما تصاغ من منظور المعلم، مثل: "أن يوضح المعلم مفهوم العدالة الاجتماعية" أو "أن يعرض المعلم نموذجًا تطبيقيًا". في المقابل، تركز نواتج التعلم على ما يستطيع المتعلم إظهاره فعليًا بعد انتهاء الخبرة التعليمية، مثل: "أن يحلل الطالب مفهوم العدالة الاجتماعية ويطبقه على حالة واقعية" (Orr et al., 2022).

هذا التحول يعكس انتقالًا معرفيًا من مركزية المعلم إلى مركزية المتعلم، حيث أصبح معيار جودة التعليم هو ما يتحقق لدى الطالب من تعلم قابل للإثبات، لا ما يقدمه المعلم من محتوى فقط. وتؤكد أدبيات الجودة في التعليم العالي أن صياغة نواتج التعلم بوضوح تسهم في تعزيز الشفافية الأكاديمية، وتدعم قابلية البرامج للمساءلة والتقييم (Cedefop, 2022).

كما يرتبط مفهوم نواتج التعلم ارتباطًا وثيقًا بما يُعرف بالمواءمة البنائية (Constructive Alignment)، حيث ينبغي أن تتطابق نواتج التعلم المعلنة مع أنشطة التدريس وأدوات التقييم، لضمان أن ما يتم قياسه هو بالفعل ما استهدف في التخطيط. ويُعد هذا المبدأ أحد الأسس الجوهرية لضمان جودة التعليم والحصول على أثر ومنتجات أكثر جودة. (Biggs & Tang, 2011)

العلاقة الهرمية بين الغايات والأهداف ونواتج التعلم

يمكن تصور العلاقة بين المفاهيم الثلاثة في إطار هرمي يبدأ بالغايات الفلسفية وينتهي بالأداء القابل للملاحظة. فالغايات تمثل المستوى القيمي المجرد الذي يحدد الاتجاه العام للتعليم، بينما تمثل الأهداف المستوى الإجرائي الذي يترجم الغايات إلى خطط تدريسية محددة، أما نواتج التعلم فتمثل الدليل الفعلي على تحقق الأهداف من خلال أداء الطالب (Anderson & Krathwohl, 2001).

هذا التسلسل يعكس انتقال العملية التعليمية من المجرد إلى العملي، ومن الرؤية العامة إلى المؤشرات القابلة للقياس. كما يبرز أهمية الاتساق بين المستويات الثلاثة؛ فإذا كانت الغاية هي "تعزيز التفكير النقدي"، فإن الأهداف يجب أن تُصاغ بصيغة عمليات تحليل وتقييم، ونواتج التعلم يجب أن تُقاس بأدوات تقيس التفكير النقدي فعلاً، لا الحفظ والاسترجاع. (Biggs & Tang, 2011).

أهمية التمييز المفاهيم في البحث التربوي وضمان الجودة

إن الخلط بين الغاية والهدف وناتج التعلم يؤدي إلى إشكالات منهجية تؤثر سلبيًا على التخطيط والتقييم، مثل صياغة عبارات عامة غير قابلة للقياس، أو الخلط بين نية المعلم ونتيجة التعلم، أو تصميم أدوات تقييم لا تعكس ما تم استهدافه فعليًا. ولهذا تؤكد الأدبيات الحديثة على أن الدقة المفاهيمية ليست مسألة لغوية فحسب، بل شرط أساسي لضمان جودة العملية التعليمية والبحث التربوي (Orr et al., 2022).

لذلك القدرة على توضيح المفاهيم يسهم في تعزيز الشفافية الأكاديمية، ويسهل عملية الاعتماد وضمان الجودة، ويمنح الطلاب تصورًا واضحًا لما يُتوقع منهم تحقيقه. ويسهل عملية التعلم وتعليم ويعطيها طابعًا مميز، ويقودنا بالتالي للتمييز الدقيق والتحديد من منطلق الوعي والفهم بين الغايات والأهداف ونواتج التعلم يمثل أساسًا منهجيًا لأي تخطيط تربوي رشيد. (Cedefop, 2022)

الأهداف التربوية لبرامج إعداد المعلمين

تحتاج برامج إعداد المعلمين إلى أهداف تربوية "برنامجية" واضحة: لذلك تُعد الأهداف التربوية في برامج إعداد المعلمين أساسًا لضمان الجودة؛ لأنها تُحوّل "فلسفة إعداد المعلم" إلى مخرجات قابلة للقياس والتقييم مثل الكفايات: المهنية، القدرة على التخطيط، إدارة التعلم، التقييم، والأخلاقيات المهنية. وتشير أدلة الاعتماد في إعداد المعلمين إلى أن البرامج القوية تُعرف نواتج تعلم المرشحين (Teacher Candidates) بدقة، ثم تجمع أدلة تحققها، ثم تستخدم النتائج في التحسين المستمر بدل الاكتفاء بإعلانها شكليًا (CAEP, 2022).

أما الهدف العام لبرامج إعداد المعلمين، فيتحوّل حول شخصية وتركيزه على أن يكون المعلم قادر على إحداث أثر تعلم حقيقي. أي أن الهدف الأسمى والأعلى لبرامج إعداد المعلمين ليس مجرد منح شهادة، بل إعداد معلم قادر على التأثير في تعلم الطلبة (Impact) مع امتلاك مهارات مهنية قابلة للنقل بين السياقات. وتوضح معايير CAEP الحديثة أن على برامج الإعداد إثبات جاهزية المرشح للتدريس، وكذلك رصد فاعلية الخريجين وأثرهم (impact) من خلال مؤشرات متعددة مثل التقييمات الميدانية وبيانات أصحاب العمل ومخرجات الطلبة، باعتبارها جزءًا من هدف البرنامج (CAEP, 2022).

لذلك يجب أن يكون هناك تحديد وتفصيل الأهداف عبر معايير المهنة، كنموذج (In TASC) كإطار لتحديد أهداف إعداد المعلم. المقصود. ولذلك يجب علينا القيام بعملية مهمة الا وهي، لتحويل الهدف العام إلى أهداف قابلة للتطبيق، وبذلك تستخدم كثير من برامج إعداد المعلمين إطارًا معياريًا يحدد "ما يجب أن يعرفه ويمارسه المعلم". هذه المعايير تحمل في داخلها المحتوى الهام مثل: فهم المتعلم وتنوعه، بيئات تعلم داعمة، المعرفة بالمحتوى، التخطيط للتدريس، استراتيجيات التدريس، استخدام التقييم، والمسؤولية المهنية. هذه المعايير تساعد البرامج على اشتقاق أهداف محددة مثل: "يخطط لتعليم يراعي الفروق الفردية" أو "يستخدم التقييم لتحسين التعلم"، ثم تُترجم إلى أدوات قياس داخل التربية العملية (CCSSO, 2013).

يكمن بذلك الغاية المهمة التي تتضمن أهداف إعداد المعلم في ضوء التحول الرقمي، أي المقصود بالكفايات الرقمية للمعلم. لكي نستطيع القول انه أصبح من أهداف برامج إعداد المعلمين اليوم تضمين كفايات رقمية واضحة: تصميم تعلم رقمي، اختيار أدوات مناسبة، توظيف البيانات والتقييم الرقمي، وحماية الخصوصية والأمان. وتشير تقارير OECD الحديثة إلى أن كثيرًا من المعلمين ما زالوا يصرحون بحاجات تدريبية في مهارات تكنولوجيا التعليم، ما يجعل هدف "الكفاية

الرقمية المهنية" هدفًا جوهريًا لبرامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها (OECD, 2023).

من أسمى وأكثر أهمية مهنيًا لأهداف إعداد المعلم للتعليم الدامج، هو تحقيق العدالة وتلبية احتياجات المتعلمين جميعًا. أي، أن إعداد المعلمين يجب أن يتضمن أهدافًا صريحة مرتبطة بالتعليم الدامج: فهم الاحتياجات الخاصة، التفريد، الشراكة مع الأسرة، واستراتيجيات صافية تُحقق مشاركة جميع المتعلمين. ويبرز في مشاريع أوروبية مثل Teacher Professional Learning for Inclusion أن الهدف لم يعد فقط "تدريس المحتوى" وتلقيه، بل بناء قدرة مهنية على ضمان الإنصاف وإزالة العوائق أمام التعلم.

(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020)

كما أن أهداف برامج إعداد المعلمين بوصفها سياسة تعليمية، يهتم بموضوع الربط بالتنمية المهنية والمسار الوظيفي. لذلك من المهم وينبغي أن تُصاغ ضمن رؤية أوسع للمسار المهني: انتقاء، إعداد قبل الخدمة، إدخال للمهنة (Induction)، تنمية مهنية مستمرة، أنظمة تقييم تدعم التطور. ويرمز طرح دليل تطوير سياسات المعلمين (Teacher Policy Development Guide) أن هدف "إعداد معلم فعال" لا يتحقق دون نظام متكامل يدعم التعلم المهني، ويضع أهدافًا متدرجة عبر مراحل المهنة (Teacher Task Force, 2019)

من أهم النقاط لأعداد المعلم للتعليم وتأهيله، هو تأصيل أهداف إعداد المعلم وربطها بالبعدين الأكاديمي والمهني معًا. فالتأهيل لا يتناول إعداد المعلم بوصفه مرحلة زمنية تنتهي بالحصول على الشهادة، بل يقدمه كعملية نمائية مستمرة تبدأ قبل الخدمة وتمتد أثناءها عبر التدريب والتطوير المهني. وهذا الطرح يتقاطع مباشرة مع الاتجاهات العالمية التي ترى أن إعداد المعلم نظام متكامل متعدد المراحل، لا برنامجًا جامعيًا محدودًا (محمد & حوالة، 2022).

ويرتب المؤلفان محمد & حوالة (2022) أهداف إعداد المعلم إلى أبعاد متكاملة: أهداف معرفية (إتقان المحتوى والتخصص التربوي). أهداف مهارات (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف، التقييم)، أهداف وجدانية وقيمية (الالتزام الأخلاقي، الاتجاهات المهنية، المسؤولية المجتمعية)، أهداف مهنية نمائية (التعلم المستمر، البحث الإجرائي، التطوير الذاتي). هذا التقسيم يعكس فهمًا شموليًا لدور المعلم، ويمنع اختزال الإعداد في المعرفة النظرية فقط. كما أنه ينسجم مع التصنيف المنقح لبلوم (2001)؛ فالأهداف المعرفية يمكن تنظيمها وفق مستويات العمليات العقلية، بينما الأهداف مهارية ترتبط بالمعرفة الإجرائية، أما الأهداف المهنية النمائية فترتبط بالمعرفة ما وراء المعرفية، أي قدرة المعلم على التفكير في أدائه وتحسينه. هذا الأمر يزيد من تطور العملية التعليمية وجودتها (Anderson & Krathwohl, 2001؛ محمد & حوالة، 2022).

من جهة أخرى، يؤكدان المؤلفان محمد & حوالة (2022) على أهمية التدريب أثناء الخدمة بوصفه امتدادًا منطقيًا للإعداد قبل الخدمة، وهو ما يعزز فكرة أن الهدف النهائي لبرامج إعداد المعلمين ليس تخرج لكي يضمن لقب " حامل شهادة"، بل بناء معلم قادر على التطور الذاتي المستمر. وهذا يتقاطع ويتماشى مع الأدبيات الدولية التي ترى أن فاعلية المعلم تتعزز عبر التطوير المهني المستمر، وليس عبر الإعداد الأولي فقط.

(Darling-Hammond et al., 2017؛ محمد & حوالة، 2022).

إضافة إلى ذلك، يسهم إدماج هذا المرجع في توطین النقاش النظري عالميًا ومحليًا؛ فبينما تقدم الأطر الدولية مثل CAEP و In TASC معايير كفايات عامة، يقدم كتاب محمد وحوالة معالجة سياقية عربية تراعي خصوصية النظم التعليمية العربية من حيث الثقافة، والتحديات المؤسسية، والبيئة الصفية. وبالتالي فإن إدماجه داخل الفصل الخاص بإعداد

المعلم لا يمثل مجرد استشهاد محلي، بل يعزز التوازن بين المعايير العالمية والواقع العربي التطبيقي (محمد & حوالة، 2022). بذلك يمكننا القول إن القيمة المضافة هنا تكمن في ربطه المباشر بين الأهداف النظرية والممارسة الصفية الفعلية. فهو لا يكتفي بتحديد أهداف إعداد المعلم، بل يربطها بآليات التنفيذ والتقييم والتدريب الميداني، مما يجعله له تأطير واضح كي نستطيع ان نقوم بعملية الموازنة البنائية داخل برامج إعداد المعلمين في السياقات العربية وبذلك يزيد من أهمية ربط بين الأهداف النظرية وتأكيد الممارسة بالحقل، بشكل أكثر نجاعة وأكثر جودة (Biggs & Tang, 2011)؛ محمد & حوالة، 2022).

استراتيجيات تطوير المنظومة التربوية

رؤية تحليلية معمقة بين صياغة الأهداف وتمهين المعلم

يشهد الحقل التربوي في العقود الأخيرة تحولات عميقة فرضتها التغيرات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية، الأمر الذي جعل تطوير المنظومة التربوية ضرورة استراتيجية لا خيارًا إصلاحيًا مؤقتًا. ولم يعد تطوير التعليم يقتصر على تحديث المناهج أو إدخال التقنيات الحديثة، بل أصبح يرتبط بإعادة النظر في الأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية ذاتها، وفي مقدمتها صياغة الأهداف التربوية وتمهين دور المعلم بوصفه الفاعل الرئيس في تحقيق تلك الأهداف.

فالأهداف التربوية تمثل نقطة الانطلاق في أي إصلاح تربوي؛ إذ من خلالها تتحدد ملامح المتعلم المرغوب إعداد، وطبيعة الخبرات التعليمية المقدمة له، ومعايير الحكم على جودة التعلم. وفي المقابل، لا يمكن لأي أهداف مهما بلغت دقتها النظرية، أي أن تتحقق دون معلم مهني قادر على ترجمتها إلى ممارسات صفية فعالة، وتصميم أنشطة تعليمية متسقة معها، وتوظيف أدوات تقييم تعكس تحققها فعليًا. ومن هنا تتجلى العلاقة الجدلية بين صياغة الأهداف وتمهين المعلم؛ فوضوح الأهداف يوجه العمل المهني، بينما كفاءة المعلم تضمن تحقق الأهداف في الواقع التعليمي.

وانطلاقًا من ذلك، سأتناول هذا المحور لكي أوضح واشرح عن تحليل مفهوم الأهداف التربوية، والتمييز بينها وبين الغايات ونواتج التعلم، مع الوقوف على أسس صياغتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ثم أربط ذلك ببرامج إعداد المعلمين بوصفها الإطار المؤسسي الذي يُبنى فيه المعلم القادر على تفعيل هذه الأهداف داخل المنظومة التربوية. وبذلك أسعى إلى إظهار أن تطوير المنظومة التعليمية يبدأ من دقة الهدف، ويتحقق عبر مهنية المعلم، ويُقاس من خلال جودة التعلم المتحقق لدى المتعلمين. ويؤكد ذلك ان الأهداف التربوية تعتبر وتعد الاطار الفلسفي الذي يحدد هوية النظام التعليمي ووجهته الحضارية، إذ تعكس تصور المجتمع لطبيعة الإنسان الذي يسعى إلى تكوينه، والقيم التي يرغب في ترسيخها، والمهارات التي يراها ضرورية للحياة المعاصرة. فالأهداف ليست مجرد نتائج تعليمية آنية للفترة الحالية، بل الهدف ان تمثل ترجمة عملية للرؤية المجتمعية حول التنمية، المواطنة، العدالة والاستدامة. ويفسر ذلك في يومنا هذا أن التعليم اليوم لم يعد يركز فقط على التحصيل الأكاديمي، بل أصبح يهدف إلى تنمية قدرات الفرد على التفكير النقدي والمشاركة المجتمعية والتعلم مدى الحياة (UNESCO, 2021).

كما أن اشتقاق الأهداف التربوية يتم من مصادر متعددة تشمل احتياجات المجتمع، تطلعات الأفراد، طبيعة المعرفة العلمية، السياسات التعليمية الوطنية. هذا التفاعل بين الفرد والمجتمع يمنح الأهداف بعدًا تكامليًا يضمن توازن النمو المعرفي والوجداني والمهارات والجسدي للمتعلم. ويشير إطار OECD (2030) إلى أن الأهداف الحديثة ينبغي أن تسهم في تحقيق رفاه الفرد والجماعة معًا، لا أن تنحصر في البعد المعرفي فقط (OECD, 2019).

تمثل الأهداف السلوكية المستوى الإجرائي للأهداف العامة، إذ تصف بصورة دقيقة التغير المتوقع في سلوك المتعلم نتيجة

الممرور بخبرة تعليمية محددة. وقد أسهم الاتجاه السلوكي في تعزيز الدقة والوضوح في صياغة الأهداف من خلال التركيز على الأفعال القابلة للملاحظة والقياس، مما يسهم في ضبط عملية التقويم ويمنع العشوائية في الحكم على الأداء . (Mager, 1997)

وتتطلب الصياغة السليمة للهدف السلوكي تحديد أربعة عناصر رئيسية: الفعل السلوكي، المحتوى، شرط الأداء، ومعيار النجاح المقبول. وغياب أحد هذه العناصر يؤدي إلى ضعف في قابلية القدرة على القياس ويجعل الهدف غامضاً وضبابياً وغير قابل للتحقق الموضوعي (Anderson & Krathwohl, 2001) .

سندا للتعديل على تصنيف بلوم أحد أهم الأطر المنهجية في تنظيم الأهداف المعرفية، اصبح هناك إمكانية لكي نقوم في عملية تقسيم العمليات العقلية إلى مستويات تبدأ بالتذكر وتنتهي بالتقويم والإبداع. وقد ذكر ذلك في التعديل الذي أجري عام 2001 لتساعد في تعديل الموازين وتحويلها من التركيز على المعرفة الثابتة إلى العمليات العقلية النشطة، حيث تم استبدال الأسماء بالأفعال (Anderson & Krathwohl, 2001) .

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن استخدام مستويات التفكير العليا يسهم في تعزيز التعلم العميق مقارنة بالاقصصار على التذكر، كما أن صياغة الأهداف في ضوء هذا التصنيف تساعد المعلم على تصميم أنشطة تعليمية تنمي مهارات التحليل والنقد والإبداع (Adams, 2015) .

هذا الامر يقودنا الى الأهمية التي أدى التحول الرقمي إلى إعادة تعريف طبيعة الأهداف التربوية، حيث لم يعد الهدف يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح يتضمن تنمية الكفايات الرقمية، والقدرة على تحليل المعلومات، والتفاعل عبر البيئات الافتراضية، والعمل التعاوني عبر المنصات الإلكترونية (Redecker, 2017) .

كما أن دمج التكنولوجيا في التعليم يتطلب صياغة أهداف تضمن الاستخدام الأخلاقي والوعي للأدوات الرقمية، مع مراعاة قضايا العدالة في الوصول إلى التكنولوجيا وجودة المحتوى الرقمي. ويؤكد تقرير اليونسكو أن التحول الرقمي ينبغي أن يخدم العدالة والاستدامة، لا أن يعمق الفجوات التعليمية (UNESCO, 2021) .

لا يمكننا تحقيق الأهداف التربوية دون معلم مؤهل يمتلك القدرة على فهم فلسفة الأهداف وترجمتها إلى ممارسات صفية فعالة. فالمعلم يمثل العنصر الأساسي الحاسم في تحويل الأهداف النظرية إلى واقع تطبيقي، وهو المسؤول الأول والاساسي عن اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتصميم أنشطة تحقق نواتج التعلم المنشودة بشكل أكثر جودة ومناسب لعملية التعلم والمتعلم (Darling-Hammond et al., 2017) .

وبذلك يمكننا القول ان تنمية، تأهيل وتدريب إعداد المعلم هو بمثابة عملية تكاملية تجمع بين الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي، وأن التنمية المهنية المستمرة ضرورة حتمية في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة (محمد & حوالة، 2022).

في بعض الأحيان تواجه المؤسسات التعليمية معوقات متعددة تحول دون تحقيق الأهداف المعلنة، منها ضعف الدافعية، ازدحام الصفوف، نقص الموارد، واستخدام أساليب تدريس تقليدية لا تنمي مهارات التفكير العليا. وتشير الدراسات إلى أن غياب التطوير المهني الفعال للمعلمين يمثل أحد أبرز أسباب ضعف تحقيق الأهداف وتحقيق الغايات السامية من وراءها . (Hattie, 2012) كما أن الفجوة بين الأهداف المعلنة والممارسات الفعلية في الصف قد تؤدي إلى تعلم سطحي لا يحقق الغايات الكبرى للتعليم، مما يستدعي إعادة النظر في سياسات التدريب والتقييم (Biggs & Tang, 2011) .

لذلك يُعدّ التقويم جزءًا لا يتجزأ من منظومة الأهداف، إذ يتيح قياس مدى تحققها ويقدم تغذية راجعة لتصحيح المسار. وبهذا يصنف التقويم إلى تشخيصي، تكويني، ختامي، مما يؤدي كل نوع وظيفة محددة في دعم التعلم وتحسين الأداء. (Black & William, 2009) ويُعدّ التقويم التكويني على وجه الخصوص أداة فعالة لتعزيز التعلم، حيث يتيح للمعلم والطالب تعديل الاستراتيجيات قبل الوصول إلى التقييم النهائي، مما يزيد من فرص تحقيق الأهداف المنشودة (Black & William, 2009).

إن صياغة الأهداف التربوية ينبغي أن ترتبط بخطة بحثية ومنهجية واضحة تضمن الترابط بين المشكلة والأهداف وأدوات القياس. فالرصانة المنهجية تمثل الضمان الأساسي لإنتاج معرفة تربوية قابلة للتطبيق والتطوير. كما أن الالتزام بمعايير التوثيق العلمي يعزز مصداقية البحث ويسهم في بناء قاعدة معرفية رصينة تدعم إصلاح المنظومة التعليمية (Creswell & Creswell, 2018).

الخاتمة

وفي آخر المطاف يمكنني أن أقول أن تطوير المنظومة التربوية لا يمكن أن يتحقق من خلال إصلاحات جزئية أو إجراءات تقنية منفصلة، بل يستلزم رؤية تكاملية تنطلق من إعادة تعريف مهنة التعليم ذاتها، وترتبط بين أخلاقياتها، وأهدافها، وتمهينها، وآليات إعداد المعلم وتأهيله المستمر. فمهنة التعليم ليست مجرد وظيفة تنفيذية لنقل المعرفة، وإنما هي ممارسة أخلاقية ومهنية عالية التأثير، تتداخل فيها المسؤولية المعرفية مع المسؤولية القيمية والاجتماعية.

أرى إن الأهداف التربوية تمثل البوصلة التي توجه العملية التعليمية، فهي التي تحدد طبيعة الإنسان المراد بناؤه، ونوعية الخبرات التعليمية المقدمة له، ومعايير الحكم على نجاح العملية التعليمية. غير أن هذه الأهداف، مهما بلغت دقتها النظرية، تبقى عاجزة عن تحقيق أثرها ما لم تتجسد في ممارسات مهنية واعية يقودها معلم مؤهل ومتمكن. ومن هنا تتجلى العلاقة بين صياغة الأهداف وتمهين التعليم؛ فوضوح الأهداف يحدد الاتجاه، بينما احترافية المعلم تضمن بلوغ الوجهة.

كما أن أخلاقيات مهنة التعليم تمثل الإطار القيمي الذي يضبط توظيف الأهداف التربوية ويمنحها بعدها الإنساني والاجتماعي. فالأهداف لا ينبغي أن تُختزل في مؤشرات أداء رقمية أو نتائج تحصيلية، بل يجب أن تعكس التزامًا بالعدالة، واحترام كرامة المتعلم، وتعزيز تكافؤ الفرص، تنمية الحس النقدي والمسؤولية المجتمعية. والمعلم المهني هو الذي يستطيع أن يوازن بين متطلبات الأداء الأكاديمي والاعتبارات الأخلاقية، فيصوغ أهدافه التعليمية بروح إنسانية، ويُفعلها في بيئة صافية قائمة على الاحترام والإنصاف.

ومن منظور تمهين التعليم، تعلمت أن الوضوح في تأهيل إعداد المعلم لا يمكن أن يُفهم بوصفه مرحلة زمنية تنتهي بالحصول على شهادة جامعية، بل هو مسار نمائي مستمر يبدأ بالإعداد قبل الخدمة، ويتعمق بالتدريب الميداني، بل يتجدد عبر التنمية المهنية أثناء الخدمة. فإعادة تأهيل المعلم في ضوء التحولات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية أصبحت ضرورة استراتيجية لضمان بقاء الأهداف التربوية متسقة مع واقع متغير. إن المعلم الذي يمتلك القدرة على التأمل في ممارساته، تحليل نتائج تعلم طلابه، تعديل استراتيجياته، يعتبر كمعلم القادر على تحويل الأهداف من عبارات مكتوبة إلى أثر تعليمي ملموس. أمّن أن إصلاح المنظومة التربوية ينبغي أن ينطلق من تكامل ثلاث دوائر مترابطة: دائرة الأهداف التربوية بوصفها الإطار الفكري الموجّه، دائرة مهنة التعليم بوصفها الممارسة المهنية المنفذة، دائرة الأخلاقيات بوصفها الضابط القيمي الذي يضمن إنسانية العملية التعليمية. فأعتبر أي خلل في إحدى هذه الدوائر ينعكس مباشرة على جودة التعليم ومخرجاته.

إن تطوير المنظومة التربوية لا يتحقق عبر تحديث المناهج أو إدخال التكنولوجيا فقط، بل عبر إعادة بناء العلاقة بين الهدف، المهنة والقيمة. فحين تُصاغ الأهداف بوعي فلسفي ومهني، ويُعدّ المعلم إعدادًا احترافيًا مستمرًا، وتُضبط الممارسة التعليمية بإطار أخلاقي واضح، تصبح التربية مشروعًا حضاريًا متكاملًا قادرًا على إحداث أثر حقيقي ومستدام في الفرد والمجتمع.

التعامل هنا بين العلاقة التكاملية بين مهنة التعليم، الأهداف التربوية، وتمهين المعلم وأخلاقيات الممارسة التعليمية، يمكن التأكيد على أن تطوير المنظومة التربوية يتطلب جملة من الإجراءات العملية المتكاملة، في مقدمتها إعادة صياغة الأهداف التربوية بما يضمن وضوحها وقابليتها للتقويم ومن ثم اتساقها مع الكفايات المهنية المعاصرة، وربطها بصورة مباشرة ببرامج إعداد المعلمين والتدريب الميداني الحقيقي. كما يستلزم ذلك ترسيخ تمهين التعليم من خلال معايير واضحة للإعداد، الأداء وتعزيز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة، بحيث يصبح التطوير جزءًا من الهوية المهنية لا نشاطًا طارئًا. وإلى جانب ذلك، ينبغي تأكيد البعد الأخلاقي في صياغة الأهداف وفي الممارسة الصفية، بما يعكس قيم العدالة والإنصاف والمسؤولية المجتمعية، ويجعل من التعليم فعلًا إنسانيًا قبل أن يكون إجراءً تقنيًا. أما على مستوى البحث العلمي، فإن المجال يظل مفتوحًا لدراسات مستقبلية تستكشف أثر تمهين المعلم على جودة صياغة الأهداف الصفية وتحققها، ومن ثم تحلل العلاقة بين الهوية المهنية والأداء التعليمي في سياقات ثقافية مختلفة، وتبحث في كيفية إعادة تشكيل أهداف إعداد المعلم في ظل التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي، إضافة إلى بناء عملية تعليمية كنماذج نظرية تكاملية تربط بين الأهداف التربوية والمهنية والأخلاقيات التربوية واختبارها ميدانيًا. ومن ثم، فإن الارتقاء الحقيقي بالمنظومة التعليمية يبدأ من وضوح الهدف، ويتجسد في احتراف الممارسة، ويتعزز بالالتزام الأخلاقي، ويستمر عبر البحث والتطوير المستدام، لتصبح التربية مشروعًا حضاريًا واعيًا قادرًا على بناء إنسان مفكر ومسؤول ومؤثر في مجتمعه. كما إن الارتقاء الحقيقي بالتعليم هو بناء أنظمة إعداد وتأهيل مستدامة للمعلمين. فحين تتكامل الرؤية الفلسفية مع الاحتراف المهني، وتتجسد الأهداف في ممارسة واعية ومسؤولة، تصبح المنظومة التربوية قادرة على أداء رسالتها الحضارية في بناء إنسان مفكر، ناقد، مسؤول، وقادر على الإسهام الفاعل في مجتمعه.

أولاً: النتائج

1. أظهرت الدراسة أن الأهداف التربوية تمثل الإطار الموجّه للعملية التعليمية، فهي تحدد طبيعة التعلم المراد تحقيقه، وتوجه اختيار المحتوى، والاستراتيجيات، وأساليب التقويم .
2. بينت الدراسة أن وجود أهداف تربوية واضحة وقابلة للقياس يسهم في تحسين جودة التخطيط التعليمي، ويقلل من العشوائية في الممارسة الصفية .
3. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة تكاملية بين صياغة الأهداف التربوية وتمهين مهنة التعليم؛ فوضوح الأهداف يوجه عمل المعلم، بينما تسهم مهنية المعلم في تحويل هذه الأهداف إلى واقع تطبيقي داخل الصف .
4. كشفت الدراسة أن ضعف الموازنة بين الأهداف التعليمية وأنشطة التدريس وأساليب التقويم يؤدي إلى فجوة بين ما يُخطط له في الوثائق التعليمية وما يتحقق فعليًا في تعلم الطلبة .
5. بينت الدراسة أن إعداد المعلم لا ينبغي أن يقتصر على تزويده بالمعرفة التخصصية، بل يجب أن يشمل تنمية كفاياته التربوية، والمهنية، والأخلاقية، والرقمية .
6. أكدت الدراسة أن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين تعد شرطًا أساسيًا للحفاظ على جودة الأداء التعليمي، خاصة في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة .

7. أظهرت الدراسة أن تصنيف بلوم المنقح يساعد في صياغة أهداف تعليمية أكثر دقة وعمقاً، لأنه يربط بين مستويات التفكير وأنواع المعرفة .
8. توصلت الدراسة إلى أن التمييز بين الغايات، والأهداف، ونواتج التعلم يعد أمراً ضرورياً لضمان جودة التخطيط والتقييم في العملية التعليمية .
9. بينت الدراسة أن أخلاقيات مهنة التعليم تمثل بعداً جوهرياً في تحقيق الأهداف التربوية، لأنها تضبط الممارسة التعليمية بقيم العدالة، والإنصاف، واحترام المتعلم .
10. أكدت الدراسة أن تطوير المنظومة التربوية لا يتحقق من خلال تحديث المناهج أو إدخال التكنولوجيا فقط، بل يتطلب بناء علاقة متكاملة بين الهدف التربوي، والمعلم المهني، والقيم الأخلاقية .

ثانياً: التوصيات

1. ضرورة إعادة صياغة الأهداف التربوية في البرامج والمناهج التعليمية بصورة واضحة، دقيقة، وقابلة للقياس والتقييم .
2. العمل على تحقيق المواءمة بين الأهداف التعليمية، واستراتيجيات التدريس، وأنشطة التعلم، وأدوات التقويم؛ لضمان جودة المخرجات التعليمية .
3. تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تجمع بين المعرفة التخصصية، والكفايات التربوية، والمهارات العملية، والأخلاقيات المهنية .
4. تعزيز التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين، وربطه بأهداف تعليمية واضحة ونواتج تعلم قابلة للملاحظة .
5. اعتماد تصنيف بلوم المنقح في صياغة الأهداف التعليمية، بما يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، مثل التحليل، والتقييم، والإبداع .
6. توفير برامج تنمية مهنية مستدامة للمعلمين أثناء الخدمة، تركز على التخطيط، وإدارة الصف، والتقييم، واستخدام التكنولوجيا، والتفكير التأملي .
7. إدماج الكفايات الرقمية في برامج إعداد المعلمين والتدريب المستمر، بما يمكن المعلم من توظيف التكنولوجيا بصورة تربوية وأخلاقية فعالة .
8. تعزيز البعد الأخلاقي في إعداد المعلم وممارسته المهنية، من خلال التركيز على قيم العدالة، والإنصاف، والمسؤولية، واحترام الفروق الفردية بين المتعلمين .
9. تطوير أدوات تقييم متنوعة تقيس نواتج التعلم الحقيقية، ولا تقتصر على قياس الحفظ والاسترجاع .
10. تشجيع المعلمين على ممارسة التأمل المهني والبحث الإجرائي، بما يساعدهم على تحليل ممارساتهم الصفية وتحسينها بصورة مستمرة .
11. ضرورة ربط سياسات تطوير التعليم بتمهين مهنة التعليم، بحيث يصبح المعلم شريكاً فاعلاً في الإصلاح التربوي لا مجرد منفذ للقرارات .
12. إجراء دراسات مستقبلية حول أثر تمهين المعلم في جودة صياغة الأهداف التربوية وتحقيقها داخل الصفوف الدراسية .

قائمة المراجع

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152–153.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification. *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 1–10.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Addison-Wesley.
- CAEP. (2022). *CAEP standards: Revised 2022 standards for initial-licensure preparation*. Council for the Accreditation of Educator Preparation.
- Council of Chief State School Officers. (2013). *InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0*. Author.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Teacher professional learning for inclusion: Methodology report (Phase 1: 2018–2020)*. Author.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives* (3rd ed.). CEP Press.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing.
- Orr, R. B., Baldwin, T. T., & Roberts, J. L. (2022). Writing and using learning objectives. *CBE—Life Sciences Education*, 21(2), 1–14.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. European Commission.
- Teacher Task Force. (2019). *Teacher policy development guide*. UNESCO International Task Force on Teachers for Education 2030.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- محمد، مصطفى، & حوالة، سهير. (2022). إعداد المعلم تنميته وتدريبه (ط2). دار الفكر العربي.
- Mohammed, M., & Hawala, S. (2022). *Teacher preparation, development, and training* (2nd ed.). Dar Al-Fikr Al-Arabi.