

مكانة الهدف الإجرائي في العملية التعليمية

د. هشام خالدي

جامعة تلمسان - (الجزائر)

1. تقديم:

ما من شك أن التربية كانت و ما زالت تشكل عاملا حاسما في تطور الشعوب و ارتقائها، وأنها الأداة الفعالة في تحقيق النمو التربوي لدى الأفراد و الجامعات وقد شهدت التربية و التعليم خلال العقود الأخيرة تطورت كبيرة ومتسارعة على الصعيد العامي أدت إلى تراكم كم هائل من النظريات و الاتجاهات، و الممارسات وهي في كل ذلك تعتمد على عمليات التخطيط الاستراتيجي التي تشكل الأهداف نواتها المركزية وركزتها الأساسية، ولاشك أن أي نظام تربوي في العالم يسعى إلى تحقيق أهدافه باعتبار أن هذه الأهداف كلما كانت واضحة و دقيقة و مصاغة حسب مجالات الأهداف، و مستوياتها و مستوحاة من حاجات المتعلم والمجتمع، كلما سهل للعاملين في قطاع التربية تحقيقها. و كلما كانت الأهداف غامضة و غير دقيقة أدت إلى عمل عشوائي و أحداث خلل في بناء المهج و طرائف التدريس و التقويم.

و تأتي هذه الدراسة كلبنة تضاف إلى لبنات البحوث السابقة التي تناولت موضوع بيداغوجي الأهداف بشكل عام و إشكالية تطبيق الأهداف الإجرائية بشكل خاص. و هي ترتبط ارتباطا وثيقا بإشكالية صياغة الأهداف الإجرائية في العملية التعليمية و بالصعوبات التي يتلقاها الأستاذ الجزائري في التميز بين الأهداف و خاصة الإجرائية منها سواء من حيث مواصفاتها أو من حيث مستوياتها أو مجالاتها.

2. (أولاً): لحة تاريخية عن بداية تأسيس الهدف الإجرائي.

سنركز في هذه اللمحة التاريخية على الاهتمامات المعاصرة بالهدف الإجرائي كصياغة يتم تحديدها بتقنيات مختلفة نسبيا و لكنها تتفق في أغلب الأحوال على

ضرورة صياغته في عبارات تبين أنه هدف قابل للملاحظة و القياس و تشير الدراسات السابقة إلى أسماء مثل: بوبيت، ميجر، سكينر.

هي أسماء ساهمت في تحديد مفهوم و مواصفات الهدف الإجرائي تحديد تقنيا و ملموسا و سنحاول تقديم إسهامات هذه الشخصيات الأربعة.

1- إسهامات بوبيت BOBIT - 1918:

جاءت محاولات بوبيت في صيغة مجهودات تتعلق بتقديم طريقة تمكن من تعريف الهدف الإجرائي تعريفا يركز على قدرات الفرد و تتمثل هذه الطريقة في: " القيام بتحليل لجميع أنشطة الحياة الاجتماعية و المدنية و الدينية"⁽¹⁾، و تحويلها إلى سلوكات و واجبات محدودة قابلة للملاحظة و القياس، فقد كان منطلق بوبيت براغماتي فيه دعوة للنظر إلى المدرسة كمؤسسة إنتاجية تساهم في التطور الاجتماعي، و الثقافي، و الصناعي و الاقتصادي للمجتمع كل ذلك سعيا وراء البحث عن المردودية في المجال التربوي، أما الغرض من تحليل الأنشطة التعليمية الذي نادى بها بوبيت فهو التعرف على النشاطات الاجتماعية و التعليمية و الصحية و الإنتاجية التي تتطلبها الحياة اليومية بتعريف ينطلق من تحليل تلك النشاطات إلى جزئيات السلوك التي يتطلبها كل نشاط العملية التعليمية فحسب، بل ينبغي أن يتناول أيضا انتاجات المتعلمين وأخطائهم"، حتى يمكن التعرف على السلوكات غير المنتجة و تحديد أحسن الأوقات لتحقيق السلوكات المنتجة"⁽²⁾.

لقد دعا بوبيت إلى التخلي عن العمل التعليمي الذي لا يهدف إلى تحقيق تعلم قابل للملاحظة و القياس و أكد على أن تجمع المناهج الدراسية بين المحتويات التعليمية و الأهداف بشكل منسق يضمن التحقيق من فعالية تلك المناهج على مستوى السلوك عند المتعلمين، وبعبارة أخرى دعا بوبيت إلى استعمال الصياغات الواضحة للأهداف الإجرائية التي تسمح بتقويم منتج التعليم مثلما تسمح أهداف المؤسسات الإنتاجية بتقويم إنتاجها.

وهكذا توضح لنا دعوة بوبيت إلى ذلك الاتجاه التكنولوجي للتربية الذي ميز نظريته إلى العمل التعليمي التعلّمي و هي نظرة تلخص لنا من جهة إحدى

الإسهامات التاريخية التي قدمها بوبيت في مجال البيداغوجيا عموماً، و صياغة الأهداف الإجرائية بشكل خاص، و تبين لنا من جهة ثانية تأثير دعوة بوبيت بنظرية "تايلور" في مجال تنظيم العمل و التي تدعوا إلى الدراسة الدقيقة لعمل كل فرد و حساب توقيت كل مرحلة من مراحل إنجاز العمل، كما تبين أن دعوة "تايلور" جاءت متأثرة بأراء "ثورانديك" الذي كتب يؤكد على أن السلوك ينبغي أن يعرف بالآفاظ من ملاحظته وقياسه ومن التحقق من حدوثه بالوسائل الملائمة لذلك، و يؤكد أيضاً على أن أي تعلم إنما يحتاج إلى عملية انتقاء و إزاحة السلوكات التي لا فائدة منها⁽³⁾

وينطلق "تايلور" من أن كثيراً من البرامج التربوية ليست لها أغراض محددة وعليه فمن الضروري أن يكون لدينا مفهوماً للأهداف التربوية.

2- إسهامات رالف تايلور "Ralph Tyler 1934"

في نفس السياق الذي تضمن دعوة "بوبيت" المتعلقة بضرورة تحديد الأنشطة التعليمية وتحليلها إلى سلوكات قابلة للملاحظة و القياس، جاء إسهام "تايلور" ليضيف جحراً آخر لتأسيس الهدف الإجرائي و يتمثل هذا الإسهام في نظرية التي ترى أن الهدف التعليمي لا يكون قابلاً للملاحظة و القياس إلا إذا كانت صياغته واضحة و يعني الوضوح عند "تايلور" الإجابة عن السؤال التالي: " ماذا نريد أن نحققه لدى التلميذ؟

من هنا انطلقت دعوة "رالف تايلور" إلى التخلي عن الصياغات الغامضة للأهداف التربوية التي يصعب التحقق من حدوثها، أي تلك التي تستعمل عبارات لا تسمح بمراقبة مختلف وجهات النظر الممكنة، وجهة نظر التلميذ ووجهة نظر المعلم ووجهة نظر المفتش ... الخ.

فأهدف في آخر المطاف يجب أن يتضح في أذهان المعنيين بالعملية التربوية، ثم إن الهدف لا يكون واضحاً إلا إذا كان يصف ما نريد أن نحققه لدى التلميذ بالآفاظ سلوكية يمكن ملاحظتها و قياسها تبعاً لما كتب و دعا إليه " بوبيت".

3- اسهامات ميجر " Mager 1962 ": تأتي أعمال "ميجر" لتتملأ

فراغا تركته أعمال " بوبيت" و "تايلور" و يتعلق هذا الفراغ بعدم استكمال التقنيات التي تحدد بدقة الأهداف الإجرائية.

لقد وضح "ميجر" مشكلة تحديد الأهداف في مجالها الطبيعي و التطبيقي، و ذلك من خلال استعماله لمجموعة من المفاهيم شكلت معالجتها الإسهامات الكبرى لهذا المجال التربوي. و يحتل مفهوم " النية البيداغوجية" أحد أهم هذه المفاهيم حيث أن قيمة الهدف تكمن في قدرة واضحة على تبليغ النية التربوية للقارئ بصيغة لا تختلف عن الفكرة التي يحملها صاحب الهدف في ذهنه، انه تطابق بين النية و الفعل و من هنا فان وجهة نظر "ميجر" تقول انه لا يكون الهدف مقبولا إذا لم يفلح في تبليغ النية البيداغوجية، و يعد إدماج مفهوم التبليغ للنوايا البيداغوجية أول إسهام أساسي يمكن أن تسجله لصالح "ميجر" إضافة إلى ذلك يمكننا أن نؤكد أن هذا المفكر أضاف إلى قابلية الملاحظة والقياس التي دعا إليها "بوبيت" و الوضوح الذي جسد دعوة "تايلور" شرطين أساسيين لهما أهميتهما النسبية في تحقيق الهدف و في التأكد من مدى تحقيقه وهما:

أ- وصف شروط الانجاز.

ب- تحديد مستويات الانجاز.

وبهما يكون هذان الشرطان الإسهام الثاني " لميجر" و بهما يكون هذا الأخير قد ملأ الفراغ التقني الذي لم تتم به أعمال كل من "تايلور" غير أن "ميجر" يؤكد في كتابه كيف تحدد الأهداف التربوية، إن المهم في الهدف ليس هو توفير هذه الشروط الأربعة:

أ- الوضوح

ب- القابلية للملاحظة.

ج- شروط الانجاز.

د- تحديد مستويات الانجاز.

4- اسهامات سكينز (Skinner- 1969): يعد هذا العالم أب التعليم

المبرمج فلقد كان له الفضل في طبع بيداغوجيا الأهداف بطابع تكنولوجياي، و يعرف التعليم المبرمج بأنه: " مجموعة من البرامج التعليمية التي يتم كتابتها من قبل المتخصصين من رجال التربية و التعليم، و علم النفس لمادة معينة، أو مجموعة من المواد، أو لأحد المجالات التدريسية، و يتركب البرنامج من مجموعة من الخطوات التعليمية المتتابعة و التي يمكن تقديمها عن طريق إحدى الآلات التعليمية المتتابعة و التي يمكن تقديمها عن طريق او في شكل كتاب مبرمج و تكون مبنية أساسا على مبدأ المثير و الاستجابة" (4). و يعتبر عالم النفس الأمريكي، "بريسي" أول من ظهرت على يده البوادر الأولى للتعليم المبرمج غير أن "سكينز" هو أول من قام بتطوير هذا النمط من التعليم و يتضح ذلك في كتابه " الثورة العلمية للتعليم 1969" و يتمثل إسهام "سكينز" في مجال بيداغوجية الأهداف بتأكيده على أن أجدود تعليم هو التكوين الذي يتم التخطيط له بأعلى درجات من الدقة. و يعترف "هاملن" بأن سكينز هو الممثل الأكثر شهرة لبداغوجيا الأهداف المنحدرة من السكولوجية الأمريكية(5)، و يؤكد ذلك " جيري بوتشار" عندما يعتبر أن "سكينز" هو من " رسخ جذور بيداغوجية الأهداف و أطروحتها و طرائقها.(6)

لقد أصبح التعليم المبرمج - منذ أواسط الخمسينات بفضل "سكينز" - طريقة تعليمية تقوم على أساس مفهوم إجرائي للتعليم يتميز بالخصائص التالية:

- (1) الترتيب الفعال للمفاهيم
- (2) التكيف المستمر مع الصعوبات التي تعترض جهود التلميذ في الفهم
- (3) مشاركة التلميذ الفعال_____ة.
- (4) التصحيح الفوري لمكتسبات التلميذ.
- (5) التقييم المستمر لأعمال التلاميذ.

إن عمليات الترتيب و التكيف و التصحيح الفوري و التقويم و المراقبة المستمرة لأعمال التلميذ من مميزات التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية، و هي في نفس الوقت الخصائص الأساسية لكل تعليم يعتمد على استعمال آلات التعلم

كالأشرطة الورقية، أو السمعية . أما مادة التعليم المبرمج فهي عبارة عن معلومات تقوم على ترتيب و تنظيم متسلسلين يطلب من التلميذ إعطاء أجوبة شفوية أو كتابية عن أسئلة تقدم له حول كتب أو مواضيع محددة يكون التلميذ قد قام بقراءتها قبل ذلك.

لقد مكنتنا هذه اللوحة التاريخية من معرفة أن الهدف في مجال التربية لم يصبح ظاهرة يتعامل معها علماء التربية كظاهرة لها مواصفاتها و مظاهرها إلا بتضافر جهود العديد من المفكرين و التقنيين التربويين و قد تطلب تحديد موصفات الهدف أكثر من أربعين سنة حتى تصبح صياغته تأخذ كلا يجعله واضحا، و قابلا للملاحظة و القياس، و متوافرا على شروط و محاكاة الانجاز أي هدف جديرا بان يطلق عليه اسم، الهدف الإجرائي.

3. أهمية الهدف الإجرائي:

إن إبراز أهمية الإجرائي بمجرد وضع قائمة طويلة لمزايا في التعليم أو قائمة أخرى من مزاياه في التقويم لن يكون إجراء مقتنعا بنفس الدرجة فيما لو أننا قدمنا آراء المؤيدين من جهة و المعارضين للتدريس بواسطة الأهداف الإجرائية من جهة ثاني، كما إن هذه الأهمية لن تكون أكثر وضوحا إذا لم ندعمها بمختلف الدراسات السابقة التي أبرزت أهميته أو تلك التي لم يستطيع تجارها الميدانية إظهار هذه الأهمية.

1- الهدف الإجرائي بين التأييد و المعارضة:

عرف التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية - كطريقة - جدلا حادا بين مؤيد و معارض للأهداف السلوكية، و دار هذا الجدال حول أهمية صياغة الأهداف إجرائيا في التحصيل و قيمتها العلمية، فمن المعارضين نجد على رأسهم جاكسون و أوزيل و إبل و ايزتر و غيرهم ممن يمكن تلخيص موقفهم المعارضة لاستخدام الأهداف الإجرائية كما يلي:

أ- لا يهتم التدريس بواسطة الأهداف إلا بالنتائج الآتية و الفورية و الفردية و هو غير قادر على تقويم نتائج المدى البعيد التي لا يمكن أن تظهر في الكثير من الأحيان إلا بطريقة غير مباشرة.

ب- تهمل الأهداف الإجرائية سلوكات تعد أكثر أهمية كالإدراك أو التفكير، أو التقويم، وتهم بما هو سطحي من السلوك و الاستجابات التي تلاحظ لدى المتعلمين الذي يزودون بالأهداف الإجرائية في الدرس.

ج- إن الجهود التي يبذلها المعلم في صياغة أهدافه الإجرائية تفوق مستوى النتائج المرجوة منها فهي بذلك غير جديرة بالاهتمام.

د- ينجح العديد من المدرسين في تحقيق نتائج هامة و معتبرة في عملهم، رغم إنهم لا يدرسون بواسطة الأهداف الإجرائية بالإضافة إلى أن التدريس الهادف يعوق التعرف على القدرات واستعدادات المتعلم في مواقف ابتكاريه أو عفوية و يضع المعلم في قوالب جاهزة و جامدة. وهناك انتقادات أخرى لاستعمال الأهداف الإجرائية، و يمكن أن تكون النقاط السالفة الذكر كافية نسبيا لإبراز مواقف الاتجاه المعارض كرد على مواقف الاتجاه المؤيد، إذ يفند المؤيدون آراء المعارضين للتدريس بواسطة الأهداف الإجرائية بتقديم فوائدها و يمكن تلخيص العض منها.

إن المدرس الذي لا يحدد النتائج المنتظرة من عمله لا يمكن أن يعرف ما سينتج عن هذا العمل و ما سيؤدي إليه عند التلاميذ في نهاية التعلم، و يقول ميجر في هذا المجال: " إذ لم تكن تعرف إلى أين تسير فانك ستجد نفسك تائها" (7).

فصياغة الهدف الإجرائي توجه المعلم أثناء تحضير درسه و أثناء تنفيذه و تساعد في تحديد المداخلات السلوكية ليلبغ السلوك المنشود بتطبيق اختبارات قبلية يحدد على ضوءها نوع الاستجابات التي ستكون بمثابة ممهّدات لتحقيق الهدف السلوكي المتوقع.

إن تعرف المتعلم بما هو مطلوب منه تحقيقه في نهاية الخبرة التعليمية من شأن إن يوجه جهوده نحو بلوغ مستوى الأداء المقرر بوضوح، و يعد جهل الطلاب و التلاميذ في جميع المستويات التعليمية عاملا يساعد في تدبير مجهودهم و في تشتيت انتباههم و تركيزهم و قد بينت الدراسات إن الإعلان عن الأهداف السلوكية في بداية الحصة أمام التلميذ له اثر في تحسين مستويات الأداء و مستويات التحصيل أيضا وفي ردهم على كون الأهداف السلوكية لا تقدم إلا تقويما للنتائج الفورية للتعلم وعلى اقتصارها على السلوكات السطحية و إهمالها للعمليات العقلية

العليا كالتفكير، بالإضافة على ردهم على صعوبة تحديدها ورفضها من طرف بعض المعلمين و على عجز التدريس الهادف عن تحقيق نتائج أفضل بطرق أخرى يرى المؤيدون أن المشكلة الأولى يمكن التخلص منها بطريقة تجزئة الأهداف الطويلة المدى إلى سلسلة من الأهداف بشرط أن تربط بين عناصر هذه السلسلة علاقات تبعية اشتقاقية أما فيما يخص مشكلة سطحية السلوكيات فان تحديد النتائج بشكل دقيق يساعد في معرفة السلوكيات السطحية بالرغم من هذه الحلول التي يطرحها الجناح المؤيد، فإنه يعترف بصعوبة التدريس بواسطة الأهداف، و خاصة صياغة الأهداف الإجرائية و يؤيد، بان هذه الممارسات تتطلب وقتا ومواس و آخرين و هي كلها إجراءات ضرورية لجعل عمل المعلم أكثر فعالية. في تحقيق نتائج أفضل من تلك التي يحققها التدريس بطرائق أخرى.

2- أهمية الهدف الإجرائي في الدراسات السابقة.

1-2 أهمية الهدف الإجرائي في الدراسات الأجنبية⁽⁸⁾

أ- دراسات ماكونلدروس: (1973):

هي عبارة عن دراسة منطقية عامة اهتمت بإبراز سلبيات و إيجابيات استخدام الأهداف السلوكية في التعليم. و اعتمدت على أدلة عقلية منطقية و تمكنت من وضع قائمة لايجابيات استخدام الأهداف السلوكية و قائمة أخرى لسلبياتها دون نستطيع تقديم أدلة تجريبية على أطروحاتها الإثبات صحة الايجابيات أو إثبات السلبيات التي توصل إليها الباحثان فيما يخص استخدام الأهداف السلوكية و من ثمة التمكن من نفي أهميتها في الفعل التعليمي - التعليمي أو إثبات قيمتها الايجابية.

ب- دراسة كاستيل و ميوبل (1973):

قام الباحثان بمسح مصغر للدراسات التجريبية التي تثبت إيجابيات استخدام الأهداف السلوكية في التحصيل، و كان الهدف من الدراسة هو التعرف على ما إذا كان تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية يسهل تعلمهم، و لم يستطيع الباحثان الخروج بنتائج تثبت أو تنفي أهمية الأهداف السلوكية في تحصيل الطلاب.

ج- دراسة ميحر و مكان: ⁽⁹⁾:

أجريت دراسة تجريبية على ثلاث مجموعات من طلبة الهندسة حيث كان (المدرس) في المجموعة الأولى هو الذي يختار و ينظم موضوع التعلم بينما قام بهذه العملية الطلبة أنفسهم في المجموعة الثانية في حين قدمت للمجموعة الثالثة قائمة من الأهداف السلوكية مرفقة بأمثلة، لم تبين نوع الأسئلة التي يمكن أن توضع في الاختبار و طلب من أفراد هذه المجموعة الأخيرة أن يتعلموا الموضوع بأنفسهم - تعلمنا ذاتيا - ويعد التقويم يبين النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث ماعدا المجموعة الأخيرة التي و فرت 65 % من الوقت اللازم للدراسة.

2-2 أهمية الهدف الإجرائي في الدراسات العربية : (10)

من أبرز هذه الدراسات نذكر منها ثلاث دراسات و يلاحظ أن هذه الدراسات اهتمت أكثر بزمان تقديم الهدف الإجرائي أي هل يقدم الهدف أثناء أو قبل أو بعد نهاية الدرس؟

و ما هي اللحظة المناسبة لتقديمه حتى تتحقق الأهداف المرجوة؟

أ- دراسة أحمد الأحمـد (1982):

كان هدف هذه الدراسة هو التعرف ما إذا كان لتزويد طلاب الرياضيات بالأهداف السلوكية اثر إيجابي في تدريس هذه المادة و ذلك من حيث تقديمها قبل الدرس أو بعده أو تقديم درس بدون أهداف وقد أدلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تفوق المجموعة التي قدم لها الهدف قبل الدرس على مجموعة التلاميذ الذي قدم لهم الهدف بعد الدرس.

- تفوق المجموعة التي قدم لها الهدف قبل الدرس على المجموعة التي قدم الدرس بدون هدف.

و ما يلاحظ في هذه الدراسة إن نتائجها توضح أهمية الهدف الإجرائي، حيث أن المجموعة التي تزود بأهداف سلوكية لم تكن قادرة على التفوق على المجموعة الأخرى.

ب- دراسة عايش زيتون (1986): كان هدف هذه الدراسة هو التعرف على ما إذا كان لتزويد المعلمين اثر في تحصيلهم لفئات المعرفة و الفهم و التطبيق و بينت النتائج المتحصل عليها أن نتائج المجموعة التجريبية مزودة بالأهداف السلوكية أفضل من نتائج المجموعة الضابطة غير مزودة بتلك الأهداف، كم إن نفس الدراسة أظهرت إن التلاميذ الذين يزودون بالأهداف السلوكية يتفوقون في مستويات الاحتفاظ بما تعلمون مدة أطول من التلاميذ الذين لا تقدم لهم أية معطيات على الهدف السلوكي المطلوب منهم بلوغه.

ج- دراسة جودة سعادة (1987)

أراد هذا الباحث أن يعرف ما إذا كان لتقديم الأهداف السلوكية أثناء الدرس أو قبله اثر أكثر شكلية تقديم درس بدون أهداف، و شكل ثلاث مجموعات من التلاميذ و كانت المجموعات الثلاث متجانسة من حيث مستواها التعليمي فتوصل الباحث إلى النتائج التالية مع العلم أنها تختلف من حيث معدلها.

1- بالنسبة لتقديم الهدف أثناء الدرس تفوقت فئتا المتفوقين و المتوسطين على فئة بداية الدرس، و على فئة قبل الدرس بثلاثة أيام و على فئة دون أهداف في حين تفوقت فئة الضعاف في نفس النمط (أثناء الدرس) على نمط (بدون أهداف).

2- بالنسبة للاحتفاظ بالتعلم و الذي تم قياسه بعد شهر من التجربة دلت النتائج على أن اثر تقديم الهدف السلوكي من بداية الدرس أو قبله أو بعده أو بدون أهداف كان أكثر ايجابية عند فئة المتفوقين، حيث لوحظ احتفاظ اكبر لديهم بمحتويات موضوعات الدروس التي قدمت لهم قبل شهر، في حين تفوق ذوو المعدلات التراكمية و المتوسطة من نمط (بداية الدرس) على الأنماط الثلاثة الأخرى (أثناء الدرس، قبل الدرس، بدون أهداف).

4. (ثانيا) الهدف الإجرائي و صياغته.

1- تعريف الأهداف الإجرائية: يعرفها بلوم في كتبه تصنيف الأهداف التربوية: " بأنها صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة المرتبطة بمجال محتوى

محدد".⁽¹¹⁾ . ويرى ميجر: " بأنها صياغة تصف نتيجة مقصودة للتعليم، و توضح ما يستهلكه المعلم حين يبين بوضوح تحقيقه للهدف " ⁽¹²⁾. ويقول علي تعوينات: " الأهداف الإجرائية تلك الأهداف المصاغة صياغة واضحة و محددة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى التلاميذ و عن المهارات القابلة للملاحظة و التي يستهلكها في نهاية التعلم " ⁽¹³⁾.

وبعرفها الدكتور: محمد زياد حمدان في كتابه " أدوات ملاحظة التدريس" بقوله " هي أجهل أو عبارات واضحة اللغة تصف بإيجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيخرج به التلاميذ بعد عملية التدريس".⁽¹⁴⁾.

ما يمكن أن نلمسه من التعاريف المذكورة سابقا أن الهدف الإجرائي يقصد به ما يريد المعلم أن يحققه للتلميذ أو أن يقوم به أي انه تغيير في السلوك لدى المتعلم و يكون بصياغة دقيقة و مركزة و غير قابلة للتأويل.

2- التحديد الإجرائي للأهداف التربوية:

يشير مفهوم التحديد الإجرائي عامة إلى عملية تحليلية تقتضي ترجمة مفهوم أو نظرية كلية أو مجردة إلى ما ينطوي عليه معان ملموسة و متميزة ⁽¹⁵⁾.

أما التطبيق التربوي للتحديد الإجرائي عن الأهداف التربوية فيتمثل في عملية انتقال من المستويات العامة التي تعبر عنها هدف تربوي ما إلى المستويات العامة التي يعبر عنها هدف تربوي ما إلى المستويات الملموسة و المتميزة التي تشكل موضوع الفعل التعليمي كما يجري مباشرة بين المدرس و المتعلم فإذا كان يرومه الفعل التعليمي في فترة محدودة هو تعويد التلميذ مثلا على تحليل نص من النصوص تحليلًا سليماً فإن هذا الهدف التربوي سيضلل هدفاً لا معنى له إذا لم يخضع إلى تحديد إجرائي يبرز بالضبط ما ينطوي عليه من دلالات ملموسة و ما يقتضيه من أنشطة تربوية يصبح التحكم الفعلي في عملية التحليل المستهدفة. و بهذا المعنى يعبر مفهوم التحديد الإجرائي مطبقاً على الأهداف التربوية عن عملية معقدة تبدأ بتحديد الغايات التربوية و تنتهي بإبراز السلوكات أو المهارات التي ستشكل في نفس الآن ما سيتوخاه المدرس في فعله اليداكتلي و ما سيعمل المتعلم على اكتسابه من خلال نشاطه التعليمي.

غير أن طبيعة هذا الانتقال من المستويات الملموسة لا تأخذ نفس المعنى لدى كل الباحثين المختصين في علوم التربية و من النماذج المتميزة و يتعلق الأمر بـ:

أ- نموذج ف و ج دولاند شهير:

عملية التحديد الإجرائي للأهداف التربوية بالنسبة لهذا الباحث عن عملية إعداد و ترتيب و تصنيف و تحديد لتلك الأهداف و لذلك فإنها تمر عبر مراحل متميزة و محدودة و هذه المراحل هي:

– مرحلة تحليلية: في إطارها يتم تحليل الغايات التربوية التي ما تأتي على شكل مبادئ عامة إلى مجموعة من المرامي التربوية التي تعبر عن مستوى اقل من العمومية و التجريد لكونها تبرز ما سيتوخاه التعليم من خلال مؤسساته المحددة و مواده المتنوعة.

– مرحلة تصنيفية: و في إطارها يتم اللجوء إلى أصناف معينة قصد إبراز ما تنطوي عليه الأهداف التربوية من إبعاد فكرية أو عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية.

– و أخيرا ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف إجرائية تعين بنوع كبير من الثقة الأنشطة التعليمية المباشرة التي سيجري تنفيذها في الفصل الدراسي بين المدرس و المتعلم.

ب- يقترح - كتيبيه - في نمودجه ما يلي:

تتمثل مراحل التحديد الإجرائي للأهداف التربوية في ثلاث خطوات أساسية هي:

أولا إعداد الأهداف العامة، ثانيا تحدي الأهداف الخاصة، و أخيرا تحدي الأهداف الإجرائية.

– الأهداف العامة: و تشير حسب " كتيبيه " إلى ما يتوخاه التعليم بعد فترات طويلة من الممارسة التربوية.

– الأهداف الخاصة: تحديد نوعية الأنشطة التربوية الواقعية التي ينبغي أن تمارس في وضعيات تعليمية ملموسة.

- الأهداف الإجرائية: هو تحديد نوعية السلوكات التي سيكتبها المتعلم في ظروف وشروط محددة، فخي عبارات بسيطة تصف أداء التلاميذ الذي يتوقعه المعلم في نهاية الدرس لوحدة تعليمية معينة.

ج- نموذج س - بيرزيا: يفترض التحديد الإجرائي للأهداف حسب " بيرزيا" التحقيق المتتالي لعمليتين أساسيتين هما: الاشتقاق و التخصيص.

- الاشتقاق: تتمثل عملية الاستنشاق في تحدي المجال الإجرائي يستحق هدف ما ذلك من خلال اختزال مستمر للغايات في إطار المرمي و اختزال المجال الإجرائي يستحق هدف ما ذلك خلال اختزال مستمر للغايات في إطار المرامي و اختزال هذه الأخيرة في إطار أهداف عامة.

- التخصيص: و يمثل المرحلة الثانية في عملية التحديد الإجرائي كما يقترحها بيرزيا، و تقتضي هذه العملية " التحديد الدقيق للمحتوى المدرسي الملموس الذي يستحق بواسطته هدف عام ما. و تفسر عملية التخصيص طبقا لهذا التعريف، و حسب نموذج بيرزيا على إعداد الأهداف الخاصة التي ترتبط بشكل كبير بالمحتوى الدراسي انتقالا إلى " أنشطة تربوية قابلة للتطبيق مباشر على وضيعات تعليمية ملموسة" (16).

3- صياغة الأهداف و كيف نشق الأهداف الإجرائية: إن صياغة الأهداف التعليمية صياغة واضحة عن التأويل فالمعلم إذا عرف طرق الصياغات التي شاع استخدامها و أصبح قادرا على تمييز بينها فيختار ما يراه ملائما عن طريق وعي و ليس عن طريق الصدفة و التخمين أي يكون له قدرة بيرزيا على صياغة الهدف صياغة تمكنه من ملاحظة نتائجها و قياسها و هذه القدرة لا يمكن اكتسابها إلى إذا عرف أنواع الصيانات التي ظهرت في ميدان التربية و التعليم و ليتمكن من تمييز الصياغات الإجرائية من جهة و تكون له القدرة على صياغة دروس أثناء تحضيرها صياغة إجرائية من جهة ثانية.

فلقد حاول بعض الباحثين لتوضيح المفاهيم الخاصة بصياغة نماذج بيداغوجية تسهل للمؤطرين، و المخطط و الممارس من انجاز عمله بدقة منهم.

ريشتريس: الذي حدد سبعة عناصر للتدريس الهادف و هي:

- (1) متعلمين في علاقة مع.
- (2) المدرس لكي يتعلموا.
- (3) محتويات داخل إطار.
- (4) مؤسسة من اجل تحقيق.
- (5) أهداف عن طريق.
- (6) أنشطة و بمساعدة وسائل تمكن من بلوغ.
- (7) نتائج.

الباحث الهولندي فان خيلدر: فقد وضع نموذجاً تعليمياً يساعد المدرسين على تنظيم سيرورة الفعل التربوي و هو نموذج يتضمن أربعة عناصر أساسية نقدمها في صيغة تساؤلات مترابطة و متسلسلة.

- 1- الهدف: ما الذي أريد أن أحققه أو ابلغه؟
- 2- وضعية الانطلاق: من أين ينبغي أن ابدأ؟
- 3- وضعية الفعل التربوي: كيف انظم التدريس؟
- المحتوى: كيف انتقي و انظم محتوى التدريس؟
- الطرائف: الشكل الذي يقدم به المحتويات.
- الأنشطة: ما الذي يقوم به التلاميذ؟
- الوسائل: ما هي الوسائل التي سأوظفها و استعملها.
- 4- التقويم: ما هي نتائج التدريس؟

* النموذج المغربي:

و يتمثل في الخطوات التالية:

- 1- الأهداف: يحدد المدرس أهداف درسه في صيغ إجرائية دقيقة و ملموسة مستعينا بمجالات إضافية بتقنيات التحديد الإجرائي.

2- المحتويات: يختار المدرس محتوى الدرس في انسجام مع كل هدف حدده وصنفه.

3- الطرائف: يبين المدرس الطريقة المتبعة في التدريس و نوعية الأنشطة و الأعمال التي يقوم بها التلميذ.

4- الوسائل: يشير المدرس إلى نوعية الأدوات المساعدة و كيفية توظيفها.

5- التقويم: يحدد المدرس أساليب التقويم و الاختيار قبل و خلال و عند نهاية عملية التدريس.

6- الدعم: يضع المدرس خطة لدى التلاميذ الضعاف و سد ثغرات التعلم و تعويض مواطن النقص إذا تأملنا هذه الخطة المتبعة في تخطيط دروس اللغة العربية فانه بإمكاننا اختزالها في ثلاث نقاط أساسية هي:

- تخطيط الأهداف المتوخاة من التدريس

- وضع إستراتيجية تنسجم مع الأهداف المخططة (محتويات طرائف أدوات)

- تحديد أساليب التقويم التلاميذ و دعم و تصحيح مواطن تعثرهم.

المبادئ التي يستند عليها النموذج المغربي في التدريس ترمي إلى أربعة مبادئ رئيسية يستند كل منها إلى بيداغوجيا محددة :

1- بيداغوجيا الأهداف: أي أن تخطيطي عملية التدريس ينبغي أن يكون خاضعا للأهداف الإجرائية دقيقة يتم على أساسها تحديد إستراتيجية التدريس.

2- الطرائف الفعالة: و يقصد بها اختيار وضبط الطريقة الملائمة للأهداف المخططة و توظيف الوسائل و التقنيات التبسيطية التي يمكن من بلوغ الأهداف بأيسر السبل.

3- بيداغوجيا التقويم: و تقوم على أساس اختيار التلاميذ بكيفية مستمرة في بداية التدريس و خلال التدريس و عند نهاية التدريس.

4- بيداغوجيا الدعم و التقويم: وهو أسلوب من التدخل بواسطة أنشطة داعمة بغية تعويض النقص الحاصل في نتائج التدريس و تصحيح ثغراته و علاج مواطن تعثر التلاميذ وضعفهم.

و انطلاقا من هذا يمكن أن نبين الناصر الإستراتيجية الهادفة في التدريس انطلاقا من النقاط التالية:

- تحديد وصياغة الأهداف
- تنظيم و إعداد الوسائل و الأنشطة التربوية
- توظيف أساليب التقويم و أدوات التقويم ز أدوات الاختيار.
- إدماج خطة داعمة.

4- صياغة الهدف الإجرائي بطريقة مثلى:

إن صياغة الأهداف التربوية ينبغي أن تتم بشكل واضح و دقيق و محدد حتى يتسنى للمعلم معرفة ما يقوم به فقد أكد "تايلور" على ضرورة ترجمة الأهداف التعليمية إلى صيغ سلوكية واضحة و محددة بحيث تعبر بوضوح على السلوك المطلوب إكسابه للمتعلمين" ⁽¹⁷⁾ و كيفية صياغة الهدف الإجرائي تكون بالشكل التالي:

- أن يهدف الهدف إلى نتيجة مقصودة أكثر من كونه وصف أو ملخصا لغويا
- الهدف الذي يصاغ في ألفاظ سلوكية أدائية أي تصف ما الذي سيعمله المتعلم الهدف الجيد هو الذي يوضح صياغته القصد التعليمي المختار للأخريين ويذكر دولاند شهير ⁽¹⁸⁾. إن الهدف المحدد تحديد إجرائيا ينبغي أن يكون:

- 1- كاملا يتضمن فعل الانجاز وشروطه و معايير ه.
- 2- غير مهم بحيث انه يترجم بدقة ما نريد من التلميذ فعله.
- 3- منسجما داخليا بمعنى انه ليس هناك تناقض بين كثافة الانجاز الذي سيقوم به التلميذ و الوقت المخصص لذلك.

1-4 شروط صياغة الأهداف الإجرائية:

من ابرز الشروط التي يجب مراعاتها في صياغة الأهداف ما يلي:

- 1- أن تصف العبارة الهدفية السلوك المتوقع من جانب المتعلم بعد أن يتم التعلم وكذلك المحتوى أو السياق الذي يستخدم فيه هذا السلوك.
- 2- أن تصف العبارة الهدفية سلوكاً تسهل ملاحظته و يمكن تقويمه.
- 3- أن تبدأ العبارة الهدفية على فعل سلوكي واحد.
- 4- أن يعكس الهدف حاجة حقيقية عند التلاميذ و يكون مرتبطاً بمتطلبات المنهج.

5- أن يصاغ الهدف على مستوى مناسب من العمومية و أن يكون من النوع التطوري أو العام، أي من النوع الذي يرتبط مباشرة بقدرة عقلية و حركية أو موقف انفعالي" ومن شأن ذلك أن يساعد في جعل السلوك الذي يجسده الهدف في حد ذاته " (19)

- بالإضافة إلى هذه الشروط نجد شروط أخرى نذكرها فيما يلي:
- أن تكون هذه الأهداف واضحة و دقيقة.
 - أن تبعد عن التناقض في الصياغة.
 - أن تكون قابلة للتحقيق و القياس.
 - أن تتضمن النتائج التي سيحصل عليها المتعلم، أي الانجازات السلوكية و المهارات التي ستعتبر دليلاً على حصول الهدف.
 - أن تتضمن الصياغة وصفاً للظروف و الشروط التي تتوقع أن تحيط و ترافق النتائج و الانجازات .
 - أن تشمل الصياغة على تحديد دقيق للمستويات الأدنى للنجاح و الذي يدلنا على حصول قدر معين من الهدف و من التقنيات التي تساعد على تحديد الأهداف الإجرائية نذكر:

* تقنية ميجر **Mager** : تتضمن العناصر التالية:

- السلوك المراد انجازه.
- الشروط التي سينجز فيها السلوك.

- المعايير التي تمكن من تحديد مستوى الانجاز و درجة الإتقان.
- * تقنية دولندشير "Delandsheere" : وهي تطوير لتقنية ميجر و قسمها إلى خمسة عناصر هي:
- من سيقوم بالسلوك؟
- ما السلوك الذي سينجز (فعل)؟
- ما نتيجة السلوك
- في أية شروط سيتم السلوك"
- ما المعايير التي ستحدد ما إذا كانت النتيجة مرضية؟
- 4-2 مكونات الهدف الإجرائي الكامل هي: ⁽²⁰⁾
- 1- تعريف الفعل السلوكي المنتظر تحقيقه لدى المتعلم:
- * تحدي الفعل السلوكي الذي يهدف إلى أحداث تغيير لدى المتعلم
- * تحديد مادة النشاط و تبسيطها.
- * تحديد العامل المدمج (ودرجة تبسيطه).
- * تحديد الوضعية التعليمية.
- أ- الوسائل الموجودة (خاصة المعلومات المنوطة)
- ب- المتطلبات الضرورية خاصة تلك الشروط التي تعرف بالمنتوج المتوقع
- * السياق و الظروف
- أ- درجة الوضوح و ملائمة وصدق المادة و المعطيات.
- ب- الخبرة السابقة للمتعلم و مستوى العملية المطلوب منه انجازها.
- ج- درجة التطابق المباشر بين شكر المادة و درجة وضوحها و قابلية المنتوج للملاحظة.
- 2- تعيين معايير نوعية المنتوج:
- (تعيين صفات المنتوج المقبول – تعيين درجة التحمل).
- أ- درجة حدود الدقة
- ب- الأخطاء غير الملائمة و الممكن قبولها أو الممكن مواجهتها معزولة.

3- تحديد مستوى الإدماج المرغوب للقدرة المكتسبة: (تحديد مستوى الاحتفاظ - تحديد مستوى التحويل).

4- تحديد عتبات التفوق:

* تحديد عتبات التفوق الخاصة بالتعلم (عدد المحاولات أو الفرص)
* تحدي عتبات التفوق الخاصة بالمتعلم (نسبة الأشخاص الذين ينبغي الوصول بهم إلى التحكم في الهدف).

5. خاتمة:

لقد تبين لنا أثناء تناولنا الهدف الإجرائي في الدراسة الأجنبية أن هناك مؤيدين ومعارضين لنمط التدريس بواسطة الأهداف و يمكننا أن نستنتج موقف المؤيدين أنهم يمثلون هذا الاتجاه الذي يدعو إلى إدماج طريقة التدريس في برامج تكوين المتكويين و من حججهم التي تؤيد تكوين المدرسين على أساس التدريس بالأهداف الإجرائية:

- أنها طريقة التدريس الوحيدة و المناسبة لعملية التخطيط العقلائي في العمل التربوي لأنها تساعد المتكويين على برجة عملهم انطلاقا من المتعلم.
- يفرض التدريس بواسطة الأهداف على المعلمين بناء برامج عمل و التفكير في النشاطات التعليمية - التعليمية و إعدادها بكل دقة و عناية.
- أما حجج المعارضين لتكوين المدرسين على أساس التدريس بالأهداف الإجرائية:

- بينت دراسة بوفام (1967) أن التلاميذ الذين يتعلمون على يد معلمين يدربوا على التدريس بالأهداف الإجرائية تختلف نتائجهم عن نتائج التلاميذ الذين يتعلمون على يد معلمين لم يتدربوا على هذا النمط من التدريس.
- بينت دراسة جاكسون (1967) أنه من الصعب تحويل المعلمين الذين تعودوا على عدم استخدام الأهداف الإجرائية في تدريسهم كما بينت رفض العديد من الملمين لنمط التدريس الهادف و أرجعت الدراسة هذا الرفض لسببين هما: أن

الأهداف السلوكية تفتقر إلى الواقعية و أن التدريس الهادف تترتب عليه مسؤوليات تتعلق بنجاعة المعلمين.

6. الهوامش:

- (1) Dellanscheere (G) et Dellanscheere (V) – Définir les objectifs de l'éducation. PU.F 1992 P9
- (2) Sillamy . (N) Dict usuel de psychologie. Ed bordas, Paris 1983. P666.
- (3) Sillamy (N) Dict usuel de Psychologie .Ed bordas, Paris 1883 P 666.
- (4) رمضان القذافي، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث ط2 إسكندرية ص 150
- (5) Hamline (D) les objectives pédagogiques en formation initiale et en formation continu – éd –ESF paris 1986 P179 .
- (6) Pezare (J) : définir les objectifs pédagogique EDESF France 1987P 51.
- (7) Mager (R) comment définir les objectifs pédagogiques Paris 1971. P7.
- (8) محمد رباعية، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 6. العدد 4، تصدر عن جامعة اليرموك. الأردن 1990 ص 163
- (9) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط3 الأردن 1987. ص 59.
- (10) محمد بوعلاق،، الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته، قصر الكتاب- الجزائر 1999 ص 132.
- (11) عبد اللطيف الفارابي و عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، دار الخطاب للطباعة و النشر، ط3، المغرب 1989 ص 30
- (12) محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة المعارف الجديدة، المغرب، 1994، ص 62.
- (13) محمد صالح الحشواوي نموذج التدريس الهادف أسسه تطبيقاته دار الهدى عين مليلة الجزائر، ص23
- (14) المرجع نفسه، ص 23.

- (15) تأليف جماعة من الباحثين ، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط3، ص 99.
- (16) تأليف جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط3، ص 100.
- (17) نادر فهمي الزيود و آخرون، التعلم و التعليم الصحفي، دار الفكر، ط3، 1993، ص 15
- (18) فؤاد سليمان قلادة، الأهداف التربوية و تخطيط و تدريس المناهج، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، 1989، ص 184.
- (19) نادر فهمي الزيود و آخرون، التعلم و التعليم الصحفي، ط2، بيروت 1987، ص 28.
- (20) نادر فهمي الزيود و آخرون، التعلم و التعليم ط2، بيروت 1987 ص 28.