

مجلة العلوم القانونية والاجتماعية

Journal of legal and social studies

Issn: 2507-7333

Eissn: 2676-1742

بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفاءات – بين الواقع والمأمول –

The pedagogy of error in light of the competency approach between reality and hope

قيـرع فتـحي *

جامعة زيان عاشور بالجلفة (الجزائر)، الايميل: fathi2015gf@gmail.com

تاريخ النشر: 2023/06/01

تاريخ القبول: 2023/05/01

تاريخ ارسال المقال: 2023/03/18

* المؤلف المرسل

الملخص:

نحاول من خلال هذه الورقة العلمية تشخيص واقع بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفاءات في المجتمع الجزائري بين الواقع والمأمول؛ حيث شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية، وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغيرات التي مسّت مختلف نواحي حياة الإنسان بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ناهيك عن التفجّر المعرفي في مختلف المجالات ولكون الجزائر جزءاً لا يتجزأ من العالم، فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا، حتى تصبح مسارية للتغيرات.

ومن هنا جاء الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا أكثر فعالية ألا وهي تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث تمّ إعداد مناهج تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية - التعليمية. إذ تقوم هذه المقاربة على عدة بيداغوجيات وممارسات حديثة منها بيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا الفوارق وبيداغوجيا المشروع، وصولاً إلى بيداغوجيا الخطأ هذه الأخيرة التي تعتبر من أحدث الممارسات وأصعبها، حيث تجعل من الخطأ نقطة لبداية التعلم ومرآة تعكس الخلل لدى المتعلم.

- الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات ، الخطأ ، بيداغوجيا الخطأ ، بيداغوجيا التعليل .

Abstract

Through this scientific paper, we try to diagnose the reality of error pedagogy in light of the approach of competencies in Algerian society between reality and hope, as the world has witnessed in recent years an active and dynamic movement in reviewing and updating curricula at various academic levels.

This movement was inevitable as a result of the changes that affected various aspects of human life, including the social, economic and cultural aspect, not to mention the explosion of knowledge in various fields and because Algeria is an integral part of the world, it has become necessary to review and update school curricula in our country, so that they keep pace with the changes.

From it came the transition from the pedagogy of goals to a more effective pedagogy, which is the application of teaching with a competency approach, where curricula have been prepared that make the learner the focus of the teaching-learning process. This approach is based on several modern pedagogies and practices, including the pedagogy of inclusion, the pedagogy of differences, and the pedagogy of the project, leading to the pedagogy of error, the latter of which is considered one of the latest and most difficult practices, as it makes error a point for the beginning of learning and a mirror that reflects the defect in the learner.

Keywords: Competency approach, error, error pedagogy, mistaken pedagog

الإشكالية:

نعيش اليوم فيه عالم متطور باستمرار وذلك في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومع تطوره تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة ومن بينها النظام التربوي، وذلك ليس من أجل مسايرة التحولات الحاصلة في العالم والتكيف معها وحسب، بل واستشراف المستقبل أيضا، مما ألزم المدرسة على ضرورة تطوير مناهجها وتحديث وسائلها، للاهتمام بالفرد وتنميته في مختلف الجوانب وفي شتى الميادين، حتى يتأقلم مع ما يحدث في المحيط الذي يعيش فيه ويضمن استمراره المادي واستقراره النفسي، إذ لم يعد مفهوم التربية الحديثة قاصرا على العملية التعليمية فقط والتي من أهم أهدافها نقل المعارف دون تحديد لآثارها أو لأهميتها بالنسبة للمتعلمين، وفق ما كان معروفا من قبل، بل تعدى مفهوم التربية الحديثة في المدارس والمعاهد التربوية ودور العلم في وقتنا المعاصر إلى إعداد الدارس للحياة، وتقديم كل ما يتصل ببنائه الديني والعقلي والمعرفي والخلقي والاجتماعي، وما يتناسب مع استعداداته وطاقاته ومهاراته وما يتوافق مع نمائه العمري في مختلف مراحل التعليم. (عبد المجيد سيد أحمد منصور، 1996، ص 03).

ومما لاشك فيه أنّ المدرسة الجزائرية أيضا اهتمت دائما بإعداد الأفراد وتهيئتهم لمسايرة التطور الحاصل والمساهمة في زيادته وذلك من خلال إدخال إصلاحات هامة شملت معظم عناصر العملية التربوية كالأهداف وطرائق التدريس والمناهج، غير أنّ المستقرى لمراحل تطورها يلاحظ أنّها لم تنجح في مواكبة التغيرات الاجتماعية والتطورات العلمية والتكنولوجية، فقد كانت ولا تزال تعاني من عدة مشاكل منها عدم فعالية البرامج الدراسية وضعف المردود النوعية، وهذا مايدل على أنّ هناك مشكلة في التعليم الجزائري تمتص جميع المجهودات المنصبة على التعليم. (لبنى، 2007-2008، ص 11). شكلت نقطة ضعف في المنظومة التربوية الجزائرية وقد نكاد نجزم بأنّها تتمثل في عدم تمكّن المعلمين من الممارسات التدريسية المستجدة في المقاربة بالكفاءات وعدم أدائها داخل حجرة الدرس - كما ينبغي - وذلك لأسباب عدّة قد يكون انعدام التكوين فيها أحد هذه الأسباب.

وما يعرف على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أنّها تطور لبيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لاستراتيجية الأهداف، فهذه الاستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلّا أنّ كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة. وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية". (الربيع بوفامة، 2002، ص 50).

وعليه فقد تمّ الانتقال في العملية التعليمية التعليمية إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات إيماناً منا بأنّ التقدم العلمي والتكنولوجي أصبح يستلزم تكوين أفراد ذوي كفاءات لديهم قدرة على حل مشكلات مختلفة، ولما كان منهج المقاربة بالكفاءات يعتمد على ممارسات مختلفة تنتقل بالتعلم من الخيال إلى الواقع ومن النظري إلى التطبيق. كان لابدّ من التعرف على واحدة من بين هاته الممارسات، وقبل الخوض في هذه الممارسة سنحاول سرد بعض الممارسات الحديثة التي تبناها المقاربة بالكفاءات، التي من بينها: بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا الفصول المتجانسة، بيداغوجيا الخطأ.

هذه الأخيرة التي تتمحور حولها هذه الدراسة، فالبيداغوجيا الحديثة اليوم أحدثت نقلة متميزة في التعامل مع المشكلات التعليمية لدى المتعلم، حيث أُنْهتْ أعطت الاهتمام الكبير لمصطلح "الخطأ" وغيّرت نظرتها التقليدية له. وبما أنّ الخطأ أصبح رسالة تعبّر عن شكل مسار التعلم وتفحص صعوبة ما يواجهه المتعلم في تحقيق أهدافه. فمن خلال هذه المقاربة أصبح لا ينظر إلى خطأ المتعلم على أنّه صعوبة في التعلم بل الانطلاق منه لمعالجة وبناء استراتيجية في التعلم تنظر لأهمية الخطأ عند المتعلمين أثناء التعلم، وقد أكّد غاستون بشارلار Gaston Bachlar على أهمية الخطأ في التعلم من حيث أنّه لا توجد حقيقة دون أخطاء يتمّ تعديلها وأنّه بالعودة إلى الأخطاء نجد الحقيقة. (JoelleDescargue, 2003-2002, p45).

1. تحديد المفاهيم:

إن أي بحث علمي في أي مجال كان يقوم على تحديد المفاهيم وتوضيحها؛ وذلك لتعدد المعاني والدلالات لمفهوم واحد لاختلاف الراصدين لها والمتخصصين. لذلك وجب علينا في هذا البحث تحديد المفاهيم تحديداً محكماً.

مفهوم المقاربة بالكفاءات:

بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما نَحْمِلُهُ من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة». (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص: 07)

وهي: «لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية، ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة والمجتمع. وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة، عكس ما كانت عليه المدرسة سابقاً والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكم فيها. إذا كان الهدف من المقاربة التقليدية سابقاً هو تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات، والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام، فالمقاربة المؤسسة على الكفاءة تهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام.» (غريب عبد الكريم، 2003، ص: 60)

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن المقاربة بالكفاءات طريقة عملية إجرائية، تمكن التلميذ من الاندماج في الوسط الدراسي بسهولة، والتكيف مع مختلف المواقف بسهولة ويسر، كما تساعد المعلم في وضع استراتيجيات ذات دلالة، لتعديل تعلمات المتعلمين، كل هذا ضمن خطة محددة ومدرسة، مهياً لها سلفاً (تعاقد بين المعلم والمتعلم) من أجل انجاح العملية التعليمية.

مفهوم الخطأ :

يقال إنه: "بالأضداد تعرف الأشياء". فالخطأ هو مقابل الصدق والصواب والحق والعلم واليقين. والخطأ عائق إستمولوجي يحول دون تقدم المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولا سيما إذا بني الخطأ على الظن، والوهم، والافتراض، والاعتقاد، والرأي الشخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة. أضف إلى ذلك، فالخطأ هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع، أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء. ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية، فالخطأ فعلٌ فكري وذهني يحكم على ما هو كاذب بأنه صادق أو العكس، وقد يكون الخطأ هوى وميلاً ومنزعا فكريا غير سليم، إذ يعد الباطل حقاً أو الحق باطلاً، فهو بذلك إقرارٌ كاذب، وفاسدٌ، وزائف. ودائماً، يحضر الخطأ إلى جانب صنوه ومقابله الصواب، كما يحضر الحق إلى جانب الباطل، والمعرفة إلى جانب الجهل، ويحملان على الأحكام، والأقوال، والأفعال، والآراء، والاعتقادات، والاحتمالات، والاجتهادات... ومن هنا، فالمخطئ هو من أراد الصواب، فصار إلى غيره. وفي الشرع الإسلامي، قال البخاري في صحيحه: "حدثنا عبد الله بن يزيد المقرئ المكي: حدثنا حيوة: حدثني يزيد بن عبد الله بن الهاد، عن محمد بن إبراهيم بن الحارث، عن بسر بن سعيد، عن أبي قيس مولى عمرو بن العاص، عن عمرو بن العاص أنه سمع رسول الله يقول: «إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر»." (البخاري، 2002، باب أجر الحاكم). ويعني هذا أنّ الشرع الإسلامي يحث على الاجتهاد، وينظر إلى الخطأ العلمي من زاوية إيجابية، إذ خص الخطأ الاجتهادي بأجر واحد. ومن هنا، فالإسلام هو دين العلم والمعرفة والتجريب والاجتهاد، مادام يثمن الخطأ العلمي. وبهذا، يكون الإسلام قد سبق بقرون جاستون باشلار (Gaston Bachelard) إلى أن العلم لا يتقدم إلا بارتكاب الأخطاء وتصحيحها وتجاوزها نحو بناء معارف علمية جديدة، والاستفادة من الأخطاء السابقة.

من خلال هذا الشكل والذي يمثل مفهوم الخطأ يتضح لنا المعنى الحقيقي للخطأ حيث أنّه خروج عن القواعد أو خروج عن المؤلف وهو فارق عن معيار معيّن، يتحدد بنسبة درجة انحرافه عن المعيار. وغالباً، ما يعني الخطأ (L'erreur)، في المجال التربوي، إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية. بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما.

- يعتبر الخطأ من المنظور البيداغوجي التربوي حالة من المعرفة الناقصة نتيجة لسوء فهم أو نتيجة لخلل في سيرورة التعليم والتعلم، أو هو قصور لدى المتعلم في فهم أو استيعاب التعليمات المعطاة له من طرف المدرس، يترجم سلوكياً إلى إعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة. ويرى لالاند أنّه "كل حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائباً ما هو أصلاً أو خاطئاً العكس". (محمد الشرقي، 2010، ص128)

بيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا الأغلاط :

وهناك من الباحثين والدارسين والمربين من يميز بين بيداغوجيا الأخطاء وبيداغوجيا الأغلاط، فإذا كانت بيداغوجيا الأخطاء استراتيجية إيجابية في مجال اليداكتيك، على أساس أن الأخطاء هي أساس التعلم والاستفادة والاستيعاب

والتمثل في مجال التربية والتعليم، فإن بيداغوجيا الغلط تنصب على تشخيص الأغلاط اللغوية لدى المتعلمين، وتصنيفها كميا ونوعيا، ووصفها وتحليلها وتفسيرها، بهدف معالجتها وتصحيحها. وتهتم اللسانيات التطبيقية والسيكولسانيات بدراسة الأغلاط اللغوية لتحليل الصعوبات اللسانية، وفهم آليات التعلم والاختلالات والاضطرابات الناتجة عن الأخطاء. (عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص 723).

وهذا اللبس وقع فيه كذلك أحمد أوزي في كتابه (المعجم الموسوعي لعلوم التربية)، حيث ترجم مصطلح (Erreur) بالخطأ والغلط في الوقت نفسه، ولم يميز بينهما كما فعل عبد الكريم غريب الذي ربط الخطأ بكلمة (Erreur)، والغلط بكلمة (Faute). وفي هذا السياق، يقول أحمد أوزي: "لعل الصعوبة التي واجهتنا أثناء التعريف بلفظ الخطأ هي إشكالية التداخل بين الخطأ (Erreur) والخطأ (Faute). هكذا، جاء في معجم روبير الصغير ومعجم الفلسفة أن الخطأ (Erreur) فعل ذهني يعبر عما هو خاطئ حقيقة والعكس صحيح. إنه عنصر يجب تغييره، بمعنى تغيير حالة ذهنية، وليس تغيير لفظ بآخر. ونعتقد أن ما يميز الخطأ (Faute) كونه يتضمن دلالة أخلاقية وقانونية، حيث يشير إلى الخطيئة، والذنب أو الاستجابة المضادة للقانون والأخلاق. وبالتالي، فإنه يستوجب العقاب. الشيء الذي لا نلمسه في (Erreur). قد يكون هذا التمييز مقبولا ومفيدا لإزالة اللبس ولو مؤقتا. ذلك أن المقام لا يسمح بتدقيق لغوي أعمق، كل ما نحتفظ به هو اعتباره يتقاطعان في معنى الخروج عما هو صادق. إضافة إلى أن الخطأ يتحدد كمقابل للصواب وكلفظ مقترن به وملازم له، بل إن الواحد منهما لا يعرف إلا انطلاقا من الآخر" (أحمد أوزي، 2006م، ص 132).

قد نتفق مع أحمد أوزي على أن هناك فرقا بين الخطأ والغلط، فالخطأ يتعلق بما هو معرفي وبيداغوجي، لكن الغلط يتعلق بما هو أخلاقي وقانوني وتشريعي. لكننا نختلف معه ومع عبد الكريم غريب في ترجمة المصطلحين، فكلمة (Erreur) هي التي تعني الغلط بالمعنى الأخلاقي والديني والتشريعي. في حين، تحيل كلمة (Faute) على الأخطاء المعرفية والتربوية والديداكتيكية. ويعرف أحمد أوزي بيداغوجيا الخطأ بقوله: "ومن الزاوية البيداغوجية، يتحدد الخطأ كأثر معرفة سالفة كانت ذا أهمية، لكن أصبحت خاطئة أو غير ملائمة. ومن جهته عرف (Piéron H) الخطأ بأنه تعبير عن اختلاف بين قيمة ملاحظة وقيمة حقيقية. وعموما، يمكن القول: إن الخطأ ترجمة لمعرفة ناقصة وتعبير عن سوء فهم أو عدم انتباه أو خلل في سيرورة التعليم والتعلم. كما أنه انعكاس لاضطراب أو لا توازن معرفي يخلق لصاحبه توترا ذهنيا". (أحمد أوزي: نفس المرجع، ص 132-133)

ومن هنا، يمكن الحديث عن الخطأ التلقائي العفوي الناتج عن السهو أو الشرود وعدم الانتباه، أو نتيجة قصور لدى المتعلم؛ بسبب عجزه عن إدراك المعلومات، وتعثره في إيجاد الحلول المناسبة للإجابة عن التعليمات المطروحة. وفي المقابل، هناك الخطأ المقصود والمتعمد الذي يرتكبه المبدع لأغراض فنية وجمالية وبنائية وأدبية وفنية، ويسمى هذا الخطأ بالانزياح، وقد يكون هذا الانزياح بصريا، أو صوتيا، أو إيقاعيا، أو صرفيا، أو نحويا، أو بلاغيا، أو منطقيا، أو دلاليا. وكلما كان الانزياح طاغيا على النص الأدبي أو الفني، كلما اقترب النص من الإبداعية والتميز والوظيفة الإيحائية.

وعليه يمكننا القول أنّ بيداغوجيا الخطأ استراتيجية للتعليم والتعلّم تعتبر الخطأ إيجابيا وهي خطة بيداغوجية تفترض وجود عوائق وصعوبات تواجه المتعلم خلال سياق تعليمي معيّن، تهتم هذه الخطة بالكشف عن هذه الأخطاء (حصرها . نوعها . كثافتها . دلالتها . تفسيرها . أسبابها) والبحث عن سبل معالجتها وعلى ضوءها تنظم الوضعيات التعليمية. (فيليب بيرينو، 2010، ص 68). وجاء في دراسة لعثمان آيت مهدي بعنوان: بيداغوجيا الخطأ وكيفية التعامل مع أخطاء المتعلمين: "أنّ كل خطأ يقابله تصحيح، يقوم مساره ويزيل عنه اعوجاجه، إلّا أنّ التصحيح قليلا ما يكون تربويا، ينتقل من الخطأ إلى الصواب دون عوارض ومخلفات سيئة وضارة، لأنّ معالجة الخطأ في البيداغوجيا التقليدية تتم في كثير من الأحيان عن طرق التوبيخ والزجر والتهديد وبالتالي يصبح الخطأ مرادفا للعار والضعف والبلادة"

مفهوم بيداغوجيا الخطأ :

يقصد ببيداغوجيا الأخطاء تلك المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها. لكنها تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية متفائلة، على أساس أن الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلّم، وخطة استراتيجية مهمة وفعالة وبناءة لاكتساب المعارف والموارد. ويحدد أصحاب معاجم علوم التربية بيداغوجيا الخطأ باعتبارها تصورا ومنهجيا لعملية التعليم والتعلّم يقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية للتعلّم لأنّ الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية تعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة. (رحيمو بخات وآخرون، 2004، ص 59). وهذا نفس ما جاء به عبد الكريم غريب بقوله: "إنّ بيداغوجيا الخطأ تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلّم، فهو استراتيجية للتعلّم، لأنّ الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء؛ وهو استراتيجية للتعلّم، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة". (عبد الكريم غريب، 2006، ص 723). حيث تعتبر أخطاء المتعلمين حالة طبيعية وإيجابية ونتيجة تعكس معنى المتعلم للتعلّم، وهو سلوك شائع لا تخلو منه حصة من الحصص الدراسية تقريبا، كما أنّ الخطأ ليس مجرد ثغرة في الطريق، إنّّه إيجابي ومفيد في بناء فعل التعلّم بل إنّّه نقطة انطلاق المعرفة لأنّ هذه الأخيرة لا تبدأ من الصفر بل تصطدم بمعرفة قلبية موجودة. فالمعرفة كما يؤكد غاستون باشلار: «هي خطأ تمّ تصحيحه».

وهناك من الباحثين والدارسين والمربين من يميز بين بيداغوجيا الأخطاء وبيداغوجيا الأغلاط، فإذا كانت بيداغوجيا الأخطاء استراتيجية إيجابية في مجال الديداكتيك، على أساس أن الأخطاء هي أساس التعلّم والاستفادة والاستيعاب والتمثل في مجال التربية والتعليم، فإن بيداغوجيا الغلط تنصب على تشخيص الأغلاط اللغوية لدى المتعلمين، وتصنيفها كميا ونوعيا، ووصفها وتحليلها وتفسيرها، بهدف معالجتها وتصحيحها. وتهتم اللسانيات التطبيقية والسيكولسانيات بدراسة الأغلاط اللغوية لتحليل الصعوبات اللسانية، وفهم آليات التعلّم والاختلالات والاضطرابات الناتجة عن الأخطاء. (عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص 723).

1. المقاربة بالكفاءات - الخصائص و الأنواع -

1.1. خصائص المقاربة بالكفاءات :

تتميز المقاربة بالكفاءات بالعديد من الخصائص من بينها :

* اعتبار محور التعلم: فالمتعلم فاعل أساسي في بناء المعرفة والتعلم، مما يدعو إلى استحضار جانب التعلم الذاتي في كل الأنشطة.

* توفير فضاء للتعلم الذاتي: ويكون ذلك بفتح المجال رحباً أمام المتعلم لكي يوظف إمكانياته وقدراته للتعلم، ولا يتأتى له ذلك إلا عن طريق بناء وضعيات تعليمية تحفزه على التفاعل مع محيطه تفاعلاً إيجابياً وبناء قوامه المسألة والاستكشاف ارتباطاً بقواعد التفكير العلمي.

* توفير الشروط المادية والتربوية للتعلم الذاتي ويقصد بذلك مختلف الوسائط والطرائق التي تتيح فرص التعلم الذاتي. (رحيمو بخات وآخرون، 2006، ص 6-7)

من هنا يتضح أنه للمقاربة بالكفاءات استراتيجية تعمل على عدة عناصر نذكر منها:

أحقية المتعلم في الخطأ، والمراد به ألا يعتبر الخطأ في إنجاز المتعلم عملاً سلبياً، بل يكون منطلقاً للبيداغوجيا العلاجية التي توظف الخطأ إيجابياً، وتعتبره دليلاً وأداة كشف عن آليات التفكير عند المتعلم، وهكذا يتم ضبط الخطأ وتحديد مصدره، ثم علاجه بوعي وتبصر من لدن المتعلم. (رحيمو بخات وآخرون، 2006، ص 11-12).

2.1. أنواع الكفاءات : تصنف الكفاءات بصفة عامة إلى كفاءات نوعية في مقابل كفاءات مستعرضة

وكفاءات أساسية قاعدية في مقابل كفاءات الإتقان:

تصنف الكفاءات بصفة عامة إلى كفاءات نوعية في مقابل كفاءات مستعرضة وكفاءات أساسية قاعدية في

مقابل كفاءات الإتقان:

1.2.1. -الكفاءات النوعية: وهي المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني معين، ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاءة المستعرضة، وقد تكون سبيلاً إلى تحقيق الكفاءات المستعرضة.

2.2.1. الكفاءات المستعرضة: وتسمى أيضاً الكفاءات الممتدة، ويقصد بها الكفاءات العامة التي لا ترتبط بمجال

محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة، ولذا فإنّ هذا النوع من الكفاءات يتسم بالغمي في مكوناته، إذ تسهم في إحداثه تدخلات متعددة من المواد، كما يتطلب تحصيله زمناً أطول.

إنّ هذا النوع من الكفاءات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان، ولذلك يسمى كفاءات قصوى.

3.2.1. الكفاءات القاعدية: وتسمى أيضاً بالكفاءات الأساسية أو الجوهرية أو الدنيا وتشكّل الأسس الضرورية

التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها.

4.2.1. -كفاءات الإتقان: وهي التي لا تبني عليها بالضرورة تعلمات أخرى رغم أنّ كفاءات الإتقان مفيدة في

التكوين إلا أنّ عدم اكتفاء المتعلم بها لا يؤدي إلى فشله في الدراسة. (بن سي مسعود لبنى، 2008، ص 255).

2. الممارسات التدريسية للمقاربة بالكفاءات:

من أهم التحديات التي تواجهها التربية في عصرنا الحالي كسب رهان التربية المستدامة التي تمكن الفرد من فرص التكوين المستمر بل تأسيس الكفاءات الضرورية لدى كل فرد والتي تجعله قادراً على التكيف الإيجابي مع جملة التغيرات التي تطرأ على مظاهر الحياة اليومية.

ومن أجل جعل التربية مفتاحاً لدخول القرن المقبل فلا بد لنا أن نعمل على فهم وتطبيق الممارسات البيداغوجية وتحديد طرقها وأساليبها المعتمدة في التدريس. ومن أهم الممارسات الحديثة ما يلي:

1.2. - البيداغوجيا الفارقية: تعتبر البيداغوجيا الفارقية من بين أهم الاستراتيجيات التي اهتمت بها المقاربة بالكفاءات .

حيث تعتبر البيداغوجيا الفارقية تماشي تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعليمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الهدف.». (أحمد أوزي، 2006، ص 54).

*يقترح فليب ماريو على المعلمين أو الأساتذة أسلوبين يتفق كلاهما مع مبادئ الفارقية: يتمثل الأسلوب الأول في ضبط هدف واحد لمجموعة الفصل مع اتباع خطوات مختلفة تقضي كلها إلى نفس الهدف. ويتمثل الأسلوب الثاني في تشخيص الثغرات الحاصلة عند كل تلميذ وضبط أهداف مختلفة تبعاً للأخطاء الملاحظة.

ومن بين سماتها :

- بكونها بيداغوجيا مفردة: تعترف بالمتعلم كشخص لهتملاته الخاصة.
- بكونها تعتمد توزيعاً للمتعلمين داخل بنيات مختلفة: تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة ويشغلون على محتويات متميزة بغرض استثمار أقصى إمكاناتهم وقيادتهم نحو التفوق والنجاح.
- *تطبق بيداغوجيا الفوارق من خلال مجموعة من الإجراءات التديداكتيكية، هي:
- انتقاء الأقسام والمواد.
- جرد الأهداف العامة للمواد الدراسية.
- تحديد الأهداف مع مراعاة عامل الوقت ودرجة التحكم في المنهجية.
- اختيار وإعداد البيانات الملائمة.
- تعيين الأهداف المراد تحقيقها.
- تحديد المقطع الديداكتيكي ومعياري النجاح.
- إنجاز التقويم.

تقوم البيداغوجيا الفارقية على مجموعة من الإجراءات :

*معرفة وضعية الانطلاق: قصد تطبيق التعلم دون إغفال للمتطلبات المشار إليها من قبل مع التركيز على تتبع مختلف مظاهر سلوك المتعلمين أثناء انجازهم لفعل التعلم.

*هيكلية المحتوى: بكيفية متدرجة.

*تنوع طرائق التدريس: مع استعمال متعددة حسب حاجات المتعلمين وغالبا ما يكتفي المدرس بدور المرشد والموجه.

*تجميع المتعلمين: حيث يتم تكوين مجموعات مرنة من حيث شكلها وكذا عددها وفي بعض الأحيان تكون مجموعات من نفس المستوى.

*التقويم: تشتمل عملية التقويم على الاختبارات لتشخيص المطلقات، أو اختبارات قصد فحص مدى تحقيق الأهداف الوسطية كما يمكن للاختبارات أن تكون إجمالية ختامية. (رحيمو بخات وآخرون، مرجع سابق، 2004-2005، ص 80)

مما سبق نستخلص أن البيداغوجيا الفارقية هي ممارسة ترقويمكانة المعلم داخل الوضعية التعليمية التعلمية كعنصر فعال ونشط له قدراته وكفاءاته وأنماط تعليمية فريدة.

2.2. - التعلم التعاوني:

يعتبر التعلم التعاوني استراتيجية تدريس ناجحة تستخدم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة، وتضم كل مجموعة تلاميذ من مستويات مختلفة القدرات، حيث يمارسون أنشطة تعليمية متنوعة، لتحسين فهمهم للموضوع المراد تعلمه وكل عضو (متعلم) في الفريق ليس مسؤولا عما يجب أن يتعلمه فقط وإنما عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة وبالتالي فتلاميذ كل مجموعة يعملون في جو من الإنجاز والتّحصيل والمتعة أثناء التعلم. (عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، 2010-2011، ص 106).

فقد قدم جونسون Jonson وآخرون: مدخلا جديدا في التربية عن مفهوم التعلم التعاوني حيث يعمل التلاميذ معا في مجموعات صغيرة لإنجاز أهداف مشتركة، إذ يقسم التلاميذ إلى مجموعات من (2 - 5) أعضاء، وبعد أن يتلقوا تعليمات من المعلم يأخذون في العمل بتعاون حتى ينجزه جميع أعضاء المجموعة بنجاح. (جونسون ديفد وآخرون، 1995، ص 1-6).

يقوم التعلم التعاوني على مجموعة من الإجراءات :

* تقسيم المعلم المعلومات المتوفرة عن الموضوع وتوزيع الأسئلة ومناقشتها في كل مجموعة.

* تقسيم المتعلمين في مجموعات صغيرة متعاونة (4-9) تلاميذ في كل مجموعة.

* تختار كل مجموعة قائدا ومقررا، ويفضل أن يتناوب أعضاء المجموعة مهمة الرئيس والمقرر.

* تجلس كل مجموعة في دائرة.

* بعد إتمام كل مجموعة المهمة تنضم المجموعات في المجموعة الكبرى الأصلية وفي وجود المعلم وتحت إشرافه. (عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، 2010-2011، ص 6-7).

ومن بين مراحله :

* مرحلة التعرف: يتم التعرف على المشكلة أو المهمة المطروحة.

* مرحلة البلورة: يتم الاتفاق على توزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات.

* مرحلة الإنتاجية: الانخراط في العمل والتعاون في إنجاز المطلوب.

* مرحلة الإنهاء: يتّم فيها كتابة تقرير، أو عرض ما وصلت إليه المجموعة. (عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، 2010-2011، ص 187).

3.2..-بيداغوجيا المشروع: تهدف استراتيجية المشروع إلى ربط التعلم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا، وبعبارة أخرى تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي، وتنطبق على الأنشطة التي تغلب عليها الصبغة العلمية.
من بين مميزاتها :

- تنمّي طريقة المشروع روح العمل الجماعي والتعاون، كما هو الحال في المشروعات الجماعية، وروح التنافس الحرّ الموجه في المشروعات الفردية.
- التشجيع على تفريد التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يشكّل المتعلم محور العملية التعليمية، بدلا من الأستاذ، فهو الذي يختار المشروع، وينقّذه تحت إشراف الأستاذ.
- تعمل هذه الاستراتيجية على إعداد المتعلم وتهيئته خارج أسوار المدرسة بحيث يترجم ما تعلمه نظريا إلى واقع ملموس. (عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، 2010-2011، ص 115-116)

4.2. استراتيجية حل المشكلات: هي خطة تدريسية تتيح للمتلم الفرصة للتفكير العلمي حيث يتحدى التلاميذ مشكلات معيّنة، فيخططون لمعالجتها ويجمعون البيانات وينظّمونها ويستخلصون منها إنتاجهم الخاصة.
تقوم استراتيجية حل المشكلات على مجموعة من الخطوات :

- تحديد المشكلة.
- جمع البيانات عن المشكلة.
- اقتراح الحلول للمشكلة (فرض فروض)
- مناقشة الحلول المقترحة.
- التوصل إلى الحلّ الأمثل للمشكلة (الاستنتاج).
- تطبيق الاستنتاجات التعليمية في مواقف جديدة.(عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، مرجع سابق، 2010-2011، ص 118)

إنّ حل المشكلات أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي يستخدم فيه ذهنه ومختلف قدراته العقلية بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى المتعلم إلى تحقيقها، وتتمّ هذه الحالة عند الوصول إلى حل للمشكلة أو إجابة للسؤال أو اكتساب معرفة، وبالتالي فإنّ دافعية المتعلم تعمل على استمرار نشاطها الذهني حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم، الحل، الخلاص، إكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة. تكمن أهمية حل المشكلات عند المتعلم في الوصول إلى حالة من الرضا والاتزان المعرفي الذي يسعى المتعلم لتحقيقه من خلال إيجاد حلّ لموضوع المشكلة التي تحيّر ذهنه.

وبالتالي فتلك الحالة من الاتزان المعرفي تمثل بمثابة الدافع القوي الذي يحرك ذهن المتعلم وقدراته العقلية ويجعلها في حالة استمرار من العمل إلى غاية حل المشكلة. (مخلوفي فاطمة، 2012-2013، ص 30).

3. بيداغوجيا الخطأ - المصادر؛ الأهمية والمواقف ؛

3.1. مصادر الخطأ : عملية التعلم، ولكن رغم ذلك يمكن تصنيف الأخطاء حسب مصادرها كالاتي:

مصدر ابستمولوجي	مصدر تعاقدى	مصدر نمائى أو نشوئى	مصدر استراتيجى	مصدر ديداكتيكى
إنّ تطور المعرفة جاء نتيجة حدوث قطائع ابستمولوجية بين المعارف القبليّة والمعرفة العلميّة لذلك لا بدّ من الانطلاق من كون التلميذ يأتي إلى القسم ومعه حمولة مصدرها المعرفة العامة فيسعى المعلم إلى مساعدة المتعلمين على تجاوز العوائق.	قد تنتج الأخطاء عن غياب الالتزام بمقتضيات العقد الديداكتيكى بين المدرس والمعلم إزاء المعرفة. غياب أو لبس المعرفة العامة فيسعى المعلم إلى مساعدة المتعلمين على تجاوز العوائق.	قد يخطئ المتعلم لأنّنا ندعوه إلى انجاز عمل يتجاوز قدراته العقلية والوجدانية المميزة للمرحلة النمائية التي يعيشها.	يقصد به الكيفية التي يتبعها أو يسلكها المتعلم في تعلماته وانجازاته.	مرتبط بطبيعة المحتويات ونوع طرائق التدريس والوسائل الديداكتيكية ومدى انسحابها على حاجياتهم ومتطلبات التربوي والمستعملة وكذا تكوين الأساتذة.

جدول رقم (02): يوضح مصادر الخطأ (العربي اسليماني، 2009، ص 117-118)

3.2. أهمية بيداغوجيا الخطأ:

يقول باشلار: "لا تحدث المعرفة إلّا ضدّ معرفة سابقة لها أي لا يمكن الحديث عن أيّ تعلم إلّا إذا انطلق من معارف سابقة بتصحيحها وبناء معرفة قد تكون بدورها أساسا لمعرفة أخرى، فتغدو المدرسة بهذا المعنى فضاء لارتكاب الأخطاء دون عواقب والمتعلم المحظوظ هو الذي يرتكب أكبر عدد من الأخطاء داخل الفصل الدراسي لأنّه يستطيع تحليلها وتصحيحها لبناء أكبر قدر من المعارف وكذا عدم تكرارها خارج الفصل. وتساهم هذه البيداغوجيا المرتكزة على الخطأ كاستراتيجية في التعلم على تشجيع المتعلم وذلك بطرح الأسئلة الجزئية والتي يراها ملائمة وعلى صياغة فرضيات وتساؤلات مقلقة ويصبح المدرّس في هذه البيداغوجيا مرافقا للمتعلم وموجودا في الفصل لمساعدته على تصحيح أخطائه وتثلاثته لا لمراقبته وتصيّد أخطائه فإنّها توفر للمتعلم هامشا كبيرا من الحرية الفكرية التي تمكنه من إثارة استعداداته الداخلية وتفجير طاقته المكنونة دون حسيب أو رقيب يمنع تدفق هذه الإمكانيات الهائلة والتي يتوفر عليها المتعلم. (عبد الله الهلاي، 2009، ص 6)

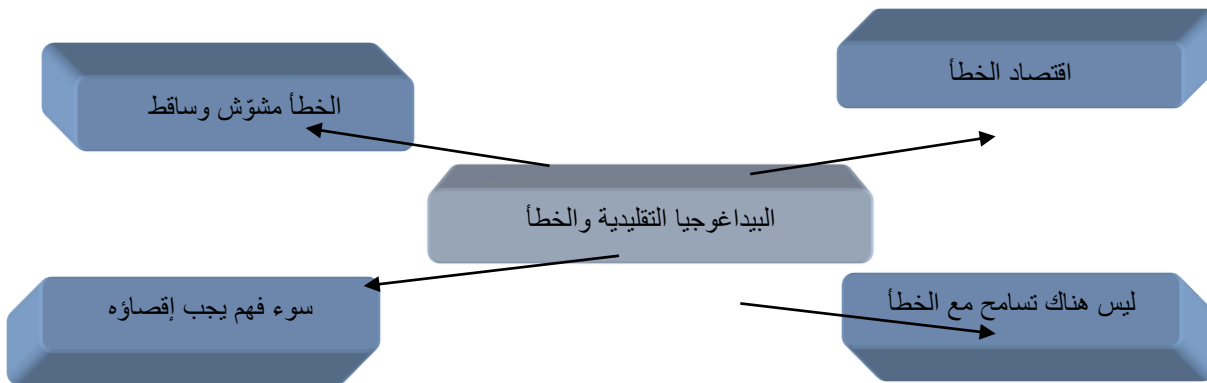
3.3. مبادئ بيداغوجيا الخطأ: يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكى إلى مجموعة من الأسس والمبادئ، يمكن إجمالها فيما يلي:

- ***الخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل:** أي لا يمكن للمتعلم أن يكتسب الخبرات والتجارب والمعارف والموارد إلا بارتكاب الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي، وتكرار المحاولات مرات عدة من أجل التعلم.
- ***الخطأ تجديد للمعرفة:** بمعنى أنّ الخطأ ليس جهلاً أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناساها المتعلم أو غفل عنها لسبب من الأسباب، وقد قال أفلاطون: المعرفة تذكر، والجهل نسيان، لذا يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة.
- ***الخطأ ظاهرة طبيعية وإنسانية:** ويعني هذا أن من صفات الإنسان العادية والطبيعية والفطرية الخطأ والنسيان والجهل والغفلة، وسمي الإنسان إنساناً لأنه سريع النسيان.
- ***الخطأ حق من حقوق المتعلم:** ويعني هذا أنّ الخطأ ليس جريمة أو عيباً أو فعلاً مشيناً، بل هو حق من حقوق الطفل والمتعلم بصفة خاصة، ومن حقوق الإنسان بصفة عامة.
- ***الخطأ أداة التقويم:** بمعنى أنّ التقويم ينصب على تصحيح الأخطاء، وقياس قدرات المتعلمين الكفائية، واختبار إنجازاتهم وأداءاتهم العملية داخل الصف الدراسي.
- ***الخطأ تشخيص وتصحيح:** بعد عملية تشخيص الأخطاء ووصفها، تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق والتصحيح والتقويم الذاتي.
- ***الخطأ بناء للتعليمات:** ويعني هذا أنّ المعلم يبنى تعليماته ويصححها انطلاقاً من الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم.
- ***الخطأ تدبير محكم:** أي إن الأخطاء هي التي تدفع المعلم إلى اختيار آليات جديدة على مستوى التخطيط، والتدبير، والتقويم.
- ***الخطأ أساس الدعم:** ويعني هذا أنّ المدرس لا يلتجئ إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطأ الشائع والمتكرر.
- ***الخطأ متنوع المصادر:** أي أنّ الأخطاء ذات مصادر متنوعة، إما عضوية، وإما سيكولوجية، وإما اجتماعية، وإما بيداغوجية، وإما ديديكتيكية، وإما لسانية، وإما ابستمولوجية. (جميل حمداوي، 2015، ص 15)
- ومن خلال ماسبق نستنتج أنّنا لتعلم يرتكز من خلال بيداغوجيا الخطأ على أنّ:
- الخطأ البيداغوجي لا يعني عدم المعرفة ولكن يعبر عن معرفة مضطربة يجب الانطلاق منها لبناء معرفة صحيحة.
 - الخطأ الذي يرتكب في وضعية تعلم لا يتكرر في وضعيات حقيقية.
 - لا يمكن تفادي الخطأ في سيرورة التعلم.
 - الخطأ خاصية إنسانية.
 - الخطأ شرط التعلم.
 - من حق المتعلم أن يخطئ...
 - الخطأ ذو قيمة تشخيصية.
 - من الأفضل أن يكون المتعلم هو من يكتشف أخطائه ويصححها ذاتياً لكي تنمي لديه قيم الثقة بالنفس واتخاذ القرار.

4.3.. مواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ:

*مدلول الخطأ حسب التربية التقليدية: كانت التربية التقليدية، وما تزال إلى يومنا هذا، تنظر إلى الخطأ نظرة سلبية، على أساس أن الخطأ غلط مردول، وفعل سيء، وسلوك مشين، إذ تحاسب المتعلم حسابا عسيرا على زلاته وعثراته وأخطائه الذهنية واللغوية، وتترصد سقطاته اللسانية، وتتبع تراكيبه وتعايبه بالنقد والتقويم والتجريح والعتاب والتقريع. ومن ثم، كان النظر إلى الأخطاء على أنها "اختلالات وظيفية ديداكتيكية، حيث يمكن تجنبها إذا ما أصغى التلميذ للنصائح والتنبيهات. (Astolfi, J.P, Paris, 1999) وأكثر من هذا، فالخطأ ناتج عن السهو، واللعب، والشروء، وعدم الانتباه لدى المتعلم، وضعف ذاكرته الذهنية، وقلة حفظه، وانخفاض درجة ذكائه؛ مما يجعله هذا الواقع تلميذا غير كفء وغير مؤهل. ومن ثم، لا يستحق النجاح أو الشهادة أو الإجازة. ومن هنا، يكون الخطأ سببا في حرمان المتعلم أو الطالب من شهادته أو نقطة النجاح والتميز.

ومن هنا، كان الخطأ، في الثقافة التربوية التقليدية، مذمة وعيبا ومدعاة للسخرية والإهانة والضحك، وسببا في القدر في صاحبه، ولا سيما إذا كان يخطئ في مسائل لغوية عادية وبسيطة ومعروفة عند كل الناس، ولا سيما الأمور النحوية والصرفية والإملائية والتركييبية. وعليه تسعى البيداغوجيا التقليدية نحو الدعوة للقضاء على الخطأ في مراحله الأولى، قبل أن يستفحل أمره ويؤثر بشكل سلبي على نتائج المتعلمين، ويمكن أن نلمس ذلك فيما يقدمه المعلمون من توجيهات أثناء المراقبة المستمرة من قبل: انتبهوا، هناك أخطاء لا يجب السقوط فيها، فكروا جيدا تجنبوا للأخطاء، والمعلم في هذه الحالة يعيد تفسير المعطيات المقدمة للمتعلمين، وإذا ما تعذر عليهم تجاوز الأخطاء المرتكبة يتطلب منهم الأمر تكرار القسم. الواقع هنا يفسر على أنه يتم تعويد المتعلمين بشكل صريح أو ضمني على تجنب الخطأ أو التحايل عليه بواسطة الغش كون المواقف التي يتخذها المعلمون سلبية تدفع بالمتعلمين إلى إخفاء مشاكلهم التعليمية. ومن شأن هذا السلوك الملاحظ في الأنظمة البيداغوجية التقليدية أن يدفع بالعمل التعليمي إلى أوضاع بيداغوجية متأزمة من شأنها أن تؤثر على المستوى التحصيلي للمتعلمين. (محمد لمباشيري، 2002، ص78). فالخطأ في البيداغوجيا التقليدية سلوك مناف للصواب يجب محاربته، أو سوء فهم يجب إزالته وشطبه في كل إنتاجات المتعلمين. (عثمان آيت مهدي، كيفية التعامل مع أخطاء المتعلمين، 2009، ص18). ويعبر عن هذه النقطة باشار بمخططه الآتي:



الشكل رقم (02): الخطأ في نظر البيداغوجيا التقليدية

*مدلول الخطأ حسب التربية الحديثة: أمّا في البيداغوجية الحديثة فتري أنّ الخطأ أصبح حقا من حقوق المتعلم باعتباره منطلقا لعمليات التعلم والتعليم، فالمعرفة لا تبدأ من الصفر بل لابدّ أن تمر عبر مجموعة من المحاولات الخاطئة. وظاهرة تمثل نقطة انطلاق المعرفة، تعمل على وضع منهجية علمية واضحة المعالم للتعامل مع الخطأ، وهدفها هو دمج الخطأ في الوضعيات الديدانكتيكية لتصبح مناسبة تستغل في البحث عن الصواب. وفي هذا السياق، يقول أستولفي (Astolfi): "سمحت الأبحاث، منذ سنوات، في التربية، وبخاصة في الديدانكتيك بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصور جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة سيرورة التعلم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ. ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض التلاميذ. فبتصور آخر مختلف للخطأ، سيكون ممكنا إعادة تحديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعليم" (Astolfi, J.P, 1999).

إذاً، تدافع التربية الحديثة والمعاصرة عن مفهوم الخطأ، باعتبارها أداة إجرائية في التعلم الذاتي، وبناء المعارف الديدانكتيكية والتربوية.

4. بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع والاستراتيجيات المتاحة لمعالجة الخطأ

1.4. واقع بيداغوجيا الخطأ :

تتميز الممارسة الصفية بالنظرة السلبية إلى الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، على أساس أن هذه الأخطاء تسيء إليهم، وتعبر عن تدني مستواهم المعرفي والثقافي، وتراجع قدراتهم الكفائية عن الاكتساب والتعلم والاستيعاب؛ بسبب شرودهم، وعدم الانتباه إلى الدروس، ولامبالاقتهم المستمرة، وانشغالهم باللعب، والأفلام، والمسلسلات، والتكنولوجيا الرقمية المعاصرة، وهذا يؤثر سلبا في مستوى التلاميذ. لذا، يشدد المدرس على أخطاء متعلميه بمختلف أنواعها وأصنافها وأقسامها، ويحاسبهم على ذلك حسابا شديدا. إذ يلتجئ إلى تسطير أخطائهم التي ارتكبوها في مواضيعهم الإنشائية أو فروضهم واختباراتهم وامتحاناتهم، فيؤنبهم على ذلك، ويعرضهم للسخرية والعتاب والتوبيخ والتقريع بشكل مباشر أمام زملائهم. وبذلك، يحمل المدرس متعلميه وحدهم مسؤولية تلك الأخطاء. في حين، إن كثيرا من تلك الأخطاء تعود إلى المقررات والمناهج والبرامج وطرائق التدريس، بل إلى المدرسين أنفسهم الذين يتقاعسون عن أداء واجبهم، أو تنقصهم الدراية والكفاية البيداغوجية، والتمكن الديدانكتيكي، وسوء توظيف الوسائل التعليمية-التعلمية، أو قد لا يقومون بواجباتهم قياما حسنا.

ومن هنا، يكون الخطأ، في منظور الممارسة الصفية الواقعية، عيبا شائنا يتوقف عنده المدرس كثيرا أثناء عملية التصحيح تشخيصا وتحليلا وتقويما ومعالجة، وربما يعتبره السبب الحقيقي في فشل المتعلم، والعامل الرئيس في رسوبه وتعثره وتكرار السنة الدراسية. وبذلك، يكون المدرس قد جانب جادة الصواب، وأهمل الجوانب الأخرى في العملية الديدانكتيكية بصفة عامة، وعملية التقويم بصفة خاصة. وتتمثل هذه الجوانب في عدم مراعاته للمعايير الدنيا في مجال التقويم، كما يبدو ذلك واضحا في بيداغوجيا الكفايات، وقد لا يراعي تنوع الذكاءات الموجودة لدى المتعلمين، ولا يميز جيدا بين الفوارق الفردية الموجودة بينهم، تلك الفوارق الناتجة عن عوامل وراثية ومكتسبة، وعوامل اجتماعية واقتصادية وطبقية وثقافية وحضارية.

وعني هذا كله أن المدرس، داخل فصله الدراسي، لا يعتبر الخطأ أداة للتعليم والتكوين والتأهيل، وآلية إجرائية لبناء الدرس لتقوية المتعلمين ودعمهم، ويعدده أيضا وسيلة أساسية لتحقيق الأهداف والكفايات المرجوة؛ لأن الأخطاء هي التي تجعل المتعلم - في الحقيقة - واعيا بإنتاجه وعمله وفروجه، فهي التي تعلمه كيف يقوم نفسه بنفسه، انطلاقا من مجهوداته الفردية، أو بامتلاك القدرات الذاتية على تصحيح الأخطاء التي يكون قد ارتكبها أو بمساعدة أصدقائه وزملائه ومدرسيه. وفي هذا السياق، يقول العربي اسليماني ورشيد الخديمي: "من سلبيات نظامنا التعليمي، وطرائقنا البيداغوجية، قتل روح الحوار عند التلميذ، والتي نشأت لديه منذ السنوات الأولى في حياته. لقد لاحظ تاردان الأطفال يبدؤون بطرح الأسئلة على آبائهم وعلى الأشخاص الذين يكبرونهم سنا، وهذا حوار نحن مطالبون بتنميته من خلال منحهم الحق في الخطأ والصواب؛ ويرى محمد بوبكري بأن المدرس لا ينتهي هنا إلا أن التلاميذ يتوفرون على معارفهم الخاصة، وعلى جهاز خاص بتمثلاتهم، وأنهم لا يمارسون بالضرورة القطيعة الإستمولوجية الضرورية لكي يكتسب هذا المفهوم معنى...؛ كل ما يعرفه المدرس، هو أن كل حياد أو زلل عن تصوره يعتبر خارج الحقيقة، أي خطأ. ويستوجب وضع خط أحمر تحته، وهو شهادة إلغاء، فهل تصور يوما ما مصدر هذا الخطأ وأية طريقة سليمة لفهم هذه الأخطاء؟

إنّ الخطأ ينبوذ داخل الفصول الدراسية، سواء من طرف المدرس أو من طرف الزملاء. وموقف الأستاذ منه موقف سلبي يتبدى من تعامله مع الأجوبة الخاطئة والتلاميذ الذين يخطئون؛ فالأجوبة الخاطئة لا تؤخذ بعين الاعتبار، وقد تواجه بقرف الأستاذ والتلاميذ. والتلاميذ الذين يخطئون فإنهم لا يسألون ويصنفون في خانة معينة. وقد تولدت عن هذه النظرة ثنائية مجتهد/كسول". (العربي اسليماني ورشيد الخديمي، 2005، ص98)

وعلى العموم، ماتزال النظرة السلبية إلى الأخطاء طاغية على القسم الدراسي، ومازال التركيز ينصب على الأخطاء تشخيصا، وتصنيفا، وتقويما، وتصحيحا، ومعالجة، وليس على المعايير الدنيا، مثل: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم للأدوات.

2.4. استراتيجيات معالجة الخطأ:

1.2.4. الاستفادة من الخطأ ودمجه في التعليم

يمكن القول إنّ أهم شيء اتفق عليه المنظرون في هذا الباب هو ضرورة اعتبار الخطأ أمرا عاديا ومفيدا، لا أمرا مذموما وغريبا عن التعلم، بل منهم من ركز على اعتباره نقطة انطلاق التعلم مع مراعاة عدم جعل المتعلم يشعر بأي ذنب وهو يخطئ. وتستند معالجة الخطأ إلى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث الإيستومولوجيا التي أنجزها باشلار. فهي تدرج تدخلات المدرس في سيروية المحاولة والخطأ، حيث لا يقصبي الخطأ وإنما يُعتبر فعلا يترجم نقطة انطلاق التجربة المعرفية. والخطأ يصبح فرصة لبناء التعلم إذا ما تمّ الاقتناع المبدئي بالخطأ كحق طبيعي للتلميذ باعتباره مازال يتلمس طريقه في الفهم والمعرفة والتعلم، والتعامل مع الخطأ وفق الإجراءات التالية:

*الإشعار بالخطأ: يتعين في هذه المرحلة إشعار المتعلم بالخطأ دون وضعه في موقف المذنب بل لابد أن ننظر إلى خطأ المتعلم باعتباره مجرد محاولة تشق طريقها نحو النجاح وهي مناسبة لإقصاء الأفعال المنجزة صدفة.

***تصنيف الأخطاء:** وهذا من حيث طبيعتها ومدى علاقتها بالمادة الدراسية، ثم هل هي أخطاء مقبولة أم غير مقبولة نسبة إلى سن التلميذ ومستواه التعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد والمبادئ الأولية في المواد التعليمية.

***تحليل الخطأ:** أي البحث عن الأسباب الكامنة وراءه: هل هي أسباب ذاتية مرتبطة بالمتعلم كعدم التركيز مثلا أو عدم الانتباه أم أن الأمر مرتبط بعوامل أخرى تتجاوز المتعلم والمعلم معا. ومن ثم البحث عن الأسباب الأخرى للخطأ والتي قد تكون مرتبطة بالتاريخ الشخصي والعائلي للتلميذ، محيطه السوسيوثقافي أو اعتبارات أخرى.

***معالجة الخطأ:** تعد المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الامتحانات بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية. وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي.

بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء وتشخيصها في سياقاتها. وتصنيفها نوعيا وكميا، وتحليلها وفق القواعد المعطاة، ووصفها بدقة، وتفسيرها في ضوء عواملها ومصادرها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة. قد تطول هذه العملية وقد تقصر. فمعالجة الخطأ تفترض فهمه بشكل عميق وإعطائه بعدا تكوينيا. ومن الأفضل في هذه الحالة إعطاء الفرصة للتلميذ للتفكير في أخطائه وتأملها بنفسه، وإذا ما تبين عجزه تعطى الفرصة لزملائه في الصف، وإذا عجز الجميع فإن الرسالة آنذاك تكون مباشرة إلى المعلم وطريقته في تدبير وضعياته التعليمية. وبالتالي إعادة النظر في الاستراتيجية التعليمية التي يعتمد عليها في تدبير برنامجه.

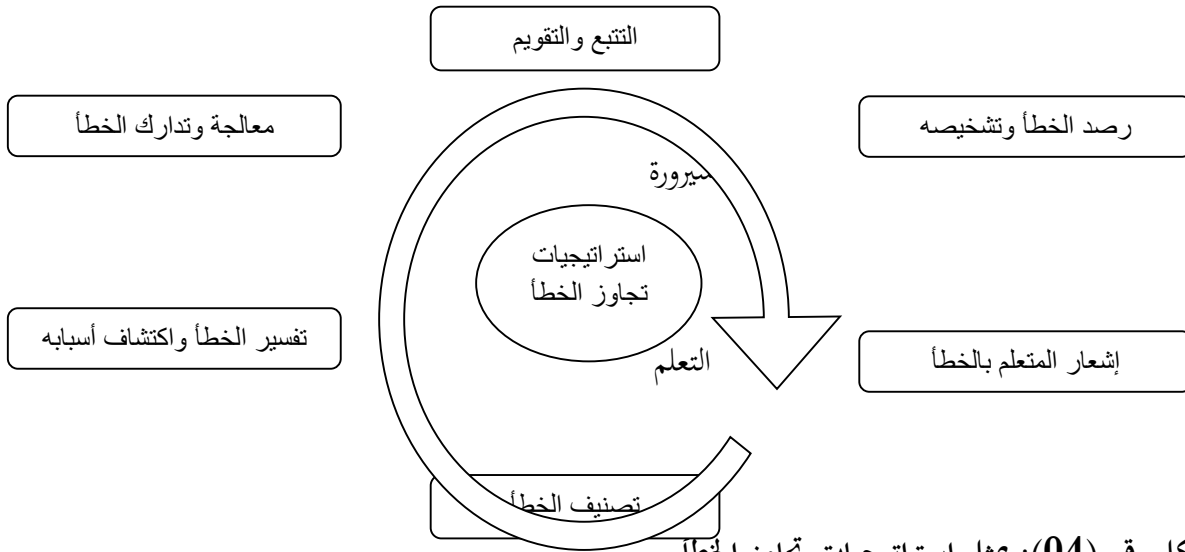
ومن أهم الاستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

***التغذية الراجعة** لتصحيح العملية الديداكتيكية، وسدّ ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المعلم أم المتعلم نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

***المعالجة بالتكرار** أو بالعمليات التكميلية أي بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

***تمثل منهجيات تعليمية جديدة:** كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

***إجراء تغييرات في العوامل الأساسية:** كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها. وعليه تكون المعالجة بطريقة التشخيص، ورصد التعثرات، وتصنيف الأخطاء، ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة، أو بطريقة بعدية (مبدأ الفارقة)، أو بطريقة مدججة مواكبة، أو بطريقة مؤسساتية (داخل المؤسسة)، أو بطريقة خاصة (خارج المؤسسة). وفي الأخير تكون المعالجة بتصحيح الأوراق والأنشطة المنجزة، وتفيئ المتعثرين، والتدخل للمعالجة. (محمد شرقي، 2010، ص 137-138). وتبين هذه الخطاطة الآتية هذا التسلسل والترابط بين حلقات التعامل مع الأخطاء:



الشكل رقم (04): يمثل استراتيجيات تجاوز الخطأ

من خلال الشكل الذي يبين لنا استراتيجية تجاوز الخطأ وذلك من خلال رصد الخطأ وتشخيصه وإشعار المتعلم بخطئه وتفسير هذا الخطأ وكشف أسبابه كما يجب تصنيفه والتعرف على مصادره ثمّ معالجته وتداركه.

إذ يرى باشلار من خلال تحليله الديدكتيكي للخطأ أنه داخل فعل المعرفة تتمظهر بالضرورة بعض التأخرات والاضطرابات في سلوكيات الأفراد، ويتحول الفهم الجديد للمعرفة كند لمعرفة مكتسبة قديماً، كما يعتمد هذا الفهم إلى هدم المعارف التي لم نحسن بناءها بشكل جيد... لأن الروح ليست دائماً شابة وإنما قد تعيش شيخوخة، مما يجعلها تجسد عمر أحكامها السابقة في تفسير المواضيع المعرفية الجديدة، ويحاول كي بروسو استخلاص نظرية ديدكتيكية للخطأ بقوله: يتمظهر العائق من خلال الأخطاء. غير أن هذه الأخيرة ليست ناتجة عن الصدفة، وإنما هي متولدة ومستمرة، إضافة إلى أن الأخطاء الموجودة عند نفس الشخص، تكون مرتبطة فيما بينها بواسطة منبع مشترك يتمثل في:

- أسلوب التعرف على المفهوم.
- امتلاك تصور خاص بالموضوع قد يكون متماسكاً أو بالأحرى صحيحاً من منظوره الخاص.
- معرفة قديمة قد تكون فاعلة داخل مجال كبير من الأفعال. (محمد وقيدى، 1984، ص 82)

وهكذا يكون الخطأ تعبيراً أو مظهراً واضحاً لمجموعة من التصورات العنقوية أو المحدث اكتسابها وبنائها، والمدمجة ضمن شبكة متماسكة من التمثيلات المعرفية المرسومة في شكل عوائق. فما المقصود بالعائق؟

إذا ما أردنا إعطاء تعريف مبسّط للعوائق الابدستيمولوجية، يمكننا القول أنّها كل ما يؤدي إلى مقاومة اكتساب معرفة علمية جديدة ومنه يعتبر باشلار أنّ التمثيلات التي تترسخ في ذهن المتعلم على شكل أفكار مسبقة تكون حمولة معرفية على شكل مجموعة من العوائق الابدستيمولوجية، التي تضر وتقاوم اكتساب المعرفة العلمية الجديدة. وفي هذا الإطار قسم باشلار العوائق الابدستيمولوجية إلى خمس عوائق أساسية والتي تتسبب في ارتكاب الأخطاء من جديد مرة أخرى وهي:

*العوائق المرتبطة بالتجربة الأولية (المعرفة العامة): التجربة الأولى تعني التجربة السابقة على النقد وهي مجموع الصور والانطباعات التي تشكلها التجربة المعتمدة على المتعة والاندھاش أمام الظواهر المختلفة، والتي سرعان ما تنقلب في صورتها التبسيطية إلى توليفات (فكرية) عجيبة، لتصبح حقائق غير قابلة للفحص أو النقد.

*العائق الجوهرى: أي فكرة الجوهر التي تتسبب في توهان العلماء لعصور طويلة بحثا عن جواهر الأشياء بدلا من ظواهرها.

*عائق التعميم: يقول باشلار في هذا الصدد "أنه ما من شيء عمل على كبح تطور المعرفة العلمية كما فعل المذهب الخاطئ للتعميم الذي ساد من أرسطو إلى بيكون، والذي ما يزال بالنسبة لعقول كثيرة المذهب الأساسي للمعرفة".

*العائق اللغوي أو اللفظي: ويعني أن هناك ألفاظ تتمدد أثناء استخدامها لتدلّ على أشياء خارج دالاتها الأصلية مما يجعل من استخدامها مُشوشا ومبهما إلى حد كبير.

*العائق الإحيائي: ويعني به إدخال بعض العلوم في مجالات غير مجالاتها التي تعمل فيها خصوصا إدخال الأحياء (البيولوجيا) في علم الكيمياء والفيزياء ومنه هو ميلنا إلى تصور الظواهر والأشياء وكأنّها تنطوي على نوايا وغايات وإحساسات وانفعالات.

ما سبق من عوائق لا تصادف العلماء فقط أثناء بحثهم عن المعرفة بل إنّ كلّها أو بعضها تقف حاجزا أمام المتعلم في طريقه نحو التعلم. (Bachelard, 1974)

2.2.4. استراتيجيات معالجة الخطأ من خلال الأساليب النبوية في التعامل مع المخطئين: لقد راعى المعلم الأول صلى الله عليه وسلم جملة من الأساليب التربوية الكريمة بأروع صورها وأكملها، وذلك في تعامله مع من أخطأ من بعض أصحابه، وهذه بعض منها:

*أسلوب الإشفاق على المخطئ وعدم تعنيفه: كان صلوات الله وسلامه عليه يقدر ظروف الناس، ويراعي أحوالهم، ويعذرهم بجهلهم، ويتلطف في تصحيح أخطائهم، ويترقق في تعليمهم الصواب، ولا شك أنّ ذلك يملأ قلب المنصوح حبا للرسالة وصاحبها (صلى الله عليه وسلم)، مثل ما فعل مع معاوية بن الحكم السلمي رضي الله عنه يوم غزوة أوطاس، حيث قال: «بينما أنا أصلي مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - إذ عطس رجل من القوم: فقلت (يرحمك الله) فرماني القوم بأبصارهم، فقلت (واثكل أمّاه! ما شأنكم تنظرون إليّ؟) فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم، فلما رأيتهم يُصمّتونني، لکني سكتُ، فلما صلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فبأبي هو وأمي! ما رأيتُ معلما قبله ولا بعده أحسن تعليما منه، فوالله ما ضربني ولا شتمني (أحمد الفيومي، 1987م). قال: (إنّ هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس إنّما هو التسييح والتكبير وقراءة القرآن)». (على الجرجاني، (ب ت)، ص 58)

أسلوب الإرشاد إلى الخطأ بالرفق والملاطفة: وفي أحيان أخرى يقابل الخطأ بنوع من الملاطفة والرفق بالمخطئ، كما صنع مع خادمه أنس بن مالك رضي الله عنه حين أمره الرسول صلى الله عليه وسلم أن يذهب في بعض حاجته، فانشغل عنها باللعب مع الصبيان، قال (كان رسول الله صلى الله عليه وسلم من أحسن الناس خلقا، فأرسلني يوما لحاجته، فقلت: والله لا أذهب، وفي نفسي أن أذهب لما أمرني به نبي الله صلى الله عليه وسلم، فخرجت حتى أمر على صبيان وهم يلعبون في السوق، فإذا رسول الله صلى الله عليه وسلم قد قبض بقفائي من

ورائي قال: فنظرت إليه وهو يضحك فقال: «يا أنس أذهبت حيث أمرتك» قال: قلت نعم أنا أذهب يا رسول الله، قال أنس: والله لقد خدمته تسع سنين ما علمته قال لشيء صنعته لم فعلت كذا وكذا، أو لشيء تركته هلا فعلت كذا وكذا». (ابن الأثير الجزري، ب ت، ص 41).

أسلوب التعويض فيما يذم دون التصريح: كان النبي صلى الله عليه وسلم يذم الخطأ ويُشهر به، ولا يُشهر بصاحبه، ولذلك لم يكن صلى الله عليه وسلم يواجه المخطئ بالخطأ أمام الناس، لأن ذلك يؤدي إلى تحطيم شخصية المخطئ وإذلال نفسيته، وهذا أسلوب ذكي يتعلم منه المخطئ دون أن ينظر له الآخرون نظرة ازدراء. (أخرجه مسلم في صحيحه" مسلم بشرح النووي 186/5 برقم 1401 كتاب النكاح باب: استحباب النكاح لمن تافت نفسه إليه). وعن أبي حميد الساعدي رضي الله عنه قال: (استعمل رسول الله صلى الله عليه وسلم رجلا على صدقات بني سليم، يُدعى ابن اللببية فلما جاء حاسبه، فقال: هذا مالكم، وهذا هديّة، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

«فهلّأجلست في بيت أبيك وأمك حتى تأتيتك هديتك إن كنت صادقا؟» ثمّ خطبنا، فحمد الله، وأثنى عليه، ثمّ قال: «أما بعد، فإني أستعمل الرجل منكم على العمل ممّا ولّاني الله، فيأتي فيقول: هذا مالكم، وهذا هديّة أُهديت لي، أفلا جلس في بيت أبيه وأمه حتى تأتية هديته؟ والله لا يأخذ أحد منكم شيئا بغير حقه إلّا لقي الله بحمله يوم القيامة، فلأعرفنأحدًا منكم لقي الله يحمل بغيرا له رغاء أو بقرة لها خوار أو شاة تيعر ثمّ رفع يديه حتى روي بياض إبطيه يقول: (اللهم هل بلغت، بصّر عيني وسمع أذني)». (متفق عليه أخرجه البخاري في صحيحه " 4 / 293 برقم 6979 كتاب الحيل باب: احتيال العامل ليهدى له " ومسلم في صحيحه" مسلم بشرح النووي 6 / 459 برقم 1832 كتاب الإمارة باب تحريم هدايا العمال". واللفظ للبخاري).

***أسلوب الإقناع بالخطأ:** من منهجه صلى الله عليه وسلم مع المخطئين أنّه كان ينتهج معهم أسلوبا رفيعا في تقويم أخطائهم من ذلك: إقناعه صلى الله عليه وسلم لذلك الشاب من قريش حين جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم وقال: يا رسول الله، ائذن لي في الزنا. فأقبل عليه القوم يمزحونه، فقال: "أدنه"، فدنى منه قريبا، قال: فجلس: قال: «أتحبّه لأمك؟» قال: لا والله جعلني الله فداءك، قال: «ولا الناس يحبونه لأُمّهاتهم» قال: «أفتحبّها بنتك؟» قال: لا والله يا رسول الله جعلني الله فداءك، قال: «ولا الناس يحبونه لبناتهم»، ومازال النبي يسأل والشاب يجيب: لا والله جعلني الله فداءك، فوضع يده عليه وقال: «اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحصّن فرجه»، فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء. (الحديث أخرجه أحمد فيالمسند 545/36 برقم 22211 قال الشيخ شعيب الأرنؤوط: إسناده صحيح، رجاله ثقات رجال الصحيح). فهذا الشاب عارم الشهوة، صريح في التعبير عن نزواته دون حياء، فلقى الرسول صلى الله عليه وسلم بهذا الرفق الحسن والحوار الهادئ، فقام ذلك الفتى مقتنعا بخطئه عازما على تركه وعدم الالتفات إليه.

***أسلوب التلميح بالغضب:** من توجيه النبي صلى الله عليه وسلم وإرشاده للمخطئين أنّه أحيانا لا يواجه المخطئ بفعله، وإنما يغضب لذلك فيُعرف في وجهه (الحديث أخرجه البخاري في صحيحه 2 / 518 برقم 3562 كتاب: المناقب باب: صفة النبي صلى الله عليه وسلم). وقد يبتسم ابتسامة المغضب، وهذه الابتسامة التي يعاتب فيها أحيانا المخطئ ويوجّهه ويُقوّم خطأه مثل ما فعل مع **كعب بن مالك** الذي تخلف عن غزوة تبوك دون عذر وحين

رجوعه من الغزوة قال: (فجئته فلما سلمت عليه تبسم تبسم المغضب ثم قال: (تعال)، فجئت أمشي حتى جلست بين يديه، فقال لي: «ما خلفك ألم تكن قد اتبعت ظهرك» فقلت: بلى إني والله لو جلست عند غيرك من أهل الدنيا لرأيت أن سأخرج من سخطه بعذر ولقد أعطيت جدلا، ولكي الله لقد علمت لئن حدثتك اليوم حديث كذب ترضى به عني ليوشكن الله أن يسخطك عليّ، ولئن حدثتك حديث صدق تجد عليّ فيه إني لأرجو فيه عفو الله، لا والله ما كان لي من عذر والله ما كنت قط أقوى ولا أيسر مني، حين تخلفت عنك، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أما هذا فقد صدق فقم حتى يقضي الله فيك...».

ففي هذا الحديث يتجلى الأثر العظيم في تهذيب نفوس المخطئين بهذا الأسلوب الحسن، عاقبه بابتسامة مغضبة من غير صراخ رغم عظم هذا الموقف، فأين نحن اليوم من هذا الأسلوب النبوي الحكيم؟!

***أسلوب العفو الصفح:** مهما كان الخطأ كبيرا، يحتاج الإنسان أحيانا إلى مثل هذا الأسلوب في الوقت المناسب لإصلاح أخطاء بعض الصحابة ومن أروع الأمثلة على ذلك حين قضى الرسول صلى الله عليه وسلم محاولة **حاطب بن أبي بلتعة** في إفشاء أسرار المسلمين إلى قريش وإخبارهم بأمر تجهز المسلمين لفتح مكة.

فالخطأ الذي اقترفه هذا الصحابي الجليل ليس خطأ يسيرا بل إنّه حاول أن يكشف أسرار الدولة المسلمة لأعدائها، ومع ذلك عامله معاملة رحيمة تدل على إقالة عثرات ذوي السوابق الحسنة، فجعل النبي صلى الله عليه وسلم من ماضي **حاطب** سببا في الصفح عنه، وهو أسلوب تربوي بليغ وفيه درس تربوي حكيم.

وما ذكرناه هنا قليل من كثير وغيض من فيض في تعامله صلى الله عليه وسلم مع المخطئين، والمتأمل في سيرته وشماله صلى الله عليه وسلم ليعجب من حكمته في تربية النفوس وإصلاح أخطائها بمناهج تربوية بليغة يظهر ذلك جليا في مواقفه التربوية الكثيرة والجديرة بالوقوف عندها للاستفادة منها، ولأخذ الدروس والعبر، ومن ثم تبقى سيرته وشماله الطاهرة نبراسا يضيء لنا الطريق في جميع مناحي الحياة.

***أسلوب العتاب والتأنيب:** على أن يكون هذا العتاب عتابا توجيهيا، على قدر الحاجة من غير إسفاف ولا إسراف. ومن ذلك ما رواه البخاري عن أبي ذر قال: (سببت رجلا فغيرته بأمره، قال له: يا بن السوداء، فقال رسول الله عليه وسلم: «يا أبا ذر أعيرته بأمره، إنك امرؤ فيك جاهلية» (صحيح البخاري 1/ 26/ برقم 30 كتاب الإيمان باب: المعاصي من أمر الجاهلية). فقد عالج النبي صلى الله عليه وسلم خطأ أبي ذر حين عير الرجل بسواده بالتوبيخ والتأنيب ثم وجهه لما يجب فعله.

الواقع أنّ رجال التربية والتعليم مازالوا ينظرون إلى الخطأ بكيفيات مختلفة: ففي مجال البيداغوجيا التقليدية يعتبر الخطأ فعلا قبيحا، وسلوكا شائنا، يحتاج صاحبه إلى عقاب وتأنيب. وعليه فالمتعلم مسؤول عن خطئه سواء كان السبب هو النسيان أو الشرود أو عدم الانتباه أو الإدمان على اللعب. يعني ذلك أنه ليس هناك أدنى تسامح مع الخطأ. أمّا في مجال البيداغوجيا الحديثة، فإن الخطأ سلوك إيجابي، وأنه حق من حقوق الطفل والمتعلم، وأن بناء التعلم يكون بمدى ارتكاب الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها، وثمة مجموعة من النظريات والمقاربات التي اهتمت بدراسة الخطأ، حيث يعتبر **فريني** "الخطأ محاولة تشق طريقا نحو النجاح. وتتيح إقصاء الأفعال المنجزة صدفة، والتي

لا تعطي نتائج إيجابية". وقد لاحظ ميشيل زكار تشوك أن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي هي عملية تحليل الأخطاء لأن المتعلمين يجدون حرجا في القيام بهذا العمل. أن المنظور السلبي إلى الخطأ مازال سائدا إلى يومنا هذا عند كثير من المدرسين. ومن هنا، لابد من تجاوز هذه النظرة التقييمية الضيقة إلى نظرة إيجابية أكثر انفتاحا في التعامل مع الخطأ البيداغوجي، على أساس أنه ظاهرة إنسانية طبيعية وعادية، وأنه أساس التعلم، وبناء الشخصية. ومن ثم، تستند معالجة الأخطاء إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية هي: تحديد الخطأ وتشخيصه، وتحليله ووصفه، وتصنيفه، وتبيان مصدره، وتبيان نوعه، وذكر قواعده الضابطة، واستجلاء عوامله. حتى نكون في مستوى صنع فاعل تعليمي متمرس ومتمكن إن نظريا أو مهاريا، وممتلكا لكفايات التدريس الفعال حتى نكون أهلا لصنع أجيال تحمل من التفكير العلمي والتكنولوجي، ما يجعلها في مستوى تحديات العولمة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- عبد المجيد سيد احمد منصور، 1996، **التقويم التربوي**، الأسس والتطبيقات، دار الأمين للطباعة، ط1، مصر
- ماجد الخطايب وأحمد الطويسيو عبد الحسين السلطاني، (2004)، **التفاعل الصفّي**، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أحمد أوزي، (2006)، **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى.
- البخاري، (2002)، **صحيح البخاري**، الباب الحادي والعشرون، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، دار بن كثير، دمشق.
- العربي اسليماني ورشيد الخديمي، (2005)، **قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين**، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- العربي اسليماني، (2009)، **المعين في التربية**، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.
- جميل حدادي، (2015)، **بيداغوجيا الخطأ**، مكتبة المثقف، ط1.
- رحيمو بخت وآخرون، (2006) **المقاربات والبيداغوجيات الحديثة**، مركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط.
- عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، (2010) **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- عبد الحميد نشواني، (1984)، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثالثة، دار الفرقان، الأردن.
- عبد الكريم غريب، (2003)، **استراتيجية الكفاءات**، منشورات عالم التربية، ط3، المغرب.
- عبد الكريم غريب، (2006)، **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى.
- عبد اللطيف الفارابي، (1991)، **المدرس والتلميذ أية علاقة؟ - دراسة تحليلية نقدية للعلاقة التربوية**، الطبعة الثالثة، دار الخطايب للطباعة والنشر.
- عبد المجيد سيد احمد منصور، 1996، **التقويم التربوي**، الأسس والتطبيقات، دار الأمين للطباعة، ط1، مصر
- عثمان آيت مهدي، (2009)، **كيفية التعامل مع أخطاء المتعلمين**، دار النشر آيت مهدي.

- مجدي إبراهيم، (2004)، *التفاعل الصفّي*، ط1، علم الكتب، القاهرة.

- محسن علي عطية، (2008)، *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّالة*، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

- محمد شرقي، (2010)، *مقاربة بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير*، دراسة سوسيو بيداغوجية، المغرب.

- محمد وقيدي، (1984)، *فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار*، مكتبة المعرفة الجديدة، ط2.

المجلات:

منى الأسمر حسن، (2005)، *كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من جهة نظر الطالبات*، مجلة العلوم التربوية، ع:7، جامعة قطر.

الرسائل والأطروحات:

بن سي مسعود لبنى، (2008)، *واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات - دراسة ميدانية لولاية ميله* - جامعة منتوري قسنطينة.

. المناشير الوزارية:

1- للجنة الوطنية للمنهاج، (2005)، *الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللغة العربية*، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

- فيليب بيرينو، (2010)، *10 كفاءات جديدة في مهنة التدريس*، وزارة التربية الوطنية.

المعاجم:

- أحمد بن علي المقرّي الفيومي، *المصباح المنير*، المكتبة العلمية، بيروت (174/1)

- عبد الطيف الفارابي وآخرون، 1994، *معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك*، ط1، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء

- مختار الصحاح ومحمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، (1995)، *لسان العرب مادة الخطأ*، (16/1)، مكتبة لبنان، بيروت.

- مؤلف جماعي، *معجم علوم التربية*، سلسلة علوم التربية، العدد 09

المراجع الأجنبية:

- Astolfi, J.P, (1999) : **Repère pour enseigner aujourd'hui**, Paris, INRP.