

مرجعيات بيداغوجيا الخطأ في المقاربات التعليمية الحديثة

Error- based learning pedagogy's References in Modern instructional approaches• عبد الرؤوف محمدي¹

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة - ورقلة - الجزائر

mohamdiraouf@gmail.com

نشر: 2026/06/01

مقبول: 2026/05/10

استلم: 2023/03/16

ملخص: إن انتهاج المقاربة بالكفايات في المدرسة الجزائرية نتج عنه اعتماد بيداغوجيات ومقاربات تعليمية حديثة من بينها بيداغوجيا الخطأ التي تعمل على الكشف عن الأخطاء وتشخيصها، ثم تحديد مصادرها، وأسبابها، ومن ثم تحليلها وصولاً إلى معالجتها.

تهدف هذه المداخلة إلى التعرف على أهمية التعلم بالخطأ من وجهة نظر المقاربات التعليمية الحديثة، التي أولته عناية خاصة بوصفه فعلاً تربوياً وسلوكاً إيجابياً مساعداً على تقويم العملية التعليمية التعليمية وتصحيح مسارها، ومدى تحقق أهدافها من جهة، ثم الوقوف على أهم المرجعيات والمقاربات التي عدت الخطأ مصدراً مهماً من مصادر التعلم والحصول على المعرفة من جهة أخرى.

كلمات مفتاحية: بيداغوجيا الخطأ؛ تعلم؛ تعليم؛ مقارنة؛ تقويم؛ معالجة.

Abstract: Error- based learning pedagogy is a instructional approach that has been implemented in Algerian school as a part of competency- based approaches. This approach uses systematic techniques of detecting, checking, and correcting one's own errors during learning process. This paper aims to highlight the importance of error-based learning from the point of view of modern educational approaches, which have given special attention as an educational act and a positive behavior that helps assess instructional and learning process, and correct its path. The study also aims to assess the extent to which the approach's goals have been achieved on one hand, and stand the most important references and approaches that have considered error as source whatever learning and knowledge's sources are, on the other hand.

Keywords: error-based approach; learning; teaching; approach; assessment; correction.

مقدمة:

يتخذ الخطأ في منظور المقاربات البيداغوجية الحديثة عدّة أبعاد تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية باعتباره وسيلة من وسائل التقويم وأداة من أدوات الحصول على المعرفة والتحكم في المهارات واكتساب المهارات والكفايات لدى المتعلمين فمن بين تلكم الأبعاد البعد الإستمومولوجي الذي يمنح للمتعلم الحق في الخطأ، والبعد السيكلولوجي الذي يراعي نمو المتعلمين وخصوصياتهم النفسية التي تتماشى مع اكتسابهم للمعرفة، والبعد البيداغوجي الذي يتيح لهم فرصة ارتكاب الأخطاء ومنحهم حرية لاكتشاف الحقيقة بكل موضوعية بعيدا عن الذاتية (غريب، 2016، ص723).

فالخطأ عامل مهم في تقويم المتعلمين وتقويم إنجازاتهم واكتشاف تعثراتهم والصعوبات التي تعترضهم في أثناء ممارسة العملية التعليمية، وهو وسيلة لضبط التعلّمات وتعديلها وتوجيهها وتصحيح مسارات التعلم وسيروته بشكل عام، فهو فعل إيجابي وسلوك تربوي ينبغي استثماره. فرصد الخطأ واكتشافه وتصحيحه مرحلة مهمة تحيلنا إلى المعالجة البيداغوجية التي بفضلها نتمكن من تجاوز هذه الصعوبات، إذ إن الهدف من الوقوف على الأخطاء هو مساعدة المتعلم على تجنبها وتذليل الصعوبات التي يجدها في توظيف معارفه وتطبيقها، فقد يمتلك المعرفة لكنه يفتقد إلى كيفية استثمارها واستعمالها أو قد يكتسب المعرفة لكنه لا يمتلك الكفاءة على حل المشكلات واستغلال تعلماته في حياته.

فما مفهوم الخطأ في منظور المقاربات التعليمية الحديثة؟ وماهي بيداغوجيا الخطأ؟ وما المرجعيات النظرية التي تستند إليها هذه البيداغوجيا؟

2. الإطار النظري

1.2 تعريف الخطأ اصطلاحا:

جاء في معجم لالاند *La lande* بأن الخطأ هو حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر الصواب خطأ والخطأ صوابا، أما في معجم لوجاندر *Legendre* فيذهب إلى أن الخطأ هو أثر معرفة سابقة كانت ذات أهمية وناجحة وأصبحت مخطئة وغير ملائمة. (التوري، 2016، ص137).

ويربط صليبا تعريفه للخطأ بالخلل الذي يحدثه المتعلم أو غيره في تطبيق التعليمات وتنفيذها والالتزام بها ويذهب إلى أن الخطأ: هو تقصير في اتباع القواعد الواجبة خلقيا أو فنيا أو علميا أو منطقيا (صليبا، 1982، ص530). فالتعريفات السابقة تظهر تعريفا للخطأ من منظور عام لا يختص بالجانب التربوي والتعليمي فحسب خلافا للتعريف الذي يرى أن الخطأ هو 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... (أوزي، 2006، ص132، 133). وهو تعريف ينطلق من منطلق تعليمي وبيداغوجي.

2.2 تعريف بيداغوجيا الخطأ:

تعرف بيداغوجيا الخطأ على أنها نهج بيداغوجي يعتبر الخطأ استراتيجية للتعليم والتعلم، وظاهرة طبيعية تترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة (التوري، 2016، ص138). وفي تعريف آخر ورد على أساس أنها تلك المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها وتبيان طرائق معالجتها (حمداي، 2015، ص11).

من هذا المنطلق فإننا نرى أن بيداغوجيا الخطأ هي مقاربة تعليمية تهدف بالأساس إلى الكشف عن الأخطاء التي تعترض عملية التعلم باعتبارها وسيلة فعالة في بناء التعليمات ومن ثم العمل على معالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لتفاديها انطلاقا من تحديد أنواعها وتحديد مصادرها.

3.2 الخطأ اللغوي:

يمكن تعريفه على أنه انحراف عن النظام اللساني بكل مستوياته الصوتية والتركيبية والدلالية وهو مؤشر على ضعف المتعلم وعدم قدرته على امتلاك نظام اللغة والتحكم فيها، ومؤشر أيضا على وجود خلل في مسار العملية التعليمية ويشكل الخطأ اللغوي عائقا أمام تطور العملية التعليمية التعليمية وفي تعلم اللغات ويقف حاجزا مانعا من إتمام عملية التواصل وعرقلتها. ومن ثم فإن وظيفة المعلمين هي البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء اللغوية التي تتبدى أثناء ممارسة المتعلم للحدث اللغوي، ومحاولة ضبطها وحصر مجالها الإجرائي ثم تحليلها وتذليل العوائق والصعوبات المؤدية إليها (حساني، 2000، ص148).

والأخطاء اللغوية كثيرة تختلف بحسب الفرد المتعلم وتختلف بحسب البيئة التعليمية ووسط العيش وتختلف بحسب الجماعة، فقد تكون أخطاء فردية ناتجة عن المتعلم كعدم تلقيه

اللغة بصورة صحيحة وقد تكون الأخطاء جماعية نتيجة عدم تحكم المعلم في المعارف أو صعوبة إيصال المعلومة، أو يرتكب المعلم خطأ ويبنى عليه المتعلمون تعلماتهم ومعارفهم.

4.2 الأخطاء اللغوية الشائعة:

الأخطاء اللغوية الشائعة كثيرة تنتشر بين المتعلمين، وفي المؤسسات التعليمية عموما وفي وسائل الإعلام وغيرها... والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها على سبيل التمثيل ما ورد من أخطاء لغوية شائعة أشارت إليها دراسة خولة طالب الإبراهيمي من بينها:

1- الأخطاء التي تظهر في العلاقات الوظيفية بين العناصر اللغوية المكونة لبنية النظام اللساني والمميزات الوظيفية التي تدل عليها (حركات الإعراب).

2- أخطاء تتعلق بتداخل البنى التركيبية (البنية السطحية، والبنية المركبة، والبنية المتلازمة) وذلك بعدم القدرة على تحديد الأركان الوظيفية داخل الجملة وعدم امتلاك آلية التحويلات المختلفة التي تجري على العناصر الأساسية للجملة (التحويل بالتقديم والتأخير، التحويل بالحذف، والتحويل بالإضمار، والتحويل بالتضمين).

3- أخطاء أسلوبية ترجع إلى تداخل الأنظمة اللسانية لدى المتعلم (أي وجود أنظمة لسانية متعددة في بيئة المتعلم) الأمر الذي يجعل أدائه الفعلي يضطرب إلى درجة أنه يسقط النظام القواعدي للغات الأخرى الموازية على اللغات المراد تعلمها" (الإبراهيمي، 1981، ص 44).

3. المرجعيات النظرية لبيداغوجيا الخطأ

تستمد بيداغوجيا الخطأ منطلقاتها الأساسية ومبادئها من بعض النظريات والمقاربات التعليمية الحديثة التي ترى أهمية الخطأ في العملية التعليمية، وضرورة الاستفادة منه وبناء التعليمات على أساسه، باعتباره أمرا إيجابيا لا سلبيا، وفيما يلي سنتعرف على أهم هذه النظريات والمقاربات، ونظرة كل منها إلى الخطأ.

1.3 المدرسة السلوكية:

من أشهر روادها بافلوف *pavlov* وثورندايك *Thorndike* ووتسون *Watson* وسكينر وتنظر هذه النظرية إلى التعلم باعتباره تغييرا أو تعديلا في سلوك المتعلم بفعل تمرين مكثف أو

مثير صادر عن المحيط (التومي، 2016، ص42) فتفسيرهم لعملية اكتساب اللغة ينطلق من نظرية التعلم ويرون بذلك أن تعلم اللغة يقوم على "خلق آليات لغوية لدى المتعلم عن طريق تعلم جمل جاهزة قد تستجيب لمثيرات في مواقف معينة وتتم عملية التعلم عبر وضع وضع المتعلم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية حيث تختبر ردود فعله، وتدعم بواسطة مبدأ التكرار القائم على المثير والاستجابة" (آيت أوشن، 1998 ص34،33).

وعلى هذا الأساس فإن التعليم وفق النظرية السلوكية يقوم على:

-أجراً الأهداف التعليمية

-الاشتراط المرتبط بالمثير والاستجابة

-التعزيز تبعاً للسلوك الملاحظ، أي يتوج التعلم بالجزاء أو العقاب، أو السلب والإيجاب

-التعلم بالخطأ.

من هنا نلاحظ أن النظرية السلوكية كانت مصدراً لبعض الطرائق البيداغوجية التي حاولت تطبيقها على تعليم اللغات ونلمس ذلك في:

-التركيز على الجانب الشفوي في دراسة اللغة

-التركيز على لغة الاستعمال المتداولة فعلياً خلال فترة محدودة.

-الاهتمام بظاهر اللغة دفع بالمعلمين إلى اعتماد الطريقة السمعية الشفوية في تعلم اللغة القائمة على المثير والاستجابة والتعزيز.

ويؤيد ذلك ما ذهب إليه ثورندايك صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ التي تركز على أن التعلم عن طريق المحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه، واكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان والحيوان على حدّ سواء (حساني، 2000، ص61).

واستمد ثورندايك نظريته هذه من مقارنته بين عملية التعلم عند الإنسان وعند الحيوان، وخلص إلى أن الارتباطات الآلية التي ظهرت في ترويض الحيوانات وتربيتها بالإمكان إسقاطها على عملية التعلم عند الإنسان (آدم، حدّاد، 1973، ص181). وذلك أن التعلم في نظر السلوكيين عموماً مبني على التحفيز، فلكي يتعلم الإنسان أو الحيوان يحفز ويترك له المجال للقيام بالتجربة بنفسه إذ بعض الأخطاء التي يرتكبها تبدأ في التناقص تدريجياً مع تكرار التجربة، إلى أن تختفي

ويتحقق التعلم، لأن نجاح المحاولات في الوصول إلى النتيجة الملائمة مرهون بوضوح الهدف من العملية التعليمية من جهة، ومرهون بإمكانية استفادة المتعلم من خبرته السابقة من جهة أخرى، كما أن تكرار المحاولات الناجحة وازديادها باستمرار وتنوعها في مجال الخبرة قد يؤدي إلى إمكان حدوث الاستجابات الناجحة دون سواها (حساني، 2000، ص 61، التوري، 2016، ص 138).

وقد وضع ثورنديك ثلاثة قوانين يقوم عليها إجراء التعلم بالمحاولة والخطأ هي:

1-قانون الاستعداد: الذي ينبني في الأساس على المتعلم من حيث نفسيته وحالته ورغبته، وتقبله لعملية التعلم واكتساب المهارة والخبرة المقصودة.

2-قانون التدريب: ويرتبط بالمثير والاستجابة من ناحيتين: أما الأولى فتكون عند ملاحظة المتعلم للعلاقة بين المثير والاستجابة، وتزداد هذه العلاقة بالتدرب عليها عندما يلمس نتائجها خاصة إذا كانت ناجحة وواضحة، وأما الثانية فتبرز عند إهمال الصلة القابلة للتطور بين المثير والاستجابة لمدة طويلة، عندها تضعف هذه الصلة، وقد تزول من حقل تجربته. وهو الأمر الذي جعل ثورنديك يربط بين نجاح التعليم وتعزيزه، وبين التكرار الآلي الذي لا يكفل بالنجاح أو اكتساب مهارة أو خبرة أو تثبيت سلوك ما (آدم، حدّاد، 1973، ص 182).

3-قانون الأثر: ويرتكز على مبدأ الأثر الناتج عن المحاولة فالمتعلم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثرا إيجابيا، ويسقط من اهتماماته الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته (آدم، حدّاد، 1973، ص 182).

غير أن كوفكا *Koffka Kurt* كان من أشد المعترضين على هذا الإجراء، ومما ذكر في هذا الصدد: أن التعلم بالمحاولة والخطأ لا يؤدي إلى اكتساب خبرة جديدة لأن سلوك المحاولة والخطأ ما هو إلا استجابات غريزية ليس إلا، وما تحققه عملية التعلم هو فقط حذف بعض هذه الاستجابات وترك بعضها دون إدراك لعلاقتها الداخلية مما يغيب الفكر الواعي عند المتعلم (عادل، 1977، ص 163).

ومما أشار إليه عادل أيضا في موضع آخر قوله: إن تعبير السلوك بالمحاولة والخطأ خاطئ، والأصح أن يقال: سلوك بإسقاط الاستجابة الفاشلة غير اللازمة والإبقاء على الاستجابات الناجحة المفيدة (عادل، 1967، ص 25) ذلك أن المحاولة الخاطئة هي استجابة فاشلة في حين أن

المحاولة الناجحة هي استجابة إيجابية معززة بالنجاح أو بتحقيق الغاية من اكتساب الخبرة أو المهارة الجديدة (حساني، 2000، ص 62).

2.3 الجشطولية:

بناء على الانتقادات الموجهة للمدرسة السلوكية عموما ونظرية التعلم بالمحاولة والخطأ خصوصا التي دعا إليها ثورنديك، لاحظ الجشطاليون نقصا في معطيات تجربة ثورنديك على القطط داخل الأقفاص ذات المفاتيح والمزاليج المخبأة التي قد لا يعثر عليها الحيوان إلا بعد سلسلة من المحاولات الخاطئة، مما يجعل التعلم بطيئا، ولاشك أن هذا مما يؤثر على المتعلم الذي يبذل جهدا كبيرا من أجل تعلم بسيط. لذلك دعوا إلى قانون التعلم بالاستبصار الذي يدعو إلى استكشاف العلاقة القائمة بين الوسائل والغايات بالإفادة من الوسيلة لتحقيق الغاية سعيا إلى التعلم الواعي القائم على ربط العلاقات بين العناصر المكونة للموقف التعليمي من خلال إعادة تنظيمها وترتيبها في لحظة وجيزة، وهو ما يجعل المتعلم يتفادى الأخطاء الساذجة ويحقق الهدف من التعلم في وقت وجيز، وهو ما جسده تجربة كوهلر التي لم تتطلب من القرد سوى ربط العلاقات بين الموزة والعصا والصندوق للوصول إلى الهدف (التوري، 2016، ص 138).

ونخلص من هذا إلى أن التعلم بالاستبصار يكون عندما يتجاوز المتعلم العلاقة الآلية بين مثير واستجابة إلى البحث عن العلاقات الضمنية المتحركة في موقف ما وفهمه فهما جيّدا بناء على إدراك هذه العلاقات (علاقة الوسيلة بالغاية، علاقة العلة بالنتيجة، علاقة مكانية، علاقة زمانية)، وتكون فجائية ظهور النتيجة الإيجابية شرطا أساسا للمتعلّم بالاستبصار الذي يقتضي الإلمام بمخطط الحل كله، وذلك عن طريق إدراك تفاصيل الموقف من حيث هو كل متكامل، ولا يمكن الوصول إلى الهدف المتوخى إلا بعد فهم العلاقات المختلفة التي تكون هذا الكل (عقل، 1967، ص 27).

3.3 المدرسة البنائية:

ترتبط بين الخطأ والتعلم وتعتبره شرطا أساسيا لحدوث التعلم بوصفه فرصة وموقفا يتيح التعلم من خلال تجاوز الأخطاء ليتم بناء المعرفة وفق ذلك ويرى بياجيه أن الخطأ شرط للتعلم الذي هو انتقال من وضعية اللاتوازن إلى وضعية توازن حيث إن البنائات المعرفية للمتعلّم في الوضعية الأولى تتسم بنوع من التصدع تجعل عملية الفهم عسيرة، مما يتيح المجال واسعا للخطأ في يتم التعامل مع هذه الأخطاء كمراحل أساسية لا يمكن الاستغناء عنها لبناء المعرفة. فالخطأ في

نظر البنائية ذو دلالة ولا يعني الفشل بل هو مؤشر مساعد على سيرورة عملية التعلم والتقدم فيها، وهو وسيلة من وسائل التعلم والتكوين وإجراء بيداغوجي مهم لبناء المعرفة وتطورها وتجديدها، وهو وسيلة مهمة أيضا في تشخيص التعلم وتصحيح وتقويم مساره والوقوف على مدى تحقيق نتائجه (نورين، حسيني، 2019، ص4)

وهذا فإن الخطأ في منظور البنائية تجاوز مرحلة إزعاج المعلم وبات لا يشكل مصدر قلق له، وفي الوقت ذاته لم يعد باعثا على انزعاج المتعلم أو خوفه وخجله بل أضحي سلوكا إيجابيا ومؤشرا مهما وجزءا من سيرورة العملية التعليمية التي تنظر للمعلم مرافقا للمتعلم وموجها ومرشدا له.

وعلى هذا الأساس فإن المقاربة بالكفايات التي تتبناها البنائية ترى أن الخطأ استراتيجية فعالة لبناء التعلّمات والخبرات والتجارب وترى أن الخطأ أمر طبيعي وضرورة تقتضيها العملية التعليمية التعليمية من أجل بناء المعارف واكتسابها.

واستتباعا لذلك فإن الخطأ في منظور البنائية يؤدي وظائف تخدم العملية التعليمية بما فيها المعلم والمتعلم والمعرفة، إذ يؤدي وظيفة تعليمية باعتباره وسيلة إيجابية تساعد على التعلم، ويؤدي وظيفة علاجية وتقويمية لمسار المتعلم وبناء المعرفة الصحيحة، وله وظيفة توجيهية ترشد المعلم إلى الوقوف على المستوى الحقيقي للمتعلم وتحديد قدراته وكفاياته التعليمية، وله وظيفة إستمولوجية يسهم بفضلها في بناء المعرفة وتطورها وتصحيحها (نورين، حسيني، 2019، ص6).

4.3 الديداكتيكيون (التعليميون):

وعلى رأسهم أصولوفي Astolfi الذي يرى أن المخفقين في التعلم هم الذين يدلوننا على شروط التعلم الناجح إذ بتحليل أخطائهم نحصل على بيانات لا مثيل لها عن وظيفتهم الذهنية (Astolfi.p:29)

وهو بهذا يشير إلى أهمية تحليل الأخطاء لتصحيح التعلّمات وتقويمها، والنظر إلى الأخطاء من منظور إيجابي، وفي ذات السياق يشير إلى أن الأبحاث في التربية خاصة في الديداكتيك سمحت منذ سنوات بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصور جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة سيرورة التعلم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون ودون البحث غير المجدي

لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض المتعلمين، فبتصور آخر مختلف للخطأ سيكون ممكنا إعادة تجديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعلم... (حمداوي، 2015، ص15).

ويعني ذلك أن ربط الأخطاء بالمتعلمين فقط وتحميلهم كامل المسؤولية أمر مجانب للصواب، وبعيد عن الموضوعية، ذلك أن الخطأ إنما هو وسيلة للكشف عن الاختلالات التي تعترض العملية التعليمية التعلمية، والتي تقف حاجزا دون اكتساب المعرفة والمهارات أو تقدم التعلم والتحكم في الكفايات المطلوبة، فالخطأ في نظره وسيلة كذلك لإعادة بعث الحيوية والنشاط والتفاعل داخل القسم.

5.3 قاستون باشلار *Gaston Bachlard*:

يرى أن الحقيقة العلمية خطأ تمّ تصحيحه وأن المعرفة لا تحدث إلا ضد معرفة سابقة عليها وهو ما يعني أن التعلم إنما يحصل عن طريق تصحيح الأخطاء وتقويمها، ولا بد من الإشارة في هذا الصدد إلى أن عبد الكريم غريب يعترف بفضل باشلار في التعلم بالخطأ عند قوله: تستند بيداغوجيا الخطأ إلى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث ابستمولوجيا باشلار فهي تدرج تدخلات المدرس في سيرورة المحاولة والخطأ حيث إن الخطأ لا يقصى وإنما يعتبر فعلا نقطة انطلاق المعرفة فمن الأخطاء تنطلق عملية التعليم والتعلم (غريب، 2016، ص723).

4. استراتيجية التعامل مع الخطأ ومعالجته

تقوم استراتيجية التعامل مع الخطأ من أجل تصحيحه على ثلاث خطوات أساسية هي: رصد الخطأ وتحليله ومعالجته.

1.4 رصد الخطأ: وهي مرحلة يتم فيها تشخيص الأخطاء والكشف عنها وتتعدد صور الكشف عن الأخطاء ورصدها، فقد يقوم بها المعلم من خلال الملاحظة المباشرة وأجوبة المتعلمين في الحصص الدراسية أو من خلال الروايز وشبكات تفريغ نتائج إنجازات المتعلمين، أو من خلال التقويم المستمر والامتحانات الشفهية والكتابية والوضعية الإدماجية كما في التعبير الكتابي... مع مراعاة تركيزه على الأخطاء الشائعة المتكررة والمتواترة التي تنتشر بين عدد كبير من المتعلمين، وقد يقوم بها المتعلم بنفسه أو أقرانه من خلال ملاحظاتهم أو طلب المعلم منهم تقويم أعمالهم وتصحيحها.

2.4 تحليل الخطأ:

بعد تشخيص الأخطاء والكشف عنها تأتي مرحلة تحليل الأخطاء وتتم وفق تصنيف الأخطاء ثم معرفة مصدرها وأسبابها وتفسيرها لتتم معالجتها في مرحلة لاحقة. ففي الوضعية الإدماجية (التعبير الكتابي) تصنف الأخطاء إلى أخطاء نحوية وصرفية وأخطاء إملائية وأخطاء تعبيرية وأخطاء أسلوبية...

كما يتم تصنيف الأخطاء حسب نوعها ودرجة انتشارها وشيوعها، ومصادرها. فمن بين التصنيفات التي يمكن مراعاتها عند التحليل أن الأخطاء تختلف فمناها: أخطاء غير منتظمة أي عارضة أو طارئة تحدث نتيجة بعض الحالات النفسية والفزيولوجية كالعياء والنسيان... فهي قابلة للتصحيح الذاتي من المتعلم نفسه إذا انتقلت تلك العوامل والعوارض النفسية والفزيولوجية، وهناك أخطاء منتظمة تتصف بالثبات والانتظام تحدث عادة نتيجة تفاعل المتعلم مع المعارف الجديدة والوضعيات التي لا يتمكن من التحكم في مختلف جوانبها) ينظر: التومي، 2016، ص 57).

2.4.1 مصادر الخطأ:

قبل معالجة الأخطاء لابد من معرفة أسبابها ومصادرها، بغية تفسيرها وتحليلها ثم معالجتها، وتصنف الأخطاء حسب مصادرها إلى:

- مصدر نمائي:

ويكون هذا النوع من الأخطاء عندما نطالب المتعلم بالقيام بعمل يتعدى قدراته الذهنية ومرحلة نموه العمرية، فعلى سبيل المثال لا يمكن أن ندرسه قواعد النحو والصرف قبل بلوغه الصف الرابع الابتدائي لاعتبارات عدة، منها عدم قدرته على التجريد، بل نترك له حرية ممارسة القواعد دونما تعليم ودونما شعور منه. وقد ترجع الأخطاء إلى استعداد المتعلم لاستقبال التعليمات والمعارف ومستوى نموه، والبنىات العقلية غير المكتملة التي يأتي بها الطفل إلى المدرسة، وهذا ما نلاحظه عند أغلب الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة بإعفاء السن، فكان كثير من المعلمين يتضايقون منهم ويعانون معهم من صعوبات تعليمية وتعلمية جمّة، ومشكلات تحول دون اكتساب المهارات والكفايات التعليمية وبخاصة في أنشطة الكتابة والخط.

مصدر إستمولوجي:

فصعوبة المفهوم أو موضوع الدرس المطروق تفضي إلى ارتكاب الخطأ ففي التعبير مثلاً عندما نطالب المتعلم بالحديث عن حديقة الحيوان وهو لم يزرها إطلاقاً، فإننا ندفعه إلى ارتكاب الخطأ، ونعرضه لمواقف تعليمية بعيدة عن واقعه، أو عند دراسة المفعول به مثلاً قبل تعرفه على أنواع الكلمة فإنه يحدث له خلط في إدراك المفاهيم والتعرف عليها، ممّا يحدث مشكلات تعليمية وتعليمية مرتبطة في أغلب الأحيان بالنقص في بناء المفاهيم وصعوبة التطبيق، أو توظيف المعارف وعدم القدرة على حلّ الوضعيات المشكلة نتيجة عدم امتلاكهم للمنهجيات والطرائق المناسبة لذلك، فقد يرتكب الخطأ نظراً لعدم تحكمه في طرائق توظيف المعارف وتطبيقها كالقواعد الأساسية والقوانين... وهو ما نلاحظه عند بعض المتعلمين الذين يحفظون القواعد والقوانين ولكنهم يعجزون عن تطبيقها في الوضعيات التعليمية: كقاعدة أن الأصل في الفعل المضارع أن يأتي مرفوعاً، ولكنه عند الإعراب يخطئ سواء في تحديد الفعل المضارع وعدم التمييز بينه وبين الفعل الماضي أو بينه وبين الاسم، وبين تحديد حركته الإعرابية كالجر مثلاً.

● مصدر تعليمي (ديداكتيكي):

يتعلق بطريقة التدريس فعندما لا تتماشى مع قدرات المتعلم أو لانتلاء وطبيعة الفصل أو الموضوع تدفع المتعلم إلى ارتكاب الخطأ، فقد يحدث الخطأ والصعوبات في التعلم إلى الفجوة بين التعلّمات المقررة والطرائق البيداغوجية والمقاربات المعتمدة في التدريس أو إلى خلل في اكتساب التعلّمات الجديدة كأن يظهر عدم تحكمه في المهارات والمعارف السابقة والتي ترتبط بالتعلّمات الجديدة.

● مصدر تعاقدى:

أي مرتبط بالعقد الديداكتيكي الذي قد يكون صريحاً، أو مضمراً في أغلب الأحيان، ويشمل أطراف المثلث الديداكتيكي: المعلم، والمتعلم، والمعرفة وفي مجال الدعم البيداغوجي يكون هذا العقد سبباً في تفسير بعض الاختلالات التي تطال العملية التعليمية التعلمية، وذلك باستبعاد كل ما يرتبط بالصعوبات العلائقية والنفسية والتركيز بشكل مباشر وسريع على الثغرات والأخطاء الخاصة بطرائق التعليم واستراتيجيات التعلم، وبالتالي تعديل ظروف التعلم المناسبة والوسائل والإجراءات التدبيرية والتنظيمية ودرجة التحكم في الأهداف التعليمية (التومي، 2016، ص 18).

فعدم التصريح بما ينتظره المعلم من المتعلم قد يجره إلى الخطأ، وينتج عن ذلك عدم تحقيق الأهداف والكفاءات المنتظر تحقيقها.

3.4 معالجة الخطأ:

بعد تعرف المتعلم على الخطأ ومعرفة الأسباب الحقيقية من وراء حدوثه يقوم بمعالجته، وتتخذ المعالجة أشكالا عدة فقد يقوم بها المتعلم بنفسه أو بمساعدة المعلم أو بمساعدة أقرانه، غير أن أهم شيء هنا هو ما يصححه المتعلم بنفسه تصحيحا ذاتيا بعد اكتشاف الخطأ والوقوف عليه، فما يصححه ذاتيا يرسخ في ذهنه، ويقلل من احتمالية تكراره، وفي هذا الصدد يقول فابر: *Michel Fabre* إن التصحيح الذاتي هو تجاوز الخطأ بشكل كبير من الوعي وفي ذات السياق تقول بارت: *B.M BARTH* أن نتعلم كيف نكتشف أخطاءنا أهم من أن نقوم بتصحيحها عن طريق نموذج يأتي من الخارج، إن ما يفعله المتعلم أهم وأجدي مما يفعله المدرس (التومي، 2016، ص58).

فالخطأ الذي يكتشفه المتعلم بنفسه، ويصحّحه عن وعي، يبقى راسخا، ولن يكرّره خلافا للخطأ الذي يكتشفه المعلم وينبهه عليه، فقد يصحّحه ولا يدركه و قد ينساه بمرور الزمن، على أننا ننبه إلى أن بعض الأخطاء إنما تنتج من خوف المتعلم وخجله وارتباك، وهنا يمكن معالجة الموقف بتوفير جو آمن للمتعلم وتحسيسه بالثقة والأمان، وتجنب الأساليب التي تؤدي إلى ذلك كالتعنيف والصراخ والضرب.

5. استراتيجيات التعامل مع الخطأ في منظور المقاربات التعليمية المطبقة في المدرسة

الجزائرية

عرفت المدرسة الجزائرية تطبيق ثلاث مقاربات تعليمية أساسية تبعا لكل مرحلة من مراحل إصلاح المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وتتمثل هذه المقاربات في: المقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات، فكيف كانت تنظر كل مقاربة من هذه المقاربات إلى الخطأ؟.

1.5 الخطأ في المقاربة بالمضامين:

الخطأ هو عيب أو خلل في إنجاز المتعلم ينبغي القضاء عليه وهو مؤشر سلبي سببه الوحيد هو المتعلم الذي يفتقد الانتباه والتركيز أثناء الدرس أو أثناء الإنجاز أما عن معالجة الخطأ فتكون بالجزاء أو العقاب (الذي يتحمله المتعلم).

2.5 الخطأ في المقاربة بالأهداف:

ترى بيداغوجيا الأهداف أن الخطأ هو مؤشر على عدم ملائمة أهداف التعلم لمستوى المتعلمين، وهذا شيء مرفوض سببه حدوث خلل في تخطيط أهداف التعلم، وتتم المعالجة هنا بالتعزيز أو إعادة صياغة الأهداف وتجزئتها إلى أهداف إجرائية وسيطة لتجاوز الصعوبة، فالخطأ من منظور هذه المقاربة مسؤولية يتحملها المعلم لوحده ولا ذنب للمتعلم هنا، فالمعلم هو الذي لم يحسن التخطيط للعملية التعليمية ولم يمتلك القدرة على تحقيق أهدافها.

3.5 الخطأ في المقاربة بالكفايات:

تنظر المقاربة بالكفايات للخطأ من منظور مغاير تماما للمقاربتين السابقتين ذلك أنها تعد الخطأ مؤشرا على حدوث التعلم، وهذا المؤشر فعل إيجابي، أما عن مصدر الخطأ فتتأمل إليه على أنه يمثل عائقا موضوعيا مرتبطا بضرورة التعلم ككل، ولعلاج الخطأ هنا لابد من فهمه وتحليله في سياق وضعية التعلم.

ونخلص من هذا إلى أن مفهوم الخطأ في المقاربات الثلاث يختلف إذ يرجع في المقاربتين الأوليين لحدوث خلل إما في المتعلم أو المعلم، بينما تراه المقاربة بالكفايات مؤشرا إيجابيا يدل على حدوث التعلم. وإذا كان مصدر الخطأ إما المعلم أو المتعلم، فإن المقاربة بالكفايات لا تحمّل مصدر الخطأ إلى طرف واحد من أطراف العملية التعليمية التعلمية، بل هو عائق يشير إلى خلل في سيرورة التعلم، فقد يكون في المتعلم أو في المعلم أو في المعرفة ذاتها من حيث صعوبتها وعدم ملائمتها لمستوى المتعلمين، أو طريقة التدريس المتبعة، أو عدم توفر الوسائل المناسبة، أو عدم كفايتها...

أما عن معالجة الخطأ فينبغي ألا تقتصر على طرف واحد فقط، بل لابد من فهم الخطأ وتحليله ومعرفة ملابسات التعلم وسياقاته وظروفه.

6. خاتمة:

لنظريات اللسانية والمقاربات التعليمية الحديثة فضل في الالتفات إلى أهمية الخطأ ودوره في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، وسلطت الضوء على بيداغوجيا الخطأ التي أضحت خيارا تعليميا لا غنى عنه يعيد الاعتبار للمتعلم، والمعلم، والمعرفة، ويبعد عنهم الاتهامات المضللة التي تلتصق بهم عند فشل العملية التعليمية، أو عدم اكتساب المعرفة، أو عند عدم تحقيق الأهداف التعليمية، فلطالما أُلقت باللائمة على أحد أطراف المثلث الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المعرفة)، من دون النظر إلى عوامل أخرى كالوسائل التعليمية، أو ظروف التعلم، أو حجرة الدرس...

لقد أولت تلك المقاربات عناية خاصة بالخطأ وبيداغوجيا الخطأ وعملت على رصدها وتشخيصها ثم تحليلها ومعرفة أسبابها ومصادرها ومن ثم علاجها، وقد تبلور ذلك من خلال بعض المقاربات التعليمية الحديثة كالبنائية التي ترى أن الخطأ شرط أساسي لحدوث التعلم، وهو مؤشر مهم وعائق يدل على وجود خلل، بالإضافة إلى أنه جزء من نجاح سيروية العملية التعليمية التعلمية، ولا يعني بالضرورة نقص في المعرفة أو ضعف في المتعلم، أو عدم قدرته على أداء المهام التعليمية، أو إنجاز النشاطات، أو عدم التحكم في المهارات وامتلاك الكفايات.

7. المصادر والمراجع:

- 1- آدم، محمد سلامة، حداد، توفيق، (1973)، علم نفس الطفل، الجزائر، منشورات وزارة التربية.
- 2- آيت أوثن، علي، (1998)، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، الدار البيضاء، دار الثقافة.
- 3- الإبراهيمي، خولة طالب، (1981)، طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، مجلة اللسانيات، عدد 5، الجزائر.
- 4- أوزي، أحمد، (2006)، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الدار البيضاء، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة.
- 5- التوري، ميلود، (2016)، أسس التكوين التربوي، الرباط، مطابع الرباط نت.
- 6- التومي، عبد الرحمن، (2016)، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ط 2، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة.
- 7- حساني، أحمد، (2000)، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 8- حمداوي، جميل، (2015)، بيداغوجيا الأخطاء، ط 1، المغرب، مكتبة المثقف.
- 9- صليب، جميل، (1982)، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، بيروت، مكتبة المدرسة دار الكتب اللبناني.
- 10- عاقل، فاخر، (1967)، التعلم ونظرياته، بيروت، دار العلم للملايين.
- 11- عاقل، فاخر، (1977)، مدارس علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين.
- 12- غريب، عبد الكريم، (2016)، المنهل التربوي، ط 1، ج 2، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- 13- نورين، عبد القادر، حسيني، بلقاسم، (2019)، الخطأ في النموذج البنائي واستراتيجيات علاجه، مقامات للدراسات اللسانية والأدبية والنقدية، عدد 1، مجلد 3، المركز الجامعي أفلو، الجزائر.