

الخطأ في النموذج البنائي واستراتيجيات علاجه

- أ. نورين عبد القادر. جامعة ابن خلدون - تيارت.
د. حسيني بلقاسم. جامعة ابن خلدون - تيارت.

الملخص :

لقد ظلت النظرة السائدة للخطأ في مجال التربية والتعليم سلبية ، حيث اعتبرته سلوكاً ناقصاً وقبيحاً وسلبياً من المتعلم يترتب عليه العقاب والعتاب والسخرية وحتى الطرد من المدرسة ، وتغير هذا التصور في التربية المعاصرة نتيجة الأبحاث التي توصل إليها الخبراء ، وأصبح ينظر إليه على أنه فعل إيجابي وسلوك تربوي مفيد ومثمر ، وحق من حقوق المتعلم وأداة لبناء المعرفة وتعميق التكوين على أسس صحيحة ولذلك أدرجت المناهج الجديدة لإصلاح المنظومة التربوية " معالجة الأخطاء " ضمن المسعى البيداغوجي وصارت من مهام المدرس كأداة لضبط وتعديل وتحسين التحصيل الدراسي وتجويد التعلم وبناء الكفاءة ولمحاربة ظاهرة التأخر والفشل الذي يغذي التسرب المدرسي والتطلع نحو تحقيق النجاح للجميع .

وإذا كانت المعالجة البيداغوجية التي تعد جزءاً لا يتجزأ من سيرورة الفعل التعليمي تلتصق بنتائج التقويم فإن تحقيق أهدافها يتأسس على تخطيط فعال وعلى معطيات بيداغوجية تؤمن بأن الخطأ عنصر جوهري في النموذج التربوي الحديث يتطلب الوعي به والقدرة على تقبله والاعتراف به ، وفحصه وتحليله وعلاجه . وانطلاقاً من هذه الرؤية سنحاول في هذه الورقة البحثية أن نقف عند مكانة الخطأ في التربية المعاصرة خاصة في النموذج البنائي وأسبابه ومصادره وواقع الممارسة الصفية في معالجة الأخطاء والطرائق الإجرائية البديلة التي تطرحها هذه المرجعية .

الكلمات المفتاحية : الخطأ ، بيداغوجيا الخطأ ، المعالجة البيداغوجية ، النموذج البنوي .

Abstract :

The prevailing perception of the error in the field of education has been negative. It has been considered deficient, ugly and negative behavior of the learner. It entails punishment, mockery, ridicule and even expulsion from school, and this perception in contemporary education has changed as a result of research by the experts and has been seen as a positive act and behavior Educational and useful, and the rights of the learner and a tool to build knowledge and deepen the composition on the right foundations Therefore, the new curricula for the reform of the educational system have been included as part of the pedagogic endeavor. They have become the teacher's tasks as a tool to control, modify and improve scholastic achievement, improve learning and build competencies, and to combat the phenomenon of delay and failure.

Keywords: error, wrong pedagogy, pedagogic processing, structural model

مقدمة :

من أبرز المعضلات التي تواجه المنظومات التربوية ظاهرة الفشل والتسرب الدراسي التي يرجعها الخبراء إلى عجز المدرسة عن التكفل بالصعوبات التي يواجهها المتعلمون في المجالين المعرفي والمنهجي ، التي تتكفل بالإخفاق والعجز عن مواصلة المسار التعليمي ، ولهذا فُكر القائمون على الفعل التربوي في وضع جهاز عمل دائم للمعالجة يتكفل بالمتعلمين الذين يعانون من صعوبات لعلاجها لتمكينهم من مواصلة مسارهم التعليمي وتحقيق الإنصاف والتجانس بين المتعلمين ويحد من ظاهرة التسرب المدرسي .

وقصد مساهمة الإصلاحات التي تعرفها المنظومة التربوية في الجزائر وترشيد هذا المسعى حتى تتم المعالجة بطرق بيداغوجية ملائمة وناجحة تساعد على بناء المعارف وتنمية الكفاءات ، تأتي هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء تحليلاً وتمثيلاً عن كل جوانب الموضوع انطلاقاً من مفهوم بيداغوجيا الخطأ في النماذج الديداكتيكية التقليدية والحديثة ، والوقوف عند النموذج البنائي الذي أسس لمفهوم جديد لصعوبات التعلم ينسجم مع الإطار النظري لعلم النفس المعرفي ويستجيب للمقاربة البيداغوجية المؤطرة لمناهج الإصلاح .

1- مفهوم الخطأ لغة :

جاء في لسان العرب لابن منظور (630 هـ / 711 هـ) في مادة « خ - ط - ع » : « الخطأ والخطاء ، ضد الصواب ، وأخطأ الرامي الغرض : لم يصبه ... والخطأ ما لم يتعمد والخطئ ما تعمّد ... » (1) .

وفي " المعجم الوسيط " : « أخطأ : خطئ وغلط : حاد عن الصواب ، والخطأ ما لم يتعمد من الفعل وضد الصواب ... » (2) .

فكلمة الخطأ في التداول اللغوي تعني عدم إدراك الصواب والفشل في الوصول إليه ، ويعني العدول والخروج عن جادة الصواب وعدم تحقيق الهدف المطلوب ، أو ما يكون صحيحاً ، وقد يأخذ بُعداً أخلاقياً بمعنى الذنب والإثم وارتكاب المعاصي .

2 - مفهوم الخطأ اصطلاحاً : هو عائق إبستمولوجي يحول دون تقدم المعرفة العلمية بسبب عدم توافق الفكر مع ذاته ومع الواقع أو معهما معاً وإلى هذا المعنى أشارت العديد من التعاريف حيث يعرفه المعجم الفلسفي بأنه « تقصير في اتباع القواعد الواجبة خلقياً أو فنياً أو علمياً أو منطقياً » (3) .

1- ابن منظور : لسان العرب ، مادة (خ ، ط ، ع) ، ط 03 ، 1419 هـ / 1999 م .

2 - مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ، مادة (خ ، ط ، ع) ، القاهرة ، مصر .

3 - صليبا ، (جميل -) : المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية ، مكتبة المدرسة ، دار الكتب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، 1982 م ، ص : 530 .

ويذهب معجم لالاند (La lande 'A-1972) إلى أن الخطأ « هو حالة ذهنية يجد المرء نفسه فيها ... تجعله يعدّ صائباً ما هو خاطئ عرفاً ولدى الناس وخاطئاً ما انعقد الإجماع على صوابه » (4) .

ومنه فالخطأ في المجال الديدانكتيكي قصور لدى المتعلّم في فهم أو استيعاب التّعليمات المعطاة له من لدن المدرّسين ، يترجم سلوكياً بإعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة « الخطأ ترجمة لمعرفة ناقصة وتعبير عن سوء فهم أو عدم انتباه أو خلل في سيرورة التّعليم والتّعلّم ، كما أنّه انعكاس لاضطراب أو لا توازن معرفي يخلق لصاحبه توتراً ذهنياً ... » (5) ، فهو تعثر في إجابة المتعلّم عن سؤال أو تعلّمية ، ومؤشر على أنه يواجه صعوبات تعيق مواصلة تعلمه وتتطلب تدخل من طرف آخر قد يكون المعلم أو الأقران لمساعدته على تجاوزها .

1- الخطأ في المقاربات الديدانكتيكية : فرض الاهتمام بالخطأ نفسه في العملية التّعليميّة التّعلّميّة وأصبح عاملاً مهماً في حدوث التّعلّم ونمو المعرفة وتصحيحها ، حيث يقول غاستون بشار « إنّ المكان المفضّل للخطأ هو العلم ، إنّ الخطأ ليس في النّشاط العلمي حدثاً أو حادثاً يمكن إلغاؤه بشيء من الانتباه والحذر ، إنّ سابقاً وأولي ، وما الحقيقة في العلم إلّا خطأ مصحّح أو معدّل ... » (6) ، وقد ساهمت البحوث والدراسات في تصحيح التصورات والممارسات السلبيّة التي كانت سائدة حول الخطأ وأدرجته المنظومات التربويّة ضمن المساعي البيداغوجيّة لتجويد التّعليمات وضبط وتعديل التّحصيل الدراسي .

2- مكانة الخطأ في النّموذج الديدانكتيكي التّقليدي : كانت النّماذج الديدانكتيكيّة التّقليديّة تنظر للخطأ نظرة سلبية وقاصرة ، حيث يحمل النّموذج التّلقيني مسؤوليّة المتعلّم بسبب لامبالاته أو لشروده أو لضعف ذاكرته وعدم قدرته على استرجاع ما تعلّمه ، أو عدم اتّباعه للنّصائح التي يقدّمها له المعلم ، أو لعدم امتلاكه للمؤهّلات الضّروريّة والاستعدادات النّفسية والبنيات الذهنيّة التي تسمح له بالتّحصيل العلمي ، فالأخطاء في نظر هذا النّموذج « اختلالات وظيفيّة ديدانكتيكيّة ، حيث يمكن تجنبها إذا ما أصغى التّلميذ للنّصائح والتّنبّهات ... » (7) . وبالتالي إذا أخطأ يستحقّ العقاب والتّقريع وحتى السّخرية والرّسوب والطّرد ، وتعالج الأخطاء في هذا النّموذج بإعادة الشّرح والاكتساب .

ويرجع النّموذج السّلوكي إخفاق المتعلّم ووقوعه في الخطأ إلى سوء البرمجة الديدانكتيكيّة وإلى الطّريقة التي أعدّها بها المعلم الدّرس لأنّ هذا النّموذج يجزّي المعرفة إلى مدراج من

4 - مؤلّف جماعي : دراسات نقدية في الكتاب المدرسي ، مقال : فريد امعضشو : الخطأ في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربيّة بالتعليم الثانوي التّأهيلي ، ط 01 ، شركة مطابع الأنوار المغاربيّة وجدة ، 1433 هـ / 2012 م ، ص : 75 .

5 - أوزي ، (أحمد -) : المعجم الموسوعي لعلوم التّربية ، ط 01 ، مطبعة النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء المغرب ، 2006 م ، ص : 132 - 133 .

6 - السّليمان ، (العربي -) : ديناميّة الخطأ في سيرورة التّعلّم والمعرفة ، مجلّة علوم التّربية ، (دوريّة مغربيّة نصف سنويّة) ، المجلّد 03 العدد : 24 ، مارس / 2003 م ، ص : 133 .

7 - حمداوي ، (جميل -) : بيداغوجيا الأخطاء ، ط 01 ، المغرب ، 2015 م ، ص : 14 .

مقاطع ووحدات وعناصر لتفادي وقوع المتعلم في الخطأ ومن ثم « فالبرمجة الـديداكتيكية المبنية على التخطيط المحكم للأنشطة التعليمية أعدت بغرض تجنبها » (8) ، ولمعالجة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم يوصي هذا النموذج بإعادة النظر في التدرج المتبع في تقديم المادة وتعديله ليتناسب مع النضج العقلي للمتعلم وتيسير التعلّات له للمساعدة على الفهم لمعالجة الأخطاء .

لكن هذه النظرة تغيرت تماماً مع النظريات التربوية الحديثة حيث يرى أستولفي Astolfi أن الأبحاث في التربية خاصة في الـديداكتيك « سمحت منذ سنوات بالمرور من تصوّر سلبي للخطأ إلى تصوّر جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة سيرورة التعلّم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض المتعلمين فبتصوّر آخر مختلف للخطأ سيكون ممكناً إعادة تجديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعلّم ... » (9) .

3- مكانة الخطأ في النموذج البنائي : تُعدّ المرجعية البنائية ومباحث إبستمولوجيا غاستون بشلار أكثر المرجعيات التي اهتمت بالخطأ واعتبرته أمراً حتمياً وطبيعياً ومهماً ومفيداً لحدوث التعلّم لأنه يكشف عن وجود أعراض مهمة لعوائق تواجه المتعلم ، وتُعدّ مسألة الخطأ نقطة الاختلاف الجوهرية بين النموذج البنائي والنماذج السابقة له حيث يعتبر غاستون بشلار الحقيقة العلمية خطأ تمّ تصحيحه ، ومن ثمّ فهو أمرٌ طبيعيٌّ يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة « ... ذلك أن المعرفة لا تبدأ من الصفر بل تصطدم بمعرفة مستعملة موجودة من قبل وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله ... » (10) .

ويرى جون بياجيه أن الخطأ شرطٌ للتعلّم الذي هو انتقال من وضعية اللاتوازن إلى وضعية توازن ، حيث إنّ البنائيات المعرفية للمتعلم في الوضعية الأولى في نظره تنقسم بنوع من التصدّع تجعل عملية الفهم عسيرة ، ممّا يتيح المجال واسعاً للخطأ ، فيتّمّ التعامل مع هذه الأخطاء كمراحل أساسية لا يمكن الاستغناء عنها لبناء المعرفة ، إذ تتدخل الذات عبر عمليتي الاستيعاب والملاءمة لتحقيق الفهم وتجاوز حالة التشويش والارتباك التي تنتابها وهذه السيرورة الدائمة ضرورية للفهم .

ولذلك فالخطأ يُعدّ جزءاً من سيرورة التعلّم يمرُّ به المتعلم أثناء محاولته لحلّ مشكلة أو القيام بمهمة ، تسمح له بإنتاج المعرفة ، ويمثّل مؤشراً على مسار التفكير عند المتعلم أي إنّ المعرفة عنده لا زالت في مرحلة البناء وفي هذا الصدد يقول عبد الكريم غريب : « تستند

8 - واعلي ، (محمّد الطاهر -) : الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات) ، ط 02 ، الرسم للنشر والتوزيع ، القبة القديمة، الجزائر 2012 م ، ص : 81 .

9 - حمداوي ، (جميل -) : بيداغوجيا الأخطاء ، مرجع سابق ، ص : 15

10 - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي : الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي ، بيداغوجيا الخطأ ، ط 02 ، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط ، المغرب ، 2012 م ، ص : 34 .

بيداغوجيا الخطأ إلى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث ابستمولوجيا باشلار ، فهي تدرج تدخّلات المدرّس في سيرورة المحاولة والخطأ ، حيث إنّ الخطأ لا يقصى وإنما يعتبر فعلاً نقطة انطلاق المعرفة ، فمن الأخطاء تنطلق عمليّة التّعليم والتّعلّم ... » (11) ، وبهذا التّصوّر يتحوّل الخطأ إلى عامل تنظيم للمعارف وبنائها وتشكيلها ذهنياً وتجديدها ، وبما أنّ الهدف هو العمل على إزالتها من إنجازات المتعلّمين يقتضي ذلك تركها تظهر وقد يسعى المعلّم أحياناً لافتعالها عن قصد عند المتعلّم لتحليلها وعلاجها لبناء المعرفة الصّحيحة له « ولذلك وجب علينا إدراك أنّ وقوع المتعلّم أثناء تعلّمه في مثل ذلك أمر حتميّ يجب تفهّمه ومساعدته على اجتياز تلك الأخطاء سعياً للتّعلّم الفعّال الذي يرضي ذاته ويحلّ مشكلاته ... » (12) ، فعن طريق المحاولة والخطأ وتكرار التجربة ينمّي المتعلّم قدراته ويدرك مكامن الخلل والعوائق التي تقف أمامه فيسعى لتجاوزها ، لذلك وجب « استغلال المحاولات والخطأ الذي يقوم به المتعلّمون في تحديد وتنمية العمليّات المعرفيّة وما وراء المعرفة Métacognition ... » (13) للنّجاح في معالجتها .

4- الأبعاد الأساسيّة للخطأ في النّموذج البنائي :

تتلخّص الأبعاد الأساسيّة للخطأ في البعد الابستمولوجي الذي يعتبر المعرفة هي سلسلة أخطاء وبالتالي يمكن للمتعلّم ارتكاب نفس الأخطاء التي ارتكبتها البشريّة في تاريخ تطوُّرها العلمي ، وبعدها السيكلولوجي الذي يرى أنّ الخطأ يترجم التّمثّلات المتراكمة في ذات المتعلّم من تجاربه ، وكانت وراء نموّه المعرفي ، والبعد البيداغوجي الذي يفسّر الخطأ بعدم ملائمة الطّرائق البيداغوجيّة لمستوى المتعلّم وحاجاته ، بحيث يختلف المتعلّمون في الطرق التي يتعلّمون بها نظراً للفروق التي تفصل بينهم على مستوى القدرات والذكاءات . ويوضّح الدكتور " عبد الكريم غريب " التّصوّرات والأبعاد التي تقوم عليها بيداغوجيا الخطأ في المرجعيّة التربويّة الحديثة وسبل التّعامل معها في قوله « .. ويتجلّى البعد الابستمولوجي لهذا التّصوّر في الاعتراف بحقّ المتعلّم في الخطأ ، ويتجلّى البعد السيكلولوجي لبيداغوجيا الأخطاء في اعتبارها ترجمةً للتّمثّلات التي تنظّم بواسطتها الذات تجربتها التي تكون ذات علاقة بالنّموّ المعرفي للمتعلّم . أمّا البعد البيداغوجي فيتجلّى في إتاحة الفرصة أمام التّلاميذ للخروج عن الموضوع وارتكاب الخطأ أي : حرّيّة اكتشاف الحقيقة ممّا يدعو المدرّس إلى أن يعمل أكثر ممّا يحكم ، أي يعالج القلق الذي يكتنف المتعلّم حين يسعى إلى التّفكير ذاتياً ، والتّخلّص من ذاتيّته للبحث عن الحقيقة الموضوعيّة » (14) .

5- مبادئ التّعلّم في بيداغوجيا الخطأ في النّموذج البنائي :

وعليه أصبح يُنظر للخطأ في مجال التّعلّم في المرجعيّة البنائيّة على أنّه :

11 - غريب ، (عبد الكريم -) : المنهل التربوي ، ط 01 ، الجزء الثاني ، منشورات عالم التّربية ، مطبعة النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء ، المغرب ، 2016 م ، ص : 723 .

12 - زيتوني ، (حسن حسين -) ، و زيتون ، (كمال عبد الحميد -) : التّعلّم والتّدرّيس من منظور النّظريّة البنائيّة عالم الكتب ، ص : 106 .

13 - وزارة التربية الجزائرية : المرجعية العامّة للمناهج ، وثيقة رسميّة ، 2016 م ، ص : 82 .

14- غريب ، (عبد الكريم -) : المنهل التربوي ، ط 01 ، مرجع سابق ، ص : 723 .

- 1- حامل دلالة ، أي له معنى فهو لا يحمل طابع الفشل لأنَّ الصُّعوبة الدِّراسيَّة يمكن أن تعتبر كمرحلة مهمَّة في سيرورة التَّعلُّم وزوالها يُوَدِّي إلى تقدُّم عمليَّة التَّعلُّم .
- 2- ليس دليلاً على الجهل وانعدام المعرفة أو ناتج عن الصُّدفة والغاوة كما تعتقد النَّظريَّات الإمبريقيَّة أو السُّلوكيَّة للتَّعلُّم، وإنَّما هو أثر معرفة سابقة كان لها نفعها وأضحت خاطئة أو غير متكيفة أو نتيجة لأخطاء أخرى سابقة ، أو لمعرفة غير مكتملة وهي في طور البناء .
- 3- مصدر الخطأ ليس لمؤثِّرات العمل المنجز ، وإنَّما لنشاط إنتاج الحلول من طرف المتعلِّم ، أي في الكيفيَّة التي يعمل بها المتعلِّم وتلك التي يعمل بها المعلِّم .
- 4- الخطأ وسيلة من وسائل التَّعلُّم والتَّكوين وإجراء بيداغوجي مهم لبناء المعرفة وتجديدها ولا يدلُّ على نقص في المعرفة

5- الخطأ أداة تشخيص وتصحيح لحدوث التَّعلُّم .

6- وظائف الخطأ في النَّمُودَج البنائي :

- 1- وظيفة تعليميَّة : يُعدُّ الخطأ وسيلة إيجابيَّة للتَّعلُّم وتصحيح المعرفة .
 - 2- وظيفة علاجيَّة وتصحيحيَّة للمعرفة .
 - 3- وظيفة توجيهيَّة : يساعد المعلِّم ويوجِّهه لمعرفة مستوى المتعلِّم وتحديد قدراته الكفائيَّة لاختيار المحتوى والوسائل والوضعيَّات والتَّخطيط لها .
 - 4- وظيفة إبستمولوجيَّة : يساهم الخطأ في بناء المعرفة وتقدُّمها وتصحيحها .
 - 7- بيداغوجيا الخطأ في النَّمُودَج البنائي : بيداغوجيا الخطأ هي « المقاربة التَّربويَّة والديداكتيكيَّة التي تعنى بتشخيص الأخطاء وتبيان أنواعها ، وتحديد مصادرها ، وتبيان طرائق معالجتها ... » (15) .
- انطلاقاً من هذا التعريف يتبيَّن أنَّ بيداغوجيا الخطأ هي تصوُّر ومنهج لإعداد وتنظيم الوضعيَّات الديداكتيكيَّة حيث يعتبر الخطأ استراتيجيَّة فعَّالة لبناء التَّعلُّمات والخبرات والتَّجارب يدرج ضمن المسار الذي يقطعه المتعلِّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه ، وما يمكن أن يتخلَّل هذا البحث من أخطاء .

8- مفهوم صعوبات التَّعلُّم في النَّمُودَج البنائي : حصرت المدرسة السُّلوكيَّة الصُّعوبات في التَّباعد بين القدرات العقليَّة ونتائج التَّحصيل الدِّراسي للمتعلِّم واستندت إلى معيارٍ علميٍّ في تحديدها يتمثَّل بتباعد دالٍّ إحصائيًّا بين المستوى العقلي العام للمتعلِّم وتحصيله في واحدة أو أكثر من مجالات التَّعبير أو فهم المسموع والمكتوب أو الحساب على ضوء نسبة 50 بالمائة ، ثمَّ تطوَّر مفهوم صعوبات التَّعلُّم مع تطوُّر الأبحاث والدِّراسات حيث رأينا أنَّ النَّمادَج البيداغوجيَّة الحديثة تعتبر الصُّعوبة ملازمة للتَّعلُّم ومعناها وجود حواجز تحدث صراعاً لدى المتعلِّم لمواصلة بناء معرفته ، فالنَّمثلات السَّابقة للمتعلِّم تكون موارد أو صعوبات تعيق تعلُّمه حيث نجد من أبرز التَّعريفات المتقدِّمة في مجال تحديد صعوبات التَّعلُّم وتنسجم مع تصوُّرات النَّمُودَج البنائي للتَّعلُّم تعريف " إسماعيل محمَّد الأمين " : « عدم قدرة التِّلْمِيز للوصول إلى مستوى التَّمكُّن والنَّجاح لكلِّ مهارة من المهارات الأساسيَّة التي تقاس

بالاختبارات الشخصية ... » (16) ، فهذا التعريف ينسجم مع منطق التعلم الذي تتبناه المقاربات الحديثة التي تتوخى تمهيد المتعلم وبناء كفاءاته ، فمستوى التمكن في الكفاءة هو الذي يحدّد وجود صعوبات من عدمها ، وبالتالي فصعوبات التعلم يتحدّد مفهومها في النموذج البنائي انطلاقاً من مفهومه لعناصر العملية التعليمية التعلمية ، وعليه فهي تعني تدني مستوى الأداء الفعلي للتعلم في حلّ الوضعيات الجديدة التي تتطلب رصيذاً معرفياً ومساراً ذهنياً لتجنيده وتعبئته ودمجه ، أرجعها " كيرك " إلى « تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة والعمليات الحسابية لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية .. » (17) واستثنى ذوي الإعاقات الخاصة .

9- المعالجة البيداغوجية في النموذج البنائي : المعالجة في المجال البيداغوجي هي جهاز – شكلي إلى حدّ ما – مهمته تقديم أنشطة تعليمية للتعلم حسب الفوارق البيداغوجية لتمكينه من استدراك نقائصه التي أظهرها التقويم أو هي مسار بيداغوجي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه « هي العمليات التي يمكن أن تقلّص من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ، ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق ... » (18) .

وتعرفها الوثيقة المرافقة (2016) بأنها « الترتيبات البيداغوجية ، التي يعدها المدرّس قصد تدارك تعثرات بعض المتعلمين في دراستهم ، يعتمد في ذلك على البيداغوجيا الفارقة والتعليم الإفرادي الذي يتطلب طرائق ووسائل خاصة تتناسب وخصوصيات المتعثرين لمساعدتهم على تجاوز صعوباتهم في اكتساب الموارد والتحكم فيها وتحويلها ... » (19) .

فهو بهذا المفهوم مسار بيداغوجي ديداكتيكي يندمج ضمن الهندسة الديداكتيكية لبناء الوضعيات التعليمية تمكّن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه لمواصلة مساره التعليمي لبناء المعرفة وهذا من خلال تنظيم أنشطة ملائمة تتضمن مهمة أو مجموعة من المهمات معدّة خصيصاً بهدف مساعدة المتعلمين على حلّ مشكلة أو صعوبة مؤقتة أو دائمة لوحظت خلال التعلم والخطأ مؤشّرها .

16 - الأمين ، (إسماعيل محمّد -) : فاعلية أسلوب تدريسي علاجي لصعوبات تعلم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات ، المؤتمر العلمي الخامس الفترة من (29 - 30) أبريل ، 1997 م ، المجلد الثاني ، ص : 40 .

17 - سليمان ، (عبد الرحمان سيّد -) : سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات) ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر ، الجزء الأول ، 1993 م ، ص : 154 .

18 - أمير ، (عبد القادر -) و إلمان ، (إسماعيل -) : المعالجة البيداغوجية ، 2008 م ، ص : 05 .

19 - الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ، 2016 م .

ويستعمل هذا الجهاز طرائق بيداغوجية مختلفة عن تلك التي تم استعمالها في مرحلة التعلم حتى لا يكون تكراراً للأنشطة التعليمية وبنفس المساعي وتكون بوضعيات تعليمية متميزة حسب طبيعة الصعوبة المراد تجاوزها ولا تكتمل معالجة الصعوبات إلا بإعادة وضع المتعلم في وضعيات إدماجية لحلها للتأكد من زوال هذه الصعوبات .

10- استراتيجيات معالجة البيداغوجية في النموذج البنائي :

تختلف طريقة معالجة الأخطاء باختلاف تصورات المقاربات البيداغوجية للخطأ كما أشرنا إلى ذلك سابقاً ، وعليه سنحاول أن نقف عند الاستراتيجيات الجديدة للبحوث التربوية للمعالجة البيداغوجية التي سمحت بالانتقال من النظرة السلبية للخطأ المقرونة بالعقاب إلى النظرة الإيجابية له باعتباره مؤثراً مفيداً لوجود أعراض وصعوبات عند المتعلم يجب مساعدته على تجاوزها ، وبالتالي فهو أداة للتعلم .

لقد أدرجت مناهج إصلاح المنظومة التربوية وفي ظل تبني المقاربة بالكفاءات المؤسسة على النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية التي تبنتها والتي تقترح تعلماً اندماجياً مؤسساً على تنمية كفاءات مستدامة قابلة للتحويل يواجه بها المتعلم وضعيات معقدة داخل وخارج المدرسة المعالجة البيداغوجية ضمن سيروية التعلم سواء في الوحدات التعليمية التعليمية المعتمدة في مناهج الجيل الأول أو في المقطع التعليمي في مناهج الجيل الثاني .

وتقوم استراتيجيات معالجة الخطأ في النموذج البيداغوجي على مجموعة من التصورات والإجراءات تتمثل في :

1 - جدلية الخطأ في النموذج البنائي :

تعد جدلية الخطأ في النموذج التربوي الحديث وخاصة في النموذج البنائي العنصر الجوهري في العملية التعليمية التعليمية والخطوة الأولى في عملية المعالجة البيداغوجية وتقوم هذه الجدلية على مجموعة من العمليات المترابطة التي تساعد المعلم على كسر موقف الرّفص .

أ- الوعي بالخطأ : يجب الاعتراف بأن الخطأ حق من حقوق الطفل وأمر حتمي وضروري لبناء المعرفة ، لأن التمثيل العلمي يبنى على الفرضيات التي تثبت أو تنفي عن طريق البحث .

ب- القدرة على التحرر من خشية الخطأ : ومعناه أن يتحرر المعلم من عقدة الخوف من الخطأ والنظر إليه على أنه فعل سلبي يجب معاقبة المتعلم عليه ، بل يجب عليه أن يترك الأخطاء تظهر في تمثيلات سيروية بناء المعرفة عند المتعلم لمساعدته على تطوير أدائه لتجاوز الخطأ .

ت - تقبل الخطأ : وتطوير انفعال قويّ لتجاوز الخطأ وهدمه وتعويضه بالمعرفة العلميّة الجديدة .

ث - تحديد الخطأ بدقّة ووضع فرضيّات تفسيرية له وفحص وتحليل نوعيّة الخطأ .

ج - الاعتراف بحقّ المتعلّم في ارتكاب الخطأ (موقف ما وراء المعرفي) .

ح - تغيير الاتجاه وبناء افتراضات لتفادي الأخطاء المحتملة والحصول على نتائج مقبولة .

2 - أسباب الوقوع في الأخطاء : هناك عدّة أسباب تؤدّي إلى الخطأ توصّل الخبراء إلى رصدها وتحليلها ، وسنكتفي هنا بالإشارة إلى الأسباب البيداغوجيّة المرتبطة بالعلاقة البيداغوجيّة بين المعلّم والمتعلّم والطرائق والوسائل المستعملة أو الدّيداكتيكيّة المرتبطة بالمتعلّم ومستويات نموّه أو بالمفاهيم التّابعة للبرنامج الدّراسي أو نذكر منها :

أ - أخطاء ناجمة عن البرمجة الدّيداكتيكيّة : ونعني بها عدم تمكّن المدرّس من طرُق التّدريس النّاجحة واستراتيجيّات التّعلّم المجديّة وأدوات التّواصل الفعّالة والممارسات الصّحيّة الخاطئة كاختيار أنشطة غير مناسبة أو اتّباع نسقٍ تعليمي سريع ، وقد تنتج الأخطاء عن العادات التي لا زالت تغطّي على الممارسات البيداغوجيّة منها التّصوّر السّلبّي للمتعلّم ، فينصب الاهتمام بالمتعلّمين المتفوّقين في توجيه الأسئلة والإجابة عليها ، في حين يتهزّب بعض المتعلّمين من أسئلة المعلّم لأنّها تُزعجهم .

ب - أخطاء ناجمة عن طبيعة المعرفة : ونعني بها ظاهرة التّجديد في المعرفة وعن التّمثّلات البديلة الموجودة لدى المتعلّمين حولها والتي تظهر في إنتاجاتهم الشّفويّة أو الكتابيّة ، أو لعدم التّكافؤ بين النّضج الدّهني لدى المتعلّمين وهذه المعرفة أو لعدم انسجامها مع ميولاتهم .

ت - أخطاء ناجمة عن عدم فهم المتعلّم للتّعليمات بشقيّها الكتابي والشفوي في مجال اللغة لعوامل نفسيّة أو ذهنيّة أو لصعوبة توظيف وتجنيد المعارف بشكل صحيح لحلّ وضعيّة لضعف المكتسبات القبليّة أو عن الطّريقة التي سلكها في إنجاز الحلّ .

3 - وضعيّات المعالجة البيداغوجيّة في المقاربة بالكفاءات :

تشكّل وضعيّات المعالجة في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج مرحلة هامّة في هندسة التّكوين التي تعتمد سيرورة ذات طابع نسقي شمولي تدرّجي يركّز على ثلاث عناصر (التّعلّم ، التّقويم ، المعالجة) ضمن ما يسمّى " بيداغوجيا التّحكّم " حيث تنطلق هذه السيرورة من إرساء الموارد تليها عمليّة التّقويم الذي يقدّم بيانات ومعلومات وتغذية راجعة حول إنتاج المتعلّم ومدى تقدّمه في اكتساب التّعلّمات والتّحكّم في الكفاءة والوقوف على الصّعوبات التي واجهته وجعلته يقع في الخطأ وتحديد طبيعته ، ومن ثمّ التّدخّل للعلاج

الذي لا تنتهي عملية التعلّم إلا به ، ومنه لا يمكن فصل المعالجة البيداغوجيّة للأخطاء وتذليل الصّعوبات عن التّقويم والذي يهدف إلى بعث التّصحّيات الفوريّة وإحداث توازن في التّدريج في التعلّم .

أصبح التّقويم في المقاربة بالكفاءات منصّباً على ما يجري داخل عقل المتعلّم من عمليّات عقلية غلبت تأثير في سلوكه مثل تحديد المشكلة والموارد اللازمة لحلّها ووضع الفرضيّات وبلورة الأحكام واتّخاذ القرارات وحلّ المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكّن المتعلّم من التّعامل مع مواقف حقيقية ، حيث يطلب من المتعلّم عرض معرفته ومهاراته ومواقفه بتعبئة مكتسباته وتجنيدها بالطريقة التي يجدها ملائمة لمواجهة مواقف ومشكلات حقيقية ومهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة له والتّقويم الذي ينصبّ عليها يسمّى بالتّقويم الإدماجي الذي يعنى بـ « توظيف المتعلّم لموارده السّابقة أو لمكتسباته المستضمرة بغية توظيفها واستثمارها لحلّ الوضعية المشكلة ، وتسمّى بالوضعية الإدماجية ، ومن ثمّ فالتّقويم الذي ينصبّ عليها يسمّى بالتّقويم الإدماجي ... » (20) .

ومنه فالتّقويم في بيداغوجيا الكفاءات يتّجه لتقويم منتج المتعلّم ومساره الذهني في التعلّم وحلّ الوضعيّات فكذلك معالجة الأخطاء يجب أن تتبنّى هذا المسعى المزدوج أي معالجة الأخطاء التي تظهر في منتج المتعلّم الذي يعكس المستوى الذي بلغه في بناء كفاءته المستعرضة أو النّوعية والصّعوبات التي اعترضت مساره الذهني في تجنيد معارفه وفي إدماج مكتسباته والتّحكّم في كفاءته .

ولتحقيق الأهداف المنتظرة من المعالجة البيداغوجيّة للصّعوبات هناك أسئلة مهمّة يجب الإجابة عليها ؟

ما هي المهمّة المطلوب إنجازها وما المشكلة المطروحة لحلّها ؟

ما الموارد المطلوب تجنيدها ؟ وكيف يتمّ الحكم عليها بالنّجاح ؟

وما الاستراتيجيّات التي ينبغي توظيفها لحلّ المشكلة ؟

وبالإجابة على هذه الأسئلة يستطيع المعلّم أن يبني جهاز معالجة مناسب يحقّق به الأهداف المنتظرة . وانطلاقاً من مخطّطات تدرج بناء الكفاءات المعتمدة في مناهج الإصلاح التي اعتمدت نموذج المقاربة بالكفاءات فإنّ مواضع تشخيص الأخطاء والصّعوبات تظهر في موضعين :

20 - حمداوي ، (جميل -) : نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي ، ط 01 ، الألوكة ، 2015 م ، ص : 03 .

1 - بعد تقويم عملية إرساء الموارد ويتعلق الأمر بمستوى التحكم في الموارد .

2 - بعد تقويم نمو الكفاءة في الوضعية الإدماجية ويتعلق الأمر بمستوى التحكم فيها .

وكلما كان التشخيص دقيقاً كان نافعاً وقابلاً للاستغلال الملموس ، وبالتالي يجب تحديد أولويات التشخيص ويتعلق الأمر بتشخيص إنتاج كافة المتعلمين أم تشخيص إنتاج مجموعة الذين هم في حاجة للتشخيص ، وتشخيص كافة الكفاءات أم يتم انتقاء ما له أهمية منها في مرحلة معينة ، وتشخيص كافة المعايير أو ما هو ضروري لتحقيق الكفاءة المرجوة فقط .

وعليه فعملية تشخيص الأخطاء والصعوبات في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج لها طريقتان ولها لحظتان للمعالجة:

1- سيرورة تشخيص الأخطاء المرتكبة بعد عملية إرساء الموارد ومعالجتها : ويكون ذلك بـ :

أ- رصد الأخطاء والتعرف عليها : وتتم من خلال التقويم المستمر عن طريق الملاحظات الدائمة والفروض الفجائية والاختبارات والاستجابات ومتابعة إنتاجات المتعلمين وإنجازاتهم ، ويتم رصد الأخطاء داخل سياقها ، مثلاً في اللغة يتم رصد الأخطاء خلال إنتاج المتعلم الشفوي أو المكتوب وهنا الأمر يتعلق " بنظام اللغة " أي إن الخطأ يمس قاعدة من قواعد النظام في الأصوات والحروف أو الصّرف أو النحو أو الدلالة وفي هذا الصدد انتهت دراسات كثيرة إلى أنّ الأخطاء تنحصر في أنواع منها : « حذف عنصر ، أو زيادة عنصر ، أو اختيار عنصر غير صحيح ، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح ... » (21) .

ب - وصفها بطريقة دقيقة ثمّ تُجمع الأخطاء المتشابهة ، مثلاً في اللغة العربية يتم وصفها وجمعها حسب مختلف المظاهر المرتبطة باللغة (أخطاء التّرقيم ، تصريف الأفعال ، الأخطاء المعجمية ، الأخطاء الإملائية ، الحذف ، الإضافة ، الإبدال ...) ، كما يصنفها حسب طبيعتها (سوء فهم التّعلّيم ، سوء فهم المعرفة أو الجهل بكيفية توظيف هذه المعرفة " المهارة ") ، وتحديد أسماء المتعلمين الذين ارتكبوا هذه الأخطاء .

ج - تحليل الأخطاء بدقة وذلك بالبحث عن مصادرها وأسبابها ، حيث يستعين المدرّس بمحصله في الحقل المعرفي أو المادّة الدّراسيّة ، ومن معرفته بالمتعلّم ومساره الدّراسي

²¹ - الرّاجحي ، (عبده -) : علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة ، دار المعرفة الجامعيّة ، الإسكندريّة ، مصر ، 1995 م ص : 53 .

ووسطه الأسري وماضيه يطرح فرضيات من قبيل عدم فهم التعلّيمية (المهمة) أو لغموضها وعدم دقة صياغتها أي إنها قابلة للتأويل ، ويساعد على ذلك طرح السؤال : ما الذي دفع المتعلّم للإجابة عن هذا السؤال بهذه الطريقة ؟ ومحاولة التّحقّق من الفرضيات من خلال الإجابة عن هذا السؤال أو من خلال تتبّع عدد مرّات ارتكاب الخطأ وكذلك من خلال مقارنة أعمال المتعلّمين أو التّحقّق في وضعيّة أخرى ، كما يجب التّأكّد من نوع الأخطاء أي إذا ما كانت منتظمة تتخذ صفة التكرار وتؤثّر على وجود عوائق في التّعلّم ، أم أنّها عشوائية ناتجة عن سهو أو قلة تركيز وانتباه ، وهل هي أخطاء فردية أم تخصّ جماعة القسم " أخطاء معيّنة " تحيل إلى عمليّة التّعلّم وتؤثّر على خللٍ فيها ؟

2- سيرورة تشخيص الصّعوبات على مستوى نموّ الكفاءة ومعالجتها : ويكون ذلك من خلال معايير التّصحيح.

1- التّشخيص بالمعايير : التّشخيص وفق المعايير ، حيث يمكن تنقيط كلّ معيار من رصد مكان الصّعوبة والخطأ والضعف عند المتعلّم ويتجنّب المغالاة في إصدار الأحكام على إنتاجاتهم ويثمن الجوانب الإيجابية فيها وإمداد المتعلّم بالوسائل المناسبة للعلاج .

ولابدّ من اعتماد المعايير الدّنيا في عمليّة التّشخيص وتصنيف المتعلّمين حسب المعايير غير المتمكّن منها وكذا بعض الأخطاء المشتركة بين عدد من المتعلّمين ، لأنّ كلّ معيار يقدّم مؤشّرات حول مظهر من مظاهر التّعلّات ومدى التّحكّم فيها مثلاً " معيار الملاءمة " إنتاج نصّ ملائم للتّعلّيمية " أو معيار " استخدام أدوات المادّة " إنتاج نصّ سليم على مستوى اللغة ، وهذه المظاهر تساعد المعلّم على تحديد مكان الخطأ والصّعوبات الأكثر تواتراً ، وتنظيم جهازٍ لمعالجتها .

وغالباً ما يتجلى فشل المتعلّمين على « مستوى معايير ترسي رابطاً بين ملفوظ الوضعيّة والإنتاج ، وهي معايير من قبيل معيار " الملاءمة " أو معيار " تأويل الوضعيّة المسألة " والحال أنّ معايير من هذا القبيل غالباً ما تغيب عن التّعلّات اللحظيّة ... » (22) ، ويكون الفشل في حلّ وضعيّة مرّغبة راجع إمّا إلى :

1 - عدم تحكّم المتعلّم في الموارد .

2 - متحكّم فيها لكنّه غير قادرٍ على تجنيدها بشكلٍ مدمجٍ لحلّ وضعيات مشكلة .

22 - غريب ، (عبد الكريم -) : بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التّطبيق والتّقييم ، ط 02 ، منشورات عالم التّربية ، مطبعة النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء ، المغرب ، 2011 م ، ص : 132 - 133 .

3 - متحكّم فيها غير أنّ تجنيده لها يكون في الوضعيّات المألوفة فقط وعاجز عن تحويل مكتسباته لاستثمارها في وضعيّة مشكلة جديدة .

وحثّى يكون التّشخيص دقيقاً يكشف مكن القصور في التّحكّم في المعايير لابدّ من منح المتعلّم ثلاث فرص مستقلّة في كلّ معيار سواء في ثلاث وضعيّات مركّبة ترتبط بكفاية تكتسي طابعاً إدماجياً وتتّسم بدلالاتها وبطابع الجدّة أو الإبقاء على نفس السيّاق بتعليمات ثلاث مختلفة ولكلّ تعليمة مستوى التّركيب المستهدف من قبل الكفاءة المنشودة (إنتاج ثلاث فقرات حول مواضيع مختلفة في اللغة) واحترام قاعدة التّلاثين للتّحقّق من التّمكّن في المعيار بمعنى أنّ المتعلّم نجح في فرصتين من ثلاث فرص الممنوحة له .

وتعدّ شبكة التّصحيح لتقييم إنتاج المتعلّم بمؤشّرات مدعومة بأمثلة لإنتاجات المتعلّمين تغطّي معياراً واحداً وتكون قابلة للملاحظة والقياس وتكون إمّا مؤشّرات نوعيّة فمثلاً معيار الصّوابيّة في اللغة العربيّة يمكن أجرأته إلى ثلاث مؤشّرات في إنتاج كتابي (صياغة جمل فعليّة ، استعمال صحيح للضمائر ، احترام علامات التّرقيم ...) ويساعد هذا النوع من المؤشّرات على تشخيص الأسباب التي أدّت بالمتعلّمين إلى الوقوع في الأخطاء أو تكون مؤشّرات كميّة عندما يقدّم توضيحات حول عتبة التّحكّم في المعيار ويعبّر عنه بعدد أو نسبة مثلاً 3/2 أو 80 بالمئة من الكلمات صحيحة نحويّاً وصرفيّاً ، ولا بدّ أن يكون عدد المؤشّرات محدوداً تجنّباً لتداخلها وأن تكون دقيقة سهلة الملاحظة والقياس .

وتتيح هذه المؤشّرات التّحقّق من استيفاء هذا المعيار من عدمه باعتماد قاعدة التّلاثين في المؤشّرات كذلك ولتيسير أجرأة قاعدة التّلاثين يتمّ تسقيف التّنقيط بثلاث نقط ، حيث يحصل المتعلّم على ثلاث نقط أو نقطتين أو نقطة واحدة أو صفر أي تحكّم أقصى في المعيار أو تحكّم أدنى أو تحكّم جزئي أو انعدام التّحكّم ، وبناءً على النّتائج والبيانات التي تمدّنا بها شبكة التّصحيح تتخذ القرارات النّهائيّة وتحديد الصّعوبات والأخطاء التي تحتاج إلى المعالجة .

ولنأخذ مثلاً توضيحياً لنشاط التّعبير في مادّة اللغة العربيّة (23)

المعايير	المؤشّرات	تحكّم أقصى	تحكّم أدنى	تحكّم جزئي	انعدام التّحكّم
----------	-----------	------------	------------	------------	-----------------

23 - واعلي ، (محمّد الطاهر -) : الوضعيّة الادماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات) ، مرجع سابق ، ص : 77 .

				- الاستهلال . - استجابة المنتج لطبيعة الموضوع . - احترام نمط المنتج . - وسيلة العرض مناسبة .	الملاءمة (الوجاهة)
				- احترام الجانب المنهجي (مقدم ، عرض ، خاتمة) . - ترتيب الأفكار حسب الأولوية والربط بينها مع التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية . - استغلال السندات التوضيحية . - استعمال كلمات الرجوع أو الاستئناف - طرح الرأي وتعليقه .	الانسجام
				- استخدام جمل تامة المعنى . - توظيف الأفعال حسب أزمنتها . - تنويع التراكيب وأساليب التعبير . - ثراء الرصيد اللغوي . - الاستعمال الصحيح للضمائر . - احترام علامات الترقيم .	الصوابية
				التنظيم - إدراج قيمة - جودة الخط - الابتكار في الإنتاج .	الإتقان (التمييز)

وهذا جدول توضيحي للنتائج التي أسفرت عنها مثلاً عملية التشخيص بالمعايير ، فالمعياران الأول والثاني دنويان والثالث معيار إتقان (24)

أسماء التلاميذ	المعيار 1 /4			المعيار 2 /4			المعيار 3 /2		
	وضعية 1	وضعية 2	وضعية 3	وضعية 1	وضعية 2	وضعية 3	وضعية 1	وضعية 2	وضعية 3
سمير	1	3	1	4	3	1	2	2	1
سعيدة	3	1	3	4	1	0	1	1	0
أسماء	4	4	3	1	4	1	2	1	2
أيمن	3	1	3	1	0	0	2	0	0
بدر	0	0	1	3	1	1	1	0	0
رجاء	3	1	0	4	1	4	2	0	1

نلاحظ من خلال الجدول أن كل التلاميذ لم يتمكنوا من المعيارين الدنويين بدرجة مرضية أي الحد الأدنى من درجة التمكن (تحكّم جزئي) فجميعهم بحاجة إلى المعالجة ، ويمكن تشكيل مجموعتين انطلاقاً من الجدول للمعالجة ، مجموعة تضمّ سمير وبدر ورجاء حول عدم تمكنهم من المعيار 1، والمجموعة الثانية من سعيدة وأسماء وأيمن لم يتمكنوا من المعيار 2

وبناءً على نتائج تقويم الكفاءات يؤخذ القرار النهائي والذي يكون رباعياً أو ثلاثياً وفق الترتيب التالي (يحذف القرار الأول في الثلاثي) :

- كفاءة مكتسبة إلى أبعد من عتبة النجاح ويظهر ذلك في قدرة المتعلّم على دمج مكتسباته وإعادة تحويلها توظيفها في وضعيات جديدة بنجاح .
- كفاءة مكتسبة يعني أن المتعلّم تحكّم في الكفاءة وهو بحاجة إلى دعم بالممارسة .
- كفاءة في مرحلة الإنماء أي إن هناك تدرّج ملموس عند المتعلّم في نموّ الكفاءة (تحكّم جزئي) .

²⁴ - غريب ، (عبد الكريم -) : *بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم* ، ط 02 ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2011 م ، ص : 133 .

- كفاءة غير مكتسبة تظهر في عجز المتعلّم عن إنجاز المهمة (انعدام التّحكّم) .
- ### 3- عناصر جهاز المعالجة :

وعليه يركز جهاز المعالجة على عنصرين مهمّين :

1/ معالجة الأخطاء النّقْطِيَّة المتواترة ومعايير عدم التّمكّن : بعد فرز الأخطاء النّقْطِيَّة المتواترة والمعايير ذات القصور على مستوى التّمكّن تبدأ عمليّة المعالجة سواء مع كلّ المتعلّمين أو مع مجموعة منهم ، حيث يباشر معالجة الأخطاء النّقْطِيَّة المتواترة معهم ، ويتعلّق الأمر مثلاً بتعثر غالبيّة المتعلّمين في تصريف فعل أو في خطأ إملائي في رسم همزة القطع والوصل والتّاء المربوطة والمفتوحة .

أمّا على مستوى المعايير فيتعلّق الأمر بقصور بعض المتعلّمين أو كلّهم على تجاوز عتبة الحدّ الأدنى من درجة التّمكّن .

2/ العناصر الفاعلة في عمليّة المعالجة : ويقصد بها تشكيل مجموعات انطلاقاً من الصّعوبات المرصودة ومصادرها والحاجيات المشتركة ورصد الأولويّات أي الأخطاء والصّعوبات التي يجب أن تحظى بالمعالجة وحسب نتائج التّشخيص التي قدّمتها المعايير والأخطاء النّقْطِيَّة المتواترة المعالجة بطرق مختلفة :

1- معالجة جماعيّة لكلّ المتعلّمين : إذا أثبت التّشخيص أنّ هناك أخطاء وصعوبات مشتركة .

2- معالجة تستهدف مجموعات صغيرة : تصنيف المتعلّمين حسب الأخطاء والصّعوبات المشتركة .

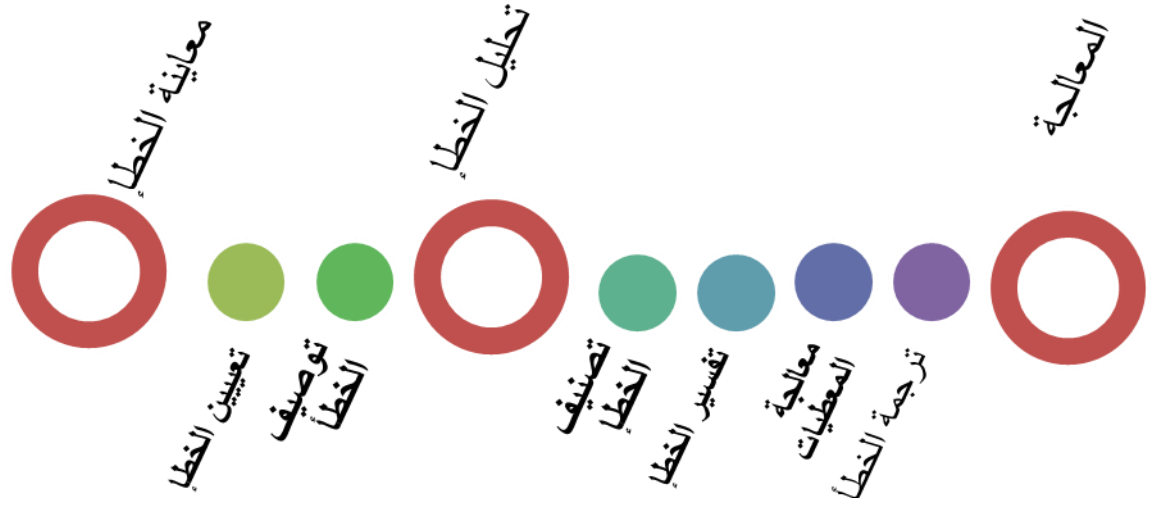
3- معالجة فرديّة : تتمّ بمعالجة أخطاء كلّ متعلّم على حدة .

مخطّط الاستراتيجية المتّبعة للعلاج : يركز مخطّط المعالجة على ثلاث مراحل أساسيّة تتربط فيما بينها عضويّاً وكلّ مرحلة تبني على التي سبقتها وهي :

1- **معاينة الخطأ :** تعيين الخطأ وتوصيفه وتعداده .

2- **تحليل الخطأ :** تصنيفه حسب نوعه واقتراح تفسيرات لأسباب وقوعه . (انظر تفسير الخطأ) .

3 – **المعالجة :** وفق تدرّج داخلي وخارجي يخضع للخطوات التّالية : المعاينة – التّمييز – التّعريف – التّمرّن – وضع التّصوّر (القاعدة) – التّطبيق – التّوظيف الموجّه – التّوظيف نصف الموجّه – التّوظيف الحرّ .



خاتمة :

لقد سمحت البحوث التربوية بالانتقال من النظرة السلبية للخطأ المقرون بالعقاب إلى نظرة جديدة مفادها أن الخطأ مؤشرٌ دالٌّ على كَيْفِيَّة حدوث عملية التعلُّم ، ومعناه أن المتعلِّم يبذل جهداً للتعلُّم وأنه يقوم بمحاولات جادَّة ، ومعناه أيضاً أنه بحاجة إلى تدخُّل المعلم ، والدَّور الأكبر للمعلِّم في ظلِّ بيداغوجيا الخطأ يكون هو الوعي بالخطأ والاعتراف بحقِّ المتعلِّم في الخطأ ، وأن يهتمَّ به لأنَّه يسمح له بالدُّخول في قلب سيرورة التعلُّم بكلِّ خباياها وأن يبتعد عن إصدار أحكامٍ مجَّانِيَّة وخاطئةٍ على المتعلِّمين ويتطلَّب منه ذلك تدبير وضعيَّات تعليميَّة علاجِيَّة تُزيل مختلف العوائق التي قد تحول دون استفادة المتعلِّم من مجهوداته ، وبالتالي يحقِّزه على تعيين خطئه وصياغته وشرحه .

وتصنَّف أخطاء وصعوبات المتعلِّمين التي تخضع للمعالجة إلى صعوبات تتعلَّق بعدم التَّحكُّم في الموارد وهذا يستدعي تحديد هذه الأخطاء وتصنيفها حسب طبيعتها وتحديد مجموعة المتعلِّمين الذين ارتكبوها ، وبناء جهاز معالجة مناسب لها ، وصعوبات تتعلَّق بنموِّ الكفاءة أي عدم التَّحكُّم في اكتسابها ، ويلاحظ ذلك في حلِّ الوضعيَّات المركَّبة الإدماجيَّة ، حيث تحيلنا عمليَّة التَّقويم بالمعايير إلى بناء جهاز لمعالجة الصُّعوبات التي اعترضت نموَّ الكفاءة عند المتعلِّمين والتَّحكُّم في اكتسابها .

قائمة المصادر والمراجع :

- 01 - أمير ، (عبد القادر -) و إلمان ، (إسماعيل -) : المعالجة البيداغوجيَّة ، 2008 م .
- 02 - الأمين ، (إسماعيل محمَّد -) : فاعليَّة أسلوب تدريسي علاجي لصعوبات تعلُّم تلاميذ الصُّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيَّة في مادَّة الرِّياضيَّات ، المؤتمر العلمي الخامس الفترة من (29 - 30) أبريل ، 1997 م ، المجلَّد الثاني .

- 03 - أوزي ، (أحمد -) : المعجم الموسوعي لعلوم التربية ، ط 01 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء المغرب ، 2006 م
- 04 - حمداوي ، (جميل -) : بيداغوجيا الأخطاء ، ط 01 ، المغرب ، 2015 م .
- 05 - حمداوي ، (جميل -) : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، ط 01 ، الألوكة ، 2015 م .
- 06 - الرَّاجحي ، (عبده -) : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1995 م .
- 07 - زيتوني ، (حسن حسين -) ، و زيتون ، (كمال عبد الحميد -) : التَّعلم والتَّدریس من منظور النَّظريَّة البنائيَّة ، عالم الكتب .
- 08 - سليمان ، (عبد الرحمان سيّد -) : سيكولوجيَّة ذوي الحاجات الخاصَّة (المفهوم والفئات) ، مكتبة زهراء الشَّرق ، القاهرة ، مصر ، الجزء الأوَّل ، 1993 م .
- 09 - السُّليمانی ، (العربي-) : ديناميَّة الخطأ في سيرورة التَّعلم والمعرفة ، مجلَّة علوم التربية ، (دوریَّة مغربيَّة نصف سنويَّة) ، المجلَّد 03 العدد : 24 ، مارس / 2003 م .
- 10 - صليبا ، (جميل -) : المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيَّة والفرنسيَّة والإنجليزيَّة واللاتينيَّة ، مكتبة المدرسة ، دار الكتب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، 1982 م .
- 11 - غريب ، (عبد الكريم -) : بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التَّطبيق والتَّقيیم ، ط 02 ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النَّجاح الجديدة ، الدَّار البيضاء ، المغرب ، 2011م .
- 12 - غريب ، (عبد الكريم -) : المنهل التربوي ، ط 01 ، الجزء الثاني ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النَّجاح الجديدة ، الدَّار البيضاء ، المغرب ، 2016 م .
- 13 - مؤلَّف جماعي : دراسات نقدیَّة في الكتاب المدرسي ، مقال : فريد امعضشو : الخطأ في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربيَّة بالتعليم الثانوي التَّأهيلي ، ط 01 ، شركة مطابع الأنوار المغاربيَّة وجدة ، 1433 هـ / 2012 م .
- 14 - مجمع اللغة العربيَّة : المعجم الوسيط ، مادَّة (خ ، ط ، ع) ، القاهرة ، مصر .
- 15 - ابن منظور : لسان العرب ، مادَّة (خ ، ط ، ع) ، ط 03 ، 1419 هـ / 1999م .
- 16 - واعلي ، (محمَّد الطَّاهر -) : الوضعیَّة الادماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات) ، ط 02 ، الورسم للنَّشر والتَّوزيع ، القبَّة القديمة ، الجزائر 2012 م .
- 17 - وزارة التربية الوطنيَّة والتَّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي : الدَّليل البيداغوجي للتَّعليم الابتدائي ، بيداغوجيا الخطأ ، ط 02 ، مطبعة المعارف الجديدة ، الرِّباط ، المغرب ، 2012 م .
- 18 - وزارة التربية الجزائرية : المرجعية العامَّة للمناهج ، وثيقة رسميَّة ، 2016