الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص تعليمية اللغات

الموسومة بـــ:

بيداغوجيا الخطأ:

الخطأ من الهامش إلى المركز نحو تعلم فعال

إعداد الطالبتين:

بورابح شيمـاء

حريـــر حميدة

إشراف الدكتور:

كراش بن خولة

أعضاء لجنة المناقشة:

1-أ.حدوارة محمد ..... رئيسا

2-أ.كراش بن خولة.....مشرفا ومقررا

3-أ.قاسم قادة.....مناقشا

الموسم الجامعي :

1441هـ-1442هـ/2020م-2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذنا الفاضل الدكتور

" كراش بن خولة " الذي أغدق علينا بكريم صبره،

وجميل عونه، وصدق نصحه،

فله منا أسمى عبارات الشكر والعرفان.

والشكر موصول إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين وافقوا على

قراءة هذا البحث وتقييمه.

إلى كل من تتلمذنا على أيديهم

إلى الذين قدّموا لنا العلم عبر مراحل حياتنا

وإلى كل من قدّم لنا مساعدة، عظيم شكرنا وتقديرنا

إهـــــــداء

إلى من كان رضاها سر نجاحي، أمي الغالية

أدامها الله لي

إلى من زرع في نفسي حب العلم والدي الحبيب

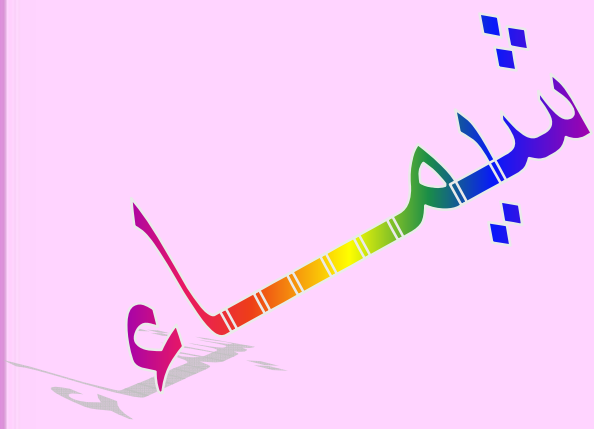
حفظه الله لي

إلى من شملوني بالعطف وأمدوني بالعون وحفزوني للتقدم

... إخوتي

إلى من ينافس الغيث في العطايا

ويسبق الحياء في السجايا "زوجي"



إهـــــــداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى:

من لا يمكن للكلمات أن توفي حقها

إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلها.

إلى أعز إنسان في الوجود " أمي الحبيبة " التي ربتني

و أنارت دربي و أعانتني بالصلوات و الدعوات.

إلى أبي الكريم الذي عمل لأجلي في سبيل طلب العلم

إلى من لا تفارقني بحكايتها و ابتسامتهما و وقف بجنبي

بدعواتهما (جدي و جدتي) أطال الله في عمرهما.

و إلى جدتي رحمها الله

إلى إخوتي وأخواتي:

فاطمة الزهراء، أنفال، عبد الحق، عبد الجليل

إلى كل من يهوى لغة القرآن حرفا ، أسلوبا ، بحرا

،فنا ، إعرابا ، إليهم أهدي ثمرة هذا الجهد

حميدة

مقدمة

مقدمـــة:

كانت البيداغوجيا التقليدية تعاقب المتعلمين عقاباً صارما، محملة إياهم مسؤولية أخطائهم المرتكبة، بسبب شرودهم ولامبالاتهم وعدم انتباههم إلى ما يقوله المدرس. ومن ثم فالخطأ هو فعل سلوكي سلبي شنيع، ينبغي تفاديه مهما كان حجم هذا الخطأ صغيراً أو كبيراً، فقد كان النجاح مرتبطاً بمدى ابتعاد المتعلم عن الأخطاء التي تعيب العمل المنجز.

أما البيداغوجيا الحديثة والمعاصرة ترى أن الخطأ فعل إيجابي إذ لم يعد يعتبر ذنباً مقترفاً يجب التكفير عنه أو لم يعد يؤخذ على هذا النحو وبالتالي أصبح من الملائم البحث عن أصل الخطأ لإعادة بنائه بطريقة صحيحة لاعتباره فعلاً بنيوياً وتكوينياً مفيداً ومثمراً وأنه أساس التعلم والتكوين وبناء التعلمات، فمن الأخطاء يتعلم الإنسان، بل إن تاريخ العلم عند الإبستمولوجي غاستون باشلار هو تاريخ الأخطاء بالمفهوم الإيجابي لا بالمفهوم السلبي، بمعنى أن كل نظرية علمية تصحح النظرية السابقة، وبهذا يتطور العلم بشكل بناء وهادف، من ثم فقد وضعت بيداغوجيا الكفايات والإدماج تقويماً جديداً هو التقويم الإدماجي الذي يسعى إلى تقويم المتعلم انطلاقا من المعايير الأساسية مثل معيار الملاءمة ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة والانسجام ضمن ما يسمى بمعيار الحد الأدنى.

من هنا كان عنوان بحثنا موسوماً بـ: بيداغوجيا الخطأ: الخطأ من الهامش إلى المركز نحو تعلم فعال، حيث واجهنا الإشكال التالي:

1-فيما تمثلت مقولات بيداغوجيا الخطأ التي حولت الخطأ من الهامش إلى المركز؟

2-ما علاقة تشخيص الخطأ البيداغوجي بالتعلم الفعال؟

3-هل للخطأ وظيفة بيداغوجية في مسار التعلم؟

4-كيف يمكن للأستاذ الممارس أن يتعامل مع أخطاء تلاميذه وتصحيحها بيداغوجيا وجعلها أداة إيجابية داخل الممارسة الصفية؟

وللإجابة عن هذا الإشكال تطرقنا إلى خطتنا وهي كالتالي:

-مقدمة: عبارة عن حوصلة شاملة للموضوع.

-مدخل: عنوناه بيداغوجيا الخطأ من الهامش إلى المركز تناولنا فيه: التعليمية/ديداكتيك، والتعليمية والبيداغوجيا، مكانة الخطأ في المرجعية التعليمية، بيداغوجيا الخطأ تحديد المصطلحات، وبيداغوجيا الخطأ ما بين اللسانيات التطبيقية والديداكتيك، وتطور البيداغوجيا في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة، وفي الخير تطرقنا إلى التعلم الفعال.

-الفصل الأول المعنون بـ: بيداغوجيا الخطأ ماهيتها وأهميتها، ومقسم إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: الخطأ بين المفهوم والمصدر

المبحث الثاني: من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ

المبحث الثالث: بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع

-الفصل الثاني: الخطأ من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي، مقسم إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: مدلول الخطأ حسب المنظور السلوكي

المبحث الثاني: الذكاءات المتعددة والتجديد التربوي

المبحث الثالث: التعليم التعاوني والصراع المعرفي

-خاتمة: كانت حوصلة لأهم النتائج المتحصل عليها.

متبعين في ذلك المنهج التجريبي.

ولإثراء هذا الموضوع اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع التي كانت سنداً ومعيناً في إنجاز هذا البحث نذكر منها:

1-المعجم الموسوعي لعلوم التربية لأحمد أوزي.

2-كتاب المنهل التربوي عبد الكريم غريب.

3-قضايا تربوية ورهان وجودة التربية والتكوين لعربي اسليماني ورشيد قديمي.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع نذكر أهمها:

-مكانة بيداغوجيا الخطأ في المناهج التربوية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات (مناهج اللغة العربية أنموذجا)، أحمد عكرمي، العربي معطا الله.

ومن المؤكد أن أي بحث علمي تواجهه جملة من الصعوبات والمشاكل، فمن بين الصعوبات التي واجهتنا نذكر:

قلة المصادر والمراجع في مثل هذه المواضيع كونها ميدانية أكثر منها نظرية.

ورغم كل هذه الصعوبات إلا أننا استطعنا تجاوزها بفضل جهد الأستاذ المشرف: كراش بن خولة، وبعض الزملاء والزميلات المشكورين على ذلك طبعا من ساعد على إنجاز هذا العمل متمنين من المولى عز وجل التوفيق والسداد.

جامعة ابن خلدون

تيارت في : 2021/06/28

بورابح شيماء

خرير حميدة

مدخل

بيداغوجيا الخطأ
من الهامش نحو المركز

-تمهيد

*التعليمية/ الديداكتيك

*التعليمية والبيداغوجيا

*مكانة الخطأ في المرجعية التعليمية

*بيداغوجيا الخطأ "تحديد المصطلحات"

*بيداغوجيا الخطأ ما بين اللسانيات التطبيقية والديداكتيك "الخطأ استراتيجية فعالة للتعليم والتعلم"

*تطور البيداغوجيا في ظل المقاربات البيداغوجيات الحديثة

*التعلّم الفعّال

تمهيد:

منذ ظهور علوم التربية والبحث المتواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمية التعلمية، لقد استفادت هذه الأخيرة بالفعل في كثير من جوانبها مما وصلت إليه الدراسات والأبحاث في عدد من فروع علوم التربية خاصة ما يتصل منها بالفعل التعليمي وشروط إنجازه.

التعليمية/الديداكتيك:

التعليمية أو الديداكتيك didactique لفظة اشتقت من الكلمة اليونانية didaktitos التي كانت تصف نوعا من الشعر التعليمي الذي كان يتناول شرح معارف علمية أو تقنية لتصبح هذه الفظة تستعمل للحديث عن المنوال العلمي.[1]

إن ظهور مصطلح التعليمية في الفكر اللساني التعليمي المعاصر يعود أساساً إلى الباحث اللساني ماكي الذي بعث هذا المصطلح من جديد للحديث عن المنوال التعليمي الذي قدم تحديداً دقيقاً له في كتابه الموسومة بـ "تحليل تعليم اللغة"، وذلك بغية تحديد لرؤيو علمية فيما يخص تعليم اللغات.[2]

«التعليمية إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن تأملا وتفكيراً حول طبيعة المادة الدراسية وأهداف تدريسها وإعداد فرضيات العمل التطبيقي انطلاقاً من المعطيات المتحددة باستمرار لعلم

[1] ينظر سعيدة كيحل: تعليمية الترجمة "دراسة تحليلية تطبيقية"-عالم الكتب الحديث- أربد- الأردن- 2009- ص 40.

[2] ينظر حساني أحمد: دروس في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية –بن عكنون- الجزائر- ط1- 2001- ص 130.

النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم ذات الصلة، فهي بهذا دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي»[1].

ثم إن الديداكتيك هي: «المنهج والأسلوب المحدد لتحليل الظواهر التعليمية وهي كذلك الدراسة العلمية التي تهتم بتنظيم وضعيات التعليم التي يمر بها المتعلم لبلوغ هدف عقلي وجداني حسي حركي، ويلعب المتعلم فيها الدور الأساسي بينما يقتصر دور المدرس على تصنيف عملية تعلم التلميذ وتصنيف المادة حسب الحاجات وتحديد الطرق المناسبة لنجاح فعل التعلم»[2].

وفي هذا السياق نجد علينا إلزاما الحديث عن الحقول الخاصة بالتعليمية بشكل عام وبتعليمية اللغات على وجه الخصوص:

[1] سعيدة كحيل: دراسات الترجمة translation studies- دار مجدلاوي للنشر والتوزيع- عمان- الأردن- 2011- ص 50.

[2] نورة مستغمر: ديداكتيك اللغة العربية- مجلة أبحاث لسانية- الرباط- العدد 01- 2006- ص 93.

تحليل الخطاب التعليمي:

ويعني هذا الحقل بتحليل الخطاب التعليمي بغية خلق جو للتعليم، ذلك الجو المناسب الذي سيساعد حتما على حصول العملية التعليمية وعلى إنجاح الفعل التعليمي. وهكذا تم الانتقال من مفهوم التعليمية الخاص بالمجالات الدراسية المختلفة الذي يهتم بالمحتوى التعليمي – البرامج التعليمية ومناهجها في الدرجة الأولى– إلى ما يعرف في الأوسط الديداكتيكية بالبيداغوجيا التي تتخذ موضوعاً لها العلاقة التي تربط الأستاذ بالطالب أثناء الدرس.[1]

التعليمية والبيداغوجيا:

هنا يستحسن بنا تحديد الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا، ولذلك نستعين بما جاء به ماركو فيولا:

«Rappelons que si la pédagogie s'intéresse aux connaisses et aux compétences, elle incluté également le relations en classe de vaut favoriser l'apprentissage Alt inverse, la didactiques s'attaché à une discipline et à son enseignement et cherche à faciliter l'appropriation des connaissances et des compétences […]. La pédagogie s'intéresse à ce qui se passe en classe, tandis que la didactique sert à préparer ce qui doit s'y passer»[2].

[1] ينظر حساني أحمد: مرجع سابق– ص 133، 137.

[2] Marco A.Fiola: prolegoménes à une didactique de la traduction professionnelle– Revue Mate XLVH– N°3– 2003– P 337.

مكانة الخطأ في المرجعية التعليمية:

تمهيد:

إن الخطأ عندما لا يتطابق إنتاج متعلم مع ما ينتظره المعلم، فيصبح المتعلم في نظره قد ارتكب خطأ وإن كان هذا الحكم في العمومية التي تطبعه لا يسمح على الإطلاق بتناول الطبيعة العميقة للخطأ ولأسبابه المحتملة، وكذا الآلية التي يعمل بها ولهذا يعتبر الخطأ واحد من المنطلقات التاريخية للأعمال الفكرية الأولى في التعليمية والخطأ له مكانة كبيرة في التعليمية وذلك من خلال المرجعيات الكبرى.[1]

1-المرجعيات المنطقية: إن الخطأ في هذه المرجعية لا يمكن أن يكون إلا من فعل المتعلم حيث يوصف بأنه لم يتابع بصفة جيدة ولم يحفظ ولم يفهم ولم يعمل.

2-المرجعيات البنائية: ينظر على أنه له دلالة، أي له معنى:

أ-مراد الخطأ ليس لمؤشرات العمل المنجز وإنما لنشاط إنتاج الحلول من طرف المتعلم، وهو ليس دليل على انعدام المعرفة لدى المتعلم.

ب-يرتبط بأخطاء أخرى أي أنه لا يمكن أن نعطي معنى لأخطاء المتعلم ما إذا اقتصر على تحليل وتأويل خطأ واحد، بل الاهتمام بتكرار وتناسق الأخطاء والقابلية لإعادة إنتاجها عن طريق تمسك المتعلم بإستراتيجية تجنبه الوقوع فيها.[2]

[1] سمراد طبي: الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا- رسالة ماستر: دراسات لغوية- قسم اللغة والأدب العربي- كلية الآداب واللغات- جامعة محمد بوضياف- المسيلة- 2018/2017- ص 26.

[2] ينظر عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية طبعة أولى- جسور للنشر والتوزيع- الجزائر- 2014- ص 237، 238.

بيداغوجيا الخطأ تحديد المصطلحات:

مصداقا للحديث النبوي الشريف: (كُلُّ بَنِي آدَمَ خَطَّاءٌ، وخَيْرُ الْخَطَّائِينَ التَّوَّابُونَ)[1]، فالخطأ ليس خطيئة لأن الخطأ والغلط من طبيعة البشر وسنة الله في خلقه نظرا إلى النقص في القدرات والاستعدادات لدى البشر، ودليل ذلك مدى الفروق الفردية التي تبين التفاوت والتمايز والاختلاف بينهم. ولولا الخطأ لما كانت التوبة ولا كان الاستغفار، وهذا مما يتطلب التعلم والتدرب والعمل على إدراك وفعل الصواب وتجنب الخطأ، والإنسان يتعلم ويستفيد من أخطائه، ويتجنبها ويخيرها ويكون تجربة له تفيده في تفاعله مع محيطه، فمن الخطأ نتعلم ونكتسب خبرة بحيث لا نكرره، إذ لا يسقط العاقل في الخطأ مرتين حيث حاء في الحديث: (لا يُلْدَغُ المؤمنُ من جُحْرٍ مرتين)[2]، كما جاء في الحديث معنى إيجابي للخطأ، عندما قُرِن بالعمل أي بالمحاولة والاجتهاد حيث يحصل المخطئ على أجر المحاولة والجهد المبذول، وهو تشجيع للسعي والعمل ونبذ التراخي والكسل، حيث يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم عن رواية عمرو بن العاص: (ذَا حَكَمَ الحَاكِمُ فَاجْتَهَدَ ثم أَصابَ فله أَجْرَان، وإِذا حَكَمَ فَاجْتَهَدَ ثم أَخْطَأَ فله أَجْرٌ)[3].

الخطأ في الفكر الإسلامي: لقد ترك أبو حامد الغزالي تراثاً تربويا هاما تناول فيه جل مسائل التعلم والتربية، وقد يلخص لنا وجهة النظر في الفكر الإسلامي، إذ جاء في الإحياء:

---

[1] رواه الترميذي (2499) وابن ماجة 4251 والدارجي 2730 والحاكم 244/4 وغيرهم من طريق علي بن مسعدة حدثنا قتادة عن أنس رضي الله عنه مرفوعاً.

[2] في الصحيحين البخاري برقم 83 ومسلم برقم 7690، عن أبي هريرة.

[3] البخاري الباب الحدي والعشرون باب أجر الحاكم برقم الحديث 7352 في الصحيحين البخاري برقم 7352 ومسلم برقم 1716 عن عمرو بن العاص.

التغافل عن أخطاء الطفل الأولى: فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة، فينبغي أن يتغافل عنه ولا يهتك ستره، ولا يكاشفه ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد على مثله ولاسيما إذا ستره الصبي واجتهد في إخفائه، فإن إظهار ذلك عليه ربما يقيد جسارة حتى لا يبالي بالمكاشفة.[1] أما إذا ارتكب الطفل خطأ أو قام بسلوك سيء لأول مرة، فعلى المربي أن يتجاهل منه ذلك، ولا يكشفه، وخاصة إذا عمل على إخفاء فعله وندم عليه، لأن فضح الطفل، وإعلان فعله أمام الملأ قد يعوده على المجاهرة بأفعاله المشينة، ولا يتورع في الإتيان بها، ثم يتجرأ على الفعل القبيح أمام الآخرين.

معاتبة الطفل سرا إن عاد للخطأ ثانية: فعند ذلك إن عاد ثانيا فينبغي أن يعاتب سرا ويعظم الأمر فيه، ويقال له إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا وإن يطلع عليك في مثل هذا فتفتضح بين الناس ولا تكثر القول عليه بالعتاب.[2]

ويقدم الغزالي هنا العقاب المعنوي إن كرر الطفل الفعل، وهو معاتبة الطفل سراً وعدم مواجهة خطئه أمام الآخرين، ويحذر من تكرار الفعل المشين، ويبين له أن معرفة الآخرين لفعله سيجعله يسقط من عيونهم ولا يحترمونه، ومع ذلك فلا يجوز التجاوز في العتاب واللوم وإنما بقدر الفعل.

[1] أبو حامد الغزالي: (د.ت) الإحياء 4 أجزاء- عالم الكتب بطلب من مكتبة عبد الوكيل الدروبي- دمشق- صفحة 63 الجزء الأول.

[2] المصدر نفسه – ص 63.

يجنب كثرة عتاب الطفل، وتوبيخه باستمرار: ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين فإنه يهون عليه سماع الملامة، وركوب القبائح، ويسقط وقع الكلام من قلبه، وليكن الأب حافظا هيبة الكلام معه فلا يوبخه إلا أحياناً، والأم تخوفه بالأب وترجره عن القبائح.[1]

كيف يمكن جمع الخطأ في سيرورة التعليم والتعلم قصد رفع المردودية؟

عندما نتعمق في دراسة ظاهرة الخطأ، نكتشف مجموعة من الدراسات والبحوث التي اهتمت بهذا المجال، والتي حاولت في أغلبها توضيح أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم ليست ناتجة فحسب عن ما هو بيداغوجي أو ديداكتيكي أو تعاقدي، بل إن هناك سبباً جد هام وهو ما يتصل بتمثلات المتعلم تلك التي قد تكون خاطئة وبالتالي فهي تشكل عوائق أمام اكتساب معرفة علمية جديدة.

ومع التأكيد على أن الأخطاء التي نرتكبها في تعلمنا تشكل جزءاً من تاريخنا الشخصي مع كل ما يشتمل عليه تاريخنا الخاص من معرفة وتجربة وتخيلات، وهكذا يمكننا تشبيه أخطائنا الخاصة بتلك الأخطاء التي عرفها تاريخ العلم خلال مراحل تطوره.

النظريات التربوية التي اتخذت مشكل التمثلات وعلاقتها باكتساب المعرفة العلمية مجالا للبحث والدراسة، يقول طاغور: «إذا أوصدتم بابكم أمام الخطأ فالحقيقة ستبقى خارجه»، ونحن نتعلم من الطبيعي أن نخطئ، فقط الذي لا يفعل أي شيء هو الذي لا يخطئ أبداً، فالخطأ شاهد

[1] أبو أحمد الغزالي: الإحياء- مصدر سابق – ص 63.

على جريان سيرورة فكرية، وهو إشارة على ما يواجهه تفكير التلميذ وهو بصدد قيام بحل مشكلة.[1]

بيداغوجيا الخطأ ما بين اللسانيات التطبيقية والديداكتيك: الخطأ استراتيجية فعالة للتعليم والتعلم:

إن أي تصور ممنهج لعملية التعليم والتعلم، وخصوصا عملية التقويم التربوي يقوم على اعتبار الخطأ كإستراتيجية فعالة للتعليم والتعلم، لأن الوضعيات الديداكتيكية تنطلق من سياقات متعددة لاكتساب المعرفة أو بنائها عن طريق المحاولة والخطأ، ذلك أن الخطأ في اللسانيات التطبيقية بداية إيجابية، فهو وكما يرى باشلار ليس مجرد تعثر في الطريق، ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة، بل إنه نقطة انطلاق المعرفة، ذلك أن المعرفة لا تبدأ من الصفر بل تصطدم بمعرفة مستعملة موجودة من قبل، وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله.

إن اعتماد منهج لساني دقيق ومنظم أصبح ضروريا في منظومة التعلم، لأنه ينطلق من التعرف على الخطأ وتحديد مكانه ووصفه وتصنيفه وتصويبه، علما أن تحديد الأخطاء يتم على كل مستويات الأداء من الناحية التركيبية والدلالية والصرفية والمعجمية في إطار نظام اللغة، ذلك أن بلورة الاهتمام بالخطأ اللغوي كأحد أهداف العملية التعليمية التعلمية، سيساعد على إبراز الصعوبات والمشاكل اللغوية والنحوية والصرفية والصوتية، والبلاغية والأسلوبية، والمعجمية،

[1] ينظر ميلود حميدات: بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفاءات "دراسة نظرية تحليلية"- الجزائر- الأغواط- مقال: منشور مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية- العدد 74- ص 09.

والإملائية التي يواجهها المتعلم كما يبحث عن الأسباب التي تؤدي إلى ارتكاب الخطأ وكذا أنجع الوسائل لعلاجها والحد منها.[1]

تطور بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة:

ترتبط المشكلة في المقاربة بالكفاية بمفهوم أساس ومهم وهو العائق الذي هو اعتقاد خاطئ وهو بمثابة دقيقة في ذهن التلميذ تعيق تعلمه، لذلك فمن المحتمل وقوع التلميذ في الخطأ، لذلك ركزت الكفايات على تقنين منهجية التعامل مع الخطأ وتجاوز النظرة الكلاسيكية السلوكية التي تقابل الخطأ وتتجاوزه بالعنق أو التحقير دون معالجته، وهذا التحديد يحيلنا إلى بيداغوجيا الخطأ باعتبارها خطابا أساسا ورئيسا في مقاربة التدريس بالكفايات حيث التعامل مع الخطأ كمصدر أساسي للضبط والتقدم والتعلم، شريطة أن يحلل ويفهم وذلك بتطبيق الخطوات الآتية:

1/الخطأ والمقاربات الحديثة:[2]

تنبه كبار البيداغوجيين إلى أهمية الخطأ في التعلم وخاصة الإضافات التي قدمها جون بيار أستواني إذ يقول في هذا الخصوص: «لقد سمحت الدراسات والأبحاث في التربية والديداكتيك في السنوات الأخيرة، بالتطور من تصور سلبي للخطأ، إلى تصور جديد يمكن أن يوظف باعتباره علامة على كيفية سيرورة التعلم، ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعانيها التلاميذ، ودون الدخول في بحث عقيم بربط الأخطاء بتبريرات من قبيل عدم التركيز والانتباه أو انعدام

[1] د-محمد دخاي: متصرف تربوي وباحث بماستر اللغة العربية والتواصل وحوار الثقافات- فاسك سايس- 2021/02/11.

[2] ينظر ميلود حميدات: بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفاءات "دراسة نظرية تحليلية"- نفس المرجع.

الرغبة والاهتمام لدى التلاميذ، وإنما بتصور جديد للخطأ، ليمكننا ذلك من فهم جديد لما يدور في حجرة الدرس، لجعل عملية التعليم أكثر فعالية».

لقد نشأت بيداغوجيا الخطأ من الثورة المعرفية التي عرفتها العلوم التربوية بالتوازي مع إنجازات علم النفس المعرفي، وفيزيولوجيا الدماغ، وفي نفس الوقت وبالتوازي كانت تتطور بيداغوجيات تطبيقية أخرى وتشكل استراتيجيات تعلمية معتمدة في ظل المقاربة بالكفاية، نذكر منها:

بيداغوجيا المشروع: وهي عبارة عن استراتيجيات عملية لتقديم منجزات وأعمال ترتبط بالحاجات الاجتماعية، أو هي دراسات ميدانية تهدف إلى حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، بتقديم أعمال وإبداعات تفيد الوسط الاجتماعي والصناعي، وهي أساساً تهدف إلى ربط التعلم بالواقع الاجتماعي، وتحويل المعرفة النظرية إلى معرفة تطبيقية منتجة ومفيدة. وقد نجحت هذه البيداغوجيا في التخصصات التقنية، وقد تم تبنيها في برامج المصانع لتطوير إنتاجها، وتمويل المشاريع المنتجة، كما نجحت في إكساب المتعلمين المهارات الحرفية، الكفاءات العملية في المدارس المهنية والتقنية.[1]

البياغوجيا التعاونية: وهي استراتيجية[2] تعمل على دمج مجموعة من التلاميذ في مشروع واحد، بحيث يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تكلف بإنجاز عمل واحد، ومنه تنتج المنافسة بين

[1] ينظر ميلود حميدات: بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفاءات- نفس المرجع- العدد 74- ص 09.
[2] نفس المرجع- العدد 74.

المجموعات، وبين أفراد المجموعة فيحصل التعاون والتكامل لإنجاز عمل ما، ويشعر كل واحد بأهميته في المجموعة وأنه ساهم بقسط مهم في إنجاز العمل، فيتعلم التلاميذ من بعضهم البعض، لأن الصبي للصبي ألقن كما يقول ابن سينا.

بيداغوجيا التعاقد: وهي بيداغوجيا تعتمد على حصول عقد بين المعلم والمتعلم لإنجاز عمل تحدده خطواته وأدواته، ويعمل الطرفان على احترام بنود ذلك العقد، والعمل على تحقيق أهدافه، وفي الأخير تقويم الإنجاز ككل وما تحقق منه، وما لم يتحقق، لإدراك الإيجابيات والسلبيات، ومعالجة النقائص والاختلالات ويدرك المتعلم أهمية العقد الذي يربطه بالمعلم، واحترام الإلتزامات التي يحددها، كمدة الإنجاز وخصائص العمل، ومميزات العمل، ومميزات العمل المطلوب، ومنه يتعلم التلميذ كيفية احترام المطلوب منه ويدرك تحمل المسؤولية.[1]

[1] ميلود حميدات: بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفاءات-مرجع سابق- ص 74.

التعليم الفعال: الماهية والمؤشرات الدالة والإستراتيجيات البيداغوجية:

التعليم الفعال:

يرتبط التعليم الفعال بقدرة المدرس وإبداعه في إحداث الإثارة العقلية والفكرية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى العلاقة الإيجابية بين المدرس والتلاميذ وأثرها النفسي والعاطفي في تحفيز التلاميذ على التعلم.[1]

فالتعليم الفعال إذا تنخرط فيه عناصر متكاملة ومنظومية من المدرس (المتحكم في الإستراتيجيات الفعالة في التعليم) والمادة المعرفية (التي تركز على إعطاء معنى وظيفيا للتعلمات)، والمتعلم الذي يعد قطب الرحى في العملية التعليمية، التعليمية (الذي نرسخ فيه القيم الإبداعية والتفاعل والإيجابية والتفكير الناقد والتقويم)، والمؤثرات الخارجية (البيئة المحلية، المجتمع المدني، الإعلام).

العناصر المهمة في التعلم الصفي الفعال:

تتحكم في فعالية البيئة الصفية مجموعة من العناصر الأساسية ولعل من أبرزها:[2]

خصائص المتعلم: يتوقف التعلم الصفي الفعال على مدى تجانس خصائص المتعلمين في الصف من حيث قدراتهم الفعلية والحركية وصفاتهم الجسدية، وقيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم حيث يعد هذا العامل من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم.

---

[1] الشلبي، إبراهيم مهدي (2001): التعليم الفعال والتعلم الفعال "أداء في التدريس وأدوار المعلم ومستنديه والسرة في تحقيق تعليم فعال يقود لتعلم فعال"- مطبعة المعارف- بغداد- العراق.

[2] نادر فهمي الزيود، وآخرون (1993): التعلم والتعليم الصفي- ط03- دار الفكر للنشر والتوزيع- عمان- الأردن.

المدرس الفعال: هو المدرس القادر على إشراك المتعلمين جميعهم وعلى توجيه الأسئلة إلى كافة التلاميذ بدل التركيز على بعضهم أو من لديهم رغبة جامحة في التعلم.[1]

سلوك المدرس والمتعلم: يؤثر التفاعل المستمر بين سلوك المدرس وسلوك المتعلم في نتائج التعلم، وترتبط شخصية المدرس الواعي الذكي بطرق التدريس الفعالة القائمة على أساس التفاعل.

البيئة الطبيعية للمدرسة: ترتبط فاعلية التعلم بمدى توفر التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية المتعلقة بمادة التعلم.

المادة الدراسية: وذلك بانتقاء المحتوى الدراسي الذي يتماشى وطموحات المتعلم اليومية والحياتية، وذلك سعيا لترسيخ الرغبة في التعلم.[2]

خصائص مجموعة المتعلمة: ترتبط فاعلية التعلم بالتركيبة الاجتماعية التي يتكون منها الصف الدراسي، من حيث اختلاف متعلمي الصف في قدراتهم وصفاتهم واتجاهاتهم وميولهم وقيمهم وخبراتهم السابقة.

المؤثرات الخارجية: يقصد بها العوامل التي تؤثر في موقف المتعلم تجاه التعلم المدرسي فالبيت والبيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم من العوامل المهمة التي تحدد صفاته الشخصية ونمط سلوكه داخل غرفة الصف.

---

[1] مولاي المصطفى البرجاوي: التعليم الفعال "الماهية والمؤشرات الدالة والإستراتيجيات البيداغوجية"- مجلة علوم التربية- العدد 62- ص 66.

[2] نفس المرجع- ص 66، 67.

بصيغة أخرى، فالعملية التعليمية تشمل ثلاث أبعاد رئيسية متمثلة في الآتي:[1]

-البعد المعرفي: يقصد به مجموع المعارف والمعلومات التي يستهدف تعليمها للمتعلم.

-البعد السلوكي: يقصد به مجموع أشكال الآداء والأساليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة.

-البعد البيئي: ويقصد به مجموع الظروف البيئية بعملية التدريس والتي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية.

مقومات ودعائم التعليم الفعال: يمكن تحقيق التعليم الفعال من خلال الدعائم التالية:[2]

-الرغبة في التعلم: مع الاكتظاظ الذي تعرفه جل الفصول الدراسية في ظل التفريط من قبل أولياء الأمور، وما تقوم به وسائل الإعلام من تشويه لصورة المدرس، كل ذلك قلل من دافعية المتعلم للتعلم، ومن هنا يلزم التفكير جديا في إيجاد رغبة في التعلم.

-التصميم المنظم للوحدة الدراسية: عبر محطات تعليمية- تعلمية أساسية: التخطيط والبناء الديداكتيكي المتين والتقويم التكويني المنظم والدعم والمواكبة الديداكتيكية.

-تنويع إستراتيجيات التدريس: هنـــاك العديد من الإستراتيجيـــــات المتعلقة بطريقة التعليـــم

[1] رشدي أحمد طعيمة (1999): المعلم (كفاياته- إعداده- تدريبه)- طبعة الأولى- دار الفكر العربي- القاهرة- ص 198. بتصرف.

[2] مولاي المصطفى البرجاوي: التعليم الفعال "الماهية والمؤشرات الدالة والإستراتيجيات البيداغوجية"- مرجع سابق- ص 67.

والتدريس، ومنها التعليم المباشر والتعليم بالاكتشاف والتعليم بالحوار والمناقشة.[1]

-تنويع أنماط التعليم: في التعليم الذي يركز على البيداغوجيا الفارقية، لا يفرض إستراتيجية واحدة في التدريس بل يتم تنويع أنماط مختلفة تجمع ما بين ما هو مرئي وسمعي وحركي تحليلي- شمولي- إبداعي.

-التقويم من أجل التعلم: أي أن المتعلمين بحاجة ماسة من خلال شبكة تقويمية تعلم التقويم الذاتي، حتى يصيروا قادرين على توظيف التغذية الراجعة لتطوير أدائهم وإنجازاتهم التعليمية.[2]

-تشجيع الاستقلالية والمشاركة الفعالة: من خلال التربية على الاختيار وتنمية الذات عن طريق أنشطة تربوية داعمة وموازية وترك مساحة حرة للإبداع.[3]

[1] مولاي المصطفى البرجاوي: التعليم الفعال "الماهية والمؤشرات الدالة والإستراتيجيات البيداغوجية"- مرجع سابق.
[2] نفس المرجع.
[3] نفس المرجع.

الفصل الأول

بيداغوجيا الخطأ ماهيتها وأهميتها

المبحث الأول: الخطأ بين المفهوم والمصدر

ماهية الخطأ: لغة، اصطلاحا

أنواع الخطأ

مصادر الخطأ

المبحث الثاني: من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ

تعريف بيداغوجيا الخطأ

مبادئ بيداغوجيا الخطأ

مصادر بيداغوجيا الخطأ

المبحث الثالث: بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع

المبحث الأول: الخطأ بين المفهوم والمصدر

إن المعلم اليوم ولأسباب عديدة ينبغي له أن يكون ملماً بثالوث العملية التعليمية التعلمية حتى يتسنى له القيام بدوره على أحسن ما يرام، ونقصد بذلك معرفة خصائص ومهام كل من المعلم والمتعلم والمعرفة أو لنقل التمكن من البيداغوجيا والديداكتيك "التعليمية"، والإستمولوجيا أي معرفة خصائص التعامل مع المتعلم، مع المادة التعليمية، ومع التعلمات أو الأنشطة المشرف على نقلها أو إثارتها أو الدفع لبنائها.

الخطأ: لغة:

يعرف ابن منظور الخطأ في لسان العرب بقوله: خطأ: الخَطَأُ والخَطاءُ: ضدُّ الصواب. وفي التنزيل: «وليسَ عليكم جُناحٌ فيما أَخْطَأْتُم به...»، وأَخْطَأَ الطَّرِيقَ: عَدَل عنه. وأَخْطَأَ الرَّامِي الغَرَضَ: لم يُصِبْه.. وأَخْطَأَ نَوْؤُه إِذا طَلَبَ حاجتَه فلم يَنْجَحْ ولم يُصِبْ شيئاً، والخِطْأَةُ: أَرض يُخْطِئُها المطر ويُصِيبُ أُخْرى قُرْبَها، ويقال خُطِّئَ عنك السُّوء: إِذا دَعَوْا له أَن يُدْفَع عنه السُّوءُ، وقال ابن السكيت: يقال: خُطِّئَ عنك السُّوء؛ وقال أَبو زيد: خَطَأَ عنك السُّوءُ أَي أَخْطَأَك البَلاءُ. وخَطِئَ الرجل يَخْطَأُ خِطْأً وخِطْأَةً على وزن فِعْلة: أَذنب. وخَطَّأَه تَخْطِئةً وتَخْطِيئاً: نَسَبه إِلى الخَطا، وقال له أَخْطَأْتَ. يقال: إِنْ أَخْطَأْتُ فَخَطِّئْني، وإِن أَصَبْتُ فَصَوِّبْني، وإِنْ أَسَأْتُ فَسَوِّئْ عليَّ أَي قُل لي قد أَسَأْتَ. وتَخَطَّأْتُ له في المسأَلة أَي أَخْطَأْتُ[1]. وتَخاطَأَه وتَخَطَّأَه أَي أَخْطَأَهُ. والخَطَأُ: ما لم يُتَعَمَّدْ، والخِطْء: ما تُعُمِّدَ؛ وفي الحديث: قَتْلُ الخَطَإِ دِيَتُه كذا وكذا هو ضد العَمْد،

[1] ابن منظور: لسان العرب- حرف الخاء مادة الخطأ- الجزء الخامس- دار صادر- بيروت- لبنان- الطبعة 2003م.

وهو أَن تَقْتُلَ إنساناً بفعلك من غير أَنْ تَقْصِدَ قَتْلَه، أَو لا تَقْصِد ضرْبه بما قَتَلْتَه به. وقد تكرّر ذكر الخَطَإِ والخَطِيئةِ في الحديث. وأَخْطَأَ يُخْطِئُ إذا سَلَكَ سَبيلَ الخَطَإِ عَمْداً وسَهْواً، ويقال: خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ، وقيل: خَطِئَ إذا تَعَمَّدَ، وأَخْطَأَ إذا لم يتعمد. ويقال لمن أَراد شيئاً ففعل غيره أَو فعل غير الصواب: أَخْطَأَ. والخاطِئُ: من تعمَّد لما لا ينبغي، وتقول: لأَن تُخْطِئ في العلم أَيسَرُ من أَن تُخْطِئ في الدِّين. ويقال: قد خَطِئْتُ إذا أَثِمْت، فأَنا أَخْطَأُ وأَنا خاطِئٌ.[1]

ورد في معجم الوسيط باب (خ.ط.ى) أو خطأ: أذنب أو تعمد الذنب، والخطأ خطي وغلط (جاء من الصواب) وخطأ تخطيئة نسبة إلى الخطأ والخطأ ما لم يتعمد من الفعل وهذا الصواب (ج) وأخطئه والخطأ الكثير الأخطاء أو الخطايا.[2]

وفي معجم اللغة العربية خطَأ [مفرد]: ج أخطاء (لغير المصدر): مصدر خطِئَ، التَّجربة والخطأ مبدأ للتوصُّل إلى الحلّ الصحيح أو النتيجة المقنعة عن طريق استخدام الوسائل والنظريّات حتى يتمّ تقليل الخطأ أو تصحيحه، وهو ارتكاب ذنب بغير تعمُّد، عكس الصواب خطأ.[3]

وقال الأموي: «المخطأ من أراد الصواب فصار إلى غيره والخاطئ من تعمّد لما لا ينبغي»[4].

في المصباح المنير: «يقال خطئ في دينه خطأ إذا أثم فيه، والخطأ: الذنب والإثم، وأخطأ يخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمداً أو سهواً، ويقال خطئ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمّد»[5].

---

[1] ابن منظور: لسان العرب- نفس المرجع.

[2] مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط مادة (خ.ط.ى) دون ذكر ت- طج(2)- ص 819، 820.

[3] أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة- عالم الكتب- القاهرة- ط1- 2005- مج إ- ص 659.

[4] مختار الصحاح محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي (1415هـ-1995م) (65/1).

[5] أحمد بن علي المقري الفيومي (174/1).

وتبين لنا مما سبق أن الخطأ: يريد ويقصد أمراً فيقع في غير ما يريد، وبصيغة أخرى الخطأ هو: الوهم، الكذب، الظن بمعنى كل ما يصدر عن المكلف من قول أو فعل خالٍ عن إرادته وغير مقترن بقصد منه أي عدم إصابة الهدف المقصود. يرمز الخطأ عادة إلى كون الشيء عديم الصحة أو انعدام الدقة في محتواه. أي أن يكون الشخص مخطئاً يعني أنه قام بعمل أو تصرف غير ملائم أو غير صحيح.

الخطأ اصطلاحاً: يقال بالأضداد تتميز الأشياء، فالخطأ هو مقابل الحق واليقين ودلالة على وجود حالة فكرية لدى الفرد تمنعه من التعاطي مع الحقيقة كمعطي إيجابي، ومن المنظور البيداغوجي التربوي يمكن اعتبار الخطأ حالة من المعرفة الناقصة نتيجة لسوء فهم أو نتيجة لخلل في سيرورة التعليم والتعلم. فالخطأ عائق ابستمولوجي يحول دون تقدم المعرفة العلمية، وأضف إلى ذلك هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء. 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 صلى الله عليه وسلم يقول: «إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر»[1].

[1] البخاري: صحيح البخاري- الباب الحادي والعشرون- باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ- دار ابن الكثير- دمشق- بيروت- الطبعة الأولى- سنة 2002م.

ويعني هذا أن الشرع الإسلامي ينظر إلى الخطأ العلمي من زاوية إيجابية إذ خص الخطأ من الاجتهادي بأجر واحد بحيث كانت الأمم السابقة تؤاخذ على أخطائها وتحاسب على جميع أفعالها دون أن تكون مبررات الجهل أو النسيان شفيعة لهم أو سببا في التجاوز عنهم في قوله تعالى: ﴿ وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَٰكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا﴾ الأحزاب: 05، ومن ثم فديننا الإسلام هو دين العلم والمعرفة والتجريب والاجتهاد مادام يثمن الخطأ العلمي.

ومن هذا المنبر نستنتج أن الإسلام قد سبق بقرون جاستون باشلار في معرفته.

وغالبا 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 واستيعاب التعلمات المعطاة له من طرف المدرس يترجم سلوكيا إلى إعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة، ويرى لالاند: «الخطأ كل حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو أصلا أو خاطئ العكس».[1]

أنواع الأخطاء: يمكن الحديث عن أنواع عدة من الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها المتعلم داخل الفصل الدراسي مثل:[2]

[1] محمد الشرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير"دراسة سوسيولوجية"- إفريقيا الشرق- المغرب- د.ط- 2010- ص 128.

[2] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد "التقويم الإدماجي كتاب الإصلاح"- العدد الثاني- الطبعة الأولى- 2015- مجلة الإصلاح الإلكترونية- تونس.

الأخطاء ذات المصدر العضوي:

ثمة مجموعة من الأخطاء يرتكبها المتعلم لها علاقة بالأسباب العضوية مثل: التلعثم أو نطق أصوات خاطئة بسبب انحباس عضوي أو مرض أو آفة في جهاز التنفس أو جهاز النطق، أو سبب فقدان المتعلم لأسنانه أو لسان فمه مثلا.

الأخطاء ذات المصدر التقابلي:

ثمة أخطاء ناتجة عن التداخل اللغوي، أو ناتج عن الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية لدى التلميذ، سواء على مستوى توظيف المصطلحات أو التعابير. فهناك من يكتب تعابير عربية، وهو يكتب إنشاء بالفرنسية، أو يستعمل ألفاظا من لغته الأم، ويعتقد أنها من الفصحى.

الأخطاء ذات المصدر السيكولوجي:

ترجع هذه الخطاء إلى أسباب نفسية، مثل: التلعثم، وصعوبة القراءة والكتابة والأفازيا.[1]

الأخطاء ذات المصدر المجتمعي:

تعود إلى أسباب سوسيولوجيـــة، كالإيمان بالخرافـــات والشائعات والسحر والمعتقـدات الضالة والباطلة، وترويج مجموعة من الأفكار البيولوجية ذات طابع نفسي.[2]

الأخطاء ذات المصدر الفيزيائي:

تتمثل في صعوبة التواصل بسبب التشويش، وانقطاع خط التواصل، مما يجعل المتعلم يحصل على معلومات خاطئة، قد تؤثر سلباً في أدائه التربوي.

---

[1] عبد الله ضيف: التدبير والتخطيط وفق المقاربة بالكفايات بيداغوجية الخطأ وتصحيح المعلومات- ط الأولى- 2006- وجدة.

[2] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد- مرجع سابق.

الأخطاء ذات المصدر التربوي: وهي الأخطاء التي لها علاقة وطيدة بما هو تربوي وتعليمي، مثل: الأخطاء الصوتية، والأخطاء الصرفية، والأخطاء الإملائية، والأخطاء النحوية، والأخطاء التعبيرية، والأخطاء المعرفية، والأخطاء المنهجية، وأخطاء التوثيق والاستثمار والإحالة، وأخطاء الفهم، وأخطاء التطبيق، وأخطاء التركيب، وأخطاء التقويم.

الأخطاء ذات البعد الرقمي: يرتكب المتعلم مجموعة من الأخطاء الرقمية المأخوذة من الحاسوب، عبر شبكة الإنترنت الافتراضية، فتختلط عليه المعلومات والمعارف والأفكار، فيأخذ ما هو خاطئ، ويترك ما هو صحيح. وفي كثير من الأحيان، تكون تلك المعلومات المستقاة مشوشة وناقصة معيبة أو غير منسوبة إلى أصحابها الحقيقيين.[1]

الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي: قد يرتكب المتعلم كثيرا من الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي، مثل الغش والتغيب المتكرر والاعتداء على زملائه في القسم، أو ضرب مدرسه، أو سب رجال الإدارة وشتمهم وإهانتهم.[2] بمعنى أن المتعلم قد يجهل مجموعة من القوانين والمساطر أو يتغافل عنها، فيقوم بحماقات وتصرفات مشينة في حق أصدقائه أو في حق مدرسه أو إدارته على الرغم من وجود قوانين داخلية لكل مؤسسة تربوية، بل يوجد في كل فصل دراسي ما يسمى بقانون الانضباط الداخلي، لذا تدفعه تلك الأخطاء إلى الخضوع إلى مجموعة من الجزاءات الإدارية والتشريعية ذات الطابع القانوني فيحاكم من قبل المجلس التأديبي، ربما يحرم من الدراسة

[1] أحمد عكرمي، العربي معطا الله: مكانة بيداغوجيا الخطأ في المناهج التربوية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات "مناهج اللغة العربية أنموذجا"- رسالة ماستر تعليمية اللغة العربية- قسم اللغة الرعبية وآدابها- جامعة أحمد دراية- أدرار- الجزائر- 2016/2015.

[2] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد-المرجع نفسه.

بشكل مؤقت أو مرحلي أو بصفة دائمة، أو قد يحاكم قضائيا وجنائيا إذا ارتكب –لا قدر الله– جريمة قتل أو اعتدى على أصدقائه أو تحرش بتلميذة ما أو اغتصبها.

الأخطاء ذات المصدر الأخلاقي: هناك أخطاء يرتكبها المتعلم يكون مصدرها أخلاقي، بمعنى أن تلك الهنات والأغلاط تتنافى مع القيم والأخلاق المرسومة.

مصادر الأخطاء:

يلاحظ أن الأخطاء التي ترتكب في الحقل التربوي قد تعود إلى مصادر متنوعة يمكن حصرها في ما يلي:[1]

أخطاء المناهج والبرامج والمقررات الدراسية:

تكون المناهج التربوية ببرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية، سببا في الأخطاء التي يرتكبها المدرس والمتعلم معاً، بسبب غياب فلسفة تربوية واضحة، أو وجود أخطاء معرفية كثيرة في المنهاج الدراسي بصفة عامة، والبرنامج والمقرر بصفة خاصة. ويعني هذا أن المدرس قد يوصل إلى المتعلم أخطاء معرفية ومنهجية، سببها المحتويات والمضامين التي يعج بها المنهاج الدراسي.

ويلاحظ أن ليس هناك مراقبة للكتب المدرسية، أو تتبع تقويمي لها. وأكثر من هذا، ليس هناك مراجعون لهذه المقررات قصد تصحيح هذه الأخطاء ومعالجتها، وتنبيه المؤلفين والمطابع إلى إعادة النظر فيها بالتصحيح والمعالجة، ويستحيل أن نجد كتاباً مدرسيا من الابتدائي نحو التعليم

[1] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد "التقويم الإدماجي كتاب الإصلاح"– العدد الثاني– الطبعة الأولى– 2015م– مجلة الإصلاح الإلكترونية– تونس. www.alislahmag.com

العالي خاليا من الأخطاء المطبعية، والمعرفية، والصرفية، والإملائية، والتركيبية والمنهجية... ومن هنا، تتسرب هذه الأخطاء كلها إلى المتعلم، يتعلمها على أنها صحيحة ويقينية وحقيقية.

أخطاء المدرس:

يتحمل المدرس مسؤولية مجموعة من الأخطاء، وهي أخطاء معرفية، وأخطاء تربوية، وأخطاء ديداكتيكية، وأخطاء إدارية... ويعني هذا أن المدرس قد يرتكب أخطاء كثيرة أثناء حصة الدرس، إما لكونه لم يتلق تدريبا في مراكز التكوين التربوي، وإما لأنه لم يحسن التدبير في نقل المعلومات إلى التلاميذ بمراعاة أسس الديداكتيك، واحترام معطيات البيداغوجيا، وإما لكونه لم يصرح بالأهداف والكفايات، ولم يراع الميثاق أو العقد الديداكتيكي الذي يجمع المدرس بالمتعلم، أو لم يحترم خطوات التدرج في بناء الدرس انطلاقا من الوضعية البدئية، حتى الوضعية النهائية، مراراً بالوضعية الوسطية وإما لأنه لم يوظف الوسائل الديداكتيكية والطرائق البيداغوجية توظيفاً حسناً، وإما لكونه لم ينجح في عملية التواصل والتبليغ، إذ كان عاجزاً عن نقل المعارف والتقنيات والدرايات إلى متعلميه بطريقة واضحة وسلسة ومفيدة وهادفة وبناءة[1].

أخطاء المتعلم:

يتحمل المتعلم مسؤولية أخطائه التي تظهر بشكل جلي في ورقة امتحان، وقد يكون سبب تلك الأخطاء راجعاً إلى عامل النسيان، واللامبالاة، والشرود، وعدم الانتباه، وعدم الرغبة في التعلم، والانسياق وراء شهواته وغرائزه وعواطفه.[2] ناهيك عن تضييع الوقت بسبب كثرة

[1] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد-المرجع نفسه.

[2] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي- الجزء الثاني- منشورات عالم التربية- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- المغرب- ط الأولى- سنة 2006.

التغيبات، والدخول في مناوشات وصراعات متطاحنة مع زملائه، أو الإدمان على المخدرات والأنترنت، ولعب الكرة على حساب التمارين والأنشطة الفصلية وأنشطة المنزل[1]، لذا يحتاج التعلم إلى التركيز، والانتباه، ومراجعة الدروس بشكل فوري ودائم، وإعادة إنتاج المعارف المدرسية بواسطة القراءة الموازية، والتقليل من توظيف التقنيات الإعلامية المعاصرة إلا إذا كانت الحاجة إليها ماسة لإعداد العروض والأبحاث والمشاريع والملفات التربوية.

المبحث الثاني: بيداغوجيا الخطأ

يقصد ببيداغوجيا الأخطاء: خطة بيداغوجية تقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية للتعلم والتعليم وتفترض وجود صعوبات ديداكتيكية تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعلمي معين، وهذه الصعوبات ترجع إلى كون المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه يمكن أن تتخلله بعض الأخطاء، وتركز بيداغوجيا الخطأ على ضرورة اعتبار أن الخطأ أمر طبيعي وإيجابي، الشيء الذي يحتم أخذه بعين الاعتبار أثناء إعداد الدرس.

كما يعرفها عبد الكريم غربي بقوله: «هناك من الباحثين والدارسين والمربين من يميز بين بيداغوجيا الأخطاء وبيداغوجيا الأغلاط فإذا كانت بيداغوجيا الأخطاء إستراتيجية للتعلم وإيجابية في مجال ديداكتيك على أساس أن الأخطاء هي أساس التعلم والاستفادة والاستيعاب والتمثل»[2].

[1] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد- مرجع سابق.

[2] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي- مرجع سابق- ص 723.

في مجال التربية والتعليم فإن بيداغوجيا الغلط تنصب على تشخيص الأغلاط اللغوية لدى المتعلمين وتصنيفها كمياً ونوعياً ووصفها وتحليلها وتفسيرها بهدف معالجتها وتصحيحها.[1]

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 كلمة خطأ Erreur والغلط بكلمة Faute. وفي هذا السياق يقول أحمد أوزي: لعل الصعوبة التي واجهتنا أثناء التعريف بلفظ الخطأ هي إشكالية التداخل بين الخطأ Erreur والغلط Faute، هكذا جاء في معجم روبير الصغير ومعجم الفلسفة أن الخطأ فعل ذهني يعبر عما هو خاطئ حقيقة والعكس صحيح، إنه عنصر يجب تغييره بمعنى تغيير الحالة الذهنية وليس تغيير لفظ بآخر، ونعتقد أن ما يميز الخطأ 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 ومفيداً لإزالة اللبس ولو مؤقتا، ذلك أن المقام لا يسمح بتدقيق لغوي أعمق كل ما تحتفظ به هو اعتبارهما 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.[2]

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي- مرجع سابق- ص 723.

[2] أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- المغرب- الطبعة الأولى- سنة 2006م- ص 132.

قد نتفق مع أحمد أوزي على أن هناك فرق بين الخطأ والغلط، فالخطأ يتعلق لِما 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 تحمل كلمة Faute على الأخطاء المعرفية والتربوية والديداكتيكية، ويعرف أحمد أوزي بيداغوجيا الخطأ بقوله: «من الزاوية البيداغوجية يتحدد الخطأ كأثر معرفة سالفة كانت ذا أهمية لكن أصبحت خاطئة أو غير ملائمة»، ومن جهته عرف H.Pieron الخطأ بأنه تعبير عن اختلاف بين قيمة ملاحظة وقيمة حقيقية.[1]

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 مرذول، وفعل سيء، وسلوك مشين، إذ تحاسب المتعلم حساباً عسيراً على زلاته وعثراته وأخطائه الذهنية واللغوية، وتترصد سقطاته اللسانية، وتتبع تراكيبه وتعابيره بالنقد والتقويم والتجريح والعتاب والتقريع. ومن ثم، كان النظر إلى الأخطاء على أنها اختلالات وظيفية ديداكتيكية، حيث يمكن تجنبها إذا ما أصغ التلميذ للنصائح والتنبيهات.[2] وأكثر من هذا، فالخطأ ناتج عن السهو، واللعب، والشرود، وعدم الانتباه لدى المتعلم، وضعف ذاكرته الذهنية، وقلة حفظه، وانخفاض درجة ذكائه، مما يجعله هذا الواقع تلميذاً غير كفء وغير

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي- مرجع سابق- ص 723.

[2] نفس المرجع.

مؤهل. ومن ثم، لا يستحق النجاح أو الشهادة أو الإجازة. ومن هنا، يكون الخطأ سبباً في حرمان المتعلم أو الطالب من شهادته أو نقطة النجاح والتميز.

ومن هنا، كان الخطأ، في الثقافة التربوية التقليدية، مذمة وعيباً ومدعاة للسخرية والإهانة والضحك، وسبباً في القدح في صاحبه، ولاسيما إذا كان يخطئ في مسائل لغوية عادية وبسيطة ومعروفة عند كل الناس، ولاسيما الأمور النحوية والصرفية والإملائية والتركيبية. 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 قبيل: انتبهوا، هناك أخطاء لا يجب السقوط فيها، فكروا جيداً تجنباً للأخطاء، والمعلم في هذه الحالة يعيد تفسير المعطيات المقدمة للمتعلمين، وإذا ما تعذر عليهم تجاوز الأخطاء المرتكبة يتطلب منهم الأمر تكرار القسم.[1]

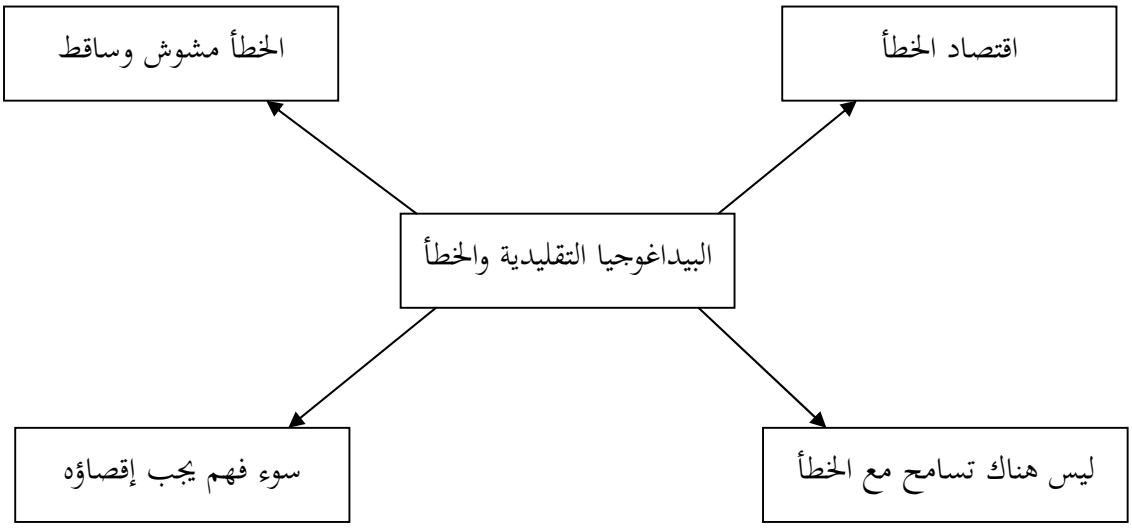
الواقع هنا يفسر على أنه يتم تعويد المتعلمين بشكل صريح أو ضمني على تجنب الخطأ أو التحايل عليه بواسطة الغش كون المواقف التي يتخذها المعلمون سلبية تدفع بالمتعلمين إلى إخفاء مشاكلهم التعليمية. ومن شأن هذا السلوك الملاحظ في الأنظمة البيداغوجية التقليدية أن يدفع بالعمل التعليمي إلى أوضاع بيداغوجية متأزمة من شأنها أن تؤثر على المستوى التحصيلي للمتعلمين.[2]

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي- مرجع سابق.

[2] محمد لمباشري: 2002- ص 78.

فالخطأ في البيداغوجيا التقليدية سلوك مناف للصواب يجب محاربته، أو سوء فهم يجب إزالته وشطبه في كل إنتاجات المتعلمين.[1]

ويعبر عن هذه النقطة باشلار بمخططه الآتي:



الشكل رقم 01: الخطأ في نظر البيداغوجيا التقليدية

مدلول الخطأ حسب التربية الحديثة:

في البيداغوجيا الحديثة نرى أن الخطأ أصبح حقا من حقوق التعلم باعتباره منطلقا لعمليات التعلم والتعليم، فالمعرفة لا تبدأ من الصفر بل لابد 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 الديداكتيكية لتصبح مناسبة تستغل في البحث عن الصواب. وفي هذا السياق، يقول أستولفي: «سمحت الأبحاث، منذ سنوات، في التربية

[1] عثمان آيت مهدي: كيفية التعامل مع أخطاء المتعلمين- 2009- ص 18.

وبخاصة في الديداكتيك بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصور جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة سيرورة التعليم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض التلاميذ. فيتصور آخر مختلف للخطأ، سيكون ممكنا إعادة تحديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعليم»[1].

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

مبادئ بيداغوجيا الخطأ:

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ يمكن إجمالها فيما يلي:[2]

1/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.

2/الخطأ تجديد للمعرفة: بمعنى أن الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة بل هو معرفة تناساها المتعلم أو غفل عنها ليس من الأسباب، وقد قال أفلاطون: المعرفة تذكر، والجهل نسيان لذا يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة.

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي- الجزء الثاني- نفس المرجع- ص 723.

[2] جميل حمداوي: بيداغوجيا الأخطاء- مكتبة المثقف- الطبعة الأولى- 2015- ص 10.

3/الخطأ ظاهرة طبيعية وإنسانية: ويعني هذا أن من صفات الإنسان العادية والطبيعية والفطرية والجوهرية الخطأ والنسيان والجهل والغفلة، وسمي الإنسان إنساناً لأنه سريع النسيان.

4/الخطأ حق من حقوق المتعلم: ويعني هذا أن الخطأ ليس جريرة أو عيبا أو فعلا مشينا، بل هو حق من حقوق الطفل والمتعلم بصفة خاصة، ومن حقوق الإنسان بصفة عامة.[1]

5/الخطأ أداة التقويم: بمعنى أن التقويم ينصب على تصحيح الأخطاء وقياس قدرات المتعلمين الكفائية واختبار إنجازاتهم وأداءاتهم العملية داخل الفصل الدراسي.

6/الخطأ تشخيص وتصحيح: بعد عملية تشخيص الأخطاء ووصفها تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق والتصحيح والتقويم الذاتي.

7/الخطأ بناء للتعلمات: ويعني هذا أن المدرس يبني تعلماته ويصححها انطلاقا من الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم.

8/الخطأ تدبير محكم: أي أن الأخطاء هي التي تدفع المدرس إلى اختيار آليات جديدة على مستوى التخطيط والتدبير والتقويم.

9/الخطأ أساس الدعم: ويعني هذا أن المدرس لا يلتجئ إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطأ الشائع والمتكرر والملحاح.[2]

[1] فشار فاطمة الزهراء: المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ- مجلة دراسات وأبحاث- المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة باجي زيان عاشور- الجلفة- الجزائر- العدد24- سبتمبر 2016- ص 122.

[2] جميل حمداوي: بيداغوجيا الأخطاء- مرجع سابق.

10/الخطأ متنوع المصادر: أي أن الأخطاء ذات مصادر متنوعة إما عضوية وإما سيكولوجية وإما اجتماعية وإما بيداغوجية وإما ديداكتيكية وإما لسانية وإما إبستيمولوجية.[1]

ومن هذا المنبر تبين لنا أنه لا يعتبر الخطأ البيداغوجي نتيجة عن عدم معرفة ولكنه يمثل معرفة مضطربة تبدأ منها لبناء معرفة صحيحة وأن لكل فرد متعلم أسلوبه الخاص به واهتمامه الخاص بالنظر لمواضيع التعلم المختلفة[2].

ولا يمكن تجنب فكرة الخطأ على مدار العملية التعليمية بحيث يعتبر الخطأ خاصية تميز الإنسان وهو شرط من شروط عملية التعلم، ومن حق المتعلم أن يخطئ مما لا بد أن يعتمد على ذاته في اكتشاف الأخطاء وتصحيحها ليعزز لديه الثقة بالنفس ومسؤولية اتخاذ القرار.

وظائف بيداغوجيا الخطأ:

ثمة مجمعة من الوظائف التي تؤديها بيداغوجيا الأخطاء يمكن حصرها فيما يلي:[3]

وظيفة تعليمية تعلمية: ويعني هذا أن الخطأ وسيلة إيجابية في تعلم الخبرات، وبناء المكتسبات، فمن الأخطاء يتعلم الإنسان وبها يكون نفسه بنفسه بعد التعرف إلى مختلف تعثراته وعيوبه.

---

[1] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد "التقويم الإدماجي كتاب الإصلاح"- العدد الثاني- الطبعة الأولى- 2015- مجلة الإصلاح الإلكترونية- تونس www.alislahmag.com

[2] أحمد عكرمي، العربي معطا الله: مكانة بيداغوجيا الخطأ في المناهج التربوية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات "مناهج اللغة العربية أنموذجا"- مرجع سابق.

[3] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد "التقويم الإدماجي كتاب الإصلاح"- مرجع يابق.

وظيفة بنائية: يسعف الخطأ المتعلم أو المدرس معاني بناء شخصيتهما، وتقوية قدراتهما التعليمية والتكوينية والكفائية، وبناء سيرورة الدراسة في مختلف مراحله الديداكتيكية: المرحلة البدئية والمرحلة الوسطية والمرحلة النهائية.

وظيفة إدماجية: لا تعني بيداغوجيا الإدماج إلا بالمعايير الدنيا مثل: معيار الملائمة ومعيار الاستخدام السليم للمادة ومعيار الانسجام، أما معيار الإتقان فيحتل مرتبة ثانوية، ولا يتعدى ثلث مجموع التنقيط، ومن هنا فالخطأ له وظيفة إدماجية، بمعنى أنه يرتبط بالوضعية السياقية الإدماجية التي تقوم على المسألة والسياق، والوظيفة والمعلومات والتعليمات، والمؤشرات. ومن ثم، تعتبر الأخطاء عن عدم الملائمة بين الإنتاج والمطلوب، ويمكن للمتعلم أن يصحح أخطائه بواسطة شبكة التمرير، أو شبكة التصحيح. ومن ثم ترتبط أخطاء المتعلم بموارده المكتسبة وطريقة إدماجها في أثناء مواجهة للوضعيات لإيجاد الحلول المناسبة.[1]

وظيفة إبستمولوجية: ليست الأخطاء هفوات سلبية مشينة، بل هي بصمات إيجابية في مجال المعرفة. ومن ثم، تتقدم المعرفة الإنسانية بتصحيح المعارف السابقة وانتقادها وتجاوزها، وبناء معارف جديدة التي تصبح بدورها معرفة قطائع إبستمولوجية، أو معرفة أخطاء ينبغي تصحيحها كل مرة بهدف تحقيق التطور، والتقدم، والازدهار[2].

[1] فشار فاطمة الزهراء: المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ- مرجع سابق.

[2] جميل حمداوي: بيداغوجيا الأخطاء-مرجع سابق.

وظيفة تكوينية: يتعلم المتعلم كثيرا من ارتكابه للأخطاء ومن ثم يصبح الخطأ وسيلة من وسائل التكوين والتأهيل والاستفادة من الهنات التي وقع فيها، بعدم تكرارها من جديد وتحضر هذه الوظيفة عند المدرسين بالخصوص ولاسيما المتدربين الذين يتلقون دروسا في طرائق التدريس.

وظيفة علاجية: تساهم الأخطاء في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، لذلك، يتدخل المدرس لتشخيص هذه الأخطاء بتحليلها ووصفها والبحث عن عواملها ومصادرها، مع اقتراح آليات تدبيرية لمعالجتها إما بطريقة تربوية وديداكتيكية، وإما بطريقة خارجية ذات طابع نفسي واجتماعي.

وظيفة توجيهية: يحمل الخطأ في طياته وظيفة توجيهية، إذ يساعد المدرس على معرفة مستوى المتعلم، وتحديد قدراته الكفائية والتأهيلية، فيوجه إلى اختيار الأنسب من المحتويات والبرامج والطرائق والوسائل الديداكتيكية، وكذلك يوجه المتعلم الوجهة اللائقة به.[1]

وظيفة تدبيرية: يسعف الخطأ المدرس في تدبير درسه الديداكتيكي، بوضع تخطيط كفائي، أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة التربوية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، واختيار أفضل طريقة للتواصل، وتنظيم الفصل الدراسي مكانيا، وضبط إيقاعاته الزمنية، مع اختيار وسائل التقويم المناسبة.[2]

[1] ميلان محمد: بيداغوجيا الخطأ وتقويم التعلمات في مادة الفلسفة- مجلة دراسات وأبحاث ديداكتيك الفلسفة- 2010/10/27.

[2] فشار فاطمة الزهراء: المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ- مرجع سابق- ص 121.

وظيفة تقويمية: يقوم الخطأ بدور هام في تقويم المتعلم، بتبيان مظاهر قوته وضعفه، ومن ثم، يساعدنا على معرفة مستوى المتعلم وكفاياته الإنجازية والأدائية. وبذلك، نستطيع أن نحكم عليه، ونقيس قدراته ودراياته ومهاراته، وتتبع مختلف أنشطته.[1]

وبذلك يكون الخطأ أهم وسيلة لتقويم التلميذ وتوجيهه وتأطيره وتكوينه وتعليمه.[2]

[1] ميلان محمد: بيداغوجيا الخطأ وتقويم التعلمات في مادة الفلسفة– مرجع سابق.

[2] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد "التقويم الإدماجي كتاب الإصلاح"– مرجع سابق.

المبحث الثالث: بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع

واقع الممارسة التدريسية "الصفية":

تتميز الممارسة التدريسية 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، واللامبالاتهم 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 حساباً شديداً إذ يلتجئ إلى تسطير أخطائهم التي ارتكبوها في مواضيعهم الإنشائية أو فروضهم واختباراتهم وامتحاناتهم، فيؤنبهم على ذلك ويعرضهم للسخرية والعتاب والتوبيخ والتجريح بشكل مباشر أمام زملائهم، وبذلك، يحمل المدرس متعلميه وحدهم مسؤولية تلك الأخطاء[1]. في حين أن كثيرا من تلك الأخطاء تعود إلى المقررات والمناهج والبرامج وطرائق التدريس، بل إن المدرسين أنفسهم الذين يتقاعسون عن أداء واجبهم، أو تنقصهم الدراسة والكفاية البيداغوجية، والتمكن الديداكتيكي، وسوء توظيف الوسائل التعليمية التعلمية، أو قد لا يقومون بواجباتهم بشكل حسن.[2]

---

[1] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، كتاب الإصلاح.

[2] أحمد عكرمي، العربي معطا الله: مكانة بيداغوجيا الخطأ في المناهج التربوية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات "مناهج اللغة العربية أنموذجا"- مرجع سابق.

ومن هنا يكون الخطأ في منظور الممارسة التدريسية الواقعية، عيبا سائنا يتوقف عنده المدرس كثيرا أثناء عملية التصحيح تشخيصا وتحليلا وتقويما ومعالجة، وربما يعتبره السبب الحقيقي في فشل المتعلم، والعامل الرئيسي في رسوبه وتعثره وتكرار السنة الدراسية، وبذلك يكون المدرس قد جانب جادة الصواب، وأهمل الجوانب الأخرى في العملية الديداكتيكية 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 الفروق الناتجة عن عوامل وراثية ومكتسبة، وعوامل اجتماعية واقتصادية وطبيعية وثقافية وحضارية... ويعني هذا كله أن المدرس داخل فصله الدراسي، لا يعتبر الخطأ أداة للتعلم والتكوين والتأهيل، وآلية إجرائية لبناء الدرس لتقوية المتعلمين ودعمهم، ويعده أيضا وسيلة أساسية لتحقيق الأهداف والكفايات المرجوة، لأن الأخطاء هي التي تجعل المتعلم في الحقيقة واعيا بإنتاجه وعمله وفروضه، 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[1]: «من سلبيات النظام التعليمي، والطرائق البيداغوجية، قتل روح الحوار عند التلميذ، والتي نشأت لديه منذ السنوات الأولى في حياته»، فلقد لاحظ تارد Tarde أن الأطفال يبدؤون بطرح الأسئلة على آبائهم وعلى

[1] العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان الجودة التربية والتكوين- منشورات عالم التربية- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- المغرب- الطبعة الأولى- سنة 2005م- ص 101.

الأشخاص الذين يكبرونهم سنا، وهذا الحوار نحن مطالبون بتنميته من خلال منحهم الحق في الخطأ والصواب، ويرى محمد بوبكري بأن المدرس لا ينتهي هنا إلى أن التلاميذ يتوفرون على معارفهم الخاصة، وعلى جهاز خاص يتمثلاتهم، وأنهم لا يمارسون بالضرورة القطعية الابستمولوجية الضرورية لكي يكتسب هذا المفهوم معنى... كل ما يعرفه المدرس، هو أن كل حياد أو زلل عن تصوره يعتبر خارج الحقيقة أي الخطأ.

ويستوجب وضع خط أحمر تحته، وهو شهادة إلغاء، فهل تصور يوماً مصدر هذا الخطأ وأيه طريقة سليمة لفهم هذه الأخطاء؟

إن الخطأ منبوذ داخل الفصول الدراسية، سواء من طرف المدرس أو الزملاء، وموقف الأستاذ منه موقف سلبي يتبدى من تعامله مع الأجوبة الخاطئة والتلاميذ الذين يخطئون، فالأجوبة الخاطئة لا تؤخذ بعين الاعتبار.[1]

الهندسة الديداكتيكية للخطأ:

إنها بصفة خاصة طريقة علمية لرصد وتشخيص أسباب الوقوع في الخطأ البيداغوجي ومعرفة أصوله المرجعية، كما تقوم هذه الهندسة باقتراح إستراتيجية ديداكتيكية، تجعل التلميذ قادراً على تعرفه على أخطائه، والاعتراف بها من أجل تجاوزها. وهذا ما يسميه روجيرس بالميتامعرفة والانعكاسية.[2]

[1] العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان الجودة التربية والتكوين- مرجع سابق- ص 102.

[2] محمد لمياشيري: من بيداغوجيا الخطأ إلى الهندسة الديداكتيكية- المجلة التربوية- ع7- 1997- ص 62.

لكن إذا كان من اللازم ترك المتعلم يحاول ويخطئ، فإنه من اللازم كذلك عدم تركه يستنفذ طاقته في مسلك خاطئ لا يؤدي إلى الإدماج، لذا يقترح إحداث توازن بين منحه الوقت الكافي ومدة بالتغذية الراجحة.

إذن يمكن القول أن الهندسة الديداكتيكية هو المفهوم الذي ترتكز عليه الأعمال التي تهدف إلى تحديد الطرق والتقنيات التي يمكن إعادة إنتاجها أو إعادة استعمالها وذلك لتسهيل خلق بيئة ملائمة (تصور- إنجاز- تجريب- تقييم- نشر) للتكوين أو التعلم.

آليات الاشتغال وفق بيداغوجيا الخطأ:

يفترض الاشتغال وفق هذه المقاربة البيداغوجية إضافة إلى الاقتناع المبدئي بالخطأ كحق طبيعي للتلميذ باعتباره مازال يتلمس طريقه في الفهم والمعرفة والتعلم، القيام بمجموعة من الإجراءات نحددها كالآتي:[1]

الإشعار بالخطأ: يتعين في هذه المرحلة إشعار التلميذ بالخطأ دون وضعه في موقف المذنب بل لابد أن تنظر إلى الخطأ مجرد محاولة للنجاح.

تصنيف الأخطاء: وهذا من حيث طبيعتها ومدى علاقتها بالمادة الدراسية مثلا: هل هي مرتبطة بخلل في الذاكرة وعدم القدرة على التخزين؟ بسوء فهم أو عمليات ذهنية أخرى لا تؤدي وظائفها كما يجب؟ ثم هل هي أخطاء مقبولة أم غير مقبولة نسبة إلى سن التلميذ ومستواه التعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد والمبادئ الأولية في اللغة وباقي المواد التعليمية.[2]

[1] محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير- دراسة سوسيوبداغوجية- إفريقيا الشرق- المغرب- د.ط- 2010- ص 128، ص 117، 118.

[2] فشار فاطمة الزهراء: المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ- مرجع سابق.

تحليل الخطأ: أي البحث عن الأسباب الكامنة وراءه: هل هي أسباب ذاتية مرتبطة بالمتعلم كعدم التركيز مثلا: 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 باعتبارات أخرى.[1]

معالجة الخطأ: تعد المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي، ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء والأغلاط، وتشخصيها في سياقاتها، وتصنيفيا نوعيا وكمياً وتحليلها وفق القواعد المعطاة، ووصفها بدقة وتفسيرها في ضوء عواملها ومصادرها، وتقديم معالجة إجرائية ناجحة قد تطول هذه العملية وقد تقصر. فمعالجة الخطأ تفترض فهمه بشكل عميق وإعطائه بعدا تكوينياً، ومن الأفضل في هذه الحالة إعطاء الفرصة للتلميذ للتفكير في أخطائه وتأملها بنفسه، وإذا ما تبينا 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 الإستراتيجية التعليمية التي يعتمدها في تدبير برنامجه.

ومن أهم الاستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على[2]:

[1] العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان الجودة التربية والتكوين- مرجع سابق- ص 103.

[2] ينظر فشار فاطمة الزهراء: المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ- مرجع سابق- ص 122.

التغذية الراجعة: أو الفيدباك لتصحيح العملية الديداكتيكية وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتماداً على أدلة التصحيح.

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

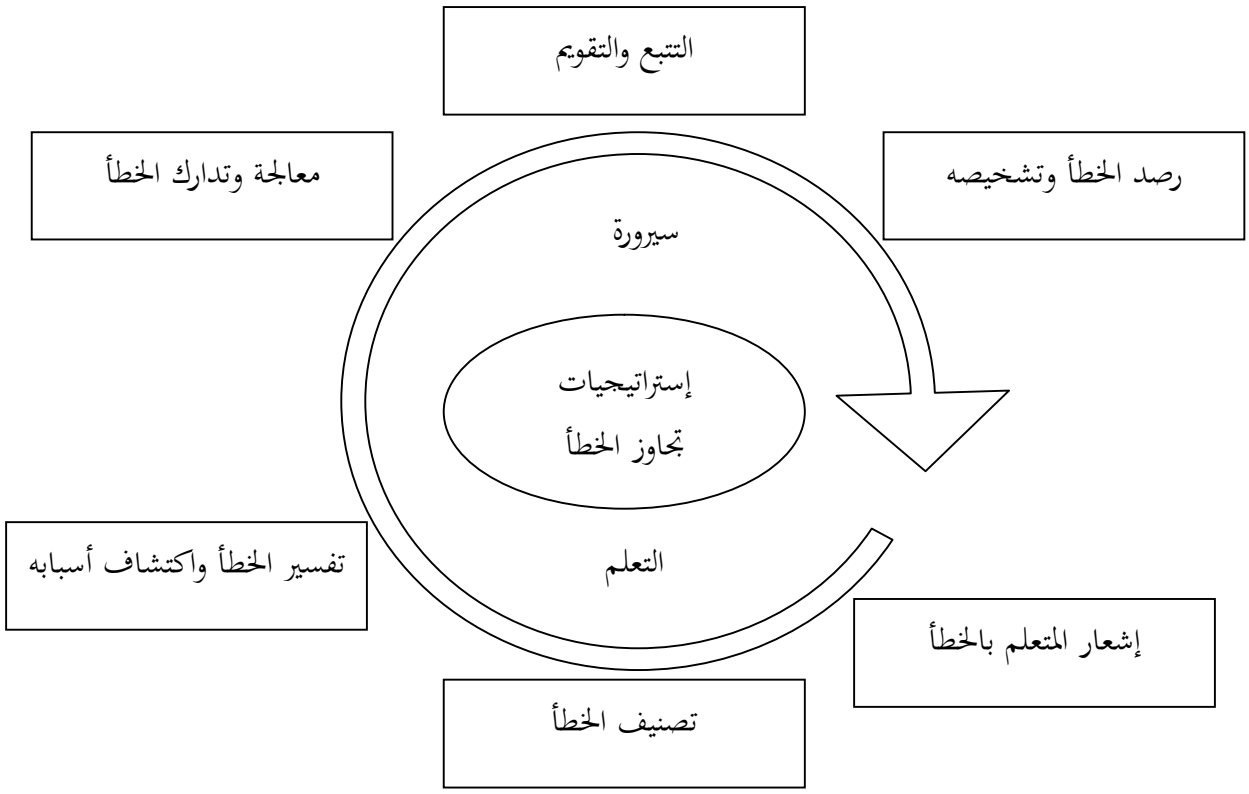
تمثل منهجيات تعليمية جديدة: كمنهجية الإدماج ومنهجية الاستكشاف والاعتماد على التعلم الذاتي وتمثل التعلم النسقي.

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 الثغرات وتصنيف الأخطاء ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة، أو بطريقة بعدية (مبدأ الفارقية)، أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسساتية (داخل المؤسسة) أو بطريقة خاصة (خارج المؤسسة).

وفي الأخير تكون المعالجة بتصحيح الأوراق والأنشطة المنجزة وتفئ المتعثرين، والتدخل للمعالجة.[1]

[1] محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير- دراسة سوسيوبيداغوجية- إفريقيا الشرق- المغرب- د.ط- 2010- ص 128.

وتبين هذه الخطاطة الآتية هذا التسلسل والترابط بين حلقات التعامل مع الأخطاء:



الشكل رقم (02): يمثل استراتيجيات تجاوز الخطأ

من خلال الشكل الذي يبين لنا إستراتيجية تجاوز الخطأ وذلك من خلال رصد الخطأ وتشخيصه وإشعار المتعلم بخطئه وتفسير هذا الخطأ وكشف أسبابه، كما يجب تصنيف والتعرف على مصادره ثم معالجته وتداركه. إذ يرى باشلار[1] من خلال تحليله الديداكتيكي للخطأ أنه داخل فعل المعرفة تتمظهر بالضرورة بعض التأخرات والاضطرابات في سلوكات الأفراد ويتحول الفهم الجديد للمعرفة المكتسبة قديما، كما يعمد هذا الفهم إلى هدم المعارف التي لم تحسن بناءها بشكل جيد... لأن الروح ليست دائما شابة وإنما قد تعتسي شيخوخة، مما يجعلها تجسد عمر أجيالها

[1] غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي- ترجمة خليل أحمد خليل- المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر- بيروت- ط02، 1982.

السابقة في تفسير المواضيع في تفسير المواضيع المعرفية الجديدة ويحاول كي برونسو استخلاص نظرية ديداكتيكية 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 متماسكا أو بالأحرى صحيحا من منظور الخاص.

-معرفة قديمة قد تكون فاعلة داخل مجال كبير من الأفعال.[1]

وهكذا يكون الخطأ تعبيراً أو مظهرا وضحا لمجموعة من التصورات العفوية أو المحدث اكتسابها وبناؤها والمدمجة ضمن شبكة متماسكة من التماثلات المعرفية المرسومة في شكل عوائق، فما المقصود بالعائق؟

[1] محمد وقيدي: فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار- مكتبة المعرفة الجديدة- ط02- 1984.

الفصل الثاني

الخطأ من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي

المبحث الأول: مدلول الخطأ حسب المنظور السلوكي

الخطأ من منظور غاستون باشلار

الخطأ من منظور جون بياجيه

المقاربات البيداغوجية

المبحث الثاني: الذكاءات المتعددة والتجديد التربوي

الذكاءات المتعددة نشأتها وماهيتها (الخطأ بلغة هوارد غاردنر)

الأسس التربوية والمبادئ العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة

مجالات التجديد التربوي ودور نظرية الذكاءات فيه

المبحث الثالث: التعليم التعاوني والصراع المعرفي

المبحث الأول: مدلول الخطأ حسب المنظور السلوكي

إذا كانت المدرسة الشعورية تدرس الشعور الداخلي، فإن السلوكية لا تعني إلا بالملاحظة للسلوك الخارجي القابل للدراسة والرصد والتجريب.

ومن هنا، كلما كان هناك مثير أو حافز أو منبه خارجي، كانت هناك استجابة سلوكية بمثابة رد فعل على هذا المنبه البيئي أو المحيطي. هذا ويعد إدوارد ثورندايك 1874-1949 من العلماء الأمريكيين الذين يحسبون هذا التيار –بل إنه كان سباقا إلى وضع معادلة المثير والاستجابة كإطار مرجعي للتعلم، ومبدأ أساسي لسيكولوجية السلوك كما طرح تصورا ترابطيا للتعلم. وقد عرف بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وعلاوة على قانون الأثر الذي ارتبط باسمه وتعني نظرية المحاولة والخطأ إحدى مساهمات تقدم علم النفس في تفسير أحد الظواهر الإنسانية وهي ظاهرة التعلم، فالتعلم ظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل النمو الإنساني، إذ لم تكن قاصرة في مرحلة من المراحل وإن فهم هذه النظرية تهم الأخصائي السيكولوجي وعلماء نفس التعلم والمعلم ومن يخططون لمواقف التعلم.[1]

مفهوم نظرية المحاولة والخطأ:[2]

تصنف نظرية المحاولة والخطأ ضمن النظريات السلوكية الوظيفية والنظريات الارتباطية، وقد سميت هذه النظرية بأكثر من مسمى مثل النظرية الوصلية والتعلم عن طريق الانتقاء والربط وربطه ثورندايك نسبة إلى مكتشفها عالم النفس الأمريكي إدوارد ثورندايك.

---

[1] الزغول عماد عبد الرحيم (2010): نظريات التعلم- عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع العسكري كفاح يحي، الشمري، محمود سعود، العبيدي علي محمد (2012): نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية- دمشق- تموز.

[2] حمد بن عبد الله القميزي: ورقة عمل نظرية المحاولة والخطأ- قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية بالخرج- المملكة العربية السعودية- 1441/1440هـ.

حيث تفسر عملية التعلم وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ كالآتي:

إن الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات تتشكل اعتماداً على خبرات الفرد بنتائج المحاولات السلوكية التي يقوم بها حيال المواقف الميثيرية التي يواجهها ويتفاعل معها، بحيث يتعلم الاستجابة المناسبة من خلال المحاولة والخطأ.[1]

فخلاصة هذا القانون أن الكائن الحي يميل إلى تكرار الاستجابة التي تجلب له الإشباع، ذلك لأن الاستجابة الناجحة تؤدي إلى الشعور بالرضا والارتياح والسرور، بينما الاستجابات الخاطئة الفاشلة يصاحبها الشعور بالضيق وعدم الارتياح.

فلذة النجاح وألم الفشل يفسران عملية التعلم على ذلك يكرر الكائن الحي المحاولات الناجحة التي تشعره بالارتياح ورضا وتؤدي إلى تقوية الارتباط العصبي بين المثير والاستجابة المرضية بينما يستبعد المحاولات الفاشلة التي تحسه بالضيق وتؤدي إلى ضعف الرابطة، ويشير ثرونديك إلى أن الثواب والعقاب يفضيان بالفرد إلى التعلم ذلك لأن الإثابة تؤدي إلى تقوية الاستجابات والعقوبات يؤدي إلى عكس ذلك.

وقانون الاستعداد المرتبط بالشعور بالرضا والانزعاج حيث يوضع ثرونديك من خلال هذا القانون الظروف التي يكون فيها الكائن الحي في حالة رضا وارتياح وحالة ضيق ويحدد بذلك ثلاثة مواقف يعمل الكائن الحي تحت تأثيرها في المواقف التعليمية وهي:[2]

حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل فإن العمل يجعل الكائن الحي في حالة رضا وارتياح.

---

[1] قطامي يوسف محمود (2005)، نظريات التعلم والتعليم- الأردن- دار الفكر للنشر.

[2] حمد بن عبد الله القميزي: ورقة عمل نظرية المحاولة والخطأ- مرجع سابق.

حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل فإن عدم عملها يجعل الكائن الحي في حالة ضيق وعدم ارتياح.

حينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل فإن إجبارها على العمل يجعل الكائن الحي في ضيق وعدم الارتياح وقانون التمرين الذي يقوي الارتباطات التعلمية، وقانون الانتماء الذي يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة، عندما تكون الاستجابة الصحيحة أكثر انتماءاً إلى الموقف، وقانون الاستقطاب.[1]

وتقوم هذه النظرية التعليمية على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي:[2]

1-التكرار: يساعد المتعلم على تجنب الخطأ، بعد القيام بمجموعة من المحاولات في فترات زمنية متعددة، مع تصحيح الاستجابات الخاطئة بالاستجابات الصحيحة.

2-التدعيم أو التعزيز: ونعني به التقويم الإيجابي بالمكافأة تشجيع المتعلم على الاستجابة.

3-الاسترجاع التلقائي: بعد عملية الانطفاء، يمكن للمتعلم أن يسترجع قواه بطريقة تلقائية.

4-الانطفاء: إذا لم يتحقق التدعيم، يقع الانطفاء أو تراجع المتعلم عن الاستجابة الفورية.

5-التعميم: ما يتعلمه المتعلم من موارد يمكن أن يوظفها ويدمجها أثناء مواجهته لوضعيات متشابهة.

---

[1] جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد "التقويم الإدماجي، كتاب الإصلاح"-العدد الثاني- الطبعة الأولى- 2015م- مجلة الإصلاح الإلكترونية- تونس.

[2] مصطفى ناصف: نظريات التعلم "دراسة مقارنة"- سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويتي- صدرت سنة 1978.

6-التمييز: يعني هذا المبدأ أن المتعلم إذا فشل في حل المشكلة الوضعية الجديدة، بناء على وضعيات سابقة متشابهة، فلابد من اللجوء إلى مبدأ التمييز للتفريق بين الموقف السابق والموقف الجديد.

7-العلاقات الزمانية: يقوم الزمان بدور هام في تقويم التعلمات فكلما كانت الاستجابة فورية، وفي مدة قصيرة، كان التعلم ناجحاً، وكلما طالت الفترة الزمنية ضعف التعلم والاكتساب.

ومن خصائص هذه النظرية ارتباط المثير بالاستجابة على مستوى التعلم، ووجود دافع أساسي للتعلم، ثم تكرار المحاولات التعلمية بغية الوصول إلى الهدف، ثم إيجاد حل عن طريق الصدفة، ثم تعميم أثر الحل الصحيح على باقي الوضعيات السياقية الأخرى. ومن هنا، توصل ثونديك إلى مجموعة من القوانين المتعلقة بنظرية المحاولة والخطأ، وهي قانون التكرار الذي يقوي الروابط بين المثير والاستجابة، وقانون الأثر القائم على الثواب.[1]

بالإضافة إلى القوانين الثانوية، مثل: قانون الاستجابة المتعددة التي تستلزم استجابات عدة ومتنوعة، وقانون الاتجاه أو المنظومة، ويعني هذا مدى تأثر التعلم باتجاهات المتعلم وميوله ودوافعه، وقانون الاستجابة المماثلة، ويعني التعلم انطلاقا من المواقف السابقة المتشابهة، وقانون الانتقال الترابطي، ويعني تعلم المواقف في ارتباطها بالمواقف التعلمية الأخرى.[2]

[1] أحمد عزت راجح: أصول علم النفس- المكتب المصري الحديث- الإسكندرية- مصر- الطبعة الثامنة- 1970- ص 206، 207.

[2] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي- دار الفرقان للنشر والتوزيع- عمان- الأردن- طبعة 1984م- ص 327.

ونستنتج مما سبق أن فعل التعلم بما تنظر إليه السلوكية لا يحدث إلا نتيجة تغير سلوك المتعلم على إثر مؤثر صادر عن المحيط أو إثر منهج، وبالتالي فإن اكتساب معرفة ما تتم بفعل تراكم المعارف وتجميع أجزاء سابقة عبر مراحل متتالية تكفي لتنقية طريق المتعلم من الأخطاء، وعليه فالخطأ ليس سوى عيباً وإجابة سيئة وشيئاً شاذاً وسلبياً ينبغي التخلص منه.

بحيث المتعلم المخطئ ينظر إليه دائماً على أنه لم ينتبه أو لم يقم بالمجهود المطلوب، وهكذا فالخطأ يتيح دائماً حسب هذه المقاربة عن جهل أو عدم تأكد.[1]

أ-الخطأ من منظور غاستون باشلار:[2]

يرى غاستون باشلار أن الحقيقة في المجال العلمي تعترضها مجموعة من العوائق الإبستمولوجية (المعرفية) كالظن، والخطأ، والوهم، والرأي، لذا ينبغي التحرر من هذه الأخطاء والعوائق لبناء حقيقة علمية يقينية وصادقة، ومن ثم فالحقيقة العلمية هي بمثابة خطأ تم تصحيحه علميا، وكل الحقائق العلمية في وجودنا الكوني والمعرفي هي عبارة عن أخطاء بالمفهوم الإيجابي للخطأ لا بالمفهوم السلبي، إذ يأتي كل عالم ليصحح أخطاء سابقيه من الوجهة العلمية نظرية وتطبيقيا. ومن ثم فالتاريخ العلمي في الحقيقة هو تصحيح للأخطاء، كما أن العلم يتطور ويتقدم بتصحيح النظريات والتجارب العلمية السابقة كما يقول أيضا كارل بوبر، ومن ثم فالحقيقة عند غاستون باشلار قائمة على الخطأ العلمي المصحح، حيث يتم التوصل إلى الحقيقة العلمية عبر

[1] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي- مرجع سابق.

[2] أمينة زوار، كوثر زريقي: بنية المعرفة عند غاستون باشلار- مذكرة ماستر في فلسفة العلوم- قسم العلوم الإنسانية- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية-بويرة- الجزائر- 2015/2014.

العودة إلى الأخطاء الماضية، أي عبر عملية ندم ومراجعة فكريين. وفي الواقع فالمعرفة العلمية هي معرفة تتم دوما ضد معرفة سابقة، وذلك بتفويض المعارف غير المصاغة صياغة جيدة، وبتخطي ما شكل في النفس المفكرة، عائقا أمام عملية التعقل المعرفي.

إن العلم من حيث حاجته إلى الاكتمال كما في مبدئه نفسه، يتعارض تعارضاً مطلقاً مع الرأي، وإذا حصل أن أعطى العلم الشرعية للرأي[1]، فذلك لأسباب أخرى غير الأسباب التي يقوم عليها الرأي لدرجة تسمح بالقول بأن الرأي من الناحية المبدئية، هو دوما خاطئ.

وهكذا يشتغل باشلار على الحقيقة والخطأ ضمن حقل المعرفة العلمية أو ما يسمى بالإستمولوجيا. ومن ثم يثبت باشلار أن الحقائق العلمية مبنية على تاريخ الخطاء، وأن هذه الأخطاء تتقدم عبر صراع النظريات وتصحيح بعضها البعض.

ومن جهة أخرى يرى كارل بوبر أن النظريات العلمية لا تكون يقينة أو صحيحة بمجرد ارتباطها بالعقل كما يقول العقلانيون "إشتينا" أو بارتباطها بالتجربة الواقعية كما يقول التجريبيون، بل تكون عملية بصياغتها العلمية المنطقية، بمعنى أن النظرية العلمية لا تكون علمية إذا كانت قابلة للتكذيب والتخطئة والتنزيف والنقد والغربلة، فعندما نقول: ستهطل الأمطار غداً أو لا تهطل، فهذه النظرية علمية، إذ يمكن مستقبلا أن يجد معنا لا يتمدد بالحرارة، وبهذا النقد يمكن تطوير النظريات العلمية بشكل مستمر، وفي هذا يقول كارل بوبر «لا يعتبر أي نسق نظري نسقاً اختياريا إلا إذا كان قابلاً للخضوع للاختبارات أو روائز تجريبية... غير أن قابلية التنزيف (أو

[1] برنراند راسل: تاريخ الفلسفة الغربية- الجزء الأول- ترجمة زكي نجيب محمود: الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة- مصر- ط01- سنة 2010م- ص 66.

التكذيب) وليس قابلية تحقق النسق هي التي ينبغي أن تتخذها معيار الفصل بين ما هو علمي وما ليس علمي»[1].

وهكذا يبدو أن التصور الإبستمولوجي للخطأ تصور مهم ومتقدم مادام ينظر إلى الخطأ نظرة إيجابية على أساس أنه السبيل الوحيد لتقدم العلم وتطوره وتجديده.

مفهوم العائق:

في اللغة العربية: "كلمة عائق يعوق عوقا أو يعيق عيقا، وعاقة الشيء يعني منعه وشغله عنه[2]، إذن فالعائق هو المانع أو الشاغل.

في اللغة الفرنسية: العائق obstacle اسم مذكر، جاء من الكلمة اللاتينية obstaclum عن كلمة obstare التي تعني الوقوف أمام الشيء.

والعائق هو كل ما يعترض المرور ويضايق الحركة، وتستعمل كلمة عائق في مجال الاختصاص، للتعبير عن الحواجز أو الموانع المادية التي تشكل صعوبات.

كما تعتبر هذه الكلمة مجازيا عن كل ما يحول دون الحصول على نتائج إيجابية ويمنه من تحقيق الإنجازات، فهو بذلك نوع من المضايقة أو الاعتراض أو الصعوبات.[3]

---

[1] أحمد عزت راجح: أصول علم النفس- المكتب المصري الحديث- الإسكندرية- مصر- طبعة 02- 1970م- ص 206، 207.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- ص 878.

[3] Le petit Robert I-1991. Dictionnaire alphabétique et omloguique de la langue française le Robert- paris- p 1926.

إن العوائق الإبستمولوجية بحسب باشلار، هي صيغة للتعبير عن مشكلة المعرفة العلمية في حالات معينة هي حالات تعطلها أو توقفها... وهذه الصيغة ليست خارجة عن العلم بل هي داخلية إذ أن العائق مكون من مكونات المعرفة العلمية ومنبثق من صميمها.[1]

وتربويا، يراد بالعائق كل ما يساهم في التعثر، كل ما يحول دون الوصول إلى الهدف لتحقيق الغايات وتوفير أسباب النجاح، العائق مقاومة، فقدان للتوازن، تصدع.[2]

وهو حسب "لوجاندر legendre" صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أن تعثر تعلمه أو تسهله.[3]

يبدو من خلال هذه التعريفات المعطاة للعائق، أن الوضعية التعليمية المعايشة من طرف المتعلم، والتي عبرها يتم إنتاج أخطاء بواسطة المعرفة القديمة المخزنة لديه في الذاكرة، سيكون لها أثر في بروز مجموعة من العوائق، ولتجاوزها يشترط بناء معرفة جديدة على أنقاض المعرفة القديمة باستعمال عملية الهدم التي نبهنا لها غاستون باشلار. ويمكن هنا استجلاء خمس خصائص للعائق:

-هو معرفة وليس غيابا لها.

-تمثل هذه المعرفة شكلا من المقاومة لكل تغيير أو تحول، وتتمظهر بشكل متواتر، بمعنى تتحول إلى معرفة مهيمنة في بعض الوضعيات بالرغم من محاولة تعويضها بمعرفة جديدة.

---

[1] محمد الوقيدي: فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار- مكتبة المعرفة الجديدة- ط02- 1984- ص 218.

[2] العربي اسليماني: التواصل التربوي- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- 2005- ص 96.

[3] العربي اسليماني: المعين في التربية- مرجع الامتحانات المهنية والكفاءة التربوية ومباراة التفتيش- مطبعة النجاح- الدار البيضاء- ط 2009- ص 117، 118.

-تؤدي هذه المعرفة إلى إعطاء إجابات خاطئة لنماذج من المشكلات المطروحة في النشاط التعليمي التعلمي.

-إزالة هذه المعرفة يؤدي إلى بناء معرفة جديدة.

مظاهر العائق البيداغوجي:

للعائق البيداغوجي مظهران:[1]

مظهر إيجابي: تنظر التربية الحديثة والمعاصرة إلى العائق نظرة إيجابية، إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب.

ومن هنا، تعطي هذه التربية أهمية كبرى لأخطاء المتعلمين والعوائق التي يواجهونها، لأنها لا تدل على نقص المعرفة لديهم أو تردي مستواهم الفكري والذهني، أو تعبر عن قلة ذكائهم العقلي والعملي، بل هي طريقة إجرائية مهمة لبناء المعرفة الحقيقية، وتعميق التكوين على أسس علمية متينة ودائمة ومستمرة.

لذا يجب على المدرس أن ينتقي الصعوبات بطريقة تتيح للمتعلم أن يعاملها كتحديات ينبغي تجاوزها، مما يجعله يبذل جهوداً إيجابية لإبداع الحلول المناسبة.

مظهر سلبي: عندما يدرك من طرف المتعلم كحاجز، أي كصعوبة يمكنها أن تعطل التعلم أو تحد من وتيرته، مما قد يؤدي إلى اللامبالاة أو الفشل المتكرر أو اضطرابات في التعلم، فيكون بهذا مشكلة تقف أمام الاستفادة من عملية التعلم مما يتسبب تربويا في التعثر الدراسي.

[1] جمال بوغالم: العائق من الإبستمولوجيا إلى الديداكتيكية "التوظيف الديداكتيكي لمفهوم العائق الإبستمولوجي"- مجلة التعليمية- جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف- الجزائر- المجلد5- العدد 2018/05/14- ص 110، 113.

أنواع العوائق:

يمكن أن نميز بين أنواع كثيرة من العوائق ونتطرق منها ما يلي:[1]

العائق السيكولوجي: ويسمى كذلك بالعائق العضوي والنمائي، ويظهر على المستوى العقلي والوجداني العاطفي والنفسي الحركي، ومن تمظهراته صعوبة الاستدلال والتعميم والبرهنة والحجاج، وكذلك الفشل في القيام ببعض المهارات العقلية والإستراتيجيات المعرفية، وتعزى هذه العوائق إلى اضطراب أو خلل في وظيفة الدماغ أو الجهاز العصبي، أو إلى تأخر في النمو العقلي للطفل.

كما يمكن التعبير عنه بالاضطرابات الموجودة بين المعرفة التعليمية المقدمة وبين التمثلات المكونة لدى المتعلم نحو تلك المعرفة.

العائق البيداغوجي الديداكتيكي:

ويتجسد في نوعية الاختبارات الديداكتيكية المعتمدة في إستراتيجية التدريس، خصوصا إذا كان الأمر مرتبطا بمكتسبات غير مبنية بشكل مضبوط ومنسجم مع الحقائق العلمية المستهدفة في الأنشطة المقترحة داخل الوضعيات التعليمية المنشودة، في سياق النقلة الديداكتيكية المخطط لها كمعرفة واجب تدريسها للمتعلمين.

العوائق الإبستمولوجية:

من بين أهم العوائق التي تواجه الباحث نذكر:

[1] محمد لمباشيري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة "مقاربة تحليلية نقدية"– دار الثقافة– مطبعة النجاح الجديدة– الدار البيضاء– ط01– ص 84، 85، 86.

1-العائق الأول: (**la première expérience**)، فالتصنيف الباشلاري هو ما يدعوه بالتجربة الأولى أو الخبرة الأولى، فهو لا يشك في أهمية التجربة الأولى أو الخبرة الأولى، لكنه يدعو إلى عدم التوقف عندها وتجاوزها، لذا يقول باشلار: «اختيار الموضوع قبل النقد وفوق النقد، الذي يعتبر بالضرورة عنصر من عناصر القول العلمي، فلا يمكن للاختبار الأول في أي حال من الأحوال أن يكون سنداً موثوقا»[1].

يتضح لنا من خلال هذه المقولة أن كل معرفة علمية يجب أن تأتي في نظر "باشلار" ضد لكل تجربة أولى، لذا نجده ينادي بتجاوز وتصحيح أخطائها فالجديد لا يأتي إلا من خلال الخروج عن الموروث، وذلك لا يتحقق إلا من خلال الجدل والنفي المستمر، وفي هذا يقول "باشلار" ... إن إحساساتنا بالماضي هو إحساس بالنفي والهدم، وإن الاعتبار الذي يوليه عقلنا لديمومة موهومة لها والتي لا يكون العقل فيها وجود اعتبار لا قيمة له.[2]

ومعنى هذا أن على العقل أن لا يبقى حبيس موروث موهوم، فهذا التراكم الفكري والثقافي بقدر ما يساعد على إغناء الوعي يعمل على إعاقة تقدمه.

هذا يعني أن المعارف والتجارب الماضية دائما —حسب باشلار- سيئة الصنع، لأن الماضي كله مكون من الأخطاء، كدستها المحاولات الأولى لعلماء فاقدي الخبرة، وكذا الوسائل الضرورية للبحث العلمي.

---

[1] غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي- ترجمة د.خليل أحمد خليل: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع- بيروت- طبعة الأولى- 198- ص 8.

[2] غاستون باشلار: حدس اللحظة- ترجمة رضا عزوز وعبد العزيز زمزم: دار الشؤون الثقافية العامة- آفاق عربية- العراق- بغداد- الدار التونسية للنشر- طبعة خاصة 1986م- ص 26.

2-العائق الثاني: (la connaissance commune) هو الرأي العام، أو المعرفة العامة وهي تحمل إلينا وعيا خاطئا، ولذا يجب التخلص من الرأي العام، وذلك لأن شيوع فكرة ما يعطينا انطباعا بأنها صحيحة وهي على العكس من ذلك تمثل الخطأ الأول الذي صدقه الناس، حيث يقول "باشلار": إن الرأي العام الخاطئ لأنه يفكر بطريقة سيئة، بل إنه لا يفكر ولذا لا نستطيع أن نؤسس شيئاً على الرأي العام، فلا مناص من تقويضه أولا، إنه أول عقبة يجب تخطيها.[1]

هذا يقودنا إلى القول أن الرأي العام لا يعطينا معرفة سابقة عن الواقع، لأن الرأي تقتضيه الضرورة والبداهة والحاجة الآتية لفهم ظاهرة ما قصد تحقيق غاية شريعة، وبهذا لا تكون هذه الأفكار تصورات واضحة ومتميزة.

فالعلم يعارض الرأي معارضة مطلقة وإنه إن حدث في قضية معينة أن اعترف العلم بمشروعية الرأي فإن ذلك يكون لأسباب أخرى غير تلك التي تأسس عليها الرأي، فالرأي يظللنا ويمدنا بأفكار قريبة من الخرافة، ويقدم غاستون باشلار مثالا على ذلك فنجده يقول: «لقد طان أرسطو يعلم أن الأجسام الخفيفة كالدخان والبخار والنار واللهب، تعود إلى مكانتها الطبيعي في الأعالي، بينما الأجسام الثقيلة تبحث عن الأرض بشكل طبيعي»[2].

يتضح لنا أنه لكي نصل إلى كشف حقيقة سقوط الأشياء يجب أن نبدأ بنبذها، أي لابد أن نعمل على إبطال ما هو سائد لنكتشف ما هو جديد، فنقترب بذلك إلى الحقيقة.

---

[1] غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي- مصدر سابق- ص 13.

[2] المصدر نفسه- ص 47.

3-العائق الثالث: (**Générallisation**): يتمثل في خطأ التعميم أو ما يدعوه "باشلار" بالتوسع المفرط في المادة المألوفة، فالتعميم ينقل الفكر من تشتت الوقائع إلى وحدة القوانين التي تفسرها، غير أن التعميم لا يكون كذلك في كل الأحوال، فقد يكون التعميم متسارعاً وبهذه الحالة يكون عائقاً إبستمولوجيا يلعب في التفكير العلمي دور معاكس كدور الديناميكي والمألوف. وكمثال على هذا التعميم الذي نجده عند المربين، فكي يبرز كيف يؤدي استقرار الوقائع الجزئية للقوانين العلمية يعممون التجارب البسيطة على كل الظواهر، فعلينا أن تابع درس الميكانيك الأولى الذي يدرس سقوط الجسام، لقد سبق لنا القول أن كل الأجسام تسقط بدون استثناء ومع إجراء التجربة في الفراغ بواسطة أنبوب نيوتن نصل إلى قانون أعلى: في الفراغ تسقط جميع الأجسام بنفس السرعة.[1]

هذا يقودنا إلى القول أنه لا يعطينا الحق في الحكم على باقي الأجسام بأنها تسقط بالضرورة، فهناك مسافة قصيرة بين الواقعية الجزئية والقانون العام.

العائق الإحيائي: (**L'obstacle animiste**): يحدث لنا باشلار ما يقصده من لفظ العائق الإحيائي من خلال قوله: «إن المعارف البيولوجية (الإحيائية) لا تستدعي انتباهنا إلا بوصفه عقبات أمام موضوعية الفيتومتولوجيا الفيزيائية، وبالتالي لن تهتم بالظواهر الإحيائية إلا في المجالات التي يخطئ العلم فيها، وحيث أن العلم الواثق نسبيا يأتي ليرد على أسئلة لم تطرح عليه.

[1] غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي- مصدر سابق- ص 48.

فالعائق الإحيائي كما يتحدد من خلال هذه الفقرة هو امتداد معارف حيوية (بيولوجية)، إلى ميدان غير ميدانها، بغية إعطاء تفسير إلى هذا الميدان الذي هو غير ميدانه الحقيقي، واعتباره منطلقا أساسيا في دراسة الظواهر الفيزيائية.

إن المعارف التي تنتج عنها في ميدانها، وفق شروط موضوعية تظل معرفة موضوعية، ولتقريب التوظيف السيء لعلم البيولوجيا في غير ميدانه يسوغ لنا باشلار مثالا عن حديث علماء القرن الثامن عشر، عن المملكات الثلاثة الطبيعية، النباتية، الحيوانية، والمعدنية، فإن حديث العلماء عن العلاقات بين هذه المملكات، يكشف عن مدى الخلط الذي أوقعهم الحديث في فهم هذه الظواهر وتفسيرها، ولهذا فإن سيطرة الإحيائي في فهم الظواهر الفيزيائية كالظواهر الكهربائية والمغناطيسية، قد حال دون الفهم الموضوعي لهذه الظواهر وإعاقة اكتشاف القوانين الخاصة بها»[1].

إن التوجه الإحيائي هو الآخر عائق ساد الفكر قبل العلمي، وأعاقه عن تحقيق معارف موضوعية، لذلك كان لابد من تجاوزه.

العائق اللفظي: (**L'obstacle verbale**) يعد من العوائق الإبستمولوجية التي يراها باشلار قد شكلت هي الأخرى حاجزاً أمام تطور الفكر قبل العلمي[2] ، وحالة دونه والموضوعية العلمية عائق يتعلق أساسا باللغة، أو بضبط أكثر باللفظ، حيث يلعب العائق اللفظي دورا سيئا في إماعة المعنى، وخلق التباس، ومن أجل توضيح هذا العائق الإبستمولوجي يستدعي لنا باشلار مثال الإسفنجة وهو مثال شديد التعبير عن مداخل اللبس التي تتعلق بهذا العائق الإبستمولوجي،

[1] غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي- مصدر سابق- ص 119.

[2] المصدر نفسه.

ففي المثال الذي يسوقه لنا باشلار حول الإسفنجة، من أجل بيان التداخل اللفظي الذي طبع الفكر ما قبل العلمي يوجهنا باشلار إلى مقولة لـ ريومور Reaemur وردت فيها "كان من الأفكار الشائعة جدا اعتبار الهواء كالقطن، كالصوف، كالإسفنج، أو إسفنجيا أكثر مما هي كل الجسام الأخرى أو تجمعات الأجسام التي يمكن أن نقارنها به، وهذه الفكرة صالحة تماماً لكي نفسر لماذا يتقبل الهواء الانضغاط بفعل الأثقال، ولماذا يمكنه أن يكون شديد الندرة والظهور في حجم يتخطى كثيراً الحجم الذي رأيناه فيه سابقا.[1]

فمثال الإسفنجة من حيث هو تعبير عن العائق اللفظي، هو صورة تعكس سذاجة الفكر قبل العلمي، ولأن المشكل يخص اللغة، فلا مناص من إعادة النظر فيها من أجل ضبطها، ورفع الالتباسات التي قد تنجم عن الاستخدام السيء لها، لكن يجب أن لا يفهم من هذا أن كل امتداد بلفظ أو بمفهوم أنه عائق، وذلك لأن باشلار يميّز بين نوعين من الامتداد الأول سلبي ذكرناه كعائق يجب تجاوزه، والثاني امتداد تقتضيه الوقائع، يقوم على الموضوعية.[2]

العائق الجوهري: (**L'obstacle substantialiste**) والذي يعرفه بأنه عقبة متعددة الأشكال، فهي متكونة من تجمع الحدسيات الأشبه تشتتا وتعارضا، فهو يعتبر أنه ثابت لا يتغير، تحمله عليه الصفات الأساسية والثانوية، السطحية والعميقة، تعد الخصائص الأساسية قوام الجوهر مهما تغيرت الأعراض.

[1] غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي- مصدر سابق- ص 61، 62.

[2] المصدر نفسه.

إن الجواهر كنموذج تفسيري عائق متعدد الأوجه، يقف حائلا أمام تقدم الثقافة العلمية، إن التلاعب بالألفاظ في تسمية الظواهر يرضى الفكر الساذج بسهولة ولقط (عمق). الجواهر من منظور إبستمولوجي معاصر لا يعبر عن العمق فعلا بل العكس هو الصحيح، فالمعرفة العامية سطحية وليست عميقة وهذا ما يؤكده باشلار من خلال قوله: "يظل الشعور العميث شعورا سطحيا"[1].

نصل مما سبق ذكره أن الجوهر ثابت، إلا أن محتواه متغير على سبيل المثال القشرة (الشكل) صفة غير أساسية في الموجودات مثل التفاح والبيض هذا ما يقودنا إلى القول بالهمية الكبرى للمضمون.

نستخلص من خلال ما قلناه أن تحقيق الموضوعية العلمية يتطلب الاعتراف الصريح بأخطائنا الفكرية وبقصور معرفتنا، فنجد أن التحليل النفسي يساعدنا على تطهير فكرنا من هذه الأخطاء لكن لا يكون فعالا إلا إذا مارس مساعدي من طرف تخصصي لذا يقول باشلار: ولأجل هذه البيداغوجيا النقية قد يلزم جمعيات علمية معقدة وجمعيات علمية تضاعف المجهود المنطقي بالمجهود النفساني.[2]

ب–الخطأ من منظور نفسي عند جان بياجيه (علم النفس التكويني):

يرجع الفضل للأعمال الهامة لـ بياجيه في النمو المعرفي لدى الطفل وتطور هذا النمو المعرفي لدى الطفل، وتطور هذا النمو من مرحلة إلى أخرى، قد أحدث ثورة تربوية كبرى، مكنت

[1] غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي– مصدر سابق– ص 80.
[2] المصدر نفسه– ص 194.

المربيين من إدراك الكثير من المسائل التي تعيق تعلم الطفل، وكيف تحدث الأخطاء، وبالتالي اتجه التفكير إلى كيفية صياغة المعارف التي تتناسب مع ذهن المتعلم، وأيضا ما هي الطريقة المثلى في جعل التلاميذ يستوعبون أكثر؟ وبالتالي تم تجاوز المقاربة بالأهداف التي كانت تعبر عن علاقة المثير بالاستجابة، وهي حصيلة أعمال السلوكية، خاصة ما قدمه إدوارد ثورانديك 1874-1949 وجون واطسون 1878-1958، وبالتالي تم التوصل إلى أهمية أن يسعى المتعلم إلى المعرفة، من خلال نشاط منظم يقوم المعلم بتوجيهه ولاستثماره لإنتاج الكفاءة لدى المتعلم، والاستفادة من حصول الأخطاء[1]، وتجنب الطريقة الكلاسيكية التي تعتمد على تلقين المعلومات، واعتبار الأخطاء علامة فشل، وإرهاق ذهن المتعلم بالمعارف ومطالبته بحفظها واستظهارها، دون فهم أو مساهمة في بنائها، ويكون الأمر أكثر أهمية إذا تعلق الأمر بالخطأ لأنه يعبر عن سيرورة التعلم، إذ الخطأ ناتج عن فعل التلميذ، ويرتبط بعملية التوازن، وإعادة التوازن (وهي عملية ضرورية عند بياجيه) وأيضا بوضعيات الصراعات الاجتماع معرفية بين التلاميذ.[2]

وبالتالي تشريح منطق ارتكاب الخطأ لتحسين التعلمات، ومنه لم يعد يعرف الخطأ كدقيصة أو خلل وإنما كثمرة الإنتاج، وهذا النموذج يعطي للخطأ وضعا إيجابيا ونحن نتعلم من

[1] ينظر ميلود حميدات: بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفايات "دراسة نظرية تحليلية"- مقال منشور- مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية- 2021/05/18.

[2] مصدر نفسه.

الطبيعي أن نخطئ، فقط الذي لا يفعل أي شيء هو الذي لا يخطئ أبداً. فالخطأ شاهد على جريان سيرورة فكرية، وهو إشارة على ما يواجهه تفكير التلميذ وهو بصدد القيام بحل مشكلة.[1]

إننا من جهة لا يمكننا تصور معلم يقدم تعليماً خالياً بشكل كلي من الأخطاء، وكذلك تعليما يناسب كل التلاميذ، ومن ناحية ثانية، فإن الأفراد ليس لديهم نفس القدرات التعليمية في مختلف التخصصات المعرفية، كما أنهم لا يتعلمون بطريقة واحدة.[2] وأخيرا، إن الخطأ فعل مرغوب فيه، لأنه وسيلة تكوينية للمتعلم:

1-الخطأ الذي يصدر عن المتعلم خلال عملية التعلم نادرا ما يكرره في الموقف أو الوضعية الواقعية.

2-الوعي بارتكاب الخطأ يحفز على البحث عن الصواب والقدرة على التكيف ويؤشر على الرغبة في التعلم والتكوين.

الخطأ الذي يصدر عن المتعلم كثيرا ما يبرز إسهام المعلم فيه بطريقة أو أخرى، فقد ينقل إلى المتعلم معلومات خاطئة أو ناقصة أو مضللة، أو أنه يستخدم بيداغوجية غير ملائمة.

وتبعا إلى ذلك، فإن الخطأ جزء لا ينفصل عن التعلم، مما يدعو إلى تحليله وحل البيداغوجية الملائمة مكانه. إن البيداغوجية المعاصرة تعتبر الخطأ مصدراً أساسياً من مصادر

[1] ينظر ميلود حميدات: بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفايات "دراسة نظرية تحليلية"- مقال منشور- مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية- 2021/05/18.

[2] أنظر مقاربة الذكاءات المتعددة في الفصل السادس من الكتاب والرجوع إلى كتاب المؤلف: التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- 1999.

التعلم، وهذا الأمر هو ما جعل أستولفي Astolfi J-p يقول بأن الأخطاء يمكن أن تغدو أعراضا هامة عن العقبات التي يواجهها تفكير التلاميذ عوض النظر إليها كذنب يحاسبون عليه.

يرى المربي الفرنسي فريني Célestin freienet أن الطفل لا يتعلم الكلام إلا إذا أتيحت له فرص الكلام، ولا يتعلم الرسم، لهذا كان من البديهي أن يقوم بالمحاولة والخطأ في مكتسباته التعلمية.

فالخطأ فعل يفتح الطريق للوصول إلى ما هو صحيح وواقعي، كما يرى باشلار Gaston Bachelard بأن الخطأ نقطة انطلاق المعرفة لكون المعرفة لا تنطلق من الصفر.

بحيث يرى التصور البنائي لـ جان بياجيه أن التعلم يتحقق من خلال التوازن والتماثل بين الذات والواقع، بمعنى أن التعلم يتحقق بتكيف الذات البيولوجية والعضوية مع الواقع، عبر عمليتين أساسيتين هما: التمثل (توظيف المعارف السابقة لحل الوضعيات/الاسترجاع) والاستيعاب (استعمال معارف جديدة لحل الوضعيات/التعرف)، ومن ثم يلاحظ جان بياجيه أن الطفل، عبر مراحله النمائية، يرتكب خطأ بشكل طبيعي، ولكن عبر تكرار المحاولات، وارتكاب الأخطاء، يتعلم ما يراه ويجسه من الخارج، ومن هنا فالخطأ مهم ومفيد لبناء المتعلم، وتجويد سيرورة التعلم، ومن ثم، ليس الخطأ عيب أو سقطة مشينة، بل هو عائق يحول دون إنجاز المتعلم للمطلوب بشكل لائق مادام لا ينسجم الجواب مع التعليمات المعطاة في ضوء معيار الملائمة.

لذا، على المتعلم أن يبني معارفه من جديد بناء على الأخطاء ومواجهة العوائق التي تمنعه من تحقيق الهدف المنشود، ويعني هذا أن الخطأ سيرورة لإعادة تنظيم المعارف وإعادة بنائها

وتشكيلها ذهنيا، وينبغي على التلميذ أن يتغلب على أخطائه وصعوباته وعوائقه من أجل إنتاج معرفة جديدة، ويدل تصحيح المتعلم لأخطائه أنه قد تجاوز صعوباته وأخطائه ببناء إجابات جديدة. وفي هذا السياق يقول أستولفي: «ويرمي النموذج البنائي إلى فهم سبب الخطأ ودلالته، بل والانطلاق منه لتحسين التعليم، وهذا النموذج لا يسعى لإقصاء الخطأ، وإنما يترك له فرصة الظهور ويستفزه من أجل ذلك حتى يعالجه بشكل جيد، فالأخطاء أعراض عن عوائق يواجهها تفكير التلميذ. إن أخطائكم تهمني هذا ما يمكن أن يقوله الأستاذ مادامت تسمح له بالاقتراب من قلب سيرورة التعلم»[1].

ومنه تعتبر نظرية بياجيه في مفهومها "الخطأ خطوة أساسية لبناء الذات وفهم الواقع في الوقت نفسه ومن ثم لا يتحقق الذكاء إلا بالتوازن والتماثل بين الذات والمحيط الموضوعي".

المقاربات البيداغوجية:

ثمة مجموعة من التصورات البيداغوجية التي عالجت قضية الخطأ من زوايا مختلفة، ويمكن حصرها فيما يلي:

النموذج التيليفي أو تصور الرأس الفارغة:

يقترب هذا المفهوم من التصور التجريبي، فالمتعلم –حسب هذا المنظور– صفحة بيضاء أو رأس فارغة، وليس العقل أعدل قسمة متساوية بين البشر كما قال ديكارت، بل العقل فارغ يمكن حشوه بالمعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم من الواقع التجريبي، ومن ثم، لابد من

[1] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي– دار الفرقان للنشر والتوزيع– عمان– طبعة 1984م– ص 327.

تواصل تقليدي يرتكز على أسس ثلاثة: الملقي، والمحتوى، والمتلقي، لذا لابد من عملية الإلقاء والتلقين لحث المتعلم على الحفظ والاستيعاب، وتخزين الموارد في الذاكرة، ويقترب هذا التعليم أيضا من التعلم الميكانيكي المباشر، وترتبط الأخطاء في هذا التصور بعدم قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات التي شحنت بها رأسه سابقاً، أو بعدم توفره على المؤهلات الضرورية والاستعدادات النفسية والبنيات الذهنية التي تسمح بتحصيلات آنية وإنجازات متزامنة، الشيء الذي جعل البعض يطرح معامل الذكاء ويميز بين الذاكرة البعيدة المدى (MLT)، والذاكرة المتوسطة المدى (MMT)، والذاكرة القصيرة المدى (MCT). ويتبع هذا الطرح ربط الخطأ بانحسار المدى الذاكري.[1]

يرتكز فعل الخطأ على استعادة المعلومات السابقة، والاستعانة بالذاكرة لتفادي الأخطاء.

تصور الرأس المملوءة:

يرى هذا التصور أن المتعلم يمتلك معلومات قبلية جاهزة بطريقة فطرية ووراثية، ومن ثم، يبني المتعلم معارف جديدة على أنقاض المعارف السابقة التي تتحول إلى أخطاء التي ينبغي تصحيحها وتجاوزها، بمعنى أن المعرفة تتأسس على تصحيح الأخطاء السابقة، ومن ثم، فثمة – إذا– حقيقة لا ينبغي أن نتجاهلها، وهي أن المتعلم لا ينطلق من فراغ في وضعية اكتساب المعارف، بل إنه يلج المدرسة وهو حامل لمعارف قبلية.

[1] العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين– منشورات عالم التربية– مطبعة النجاح الجديدة– الدار البيضاء– المغرب– ط01– سنة 2005.

فهو ليس بالكيس أو الرأس الفارغة التي تملأ بالمعلومات الجاهزة تفادياً للوقوع في الخطأ، وهي الفكرة التي عبّر عنها باشلار حين قال غالباً ما اندهشت من سلوك المدرسين الذين يتصورون أن الفكر البشري يبدأ بتعلمه كما نبدأ "الدرس" درساً، وقد فاتهم أن التلميذ يأتي إلى القسم، وهو محمل بمعارف مكتملة المعالم.[1]

وفي هذا الإطار يقول إدريس عبد الرحمان: إن الإجماع الحالي بين الباحثين في مجال الديداكتيك يتجلى في أن الطفل ليس بصفحة بيضاء تبصم عليها المعرفة، بل إنه يمتلك تصورات أولية وتمثلات قبلية وأن تطورها التدريجي هو الذي شكل مستوى من المعرفة أكثر فأكثر إجرائية وأقرب إلى المعرفة العلمية.[2]

وعليه تبنى المعرفة اليقينية على أنقاض المعرفة الخاطئة السابقة، بل إن المعارف تدخل في حوار إبستمولوجي مع الأفكار السابقة لتتجاوزها نحو أفكار جديدة.

النموذج السلوكي أو تصور المدرجات الصغرى:

ينبني هذا التصور النظري البيداغوجي على ضرورة تقسيم المعرفة الكلية إلى أجزاء وعناصر ووحدات صغرى، بالاعتماد على مبدأ التدرج الإستقرائي من الجزء إلى الكل، ويقوم هذا التصور أيضا على الجانب الكمي، باستجماع أكبر قدر من المعلومات والموارد والمعارف ليكون المتعلم متفوقاً، ومن ثم، يمكن تفادي الأخطاء بتقسيم الدرس إلى مجموعة من المقاطع والأجزاء والوحدات

[1] أحمد أوزي: أصول علم النفس- المرجع السابق- ص 133.

[2] علمي إدريس عبد الرحمان: حق الطفل في الخطأ- مجلة علوم التربية- الرباط- المغرب- العدد السابع والعشرون- أكتوبر 2004م.

والعناصر انطلاقا من صياغة واضحة المدارج. وعند وقوع الأخطاء أثناء الإنجاز، فإنها لا ترد إلى التلميذ الخاطئ بقدر ما ترد إلى المدرس والمقررات وطرائق التدريس المتبعة، الشيء الذي يستوجب العلاج بدل العقاب، وإعادة النظر في التسلسل المتبع بمعنى أن أحد المدرجات عال جداً، ولا يتناسب مع النضج العقلي للتلميذ.

وعلى الرغم من أن هذه البيداغوجيا السلوكية تنطوي على إيجابيات تربوية، كالتدرج وترتيب الدرس وإنجازه عبر مستويات متكاملة بدئية ثم وسطية ثم نهائية، فإنها لا تهتم ببناء المعارف من طرف التلميذ، كما أنها تغفل تمثلات المتعلم والمعاني التي يسقطها على ظاهرة ما أو مفهوم ما.

فقد يتمكن التلميذ من فهم مكونات النظام البيئي أو النظام الزراعي، لكنه يبقى جاهلا للعلاقات التبادلية والتفاعلية الموجودة بين العشيرة الإحيائية والمدى الحيوي أو بين عناصرها الأولى التي هي الإنسان والحيوان والنبات.

وقد يتمكن من تعرف مورفولوجيا وحركة وتوطين الظاهرة الجغرافية لكنه لا يقدر على إبراز التأثيرات المتبادلة بين الحركة والزمان والحركة والمكان أو بين المورفولوجيا والتوطين.[1]

يبدو أن هذه المقاربة البيداغوجية استقرائية وتدريجية وتجزيئية، فهي لا تدرس المعرفة في إطارها الكلي كما يفعل الجشطاتيون (كوفكا) (وكوهلر وفيرتهايمر)، بل تدرس المعرفة في متواليتها وعناصرها وبنياتها التجزيئية تفكيكا وتركيباً على غرار البنيوية السكونية.

[1] العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين- ص 96.

المبحث الثاني: الذكاءات المتعددة والتجديد التربوي

تمهيد:

إذا كان جان بياجيه يقول بأحادية الذكاء الإنساني على المستوى المعرفي، من ثم يحصره الذكاء الرياضي المنطقي باعتباره أرقى الذكاءات الإنسانية، فإن هناك من يقول بتعدد الذكاءات لدى الإنسان، وخاصة الباحث السيكولوجي الأمريكي هوارد غاردنر الذي ألف مجموعة من الدراسات حول نظرية الذكاءات المتعددة منذ 1983م، ونذكر من بين هذه الدراسات (أطر الذكاء)[1]، و(الذكاءات المتعددة)[2]...

ومن ثم تعد نظرية الذكاءات المتعددة فلسفة سيكوبيداغوجية جديدة للحد من ظاهرة الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي، لأنها تؤمن بالقسط الفعال، وخلق المواهب والمبادرات والعبقريات المختلفة والمتنوعة، وتساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، وتجاوز أخطائهم، واستغلال قدراتهم الذكائية في مجالات متنوعة. وتسعى هذه النظرية أيضا إلى إعادة الثقة في المتعلم في مختلف الثقافات الأخرى التي تتعارض مع الثقافة الغربية المركزية لأن الذكاء الرياضي المنطقي ليس هو الذكاء الوحيد الذي يحقق النجاح في الحياة، فثمة ذكاءات أخرى مبدعة تؤمن المستقبل للمتعلم، كما أن نظرية الذكاءات المتعددة عبارة عن آليات ديداكتيكية وبيداغوجية فعالة تساهم في تنشيط الدروس، وتحويلها إلى مهارات وقدرات كفائية إجرائية، تعمل على تمهير المتعلم بشكل جيد،

---

[1] الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج- منشورات المعرفة- الرباط- المغرب- الطبعة الأولى- سنة 2010- ص 200.

[2] أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- المغرب- الطبعة الأولى- سنة 2006- ص 56.

وجعله أمام وضعيات معقدة لمواجهتها أو التأقلم معها، كما أنها نظرية صالحة لمعالجة التعثر الدراسي، ومحاربة العنف والشغب داخل الفضاءات التربوية التعليمية، والقضاء على التسرب والهدر والفشل الدراسي، ومعالجة الكثير من معوقات التعلم لدى المتعلمين العاديين أو من ذوي الاحتياجات.

1-الذكاءات المتعددة: ماهيتها ونشأتها

قدم هوارد جاردنر نظرية لتعدد الذكاءات المتعددة من خلال كتبه (أطر العقل) عام 1983م الذي أشار فيه إلى أن الذكاء ليس موحدا، وإنما يتضمن العديد من الذكاءات يمكن أن يمتلكها الإنسان أو بعضا منها، فحدد في بداية الأمر سبع ذكاءات ثم أضاف في عام 1995م عاملا جديدا أسماه بالذكاء الطبيعي، حيث يتميز كل ذكاء بنوع معين من النشاط العقلي والقدرة الذهنية التي تؤدي وظائف محددة ويمكن زيادتها من خلال التعلم وتوفير البيئة الخصبة للنماء العقلي النوعي.[1]

حيث استهدف جاردنر في تطوير نظريته إلى توسيع تصور الذكاء، ولقد كان وما يزال أعظم تأثير لنظريته ما طرأ على ميادين التربية والتعليم، فخلال سنوات قليلة ومنذ عام 1983م قامت عدة مدارس بتنظيم منهجها التعليمي وأنشطتها التعليمية على أساس الذكاءات المتعددة، ولقد أعادت تنظيم هذه الإمكانيات التعليمية وما يرتبط بها من مهارات على أساس الذكاءات

[1] جابر عبد الحميد جابر: الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميقا- دار الفكر العربي- القاهرة- 1997- ص 272.

المتعددة وذلك لمساعدة الطلاب على التعلم بالإفادة من مدى ذكاءاتهم.[1]

فنظرية الذكاءات المتعددة تمثل توجها جديداً تجاه طبيعة الذكاء، مما يشكل تحديا واضحا للمفهوم التقليدي للذكاء، وذلك المفهوم الذي لم يعترف إلا بشكل واحد من أشكال الذكاء، يظل ثابتاً لدى الفرد في مختلف حياته، وقد وسعت نظرية الذكاءات المتعددة بالظهور والتبلور في إنتاج ذي معنى يسهم في تطويره وتقدمه، وقد أشار جاردتر إلى مقياس معامل الذكاء IQ لا يأخذ بعين اعتبارات سوى جزء يسير في قدرات المتعلم، كالقدرات اللغوية والقدرة المنطقية الرياضية ويهمش قدرات أخرى عديدة لا يمكن تجاهل قيمتها، وقد جاءت نظرية الذكاءات المتعددة لتعطي أهمية متساوية لجميع القدرات الفعلية للمتعلم بما فيها والتي لا تأخذها مقاييس الذكاء بعين الاعتبار.[2]

وعليه فقد حدد جاردنر أنواع الذكاء يتميز بها الأفراد وهي:

1-الذكاء اللغوي:

وهو القدرة على إنتاج وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة. إن صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص، كما أن لهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء قليلة الأهمية.

[1] جابر عبد الحميد: الذكاء ومقاييسه- دار النهضة العربية- القاهرة- 1997م- ص 273.

[2] المركز الوطني لتنمية القوى البشرية "دراسة تحليلية لمستوى أداء الطلبة"- الأردن- عمان- 2001- ص 45.

يظهر الذكاء اللغوي لدى الكتاب والخطباء والشعراء والمعلمون، وذلك بحكم استعمالهم الدائم للغة، كما يظهر لدى كتاب الإدارة وأصحاب المهن الحرة والفكاهيون والممثلون.

2-الذكاء المنطقي-الرياضي:

يغطي هذا الذكاء مجمل القدرات الذهمية التي تتيح للشخص ملاحظة واستنباط ووضع العديد من الفروض الرياضية الضرورية للسيرورة المتبعة لإيجاد الحلول للمشكلات، وكذا القدرة على التعرف على الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف فيها.

غن المتعلمين الذين يتفقون في هذا الذكاء يتمتعون بموهبة حل المشاكل، ولهم قدرة عالية على التفكير، فهم يطرحون أسئلة بشكل منطقي ويمكنهم أن يتفقون في المنطق المرتبط بالعلوم وحل المشاكل.

يمكن ملاحظة هذا الذكاء لدى العلماء والعاملين في البنوك والمهتمين بالرياضيات ومبرمجي الإعلاميات والمحامين والمحاسبين.[1]

3-الذكاء التفاعلي:

يفيد هذا الذكاء صاحبه على فهم الآخرين وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم، كما أن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين.

إن المتعلمين الذين لهم هذا الذكاء يجدون ضالتهم في العمل الجماعي ولهم القدرة على لعب دور الزعامة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات.

[1] دكتور أحمد أوزي: التعليم والتعلم الفعال- المرجع السابق.

يتجسد هذا الذكاء لدى المدرسين والأطباء والتجار والمستشارين والزعماء وأطر المقاولات.

4-الذكاء الذاتي:

يتمحور حول تأمل الشخص لذاته وفهمه لها وحب العمل بمفرده والقدرة على فهمه لانفعالاته وأهدافه ونواياه. إن المتعلمين الذين يقفون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا ولهم ثقة كبيرة بالنفس ويحبذون العمل منفردين ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهاراتهم الشخصية.

إن هذا الذكاء يبرز لدى الفلاسفة والأطباء النفسانيين والزعماء الدينيين والباحثين في الذكاء الإنساني.

يرى جاردنر أن هذا الذكاء تصعب ملاحظته، والوسيلة الوحيدة للتعرف عليه وربما تكمن في ملاحظة المتعلمين وتحليل عاداتهم في العمل وإنتاجهم، ومن المهم كذلك أن نتجنب الحكم بصفة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل على انفراد أو أولئك المنطوين على أنفسهم على أنهم يتمتعون بهذا الذكاء.[1]

[1] دكتور أحمد أوزي: التعليم والتعلم الفعال- المرجع السابق.

5-الذكاء الجسمي-الحركي:

يسمح هذا الذكاء لصاحبه استعمال الجسم لحل المشكلات والقيام ببعض الأعمال والتعبير عن الأفكار والأحاسيس. إن التلاميذ الذين يتمتعون بهذه القدرة يتفوقون في الأنشطة البدنية وفي التنسيق بين المركب والحركي وعندهم ميول للحركة ولمس الأشياء.

يتميز بهذه القدرة الجسمية الحركية الفائقة الممثلون والرياضيون والجراحون والمقلدون والموسيقيون والراقصون والراقصات والمخترعون.

6-الذكاء الموسيقي:

تسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها القيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها وكذا الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على المقامات والإيقاعات، وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى وعندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم. نجد هذا الذكاء عند المغنيين وكتاب كلمات الأغاني أو الملحنين وأساتذة الموسيقى.

7-الذكاء الوجودي:

هو القدرة على فهم الطبيعة لدرجة ما، ومعاني الوجود والقضايا الوجودية المتعلقة بوجود الإنسان مثل معنى الموت والحياة، وكيفية تواجد الإنسان والتعامل بعمق مع هذه المعاني.[1]

[1] جابر عبد الحميد: المرجع السابق- ص 27.

8-الذكاء البصري والفضائي:

إنه القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاء وتكيفها ذهنيا وبطريقة ملموسة، كما يمكن صاحبه من إدراك الاتجاه والتعرف على الوجوه أو الأماكن وإبراز التفاصيل وإدراك المجال وتكوين تمثل عنه.

إن المتعلمين الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء محتاجون لصور ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتهات والمركبات. إن هؤلاء المتعلمين متفوقون في الرسم والتفكير فيه وابتكاره.

يوجد هذا الذكاء عند المختصين في فنون الخط وواضعي الخرائط والتصاميم والمهندسين المعماريين والرسامين والنحاتين. ويمكن اعتبار ميكيلانج وبيكاسو نماذج من الشخصيات التي تجسد قمم هذا الذكاء.

9-الذكاء الطبيعي:

يتجلى في القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات. إن الأطفال المتميزين بهذا الذكاء تعزيهم الكائنات الحية ويحبون معرفة الشيء الكثير عنها، كما يحبون التواجد في الطبيعة وملاحظة مختلف كائناتها الحية[1].

يقول جاردنر: لقد قادتني تحليلاتي عام 1995 إلى اقتراح شكل ثامن من الذكاء وهو

[1] دكتور أحمد أوزي: التعليم والتعلم الفعال- المرجع السابق.

الذكاء الطبيعي، ولعل شارل داروني* وليني وجان** روشاد وكوفيني أفضل من يجسد هذا الصنف من الذكاء.

2/الأسس التربوية والمبادئ العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة:

1-تتمثل في المتعلم هو محور العملية التعليمية في مؤسستنا التعليمية، وعليه فعلى المعلم ضرورة فهم قدراته واهتماماته وعدم التسليم بعملية التعميم لخاصة معينة، لضمان أن القرارات التعليمية تتخذ على أساس الملامح المميزة لكل طالب على حدة.

2-تنوع المناخ المدرسي وتعدد ما به من مناهج وأنشطة واستراتيجيات تدريسية ونظم إدارية لتنشيط أنواع الذكاء المختلفة وذلك من خلال تقدم نموذج للتعلم ليس له قواعد محددة فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء.

3-الاعتماد على أن الذكاء غير مفرد، فهو متعدد ومتنوع وخاضع للنمو والتنمية والتغير.

4-منح الفرصة لكل طالب ليتعرف على الذكاء لديه وتنميته، واستعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة لديه ليسهم في تنمية وتطوير أنواع أخرى من هذه الذكاءات.[1]

وتعد الذكاءات المتعددة مدخلا هاما لإحداث التغير من خلال عملية التجديد التربوي (المرحلة الثانوية) وذلك للأسباب التالية:

أ-ما أظهرته نظرية الذكاءات المتعددة من إيجابيات متمثلة في:

---

* شارل داروني: عالم إنجليزي عاش في القرن التاسع عشر وهو صاحب نظرية التطور وأصل الأنواع.

** عالم فرنسي مختص في علم الحياة.

[1] محمد عبد الهادي حسين: قياس وتقييم الذكاءات المتعددة- دار الفكر للطباعة والنشر- عمان- 2003.

-زيادة الإحساس بتحمل المسؤولية والتوجه الذاتي والاستقلالية لدى الطالب.

-انخفاض المشكلات التعليمية وسلبيتها داخل المدرسة.

-تمكين المتعلمين من تطوير وتطبيق مهارات جديدة ومتنوعة مثل التعلم الذاتي.

-زيادة القدرة على التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

ب-تركز نظرية الذكاءات المتعددة على جوانب غفلت عنها العديد من النظريات التربوية الأخرى مثل: الاهتمام بالمواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء يعكس النظرية التي تساعد على كشف القدرات المتنوعة والفروق الفردية بين الطلاب.

ت-زيادة استيعاب الطلاب للمعلومات وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو العلم وعملية التعلم.

ث-تسهم نظرية الذكاءات المتعددة في تحقيق نموذج المدارس الذكية المستقبلية وهذا النموذج الذي يسعى إلى تحقيق أهم أهداف التجديد التربوي وهو تهيئة المناخ المناسب لمجتمع المعرفة.[1]

3/مجالات التجديد التربوي ودور نظرية الذكاءات المتعددة فيها:

من أهم مجالات التجديد التربوي التي يجب أن تركز عليها عمليات التطوير والتي يمكن أن يكون لنظرية الذكاءات المتعددة دور كبير في تحقيقها ما يلي:

*التجديد في الإدارة التعليمية:

-ويتمثل التجديد في تحسين العلاقة بين جميع العاملين داخل المؤسسة التعليمية إداريين ومعلمين ومتعاونين ومستخدمين وطلاب وأولياء الأمور.[2]

---

[1] صلاح الدين توفيق، نادية حسن: التجديد التربوي لمرحلة ما قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة- مجلة الدراسات التربوية والنفسية-كلية التربية- الزقازيق- العدد 67- أفريل 2010م- ص 133.

[2] نبيلة بلعيد شرتيل: التجديد التربوي لمرحلة التعليم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- كلية التربية- المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة مصراتة- المجلد الأول- العدد العاشر- مارس 2018- ص 248.

-تدريب جميع من لديهم علاقة بالعملية التعليمية، سواء معلمين وفنيين وإداريين، على كيفية التعامل مع الطلاب وفق نظرية الذكاءات المتعددة واستغلالها بشكل فعال وتنمية إمكانيات وقدرات الطلاب المتعلمين.

***التجديد في المناهج التعليمية:**[1]

-الاعتماد على مناهج متطورة في جميع المواد تستجيب للاتجاهات المعاصرة.

-تطوير المناهج بما يسمح بزيادة قدرات الطلاب على استخدام التفكير الناقد ومهارات البحث والمهارات التحليلية ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج.

-مسايرة المناهج المحلية للمناهج الدولية المتطورة في اللغات والعلوم والرياضيات.

-تحسين أداء المعلمين والموجهين وتحفيزهم لتطبيق المناهج الجديدة والمطورة التي تتضمن التعلم النشط والتقويم الشامل.

***التجديد في أساليب التقويم والمتابعة:**

-تبني نظام التقويم يتصف بالشمولية والاستمرارية.

-متابعة تقويم نمو أداء المتعلم في ضوء مؤشرات الإنجاز لقياس مهاراته وقدراته على التفكير الناقد والتحليلي والمهارات الحياتية والبحثية.

-متابعة وتقويم الأداء المدرسي في ضوء المعايير القومية لضمان الجودة.[2]

---

[1] نبيلة بلعيد شرتيل: التجديد التربوي لمرحلة التعليم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- مرجع سابق.

[2] المرجع نفسه.

***التجديد في محتوى التعلم:**

إن تطوير عملية التعليم يجب أن تكون مستمرة وشاملة لمواجهة التغيرات ولتحقيق مطالب التنمية من خلال تطوير مناهج التعليم وأساليبه ووسائله في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية.

إذ تعتبر المناهج الدراسية من أهم مدخلات العملية التعليمية، وذلك بإدخال منهج جديد وبناء منهج لمرحلة دراسية معينة لم تكن موجودة في الخطط الدراسية السابقة، أو تحسين المناهج الحالية وتحديثها وإدخال تعديلات عليها بحيث تصبح أكثر مناسبة للظروف والمتغيرات وتحقيق للأهداف المرجوة، وذلك من خلال إعادة النظر في أهداف المنهج ومحتواه وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم. إذ ممكن أن يتحقق ذلك بتصنيف نظرية الذكاءات المتعددة حيث يجد كل متعلم بالمنهج المقرر حاجته التي يريد إشباعها من المعرفة حسب ما لديه من قدرات وإمكانات ذكاءات[1].

حيث يجب أن تطور المناهج بما يتناسب مع جميع المتعلمين من خلال مخاطبة الذكاء المتعدد الذي يملكه كل طالب[2]، كما يجب أن تراعي المناهج الميول والاتجاهات وأن تكون متنوعة الأنشطة ومتعددة الأساليب، وذلك لتنمية القدرات القدرات الفعلية والإبتكارية لدى الطلاب وأن يصبح هناك في الفصول الدراسية أركان متعددة ألنشطة توفر للطالب فرصة الاندماج والتعلم النشط. وبتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية يصبح من الضروري تغير نظرة

[1] عبد السلام القلالي: استراتيجية التطوير المنظومة التعليمية- المؤتمر الوطني للتعليم- 2012/7/15.

[2] نبيلة بلعيد شرتيل: التجديد التربوي لمرحلة التعليم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- مرجع سابق.

المعلمين إلى عملية التقويم بحيث لم يعد التقويم الجزئي مناسباً لتقويم الطلاب بل يجب أن تتنوع أساليبه لتشمل أدلة متعددة مثل الأنشطة والتعليقات بدلا من الاعتماد على الاختبار التحصيلي الواحد، وهنا وجب التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم بأساليب حديثة.[1]

التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم:

تعتمد التطبيقات التربوية لذوي صعوبات التعلم على كل من: المعلم من جهة واختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة لأفراد هذه الفئة من جهة أخرى والتي يجب أن تهتم بجوانب القوة لديهم إلى جانب اهتمامها بجوانب ضعفهم. فبالنسبة للمعلم يجب أن ينمي نفسه مهنياً من خلال القراءة والاطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، كما يجب عليه أن يغير –بشكل مستمر– في طريقة عرضه بحيث يتنقل من الأنشطة اللغوية إلى استخدام الصور...إلخ أو يؤلف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة[2]. كما يجب عليه الاهتمام بجوانب القوة لدى أفراد هذه الفئة في الذكاءات المختلفة، وهذا يعني أن التدخل التربوي لهؤلاء الأطفال يجب أن يركز على جوانب القوة لدى كل تلميذ خاصة تلك التي تجمع بين عدة ذكاءات، وفضلا عما سبق فإن تقييم هؤلاء التلاميذ لابد أن يكون شمولياً متعدد الأبعاد بحيث يشمل مجالات الذكاءات المختلفة.[3]

---

[1] عبد السلام القلالي: استراتيجية التطوير المنظومة التعليمية– المؤتمر الوطني للتعليم– 2012/7/15.

[2] ينظر السيد علي سيد أحمد: نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم "رؤية مستقبلية"– كلية التربية– جامعة الملك سعود.

[3] نفس المرجع.

كذلك يجب عليه التخطيط للدرس والاهتمام في تحضيره بالأنشطة التي تستثمر الذكاءات المختلفة سواء كانت لغوية أو فنية أو مسرحية أو موسيقية، وأن يهتم بالمواهب والقدرات الخاصة التي قد توجد لدى بعض التلاميذ واستثمارها في العملية التعلمية.

وبالنسبة لمعلمي الأنشطة غير الصفية مثل الرسم والموسيقى والتربية البدنية يجب أن يكون لهم دور أساسي في مساعدة معلمي مواد الأكاديمية حتى يحدث تكاملا مهنيا بينهم بما يخدم العملية التعليمية لذوي صعوبات التعلم.[1]

وأما بالنسبة إلى إستراتيجيات التدريس المناسبة لذوي صعوبات التعلم يعتقد الباحث الحالي أنها يجب أن تتماشى مع ما أشار إليه كل من "كيرك" و"جلاجر" بأن مفهوم صعوبات التعلم يقوم علة تفاوت القدرات لدى الفرد الواحد بما يعني أن كل فرد لديه جوانب ضعف ويمتلك جوانب قوة، ولذلك فإن نظرية الذكاءات المتعددة تجعل المعلمين الذين يستخدمونها في التدريس ينظرون للأطفال ذوي صعوبات التعلم كأشخاص يمتلكون نواحي قوة في مجالات كثيرة من ذكاءاتهم مثل الفن والموسيقى والرياضة البدنية والإصلاح الميكانيكي وبرمجة الكمبيوتر، ومن ثم استثمارها في تعليمهم الأكاديمي.[2]

ولقد أوضحت أدبيات البحوث النفسية والتربوية أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم لأنها تجعل المعلمين

[1] ينظر السيد علي سيد أحمد: نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم "رؤية مستقبلية"- كلية التربية- جامعة الملك سعود.

[2] جابر عبد الحميد 2003: الذكاءات المتعددة والفهم "تنمية وتعميق"- القاهرة- دار الفكر العربي.

ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل تلميذ داخل حجرة الصف أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه، وهذا ما أكدته نتائج التطبيق الفعلي في بعض المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية التي اعتمدت أساليب تدريسها لذوي صعوبات التعلم على هذه النظرية مما أدى إلى تحسن دال في المواد الأكاديمية التي يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة فيها كما بينت ذلك نتائج القياس البعدي مقارنة بنتائج القياس القبلي.[1]

فالتدريس وفقا لهذه النظرية يجعل التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في مجال ذكاء معين بإمكانهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال استخدامهم لطرق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأكثر القوية، فعلى سبيل المثال وليس الحصر يلاحظ أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة قد تؤثر هذه الصعوبات على جزء صغير من ذكائهم اللغوي متمثلا في أبعاد القراءة تاركاً جوانب كثيرة من إمكانيات هذا الذكاء دون أن تتضرر، وفي هذه الحالة يمكن استخدام لغة الإشارة كنظام رمزي بديل يساعدهم في التغلب على صعوبات التعلم لديهم، كما أن الحاسبات الآلية يمكنها مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات. وأما بالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبة في الذكاء الشخصي فيمكن للمرشد الطلابي أو النفسي أن يساعدهم في التغلب على هذه الصعوبة.[2]

---

[1] والنبرتر سوزان: ترجمة السرطاوي، عبد العزيز، أيوب، عبد العزيز كلخ محمد- 2002- تدريس أطفال ذوي صعوبات التعلم في صفوف العادية- دبي- دار القلم.

[2] جابر جابر عبد الحميد 2003: الذكاءات المتعددة والفهم "تنمية وتعميق"- القاهرة- دار الفكر العربي- ص 174، 176.

المبحث الثالث: التعليم التعاوني والصراع المعرفي

من المعروف أن المجتمعات الموجودة في الكرة الأرضية هي تكتلات بشرية تربطها مجموعة من الروابط، وتنظم حياتهم مجموعة من القوانين، ولكل مجتمع خصائص وصفات تتميز عن غيره، فالإنسان يقوم بممارسات اجتماعية كثيرة لتنظيم وتسيير حياته، ويرفه عن نفسه، كل ذلك يدخل في الحياة الاجتماعية للفرد، والبشر يختلفون جسميا، عقليا، هناك القوي، الضعيف، الفقير والغني، ومن له مميزة الذكاء والمعرفة وآخرون ميزهم الجهل. فمن هناك ظهرت الحاجة إلى ضرورة استيعاب الروح التعاونية، حيث أكد الإسلام على التعاون باعتباره رابطاً أساسياً يبني كيان المجتمع ويأخذ الأحقاد من قلوب الناس ويؤمن للحد الأدنى من الحضارة البشرية، فالتعاون يؤدي إلى تكامل الجهود المبذولة وتنظيم حياة الفرد في كل المجالات والتعلم جزء من هذه المجالات التي تحيط بحياة الإنسان.

مفهوم التعلم التعاوني:

هو إحدى طرق التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعمل معاً من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلمهم الصفي.[1]

إن هذا المفهوم ليس بجديد على المربين والمعلمين وذلك أنهم يستخدمون التعلم الرمـزي

[1] توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة- دار الميسرة للنشر والتوزيع- ط01- 1433/2002- ص 84.

كواحد من نشاطاتهم التعليمية المختلفة[1] من وقت لآخر.

والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب، اعتماد أعضاء المجموعة على طالب أو طالبين ليؤديا العمل، ولكن ما جاء به التعلم التعاوني هو إيجاد هيكلة تنظيمية لعمل مجموعة من الطلبة.

وهو يعني تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين 2-6 أفراد، وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة، ويعمل كل عضو فيها وفق الدور الذي كلف به، وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلى كافة التلاميذ.[2]

ويعرف أنه coopérative Learning أحد أساليب التعلم في مجموعات صغيرة فهو يعني قيام مجموعة غير متجانسة من الأفراد بالتعاون الفعلي لتحقيق هدف منشود في إطار اكتساب أكاديمي أو اجتماعي، يعود عليهم كجماعة وكأفراد بفوائد تعليمية وغير تعليمية جمة ومتنوعة، أكثر وأفضل من مجموعة أعمالهم بصورة فردية.[3]

هو استخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة، بحيث يعمل الطلاب مع بعضهم البعض لزيادة تعلمهم، وتظم التلاميذ ذوي مستويات أداء مختلفة، لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقييم كل فرد في المجموعة على أساس الناتج الجماعي.[4]

---

[1] توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة- مرجع سابق- ص 84.

[2] كريمان محمد بادير: التعلم النشط- دار الميسرة للنشر والتوزيع- ط01- 2008- 1438م- ص 149.

[3] صلاح الدين محمد توفيق: التنوير التكنولوجي وتحديث التعليم- ط01- المكتب الجامعي الحديث- ص 212، 213.

[4] القضاة محمد: أساسيات علم النفس التربوي "النظرية والتطبيق"- الحامد للنشر- ص 243.

يعرفه فريديريك هـ. بل 1986 "بأنه محاولة لتنظيم الفصل الدراسي في مواقف ديمقراطية مصغرة. لكي يحدث تقدم فعال لابد أن يعمل الطالب بالرجوع إلى زملائه الطلبة، فكل فرد يكتسب خبرات من خلال إسهامه في بناء وتكييف المناقشات الاجتماعية والاختلافات.

نشأة التعلم التعاوني:

يرجع الكثير من الباحثين التعلم التعاوني إلى مدارس التربية الحديثة، في النظر التربوي العربي، والباحث المنصف لا يسعه أن ينكر فضل هذا التفكير في بلورة فلسفة التعلم التعاوني التي بدأت في أوائل الثمانينات وزاد الاهتمام بها كإستراتيجية تدرس في التسعينات.

فإن كان التعلم التعاوني من الطرائق التدريسية الحديثة ألا أنه يعد من أقدم وسائل نقل المعلومات، الخبرات والمعارف إلى الآخرين فقد أوضح: جابر أن التعلم التعاوني تطور نتيجة تطور الفكر الإنساني، ونجد بداياته الأولى في الفكر الإغريقي القديم.[1]

أما في العصر الحديث فيذكر Johnson 1991 أن بدايات التعلم التعاوني كانت في أواخر القرن الثامن عشر ميلادي حيث تم استخدام المجموعات التعاونية في بريطانيا على نطاق واسع، ثم نقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وأن أول من أسهم في وضع الخطوط العريضة للتعلم التعاوني هو العالم "باركار" الذي أدخل مبدأ التعلم التعاوني التطبيقي في المدارس الابتدائية في الفترة الزمنية ما بين 1875-1880، وفي عام 1990 تطورت بداية التعلم التعاوني

[1] نجم عبد الله الموسوي: التعلم التعاوني (مفهوم، رؤي، أفكار)- دار رضوان للنشر- ط01- 2015- ص 25، 26.

على يد العالم K.Wrtkafka أحد واصفي النظرية الجشطاتية في علم النفس، والذي أكد على المجموعات عبارة عن وحدة كاملة، ترتكز على الاعتماد المتبادل بين أعضاء المجموعة.[1]

أما الفيلسوف جون ديوي استطاع أن يحدث ثورة في مجال التعلم التعاوني والتي لخصها في كتابه الديمقراطية والتربية، ودعا إلى أن تكون الغرف الصفية مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الكبير، ويرى أن مثل هذه الفرق يجب أن تكون مختبرات لتعليم مواقف الحياة اليومية، إذ ينبغي على المعلمين إثارة دوافع المتعلمين للتعاون والعمل معاً في مجموعات صغيرة لمناقشة المشكلات الاجتماعية اليومية والاهتمامات الخاصة بموضوع التعلم.[2]

بعض المفاهيم المرتبطة بالتعلم التعاوني:

أ-التعلم:

لغة: عرفه الإمام إسماعيل بن حمادة الجوهري في معجم الحجاج علمت الشيء- أعلمه علما: أي عرفته[3]. وتعلم بمعنى أعلم. وعلمه الشيء تعليما فتعلم.[4]

ويعرفه ابن منظور في لسان العرب علمه- كسمعه علما بالكسر- عرفه وعلم هو في نفسه، ورجل عالم وعليم، وعلمه العلم تعليما.[5]

---

[1] نجم عبد الله الموسوي: التعلم التعاوني (مفهوم، رؤي، أفكار)- مرجع سابق- ص 26.

[2] عماد عبد الرحيم زغلول، شاكر عقلة محاميد: سيكولوجيا التدريس الصفي- دار الميسرة للنشر- ط01- 1427/2007- ص 243.

[3] الإمام إسماعيل بن حمادة الجوهري: معجم الصحاح- دار المعرفة- ط03- 2008- ص 738.

[4] الرازي: مختار الصحاح- مكتبة لبنان- طبعة جديدة 1995- ص 189.

[5] ابن منظور: لسان العرب- دار الكتب العلمية- ط01- 2005- ص 907.

اصطلاحا: التعلم نتاج التعليم وهو نشاط يبديه المتعلم أثناء التعليم أو التدريس بقصد اكتساب المعارف والمهارات ويكون تحت إشراف المدرس.[1]

التعلم كل ما يتحصل عليه المتعلم في عمليات التعليم والتدريس والتدريب فيحدث تعديلات في سلوكه، بذلك فالتعلم هو حاصل التدريس والتعليم.[2]

ب–التعاون:

لغة: يعرفه ابن منظور: تعاون، أعان بعضنا البعض، ورجل معوان كثير المعونة للناس.[3]

اصطلاحا: التعاون مذهب يعني الفرد للجماعة والجماعة للفرد، ومظهره تكوين جماعات للقيام بعمل مشترك لمصلحة الأعضاء والاستغناء عن الوسيط.[4]

ج–المتعلم (الطالب): هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية وما يمتلكه من خصائص عقلية، نفسية، اجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودافع للتعلم، فلا يوجد تعلم دون طالب، ولا يحدث نعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعليم، وبالتالي الدافع إلى التعلم هو الأساس في إنجاح العملية التعليمية.

---

[1] عمران جاسم الجبوري، حمزة هشام السلطاني: مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية– دار رضوان للنشر– ط02– 2014– ص 144.

[2] محسن علي عطية: مناهج حديثة وطرائق التدريس– دار مناهج للنشر– ص 262.

[3] ابن منظور: لسان العرب– مرجع سابق– ص 883.

[4] نجم عبد الله الموسوي: تعليم تعاوني– مرجع سابق– ص 34.

د–المعلم: هو العنصر الثاني الأساسي في العملية التعليمية، إذ أن المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم، فإنه يستطيع أن يساعد الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح.

هـ–المنهاج: ما يتضمنه من الكتب المدرسية المقررة والأدوات والوسائل التعليمية، المراجع والمصادر المختلفة، الخبرات الصفية واللاصفية، وبدون مناهج تظل العملية التعليمية ناقصة ومبتورة لأن المنهاج هو الذي يحدد معالم الطريق إلى التعلم.[1]

و–المادة الدراسية: هي الرسالة التي ترسل من المعلم إلى المتعلم عن طريق تفاعله مع المعلم في أثناء مشاركته الفاعلة مع مكونات المنهج جميعا.[2]

ز–التقويم: هو عملية تشخيصية علاجية ووقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إحصائها وتحاشيها، ومواطن القوة للعمل على إثرائها بقصد تحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها، بما يحقق الأهداف المنشودة.[3]

ك–التعلم التنافسي: **Compétitive Learning** هو عملية تقوم على أساس التنافس القوي بين الطلبة إلى درجة العمل ضد بعضهم البعض، وذلك لتحقيق هدف محدد يفوز بتحقيقه

[1] حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق: علم النفس التربوي– دار الميسرة للنشر– ط01– 2007.

[2] عمران جاسم الجابوري، حمزة هشام السلطاني: مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية– مرجع سابق– ص 147.

[3] عبد الرحمان الهاشمي، طه علي حسين الديلمي: إستراتيجيات حديثة في فن التدريب– دار الشروق– ص 22.

طالب واحد فقط أو مجموعة قليلة من الطلبة على منافسيهم الآخرين، مما يشكل لديهم الإحساس والشعور بعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم إلا إذا فشل الآخرون في تحقيقها.[1]

ل–التعلم الفردي: عملية يقوم فيها المتعلم ببذل جهوده الذاتية في تنفيذ سلسلة من ألوان النشاط، تؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية في بنيته العقلية المعرفية وفي مهاراته الأدائية العلمية.

وفي تعريف آخر: هو أسلوب يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات بحيث ينقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم.[2]

التعلم التعاوني والصراع الاجتماعي المعرفي:

أصبح مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي يحتل مكاناً بارزاً في بحوث التعلم المعرفي، ولعل أبرزها أعمال "كيلر مونت 1979" و"ميحني 1981"، وتؤكد نتائج البحوث في هذا الإطار أن النمو المعرفي يتوقف إلى حد ما على التفاعلات الاجتماعية التي تسمح بظهور الصراع الاجتماعي المعرفي لدى الأفراد وبين الأفراد فهم في مواجهتهم للوضعيات المشكلة يظهرون أثناء تفاعلهم اختلافا في التركيز المعرفي (وجهات النظر، طرائق العمل، الإجابات)، ويبحثون عن إجابة مشتركة للمشكلة المطروحة من جهة أخرى.[3]

إن تعارض وجهات النظر يضفي الصبغة الاجتماعية على الصراع المعرفي الذي يصبح فيما بعد محركا للتفاعلات والنمو المعرفي، يتضمن الصراع الاجتماعي المعرفي نوعين من الصراعات

[1] نجم عبد الله مساوي: تعلم تعاوني (مفهوم، رؤى، أفكار)- ص 62.
[2] سامي ملحم: سيكولوجيا التعلم والتعليم- دار الميسرة للنشر- ط01- 2001- ص 426.
[3] جونسون وآخرون: التعلم التعاوني – ترجمة رفعت محمد بهجات: عالم الكتب – القاهرة- 1999- ص 11، 12.

أولهما صراع بين الأفراد وهو صراع اجتماعي، وثانيهما صراع داخل الفرد وهو صراع معرفي يتزامن مع وعي الذات المتعلمة. يعتبر البعد الاجتماعي للصراع المعرفي أساسي حيث أن التعبير والمواجهة المباشرة للأدلة والبراهين في التفاعل تجعل الصراع المعرفي داخل الفرد أكثر واقعية وديناميكية، وبعبارة أخرى يخلق هذا الصراع المعرفي حالة من عدم التوازن داخل الفرد تجعله يعمل على تجاوزها ومن المحتمل أن يسهل البحث عن إجابة مشتركة لهذا التجاوز عبر حل الصراع بين الأفراد.[1]

والجدير بالذكر أن نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تقوم على أساس المفاهيم التي جاء بها بياجيه المتعلقة بالتوازن وإعادة التوازن في منظور أكثر اتساعاً يأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي للنمو والتعلم.

[1] النظريات التربوية المعاصرة- ترجمة محمد بوعلاف- مكتبة دار الأمان –الرباط- ط1- 2007- ص 172.

خاتمة

خاتمـة:

تغدو المدرسة في ظل بيداغوجيا الخطأ فضاء لارتكاب الأخطاء دون عواقب، والتلميذ المحظوظ هو الذي يرتكب أكبر قدر من الأخطاء داخل الفصل الدراسي لأنه يستطيع تحليلها وتصحيحها لبناء أكبر قدر من المعارف، وعدم تكرارها خارج الفصل.

وتساهم هذه البيداغوجيا في تشجيع المتعلم على طرح الأسئلة الجريئة والتي يراها ملائمة لصياغة الفرضيات والتساؤلات المقلقة حتى تلك التي تظهر غبية بدل بقائه صامتا متمثلا وراضيا عما يقدم له دون فهمه، وذلك خوفا من أن يحتسب تردده وخطأه ضده.

ويصبح المدرس في هذه البيداغوجيا مرافقا للمتعلم موجوداً في الفصل لمساعدته على تصحيح أخطائه وتمثلاته لا لمراقبته وتصيد أخطائه.

لو لم تكن الأخطاء ذات فائدة لما أوجدها الله سبحانه في حياتنا، بل من الأخطاء تدعونا لزاما أن نستفيد منها، وأن نمنحها كتربويين حيزاً أكبر من الدراسة والنقد وكيفية تحويلها إلى مكاسب للجميع.

هناك الكثير من الفوائد والمكاسب السلوكية أو التربوية لم تحصل عليها إلا بعد الوقوع في الأخطاء، ومن المخطئين من تغيرت حياته للأفضل بعد أن وقع في الخطأ ثم صحح فعله من الآخرين فقاده هذا التصحيح إلى تقويم مساره وحياته كلها وصار هذا الخطأ مصدر الإلهام في حياته.

وعندما نقرر هذه المسألة فإن نظرتنا للأخطاء تتغير من الاشمئزاز والبعد عن تصحيحها إلى المسارعة في تصحيحها وتحويلها إلى نقطة تغير في حياة المخطئ للأفضل.

أما عن كيفية الاستفادة من النظرة الإيجابية للأخطاء وتسخيرها لصالحنا ففي عدة نقاط نجملها:

-أنه إذا زرعنا عند من وقع منه الخطأ معين أن الخطأ يقع من الجميع، وأنه لا يسلم منه أحد من البشر، فإن ذلك يدعوه للاعتراف بخطئه وعدم المكابرة أو الجدال بالباطل.

-والاعتراف بالخطأ من قبل المخطئ قد يشكل عائق أمام من يمارس الدور التربوي، من حيث تصويب أفعال المخطئ وتوجيهها للأفضل، والسبب في ذلك قد يرجع لنتيجة النظرة السلبية إلى الأخطاء.

في الأخير فمن خلال دراستنا لهذا الموضوع الذي يدور حول بيداغوجيا الخطأ: الخطأ من الهامش نحو مركز التعلم الفعال توصلنا إلى أهم النتائج وهي كالتالي:

1-لو لم تكن الأخطاء ذات فائدة لما أوجدها الله سبحانه وتعالى.

2-اعتبار الخطأ أمر طبيعي لابد منه في أي عملية.

3-الخطأ فعل مفيد ومثمر وأنه أساس التعلم والتكوين وبناء التعلمات.

4-محاربة بيداغوجيا التقليدية وإعطاء فرصة لتطبيق بيداغوجيات الحديثة.

5-الخطأ في التعلم يعبر عن معرفة مضطربة يتم الانطلاق منها لبناء معرفة جديدة.

6-الخطأ تطور لدى المتعلم في فهم التعليمات المعطاة له من لدى المدرسين تترجم سلوكيا بإعطاء معرفة لا تنسجم.

يقول محمد بوبكري وهو أستاذ وباحث في المغرب: يجب على المتعلم أن يتعلم أن من حقه أن يخطئ وأن الخطأ ليس محرماً.

وأن يخطئ المتعلم معناه أنه يقوم بمحاولات جادة ومعناه بحاجة إلى تدخل المعلم والدور الأكبر للمدرسة في ظل بيداغوجيا الخطأ ثم توجيهه في ظل إستراتيجية مضبوطة التعليم والتعلم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم برواية ورش.

2.ابن منظور: لسان العرب- الجزء الخامس- دار صادر- بيروت- لبنان- الطبعة 2003م.

3.أبو حامد الغزالي: (د.ت) الإحياء 4 أجزاء- عالم الكتب بطلب من مكتبة عبد الوكيل الدروبي- دمشق.

4.البخاري: الباب الحادي والعشرون- باب أجر الحاكم برقم الحديثين 3752 في الصحيحين البخاري برقم 7352 ومسلم برقم 1716 عن عمر بن العاص.

5.البخاري: صحيح البخاري- الباب الحادي والعشرون- باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ- دار ابن الكثير-دمشق- بيروت- الطبعة الأولى- سنة 2002م.

6.برانراند راسل: تاريخ الفلسفة الغربية- الجزء الأول- ترجمة: زكي نجيب محمود: الهيئة المصرية العامة للكتاب-القاهرة- مصر- الطبعة الأولى- سنة 2010.

7.توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة- دار الميسرة للنشر والتوزيع- طبعة الأولى- 1432/2002.

8.جابر عبد الحميد جابر: الذكاءات المتعددة والفهم "تنمية وتعميق"- دار الفكر العربي- القاهرة.

9. جمال بوغالم: العائق من الإبستمولوجيا إلى الديداكتيكية "التوظيف الديداكتيكي لمفهوم العائق الإبستمولوجي"- مجلة التعليمية- جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف- الجزائر- المجلد5- العدد 2018/05/14.

10. جميل حمداوي: بلاغة الصورة السردية في القصة القصيرة- منشورات الزمن- الرباط- المغرب- ط01- 2014م.

11. جونسون، دافيد وروجر جونسون، وإديث جونسون هوليك: التعلم التعاوني – ترجمة: الظهران- مؤسسة التركي للنشر والتوزيع- 1995.

12. الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج- منشورات المعرفة- الرباط- المغرب- الطبعة الأولى- سنة 2010م.

13. حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق: علم النفس التربوي- دار الميسرة للنشر- الطبعة الأولى- 2007.

14. حمد بن عبد الله القميزي: ورقة عمل نظرية المحاولة والخطأ- قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية بالخرج- المملكة العربية السعودية- 1441/1440هـ.

15. دراسة سوسيوبيداغوجية: إفريقيا- الشرق-المغرب- د. طبعة- 2010.

16. ديكارت: مبدأ الفلسفة- ترجمة: عثمان أمين- دار الثقافة للطباعة والنشر- القاهرة- 1974.

17. رشدي أحمد طعيمة (1999): المعلم (كفاياته- إعداده- تدريبه)- طبعة الأولى- دار الفكر العربي- القاهرة.

18. سامي ملحم: سيكولوجيا التعليم والتعلم- دار الميسرة للنشر- ط01- 2001.

19. سهيلة كاظم الفتلاوي: تفريد التعليم وإعداد وتأهيل المتعلم- نموذج في القياس والتقويم- دار الشروق- طبعة الأولى- 2014.

20. الشلبي، إبراهيم مهدي (2001): التعليم الفعال والتعلم الفعال "أداء في التدريس وأدوار المعلم ومستنديه والسرة في تحقيق تعليم فعال يقود لتعلم فعال"- مطبعة المعارف- بغداد- العراق.

21. صلاح الدين توفيق، نادية حسن: التجديد التربوي لمرحلة ما قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة- مجلة الدراسات التربوية والنفسية- كلية التربية- الزقازيق- العدد 67- أفريل 2010م.

22. عبد السلام القلالي: استراتيجية تطوير المنظومة التعليمية- المؤتمر الوطني للتعليم 2012/07/17م.

23. عبد الكريم: المنهل التربوي- الجزء الثاني- منشورات عالم التربية- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- المغرب- الطبعة الأولى- سنة 2006م.

24. عبد الله ضيف: التدبير والتخطيط وفق المقاربة بالكفايات بيداغوجية الخطأ وتصحيح المعلومات- ط الأولى- 2006- وجدة.

25. عبد المجيد أحمد منصور: سيكولوجية الوسائل التدريسية ووسائل تدريس اللغة العربية- دار المعارف- 1983.

26. العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان الجودة التربية والتكوين- منشورات عالم التربية- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- المغرب- الطبعة الأولى- سنة 2005م.

27. غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي- تر خليل أحمد خليل: المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر- بيروت- ط 02- 1982.

28. غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي- ترجمة خليل أحمد خليل- المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع- لبنان- الطبعة 01- 1981.

29. غاستون باشلار: حدس اللحظة- ترجمة: رضا عزوز وعبد العزيز زمزم- دار الشؤون الثقافية العامة- آفاق عربية- العراق- بغداد- الدار التونسية للنشر- طبعة خاصة 1986.

30. كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس- القاهرة- عالم الكتب- 1997.

31. محمد أزرق: الروح العلمية في فلسفة غاستون باشلار- جامعة وهران- 2004/2003.

32. محمد عبد الهادي حسين: قياس وتقييم الذكاءات المتعددة- دار الفكر للطباعة والنشر- عمان- 2003م.

33. محمد لمباتيري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة "مقاربة تحليلية نقدية"- دار الثقافة- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- ط01.

34. محمد هشام: تكوين مفهوم الممارسة الإبستمولوجية عند باشلار- إفريقيا الشرق- المغرب.

35. محمد وقيدي: فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار- مكتبة المعرفة الجديدة- ط02- 1984.

36. المركز الوطني لتنمية القوى البشرية: دراسة تحليلية لمستوى أداء الطلبة- الأردن- عمان- 2001م.

37. مصطفى ناصف: نظريات التعلم "دراسة مقارنة"- سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكوتي- صدرت سنة 1978.

38. مقاربة الذكاءات المتعددة في الفصل السادس من الكتاب والرجوع إلى كتاب المؤلف: التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- 1999.

39. نادر فهمي الزيود، وآخرون (1993): التعلم والتعليم الصفي- ط03- دار الفكر للنشر والتوزيع- عمان- الأردن.

40. والينبرنر سوزان: ترجمة السرطاوي، عبد العزيز أيوب عبد العزيز، كلخ محمد: 2002- تدريس أطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية.

41. ورشات دعم النجاح المدرسي ومهارات القراءة: الوحدة المركزية لتكوين الأطر والوكالة الأمريكية للتعاون الدولي.

المعاجم:

1. أحمد مختار عمر: معجم اللغة المعاصرة- عالم الكتب- القاهرة- طبعة الأولى- 2005- مج 01.

2. مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط- مادة (خ.ط.ى) دوتن ذكرت- طح (2).

الرسائل الجامعية:

1. أحمد عكرمي، العربي معطاالله: مكانة البيداغوجيا الخطأ في المناهج التربوية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات "مناهج اللغة العربية نموذجا"- أطروحة مقدمة لنيل ماستر- 2016/2015- أدرار –الجزائر.

2. أمينة زوار، كوثر زريقي: بنية المعرفة عند غاستون باشلار- مذكرة ماستر في فلسفة العلوم- قسم العلوم الإنسانية-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية-بويرة- الجزائر- 2015/2014.

3. سمراء طبي: الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة من تعليم المتوسط (نموذجا)- أطروحة مقدمة لنيل شهادة ماستر- 2017/2016- المسيلة- الجزائر.

المقالات:

1. ميلود حميدات: بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفاءات "دراسة نظرية تحليلية"-الجزائر- الأغواط- مقال منشور: مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية- العدد 74.

المجلات:

1- صلاح الدين توفيق، نادية حسن: التجديد التربوي لمرحلة ما قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة- مجلة دراسات التربوية والنفسية- كلية التربية- الزقازيق- العدد 67- أفريل 2010.

2- مولاي المصطفى البرجاوي: التعليم الفعال "الماهية والمؤشرات الدالة والإستراتيجيات البيداغوجية"- مجلة علوم التربية- العدد 62.

3- ميلان محمد: بيداغوجيا الخطأ وتقويم التعلمات في مادة الفلسفة- مجلة دراسات وأبحاث ديداكتيك الفلسفة- 2010/10/27.

4- نبيلة بلعيد شرتيل: التجديد التربوي لمرحلة التعليم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- كلية التربية- المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة مصراتة- المجلد الأول- العدد العاشر- مارس 2018.

مؤتمر:

01-عبد السلام القلالي: إستراتيجية تطوير المنظومة التعليمية- المؤتمر الوطني للتعليم- 2012/07/15م.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

بسملة

كلمة شكر وتقدير

إهداء

مقدمة.....أ

مدخل: بيداغوجيا الخطأ.....02

الفصل الأول: بيداغوجيا الخطأ ماهيتها وأهميتها

المبحث الأول: الخطأ بين المفهوم والمصدر.....18

الخطأ: لغة 18

اصطلاحا.....20

أنواع الأخطاء.....21

مصادر الأخطاء.....24

المبحث الثاني: من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ.....26

تعريف بيداغوجيا الخطأ.....26

مبادئ بيداغوجيا الخطأ.....31

وظائف بيداغوجيا الخطأ.....33

المبحث الثالث: بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع.....37

واقع ممارسة التدريسيـة.....37

آليات الاشتغال وفق بيداغوجيا الخطأ.....40

معالجة الخطـأ.....41

الفصل الثاني: الخطأ من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي

المبحث الأول: مدلول الخطأ حسب المنظور السلوكي.....46

1-مفهوم نظرية المحاولة والخطـأ.....46

أ-الخطأ من منظور غاستون باشلار.....50

-مفهوم العائـق.....52

-مظاهر العائق البيداغوجي.....54

-أنواع العوائق.....55

ب-الخطأ من منظور النفسي جون بياجيه.....61

2-المقاربات البيداغوجيـة.....65

المبحث الثاني: الذكاءات المتعددة والتجديد التربوي.....69

1-الذكاءات المتعددة ماهيتـها ونشأتها.....70

-أنواع الذكـاءات.....71

2-الأسس التربوية والمبادئ العلمية لنظرية الذكاءات المتعـددة.....76

3-مجالات التجديد التربوي ودور نظرية الذكاءات المتعددة فيه.....77

-التجديد في الإدارة التعليميـة.....77

-التجديد في المناهج التعليمية.....78

-التجديد في محتوى التعليـم.....79

4-التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلـم.....80

المبحث الثالث: التعليم التعاوني والصراع المعرفي.....83

-مفهوم التعليم التعـاوني.....83

-نشأة التعليم التعاوني.....85

-بعض المفاهيم المرتبطة بالتعليم التعاوني.....86

خاتمـة.....92

قائمة المصادر والمراجـع.....96

فهرس المحتويـات.....104