ومن يؤت الحكمة
فقد أوتي خيرا كثيرا

الحكمة

مجلة دورية أكاديمية محكمة

يصدر عن مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع elhikma_enslsh@yahoo.fr

مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية

عدد خاص

العدد العاشر
السّداسي الأوّل 2017

كنوز الحكمة

مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية

العدد العاشر السداسي الأول 2017
عدد خاص

كنوز الحكمة

ومن يؤت الحكمة
فقد أوتي خيرا كثيرا

Alhikma

Revue périodique académique indéxée

Publiée, éditée et distribuée par Kounouz Alhikma elhikma_enslsh@yahoo.fr

Revue ALHIKMA des études éducatives et psychologiques

Numéro Spécial

N° 10
1er semestre 2017

كنوز الحكمة

-12نبيل صالح سفيان 2004، المختصر في الشخصية و الإرشاد النفسي. إيتراك للنشر والتوزيع القاهرة.
-13وزارة التربية: النشرة الرسمية جوان 2001

المراجع الأجنبية:

-14 American Counseling Association.2007 Effectiveness of School Counseling Office of publique policy and legislation 5999 Stevenson Avenue, Alexandria
-15 Institute of medicine (1997) school and health Washington D.C National academy press.
-16 Liz Philips et Roberts smith 2011 Developing School Counseling Services for children and young people in Wales, National foundation for educational research Swansea.
-17 Metlife foundation (2013) Implementing the common core state standards: the role of the school counselor revised, February national association of secondary school principals.
-18 National office for school counselor advocacy (NOSCA).The state of school counseling in America (p7) (2011).School counselors literature and landscape review, the college broad
-19 Zelda Rogers et al (2001) Florida department of education
Florida's school counseling and guidance framework p13

مقاربات ديداكتيكية لفهم أخطاء التلاميذ كإستراتيجية للتعلم

أ. سعدية مي محمد
جامعة البويرة

ملخص البحث باللغة العربية:

إن المقاربات الحديثة في التربية تقدم تصورا جديدا لأخطاء التلاميذ وفق الأطر النظرية التي تتبناها -والتي بلغ صداها الأفاق في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي- وهي نظرة تفند وتنكر الأطر التقليدية التي تنظر إليه بمعيار الخطأ والصواب وبالتالي تجريم مرتكبيه.وكان على المربين وفق البيداغوجيا الحديثة محاربة هذا التوجه والنظرة إلى الخطأ نظرة ايجابية، فالخطأ في جوهره إنساني ،وهو مثمر وبناء، تكويني المنشأ حسب الإبستمولوجيين أمثال باشلار، وقد قام الباحثون في النظرية السلوكية والبنائية بتوضيح رؤيتها للخطأ ولمصدره ولدوره الفعال في التعلم وفي بناء التعلمات لدى التلاميذ وكذلك دوره في تفعيل استراتيجيات التعلم .

الكلمات المفتاحية: الخطأ، المقاربة الحديثة ، النظرية السلوكية ، الابستمولوجيا، النظرية البنائية ، الغلط، استراتجيات التعلم، البيداغوجيا ، الديداكتيك، العائق بيداغوجيا الخطأ...

ملخص البحث باللغة الانجليزية:

The Modern approaches award a new illustration of pupil's errors .According to theatrical frame which get its own echo in the starting of 20th century and the actual century. These views disprove and refute the traditional frames which consider it on right and false criterion. as result in criminate the commitment .thus ,the pedagogical trends have to fight this tendency and consider positively the error as it is human in its basic ,fructified and constructive too.ans its considered by bachelor and the epistemological as creating .whereas in researches in theories of behavior tried to explain their view about the error. Its origin and its role in learning and in making learning ,steps to pupils and its role in acting the learning strategy.

Keyword: MISTAKES, pedagogy of Errors Approaches' theories, Epistemology ,strategy, ,Learning ,Didactique

تمهيد:

لازالت النظرة التقليدية سائدة في رؤيتها السلبية وغير الواقعية للأخطاء التي يرتكبها التلاميذ و لا يمكن –حسبها- الوقوف عند حدود الخطأ وتقييمه كفعل صادر عن التعلم يجب فهمه ومعالجته، بل تعتبر الخطأ خللا في صيرورة التفكير أو في تمثلاته المعرفية أو ترجعه إلى ضعف الدوافع، كإهمال للواجبات أو عدم الانتباه إلى غير ذلك من التفسيرات غير العلمية التي اعتبرتها البيداغوجيا الحديثة خاطئة وفاسدة تربويا، وتعتبر هذه البيداغوجيا الخطأ ظاهرة صحية ينبغي الوقوف عندها واستثمارها ايجابيا في بناء استراتيجيات التعلم، ذلك أن المدرسة تمثل فضاء لارتكاب الأخطاء دون عواقب والتلميذ المحضوض هو الذي يرتكب أكبر قدر من الأخطاء في الفصل الدراسي لأنه يستطيع تحليلها وتصحيحها لبناء أكبر قدر من المعارف مع عدم تكرارها خارج الفصل.

إن بيداغوجيا الخطأ تشجع المتعلم على طرح الأسئلة الجريئة والتي رآها ملائمة، وعلى صياغة الفرضيات والتساؤلات المقلقة كما أن دور المدرس في هذه البيداغوجيا مرافق للمتعلم يساعده على تصحيح أخطائه وتمثلاته لا مراقبته وتصيد أخطائه.

إن عمق بيداغوجيا الخطأ لا يتمثل في تصحيح وتعديل ورصد أخطاء التلاميذ فقط إضافة إلى إعطاء المتعلم هامشا من الحرية الفكرية لاستفزاز استعداداته الداخلية وتفجير طاقاته المكنونة.

تحاول هذه المقالة فهم ورصد أبعاد الأخطاء وتقديم بعض المقاربات الحديثة لتفسيرها وتشخيصها ثم تقديم حلول لعلاجها.

مفهوم الخطأ:

– **تعريف الخطأ:** جاء في لسان العرب (باب الخطأ) الخطأ: ضد الصواب قال الأموي: المخطئ من أراد الصواب فصار إلى غيره، والخاطئ من تعمد لما ينبغي، والخطأ (مهموز ومقصور) اسم من أخطأت خطأ وأخطأ الطريق عدل عنه، وأخطأ الرامي الغرض: لم يصبه، والخطأ ما لم يتعمد الخِط (بكسر الخاء) ما تعمد (ميلود التوري 2016، 136).

ومنه فالخطأ يقابل الصواب، فالمخطئ مجانب للصواب في سياق معين، ومن جهة معينة.

والخطأ تجليان:

– **التجلي الأول:** منهجي حين يضل المخطئ الطريق الموصل فعلا إلى الهدف المنشود، أو إلى الحل المطلوب.

– **التجلي الثاني:** غائي حين لا يوفق المخطئ في إصابة الهدف فيضيعه.

ومن الناحية الاصطلاحية:

ويعتبر أرسطو أول من عرّف الخطأ اصطلاحا فهو القول عما هو كائن هو كائن أو عما هو كائن بأنه غير كائن هو قول صائب، والقول عما هو غير كائن بأنه كائن أو عما هو كائن بأنه غير كائن هو خاطئ.

ويلاحظ روني لايوردوري أن الخطأ مشتق من أخطاء بمعنى خرج عن الطريق المستقيم "ويضيف أن القيمة الأخلاقية التي أضيفت إلى هذا اللفظ هي التي جعلت معنى الخطأ هو الخروج عن جادة الصواب" (العربي السليماني ورشيد الخديمي، 2005، ص 91)

وبالنسبة لـ لالاند(laland) في معجمه فإن الخطأ حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر الصواب خطأ والخطأ صواب.

ومن الناحية المنهجية (حسب المادة المعجمية في لسان العرب(فالخطأ ما اعتبره صاحبه صوابا والصواب خطأ..

ويشير معجم لوجاندر (Legendre) إلى أن الخطأ "أثر معرفة سابقة كانت ذات أهمية وناجحة وأصبحت مخطئة وغير ملائمة" (ميلود التوري، 2011، ص 137) وهو ما يشير إلى نسبية الخطأ، فما كان صوابا في حقب زمنية سابقة أصبح خطأ في حقب زمنية لاحقة وهو شأن بعض المعارف، لا تثبت التجربة عدم صحتها في وقت ما. ولا يجب أن يفهم الخطأ على أنه غلط من وجهة نظر أخلاقية ولا فقدان احترام المعرفة، فقد يصبح كاملا ايجابيا للكشف والضبط (M. minder, 1999, 191)

وهو ما يعني عدم الوقوف عند حدود تعريف الخطأ من وجهة أنه عيب أو غلط أو ذنب لا يغتفر..." فالبيداغوجيون حديثا يتجاوزون ذلك إلى تقييمه كفعل صادر عن المتعلم معبر عن خلل في سيرورته الذهنية أو قصور في تمثلاته المعرفية أو غيرها من السقطات التي اعتبرتها البيداغوجيا التقليدية غير ذات قيمة ينبغي إقصاؤها وعدم

الوقوف عندما حينما يتمكن المتكلم من المعرفة/ في المقاربة الحديثة للبيداغوجيا يعتبر الخطأ ذي معنى وحامل لدلالة على العلم أن يتعامل معه بطريقة ايجابية، أي يستثمره في بناء التعلمات، وهو ما اصطلح على تسميته ببيداغوجيا الخطأ.

ويميز كوردر (corder p, 1987, 46) في تعريفه للخطأ من الناحية التربوية بين:

1- الأخطاء غير المنتظمة التي تعود إلى حالات فيزيولوجية (عياء، نسيان) وتكون صدفا عرضية مرتبطة بالإنجاز، قابلة للتصحيح الذاتي مادام المتعلم على علم بالقاعدة التي تتيح تفادي هذه الأخطاء ويسمى هذا النوع من الأخطاء أغلاطا.

2- الأخطاء المنتظمة التي تتصف بالثبات والانتظام وتحدث نتيجة تفاعل المتعلم بمعارفه وتمثلاته مع معطيات وضعية جديدة لا يتحكم في جميع جوانبها.

وبذلك يمكن اعتبار الخطأ بمفهومه الحقيقي عبارة عن:

- عائق مرتبط بمفهوم موضوع التعلم أو معالجة وضعية مشكلة.
- مؤشر على وجود انحراف مؤقت على مستوى سيرورة تفكير المتعلم.
- قيمة ايجابية ومؤشر على قيام المتعلم بانجازات مؤقتة قبل التحكم النهائي في معطيات الوضعية التعليمية الجديدة.
- أداة لتفسير العمليات والاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم لبناء تعلماته.
- وسيلة لتشخيص الصعوبات وفحص ما يحدث من اختلالات على مستوى تفكير المتعلم (عبد الرحمن التومي،2015) .
- **بيداغوجيا الخطأ: (pédagogie de l'erreur)** فتحت البيداغوجيا الحديثة فيما يسمى بيداغوجيا الخطأ المجال واسعا أمام التربويين للبحث وفهم أغلاط التلاميذ ووضع خرائط وتصاميم خاصة لمعالجتها وفهمها تربويا، فيما يسمى بديداكتيك المادة والبحث في أبعادها المختلفة سواء النفسية أو المعرفية (أو ابستمولوجية) أو التربوية ورصدها.

فالتعلم في بيداغوجيا الخطأ يرتكز على مبادئ هامة على المعلمين إدراكها، فالخطأ تعبير عن معرفة مضطربة يتم الانطلاق منها لبناء معرفة صحيحة كما أنه من المستحيل تفادي الخطأ في سيرورة التعلم، وأن الخطأ خاصية إنسانية، فهو بالتالي من حق المتعلم، كما أن الخطأ الذي يرتكب في وضعيات التعلم نادرا ما يتكرر في وضعيات حقيقية، ويعتبر الخطأ ذو قيمة شخصية حقيقية منه ينطلق

المعلم لفهم تعلمات التلاميذ ويمكن دمجه في وضعيات التعلم قصد رفع الأداء التعليمي والمر دودية.

تتلخص هذه المقاربة على عمليات أو تقنيات خاصة في رصد الخطأ وتحليله ومعالجته.

1- رصد الخطأ: تقنية منهجية تنطلق من ملاحظة انجازات المتعلمين والكشف عن الأخطاء المرتكبة، خاصة تلك المتميزة بالانتظام، وتستعمل لهذا الغرض عدة أدوات كالملاحظة المباشرة والدوائر، وشبكات تفريغ نتائج انجازات المتعلمين.

2- تحليل الخطأ: تقنية تتلخص في تصنيف الأخطاء ومعرفة مصدرها، ومصدر الخطأ لا يرتبط فقط بالمتعلم بل أيضا بجميع مكونات الفعل التعليمي التعلمي في علاقتها بالمدرس والمتعلم والمعرفة (عبد الرحمن التومي، 2015).

وحسب أبحاث بروسو (**brous seau**, 1998) فإن مصادر الخطأ تتلخص في (الفاربي عبد.اللطيف وآخرون، 1994، 279):

- مصدر نمائي أو غائي: فقد يخطئ التلميذ لأننا نطالبه بمجهود يتعدى قدراته في مرحلة النمو التي يوجد بها.
- مصدر ابستمولوجي: ذلك أن صعوبة الفهم في حد ذاته يجر التلميذ إلى الخطأ.
- مصدر تعليمي: لأن الطريقة المتبعة من لدن المدرسين هي التي تضع التلميذ في طريق الخطأ.
- مصدر تعاقدي: لأن عدم التصريح بما ينتظر المدرس من التلميذ يجر هذا الأخير إلى الخطأ.
- وهو ما يعني أن للخطأ التعليمي مبررات وجوده مسبقا، فاحترام قدرات المتعلمين ومستويات نضجهم، والانطلاق من تصورات المتعلمين وتمثلاتهم التي كونوها في بيئتهم وتمثيلها في المعرفة المدرسة ضروري، كما أن الكثير من الأخطاء لدى التلاميذ قد تنجر عن خطأ المدرس نفسه سواء معرفيا متمثل في تقديم المعلومة أو في عدم التخطيط الجيد للدرس أو في عدم استخدام الأساليب البيداغوجية الملائمة التي تتلاءم مع فروقات المعلمين.

أهمية الخطأ تربويا:

ومن أبرز وأهم خصائص الخطأ كونه ينشط انتباه المتعلمين ويدفعهم التفكير قصد البحث عن الطرق والأساليب التي أدت إلى ذلك وبالتالي التفتيش عن الحلول الملائمة، وفي هذا الصدد اقترح ابستيمولوجيون معاصرون أمثال **كارل بوبرو امري لكاتوس**(popper, lakatos) من اعادة النظر في موقفنا من الخطأ، فالمطلوب هو الانطلاق من الخطأ وتحويله إلى ما هو واقع ، وعلى المعلم الوعي بالخطأ وتطوير القدرة على التحرر من خشيته وتقبله وتحليل نوعيته وكذلك تطوير انفعال قوي لتجاوزه وما يدعم هذا المنحى ما أشار إليه **اسطولفي** أن الخطأ يحتل صميم عملية التعلم ، فبعيدا عن اني يعاقب عليه وبعيدا عن السعي لتجنبه فالتعبير عنه مستهدف لأنه يشكل إطارا يقوم عليه جوهر العمل التعليمي "أخطاؤكم تهمنا يقول البنائيون للمتعلمين" (عبد القادر لورسي ، سبتمبر 2016)

لنؤكد ذلك بقول **باشلار** : " لا تحدث المعرفة إلا ضد معرفة سابقة لها " و معناه أن التعلم لا يحدث إلا إذا انطلق من معارف سابقة عبر تصحيحها و بناء معرفة جديدة قد تكون بدورها أساسا لمعرفة أخرى ، لتصبح المدرسة بهذا المعنى فضاء ا لارتكاب الأخطاء دون عواقب ، وتساهم بيداغوجيا الخطأ باعتبارها استراتيجية للتعلم في تشجيع المتعلم على طرح الأسئلة الجريئة و التي يراها ملائمة و على صياغة الفرضيات و التساؤلات المقلقة حتى تلك التي تظهر و كأنها غبية ،و يصبح دور المعلم في هذه البيداغوجيا مرافقا للمتعلم لمساعدته على تصحيح أخطائه و تمثلاته لا لمراقبته و تصيد أخطائه.

المقاربات البيداغوجية المختلفة للخطأ:

1- المقاربة البيداغوجية التقليدية:

إن الخطأ من المنظور التقليدي لا مكان له ضمن سيرورة التعليم، فالمتعلم الذي يرتكب الأخطاء يسبب الكثير من المتاعب للأستاذ، ويتم الحكم عليه عادة باللامبالاة وعدم الانتباه أثناء الدرس.

فالمقاربة البيداغوجية التقليدية تسعى للقضاء على الخطأ في مراحله الأولى قبل أن يستفحل أمره ويؤثر بشكل سلبي على نتائج المتعلمين (محمد لمباشري،2002).

فقبل مجيء القرن العشرين وسلسلة التطورات التي جعلت المعرفة العلمية تتراكم وقد توجت بظهور الابستمولوجيا المعاصرة خصوصا مع **غاستون باشلار** (Gaston bachelard) في مجال الفيزياء، **كوهيري** (Koyre) وروبير بلانشي (R.blanché) في مجال الرياضيات، وجان بياجيه (J.piaget) في مجال علم الحياة، من الممكن لم يكن الحديث عن الخطأ لقيمة نافعة.

فحسب المرجعيات الأفلاطونية، مثلا بين المعرفة والجهل ليس هناك مكان للخطأ الذي يعتبر بكامله في خانة الغلط، فبطابعه الإنساني يشير الخطأ إلى نقص كمال المتعلم بفعل نقص الانتباه والطاعة والانصياع وهو بهذا أصبح عرضة للانحراف عن الخط الذي رسمه المعلم، وعندما يرتكب المتعلم الخطأ يجب معاقبته وبالأخص اتخاذ كل الإجراءات لتفادي إظهاره خوفا من انتقاله إلى متعلمين آخرين" (عبد القادر لورسي: 2016، ص 237) وكأن الخطأ عدوى لا بد من دفنه وعقاب فاعله لكي لا ينشر، فالكل يعتبر المخطئ كسول (غير مؤهل) وغير مرغوب فيه لدى باقي زملائه، ما يؤدي به لا محالة إلى الإحساس بالذنب، والشعور بالإحباط وعدم الثقة في النفس وقد تتشكل لديه اضطرابات نفسية تؤدي به إلى النفور من الدروس، وبالتالي الفشل الدراسي، ثم الرسوب وأخيرا التسرب ومغادرة المدرسة تماما.

وما يمكن ملامسته في واقع مدارسنا –حاليا- هو تعويد المتعلمين بشكل صريح أو ضمني على تجنب الخطأ أو في التحايل عليه بواسطة الغش وعدم الاعتماد على النفس، أو إلى الدفع بهم شعوريا أو لا شعوريا إلى إخفاء مشاكلهم التعليمية التي من المفروض معالجتها داخل الصف خوفا من الشعور بالنقص أمام جماعة الفصل، أو الرسوب والتسرب كما ذكرنا سابقا وهو ما يؤثر على مردود النظم التعليمية ويؤثر كذلك على قيم وأخلاق المجتمع لاحقا بسبب نفور كم هائل من المتعلمين من نظم المدرسة التي لا تتقبل أخطاءهم، بل وتجرمهم أحيانا وتدفعه إلى الشارع دون زاد قيمي وأخلاقي، وأحيانا تكون ردود فعلهم قاسية اتجاه المجتمع ككل.

من هذا المنطلق، كان لا بد من تغيير تصورنا الحالي حول الخطأ، نظرا لتداعياته السلبية على التلاميذ والمدرسة والمجتمع ككل وتبني أطر ومقاربات حديثة نظرتنا وفلسفتنا للخطأ.

2- المقاربة السلوكية:

تعتبر المقاربة السلوكية مجال التربية والتعليم من أهم المقاربات التربوية التي عرفها مطلع القرن العشرين، وهي التي يعود إليها الفضل في ظهور طرق التدريس المبرمج (لسكينر) والتدريس بواسطة الأهداف خصوصا الجانب الإجرائي منه، لقد تطرقت هذه النظرية نفسها للخطأ واعتبرته عاهة تترك آثارها السلبية على المتعلم، ومن ثم فأي إجابة سيئة تصدر عن المتعلم ينبغي العمل على محاربتها من خلال اقتراح أنشطة مناسبة أو بدعم المتعلم في الموضوعات والمضامين التي تعثر فيها ومساعدته لتجاوز أخطائه (محمد شرقي، 2010، ص 135).

بالنسبة للمنظور السلوكي يعتبر التعلم كشكل من التقسيط التدريجي للمعرفة بدءا من البسيط إلى المركب وتطوير التعلمات من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، فلكي نمر من المعرفة الجزئية إلى المعرفة الكلية، يوضع التلميذ أما مراحل بينية ووسطية معتمدة في ذلك على مبدأ التدرج، وتجزئ تقديم المعارف المدرسية انطلاقا من تعيين الأهداف الجزئية التي تعكس في مجملها الهدف النهائي المرغوب.

"إن الخطأ ينشأ وفق هذا المنظور - ليس من التطور التدريجي المعتمد من المعلم في تقديم النشاط المدرسي، بمعنى أنه ثمة خطوة سلكها المتعلم ليست في متناول المتعلمين الشيء الذي يجعلهم يسقطون في الأخطاء (محمد لمباشري، 2002) ويرى بلوم في هذا الصدد في نموذجه التربوي المسمى " النسق التربوي من غير أخطاء " أن كل نظام تربوي تعليمي يتسم بالفاعلية القصوى ينبغي أن يعمل على تقليص الأخطاء إلى أقصى حد ممكن وتتيح لجميع المتعلمين بدون استثناء الوصول إلى نفس الدرجة من الانجاز.

وإن فاعلية كل نظام تعليمي إذن هي قائمة على تجاوز وإقصاء الخطأ باعتباره عائقا أمام معرفة حقيقية، وإيمانا من السلوكيين بقابلية السلوك للتعديل، فإن الخطأ من الممكن تجاوزه وإن عملية التعلم لا بد لها أن تستدعي المحاولة والخطأ كمدخل لها (محمد شرقي، 2010، 135).

كخلاصة يفهم من هذا الطرح أن السلوكيين ينطلقون من مسلمة أساسية كون الخطأ ليس سلوكا ذاتيا مرتبطا بشكل مبدئي بالطفل المتعلم، وإنما بالاختبارات الديداكتيكية التي ينطلق منها الفاعل التعليمي في تقديم النشاط التعليمي (محمد

لمباشري، 2002) وهو ما يتطلبها تصحيح هذه الآليات وتعديلها والتعامل مع الأخطاء بيداغوجيا.

3- المقاربة الابستمولوجية والتكوينية:

تنظر هذه المقاربة إلى الخطأ على أنه حامل لدلالة أي له معنى، فمرد الخطأ أولا ليس لمؤشرات العمل المنجز وإنما لنشاط وإنتاج الحلول من طرف المتعلم، فالخطأ ليس دليل مطلق لانعدام المعرفة لدى المتعلم، ثانيا: يرتبط الخطأ بأخطاء أخرى أي أنه لا يمكن أن نعطي معنى لأخطاء المتعلم ما إذا اقتصرنا على تأويل وتحليل خطأ واحد، بل المطلوب هو الاهتمام بتكرار وتناسق الأخطاء والقابلية لإعادة إنتاجها (reproductivité) وتمسك المتعلم بإستراتيجية هذا يجنبنا مخاطر السقوط في فخ أثر الصدفة والتعب وعدم الانتباه (عبد القادر لورسي، 2016).

وفقا لهذه المقاربة، وبناء على أعمال كل من **غاستون باشلار وجون بياجيه** تطورت النظرية البنائية للتعلمات، فالخطأ إذن أصبح يلعب دورا فاعلا في استراتيجيات التعلم، بل بات الاعتراف الشرعي بالحق في الخطأ بالنسبة للمتعلمين، وعبره يمكن للفاعل التعليمي الانتقال بشكل انبنائي للبحث في الوضعيات الديداكتيكية التي دفعت بالمتعلم لارتكاب الأخطاء (محمد لمباشري، 2002، 81).

عموما فحسب وجهة نظر البنائيين فإن الخطأ ايجابي على حد قول باشلار: "إن أخطاء تلاميذنا في التعليم جزء من تاريخهم الشخصي بكل ما يتحمله هذا التاريخ من معارف وتجارب وتخيلات "وفي هذا الصدد يمكن العودة إلى كتب **جون بياجيه** حول التمثل لدى الأطفال (Piaget, 1932, 5^{ed,})

هذه التمثلات والأحكام كونها الطفل من محيطه كمكتسبات أولية، على المدرسة التعامل معها والاعتراف بحق الطفل في الخطأ وفي تصحيح تصوراته وتمثلاته، لا العقاب عليها.فهذه الأخطاء عند الطفل حسب **باشلار** شبيهة إلى حد ما بالأخطاء التي عرفتها المعرفة العلمية عبر تاريخها والتي أعطت معنى لذاك التاريخ..."

إن الخطأ عند **باشلار** إذن يمثل ظاهرة بيداغوجية مهمة لأنه ليس مجرد تعثر في الطريق ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة، بل إنه يمثل نقطة الانطلاق لها، وذلك أن المعرفة كما يعلمنا تاريخها لا تبدأ أبدا من الصفر بل لا بد لها أن تصطدم بمعرفة قبلية عامية ومشتركة، وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله (محمد شرقي، 2010)، فقد أصبح من هذا المنظور استغلال الخطأ في سيرورة

الدرس وإدراجه ضمن بنود العقد الديداكتيكي المؤسس بين العلم والمتعلم، فعملية الاعتراف والاقترار بالخطأ كسلوك من شأنه مساعدة المتعلمين على الإفصاح عنه وبالتالي التصدي بالتغيرات التي يفترض أن تعيق مسايرتهم للنشاط المستهدف من الدرس.

إن النظرة الحديثة للخطأ بقبوله.وعدم تجريمه عكس النظرة التقليدية شجع على ظهور بحوث ودراسات وعلم قائم بذاته في أواخر القرن العشرين يهتم بالخطأ والأغلاط التربوية لدى التلاميذ وطرق التصدي لها من خلال دراسات تجريبية امبريقية، خاصة بحوث **اسطولفي وبروسو** في مجال ديداكتيك المادة أو ما يسمى عندنا في الدول العربية بتعليمية المواد، التي أنتجت كما من الدراسات التجريبية وضعت تصاميم كاملة لهندسة الخطأ وتشخيصه وطرق معالجته حسب كل مادة دراسية على حدى.

تحليل ومعالجة الخطأ من الناحية الديداكتيكية:

سنبدأ بتحليل الخطأ من الناحية الديداكتيكية (التعليمية) بمقولة **أسطولفي** (Astolfi) "إن المخفقين في التعلم هم الذين يدلوننا على شروط التعلم الناجح، إذ بتحليل أخطائهم نحصل على بيانات لا مثيل لها عن وظيفتهم الذهنية". (J.p Astolfi,1997 ,p9)

إن تحليل أخطاء المتعلمين حسب **أسطولفي** يرتكز على تحليل مفهوم العائق المطور من طرف **غاستون باشلار** وعلى مفهوم الملاءمة كما هي مطروحة في النظرية البنائية **لجون بياجيه**.

و العائق يعبر عن الحواجز والموانع التي تجعل عملية التعلم غير ممكنة حتى عندما يكون التلميذ مهتما ومركزا ولديه دافعية، فحسب باشلار فإن العوائق الابستمولوجية هي التي تسمح بظهور معارف علمية بعد القطيعة مع التجارب السابقة، مارتيناند (martinand) أنه إذا كانت العوائق ذات معنى عميق وتشكل حاجزا أمام التعلم فمن الضروري الانطلاق منها لتحديد الأهداف الحقيقية ، (J.p, Astolfi 1997, 121-125) كما أن التصورات الخاطئة لدى المتعلم تعتبر عائقا من عوائق التعلم بجعل المتعلم يعيش حالة حصر (blocage) والذي لا ينبغي أن ننظر إليه على أنه ذو أصل نفسي، بل لا بد من النظر إليه من الوجهة التربوية إذ لا يمكننا أن نتعلم إلا إذا أكدنا على المكتسبات الأولية للتلميذ واستراتيجياته

الخاطئة، بهذا نحول العوائق إلى أهداف ننطلق منها (l'au rance cornu,1992, p 52).

حاول كي بروسو (G.Brousseau) استخلاص نظرية ديداكتيكية للخطأ بقوله: يتمظهر العائق من خلال الأخطاء غير أن هذه الأخيرة ليست ناتجة عن الصدفة، وإنما هي متوالدة ومستمرة، إضافة إلى أن الأخطاء الموجودة عند نفس الشخص تكون مرتبطة فيما بينها بواسطة منبع مشترك يتمثل في:

1- أسلوب التعرف على المفهوم.

2- امتلاك تصور خاص بالموضوع قد يكون متماسكا أو بالأحرى صحيحا من منظوره الخاص.

3- معرفة قديمة قد تكون فاعلة داخل مجال كبير من الأقفال، وغير صحيحة في مجالات أخرى.

وهكذا يكون الخطأ تغير أو مظهر واضحا لمجموعة من التصورات العفوية أو المحدث اكتسابها وبناؤها، والمدمجة ضمن شبكة متماسكة من التمثلات المعرفية المرسومة في شكل عوائق تحول دون اكساب واتقان المفاهيم الجديدة. (محمد لمباشري، 2002)

ومن الناحية التربوية فإن معالجة ومواجهة هذه الأخطاء تعتبر من أهم مشاريع الفعل التعليمي التعلمي في الطروحات الديداكتيكية الحديثة وقد تم اعتبار الخطأ ممرا ضروريا كما ذكرنا سابقا – للفعل التعلمي، أي وضعية ديداكتيكية ذات بعد استراتيجي في تصحيح المعارف التي لم يحسن بناؤها من طرف المتعلمين.

وفي هذا الصدد بينت دراسة سيلفي (sylvie,r, 1996) أن العنصر الجوهري في النموذج التربوي الحديث الذي يعمل على أساس طريقة الحوار هو جدلية الخطأ، وهذه الجدلية تشمل العمليات التالية(عبد القادر لورسي،2016):

1- الوعي بالخطأ

2- القدرة على التحرر من خشية الخطأ

3- تقبل الخطأ

4- فحص وتحليل نوعية الخطأ

5- الاعتراف بالخطأ (موقف ما وراء معرفي).

6- تطوير انفعال قوى لتجاوز الخطأ

7- تغيير الاتجاه لتفادي الأخطاء المحتملة والحصول على نتائج مقبولة

إن تبني كل هذه العمليات ساعد على تجنب وكسر موقف الفض الذي يشكل في غالب الأحيان طابوها حقيقيا لديه، وتقول **سيلفي رانيا** في هذا السياق: " من المؤسف أن هذه الطروحات ليست مدمجة في التعليم الذي مازال في الغالب مؤسس على المعاقبة عند الخطأ" (لورسي عبد القادر، 2016،239).

المقاربة الأخيرة في معالجة الأخطاء لدى المعلم تستند إلى أهمية التقويم التكويني كإجراء هام لتحقيق تطور العملية التعليمية – التعلمية- والتحكم في التقويم التكويني كآلية لعلاج الأخطاء وفي حينها (أي أثناء تقديم الدرس). عند التحضير للدرس، بصياغة واضحة للأهداف تسمح بإصدار حكم حول إذا تحقق الهدف أم لا.

ويتم تحديد شروط الانجاز والمعيار لكل تمرين، والأخذ بعين الاعتبار أو في الحسبان الأخطاء الممكنة وتحديد مختلف الاستراتيجيات المستخدمة وعند إجراء الامتحانات نبين ونوضح للمتعلم مكتسباته وأخطائه، ووضع طريقة لتسيير مختلف الأخطاء بكيفية تكوينية وفارقية، والمقصود بالفارقية أخذ كل خطأ لدى كل متعلم كحالة، إن هدف التقويم التكويني خلال التعلم هدفه بعث التصحيحات الفورية وإحداث توازن في التدرج في التعلم، وفي حالة عدم تحكم التلميذ في خطوة من خطوات الدرس يقترح الأستاذ تمرينا تكميليا أو أي طريقة لتغذية راجعة مناسبة، لتصبح الأخطاء حسب تعبير (Rieunier, Raynal) محطة أو وسيلة لقيادة نشاطات التعلم في المسارات المختلفة، فالأخطاء والصعوبات التي يواجهها المتعلمون عند الديداكتيكيين تعتبر كمرحلة لسيرورة التعلم وليس العكس.

ختاما وكخلاصة لهده الورقة البحثية، وبغض النظر عن الممارسات السلبية في واقعنا التربوي في نظرتها للخطأ، والتي لازالت تتبنى الأطر التقليدية بتجريم الخطأ أو الغلط واعتباره عيبا في كثير من الأحيان يؤدي إلى (انكسار المتعلم نفسيا ثم دراسيا بفشله، فإن الأطر النظرية الحديثة سواء البنائيين أو السلوكيين وحتى الدراسات والبحوث الديداكتيكية في المادة لازالت تقدم نماذج وتصورات ايجابية وفعالة لتشخيص ومعالجة الأخطاء التربوية لدى المتعلمين التي يعتبره **فريني** محاولة تشق طريقها نحو النجاح وتتيح إقصاء الأفعال المنجزة صدفة والتي لا تعطي نتائج ايجابية، وبالنسبة **لباشلار** فإن الخطأ يندرج العملية التعليمية – التعلمية-

باعتباره خطوة ضرورية لتقدم الدرس فهو يقول: "إننا نتعلم على أنقاض المعرفة السابقة، أي بهدم المعارف التي لم نحسن بناءها...." لذلك يجب على المربين أن يعلموا المتعلمين انطلاقا من هدم أخطائهم"

مراجع البحث:

1-ابن منظور: لسان العرب، دار الصادر، بيروت ط1،المجلد1997،2.

2 -محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة – مقاربة تحليلية نقدية- دار الثقافة مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2002).

3 - عبد القادر لورمي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، سبتمبر 2016 الجزائر.

4-العربي السليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين –مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتية، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب ط1، منشورات عالم التربية 2005.

5-العربي اسليماني: المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية الجزء1 ، المطبعة والوراقة الوطنية المغرب 2016.

6 - عبد الرحمن التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم ،منهجيات ومقاربات بيداغوجية ،مطبعة المعارف الجديدة المغرب،2015 .

7 - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك دار الخطابي للطباعة والنشر ،ط1، 1994 المغرب.

8-محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير-دراسة سوسيوبيداغوجية- افريقيا الشرق، المغرب 2010

9-ميلود التوري: أسس التكوين التربوي-سلسلة كتاب المدرس- مطابع الرباط نت2016

10 -CORDER D, L'enseignement du français au Maroc Najah el Jadida, 1987

11- Piaget : le jugement moral chez l'enfant, coll., Bepc 1932, 5ed 1979

12-L'au rance Cornu, la didactique en question, Hachette éducation, Paris1992.

13- Astolfi,j,p :,L'erreur un outil pour enseigner ,edition ESF Paris1999

14-Astolfi,j,p, & autre, Mots clés de la didactique des sciences Pratique Pédagogique,1997.

15-MICHEL MINDER ,Didactique fonctionnelle, objectifs,strategie,evaluation,eme édit ;Deboeck Universite1999.