

الفصل الثاني:

المقارنة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

* تمهيد

أولاً: المقارنة بالكفاءات

1* الخلفية النظرية لمقارنة التدريس بالكفاءات

2* مفهوم المقارنة بالكفاءات

3* خصائص المقارنة بالكفاءات

4* أنواع الكفاءات

5* مزايا المقارنة بالكفاءات

ثانياً: الممارسات التدريسية للمقارنة بالكفاءات

1* البيداغوجيا الفارقة

2* التعلم التعاوني

3* بيداغوجيا المشروع

4* استراتيجية المشكلات

ثالثاً: بيداغوجيا الخطأ

1* مفهوم بيداغوجيا الخطأ

2* أنواع الخطأ

3* مصادر الخطأ

4* أهمية بيداغوجيا الخطأ

5* مبادئ بيداغوجيا الخطأ

6* مواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ

7* الأسس النظرية والإبستمولوجية للخطأ

8* بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع

9* وظائف بيداغوجيا الخطأ

10* استراتيجية معالجة الخطأ

* خلاصة الفصل

* تمهيد:

شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشطة وديناميكية في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية، وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغيرات التي مسّت مختلف نواحي حياة الإنسان بما فيها الجانب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ناهيك عن التفجّر المعرفي في مختلف المجالات ولكون الجزائر جزءاً لا يتجزأ من العالم، فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا، حتى تصبح مسايرة للتغيرات.

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

- ماهي المقاربة بالكفاءات؟ وماهي أهم خصائصها؟ وماهي أنواعها؟

- فيما تتمثل أهمّ الممارسات التدريسية التي تتبناها؟

وإذا كانت بيداغوجيا الخطأ هي أحدث هذه الممارسات فماذا نقصد بالخطأ؟

- وما هي بيداغوجيا الخطأ؟ وماهي أنواع الخطأ وأهم مصادره؟

وهذا ما سنتطرق له في هذا الفصل من الدراسة.

أولاً: المقاربة بالكفاءات:

1* الخلفية النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات:

تستمد المقاربة بالكفاءات جذورها من علم النفس السلوكي، ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي، كما أنّها تستند بصفة خاصة للنظرية البنائية التي تعدّ نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساساً رئيسياً من الأسس النفسية لبناء المنهج المدرسي إذ ترى أنّ الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ، بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها حيث يتعلم من الخبرات التي يعيشها، ويفسر هذه الخبرات بناءً على ما يعرفه، فالمعرفة تبني ولا تُنقل، تنتج عن نشاط، وتحدث في صيغ والمعني هو المتعلم، ثم إنّ بناء المعرفة عملية تفاوضيّة اجتماعيّة أي عن طريق الشراكة بين المعلم والمتعلم في الإدراك وفي تكوين المعنى، ولذا تركز المناهج على الكيف المنهجي بدلاً من الكم المعرفي من خلال نظام الوحدات الذي يُمكن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها تتوفر فيها شروط التناسق والتكامل بُعية تحقيق كفاءات ذات طبيعة مهاريّة وسلوكيّة تتكيف مع الواقع المعاصر في عالم الشغل والمواطنة والحياة اليوميّة. وقد ظهرت لأول مرة في كندا، وانتقلت التجربة إلى فرنسا في التسعينات لحل مشكلة الفشل الدراسي في الثانويات الفرنسية ومن ثمّ تبنت العديد من الدول المقاربة بالكفاءات في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة ومن بينها الجزائر.

(www.elhamel.net/forum/shouthreud.php?t=18267)

2* مفهوم المقاربة بالكفاءات: «بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما نحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يُمكن المتعلم من التّجّاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تتمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة». (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص: 07).

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

ومن خلال ما سبق والتصورات التي أخذت منها التطبيقات العملية التعليمية لهذه المقاربة، نستنتج من التعريفات السابقة، أن المقاربة بالكفاءات طريقة عملية إجرائية، تمكن التلميذ من الاندماج في الوسط الدراسي بسهولة، والتكيف مع مختلف المواقف بسهولة ويسر، كما تساعد المعلم في وضع استراتيجيات ذات دلالة، لتعديل تعلمات المتعلمين، كل هذا ضمن خطة محددة ومدروسة، مهياً لها سلفاً (تعاقد بين المعلم والمتعلم) من أجل نجاح العملية التعليمية.

3* خصائص المقاربة بالكفاءات:

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

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

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

— كما أنّ من بين خصائصها:

- * النظر إلى الحياة من منظور عملي تطبيقي نفعي.
- * تفعيل محتويات المواد التعليمية في المدرسة، وفي الحياة مع التخفيف منها والاهتمام بالأولى.
- * السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- * جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه وتحفيزهم على العمل.

(www.elhamel.net/forum/shouthreud.php?t=18267)

من هنا يتضح أنه للمقاربة بالكفاءات استراتيجيات تعمل على عدّة عناصر نذكر منها:

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

4* أنواع الكفاءات: تصنف الكفاءات بصفة عامة إلى كفاءات نوعية في مقابل كفاءات مستعرضة

وكفاءات أساسية قاعدية في مقابل كفاءات الإتقان:

4-1-الكفاءات النوعية: وهي المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني معين، ولذلك فهي أقل

شمولية من الكفاءة المستعرضة، وقد تكون سبيلاً إلى تحقيق الكفاءات المستعرضة.

4-2-الكفاءات المستعرضة: وتسمى أيضاً الكفاءات الممتدة، ويقصد بها الكفاءات العامة التي لا ترتبط

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

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

4-3-الكفاءات القاعدية: وتسمى أيضاً بالكفاءات الأساسية أو الجوهرية أو الدنيا وتشكّل الأسس الضرورية

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

4-4-كفاءات الإتقان: وهي التي لا تبني عليها بالضرورة تعلمات أخرى رغم أنّ كفاءات الإتقان مفيدة في

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

5*مزايا المقاربة بالكفاءات: تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التالية:

أ* تبني الطرق البيداغوجية النشطة وتبتكرها: إذ أنّها تعمل على إقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها إنجاز المشاريع وحلّ المشكلات ويتمّ ذلك بشكل فردي أو جماعي.

ب* تحفيز المتعلمين على العمل: بأنّ تبني الطرق النشطة فإنّها تولّد الواقعية لدى المتعلم.

ج* تسمية المهارات واكتساب اتجاهات وميول وسلوكات جديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) العاطفية (الانفعالية) والنفس-حركية.

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

د* عدم إهمال المحتويات (المضامين): إنَّ المقاربة لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم من كفاءات. (سعيد جاير، 2008، ص42)

ثانياً: الممارسات التدريسية للمقاربة بالكفاءات:

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

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

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

فيم تتمثل البيداغوجيا الفارقية؟ وما هي خصائصها؟ وما أهدافها وغايتها؟ ما هي مشروعية تطبيقها في فصولنا؟ كيف يمكن اعتماد التفريق البيداغوجي في الصف الواحد؟

1-1- مفهومها: يعرف **لوي لوغراند Louis Legrand** البيداغوجيا الفارقية كالاتي: «هي تماشي تربوي

يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعليمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات والمنتهمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الهدف». (أحمد أوزي، 2006، ص54).

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

*ويعرف الدكتور **مراد البهلول** في رسالة دكتوراه حول البيداغوجيا الفارقية (1995) تحت إشراف فليب ميريانو

البيداغوجيا الفارقية كالاتي: «تتمثل الفارقية في وضع الطرق والأساليب الملائمة للفروق ما بين الأفراد والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة المستهدفة في المنهج».

والفروق الفردية بين التلاميذ المنتهمين إلى فصل واحد عديدة ومتنوعة:

- فروق في الاستعدادات الذهنية والمعرفية.

- فروق وجدانية تتمثل في الرغبة في التعلم.

- فروق تتصل بعلاقة الفرد بالمعرفة.

- فروق تتمثل بالوسط الاجتماعي الذي نشأ فيه.

إذا الفارقة هي عبارة عن إجراءات أو عمليات تهدف إلى جعل التعلم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة (غريب عبد الكريم، 2006، ص 728)

1-2- سمات البيداغوجيا الفارقة: تقسم هذه البيداغوجيا:

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

1-3- إجراءات البيداغوجيا الفارقة: تتطلب الفارقة جملة من الإجراءات يمكن إجمالها كما يلي:

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

* هيكلية المحتوى: بكيفية متدرجة.

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

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

* التقويم: تشتمل عملية التقويم على الاختبارات لتشخيص المنطلقات، أو اختبارات قصد فحص مدى تحقيق الأهداف الوسطية كما يمكن للاختبارات أن تكون إجمالية ختامية. (رحيمو بخات وآخرون، مرجع سابق،

2004-2005، ص 80)

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

كما سبق نستخلص أن البيداغوجيا الفارقية هي ممارسة ترقى بمكانة المعلم داخل الوضعية التعليمية التعليمية كعنصر فعال ونشط له قدراته وكفاءاته وأنماط تعليمية فريدة.

2-التعلم التعاوني:

2-1- مفهوم التعلم التعاوني: هو استراتيجية تدريس ناجحة تستخدم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة، وتضم

كل مجموعة تلاميذ من مستويات مختلفة القدرات، حيث يمارسون أنشطة تعليمية متنوعة، لتحسين فهمهم للموضوع المراد تعلمه وكل عضو (متعلم) في الفريق ليس مسؤولاً عما يجب أن يتعلمه فقط وإنما عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة وبالتالي فتلاميذ كل مجموعة يعملون في جوٍّ من الإنجاز والتَّحصيل والمتعة أثناء التعلم. (عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، 2010-2011، ص 106).

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

2-2- إجراءات التعلم التعاوني:

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

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

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

* تجلس كل مجموعة في دائرة.

* بعد إتمام كل مجموعة المهمة تنضم المجموعات في المجموعة الكبرى الأصلية وفي وجود المعلم وتحت إشرافه. (عبد

الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، 2010-2011، ص 6-7).

2-3- أدوات التعلم التعاوني: التعاون والصراع شيئان متلازمان، فكلما زاد اهتمام أعضاء المجموعة بتحقيق

أهداف مجموعتهم وزاد اهتمام بعضهم ببعض، زاد احتمال أن تظهر بينهم صراعات معينة، وذلك يتطلب ما يلي:

* تعليم المتعلم الإجراءات والمهارات اللازمة لإدارة الصراعات الأكاديمية الفكرية الملازمة للمجموعات التعليمية.

* تعليم المتعلمين الإجراءات والمهارات اللازمة للتفاوض من أجل الوصول إلى حلول ببناء لصراعاتهم.

* التدرّب على جلسات العصف الذهني. (جونسون ديفد وآخرون، 1995، ص 111)

2-4- مراحل التعلم التعاوني:

- * مرحلة التعرف: يتم التعرف على المشكلة أو المهمة المطروحة.
- * مرحلة البلورة: يتم الاتفاق على توزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات.
- * مرحلة الإنتاجية: الانخراط في العمل والتعاون في إنجاز المطلوب.
- * مرحلة الإنهاء: يتم فيها كتابة تقرير، أو عرض ما وصلت إليه المجموعة. (عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، 2010-2011، ص 187).

2-5- دور المعلم في التعلم التعاوني:

- اختيار وتحديد الأهداف وتنظيم الصف.
 - تحديد المهمات الرئيسية والفرعية للموضوع.
 - تكوين المجموعات على ضوء الأسس المناسبة.
 - تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل.
 - تشجيع المتعلمين على التعاون.
 - الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد المجموعة.
 - ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني. (محمود داود سليمان الربيعي، 2006، ص 92-93)
- مما سبق نجد أن تنفيذ التعلم التعاوني يتطلب فهم الأنماط المختلفة له، ويعتمد النموذج الذي يختاره المدرس على نوع المادة الدراسية وحاجات المتعلم.

3-بيداغوجيا المشروع: تهدف استراتيجية المشروع إلى ربط التعلم المدرسي بالحياة التي يجيها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معاً، وبعبارة أخرى تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي، وتنطبق على الأنشطة التي تغلب عليها الصبغة العلمية.

3-1- المقصود بالمشاريع: عبارة عن دراسات أو ابداعات مستقلة أو مرتبطة بوحدة متباعدة ضمن المقرر

الدراسي، تحت إدارة المدرس وبوساطتها يتوصل المتعلمون إلى تعلم مسؤوليتهم الخاصة وذلك في إطار: معالجتها وإنتاجها.

3-2- مميزات بيداغوجيا المشروع:

- تنمي طريقة المشروع روح العمل الجماعي والتعاون، كما هو الحال في المشروعات الجماعية، وروح التنافس الحرّ الموجّه في المشروعات الفردية.

- التشجيع على تفريد التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- يشكّل المتعلم محور العملية التعليمية، بدلا من الأستاذ، فهو الذي يختار المشروع، وينقّده تحت إشراف الأستاذ.

- تعمل هذه الاستراتيجية على إعداد المتعلم وتهيئته خارج أسوار المدرسة بحيث يتّرحم ما تعلمه نظريا إلى واقع

لموس. (عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، 2010-2011، ص 115-116)

4- استراتيجية حل المشكلات: هي خطة تدريسية تتيح للمتعمّل الفرصة للتفكير العلمي حيث يتحدّى التلاميذ

مشكلات معيّنة، فيخططون لمعالجتها ويجمعون البيانات وينظّمونها ويستخلصون منها إنتاجهم الخاصة.

4-1- خطوات حل المشكلة:

-تحديد المشكلة.

-جمع البيانات عن المشكلة.

-اقتراح الحلول للمشكلة (فرض فروض)

-مناقشة الحلول المقترحة.

-التوصل إلى الحلّ الأمثل للمشكلة (الاستنتاج).

-تطبيق الاستنتاجات التعليمية في مواقف جديدة. (عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، مرجع سابق،

2010-2011، ص 118)

4-2-أهمية تعلم أسلوب حل المشكلات: إنّ حل المشكلات أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي يستخدم

فيه ذهنه ومختلف قدراته العقلية بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية

يسعى المتعلم إلى تحقيقها، وتتمّ هذه الحالة عند الوصول إلى حل للمشكلة أو إجابة للسؤال أو اكتساب معرفة،

وبالتالي فإنّ دافعية المتعلم تعمل على استمرار نشاطه الذهني حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم، الحل، الخلاص،

إكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة. تكمن أهمية حل المشكلات عند المتعلم في الوصول إلى حالة من

الرضا والاتزان المعرفي الذي يسعى المتعلم لتحقيقه من خلال إيجاد حلّ لموضوع المشكلة التي تحيّر ذهنه.

وبالتالي فتلك الحالة من الاتزان المعرفي تمثل بمثابة الدافع القوي الذي يحرك ذهن المتعلم وقدراته العقلية ويجعلها في

حالة استمرار من العمل إلى غاية حل المشكلة. (مخلوفي فاطمة، 2012-2013، ص 30).

ثالثاً: بيداغوجيا الخطأ

تمهيد: لم يكن من الممكن الحديث عن الخطأ كقيمة نافعة قبل مجيء القرن العشرين وسلسلة التطورات التي راكمتها المعرفة العلمية، والتي توجت بظهور الأبيستمولوجيا المعاصرة خصوصاً مع غاستون باشلار في مجال الفيزياء. كوهيري وروبير بلانشي في مجال الرياضيات، وجان بياجيه في مجال علم الحياة، وحيث سيعاد النظر في مجموعة من المفاهيم التي سيتم تحريرها من اطلاقيتها. ومنها مفهوم الخطأ الذي كان وإلى حد قريب يوضع كمقابل للحقيقة والصواب. والذي اجتهد العقل التقليدي كل الاجتهاد لمحارته والتقليل من شأنه. لقد أصبحت الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين تحتل مكانة في الأعمال البيداغوجية. ومنحها الديدأكتيون أيضاً أهمية قصوى في النموذج النظري للتعليمات، لما تلعبه الأخطاء من أهمية قصوى في استراتيجية التعليم المنفذة من طرف الفاعل التعليمي. خصوصاً إذا اتخذت كوضعية انطلاق أثناء تقديم النشاط التعليمي التعليمي. وهكذا يمكن اعتبار الخطأ بشكل عام نوعاً من سوء التوظيف للمعرفة التعليمية من طرف المتعلم أياً كان سببه أو عدم تعامل المعلم كما ينبغي من هذه الأخطاء، وهذا ما سنعمل على توضيحه من خلال تعريف الخطأ وبيداغوجيا الخطأ وتوضيح كل ما يتعلق بهذه البيداغوجيا.

1- مفهوم الخطأ: لا يمكن فهم بيداغوجيا الأخطاء فهماً حقيقياً إلا بفهم الخطأ -أولاً- لغة واصطلاحاً:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: الخطأ والخطاء: ضد الصواب، وَخَطَّاهُ تَخَطُّةً وَتَخَطِيئًا: نسبة إلى الخطأ. والخطأ ما لم يتعهد، والخطء: ما تعمد. وَأَخْطَأَ الطَّرِيقَ: عَدَلَ عنه. وَأَخْطَأَ الرَّامِيَ العَرَضَ: لم يُصِبْه... . وَأَخْطَأَ نَوْؤَهُ إِذَا طَلَبَ حاجته، فلم يَنْجَحْ، ولم يُصِبْ شيئاً. وَالخِطَاءُ: أرض يُخْطِئُها المطر ويُصِيبُ أخرى قُرْبَهَا. وَخَطَّاهُ تَخَطُّةً وَتَخَطِيئًا: نَسَبَهُ إلى الخِطَاءِ، وقال له أَخْطَأْتَ. يقال: إِنَّ أَخْطَأْتُ فَخَطَّيْتُ، وَإِنْ أَصَبْتُ فَصَوَّبْتُ، وَإِنْ أَسَأْتُ فَسَوَّيْتُ عَلَيَّ أَي قُلْتُ لي قد أَسَأْتُ. وَخَطَّأْتُ له في المسألة أَي أَخْطَأْتُ. وَتَخَاطَاهُ أَي أَخْطَأَهُ.... وَالخِطَاءُ: ما لم يُتَعَمَّدْ، والخِطَاءُ: ما تُعْمَدُ. (ابن منظور، 2003م)

وقال الأموي: المخطأ من أراد الصواب فصار إلى غيره، والخطاطى من تعمد لما لا ينبغي. (مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، 1415هـ/1995م، 65/1).

في المصباح المنير: يقال خطى في دينه خطأ إذ أثم فيه، والخطأ: الذنب والإثم، وأخطأ يخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمداً أو سهواً ويقال خطى إذا تعمد، وأخطأ إذا لم يتعمد لمن أراد شيئاً ففعل غيره أو فعل غير الصواب: أخطأ. (أحمد بن علي المقرئ الفيومي، 174/1).

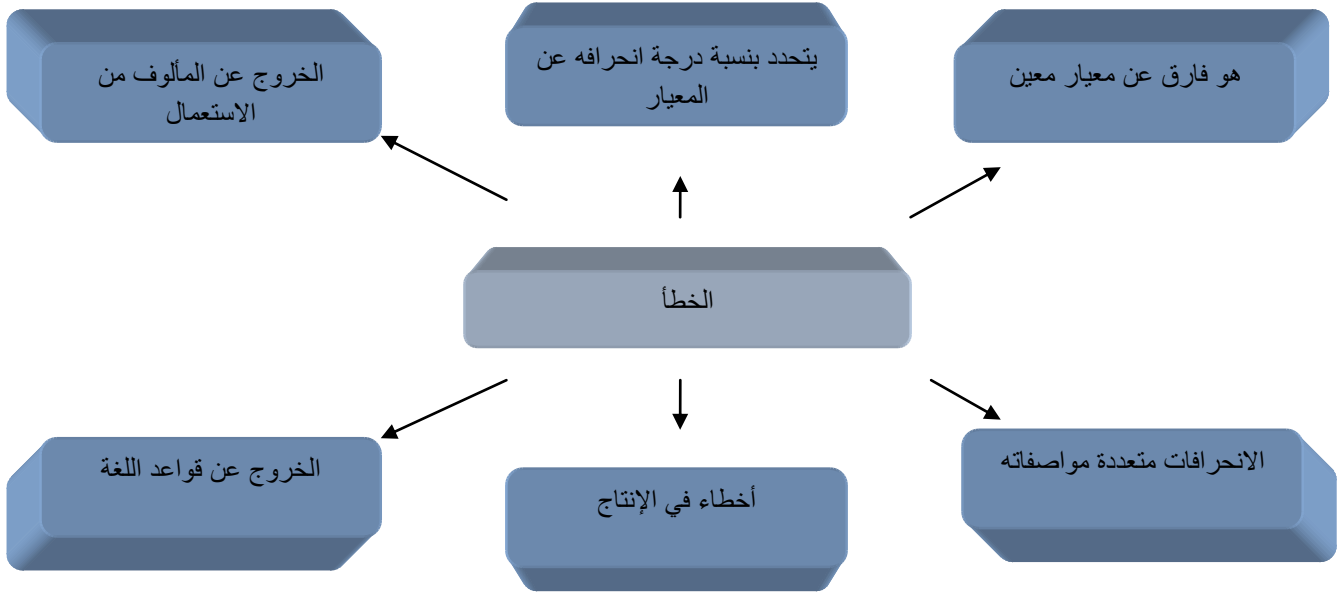
ويتبين لنا، مما سبق، أن الخطأ يمكن أن يتخذ بعدا ذهنيا ومنطقيا، فيكون بمعنى الوهم والظن والكذب، ومقابلته الصواب والحقيقة. ومن ثم، فهو يعني العدول والخروج عن جادة الصواب، وعدم إصابة الهدف المقصود، وعدم تحقيق النجاح المطلوب. ومن جهة أخرى، يدل الخطأ على مفهوم أخلاقي، فهو يدل على أفعال مشينة ومعيبة وسيئة، مثل: الإثم، والذنب، وارتكاب المعاصي والسيئات والكبائر.

ب - اصطلاحا:

يقال إنه: "بالأضداد تعرف الأشياء". فالخطأ هو مقابل الصدق والصواب والحق والعلم واليقين. والخطأ عائق إستيمولوجي يحول دون تقدم المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولاسيما إذا بني الخطأ على الظن، والوهم، والافتراض، والاعتقاد، والرأي الشخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة.

أضف إلى ذلك، فالخطأ هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع، أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء. ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوراتهم مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية، فالخطأ فعلٌ فكري وذهني يحكم على ما هو كاذب بأنه صادق أو العكس، وقد يكون الخطأ هوى وميلا ومنزعا فكريا غير سليم، إذ يعد الباطل حقاً أو الحق باطلاً، فهو بذلك إقرارٌ كاذب، وفسادٌ، وزائف. ودائما، يحضر الخطأ إلى جانب صنوه ومقابلته الصواب، كما يحضر الحق إلى جانب الباطل، والمعرفة إلى جانب الجهل، ويحملان على الأحكام، والأقوال، والأفعال، والآراء، والاعتقادات، والاحتمالات، والاجتهادات... ومن هنا، فالمخطئ هو من أراد الصواب، فصار إلى غيره. وفي الشرع الإسلامي، قال البخاري في صحيحه: "حدثنا عبد الله بن يزيد المقرئ المكي: حدثنا حيوة: حدثني يزيد بن عبد الله بن الهاد، عن محمد بن إبراهيم بن الحارث، عن بسر بن سعيد، عن أبي قيس مولى عمرو بن العاص، عن عمرو بن العاص أنه سمع رسول الله يقول: «إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر». (البخاري، 2002، باب أجر الحاكم). ويعني هذا أنّ الشرع الإسلامي يبحث على الاجتهاد، وينظر إلى الخطأ العلمي من زاوية إيجابية، إذ خص الخطأ الاجتهادي بأجر واحد. ومن هنا، فالإسلام هو دين العلم والمعرفة والتجريب والاجتهاد، مادام يضمن الخطأ العلمي. وبهذا، يكون الإسلام قد سبق بقرون جاستون باشلار (Gaston Bachelard) إلى أن العلم لا يتقدم إلا بارتكاب الأخطاء وتصحيحها وتجاوزها نحو بناء معارف علمية جديدة، والاستفادة من الأخطاء السابقة.

وقد جسّد هذا الرأي مخططاً بإشلال في مفهومه للخطأ:



الشكل رقم (01): يمثل مفهوم الخطأ

من خلال هذا الشكل والذي يمثل مفهوم الخطأ يتضح لنا المعنى الحقيقي للخطأ حيث أنه خروج عن القواعد أو خروج عن المؤلف وهو فارق عن معيار معين، يتحدد بنسبة درجة انحرافه عن المعيار.

• (<http://i3.makcdn.com/userfile/h/0/houarielbaclrir/office/1207411doc>)

وغالبا، ما يعني الخطأ (L'erreur)، في المجال التربوي، إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية. بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما.

* ليس الخطأ مجرد نتيجة للجهل أو الشك أو المصادفة كما تعتقد ذلك النظرية التجريبية أو السلوكية في مجال التعلم، بل إنه ناتج عن أسلوب في المعرفة، وعن تصور متناسق، وعن معرفة قديمة أكّدت نجاحها في مجالات الممارسة، فالخطأ ناتج عن نظام من التصورات والحدود والوسائل التي يوظفها التلميذ في حل المشكلات ويعبّر عن نفسه من خلال عوائق يعاود إنتاجها وتصبح راسخة، أي أنّها لا تختفي كلية، وتقاوم، وتعود للظهور، بعد أن يكون التلميذ قد تخلص من النموذج المعرفي الخاطئ. (عبد الله ضيف 2006).

- يعتبر الخطأ من المنظور البيداغوجي التربوي حالة من المعرفة الناقصة نتيجة لسوء فهم أو نتيجة للخلل في سيرورة التعليم والتعلم، أو هو قصور لدى المتعلم في فهم أو استيعاب التعليمات المعطاة له من طرف المدرس، يترجم

سلوكيا إلى إعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة. ويرى **لالاند** أنه "كل حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو أصلا أو خاطئ العكس". (مُجدّ الشرقي، 2010، ص128)

ج-بيداغوجيا الخطأ: يقصد ببيداغوجيا الأخطاء تلك المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها. لكنها تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية متفائلة، على أساس أن الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلم، وخطة استراتيجية مهمة وفعالة وبناءة لاكتساب المعارف والموارد. ويحدد أصحاب معاجم علوم التربية ببيداغوجيا الخطأ باعتبارها تصورا ومنهجيا لعملية التعليم والتعلم يقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية للتعلم لأنّ الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية تعتبر الخطأ أمراً طبيعياً وإيجابياً يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة. (رحيمو بخات وآخرون، 2004، ص59). وهذا نفس ما جاء به عبد الكريم غريب بقوله: "إنّ بيداغوجيا الخطأ تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم، فهو استراتيجية للتعلم، لأنّ الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء؛ وهو استراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمراً طبيعياً وإيجابياً يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة." (عبد الكريم غريب، 2006، ص723). حيث تعتبر أخطاء المتعلمين حالة طبيعية وإيجابية ونتيجة تعكس معنى المتعلم للتعلم، وهو سلوك شائع لا تخلو منه حصة من الحصص الدراسية تقريبا، كما أنّ الخطأ ليس مجرد تعثر في الطريق، إنّّه إيجابي ومفيد في بناء فعل التعلم بل إنّّه نقطة انطلاق المعرفة لأنّ هذه الأخيرة لا تبدأ من الصفر بل تصطدم بمعرفة قبلية موجودة. فالمعرفة كما يؤكد غاستون باشلار: «هي خطأ تمّ تصحيحه».

وهناك من الباحثين والدارسين والمربين من يميز بين بيداغوجيا الأخطاء وبيداغوجيا الأغلاط، فإذا كانت بيداغوجيا الأخطاء استراتيجية إيجابية في مجال الديداكتيك، على أساس أن الأخطاء هي أساس التعلم والاستفادة والاستيعاب والتمثل في مجال التربية والتعليم، فإن بيداغوجيا الغلط تنصب على تشخيص الأغلاط اللغوية لدى المتعلمين، وتصنيفها كميا ونوعيا، ووصفها وتحليلها وتفسيرها، بهدف معالجتها وتصحيحها. وتهتم اللسانيات التطبيقية والسيكولسانيات بدراسة الأغلاط اللغوية لتحليل الصعوبات اللسانية، وفهم آليات التعلم والاختلالات والاضطرابات الناتجة عن الأخطاء. (عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص723).

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

وهذا اللبس وقع فيه كذلك أحمد أوزي في كتابه (المعجم الموسوعي لعلوم التربية)، حيث ترجم مصطلح (Erreur) بالخطأ والغلط في الوقت نفسه، ولم يميز بينهما كما فعل عبد الكريم غريب الذي ربط الخطأ بكلمة (Erreur)، والغلط بكلمة (Faute). وفي هذا السياق، يقول أحمد أوزي: "لعل الصعوبة التي واجهتنا أثناء التعريف بلفظ الخطأ هي إشكالية التداخل بين الخطأ (Erreur) والخطأ (Faute). هكذا، جاء في معجم روبر الصغير ومعجم الفلسفة أن الخطأ (Erreur) فعل ذهني يعبر عما هو خاطئ حقيقة والعكس صحيح. إنه عنصر يجب تغييره، بمعنى تغيير حالة ذهنية، وليس تغيير لفظ بآخر. ونعتقد أن ما يميز الخطأ (Faute) كونه يتضمن دلالة أخلاقية وقانونية، حيث يشير إلى الخطيئة، والذنب أو الاستجابة المضادة للقانون والأخلاق. وبالتالي، فإنه يستوجب العقاب. الشيء الذي لا نلمسه في (Erreur). قد يكون هذا التمييز مقبولا ومفيدا لإزالة اللبس ولو مؤقتا. ذلك أن المقام لا يسمح بتدقيق لغوي أعمق، كل ما نحتفظ به هو 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" (أحمد أوزي، 2006م، ص132).

قد نتفق مع أحمد أوزي على أن هناك فرقا بين الخطأ والغلط، فالخطأ يتعلق بما هو معرفي وبيداغوجي، لكن الغلط يتعلق بما هو أخلاقي وقانوني وتشريعي. لكننا نختلف معه ومع عبد الكريم غريب في ترجمة المصطلحين، فكلمة (Erreur) هي التي تعني الغلط بالمعنى الأخلاقي والديني والتشريعي. في حين، تحيل كلمة (Faute) على الأخطاء المعرفية والتربوية والديداكتيكية. ويعرف أحمد أوزي بيداغوجيا الخطأ بقوله: "ومن الزاوية البيداغوجية، يتحدد الخطأ كأثر معرفة سالفة كانت ذا أهمية، لكن أصبحت خاطئة أو غير ملائمة. ومن جهته عرف (Piéron H) الخطأ بأنه تعبير عن اختلاف بين قيمة ملاحظة وقيمة حقيقية. وعموما، يمكن القول: إن الخطأ ترجمة لمعرفة ناقصة وتعبير عن سوء فهم أو عدم انتباه أو خلل في سيرورة التعليم والتعلم. كما أنه انعكاس لاضطراب أو لا توازن معرفي يخلق لصاحبه توترا ذهنيا." (أحمد أوزي: نفس المرجع، ص132-133)

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

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

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

2-أنواع الخطأ: يمكن تصنيف الخطأ إلى عدة أنواع لكن أهمّها:

الخطأ العائد إلى المدرس (بعد بيداغوجي)	الخطأ العائد إلى المتعلم (بعد سيكولوجي)	الخطأ العائد إلى المعرفة (بعد ابستمولوجي)
- تنسيق سريع للتعليم. - تخير غير مناسب للأنشطة. - عدم تنويع الطرائق والوسائل. - عدم القدرة على التواصل. - انعدام توازن الوجدان. - تصور سلبي للهوية المهنية. - تصور سلبي للمتعلم. - غياب البيداغوجيا الفارقية. - عدم اعتبار الذكاءات المتعددة.	- قلة الانتباه. - ضعف الدافعية. - عدم القدرة على التواصل. - ضعف في المدارك الذهنية. - مرض. - حالة اجتماعية متوترة.	- تجاوز المستوى الذهني للمتعلم. - عدم التلاؤم مع ميول المتعلم. - صعوبة المعارف.

الجدول رقم (01): يوضح أنواع الخطأ. (عبد الله الهلالي، 2009، ص 6)

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

03- مصادر الخطأ: لا يمكن بصفة قطعية حصر جميع الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى حدوث الأخطاء

أثناء عملية التعلم، ولكن رغم ذلك يمكن تصنيف الأخطاء حسب مصادرها كالاتي:

مصدر ابستمولوجي	مصدر تعاقدى	مصدر نمائي أو نشوئي	مصدر استراتيجي	مصدر ديداكتيكي
إنّ تطور المعرفة جاء نتيجة حدوث قطائع ابستمولوجية بين المعارف القبليّة والمعرفة العلميّة لذلك لا بدّ من الانطلاق من كون التلميذ يأتي إلى القسم ومعه حمولة مصدرها المعرفة العامّة فيسعى المعلم إلى مساعدة المتعلمين على تجاوز العوائق.	قد تنتج الأخطاء عن غياب الالتزام بمقتضيات العقد الديداكتيكي بين المدرس والمعلم إزاء المعرفة.	قد يخطئ المتعلم لأنّنا ندعوه إلى انجاز عمل يتجاوز قدراته العقلية والوجدانية المميّزة للمرحلة النمائية التي يعيشها.	يقصد به الكيفية التي يتبعها أو يسلكها المتعلم في تعلماته وانجازاته.	مرتبط بطبيعة المحتويات ونوع طرائق التدريس والوسائل الديداكتيكية ومدى انسحابها على حاجياتهم ومع متطلبات الوسط التربوي واللغة المستعملة وكذا تكوين الأساتذة.

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

4- أهمية بيداغوجيا الخطأ:

يقول باشلار: "لا تحدث المعرفة إلا ضدّ معرفة سابقة لها أي لا يمكن الحديث عن أيّ تعلم إلا إذا انطلق من معارف سابقة بتصحيحها وبناء معرفة قد تكون بدورها أساسا لمعرفة أخرى، فتغدو المدرسة بهذا المعنى فضاء لارتكاب الأخطاء دون عواقب والمتعلم المحظوظ هو الذي يرتكب أكبر عدد من الأخطاء داخل الفصل الدراسي لأنّه يستطيع تحليلها وتصحيحها لبناء أكبر قدر من المعارف وكذا عدم تكرارها خارج الفصل. وتساهم هذه البيداغوجيا المرتكزة على الخطأ كاستراتيجية في التعلم على تشجيع المتعلم وذلك بطرح الأسئلة الجزئية والتي يراها ملائمة وعلى صياغة فرضيات وتساؤلات مقلقة ويصبح المدرّس في هذه البيداغوجيا مرافقا للمتعملم وموجودا في

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

الفصل لمساعدته على تصحيح أخطائه وتمثلاته لا لمراقبته وتصيّد أخطائه فإنّما توفر للمتعلم هامشا كبيرا من الحرية الفكرية التي تمكنه من إثارة استعداداته الداخلية وتفجير طاقته المكنونة دون حسيب أو رقيب يمنع تدفق هذه الإمكانيات الهائلة والتي يتوفر عليها المتعلم. (عبد الله الهلايلي، 2009، ص 6)

5- مبادئ بيداغوجيا الخطأ: يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ، يمكن إجمالها فيما يلي:

* الخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل: أي لا يمكن للمتعلم أن يكتسب الخبرات والتجارب والمعارف والموارد إلا بارتكاب الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي، وتكرار المحاولات مرات عدة من أجل التعلم.

* الخطأ تجديد للمعرفة: بمعنى أنّ الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناسها المتعلم أو غفل عنها لسبب من الأسباب، وقد قال أفلاطون: المعرفة تذكر، والجهل نسيان، لذا يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة.

* الخطأ ظاهرة طبيعية وإنسانية: ويعني هذا أن من صفات الإنسان العادية والطبيعية والفطرية الخطأ والنسيان والجهل والغفلة، وسمي الإنسان إنسانا لأنّه سريع النسيان.

* الخطأ حق من حقوق المتعلم: ويعني هذا أنّ الخطأ ليس جريمة أو عيبا أو فعلا مشينا، بل هو حق من حقوق الطفل والمتعلم بصفة خاصة، ومن حقوق الإنسان بصفة عامة.

* الخطأ أداة التقويم: بمعنى أنّ التقويم ينصب على تصحيح الأخطاء، وقياس قدرات المتعلمين الكفائية، واختبار إنجازاتهم وأداءاتهم العملية داخل الصف الدراسي.

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

* الخطأ بناء للتعلّمات: ويعني هذا أنّ المعلم يبيّن تعلّماته ويصححها انطلاقا من الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم.

* الخطأ تدبير محكم: أي إن الأخطاء هي التي تدفع المعلم إلى اختيار آليات جديدة على مستوى التخطيط، والتدبير، والتقويم.

* الخطأ أساس الدعم: ويعني هذا أنّ المدرس لا يلتجئ إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطأ الشائع والمتكرر.

*الخطأ متنوع المصادر: أي أنّ الأخطاء ذات مصادر متنوعة، إما عضوية، وإما سيكولوجية، وإما اجتماعية، وإما بيداغوجية، وإما ديداكتيكية، وإما لسانية، وإما ابستمولوجية. (جميل حمداوي، 2015، ص15)

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ التعلم يرتكز من خلال بيداغوجيا الخطأ على أنّ:

- الخطأ البيداغوجي لا يعني عدم المعرفة ولكن يعبر عن معرفة مضطربة يجب الانطلاق منها لبناء معرفة صحيحة.
- الخطأ الذي يرتكب في وضعية تعلم لا يتكرر في وضعيات حقيقية.
- لا يمكن تفادي الخطأ في سيرورة التعلم.
- الخطأ خاصة إنسانية.
- الخطأ شرط التعلم.
- من حق المتعلم أن يخطئ...
- الخطأ ذو قيمة تشخيصية.
- من الأفضل أن يكون المتعلم هو من يكتشف أخطائه ويصححها ذاتيا لكي تنمى لديه قيم الثقة بالنفس واتخاذ القرار.

6-مواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ:

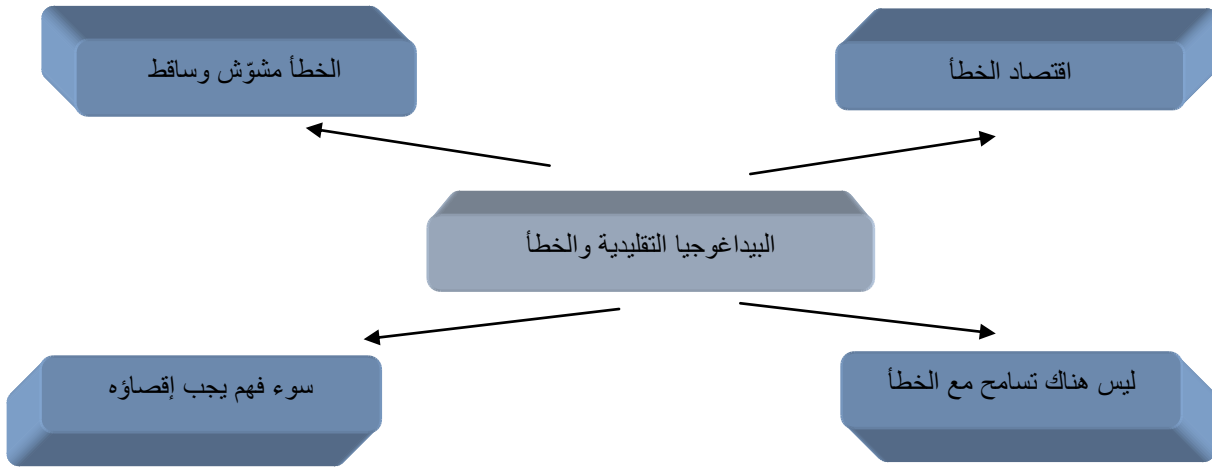
*مدلول الخطأ حسب التربية التقليدية: كانت التربية التقليدية، وما تزال إلى يومنا هذا، تنظر إلى الخطأ نظرة سلبية، على أساس أن الخطأ غلط مرذول، وفعل سيء، وسلوك مشين، إذ تحاسب المتعلم حسابا عسيرا على زلاته وعثراته وأخطائه الذهنية واللغوية، وتترصد سقطاته اللسانية، وتتبع تراكيبه وتعابيره بالنقد والتقويم والتجريح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

ومن هنا، كان الخطأ، في الثقافة التربوية التقليدية، مذمة وعيبا ومدعاة للسخرية والإهانة والضحك، وسببا في القدر في صاحبه، ولاسيما إذا كان يخطئ في مسائل لغوية عادية وبسيطة ومعروفة عند كل الناس، ولاسيما الأمور

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

النحوية والصرفية والإملائية والتركيبية. وعليه تسعى البيداغوجيا التقليدية نحو الدعوة للقضاء على الخطأ في مراحلها 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 جيدا تجنبنا للأخطاء، والمعلم في هذه الحالة يعيد تفسير المعطيات المقدمة للمتعلمين، وإذا ما تعذر عليهم تجاوز الأخطاء المرتكبة يتطلب منهم الأمر تكرار القسم. الواقع هنا يفسر على أنه يتم تعويد المتعلمين بشكل صريح أو ضمني على تجنب الخطأ أو التحايل عليه بواسطة الغش كون المواقف التي يتخذها المعلمون سلبية تدفع بالمتعلمين إلى إخفاء مشاكلهم التعليمية. ومن شأن هذا السلوك الملاحظ في الأنظمة البيداغوجية التقليدية أن يدفع بالعمل التعليمي إلى أوضاع بيداغوجية متأزمة من شأنها أن تؤثر على المستوى التحصيلي للمتعلمين. (مُجدّ لمباشيري، 2002، ص78). فالخطأ في البيداغوجيا التقليديّة سلوك مناف للصواب يجب محاربتة، أو سوء فهم يجب إزالته وشطبه في كل إنتاجات المتعلمين. (عثمان آيت مهدي، كيفية التعامل مع أخطاء المتعلمين، 2009، ص18). ويعبر عن هذه النقطة باشارل بمخططه الآتي:



الشكل رقم (02): الخطأ في نظر البيداغوجيا التقليدية

*مدلول الخطأ حسب التربية الحديثة: أمّا في البيداغوجية الحديثة فترى أنّ الخطأ أصبح حقا من حقوق المتعلم باعتباره منطلقا لعمليات التعلم والتعليم، فالمعرفة لا تبدأ من الصفر بل لا بدّ 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 الديدكائيتكية لتصبح مناسبة تستغل في البحث عن الصواب. وفي هذا السياق، يقول أستولفي (Astolfi): "سمحت الأبحاث، منذ سنوات، في التربية، وبخاصة في الديدكائيتك بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصور جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة سيرورة التعلم ووسيلة دقيقة للوقوف على

الفصل الثاني:

المقارنة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ. ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض التلاميذ. فتصور آخر مختلف للخطأ، سيكون ممكناً إعادة تجديدهم فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعليم" (Astolfi, J.P, 1999).

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

7- الأسس النظرية والإبستمولوجية للخطأ:

يمكن الحديث عن مجموعة من الأسس والتصورات النظرية والمقاربات الإبستمولوجية التي كانت وراء إرساء بيداغوجيا الأخطاء والأغلاط، مثل: المقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة السيكلوجية (علم النفس السلوكي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التكويني...)، والمقاربة الإبستمولوجية، والمقاربة البنيوية، والمقاربة البيداغوجية، ...

وفي هذا الصدد، يقول عبد الكريم غريب: "تستند بيداغوجيا الخطأ إلى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث إبستمولوجيا باشلار، فهي تدرج تدخلات المدرس في سيرورة المحاولة والخطأ؛ حيث أنّ الخطأ لا يقصى، وإنما يعتبر فعلاً يترجم نقطة انطلاق المعرفة. فمن الأخطاء تنطلق عملية التعليم والتعلم. ويتجلى البعد الإبستمولوجي لهذا التصور في الاعتراف بحق المتعلم في العلم. ويتجلى البعد السيكلوجي لبيداغوجيا الأخطاء في اعتبارها ترجمة لتمثيلات التي تنظم بواسطتها الذات تجربتها التي تكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم. أما البعد البيداغوجي، فيتجلى في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للخروج عن الموضوع، وارتكاب الخطأ. أي: حرية اكتشاف الحقيقة، مما يدعو المدرس إلى أن يعمل أكثر مما يحكم. أي: يعالج القلق الذي يكتنف المتعلم حين يسعى إلى التفكير ذاتياً، والتخلص من ذاتيته للبحث عن الحقيقة الموضوعية." (عبد الكريم غريب، 2006، ص723). ويعني هذا أن ثمة مقاربات وتخصصات ونظريات عدة حول مفهوم الخطأ، وكل مقارنة تعالج موضوع الخطأ من زاوية خاصة.

7-1* المقاربة الفلسفية: من المعروف أنّ مهمة الفلسفة هي الكشف عن الحقيقة، مهما كانت مطلقة أو نسبية. لذلك، جاءت محاربة الأوهام والظنون والشكوك والمعتقدات الخاطئة. وهكذا، نجد سقراط وأفلاطون وديكارت ونيشيه وميشيل فوكو وفلاسفة الاختلاف يختلفون حول مفهوم الخطأ. وإن كان هناك من يعتبره ضد

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

اليقين والصواب (سقراط، وأفلاطون، ونيشيه، وديكارت...)، فإنّ هناك من يدافع عنه ويعتبره أساس التعلم وبناء الحقيقة (ميشيل فوكو، وفلاسفة التفكيك...)

ويعد الفيلسوف العقلاني رونييه ديكارت من أهم الفلاسفة الذين ثاروا على الأخطاء الفكرية والمعتقدات الضالة، ولاسيما في كتابه (تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى) الذي يقول فيه: "تبين لي، منذ حين، أنني تلقيت، إذ كنت ناعم الأظفار، طائفة من الآراء الخاطئة ظننتها صحيحة. ثم وضح لي أن ما نبنيه بعد ذلك على مبادئ، تلك حالها من الاضطراب، لا يمكن أن يكون إلا أمراً يشك فيه، كثيراً ويرتاب منه. لهذا، قررت أن أحرر نفسي، جدياً، مرة في حياتي، من جميع الآراء التي آمنت بها قبلاً، وأن أبتدئ الأشياء من أسس جديدة، إذا كنت أريد أن أقيم في العلوم قواعد وطيدة، ثابتة مستقرة. غير أن المشروع بدا لي ضخماً للغاية، فترثت حتى أدرك سنّاً لا سن أخرى، بعدها، آمل أن أكون فيها أصلح نضجاً لتنفيذه. من أجل هذا أرجأته مدة طويلة. أما اليوم، فقد غدوت أعتقد أنني أخطئ إذا ترددت أيضاً، دون أن أعمل فيما بقي لي من العمل" (ديكارت، 1988، ص24).

وعليه، إن الأخطاء التي ناقشتها الفلسفة هي الأخطاء الذهنية والفكرية والميتافيزيقية التي ترتبط بالوجود، والمعرفة، والإنسان، والقيم، بل إن الفلسفة تتأرجح، في جوهرها، بين اليقين والخطأ، أو بين الحقيقة والوهم.

7-2* المقاربة المنطقية: تهتم المقاربة المنطقية بالتمييز بين الخطأ والصواب، والحق والباطل. ومن ثم، يترتب عن كل تفكير منطقي سليم الصواب والحق واليقين. في حين، يترتب عن التفكير الذي حاد عن جادة الصواب الخطأ والظن والباطل والتناقض. ومن ثم، يعد أرسطو (384-322 ق.م) أول منظر للمنطق، وقد جعله مدخلاً للفلسفة النظرية والعملية، ومفتاحاً لكل العلوم القائمة على الاستدلال، والاستقراء، والاستنباط، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتعميم، والتجريد، والمقارنة، والقياس، والتقويم... ولم يجعله علماً مستقلاً بذاته أو جزءاً من الفلسفة. وعليه، فقد أضحى علم المنطق عند أرسطو علماً معيارياً تعليمياً، يقدم مجموعة من المقاييس النموذجية والمثالية لإنتاج التفكير الصحيح والسليم والصائب، أو منع الفكر من الوقوع في الخطأ أو المفارقة أو التناقض أو الجمع بين الأضداد. وقد أصبح المنطق المعياري رائجاً لدى كثير من المفكرين المسلمين والغربيين، أمثال: ابن سينا، والغزالي، وجوبلو، ولاندد...

ويمتلك العقل الإنساني -حسب أرسطو- مجموعة من القواعد النظرية والمبادئ الكلية الفطرية التي تعصم الذهن من الوقوع في الخطأ، أو تقيه من الوقوع في الزلل أو التناقض أو التردد. وفي الوقت نفسه، توجهه إلى الصواب والحق واليقين. ويمكن للعقل أو الذهن أو الفكر أن يبني أحكاماً يقينية وسليمة وصادقة منطقياً باستناده إلى مجموعة من

الآليات الاستدلالية التي تعصم الذهن من الوقوع في الخطأ، أو يتكئ على أربع قواعد منطقية ضرورية وأساسية نحصرها فيما يلي: مبدأ الهوية أو مبدأ الذاتية، مبدأ عدم التناقض، مبدأ الثالث المرفوع، مبدأ السببية.

وعلى أي حال، فإن ثمة أطروحتين متناقضتين: أطروحة تذهب إلى أن المنطق آلة تعصم الذهن من الوقوع في الخطأ، كما يتجلى ذلك واضحا عند أرسطو، والفارابي، والغزالي، وابن سينا، وهنري بوانكربيه، وليبنز...

أما ابن تيمية، وديكارت، وغوبلو، وبيكون، واستيورات ميل، وأصحاب الوضعية المنطقية، والفلسفة الجدلية، والنزعة البراغماتية... فيرون أن المنطق الصوري الأرسطي منطق عقيم، وشكلي، وميتافيزيقي، وسكوني خال من الجدل، ولغوي كيفي، لا يهتم بالواقع وتناقضاته وصيرورته وتجدده، بل يعنى بصورة الفكر الشكلية (مبدأ الهوية)، بل إن نتائجه تحصيل حاصل، ولا تقدم أي شيء جديد. لذلك، دعا هؤلاء إلى منطق تجريبي من جهة، ومنطق رمزي من جهة ثانية، ومنطق جدلي حركي من جهة ثالثة. (برتراند راسل، 2010م، ص66).

7-3-مدلول الخطأ حسب المنظور السلوكي: إذا كانت المدرسة الشعورية تدرس الشعور الداخلي، فإن السلوكية لا تعنى إلا بملاحظة السلوك الخارجي القابل للدراسة والرصد والتجريب. ومن هنا، كلما كان هناك مثير أو حافظ أو منبه خارجي، كانت هناك استجابة سلوكية، بمثابة رد فعل على هذا المنبه البيئي أو المحيطي. هذا، ويعد إدوارد ثورندايك (1874-1949م) من العلماء الأمريكيين الذين يحسبون على هذا التيار، بل إنّه كان سباقا إلى وضع معادلة المثير والاستجابة كإطار مرجعي للتعليم، ومبدأ أساسيا لسيكولوجية السلوك، كما طرح تصورا ترابطيا للتعليم. وقد عرف بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، علاوة على قانون الأثر الذي ارتبط باسمه. وتعني نظرية المحاولة والخطأ أن الإنسان يتعلم عن طريق الخطأ، بتكراره لمجموعة من المحاولات الكثيرة بغية الوصول إلى الهدف المطلوب. وتقوم هذه النظرية التعليمية على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي:

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:** يعني التقويم الإيجابي بالمكافأة تشجيع المتعلم على الاستجابة.

③ **الانطفاء:** إذا لم يتحقق التدعيم، يقع الانطفاء أو تراجع المتعلم عن الاستجابة الفورية.

④ **الاسترجاع التلقائي:** بعد عملية الانطفاء، يمكن للمتعم أن يسترجع قواه بطريقة تلقائية.

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

6 التمييز: يعني هذا المبدأ أن المتعلم إذا فشل في حل المشكلة الوضعية الجديدة، بناء على وضعيات سابقة مشابهة، فلا بد 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 طالقت الفترة الزمنية ضعف التعلم والاكتساب.

من خصائص هذه النظرية ارتباط المثير بالاستجابة على مستوى التعلم، ووجود دافع أساسي للتعلم، ثم تكرار المحاولات التعليمية بغية الوصول إلى الهدف، ثم إيجاد حل عن طريق الصدفة، ثم تعميم أثر الحل الصحيح على باقي الوضعيات السياقية الأخرى. ومن هنا، توصل **ثورندايك** إلى مجموعة من القوانين المتعلقة بنظرية المحاولة والخطأ، وهي: قانون التكرار الذي يقوي الروابط بين المثير والاستجابة، وقانون الأثر القائم على الثواب (أحمد عزت راجح، 1970م، ص75). وقانون الاستعداد المرتبط بالشعور بالرضا والانزعاج، وقانون التمرين الذي يقوي الارتباطات التعليمية، وقانون الانتماء الذي يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة، عندما تكون الاستجابة الصحيحة أكثر انتماء إلى الموقف، وقانون الاستقطاب. بالإضافة إلى القوانين الثانوية، مثل: قانون الاستجابة المتعددة التي تستلزم استجابات عدة ومتنوعة، وقانون الاتجاه أو المنظومة، ويعني هذا مدى تأثير التعلم باتجاهات المتعلم وميوله ودوافعه، وقانون الاستجابة بالمماثلة، ويعني التعلم انطلاقاً من المواقف السابقة المشابهة، وقانون الانتقال الترابطي، ويعني تعلم المواقف في ارتباطها بالمواقف التعليمية الأخرى (عبد المجيد نشواتي، 1984م، ص327).

نستنتج أن فعل التعلم حسب السلوكية لا يحدث إلا نتيجة تغيير سلوك المتعلم على إثر منهج أو مؤثر صادر عن المحيط وعليه فإكتساب المعرفة يتم بفعل تراكم المعارف وتكديسها وتجميع أجزاء سابقة منها عبر مراحل متتالية فيكفي تنقيّة مسار تعلم المتعلم من الأخطاء، وعليه فالخطأ ليس سوى عيباً وإجابة سيئة وشيئاً شاذاً وسلبياً ينبغي التخلص منه بسرعة وبأي ثمن. والمتعلم المخطئ ينظر إليه دائماً على أنه لم ينتبه أو لم يقم بالمجهود المطلوب وهكذا فالخطأ ينتج دائماً حسب هذه المقاربة عن جهل أو عدم تأكد. (مُجد شرقي، 2010، ص135)

7-4* المقاربة البنائية: يقودنا الحديث عن الخطأ من وجهة نظر البيداغوجية الحديثة بالضرورة إلى الحديث عن المدرسة البنائية والتي ترى أنّ: مادام المتعلم يقوم ببناء المعرفة بنفسه من خلال أنشطة متنوعة فإنه يصادف بالضرورة تعثرات وعوائق وصعوبات وتناقضات تجره إلى الأخطاء، حيث تقتضي بدورها إلى تطور المعرفة لديه وعليه فالخطأ وسيلة تعليمية ضرورية لبناء معرفة جديدة، ولا تكتفي البنائية بالاعتراف بحق المتعلم في الخطأ ولكن

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

تدعو إلى تحليله وتفسيره واكتشاف مصدره ومعالجته، ويؤكد **باشلار** أنّ أخطاء تلامذتنا في فعل التعلم جزء من تاريخه وهي شبيهة إلى حد ما بالأخطاء التي عرفها تاريخ العلم خلال تطوره، فلا وجود لمعرفة دون أخطاء مُصححة. ولا تبدأ أبداً من الصفر بل لا بد لها أن اصطدم بمعرفة عامية ومشاركة، وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله. (مؤلف جماعي بتصرف، ص118-119).

5-7* الذكاءات المتعددة : إذا كان **جان بياجيه** يقول بأحادية الذكاء الإنساني على المستوى المعرفي. ومن ثم، يحدده في الذكاء الرياضي المنطقي باعتباره أرقى الذكاءات الإنسانية، فإن هناك من يقول بتعدد الذكاءات لدى الإنسان، وخاصة الباحث السيكولوجي الأمريكي **هوارد غاردنر** الذي أَلّف مجموعة من الدراسات حول نظرية الذكاءات المتعددة منذ 1983م، ونذكر من بين هذه الدراسات (أطر الذكاء) و(الذكاءات المتعددة) ...

ومن ثم، تعد نظرية الذكاءات المتعددة فلسفة سيكوبيداغوجية جديدة للحد من ظاهرة الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي؛ لأنها تؤمن بالتنشيط 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.. (Howard Gardner , 1996, p53)

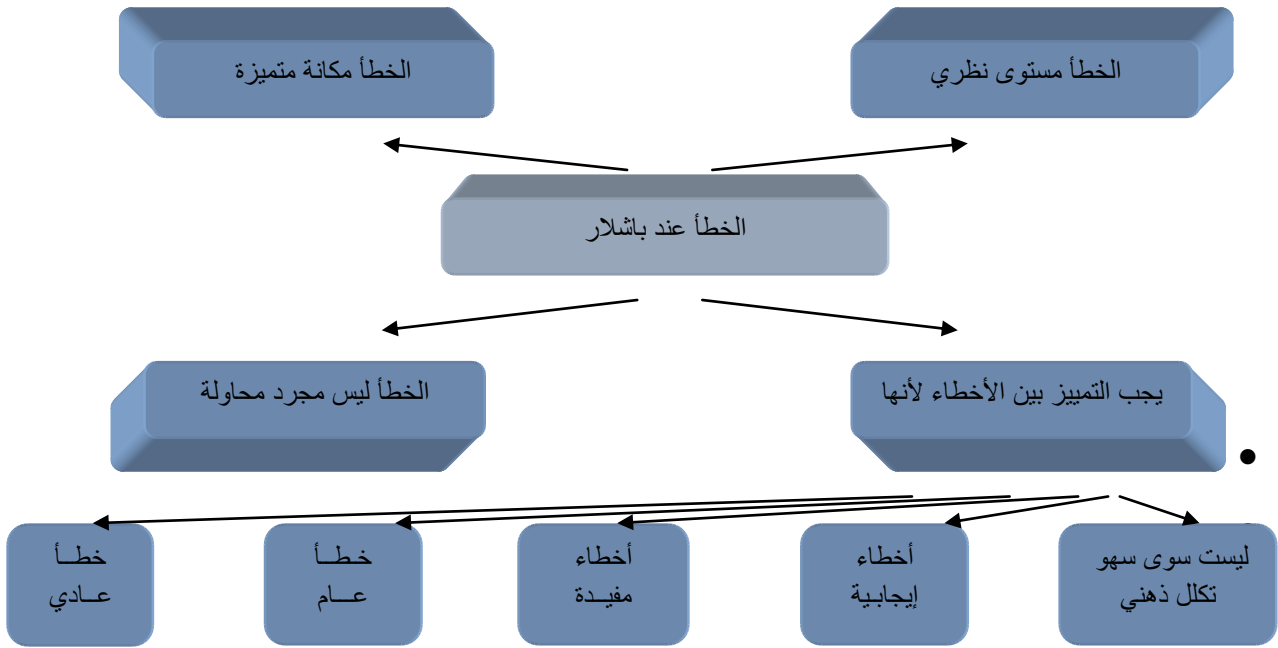
نلاحظ نظرية الذكاءات المتعددة عبارة عن آليات ديداكتيكية وبيداغوجية فعّالة تساهم في تنشيط الدروس وتحويلها إلى مهارات وقدرات كفائية إجرائية، تعمل على تمهير المتعلم بشكل جيد، وجعله أمام وضعيات معقدة لمواجهةها أو التأقلم معها. كما أنها نظرية صالحة لمعالجة التعثر الدراسي، ومحاربة العنف والشغب داخل الفضاءات التربوية التعليمية، والقضاء على التسرب والهدر والفسل الدراسي، ومعالجات الكثير من معوقات التعلم لدى المتعلمين العاديين أو من ذوي الاحتياجات. وأهم ميزة تتسم بها النظرية أنها تنبني على فلسفة التشجيع والتحفيز، وغرس الدافعية في نفسية المتعلم. ومن جهة أخرى، تستند إلى الطرائق البيداغوجية الفعّالة التي تشوق المعلم والمتعلم على حد سواء، وتعمل على تقوية الطالب والمتعلم معا...

6-7* المقاربة الاستمولوجية: يرى **جاستون باشلار** (Bachelard.G) (1884-1962م) أن الحقيقة، في المجال العلمي، تعترضها مجموعة من العوائق الإستمولوجية (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 علمياً. وكل الحقائق العلمية، في وجودنا الكوني والمعرفي، هي عبارة عن أخطاء بالمفهوم الإيجابي للخطأ، لا بالمفهوم السلبي. إذ يأتي كل عالم ليصحح أخطاء سابقه من الوجهة العلمية نظرية وتطبيقاً. ومن ثم، فالتاريخ العلمي في الحقيقة هو تصحيح للأخطاء. كما أن العلم يتطور ويتقدم بتصحيح النظريات والتجارب العلمية السابقة كما يقول أيضاً كارل بوبر. ومن ثم، فالحقيقة عند باشلار هي القائمة على الخطأ العلمي المصحح، حيث " يتم التوصل إلى الحقيقة العلمية عبر العودة إلى الأخطاء الماضية. أي: عبر عملية ندم ومراجعة فكريين. وفي الواقع، فالمعرفة العلمية هي معرفة تتم دوماً ضد معرفة سابقة، وذلك بتقويض المعارف غير المصاغة صياغة جيدة، وبتخطي ما شكل، في النفس المفكرة، عائقاً أمام عملية التعقل المعرفي.

إنّ العلم من حيث حاجته إلى الاكتمال كما في مبدئه نفسه، يتعارض تعارضاً مطلقاً مع الرأي. وإذا حصل أن أعطى العلم الشرعية للرأي، فذلك لأسباب أخرى غير الأسباب التي يقوم عليها الرأي: لدرجة تسمح بالقول بأن الرأي، من الناحية المبدئية، هو دوماً خاطئ. فالرأي يفكر تفكيراً ناقصاً، بل لا يفكر: إنه يعبر عن حاجات معرفية. إن الرأي وهو يتناول الموضوعات من زاوية نفعها وفائدتها، يحرم على نفسه معرفتها. لذا لا يمكن أن نؤسس أي شيء على الرأي بل يجب أولاً أن نقضي عليه. إنه العائق الأول الذي يتعين تجاوزه في مجال المعرفة العلمية. (Bachelard, 1970, pp13-14)

وهكذا، يشتغل باشلار على الحقيقة والخطأ ضمن حقل المعرفة العلمية أو ما يسمى بالإبستمولوجيا. ومن ثم، يثبت باشلار أن الحقائق العلمية مبنية على تاريخ الأخطاء، وأن هذه الأخطاء تتقدم عبر صراع النظريات، وتصحيح بعضها البعض. وقد جسد باشلار نظريته للخطأ في الشكل الآتي:



الشكل رقم (03): وجهة نظر باشلار في الخطأ.

www.manhal.net/articles.php?action=show&id=2007

ومن جهة أخرى، يرى كارل بوبر أن النظريات العلمية لا تكون يقينية أو صحيحة بمجرد ارتباطها بالعقل كما يقول العقلانيون (إنشتين)، أو بارتباطها بالتجربة الواقعية كما يقول التجريبيون (بيير دوهم وهانز رايشنباخ)، بل تكون علمية بصياغتها العلمية المنطقية. بمعنى أن النظرية العلمية لا تكون علمية إذا كانت قابلة للتكذيب والتخطئة والتزييف والنقد والغربة. فعندما نقول: ستهطل الأمطار غدا ولا تهطل، فهذه النظرية ليست علمية لصعوبة نقدها وتقويمها والحكم عليها بالصحة والخطأ. أما إذا قلنا: إن المعادن تتمدد بالحرارة، فهي نظرية علمية، إذ يمكن مستقبلا أن نجد معدنا لا يتمدد بالحرارة. وبهذا النقد، يمكن تطوير النظريات العلمية بشكل مستمر. وفي هذا، يقول كارل بوبر: "لا يعتبر أي نسق نظري نسقا اختباريا إلا إذا كان قابلا للخضوع لاختبارات أو روائز تجريبية... غير أن قابلية التزييف (أو التكذيب) وليس قابلية تحقق النسق هي التي ينبغي أن نتخذها معيار الفصل بين ما هو علمي وما ليس علمي. (Karl Popper، ,1971، p37)

وهكذا، يبدو أن التصور الإستمولوجي للخطأ تصور مهمّ ومتقدم، مادام ينظر إلى الخطأ نظرة إيجابية، على أساس أنه السبيل الوحيد لتقدم العلم وتطويره وتحديدته.

7-7-مدلول الخطأ حسب المنظور الديني: وهب الله العقل للإنسان لكي يتميّز به الصالح وأودعه في أحسن تقويم، ووهب له من القدرات الشيء الكثير، فالإنسان كما وصفه الرسول صلى الله عليه وسلّم بأنّه خطأ لقوله

«كلّ بني آدم خطّاء وخير الخطّائين التوّابون» المستدرك على الصحيحين. وقوله كذلك كما جاء في صحيح مسلم: «والذي نفسي بيده لو لم تذبّوا لذهب الله بكم ولجاء بقوم يذبّون، فيستغفرون الله فيغفر لهم»

فالخطأ لا يستثنى من الوقوع فيه أحد، فليست المشكلة في الخطأ، وإنما المشكلة في كيفية معالجة الخطأ، فالخطأ من صفة البشر. وقد كان رسول الله ﷺ يعلم أصحابه من خلال أخطائه، ففي يوم أراد النبي أن يعلم معاذ بن جبل ذكرا يقوله بعد الصلاة فأقبل إلى معاذ وقال: «يا معاذ والله إنّي أحبّك، فلا تدعن في دبر كل صلاة أن تقول: اللهم أعني على ذكرك وشكرك وحسن عبادتك». وقد كان موقع قوله: «والله إنّي أحبّك» أنّها تهيئة لقبول النصيحة. وفي يوم آخر لاحظ رسول الله صلى الله عليه وسلم أنّ عمر بن الخطّاب زاحم الناس وهو يطوف لكي يقبل الحجر فأراد الرسول أن يعدّل سلوكه فقال على سبيل التهيئة «يا عمر إنك رجل قويّ» ففرح عمر لهذا الشئ فقال ﷺ: «فلا تزاخمن عند الحجر». هذا وقد اتبع النبي وسائل عدة لتصحيح الخطأ عند الطفل أهمّها التعليم والتنبية - التصحيح العلمي للخطأ - استثمار الوقت المناسب لتصحيح الخطأ - التصحيح بالمداعبة - بالحوار والإقناع - بالثناء والمدح. (www.Almoslim.net/node/177310)

8* بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع:

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

ومن هنا، يكون الخطأ، في منظور الممارسة الصفية الواقعية، عيبا شائنا يتوقف عنده المدرس كثيرا أثناء عملية التصحيح تشخيصا وتحليلا وتقويما ومعالجة، وربما يعتبره السبب الحقيقي في فشل المتعلم، والعامل الرئيس في رسوبه

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

وتعثره وتكرار السنة الدراسية. وبذلك، يكون المدرس قد جانب جادة الصواب، وأهمل الجوانب الأخرى في العملية الديدانكتيكية بصفة عامة، وعملية التقويم بصفة خاصة. وتتمثل هذه الجوانب في عدم مراعاته للمعايير الدنيا في مجال التقويم، كما يبدو ذلك واضحاً في بيداغوجيا الكفايات، وقد لا يراعي تنوع الذكاءات الموجودة لدى المتعلمين، ولا يميز جيداً بين الفوارق الفردية الموجودة بينهم، تلك الفوارق الناتجة عن عوامل وراثية ومكتسبة، وعوامل اجتماعية واقتصادية وطبقية وثقافية وحضارية.

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

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

وعلى العموم، ما تزال النظرة السلبية إلى الأخطاء طاغية على القسم الدراسي، وما زال التركيز ينصب على الأخطاء تشخيصاً، وتصنيفاً، وتقويماً، وتصحيحاً، ومعالجة، وليس على المعايير الدنيا، مثل: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم للأدوات.

9-وظائف بيداغوجيا الخطأ: ثمة مجموعة من الوظائف التي تؤديها بيداغوجيا الأخطاء، ويمكن حصرها فيما يلي:

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

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

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

***وظيفة توجيهية:** وذلك لأن الخطأ يحمل في طياته وظيفة توجيهية، إذ يساعد المدرس على معرفة مستوى المتعلم، وتحديد قدراته الكفائية والتأهيلية، فيوجهه إلى اختيار الأنسب من المحتويات والبرامج والطرائق والوسائل الديدانكتيكية، وكذلك يوجه المتعلم الوجهة اللائقة به.

***وظيفة تديرية:** إذ يساعد الخطأ المدرس في تدير درسه الديدانكتيكي، بوضع تخطيط كفائي أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة التديرية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديدانكتيكية، واختيار أفضل طريقة للتواصل، وتنظيم الصف. (فشار فاطمة الزهراء، 2016، ص121)

10-استراتيجيات معالجة الخطأ:

10-1-الاستفادة من الخطأ ودعجه في التعليم: يمكن القول إنّ أهم شيء اتفق عليه المنظرون في هذا الباب هو ضرورة اعتبار الخطأ أمرا عاديا ومفيدا، لا أمرا مذموما وغريبا عن التعلم، بل منهم من ركز على اعتباره نقطة انطلاق التعلم مع مراعاة عدم جعل المتعلم يشعر بأي ذنب وهو يخطئ. وتستند معالجة الخطأ إلى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث الإيستومولوجيا التي أنجزها باشلار. فهي تدرج تدخلات المدرس في سيرورة المحاولة والخطأ، حيث لا يقصي الخطأ وإنما يُعتبر فعلا يترجم نقطة انطلاق التجربة المعرفية. والخطأ يصبح فرصة لبناء التعلم إذا ما تمّ الاقتناع المبدئي بالخطأ كحق طبيعي للتلميذ باعتباره مازال يتلمس طريقه في الفهم والمعرفة والتعلم، والتعامل مع الخطأ وفق الإجراءات التالية:

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

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

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

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

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

ومن أهم الاستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

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

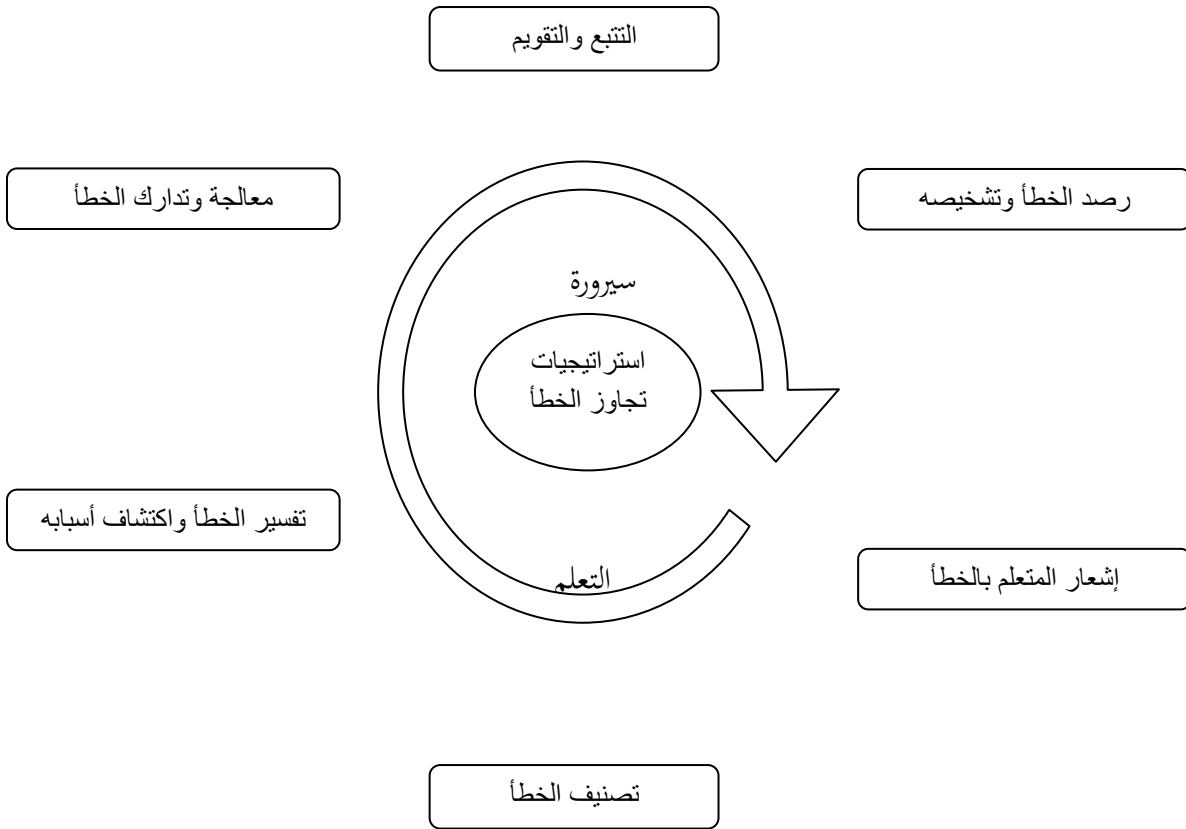
-المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية أي بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للثقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

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

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

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



الشكل رقم (04): يمثل استراتيجيات تجاوز الخطأ

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

إذ يرى باشلار من خلال تحليله الديدانتيكي للخطأ أنه داخل فعل المعرفة تتمظهر بالضرورة بعض التأخرات والاضطرابات في سلوكيات الأفراد، ويتحول الفهم الجديد للمعرفة كند لمعرفة مكتسبة قديما، كما يعتمد هذا الفهم إلى هدم المعارف التي لم نحسن بناءها بشكل جيد ... لأن الروح ليست دائما شابة وإنما قد تعيش شيخوخة، مما

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

يجعلها تجسد عمر أحكامها السابقة في تفسير المواضيع المعرفية الجديدة، ويحاول كي بروسو 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 منظوره الخاص.
- معرفة قديمة قد تكون فاعلة داخل مجال كبير من الأفعال. (مُجَّد وقيدي، 1984، ص 82)

وهكذا يكون الخطأ تعبيرا أو مظهرا واضحا لمجموعة من التصورات العفوية أو المحدث اكتسابها وبنائها، والمدججة ضمن شبكة متماسكة من التمثيلات المعرفية المرسومة في شكل عوائق. فما المقصود بالعائق؟

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

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

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

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

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

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

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

10-2- استراتيجيات معالجة الخطأ من خلال الأساليب النبوية في التعامل مع المخطئين: لقد راعى المعلم الأول ﷺ جملة من الأساليب التربويّة الكريمة بأروع صورها وأكملها، وذلك في تعامله مع من أخطأ من بعض أصحابه، وهذه بعض منها:

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

ثانياً: أسلوب الإرشاد إلى الخطأ بالرفق والملاطفة: وفي أحيان أخرى يقابل الخطأ بنوع من الملاطفة والرفق

بالمخطئ، كما صنع مع خادمه أنس بن مالك رضي الله عنه حين أمره الرسول ﷺ أن يذهب في بعض حاجته، فانشغل عنها باللعب مع الصبيان، قال (كان رسول الله ﷺ من أحسن الناس خلقاً، فأرسلني يوماً لحاجته، فقلت: والله لا أذهب، وفي نفسي أن أذهب لما أمرني به نبي الله ﷺ، فخرجت حتى أمر على صبيان وهم يلعبون في السوق، فإذا رسول الله ﷺ قد قبض بقفاي من ورائي قال: فنظرت إليه وهو يضحك فقال: «يا أنس أذهبت حيث

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

ثالثاً: أسلوب التعويض فيما يذم دون التصريح: كان النبي ﷺ يذم الخطأ ويُشهر به، ولا يُشهر بصاحبه، ولذلك لم يكن ﷺ يواجه المخطئ بالخطأ أمام الناس، لأن ذلك يؤدي إلى تحطيم شخصية المخطئ وإذلال نفسه، وهذا أسلوب ذكي يتعلم منه المخطئ دون أن ينظر له الآخرون نظرة ازدراء. (أخرجه مسلم في صحيحه" مسلم بشرح النووي 186/5 برقم 1401 كتاب النكاح باب: استحباب النكاح لمن تافت نفسه إليه).

وعن أبي حميد الساعدي رضي الله عنه قال: (استعمل رسول ﷺ رجلا على صدقات بني سليم، يُدعى ابن اللتبية فلما جاء حاسبه، فقال: هذا مالكم، وهذا هديّة، فقال رسول الله ﷺ: «فهلّا جلست في بيت أبيك وأمك حتى تأتيك هديتك إن كنت صادقا؟» ثمّ خطبنا، فحمد الله، وأثنى عليه، ثمّ قال: «أما بعد، فإنّي أستعمل الرجل منكم على العمل ممّا ولّاني الله، فيأتي فيقول: هذا مالكم، وهذا هديّة أُهديت لي، أفلا جلس في بيت أبيه وأمه حتى تأتية هديته؟ والله لا يأخذ أحد منكم شيئا بغير حقه إلاّ لقي الله بحمله يوم القيامة، فلاعرفن أحدا منكم لقي الله يحمل بعيرا له رغاء أو بقرة لها خوار أو شاة تيعر ثمّ رفع يديه حتى روي بياض إبطيه يقول: (اللهم هل بلغت، بصّر عيني وسمع أذني)». (متفق عليه أخرجه البخاري في صحيحه " 4/ 293 برقم 6979 كتاب الحيل باب: احتيال العامل ليهدى له " ومسلم في صحيحه" مسلم بشرح النووي 6/ 459 برقم 1832 كتاب الإمارة باب تحريم هدايا العمال". واللفظ للبخاري).

رابعاً: أسلوب الإقناع بالخطأ: من منهجه صلى الله عليه وسلّم مع المخطئين أنّه كان ينتهج معهم أسلوبا رفيعا في تقويم أخطائهم من ذلك: إقناعه صلى الله عليه وسلّم لذلك الشاب من قريش حين جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلّم وقال: يا رسول الله، ائذن لي في الزنا. فأقبل عليه القوم يزرّوه، فقال: "أذنه"، فدنى منه قريبا، قال: فجلس: قال: «أتجبه لأمك؟» قال: لا والله جعلني الله فداءك، قال: «ولا الناس يحبونه لأمهاتهم» قال: «أفتجبه لابنتك؟» قال: لا والله يا رسول الله جعلني الله فداءك، قال: «ولا الناس يحبونه لبناتهم»، ومازال النبي يسأل والشاب يجيب: لا والله جعلني الله فداءك، فوضع يده عليه وقال: «اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحصّن فرجه»، فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء. (الحديث أخرجه أحمد في المسند 36/ 545 برقم 22211 قال الشيخ شعيب الأرنؤوط: إسناده صحيح، رجاله ثقات رجال الصحيح). فهذا الشاب عارم الشهوة، صريح في

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الخطأ

التعبير عن نزواته دون حياء، فلقى الرسول ﷺ بهذا الرفق الحسن والحوار الهادئ، فقام ذلك الفتى مقتنعا بخطئه عازما على تركه وعدم الالتفات إليه.

خامسا: أسلوب التلميح بالغضب: من توجيه النبي صلى الله عليه وسلم وإرشاده للمخطئين أنه أحيانا لا يواجه المخطئ بفعله، وإنما يغضب لذلك فيُعرف في وجهه (الحديث أخرجه البخاري في صحيحه 2/ 518 برقم 3562 كتاب: المناقب باب: صفة النبي ﷺ). وقد يتسم ابتسامه المغضب، وهذه الابتسامة التي يعاتب فيها أحيانا المخطئ ويوجهه ويُقوّم خطأه مثل ما فعل مع **كعب بن مالك** الذي تخلف عن غزوة تبوك دون عذر وحين رجوعه من الغزوة قال: (فجئته فلما سلمت عليه تبسم تبسّم المغضب ثم قال: (تعال)، فجئت أمشي حتى جلست بين يديه، فقال لي: «ما خلفك ألم تكن قد اتبعت ظهرك» فقلت: بلى إني والله لو جلست عند غيرك من أهل الدنيا لرأيت أن سأخرج من سخطه بعذر ولقد أعطيت جدلا، ولكي الله لقد علمت لعن حدثك اليوم حديث كذب ترضى به عني ليوشكن الله أن يسخطك عليّ، ولعن حدثك حديث صدق تجد عليّ فيه إني لأرجو فيه عفو الله، لا والله ما كان لي من عذر والله ما كنت قط أقوى ولا أيسر مني، حين تخلفت عنك، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أما هذا فقد صدق فقم حتى يقضي الله فيك...».

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

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

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

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

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

الواقع أنّ رجال التربية والتعليم مازالوا ينظرون إلى الخطأ بكيفيات مختلفة: ففي مجال البيداغوجيا التقليدية يعتبر الخطأ فعلا قبيحا، وسلوكا شائنا، يحتاج صاحبه إلى عقاب وتأنيب. وعليه فالمتعلم مسؤول عن خطئه سواء كان السبب هو النسيان أو الشرود أو عدم الانتباه أو الإدمان على اللعب. يعني ذلك أنه ليس هناك أدنى تسامح مع الخطأ. أما في مجال البيداغوجيا الحديثة، فإن الخطأ سلوك إيجابي، وأنّه حق من حقوق الطفل والمتعلم، وأن بناء التعلّيمات يكون بمدى ارتكاب الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها، وثمة مجموعة من النظريات والمقاربات التي اهتمت بدراسة الخطأ، حيث يعتبر فريبي "الخطأ محاولة تشق طريقا نحو النجاح. وتتيح إقصاء الأفعال المنجزة صدفة، والتي لا تعطي نتائج إيجابية". وقد لاحظ ميشيل زكار تشوك أن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي هي عملية تحليل الأخطاء لأن المتعلمين يجدون حرجا في القيام بهذا العمل.

ومن خلال تأملنا للممارسة الصفية، والتثبت من واقعها، تبين لنا أن المنظور السلي إلى الخطأ مازال سائدا إلى يومنا هذا عند كثير من المدرسين. ومن هنا، لابد من تجاوز هذه النظرة التقويمية الضيقة إلى نظرة إيجابية أكثر انفتاحا في التعامل مع الخطأ البيداغوجي، على أساس أنه ظاهرة إنسانية طبيعية وعادية، وأنه أساس التعلم، وبناء الشخصية. ومن ثم، تستند معالجة الأخطاء إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية هي: تحديد الخطأ وتشخيصه، وتحليله ووصفه، وتصنيفه، وتبيان مصدره، وتبيان نوعه، وذكر قواعده الضابطة، واستجلاء عوامله. حتى نكون في مستوى صنع فاعل تعليمي متمرس و متمكن إن نظريا أو مهاريا، وممتلكا لكفايات التدريس الفعال حتى نكون أهلا لصنع أجيال تحمل من التفكير العلمي والتكنولوجي، ما يجعلها في مستوى تحديات العولمة.