الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار النظري العام للبحث

الفصل الأول:

الإطار النظري العام للبحث

1 ـ إشكـاليـة البحث

2 ـ فـروض الدراسة

3 ـ أهـداف الـدراســة

4 ـ أهميّة الدراسـة

5 ـ تحديد المصطلحات إجرائيا

6 ـ دراســات سابقـة

1 –إشكالية الدراسة:

نعيش اليوم فيه عالم متطور باستمرار وذلك في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومع تطوره تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة ومن بينها النظام التربوي، وذلك ليس من أجل مسايرة التحولات الحاصلة في العالم والتكيّف معها وحسب، بل واستشراف المستقبل أيضا، ممّا ألزم المدرسة على ضرورة تطوير مناهجها وتحديث وسائلها، للاهتمام بالفرد وتنميته في مختلف الجوانب وفي شتى الميادين، حتى يتأقلم مع ما يحدث في المحيط الذي يعيش فيه ويضمن استمراره المادي واستقراره النفسي، إذ لم يعد مفهوم التربية الحديثة قاصرا على العملية التعليميّة فقط والتي من أهم أهدافها نقل المعارف دون تحديد لآثارها أو لأهميتها بالنسبة للمتعلمين، وفق ما كان معروفا من قبل، بل تعدى مفهوم التربية الحديثة في المدارس والمعاهد التربوية ودور العلم في وقتنا المعاصر إلى إعداد الدارس للحياة، وتقديم كل ما يتصل ببنائه الديني والعقلي والمعرفي والخلقي والاجتماعي، وما يتناسب مع استعداداته وطاقاته ومهاراته وما يتوافق مع نمائه العمري في مختلف مراحل التعليم. (عبد المجيد،1996، ص03).

كما اهتمّت المدرسة الجزائرية أيضا بإعداد الأفراد وتهيئتهم لمسايرة التطور الحاصل والمساهمة في زيادته وذلك من خلال إدخال إصلاحات هامة شملت معظم عناصر العملية التربوية كالأهداف وطرائق التدريس والمناهج والمحتوى والتقييم والتقويم والمعالجة، غير أنّ المستقرئ لمراحل تطوّرها يلاحظ أنّها لم تنجح في مواكبة التغيّرات الاجتماعية والتطورات العلمية والتكنولوجية، فقد كانت ولا تزال تعاني من عدة مشاكل منها عدم فعالية البرامج الدراسية وضعف المردود والنوعية، وهذا ما يدل على أنّ هناك مشكلة في التعليم الجزائري تمتص جميع المجهودات المنصبّة على التعليم. (لبنى، 2007-2008، ص11). شكلت نقطة ضعف في المنظومة التربويّة الجزائريّة وربما يعود الأمر إلى عدم تمكّن المعلمين من الممارسات التدريسية المستجدة في المقاربة بالكفاءات وعدم أدائها داخل حجرة الدرس –كما ينبغي–وذلك لأسباب عدّة قد يكون انعدام التكوين فيها أحد هذه الأسباب أو نقص المكونين الأكفاء

وما يعرف على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أنّها تطور لبيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لاستراتيجية الأهداف، فهذه الاستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلّا أنّ كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقّيها وتطوّرها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة. وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية". (الربيع بوفامة، 2002،

ص50). وعليه فقد تمّ الانتقال إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات حيث أنّ التقدمّ العلمي والتكنولوجي أصبح يستلزم تكوين أفراد ذوي كفاءات لديهم قدرة على حل مشكلات مختلفة، ولما كان منهج المقاربة بالكفاءات يعتمد على ممارسات مختلفة تنتقل بالتعلم من الخيال إلى الواقع ومن النّظري إلى التطبيق. كان لابدّ من التعرف على واحدة من بين هاته الممارسات، وقبل الخوض في هذه الممارسة سنحاول سرد بعض الممارسات الحديثة التي تتبناها المقاربة بالكفاءات، التي من بينها: بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا الفصول المتجانسة، بيداغوجيا الخطأ.

هذه الأخيرة التي تتمحور حولها هذه الدراسة، فالبيداغوجيا الحديثة اليوم أحدثت نقلة متميّزة في التعامل مع المشكلات التعليميّة لدى المتعلم، حيث أنّها أعطت الاهتمام الكبير لمصطلح "الخطأ" وغيّرت نظرتها التقليديّة له. وبما أنّ الخطأ أصبح رسالة تعبّر عن شكل مسار التعلم وتفحص صعوبة ما يواجهه المتعلم في تحقيق أهدافه. فمن خلال هذه المقاربة أصبح لا ينظر إلى خطأ المتعلم على أنّه صعوبة في التّعلم بل الانطلاق منه لمعالجة وبناء استراتيجية في التعلم تنظر لأهميّة الخطأ عند المتعلمين أثناء التعلم، وقد أكّد **غاستون بشلار** Gaston Bachlar على أهميّة الخطأ في التعلم من حيث أنّه لا توجد حقيقة دون أخطاء يتمّ تعديلها وأنّه بالعودة إلى الأخطاء نجد الحقيقة. (Joelle Descargue,2003-2002, p45) . ويقصد 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 بيداغوجيا الخطأ باعتبارها تصورا ومنهجا لعمليتي التعليم والتعلّم 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 أمرأ طبيعيا وايجابيا 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، لأن 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 أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة.". (عبد الكريم غريب، 2006، ص723)

ونظرا لما سبق نحاول من خلال هذ البحث تسليط الضوء على مدى تأثير ممارسة بيداغوجيا الخطأ على تفاعل المتعلم داخل الصف حيث يعتبر التفاعل الصفي عموما عملية تنشيط واقع الأفراد (المتعلمين) في موقف معين (القسم) مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليميّة المرغوبة، كما يعرف بأنّه: مجموعة أشكال وسيرورات ومظاهر للعلاقات التواصلية بين المدرس ومتعلميه، ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، حيث يشمل الوسائل التواصليّة والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها ونقلها مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي. (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص44).

يعدّ السلوك التفاعلي داخل القسم وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة وإنتاجها وإثارة الدافعية والمناخ الوجداني، لذلك نادى بعض علماء النفس أمثال ماسلو وروجرز بالمنحى الإنساني أي إيجاد مناخ تعليمي أو إرشادي أو إداري تسوده علاقات إنسانية وهذا المناخ يفسح المجال لتحقيق الأهداف وإشباع الحاجات. ولقد وظّف روجرز مبدأ سماه: "علاقة مساعدة في المجال التربوي". إذ شبّه وظيفة المدرس بوظيفة المعالج النفسي، أي أنّه يسهل التعلم الذاتي للتلميذ أو يبحث عن علاقة تواصلية ترتكز على مبدأين هما: الطبيعة الإيجابية للذات الإنسانية، وقدرتها على تسيير نفسها بنفسها. (حسن عمر منسي، 2000، ص38). وبالنظر إلى تلك التعاريف التي تناولت مفهوم التفاعل الصفي يتبيّن لنا أنّها تتلاقى في بعد مركزي، وإن جاء ضمن سياقات متنوعة، حملته اصطلاحات متعددة، ومؤكدة "بأنّ النشاط التعليمي التعلمي وما يلازمه من إنجاز هو قسمة مشتركة بين المعلم والمتعلم".كما يعد التفاعل الصفي ضربا من التحريك الهادف للعملية التعليمية، يعهد به المعلم دون إجحاف لحق المتعلم وحظه فيه، فهو تنشيط للعلاقات التواصلية تسهم فيه أطراف تلك العملية في مسعى يرمي إلى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة. وقد اعتبر حامد عبد الله (2004) أنّ: عملية التعليم هي عملية تواصل وتفاعل مستمرة بين كل من المعلم ومتعلميه من جهة، وهذا يتطلب من المعلمين أن يلمّوا بمجموعة من المهارات اللازمة للتدريس الصفي وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى. ولعلّ من أهمّ هذه المهارات وأكثرها فائدة مهارات التفاعل الصفي باعتبارها عملية ديناميكية مستمرة تدفع بالطلاب إلى الإقبال على التعلّم وتحسين أدائهم وزيادة تحصيلهم وإكسابهم أنماط ثقافية واجتماعية ونفسية مختلفة تجعلهم أكثر قدرة على الحوار والمناقشة ممّا يعزز ثقتهم بأنفسهم، فضلا عن ذلك فإنّ التفاعل الصفي يتيح للمعلم فرصا كثيرة للعطاء والإبداع ويمده بتغذية راجعة عن سلوكه التدريسي داخل الصف.

لقد ربط الباحثون التفاعل الصفي بمتغيّرات عديدة كالدافعية للإنجاز والنوادي العلميّة واتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الطلبة وسلوك المعلم التواصلي ومشكلات الانضباط في المدارس وغيرها، لكنّهم أهملوا ربطه بالممارسات التدريسية –في حدود درايتنا–وبناء عليه اخترنا الممارسة التدريسية المعتمدة على بيداغوجيا الخطأ لنهتم بأثر تطبيقها في التفاعل الصفي لدى متعلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي في دراستنا الحالية، ومن هذا المنطلق يمكن صياغة تساؤلات الدراسة كالآتي:

1. هل يؤثر تطبيق بيداغوجيا الخطأ على زيادة التفاعل الصفي لدى متعلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي؟
2. ما مستوى ممارسة بيداغوجيا الخطأ لدى أساتذة الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي؟
3. ما مستوى التفاعل الصفي لدى متعلمي الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق بيداغوجيا الخطأ لدى معلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي تُعزى لمتغيّر الجنس؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق بيداغوجيا الخطأ لدى معلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائيُ تعزى لمتغيّر الخبرة؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق بيداغوجيا الخطأ لدى معلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي تُعزى لمتغيّر التكوين؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق بيداغوجيا الخطأ لدى معلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في درجة ممارسة بيداغوجيا الخطأ لدى أستاذ المدرسة الابتدائية؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفاعل الصفي لدى متعلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لبيداغوجيا الخطأ؟

2 ـ فروض الدراسة:

1. يؤثر تطبيق بيداغوجيا الخطأ على زيادة التفاعل الصفي لدى متعلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي.
2. مستوى ممارسة بيداغوجيا الخطأ لدى أساتذة الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي منخفض.
3. مستوى التفاعل الصفي لدى متعلمي الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي منخفض.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق بيداغوجيا الخطأ لدى معلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي تُعزى لمتغيّر الجنس.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق بيداغوجيا الخطأ لدى معلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائيُ تعزى لمتغيّر الخبرة
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق بيداغوجيا الخطأ لدى معلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي تُعزى لمتغيّر التكوين.
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق بيداغوجيا الخطأ لدى معلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في درجة ممارسة بيداغوجيا الخطأ لدى أستاذ المدرسة الابتدائية.
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفاعل الصفي لدى متعلمي الطور الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لبيداغوجيا الخطأ.

3 ـ أهداف الدراسة:

* معرفة مستوى درجة تطبيق بيداغوجيا الخطأ في العملية التعليمية التعلمية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

* الكشف عن أثر تطبيق بيداغوجيا الخطأ على التفاعل الصفي لدى المتعلم.

* الكشف عن الفروق الموجودة بين الأساتذة الذكور والإناث في تطبيق بيداغوجيا الخطأ.

* الكشف عن الفروق الموجودة لدى الأساتذة حسب الخبرة والأقدمية في تطبيق بيداغوجيا الخطأ.

* الكشف عن الفروق الموجودة بين الأساتذة خريجي المعاهد والأساتذة خريجي الجامعات في تطبيق بيداغوجيا الخطأ.

4 ـ أهمّيّة الدراسة:

تتجلّى أهمية البحث التربوي في الدراسات التربوية في رصده وتفسيره للقضايا التي تهمّ عمليتي التعليم والتعلم، وكل ما يتعلق بالمؤسسات التربوية.

فقد تعدّدت الممارسات التدريسيّة، وهذا التعدد ليس بالأمر المستحدث إلّا أنّ ما استحدث هو أهمّيّة دمج المتعلم في الممارسة والتطبيق، وأهمّيّة استثمار الخطأ في التوصل إلى أهدافه والتأكد من تعلّماته.

وعليه تكمن أهمّيّة الدراسة الحالية في العناصر الآتية:

* تعريف المعلّم ببيداغوجيا الخطأ وضرورة اعتمادها في ممارسته التربويّة وأهميتها وتوظيفها في العمل التعليمي التعلّمي.
* الإسهام في سدّ النقص في الدراسات التي تناولت أنواع الممارسات التدريسيّة التربويّة مهملة بيداغوجيا الخطأ كممارسة فعّالة في تنشيط العمليّة التعليميّة – التعلميّة.
* تشجيع القائمين على برنامج إعداد المعلمين وتكوينهم قبل الالتحاق وبعد الالتحاق من قبل (مشرفين مكوّنين، مشرفين تربويين، ومديرين) على استخدام طرائق وممارسات تربويّة تتمثل جدواها العلميّة والتربويّة في رفع مستوى التفكير لدى المتعلمين وزيادة تفاعلهم داخل حجرة الدرس.
* تحفيز المسؤولين والقائمين على التربيّة والتعليم لتنظيم المنهاج على أساس إعطاء بيداغوجيا الخطأ قدرا كافيا في التخطيط للمناهج التربويّة وتطبيقها عمليا.

5 ـ تحديد المصطلحات إجرائيا:

***بيداغوجيا الخطأ**: تترجم بيداغوجيا الخطأ سعي المتعلم إلى المعرفة، فالخطأ الذي يتمّ فهمه يُعرف مصدره ويكون مجديا ومصدرا للارتقاء بما يضمن استغلاله بشكل إيجابي في تعلمات لاحقة، فهو بمثابة نقطة انطلاق لتعلمات جديدة، فهي تعتبر ترجمة لتمثلات التي تنظم بواسطتها الذات تجربتها (أخطائها) في علاقة مع النمو المعرفي للمتعلم. ويمكن القول بأنها عملية تصحيح للأخطاء لاستخدامها في بناء تعلمات جديدة.

*التفاعل الصفي: هو الطريقة المتمثلة في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية التي يدير بها الأستاذ متعلمي قسمه من خلال تأمين بيئة تساعدهم على التحصيل الأكاديمي، بمراعاته للفروق الفردية وضمن الأهداف المسطرة. فالتفاعل الصفي يتمثل في الكلام المباشر الذي يفصح به المتعلم عن رأيه وأفكاره وفهمه للمقروء وقدرته على التعبير الشفوي من خلال رده على الأسئلة الموجهة له من معلمه.

*تعريف أستاذ المدرسة الابتدائية: هو ذلك الشخص الذي تتوفر فيه جملة من المواصفات التي تشترطها فاعلية التربية والتعليم من بينها ما يلي:

- ☒ أن يكون ملمّا بالمعرفة المهنيّة ومتحصّلا على المهارات اللازمة لمهنة التدريس.
- ☒ أن تكون له معرفة مهنيّة في علوم التربيّة، وأصول التدريس الحديث وتشمل:
- ☒ إتقان الأدوات التربويّة الأساسية للتدريس وهي: التقويم التربوي، علم النفس، القياس، والإحصاء.
- ☒ المعرفة التّامة بالمتعلمين من حيث: مراحل نموهم، حاجاتهم النفسية، ميولهم، اعمالهم، ورغباتهم.

إدراكه التّام لطرائق التدريس الحديثة. (نوار مُحَمَّد، 1992، ص 100)

*تعريف متعلم الطور الثاني والثالث: هو ذلك الطفل الذي يبلغ من ثمانية سنوات ولم يتجاوز الثانية عشرة، ويواصل تعليمه داخل مؤسسة تربويّة تهتم به من الجانب التربوي، والعلمي وحتى الصحي والنفسي، وهو يزاول دراسته بالصف الثالث أو الرابع أو الخامس من التعليم الابتدائي.

*التعليم الابتدائي: يعرفه رابح تركي: بأنه أول فرصة تتيح للطفل تربيّة نظاميّة يتولاها مربّيون مختصون في الفهم التربوي (المعلم) داخل المدرسة التي تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف، محددا الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة. (تركي رابح، 1990، ص125).

وهو المرحلة التعليميّة التي تلي التعليم التحضيري، وقد عوّض التعليم الأساسي ابتداء من2003 بالتعليم الابتدائي وأصبحت مدته 5 سنوات.

6 ـ دراسات سابقة :

أشار كثير من التربويّين إلى أنّ الممارسات التدريسيّة تحتلّ مكانة مهمّة في الأداء التربوي الحديث وذلك لاهتمامها بفاعليّة التدريس، وقدرة الأستاذ على القيام بواجباته على أكمل وجه. فاكتساب الأستاذ للممارسة اللازمة أو لممارسة حديثة يؤدي إلى تحسين العمليّة التعليميّة التعلميّة في مؤسساتنا وبالتالي ينعكس على أداء المتعلمين بشكل ايجابي ولهذا فإنّ طبيعة دراستنا الحالية تستلزم الوقوف عند أصناف ثلاثة للدراسات والتي لها صلة بالموضوع:

* دراسة لها صلة بالممارسات التدريسيّة.
* دراسة لها صلة ببيداغوجيا الخطأ.
* دراسة لها صلة بالتفاعل الصفي.

أولا: دراسات تناولت موضوع الممارسات التدريسيّة بصفة عامة:

1* دراسة **أحمد الخطيب** (1977) بعنوان:" تحديد بعض الكفاءات المطلوبة لبرامج إعداد وتطوير المعلم في الأردن" من أجل الحصول على شهادة دكتوراه من جامعة الينوي وتناولت دراسة برامج كلية التربية بالجامعة الأردنية بهدف تعريف مدى قدرة تلك البرامج على سد الحاجات المهنية للمعلمين، والوصول منها إلى مقترحات غايتها تطوير تلك البرامج، لذلك قام بدراسة تحليلية مقارنة لتصورات أعضاء هيئة التدريس، والخرجين، والطلاب، فيما تتصل بالكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها معلم المرحلة الثانوية.

وأعد استبيانا خاصا لجمع المعلومات اللازمة للمعلم والتي صنفت إلى 08 كفاءات رئيسية عرضت على عينة للدراسة وهم 13 عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الأردنية و69 خريجا من خريجي كلية التربية الذين مارسوا التدريس و88 طالبا من طلاب الكلية قيد الإعداد، وقد استخدم مقياس ليكارت وتوصل إلى الكفاءات التالية:

- التخطيط: ويحتوي على 13 كفاية فرعية.
- استثارة الدافعية: واشتملت على 9 كفايات فرعية.
- عرض الدرس: واشتملت على 13 كفاية فرعية.
- الأسئلة: واشتملت على 14 كفاية فرعية.

- تفرد التعليم: واشتملت على 9 كفايات فرعية.

- استثارة تفكير الطلاب وتوظيفه: واشتملت على 8 كفايات فرعية

وبعد تحليل المعلومات التي تحصل عليها توصل إلى نتيجتين أساسيتين وهما:

1- لا تحظى الكفايات التعليمية الرئيسية التي شملتها الدراسة بالاهتمام الذي تستحقه بوصفها كفايات تعليمية أساسية في برامج كلية التربية بالجامعة الأردنية.
2- هناك اتفاق على أولوية الكفايات الواردة في الاستبيان وعلى ضرورة تضمينها في برنامج تربية المعلمين في الأردن.

ونلاحظ أنّ هذه الدراسة قد اتخذت من حركة تربية المعلمين القائم على الكفاءات إطارا مرجعيا تستند إليه. كما أنها ركزت على الكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها المعلم في تفاعله مع الطلاب بعيدا عن أي كفاية تتصل بواجباته الإدارية وعلاقاته الإنسانية وجوانبه الوجدانية والانفعالية من شخصيته. أمّا العتبة فكانت عينة مناسبة على أساس أنها شملت هيئة التدريس والطلاب والخريجين. (أحمد بن رقعان وعلي الربيع، نفس المرجع السابق، ص 104).

2*دراسة **توفيق أحمد يوسف مرعي** (1981) بعنوان:" الكفاءات الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها" رسالة للحصول على شهادة الدكتوراه من كلية التربية بجامعة عين شمس.

تمّ اختيار 467 معلم ومعلمة، والأداة كانت عبارة عن " قائمة الكفاءات التعليمية الأدائية الأساسية" اللازم توفرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الأردن، وقد هدفت للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مكونات نظام الموقف التعليمي الصفي؟
2- ما الكفاءات التعليمية الأدائية الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلم المدرسة الابتدائية ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة لتنظيم تعلم تلاميذه بفعالية، بغض النظر عن المادة التي يعلمها؟
3- ما واقع معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في الأردن لهذه الكفاءات وممارستهم لها ومدى اختلافهم في ذلك؟

وتوصل إلى العديد من النتائج منها: التدريب أفضل من الإعداد بشكل عام، في مدى ضرورة الكفايات ودرجة ممارستها. (أحمد بن رقعان وعلي الربيع، 2002، ص108)

3*دراسة **أحمد محمّد برقعان وعلي أحمد الرّبيع** (2002) بعنوان: «تقويم الممارسات التدريسيّة للمقرّرات التربويّة من وجهة نظر الطلاب» (دراسة ميدانيّة بكلية التربيّة –المكلا)، حيث تهدف إلى تقويم الممارسات التدريسيّة في المقررات التربويّة من وجهة نظر الطلّاب من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

* ما درجة الممارسات التدريسيّة في المقرّرات التربويّة من وجهة نظر الطلّاب؟
* هل توجد فروق دالّة إحصائيا على درجة الممارسات التدريسيّة بين الطلّاب تعزى لمتغيّر المستوى الدراسي (الثاني ـ الثالث ـ الرابع)؟
* هل توجد فروق دالة إحصائيا لدرجة الممارسات التدريسيّة بين الطلاب تعزى لمتغير الجنس (ذكر ـ أنثى)؟
* هل توجد فروق دالة إحصائيا على درجة الممارسات التدريسيّة بين الطلّاب تعزي لمتغير التخصص (آداب ـ علوم)؟

وقد بلغت العينة (351) طالبا وطالبة، وكانت الأداة عبارة عن استبيان تم تحليله وقد توصلت إلى النتائج التالية: لا توجد فروق دالة إحصائيا على درجة الممارسات الدراسية من الطلاب والطالبات. كما لا توجد فروق دالة إحصائيا على درجة الممارسات التدريسيّة من التخصصات (آداب. علوم). (علي الربيع وأحمد برقعان، 2001-2002، ص 98-101).

4*دراسة **عقيل بن الساسي** (2007) بعنوان: «فاعلية بعض المهارات التدريسيّة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادّة الرياضيات». تمّ تطبيقها على عينة قدرها (482) تلميذ، وتمّ استخدام مجموعة من الأدوات هي:

1) اختبار المصفوفات المتتابعة المقنّنة لقياس الذكاء (الصور المعدلة 1850).
2) اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات.

وقد تمّ التوصل إلى النتائج التّالية:

1) توجد فروق بين متوسطي المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبيّة بين تلاميذ المتوسط.

2) توجد فروق بين متوسطي المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات في مستويي التذكر والفهم لدى تلاميذ الثالثة متوسط. (عقيل بن الساسي، 2007، ص165)

5*دراسة **حديد يوسف** (2008) بعنوان: «تقويم الأداء التدريسي لأستاذة الرياضيات في التعليم الثانوي على ضوء أسلوب الكفاءات الوظيفية» (دراسة ميدانية مؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل)

حيث هدفت إلى معرفة أثار متغيرات: جنس الأساتذة وخبرتهم المهنيّة ومؤهلاتهم العلميّة وكذلك تخصصاتهم الأكاديميّة، ومؤسسات تكوينهم على ممارستهم لكفاءات التدريس، كما هدفت إلى التعرف على أكثر الكفايات ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات، وقد تمّ بناء مقياس (تقويم الكفاءات التدريسيّة) ومقياس (تقدير معوّقات الأداء التدريسي)، طبق على عينة (122) أستاذا وأستاذة عاملين بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية جيجل خلال الموسم الدراسي (2008-2009)، وقد توصّلت الدراسة إلى نتائج منها:

-عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفاية التدريس تبعا لمتغير الجنس باستثناء كفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي حيث توجد فروق دالة عند مستوى (0.05) لصالح الذكور.

-عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيّات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الخبرة المهنيّة باستثناء كفايات تنفيذ الدرس حيث توجد فروق دالة عند مستوى (0.01) لصالح أساتذة ذو خبرة مهنية تفوق (14 سنة). (حديد يوسف،2008-2009، ص 429)

6*دراسة **إيناس إبراهيم مُحَمَّد عرقاوي** (2008) بعنوان: «أثر أسلوبي التعليم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي».

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على أثر أسلوبي التعليم التعاوني التنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر أساسي وبلغت عينات الدراسة (104) طالبات: وتمّ إعداد أداة الدراسة (اختبار التحصيلي) وقد توصلت إلى النتائج الآتية:

- فعالية استخدام الاستراتيجيات الحديثة كالتعليم التعاوني والتنافسي في تدريس المواد التعليميّة المتعددة ولمختلف المراحل التعليميّة. (إيناس إبراهيم مُحَمَّد العرقاوي، 2008، ص198)

-استثمار الدراسات السابقة المتعلقة بالممارسة التدريسية:

1/ من حيث الأهداف:

تناولت الدراسات السابقة بعض الممارسات التدريسية وعلاقتها بمتغيرات أخرى متنوعة حيث هدفت إلى تقويم الممارسات التدريسية للمقررات التربوية من وجهة نظر الطلاب، وفاعليتها في رفع مستوى التحصيل الدراسي، كما هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي في ضوء أسلوب الكفاءات الوظيفية، وتناولت دراسة سابقة الممارسة التدريسية المعتمدة التعلم التعاوني والتنافسي وهدفت إلى معرفة أثره على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي في حين هدفت دراسة سابقة أخرى إلى تحديد بعض الكفاءات المطلوبة لبرامج إعداد وتطوير المعلم. بينما هدفت دراستنا إلى معرفة ماهية الممارسة التدريسية المعتمدة على بيداغوجيا الخطأ وأثرها على التفاعل الصفي.

2/ من حيث المنهج: استخدمت جل الدراسات المنهج الوصفي والمنهج التجريبي في حين أن دراستنا الحالية استخدمنا المنهج الوصفي بتصميم شبه تجريبي.

3/ من حيث العينة: جل الدراسات تناولت جميع العينات التي تدرس بمرحلة الثانوية والجامعية سواء أكانوا طلبة أو أساتذة، في حين ركز (عقيل بن الساسي) على تلاميذ المتوسطة وتناولت دراسة (أحمد الخطيب، ودراسة (توفيق أحمد مرعي) مرحلة التعليم الابتدائي وهي العينة المقصودة في دراستنا الحالية.

4/ من حيث النتائج: كان هناك تباين بين هذه الدراسات فيما توصلت إليه من نتائج وقد يعود هذا التباين إلى اختلاف في أهداف وطبيعة المتغيرات. حيث وجدت دراسة (برقعان والربيع) أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا على درجة الممارسات التدريسية من التخصصات آداب وعلوم. وتوصلت دراسة (أحمد خطيب) إلى أنّ الكفايات التعليمية الرئيسية التي شملتها دراسته لا تحظى بالاهتمام خاصة وأنّه ركّز على الكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها في تفاعله مع الطلاب بعيدا عن أي كفاية تتصل بواجباته الإدارية وعلاقاته الإنسانية وجوانبه الوجدانية والانفعالية من شخصيته. وحققت (إيناس عرقاوي) فرضيتها التي أثبتت فيها فعالية استخدام الاستراتيجيات الحديثة كالتعليم التعاوني والتنافسي في تدريس المواد التعليمية المتعددة ولمختلف المراحل التعليميّة.

ثانيا: دراسات لها صلة بممارسة (بيداغوجيا الخطأ):

في الحقيقة تعذر علينا الحصول على دراسات خاصة بهذه البيداغوجيا نظرا لحداثة هذه الممارسة كذلك عدم وجود مراجع تتكلم عنها إلّا في المراجع الأجنبية وقد وجدنا الآتي:

1*دراسة **جولي ديسكروج** Joélle Descaraguer أستاذ متربص بالمدرسة الثانوية رينيه كاسان (René Kasan) العام الدراسي 2002-2003 بعنوان: « الخطأ أداة التعلم ».

وقد تم اختيار (20) حالة من الثانويّة قسم الرياضيات من أجل البرهنة على مشروعيّة المتعلم في أن يخطئ.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الخطأ هو أداة للتعلم وله مكانة هامّة في العمليّة التعليميّة التعلميّة. وأنّه من البديهي فعاليته في التعلم وقد أشار إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر على هذه البيداغوجيا مثل: التفاعلات الصفيّة، الدفاعيّة، ومدى رغبة المتعلم في العمل. (Joelle Descargue,2003-2002;p45) .

2*دراسة **جون بيير**(2002): بعنوان: «الخطأ أداة للتعلم»:

عبارة عن بحث حاول صاحبه التطرّق فيه إلى أهميّة الخطأ في بناء التعلمات لدى المتعلم والتطرّق إلى دلالة الخطأ ومصادره معتمدا على الاتجاه البنائي في تفسير الخطأ، وتوصل إلى أنّ للخطأ أهميته وفعاليته في التعلم.

(Jean-Pierre Astolfi ; 2002. P 05).

3*دراسة **فلورا رودريغيز** (2012):

عبارة عن دورة تدريبية للمدربة فلورا رودريغيز عنوانها " بيداغوجيا الخطأ" أي معالجة وتحليل الخطأ في سياق تقييم الشفوية والكتابية، هدفت هذه الدورة إلى:

- التعرف على تصورات المعلمين والمتعلمين.
- التعرف على أنواع الخطأ.
- عطاء الأولوية لتقييم الخطأ.
- التعرف على سلوك المعلم والمتعلم نحو الخطأ.

-استثمار الدراسات التي لها صلة بممارسة (بيداغوجيا الخطأ):

1/ من حيث الأهداف: جاءت دراسة (جولي ديسكروج) من أجل البرهنة على مشروعية المتعلم في أن يخطئ، كما حاول (جون بيير) في بحثه التطرق إلى أهمية الخطأ في بناء التعلمات لدى المتعلم والتطرق إلى دلالة الخطأ ومصادره معتمدا على الاتجاه البنائي في تفسير الخطأ. وحاولت (فلورا رودريغيز) التطرق لنفس الموضوع من خلال دورتها التدريبية التي حملت عنوان: بيداغوجيا الخطأ.

2/ من حيث المنهج: جلّ الدراسات تناولت المنهج الوصفي.

3/ من حيث العينة: اختارت الدراسات السابقة عيّنة المتعلم في المرحلة الثانوية بينما اخترنا في دراستنا الحالية معلمي ومتعلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

4/ من حيث النتائج: اتفقت الدراسات السابق التي تمّ عرضها في اثبات أهمية الخطأ في بناء التعلمات لدى المتعلم.

ثالثا: دراسات لها علاقة بالتفاعل الصفي:

1*دراسة **القرشي** (1988) والتي هدفت إلى بحث التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة، وعلاقتها باتجاهات المعلم نحو الطلبة، والتعرف على العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية في الكويت نحو طلبتهم، ومظاهر التفاعل الصفي بين المعلم والطالب داخل حجرة الدراسة، اشتملت عينة الدراسة على 36 معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 عند مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الطلبة، ومجموعة من المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو فروق دالة بين المجموعتين. واستجابة المعلم الوجدانية لصالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الطلبة، بينما لم تظهر النتائج فروقا بين المجموعتين في فئات نسبة كلام المعلم ونسبة كلام الطلبة، كما يظهر من تحليل التفاعل داخل الصف. (أ. ع. خ أبو عبيدة وزميله، 2009، ص10).

2*دراسة **علي وطفة** (1993) بعنوان: " التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة" حيث قام الباحث باستطلاع رأي 245طالب وطالبة من طلاب جامعة دمشق، وقارن نتائج الدراسة مع نتائج دراسة سابقة أجريت في جامعة الكويت عام 1988 حيث أظهرت النتائج أنّ كلا من جامعتي دمشق والكويت تعانيان من انخفاض في وتيرة التفاعل التربوي، وأنّ علاقات الديمقراطية المتوازنة بين المدرسين والطلاب مفقودة، حيث لم

يستطع المدرس الجامعي في كلتا الجامعتين أن يتحرر من صورة الأبوية التقليدية السائدة للمعلم التقليدي. (قادري، 2012، ص21)

3*دراسة **سينيل وهابل ايزيمان** (2006) بعنوان: "سلوك المعلم التواصلي في صفوف الرياضيات"

هدفت الدراسة إلى تفعيل الخطاب الصفي في صفوف الرياضيات وقد تمّ إجراؤها ضمن مشروع ممول من المجموعة الدولية لسيكولوجية تعليم الرياضيات في أمريكا الشمالية. وبلغت العينة ثمانية معلمين ومعلمات من المرحلة الثانوية كما شملت (178) طالب وطالبة من مدارس مختلفة من نفس الصفوف. وقد استخدم الباحثين استبانة تقيّم آراء الطلبة في خمس تصفيات لسلوكيات التواصل لدى المعلمين وهي التحدي، التشجيع والمدح، الدعم اللفظي وغير اللفظي، الفهم والود، التحكم وكل تصنيف شمل ثمانية عبارات باستخدام مقياس ليكارت الخماسي.

من أهمّ النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّه توجد علاقة ترابطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدعم غير اللفظي والتشجيع والمدح كما أنّه يوجد ترابط موجب بين التحدي والتشجيع والمدح. (نقلا عن بغدادي وبلواز، 2015-2016، ص 41-42)

4*دراسة **الأمين عياط وموسى حريري** (2007) بعنوان: " التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للإنجاز لدى طلبة التعليم الثانوي.

كانت العينة 405 طالب وطالبة من الأقسام النهائية بين تخصص آداب وتخصص علوم في مدينة الأغواط حيث تم الاستعانة بمتغيرات وسيطية تتمثل في الجنس التخصص الدراسي (أدبي وعلمي)

وتمّ اعتماد اختبار الدافعية للإنجاز في جمع المعلومات والذي أعده كل من نافع وخليل بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية. وتم التوصل إلى ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي إيجابي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي باختلاف التخصص.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز ذوي التخصص.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز ذوي التخصص الأدبي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز باختلافهم في التخصص علمي وأدبي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في القسم النهائي في الدافعية للإنجاز باختلاف متغير التخصص علمي وأدبي. (عياط وحريري، 2007، ص2)

5*دراسة **سليمان المزين وسامية إسماعيل سكيك** (2007) بعنوان: " التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التواصل الصفي ومشكلات الانضباط لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة غزة ومن وجهة نظر معلميهم. وتمّ استعمال المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة وبلغت عينتها 301 أستاذا وأستاذة. طبق عليهم استبانة كأداة للدراسة.

من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقدير المعلمين لمستوى مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور.

– توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من تلك المشكلات. (المزين وسكيك، 2011، ص2)

6*دراسة **حليمة قادري** (2009-2010) بعنوان: "التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية"

تمّ تطبيقها على عينتين: 56 تلميذا و30أستاذا باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي وهدفت الدراسة إلى:

– معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية.

- معرفة إمكانية وجود ارتباط بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ له، وبين الجو العام للقسم وإدارة الأستاذ له.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد ارتباط دال احصائيا بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ له.
- يوجد ارتباط دال احصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ له. (سني إبراهيم، 2014-2015، ص18-19).

-استثمار الدراسات التي لها علاقة بالتفاعل الصفي:

1/ من حيث الأهداف: تناولت الدراسات السابقة التفاعل الصفي كواقع كما ربطته بمتغيرات أخرى متنوعة كالدافعية للإنجاز ومشكلات الانضباط في المدارس الثانوية واتجاهات المعلمين نحو الطلبة. أما في دراستنا الحالية اخترنا ربطه بتأثير ممارسة بيداغوجيا الخطأ.

2/ من حيث المنهج: كل الدراسات التي تناولناها استخدمت المنهج الوصفي بأنواع: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي الارتباطي وتتفق دراستنا الحالية معها لكن الاختلاف كان في نوع المنهج حيث استخدمنا المنهج الوصفي بتصميم شبه تجريبي.

3/ من حيث العينة: كان هناك تقارب بين حجم العينة في الدراسات السابقة حيث ركزت على طالب الثانوية والطالب الجامعي إلّا دراسة القرشي فقد اختار عينة من مرحلة التعليم الابتدائي وهي نفس المرحلة التي اخترناها لتطبيق دراستنا الحالية.

4/ من حيث النتائج: أثبتت دراسة (الأمين والحريري) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الدافعية للإنجاز والطلبة الذين يتميزون بتفاعل صفي إيجابي أو تفاعل صفي سلبي. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الدافعية للإنجاز ذوي التخصص الأدبي والعلمي. وقد اتفقت معهما إلى حد قريب دراسة (القرشي)-على اختلاف زاوية تناول الموضوع-ودراسة (حليمة قادري) التي توصلت فيها إلى وجود ارتباط دال احصائيا بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ له وبين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ له. ودراسة (سينيل وهابل) التي أثبتت وجود علاقة ترابطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدعم غير اللفظي والتشجيع والمدح ووجود ترابط موجب بين التحدي والتشجيع والمدح، بينما توصّل (على وطفة) إلى انخفاض وتيرة التفاعل

التربوي وفقدان العلاقة الديمقراطية المتوازنة بين المدرسين والطلاب وأرجع ذلك إلى الصورة الأبوية التقليدية السائدة للمعلم التقليدي. أمّا (المزين وسامية) فقد أثبتا من خلال دراستهما وجود توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقدير المعلمين لمستوى مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم تعزى لعامل الجنس لصالح الذكور ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفي للحد من تلك المشكلات.

✓ **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة وميزتها:**

استنادا إلى ما سبق يمكن القول أنّ هذه الدراسة كغيرها من الدراسات التربوية تكمل وتتم الدراسات التي سبقتها في كثير من الجوانب، كما أنّها تختلف عنها في زاوية البحث، ومن الجوانب التي اختلفت فيها عن غيرها من الدراسات ما يلي:

*تناولت الدراسات السابقة الممارسات التدريسية بصفة عامة أو ركزت على بعض الممارسات التدريسية مهملة بيداغوجيا الخطأ.

*لم نعثر في حدود علمنا على دراسة تناولت البحث في أثر تطبيق بيداغوجيا الخطأ على التفاعل الصفي لدى متعلمي مرحلة التعليم الابتدائي.