مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ

أ، فشار فاطمة الزهراء ، جامعة باجي زيان عاشور- الجلفة ، الجزائر

المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ

أ. فشار فاطمة الزهراء

الملخص:

الخطأ فعل بنيوي وتكويني مفيد ومثمر، إنه أساس التعلم والتكوين وبناء التعلمات. فمن الأخطاء يتعلم الإنسان. بل إن تـــاريخ العلم، عند الإبستمولوجي غاستون باشلار Gaston Bachelard ، هو تاريخ الأخطاء بالمفهوم الإيجابي، لا بالمفهوم السلبي. بمعنى أن كل نظرية علمية تصحح النظرية السابقة.

من هذا المنطلق وجب علينا محاربة البيداغوجيا التقليدية التي تعاقب المتعلمين عقابا صارما، محملة إياهم مســـؤولية أخطـــائهم المرتكبة ؛ بسبب شرودهم، ولامبالاتهم، وعدم انتباههم إلى ما يقوله المدرس.

كما يجب الوعي بأن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي هي عملية تحليل الأخطاء، لأن التلاميذ يجدون حرجا في القيـــام بهـــذا العمل. يجب أن نفهم العوامل التي أدت إلى ارتكاب الخطأ، ونفكر في أسبابها وكذلك في طبيعتها لنجد لها مقاربات علاجية فعالة.

الكلمات المفتاحية: الخطأ، بيداغوجيا الخطأ، العائق، الابستيمولوجيا، التمثلات، المقاربات الديداكتيكيـــة، الاســـتراتيجيات، الصـــراع الاجتماعي المعرفي.

Abstract:

From this point we have to fight the old pedagogy that punishes severely the learners(the pupils) for the mistakes they make. these mistakes can be made because of the learners' negligence and absent- mindedness (the lack of attention) during the lesson .

Moreover , we must be aware that the biggest operation in the pedagogical support is through the operation of analyzing the mistakes , since the learners (the pupils) find a difficulty to do it.

In addition , we must know the factors that lead to make such mistakes and think about the causes and nature of these mistakes. So that we will be able to find effectual solutions and approaches.

Key words: Mistake , Pedagogy of mistake , Obstacle , Epistemology , Representations , Didactic approaches , Strategies , Society, knowledge conflict.

مدخل:

لم يكن من الممكن الحديث عن الخطأ كقيمة نافعة قبل مجيء القرن العشرين وسلسلة التطورات التي راكمتها المعرفة العلمية، والتي توجت بظهور الابستيمولوجيا المعاصرة خصوصا 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 لمحاصرته والتقليل من شأنه.

لقد أصبحت الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين تحتل مكانة متميزة في الأعمال البيداغوجية، ومنحها الديداكتيكيون أيضا أهمية قصوى في النموذج النظري للتعليمات، لما تلعبه الأخطاء من أهمية قصوى في استراتيجية التعليم المنفذة من طرف الفاعل التعليمي، خصوصا إذا اتخذت كوضعية انطلاق أثناء تقديم النشاط التعليمي التعلمي.

وهكذا يمكن اعتبار الخطأ بشكل عام، نوعا من سوء التوظيف للمعرفة التعليمية من طرف المتعلم الذي قد يكون سببه ديداكتيكيا أو ابيستمولوجيا أو تكوينيا – كما سيوضح ذلك لاحقا- ولعل ما يفسر فشل المعلمين في مهامهم التعليمية هو اقصاؤهم الأخطاء من الأهداف الاجرائية التي يحددونها. كما أن المتعلمين غالبا ما يعيشون الخطأ كسلوك سلبي، لكون الخطأ في تمثلاتهم رمز للفشل وسلوك دنيء غير مرغوب فيه داخل الفصل الدراسي حيث يتقوى هذا الشعور عندما تكون مواقف الفاعل التعليمي سلبية تجاهه.

وقد يكون الخطأ تعبيرا أو مظهرا واضحا لمجموعة من التصورات العفوية أو المحدث اكتسابها وبناؤها، والمدمجة ضمن شبكة متماسكة من التمثلات المعرفية المرسومة في شكل **عوائق** يفترض أن تحول دون اكتساب واتقان المفاهيم الجديدة؛ لذلك أصبحت عملية المواجهة لهذه العوائق والعراقيل إحدى مشاريع الطروحات الديداكتيكية الحالية، واعتبر الخطأ وضعية ديداكتيكية ذات بعد استراتيجي في تصحيح المعارف التي لم يحسن بناؤها.

وفي حديثنا عن العائق تجدر بنا الإشارة إلى أن استعمال مصطلح العائق(lobstacle) ارتبط بالدراسات الابيستمولوجية والفلسفية والسيكولوجية. حيث تعتبر السيكولوجية المعاصرة العائق البيداغوجي عامل تحفيز يمكن أن يساعد على إحداث تغيير دماغي ونفسي لدى الفرد ويؤدي به إلى إحداث طفرات وتخطي حواجز، وذلك بتجاوز الأوهام والتخوفات.

من خلال هذا الطرح نحول في هذه المداخلة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- كيف يتحدد الخطأ وكيف يتم تعريفه؟
- ماهي الأسس النظرية التي يقوم عليها هذا التصور لفعل التربية والتعليم؟

- ما المقاربات والاستراتيجيات المقترحة لتجاوز الوضع؟

1- معنى الخطأ ومفهومه:

***المفهوم اللغوي:**

يعرف ابن منظور الخطأ في(لسان العرب)بقوله " :خطأ : الخطأ والخطاء :ضد الصواب .وفي التنزيل ":ليسَ عليكم جُناحٌ فيما أَخْطَأْتُم به".

وأَخْطَأَ الطَّريقَ : عَدَل عنه .وأَخْطَأَ الرَّامِي الغَرَضَ : لم يُصِبْه وأَخْطَأَ نَوْؤه إذا طَلَبَ حاجتَه، فلم يَنْجَحْ ، ولم يُصِبْ شيئا . والخِطْأَة: أَرض يخطئها المطر ويُصيب أُخْرى قُرْبَها . ويقال خُطِّئَ عنك السُّوء :إذا دَعَوْا له أَن يُدْفَع عنه السُّوءُ؛

وقال ابن السكيت :يقال :خُطِّئَ عنك السُّوء؛ وقال أَبو زيد : خَطَأَ عنك السُّوءُ أَي أَخْطَأَك البَلاءُ . وخَطِيء الرجل يَخطَأُ خِطْأً وخِطْأَة على فِعْلة :أَذنب.

وخَطَّأَه تَخْطِئة وتَخْطِيئا : نَسَبه إلى الخَطإ، وقال له أَخْطَأْتَ . يقال :إِنْ أَخْطَأْتُ فَخَطِّئْني، وإِن أَصَبْتُ فَصَوِّبْني، وإِنْ أَسَأْتُ فَسَوِّئْ عليَّ أَي قُل لي قد أَسَأْتَ . وتَخَطَّأْتُ له في المسأَلة أَي أَخْطَأْتُ . وتَخاطأَه وتَخَطَّأَه أَي أَخْطَأَه .... والخَطَأُ :ما لم يُتَعَمَّدْ، والخِطْء :ما تُعُمِّدَ؛ وفي الحديث : قَتْلُ الخَطإِ دِيَتُه كذا وكذا هو ضد العَمْد، وهو أَن تَقْتُلَ انسانا بفعلك من غير أَنْ تَقْصِدَ قَتْلَه، أَو لا تَقْصِد ضرْبه بما قَتَلْتَه به .وقد تكرّر ذكر الخَطإِ والخَطِيئةِ في الحديث . وأَخْطَأَ يُخْطِئُ إذا سَلَكَ سَبيلَ الخَطإِ عَمْدا وسَهْوا ؛ ويقال : خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ، وقيل :خَطِئَ إذا تَعَمَّدَ، وأَخْطَأَ إذا لم يتعمد .ويقال لمن أَراد شيئا ففعل غيره أَو فعل غير الصواب :أَخْطَأَ.

والخاطِئُ : من تعمَّد لما لا ينبغي، وتقول :لأَن تُخْطِئ في العلم أَيسَرُ من أَن تُخْطِئ في الدِّين .ويقال :قد خَطِئْتُ إذا أَثِمْت، فأَنا أَخْطَأُ وأَنا خاطِئٌ " [1] .

يتبين لنا، مما سبق، أن الخطأ يمكن أن يتخذ بعدا ذهنيا ومنطقيا ، فيكون بمعنى الوهم والظن والكذب، ومقابله 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.

***المفهوم الاصطلاحي:**

"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 لايتطابق ولايتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما".[2]

كما يعرف الخطأ كالآتي:

"هو كل حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو أصلا خاطىء أو العكس".[3]

"أثر معرفة مكتسبة سابقا، كانت ذات أهمية وأصبحت خاطئة أو غير ملائمة".[4]

2- مصادر أخطاء التلاميذ وأنواعها:

2-1- مصادر أخطاء التلاميذ: يمكن أن نحدد أربعة مصادر أساسية لارتكاب الخطأ، يتحمل المسؤولية فيها كل من المعلم والمتعلم، إن لم نقل النظام التعليمي برمته وهي[5]:

مصدر نمائي أو نشوئي: إن لكل مرحلة عمرية خصوصياتها، كما بين ذلك **بياجي وعلماء النفس النمائي** بشكل عام، ولها كذلك الإمكانات والحدود المرتبطة بها وبالتالي لا ينبغي أن نحملها ما لا طاقة لها به بحيث تتضاعف فرص الخطأ عند التلميذ كلما طالبناه بمجهود يتجاوز قدراته العقلية وكذا خصائصه الوجدانية والانفعالية فيحس أنه المسؤول عن خطئه وأنه لا يفهم كالآخرين.

مصدر ابيستيمولوجي: يمكننا الحديث عن عائق من هذا النوع عندما نكون أمام مفهوم غير محدد بما فيه الكفاية. ومن ثم فصعوبته هي التي تفترض الخطأ وتضاعف من نسبة حصوله لدى المتعلم.

مصدر تعليمي أو العائق الديداكتيكي: يكون الخطأ هنا مرتبطا بالطريقة التي يتبعها المدرس أو الاستراتيجية التعلمية المعتمدة فقد نجد الطريقة غير مناسبة، بما تفترضه من مهارات أخرى، أو بسوء اختيار العدة البيداغوجية الموظفة. فيمكن القول هنا أن الخطأ مرتبط أساسا بشخص المدرس وبغياب أو سوء التدبير لديه.

مصدر تعاقدي: حيث يعكس الخطأ في هذه الحالة طبيعة التعاقد الذي يبنيه المدرس مع المتعلمين بمعنى لا يفهم المتعلم بالضبط ما الذي ينتظره المدرس منه، إما لأنه لم يخبرهم بطبيعة الكفايات والأهداف المراد تحقيقها لديهم، أو لأن المتعلمين لم يستوعبوا بشكل دقيق ما يريد منهم المدرس الوصول إليه. يصبح المشكل هنا إذن مشكلا تواصليا.

يتبين مما سبق ذكره أن ثمة مجموعة أخطاء يمكن معالجتها شريطة تحديدها وفهم العوامل الفاعلة فيها. آنذاك فقط يتحول الخطأ إلى معنى ايجابي ذا وظيفة تكوينية دون أن ننسى الأهمية البيداغوجية الكامنة وراء تعلمات من هذا القبيل.

2-2- أنواع أخطاء التلاميذ: تنتمي الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أساسا إلى المجالات الأربعة التالية[6]:

المجال الأول: الأخطاء المرتبطة بالوضعية

في هذه الحالة نقف عند مجموعة من الاحتمالات:

- الوضعية تبدو جديدة على التلميذ كأن تكون مثلا طريقة طرح السؤال مختلفة عما هو معتاد لديه، أو المهمة المطلوب منه انجازها مغايرة، لغة التواصل غير متعود عليها، السياق الثقافي يبدو غريبا بالنسبة إليه.
- الوضعية معروفة لدى التلميذ لكنها تقترح وتفضل نمطا من التفكير لا يتحكم فيه المتعلم.
- الوضعية معروفة لدى المتعلم ولكن ثمة اكراهات تعترضه كأن يكون الوقت المخصص للإنجاز غير كاف.

المجال الثاني: الأخطاء المرتبطة بالمطلوب إنجازه

هنا إما أن يكون المطلوب مصاغ بشكل سيء يحتمل الغموض واللبس بحيث يتضمن كلمات معقدة وصعبة لا تتناسب ومعجم التلميذ، أو أن المطلوب غير مفهوم وتتعذر قراءته من طرف التلميذ فنجده إما ينقص منه أو يضيف إليه وبالتالي يتصرف فيه بشكل قد ينتج عنه مطلوب آخر من صنع التلميذ.

المجال الثالث: الأخطاء المرتبطة بالمكتسبات السابقة

أحيانا تكون المكتسبات السابقة إما خاطئة أو غير مدعمة بما فيه الكفاية حيث لا يتحمل التلميذ في هذه الحالة أية مسؤولية، ولمواجهة هذه العوائق التي تؤدي إلى ارتكاب الخطأ، يتعين على المدرس تنويع التعلمات مع الرجوع دوما إلى المكتسبات الأولية الضرورية بالنسبة لهذه المادة الدراسية أو تلك، حيث إن كل مادة دراسية تفترض جملة من المعارف والمعطيات الأولية ينبغي أن تكون متوفرة عند التلميذ حتى يستطيع مواصلة تعلماته. بل وأحيانا لا بأس من إعادة التعلمات من جديد ومن أساسها لهدم كل التمثلات الخاطئة.

المجال الرابع:أخطاء مرتبطة بالعمليات الذهنية

كثير من الأخطاء قد تنبع من العمليات الذهنية المعتمدة في وضعية معينة، حيث نجد أن العملية الذهنية التي يقوم بها التلميذ لا تتناسب وطبيعة المطلوب والعملية المتوقعة للمدرس، على سبيل المثال في الوقت الذي ينتظر المدرس من المتعلم تحريك مكتسباته السابقة لحل مشكل معين نجده يبقى أسير درس معين أو مادة دراسية بعينها.

3- من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ:

تستند بيداغوجيا الخطأ على مبادىء علم النفس التكويني وكذا الابستيمولوجيا البشلارية والتي تنظر إلى عمل المدرس وتدخلاته ضمن الزوج: محاولة/خطأ حيث إن الخطأ لا يقصى وإنما يعتبر رد فعل طبيعي لسوء فهم يلزم استثماره وترجمته إلى نقطة انطلاق لمعرفة نريدها أن تحل محل معرفة ناقصة توجد بشكل قبلي عند التلميذ، وهي التي يفصح عنها ويقدمها في شكل خطأ.

3-1- تعريف بيداغوجيا الخطأ:

إنها خطة بيداغوجية ترتكز على افتراض صعوبات ديداكتيكية، تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين. ونتجه في أحد مستوياتها إلى الوقوف على أسباب الخطأ، سواء من منطلق التصور القبلي حوله، والمرتبط أساسا بالمعرفة المتراكمة سابقا، أو على مستوى لحظة التعليم وخلال السيرورة التعليمية. ولقد ظهرت هذه البيداغوجيا كتوجه جديد في الممارسة التعليمية الحديثة[7].

ويعرفها عبد الكريم غريب بقوله ":تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم، فهو إستراتيجية 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 إستراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة ".[8]

3-2-المقاربات البيداغوجية للخطأ:

3-2-1-المقاربة البيداغوجية التقليدية: تسعى البيداغوجيا التقليدية نحو الدعوة للقضاء على الخطأ في مراحله الأولى؛ قبل أن يستفحل أمره ويؤثر بشكل سلبي على نتائج المتعلمين، ويمكن أن نلمس ذلك فيما يقدمه المعلمون من توجيهات أثناء المراقبة المستمرة من قبيل: انتبهوا، هناك أخطاء لا يجب السقوط فيها، فكروا جيدا تجنبا 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.

من شأن هذا السلوك الملاحظ في الأنظمة البيداغوجية التقليدية أن يدفع بالعمل التعليمي إلى أوضاع بيداغوجية مأزمية من شأنها أن تؤثر على المستوى التحصيلي للمتعلمين[9].

3-2-2-المقاربة السلوكية: تعتبر المقاربة السلوكية في مجال التربية والتعليم من بين أهم المقاربات التربوية التي عرفها مطلع القرن العشرين، وهي التي يعود إليها الفضل في ظهور طرق التدريس المبرمج مع سكينر.

لقد اعتبرت هذه النظرية الخطأ عاهة تترك آثارها السلبية على المتعلم، ومن ثم فأي إجابة سيئة تصدر عن المتعلم ينبغي العمل على محاربتها من خلال اقتراح أنشطة مناسبة أو بدعم المتعلم في الموضوعات والمضامين التي تعثر فيها ومساعدته لتجاوز أخطائه.

إن الخطأ من منظور المقاربة السلوكية لا يعود بالدرجة الأولى لمعارف المتعلم الأولية المكتسبة سواء من الوسط المدرسي أو من الواقع السوسيوثقافي، أو لطبيعة التمثلات المكونة لديه، وإنما للتدرج المعتمد كاختيار في تقديم النشاط الدراسي. بمعنى الخطأ ليس سلوكا ذاتيا مرتبطا بشكل مبدئي بالطفل المتعلم، وإنما بالاختيارات الديداكتيكية التي ينطلق منها الفاعل التعليمي في تقديم النشاط التعلمي. وهكذا نجد بلوم يسمي نموذجه التربوي ب"**النسق التربوي من غير أخطاء**" حيث يرى أن كل نظام تعليمي، يتسم بالفعالية القصوى ينبغي أن يعمل على تقليص الأخطاء إلى أقصى حد ممكن ويتيح لجميع المتعلمين بدون استثناء الوصول إلى نفس الدرجة من الانجاز.

وخلاصة القول يؤمن السلوكيون بقابلية السلوك للتعديل فالخطأ يمكن تجاوزه، وعملية التعلم لا بد لها أن تستدعي المحاولة والخطأ كمدخل لها[10].

3-2-3-المقاربة البنائية: تعتبر المقاربة البنائية الخطأ شيئا ايجابيا وهذا ما نستنتجه من خلال قول باشلار:"**إن أخطاء تلامذتنا في التعلم هي جزء من تاريخهم الشخصي بكل ما يحمله هذا التاريخ من معارف وتجارب وتخيلات... وهذه الأخطاء شبيهة إلى حد ما بالأخطاء التي عرفتها المعرفة العلمية عبر تاريخها والتي أعطت معنى لذلك التاريخ...**"[11].

إن الخطأ في نظر **باشلار** إذن يمثل ظاهرة بيداغوجية مهمة لأنه ليس مجرد تعثر في الطريق ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة، بل إنه يمثل نقطة انطلاق لها.

إن المعرفة كما يعلمنا تاريخها لا تبدأ أبدا من الصفر بل لا بد لها أن تصطدم بمعرفة عامية ومشتركة، وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله[12].

3-3-الهندسة الديداكتيكية للخطأ:

إنها بصفة خاصة طريقة علمية لرصد وتشخيص أسباب الوقوع في الخطأ البيداغوجي ومعرفة أصوله المرجعية، كما تقوم هذه الهندسة باقتراح استراتيجية ديداكتيكية، تجعل التلميذ قادرا على تعرف أخطائه، والاعتراف بها من أجل تجاوزها. وهذا ما يسميه **روجيرس** بالميتامعرفة والانعكاسية[13].

لكن إذا كان من اللازم ترك المتعلم يحاول ويخطىء، فإنه من اللازم كذلك عدم تركه يستنفذ طاقته في مسلك خاطىء لا يؤدي إلى الإدماج لذا يقترح إحداث التوازن بين منحه الوقت الكافي ومده بالتغذية الراجعة.

3-4- مبادىء بيداغوجيا الخطأ:

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادىء، يمكن إجمالها فيما يلي[14]:

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

الخطأ تجديد للمعرفة: بمعنى أن الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناساها 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؛ لأنه سريع النسيان.

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

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

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

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

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

الخطأ أساس الدعم : ويعني هذا أن المدرس لايلتجىء إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطإ الشائع والمتكرر والملحاح.

الخطأ متنوع المصادر: أي :إن الأخطاء ذات مصادر متنوعة، إما عضوية، وإما سيكولوجية، وإما اجتماعية، وإما بيداغوجية، وإما ديداكتيكية، وإما لسانية، وإما إبستمولوجية.

3-5- وظائف بيداغوجيا الخطأ:

ثمة مجموعة من الوظائف التي تؤديها بيداغوجيا الأخطاء، ويمكن حصرها في ما يلي:

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

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

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

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

وظيفة تدبيرية :يسعف الخطأ المدرس في تدبير درسه الديداكتيكي، بوضع تخطيط كفائي، أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة التدبيرية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، واختيار أفضل طريقة للتواصل، وتنظيم الفصل الدراسي مكانيا...الخ

3-6-آليات الاشتغال وفق بيداغوجيا الخطأ:

يفترض الاشتغال وفق هذه المقاربة البيداغوجية إضافة إلى الاقتناع المبدئي بالخطأ كحق طبيعي للتلميذ باعتباره ما زال يتلمس طريقه في الفهم والمعرفة والتعلم، القيام بمجموعة من الاجراءات نحددها كالتالي[15]:

3-6-1- الإشعار بالخطأ: يتعين في هذه المرحلة إشعار التلميذ بالخطأ دون وضعه في موقف المذنب بل لابد أن ننظرإلى خطأ التلميذ باعتباره مجرد محاولة تشتق طريقها نحو النجاح وهي مناسبة لإقصاء الأفعال المنجزة صدفة كما يذكر **فريني.**

3-6-2-تصنيف الأخطاء: وهذا من حيث طبيعتها ومدى علاقتها بالمادة الدراسية مثلا: هل هي مرتبطة بخلل في الذاكرة وعدم القدرة على التخزين؟ بسوء فهم، أو عمليات ذهنية أخرى لا تؤدي وظائفها كما يجب؟ ثم هل هي أخطاء مقبولة أم غير مقبولة نسبة إلى سن التلميذ ومستواه التعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد والمبادىء الأولية في اللغة وباقي المواد التعليمية.

3-6-3-تحليل الخطأ: أي البحث عن الأسباب الكامنة وراءه: هل هي أسباب ذاتية مرتبطة بالمتعلم كعدم التركيز مثلا، عدم الانتباه، أم أن الأمر مرتبط بعوامل أخرى تتجاوز المتعلم والمعلم معا؟ ومن ثم البحث عن الأسباب الأخرى للخطأ والتي قد تكون مرتبطة بالتاريخ الشخصي والعائلي للتلميذ، محيطه السوسيوثقافي أو باعتبارات أخرى.

3-6-4-معالجة الخطأ: تعد المعالجة Remédiation الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق

النجاح الدراسي .ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية ، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي . بمعنى أن المعالجة

تهدف إلى اكتشاف الأخطاء والأغلاط ، 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 الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

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

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

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

إجراء تغييرات في العوامل الأساسية: كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية ، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وعليه، تكون المعالجة بطريقة التشخيص، ورصد التعثرات، وتصنيف الأخطاء .ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة، أو بطريقة بعدية(مبدأ الفارقية)، أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسساتية(داخل المؤسسة).أو بطريقة خاصة(خارج المؤسسة.)

وفي الأخير، تكون المعالجة بتصحيح الأوراق والأنشطة المنجزة، وتفييء المتعثرين، والتدخل للمعالجة.

4- التحليل الديداكتيكي للخطأ:

يرى **باشلار** أنه داخل فعل المعرفة تتمظهر بالضرورة بعض التأخرات والاضطرابات في سلوكات الأفراد، ويتحول الفهم

الجديد للمعرفة كند لمعرفة مكتسبة قديما، كما يعمد هذا الفهم إلى هدم المعارف التي لم نحسن بناءها بشكل جيد...لأن الروح ليست دائما شابة وإنما قد تعيش شيخوخة، مما 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 متوالدة 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[16].

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

5- مفهوم العائق:

لغة/

في اللغة العربية: "كلمة عائق يعوق عوقا أو يعيق عيقا، وعاقه الشيء يعني منعه منه وشغله عنه"[17]، إذن فالعائق هو المانع أو الشاغل.

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

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

-كما تعبّر هذه الكلمة مجازيا عن كل ما يحول دون الحصول على نتائج إيجابية ويمنع من تحقيق الإنجازات، فهو بذلك نوع من المضايقة أو الاعتراض أو الصعوبات[18].

إن العوائق الابستيمولوجية، بحسب باشلار، هي صيغة للتعبير عن مشكلة. المعرفة العلمية في حالات معينة هي حالات تعطلها أو توقفها... وهذه الصيغة ليست خارجة عن العلم بل هي داخلية، إذ إن العائق مكون من مكونات المعرفة العلمية ومنبثق من صميمها[19]

وتربويا، يراد بالعائق كل ما يساهم في التعثر، كل ما يحول دون الوصول إلى الهدف لتحقيق الغايات وتوفير أسباب النجاح. العائق مقاومة، فقدان للتوازن، تصدع[20].

وهو حسب " لوجاندر "Legendre صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أن تعثر تعلمه أو تسهله[21].

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

- هو معرفة وليس غيابا لها.
- تمثل هذه المعرفة شكلا من المقاومة لكل تغيير أو تحول، وتتمظهر بشكل متواتر، بمنى تتحول إلى معرفة مهيمنة في بعض الوضعيات بالرغم من محاولة تعويضها بمعرفة جديدة.
- تؤدي هذه المعرفة إلى إعطاء إجابات خاطئة لنماذج من المشكلات المطروحة في النشاط التعليمي التعلمي.
- إزالة هذه المعرفة يؤدي إلى بناء معرفة جديدة.

5-1-مظاهر العائق البيداغوجي:

للعائق البيداغوجي مظهران:

أ/ مظهر ايجابي:

تنظر التربية الحديثة والمعاصرة إلى العائق نظرة إيجابية، إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب .ومن هنا، تعطي هذه التربية أهمية كبرى لأخطاء المتعلمين والعوائق التي يواجهونها؛ لأنها لاتدل على نقص المعرفة لديهم أو تردي مستواهم الفكري والذهني، أو تعبر عن قلة ذكائهم العقلي والعملي، بل هي طريقة إجرائية مهمة لبناء المعرفة الحقيقية، وتعميق التكوين على أسس علمية متينة ودائمة ومستمرة.

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

ب/ مظهر سلبي:

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

5-2-أنواع العوائق:

يمكن أن نميز بين أنواع كثيرة من العوائق نقترح منها ما يلي[22]:

5-2-1- العائق السيكولوجي:

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

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

5-2-2- العائق البيداغوجي الديداكتيكي:

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

وليس العائق البيداغوجي نقصا في المعرفة، بل إنه، بالأحرى عبارة عن معارف خاطئة أو غير مكتملة، إنه:"معرفة تتألف من موضوعات وعلاقات وطرائق وتوقعات، وبديهيات ونتائج ثم نسيانها وتشعبات غير متوقعة... إنه يصمد أمام أي إقصاء".

ويمكن للعائق البيداغوجي أن ينتج عن أسباب عديدةنذكر منها:

- ✓ أساب تكوينية ديداكتيكية ترتبط بتبني مشروع تربوي معين، أو باختيار بيداغوجي محدد.
- ✓ أسباب ابستمولوجية.

5-2-3- العائق الابيستيمولوجي:

يقول باشلار عن العائق الابستيمولوجي :"إن العائق الابستيمولوجي يوجد في صميم عملية المعرفة ذاتها،إنه ليس نتيجة للشروط الخارجية لعملية المعرفة، ولا للحواس والفكر كوسيلتين ذاتيتين للمعرفة عند الانسان .إن العوائق الابستيمولوجية تبرز في الشروط النفسية للمعرفة ،تبعا لضرورةوظيفية ،بمجرد ما تقوم علاقة بين الذات والموضوع . المعرفة العلمية هي التي تنتج بذاتها عوائق ابستمولوجية ".

أنواع العوائق الابيستيمولوجية:

يحددها باشلار في 5أنواع:

- 1- عائق التجربة الاولى أوالعائق الحسي
- 2- عائق التعميم
- 3- العائق اللغوي أو اللفظي
- 4- العائق الجوهري
- 5- العائق الإحيائي

1- عائق التجربة الاولى أوالعائق الحسي:

إن التجربة الأولى ضرورية في المنهج العلمي، كما أنها ضرورية في بناء الكفايات واكتسابها، ولكنها تتضمن أحيانا بعض العوائق التي تجعل المتعلم غير قادر على إدراك الحقيقة.

مثال : الحركة الظاهرية للشمس؛ يرفض بعض الأفراد القاعدة الفلكية القائلة بأن الأرض تدور حول الشمس ،ويتمسكون بفكرة تفيد عكس ذلك لأن حواسهم تقر ذلك.

2- عائق التعميم:

يتوق الإنسان بصفة عامة و طبيعية إلى التعميم و المماثلةanalogie و خصوصا التعميم المتسرع,والذي يجد فيه متعة فكرية ,دون مقاربة حدود التعميم مما يعيق تقدم المعرفة العلمية التي تتوق بالعكس من ذلك إلي التخصيص. ومن أمثلة هذا العائق نسوق ما يلي :

بعد وصف سقوط بعض الأجسام علي الأرض, يتم استخلاص النتيجة العامة : جميع الأجسام تسقط . إنه قول تعميمي غير علمي لأنه لا يستجيب لضرورة علمية بقدر ما يستجيب لمتعة عقلية.

3- العائق اللغوي واللفظي:

وهو العائق المتمثل في اختزال الشروحات والتفاسير في لفظة أو جملة أو صورة واحدة.

4- العائق الجوهري:

يتمثل في إعطاء المادة جوهرا يحتوي بدوره على صفات.

مثال: - الرخام بارد .- الصوف دافئ....

و الواقع أن الحرارة والبرودة ليست من صفات المادة وإنما نتيجة لعلاقة الأجسام بعضها ببعض.

5- العائق الإحيائي:

يتمثل هذا العائق في إسناد الروح إلى بعض الكائنات التي لا تتمتع بها، أي في إمتداد معارف بيولوجية أو فيزيولوجية إلى غير ميدانها، لكي تفسر على ضوئها ظواهر أخرى كالظواهر الفيزيائية والكيميائية.

مثال:

- الماء سائل حي لأنه يسيل.
- النار حية لأنها تحرق.

5-3- استراتيجيات تجاوز العوائق التعليمية:

يقترح جيوردان أربع استراتيجيات لتجاوز العوائق التعليمية نلخصها في التالي:

الاستتراتيجيات المقترحة	الوضعيات المناسبة
التشكيك في معرفة التلميذ(من ذاته)	يتدخل المدرس بوضعية خاصة تسمح بالتشكيك في تصور التلميذ و العائق الذي يمثله التصور. الهدف: تفكيك تصورات التلميذ الخاطئة. و حين يتحقق الهدف يقترح المدرس المعرفة الصحيحة
الحوارات المتعارضة Dialogues contradictoires	يقترح المدرس وضعيات تؤدي إلى ظهور اختلافات معرفية على المستوى الفردي أو بين أفراد جماعة القسم وذلك لإظهار الصراع المعرفي. في نفس الوقت يحاول المدرس استغلال هده الصراعات من خلال البحث و تنظيم هده المعارف المقترحة من طرف التلاميذ.

وضعيات استكشاف التصورات Situation d'exploitation	يعمل أفراد المجموعة (القسم) بمساعدة المدرس على استكشاف تصوراتهم حول موضوع ما. يتوصل إلى المفاهيم (المعارف) الموجودة بواسطة استغلال التصورات السابقة أي المعرفة القبلية للتلاميذ و ذلك بتتبع مجموعة من التصحيحات المتتالية.
المواجهة بين المعرفة المرجوة و معرفة التلميذ (Savoir réel) (Savoir souhaité)	يقترح المدرس المعرفة المرجوة و يواجهها بتصورات التلميذ القبلية. الهدف: إبراز الهوة بين المعرفتين للتوصل إلى المعرفة العلمية الصحيحة و المرجوة و إجرائيتها في مقاربات المشاكل المطروحة.

هنا ولتفعيل الاستراتيجيات أعلاه نقترح مقاربة التعلم التعاوني كمقاربة ناجعة يمكن لها أن تقضي على بعض عوائق التعلم.

-التعلم التعاوني والصراع الاجتماعي المعرفي l'apprentissage coopérative et le conffit sociocognitif

أصبح مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي le conflit sociocognitif يحتل مكانا بارزا في بحوث التعلم المعرفي، ولعل أبرزها أعمال كلير مونت p.clermont (1979) وميجني d. mugny (1981) . وتؤكد نتائج البحوث في هذا الإطار أن النمو المعرفي يتوقف إلى حد ما على التفاعلات الاجتماعية التي تسمح بظهور الصراع الاجتماعي المعرفي لدى الأفراد أو بين الأفراد فهم في مواجهتهم للوضعيات المشكلة يظهرون أثناء تفاعلهم اختلافا في التركيز المعرفي (وجهات النظر، طرائق العمل، الإجابات..) من جهة، ويبحثون عن إجابة مشتركة للمشكلة المطروحة من جهة أخرى[23].

إنَ تعارض وجهات النظر يضفي الصبغة الاجتماعية على الصراع المعرفي الذي يصبح فيما بعد محركا للتفاعلات والنمو المعرفي.يتضمن الصراع الاجتماعي المعرفي نوعين من الصراعات أولهما صراع بين الأفراد Inter-individuel وهو صراع اجتماعي، وثانيهما صراع داخل الفرد Intea-individuel وهو صراع معرفي يتزامن مع وعي الذات المتعلمة (إجابات متناقضة، الشك في الإجابة...) يعتبر البعد الاجتماعي للصراع المعرفي أساسي حيث أن التعبير و المواجهة المباشرة للأدلة و البراهين في التفاعل تجعل الصراع المعرفي داخل الفرد أكثر واقعية وديناميكية. وبعبارة أخرى يخلق هذا الصراع المعرفي حالة من عدم التوازن داخل الفرد تجعله يعمل على تجاوزها ومن المحتمل أن يسهل البحث عن إجابة مشتركة لهذا التجاوز عبر حل الصراع بين الأفراد[24].

الجدير بالذكر أن نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تقوم على أساس المفاهيم التي جاء بها"بياجيه" المتعلقة بالتوازن وإعادة التوازن في منظور أكثر اتساعا يأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي للنمو والتعلم وتؤكد هذه النظرية على ضرورة توفر ثلاثة شروط أساسية على الأقل ليصبح الصراع الاجتماعي المعرفي وسيلة أساسية للتطور المعرفي والفكري و هي :

-وجود تركيز مشترك و توفر كفاءات دنيا تسمح بالتبادل بين الأفراد، و رسوخ بنية النشاط المتمركز حول الخاصية المعرفية للتبادل.

-يلعب الصراع الاجتماعي المعرفي دورا حاسما في التفاعل بين الأفراد، هذا التفاعل لا يمكنه أن يحدث إلا إذا كان هماك فعل وتأثير متبادل بين شخصين أو عدة أشخاص، أو بين أفكار الشخص الواحد عندما يشعر بنوع من الحيرة والتناقض،فكل واحد يشارك في العمل الجماعي وعلى التلاميذ الموهوبين أن يساعدوا التلاميذ الأقل موهبة و هو تفاعل يقوم أساسا على التبادل باعتباره عملية تبادلية في طبيعتها بالدرجة الأولى، كما يقتضي من جهة أخرى المشاركة باعتبارها الفعل الذي يتيح الاهتمام والتبادل والتعاون في إطار جماعة ما[25].

يتضح مما تقدم المكانة المركزية التي يحتلها مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي في التعلم التعاوني ، إذ يسهم هذا الأخير في فسح المجال لهذا النوع من الصراع، ويساعد في الوقت نفسه على إعطاء معنى وفائدة للأنشطة التي يقوم بها المدرس، ويحتم هذا النوع من التعلم أن يقوم المدرس بدور الوسيط Médiateur لتسهيل التفاعل والتبادل بين أعضاء المجموعة الواحدة، وأن يساهم في إدارة الصراع الاجتماعي المعرفي عبر تحليل الإجراءات المتبعة لمعالجة المشكلة و البحث عن أصل الأخطاء، واستخدام استراتيجيات معرفية مقصودة.

وضمن نفس الإطار تؤكد البحوث التي أشرف عليهاs.sharan في جامعة تل أبيب أنَ الطرق التعاونية تحقق أهداف تقوية مفهوم الذات لدى الطلبة، وأنَ التلاميذ سواء أكانوا أقوياء أو ضعافا، فإنهم يحققون إنجازات مدرسيَة جيدة عند تدريسهم وفق طريقة التعليم التعاوني[26].

خاتمة:

الواقع أن رجال التربية والتعليم ما زالوا ينظرون إلى الخطأ بكيفيات مختلفة: ففي مجال البيداغوجيا التقليدية يعتبر الخطأ فعلا قبيحا، وسلوكا شائنا، يحتاج صاحبه إلى عقاب وتأنيب وتقريع .ومن ثم، فالمتعلم مسؤول عن فعله هذا بسبب النسيان، والشرود، وعدم الانتباه، ورغبته في تضييع الوقت، والإدمان على اللعب. يعني ذلك أنه ليس هناك أدنى تسامح مع الخطأ. أما في مجال البيداغوجيا الحديثة، فإن الخطأ سلوك إيجابي، وأنه حق من حقوق الطفل والمتعلم، وأن بناء التعلمات يكون بمدى ارتكاب الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها. وثمة مجموعة من النظريات والمقاربات التي اهتمت بدراسة الخطأ، بشكل من الأشكال، كالمقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة الإبستمولوجية، والمقاربة السيكولوجية، والمقاربة اللسانية، والمقاربة البيداغوجية.

حيث يعتبر **فريني** "الخطأ محاولة تشق طريقا حول النجاح، وتتيح إقصاء الأفعال المنجزة صدفة، والتي لا تعطي نتائج ايجابية". وقد لاحظ ميشيل زكار تشوك أن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي هي عملية تحليل الأخطاء لأن التلاميذ يجدون حرجا في القيام بهذا العمل.

وبقدومنا على ختم هذا البحث اتضح لنا أن مسألة إعادة النظر في استراتيجية التكوين على جميع المستويات النظرية والمنهجية لمطلب اجتماعي وثقافي في نفس الوقت، حتى نكون في مستوى صنع فاعل تعليمي متمرس ومتمكن إن نظريا أو مهاريا، وممتلكا لكفايات التدريس الفعال حتى نكون أهلا لصنع أجيال تحمل من التفكير العلمي والتكنولوجي، ما يجعلها في مستوى تحديات العولمة.

مراجع البحث:

[1]ابن منظور :لسان العرب، حرف الخاء، مادة خطأ، الجزء الخامس، دار صادر، بيروت،لبنان، 2003.

[2]جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، ط1، 2015، ص10.

[3]محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير- دراسة سوسيوبيداغوجية- إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، 2010، ص128.

[4] محمد شرقي، المرجع نفسه، ص129.

[5] العربي اسليماني، المعين في التربية: مرجع للامتحانات المهنية والكفاءة التربوية ومباراة التفتيش، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط2009، ص.ص117، 118.

[6] محمد شرقي ، المرجع السابق، ص139-141.

[7]العربي اسليماني، المرجع السابق، ص117.

[8]عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2003، ص 332.

[9]محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة: مقاربة تحليلية نقدية، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص78.

[10]محمد شرقي ، المرجع السابق، ص135.

[11]معجم علوم التربية، مؤلف جماعي، سلسلة علوم التربية، العدد9، ص118.

[12] المرجع نفسه، بتصرف، الصفحة نفسها.

[13]محمد لمباشيري، من بيداغوجيا الخطأ إلى الهندسة الديداكتيكية، المجلة التربوية، ع7، 1997، ص62.

[14]جميل حمداوي، المرجع السابق، ص15.

[15]محمد شرقي، مرجع سابق،ص.ص، 137، 138.

[16]ينظر: محمد وقيدي، فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، مكتبة المعرفة الجديدة، ط2، 1984، ص82. [17]المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص 878.

[18]le petit Robert 1, 1991, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française. Le Robert, paris, p 1296

[19]وقيدي ، مرجع سابق، ص218.

[20]العربي اسليماني، التواصل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص96

[21] العربي اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص114.

[22]محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مرجع سابق، ص.ص، 84-85-86.

[23] جونسون وآخرون،التعليم التعاوني، ترجمة: رفعت محمد بهجات،عالم الكتب القاهرة،1999،ص.ص،12، 11.

[24] النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، مكتبة دار الأمان، الرباط، ط2007،1،ص 172.

[25] المرجع نفسه، ص171.

[26] المرجع نفسه، ص173.