وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية أدرار

كلية الأدب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

مكانة بيداغوجيا الخطأ في المناهج التربوية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات مناهج اللغة العربية أنموذجا

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية

تخصص تعليمية اللغة العربية

إعـداد الطـالبين:

- العربي معطاالله
- أحمد عكرامي

إشراف الأسـتاذ:

- الدكتور عبد الحق خليفي

السنة الجامعية 2015-2016

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية أدرار

كلية الأدب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

مكانة نصوص الرحلة في المناهج التربوية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات مناهج اللغة العربية أنموذجا

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية

تخصص تعليمية اللغة العربية

إعـداد الطـالبين:

- العربي معطاالله
- أحمد عكرامي

لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور دوادي علال..... رئيساً

الأستاذ الدكتور خليفي عبد الحق..... مشرفاً

الأستاذالدكتور قوراري سليمان..... مناقشاً

السنة الجامعية 2015-2016

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى والدي الكريم أطال الله في عمره.

إلى كافة أفراد عائلتي دون استثناء.

إلى كل أساتذتي والزملاء والأصدقاء.

العربي معطاالله

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين

إلى كافة أفراد عائلتي دون استثناء.

إلى كل أساتذتي والزملاء والأصدقاء.

أحمد عكرامي

كلمة شكر

الشكر لله

أولاً وقبل كل شيء على نعمه وتوفيقه.

ونتقدم للأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور عبد الحق خليفي

بجزيل الشكر، وفائق الاحترام والتقدير على التوجيهات، والإرشادات القيمة

التي أمدنا بها طيلة مدة البحث، والأستاذ الدكتور ادريس بن خويا على مساعدته لنا وتسهيله لنا كل الطرق والسبل لإتمام بحثنا في أحسن الظروف.

كما نتقدم بالشكر لجميع أساتذة قسم اللغة والأدب

بجامعة أدرار خاصة أساتذتنا الذين درسونا في الماستر

وكل من ساعدنا في إنجاز عملنا هذا.

مقـــدمـــة

كانت البيداغوجيا التقليدية تعاقب المتعلمين عقابا صارما، محملة إياهم مسؤولية أخطائهم المرتكبة؛ بسبب شرودهم، ولامبالاتهم، وعدم انتباههم إلى ما يقوله المدرس، ومن ثم فالخطأ هو فعل سلوكي سلبي شنيع، ينبغي تفاديه مهما كان حجم هذا الخطأ، صغيرا أو كبيرا. ومن ثم فقد كان النجاح مرتبطا بمدى ابتعاد المتعلم عن الأخطاء التي تعيب العمل المنجز، وتسيء إلى أصالة الإنتاج، وتحط بما يحرره التلميذ من أداءات وتطبيقات وواجبات وأنشطة.

أما البيداغوجيا الحديثة والمعاصرة، فترى أن الخطأ فعل إيجابي، وسلوك تربوي عاد وطبيعي، بل هو فعل بنيوي وتكويني مفيد ومثمر، وأنه أساس التعلم والتكوين وبناء التعلمات. فمن الأخطاء يتعلم الإنسان. بل إن تاريخ العلم، عند الإبستمولوجي غاستون باشلار، هو تاريخ الأخطاء بالمفهوم الإيجابي، لا بالمفهوم السلبي. بمعنى أن كل نظرية علمية تصحح النظرية السابقة. وبهذا يتطور العلم بشكل بناء وهادف. ومن ثم فقد وضعت بيداغوجيا الكفايات والإدماج تقويما جديدا هو التقويم الإدماجي الذي يسعى إلى تقويم المتعلم انطلاقا من المعايير الأساسية، مثل: معيار الملاءمة، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة، والانسجام، ضمن ما يسمى بمعيار الحد الأدنى. أما الأخطاء المرصودة في أداءات المتعلم، فلا تؤثر ولا تقدح في كفاءته، مادام قد حقق هذا المتعلم الكفاية المستهدفة، وأجاب عن كل التعليمات التي تطرحها الوضعية الإدماجية.

وقد حاولنا أن نطرح بحثنا هذا اعتماداً على الإشكال الآتي: ما هي بيداغوجيا الخطأ؟ أو ما هو الخطأ البيداغوجي؟ وهل نجد لبيداغوجيا الخطأ أثراً في العملية التعليمية في بلادنا؟.

وللإجابة عن هذا الإشكال حاولنا أن ننطلق من تحديد مفهوم الخطأ لغة واصطلاحا، وكذا التعريف ببيداغوجيا الخطأ، وذكر مواقف البيداغوجيات التقليدية والمعاصرة من الخطأ، وتبيان أنواع الخطأ ومستوياته، ومصادره، وأسبابه.

وبعد ذلك، ننتقل إلى الحديث عن واقع الأخطاء في الممارسة التدريسية، وطرائق معالجة الأخطاء بطريقة نظرية وإجرائية، مع تبيان مختلف الخطوات الإجرائية التي تستند إليها عملية المعالجة، وفق المقاربة بالكفاءات وما جاء في مناهجنا التعليمية، متبعين في ذلك المنهج الوصفي بالاعتماد على أدواته التحليلية.

وقد استندنا في بحثنا إلى مجموعة من المصادر والمراجع أهمها: المعجم الموسوعي لعلوم التربية لأحمد أوزي، وكتاب أصول علم النفس لأحمد عزت راجح، وكتاب تاريخ الفلسفة الغربية لبرتراند راسل ترجمة زكي نجيب محمود وكتاب بيداغوجيا الإدماج للحسن اللحية، وكتاب علم النفس التربوي لعبد المجيد نشواتي، وغيرها من الكتب التي جاءت في مضمار بحثنا.

وكما أن من الصعوبات والعوائق التي واجهتنا هي عدم العمل وفق بيداغوجيا الخطأ في مدارسنا، مما أدى بنا إلى تناول موضوع بحثنا من الجانب النظري دون التطبيقي، لأن هذه البيداغوجيا غير مذكورة في مؤسساتنا التعليمية بكل أشكالها، مما أدى بنا إلى عدم العثور على مراجع محلية تتناول هذا الموضوع.

ونرجو من الله عز وجل أن يقدم هذا البحث شيءً ولو يسير للباحثين في مجال التربية والتعليم، ونشكر الله القدير على هباته ونعمه وفضائله التي لا تنقطع. ولله الحمد والشكر.

مـــدخـــل

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

– التعليمية والبيداغوجيا:

لقد تم استثمار معطيات البحوث في التربية في تحديد هدفيتها وقيمتها وإمكاناتها وحدودها. كما تم استثمار معطيات علم نفس التربية في تحديد أساليب التعامل مع المتعلم. وتم كذلك استثمار معطيات النفس – اجتماعية للتربية في رصد الظواهر النفس – اجتماعية السائدة داخل الفصل، ووعي مستوى العلاقات بين المتعلمين والمدرس، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل ليكون أرضية تعلم ملائمة حقا.

كل هذه الاستثمارات وغيرها، انعكست على العمل التعليمي داخل قاعة الدرس، فصار لزاما على الدارسين والممارسين لعملية التعليم، أن يتمثلوا عددا من المفاهيم والتصورات التي تستند إليها الممارسة التعليمية على ضوء التعليمية didactique.

– من ا لبيداغوجيا إلى التعليمية:

للمساهمة في تصحيح القاموس البيداغوجي المتداول من أجل تجنب الانسياق وراء ما أسماه بياجي بالتضخم السيمانتيكي sémantique Inflation، وجب الوقوف قليلا عند مفهومين أساسيين هما: البيداغوجية والتعليمية العامة، لنتناول بعد ذلك، كيفية الانتقال من الأول إلى الثاني[1].

1– مفهوم البيداغوجيا Lapédagogie:

من وجهة النظر اليونانية، البيداغوجي Le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم.

فقدأخذت كلمة "بيداغوجيا" بمعان عدة، من حيث الاصطلاح، حيث اعتبرها إميل دوركايم: "نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع". واعتبرها أنطوان ماكرينكو(العالم التربوي السوفياتي): "العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف عملي". وذهب روني أوبير إلى: "أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله، منظم وفق تمفصلات منطقية"[2].

---

[1]– رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات التعليم – الدليل في تدريس أفضل، ترجمة عبد الله أبو نعمة، مكتبة الفلاح، الكويت، د ط، ص 37.

[2]– الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص 29.

والملاحظ أن هذه التعاريف، تقيم دليلا قويا على تعقد " البيداغوجيا " وصعوبة ضبط مفهومها، مما يدفع دائما إلى الاعتقاد أن تلك التعاريف وغيرها، ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم " البيداغوجيا ".

لذا، من الصعب تعريف " البيداغوجيا " تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة أخرى. ولعل هذا ما يبرر سعي كل من غاستون ميالاري وروبير لافون، إلى استعمال قاموس لغوي، يحاول أن يغطي ميادين متعددة متداخلة فيما بينها تداخلا شديدا. وهذا ليس بغريب، ما دامت علوم التربية لا تزال قائمتها مفتوحة لاستقبال علوم أخرى. ولكن الفعل والممارسة لا يستطيعان انتظار استكمال القواميس واستقراء المعاجم. ولهذا الاعتبار، نأخذ بوجهة نظر التي تميز في لفظ " بيداغوجيا " بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

– أنها حقل معرفي، قوامه التفكير في أهداف وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل والراشد.

– إنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.

هذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.

2– مفهوم التعليمية La didactique:

تنحدر كلمة التعليمية (ديداكتيك)، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني didactikos أو didaskein، وتعني حسب قاموس روبير الصغير Le Petit Robert، "درس أو علم" enseigner. ويقصد بها اصطلاحا، كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم. ولقد عرف ميالاريه (عن محمد الدريج، في كتابه تحليل العملية التعليمية) التعليمية (الديداكتيك) بأنها: "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المسطرة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي والمهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد. ومن هنا تأتي تسمية "تربية خاصة " أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو " منهجية التدريس " (المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات)، في مقابل التعليمية العامة التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة"[1].

ورغم ما يكتنف تعريف التعليمية من صعوبات فإن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل، لجأوا إلى التمييز في التعليمية، بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم وإعداد وتأهيل المعلم– نموذج في القياس والتقويم، دار الشروق– الأردن، ط1، 2004، ص 19.

- التعليمية العامة: تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.
- التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد: تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء. إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية، سوسيولوجية، فلسفية وغيرها. كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولا عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك. فلا بد من تجاوز الانفصال والقطيعة بين النظريات العامة والأساليب العملية التطبيقية. فعلينا كمدرسين، ألا نحاول الوصول إلى أفضل الطرق العملية فحسب، بل نحاول أن نتبين بوضوح، ما بين النتائج التي نتوصل إليها عند ممارسة الفصل الدراسي، وبين النظريات العامة من علاقة جدلية.

3- الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية:

يقودنا تحديد المفاهيم إلى تفسير الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية، حيث يقول فرانسوا تيستو، في كتابه "من السيكولوجيا إلى البيداغوجيا": "إن الوضعية البيداغوجية، تتميز في الواقع بخصوصية وغنى، لدرجة أنه ينبغي، حسب بياجي، معالجتها لذاتها بأكثر تجريبية ممكنة، وبتعبير آخر، فإن البيداغوجية التجريبية وحدها قادرة على أن تؤسس التعيمية".

ويتضح من هذا القول، أن البيداغوجية التجريبية هي التي كانت وراء ظهور التعليمية. وبناء عليه، يمكن إعادة التصور العام لحركية العلم البيداغوجي، والقول بأن الانتقال كان في البداية أصلا، من الفلسفة إلى السيكولوجيا، ومن السيكولوجيا إلى البيداغوجيا، ثم من البيداغوجيا إلى التعليمية. يبقى هنا أن نتساءل. هل بإمكان تجاوز الحقل التعليمي للحقل البيداغوجي؟ وبالتالي، هل التعليمية تلغي البيداغوجيا وتقيم معها القطيعة؟، أم أنه تبقى على الدوام بحاجة إليها وتشتغل لفائدتها؟، إن هذه التساؤلات هي التي تجعلنا نعتقد أن في الإمكان تصور الحركة في الاتجاه المعاكس، أي من التعليمية إلى البيداغوجيا، انطلاقا من جدلية قائمة بينهما لا تلغيها انشغالات واختصاصات كل منهما[1].

- **نظرية الوضعيات التعليمية:**

تنسب هذه النظرية لـ جاي بروسو، حيث يعرف التعليمية بأنها: " مادة تربوية موضوعها التركيب بين العناصر البيداغوجية وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تسهيل تعلمهم"[2].

---

[1]- رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات التعليم – الدليل في تدريس أفضل، المرجع السابق، ص 42.

[2]- رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات التعليم – الدليل في تدريس أفضل،نفس المرجع، ص 45.

يؤكد بروسو على الوضعيات التعليمية من المواقف التعليمية، " أنها نظرية مكنت من التعرف على علم جديد يسمى تعليمية المواد، والوضعية التعليمية أعني فعل التعليم والتعلم التي تشمل أنماط التفاعل بين مدرس تلاميذ ومادة، قصد تحقيق أهداف معينة". وتنطلق هذه الأخيرة من فكرة أن المعرفة في التصور العام للتدريس هي التحام بين الأسئلة أو المسائل الجيدة والأجوبة الجيدة، حيث يضع الأستاذ المسالة وعلى التلميذ الإجابة عنها، إذا أجاب التلميذ فهو بذلك يبرهن على أنه قد اكتسب معرفة، أما إذا تعذر عليه الجواب فيعني ذلك أنه يحتاج إلى مساعدة والتي تكون بتدخل المعلم، بحيث يُحدث لدى التلميذ تفاعلا مستقلا، ولكي يحدث ذلك فإن المعلم يتدخل أو لا يتدخل (حسب الحالات) لإعطاء معلومات إضافية أو لطرح أسئلة ...، وبالتالي يكون مشاركا في أنظمة تفاعلات التلميذ مع المسائل التي يطرحها، وهذا ما يسمى "بالوضعية التعليمية ".

وحسب بروسو فإن مفاهيم التلميذ تنتج عن التفاعل المتبادل والمستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها هذا الأخير ، حيث يتم خلالها استغلال مكتسباته السابقة التي قد تعدل أو تتمم أو ترفض، وهنا طبعا يتدخل المعلم انطلاقا من اختيارات مدروسة للمسائل المقترحة، بحيث تسمح هذه المسائل للتلميذ بقبولها والاستجابة لها بنشاط حركي أو شفهي أو ذهني أو إحداث النمو من خلال إثراء مكتسباته بالنشاط الذاتي. يستعين المعلم في هذا النشاط بالوضعيات ذات المرجعية التعليمية[1].

لقد قدم بروسو وصفا للوضعيات التعليمية في المواد، والذي كان له أثر واضح على الأعمال و البحوث المنجزة في هذا المجال، وتتمثل هذه الأشكال من الوضعيات فيما يلي :

1- وضعيات الفعل Lessituationsd'action : ويظهر خلالها التلاميذ معارف على شكل أخذ قرار.

2- وضعيات الصياغة les situations de formulation: يعبر أثناءها التلاميذ بأسلوبهم الخاص عن تصورهم للخاصيات المتعرف عليها والإجراءات التي يقومون بها .

3- وضعيات المصادقة Les situations de validation: يعلل التلاميذ أثناءها تصريحاتهم ويضعون سياقا للبرهان.

4- وضعيات المؤسسة les situations d'institutionnalisation: يؤسس التلاميذ الخاصيات المعلنة سابقا ويجردونها من سياق النص ويضعونها في إطار المعرفة الرياضية .

إن كل وضعية من هذه الوضعيات تتطلب بناء وتنظيما خاصين، الأمر الذي يتطلب تكييفات للعقد التعليمي ما دامت مهمة التلميذ مختلفة في كل مرة .

استعمل بروسو مفهوم العقد التعليمي الذي يدل على كل التفاعلات الواعية واللاواعية التي تحدث بين المدرس وتلاميذه حول اكتساب المعرفة، والعقد التعليمي بدأ شيئا فشيئا في البروز بفضل أعمال بروسو الذي يرى أنه يهتم بسلوكات المدرس

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم وإعداد وتأهيل المعلم– نموذج في القياس والتقويم، المرجع السابق، ص 29.

المتوقعة من التلاميذ وكذا سلوكات التلاميذ المتوقعة من المدرس، وعلاقات الاثنين بالمعرفة، ويعرف بأنه مجموعة القواعد التي تسيّر النشاط بين مختلف المتعاملين في الوضعية التعليمية.

ولا يظهر العقد التعليمي إلا عندما يخترق المعلم أو التلميذ العلاقة التعليمية ويتخلى عن تحقيق ما هو مطلوب منه، ويرى بروسو بان التفاوض الدائم للعقد التعليمي يرمي إلى مراجعة أهداف التعلم على ضوء الجهد المطلوب من التلاميذ، والذي قد يتجاوز قدراتهم في الانخراط والانجاز. إن رغبة المعلم هي نجاح التلاميذ في إنجاز مهمة ما، لذلك يحدث له ميل لمساعدتهم ، و كلما كانوا عاجزين عن الانجاز يقدم لهم المساعدة من خلال الشرح أو يتبع خطوات بسيطة في حل المشكلات ... وفي بحثه عن مخرج يؤدي بالتلاميذ إلى إيجاد الجواب المنتظر، يحدث تأثير سلبي على العقد التعليمي [1].

وقد صنف بروسو هذا السلوك في علاقته بسير الدرس إلى مجموعة من الأفعال والظواهر منها:

- أثر توباز Effet topaze : عندما يصادف التلميذ صعوبة يتدخل أثر توباز وهو " تدخل المعلم بتغيير المسائل المطروحة عند ملاحظة هذه الصعوبة"، وهذا باختيار مسائل أخرى تسمح بإعطاء مؤشرات حول المسألة الأولى (تغيير المسائل مع الحفاظ على المعنى)، وفي هذه الحالة لا يقوم التلاميذ بالجهد اللازم لاكتساب المعرفة المنشودة، و بالتالي لا يتحقق الهدف.

- أثر بجماليون effet Pygmalion : يسمى هذا الأثر بظاهرة التوقعات، فكلما كانت توقعات المعلم عن انجازات التلاميذ بأنها ستكون جيدة أو متوسطة أو ضعيفة، يتم التفاعل مع الوضعيات حسب التوقع، أي أن مستوى التلاميذ قد يكون على قدر المستوى المتوقع .

– أثر جوردن Effet gordiens : و يسمى كذلك سوء "الفهم الأساسي"، هو شكل من أشكال أثر توباز، فالمعلم كي يتجنب النقاش مع التلاميذ حول المعرفة، وكذا لأجل أن يتجنب وقوع الفشل، يفضل التعرف على مؤشر عن المعرفة من خلال سلوكات أو إجابات التلاميذ رغم أنها مبررة بصفة ساذجة .

– الانزلاق ما وراء المعرفة Le glissement métacognitif: عندما يفشل المعلم في أحد نشاطاته، يمكنه أن يهتدي إلى تبرير ما، وبالتالي يستمر في فعله، ويتخذ من شروحاته وأساليبه مواضيع للدراسة مكان المعرفة المقررة.

– الاستعمال المفرط للتشابه L’usage abusif de l’analogie: يعتبر التشابه وسيلة توضيحية جيدة إذا استعمل بصفة مسئولة، لكن استعماله في العلاقة التعليمية قد يؤدي إلى إنتاج فعل توباز. فعندما يفشل بعض التلاميذ في تعلم معين لا بد من فرصة ثانية حول نفس الموضوع، إلا أن التلاميذ يسعون إلى اكتشاف التشابه بين المسالة الحالية والمسالة السابقة، وبالتالي يكون الحل قد أتى نتيجة استعمال مؤشرات التعليمية وليس نتيجة استثمار في المشكل[2].

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم وإعداد وتأهيل المعلم– نموذج في القياس والتقويم، المرجع السابق، ص 39.

[2]– رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات التعليم – الدليل في تدريس أفضل، المرجع السابق، ص 52.

– نظرية النقلة التعليمية La transposition didactique :

ترتبط النظرية بالطرح الذي قدمه يوري لارد (1982). فالنقلة التعليمية هي مفهوم أساسي في تعليمية المواد، تدل على العملية التي يتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم، وهي بهذا الشكل تتطلب قدرة على التحويل مما يجعلها فعلا إبداعات تعليمية حقيقية يتم ابتكارها لتلبية حاجات التعليم. وتطرأ تحولات على محتوى معرفي معين عندما يختار كمحتوى للتعليم تجعله متكيفا وقابلا لان يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم. والعملية التي يتم بها تحويل موضوع للمعرفة إلى موضوع للتعليم تسمى نقلا تعليميا، ويمكن تجسيد هذه العملية في الشكل الآتي:
موضوع المعرفة Objet de savoir، موضوع للتدريس Objet à enseigner، موضوع التدريس (التعليم) Objet d'enseignement.[1]

هذا يدل على عمليات التحويل التي تتعرض لها المعرفة العلمية حتى تصبح جاهزة للتدريس، إلا أن هذه الأخيرة خاضعة لعوامل تشكل ضغوطا حتى تصل إلى مرحلتها النهائية وتتمثل في القيم الاجتماعية و ضغوط الحياة الواقعية، ومستوى فهم المتعلمين وطبيعة استعدادهم والطبيعة الابستمولوجية للمفاهيم موضوع الدراسة، لذلك ينبغي التمييز بين مختلف أنظمة المعرفة التي تلعب دورا في هذه العملية كالمعرفة الشائعة Savoir- quotidien والمعرفة المهنية Savoir – professionnel والمعرفة العلمية savant-Savoir والمعرفة المدرسية Savoir- enseigné والمعرفة الثقافية culture -Savoir.

انطلاقا مما سبق فإن يوري لارد يرى أن المعرفة المدرسة لا يمكن أن تكون أكثر قربا أو أكثر بعدا عن المعرفة العلمية الأكاديمية والمعرفة المألوفة، فإذا كانت المعرفة المدرسة قريبة جدا من المعرفة العلمية فإنها تكون غير مفهومة من طرف التلاميذ والمعلمين، وإذا كانت بعيدة جدا، فإنها تصبح متجاوزة. ومن جهة أخرى، إذا كانت المعرفة المدرسة قريبة جدا من المعرفة المألوفة تصبح المدرسة غير ضرورية وإذا كانت بعيدة جدا عنها فإن التعلمات سواء في محتواها أو في أهدافها لا تجد لها معنى واضحا من طرف الأولياء الذين يصبحون يميلون إلى رفضها .

تدل النقلة التعليمية على تميز المدرسة عن المجتمع و باقي المؤسسات الأخرى، ذلك أن المدرسة لا تدرس أبدا المعرفة العلمية، وهي المعرفة الخام بل تقدم المحتوى الذي هو المعرفة الموضوعة للتدريس، وبالتالي فإن النقلة التعليمية بالنسبة للمعلم هي استخراج معطى معرفي من سياقه لأجل بنائه حسب سيرورة القسم ، و بهذا الشكل فإن هذه النقلة تنتج مجموعة من التأثيرات أهمها: التبسيط والنفعية ، واكتشاف الحوادث والوضعيات الاصطناعية[2].

[1]– رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات التعليم – الدليل في تدريس أفضل، نفس المرجع، ن ص.

[2]– رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات التعليم – الدليل في تدريس أفضل، المرجع السابق، ص 53.

– مفهوم البيداغوجيا:

للبيداغوجيا بعدان يضم الأول مهنية professionnalisation الفعل التربوي – التعليمي، بينما يضم الثاني أثر هذه المهنية على المتعلم من خلال الطرق والأساليب المتبعة في التدريس ومن خلال الوسائل والأدوات المستخدمة كدعائم للفعل التعليمي.

ويعرفه علي راشد بأنه " نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى نمو وتعلم التلاميذ في جوانبهم المختلفة وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ويتضمن عناصر ثلاثة[1]، معلما ومتعلما ومنهجا دراسيا، هذه العناصر ذات خاصية دينامية كما أنه يتضمن نشاطا لغويا هو وسيلة اتصال أساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة والغاية من هذا النظام إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة.

يكشف هذا التعريف عن الطابع النظامي والتخطيطي للتدريس من حيث أنه عملية منظمة تتضمن ثلاث مكونات هي المعلم و المتعلم و المادة. تتفاعل هذه المكونات عبر مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها كل طرف تتحدد عبرها طبيعة العلاقة بين المكونات، أي علاقة معلم له شخصية ناضجة مكتملة بمتعلم له شخصية لم تكتمل بعد لنقل وإكساب المعارف والمهارات والاتجاهات.

مما سبق يمكن القول أن التدريس هو نشاط يقوم به المدرس بهدف تغيير سلوك المتعلم وبنيته المعرفية باستخدام طرائق وأساليب ومحتويات محددة وبالتالي فهو نشاط غرضي مقصود صمم ليقدم تعلما. وتشمل ظاهرة التدريس بذلك ثلاثة عناصر: المدرس، الطالب والمادة الدراسية، ولا بد لهذا الثلاثي من أن يتسم بسمة المرونة والحركية.

ووفقا لرؤية جانييه يضم التدريس مجموعة من الأحداث الخارجية التي صممت من أجل دعم العمليات الداخلية للتعلم، واعتمادا على ذلك يتضمن التدريس ما يلي[2]:

– محتوى التعليم.

– الطالب أثناء حدوث التعليم.

– المساعدة التي يؤديها المعلم لتسهيل التعلم.

– البيئة التي يحدث فيها فعل التعليم والتعلم.

*** بعض وظائف البيداغوجيا:**

ليس من مهمة البيداغوجيا اقتراح منهجاً معيناً يدرسه الطلاب، وهي في نفس الوقت تعطى للطالب الحق في المحاولة والخطأ ، وهو مدعو للاعتراض على المعرفة المقدمة له، بإظهار استدلالاته التي يراها، فيتعلم كيف يعبر عن ذاته ويدافع عن

[1]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم وإعداد وتأهيل المعلم–نموذج في القياس والتقويم، المرجع السابق، ص111.

[2]– الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، المرجع السابق، ص 22.

رؤاه واختياراته. فهي لا تقيم خطأ الطالب على أنه فشل بل تعتبر أن الخطأ طريق الصواب... وترفض التقييم بالامتحانات العامة، ولكنها تعتمد على التقييم الفردي.

كما أن البيداغوجيا لا تعترف بالوقت المحدد للدراسة ، ولا بالكتاب المدرسي الضيق الذي يحتوى على معلومات نظرية يمكن استيعابها في فترة محددة من الزمن، لأن لكل طالب زمن التعلم الخاص به. لكن هذه الخاصية صعبة التحقيق في وضعيتنا الواقعية.

تدعو البيداغوجيا إلى عزل المعارف عن سياق الاكتساب، لإعادة استثمارها في سياقات جديدة فرضها الواقع، أو استلزمتها الحاجة، ولا يمكن أن نبدع إلا إذا تحررنا من سلطة سياقات المعارف.

فالبيداغوجيا تمكن المتعلم من التقويم الذاتي، الذي يسمح له بالتعرف على حقيقة إمكانياته الفكرية والأدائية والسلوكية.. والتعرف على ما تحقق لديه من الكفايات والقدرات والمهارات والمعارف.. وما لم يتحقق منها لديه.

تقوم البيداغوجيا بتفعيل العلاقة بين أطراف المثلث التعليمي (الأستاذ، المتعلم، الموضوع) انطلاقا من كون المتعلم ذات عارفة مرتبطة بطرفي الفعل التعليمي: الأستاذ والمادة المدرسة. فالعلاقة بين المتعلم والأستاذ تتميز في ظل هذه البيداغوجيا بخصوصية تقدير الأستاذ لذات المتعلم على انه الأساس في فعل التعليم، وتقدير المتعلم للأستاذ من منطلق أن هذا الأخير هو محرك فعل التعليم إلى فعل التعلم اتجاه المتعلم. فهي بهذا تعد محركا رئيسا للمثلث التعليمي[1].

*** الأسس النفسية للبيداغوجيا:**

لقد ظهر رواد علم النفس التعلمي والبيداغوجيا المعاصرة ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين وهم: بياجيه Piaget وفيجوتسكي Vigotsky وبرونر Bruner وجانييه Gagné وهلدا تابا HildaTaba وغيرهم، ويمكن إعطاء التركيبة البيداغوجية لما جاء به هؤلاء:

1- لا يمكن أن يتحقق تعلم مستدام ما لم تحترم الطبيعة البيولوجية والسيكولوجية لهذا التعلم و ما لم يحترم إيقاع النضج الخاص بكل متعلم وبالرصيد المعرفي السابق الذي يرتكز عليه التعلم الجديد .

2- لا يتحقق التعلم المستدام إلا من خلال الممارسة والفعل واشتغال الذات المتعلمة على موضوع التعلم.

3- تحقق التعلم المستدام مشروط باهتمام الذات المتعلمة بموضوع التعلم .

4- من شروط تحق التعلم أن يمتلك المتعلم تمثلا سليما عن موضوع التعلم، وعن الفعل الذي يستوجبه التحكم في هذا الموضوع والإحاطة به، إضافة إلى امتلاكه تمثلا واضحا لأهمية الإقبال على هذا الفعل ومعالجة هذا الموضوع.

5- يكون التعلم سريعا وذا مردودية جيدة، إذا كان المتعلم مصاحَبا في اللحظة المناسبة بمتدخل يفوقه دراية وإحاطة بالموضوع المعالج.

[1]- رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات التعليم – الدليل في تدريس أفضل، المرجع السابق، ص 86.

لقد كشف رجال العلم هؤلاء، قديمهم ومحدثهم، على اختلاف مشاربهم وتخصصاتهم، عن نقائص المقاربة التقليدية وهي تولي العناية الفائقة للمعرفة، وأعادت أبحاثهم وتجاربهم ترتيب هرمية المعارف فصارت الأسبقية للقدرة على إتيان الفعل المحكم، وللقدرة على الفعل المتقن، وللقدرة على التصرف بالمخزون الانفعالي والاستثمار الرشيد للدوافع والمحفزات، أما التمثلات فلها مرتبة الخادمة لهذه القدرات.

لقد انتهى العهد الذي كانت فيه المعارف التصريحية déclaratives والشرطية رئيسة، فلم يبق لها من مبرر وجود سوى خدمة هذه القدرات، ولم يعد لها من دور سوى أن تكون موارد قابلة للتعبئة، لمواجهة الوضعيات situations، وحل ما يعرض من مشكلات.بعد هذه الاكتشافات العلمية، لم تعد المعارف غاية في ذاتها، أو نقطة انطلاق للتعلمات، وإنما نقطة الانطلاق هي الدافعية، والغاية ونقطة الوصول هي إتيان الفعل action وإحكامه.

لقد أكدت تقنيات البحث الجديدة المتعلقة بالدماغ أن على المستوى البيولوجي، أو السيكولوجي، أن الحياة تسبق المعرفة. فالتعلم هو "الحياة" فإن أريد له أن يكون ناجعا يلزم أن لا نجعله يدور حول أنشطة المدرس مكتفيا بالمعرفة ، فالأضمن لنجاعة التعلم هو أن تكون أنشطة المدرس هي التي تدور حول النشاط الطبيعي لتعلم المتعلمين أي أن يكون مضمون التعليم هو المعيش في الحياة[1].

*** بعض المبادئ التطبيقية:**

لقد صار بالوسع الآن، اعتمادا على نتائج التجارب والدراسات المتعلقة بمنهجية التعلم و آليات اشتغال الدماغ البشري وهو يعالج المعلومات ويبني التمثلات ويخزنها، أن تحدد المبادئ المقومة لكل إستراتيجية بيداغوجية محكمة، تسعى لجعل المتعلم محور أنشطتها، وتهدف إلى بناء قدراته ومهاراته وكفاياته، بما يضمن استقلاليته، واستمرارية تعلمه مدى الحياة.

*** مبادئ يمكن إجمالها على النحو التالي[2]:**

أ– أن تستجيب الإستراتيجية البيداغوجية لحاجات المتعلمين؛ (معونة التعلم).

ب– أن تجعل موضوع التعلم ذا معنى في عين المتعلم.

ت– أن تحمل المتعلم على الفعل والممارسة.

ج– أن تحرص على أن يكون التعلم مستداما(أي تعلما راسخا أطول مدة ممكنة).

ح– أن تكون الأسبقية للإبداعية و القدرة على تحويل transfert التعلمات.

خ– أن تحترم إيقاع المتعلمين.

د– أن تقوم على الوساطة médiation.

---

[1]– الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، المرجع السابق، ص 27.

[2]– الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، نفس المرجع ، ص 29.

في النهاية يمكن القول أن كلا من التعليمية والبيداغوجيا حقلان معرفيان تطبيقيان متكاملان، فلا يمكن للتعليمية أن تستغني عن البيداغوجيا ويستحيل للبيداغوجيا أن تتجاهل التعليمية.

الفصل الأول: بيداغوجيا الخطأ ماهيتها وأهميتها

1- مفهوم بيداغوجيا الخطأ لغة واصطلاحا

2- مبادئ بيداغوجيا الأخطاء

3- وظائف بيداغوجيا الأخطاء

4- الأسس النظرية والإبستمولوجية للخطأ

5- بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع

6- أنواع الأخطاء

7- مصادر الأخطاء

8- معالجة الأخطاء

1-مفهوم بيداغوجيا الخطأ :

- **مفهوم الخطأ:**

لا يمكن فهم بيداغوجيا الأخطاء فهما حقيقيا إلا بفهم الخطأ – أولا- لغة واصطلاحا.

1- تعريف الخطأ لغة:

يعرف ابن منظور الخطأ في (**لسان العرب**) بقوله: " خطأ: الخطأ والخطاء: ضد الصواب. وفي التنزيل:" ليسَ عليكم جُناحٌ فيما أَخْطَأْتُم به»... وأَخْطَأَ الطَّرِيقَ: عَدَل عنه. وأَخْطَأَ الرَّامِي الغَرَضَ: لم يُصِبْه.

... وأَخْطَأَ نَوْؤُه إِذا طَلَبَ حاجتَه، فلم يَنْجَحْ، ولم يُصِبْ شيئاً. والخِطْأَةُ: أَرض يُخْطِئها المطر ويُصِيبُ أُخْرى قُرْبَها.

ويقال خُطِّئَ عنك السُّوء: إِذا دَعَوْا له أَن يُدْفَع عنه السُّوءُ؛ وقال ابن السكيت: يقال: خُطِّئَ عنك السُّوء؛ وقال أَبو زيد: خَطَأَ عنك السُّوءُ أَي أَخْطَأَك البَلاءُ. وخَطِئَ الرجل يَخطَأُ خِطْأً وخِطْأَةً على وزن فِعْلة: أَذنب.

وخَطَّأَه تَخْطِئةً وتَخْطِيئاً: نَسَبه إِلى الخَطا، وقال له أَخْطَأْتَ .يقال: إِنْ أَخْطَأْتُ فَخَطِّئْني، وإِن أَصَبْتُ فَصَوِّبْني، وإِنْ أَسَأْتُ فَسَوِّئْ عليَّ أَي قُل لي قد أَسَأْتَ. وتَخَطَّأْتُ له في المسأَلة أَي أَخْطَأْتُ. وتَخَاطَأَه وتَخَطَّأَه أَي أَخْطَأَهُ.... والخَطَأُ: ما لم يُتَعَمَّدْ، والخِطْء: ما تُعُمِّدَ؛ وفي الحديث:

وأَخْطَأَ يُخْطِئُ إِذا سَلَكَ سَبيلَ الخَطَإِ عَمْداً وسَهْواً؛ ويقال: خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ، وقيل: خَطِئَ إِذا تَعَمَّدَ، وأَخْطَأَ إِذا لم يتعمد. ويقال لمن أَراد شيئاً ففعل غيره أَو فعل غير الصواب: أَخْطَأَ.

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

ويتبين 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.

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

كما يدل الخطأ على مفهوم أخلاقي، فهو يدل على أفعال مشينة ومعيبة وسيئة، مثل: الإثم، والذنب، وارتكاب المعاصي والسيئات والكبائر. وينقسم الخطأ الديني إلى خطأ متعمد ومقصود يستلزم العقاب والتوبيخ والتأنيب، وخطأ غير متعمد أساسه السهو والنسيان والإهمال والغلط.

2- تعريف الخطأ اصطلاحا:

يقال إنه: " بالأضداد تتميز الأشياء". فالخطأ هو مقابل الصدق والصواب والحق واليقين... والخطأ عائق إبستمولوجي يحول دون تقدم المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولاسيما إذا بني الخطأ على الظن، والوهم، والافتراض، والاحتمال، 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 وتصوراته 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، وفاسدٌ، وزائف.

ودائما يحضر الخطأ إلى جانب مقابله الصواب، كما يحضر الحق إلى جانب الباطل، والمعرفة إلى جانب الجهل. وفي الشرع الإسلامي، قال البخاري في صحيحه:" حدثنا عبدالله بن يزيد المقري المكي: حدثنا حيوة: حدثني يزيد بن عبدالله 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»[1].

ويعني هذا أن الشرع الإسلامي يحث 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 يثمن الخطأ العلمي. وبهذا يكون الإسلام قد سبق بقرون جاستون باشلار إلى أن العلم لايتقدم إلا بارتكاب الأخطاء وتصحيحها وتجاوزها نحو بناء معارف علمية جديدة، والاستفادة من الأخطاء السابقة.

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

وغالبا ما يعني الخطأ في المجال التربوي إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو استفسار ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو ما جاء به السياق. بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع الطروحات أو الأسئلة التي أتت بحسب وضعية ما.

3- مفهوم بيداغوجيا الأخطاء

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 إستراتيجية مهمة وفعالة وبناءة لاكتساب المعارف والموارد.

كما يعرفها 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."[1]

وهناك من الباحثين والدارسين والمربين من يميز بين بيداغوجيا الأخطاء وبيداغوجيا الأغلاط، فإذا كانت بيداغوجيا الأخطاء إستراتيجية 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[2].

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

---

[1]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006، ص:723.

[2]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، نفس المرجع، ص:723.

الخطأ هي إشكالية التداخل بين الخطإ (Erreur) والغلط (Faute). هكذا جاء في معجم روبير الصغير ومعجم الفلسفة أن الخطأ فعل ذهني يعبر عما هو خاطئ حقيقة والعكس صحيح. إنه عنصر يجب تغييره، بمعنى تغيير حالة ذهنية، وليس تغيير لفظ بآخر. ونعتقد أن ما يميز الخطأ كونه يتضمن دلالة أخلاقية وقانونية، حيث يشير إلى الخطيئة، والذنب أو الاستجابة المضادة للقانون والأخلاق. وبالتالي، فإنه يستوجب العقاب. الشيء الذي لا نلمسه في (Erreur). قد يكون هذا التمييز مقبولا ومفيدا لإزالة اللبس ولو مؤقتا. ذلك أن المقام لا يسمح بتدقيق لغوي أعمق، كل مانحتفظ 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.[1]"

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."[2]

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(Ecart)، وقد يكون هذا الانزياح بصريا، أو صوتيا، أو إيقاعيا، أو صرفيا، أو نحويا، أو بلاغيا، أو منطقيا، أو دلاليا. وكلما كان الانزياح طاغيا على النص الأدبي أو الفني، كلما اقترب النص من الإبداعية والتميز والوظيفة الإيحائية.

---

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

[2]– أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، نفس المرجع، ص:132-133.

4– مواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ:

يمكن الحديث عن موقفين عامين من الخطأ: موقف سلبي يرى أن الخطأ جريرة لا تغتفر، بل إنها أشبه بسقطة أخلاقية، ورذيلة يعاقب عليها صاحبها. أما الموقف الثاني، فينظر إلى الخطأ نظرة إيجابية على أساس أن الخطأ ضرورة إنسانية طبيعية، ومن هذا الخطأ يتعلم الإنسان، ويبني مختلف معارفه الذاتية والموضوعية.

أ– الموقف السلبي من الخطأ:

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 والتنبيهات."[1]

وأكثر من هذا فالخطأ ناتج عن السهو، واللعب، والشرود، وعدم الانتباه لدى المتعلم، وضعف ذاكرته الذهنية، وقلة حفظه، وانخفاض درجة ذكائه؛ مما يجعله هذا الواقع تلميذا غير كفء 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 القدح في صاحبه، ولاسيما إذا كان يخطئ في مسائل لغوية عادية وبسيطة ومعروفة عند كل الناس، ولاسيما الأمور النحوية والصرفية والإملائية والتركيبية.

أ– الموقف الإيجابي من الخطأ

تنظر التربية الحديثة والمعاصرة إلى الخطأ نظرة إيجابية، إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب. ومن هنا، تعطي هذه التربية أهمية كبرى لأخطاء المتعلمين؛ لأنها لا تدل على نقص المعرفة لديهم أو تردي مستواهم الفكري والذهني، أو تعبر عن قلة ذكائهم العقلي والعملي، بل هي طريقة إجرائية مهمة لبناء المعرفة الحقيقية، وتعميق التكوين على

[1]– عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، نفس المرجع، ص:728.

أسس علمية متينة ودائمة ومستمرة. أضف إلى ذلك، يعتبر الخطأ – حسب هذا التصور– ضرورة طبيعية، لا يمكن تفاديها في المنظومة التربوية، أو عبر مراحل التعلم، أو عبر سيرورة تدبير العملية التعليمية– التعلمية.

وفي هذا السياق يرى أستولفي (Astolfi):" سمحت الأبحاث، منذ سنوات، في التربية، وبخاصة في الديداكتيك بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصور جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة سيرورة التعلم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ. ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض التلاميذ. فبتصور آخر مختلف للخطأ، سيكون ممكنا إعادة تحديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعليم.[1]"

إذاً تدافع التربية الحديثة والمعاصرة عن مفهوم الخطأ، باعتبارها أداة إجرائية في التعلم الذاتي، وبناء المعارف الديداكتيكية والتربوية[2].

2– مبادئ بيداغوجيا الأخطاء

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ، ويمكن إجمالها فيما يلي:

أ– 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.

ب– 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.

ت– الخطأ ظاهرة طبيعية وإنسانية؛ ويعني هذا أن من صفات الإنسان العادية والطبيعية والفطرية والجوهرية الخطأ والنسيان والجهل والغفلة، وسمي الإنسان إنسانا؛ لأنه سريع النسيان.

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

---

[1]– عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، نفس المرجع، ص:73.

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

ح-الخطأ تشخيص وتصحيح؛ أي بعد عملية تشخيص الأخطاء ووصفها، تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق والتصحيح والتقويم الذاتي.

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

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

ذ- الخطأ أساس الدعم؛ ويعني هذا أن المدرس لا يلتجئ إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطأ الشائع والمتكرر والملحاح.

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

3- وظائف بيداغوجيا الأخطاء

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

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

ب- **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.

ت- **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.

ث- **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.

ج-**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، وضبط إيقاعاته الزمنية، مع اختيار وسائل التقويم المناسبة.

ح-**وظيفة تقويمية:** يقوم الخطأ بدور هام في تقويم المتعلم، بتبيان مظاهر قوته وضعفه. ومن ثم، يساعدنا على معرفة مستوى المتعلم وكفاياته الإنجازية والأدائية. وبذلك، نستطيع أن نحكم عليه، ونقيس قدراته ودراياته ومهاراته، ونتتبع مختلف أنشطته. وبذلك، يكون الخطأ أهم وسيلة لتقويم التلميذ وتوجيهه وتأطيره وتكوينه وتعليمه.

خ- **وظيفة إصلاحية:** إن الهدف من تشخيص الأخطاء ووصفها وتحليلها هو تصحيحها، والحد منها، والاستفادة من وجودها لبناء تعلماتنا من جديد. ومن ثم، يقترن التصحيح دائما بوجود الأخطاء، ويقوم بوظيفة علاجية ووظيفة الدعم والتوليف والتكوين.

د- **وظيفة بنائية:** يسعف الخطأ المتعلم أو المدرس معا في بناء شخصيتهما، وتقوية قدراتهما التعلمية والتكوينية والكفائية، وبناء سيرورة الدرس في مختلف مراحله الديداكتيكية: المرحلة البدئية، والمرحلة الوسيطة، والمرحلة النهائية.

ذ- **وظيفة إدماجية:** لا تعنى بيداغوجيا الإدماج إلا بالمعايير الدنيا، مثل: معيار الملاءمة، ومعيار الاستخدام السليم للمادة، ومعيار الانسجام. أما معيار الإتقان، فيحتل مرتبة ثانوية، ولا يتعدى ثلث مجموع التنقيط. ومن هنا، فالخطأ له وظيفة إدماجية. بمعنى أنه يرتبط بالوضعية السياقية الإدماجية التي تقوم على المسألة، والسياق، والوظيفة، والمعلومات، والتعليمات، والمؤشرات. ومن ثم، تعبر الأخطاء عن عدم الملاءمة بين الإنتاج والمطلوب. ويمكن للمتعلم

أن يصحح أخطاءه بواسطة شبكة التمرير، أو شبكة التحقق، أو شبكة التصحيح[1]. ومن ثم، ترتبط أخطاء المتعلم بموارده المكتسبة، وطريقة إدماجها أثناء مواجهة الوضعيات لإيجاد الحلول المناسبة.

ر – **وظيفة إبستمولوجية**: الأخطاء ليست هفوات سلبية مشينة، بل هي بصمات إيجابية في مجال المعرفة. ومن ثم، تتقدم المعرفة الإنسانية بتصحيح المعارف السابقة وانتقادها وتجاوزها، وبناء معارف جديدة التي بدورها تصبح معارف خاطئة مع مرور الزمان. وهكذا، فالمعرفة الإنسانية معرفة قطائع إبستمولوجية، أو معرفة أخطاء ينبغي تصحيحها كل مرة، بهدف تحقيق التطور والتقدم والازدهار.

4– الأسس النظرية والإبستمولوجية للخطأ:

يمكن الحديث عن مجموعة من الأسس والتصورات النظرية والمقاربات الابستمولوجية التي كانت وراء إرساء بيداغوجيا الأخطاء والأغلاط، مثل: المقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة السيكولوجية (علم النفس السلوكي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التكويني...)، والمقاربة الإبستمولوجية، والمقاربة اللسانية (اللسانيات التطبيقية)، 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 إن الخطأ لا يقصى، وإنما يعتبر فعلا يترجم نقطة انطلاق المعرفة. فمن الأخطاء تنطلق عملية التعليم والتعلم. ويتجلى البعد الإبستمولوجي لهذا التصور في الاعتراف بحق المتعلم في العلم. ويتجلى البعد السيكولوجي لبيداغوجيا الأخطاء في اعتبارها ترجمة للتمثلات التي تنظم بواسطتها الذات تجربتها التي تكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم. أما البعد البداغوجي، 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 ذاتيا، والتخلص من ذاتيته للبحث عن الحقيقة الموضوعية."[2]

---

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

[2]– عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، ص:74.

ويعني هذا أن ثمة مقاربات وتخصصات ونظريات عدة حول مفهوم الخطأ، وكل مقاربة تعالج موضوع الخطأ من زاوية خاصة.

– المقاربة الفلسفية:

من المعروف أن مهمة الفلسفة هي الكشف عن الحقيقة، مهما كانت مطلقة أو نسبية. لذلك، جاءت لمحاربة الأوهام والظنون والشكوك والمعتقدات الخاطئة.وهكذا، نجد سقراط وأفلاطون وديكارت ونيتشه وميشيل فوكو وفلاسفة الاختلاف يختلفون حول مفهوم الخطأ. وإذا كان هناك من يعتبره ضد اليقين والصواب(سقراط، وأفلاطون، ونيتشه، وديكارت...)، فإن هناك من يدافع عنه ويعتبره أساس التعلم وبناء الحقيقة (ميشيل فوكو، وفلاسفة التفكيك...).

ويعد الفيلسوف الفرنسي العقلاني رونيه 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 الا 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، فتريثت حتى أدرك سناً 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 في ما بقي لي من العمل"[1].

إذاً يمارس ديكارت الشك المنهجي، برفض كل المعتقدات الخاطئة السابقة، واستبعاد الحواس، وبناء اليقين على البديهيات العقلية والمنطقية.

ويذهب نيتشه (1844-1900م) إلى أن الحقيقة غير موجودة أصلا في هذا الوجود الذي يسيطر فيه القوي، وتنتعش فيه الإرادة والسيطرة، مادامت هذه الحقيقة مرتبطة بالوهم والزيف والضلال. ويعني هذا أن الفكر البشري خاضع لمبدأين أساسين هما سببان كافيان لوقوعه في هذا الوهم:

[1]– ديكارت: تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، باريس، فرنسا، ولبنان، الطبعة الرابعة1988م، ص:24.

أولا: ميل الإنسان إلى السلم والمسالمة خوفا من إثارة الحرب، وإشعال الفتن التي تدمر كل بني البشر بدون استثناء. ومن ثم فالإنسان يحافظ على نفسه، ويحب البقاء. لذا يلتجئ إلى الكذب والنفاق، واختلاق المبررات، ومنافقة الآخرين خوفا من العقاب والموت، وحفاظا على ذاته ووجوده.

وثانيا: مادام الإنسان يستخدم اللغة القائمة على بلاغة التشبيه والاستعارة، فإنه لا يخلق بهذه البلاغة القائمة على التهويل والتضخيم والمبالغة سوى الأوهام والأخطاء والظنون الكاذبة البعيدة عن الصدق واليقين[1].

وينكر نيتشه وجود أية حقيقة ما، مادامت ترتكز هذه الحقيقة على المبالغة اللغوية، والتهويل المجازي، والخوف من الموت. وهنا، إشارة واضحة إلى سخط نيتشه على واقعه المنحط، وتبرمه من القوانين والمعارف والقيم السائدة في مجتمعه.

وعليه فلا يمكن إطلاقا القول مع نيتشه: بأن الحقيقة منعدمة، وإلا أصبح هذا العالم عبثا وسخرية وعدما وتيها. وثمة حقيقتان أساسيتان: فمن جهة، هناك الحقيقة الربانية المطلقة التي يتم إدراكها بالنص أولا، فالعقل ثانيا، ثم الإيمان والتسليم ثالثا. وهناك، من جهة أخرى، الحقيقة الدنيوية النسبية التي يتم إدراكها بالعقل والتجربة معا.

هذا ويثبت ميشيل فوكو، في كتاباته الفلسفية، أن الحقيقة تمارس سلطتها على المجتمع بسبب طابعها الإكراهي، وقوتها الحجاجية والمؤسساتية. والمقصود من هذا أن الحقيقة سلطة ومصدرها السلطة. ومن ثم فالحقيقة لا توجد خارج السلطة، ولا تخلو من السلطة. ومن هنا فالحقيقة في المجتمعات المعاصرة، تتميز بخمس صفات أساسية هي:

1- الحقيقة مقصورة على شكل الخطاب العلمي، ومحصورة في المؤسسات التي تنتج هذا الخطاب العلمي.

2- الحقيقة خاضعة لنوع من التحريض الاقتصادي والسياسي الدائم.

3- الحقيقة هي موضوع نشر واستهلاك عبر أجهزة التربية أو الإعلام.

4- الحقيقة يتم إنتاجها ونقلها تحت مراقبة بعض الأجهزة السياسية أو الاقتصادية الكبرى، مثل: الجيش، والجامعة، والكتابة، ووسائل الاتصال الجماهيري.

5- الحقيقة هي مدار كل نقاش سياسي وصراع اجتماعي[1].

[1] – جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، المرجع السابق.

ومنه فالحقيقة عند مشيل فوكو هي: " مجموع الأشياء التي يتعين اكتشافها أو حمل الآخرين على قبولها، بل مجموع القواعد التي يمكن بمقتضاها فرز ما هو حقيقي مما هو خاطئ، وإضفاء سلطة ذات تأثيرات خاصة على ما هو حقيقي، هذا علما بأن الأمر لا يتعلق هنا أيضا بكفاح لصالح الحقيقة، بل من أجل تحديد مكانة الحقيقة وقيمتها ودورها الاقتصادي السياسي...

لا يتعلق الأمر بتخليص الحقيقة من كل منظومة من منظومات السلطة، إذاك وهم؛ لأن الحقيقة هي ذاتها سلطة، وإنما يتعلق الأمر بإبعاد سلطة الحقيقة عن أشكال الهيمنة (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية) التي تشتغل داخلها لحد الآن"[2].

ويعني هذا كله أن المجتمع الغربي لا يؤمن إلا بالحقيقة العلمية التي لها سلطة كبرى على المستوى العلمي والمؤسساتي والثقافي والاجتماعي والسياسي. ومن ثم، فالعلم هو مصدر الحقيقة في المجتمعات الغربية المتقدمة. في حين، نجد الحقيقة الدينية هي التي لها سلطة كبرى وحقيقية في المجتمع الإسلامي، وهي كذلك مصدر الحقيقة في جميع مناحي الحياة، ومصدر التشريع والاستشهاد والترجيح بين الدلائل المختلفة والأحكام المتعارضة.

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.

– 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 جانب جادة الصواب الخطأ والظن والباطل والتناقض.

ومن ثم يعد أرسطو(384-322ق.م) أول منظر للمنطق، وقد جعله مدخلا للفلسفة النظرية والعملية، ومفتاحا لكل العلوم القائمة على الاستدلال، والاستقراء، والاستنباط، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتعميم، والتجريد، والمقارنة، والقياس، والتقويم...ولم يجعله علما مستقلا بذاته أو جزءا من الفلسفة.

---

[1] – انظر حوار أجري مع مشيل فوكو، نشر بمجلة L'ARC، عدد:70،سنة 1977 م.

[2] – انظر مجلة L'ARC ، الحوار نفسه.

لكن مصطلح المنطق استعمله الرواقيون قبل الفيلسوف اليوناني أرسطو، وقد جمع أحد شراح أرسطو (أندرنيقوس الروديسي) كتبه تحت مصطلح (أرغانون أو الآلة أو الأداة).

وقد خصص أرسطو المنطق بكتب عدة، منها: كتاب (التحليلات / أنالوطيقا) الذي ركز فيه على الاستنباط المباشر وغير المباشر، واستجلاء آليات الاستقراء والتمثيل والقياس بقواعده، وأشكاله، وأنواعه.

هذا وقد اهتم أرسطو بالمنطق الصوري، وتبيان طريقة الانتقال من المحسوس الجزئي إلى المعقول الكلي، والاهتمام بالألفاظ والحدود والمفردات، بالإضافة إلى المقولات المنطقية العشر التي تتمثل في: مقولة الجوهر، ومقولة الكم، ومقولة الكيف، ومقولة الإضافة، ومقولة المكان، ومقولة الزمان، ومقولة الوضع، ومقولة الملك، ومقولة الفعل، ثم مقولة الانفعال. وتعبر هذه المقولات المنطقية عن الحالات المختلفة للوجود.

وعليه فقد أضحى علم المنطق عند أرسطو علما معياريا تعليميا، 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 رائجا لدى كثير من المفكرين المسلمين والغربيين، أمثال: ابن سينا، والغزالي، وجوبلو، ولالاند...

والغرض من تسلح أرسطو بالمنطق المعياري هو إفحام الخصوم من السوفسطائيين الذين كانوا يعتمدون على المنهج المغالطي الذي ينطلق من مقدمات خاطئة للوصول إلى نتائج خاطئة، وقد كانوا يشككون الناس في معارفهم بصفة خاصة، والمعرفة الإنسانية بصفة عامة. إذ كانوا ينكرون الحقيقة، ويقولون باستحالة المعرفة، وبناء حقائقها. لذلك، أسسوا مذهبا شكيا في الفلسفة مع جورجياس وبروتاغوراس...ولم يكن أرسطو الوحيد الذي واجه السوفسطائيين بسلاح المنطق، بل سبقه في ذلك سقراط الذي واجههم بالجدل المفاهيمي والحوار التهكمي، بالاعتماد على البيان والنقد التوليدي، إذ توصل إلى كون السوفسطائيين يتلاعبون بمعاني الألفاظ. كما حاربهم كذلك أفلاطون باستعمال الجدل الصاعد والجدل النازل، والتمييز بين عالم محسوس زائف وعالم معقول ثابت، وقد اعتبرهم حبيسي العالم الحسي المتغير، وغير قادرين على التجريد للاطلاع على ثوابت عالم المثل. بيد أن أرسطو قد حارب السوفسطائيين بمقاييس المنطق، وقواعد الفكر الصوري، ومبادئه السليمة، بالتوقف عند أخطائهم وتناقضاتهم وأغلاطهم المنطقية.

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. بمعنى أن الفكر يستعين بالمنطق الذي يزوده بمجموعة من الآليات الاستدلالية والمقولات المعيارية التي تمنع العقل أو الذهن من الوقوع في المغالطات والمتناقضات الشائبة. وبتعبير آخر،

يستند العقل الإنساني إلى مجموعة من القوالب المنطقية التي تبعده عن الخطأ. وفي الوقت نفسه، توجهه إلى الصواب والحق واليقين.

وليست هذه المقولات المنطقية صورا حسية مادية ملموسة، بل هي عبارة عن تصورات ومفاهيم مجردة تنتج عنها أحكام استدلالية وبرهانية صحيحة وصادقة وسليمة[1].

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 بوانكريه، 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.

- **المقاربة الإبستمولوجية:**

يرى جاستون باشلار(G.Bachelard) (1884-1962م) أن الحقيقة، في المجال العلمي، تعترضها مجموعة من العوائق الإبستمولوجية (المعرفية) كالظن، والخطأ، والوهم، والرأي. لذا، ينبغي التحرر من هذه الأخطاء والعوائق لبناء حقيقة علمية يقينية وصادقة. ومن ثم فالحقيقة العلمية هي بمثابة خطأ تم تصحيحه علميا. وكل الحقائق العلمية، في وجودنا الكوني والمعرفي، هي عبارة عن أخطاء بالمفهوم الإيجابي للخطأ، لا بالمفهوم السلبي. إذ يأتي كل عالم ليصحح أخطاء سابقيه من الوجهة العلمية نظرية وتطبيقا. ومن ثم فالتاريخ العلمي في الحقيقة هو تصحيح للأخطاء. كما أن العلم يتطور ويتقدم بتصحيح النظريات والتجارب العلمية السابقة كما يقول أيضا كارل بوبر(Karl Popper). ومن ثم فالحقيقة عند باشلار هي القائمة على الخطأ العلمي المصحح، حيث " يتم التوصل إلى الحقيقة العلمية عبر العودة إلى الأخطاء الماضية. أي: عبر

[1] – برتراند راسل:تاريخ الفلسفة الغربية، الجزء الأول، ترجمة:زكي نجيب محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص:66.

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

إن العلم من حيث حاجته إلى الاكتمال كما في مبدئه نفسه، يتعارض تعارضا مطلقا 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 دوما خاطئ.[1]

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.

ومن جهة أخرى يرى كارل بوبر(Karl Popper) أن النظريات العلمية لا تكون يقينية أو صحيحة بمجرد ارتباطها بالعقل كما يقول العقلانيون (إنشتين)، أو بارتباطها بالتجربة الواقعية كما يقول التجريبيون (بيير دوهيم وهانز رايشنباخ)، بل تكون علمية بصياغتها العلمية المنطقية. بمعنى أن النظرية العلمية لا تكون علمية إذا كانت قابلة للتكذيب والتخطئة والتزييف والنقد والغربلة. 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 علميا[2]".

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

[1] – برتراند راسل:تاريخ الفلسفة الغربية، الجزء الأول، ترجمة:زكي نجيب محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص68.

[2] – أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، ط2، 1970م، ص: 206-207.

– المقاربة السيكولوجية:

يمكن الحديث عن مجموعة من التصورات السيكولوجية في هذا المجال على الوجه التالي:

1– النظرية السلوكية:

يمثل المدرسة السلوكية مجموعة من الباحثين كالأمريكيين واطسون (Watson) (1878-1958م)، وسكينر (Skinner) (1904-1990م)، والطبيب الفيزيولوجي الروسي بافلوف (Pavlov) (1849-1963)، وثورندايك (Thorndike)...

وقد تأثرت هذه المدرسة بالوضعية العلمية وفلسفة الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين، وقد ركزت على فكرتين أساسيتين هما: السلوك الملاحظ والبيئة، مع إقصاء الذات والعواطف الشعورية والعمليات الذهنية والعقلية والفكرية الداخلية.

والغرض من هذه المدرسة هو دراسة السلوك الخارجي للإنسان السوي، بربطه بالمثير والاستجابة، ويعني هذا أن السلوك الإنساني هو نتاج للتعلم، أو هو رد فعل على مجموعة من المنبهات التي تأتينا من العالم الخارجي.

ومن هنا فقد ظهرت السلوكية سنة 1913م، في الولايات المتحدة الأمريكية، مع واطسون لدراسة سلوك مختلف الكائنات الحية في ارتباط بالبيئة أو المحيط الخارجي. ومن ثم، فقد استبعدت هذه المدرسة كل ما هو داخلي، سواء أكان شعورا أم لاشعورا. ويعني هذا أن السلوكية مدرسة سيكولوجية تجريبية وعلمية، هدفها دراسة السلوك الخارجي الملاحظ في علاقة بالمثير والاستجابة. لذا فقد أجريت تجاربها الأولى على الحيوانات، من كلاب، وفئران، وقطط، وحمام. وبعد ذلك، طبقتها على الإنسان.

ويعد إدوارد ثورندايك (Edward Thorndike) (1874-1949م) من العلماء الأمريكيين الذين يحسبون على التيار السلوكي، وكان سباقا إلى وضع معادلة المثير والاستجابة إطارا مرجعيا للتعلم، ومبدأ أساسيا لسيكولوجية السلوك، كما طرح تصورا ترابطيا للتعلم. وقد عرف بنظرية التعلم بالمحاولة والخطإ، 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 التعلمية على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي:

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

ب- **التدعيم أو التعزيز**: يعني التقويم الإيجابي بالمكافأة تشجيع المتعلم على الاستجابة.

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

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

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

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

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

ومن خصائص هذه النظرية ارتباط المثير بالاستجابة على مستوى التعلم، ووجود دافع أساسي للتعلم، ثم تكرار المحاولات التعلمية بغية الوصول إلى الهدف، ثم إيجاد حل عن طريق الصدفة، ثم تعميم أثر الحل الصحيح على باقي الوضعيات السياقية الأخرى.

ومن هنا فقد توصل ثورندايك إلى مجموعة من القوانين المتعلقة بنظرية المحاولة والخطأ، وهي: قانون التكرار الذي يقوي الروابط بين المثير والاستجابة، وقانون الأثر القائم على الثواب[1]، وقانون التهيؤ والاستعداد المرتبط بالشعور بالرضا والانزعاج، وقانون التمرين الذي يقوي الارتباطات التعلمية، 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 تأثر التعلم باتجاهات المتعلم وميوله

[1] - أحمد عزت راجح : أصول علم النفس ، المرجع السابق، ص:206-207.

ودوافعه، وقانون الاستجابة بالمماثلة، ويعني التعلم انطلاقا من المواقف السابقة المشابهة، وقانون الانتقال الترابطي، ويعني تعلم المواقف في ارتباطها بالمواقف التعلمية الأخرى[1]...

ويمكن تطبيق النظرية السلوكية على الحيوانات، والأفراد الأسوياء، وفي مجال سيكولوجيا الطفولة، والسيكولوجيا الاجتماعية...

كما تستند هذه المدرسة على المستوى الإبستمولوجي، إلى الفكر العلمي الوضعي والموضوعي، متأثرة، في ذلك، بالعلوم الفيزيائية والفيزيولوجية والرياضية والطبيعية، مع تطبيق المنهج التجريبي القائم على الملاحظة، والفرضية، والتجريب، والتكرار، والمقارنة، والقانون، والنظرية. دون أن ننسى أن هذه النظرية تقوم على مبدأ الحتمية العلمية، وربط الأسباب بالنتائج، وتمثل الموضوعية العلمية في البحث التطبيقي.

وعليه ترى السلوكية أن التعليم يجب أن يستهدف تعلما بدون خطأ، ويتحقق ذلك عبر آليات عديدة، مثل: القيام بالمحاولات، والتكرار، والتمرين، والتعزيز، وتشجيع الإجابات الجيدة.

2- علم النفس التكويني:

يرى التصور البنائي لجان بياجي (Jean Piaget) أن التعلم يتحقق من خلال التوازن والتماثل بين الذات والواقع. بمعنى أن التعلم يتحقق بتكيف الذات البيولوجية والعضوية مع الواقع، عبر عمليتين أساسيتين هما: التمثل (توظيف المعارف السابقة لحل الوضعيات/ الاسترجاع) والاستيعاب (استعمال معارف جديدة لحل الوضعيات/ التعرف). ومن ثم، يلاحظ جان بياجيه أن الطفل، عبر مراحله النمائية، يرتكب أخطاء بشكل طبيعي، ولكن عبر تكرار المحاولات، وارتكاب الأخطاء، يتعلم ما يراه ويحسه في الخارج. ومن هنا، فالخطأ مهم ومفيد لبناء التعلم، وتجويد سيرورة التعلم. ومن ثم، ليس الخطأ عيبا أو سقطة مشينة، بل هو عائق يحول دون إنجاز المتعلم للمطلوب بشكل لائق، مادام لا ينسجم الجواب مع التعليمات المعطاة في ضوء معيار الملاءمة. لذا، على المتعلم أن يبني معارفه من جديد بناء على الأخطاء ومواجهة العوائق التي تمنعه من تحقيق الهدف المنشود. ويعني هذا أن الخطأ سيرورة لإعادة تنظيم المعارف وبنائها وتشكيلها ذهنيا. وينبغي على التلميذ أن يتغلب على أخطائه وصعوباته وعوائقه من أجل إنتاج معرفة جديدة. ويدل تصحيح المتعلم لأخطائه أنه قد تجاوز صعوباته وعوائقه ببناء إجابات جديدة.

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

وفي هذا السياق يقول أستولفي (Astolfi,J.P):" ويرمي النموذج البنائي إلى فهم سبب الخطأ ودلالته، بل والانطلاق منه لتحسين التعليم. وهذا النموذج لا يسعى لإقصاء الخطأ، وإنما يترك له فرصة الظهور ويستفزه من أجل ذلك حتى يعالجه بشكل جيد.فالأخطاء أعراض عن عوائق يواجهها تفكير التلميذ. إن أخطاءكم تهمني.هذا ما يمكن أن يقوله الأستاذ مادامت تسمح له بالاقتراب من قلب سيرورة التعلم.[1]"

وعليه يتمثل مفهوم التصور البنائي للخطأ في كونه خطوة أساسية لبناء الذات، وفهم الواقع في الوقت نفسه. ومن ثم، لا يتحقق الذكاء إلا بالتوازن والتماثل بين الذات والمحيط الموضوعي. وبذلك، يكون الخطأ أساس السيرورة التعلمية البنائية.

– المقاربة اللسانية:

تدرس المقاربة اللسانية الأخطاء من الوجهة اللغوية واللسانية، إذ تهتم السيكولسانيات بدراسة الأخطاء من الناحية النفسية (الحبسة، واللحن، والكبح، والتلعثم...). أما المقاربة السوسيولسانية، فهي تفسر الأخطاء بالعوامل الاجتماعية.

أما اللسانيات التقابلية، فهي تنطلق من علم النفس التربوي في دراسة الأخطاء، على أساس أنها تفيد في تعلم اللغات. ومن هنا، فموضوع اللسانيات التقابلية هو التنبؤ بالأخطاء، والاستعداد لوصفها وشرحها وتحليلها، مع تذليل مختلف الصعوبات الناتجة عن تأثير اللغة الأم. ومن هنا، يهدف أصحاب هذه المقاربة إلى التحكم في اللغة الثانية، في ضوء فهم اللغة الأم وتفسيرها. علاوة على ذلك تندرج اللسانيات التقابلية ضمن اللسانيات التطبيقية المتعلقة بتعليم اللغات وتدريسها، والبحث عن حلول لمشكل التعدد اللغوي في المؤسسة التعليمية؛ أي: تعنى بطرائق تدريس اللغات الأجنبية بالطرائق نفسها المستخدمة في دراسة اللغة الأم.

ويتجلى دورها الأساس في دراسة الأخطاء التي تظهر في الملفوظات التداولية التي ينتجها المتعلمون المبتدئون، بهدف معرفة أسبابها، وعلاقتها بالكفاية اللغوية والحدس والإنجاز اللغوي، وضبط مجالها في اللغة الثانية وفي اللغة الأم. ويحيلنا هذا على نظريات نوام شومسكي (N.Chomsky) المتعلقة باللسانيات التوليدية التحويلية التي درست بشكل جيد قضية الاكتساب اللغوي، وعلاقة الكفاءة بالإنجاز والحدس، وكيف يمكن الحكم على الجمل باللحن أو بالمقبولية. بمعنى أن نوام شومسكي وضع مجموعة من المعايير اللسانية للتمييز بين الجمل الخاطئة اللاحنة من الجمل الصحيحة المقبولة لسانيا.

[1]– عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص:336.

وعليه فـ" موضوع تحليل الأخطاء بعامة، واللغوية بخاصة، فقد لاقى رواجاً لدى بعض الدارسين الذين عنوا بإعداد المواد التعليمية، ويقوم هذا المنهج على خطوات مهمة حرص فيها على تأكيد أهمية كل مرحلة ودقتها، وتتمثل أولى هذه الخطوات في حصر الأخطاء المنتظمة في الكلام أو الكتابة، ومن ثم تصنيفها ووصفها، والبحث عن الأسباب، ومحاولة إيجاد الحلول لها، هذا وتتوقف نتائج العمل بهذا المنهج على احترام مجموعة من الشروط هي: احترام ترتيب هذه الخطوات احتراماً دقيقاً، والقدرة العلمية الهائلة للباحث على معرفة اللغة في قواعدها الشكلية، وكذلك على كيفية استعمال وتطبيق هذه اللغة في سياقاتها الحقيقية كما يستعملها أبناؤها المتكلمون بها، ناهيك عن عدم الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلى حين التأكد من الإحاطة والانتهاء كلياً من دراسة الخطوة الأولى دراسة مستفيضة، والإلمام التام والكبير بالعلوم ذات الصلة المباشرة بالدراسة اللغوية وتعليم اللغات مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، ونظريات التواصل اللغوي، والسيميائيات.. إلخ.

إن تأكيد هذه الضوابط أمر أساس، لأن التقصير في خطوة من خطوات هذا المنهج يكون سبباً مباشراً في قصور البرنامج التعليمي الذي سيبنى فيما بعد في ضوء نتائجه. فعدم تحديد جميع الأخطاء، ونسيان بعضها، أو سوء وصفها أو تصنيفها، سيجعل من البرنامج التعليمي برنامجاً ذا ثغرات كبيرة، ويكون هو بذاته سبباً في وقوع المتعلمين في الأخطاء، وبالتالي سيحرص الدارس المنتهج لهذا الأسلوب على الجمع العام لجميع الأخطاء، ومن ثم يتم الانتقال إلى تصنيف هذه الأخطاء بوضعها في جداول بحسب انتماء الخطأ إلى مستوى من مستويات اللغة الصوتية، والصرفية والتركيبية، وبعد التصنيف، ينتقل إلى الوصف، من خلال التعريف بالقاعدة التي يخرقها الخطأ، في مجال التركيب مثلاً: هل الخطأ هو خرق لقاعدة التقديم والتأخير، أم الإضافة، أم الإسناد.. إلخ. أما المرحلة الأخيرة وهي في الحقيقة أصعب المراحل، فيعمل الباحث فيها على تحديد الأسباب الحقيقية التي سببت الخطأ، وهنا يجب أن نعرف بأن الخطأ قد يكون ناتجاً عن التداخل اللغوي، كما هو في المنهج التقابلي، وقد يكون لأسباب أخرى نفسية أو اجتماعية أو عضوية، ولذلك يحتاج في هذه المرحلة إلى إلمام مهم في مجالات وتخصصات علمية أخرى كما ذكرنا آنفاً. وأما الخطوة الأخيرة فتتمثل في اقتراح الحلول المناسبة لحل هذه المشكلات، وتصحيح هذه الأخطاء عند المتعلمين، ويكون ذلك طبعاً بوضع برنامج تعليمي متكامل قائم على نتائج البحث باستعمال هذا المنهج"[1].

[1]– نعمان عبدالحميد بوقرة: اللسانيات التطبيقية في السعودية نشأتها.. موضوعاتها.. وأهدافها الإجرائية، مجلة الرافد، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، العدد170، 2011م.

وهكذا يتبين لنا أن المقاربة اللسانية تدرس الأخطاء وتحللها في ضوء اتجاهات سيكولوجية، واجتماعية، وتطبيقية تقابلية، بتشخيص الأخطاء ووصفها وتحليلها، وتصنيفها، والبحث عن عواملها ومصادرها، وتحديد طرائق معالجتها.

– المقاربة البنيوية الشعرية:

إذا كان رومان جاكبسون (R.Jackobson) يرى أن الشعر يتحدد بالوظيفة الشعرية، فإن جان كوهن(Jean Cohen) يرى أن الشعر يتحدد بالانزياح. والمقصود بمصطلح الانزياح هو الخروج عن القاعدة أو المعيار أو المألوف. وبتعبير آخر، الانزياح هو خطأ مقصود ومتعمد، يوظفه المبدع لدواع فنية وجمالية وإيحائية ورمزية. وغالبا، ما يرتبط الانزياح بالصورة البلاغية. ولكن يمكن الحديث عن أنواع عدة من الانزياح: الانزياح الصوتي، والانزياح الإيقاعي، والانزياح الصرفي، والانزياح التركيبي، والانزياح البلاغي، والانزياح الدلالي، والانزياح المنطقي، والانزياح البصري، والانزياح التداولي...

بل إن الشعر يتميز عن النثر بظاهرة الانزياح، إذ يحترم النثر قواعد اللغة ومعاييرها المنطقية والتداولية. في حين، يتمرد الشعر عن تلك القواعد بارتكاب مجموعة من الأخطاء المتعمدة لاستفزاز المتلقي وإرباكه وإثارته.

وغالبا ما تعرف الصورة بأنها انزياح عن المعيار، أو خروج متعمد عن القواعد المعتادة، أو تحويل الألفة إلى غرابة[1]، كما يرى ذلك جون كوهن (John Cohen)، في كتابه (بنية اللغة الشعرية)[2]. ويعني هذا أن الصورة هي تحويل لما هو مألوف ومستعمل من الكلام إلى لغة مجازية واستعارية وبلاغية خارقة لما هو عاد. ومن ثم، فالصورة هي عملية تحويل وتغيير وتعويض واستبدال، وتتم هذه العملية على المحورين المتقاطعين: المحور الاستبدالي الدلالي والمحور التأليفي التركيبي اللذين يساهمان في تحقيق الوظيفة الشعرية حسب رومان جاكبسون(R.Jakobson). بيد أن تزفيتان تودوروف(Tzvetan Todorov) وأوزوالد دوكرو(oswald Ducrot) ينتقدان نظرية الانزياح عند جون كوهن في كتابهما المشترك (القاموس الموسوعي لعلوم اللغة)[3]، ويقران أن ليس كل صورة هي انزياح، وليس كل انزياح صورة. ويعني هذا أن مفهوم الانزياح مفهوم قاصر في

[1]– جميل حمداوي: بلاغة الصورة السردية في القصة القصيرة، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى 2014م، ص:31-32.

[2]– جون كوهن: بنية اللغة الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1986م، ص 55.

[3]– جون كوهن: بنية اللغة الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، المرجع السابق. ص58.

فهم الصورة البلاغية؛ لأن ثمة بعض الصور البلاغية القديمة ليست انزياحات، مثل: صورة الوصل برابط وبغير رابط[1]. وبتعبير آخر لم يستثمر جون كوهن مصطلح الانزياح إلا بمقارنة النصوص الشعرية مع النصوص النثرية العلمية الحديثة والمعاصرة. ومن ثم فهذه النظرية لا تنفع كثيرا أثناء التفسير والشرح، ولكنها تجدي أثناء عملية الوصف. بل أكثر من هذا إن اللغة الإنسانية في الأصل استعارية كما يرى نيتشه، وفيكو، وهامان، وروسو، وتودوروف، مادام هناك ما يسمى كذلك بالاستعارات المنسية أو الصور الخامدة[2].

- **المقاربات البيداغوجية:**

ثمة مجموعة من التصورات البيداغوجية التي عالجت قضية الخطأ من زوايا مختلفة، ويمحكن حصرها في ما يلي:

1- نموذج الرأس الفارغة:

يقترب هذا المفهوم من التصور التجريبي، فالمتعلم – حسب هذا المنظور– صفحة بيضاء أو رأس فارغة، وليس العقل أعدل قسمة متساوية بين البشر كما قال ديكارت، بل العقل فارغ يمكن حشوه بالمعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم من الواقع التجريبي. ومن ثم، لابد من تواصل تقليدي يرتكز على أسس ثلاثة: الملقي، والمحتوى، والمتلقي. لذا، لابد من عملية الإلقاء والتلقين لحث المتعلم على الحفظ والاستيعاب، وتخزين الموارد في الذاكرة. ويقترب هذا التعليم أيضا من التعلم الميكانيكي المباشر." وترتبط الأخطاء في هذا التصور بعدم قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات التي شحنت بها رأسه سابقا، أو بعدم توفره على المؤهلات الضرورية والاستعدادات النفسية والبنيات الذهنية التي تسمح بتحصيلات آنية وإنجازات متزامنة؛ الشيء الذي جعل البعض يطرح معامل الذكاء، ويميز بين الذاكرة البعيدة المدى، والذاكرة المتوسطة المدى، والذاكرة القصيرة المدى. ويستتبع هذا الطرح ربط الخطإ بانحسار المدى الذاكري"[3].

ومن هنا يرتكز هذا التصور التبليغي التجريبي على أطروحة أساسية وهي أن رأس المتعلم صفحة بيضاء. ومن ثم يتعلم التلميذ مكتسباته من الواقع الخارجي، عبر ارتكاب الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها.

---

[1]– جميل حمداوي: بلاغة الصورة السردية في القصة القصيرة ، المرجع السابق، ص:33.

[2]– جون كوهن: بنية اللغة الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، المرجع السابق. ص58.

[3]–العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م، ص:96.

2- تصور الرأس المملوءة:

يرى هذا التصور أن المتعلم يمتلك معلومات قبلية جاهزة بطريقة فطرية ووراثية.ومن ثم، يبني المتعلم معارف جديدة على أنقاض المعارف السابقة التي تتحول إلى أخطاء التي ينبغي تصحيحها وتجاوزها. بمعنى أن المعرفة تتأسس على تصحيح الأخطاء السابقة. ومن ثم " فثمة -إذاً- حقيقة لا ينبغي تجاهلها، وهي أن المتعلم لا ينطلق من فراغ في وضعية اكتساب المعارف، بل إنه يلج المدرسة وهو حامل لمعارف قبلية.فهو ليس بالكيس أو الرأس الفارغة التي تملآ بالمعلومات الجاهزة تفاديا للوقوع في الخطأ، وهي الفكرة التي عبر عنها باشلار حين قال:" غالبا ما اندهشت من سلوك المدرسين الذين يتصورون أن الفكر البشري يبدأ تعلمه كما نبدأ درسا...وقد فاتهم أن التلميذ يأتي إلى القسم، وهو محمل بمعارف مكتملة المعالم."[1]

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

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

3- النموذج السلوكي أو تصور المدرجات الصغرى

ينبني هذا التصور النظري البيداغوجي على ضرورة تقسيم المعرفة الكلية إلى أجزاء وعناصر ووحدات صغرى، مع الاعتماد على مبدأ التدرج الاستقرائي من الجزء إلى الكل. ويقوم هذا التصور أيضا على الجانب الكمي، باستجماع أكبر قدر من المعلومات والموارد والمعارف ليكون المتعلم متفوقا. ومن ثم، يمكن تفادي الأخطاء بتقسيم الدرس إلى مجموعة من المقاطع والأجزاء والوحدات والعناصر، انطلاقا من صياغة واضحة المدارج.

و"عند وقوع الأخطاء أثناء الإنجاز، فإنها لا ترد إلى التلميذ الخاطئ بقدر ما ترد إلى المدرس والمقررات وطرائق التدريس المتبعة. الشيء الذي يستوجب العلاج بدل العقاب، وإعادة النظر في التسلسل المتبع؛ بمعنى أن أحد المدرجات عال جدا، ولا يتناسب مع النضج العقلي للتلميذ. وعلى الرغم من أن هذه البيداغوجيا السلوكية تنطوي على إيجابيات تربوية، كالتدرج

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

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

وترتيب الدرس وإنجازه عبر مستويات متكاملة بدئية ثم وسيطة ثم نهائية، فإنها لا تهتم ببناء المعارف من طرف التلميذ. كما أنها تغفل تمثلات المتعلم والمعاني التي يسقطها على ظاهرة ما أو مفهوم ما. فقد يتمكن التلميذ من فهم مكونات النظام البيئي أو النظام الزراعي، لكنه يبقى جاهلا للعلاقات التبادلية والتفاعلية الموجودة بين العشيرة الإحيائية والمدى الحيوي أو بين عناصرها الأولى التي هي الإنسان والحيوان والنبات. وقد يتمكن من تعرف مورفولوجيا وحركة وتوطين الظاهرة الجغرافية؛ لكنه لا يقدر على إبراز التأثيرات المتبادلة بين الحركة والزمان والحركة في المكان أو بين المورفولوجيا والتوطين."[1]

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

– بيداغوجيا الكفايات والإدماج:

بادئ ذي بدء، كثير من الأكفاء من الأطباء والمهندسين والرياضيين والسياسيين يخطئون كباقي الناس، ولا ينتقص هذا من كفاءتهم ومؤهلاتهم العلمية أو المهنية أو الحرفية. بمعنى أن المتعلم الكفء مثل هؤلاء قد يرتكب أخطاء قليلة أو كثيرة، سواء أكانت صوتية أم صرفية أم إملائية أم تركيبية أم دلالية... فمن الأخطاء يتعلم الإنسان. وقلما نجد شخصا في الواقع لا يخطئ، مهما كانت مكانته العلمية ومؤهلاته الكفائية. فالخطأ وارد في كل لحظة ودقيقة. لذا، لا ينبغي أن نركز – أثناء عملية التقويم– على الأخطاء المرتكبة أو المرصودة، فنعاقب المتعلم على ذلك بقسوة مرات ومرات عدة، وننسى الكفاية الأساسية أو التعليمات المهمة. بمعنى أن تقويم الموضوع ينبغي أن يراعي مدى ملاءمة إجابات المتعلم للتعليمات المطروحة. وبهذا، لا تقتصر الكفاءة على تفادي الأخطاء فحسب، بل التثبت من مدى التمكن من الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية، والقدرة على التحكم فيها. ومن هنا، يبقى معيار الحد الأدنى هو الضابط الحقيقي في عملية التقويم الإدماجي.

وللتمثيل إذا أجاب المتعلم في امتحان التاريخ المعاصر، عن مجموع تعليمات الوضعية الإدماجية المتعلقة بالحرب العالمية الثانية، باستعراض أسباب هذه الحرب، وذكر مراحلها، وتعداد نتائجها، مع كتابة مقدمة وخاتمة تامتين ومستوفيتين. بيد أنه ارتكب أخطاء نحوية قليلة أو كثيرة، فهذا لن يؤثر في كفاءة التلميذ ومجهوده الشخصي. فقد تحققت – فعلا– كفاية الوضعية، بمجرد احترامه لبنود الوضعية وتعليماتها، وتلاؤم إجاباته مع ما هو مطلوب.أما ما ارتكبه من أخطاء، أو ما استعمله

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

من تشطيب أو سوء تنظيم للورقة، فإن هذا لن يؤثر في قدراته الكفائية؛ لأنه أصاب الهدف المرجو أو المبتغى، فحقق النجاح المنشود.

وعليه ينبني التقويم الإدماجي على معيارين أساسيين هما: معيار الحد الأدنى ومعيار الإتقان، فمعيار الحد الأدنى (Critère minimal) هو الذي يساعدنا على التثبت من مدى تحقق الكفاية، ويتحقق ذلك بمعيار الملاءمة.أي: ملاءمة الحل لتعليمات الوضعية الإدماجية، وكذلك انسجام الأجوبة مع المطلوب. وإذا أفلح المتعلم في حل الوضعية المعطاة له، فقد حقق الهدف المنشود من تلك الوضعية. ومن ثم، فهو كفء ومؤهل وناجح في عمله. ويعني هذا أن الحد الأدنى هو مقياس النجاح، وليس معيار الإتقان والجودة. ومن ثم، يرتبط معيار الحد الأدنى بالكفاية الأساسية أو المستهدفة ارتباطا وثيقا وعضويا وسببيا. على أساس أن هذا المعيار هو أساس تحقق الكفاية، وأساس النجاح والتأهيل.

وللتمثيل: لكي نحكم على سباح بأنه كفء، فهناك على الأقل معياران: معيار التحرك داخل المسبح، ومعيار التوازن (عدم الغرق). وثمة معايير أخرى، يمكن الاستئناس بها، ولكنها أقل أهمية مقارنة بمعيار الحد الأدنى، مثل: السرعة، واللياقة، و تنويع أوضاع السباحة، وتدخل هذه المواصفات ضمن معيار الإتقان والجودة(مؤشر الإتقان/ critère de perfectionnement).

ويعني هذا أن معيار الإتقان لا يعتبر أساسيا في تقويم الكفاية المستهدفة، بل هو معيار ثانوي ومكمل، ولا يؤخذ بعين الاعتبار إذا تحقق المعيار السابق (معيار الحد الأدنى).

لكن لا ينبغي أن نضخم في لائحة المعايير الأساسية. إذ ينبغي أن نتجنب الإكثار من المعايير الدنيا لكي لا نكون قساة مع متعلمينا. إذاً، لابد من التقليل من معايير التصحيح والتقويم. ومن هنا، يرجح كفة معيار الحد الأدنى (معيار الملاءمة) أثناء التصحيح على معيار الإتقان الذي يعنى بجودة المنتوج، ومحاسبة المتعلم على أخطائه. فالتلميذ الذي كتب موضوعا إنشائيا جيدا في تحليل النص الأدبي، بمراعاة جميع التعليمات التي تتطلبها الوضعية الإدماجية، هو تلميذ كفء ومؤهل، على الرغم من ارتكابه لعدد من الأخطاء اللغوية والإملائية والتركيبية.

لأن المهم – هنا– ليس هو الإتقان، وجودة العرض، وحسن الخط، بل هو معيار الملاءمة. بمعنى ضرورة الاحتكام إلى معيار الحد الأدنى بدل الاحتكام إلى معيار الإتقان. بتعبير آخر، فقد كان المدرسون، في التربية التقليدية، يحاكمون التلميذ انطلاقا من رداءة الخط، وعدم تنظيم ورقته، دون الاحتكام إلى الأجوبة ومدى تطابقها مع الأسئلة المطروحة. لذا، نحكم على كل تلميذ أو متعلم استوفى جوابه كل عناصر المطلوب بالنجاح، على الرغم من رداءة الخط، وكثرة الأخطاء، بشرط ألا تكون

نقط الإتقان أكثر من نقط الملاءمة، وألا تتعدى ثلث مجموع النقط.أي: لا يبنى التقويم على محك الأخطاء، بل يبنى على قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، فاللاعب الرياضي الماهر يخطئ عندما لا يسجل أهدافا، والطباخ الماهر قد يخطئ بدوره أثناء الطهي، فلا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم.

ومن ناحية أخرى لابد أن تكون معايير الحد الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة، كما نجد ذلك في امتحانات ومسائل الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية؛ لأن هذا ظلم وإجحاف في حق المتعلم، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم.

أما فيما يخص شبكة التصحيح، في منظور التقويم الإدماجي، فيمكن القول: إنها " أداة تقدير معيار عبر المؤشرات المحددة بدقة.وبلغة أخرى، فإن الشبكة تجيب عن هم توحيد التصحيح.وبلغة بيداغوجية تشكل أداة للمساعدة على تصحيح إنتاجات التلاميذ.وهي تستعمل بغايتين كذلك هما:

- ضمان حد أقصى من الموضوعية في التصحيح.
- تغيير رؤية المدرسين لإنتاجات التلاميذ.

يمكن النظر إلى شبكة التصحيح من جانب كمي أو كيفي.[1]

إذاً يقوم المدرس إنتاج المتعلمين اعتمادا على شبكة التصحيح، بهدف التثبت من مدى تحكم المتعلم في المعايير، ومدى فهمه واستيعابه للتعليمات، وكذلك التأكد من مدى تحقق الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية، عبر مرحلة معينة، أو في آخر السنة الدراسية، أو حسب الدورات الدراسية. ويترجم التقويم تلك المعطيات التقديرية إلى أرقام عددية، كما يثبت ذلك سلم التنقيط، أو تحيل عليها المؤشرات الكمية.

وينقسم جدول شبكة التصحيح إلى خانتين: خانة خاصة بالمعايير المندرجة ضمن ما يسمى بمعيار الحد الأدنى، وهي: معيار الملاءمة، ومعيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، ومعيار الانسجام. وفي الخانة الثانية، توجد ثلاث تعليمات لكل معيار. وبعد ذلك، ينقط المدرس المتعلمين حسب هذه المعايير والتعليمات الثلاث. وهناك المعيار الرابع هو معيار الإتقان، ويتعلق بجودة العمل خطا وقراءة، وخلوه من التشطيب.

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

إن شبكة التصحيح تستخدم للتقويم والمعالجة، والهدف منها هو التثبت من مدى التحكم في المعايير، ومدى تحقق الكفاية المستهدفة، اعتمادا على مجموعة من المؤشرات الكيفية (الحجم المحدد، وجودة المقروئية، وسلامة اللغة، وتوظيف علامات الترقيم، والترتيب، والملاءمة، ونمط الكتابة المستخدمة...)، والمؤشرات الكمية (سلم التنقيط). ويمكن للمدرس والمتعلم معا أن يستعينا بشبكة التصحيح بغية تقويم الإنتاج كما وكيفا.

– البيداغوجيا الفارقية

تسعى البيداغوجيا الفارقية جاهدة للحد من الفوارق البيداغوجية والديداكتيكية بين المتعلمين، داخل الفصل الواحد، وضمن المناهج الدراسية الواحدة، وأمام مدرس واحد. وتتجلى تلك الفوارق في تباين مستويات التلاميذ الذهنية والذكائية والمعرفية، كما يبدو ذلك جليا في التعثرات والأخطاء التي يرتكبها المتعلمون الضعاف، ويعود ذلك إلى عوامل وراثية ومكتسبة. ويعني هذا أن الأخطاء والهفوات الديداكتيكية تكون قليلة ومحدودة عند المتقدمين من التلاميذ، وتكون كثيرة عند المتعلمين الضعاف والمتعثرين إلى درجة الخطورة. وقد يكون سبب ذلك التفاوت الاجتماعي والطبقي والاقتصادي، والاختلاف الوراثي، وتباين الأسر على مستوى الرأسمال الثقافي؛ مما يؤثر ذلك في مستوى التحصيل لدى المتعلمين إيجابا وسلبا، فقد تكون الشفرة اللغوية ضعيفة عند أبناء الطبقات الفقيرة، وغنية وثرية عند أبناء الطبقات الغنية والمثقفة. لذا، ينبغي أن يتمثل المدرس البيداغوجيا الفارقية لتفريد المتعلمين، وتصحيح تعثراتهم بالمراجعة، والدعم، والتقوية، والتوليف، والمعالجة الفورية والآنية والمستمرة والدائمة، بهدف تقريب المستويات الدراسية داخل الفصل الواحد.

ومن هنا تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق النجاح الحقيقي، بتنويع البرامج والمناهج والمقررات والمحتويات والأهداف والكفايات، ومراعاة تنويع الأهداف والغايات، وتنويع الطرائق والوسائل الديداكتيكية، وتنويع مختلف وسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح، من أجل خلق متعلم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات المهنية الصعبة أو الوظيفية داخل المجتمع. بمعنى أن البيداغوجيا الفارقية طريقة إجرائية ناجعة لتحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، مع الحد من الفشل والهدر الدراسيين.

ولابد أن يتسلح المدرس بمبدأ التفريد والتفريق للحد من الأخطاء التي يرتكبها المتعثرون في الفصل الدراسي الواحد. ويقصد بمبدأ التفريد احترام المدرس لخصوصيات المتعلم الذهنية والمعرفية والذكائية والوجدانية والحركية، ومراعاة أحواله النفسية الشعورية واللاشعورية، والانطلاق مما يميزه ويفرده عن باقي المتعلمين الآخرين نفسيا واجتماعيا واقتصاديا وطبقيا وثقافيا، مع

تنويع الدروس والطرائق والوسائل الديداكتيكية، وتفريد أساليب التقويم والمعالجة بغية فهم فرادة المتعلم وتفسيرها، ومعالجتها تقييما وتصحيحا من أجل مساعدته على تحقيق النجاح والتميز والتكيف الدراسي والاجتماعي بطريقة إيجابية.

ويعني مبدأ التفريق تقسيم المتعلمين داخل القسم الجماعي، في ضوء الأهداف والكفايات، والمحتويات والمضامين، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، ووسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح.

وثمة مجموعة من الآليات البيداغوجية والديداكتيكية لتنزيل البيداغوجيا الفارقية في أرض الواقع عملا وممارسة وتطبيقا وتجريبا واختبارا، منها: إنجاز تقويم تشخيصي مسبق لمعرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم داخل الفصل الجماعي الموحد، وتبيان أنواع التعثر الموجود لدى المتعلم، بتحديد أسبابه الذاتية والموضوعية، المباشرة وغير المباشرة، وتصنيف تلاميذ الفصل الواحد إلى فئات وجماعات مختلفة حسب مستواها المعرفي، والذكائي، والوجداني، والحركي، والفني، والثقافي، والاجتماعي، والطبقي، والاقتصادي... بمعنى " أن يتعرف المعلم إلى الخاصيات الفردية لتلامذة فصله: مستوى تطورهم الذهني والوجداني والاجتماعي، قيمهم ومواقفهم إزاء التعليم المدرسي، وتنصح البيداغوجيا الفارقية المربين بتقسيم الفصل الواحد إلى فرق صغيرة متجانسة، وبمطالبة كل فريق بعمل يتلاءم مع صفاته المميزة، وذلك في إطار عقد تعليمي تعلمي يربط المعلم بتلاميذه.[1]"

ومن ثم لابد من الانطلاق على المستوى الديداكتيكي، من مجموعة من الأهداف الإجرائية والكفايات الأساسية التي ينبغي إنماؤها لدى المتعلم الفارقي، بعد أن يقسم القسم الواحد إلى فرق عمل، يوزع أفرادها جماعات في ضوء ديناميكية الجماعة، أو يتمثل في ذلك التوزيع تصورات علم النفس الاجتماعي. وبعد ذلك، يقدم المدرس مجموعة من الأنشطة الدراسية تتلاءم مع فئة معينة، وتحترم ذكاء معينا، مثل: الذكاء الرياضي، والذكاء الفني، والذكاء الفضائي، والذكاء الجسدي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الذاتي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي...

ولابد أن تكون هناك مقررات دراسية فارقية متنوعة تراعي نظرية الذكاءات المتعددة، أو يجتهد المدرس في إيجاد مقرر دراسي فارقي، حسب مختلف المستويات الدراسية التي توجد في فصله، ويفضل أن تكون في المدرسة فصول فارقية تراعي المستويات الدراسية المتقدمة أو العادية أو المتأخرة. علاوة على ذلك، يختار المدرس محتويات فارقية ذات مضامين تتناسب مع مستويات المتعلمين، وتتلاءم مع مختلف ميولهم الذهنية والوجدانية والحركية. ويختار أيضا طرائق تدريسية متنوعة ناجعة، فينطلق

[1]–أحمد أوزي، أصول علم النفس، المرجع السابق، ص:55.

من وسائل ديداكتيكية صالحة لتقديم المضامين والمحتويات الفارقية، باستخدام الطرائق البيداغوجية الفعالة أو النشطة، ثم يوظف التنشيط المسرحي والقراءة الدرامية.

كما يلتجئ المدرس إلى التقويم الفارقي القائم على الدعم، والتوليف، والتشخيص، والمعالجة، والتصحيح، والفيدباك، وتفريد المتعلم. ومن هنا، لابد من التركيز على المتعلم بيداغوجيا وديداكتيكيا، وتشجيعه على التعلم الذاتي لبناء شخصيته معرفيا ووجدانيا وحركيا، في إطار البيداغوجيا اللاتوجيهية، أو البيداغوجيا المؤسساتية، أو بيداغوجيا التنشيط المسرحي، أو بيداغوجيا الطرائق الفعالة... وهذا كله من أجل تكوين مواطن صالح نافع لذاته وأسرته ووطنه وأمته، في إطار مدرسة النجاح التي تسعى جادة لتطوير المنتوج المدرسي، وتحويل قدرات المتعلمين إلى كفايات وظيفية، والحد من الإخفاق الدراسي، وإيقاف الهدر المدرسي، والعمل على إكساب المتعلم قدرة أفضل على تحمل المسؤولية والاستقلالية والتعلم الذاتي، بهدف التكيف الاجتماعي والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات الذاتية والموضوعية.

– الذكاءات المتعددة

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

ومن ثم تعد نظرية الذكاءات المتعددة فلسفة سيكوبيداغوجية جديدة للحد من ظاهرة الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي؛ لأنها تؤمن 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. كما أن نظرية الذكاءات المتعددة عبارة عن آليات ديداكتيكية وبيداغوجية فعالة تساهم في تنشيط الدروس، وتحويلها إلى مهارات وقدرات كفائية إجرائية، تعمل على

[1]– الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، المرجع السابق، ص:202.

[2]– أحمد أوزي، أصول علم النفس، المرجع السابق، ص: 56.

تمهير المتعلم بشكل جيد، وجعله أمام وضعيات معقدة لمواجهتها أو التأقلم معها. كما أنها نظرية صالحة لمعالجة التعثر الدراسي، ومحاربة العنف والشغب داخل الفضاءات التربوية التعليمية، والقضاء على التسرب والهدر والفشل الدراسي، 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 الفعالة التي تشوق المعلم والمتعلم على حد سواء، وتعمل على تقوية الطالب والمتعلم معا...

5- بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع

- واقع الممارسة التدريسية:

تتميز الممارسة التدريسية بالنظرة السلبية إلى الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، على أساس أن هذه الأخطاء تسيء إليهم، وتعبر عن تدني مستواهم المعرفي والثقافي، وتراجع قدراتهم الكفائية عن الاكتساب والتعلم والاستيعاب؛ بسبب شرودهم، وعدم الانتباه إلى الدروس، ولامبالاتهم 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 الديداكتيكي، وسوء توظيف الوسائل التعليمية-التعلمية، أو قد لا يقومون بواجباتهم بشكل حسن.

ومن هنا يكون الخطأ في منظور الممارسة التدريسية 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 وتعثره وتكرار السنة الدراسية. وبذلك، يكون المدرس قد جانب جادة الصواب، وأهمل الجوانب الأخرى في العملية الديداكتيكية بصفة عامة، وعملية التقويم بصفة خاصة. وتتمثل هذه الجوانب في عدم مراعاته للمعايير الدنيا في مجال التقويم، كما يبدو ذلك واضحا في بيداغوجيا الكفايات، وقد لا يراعي تنوع الذكاءات الموجودة لدى المتعلمين، ولا يميز جيدا بين الفوارق

الفردية الموجودة بينهم، تلك 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، ويعده أيضا وسيلة أساسية لتحقيق الأهداف والكفايات المرجوة؛ لأن الأخطاء هي التي تجعل المتعلم – في الحقيقة – واعيا بإنتاجه وعمله وفروضه، فهي التي تعلمه كيف يقوم نفسه بنفسه، انطلاقا من مجهوداته الفردية، أو بامتلاك القدرات الذاتية على تصحيح الأخطاء التي يكون قد ارتكبها،أو بمساعدة أصدقائه وزملائه ومدرسيه.

وفي هذا السياق يقول العربي اسليماني ورشيد الخديمي:" من سلبيات النظام التعليمي، والطرائق البيداغوجية، قتل روح الحوار عند التلميذ، والتي نشأت لديه منذ السنوات الأولى في حياته. فلقد لاحظ تارد (Tarde) أن الأطفال يبدؤون بطرح الأسئلة على آبائهم وعلى الأشخاص الذين يكبرونهم سنا، وهذا حوار نحن مطالبون بتنميته من خلال منحهم الحق في الخطإ والصواب؛ ويرى محمد بوبكري بأن المدرس لا ينتهي هنا إلى أن التلاميذ يتوفرون على معارفهم الخاصة، وعلى جهاز خاص بتمثلاتهم، وأنهم لا يمارسون بالضرورة القطيعة الإبستمولوجية 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 يوما ما مصدر هذا الخطأ وأية طريقة سليمة لفهم هذه الأخطاء؟

إن 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)"[1].

وعلى العموم ماتزال النظرة السلبية إلى الأخطاء طاغية على القسم الدراسي، ومازال التركيز ينصب على الأخطاء تشخيصا، وتصنيفا، وتقويما، وتصحيحا، ومعالجة، وليس على المعايير الدنيا، مثل: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم للأدوات.

[1]– العربي اسليماني ورشيد الخديمي:نفسه، ص:98.

6- أنواع الأخطاء:

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

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

ب- **الأخطاء ذات المصدر التقابلي:** ثمة أخطاء ناتجة عن التداخل اللغوي، أو ناتج عن الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية لذى التلميذ، سواء على مستوى توظيف المصطلحات أو التعابير. فهناك من يكتب تعابير عربية، وهو يكتب إنشاء بالفرنسية، أو يستعمل ألفاظا من لغته الأم، ويعتقد أنها من الفصحى.

ت- **الأخطاء ذات المصدر السيكولوجي:** ترجع هذه الأخطاء إلى أسباب نفسية، مثل: التلعثم، وصعوبة القراءة والكتابة، والأفازيا...

ث- **الأخطاء ذات المصدر المجتمعي:** تعود إلى أسباب سوسيولوجية، كالإيمان بالخرافات والشائعات والسحر والمعتقدات الضالة والباطلة، وترويج مجموعة من الأفكار التيولوجية ذات الطابع الغيبي.

ج-**الأخطاء ذات المصدر الفيزيائي:** تتمثل في صعوبة التواصل بسبب التشويش، وانقطاع خط الاتصال؛ مما يجعل المتعلم يحصل على معلومات خاطئة، قد تؤثر سلبا في أدائه التربوي.

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

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

د- **الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي**: قد يرتكب المتعلم كثيرا من الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي، مثل: الغش، والتغيب المتكرر، والاعتداء على زملائه في القسم، أو ضرب مدرسه، أو سب رجال الإدارة وشتمهم وإهانتهم. بمعنى أن المتعلم قد يجهل مجموعة من القوانين والمساطر أو يتغافل عنها، فيقوم بحماقات وتصرفات مشينة في حق أصدقائه أو في حق مدرسيه أو إدارته، على الرغم من وجود قوانين داخلية لكل مؤسسة تربوية، بل يوجد في كل فصل دراسي ما يسمى بقانون الانضباط الداخلي. لذا، تدفعه تلك الأخطاء إلى الخضوع إلى مجموعة من الجزاءات الإدارية والتشريعية ذات الطابع القانوني، فيحاكم من قبل المجلس التأديبي، ربما يحرم من الدراسة بشكل مؤقت أو مرحلي أو بصفة دائمة، أو قد يحاكم قضائيا وجنائيا إذا ارتكب – لا قدر الله- جريمة قتل، أو اعتدى على أصدقائه، أو تحرش بتلميذة ما أو اغتصبها.

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

7- مصادر الأخطاء:

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

أ- أخطاء المناهج والبرامج والمقررات الدراسية:

تكون المناهج التربوية ببرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية، سببا في الأخطاء التي يرتكبها المدرس والمتعلم معا؛ بسب غياب فلسفة تربوية واضحة، أو وجود أخطاء معرفية كثيرة في المنهاج الدراسي بصفة عامة، والبرنامج والمقرر بصفة خاصة. ويعني هذا أن المدرس قد يوصل إلى المتعلم أخطاء معرفية ومنهجية؛ سببها المحتويات والمضامين التي يعج بها المنهاج الدراسي. ويلاحظ أن ليس هناك مراقبة للكتب المدرسية، أوتتبع تقويمي لها. وأكثر من هذا، ليس هناك مراجعون لهذه المقررات قصد تصحيح هذه الأخطاء ومعالجتها، وتنبيه المؤلفين والمطابع إلى إعادة النظر فيها بالتصحيح والمعالجة. ويستحيل أن نجد كتابا مدرسيا من الابتدائي نحو التعليم العالي خاليا من الأخطاء المطبعية، والمعرفية، والصرفية، والإملائية، والتركيبية، والمنهجية...ومن هنا، تتسرب هذه الأخطاء كلها إلى المتعلم، ويتعلمها على أنها صحيحة ويقينية وحقيقية.

ب- أخطاء المدرس:

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

ج- أخطاء المتعلم:

يتحمل المتعلم مسؤولية أخطائه التي تظهر بشكل جلي في ورقة الامتحان، وقد يكون سبب تلك الأخطاء راجعا إلى عامل النسيان، واللامبالاة، والشرود، وعدم الانتباه، وعدم الرغبة في التعلم، والانسياق وراء شهواته وغرائزه وعواطفه، ناهيك عن تضييع الوقت بسبب كثرة التغيبات، والدخول في مناوشات وصراعات متطاحنة مع زملائه، أو الإدمان على المخدرات والأنترنيت ولعبة الكرة على حساب التمارين والأنشطة الفصلية وأنشطة المنزل. لذا، يحتاج التعلم إلى التركيز، والانتباه، ومراجعة الدروس بشكل فوري ودائم، وإعادة إنتاج المعارف المدرسية بواسطة القراءة الموازية، والتقليل من توظيف التقنيات الإعلامية المعاصرة إلا إذا كانت الحاجة إليها ماسة لإعداد العروض والأبحاث والمشاريع والملفات التربوية.

8- معالجة الأخطاء:

تعد المعالجة 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.

ومن هنا يقترح الباحثان العربي اسليماني ورشيد الخديمي مجموعة من الخطوات الإجرائية لمعالجة الخطأ، ويحصرها في أربعة خطوات عملية هي: افتراض الخطأ، ومواجهة الخطأ، وتحليل الخطأ، ومعالجة الخطأ. ويقصد بافتراض الخطأ "البناء التعليمي التعلمي، وترقب إجابات وإنجازات مرتبطة أساسا بتمثلات التلاميذ للموضوع الجديد. وقد تكون هذه التمثلات صحيحة تساعد على التقدم في الدرس، وقد تكون معرقلة للدرس. وهكذا، ينبغي للمدرس أن يصوغ مجموعة من الفرضيات أثناء بناء الدرس، بما في ذلك ترقبات الأجوبة الخاطئة، سواء أكانت أصولها بيداغوجية أم معرفة أم نفسية أم اجتماعية.[1]"

أما مواجهة الخطأ فتعني أن " يدفع الأستاذ التلميذ إلى الإحساس بالخطأ، واعتباره حالة عابرة يمر منها الناس جميعا.[2]"

أما فيما يتعلق بتحليل الخطأ،" فيستحسن أن يقوم به المتعلم؛ فإذا لم يستطع، فعلى المدرس أن يساعده أو يطلب من زملائه محاولة التحليل، لكن في شكل رأي ومنافسة شريفة، مثال: أن يقوم التلميذ، وحده أو بمساعدة أستاذه أو بمشاركة زملائه، بتصنيف الأخطاء التي وقع فيها إلى نحوية وتركيبية وصرفية ودلالية؛ ثم يقوم بتحليل كل واحد منها."[3]

وعليه فإن معالجة الخطأ تتخذ مسلكين:

- **المسلك الأول**: هو جعل المتعلم يتحرر من عقدة اعتبار الخطأ آفة أو ظاهرة مرضية. وبالتالي، جعله يكشف الأسباب التي أدت به إلى الخطأ، ويتلمس إفرازاته الجدلية التي تحدثنا عنها من أجل بناء المعرفة الملائمة.

- **المسلك الثاني**: يتمثل في إشعار المتعلم بضرورة التعلم والتعلم مدى الحياة؛ الشيء الذي يتطلب منه بذل الجهد والتحلي بالصبر والأناة والروية، سواء أكنت أجوبته وردوده صحيحة أم خاطئة.

ولا ينبغي تربويا أن يفصل الأستاذ بين المسلكين اللذين يسيران بطريقة متوازية[4].

وعليه تستند المعالجة الديداكتيكية إلى مجموعة من المراحل نحصرها فيما يلي:

---

[1]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص:101.

[2]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص:101.

[3]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص:101.

[4]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص:101.

أ- الكشف عن الأخطاء والتوقف عندها.

ب- وصف الأخطاء وتحليلها.

ت- البحث عن مصادر الخطأ.

ث- تصنيف الأخطاء حسب مجالاتها ومستوياتها.

ج- ذكر القواعد الضابطة والمعيارية التي توجه تلك الأخطاء، وتتحكم فيها.

ح- تقويم الأخطاء وفق المعايير الدنيا ومعايير الإتقان.

خ- تصحيح الأخطاء اعتمادا على الذات أو بمساعدة الأصدقاء والمدرس.

د- تهيئ عدة المعالجة، سواء على المستوى الداخلي أم الخارجي.

ذ- تعضيد المعالجة بدروس التقوية والدعم والتثبيت والتوليف والمراجعة والتغذية الراجعة (Feed Back).

ر- التحقق من مدى استفادة المتعلم من تلك الأخطاء نفسها بوضعه من جديد أمام سياقات ووضعيات إدماجية مشابهة لما تم طرحه سابقا.

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظانها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيحللها بشكل جيد، ثم يصنفها إلى أنواع ومستويات، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية.... ومن ثم، يحدد مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديداكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن العوامل الذاتية والموضوعية التي تكون سببا في تلك الأخطاء.

وفي الأخير يقترح المصحح أو المقوم مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس، أو بالمتعلم، أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدة.أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا أو أخصائيا اجتماعيا أو ملحقا إداريا أو تربويا. وقد يلتجئ المقوم كذلك إلى وسائل الإعلام، والسجلات الذاتية، والبرامج الرقمية...

هذا ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

1- 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.

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

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

4- إجراء تغييرات في العوامل الأساسية[1]، 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.

[1]- انظر: بيداغوجيا الإدماج، المرجع السابق، ص:129.

الفصل الثاني: مفهوم المقاربة بالكفاءات والمناهج

- مفهوم المقاربة بالكفاءات

1- مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا

2- دواعي اختيار المقاربة بالكفايات

3- أنواع الكفايات

4- أهمية المقاربة بالكفايات

5- استراتيجية بناء وتنمية الكفايات

6- مزايا المقاربة بالكفاءات

7- مبادئ المقاربة بالكفاءات

8- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات

9- التعلم في بيداغوجية الكفاءات

10- الوضعية المُشْكِلة في المقاربة بالكفاءات

11- تقويم الكفاءة

- مفهوم المنهج لغة واصطلاحا

1-المفهوم التقليديّ للمنهج

2-المنهج بمفهومه الحديث

3-العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم المنهج

4-مكونات المنهج بمفهومه الحديث

1- مفوم المقاربة بالكفاءات:

لتوضيح معنى المقاربة بالكفاءات سنحاول توضيح كل من المصطلحين المقاربة والكفاءة.

1- مفهوم المقاربة:

لغة : حسب المنجد المعاصر في اللغة العربية " قارب الأمر " بمعنى المناداة و المحادثة بكلام حسن.

اصطلاحا: حسب La rouse هي أسلوب معالجة الموضوع أو الشكل و هي مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين فيمكن تحديد دلالة المقاربة إذا من خلال نمط العلاقة بين المعلم والمتعلم و المعرفة.

المقاربة L'approche: هي تصور و بناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان.

كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية 1.

فالمقاربة إذن هي الاقتراب من الحقيقة المطلقة و ليس الوصول إليها لأن المطلق والنهائي يكون غير ما محدد في المكان والزمان كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف تعرف المقاربة بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من اجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة2.

وتعرف المقاربة كذلك بأنها تصور مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية 3.

---

[1] – محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دارالهدى، الجزائر، ط2، 2012، ص42.

[2] – فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع،الجزائر، ط 2008، ص45.

[3] – عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2013، ص25.

يلاحظ بان هذين التعريفين يحملان نفس المعنى حيث أنهما ينظران إلى المقاربة على أنها الطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعليمي ، بينما هناك من يعتمد المعنى اللغوي لكلمة المقاربة ومن ثم فهو يرى بان المقاربة تعني جعل التلميذ أكثر قربا إلى كفاءته بمعنى أن هناك جهدا يبذل من طرف المعلم قصد تقريب التلميذ إلى كفاءته أي إلى ميزاته العقلية والجسدية وحتى يتم الجمع بين المعنيين اللذين تتضمنهما التعريفات السابقة نقول بان:

المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته أي الطريقة التي تدفع المتعلم إلى استثمار واستغلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات 1.

2- مفهوم الكفاءة La competence:

أ- تعريف الكفاءة :

مصطلح الكفاءة يقابله في اللغة الأجنبية، La Compétence والمقصود به هو مجموع المعارف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة ويعرفها فيليب برنود بأنها "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"، ويعرفها بأنها " نظام من المعارف المفاهيمية والذهنية والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطوات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على (المهمة الإشكالية) وحلها بنشاط وفعالية".

فالكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله المهني ،كما تحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات الغير عادية.

وتعرف الكفاءة كذلك على أنها " هدف ومرمى متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة".

ويرى محمد الدريج أن هذه الكفاءات "إجابات عن وضعيات مشاكل تتألف منها المواد الدراسية" 2.

---

[1] – عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، المرجع السابق، ص 26.

[2] – عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، المرجع السابق، ص28.

والكفاية التعليمية، حسب مصطلحات المركز الوطني للوثائق التربوية، هي مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، يسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء 1.

حسب لوي دينو: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية-الوجدانية ، ومن المهارات المعرفية والحس-حركية ، التي تمكن من ممارسة دور ، وظيفة ، نشاط ، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه " .

والكفاءة كما يعرفها بيير جيليت (1991): " نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار وضعيات من التعرف على المهمة الاشكالية وحلها بنشاط وفعالية ".

ويعرفها ليجوندر (1993): " مهارة مكتسبة عن طريق استيعاب معارف ملائمة وعن طريق الخبرة والتجربة والتي تسمح بتحديد المشكلات الخاصة وحلها ".

وكما يرى البعض أن: " الكفاية هي التمكن من أداء عمل مركب، يعتمد استحضار مجموعة من الطاقات وتوظيفها بفعالية"[2].

إذا يمكن استخلاص من مجموعة التعاريف أن الكفاية تنبني على عناصر أساسية يمكن حصرها في:القدرات والمهارات، الإنجاز أو الأداء، الوضعية أو المشكل، حل الوضعية بشكل فعال وصائب، و منه يمكننا إجرائيا إعطاء تعريف للكفاية على أنها القدرات والمهارات والمعارف التي يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال.ويكون بذلك مكتفيا وواثقا من أدائه، ويسهل عليه بناء خبراته المعرفية 3.

[1] – عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، نفس المرجع، ص29.

[2] – فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص 42.

[3] – محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر،1994، ص13.

هي مجموعة القدرات والمعارف الضرورية لكل وضعية إشكالية، أو هي التحكم في المعارف بدرجة عالية ومعترفة بها، حيث تسمح بالقيام بمهارات في وضعية معينة ومعقدة، وهي مجموعة معارف ومهارات وسلوكيات ناتجة عن تعليمات متعددة يدمجها الفرد وتتوجه نحو وضعيات مهنية مرئية، أو ميادين محددة المهام1.

3- المقاربة بالكفاءات:

هي برامج تعليمية محددة بكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السريع والفعال في مجتمعه2.

وهي أيضا بيداغوجية أو طريقة فعالة تجعل العلاقة بين الثقافة المدرسية و الممارسة الاجتماعية، تعتمد أساسا على المتعلم الذي ينشط و يبني معارفه بمفرده من خلال وضعيات المشكلات و حلها وفق طريقة تسمح للمتعلم ببناء معارفه بالتدريج اعتمادا على قدراته الفكرية (الذهنية) و يتمثل دور المدرس (المعلم) فيها بمرافقة المتعلم أثناء هذا البناء باقتراح وضعيات و أدوات مناسبة لحل وضعية المشكلة المطروحة أمام التلميذ وهي الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم من خلال توظيف المتعلم لمكتسباته تعرف هذه البيداغوجيا بأنها نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الإستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من اجل دمجه في محيطه ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي وتعرف كذلك بأنها إطار عمل يقود المتعلم إلى حل مشكلات.

كما تعرف كذلك بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات ، وتعقد في الظواهر الاجتماعية ، ومن ثم فهي إختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها ، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة3.

يلاحظ من خلال هذه التعاريف بأنها تركز على ربط المدرسة بالحياة وتعطي للعملية التعلمية بعدها الوظيفي بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم وان يوظفها داخل المدرسة وخارجها.

---

[1] – محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، نفس المرجع، ص 21.

[2] – سليمان نايت، وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمازيغية، الجزائر، 2014، ص 29-31.

[3] – سليمان نايت، وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، نفس المرجع، ص33.

ولا يفهم من ذلك بان بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تدير ظهرها للمعارف وإنما على العكس من ذلك فهي تعطي أهمية بالغة للمعارف لكنها تعتبرها كموارد يمكن تجنيدها لمواجهة مشكلات معينة.

أ- أهداف المقاربة بالكفاءات:

1- جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتنكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة .

2- يفشل كثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة .

3- من أجل تجذير المعارف في الثقافة والنشاط .

4- لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية. إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.

5- إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأساتذة، وهي تتطلب بالفعل :

- وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد .
- تَبني تخطيط مرن وذو دلالة .
- العمل باستمرار عن طريق المشكلات.
- اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.
- ابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة .
- مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ .
- ممارسة تقويم تكويني في وضعيات العمل.

ماهي المقاربة بالكفاءات؟:

المقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، إنها تنص :

- على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها .
- على تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليات الناتجة عنها.

– على ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية.

2– دواعي اختيار المقاربة بالكفايات:

تعتبر المقاربة بالكفايات مقاربة فعالة في كل ميادين الإنتاج، وقد دخلت المؤسسات التعليمية على أساس أن هذه الأخيرة ورشات عمل كالمقاولة تماما، علما أن المجال الأرحب الذي تبلورت فيه الكفايات في الوقت الحاضر هو مجال المقاولة الصناعية، ويدشن اعتماد مقاربة المناهج بالكفايات، في نظام التربية والتكوين بالمغرب، مرحلة جديدة تفتح الباب لتدارك كثير من السلبيات التي أبان عليها التقدم المطرد في مجال علوم التربية وما حققه من مستجدات.

وإذا ما حاولنا أن نبين دواعي اعتماد المقاربة بالكفايات في نظام التربية والتكوين بالمغرب كاختيار استراتيجي فإننا نجد أن ذلك حصل استجابة لمجموعتين من الدواعي:

1– الدواعي الفلسفية–السياسية:

يقصد بهذه الدواعي الأسس التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي يعتبر المرجع الأساسي في الإصلاح الجديد، والذي في ضوئه تمت مراجعة برامج التعليم في بلادنا، وذلك قصد بناء منهاج جديد ومتكامل يستجيب للشروط والمتطلبات العلمية الراهنة التي يقتضيها بناء المناهج التربوية.

ومن بين ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، العمل على إنجاح المتعلم في الحياة، وتأهيله للتوافق مع محيطه، وذلك في كل فترات ومراحل تربيته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفايات ضرورية لإحقاق النجاح والتوافق المحدث عنهما سابقا.

كذلك من بين الشهادات التي يمكن الاستدلال بها على توجه الميثاق في هذا المنحى ما يلي:

– يمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة....[1].

[1]– الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 10.

- استيعاب المعارف الأساسية والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم[1].
- التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين قادرين على التطور والاستمرارية في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي[2].
- اكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة[3].

2- الدواعي العلمية – البيداغوجية:

ترتكز هذه الدواعي إلى القاعدة الأساس التي تتمحور حول الارتقاء بالمتعلم إلى ما ينشده الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وذلك بجعله يستند إلى نظام متناغم ومتكامل في المعارف والإنجازات والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعلمية، تجعل المتعلم في صلب التعلم، ولن يحدث ذلك إلا في إطار بيداغوجيا فعالة تعتبر" المقاربة بالكفايات" أوضح معبر عنها، وذلك لأنها تحلل الوضعية التعليمية–التعلمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية وتبنيها وفق منظور إيجابية المتعلم، بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء التعلمات وذلك بترجيح المبادئ البيداغوجية التالية:

2–1 اعتبار محورية المتعلم:

فالمتعلم هنا فاعل أساسي في بناء المعرفة والتعلمات، مما يدعو إلى استحضار جانب التعلم الذاتي في كل الأنشطة، واعتبارا لهذا المنطق كان لابد من بناء كل المناشط البيداغوجية على فاعلية المتعلم وذلك بالتركيز على سمات شخصية من قدرات عقلية (التفكير، الإدراك، التذكر، الاستدلال ...) ومميزات وجدانية (الانفعال، العاطفة...) وخاصيات سيكوحركية.

وهذا ما يدعو أيضا إلى استحضار البيداغوجيا الفارقية حين تبني استعمال المقاربة بالكفايات.

---

[1]– الميثاق الوطني للتربية والتكوين، نفس المرجع ص32.

[2]– الميثاق الوطني للتربية والتكوين، نفس المرجع، ن ص.

[3]– الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المرجع السابق، ص 32.

2-2 توفير فضاء للتعلم الذاتي:

ويكون ذلك يفتح المجال رحبا أمام المتعلم لكي يوظف إمكاناته وقدراته للتعلم، ولا يتأتى له ذلك، إلا عن طريق بناء وضعيات تعلمية تحفزه على التفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا وبناء قوامه المساءلة والاستكشاف ارتباطا بقواعد التفكير العلمي.

2-3 توفير الشروط المادية والتربوية للتعلم الذاتي:

ويقصد بذلك مختلف الوسائط والطرائق التي تتيح فرص التعلم الذاتي.

إن هذه القواعد التي تعتبر مقوما مميزا للتعلم الفعال لم تكن حاضرة بالشكل المطلوب، في نموذج التدريس بالأهداف، وذلك لأن هذا النموذج الأخير استند إلى أسس اختيارية تجزيئية من أهم مبادئها:

- هندسة الأستاذ للأهداف التعليمية بعيدا عن اهتمام المتعلم وتخطيطها في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.
- الاهتمام بقياس الرجع التعليمي (قياس المعلومات..) وعدم الاهتمام بتحقق النمو بكل أبعاده في شخصية المتعلم
- انتقاء واستحضار العدة البيداغوجية (طرائق، تقنيات ، أدوات...) وفق ما يراه الأستاذ مناسبا لتحقيق الأهداف التي تم تخطيطها، دون اعتبار لعدة بيداغوجيات مفتوحة، تتيح للمتعلم تنمية شخصيته بكل مكوناتها (العقلية والوجدانية والحس-حركية) مثل ما هو معمول به في المقاربات المعتمدة على حل المشكلات والمشاريع التربوية.
- إشراف الأستاذ القبلي على توظيف واستثمار العدة البيداغوجية بشكل يجعل منه الفاعل الأساسي في عملية التعلم والتعليم .
- بناء المدرس لمقاييس مسبقة يعتبرها معايير ومؤشرات دالة على حدوث التعلم أو انتفائه (التقويم).
- بناء إجراءات قبلية/ توقعية لدعم نتائج التقويم (ترسيخ التعلم، تصحيحه، تعديله، إكمال النقص الذي يعتريه)

لقد جعلت هذه المبادئ من المتعلم عنصرا سلبيا ومنفعلا.

يقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة واختيار لم يكن شريكا فيهما، فيخضع لمسار الأستاذ منفذا لتوجيهاته ليكتسب في النهاية تعليما محددا ومشروطا تميزه خاصيتان هما:

- التجزيئية : وهي عبارة عن سلوكات جزئية وضيقة عبر عنها بالأهداف الإجرائية.
- الغيرية: وهي نتيجة لاختيار فاعل خارجي عن المتعلم، وهو الأستاذ الذي لم يشرك –بناء على مقتضيات بيداغوجية الأهداف– المتعلم في بناء تعلماته.

واعتبارا لكل هذه الأمور وغيرها، جاءت الانتقادات الموجهة إلى بيداغوجية الأهداف، عنيفة من السلوكيين أنفسهم، كما هو الأمر عند" بوفام" و"إيزنر"و"وكانيه" وقد أثار هذا الأخير الاهتمام بفعالية الشروط الداخلية للمتعلم، واعتبرها أمرا ضروريا لحدوث التعلم، كما فعل من جهة أخرى، على تجاوز المفهوم الضيق للسلوك (الهدف الإجرائي) إلى مفهوم أوسع هو القدرة، وذلك لأن الهدف الإجرائي إنجاز جزئي متعلق بوضعية محددة ومعينة، في حين أن القدرة تشمل إنجازات متعددة ومترابطة فيما بينها بقواسم مشتركة كالقدرة على التذكر، التي لا يقف الأمر فيها عند تذكر شيء بذاته، كتذكر اسم عالم، بل يتسع إلى التذكر بشكل عام، وبهذا تسمى القدرة أيضا بالحالة الدائمة، وهي ترادف الهدف العام وليس الهدف الإجرائي.

وعلى هذا الأساس، جاء مدخل الكفايات اختيارا تربويا استراتيجيا ليجعل من الأستاذ فاعلا يعمل على تكوين القدرات والمهارات ولا يبقى منحصرا في مد المتعلم بالمعارف والسلوكات الجزئية.

من هنا يتضح أن المقاربة بالكفايات استراتيجية تعمل على :

- ❖ إفساح الفضاء المدرسي وجعله يشجع على التعلم الذاتي.
- ❖ ربط التعلم باهتمام التلاميذ وجعله قريبا منهم فيشدون إليه.
- ❖ تيسير النجاح في توظيف التعلمات لحل المشكلات، وذلك بفضل ما تحققه من كفايات عبر مختلف المواد الدراسية و الوحدات التعليمية.
- ❖ إعطاء التعلمات المكتسبة في فضاء المدرسة دلالات حقيقية.
- ❖ الحرص على اعتبار التكامل بين مختلف المواد والوحدات الدراسية في بناء الكفايات وذلك من جانبين:

أ)– التمركز حول المتعلم

ب)- اعتباره الفاعل الأساسي في كل نشاط تربوي.

- ❖ ربط أنشطة التعلمات بحاجات المتعلم، وجعل بيئته مصدرا لها.
- ❖ انتقاء التعلمات: ويقصد بذلك الاقتصار في التعلمات على ما يعتبر أساسا لمتابعة أطوار التربية والتكوين.
- ❖ الإدماج : وهو إقدار المتعلم على توظيف عدة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، وغالبا ما يتم هذا التعلم الجديد نتيجة التقاطعات آلتي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدراسية.
- ❖ أحقية المتعلم في الخطأ، والمراد به ألا يعتبر الخطأ في إنجاز المتعلم عملا سلبيا، بل يكون منطلقا للبيداغوجيا العلاجية التي توظف الخطأ توظيفاً إيجابيا، وتعتبره دليلا وأداة كشف عن آليات التفكير عند المتعلم، وهكذا يتم ضبط الخطأ وتحديد مصدره، ثم علاجه بوعي وتبصر من لدن المتعلم.

إن بناء تعلمات من هذا القبيل يفترض الإلمام بمفهوم "الكفاية" من جهة و"المقاربة بالكفايات" كاستراتيجية من جهة ثانية، وهذا ما سنحاول توضيحه في الصفحات اللاحقة.

لا يمكن الإحاطة بمدلول الكفاية إلا من خلال تقديم نماذج من التعاريف المتكاملة، قصد استشفاف ما يجمع بينها جوهريا، لنبني من خلال ذلك تعريفا جامعا مانعا كما يقول المناطقة، خاصة إذا ما استحضرنا تطور مفهوم الكفاية في مختلف مجلات العمل(المقاولة، المدرسة، مختلف الحقول المعرفية...)

ومن أهم ما عرفت به الكفاية ما يلي:

1- أنها ترتبط بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معين، وتكون نتيجة للخبرة المهنية، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما أنها تكون قابلة للملاحظة انطلاقا من سلوكات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به[1].

[1]- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص44.

2– إنها مجموعة من المعارف نظرية وعلمية، يكتسبها الشخص في مجال مهني معين، أما في المجال التربوي، فيحيل مفهوم الكفاية إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله[1].

3- إنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة بكيفية تجعل الفرد حين وجوده في وضعية معينة، فاعلا فينجز مهمة من المهام، أو يحل مشكلة من المشاكل[2].

4– إن الحديث عنها يعتبر حديثا عن الذكاء بشكل عام[3].

5– إنها تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات، معارف، استعدادات،استدلالات...) في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معين[4].

وباستجماع هذه التعاريف والتوليف بينها يتم استنتاج أن الكفاية :

- أشمل من الهدف الإجرائي في صورته السلوكية الميكانيكية، وأشمل من القدرة أيضا لأنها مجموعة من المعارف والمهارات والآداءات.
- نظام نسقي منسجم، فلا ترتبط بمعرفة خاصة لأنها ذات طابع شمولي.
- يلعب فيها إنجاز المتعلم-الذي يكون قابلا للملاحظة —دورا مركزيا.
- تنظيم لمكتسبات سابقة في إطار خطاطات، يتحكم فيها الفرد ليوظفها بفعالية، توظيفا مبدعا في وضعيات معينة، وذلك بانتقاء المعارف والمهارات والأداءات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه.
- إنتاج أفعال أو سلوكات قصد حل مشكلة أو التكيف مع وضعية جديدة.

---

[1]– محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، نفس المرجع، ص 23.

[2]– عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، المرجع السابق، ص30.

[3]– محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، نفس المرجع، ص 26.

[4]– فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص46.

- ميكانيزمات تعمل على إحداث التعلم وتنظيمه وترسيخه.

وانطلاقا من هذه الاستنتاجات يمكن اعتماد تعريف للكفاية باعتبارها:

–استعداد الفرد لإدماج وتوظيف مكتسباته السابقة من معلومات ومعارف ومهارات، في بناء جديد قصد حل وضعية–مشكلة أو التكيف مع وضعية طارئة.

يفيد هذا التعريف التوليفي لمفهوم الكفاية ما يلي:

❖ الكفاية منظومة مدمجة من المعا ريف المفاهيمية والمنهجية والعلمية التي تعتمد بنجاح، في حل مشكلة قائمة.

❖ الكفاية هدف ختامي مدمج، أي أنها النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعلمات في مستوى دراسي معين أو مرحلة تعليمية محددة، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلا خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمرس عليها في برنامج دراسي محدد.

2– ترابط الكفاية مع مفاهيم أخرى.

يمكن أن يتحدد مفهوم الكافية بدقة أكثر في ضوء مفاهيم أخرى ترتبط به منها:

أ– المهارة (Habilité)

يقصد بالمهارة، التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن المهارات، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية[1].

أما الكفاية فهي مجموعة مدمجة من المهارات.

* ومن أمثلة المهارات ما يلي:

مهارات التقليد والمحاكاة : التي تكتسب بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار ومنها:

[1]– يراجع عبد الكريم غريب ومن معه "معجم علوم التربية " منشورات علوم التربية . مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 1998.– وكذلك فرج عبد القادر طه ومن معه في معجم علم النفس والتحليل النفسي "دار النهضة العربية ، بيروت" بدون تاريخ" .

- رسم أشكال هندسية.
- والتعبير الشفوي .
- وإنجاز تجربة...

* مهارات الإتقان والدقة:

وأساس بناءها :

- التدريب المتواصل والمحكم.
- ومثالها في مادة النشاط العملي مثلا:

ترجمة صياغة لغوية إلى إنجاز أو عدة تجريبية.

ب- القدرة (Capacité)

يفيد لفظ القدرة عدة معان منها:

ا)- التمكن.

ب)- الاستعداد

ج)- الأهلية للفعل...

- ويتم الحديث عن القدرة في الحالة التي يكون فيها الفرد متمكنا من النجاح في إنجاز معين، ولذلك تعتبر لفظة " الاستعداد " قريبة من لفظة "القدرة ".

- أما من حيث العلاقة بين المهارة والقدرة، فالمهارة أكثر تخصيصا من " القدرة " وذلك لأن " المهارة " تتمحور حول فعل ، أي " أداء " تسهل ملاحظته لأنها ترتبط بالممارسة والتطبيق، أما القدرة فترتبط بامتداد المعارف والمهارات [1]

[1]- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص46.

– وتتميز القدرة بمجموعة من الخاصيات: إذ أن القدرة عامة لا ترتبط بموضوع معين، كالقدرة على الحفظ التي تشمل كل ما يمكن حفظه ولا تقتصر على حفظ الشعر والأمثال أو القواعد والصيغ...

* يتطلب تحصيلها واكتسابها وقتا طويلا، ولذلك فهي لا ترادف الهدف الإجرائي، بل تتعداه إلى مفهوم الهدف العام، وهذا ما يفيد قابليتها للتطور.

* تعتبر قاعدة أساسية وضرورية لحدوث تعلمات أعقد، توضيحا لذلك: لا يمكن التعلم أن يقوم عملا ما، ما لم تكن له قدرات أخرى كالتحليل والتركيب والنقد .

- غير قابلة للتقويم بخلاف الكفاية.

ت– الأداء أو الإنجاز (Performance)

يعتبر الأداء والإنجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح[1].

ومن أمثلة ذلك، الأنشطة التي تقترح لحل وضعية–مشكلة

ث– الاستعداد(Aptitude)

يقصد بالاستعداد مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا الاستجابة بطريقة معينة وقصدية،[2] أي أن الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء.

ولذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي له. وتضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية شروط أخرى سيكولوجية، فالميل والرغبة أساسيان لحدوث الاستعداد.

[1]– عبد الكريم غريب ومن معه، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص105.

[2]– عبد الكريم غريب ومن معه، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص106.

من خلال هذه التعاريف التي توضح مفهوم الكفاية، يتم التأكد على أن الكفاية تتويج لفترة طويلا من التعلم، وليست حصيلة حصة دراسية أو حصتين، ولذلك يعتبرها البعض محطة ختامية لسلك تعليمي أو مرحلة تعليمية، فإذا اعتبرنا أن التفكير العلمي كفاية يسهم النشاط العلمي في تحقيقها، فإن حدوث هذه الكفاية لن يتم إلا بعد فترة طويلة ولهذا الإعتبار لا يجب الخلط بين الكفاية والهدف.

لأن المسألة ليست تبديل مفردات بأخرى، ولكنها مسألة تصور عميق أساسه تغيير المقاربة من بيداغوجيا تجزيئية إلى بيداغوجية شمولية[1].

3- أنواع الكفايات:

تصنف الكفايات بصفة عامة إلى كفايات نوعية في مقابل كفايات مستعرضة، وكفايات أساسية قاعدية في مقابل كفايات الإتقان[2].

أ- الكفايات النوعية:

وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني معين، ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة، وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة.

ب- الكفايات المستعرضة

وتسمى أيضا الكفايات الممتدة، ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محددة أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة، ولهذا السبب، فإن هذا النوع من الكفايات يتسم بالغنى في مكوناته، إذ تسهم في إحداثه تدخلات متعددة من المواد، كما يتطلب تحصيله زمنا أطول ،فلو فرضنا أننا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التفكير العلمي ككفاية ، فإن مستوى هذه الكفاية يجعل منها كفاية مستعرضة، لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص، فالتفكير

[1] – فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص63.

[2] – عبد الكريم غريب ومن معه، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص112.

العلمي ليس مقتصرا على النشاط العلمي بل يدخل ضمن كل التخصصات، كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاية يتطلب وقتا، وذلك لتعدد هذه المركبات وتنوعها.

إن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان، ولذلك يسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية، لأن أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد، وهذا طبيعي، لأن هذا النوع من الكفايات تدخل في بنائه وتكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها، كما أن امتلاكه يشترط تعلما مسترسلا ووعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم[1].

ومن أمثلة الكفايات المستعرضة:

امتلاك آليات التفكير.

امتلاك منهجية حل وضعيات-مشاكل.

تنمية القدرات التواصلية.

ت- الكفايات القاعدية:

وتسمى أيضا بالكفايات الأساسية أو الجوهرية أو الدنيا، وتشكل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها[2].

ومن أمثلة هذه الكفايات في برنامج النشاط العلمي للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، (الابتدائي):

فصل مكونات الخليط.

تعرف أنواع الخليط .

تعرف دور العضلات في إحداث الحركة.

---

[1] – فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص66.

[2] – فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، نفس المرجع ، ن ص.

تعرف الألوان الأساسية في مجال الضوء والصناعة.

ث– كفايات الإتقان:

وهي الكفايات التي لا تنبني عليها بالضرورة تعلمات أخرى، رغم أن كفايات الإتقان مفيدة في التكوين، إلا أن عدم إتقانها من لدن المتعلم لا يؤدي إلى فشله في الدراسة[1].

ومن أمثلة كفايات الإتقان في مادة النشاط العلمي في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

- تعرف على العلبة المظلمة

- تعرف على المشروب الغازي.

4– أهمية المقاربة بالكفايات:

تمتاز المقاربة بالكفايات بما يلي[2]:

أ– **وظيفية التعلمات** ومعنى ذلك أن المقاربة بالكفايات تكسب التعلمات معنى لدى التلميذ، ولا تبقيها مجردة، وذلك بالعمل على ربطها باهتمامات المتعلم وحاجاته بشكل عملي ووظيفي.

ب– **فعالية التعلمات** : وذلك لأن هذه المقاربة تعمل:

1– على ترسيخ التعلمات وتثبيتها، فقد بات من المؤكد أن حل المشكلات إجراء أساسي لتعلم يتم بالترسيخ والعمل، وبما أن المقاربة بالكفايات ترتكز على حل المشكلات بامتياز فإنها سبيل بيداغوجي لترسيخ التعلمات وتنميتها.

2– على الاهتمام بما هو جوهري وأساسي فالتعلمات ليست كلها جوهرية، ولكن المقاربة بالكفايات تتمركز حول التعلمات التي لها طابع جوهري وفعال.

---

[1] – عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، المرجع السابق، ص33.

[2]– محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، نفس المرجع، ص 29.

3- على جعل العلاقات قوية مع تعلمات أخرى، فقد أثبتت دراسات علوم التربية والبحوث الديداكتيكية أن التمكن العميق في مجال أي تعلم يفترض أن يدخل هذا التعلم في علاقة جدلية مع تعلمات أخرى مرتبطة به، وبما أن بناء الكفايات يقوم أساسا على إقامة روابط وعلائق بين مختلف التعلمات المرتبطة بموضوع معين، فإن المقاربة بالكفايات تكتسي طابع الفعالية في بناء التعلمات ولذلك تم الحرص في أنشطة النشاط لعلمي مثلا على استثمار التقاطعات بين مختلف المواد والانفتاح عليها.

ت- **بناء وتأسيس التعلمات اللاحقة:** ويتجلى ذلك في الربط بين مختلف التعلمات التي يكتسبها التلميذ من جهة وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعلمية ذات معنى، تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من جهة أخرى، وبهذا المعنى فإن الربط التدريجي بين التعلمات يمكن والحالة هذه، من بناء نسقي تعلمي أكثر شمولية، توظف فيه المكتسبات والتعلمات من سنة لأخرى، ومن طور تعليمي إلى أخر، بقصد بناء كفايات أكثر تعقيدا، ومن هذا المنظور يمكن الجزم بأن المقاربة بالكفايات تتيح بناء تعلمات لاحقة، تأخذ بعين الاعتبار التعلمات السابقة، والامتدادات المرتقبة[1].

ث- **اعتماد الوضعيات التعلمية:** ومعنى دلك أن المقاربة بالكفايات ترتبط أساسا بوضعيات تعلمية تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقا لبناء الكفايات فإن تعلق الأمر بمحتوى مادة دراسية واحدة كانت الكفاية نوعية، وإن تعلق الأمر بمحتوى تتقاسمه مواد عدة تعلق الأمر بكفايات مستعرضة.

ج- **القابلية للتقويم:** على خلاف القدرة فإن الكفاية قابلة للتقويم أي قياس أثر التعلمات من خلال معايير دقيقة كجودة الإنجاز ومدته.

5-استراتيجية بناء وتنمية الكفايات[2]:

- **سيرورة بناء الكفايات وتنميتها.**

إن بناء الكفايات وتطويرها يقتضي، إنجاز مجموعة من العمليات منها:

[1] - محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، نفس المرجع، ص 31.

[2] - عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، المرجع السابق، ص37.

- استحضار قدرات ومحتويات سبق اكتسابها (التعلمات السابقة).
- تحديد مجموعة من الوضعيات المترابطة التي ستمارس فيها الكفايات لأن استحضار التعلمات السابقة لا يعمل على بناء الكفاية ما لم يوظف في إطار وضعية تعلمية.
- العمل على تنظيم القدرات والمحتويات التي تم استحضارها في صورة تعلمية.
- تنظيم هذه الأهداف فيما بينها ضمن وضعية من بين الوضعيات التي سبق تحديدها[1].

6- مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية[2] :

أ- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعلمية"، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات"، ويتم ذلك إما بشكل فردي أوجماعي .

ب- تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أوتزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه .

ت- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة : تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية-الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

ث- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا .

ج- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الإعتبار [1].

---

[1] - فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص68.

[2] - عبد الكريم غريب ومن معه، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص115.

7- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها :

- **مبدأ البناء** : أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة .

- **مبدأ التطبيق** : يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه .

- **مبدأ التكرار** : أي تكليف المتعلم بنفس المهام الادماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات .

- **مبدأ الادماج** : يسمح الادماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

- **مبدأ الترابط** : يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة [2].

8- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات

إن المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس . فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاوروالتعاون، ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب، مجلات، جرائد، قواميس، موسوعات، أقراص مضغوطة، أنترنت الخ...). وبقدر مايكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى إبتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشاريع .

---

[1] - عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، المرجع السابق، ص39.

[2] - فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص72.

– يصبح مدربا، كما يحدث في ميدان رياضي أو في ورشة فنية. يدعم التعلم، ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح ألغازا ومشاريع .

– دوره شديد الأهمية، لكنه لا يحتكر الكلمة ولا يحتل صدارة المسرح .

– ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية باعتماد التكوين الذاتي حول :

*بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الوساطة) .

*الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة والتعلمات .

– اشراك المعلم والأستاذ في استراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف إلى البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات، يعتبر أكثر من ضرورة[1] .

9– التعلم في بيداغوجية الكفاءات

يُبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشْكلة وإعداد المشاريع، التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش، وأن يسخروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية، وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية النفسية، الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية، وتسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق ما يأتي:

أ– إعطاء معنى للتعلم: تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ، والربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم، وأن يكون لتعلمهم هدف، وبذلك لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط، بل سيستغلونها حاضرا ومستقبلا. فاكتساب القواعد الصحية للجهاز العصبي مثلا وغيرها، يكون من أجل الحفاظ على سلامة الجسم ووقايته [2].

ب– جعل التعليم أكثر نجاعة: تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات، لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة، صعبة ومتنوعة .

---

[1] – فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص82.

[2] – عبد الكريم غريب ومن معه، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص118.

- تسمح المقاربة بالكفاءات بالتركيز على المهم فقط .

- تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

ت- بناء التعليم المستقبلي: إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكن من تجاوز الاطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو أخرى ومرحلة بعد أخرى لنكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا [1].

10- الوضعية المُشْكِلة في المقاربة بالكفاءات:

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض، يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. إنها مُشْكلة تدعو التلميذ إلى طرح مجموعة من التساؤلات، ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم، قواعد، قوانين نظريات، منهجيات وغيرها من الخبرات. وذلك في مختلف المواد .

الوضعية المشْكلة إذا هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية (موارد) وهدفا ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل حلها وتوجيهها. مثلا: إذا كلفنا التلاميذ في بداية التعلم بكتابة رسالة إلى جهة ما، دون دراية مسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة .

يمكن توظيف الوضعية المشكلة كوسيلة للتعلم وللتقويم .

أ-ما هي وضعية التعلم ؟

وضعية التعلم هي مجموعة ظروف تَقترح تحديا معرفيا للمتعلم، يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته. وبتعبير آخر فإن الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلم، والوضعية تتكون من كفاءات بمعنى (وضعية مُشْكل) أي مجموعة المعارف التي تندرج داخل سياق معين، يتم الربط بينها لانجاز عمل ما [2].

[1] - عبد الكريم غريب ومن معه، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص121.

[2] - فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص86.

مثال : وضعية يطلب فيها إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة مشكل يتعلق بالبيئة .

الوضعيات نوعان :

أ- وضعيات الحياة اليومية ، مثل وضعية فقدان المفاتيح .

ب- وضعيات مدرسية ، ترد داخل مسار تعليمي محكم التخطيط .

ب- خصائص الوضعية . وهي ثلاثة :

1- إدماجية : تُعبئ وتُجند مختلف مكتسبات المتعلم من معارف، حركات ووجدان .

2- ذات منتوج منتظر: وقد يكون هذا المنتوج واحدا في حالة الوضعية المغلقة، وقد يكون متنوعا في حالة الوضعية المفتوحة .

3-لا تعليمية : بل هي وضعية تعلمية تُعطى فيها حرية العمل للمتعلم .

ت- مكونات الوضعية :

أ- **السند** : وهي عناصر مادية مقترحة على المتعلم تتكون من :

-السياق (ظروف تكون قريبة من حياة المتعلم واهتماماته).

-معلومات كاملة أو ناقصة (على شكل معطيات) .

-وظيفة تحدد الهدف من المنتوج (حيث تمكن المتعلم من التقدم في انجاز عمل معقد)

ب- **المهمة**: وهي التنبؤ بالمنتوج المرتقب.

ح- **التعليمة**: وهي مجموعة توصيات العمل.

ث- أنواع الوضعيات :

وضعية تعلمية : وهي وضعية ديداكتيكية استكشافية، تهيئ للمتعلم تعلمات جديدة (معارف، أداءات، مواقف وقيم) بعضها مكتسب لدى التلميذ والبعض الآخر جديد عليه، تتم في الزمان والمكان بشكل فردي أو جماعي .

وضعية إدماجية : وهي وضعية تخص إدماج مكتسبات المتعلم والتأكد من كفاءته، وتستعمل أيضا في تقويم مدى تحكمه في الكفاءة المستهدفة. وفي هذه الحالة تعالج بشكل فردي .

يتم بناء وصياغة الوضعية التعلمية ووضعيات الإدماج والتقويم من طرف الأستاذ، بكل ما من شأنه أن يعطي دافعية لعمل المتعلم ونشاطه، بشكل فردي أو في إطار المجموعة[1].

مفهوم عائلة الوضعيات:

يجب أن تنطلق الكفاءة من وضعيات متباعدة أومتقاربة، مثل : وضعيات قيادة السيارة في المدينة، فيها وضعيات مختلفة لكنها من نفس العائلة (اختلاف أنواع المسالك-اختلاف الأوقات-اختلاف الظروف-اختلاف كثافة حركة المرور... الخ).

أمثلة لوضعيات إدماجية :

1-أمام اختلال توازن نظام بيئي ما، وفي وضعية جديدة مستقاة من المحيط ، يكون التلميذ قادرا على إقتراح حلول علاجية لها.

2-انطلاقا من وضعية اشكالية جديدة في الحياة اليومية أو ظاهرة جغرافية (كسوف- فياضانات- زلزال) يكون المتعلم قادرا على ربط العلاقة بين المشكلة ومكتسباته القبلية واقتراح مسعى لحلها.

3-في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط. يكون المتعلم قادرا على التعرف على عوامل وضعية تاريخية جديدة عليه، وتحديد أهميتها على ضوء ما درسه حول تاريخ الجزائر في القرن 20.

ج- منهجية تناول الوضعيات

تعني المقاربة بالكفاءات ربط التعلمات المكتسبة في المدرسة بسياقات استعمالها في وضعيات متنوعة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، مما يعطيها طابع الحيوية والديمومة، إذ تمكن التلميذ من اكتساب كفاءات، وتنمية سيرورات ضرورية لاستيعاب وتوظيف معارفه.كما تمكنه من تجنيد موارد Ressources ينميها قصد مواجهة وضعيات إشكالية في الوسط المدرسي وخارجه.

[1] - فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص89.

إن الوحدة التعلمية ذات صفة ادماجية، تتضمن جملة من الوضعيات التعلمية التي ينبغي أن يبنيها المدرس لتكون محل نشاط المتعلم في إطار بناء معارفه. وحتى يتسنى له ذلك بات من الضروري الإلمام بمتطلبات صياغة الوضعية التعلمية.

ح– أهمية الوضعية المُشْكلة في العملية "التعليمية–التعلمية" [1]:

- تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي، لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم .
- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية، وبذلك يصبحون فعالين أكثر .
- تنمي لديهم القدرة على التحليل، التمييز، التصنيف، المقارنة، الإستنتاج، اتخاذ القرار وإصدار الأحكام.
- تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات .

نستخلص مما سبق، أنه يكون للوضعية معنى في المقاربة بالكفاءات عندما :

- تدفع المتعلم إلى تجنيد كل معارفه ومعلوماته وخبراته .
- تضعه أمام تحديات وتجعله يدرك ذلك .
- يدرك أنه يتقدم أثناء إنجاز عمل معقد .
- تبين له حدود معلوماته ومعارفه، وتكشف له عن أهميتها .
- تسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف .
- تسمح له باكتشاف دور المواد الدراسية المختلفة في حل المشكلات المعقدة .

11– تقويم الكفاءة:

إن تقويم الأهاف (سابقا) هو تقويم متقطع معزول عن السياق، يتم بواسطة أسئلة لا رابط فيما بينها.

أما تقويم الكفاءة يعني أن نطلب من التلميذ تحقيق إنتاج معقد، ويتم:

[1] – فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص90.

- بوضع التلميذ أمام عائلة من وضعيات إشكالية حقيقية أو شبه حقيقية، والتي تحدد الكفاءة، وتتبعه كيف يتصرف أمام هذه الوضعية، ثم تحليل ما ينتجه بالنسبة لهذه الوضعية المشكلة.

- والحكم على نوعية الأداء أثناء التقويم التكويني، يتم بواسطة معايير التقويم، والتي يمكن أن تضبط وتناقش مع المتعلمين، مما يساعدهم على فهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الكفاءة المطلوبة، وينير لهم المسعى التعليمي [1].

أ-تقويم مكتسبات التلاميذ :

من الطبيعي ألا يكون تقويم مكتسبات التلاميذ تقويما لبعض العناصر المكونة للكفاءة، بل يجب أن يكون تقويما لها بأتم معنى الكلمة، ويعني ذلك تقويم ما إذا كان المتعلم ذا كفاءة أم لا. والتقويم قد يكون كمي أو كيفي. فالكمي حدسي غالبا ما يكون سريعا وأكثر ذاتية، أما الكيفي فهو أكثر موضوعية ودقة، إلا أنه تقويم ثقيل وذو ضغوطات. يعتبر التقويم الكيفي معياريا ويتطلب أكثر أهمية.

للتقويم ثلاثة وظائف :

1- توجيه التعلمات (تشخيصي) : ويعني تقويم الكفاءات المكتسبة في بداية السنة، لتشخيص الصعوبات ومعالجتها لضمان حسن الإنطلاقة في عملية البناء التدريجي.

2- تعديل التعلمات (تكويني) : يتم بشكل مستمر ومخطط خلال السنة الدراسية، ويهدف إلى تحسين التعلمات وتطويرها، كما يهتم بعلاج الصعوبات أثناء المسار "التعليمي-التعلمي" .

3-إشهاد التعلمات (تحصيلي) : ويقصد به تحديد مدى اكتساب التلميذ للكفاءات الدنيا لمواصلة التعليم في السنة الموالية[2].

ب-معايير ومؤشرات التقويم:

يتم بناء واختيار وضعيات تقويم الوحدة التعلمية (الكفاءة القاعدية) بحيث تكون شاملة لمختلف مكتسبات المتعلمين على النحو التالي :

[1] - عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، المرجع السابق، ص43.

[2] - فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، المرجع السابق، ص93.

- يتم تقويم الكفاءة أصلا باقتراح وضعية إدماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة .

- ينظر الأستاذ أو التلميذ إلى ما تم انتاجه، من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها المعايير.

تمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة، وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما تنتظره من المنتوج أو العمل المنجز. وتصاغ تلك الخاصية إما (بالملاءمة والإنسجام والدقة) أو (بالإستعمال الجيد والتأويل الصحيح والإنتاج الفردي) .

مؤشر الكفاءة : هو المقطع السلوكي الذي يبرز النتيجة الفورية خلال حصة تعلمية، وبتطوره تتطور الكفاءة المستهدفة . مثال: مواظبة التلميذ على دروسه مؤشر لنجاحه، ولكن أثناء التقويم ينبغي اللجوء إلى أكثر من مؤشر ليكون الحكم صادقا [1].

التمييز بين المعيار والمؤشر :

المؤشرات هي أجرأة للمعايير، كعلامة مميزة لها، يمكن ملاحظتها، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى احترام المعيار في وضعيته العامة. مثال : يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على تقديم ثلاثة توصيات حول حماية وصحة الهضم، انطلاقا من وضعية واقعية (حالة مرضية) .

تصنف المعايير من حيث الأهمية إلى مجموعتين :

أ. المعايير الدنيا : الملاءمة والإستعمال الجيد .

ب. المعايير العليا : الإتقان، الدقة، الإنتاج الفردي والثراء اللغوي .

2- مفهوم المنهج **Curriculum Concept**:

تتواتر في الدراسات الإنسانية بعامة ، وفي الأدب التربوي على وجه الخصوص كلمة منهج ، ويختلف معنى هذه الكلمة بحسب السياق الذي ترد فيه ، وأجمع كثير من الباحثين أن اليونان هم أول من استخدم هذه الكلمة ، فهي تعني بأصل وضعها الإغريقي :[2] " الطريقة التي يتخذها الفرد ، أو النهج Courseالذي يجريه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين

[1] - عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، المرجع السابق، ص46.

[2] - حسين سليمان قورة، الأصول التربويّة في بناء المناهج, دار المعارف, القاهرة, ط 5, 1977، ص 237.

، فالمريض مثلاً حين يستهدف الشفاء من مرضه يشرب الدواء بنظام معين ، ويمتنع عن أكل بعض المطعومات ، ويخضع للحقن بدواء يصفه الطبيب، وكل ذلك معناه منهج هذا المريض في الوصول إلى الشفاء "[1] .

وفي لغتنا العربية نجد أن كلمة المنهج مأخوذة من الفعل نهج ينهج نهجاً، ورد في المعجم الوجيز (مادة نهج) " نهج الطريقُ َ نهجاً : وضَح واستبان، ونهج الطريقَ : بينه، وسلكه، ويقال : نهج نَهْج فلان : سلك مسلكه، وانتهج الطريقَ : استبانه وسلكه ، واستنهج سبيل فلان : سلك مسلكه ، والمِنْهاج : الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه : منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما، (ج) مناهج، والمنهج : المنهاج (ج)مناهج"[2].

وتعود كلمة منهج Curriculum في اللغات الأجنبية الحديثة إلى الكلمة اللاتينية Currere " وتعني (حلبة السباق) التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز ، فإذا ما نظرنا إلى منهج أي مؤسسة تعليمية نجده بأنه عبارة عن مجموعة من الخطط والنظم التي تؤلف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطة إلى أخرى عبر سلسلة من الإرشادات والمعارف والمهارات التي تفيده في حياته في المستقبل، وفي داخل المؤسسة التعليمية نجد التلاميذ يتنافسون من أجل النجاح والتفوق في المواد الدراسية"[3].

وقد تطور مفهوم المنهج في قواميس اللغة الأجنبية بشكل مستمر، فقد كانت كلمة منهج Curriculum تعني المنهج الخاص بالجامعة، وبهذا المعنى وردت هذه الكلمة لأول مرة في قاموس (وبستر) طبعة عام 1856، وفي عام 1966 وردت كلمة Curriculum في قاموس (بانكروفت) بمعنى " سلسلة منظمة من الدروس أعدت للدراسة " [4].

أما في الطبعة الثالثة من قاموس التربية لجود Good عام 1973، فقد وردت لكلمة المنهج Curriculum ثلاثة تعريفات هي [5] :

---

[1] – حسين سليمان قورة، الأصول التربويّة في بناء المناهج, المرجع السابق، ص 237.

[2]– مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوجيز , 1989، ص 636.

[3]– وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسيّة , دار المريخ , الرياض , 1988، ص 32 .

[4]– وليد عبد اللطيف هوانة، نفس المرجع ، ص 35.

[5]– إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره , دار المعارف , القاهرة , ط3 , 1991، ص 29 .

1- مجموعة من المقررات، أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج، أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة، مثل منهج المواد الاجتماعية، أو منهج الرياضيات.

2- خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ؛ ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة .

3- مجموعة من المقررات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة أو الكلية " .

وبذلك أصبح المنهج يعني الخبرات التي تقدمها المدرسة لطلابها للوصول إلى الأهداف التربوية، ونظراً لاختلاف الأهداف التربوية على مر العصور تبعاً لاختلاف الفلسفات السائدة، فقد تغيرت دلالة المنهج وتطورت وفق تغير هذه الأهداف وتطورها، غير أننا يمكن أن نميز نوعين من معاني المنهج، الأول ويدل على المنهج بمفهومه التقليدي، والثاني ويدل على المنهج بمفهومه الحديث .

1-المفهوم التقليدي للمنهج :

تتأثر المناهج التربوية في أي مكان وزمان بالفلسفة السائدة في المجتمع؛ فهي التي تحدد معنى المنهج ومفهومه ، فقد كانت الفلسفة الإغريقية توجه التربية إلى وضع مناهج تسهم في إعداد الطفل للمستقبل لتحقيق أهداف تتسم بالثبات؛ لأنها – أي الأهداف التربوية – تعبر عن حقائق مطلقة لا يمكن مناقشتها، فالمناهج عندهم تغاير طبيعة الطفل، وتؤكد أهمية العلوم والفنون، وما على الطفل سوى تعلمها – ولو باستخدام الشدة – بغض النظر عن درجة صعوبتها أو مدى ملاءمتها ميول الطفل واهتماماته؛ لأن هذه العلوم والفنون تستحق أن تعلم لذاتها؛ ولأنها الطريق الوحيد لتحقيق الأهداف التربوية الساعية إلى الوصول بالطفل إلى إدراك الحقيقة المطلقة أو تغذية عقله، أو السمو بنفسه .

لقد مثلت الفنون السبعة (النحو والبلاغة والمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى) محتوى المنهج الإغريقي، ثم أضيفت لهذه الفنون مع الزمن علوم أخرى كالتاريخ والجغرافية والعلوم والرسم والأشغال .

وقد ظلت هذه الفلسفة سائدة في الأوساط التربوية لمدة طويلة طالت بدايات القرن العشرين، فكان المنهج في ظل هذه الفلسفة هو " مجموعة المواد الدراسيةSubject- Matter Subjects or التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها"[1].

[1] - جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعيّة, دار العلم للملايين, بيروت, ط2, 1990، 58 .

ونظر إليه بعضهم نظرة مشابهة، فقد ذكروا أن المنهج هو محتوى المقرر الدراسي Content of the Subject-Matter، وبذلك نرى أن المنهج بمفهومه التقليدي عبارة عن المقررات الدراسية (أو محتواها) التي أعدها المتخصصون – انطلاقاً من قناعتهم بضرورتها لتحقيق الأهداف التربوية – وكلف المعلمون تدريسها بأي أسلوب يرونه مناسباً، وطلب إلى التلميذ استظهارها وإدراك حقائقها، دون أدنى اعتبار لاستعداداته وميوله .

وبذلك نستطيع أن نقول : إن المنهج بمفهومه التقليدي اقتصر على المقررات الدراسية، والمعارف والمعلومات التي تتضمنها تلك المقررات.

- **إعداد المنهج التقليدي :**

تتم عملية إعداد المنهج التقليدي وفق الخطوات الآتية :

1- يقوم المتخصصون بتحديد المعلومات اللازمة لكل مادة دراسية .

2- توزع معلومات كل مادة على المراحل الدراسية، وعلى كل صف في كل مرحلة منها .

3- تجمع معلومات كل مادة في كل صف ضمن كتاب مستقل، هو الكتاب المدرسي.

4- توزع موضوعات كل مادة في كل كتاب على أشهر العام الدراسي، وعلى أسابيع كل شهر.

5- تحدد الطرائق والوسائل المساعدة على تدريس كل موضوع، في كل مادة دراسية.

6- تحد أساليب تقويم كل مادة دراسية في كل صف.

- **الانتقادات الموجهة إلى المنهج التقليدي :**

أصبح مفهوم المنهج بمعناه التقليدي الذي يتمثل بالمقررات الدراسية لا يلبي التوجهات التربوية الحديثة التي نقلت مركز الاهتمام التربوي من المادة الدراسية إلى المتعلم، فتعرض هذا المفهوم التقليدي للمنهج لجملة من انتقادات التربويين المجددين، ومن بينها ما ذكره سرحان الذي يمكن إجمال أبرز انتقاداته بما يأتي[1]:

[1] – الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة , الكويت , جامعة الكويت , 1996، ص 12-14 .

1- اقتصار وظيفة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي :

اقتصرت وظيفة المدرسة على الاهتمام بالمعرفة، وأهملت جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية بمعناها الشامل، وقد ترتب على ذلك في كثير من الأحيان أن التلاميذ كانوا يدرسون المادة، ويحفظونها، ولكنهم يبغضونها في الوقت نفسه؛ وبذلك فإن صلتهم بما كانوا يدرسونه كانت صلة موقوتة، تنتهي بانتهاء الدراسة، وحصولهم على الشهادة؛ وكانوا يرتدون إلى الأمية في مجال دراستهم بعد فترة من الزمن بسبب النسيان من جهة، وعدم القدرة على ملاحقة التطورات السريعة في مجال العلم والثقافة من جهة أخرى، كما ترتب على ذلك أيضاً أن المعرفة التي كان التلاميذ يحصلونها كانت من النوع الهامد الميت الذي لا يغير نظرة الإنسان إلى نفسه أو بيئته أو حياته، ولا يعدل سلوكه، فإذا تذكرنا أن التربية الحقة إنما تستهدف تعديل سلوك الإنسان في الاتجاهات المطلوبة، فإننا نستطيع أن نرى مدى إخفاق التربية التي تسير وفق هذا المفهوم الضيق للمنهج في تحقيق رسالتها الكبرى، وهي بناء الشخصية، وتوجيه السلوك، وبناء أجيال جديدة من البشر يقودون مسيرة الحياة.

2- العزلة بين المدرسة والحياة :

لقد أدى الأخذ بهذا المفهوم الضيق للمنهج إلى عزلة كبيرة بين المدرسة والحياة، فالمدرسة غارقة في اهتمامها بتحفيظ ما في الكتب من معلومات قلما ترتبط بحياة التلاميذ ارتباطاً وثيقاً، والمدرسة لا تعد للحياة بجميع ما تتطلبه من مهارات واتصالات، وقدرة على تحمل المسؤوليات، وحل المشكلات، والمشاركة فمجالات التقدم والإنماء.

3-إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية :

ركز المنهج بمفهومه الضيق على الجوانب النظرية واللفظية، واتخذ الامتحانات بصورتها التقليدية وسيلة لتحديد مدى ما اكتسبه التلاميذ من المعرفة، وقد أدى كل ذلك إلى إهمال النواحي العملية والتطبيقية، واقتصر تحصيل التلاميذ للمعرفة على أدنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ والاسترجاع الآلي، أما المستويات العليا من المعرفة، وهي الفهم والتطبيق والممارسة الذكية والنقد والابتكار والإبداع، فلم تكن تدخل في نطاق أهداف المدرسة القديمة .

4- تقييد حرية المعلم :

لقد أدى الأخذ بالمفهوم الضيق للمنهج إلى تقييد حرية المعلم، ذلك أنه لا يستطيع أن يتحرك إلا في مجال محدود، وهو مجال شرح الدروس وتحفيظها وتسميعها؛ وبذلك أغلقت مجالات الاجتهاد والابتكار أمامه، ذلك أن الاجتهاد والابتكار إنما

يتجلى في أروع صوره عندما تتعدد الأهداف أمام المعلم، بحيث يستطيع أن يبتكر الطرائق والأساليب لتوجيه الميول، وتنمية المواهب والاستعدادات، ورعاية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ، وتدريبهم على المهارات المنشودة، والإسهام في تقويم شخصياتهم، وتوجيه سلوكهم، وتحقيق أقصى ما تبلغه إمكاناتهم".

وذكر الخليفة إضافة إلى الانتقادات السابقة انتقادات أخرى نتبعها إلى ما سبق منها1:

5- إهمال حاجات المتعلمين وميولهم :

أهمل المنهج التقليدي حاجات المتعلمين وميولهم، وما بينهم من فروق فردية متعددة، فما على الطلاب إلا أن يدرسوا المادة الدراسية المفروضة عليهم، ويحفظونها.

6- إغفال دور القدوة الحسنة في توجيه السلوك :

أغفل هذا المنهج دور القدوة الحسنة والقيم التربوية في توجيه السلوك؛ إذ يعتقد أنصاره أن تزويد المتعلمين بالمعارف يكفي وحده لتوجيه سلوكهم بما يتفق وتلك المعارف، وقد ثبت خطأ هذا الاعتقاد؛ فالفرد لا يسلك في جميع الحالات وفقاً لعلمه ومعرفته .

7- حصر اختيار محتوى المنهج بالمتخصصين فحسب :

اقتصر اختيار محتوى المادة الدراسية وتنظيمها في كتب مدرسية على المتخصصين والخبراء، الذين لا يأخذون في حسبانهم وجهة نظر المعلمين والتلاميذ، مما كان له أكبر الأثر في ضعفى حماسة المعلمين للتدريس، وعزوف التلاميذ عن الدروس .

8- استبعاد الأنشطة المدرسية :

استبعد المعلمون – في ظل المنهج التقليدي – معظم الأنشطة المدرسية غير الصفية، بل عدوها مضيعة للوقت، صارفة عن الحفظ الذي يترتب عليه النجاح في الامتحانات، وهو الهدف الأسمى للتقويم في مفهوم المنهج التقليدي".

[1]– حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسيّ المعاصر , الرياض , مكتبة الرشد , 2005، ص 18.

2-المنهج بمفهومه الحديث:

رأينا أن المناهج في ظل المدرسة التقليدية ركزت على المادة التعليمية، وأهملت المتعلم، ولم تعر بالاً لميوله ورغباته وغرائزه واهتماماته، كما أنه لم تفسح المجال أمامه لاكتساب القيم المرغوب فيها، وصقل المهارات التي يحتاج إليها لتلبية احتياجاته، وحل مشكلاته، ولم تعمل على تفتق مواهبه المختلفة، وطاقاته الكامنة ورعايتها في مختلف الجوانب، ولا سيما الفنية منها، والرياضية، والأدبية؛ وذلك من خلال وقوفها في وجه الأنشطة المدرسية، وعدها نوعاً من الفوضى ومضيعة الوقت، أو أنها ثانوية في أحسن الأحوال .

لقد حدث التطور التربوي بفعل الأفكار التجديدية التي طرحها التربويون المتنورون، فقد نادى (روسو)[1] بضرورة تفاعل الطفل مع الطبيعة، وعدها أفضل من معلم، فهي التي تكسبه المعرفة، وهي التي تجعله قادراً على استخدام عقله لمواجهة مشكلاته وحلها .

أما المربي (جون ديوي)[2] قد أشار في كتابه "المدرسة والمجتمع " إلى سلبيات الحياة المدرسية في ظل المنهج القديم والتربية التقليدية، ولخصها بأنه وضعت كلا من المعلم المادة في مركز جاذبية العملية التربوية، بينما بقس المتعلم خارج دائرة هذه الجاذبية .

لقد نقلت التربية الحديثة الطفل من هامش العملية التربوية إلى مركزها ، فأحدثت بذلك ثورة تربوية أدت إلى تطوير العملية التربوية برمتها، تماماً كما أحدث كوبرنيكوس ثورة علمية بنقله مركز الجاذبية من الأرض إلى الشمس. أسهب في ذلك في وصف واقع المدرسة القديمة قائلاً:

"وتوالت الدعوات من قبل العلماء والمفكرين؛ لإعادة النظر في المناهج الدراسية والتربوية من أجل تحويل المدرسة إلى صورة مصغرة من المجتمع مع شيء من التهذيب، وبما يتناسب والأهداف التربوية الموضوعة؛ لكي يمارس التلاميذ حياتهم الفعلية

---

[1]- جون جاك روسو (1712 – 1778 م) فيلسوف وناقد اجتماعيّ فرنسيّ , أسهم في في تأسيس التوجّهات التربويّة الحديثة التي كان لها بالغ الأثر في التحوّلات التربويّة التي شهدها القرن العشرون , من أبرز مؤلّفاته : العقد الاجتماعيّ , وإميل .

[2] – جون ديوي،(1859 – 1952م): فيلسوف وعالم نفس ومربٍ أمريكي شهير, وصف بأنّه من مناصري الفلسفة البرجماتيّة من خلال فلسفته الذرائعيّة, وكان رائد التربية المجتمعيّة القائمة على الحياة الديمقراطيّة, طبّق تجاربه وأفكاره التربويّة التقدّميّة في مدرسته النموذجيّة في جامعة شيكاغو, من أبرز مؤلّفاته : المدرسة والمجتمع .

والطبيعية فيها، ويستنبطوا الحقائق ، ويتوصلوا إلى التعميمات بأنفسهم، ويكتسبوا القيم والاتجاهات والمهارات بتفاعلهم مع البيئة المدرسية والبيئة المحلية؛ وليصبح الكتاب والمعلم مصدرين من مصادر التعلم، وليسا المصدرين الوحيدين" .

لقد أصبحت المدرسة حياة قائمة بذاتها في جدها ولعبها وتفاعلاتها، وعاش المتعلم طفولته من أجل مستقبله، وأصبحت الوظيفة التقليدية للمدرسة بأنها إعداد للحياة متخلفة وقاصرة.

وكان لابد للتربية من مفهوم جديد للمنهج المدرسي ينسجم والتوجهات التربوية الحديثة، ومن هنا كانت ولادة المفهوم الحديث الواسع .

وعليه فقد ورد في كتب المناهج تعريفات عديدة للمنهج بمفهومه الحديث، وجاءت هذه التعريفات متقاربة إلى حد بعيد ، بل نستطيع القول إن بعضها كان متطابقاً ، فهو: "مجموعة الخبرات التربوية، والاجتماعية ، والثقافية ، والرياضية ، والفنية التي تخططها المدرسة ، وتهيئها لتلاميذها ؛ ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه ، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموهم " [1] .

أو هو:"مجموع الخبرات التربوية الثقافية والرياضية والاجتماعية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية"[2].

كما يعرف بأنه: " كل الخبرات ، أو الأنشطة ،أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها"[3] .

وذكر الخليفة بأن المنهج هو: " مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل ، الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم ، ويضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم، ويجعلهم يبتكرون حلولاً مناسبة لما يوجههم من مشكلات"[1].

---

[1] – فؤاد سليمان قلادة، أساسيّات المناهج, القاهرة, دار نهضة مصر , 1976، ص 11 .

[2] – هشام الحسن, و شفيق القايد، تخطيط المنهج وتطويره, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمّان, 1990، ص11.

[3]– هاشم السامرائي, وآخرون، المناهج أسسها, تطويرها, نظريّاتها, دار الأمل, إربد, 2000، ص 12.

وبذلك فإن المفهوم الحديث للمنهج يتصف بالخصائص الآتية :

1- يشتمل المنهج الحديث على جميع الخبرات والأنشطة الصفية وغير الصفية التي تقدمها المدرسة ، وتشرف على تنظيمها ؛ من أجل تحقيق أهداف محددة تشتمل تنمية المتعلم من مختلف النواحي ، وإكسابه المهارات الضرورية لمجابهة تحديات الحياة ، وزرع القيم والاتجاهات الإيجابية نحو ذاته ، ونحو الآخرين ، ونحو العالم برمته ، والعمل على تعديل سلوكه بما يتوافق والمعرف والمهارات والقيم المكتسبة .

2- العمل التشاركي في إعداده، فمن الواضح أن تلك الخبرات المتنوعة التي يشتمل عليها المنهج الحديث لا تستطيع جهة واحدة بعينها إعدادها واختيارها؛ ولذلك يشترك في وضع تلك الخبرات عدد كبير من الأكاديميين والتربويين والمعلمين من مختلف التخصصات ، ورجال الفكر والسياسة، وأرباب العمل والاقتصاد ، إضافة إلى عينة من الفئة التي يستهدفها المنهج ، وبعض أولياء الأمور من ذوي الثقافات المختلفة والمتفاوتة، وبذلك فإن المنهج الحديث يعد بأسلوب تشاركي تعاوني من الجهات التي يعنيها الأمر كافة، وبشكل يحقق التوازن والتكامل بين الخبرات.

3- يستند المنهج الحديث إلى رؤية واضحة تراعي الفلسفة التربوية السائدة، وما أكدته العلوم النفسية، ونظريات التعلم؛ وما يناسب منها لكل فئة عمرية، وما أثبتته الدراسات الرصينة في مجالي التعلم والتعليم؛ لتحقيق أفضل نمو متكامل للمتعلم، وذلك من خلال تنويع الطرائق والأساليب التدريسية والتقويمية ، ومراعاة الفروق الفردية ، وتوفير بيئة تعليمية تعلمية آمنة وجاذبة .

4- يسعى المنهج الحديث إلى توظيف المبتكرات العلمية لتحقيق أهدافه ، ولا سيما تلك المبتكرات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم ، ومصادر التعلم الحديثة ، واستغلال شبكة الاتصالات الدولية للحصول على أحدث ما يستجد في مجال العلوم التربوية والنفسية والأكاديمية .

5- يعمل المنهج الحديث على مراعاة المجتمع وقيمه، وتعزيز قيمه وثقافته ، وتلبية حاجاته، من خلال ربط مخرجات التعليم بمتطلبات سوق العمل ، ولذلك تنفتح المدرسة على البيئة لتعرف ما يتوافر فيها من مصادر إضافية للتعلم ، وما تواجهه من تحديات ومشكلات ، وما تزخر به من قيم وتوجهات ، فتفيد المدرسة من البيئة ، وفي الوقت نفسه تعمل على إمدادها بمخرجات بشرية يسهمون في تطويرها ، وحل مشكلاتها ، وإحداث التغيير الإيجابي فيها ، وهذا ما يؤكد الصفة الاجتماعية للمنهج الحديث .

6- يؤكد المنهج الحديث ضرورة العمل الجماعي التعاوني المشترك ، ويقدر الإبداع الفردي؛ ويعمل على إكساب المتعلم مهارات جديدة تتعلق بالتعلم الجماعي ، والتعلم ضمن الفريق ، والتعلم الذاتي ، كما يعمل على إكساب المتعلم

---

[1] – حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر, المرجع سابق, ص 20 .

قيم قبول الآخر واحترام رأيه ، وتقبل النقد ، والعمل الشوري الديمقراطي ، والاعتماد على الذات ، وتحمل المسؤولية ، واحترام العمل اليدوي .

7- يعمل المنهج الحديث على ربط ما هو نظري بما هو تطبيقي ، من خلال النشاط المدرسي الهادف ؛ وذلك من أجل تعزيز الخبرات ، وتحويلها إلى خبرات مربية .

8- يهتم المنهج الحديث بمختلف مستويات المجال المعرفي ، ويركز على المستويات العليا للمعرفة ، ومهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي ؛ للانتقال بالمتعلم من الاهتمام بواقع المعرفة وبنيتها إلى الاهتمام بطريقة البحث في هذه البنية من أجل تطويرها .

3- العوامل التي أسهمت في تطور مفهوم المنهج :

1- التغيرات الثقافية والاجتماعية الناتجة عن التطور العلمي والتكنولوجي، وما ترتب عليها من تغيرات في القيم والمفاهيم والاتجاهات والنظرة إلى الحياة والإنسان .

2- التغير الذي طرأ على أهداف التربية نتيجة التغيرات السابقة ، وما استتبع ذلك من تغير النظرة إلى وظيفة المدرسة، وضرورة مواكبتها التطورات التي حصلت في ميادين العلوم المختلفة، ولا سيما ميدان علم النفس والعلوم التربوية والاجتماعية ، وتلبيتها حاجات المجتمع إلى القوى البشرية القادرة على النهوض به، والوفاء بأهدافه .

3- نتائج البحوث والدراسات التربوية التي سلطت الضوء على نواحي القصور في المنهج التقليدي ، وأوصت بتطويره والأخذ بالمفهوم الواسع للمنهج .

4- نتائج البحوث والدراسات التي تناولت المتعلم ، وخصائص نموه ، ومتطلبات كل مرحلة من مراحل هذا النمو ، وحاجاته وميوله ، وسيكولوجية تعلمه ، وطبيعة عملية التعلم ذاتها ، والنظريات التي تناولتها ، كل ذلك أدى إلى إعادة النظر بأهداف المنهج الدراسي ، ومكوناته الأخرى محتوى ، وطرائق، ووسائل ، وأنشطة ، وأساليب تقويم ، فلم يعد المنهج التقليدي الذي يهدف إلى تنمية الجانب المعرفي قادراً على تنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة ، تلك التنمية التي دعت إليها التربية الحديثة ، وأصبح من الضروري إعادة النظر بالمنهج المدرسي، والانتقال به من المفهوم التقليدي الضيق إلى مفهوم حديث أرحب وأوسع وأشمل .

5-طبيعة المنهج التربوي نفسه، فهو انعكاس للواقع الفكري والاجتماعي السائد في البيئة والمجتمع ؛ وبالتالي فمن الطبيعي أن يأخذ المنهج التربوي التغيرات الحاصلة في الحسبان ، ويسعى إلى تحقيق الأهداف المستحدثة في المجتمع نتيجة التحولات الثقافية والفكرية ، وليس المنهج تابعاً للمجتمع فحسب، بل هو عامل تغيير وتطوير مستمر له ، وبالتالي فهو المحرض والمهيئ لعملية

التغيير الاجتماعي ؛ بحيث يتيح للمجتمع توظيف المستجدات العالمية لصالحه، ولا سيما في عصر أصبح العالم فيه قرية صغيرة ، فالعلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة تفاعلية متبادلة ومستمرة .

4-مكونات المنهج بمفهومه الحديث :

لم يقتصر المنهج بمفهومه الحديث على المقررات الدراسية فحسب ، كما كان المنهج التقليدي الضيق ، بل اشتمل على كل ما له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية ، فهو يشتمل على مكونات عديدة هي : الأهداف ، المقرر ، المحتوى ، الكتب والمراجع ، النشاطات ، طرائق التدريس وأساليبه ، الوسائل والمواد التعليمية ، أساليب التقويم ، المرافق المدرسية.

- **المنهج بوصفه منظومة أو نظاماً System :**

لم يعرف المنهج على أنه علم ومجال للدراسة إلا في بداية القرن الماضي (القرن العشرين) " حيث تتابعت النظريات والاجتهادات التربوية في سبيل تطوير المنهج ، وإيجاد نظام له ، ونتيجة لتلك الجهود التربوية برز لدينا نظام يكاد يكون هو السائد في مجتمع العصر الحاضر ، ويتمثل هذا النظام للمنهج في مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة "[1] .

وقد انتقل مفهوم النظام من العلوم البيولوجية التي اهتمت بجسم الكائن الحي ، وما يتضمنه من أجهزة أو أنظمة مفردها نظام **System** (النظام الهضمي ، النظام الدوري ، النظام التنفسي ، النظام الإخراجي ، النظام العصبي إلخ ....) إلى العلوم التربوية ، " والأساس في مصطلح النظام أنه يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً بحيث يؤثر كل منها في غيره ، ويتأثر به " [2] .

ومصطلح النظام في المنهج يعني أنه يتشكل من مجموعة من العناصر أو المكونات المترابطة المتشابكة المتفاعلة فيما بينها (الأهداف ، المحتوى ، الطرائق ، الوسائل ، الأنشطة، أساليب التقويم إلخ ....) ، بحيث يؤثر كل مكون في بقية المكونات ويتأثر بها .

وبذلك يتضح أن المنظومة دائمة التفاعل والتأثر والتأثير بين المنظومات الأصغر التي تنضوي في بنيتها ، والمنظومات الأكبر التي هي جزء من شبكتها وبنيتها، وبذلك يمكن القول بأن المنهج كمنظومة يتكون من المكونات الآتية :

---

[1] - علي عبد الله اليافعي، رؤى مستقبليّة في مناهجنا التربويّة, دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع , قطر , 1995، ص 17 .

[2] - الدمرداش عبد المجيد سرحان, المناهج المعاصرة , المرجع السابق، ص 12- 19 .

1- المعلم والتلميذ والأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم وتسمى (مدخلات المنهج) .

2- التفاعلات التي تجري ضمن الشروط التي وفرتها المدرسة بين تلك المكونات ، ولا سيما بين المعلم وما لديه من معلومات وما يستخدمه من طرائق وأساليب ووسائل وعلاقات إنسانية ، وما يوفره من أنشطة ، وما يستخدمه من أساليب تقويم ، وبين التلميذ ، وما يقوم به من نشاط، وتفاعل مع المعلم وزملائه ، ومع مصادر التعلم المتوافرة في المدرسة (كتب ، مراجع ، نشاط تعلمي تعاوني ، وتعلم ذاتي ، علاقات صفية ومدرسية وغير ذلك)، وهذا ما يسمى بـ (العمليات) .

3- المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي اكتسبها التلميذ نتيجة مروره بالتفاعلات السابق ، وهذا ما يسمى بـ (المخرجات) .

4- التأكد من مدى اكتساب التلميذ المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم وفقاً للأهداف الموضوعة، فإذا تحققت الأهداف كما هو مطلوب، تم تعزيز المدخلات والعمليات، أ ما إذا لم تتحقق الأهداف كما هو مطلوب، فلا بد من العودة إلى المدخلات أو العمليات، وإعادة النظر فيها، أو في بعضها؛ لتعديلها، وتحسينها؛ من أجل أن يتم الوصول إلى المخرجات بالشكل المطلوب، وهذا ما يسمى بـ (التغذية الراجعة) .

إن فعالية منظومة المنهج تقاس بدرجة التطابق بين مخرجاتها والأهداف التي حددت سلفاً، والتي بنيت المنظومة من أجلها ، كما تتحدد من مرونتها ، بحيث تستطيع تطوير مكوناتها لتواكب ما يستجد في مختلف المؤثرات التي تؤثر في المنهج ، سواء أكانت هذه المؤثرات داخلية من بنية المنهج ذاته ، أم خارجية من المنظومات الأخرى الأكبر.

إن مفهوم المنهج بوصفه نظاماً يقتضي منا النظر إليه نظرة شاملة لا تغفل المؤثرات الداخلية والخارجية التي لا تنفك تؤثر في المنهج ، ومكوناته ، وتترك بصماتها البينة فيه ، وبذلك فإنها دائمة التغير والتطور ؛ لاتصافها بالحيوية والدينامية ، فهي انعكاس لمنظومة الحياة ذاتها ، والحياة منظومة دائمة التغير والتطور .

– المنهج الظاهر والمنهج المستتر أو الخفي :

يتردد في علم المناهج ما يعرف بالمنهج المستتر أو الخفي والمنهج الظاهر أو الرسمي، فما المقصود بكل منهما ، وللإجابة عن هذا السؤال نرى أن التسمية تدل على المسمى ، فالمنهج الظاهر أو الرسمي هو المنهج الذي صمم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معينة معرفية ومهارية ووجدانية ، وبالتالي فإن معظم ما يكتسبه المتعلمون يكون نتيجة لتفاعلهم المنظم والمخطط مع مكونات ذلك المنهج ، وهو (المنهج الظاهر) ، إلا أننا نكتشف أن ثمة خبرات أخرى اكتسبها المتعلمون لم يتضمنها المنهج الظاهر أو الرسمي ، ولم يخطط لاكتسابها، فمن أين اكتسب المتعلمون هذه الخبرات ؟

إن تفاعل التلاميذ فيما بينهم داخل الفصل وخارجه ، وتفاعلهم مع البيئة المدرسية بكل مكوناتها ومرافقها أكسبهم خبرات جديدة لم تقصد المدرسة إكسابهم إياها ، وكأن تعلماً حدث خارج سيطرة المدرسة، هذا التعلم غير المقصود هو المسؤول عن الخبرات المكتسبة خارج نطاق المنهج الرسمي هو ما يعرف بالمنهج المستتر أو الخفي .

– المنهج الرسمي والمنهج الواقعي :

المنهج الرسمي كما وضحناه في الفقرة السابقة هو المنهج الذي صمم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معينة معرفية ومهارية ووجدانية ، أما المنهج الواقعي فهو الصورة الحقيقية للمنهج عند تطبيقه على أرض الواقع ، فقد يكون هناك اختلاف واضح بين ما ورد في المنهج الرسمي وما يطبق فعلاً على أرض الواقع ، وقد يظهر التقارب والانسجام ، بل قد يبدو ما يطبق على أرض الواقع هو المنهج الرسمي كما وضع ، بكل مكوناته ، ويعود السبب في التفاوت بين المنهجين الواقعي والرسمي إلى مستوى فهم كل فرد في الميدان التربوي مضمون المنهج الرسمي وأهدافه ، ودرجة حماسته أو تأييده ما تضمنه المنهج الرسمي ، ولكي تزول الهوة بين المنهجين لابد من استمرار التواصل بين مخططي المناهج ومصمميها والقائمين على تنفيذها في الميدان ، وقد ذكر جلاتهورن نقلاً عن مولين دبارك عدة أمور يمكن أن ترفع من مستوى تطبيق المنهج بحيث تقلل الهوة الفاصلة بين النظرية والتطبيق ، أي بين المنهج الرسمي والمنهج الواقعي ، وهي :

1- توفير المواد التعليمية المساعدة للمنهج الجديد .

2– تشجيع مديري المدارس على تحمل مسؤولية تطبيق المنهج الجديد في مدارسهم ، وإعطاؤهم التدريب الضروري لذلك .

3– تبني مديري المدارس المنهج الجديد ، واقتناعهم به .

4– تهيئة الفرص للمعلمين لتبادل الرأي حول المنهج الجديد .

5– مساهمة المعلمين في المنهج الجديد ، تدريب المعلمين على المنهج الجديد . تأييد المجتمع للمنهج الجديد . " [1].

– تخطيط المنهج :

تناول التربويون مصطلح تخطيط المنهج بشكل مسهب ، فهو عند بعضهم : " عبارة عن تصور لما ينبغي أن يكون عليه المنهج ، من حيث التصميم (تحديد الأهداف ، واختيار المحتوى وتنظيمه)، وكذلك الصورة التي يجب أن يكون عليها تنفيذ المنهج جميع الممارسات الخاصة بمعالجته في الواقع، أو الميدان التربوي) ، بالإضافة إلى عملية التقويم التي يجب أن يراعيها

[1]– إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي, مكتبة الشقري, مكتبة الشقري, الرياض, 1998، ص 142.

المنهج ، من حيث تحديد أساليب التقويم التي توضح العائد التعليمي / التعلمي لدى الطلاب ؛ للإستفادة من ذلك في تحسين المنهج وتطويره "[1].

وعرفه السامرائي وزميلاه بأنه : " جميع العمليات اللازمة للتخطيط نفسه، ابتداء من تلك الفكرة التي تخطر ببال الإنسان ليخطط، إلى أن يصل إلى كتابة الوثيقة أي (المنهج) "[2].

فالمقصود بتخطيط المنهج هو كل الخطوات والعمليات التي يقوم به خبراء المناهج لوضع منهج يتصف بالمعايير السائدة المعتمدة للمنهج في مجتمع معين، وفي زمن معين، وتتشكل هذه العمليات والخطوات من :

- دراسة الواقع وتحليله .
- صوغ الأهداف العامة للمنهج .
- اختيار الموضوعات العامة الملبية للأهداف .
- ترجمة الموضوعات إلى خبرات تفصيلية تتسم اختيار بالدقة والشمول، وتنظيمها وتنسيقها بشكل يحقق الربط والتوازن والتتابع .
- اختيار الأساليب الوسائل والنشاطات وأساليب التقويم المناسبة لتلك الخبرات .
- تجريب المنهج ، وجمع الملاحظات الميدانية حول المنهج المجرب .
- إعادة النظر بمكونات المنهج وفق الملاحظات الميدانية في مدارس التجريب .
- تعميم المنهج ، ومتابعة تقويمه وتطويره .

وبالتالي فإن عملية تخطيط المنهج عملية شاملة يتضمن معناها كل ما يتعلق بهندسة المنهج، وبنائه، وتنظيمه، وتطويره، وتقويمه .

- **تطوير المنهج** Curriculum Development: هي العملية التي يتم عن طريقها تحديد الكيفية التي سيتم بها تشييد المنهج والتي تعتمد على الجوانب التالية :

أ- طبيعة المجتمع . ب- المتعلم .ج- المعرفة . د- الأهداف .

---

[1]- جودت أحمد سعادة, وعبدالله محمّد إبراهيم، المنهج المدرسيّ المعاصر , المرجع السابق, عمّان, دار الفكر ناشرون وموزّعون, ط 4, 2004، ص 457 .

[2]- هاشم السامرّائي, وزميلاه، المناهج أسسها, تطويرها , نظريّاتها, المرجع السابق, ص 147 .

ولذا يلزم أن يكون هناك تكامل بين البناء والتطوير، ولا يمكن إغفال هذا التكامل، فبناء المنهج عملية تتركز على المنهج نفسه، بينما تتوجه عملية تطوير المنهج نحو كيفية تشييد المنهج، فعمليات البناء والتطوير ليست عمليات تتابعية من الناحية الزمنية، بل تتم على التوازي فيما بينها.

- **تحسين المنهج** Curriculum Improvement:

بعد أن يتم بناء المنهج وتطويره تأتي مرحلة التطبيق والتجريب التي تواكبها – حتى النهاية عملية التقويم، حيث تظهر من خلالها نقاط قوة المنهج ، ونقاط ضعفه، وهنا تبدأ عملية تعزيز نقاط القوة ، وتجاوز نقاط الضعف ، وهذه العملية هي عملية تحسين ، وبذلك نحصل على المردود الذي يستفاد منها في إعادة النظر في علميات التشييد والتطوير وفي عمليات المراجعة والتحسين، ثم يطبق ما يتم التوصل إليه على أساس تجريبي ، وتستخدم المعلومات التي يتم الحصول عليها نتيجة هذا التجريب؛ بهدف المزيد من البناء والتطوير وتعديل أساليب التحسين والتطبيق .

- **هندسة المنهاج** Curriculum engineering:

هذا المصطلح حديث نسبياً في ميدان المناهج بالمقارنة بالمصطلحات السابقة ، وعادة ما يرتبط هذا المصطلح بعملية بناء المنهج على أنه نظام ، حيث يعرف بوشامب هندسة المنهج بأنها كل العمليات اللازمة لجعل المنهج كنظام يؤدي وظيفته في المدرسة [1].

[1]– هاشم السامرّائي, وزميلاه، المناهج أسسها, تطويرها , نظريّاتها, المرجع السابق, ص 149 .

خـــاتمـــة

هكذا نصل إلى أن الخطأ يحمل دلالات بيداغوجية وديداكتيكية، في حين يتميز الغلط بدلالات أخلاقية وتشريعية، ومن ثم فبيداغوجيا الخطأ هي سيرورة تعلمية بنائية ترى أن الخطأ، في مجال التربية والتعليم، أداة مهمة لبناء المكتسبات والخبرات والتجارب، وتزويد المتعلم بمجموعة من القدرات والدرايات والمهارات لإدماجها أثناء مواجهة الوضعيات الإدماجية. من ثم، تنبني العملية الديداكتيكية – تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما– على تصحيح الأخطاء ومعالجتها. ومن هنا، فالخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل الكفائي، وأساس التصحيح والبناء والتحقق والمعالجة والدعم والتقويم. ومن هنا، فللخطأ البيداغوجي عدة وظائف أساسية هي: وظيفة تعلمية، ووظيفة بنائية، ووظيفة تدبيرية، ووظيفة تقويمية، ووظيفة تصحيحية، ووظيفة معالجة ودعم وتوليف وبناء المناهج والبرامج والمقررات، فضلا عن الوظائف الإبستمولوجية والتربوية والديداكتيكية والنفسية والاجتماعية.

وبناء على ما سبق ثمة موقفان رئيسيان من الخطأ: موقف تقليدي يرى أن الخطأ فعل قبيح، وسلوك شائن، 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 والمخدرات والمواقع الرقمية.

أما الموقف الثاني موقف التربية المعاصرة، فيرى أن 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.

ومن خلال تأملنا للممارسة التدريسية والتثبت من واقعها، تبين لنا أن المنظور السلبي 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.

- **حاجتنا إلى الأخطاء:**

في هذه الحياة لا يوجد شر محض، فكل شر قد ينتج عنه فوائد ومكاسب لا تحصل لنا إلا بعد ورود هذا الشر .

وهذا الكلام يتضح جليا في الأخطاء والوقوع فيها وذلك أن الأخطاء قد نحصل على مكاسب كبيرة منها إذا تم التعامل معها بشكل صحيح، فكثيرة هيه المكاسب التي حققت لبعضنا بعد أن تعرف على خطئه وسبب خطئه وجعل من هذا الخطأ نقطة صواب في حياته .

والكلام السابق قد نختصره بعبارة "النظرة الإيجابية إلى الأخطاء أهميتها وطرق الاستفادة منها".

وقد نختصر أهمية النظرة الإيجابية للأخطاء في نقاط منها :

1- لو لم تكن الأخطاء ذات فائدة لما أوجدها الله سبحانه في حياتنا، بل لم يسلم منها إنسان غير الرسول صلى الله عليه وسلم، وهذه الكثرة من الأخطاء تدعونا لزاما أن نستفيد منها، وأن نمنحها كتربويين حيزا أكبر من الدراسة والنقد وكيفية تحويلها إلى مكاسب للجميع.

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

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

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

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

والاعتراف بالخطأ من قبل المخطئ قد يشكل عائق أمام من يمارس الدور التربوي، من حيث تصويب أفعال المخطئ وتوجيهها للأفضل .

والسبب في ذلك قد يرجع لنتيجة النظرة السلبية إلى الأخطاء، و أنها دائما عيب أو أنها ذنب لا يغتفر، وأن من وقع منه ذلك فهو منبوذ ولا يمكن الاستفادة منه، وعليه ترتب إنكار كثير من الناس مجرد وقوع الخطأ منه، أو أنه يجد صعوبة في الاعتراف بالخطأ، ثم يحاول بشتى الوسائل البحث عن الأعذار حتى ينفي عن نفسه تهمة الخطأ.

لكن إذا قررنا في اعتقاد الناس أن الخطأ ليس جريمة، وأن اللبيب من يستفيد من أخطائه، وأن خير الخطائين التوابون، ونحاول أن نزرع النظرة الإيجابية عند المخطئ، وبهذا كله نستطيع أن نغير المفهوم المغلوط عن الأخطاء، ونستبدله بذلك المفهوم الذي يجعلنا نضيف الأخطاء إلى قائمة التجارب والخبرات.

2- يترتب على ما مضى أنه عند وقوع المتربي في الخطأ، فإنه سيبادر إلى من يصحح له خطأه، وهذه المبادرة لا يمكن إن تأتي إلا من خلال النظرة الإيجابية لمفهوم الأخطاء، وأن خطأه ممكن يتجاوز عنه ويمكن الاستفادة من الدروس المستنبطة منه، وهذه المبادرة تحمل في طياتها الكثير من الفوائد للمخطئ منها قوة الشخصية؛ لأنه غلب نفسه بالاعتراف بالخطإ، ومنها تحمل المسؤولية من خلال ما يترتب عليه الاعتراف بالخطإ وغيرها كثير.

ووصولنا مع طلابنا أو من نربيه إلى هذه المرحلة من النظرة الشمولية التفاؤلية للأخطاء له مكسب عظيم يؤدي إلى تقليل الأخطاء، أو على أقل القليل الاستفادة منها حال وقوعه فيها، وبذلك نصبح قد فعلنا شق في حياتنا الشخصية كان معطل بشكل كبير عند الناس ألا وهو الأخطاء.

3- ومما يترتب على هذه النظرة الإيجابية للأخطاء التركيز على الاستفادة من الأخطاء وكيفية ذلك، وأن نبحث مع المخطئ عن كيفية تصحيح الخطأ، ونتجنب التركيز على تقرير المخطئ بخطئه، والبحث عن المخطئين والتشهير بهم وأخذ الاعترافات عليهم، مما قد يؤدي إلى المكابرة وعدم وجود فائدة سوى التشهير أو التعيير غالبا.

وخلاصة ما سبق أنه لسنا في حاجة لمعرفة الأخطاء بقدر حاجتنا إلى الاستفادة منها، وإلا ما الفائدة من معرفتنا للأخطاء دون تصحيحها أو تحويلها إلى مكاسب .

المصادر والمراجع

- **المصادر**

1- ابن منظور: لسان العرب، الجزء الخامس، دار صادر، بيروت، لبنان، طبعة 2003م.

2- البخاري: صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى سنة 2002م.

- **المراجع باللغة العربية:**

3- إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشقري، مكتبة الشقري، الرياض، 1998.

4- إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1991.

5- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

6- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م.

7- برتراند راسل: تاريخ الفلسفة الغربية، الجزء الأول، ترجمة: زكي نجيب محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 2010م.

8- جميل حمداوي: بلاغة الصورة السردية في القصة القصيرة، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى 2014م.

9- جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعيّة، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1990.

10- جودت أحمد سعادة، وعبدالله محمّد إبراهيم، المنهج المدرسيّ المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان، ط4، 2004 .

11- جون كوهن: بنية اللغة الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1986م.

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

13- حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسيّ المعاصر، مكتبة الرشد، الرياض، 2005.

14- حسين سليمان قورة، الأصول التربويّة في بناء المناهج، دار المعارف،القاهرة، ط5، 1977.

15- الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، جامعة الكويت، الكويت، 1996.

16- ديكارت: تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، باريس، الطبعة الرابعة1988م.

17- رونالد أورليخ و آخرون، استراتجيات التعليم – الدليل في تدريس أفضل، ترجمة عبد الله أبو نعمة، مكتبة الفلاح، الكويت، ب ط.

18- سليمان نايت، وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمازيغية، الجزائر، 2014.

19- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم وإعداد وتأهيل المعلم- نموذج في القياس والتقويم، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004.

20- عبد العزيز القوصي: علم النفس:أسسه وتطبيقاته التربوية، متبة النهضة العربية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م.

21- عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2013.

22- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب،1998.

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

24- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة 1984م.

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

26- علي عبد الله اليافعي، رؤى مستقبليّة في مناهجنا التربويّة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، قطر، 1995.

27- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2008.

28- فرج عبد القادر طه ومن معه في معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت.

29- فؤاد سليمان قلادة، أساسيّات المناهج، دار نهضة مصر، القاهرة، 1976.

30- مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوجيز، القاهرة- مصر، 1989.

31- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دارالهدى، الجزائر، ط2، 2012.
32- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر 2004.
33- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إعداد لجنة التربية والتكوين، الرباط، المملكة المغربية، في 8 أكتوبر 1999.
34- هاشم السامرائي، وآخرون، المناهج أسسها، تطويرها، نظريّاتها، دار الأمل، إربد، 2000.
35- هشام الحسن، و شفيق القايد، تخطيط المنهج وتطويره، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 1990.
36- وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسيّة، دار المريخ، الرياض، 1988.

- **المجلات:**

37- علمي إدريسي عبد الرحمن: (حق الطفل في الخطإ)، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد السابع والعشرون، أكتوبر2004م.
38- نعمان عبدالحميد بوقرة: (اللسانيات التطبيقية في السعودية نشأتها.. موضوعاتها.. وأهدافها الإجرائية)، مجلة الرافد، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، العدد2011،170م.
39- حوار مع مشيل فوكو، نشر بمجلة L'ARC، عدد:70، سنة 1977م.
40- جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، كتاب الإصلاح، العدد الثاني، تونس، الطبعة الأولى 2015م، مجلة الإصلاح الإلكترونية.

- **المواقع الإلكترونية:**

41- www.alislahmag.com، الزيارة بتاريخ: 2016/01/15، على الساعة: 17:00 مساءً.

الفـــهـــرس

العنوان الصفحة

إهداء

كلمة شكر

مقدمة

مدخل.....10

الفصل الأول: بيداغوجيا الخطأ ماهيتها وأهميتها.....21

9-مفهوم بيداغوجيا الخطأ لغة واصطلاحا.....22

10- مبادئ بيداغوجيا الأخطاء.....27

11- وظائف بيداغوجيا الأخطاء.....28

12- الأسس النظرية والإبستمولوجية للخطأ.....30

13- بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع.....51

14- أنواع الأخطاء.....53

15- مصادر الأخطاء.....54

16- معالجة الأخطاء.....55

الفصل الثاني: مفهوم المقاربة بالكفاءات والمناهج.....59

- مفهوم المقاربة بالكفاءات.....60

12- مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا.....61

13- دواعي اختيار المقاربة بالكفايات.....65

14- أنواع الكفايات.....74

15- أهمية المقاربة بالكفايات.....76

16- استراتيجية بناء وتنمية الكفايات.....77

17- مزايا المقاربة بالكفاءات.....78

18- مبادئ المقاربة بالكفاءات.....79

19- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات.....79

20- التعلم في بيداغوجية الكفاءات.....80

21- الوضعية المُشْكِلة في المقاربة بالكفاءات.....81

22- تقويم الكفاءة.....84

- مفهوم المنهج لغة واصطلاحا.....86

5- المفهوم التقليديّ للمنهج.....88

6- المنهج بمفهومه الحديث.....92

7- العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم المنهج.....95

8- مكونات المنهج بمفهومه الحديث.....96

خاتمة.....101

المصادر والمراجع.....105

الفهرس.....109