جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

# مذكرة ماستر

الميدان : لغة وأدب العربي
الفرع لسانيات تطبيقية
رقم: ت/ل .ت 39

---

**إعداد الطالب:**

– حريشة وليد

يوم: **2022/06/27**

# طريقة التدريس بالخطأ في تدريس النحولتلاميذ المرحلة المتوسطة –السنة الرابعة متوسط نموذجا

---

**لجنة المناقشة:**

| العضو | الرتبـــة | الجامعـــــة | الصفة |
|---|---|---|---|
| – نصر الدين بن غنيسة | أ. مح أ | جامعة بسكرة | رئيسا |
| – محمد مغناجي | أ. مح أ | جامعة قسنطينة | مشرفا ومقررا |
| – لخضر تومي | أ. مح أ | جامعة بسكرة | مناقشا |

**الموسم الجامعي:** 2021 \ 2022

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات

إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي و سهرت من من أجل أن تراني في أعلى المراتب.. "أمـــــــــــــــي"

إلى "معلمي".. الذي علمني العطاء دون انتظار..."أبي "

إلى أسرتي العزيزة و الكبيرة ، إلى إخوتي، رفاق الحياة و رفاق الدراسة

إلى ملاكي في الحياة أينما كان.

إلى المشرف الدكتور "مغناجي"، إلى أساتذتي الكرام الذين أناروا دروبنا بالعلم والمعرفة.

إلى كل من يقتنع بفكرة فيدعو إليها ويعمل على تحقيقها، لا يبغي بها إلا وجه الله.

إليكم أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع

# مقدمـــــــة

**مقدمـــــــــــة**

كانت بيداغوجيا التدريس 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 والمعاصر، فترى أن الخطأ فعل إيجابي، وأسلوب تربوي عادي وطبيعي، بل هو فعل بنيوي وتكويني مفيد ومثمر، وأنه أساس التعلم والتكوين وبناء التعلميات، فمن الأخطاء يتعلم الإنسان، بل إن تاريخ العلم، عند الإيستمولوجي 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 طريقة التدريس بالخطأ (بيداغوجيا الخطأ) في تدريس النحو لتلاميذ مرحلة المتوسط؟

تتدرج تحتها التساؤلات :

- ما هو الخطأ البيداغوجي؟
- هل نجد لبيداغوجيا الخطأ أثراً في العملية التعليمية على التلاميذ؟

وللإجابة عن هذا الإشكال حاولنا أن ننطلق من تحديد مفهوم الخطأ لغة واصطلاحا،وكذا التعريف ببيداغوجيا الخطأ،وذكر مواقف التدريس التقليدية والمعاصر، من الخطأ، وتبيان أنواع الخطأ ومستوياته، ومصادره، وأسباب،وبعد ذلك،ننتقل إلىالحديث 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.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تطبيق اداة القياس المتمثلة في الاستبيان الذي تم توزيعه على عينة مكونة من مجموعة من الاساتذة .

والبحث قد تصدرته مقدمة وتلاها فصلان وخاتمة،فالمقدمة كانت عبارة عن تمهيد للموضوع ، وأما الفصل الاول، فقد تناول مدخل حول التدريس وبيداغوجيا الخطأ، والفصل الثاني كان لعرض وتحليل الاستبيان ، وأخيرا ملخص عام للدراسة كخاتمة للبحث وبعض التوصيات.

وقد استندنا في بحثنا إلى مجموعة من المصادر والمراجع أهمها: المعجم الموسوعي لعلوم التربية أوزي أحمد، وكتاب أصول، علم النفس لأحمد عزت راجح، وكتاب تاريخ الفلسفة الغربية لبرتراند راسل ترجمة يكي 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 التدريسبالخطأ في مدارسنا، مما أدى بنا إلى سوء العمل وفق هذا النظام.

# الفصل الأول

# الإطار النظري

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

## أولا \ مدخل حول التدريس والبيداغوجيا:

**التعليميةوالبيداغوجيا:**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 السائد، 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 التعليميةdidactique.

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

1- **مفهوم التدريس Lapédagogie:** اعتبره 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]، والملاحظ أن هذه التعاريف، تقيم دليلا قويا على تعقد "التدريس" وصعوبة ضبط مفهومه، مما يدفع دائما إلىالاعتقاد أن تلك التعاريف وغيرها، ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم "التدريس".

---

[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، منشوارت المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010، ص 29.

لذا، من الصعب تعريف "التدريس" تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدد واختلاف دلالاته الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكه وتداخله مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة، لها من جهة أخرى. ولعل هذا ما يبرر سعي كل من " غاستون ميالاري" و " روبير لافون "، إلى استعمال قاموس لغوي، يحاول أن يغطي ميادين متعدد، 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 "التدريس" بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكلكبير، وهما: [1]

– 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 "

[11] الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، منشوارت المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010، ص 29.

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:

- التعليمية العامة: تهتم بكل ما هو مشروغ وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتهامن 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 هنا تداخل وتمايج بين الاختصاصين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء، إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديد، التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية، سوسيولوجية، فلسفية وغيرها كما تفرضعلينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي جاب التفكير فيها أولا عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك. فلا بد من تجاوي 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 التعيلمية".

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

ويتضح من هذا القول، أن البيداغوجية التجريبية هي التي كانت وراء ظهور التعليمية، وبناءعليه، 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 لـــ 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].

يؤكد بروسو على الوضعيات التعليمية من المواقف التعليمية، " أنها نظرية مكنت من التعرف على علم جديد يسمى تعليميةالمواد، والوضعية التعليمية أعي فعل التعليم والتعلم التي تشمل أنماط التفاعل بين مدرس تلاميذ ومادة، قصد تحقيق أهداف معينة" وتنطلق هذه الأخير، من فكرة أن المعرفة في التصور العام للتدريس هي التحام بين الأسئلة أو المسائل الجيد، والأجوبة الجيدة، حيث يضع الأستاذ المسالة وعلى التلميذ الإجابة عنها، إذا أجاب التلميذ فهو بذلك يبرهن على أنه قد اكتسب معرفة، أما إذا تعذرعليه الجواب فيعي ذلك أنه يحتاج إلى مساعد، والتي تكون بتدخل المعلم، بحيث يحدث 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

[1] رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات التعليم - الدليل في تدريس أفضل، المرجع السابق، ص 42.
[2] رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات- الدليل في تدريس أفضل،نفس المرجع، ص 45.

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 المنجز، 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 المتعرفعليها 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 المعلنةسابقا وجردوها 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 مرةاستعمل 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 المتوقعة من التلاميذ وكذا سلوكات التلاميذ المتوقعة من المدرس، وعلاقات الاثنين بالمعرفة، ويعرف بأنه مجموعة القواعد التسييريةللنشاط بين مختلف المتعاملين في الوضعية التعليمية.

ولا يظهر العقد التعليمي إلا عندما يخرق المعلم أو التلميذ العلاقة التعليمية ويتخلى عن تحقيق ما هو مطلوب منه، ويرى بروسو بأن 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، وكلما كانوا عاجزين عن الانجاز يقدم لهم

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريدواعداد وتأهيل المعلم- نموذج في القياس والتقويم، المرجع السابق، ص 29.

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 توبازEffettopaze : 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، وبالتالي لا يتحقق الهدف.

– أثر بجماليونeffet Pygmalio: 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 Effetgordiens : ويسمى كذلك سوء "الفهم الأساسي"، هو شكل من أشكال أثر توباز، فالمعلمكي 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 مبرر، بصفة ساذجة.

– الانزلاق ما وراء المعرفة Le glissementmétacognitif: 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'usageabusif de l'analogie: يعتبر التشابه وسيلة توضيحية جيد، إذا استعمل بصفة مسئولة، لكن استعماله في العلاقة التعليمية قد يؤدي إلى إنتاج فعل توباي، 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 واعداد وتأهيل المعلم- نموذج في القياس والتقويم، المرجع السابق، ص 39.

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

- **نظرية النقلة التعليميةLa 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 جاعلها 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 التدريس "التعليم" Objet à enseigner
- موضوع للتدريس Objet de savoir
- موضوع المعرفة Objetd'enseignement.

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 وضغوط الحياة الواقعية، ومستوى فهم المتعلمين وطبيعة استعدادهم والطبيعة الايستمولوجية للمفاهيم موضوع الدراسة، لذلك ينبغي التمييز بين مختلف أنظمة المعرفة التي تلعب دورا في هذه العملية كالمعرفة الشائعةSavoir– quotidien والمعرفة المهنية Savoir – professionnel والمعرفة العلمية savant–Savoir والمعرفة المدرسية Savoir– enseigné والمعرفة الثقافية Savoir– culture.

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 بعيد، 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 التعليمات 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، وبهذا الشكل فإن هذه النقلة تنتج مجموعة من التأثيرات أهمها: التبسيط والنفعية ، واكتشاف الحوادث والوضعيات الاصطناعية[1].

– **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.

ويعرفهعليراشد 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[2]، 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 محدد، وبالتالي فهو نشاط غرضي مقصود صمم ليقدم تعلما. وتشمل ظاهر، 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[3]:

– محتوى التعليم.

– الطالب أثناء حدوث التعليم.

---

[1]- رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات- الدليل في تدريس أفضل، المرجع السابق، ص 47.
[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم واعداد وتأهيل المعلم-نموذج في القياس والتقويم، المرجع السابق، ص111.
[3]- الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج ،المرجع السابق، ص 22.

– 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 رؤاه واختياراته. فهي لا تقيم خطأ الطالب على أنه فشل بل تعتبر أن الخطأ طريق الصواب... وترفض التقييم بالامتحاناتالعامة، 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 فرى، محدد، من الزمن، لأن لكل طالب يمن 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 التعليمي والبيداغوجيا المعاصرة ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين وهم: بياجيه PiagetوفيجوتسكيVigotsky وبرونر Bruner وجانييه Gagnéوهيلدا تابا HildaTaba وغيرهم، ويمكن إعطاء التركيبة البيداغوجية لما جاء به هؤلاء:

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

1- لا يمكن أن يتحقق تعلم مستدام ما لم تحترم الطبيعة البيولوجية والسيكولوجية لهذا التعلم وما لم يحترم إيقاع النضج الخاص بكل متعلم وبالرصيد المعرفي السابق الذي يرتكزعليه 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 مصاحبا في اللحظة المناسبة بمتدخل يفوقه دراية وإحاطة بالموضوع المعالج.

لقد كشف رجال العلم هؤلاء، قديمهم ومحدثهم، على اختلاف مشاربهم وتخصصاتهم، عن نقائص المقاربةالتقليدية 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 الانفعاليوالاستثمار 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 للتعليمات، وإنما نقطة الانطلاق هي الدافعية، والغاية ونقطة الوصول هي إتيان الفعل action وإحكامه.

لقد أكدت تقنيات البحث الجديد، 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.

* **بعض المبادئ التطبيقية:** لقد صار بالوسع الآن، اعتمادا على نتائج التجارب والدراسات المتعلقة بمنهجية التعلم وآليات 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.[1]

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

– أن تستجيب الإستراتيجية البيداغوجية لحاجات المتعلمين (معونة التعلم).
– أن تجعل موضوع التعلم ذا معنى في عين المتعلم.
– أن تحمل المتعلم على الفعل والممارسة.
– أن تحرص على أن يكون التعلم مستداما (أي تعلما راسخا أطول مدة ممكنة).
– أن تكون الأسبقية للإبداعية والقدرة على تحويل transfertتعليمات.
– أن تحترم إيقاع المتعلمين.
– أن تقوم على الوساطة médiation.

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

**2–مفهوم التدريس بالخطأ (بيداغوجيا الخـــطأ):**

–**مفهـــوم الخطـــأ:** لا يمكن فهم بيداغوجيا الأخطاء فهما حقيقيا إلا بفهم الخطأ – أولا– لغة واصطلاحا.

**تعريـــف الخطـــأ لغة:** يعرف ابن منظور الخطأ في **(لسان العرب)** بقوله: "خطأ: الخطأ والخطاء: ضد الصواب. وفي التنزيل:" ليسَ عليكم جناحٌ فيما أخْطأتم به... وأخْطأَ الطرِيقَ: عَدَل عنه. وأخْطأَ الرامِي الغرَضَ : لم يحصِبْه.

... وأخْطأَ نـــوْءه إذا طلبَ حاجته، فلم يـــنْجَحْ، ولم يحصِبْ شيئاً. والخطأَ: أَرض يخطِئها المطر ويصِيب أخْرى قـــرْبَها.

---

[11] الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، منشوارت المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010، ص 29

1_ الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج ،نفس المرجع ، ص 27-29.

ويقال خطئَ عنك السُّوء: إذا دَعَوْا له أن يدْفع عنه السُّوء؛ وقال ابن السكيت: يقال: خطئَ عنك السُّوء؛ وقال أبو زيد: خَطأَ عنك السُّوء أي أخْطأَ البلاء. وخَطِئَ الرجل يَخطأ خِطأً وخِطأَة، على وزن فعْلة: أذنب.

وخَطأه تَخطِئةً وتَخطِيئاً : نسَبه إلى الخطأ، وقال له أخْطأتَ.يقال: إنْ أخْطَأْت فاخَطئْي، وإن أصَبْت فصَوِّبي، وإنْ أسَأْت فسَوئْ عليَّ أي قل لي قد أسَأتَ. وتَخطأت له في المسألة أي أخْطأت. وتَخاطأهوتَخطأه أي أخْطأ.. والخطأ: ما لم يـتَـعَمَّدْ، والخطْء: ما تـعمِّدَ؛ وفي الحديث: وأخْطأً يخطِئ إذا سَلكَ سَبيلَ الخطأ عَمْداً وسَهْوا؛ ويقال: خَطِئَ بمعنى أخْطأَ، وقيل: خَطِئَ إذا تـعَمَّدَ، وأخْطأَ إذا لم يتعمد.

ويقال لمن أراد شيئاً ففعل غيره أو فعل غير الصواب: أَخْطأَ.

والخاطِئ : من تعمَّد لما لا ينبغي، وتقول: لأن تخْطِئ في العلم أيسَر من أن تخْطِئ في الدِّين. ويقال: قد خَطِئْت إذا أثِمت، فأنا أخْطأ وأنا 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 يعي العدول والخروج عن جاد، الصواب، وعدم إصابة الهدف المقصود، وعدم تحقيق النجاح المطلوب.

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

**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،

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

ولاسيما إذا بي 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. ويعي 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 جاستونباشلار إلى أن العلم لايتقدم إلا بارتكاب الأخطاء وتصحيحها وتجاوزها نحو بناء معارف علمية جديدة، والاستفادة من الأخطاء السابقة.

وغالبا ما يعني الخطأ في المجال التربوي إجابة المتعلم المتعثر، عن سؤال أو استفسار ما، أو هو ذلك السلوب 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.

**2- مفهوم بيداغوجيا الأخطـــاء:** 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 وبناء، لاكتساب المعارف والموارد.

---

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

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."

وهنا 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.[1]

وهذا اللبس وقع فيه كذلك أحمد أوزي في كتابه "المعجم الموسوعي لعلوم التربية "، حيث ترجم مصطلح (Erreur) بالخطأ والغلط في الوقت نفسه، ولم يميز بينهما كما فعل عبد الكريم غريب الذي ربط الخطأ بكلمة

(Erreur)، والغلط بكلمة (Faute). وفي هذا السياق يقول أحمد أوزي: "لعل الصعوبة التي واجهتنا أثناء التعريف بلفظ الخطأ هي إشكالية التداخل بين الخطأ(Erreur) والغلط (Faute). هكذا جاء في معجم روبير الصغير ومعجم الفلسفةأن 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 مقربين به وملائم له، بل إن الواحد منهما لا يعرف إلا انطلاقا من الآخر."

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

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

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."[1]

ومن هنا يمكن الحديث عن الخطأ التلقائي العفوي الناتج عن السهو أو الشرود وعدم الانتباه، أو نتيجة قصور لدى المتعلم؛ بسبب عجزه عن إدراة المعلومات، وتعثره في إجادة الحلول المناسبة للإجابة عن التعليمات المطروحة. وفي المقابل، هنا 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 الفي، كلما اقترب النص من الإبداعية والتميز والوظيفة الإيحائية.

**3- 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 الم وقف الثاني، فينظر إلى الخطأ نظر، إيجابية على أساس أن الخطأ ضرورة إنسانية طبيعية، ومن هذا الخطأ يتعلم الإنسان، ويبني مختلف معارفه الذاتية والموضوعية.

**أ- الموقـــف 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 يلاته وعثراته وأخطائه الذهنية واللغوية، ويترصد 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."[2]

---

[1] أحمدأوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م،ص:132-133.
[2] - عبد الكريم غريب: المنهل التربوي ،نفس المرجع، ص:306.

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 ومدعا، 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- **الموقـــف الإيجـــابي 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 أسس علمية متينة ودائمة ومستمرة. أضف إلى ذلك، يعتبر الخطأ - حسب هذا التصور- ضرورة طبيعية، لا يمكن تفاديها فيالمنظومة 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 جاعله 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 تجديد 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].

## ثانيا \ مبادئ بيداغوجيـــا الأخطاء:

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

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

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

– الخطأ تجديد للمعرفة؛بمعنى أن الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناساها المتعلم أو غفل عنها لسبب من الأسباب، وقد قال أفلاطون: المعرفة تذكرة والجهل نسيان. لذا يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة.[1]

– الخطأ ظاهر، طبيعية وإنسانيةويعني هذا أن من صفات الإنسان العادية والطبيعية والفطرية والجوهرية الخطأ والنسيان والجهل والغفلة، وسمي الإنسان إنسانا؛ لأنه سريع النسيان.

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

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

– الخطأ تشخيص وتصحيحأيبعد عملية تشخيص الأخطاء ووصفها، تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق والتصحيح والتقويم الذاتي.

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

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

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

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

## ثالثا \ وظائف بيداغوجيا الأخطاء:

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

---

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

-**وظيفـــة تعليمية- تعليميـــة:** 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. [1]

- **وظيفـــة 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.

- **وظيفـــة علاجيـــة:** 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.

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

-**وظيفة تدبيرية:** يسعف الخطأ المدرس في تدبير درسه الديداكتيكي، بوضع تخطيط كفائي، أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة، التدبيرية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية،واختيار أفضل طريقة للتواصل، وتنظيم الفصل الدراسي مكانيا، وضبط إيقاعاته الزمنية، مع اختيار وسائل التقويم المناسبة.

-**وظيفـــة تقويميـــة:** 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.

-**وظيفـــة 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.

---

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

- **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.

- **وظيفة إدماجيـــة:** 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 المتعلمبموارده المكتسبة، وطريقة إدماجها أثناء مواجهة الوضعيات لإيجاد الحلول المناسبة.

-**وظيفـــة إبستمولوجية:** الأخطاء ليست هفوات سلبية مشينة، بل هي بصمات إيجابية في مجال المعرفة. ومن ثم، تتقدم المعرفة الإنسانية بتصحيح المعارف السابقة وانتقادها وتجاوبها، وبناء معارف جديد، 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.

## رابعا \ الأسس النظرية والإبستمولوجية للخطأ:

يمكن الحديث عن مجموعة من الأسس والتصورات النظريةوالمقاربات الايستمولوجية 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 إبستمولوجياباشلار، 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

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

لبيداغوجيا الأخطاء في اعتبارها ترجمة للتمثلات التي تنظم بواسطتها الذات تجربتها التي تكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم. أما البعد البيداغوجي، فيتجلى في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للخروج عن الموضوع ،وارتكاب الخطأ.أي: حرية اكتشاف الحقيقة، مما يدعو المدرس إلى أن يعمل أكثر مما يحكم.أي: يعالج القلق الذي يكتنف المتعلم حين يسعى إلى التفكير ذاتيا، والتخلص من ذاتيته للبحث عن الحقيقة الموضوعية."[1]

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

- **المقاربـــة الفلسفيـــة:** من المعروف أن مهمة الفلسفة هي الكشف عن الحقيقة، مهما كانت مطلقة أو نسبية، لذلك، جاءت لمحاربة الأوهام والظنون والشكوك والمعتقدات الخاطئةوهكذا، 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، أني تلقيت، إذ كنت ناعم الأظفار، طائفة من الآراء الخاطئةظننتها صحيحة. ثم وضح لي أن ما نبنيه بعد ذلك على مبادئ، تلك حالها من الاضطراب، لا يمكن أن يكون إلا أمراً يشك فيه، كثيراً ويرتاب منه. لهذا قررت أن أحرر نفسي جدياً، مر، 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 أني أخطئ إذا ترددت أيضاً، دون أن أعمل فيما بقي لي من العمل"[2].

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

---

[1] عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، ص:73.

[2] - ديكارت: تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، منشوارتعويدات، بيروت، باريس، فرنسا، ولبنان، الطبعة ال اربعة1988م، ص:24.

ويـذهب نيتشـه (1444-1011م) إلى أن الحقيقـة غـير موجـودة أصـلا في هـذا الوجـود الـذي يسـيطر فيـه القـوي،وتنـتعش فيـه الإرادة والسـيطرة، مادامـت هـذه الحقيقـة مرتبطـة بـالوهم والزيـف والضـلال. ويعـني هـذا أن الفكـر البشـري خاضـع لمبدأين أساسين هما سببان كافيان لوقوعه في هذا الوهم:

**أولا:** ميل الإنسـان إلى السـلم والمسـالمة خوفـا مـن إثـارة الحـرب، وإشـعال الفـتن الـتي تـدمر كـل بـني البشـر بـدون اسـتثناء. ومـن ثمة الإنسـان يحـافظ علـى نفسـه، ويحـب البقـاء. لـذا يلتجـئ إلى الكـذب والنفـاق، واخـتلاق المـبررات، ومنافقـة الآخـرين خوفـا مـن العقاب والموت، وحفاظا على ذاته ووجوده.

**وثانيـا:** مـادام الإنسـان يسـتخدم اللغـة القائمـة علـى بلاغـة التشـبيه والاسـتعارة، فإنـه لا يخلـق بهـذه البلاغـة القائمـة علـى التهويـل والتضخيم والمبالغة سوى الأوهام والأخطاء والظنون الكاذبة البعيد، عن الصدق واليقين[1].

وينكـر نيتشـه وجـود أيـة حقيقـة مـا، مادامـت ترتكـز هـذه الحقيقـة علـى المبالغـة اللغويـة، والتهويـل المجـازي، والخـوف مـن الموت. وهنا، إشارة واضحة إلى سخط نيتشه على واقعه المنحط، وتبرمه من القوانين والمعارف والقيم السائد، في مجتمعه.

وعليه فلا يمكن إطلاقا القول مع نيتشه: بأن الحقيقة منعدمة، وإلا أصبح هذا العـالم عبثـا وسـخرية وعـدما وتيهـا. وثمة حقيقتـان أساسـيتان: فمـن جهـة، هنـا الحقيقـة الربانيـة المطلقـة الـتي يـتم إدراكهـا بـالنص أولا، فالعقـل ثانيـا، ثم الإيمـان والتسـليم ثالثا. وهنا ، من جهة أخرى، الحقيقة الدنيوية النسبية التي يتم إدراكها بالعقل والتجربة معا.

هـذا ويثبـت ميشـيل فوكـو، في كتاباتـه الفلسـفية، أن الحقيقـة تمـارس سـلطتها علـى المجتمـع بسـبب طابعهـا الإكراهـي،وقوتهـا الحجاجيـة والمؤسسـاتية. والمقصـود مـن هـذا

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

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 واستهلا 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].

ومنه فالحقيقة عند مشيل فوكو هي: "مجموع الأشياء التي يتعين اكتشافها أو حمل الآخرين على قبولها، بل مجموعالقواعد 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".

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 بالوجودة والمعرفة،والإنسان، والقيم، بل إن الفلسفة تتأرجح، في جوهرها، بين اليقين والخطأ، أو بين الحقيقة والوهم.[1]

- **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 جاد، الصواب الخطأ والظن والباطل والتناقض.

ومن ثم يعد أرسطو (344-322ق.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.[2]

لكن مصطلح المنطق استعمله الرواقيون قبل الفيلسوف اليوناني أرسطو، وقد جمع أحد شراح أرسطو (أندرنيقوسالروديسي) 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

---

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

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

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 جورجياسوبروتاغوراس...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 النايل، 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 والحقواليقين، وليست هذه المقولات المنطقية صورا حسية مادية ملموسة، بل هي عبارة عن تصورات ومفاهيم مجرد، 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...

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

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 بصور، 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 جاستونباشلار (G.Bachelard)(1884-1962م) أن الحقيقة، في المجال العلمي، تعترضها مجموعة من العوائق الإيستمولوجية(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 عبار، 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 عملية ندم ومراجعة فكريين. وفي الواقع، فالمعرفة العلمية هي معرفة تتم دوما ضد معرفة سابقة، وذلك بتقويض المعارف غيرالمصاغة 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 بالإيستمولوجيا. 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

[1]- برتراند راسل:تاريخ الفلسفة الغربية، الجزء الأول، ترجمة:زكي نجيب محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص86.

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"،[1]وهكذا يبدو أن التصور الإيستمولوجي للخطأ تصور مهم ومتقدم، مادام ينظر إلى الخطأ نظر، إيجابية، على أساس أنه السبيل الوحيد لتقدم العلم وتطويره وتجديده.

– **المقاربة السيكولوجـــية:** 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)(1849–1963م)، وثورندايك.. (Thorndike)، وقد تأثرت هذه المدرسة بالوضعية العلمية وفلسفة الولايات المتحد، 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.[2]

ومن هنا فقد ظهرت السلوكية سنة1913م، في الولايات المتحد، 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 شعوريا أم لاشعوريا. ويعني هذا أن السلوكية مدرسة سيكولوجية تجريبية

[1]- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، ط02، 1970م، ص: 206-207.
[2]- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، ط02، 1970م، ص: 206-207.

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 والخطأ، علاوة على قانون الأثر الذي ارتبط باسمه.

وتعني نظرية المحاولة والخطأ أن الإنسان يتعلم عن طريق الخطأ، بتكراره لمجموعة من المحاولات الكثير، 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 تصحيحالاستجابات 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 التعليمات، فكلما كانت الاستجابة فورية، وفي مدة قصيرة، كان التعلم ناجحا، وكلما طالت الفرصة 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 المتعدد، التي تستلزم استجابات عد، ومتنوعة، وقانون الاتجاه أو المنظومة، ويعي هذا مدى تأثر التعلم باتجاهات المتعلم وميوله ودوافعه، وقانون الاستجابة بالمماثلة، ويعي التعلم انطلاقا من المواقف السابقة المشابهة، وقانون الانتقال الترابطي، ويعي تعلمالمواقف في ارتباطها بالمواقف التعلمية الأخرى[2]...

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

كما تستند هذه المدرسة على المستوى الإيستمولوجي، إلى الفكر العلمي الوضعي والموضوعيمتأثرة، 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- علـــم النفـــس التكويـــني:**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 جديد، 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

[1]- أحمد عزتراجح : أصول علم النفس، المرجع السابق، ص: 206-207

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

ينسجم الجواب مع التعليمات المعطاة في ضوء معيار الملاءمة. لذا، على المتعلم أن يبين 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.

وفي هذا السياق يقول أستولفي(Astolfi,J.P):" ويرمي النموذج البنائي إلى فهم سبب الخطأ ودلالته، بلوالانطلاق منه لتحسين التعليم. وهذا النموذج لا يسعى لإقصاء الخطأ، وإنما يرى 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. [2]

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

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 نعوم 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 نعوم شومسكي وضع مجموعة من المعايير اللسانية للتمييز بين الجمل الخاطئة اللاحنة من الجمل الصحيحة المقبولة لسانيا.

وعليه فـــ" موضوع تحليل الأخطاء بعامة، واللغوية بخاصة، فقد لاقى رواجاً لدى بعض الدارسين الذين عنوا بإعدادالمواد التعليمية، ويقوم هذا المنهج على خطوات مهمة حرص فيها على تأكيد أهمية كل مرحلة ودقتها، وتتمثل أولى هذهالخطوات في حصر الأخطاء المنتظمة في الكلام أو الكتابة، ومن ثم تصنيفها ووصفها، والبحث عن الأسباب، ومحاولة إيجادالحلول لها، هذا وتتوقف نتائج العمل بهذا المنهج على احترام مجموعة من الشروط هي: احترام ترتيب هذه الخطوات احتراماًدقيقاً، 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 المباشر، 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].

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

- **المقاربـــة البنيوية الشعريـــة:** 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 ومتعمدة يوظفه المبدع لدواع فنية وجمالية وإيحائية ورمزية. وغالبا، ما يرتبط الانزياح بالصور، البلاغية. ولكن يمكن الحديث عن أنواع عد، من الانزياح: الانزياح (الصوتي- الإيقاعي – الصرفي – التركيبي – البلاغي – الدلالي – المنطقي – البصري – 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[2]، كما يرى ذلك جون كوهن (John Cohen)، في كتابه (بنية اللغة الشعرية)[3]. ويعني هذا أن الصورة هي تحويل لما هو مألوف ومستعمل من الكلام إلى لغة مجازية واستعارية وبلاغية خارقة لما هو عادي. 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)وأوزوالددوكرو (oswaldDucrot) ينتقدان نظرية الانزياح عند جان كوهن في كتابهما المشترك(القاموس الموسوعي لعلوم اللغة)، ويقران أن ليس كل صورة هي انزياح، وليس كل انزياح

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

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

[3] جون كوهن: بنية اللغة الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى،1986م، ص55.

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

- **المقاربـــات البيداغوجيـــة:** ثمة مجموعة من التصورات البيداغوجية التي عالجت قضية الخطأ من زوايا مختلفة، ويمحكن حصرها فيما يلي:

**1- نمـــوذج الرأس الفارغـــة:**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 قدر، 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 قصيرة المدى. ويتتبع هذا الطرح ربط الخطأ 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. ص46.
[3] العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، منشوارت 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 يلجأ للمدرسة وهو حامل لمعارف قبلية.فهو ليس بالكيس أو الرأس الفارغة التي تملأ بالمعلومات الجاهزة تفاديا للوقوع في الخطأ، وهي الفكرة التي عبر عنها باشلارحين 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 عالٍ جدا، ولا يتناسب مع النضج العقلي للتلميذ. وعلى الرغم من أن هذه البيداغوجيا السلوكية تنطوي على إيجابيات تربوية، كالتدرج وترتيب الدرس وإنجازه عبر مستويات

[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، أكتوبر2004م.

متكاملة مبدئية ثم وسيطة ثم نهائية، فإنها لا تهتم ببناء المعارف من طرف التلميذ.كماأنها تغفل تمثلات المتعلم والمعاني التي يسقطها على ظاهرة ما أو مفهوم ما. فقد يتمكن التلميذ من فهم مكونات النظامالبيئي أو النظام الزراعي، لكنه يبقى جاهلا للعلاقات التبادلية والتفاعلية الموجودة بين العشيرةالإحيائية والمدى الحيوي أو بينعناصرها الأولى التي هي الإنسان والحيوان والنبات. وقد يتمكن من تعرف مورفولوجيا وحركة وتوطين الظاهرة الجغرافية؛ لكنهلا 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. [2]

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

[1]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، ص:28.
[2]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، ص:28.

وتعليماتها، وتلاؤم إجاباته مع ما هو مطلوب.أما ما ارتكبه من أخطاء، أو ما استعمله من تشطيب أو سوء تنظيم للورقة، فإن هذا لن يؤثر في قدراته الكفائية، لأنه أصاب الهدف المرجو أو المبتغى، فحقق النجاحالمنشود.

وعليه ينبي 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. ويعي 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، فهنا على الأقل معياران: معيار التحرك داخل المسبح، ومعيار التوازن (عدم الغرق). وثمةِ معايير أخرى، يمكن الاستئناس بها، ولكنها أقل أهمية مقارنة بمعيار الحد الأدنى، مثل: السرعة، واللياقة، وتنويع أوضاع السباحة، وتدخل هذه المواصفات ضمن معيار الإتقان والجودة (مؤشر الإتقان/critère deperfectionnement)

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 لكيلا 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، وكثر، الأخطاء، بشرط ألا تكون نقط الإتقان أكثر من نقط الملاءمة، وألا تتعدى ثلث مجموع النقط.أي: لا يبنى التقويم على محك الأخطاء، بل يبنى علىقياس الكفايات المهارية، فليس هنا من لا يخطئ، فاللاعب الرياضي الماهر يخطئ عندما لا يسجل أهدافا، والطباخ الماهرقد 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 هنا 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

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

والتعليمات الثلاث. وهنا المعيار الرابع هو معيار الإتقان، ويتعلق بجود، العمل خطا وقراءة، وخلوه من التشطيب. [1]

إن شبكة التصحيح تستخدم للتقويم والمعالجة، والهدف منها هو التثبت من مدى التحكم في المعايير، ومدى تحققالكفاية المستهدفة، اعتمادا على مجموعة من المؤشرات الكيفية (الحجم المحدد، وجود، 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.

- **البيداغوجـــيا الفارقيـــة:** 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 ومحدود، 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، ومراعات، 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

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

الفارقية طريقة إجرائية ناجعة لتحقيق النجاح التربوي والاجتماعي ،مع الحد من الفشل والهدر الدراسيين.[1]

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، ومراعات 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، ومعالجتهاتقييما وتصحيحا من أجل مساعدته على تحقيق النجاح والتميز والتكيف الدراسي والاجتماعي بطريقة إيجابية.

ويعني مبدأ التفريقتقسيمالمتعلمين 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 القويم، 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 لتلاميذ فصله: مستوى تطورهم الذهني والوجداني والاجتماعي، قيمهم ومواقفهم إزاء التعليم المدرسي، وتنصح البيداغوجيا الفارقية المربين بتقسيم الفصل الواحد إلى فرق صغيرةمتجانسة، وبمطالبة كل فريق بعمل يتلاءم مع صفاته المميزة، وذلك في إطار عقد تعليمي تعلمي يربط المعلم بتلاميذه.[2]"

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

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

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 اجتهاد 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 من وسائل ديداكتيكية صالحة لتقديم المضامين والمحتويات الفارقية، باستخدام الطرائق البيداغوجية الفعالة أو النشطة، ثميوظف 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 جادةلتطوير المنتوجالمدرسي، 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 هنا من يقول بتعدد الذكاءات لدى الإنسان، وخاصة السيكولوجي 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 المتعدد،)[2]...

[1]الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج،المرجع السابق، ص:202.
[2]أحمد أوزي، أصول علم النفس، المرجع السابق، ص: 56.

ومن ثم، تعد نظرية الذكاءات المتعدد، 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 تمهير المتعلم بشكل جيد، وجعله أمام وضعيات معقدة، لمواجهتها أو التأقلم معها. كما أنها نظرية صالحة لمعالجة التعثرالدراسي، 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 تتبني 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...

## خامسا \ بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع:

- **واقع الممارســـة 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. [1]

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 الموجود، لدى المتعلمين، ولا يميز جيدا بين الفوارق الفردية الموجود، بينهم، تلك الفوارق الناتجة عن عوامل وراثية ومكتسبة، وعوامل اجتماعية واقتصادية وطبقية وثقافيةوحضارية.

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 الخطأ 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 الايستمولوجية 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؟

---

[1]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، ص:98 .

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 النظر،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.

**سادسا \ أنواع الأخطـــاء:**يمكن الحديث عن أنواع عد، من الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها المتعلم داخل الفصل الدراسي، مثل:

**الأخطـــاء 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–.

**الأخطـــاء ذات المصدر التقابلي:** توجد أخطاء ناتجة عن التداخل اللغوي، أو ناتج عن الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية لدى التلميذ، سواء على مستوى توظيف المصطلحات أو التعابير. فهنا من يكتب تعابير عربية،وهو يكتب إنشاء بالفرنسية، أو يستعمل ألفاظا من لغته الأم، ويعتقد أنها من الفصحى.

–**الأخطاء ذات المصدر السيكولوجي:** ترجع هذه الأخطاء إلى أسباب نفسية، مثل: التلعثم، وصعوبة القراءة والكتابةوالأفازيا...

–**الأخطاء ذات المصدر المجتمعي:** تعود إلى أسباب سوسيولوجية،كالإيمان بالخرافات والشائعات والسحر والمعتقدات الضالة والباطلة، وترويج مجموعة من الأفكار التيولوجية ذات الطابع الغيبي. [2]

–**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.

---

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

[2]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، ص98 .

-**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...

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

-**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 جاهل 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 الـــتأديبي، 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.

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

**سابعا \ مصـــادر الأخطاء:**يلاحظ أن الأخطاء التي ترتكب في الحقل التربوي قد تعود إلى مصادر متنوعة، يمكن حصرها فيما 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.

ويعي هذا أن المدرس قد يوصل إلى المتعلم أخطاء معرفية ومنهجية؛ سببها المحتويات والمضامين التي يعج بها المنهاج الدراسي.

ويلاحظ أن ليس هنا مراقبة للكتب المدرسية، أوتتبع تقويمي لها. وأكثر من هذا، ليس هنا 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.[1]

**ب-أخطـــاء المدرس:**يتحمل المدرس مسؤولية مجموعة من الأخطاء، وهي أخطاء معرفية، وأخطاء تربوية، وأخطاء ديداكتيكية، وأخطاء إدارية... ويعي 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 جامع 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 ومفيد، وهادفة وبناء،.

**ج- أخطـــاء المتعلـــم:** 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 الغيابات، والدخول في مناوشات وصراعات متطاحنة مع زملائه، أو الإدمان على المخدرات والأنترنيت ولعبة الكر، 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،

[1] العربي معاالله، أحمد عكرامي. مكانة بيداغوجيا الخطأ في المناهج التربوية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات مناهج اللغة العربية أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة أحمد دراية أدرار -الجزائر، 2015\2016،ص56.

والتقليل من توظيف التقنيات الإعلامية المعاصرة إلا إذا كانت الحاجة إليها ماسة لإعداد العروض والأبحاث والمشاريع والملفات التربوية. [1]

## ثامنا \ معالجة الأخــطاء:

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 أربع 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."

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

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: وعليه فإن معالجة الخطأ تتخذ مسلكين:

[1]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، ص:98 .

– **المسلك الأول:** هو جعل المتعلم يتحرر من عقد، 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.

وعليه[1]، تستند المعالجة الديداكتيكية إلى مجموعة من المراحل نحصرها فيما يلي:

– الكشف عن الأخطاء والتوقف عندها.
– وصف الأخطاء وتحليلها.
– البحث عن مصادر الخطأ.
– تصنيف الأخطاء حسب مجالاتها ومستوياتها.
– ذكر القواعد الضابطة والمعيارية التي توجه تلك الأخطاء، وتتحكم فيها.
– تقويم الأخطاء وفق المعايير الدنيا ومعايير الإتقان.
– تصحيح الأخطاء اعتمادا على الذات أو بمساعد، الأصدقاء والمدرس.
– تهيئة عدة المعالجة، سواء على المستوى الداخلي أم الخارجي.
– تعضيد المعالجة بدروس التقوية والدعم والتثبيت والتوليف والمراجعة والتغذية الراجعة ( Feed Back).
– 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

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

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:200.

**خلاصة الفصل:**

كانت البيداغوجيا التقليدية تنظر إلى الخطأ نظرة سلبية، وتعاقب المتعلم الذي يقع في الخطأ عقابا صارما، محملة إياه مسؤولية أخطائه الناتجة عن عدم انتباهه إلى ما يقوله المعلم، ولا مبالاته إلى ما يلقى في الدرس. أما البيداغوجيا الحديثة فهي تنظر إلى الخطأ نظرة إيجابية؛ إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والاكتساب، وأنه أساس التعلم؛ ذلك لأن الإنسان يتعلم من أخطائه. ومن هذا المنطلق سنحاول في هذه الورقة أن نبين ماهية الخطأ البيداغوجي وعلاقته بسيرورة التعليم والتعلم بهدف تصحيح المنظور السلبي للخطأ السائد عند كثير من المعلمين؛ فقد بات من الضروري تجاوز هذه النظرة الضيقة إلى نظرة إيجابية أكثر انفتاحا في التعامل مع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ.

# الفصل الثاني

# الإطار التطبيقي

**الإجراءات المنهجية للدراسة :**

أ- **منهج الدراسة:** يتضمن هذا العنصر ما يلي :

**التعريف بالمنهج:** هو كما ذكر الدكتور عبد الوهاب أبو سليمان: "استعمال المعلومات استعمالاً صحيحاً في أسلوب علمي سليم، يتمثل في أسلوب العرض، والمناقشة الهادئة، والتزام الموضوعية التامة، وتأييد القضايا المعروضة بالأمثلة والشواهد المقنعة، دون إجحاف أو تحيز."[1]

فالمنهج هو طريقة يصل بها الإنسان إلى حقيقة أو معرفة، وهو علم يعتني بالبحث في أيسر الطرق للوصول إلى المعلومة مع تقيد ترتيب المادة المعرفية وتبويبها وفق أحكام مضبوطة.

وقد اعتمدنا في هذه الدرّاسة على "**المنهج الوصفي**" الذي يعرف بأنّه:

"المنهج الذي يشمل البحوث التي ترتكز على ما هو كائن الآن في حياة الإنسان والمجتمع، والمنهج الوصفي هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظاهرة أخرى، إنّ البحث الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنّما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلّل ويفسّر ويقارن ويقيمّ بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة، فضلا عن أنّ الأبحاث الوصفية لا تقتصر على التنبؤ بالمستقبل بل إنهّا تنفد من الحاضر إلى الماضي لكي تزداد تبصراً بالحاضر."[2]

وسبب اختيارنا للمنهج الوصفي هو ملاءمته لطبيعة الموضوع، فنحن بصدد وصف وشرح ظاهرة معينّة وعرضها بطريقة نقدية للحصول على النتائج أو تحديد الأسباب التي أدت إلى

---

[1] عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الربيعة، البحث العلمي حقيقته، ومصادره ومادته ومناهجه وكتابته وطباعته، ومناقشته، ط6، 2012م، ص 173.

[2] رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 97.

حدوثها، فهو يمكّننا من الحصول على أهم المعلومات التي يصعب الحصول عليها من مناهج البحث الأخرى، كما أنّه يقوم بحل المشكلات.

وقد اخترنا هذا المنهج أيضا لأنهّ يعزّز روح المشاركة بين الباحث والمبحوث من خلال عقد العديد من المقابلات لتجميع المعلومات المتعلّقة بمشكلة البحث بطريقة مباشرة والتركيز على مدى انعكاس وتأثير الظاهرة على المبحوثين.

ويساعد المنهج الوصفي على تطوير مهارات الباحث وخبراته وتحسين قدرته على معالجة المشكلات وإيجاد حلول وبدائل بسهولة، ويعتبر أحد الأساليب الهامة الناجحة في تجميع البيانات والمعطيات الكمية والرقمية.

**ب-مجال الدراسة:** يتضمن مجالين هما:

-**المجال الجغرافي:** اعتمدنا على بلدية أورلال والمتوسطات المجاورة لها كمركز للتقصي في جمع المعلومات.

-**المجال الزمني:** تمكنا من الاتصال المباشر (الشخصي) بالأساتذة المعنيين وقدمنا لهم استبيانات قصد الإجابة عليها، وقد امتدت العملية من 05 إلى 13 جوان 2022.

**ج- عينة الدراسة:**

-**تعريف العينة:** "هي فئة تمثل مجتمع البحث (population recracha) أو جمهور البحث، أي جمع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد والأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث".[1]

[1] رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، دمشق، سورية، (د-ط) ، (د-ت)، ص305.

فالعينة هي مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي فالعينة تمثل جزءا من مجتمع الدرّاسة من حيث الخصائص والصفات ويتم اللجوء إليها عندما تغني الباحث عن دراسة كافة وحدات المجتمع.

-**مجتمع البحث:** يقصد به جميع مشاهدات موضوع الدرّاسة أو هي كافة مفردات مجتمع الدرّاسة، وشملت عينّة بحثنا أساتذة اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التعلّيم المتوسّط وقد وصل عددهم إلى (ستة عشرة أستاذة/ أستاذ) وقد تم استرجاع كامل الاستبيانات.

**د- أدوات الدراسة:**

هي أدوات يستعين بها الباحث لجمع المعلومات المتعلقة بمشكلة الدراسة، حيث أنها تتنوع وتختلف باختلاف طبيعة الموضوع فنجد: (الاستبانة / الملاحظة / المقابلة... الخ.)

وقد اعتمدنا على الاستبانة كأداة فعاّلة في بحثنا هذا.

-**الإستبانة:** "أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة، مرتبة بأسلوب منطقي مناسب، يجري توزيعها على أشخاص معينين لتمثيلها." [1]

**2- تحليل الاستبيان الخاص بالمعلم والمتعلم :**

اعتمدنا في هذا الاستبيان على استجواب الأستاذ بالدرجة الأولى لما له من معلومات حول المادة التي يقدمها للمتعلمّ فهو الأجدر بالإجابة على هذه التساؤلات، وقد بلغ عدد الأساتذة المستجوبين 16 أستاذا ينتمون إلى المؤسسات التربوية الآتية:

[1] يحيى مصطفى عليات، البحث العلمي أسسه، منهاجه، وأساليب إجراءاته، جامعة البلقاء التطبيقية ،عمان، الأردن، (د-ط)، (د-ت)، ص90.

متوسطة الحي الجديد بلدية أورلال – متوسطة أحمد بن طالب بلدية أورلال، و13 أستاذا آخر لنفس المستوى من بلديات مجاورة تم التقصي عنهم عبر زملائهم ومنصات التواصل الاجتماعي.

وقد التزمنا الأمانة العلمية في نقل الإجابات دون أي تصرف فيها.

**أولا- البيانات الشخصية:** كانت الأسئلة التي وردت في هذا العنصر مشتملة على: الجنس، السن، التخصص، الشهادة المتحصل عليها، الرتبة، الصفة، الخبرة.

**السؤال الأول:** ما هو جنسك؟

يمكن توضيح توزيع المعلّمين حسب الجنس وفق الجدول الآتي:

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أنثى | 10 | %63 |
| ذكر | 6 | %37 |

يبيّن لنا هذا الجدول توزيع المعلمين حسب الجنس إذ نلاحظ نسبة الإناث التي تقدر بـــ: (63%) أعلى من نسبة الذكور التي تقدر بـــ(37%)، فهناك من المعلمين من كانت رغبته وحبه الشّديد وتعلّقه باللّغة العربية الدافع الذيّ جعله يدخل سياق التعلم وآخرون حبهم لمهنة التعّليم، وبعضهم الإناث مثلا: يرونها مهنة شريفة ومحترمة لذلك يلجؤون إليها.

**السؤال الثاني:** ما هو سنك؟

بعد إحصاء عدد المعلمين تم تحديد التفاوت الحاصل في أعمارهم ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

| السن | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| من 20-30 | 4 | %26 |
| من 30-40 | 6 | %37 |
| من 40-50 | 6 | %37 |

يتضح من هذا الجدول أنّ أعمار المعلمين متفاوتة فالفئة من (30–20) تقدر بنسبة (26%) والفئة من (40–30) ومن (50–40) متساوية إذ تقدر بـــنسبة (37%).

فالفئة من (30–20) أقل نسبة من الفئة التي تتراوح أعمارهم من (30– 40) ومن (50–40) يعود ذلك إلى أنّ الفئة الأخيرة هي من ذوي الخبرة والأقدمية في قطاع التربية والتعليم.

**السؤال الثالث:** ما هو تخصصك؟

- يوضح هذا الجدول توزيع المعلمّين حسب التخصص الدرّاسي:

| التخصص | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| دراسات لغوية | 10 | %63 |
| دراسات أدبية | 5 | %31 |
| علم النفس التربوي | 1 | %6 |

يظهر الجدول الموضح أعلاه أنّ أكبر نسبة من المعلّمين متخصصة في الأدب العربي تمثلت نسبهم بـــ (63%) في حين تمثلت نسبتي كل من التخصصات لغة عربية بـــ (31%) وعلم النفس التربوي بـــ(6%).

**السؤال الرابع:** ما هي الشهادة المتحصل عليها ؟

الجدول الآتي يبين توزيع المعلمين من حيث الشهادة المتحصل عليها:

| الشهادة المتحصل عليها | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ليسانس | 11 | %69 |
| ماستر | 4 | %25 |
| ماجيستير | 1 | %6 |

نلاحظ من هذا الجدول أنّ معظم المعلمّين المتحصلين على شهادة ليسانس بنسبة (69%) في حين أنّ الحاملين للدراسات العليا توزعوا بين ماستر بنسبة (25%) وماجستير بنسبة (6%) ربما لأنّ المتحصلين على شهادة الماجستير موظفون أكثر في الجامعة.

**السؤال الخامس:** ما هي رتبتك ؟

يوضح هذا الجدول توزيع المعلمين من حيث الرتبة:

| **الرتبة** | **التكرار** | **النسبة المئوية** |
|---|---|---|
| أستاذ | 6 | %38 |
| أستاذ رئيسي | 7 | %44 |
| أستاذ مكون | 3 | %18 |

**السؤال السادس:** ما هي صفتك؟

الصفة :

| الصفة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| متربص | 0 | %0 |
| مستخلف | 0 | %0 |
| مثبت | 16 | %100 |

يظهر هذا الجدول وضعية هؤلاء المعلّمين في قطاع التعليم حيث قدرت نسبة المعلّمين المثبتين بـــ(100%) فهم الذين يشتغلون بصفة دائمة لأنّهم من ذوي الخبرة والأقدمية في التعّليم والمتخصصين في تدريس اللغّة العربيةّ إذ يمثلون الأغلبية الساحقة أما نسبة المعلمين المستخلفين والمتربصين فهي منعدمة.

**السؤال السابع:** ماهي خبرتك؟

توزعت خبرة الأساتذة المستجوبين كما يلي:

| الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 2 | %12 |
| من 5 سنوات إلى 15سنة | 10 | %63 |
| أكثر من 15 سنة | 4 | %25 |

من خلال هذا الجدول يتضح أنّ معظم المعلمين من (5 إلى 15 سنة) يتميّزون بخبرة مهنية لا بأس بها حيث تمثل (63%) من مجموع المعلّمين وثم تليها نسبة (25%) للمعلّمين ذوي الخبرة (أكثر من 15 سنة) وأقل نسبة التي قدّرت بـــ (12%) للمعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)

**ثانيا: طريقة تدريس مادة النحو:** ضمت العديد من الأسئلة:

**السؤال الأول:** ماهي الطّريقة المتبعة لتدريس القواعد النّحوية ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| القياسية | 1 | %6 |
| استقرائية | 15 | %94 |

بتحليل إجابات المعلّمين الذين أجابوا على هذا السؤال، لاحظنا أنّ الطريقة الاستقرائية أخذت أكبر نسبة مئوية إذ قدرت بـــ(94%) مقارنة بالطريقة القياسية التي كادت نسبتها تكون منعدمة فقدرت بـــ(6%) وسبب ذلك راجع إلى أنّ الطريقة الاستقرائية "تقوم على النمط العقلي وترتيب الخطوات فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا، تبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها وملاحظة نتائجها والموازنة بينها وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بينها، وإنّ أساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى أنّ عقل البشر يتكون من مجموعة من المدركات الفكرية، وهذه المدركات يتراكم بعضها فوق بعض أو يرتبط بعضها بالبعض الآخر"[1]

ومن ذلك فإنّ تدريس الظواهر اللّغوية والنّحوية يَفْرِضُ هذا النوع من الطرق من أجل استقراء وتتبع المعطيات كما أنّها تتيح للمتعلمّ استنباط القواعد من خلال الأمثلة، وتمكن العقل من تتبع مسار أجزاء المعرفة وصولا إلى صورتها الكاملة باستخدام أسلوب الاستقصاء، وذلك بالانتقال من البسيط إلى المركب خطوة بخطوة حتى الوصول إلى القاعدة أو النتيجة، باستثناء الطريقة القياسية التي اعتمدتها فئة قليلة من المعلمّين وسبب اعتمادهم هذه الطّريقة أنّ الظاهرة اللّغوية فيها تخضع لقياس القاعدة وهذا أسهل على المتعلّم.

يتبين لنا من هذه المعطيات أنّ أغلبية المعلّمين يلتزمون الطّريقة الاستقرائية، لأنّ المعلم فيها يعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل،وذلك يسهل على المتعلمّ الفهم وترسيخ المعلومة بشكل أفضل، فالمتعلمّ بعد فهمه للأمثلة الموجودة أمامه يمكنه استخلاص القاعدة ومشاركة المعلم في بناء الدرس، وتجنب المعلمين للقياس ذلك لأنّه يحمل نوع معين من الغموض لدى المتعلم.

[1] طه حسين الليميوأخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، بغداد، العراق، )د–ط( ،2005م ، ص 91.

-**السؤال الثاني:** كيف تستهل تدريس القاعدة النحوية ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| -التذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس. | 14 | %88 |
| -الانتقال إلى الدرس المقصود بعد استخراج الأمثلة من الكتاب. | 1 | %6 |
| -تحليل الأمثلة لاكتشاف الخطأ ومناقشته ثم استخلاص القاعدة. | 1 | %6 |
| -تقديم تطبيقات فورية | 00 | %0 |

نلاحظ من هذا الجدول أنّ أغلب المعلّمين يستهلون تدريس القاعدة النّحوية "بالتذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين مدى استيعاب التلاميذ للدرس" حيث أخذ هذا الخيار أعلى نسبة قدرت بـــ(88%) وذلك لمدى فاعليته في التعّليم خاصة في جعل المتعلم متهيئا ذهنيا للدرس الجديد ومتحمسا بشدة للمعرفة، أما بالنسبة للخيار الثاني والثالث فكانت نسبتهم المئوية متساوية فقد مثلت بـــ(6%) فكلتا الخيارين يخدمان المتعلم لكن لابد من تمهيد أو مقدمة خاصة بالدرس السابق،لأنّ هذه المقدمة تعتبر عتبة يمكن من خلالها الولوج إلى الدرس الذي سيقدمه للمتعلّم. أما عن الخيار الأخير فكانت نسبته منعدمة ربما لضيق الوقت.

**السؤال الثالث:** هل توظف اللّغة المعربة أو غير المعربة أثناء التدريس ولماذا؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 13 | %82 |
| لا | 1 | %6 |
| أحيانا | 2 | %12 |

مما لا شك فيه أنّ الإعراب يعتبر من العناصر المهمة في تدريس القواعد النّحوية، باعتباره وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، فلابد على المتعلمّ من الخوض في مسائله والتعرف عليها، فالإعراب: "بيان ما للكلمة أو الجملة من دور لغوي، أو من قيمة نحوية، ككونها مسندا إليه، أو مضافا إليه، أو فاعلاً، أو مفعولاً، أو حالاً، أو غير ذلك من الوظائف التي تؤديها الكلمات ضمن الجمل،وكذلك ما تؤديه الجمل ضمن الكلام أيضا."[1]

وانطلاقا من هذا الجدول نلاحظ أنّ معظم المعلّمين يوظفون اللّغة المعربة فبلغت نسبتهم (82%)، وسبب ذلك راجع إلى ضعف المتعلمّ في هذه اللّغة، مما جعل المعلّم يوظفها في تقديمه لدرس القواعد بالإضافة إلى تعود المتعلّم عليها،وقصد الفهم الجيد لها، بينما الفئة التي لا توظف هذه اللّغة بلغت نسبتها (6%) وتعتبر أقل نسبة، ويعود سبب ذلك إلى اللامبالاة من بعض المعلّمين، لأنّهم لا يضبطون آخر الكلام بالشكل أثناء تقديمهم لدرس القواعد النحوية، والفئة التي توظفها أحيانا بلغت نسبتها (12%) وهي النسبة المتوسطة.

-**السؤال الرابع:** حسب رأيك هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس القاعدة النحوية وإجراء بعض التمارين عليها؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 6 | %37 |
| لا | 10 | %63 |

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ الحجم الساعي غير كافٍ لتدريس القواعد النحوية وإجراء بعض التمارين عليها حسب رأي أغلبية المعلمّين حيث قدرت نسبتهم بـــ(63%) والسبب في ذلك كثافة موضوعات محتوى القواعد النّحوية التي أرهق بها كاهل المتعلمّ، فلا يجد المعلمّ من الوقت متسعا للتطبيق على هذه الموضوعات، فلابد له من التبسيط والتسهيل

[1] إبراهيم شمس الدين، مرجع الطلاب في الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د-ط) ،1971 م، ص 5.

والتنظيم، والقلة القليلة رأت أنّ الحجم الساعي كافٍ لتدريس القواعد النّحوية وإجراء بعض التمارين عليها حيث قدرت نسبتهم بـــ(37%) ويعود ذلك للتنظيم الجيد للمعلمّ فحسب رأيهم المحتوى النّحوي المقرر يتساوى مع الوقت المخصص للتمارين والتطبيقات.

وفي ضوء ما قدمناه من تحليل نخلص إلى أنهّ لابد من إعادة النظر في المادة النّحوية، وفي منهجيتها من خلال تعيين لجان مكلفة بوضع المنهاج ،تتكون من أساتذة مختصين أكفاء يحترمون الحجم الساعي، ويراعون قدرات المتعلّمين العقلية في مختلف المستويات، بما يضمن نجاح العمليةّ التعّليميةّ إلى حد بعيد.

**السؤال الخامس:** هل محتوى القواعد النّحوية يتناسب ومستوى المتعلّمين؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 11 | %69 |
| لا | 5 | %31 |

من خلال الجدول تبيّن لنا أنّ أغلب المعلمّين يرون بأنّ محتوى القواعد النّحوية يتناسب ومستوى المتعلّمين حيث بلغت نسبتهم (69%) لأنّ دروس القواعد النّحوية متسلسلة ومبرمجة بعناية تتناسب والمستوى العقلي للمتعلّم ودليل ذلك فهمهم للدروس وتفاعلهم معها وتطبيقهم لها، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين رأوا بأنّ محتوى القواعد النّحوية لا يتناسب ومستوى المتعلّمين (31%).

والسبب في ذلك أنّ بعض الدروس حتى وإن كانت سهلة إلا أنّها كثيرة التفاصيل مما يصعب أمر الإلمام بها عند المتعلّم، وربما أدى ذلك إلى نفور المتعلّمين من اللّغة العربية نفسها لأنّ قواعد اللّغة العربية ليست غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لفهم اللّغة وهذا ما نراه عند المعلمّين، نظرا لنقص الخبرة التدريسية أو قلة التكوين البيداغوجي، "فاختيار موضوعات قواعد النّحو والصرف، لا يتم على أساس موضوعي، وإنّما تختار هذه

الموضوعات في الأغلب والأعم، بناء على الخبرة الشخصية، والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج."[1]

إلا أنّه لابد على المعلم أن يكون قادرا على تأدية هذه المهمة على أكمل وجه بالإضافة إلى ضرورة تبسيط وتسهيل درس القواعد للمتعلّمين، "لذا ينبغي أن نغير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النّحو والصرف المقررة بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلا، لا ما يرى النحاة أنّه ضروري لفهم الظاهرة اللغّوية وتحليلها."[2]

على العموم يجب إعادة النظر في الدروس التي لا تتناسب ومستوى المتعلّمين لأنّها تفوت قدراتهم وخصوصا مع الجيل الثاني، فلابد من تعيين لجان متخصصة في النّحو وتيسيره وتكييفه بحسب قدرة المتعلمّ ومراعاة التطور العقلي لديه.

**السؤال السادس:** ما مدى تجاوب المتعلّمين مع محتوى القواعد النّحوية ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ضعيف | 1 | %6 |
| متوسط | 14 | %88 |
| جيد | 1 | %6 |

يتبين من خلال هذا الجدول أنّ معظم المعلمين أجمعوا على مدى تجاوب المتعلّمين مع محتوى القواعد النّحوية "متوسط" بنسبة تقدر بـــ(88%) ولعل السبب في ذلك هو العدد المتزايد للمتعلّمين مما يؤدي بالمعلم إلى إهمال بعض العناصر، وكذا انتشار الفوضى داخل القسم فكلما كان العدد قليلا كلما كان تجاوب المتعلّمين مع القواعد النّحوية جيدا، فمثلا أثناء المناقشة لابد من الهدوء والتركيز كي يستطيع المعلمّ إيصال فكرته للمتعلم، كما يساهم الوقت

[1] محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة، القاهرة، مصر، (د–ط)، ص 235.
[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص291.

بشكل كبير في هذا الأمر فساعة واحدة غير كافية لشرح الدرس وتدوينه، مما يجعل المتعلمّ في بعض الأحيان غير منتبه لما يقدمه المعلم، أما النسبة المئوية للخيارين "ضعيف" و"جيد" متساوية إذ بلغت (6%)، وبالتالي فلابد على المتعلمّ مراجعة دروسه والانتباه والتركيز الجيد لما يقدمه المعلمّ أثناء الدرس مع حرصه على المطالعة التي تحفظ لسانه من الخطأ.

**السؤال السابع:** هل توظف العامية في شرح القاعدة النّحوية؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| دائما | 0 | %0 |
| أحيانا | 4 | %25 |
| نادرا | 12 | %75 |

يظهر من خلال استقراء الجدول أنّ المعلّمين نادرا ما يوظفون العامية في شرح القاعدة النّحوية حيث بلغت نسبتهم (75%) لأنّ المعلمّ يعتبر قدوة للمتعلمّ فلابد له من توظيف اللّغة العربيةّ الفصحى المعربة أثناء شرح القاعدة ولابد للمعلمّ كذلك: "أن يمتلك الأرضية المعرفيّة اللّغوية التي يستعملها في مختلف المقامات والسياقات، وبها يمتلك السليقة اللّغوية، أي اتقان العربية واتخاذها أساسا في جميع ميادين الفكر والثقافة والعمل كذلك أن يكون له إطلاع واسع لإحداث التغيير في المتلقي لأنهّ ينمي الجانب الإنساني في الطفل قبل كل شيء."[1]

في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين أجابوا بـــــــــ "أحيانا" ما يوظفون اللّغة العامية في شرح القاعدة (25%) ففي بعض الأحيان لابد من العامية كي يفهم المتعلمّ بعض العبارات الغامضة والصعبة وربما يستعملونها إلا للضرورة القصوى، أما بالنسبة لتوظيف اللّغة العامية في شرح القاعدة "دائما "فكانت نسبته المئوية منعدمة لأنّ ذلك غير معقول البتة لذلك

[1] صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، )د-ط(، )د-ت(، ص 171- 172.

لابد من المساهمة في جعل اللغة العربيةّ لغة المتعلم في جميع المراحل الدّراسية وفي جميع مجالات المعرفة، كي تصبح لغتنا لغة المعرفة العلمية والبحث العلمي والتقنية الحديثة.

**السؤال الثامن:** هل التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النّحوية؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 1 | %6 |
| لا | 15 | %94 |

يتضح من خلال استقراء نتائج الجدول أنّ أغلب المعلّمين أجابوا بأنّ التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي ليست كفيلة لاستيعاب القاعدة النّحوية حيث قدرت نسبهم بـــ(94%) والسبب في ذلك راجع إلى لجوئهم إلى تمارين أخرى وأمثلة من الواقع الخارجي، وكذا إعراب جمل أخرى من القرآن الكريم، حيث لا يستطيع المتعلّم فهم القاعدة النحّوية إلا بالتنويع في التطبيقات وكثرة التمارين ليسهل عليه فهم واستيعاب القاعدة بشكل أفضل، ولابد على المعلمّ أن لا يكتفي بما هو موجود في الكتاب المدرسي وحسب بل يستحسن أن يكثف التمارين والتطبيقات كحل لتسهيل تعلم القواعد النّحوية وأيضا تبسيطها أكثر، في حين كانت نسبة المعلّمين الذين أجابوا بأن التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النّحوية (6%) وهي القلة القليلة حيث يعتبرون أنّ التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كافية ولا داعي لتمارين أخرى ممكن يلقون المسؤولية على عاتق المتعلم وذلك بالاجتهاد الشخصي منه، وحل تمارين أخرى من كتب أخرى، فلابد على المعلّم استعمال جمل إعرابية مأخوذة من كتب أخرى لتبسيط وتسهيل القاعدة النّحوية للمتعلم دون التقيد

بالتطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي لأنّها ربما قد تكون غير كافية لترسيخ الفهم والاستيعاب.

**السؤال التاسع:** ما هي الغاية الأسمى من تدريس القواعد النّحوية حسب رأيكم ؟

يتمحور مضمون هذا السؤال حول الغاية الأسمى من تدريس القواعد النّ حوية، حيث وضعنا بعض الغايات المقترحة من قبل المعلّمين وكانت الأجوبة كالآتي:

- تساعد على الفهم الصحيح للغة.
- الاعتماد على القواعد النّحوية في كتابة الوضعيات الإدماجية بجمل سليمة.
- الضبط المحكم في القراءة الصحيحة من حيث الشكل والمضمون.
- معرفة التقديم والتأخير في اللّغة من الاسم والفعل والجمل.
- الحفاظ على التراث اللّغوي العربي.
- النطق الصحيح والسليم للغة وزوال اللحن.
- تعلم المنهج اللغوي للقرآن الكريم.
- صقل اللسان والكلام من فاحش اللحن.
- إدراك الفروق بين الكلمات والتراكيب والجمل.
- المساعدة على تطبيق القواعد النّحوية في أساليب الكلام الشفوي والكتابي.
- فهم اللّغة ونظمها وبالتالي التمكن من المعاني.
- تنمية قدرات المتعلّمين وتعويدهم على الانتباه للخطأ وتصويبه وفق القاعدة النّحوية.
- تنمية المعجم الذهني للمتعلّمين بفضل ما يكتسبونه من مفردات وما يناقشونه من أمثلة وشواهد.
- التمكن من إنتاج نصوص وظيفية وتواصلية وإبداعية سليمة من الخطأ اللّغوي.
- حفظ اللسان العربي أي اللغّة العربيةّ فهي أحد عناصر هويتنا الوطنية.
- إنتاج نصوص خالية من الأخطاء النّحوية.

فتدريس القاعدة النّحوية يسهم في التخلص من اللحن ويمكن المعلمّ والمتعلّم من استعمال اللّغة العربيةّ الفصحى ويجعله متقنا للتعبير الشفوي والتواصل مع الآخرين بلغة سليمة دون أي أخطاء، كما ينمي الثروة اللغّوية لدى المتعلّمّ.

**السؤال العاشر:** ما هي الوسائل التعليمية التي تستعين بها أثناء تقديمك لدرس القواعد النّحوية؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الكتاب المدرسي | 5 | %31 |
| شبكة الانترنيت | 4 | %25 |
| كتب أخرى | 7 | %44 |

يتبيّن لنا من الجدول أنّ الوسيلة التعّليميةّ التي يستعين بها المعلّمون أثناء تقديمهم لدرس القواعد النّحوية هي كتب أخرى، حيث قدرت نسبتهم بـــ (44%) هذا إن دل على شيء إنّما يدل على أنّ المعلّمين غير ملتزمين بالكتاب المدرسي فقط بل يستعينون بكتب أخرى ومن أمثلة ذلك: النحّو التطبيقي لخالد عبد العزيز، الممتاز في اللغة العربية، النّحو الواضح لعلي الجازم، في حين بلغت نسبة المعلمّين الذين يستعينون بالكتاب المدرسي (31%) لأنهّم يعتبرون الكتاب المدرسي كفيل لتقديم درس القواعد النّحوية دون الخروج عليه، ويمثل عنصرا مميزا من عناصر العمليةّ التعّليميةّ، أما بالنسبة للمعلّمين الذين استعانوا بشبكة الانترنيت فقدرت نسبتهم بـــ(25%) وهم القلة القليلة ممكن لأنّهم ليسوا من أهل الاختصاص، قد درسوا تخصصات أخرى في الجامعة.

**السؤال الحادي عشر:** كيف تتأكد من فهم التلميذ للقاعدة النّحوية المقدمة (التغذية الراجعة)؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| النقاشات داخل القسم | 12 | %76 |
| الواجبات المنزلية | 2 | %12 |

| | | |
|---|---|---|
| الامتحانات الفجائية | 1 | %6 |
| الامتحانات الرسمية | 1 | %6 |

يظهر لنا الجدول أعلاه أنّ معظم المعلّمين يرون بأنّ التأكد من فهم التلميذ للقاعدة المقدمة يكون من خلال المناقشات في القسم حيث قدرت نسبتهم بـــ(76%) فهي تمثل أعلى نسبة مقارنة بالخيارات الموالية لها، وسبب ذلك راجع إلى أنّ المناقشات في القسم تنمي قدرات المتعلمّ العقلية والفكرية بدرجة عالية من الإبداع والابتكار عن طريق اكتشاف الأخطاء (اللحن)، كما تساعده على التخلص من الخوف والخجل وتمكنه من الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته سواء داخل القسم أو خارجه، وتقوي لديه الرغبة في التعامل مع الآخرين من خلال المشاركة في بعض المشاريع، وبالمناقشة يبدي المتعلمّ رأيه الشخصي ومن هذا المنطلق يستطيع اكتساب خبرة عالية، في حين بلغت نسبة الخيار الثاني (12%) لأنّ الواجبات المنزلية تترك المجال للمتعلمّ بالبحث ليطور من نفسه، أما بالنسبة للخيارين الثالث والرابع فنسبتهم متساوية إذ قدرت بـــ(6%) وهم القلة القليلة.

**السؤال الثاني عشر:** حسب رأيك إلى ماذا تعود مشكلة صعوبة النّحو؟ يبين هذا الجدول رأي المعلمين في ماذا تعود مشكلة صعوبة النحو:

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| المعلم | 1 | %6 |
| المتعلم | 4 | %25 |
| المحتوى | 9 | %56 |
| طريقة تدريسه | 2 | %13 |

يوضح لنا الجدول أنّ أغلب المعلمين يرجعون مشكلة صعوبة النّحو إلى المحتوى (موضوع المعرفة) "الذي يعد نموذج تعليمي يتمحور حول محتويات التعلم باعتبارها تضم أساسيات المعرفة بكل أشكالها ويرتكز على انتقاد المحتويات وتنظيمها داخل المنهاج."[1] بنسبة (56%) وهي أعلى نسبة ذلك لأنّه يوجد منهجية ذات أسس سليمة مدروسة وتأصيلية لتدريس النّحو مع تغييب المتن أو لأنّ الصعوبة ليست في المعلومة في حد ذاتها وإنّما في طريقة تقديمها للمتلقي وكيفية استيعابهاحسب الفروقات الفردية وهناك من يرى أنّها بسبب الدروس التي تكون صعبة وعالية على مستوى المتعلّم وكذا بسبب كثافة المادة العلمية وتعدد أنشطتها.

إضافة إلى أنّ المتعلم يعاني من صعوبة الظاهرة اللّغوية وذلك لما يواجهه أثناء تقديم الدرس. أما نسبة (25%) تمثل المعلمين الذين أرجعوا هذه المشكلة إلى المتعلّم: "الذي يعتبر المحور الأول والهدف الأساسي في العملية التعليمية التربوية فلأجله نشأت المدرسة أو جهزت بمختلف الإمكانيات"،[2] فهم يرون أنّ بعض المتعلّمين لديهم حكم مسبق بأنّ النّحو صعب الفهم بعدما تعسر عليهم فهمه لم يبذلوا أي مجهود أو محاولة لاستيعاب النحو، في حين تعود نسبة (6%) وهي أصغر نسبة للمعلّمين الذين يرون أنّ المعلم هو سبب هذه المشكلة. "فالمعلم عنصر أساسي في العمليةّ التعليمية إذ أنّ المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعلم والإيمان به، يستطيع أن يساعد المتعلمّ على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية بنجاح ويسر، وتزداد ضرورة وجود المعلم في المراحل الأولى للتعلم، فالطفل ما قبل المدرسة ومتعلم المرحلة الأساسية هما أشد حاجة إلى وجود المعلم من متعلم المرحلة الإعدادية أو الثانوية."[3] فهم يرون أنّ المعلّم سببا في صعوبة تعلم

---

[1] بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، (د-ط)، (د-ت)، ص 38.

[2] سلوى عثمان الصديق وآخرون: منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2002م، ص 52.

[3] العالية جبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة- دراسة صوتية تقويمية للقراءة سنة أولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، (2013-2012م)، ص 20.

النّحو لأنه قليل خبرة وطريقته غير ناجعة ويكون ذلك عندما يفتقر المعلم للأساليب الحديثة في التدريس ولا يتقن استخدام التقنيات التكنولوجية العصرية المساعدة، مما يجعله محصورا ضمن قائمة ضيقة من الأساليب التدريسية القديمة التي باتت غير قادرة على تحقيق أهداف العمليةّ التعّليميةّ.

ولعل ما يفسر ذلك أنّ المحتوى صعب بالنسبة لقدرات المتعلم وسنه وكذا بعض الدروس تفوق مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط كدرس "الممنوع من الصرف" مثلا ضف إلى ذلك كثافة المحتوى يؤثر على اكتساب المتعلمّ للقواعد النّحوية لأنه لا يتيح الوقت للمتعلم لفهم الدرس الواحد وتوظيفه وهذا لكثرة الدروس في النّحو وقصر الوقت المخصص له.

**السؤال الثالث عشر:** كيف يمكن التخلص من هذه المشكلة ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| من خلال المراجعة المستمرة | 9 | %56 |
| التعلم بالمحاولة والخطأ(الواجبات) | 5 | %31 |
| حفظ الألفية الخاصة بالنّحو وفهمها | 2 | %13 |

يبين الجدول أنّ معظم المعلّمين يعتمدون على المراجعة المستمرة التي تلعب دورا في تحسين جودة المعلومات المقدمة للتخلص من هذه المشكلة حيث يحددون من خلالها مدى فهم واستيعاب المتعلّمين وقدرت نسبتهم بـــ(56%) وهي تمثل أعلى نسبة، أما الفئة من المعلّمين الذين يكلفون متعلميهم بالواجبات المنزلية بهدف المحاولة والخطأ ثم يقيمونهم من خلالها قدرت نسبتهم بـــ(31%) فهي فئة تتوسط سابقتها في حين الفئة الثالثة التي اعتمدت على حفظ الألفية الخاصة بالنحو وفهمها فتمثل نسبتها بـــ(13%) وهي أقل نسبة، وهذا راجع إلى طبيعة المعلّم ومدى حرصه على جعل المتعلّم يراجع دروسه.

**السؤال الرابع عشر:** ما هي اقتراحاتك لتسهيل عملية تدريس القواعد النّحوية ؟ وكانت الإجابات المقدمة على النحو الآتي:

- الاعتماد على الألفية في تدريس النّحو في المدارس (وذلك مع الشرح والتبسيط).
- تحبيب المتعلمّين في دروس النحو.
- تحبيب الظواهر اللّغوية للمتعلمّ.
- تنويع الأمثلة وتبسيطها في حالة صعوبة أمثلة الكتاب المدرسي.
- نصح المتعلمين بقراءة كتب النّحو والصرف.
- جدية واهتمام المتعلمين وتخصيص مدة أكثر من ساعة في الأسبوع لدروس النّحو وتبسيط المفاهيم للمتعلّمين.
- الاعتماد على استخدام الخرائط الذهنية لتسهيل حصر تفاصيل الدروس النّحوية وكذا استعمال الجداول بدل كتابة القاعدة.
- حفظ القواعد والتدرب عليها وتخفيف البرنامج والمحتوى.
- العمل على سن المتون حفظاً وفهماً وتطبيقاً بدءاً بالأسهل ولكل طور متن.
- الانطلاق من الأبسط إلى المعقد بالتدريج مع تقديم الأمثلة في كل خطوة مع حفظ القواعد المقدمة أي المدروسة.
- إعادة النظر في بعض الدروس المستعصية.
- اعتماد المقاربة النصية واحترامها.
- تقليص المنهاج ليسمح للمعلمّ بتكثيف وتنويع التمارين والمراجعة والتدريبات.
- إصلاح المنهاج وتبسيطها وتكوين أمثل للمعلمّين.
- تحدث المعلمّ مع المتعلّمين باللغة الفصحى وتعويدهم على التحدث بها وتشجيعهم على ذلك.
- يجب التخلص من مشكل الاكتظاظ إذ يجب ألا يتعدى تعداد المتعلّمين في القسم 25 متعلمّ.
- أن يخصص وقت أوسع لحصة الظاهرة اللّغوية حتى يستوعب المتعلّم ويوظف تعلماته وكذلك تشجيع المقروئية.
- ربط الظاهرة اللّغوية بالواقع وإدخال النكت والفكاهة على جو الدرس.

- الاعتماد على التغذية الراجعة للمتعلّم والاعتماد على المراجعة.

من خلال هذه الدراسة نرى أنهّ يجب أن يتم التركيز على طريقة التدريس بالخطأ من قبل المعلمّ والمتعلمّ على حد سواء حيث تكون هناك إثارة مشكلة ما حول درس من الدروس، حيث ذكر المعلمون عدة مظاهر لها أهمها (التغذية الراجعة، التمارين، استبدال العامية بالفصحى، الوقت الكافي، تحبيب المتعلمّين في دروس النحو، تحبيب الظواهر اللّغوية للمتعلم، التمارين..) حيث يجب أن تدور حول الدروس مناقشات حوارية مع المتعلّمين وتطرح أسئلة وتقدم أجوبة، ضف إلى ذلك تنويع الأمثلة وتبسيطها حتى يتسنى للمتعلمّ فهم القاعدة وإدخال حس الحيوية والنشاط حتى لا يمل المتعلّم.

**السؤال الخامس عشر:** هل تعتمد في تدريسك على الطريقة التقليدية ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 4 | %25 |
| لا | 12 | %75 |

من خلال استقرائنا للجدول اتضح لنا أنّ أغلب المعلّمين لا يعتمدون على الطريقة التقليدية أي طريقة المقاربة بالأهداف التي يعتبر المعلمّ فيها محور العملية التعّليميّة حيث يشرح ويستنبط القاعدة بعد تسجيل الأمثلة دون مشاركة المتعلمّ إلى آخر الحصة فهم لم يعتمدوا عليها فكانت معظم إجاباتهم بـــ: "لا" وذلك لأنّها لا تناسب المتعلّمين فلا تظهر تميزيهم واختلافهم وتقتل أسلوب الإبداع لديهم لأنّ المتعلّم يحب أن يكون هو المتلقي والمعلّم هو المرسل وكذا لأنّ دروس النّحو مجهولة عند المتعلّم ولابد من تذليل المفاهيم، فهناك طرق حديثة خاصة في ظل ما نشهده من تطور تكنولوجي ولأنّ التدريس بالكفاءات يقتضي طرق حديثة، لأنّها تعتمد على حفظ القواعد والأفضل هو جعل المتعلّم يشارك في استنتاجها إذ على المعلّم أن يكون مجدداً ومتجدداً، أو لأنّها طريقة تقوم على التلقين المباشر فالمعلمّ مرسل والمتعلّم مستقبل وهناك من يرى الطريقة الحديثة هي الأنجع في التدريس وفق منهاج الجيل الثاني فالطريقة التقليدية تعتمد على حفظ المعلومة دون توظيفها في المواقف المناسبة لأنّها لا

تقوم على المناقشة وجعل المتعلمّ محور العمليةّ التعليميّة ولا تقوم بتنشيطه وحثه على المشاركة لاستنتاج القاعدة ونسبتهم تمثل (75%)، أما نسبة 25% فهي تمثل فئة المعلّمين الذين كانت اجابتهم بـــ: "نعم "واعتمادهم للطريقة التقليدية في التدريس يجدونها طريقة تتناسب مع مستوى بعض المتعلّمين، وهذا ما يجعل طريقة الحوار ناجحة والطريقة الحديثة التي يعتبر فيها المتعلمّ هو محور العمليةّ التعّليميةّ حيث يقوم باستخراج الأمثلة ومناقشتها مع المعلّم وبعدها المتعلمّ هو الذي يستنبط القاعدة فيصبح المتعلمّ أكثر نشاط وحيوية إذ أنّ النّحو يحتاج إلى الشرح ثم المناقشة وحل التمارين.

**السؤال السادس عشر:** هل تدريس القواعد النّحوية وفق طريقة التدريس بالخطأفعال ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 12 | %75 |
| لا | 4 | %25 |

من خلال الجدول وقراءتنا لأجوبة المعلّمين، فإنّ أغلبهم متفقون على أنّ تدريس القواعد النّحوية وفق التدريس بالخطأفعال فقد مثلت نسبتهم بـــ(75%) وذلك بسبب مراعاة الفروق الفردية فكل متعلّم متميز عن آخر ولأنّها تختلف باختلاف الدرس وعناصره لأنّ المتعلم تقاس مدى فهمه وكفاءاته، لأنّ هذه الطّريقة تحفز المتعلّم وتجعله مشاركا ونشطا في العمليّة التعّليميةّ فيصبح المتعلمّ محور أساسي أثناء تقديم الدرس، أو لأنهّ يعتمد على المقاربة النصية فيكتب المتعلمّ كفاءة، أو لأنّها تمكن المعلمّ من قياس استيعاب المتعلّم للدرس ولأنّها تؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة أو لأنّها تتأسس على اكتساب التعلمات لا على تراكم المعارف وتؤسس كذلك لأسلوب الإدماج للمعارف، كما تعتمد مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، لأنّ التدريس بالخطأ مرتبطة بالمقاربة النصية، كما أنّها تترك المتعلّم ينجز درسه بمفرده فتجعل منه محور العملية التعليمية والتعلمية فيستطيع إخراج خبراته فتجعل المتعلمّ

أكثر ذكاء أما نسبة (25%) فقد مثلت المعلمّين الذين اعتبروها غير فعالة ربما لأنّهم يرون أنّ مستوى المتعلمّ غير كافٍ مقارنة بما مضى.

وتفسير رؤيتهم بأنّها فعالة لأن المتعلمّ يشترك في العمليةّ التعليميّة،ووصوله إلى المعلومة يكون بتوجيه المعلمّ وهكذا تكون المعلومات أوسع وعملية التعلم والتعليم ذات فعالية أكثر، إضافة إلى ذلك نجد الفروق الفردية فكل متعلّمّ مختلف ومتميز عن الآخر ولأنّها تختلف باختلاف الدرس وعناصره بذلك يقاس مدى كفاءة المتعلم.

**السؤال السابع عشر:** هل تجد صعوبة في تقديم دروس القواعد وفق منهجية بيداغوجيا الخطأ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 5 | %31 |
| لا | 11 | %69 |

إنّ القراءة المتقدمة في الجدول توحي بأنّ نسبة كبيرة من المعلّمين لا يجدون صعوبة في تقديم دروس القواعد وفق منهجية بيداغوجيا الخطأ (التي تفضي إلى تبني بيداغوجيات نشيطة وإبداعات مركزة على تحصيل معارف، وكذلك على تنمية المهارات وتبني مواقف وتصرفات جديدة) إذ بلغت نسبتهم (69%) وهي نسبة عالية وهذا ما يوضح أنّهم يرون أنّ المتعلمّ هو محور العمليّة التعّليميةّ التي هي مجموعة من الأنشطة والاجراءات المنظمة والمنسقة تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية ضمن الشروط والأهداف التي يحددها التعليم في الدولة والمعلمّ موجه فقط بذلك فهي منهجية مناسبة لأنّهم يرون أنّ المقاربة بالكفاءات تسهل لهم القواعد النّحوية وتبسط المفاهيم للمتعلمّين وبعضهم يرى أنّ المعلّم في هذه الحالة يتفاعل إيجابيا مع المتعلّم وتسمح بتفاعل المتعلمّ مع الدرس فيكون النّحو ممتعا له، فالمعلمّ يتحكم في المادة العلمية ويقدمها بإتقان فبهذه المنهجية يجد المعلم كل السبل المناسبة لتمكين المتعلم من الاستيعاب الجيد للقواعد النّحوية وخاصة أنّها تتخذ سبيلا لها في التعّليم التعاوني كما يرون بأنّ المعلم في هذه المنهجية موجه ومحفز والمتعلّم فاعل ومبدع، فالمتعلمّ هو الذي

يقوم بإنجاز درسه وهنا ينمي مهاراته ويشعر أنهّ هو الأساس في تقديم الدرس أنّ المعلمّ معتمد عليه.

في حين أن نسبة (31%) تمثل فئة المعلّمين الذي وجدوا صعوبة في هذه المنهجية ربما لأنّ بعض المتعلمّين لا يبذلون مجهود أو ينتظرون من المعلمّ تقديم المعلومة أو يجدون صعوبة في استخراج وتحويل الأمثلة المطلوبة والخادمة للظاهرة وكذا بسبب الاكتظاظ.

إن أهمية بيداغوجيا الخطأ تظهر من خلال الحصة وذلك بمناقشة الأمثلة وإنجاز التمارين الفورية حيث يتفاعل المتعلمّين الذين هم محور العملية التعّليميّة

**السؤال الثامن عشر:** هل ساعدتك منهجية بيداغوجيا الخطأ في التدريس إذا كنت من ذوي الخبرة الطويلة؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 13 | %81 |
| لا | 3 | %19 |

توضح نتائج الجدول أنّ أغلبية المعلمين ذوي الخبرة الطويلة ساعتهم منهجية التدريس بالخطأ في تدريس القواعد النحوية حيث قدرت نسبتهم بـــ(81%) وهذا يدل على وجود تواصل بين المعلمّ والمتعلمّ لأن الطريقة التقليدية فشلت في تحقيق الهدف الوصول إليه، وبيداغوجيا الخطأ أحد التطبيقات المهمة للمقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلمّ مبتكر لأنها تعتمد على مهارات حل المشكلات، تبعث روح التنافس بين المتعلمّين أما نسبة (19%) فهي تمثل فئة المعلمّين الذين كانت إجاباتهم بـــ: "لا" أي أنّ منهجية التدريس بالخطأ لم تساعدهم لأنّهم يعتبرون النّحو مادة تعتمد على الحفظ وأنّ الطريقة التقليدية هي الأنجع والأفضل.

**السؤال التاسع عشر:** في اعتقادك هل بيداغوجيا الخطأ فعالة في العملية التعّليميةّ ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 13 | %81 |
| لا | 3 | %19 |

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم المعلمين يعتقدون بأنّ التدريس بالخطأ فعال في العملية التعليمية فنسبتهم (81%) وذلك لأنّها تؤدي إلى التفاعل والتجاوب بين المعلّم والمتعلّم لأنّها طريقة تعلم المتعلّم الاعتماد على نفسه ليس في الدراسة فقط بل في حياته أيضا، فيتعلم كيف يحل مشاكله من خلال إعمال عقله ولأنّها تكسب المتعلمّ خبرة لأنّها تجعل المتعلمّ مبدع ومحور العمليةّ التعّليميةّ أو لأنّها فعالة خاصة في ميدان إنتاج المكتوب أنّها طريقة بناءة وقياسية لأنّها تزود المتعلّم برصيد من المعارف التي يحسن استعمالها أو ربما لأنّها تركز على المتعلّم ونشاطه ودمج المعارف لتجسيدها في الحياة لأنّها طريقة تفرض العمل بطرائق التدريس النشطة والفعالة وبالتالي تمكن المتعلمّ من أن يكون محور العمليّة التعليمية والفاعل فيها، فهذه المنهجية تحتوي المتعلماحتواء كاملا وحوله تدور العملية التعليمية التعلمية فمنه الدرس وبه وإليه، فيتعودون على هذه الطريقة فبالتالي لا يجدون صعوبة.

أما فئة المعلمين الذين يعتقدون أنّ التدريس بالخطأ ليست فعالة في العملية التعليمية فنسبتهم (19%) لعل أنّهم يعتقدون أنّ فاعليتها إلى حد ما فقط، وأنّهاذات فعالية في دراسة النصوص.

فأغلب المعلّمين اتفقوا على أنها فعالة لأنها تبعث روح الاجتهاد والعمل في المتعلم وتجعله يعتمد على نفسه حيث تنطلق من بيداغوجيا المشاريع وعقلية حل المشكلات التي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية أو الأدائية لدى المتعلّم وتوفر له البيئة المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات العلاقة بالبيئة والمجتمع.

**السؤال العشرون:** حسب رأيك هل تلاءم طرق التدريس بالخطأ مستوى المتعلّمين وقدراتهم ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 13 | %81 |
| لا | 3 | %19 |

يبدو من خلال الجدول أنّ أغلب المعلّمين يرون أنّ طريقة التدريس بالخطأ تلاءم مستوى المتعلمين وقدراتهم فقد بلغت نسبتهم (81%) فبعضهم يرى بأنّها تنمي قدراتهم أو لأنّها تعتمد على نصوص تناولوها ومقاطع درسوها،كما أنّها تساعدهم في توظيف مكتسباتهم لأنّ المعلم الكفء يتمكن من تكييف بعض الدروس الصعبة مع قدرات المتعلم على اختلاف مستواه حيث يبدأ فيها من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل، أو لأنّها تجعل التعلم مركزا هادفا مقوما ولأنّها في متناولهم حيث أصبح يعتمد على نفسه في مواجهة الصعوبات لأنّ التدريس بالمشكل (الخطأ) وافقت قدرات المتعلّمين لأنها أخرجتهم من طريقة التلقين إلى طريقة الحوار والتفاعل إذ لابد من رمي المعلومة للمتعلمّ وترك له المجال للمناقشة وعليه فهي طريقة ملائمة تجعل المتعلمّ عنصر فعال ويبني معارفه بنسفه وتنمي قدراته فهي تبعث روح الاجتهاد والعمل في المتعلمّ وتساعدهم في توظيف مكتسباتهم، بينما البقية يرون أن تلك الطريقة لا تلائم مستواهم وهي تمثل نسبة (19%) لأنهم يرون مستوى المتعلم متباين داخل القسم الواحد ونظرا للفارق في التحصيل العلمي.

**السؤال الواحد والعشرون:** هل طريقة التدريس بالخطأ جاءت بالجديد في منهجية التدريس ؟

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 14 | %88 |
| لا | 2 | %12 |

يتضح من خلال الجدول أنّ معظم الإجابات تؤكد أنّ التدريس بالخطأ جاءت بالجديد لمنهجية التدريس التي هي مجموعة مبادئ وأساليب تستخدم في عملية التعليم والتي تشمل عادة المشاركة الصفية وبلغت نسبتهم (88%) ويفسر ذلك باعتبارها توجه بيداغوجي حديث

يهدف إلى تنمية قدرات المتعلّم المعرفية حيث أصبح فيها المتعلّم محور العملية التربوية كما اهتمت بمراعاة الفروق الفردية أما نسبة (12%) فهي تمثل المعلمين اللذين رأوا بأنّها لم تأتي بالجديد لمنهجية التدريس.

**نموذج مقترح لمعالجة أخطاء التلاميذ أثناء اكتساب الدرس**

- المقطع التعليمي الثاني: الإعلام والمجتمع.
- الميدان: فهم المكتوب قواعد اللغة العربية (ساعة واحدة).
- المحتوى المعرفي: التمييز.
- المستوى: الرابعة متوسط.
- الوسائل التعليمية: الكتاب المدرسي المقرر، السبورة.

**أهداف التعلم:**

**1.** مفهوم/ماهية التمييز

**2.** أنواعه

**3.** استثمار المكتسبات

- **مراحل الدرس:**

**1.** التعريف بالدرس

**2.** طرح الأسئلة

**3.** التعرف على مكتسبات المتعلمين ككل مع السماح بالخطأ.

**4.** التشخيص

**5.** التقويم

| رصد الخطأ | مجاله | التلاميذ الذينوقعوا في الأخطاء المرصودة | تفسير الخطأ | الأنشطة المقترحة للمعالجة |
|---|---|---|---|---|
| *عدم توظيف المتعلم للموارد المكتسبة المستهدفة في الوضعية | الملاءمة | تلميذ1:.....<br>تلميذ2:.....<br>تلميذ3:..... | - عدم تنويع المعلم في طرائق التدريس والوسائل التعليمية.<br>- لم يوفق الأستاذ في اختيار الأنشطة المناسبة.<br>- المعارف المقدمة للتلميذ صعبة الفهم والاستيعاب. | - تنويع الأستاذ في الطرائقوالوسائل والوضعيات التعليمية<br>- تحضير أنشطة متنوعة لدعم مكتسبات التلميذ وتقويمها. |
| أخطاء صرفية وإملائية ولنحوية | سلامةاللغة | تلميذ1:.....<br>تلميذ2:.....<br>تلميذ3:..... | - تراكم تمثلات خاطئة لدى التلميذ خلال اكتسابه للمعارف القبلية. | - العمل على ضبط المكتسبات القبلية للمتعلم وخاصة التي لها أهمية في بناء التعلمات الجديدة. |
| عدم توظيف العبارات التي تخدم الموضوع | الملاءمة | تلميذ1:.....<br>تلميذ2:.....<br>تلميذ3:..... | - ضعف الثروة اللغوية للمتعلم.<br>تهميش الأستاذ لدور المطالعة وأهميتها في مادة التعبير الكتابي. | - تشجيع الدعم على المطالعة والقراءة لتنمية رصيده اللغوي والفكري. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| لم يوفق المتعلم في اختيار الروابط المنطقية المناسبة | الانسجام | تلميذ1:.....<br>تلميذ2:.....<br>تلميذ3:..... | - عدم التمييز بين الوظائف التي تؤديها مختلف الروابط المنطقية. | - تدريب المتعلم على توظيف الروابط المنطقية في مواضعها المناسبة بتنويع الوضعيات التعليمية. |

# خاتمـــــة

## الخاتمة:

**أولا:**توصلنا من خلال الأدبيات النظرية إلى جملة قيمة من النتائج 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 المكتسباتوالخبرات والتجارب، وتزويد المتعلم بمجموعة من القدرات والدرايات والمهارات لإدماجها أثناء مواجهة الوضعيات الإدماجية، من ثم، تبنى 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 المناهجوالبرامج والمقررات، فضلا عن الوظائف الإبستمولوجية والتربوية والديداكتيكية والنفسيةوالاجتماعية.

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 مايزال سائدا إلى يومنا هذا عند كثير من المدرسين، ومن هنا لابد من تجاوز هذه النظرةالتقويمية 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.

**ثانيا:**أبعد انتهائنا من الجانب التطبيقي حول واقع تعليم النحو العربي وفق التدريس بالخطأ في اللسنة الرابعة متوسط، توصلنا إلى النتائج الآتية:

- إن التدريس بالخطأ عبارة عن اصلاح للمنظومة التربوية، حيث كان الإصلاح ضرورة حتمية لها، من أجل مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم.
- يبدو أن طريقة التدريس بالخطأ التي ضمنّتها وزارة التعليم الجزائرية حاولت أن تكون أكثر فعالية في حياة المتعلمين في الجزائر، وذلك بجعلهم يبذلون جهودا واضحة في سبيل تحصيل المواد الدراسية وإعمال أذهانهم في حل المسائل اللغوية والنحوية التي تعترضهم في الحياة الدراسية واليومية، وذلك هو الغرض الأساس من تعليم مادة النحو العربي (تطبيق القواعد النحوية والعمل بها)، ولا تكون تلك القواعد بمثابة نظريات محفوظة في الأذهان وعرضة للنسيان.
- كما تعتبر الطريقة (التدريس بالخطأ)المحاولة والتفاعل بين التلميذ والأستاذ لتحقيق نجاح الدرس، وطريقة الأستاذ في إلقاء الدرس ومعاملته لتلاميذه تؤدي دورا هاما في عملية الاكتساب، فتجعل المتعلم محور العملية التعليمية، والمعلم موجه ومرشد فقط، وتسعى أيضا لإعداد المتعلم لمواجهة الحياة العملية من خلال ربط المدرسة بالحياة.
- تظهر وظيفة الكتاب المدرسي من خلال مراعاة علاقته بعناصر العملية التعليمية.

- من خلال الاطلاع على محتوى كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط وجدنا كثافة كبيرة في الدروس لا تتماشى مع الحجم الساعي المخصص لها.
- إن النحو كغيره من العلوم له قواعد وقوانين خاصة به لا تفهم على وجهها الصحيح إلا بتطبيقها على أرض الواقع، فكون النحو عماد اللغة العربية فلا بد أن ينال قدرا لا بأس به من الاهتمام من طرف المعلمين والمتعلمين على حد سواء.
- يعتبر النص الأساس في تدريس جميع نشاطات اللغة العربية عامة والقواعد النحوية خاصة.
- فعالية التعليم وفق التدريس بالخطأ تكمن في اثرائها لروح المبادرة والبحث الدائم عن النجاح.
- إن الغاية من تدريس النحو العربي في مراحل التعليم المتوسط، هي تقويم اللسان وتجنيبه اللحن والخطأ في الكلام.
- إن طرق التدريس في منظومتنا التربوية في تحسن مستمر ولكن تبقى الإشكالية فقط في نقص وسائل التطبيق المعينة ينبغي توفيرها.

## توصيات الدراسة:

- التخلي عن الأطر التعليمية التقليدية، في المدارس بشكل عام التي تعتبر خطأ التلميذ عبأ ونقيصة يستدعي الزجر، مما يؤدي إلى انكسار المتعلم نفسياً ثم فشله دراسيا.
- على المعلمين أن يعلّموا التلاميذ انطلاقاً من هدم أخطائهم وإعتبار الخطأ خطوة ضرورية للتعلم على أنقاض المعرفة السابقة.
- ضرورة التنويع في الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم التلاميذ المرحلة المتوسطة كونها المرحلة التي ترتكز عليها البناء النفسي والتحصيلي لطلاب هذه المرحلة.

- التوصيةباجراء دراسات لبيداغوجيا الخطأ، باستخدام المنهج التجريبي، على عينة من التلاميذ لمختلف المراحل، وتوضيح النتائج الخاصة بها.

# قائمة المصادر والمراجع

# قائمة المصادر والمراجع

## المعاجم :

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

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

## المراجع والمصادر:

**3**- إبراهيم شمس الدين، مرجع الطلاب في الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1971 م.

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

**5**- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، ط2، 1970م.

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

**7**- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، (د-ط)، (د-ت).

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

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

**10**- الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، منشوارت المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010.

**11**- ديكارت: تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، باريس، فرنسا، ولبنان، الطبعة الرابعة، 1988م.

**12**- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، دمشق، سورية، (د-ط) ، (د-ت).

**13**- رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

**14**- رونالد أورليخ وآخرون، استراتجيات التعليم - الدليل في تدريس أفضل، ترجمة عبد الله أبو نعمة، مكتبة الفلاح، الكويت، د ط.

**15**- سلوى عثمان الصديق وآخرون: منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2002م.

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

**17**- صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).

**18**- طه حسين الليمي وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، بغداد، العراق، (د-ط)، 2005م.

**19**- عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الربيعة، البحث العلمي حقيقته، ومصادره ومادته ومناهجه وكتابته وطباعته، ومناقشته، ط6، 2012م.

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

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

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

**23**- علمي إدريسي عبد الرحمن: حق الطفل في الخطأ، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد السابع والعشرون، أكتوبر2004م.

**24**- محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار المعرفة، القاهرة، مصر، (د-ط).

**25**- يحيى مصطفى عليات، البحث العلمي أسسه، منهاجه، وأساليب إجراءاته، جامعة البلقاء التطبيقية،عمان، الأردن، (د-ط)، (د-ت).

**الرسائل والمذكرات:**

**26**- العالية جبار، تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة- دراسة صوتية تقويمية للقراءة سنة أولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، (2013-2012م).

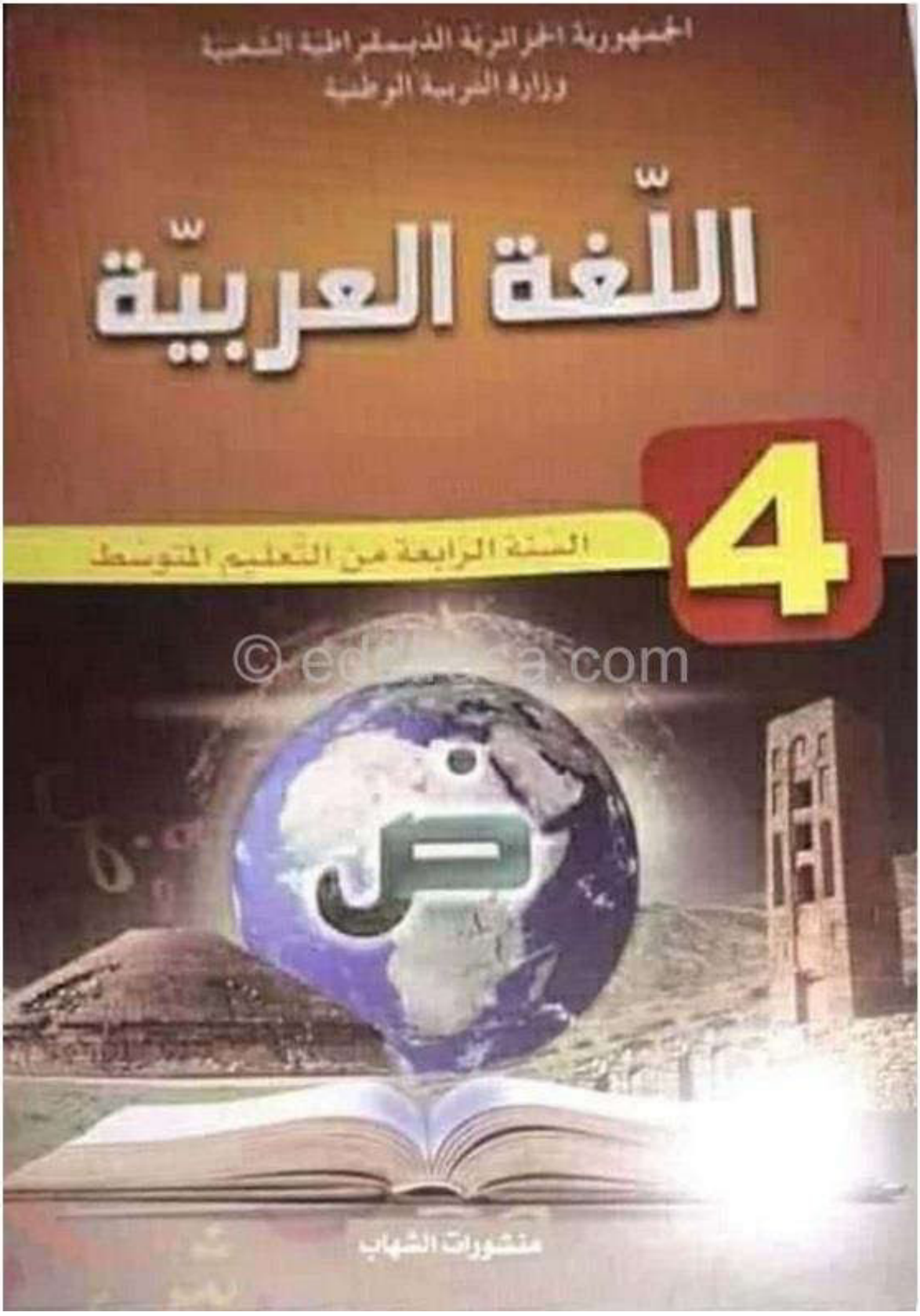
**27**- العربي معاالله، أحمد عكرامي. مكانة بيداغوجيا الخطأ في المناهج التربوية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات مناهج اللغة العربية أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة أحمد دراية أدرار - الجزائر، 2015\2016.

**المقالات:**

**28**- نعمان عبد المجيد بوقرة: اللسانيات التطبيقيـــة فـــي السعودية نشأتها.. موضوعاتها.. وأهدافها الإجرائيـــة، مجلة الرافد، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، العدد170، 2011.

**29**- جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، كتاب الإصلاح، العدد الثاني، الطبعة الأولى 2015م، مجلة الإصلاح الإلكترونية، تونس، alislahmag.com

# قائمة المحتويات


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللّغة العربيّة
4
السنة الرابعة من التعليم المتوسط
© edu-dz.com
ص
منشورات الشهاب

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة

# اللّغة العربيّة

## السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

الإشراف التّربويّ
الدّكتور حسين شلوف

الدّكتور أحسن الصيد
أستاذ التّعليم العالي

بوبكر خيشان
مفتّش التّربية الوطنيّة

أحسن طعيوج
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

أحمد زوبير
مفتّش التّربية والتّعليم المتوسّط

سليمان بورنان
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانويّ

منشورات الشهاب

# كيفيّة استعمال هذا الكتاب

1 رقم المقطع : في الكتاب 08 مقاطع في كلّ منها مجموعة من الوضعيّات والأنشطة التّعلّميّة لميادين الكفاءة الأربعة.

2 عنوان المحور : لكلّ مقطع محور يتعلّق بمجال من المجالات الثّقافيّة مثل مجال الآفات الاجتماعيّة

3 الموارد الّتي تتناولها في المقطع :
- نصوص (المنطوق والمكتوب)
- أنماط
- ظواهر لغويّة

4 تستمع إلى الخطاب بوعي : تستمع إلى خطاب منطوق و تستعدّ للتّعامل مع التّعليمات.

5 تفهم الخطاب وتكشف مضمونه : بعد الاستماع إلى الخطاب تتفاعل مع التّعليمات من أجل فهم النّصّ ومناقشة مضمونه.

6 تحلّل الخطاب و تحدّد نمطه :
تقوم بتحليل الخطاب لاكتشاف نمطه و مؤشّرات النّمط.

7 تستنتج : بعد التّحليل تتوصّل إلى استخلاص النّمط ومؤشّراته.

8 تُنتج خطابا شفويّا : تقوم بمحاكاة نصّ الخطاب في جزئه أو كلّه.

9 تقرأ النّصّ : نصّ مكتوب تقرؤه بقواعد القراءة ليكون نصّك الوظيفيّ في الفهم والاستثمار اللّغويّ مرفقا بتقديم موجز لصاحبه.

10 تفهم النّصّ و تناقش فكره : مجموعة من التّعليمات لوضعيّة فهم النّصّ ومناقشة مضمونه؛ مع تعليمات في النّصّ الثالث تهتمّ بالقيم و التّعبير عن موقفك.

11 تكتشف نمط النّصّ وتبيّن خصائصه : ينصبّ اهتمامك في هذه الوضعيّة على اكتشاف نمط/ أنماط النّصّ من خلال استكشاف مؤشّراته مع الاهتمام بوظيفة النّمط في خدمة بناء النّصّ ومضمونه.

12 تبحث عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه : في هذه الوضعيّة يدعوك الكتاب إلى اكتشاف أحد مظاهر بناء النّصّ من حيث السّاقة وانسجامه.

13 تدرس الظّاهرة اللّغويّة : وهي متعلّقة بمواضيع نحويّة تركيبيّة.

14 تلاحظ و تناقش : تقرأ الأمثلة وتناقشها من خلال التّعليمات.

15 تستنتج : تستنتج من خلال المناقشة الأحكام اللّغويّة المتعلّقة بتلك الظّواهر النّحويّة.

16 تطبّق : أنشطة تطبيقيّة للإدماج الجزئي الخاصّ بفهم المكتوب متصاعدة من البساطة إلى التّعقيد.

في هذا الميدان ثلاث صفحات لثلاثة أسابيع :

الأسبوع 01 : تحدّد الموضوع - تجمّع الموارد المُلائمة - تقوم بالجمع والتّصفية والتّبويب.

الأسبوع 02 : تتعامل مع نصّ نموذجيّ لاستخراج تقنيّات ومؤشّرات مشروع نصّك الكتابيّ.

الأسبوع 03 : صفحة خاصّة بتقييم جماعيّ للموضوع المنجز رفقة فوجك.

17 إنتاج شفويّ : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الشّفويّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج شفويّ.

أ - السّياق

ب - التّعليمة

18 إنتاج كتابيّ : تعرض عليك وضعيّة في الإنتاج الكتابيّ، عليك بالاستجابة إلى تعليماتها من خلال إنجاز منتج الكتابيّ.

أ - السّياق

ب - التّعليمة

# فهرس المحتويات


| المقاطع التعلّميّة | خطابات فهم المنطوق | الصّفحة | نصوص فهم المكتوب | الصّفحة | الظّواهر اللّغويّة | الصّفحة | الإنتاج الكتابيّ | الصّفحة | إدماج التّعلّمات وتقييمها | الصّفحة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 - قضايا اجتماعيّة | ثريّ الحرب | 8 | ذِكرى و نَدَم | 10 | عطف النّسق | 12 | كتابة نصّ قصصيّ يغلب عليه نمط الوصف | 13 | إنجاز قصّة | 26 |
| | | | الضّحيّة والمُحتال | 16 | عطف البيان | 18 | | 19 | | |
| | | | سائل | 22 | البدل | 24 | | 25 | | |
| 2 - الإعلام و المجتمع | ثقافة الصّورة | 28 | الصّحافة والأمّة | 30 | العدد و أحواله | 32 | كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير | 33 | إدارة حلقة نقاش | 46 |
| | | | أسرى الشّاشات | 36 | الاستثناء | 38 | | 39 | | |
| | | | تلك الصّحافة | 42 | التّمييز | 44 | | | | |
| 3 - التّضامن الإنسانيّ | الإنسانيّة ومشكلاتها | 48 | وكالة الأونروا | 50 | الممنوع من الصّرف | 52 | كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ | 53 | إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة | 66 |
| | | | في مواجهة الكوارث | 56 | التّوكيد | 58 | | 59 | | |
| | | | مَنْ يُجيرُ فُؤادَ الصّغيرِ ؟ | 62 | الجملة البسيطة و الجملة المركّبة | 64 | | 65 | | |
| 4 - شعوب العالم | مفاخر الأجناس | 68 | مِنْ معتقدات الهنود | 70 | الجملة الواقعة مفعولًا به | 72 | كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف | 73 | إلقاء خطاب في مؤتمر دوليّ حول التّواصل مع الشّعوب | 86 |
| | | | الشّعب الياباني | 76 | الجملة الواقعة نعتا | 78 | | 79 | | |
| | | | أنا الإفريقيّ | 82 | الجملة الواقعة حالًا | 84 | | 85 | | |

| المقاطع التعلّميّة | خطابات فهم المنطوق | الصّفحة | نصوص فهم المكتوب | الصّفحة | الظّواهر اللّغويّة | الصّفحة | الإنتاج الكتابيّ | الصّفحة | إدماج التّعلّمات وتقييمها | الصّفحة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 – العلم والتّقدّم التّكنولوجيّ | اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ | 88 | الأنترنت | 90 | الجملة الخبريّة | 92 | كتابة نصّ تفسيريّ | 93 | إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم | 106 |
| | | | التّقدم العلميّ والأخلاق | 96 | الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا | 98 | | 99 | | |
| | | | فضل العلم | 102 | الجملة الاسميّة الواقعة خبرا | 104 | | 105 | | |
| 6 – التّلوّث البيئيّ | تلوّث البيئة | 108 | هو في عقر دارنا ! | 110 | الجملةالواقعة مضافا إليه | 112 | كتابة نصّ وصفيّ | 113 | إنجاز شريط وثائقيّ حول المحافظة على البيئة و مخاطر التّلوّث | 126 |
| | | | التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث | 116 | الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه | 118 | | 119 | | |
| | | | مظاهر تلوّث البيئة | 122 | الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه | 124 | | 125 | | |
| 7 – الصّناعات التّقليديّة | معرض غرداية | 128 | سجّاد أمّي | 130 | الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها | 132 | كتابة نصّ وصفيّ | 133 | إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة | 146 |
| | | | آنيةُ الفخّار | 136 | الجملة الواقعة خبرًا لإنّ أو إحدى أخواتها | 138 | | 139 | | |
| | | | قصّة الفخّار | 142 | الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء و المقاربة | 144 | | 145 | | |
| 8 – الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة | هجرة الكفاءات | 148 | مُهجّرون ولا عَوْدَة | 150 | الجملة الواقعة جوابا لشرط | 152 | كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ | 153 | إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ متبوع بنقاش عن الهجرة السّرّيّة | 166 |
| | | | سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء | 156 | الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم | 158 | | 159 | | |
| | | | شوق وحنين إلى الوطن | 162 | الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم | 164 | | 165 | | |

# أفهم ما أقرأ و أناقش

## أقرأ النّص

## تِلْكَ الصّحَافَةُ

1- حَـيِّ الجزائـرَ مـا دامَـتْ تُحَيِّينـا ... و انْهَـضْ بِشَـعْبٍ قَـضَى في جَهْلِـه حِينَـا

2- واعْمَـلْ لِخَـيْرِ بِـلادٍ طَالَمَـا هُضِمَـتْ ... حُقُوقُهـا، واتَّخِـذْ مِـنْ حُبِّهـا دِينَـا

3- وَسِرْ حَثِيثًـا عـلى تلـك الطّريـقِ إلى ... حَيـثُ المَعـارِفُ حيـثُ العِلْـمُ يَهْدِينـا

4- تلـك الصّحافـةُ لَـوْ تَنْـدَى الأكُـفُّ لهـا ... لا شَيْءَ عنهـا مَـدَى الأيّـامِ يُسْلِينـا

5- مَرْحَـى لهـا وَلِمَـنْ قَامُـوا بواجِبِهـا ... يَدْعُونَنَـا عَلَنًـا لِلْحَـقِّ مُصْغِينَـا

6- اللّـهُ وَفّقَكُـمْ، قُمْتُـمْ بواجِبِكُـمْ ... حَقَّقْتُـمُ مـا رَآهُ الغَـيْرُ تَخْمِينَـا

7- نَاشَـدْتُكُمُ اللّـهَ لا تَبْغِـي بِهـا بَـدَلًا ... و لا تَلِـجْ خُطّـةً في العَسْـفِ تُرْدِينَـا

8- واذْكُـرْ حديـثَ جُـدُودٍ قَبْلَنـا سَـلَفُوا ... عَسَـاكَ بالعِلـمِ بَعْـدَ الجَهْـلِ تُحْيِينَـا

9- كَـمْ أمّـةٌ أصْبَحَـتْ تَعْلُـو بِعِزّتِهَـا ... كانَـتْ لِنَيْـلِ العَطـا قُدْمًـا تُرَجِّينَـا

10- وكَـمْ قَبِيـلٍ أتَى يَبْغِـي مَعَارِفَنَـا ... و كَـمْ جُمُـوعٍ لهـا كانَـتْ تُوَافِينَـا

11- كانُـوا يَؤُمُّـونَ رَوْضَ العِلـمِ دَانِيَـةً ... قُطُوفُـهُ ومَعِـينَ الفَضْـلِ يَبْغُونَـا

الطيب العقبي موسوعة الشعر الجزائري
دار الهدى عين مليلة - 2009

ولد الطيب بن محمد بن إبراهيم العقبي بمدينة سيدي عقبة بسكرة في الجزائر سنة 1888. وهو من الأعضاء المؤسّسين لجمعيّة العلماء المسلمين. كان له نشاط كبير في الدّعوة إلى الله في الأماكن العامّة كالمقاهي و النّوادي.
عُرف بالجرأة على قول الحقّ ونشاطه في مجال الصّحافة، كما عُرف بكثرة مقالاته في جريدة الشّهاب واليصائر التابعتين لجمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين توفي -رحمه الله- في 21 ماي 1960.

### أثري رصيدي اللّغوي

• حثيثا : سريعا، جادًّا • تندى : تنفق عليها الجهد والوقت • يسلّينا : يشغلنا عنها • مرحى : أهلا وسهلا • تخمينا : ظنا، وحدسا • تردينا : تهلكنا • دانية : قريبة.

- أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
- أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

# أفهم ما أقرأ و أناقش

## أدرس الظّاهرة اللّغويّة : التّمييز

لاحظ الجملتين :

- حَوَت قصيدة « الصّحافة » أحد عشر بيتًا.
- امتلأت الوَرّاقات صحفًا.

1 - ماذا ميّزت كلمة « بيتًا » وماذا ميّزت كلمة « صحفًا » ؟

2 - ما علامة إعراب كُلّ من « بيتًا » و« صحفًا » ؟

3 - ماذا تستنتج ؟

**أستنتج**

**التّمييز اسم نَكِرَةٌ مَنصوبٌ يأتي ليزيل الغموضَ عن كلمة، فيُسَمّى تَمْيِيزَ ذاتٍ ؛ أو عن جملةٍ فيسمّى تمييزَ جملةٍ.**
**فـ « بيتًا » أزالت الغموض عن عدد « اثني عشر » ؛ بينما « صحفًا » أزالت الغموض عن جملة « امتلأت الوَرّاقاتُ ».**

- ألاحظ الجدول وأستنتج :

| الجملة | نوع المميّز | التّمييز | نوع التّمييز |
|---|---|---|---|
| وُزّعَت عشرةُ آلافٍ وخمسٌ وثلاثون نسخةً من الصّحافةِ المحَلّيةِ. | عدد | نسخةً | ذات |
| اشترت المطبعةُ ألفَ لترٍ حبرًا لاستنساخِ الصّحفِ. | كيل/سعة | حبرًا | ذات |
| طبَعتْ مؤسّسةُ الصّحافةِ أطنانًا ورقًا لاستصدارِ العددِ الجديدِ. | وزن | ورقًا | ذات |
| خَصّصت الولايةُ عشرين هكتارا أرضًا لبناء دارٍ للصّحافةِ. | مساحة | أرضًا | ذات |
| فُصّلَ خمسونَ مترًا قُماشًا لخياطةِ سُتْرَاتٍ خاصّةٍ بالمراسلين الصّحافيّين. | قياس | قُماشًا | ذات |

**أستنتج : يكون المميّز في تمييز الذّات دالًّا على العدد أو على المقادير : الكيل، الوزن، المساحة والقياس.**

**أطبّق**

- أستخرج مِنَ الفقرة الآتية التّمييز وأبيّن نوعه وإعرابه، وأستخرج المميّز وأبيّن نوعه.

امتلأت الجزائر فخرا بأمجاد صحافييها الثّوريّين الذين رفعوا تحدّي الدّفاع عن حرّيّتها وصون استقلالها غداة الاستقلال. لقد سالت أقلامهم حبرا يُعَطّر الجرائد، وزخرت شوارع الوطن دماءً زكيّةً قربانا لعزّته وكبريائه. ونشرت البصائر والأمّة والمجاهد وغيرها من الصّحف الجزائريّة العربيّة والفرنسيّة آلاف الأمتار المربّعة صحفا ناضحة بصوت الحقّ والصّدق والإخلاص للوطن.

- أوظّف مواردي المعجميّة واللّغويّة وأكتب نصّا توجيهيّا حول ضرورة الاهتمام بمطالعة الصّحف والمجلات.

44

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية
تخصص لسانيات تطبيقية

"استبانة متعلقة بمذكرة التخرج موجهة لأساتذة السنة الرابعة متوسط" سيدي المحترم/ سيدتي المحترمة...

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صممت لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص "لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربي" الموسومة بـــ :

**طريقة التدريس بالخطأ في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة المتوسط –السنة الرابعة متوسط نموذجا**، ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع نأمل منكم التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، ونحيطكم علما أن جميع إجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وأتقدم مسبقا إلى سيادتكم الموقرة بجزيل الشكر والعرفان، وفائق الاحترام لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي.

**إعداد الطالب:**
– وليد حريشة

**إشراف الأستاذ :**
– محمد عبد الكريم مغناجي

السنة الجامعية: 2021 \ 2022

**1 - الجنس :** رجل ☐ إمرأة ☐

**2 - السن :** من 20 - 30 سنة ☐ من 30 - 40 سنة ☐ من 40 - 50 ☐

**3 - التخصص:** .....

**4 - الشهادة :** ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

**5 –الرتبة :** أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

**6 - الصفة :** متربص ☐ مستخلف ☐ مثبت ☐

**7 - الخبرة :** أقل من 5 سنوات ☐ 05 - 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

**القسم الثاني :**

**1-** ما هي القواعد المتبعة لتدريس القواعد النحوية ؟

القياسية ☐ الاستقرائية ☐

التعليل : .....

**2-** كيف تستهل تدريس القواعد النحوية؟

☐ التذكير بالدرس السابق عن طريق طرح أسئلة تبين إستيعاب التلاميذ للدرس.

☐ الانتقال إلى الدرس المقصود بعد استخراج الأمثلة من الكتب.

☐ تحليل الأمثلة لاكتشاف الخطأ ومناقشتها ثم استخلاص القاعدة.

☐ تقديم تطبيقات حوارية.

**3-** هل توظف اللغة المعربة أو غير المعربة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

التعليل: .....

**4-** حسب رأيك، هل الحجم الساعي كاف لتدريس القاعدة النحوية وإجراء بعض التمارين؟

نعم ☐ لا ☐

**5-** هل محتوى القواعد النحوية يتناسب ومستوى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

**6-** ما مدى تجاوب المتعلمين مع محتوى القواعد النحوية ؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

**7-** هل توظف العامية في شرح القاعدة النحوية ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

التعليل: .....

**8-** هل التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاستيعاب القاعدة النحوية ؟

نعم ☐ لا ☐

**9-** ما هي الغاية الأسمى من تدريس القواعد النحوية ؟ أذكر 3 غايات على الأقل

- .....
- .....
- .....

**10-** ماهي الوسائل التعليمية التي تستعين بها أثناء تقديمك لدرس القواعد النحوية ؟

الكتاب المدرسي ☐ شبكة الأنترنت ☐ كتب خارجية ☐

**11-** كيف تتأكد من فهم المتعلمين للدرس (التغذية الراجعة) ؟

☐ النقاشات داخل القسم

☐ الواجبات المنزلية

☐ الامتحانات الفجائية

☐ الامتحانات الرسمية

**12-** حسب رأيك إلى ماذا تعود مشكلة صعوبة النحو ؟

المعلم ☐ المتعلم ☐ المحتوى ☐ طريقة التدريس ☐

التعليل: .....

**13-** كيف يمكن حل هذه المشكلة ؟

☐ من خلال المراجعة المستمرة.

☐ التعلم بالمحاولة والخطأ (الواجبات).

☐ حفظ الألفية الخاصة بالنحو وفهمها.

**14-** ما هي اقتراحاتك لتسهيل عملية تدريس القواعد النحوية؟

.....

**15-** هل تعتمد في تدريسك على الطريقة التقليدية؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

**16-** هل تدريس القواعد النحوية وفق طريقة التدريس بالخطأ فعال أم لا ؟

التعليل: .....

**17-** هل تجد صعوبة في تقديم دروس القواعد وفق منهجية بيداغوجيا الخطأ ؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

**18-** إذا كنت من ذوي الخبرة الطويلة هل ساعدتك منهجية بيداغوجيا الخطأ ؟

نعم ☐ لا ☐

**19-** في اعتقادك هل بيداغوجيا الخطأ فعّالة في العملية التعليمية ؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

**20-** حسب رأيك هل تلائم طريقة التدريس بالخطأ مستوى المتعلمين وقدراتهم ؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

**21**- هل التدريس بالخطأ حسنت من منهجية التدريس ؟

نعم ☐ لا ☐

# الفهرس

# الفهـــــــــــرس


| العنوان | الصفحة |
|---|---|
| إهداء | |
| مقدمة | |
| تساؤلات الدراسة | أ |
| الدراسات السابقة | ب |
| **الفصل الأول : الإطار النظري** | |
| أولا \ مدخل حول التدريس والبيداغوجيا | 4 |
| 1- مفهوم التدريس Lapédagogie | 4 |
| 2- مفهوم التعليمية La didactique | 5 |
| 3- الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية | 6 |
| 4- نظرية الوضعيات التعليمية | 7 |
| 5- نظرية النقلة التعليمية La transposition didactique | 9 |
| 6- مفهوم البيداغوجيا | 10 |
| بعض وظائف البيداغوجيا | 11 |
| الأسس النفسية للبيداغوجيا | 12 |
| مبادئ البيداغوجيا | 13 |
| ثانيا \ مفهوم التدريس بالخطأ (بيداغوجيا الخـــطأ) | 14 |
| 1- مفهوم الخطأ | 15 |
| 2- مفهوم بيداغوجيا الأخطاء | 16 |
| 3- مواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ | 18 |
| 4- مبادئ بيداغوجيا الخطأ | 19 |

| | |
|---|---|
| 5- وظائف بيداغوجيا الأخطاء | 20 |
| 6- المقاربات النظرية للتدريس بالخطأ | 22 |
| 7- بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع | 42 |
| 8- أنواع الخطأ | 43 |
| 9- مصادر الخطأ | 45 |
| 10- معالجة الخطأ | 46 |
| خلاصة الفصل | 49 |
| **الفصل الثاني : الإطار التطبيقي** | |
| 1- الإجراءات المنهجية للدراسة | 51 |
| أ- منهج الدراسة | 51 |
| ب-مجال الدراسة | 52 |
| ج- عينة الدراسة | 52 |
| د- أدوات الدراسة | 53 |
| 2- تحليل الاستبيان الخاص بالمعلم والمتعلم | 53 |
| أولا- البيانات الشخصية | 54 |
| ثانيا- طريقة تدريس مادة النحو | 56 |
| نموذج مقترح لمعالجة أخطاء التلاميذ أثناء اكتساب الدرس | 77 |
| الخاتمة | 81 |
| النتائج | 82 |
| التوصيات | 83 |
| قائمة المصادر والمراجع | 85 |
| قائمة المحتويات | 90 |
| الفهرس | 103 |
| ملخص الدراسة | |

# ملخّص الدراسة

**ملخص الدراسة**

كانت البيداغوجيا التقليدية تنظر إلى الخطأ نظرة سلبية، وتعاقب المتعلم الذي يقع في الخطأ عقابا صارما، محملة إياه مسؤولية أخطائه الناتجة عن عدم انتباهه إلى ما يقوله المعلم، ولا مبالاته إلى ما يلقى في الدرس. أما البيداغوجيا الحديثة فهي تنظر إلى الخطأ نظرة إيجابية، إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والاكتساب، وأنه أساس التعلم؛ ذلك لأن الإنسان يتعلم من أخطائه. هذا المنطلق سنحاول في هذه الورقة أن نبين ماهية الخطأ البيداغوجي وعلاقته بسيرورة التعليم والتعلم بهدف تصحيح المنظور السلبي للخطأ السائد عند كثير من المعلمين، فقد بات من الضروري تجاوز هذه النظرة الضيقة إلى نظرة إيجابية أكثر انفتاحا في التعامل مع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، وتكمن أهمية البحث في استثمار بيداغوجيا الخطأ باعتبارها استراتيجية حديثة للتعليم تساعد المتعلم في التخلص من عقدة الشعور بالنقص، أو الخجل من أخطائه، وبذلك يصبح المعلم في هذه البيداغوجيا مرافقا للمتعلم، لمساعدته على تصحيح أخطائه وتعثراته، لا لمراقبته وتصيد أخطائه.

**كلمات مفتاحية:** التدريس بالخطأ - الخطأ البيداغوجي-العملية التعليمية-التعلمية - مادة النحو.

## SUMMARY

Traditional pedagogy was looking at the error in a negative way, and punishing the learner who falls in error severely, blaming him for his mistakes resulting from his lack of attention to what the teacher says, and his indifference to what is delivered in the lesson. As for modern pedagogy, it looks at error in a positive light, as it considers it a means of learning and acquisition, and that it is the basis of learning, This is because people learn from their mistakes. From this premise, we will try in this paper to show the nature of the pedagogical error and its relationship to the process of teaching and learning to correct the negative perspective of the error prevalent among many teachers. Researching the investment of error pedagogy as a modern strategy for education that helps the learner to get rid of the complex of feeling inferior, or ashamed of his mistakes, and thus the teacher becomes in this pedagogy accompanying the learner, to help him correct his mistakes and stumbles, not to monitor him and catch his mistakes.

**Key words:** teaching by mistake - pedagogical error - teaching process - learning - grammar.