مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 15 / العـدد: 02 (2025)، ص 16 – 34

الوضعية المشكلة: نحو إطار مفاهيمي موحّد لاكتساب وإدماج وتقييم التعلّمات

Problem situation: Toward to the unified theoretical framework for the acquisition, integration, and assessment of scholastic learning

فاروق طباع *	يوسف خنيش
جامعة سطيف2 (الجزائر)	جامعة سطيف2 (الجزائر)
f.tebaa@univ-setif2.dz	y.khenniche@univ-setif2.dz

تاريخ الاستلام: 2025/03/06 تاريخ القبول: 2025/10/02 تاريخ النشر: 2025/12/26

ملخص:

يتناول هذا المقال الوضعية المشكلة التي تحتل مكانة بارزة في التوجهات الحالية للبرامج الدراسية المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، وتعتبر أداة فعالة لاكتساب الموارد (معارف، مهارات، اتجاهات) وإدماجها وتقييمها في العملية التعليمية–التعلّمية. وبالتحديد يهدف المقال تقديم إطار مفاهيمي موحّد للوضعية المشكلة من خلال تحليل تدريجي يوضّح صعوبة تحديد مفهوم الوضعية المشكلة، ثم محاولة تعريف كلاً من الوضعية والمشكلة، وصولا إلى تقديم تعريف شامل للوضعية المشكلة، وبعدها يتم تقديم أنواع الوضعيات المشكلة من حيث الهدف ودرجة التركيب، وفي الأخير يتم عرض الخصائص التي يجب أن تتوفر في الوضعية المركبة.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة؛ الاطار المفاهيمي؛ التعلم المدرسي؛ الادماج؛ التقييم.

Abstract:

This article addresses the problem situation that occupies a prominent place in the current trends of competency based approach programs, and it was considered an effective tool for acquiring resources (knowledge, skills, and attitudes) and integrating and assessing them in the learning-instruction process. Specially, the article aims to provide a unified conceptual framework for the problem situation through a gradual analysis that clarifies the difficulties of defining the concept of the problem situation, then an attempt to define the situation and the problem in order to provide a comprehensive definition of the problem situation, after which the types of problem situations are presented in terms of purpose and the degree of complexity. Finally, we present the characteristics of problem situation.

Keywords: problem situation; framework; scholastic learning; integration; assessment.

* أ. د. فاروق طباع

1. مقدمة:

تعتبر الوضعية المشكلة من المفاهيم التي نالت اهتماما بالغا لدى المؤلفين والمتخصصين في مجال تعليمية المواد الدراسية، وقد اتخذت مكانة بارزة ضمن التوجهات الحالية للبرامج الدراسية المبنية وفق منطق الكفاءات، فقد اعتبرت طريقة مستحدثة تستخدم في العملية التعليمية–التعلّمية لتحقيق الأهداف التربوية وتنمية كفاءات الطلاب في العديد من المجالات الدراسية.

فمن منظور النظرية البنائية والسوسيوبنائية تعتبر الوضعية المشكلة أحد أقطاب العملية التعليمية–التعلّمية، فبواسطتها يمكن إحداث عملية التعلم لدى الطلاب من خلال اكتساب موارد متنوعة (معارف، مهارات، اتجاهات) وإدماج تلك الموارد أثناء فترات تعلّم الادماج، وكذا تقييم كفاءة الطلاب في نهاية مرحلة التعلم.

وفي السياق نفسه تعدّ الوضعية المشكلة المركبة أداة فعالة وضرورية لإكساب كفاءة معالجة وضعيات الحياة المعقدة، وتقييم درجة اكتسابها لدى الطلاب. ويكاد يتفق المؤلفون المنظرون للكفاءات في المجال الدراسي أن تقييم كفاءات الطلاب في مجال معين أو عدة مجالات دراسية يتطلب الرجوع إلى استخدام الوضعيات المركبة التي تشبه وضعيات الحياة اليومية التي يصادفها.

2. صعوبة تحديد مفهوم الوضعية المشكلة:

ارتبط مفهوم الوضعية المركبة منذ سنوات بتدريس العديد من المواد الدراسية، فقد كثر الحديث عن الوضعية المشكلة في الأدبيات التربوية والتعليمية (الكتب المدرسية، المجلات العلمية، المجلات المتخصصة، مواقع إنترنيت رسمية، وثائق مرافقة للمناهج التربوية). فرغم تعدّد الأبحاث عن التعلم القائم على حل المشكلات إلاّ أن الوضعية المشكلة اعتبرت استراتيجية مستحدثة في المجال الدراسي[1]. ولكنها لم تلق المزيد من الوضوح والدقة العلمية المطلوبة، حيث يرى سكالون Scallon [2] بأن القليل جداً من الباحثين الذين قدموا تعريفا دقيقا للوضعية المشكلة رغم خصوبة وشيوع استخداماتها من طرف المتخصصين.

وفي الغالب يستخدم في التربية الحديثة في مجال تطبيق عدد كبير من المواد الدراسية كلمة الوضعية المشكلة، لأنها انصهرت كغيرها من المفاهيم بطريقة برغماتية في علم التدريس، وأصبحت استخداماتها متعددة مما خلق غموضا وتعددا في معانيها [3] [4] [5] [6]. كما اختلفت التسميات التي أطلقت على "الوضعية المشكلة" لدى الباحثين والمؤلفين، فبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية المتخصصة في هذا المجال اتضح بأنها حملت تسميات متعدّدة، بحيث تُسمّى في العادة لدى أغلب المؤلفين بـ "وضعية–مشكلة" [7] [8] [9] [10]، وتُسمى لدى بعض المؤلفين الآخرين باختصار "وضعية" [11] [12] [13]، واستبدلت لدى بعض المتخصصين في تقييم الكفاءة بـ "مهمة مركبة"[14] لتصبح قريبة من مقاربة تقييم الأداء، والتي تسمى في معظم أدبيات تقييم الأداء بـ "مهمة"[15] [16]، لتتحول تسميتها تدريجيا بعد ظهور التقييم الواقعي بـ "مهمة مركبة" لدى بعض الباحثين المهتمين بمعايير جودة التقييم[17] [18].

وسميت الوضعية المشكلة بـ "الوضعية" التي تشير إلى ما يمكن أن يحدث داخل حجرة الامتحان (وضعية امتحان) دون أن تعني "المهمة" أو "المهمة المركبة" التي يجب معالجتها للاستدلال على كفاءة معينة. وحينها يُفضّل في أغلب الحالات استخدام مصطلح "وضعية–مهمة" لتفادي الغموض واحترام استخدامات كلمة "وضعية".

ومن جهة أخرى يخلط بعض المؤلفين في مجال التربية بين "الوضعية المشكلة" و"حل المشكلة"، ويُعتقد بأنهما تشيران على نفس المعنى وتستخدمان في نفس السياق، إلاّ أن الوضعية المشكلة تختلف تماما عن حل المشكلة، حيث يرى جونايير وفاندر بوخت Jonnaert & Vander Borght [19] أن الوضعية المشكلة لا تتحدّد بالعملية الذهنية لحل المشكلة رغم انتمائهما إلى نفس المكوّن الاندماجي. لذلك تختلف "الوضعية المشكلة" عن "حل المشكلة"، حيث يمكن للوضعية المشكلة أن تثير عملية حل المشكلة، لأن إدراك المتعلم للوضعية المشكلة التي يعالجها يتطلب بالضرورة إرفاقها بالعمليات المعرفية التي تسمح له بالحل. ويتفق روجرز Roegiers[20] مع الباحثان بأن "حل المشكلة" يشير إلى نشاط معالجة التعليمة أو المهمة التي تتضمنها الوضعية، فهي ليست حالة "الوضعية المشكلة" التي تشير إلى أمور أخرى كثيرة.

ومن هذا المنطلق تختلف الوضعية المشكلة عن حل المشكلة، حيث ينصب جهد بيداغوجيا الوضعية المشكلة على التنظيم الدقيق للتفاعل بين سياق ومعلومات وتعليمات الوضعية لإحداث التعلم وحل المشكلة، يضمن لنا في الوقت نفسه وجود مشكلة للحل مع استحالة حل مشكلة بدون وضعية تعلّم.

3. الوضعية المشكلة: بين الوضعية والمشكلة

تشتمل الوضعية المشكلة على مفهومين أساسيين مرتبطين ببعضهما البعض وغير قابلين للانفصال في أي حال من الأحوال، وهما "الوضعية" و"المشكلة". تتطلب الوضعية وجود فرد وسياق ومعلومات، وتتطلب المشكلة وجود عائق ومهمة يجب تجاوزها ومعلومات مرتبطة فيما بينها[21]. فمن الواضح أنه لا يكفي أن نطلق على الوضعية المشكلة تسمية "مشكلة" لأن الوضعية المشكلة لا ترتبط بمشكلة فحسب، إنما يجب أن تقترن بـ "وضعية" للتأكيد لأن المشكلة لكي تكون واقعية تتطلب أن توضع في سياق "وضعية" تعطيها معنى أو دلالة[22].

في البدايات الأولى لظهور الوضعية المشكلة اختلفت استخداماتها في التدريس عن الممارسات والتطبيقات المعتمدة حاليا، فهي مقاربة استعارها ميريو Meirieu [23] من المتخصصين في علم التدريس، في حين تتمثل وظيفة الوضعية المشكلة في إطار الكفاءات في بناء عملية التعلم واستثمارها في نشاطات البحث والاستكشاف والإدماج، فبواسطة تخطي عائق أو عدة عوائق يحقق فيها الطالب تعلمات جديدة تسمح بتوظيفها أثناء مواجهة وضعيات اجتماعية ومهنية واقعية .

قبل تعريف الوضعية المشكلة يجب تحديد معاني كلا من "الوضعية" و"المشكلة" كل على حدة كمكونين أساسيين يمتلكان دلالات تربوية هامة داخل "الوضعية المشكلة"، وقد استخدمت "الوضعية" لأول مرة من طرف الباحث ويجينز Wiggins [24] في أواخر الثمانيات –في حدود علمنا– عندما تناول مسألة التقييم الواقعي، في حين استخدمت تسمية "المشكلة" لأول مرة من طرف ديوي Dewey في الخمسينيات من القرن الماضي بابتكاره طريقة "حل المشكلات" في التعليم.

تُعرّف الكفاءة بقدرة المتعلم على تجنيد مجموعة الموارد من أجل مواجهة وضعيات متعددة ذات معنى تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات، إذ تعتبر الوضعية وسيلة أساسية في عمليتي التعلم والتعليم تساهم في تنمية الكفاءة، لأن كفاءة المتعلم تُبنى ويُستدل عليها من خلال حل فئة من الوضعيات. وفي معناها الشائع والمتداول تشير "الوضعية" إلى العلاقات والتفاعلات التي يُقيمها فرد في المحيط الذي يعيش فيه في فترة زمنية معينة. كما تعني الوضعية في الحياة اليومية عادة بالمحيط الذي يُنجز فيه النشاط أو تجري فيه الأحداث[25]. أما في المجال التربوي تشير الوضعية إلى التفاعلات الصفية اللفظية وغير

اللفظية التي تحدث بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم أثناء العملية التعليمية–التعلمية. فالوضعية لا تثير بالضرورة مشكلة كما في حالة حفلة رغم أن المشكلة تعطي للوضعية معاني ودلالات قوية لإحداث عملية التعلم وتقييم الطلاب.

من الناحية التربوية يشير المؤلفون في العادة إلى الوضعية بأنها فئة من الأنشطة المقترحة على الطلاب في شكل تمارين منهجية، ومشكلات للحل، ونشاطات تحليل أو تركيب، وانجاز ألعاب[26]. حيث يمكن أن تشير الوضعية إلى مختلف الأنشطة التي يُنجزها الطلاب في شكل تمارين ومشكلات وانجازات وأعمال يدوية، وتستخدم هذه الأنشطة في تحقيق التفاعلات بين عناصر العملية التعليمية من خلال عمليات البحث والاستثمار والاستكشاف والإدماج والتقييم. كما تعني الوضعية سياق من المعلومات التي تفرض على الطلاب ربطها من أجل انجاز مهام مركبة أو يمكن القول ببساطة بأن المتعلم في وضعية لأن الوضعية تتضمن في الحقيقة مجموعة من التفاعلات التي تحدث بين المتعلم والمحيط[27].

يمكن أن تكون للوضعية المعنى نفسه مع الوضعية المشكلة لأنها تتلاءم مع المكونات المتعلقة بمعلوماتها وسياقها وعائقها، ويُفضل في العادة بعض المؤلفين مثل جونايير Jonnaert[28] وجونايير وفاندر بوخت Jonnaert & Vander Borght[29] استخدام "وضعية" بدلا من "وضعية مشكلة" كاختصار لها باعتبار أن أي وضعية تتضمن بالضرورة مشكلة وأن الوضعية تتعدى مجالات العلوم والرياضيات إلى وضعيات التواصل ووضعيات التاريخ وغيرها.

في حين تشير "المشكلة" في المعاني الواردة في القواميس والمعاجم اللغوية إلى تساؤل يحتاج إلى حل ونقاش يقوم على صعوبة يتطلب تجاوزها، ويستدعي هذا التساؤل من المتعلم البحث عن الحل، فالمشكلة عبارة عن لغز أو غموض أو تساؤل أو عائق. وفي هذا السياق قدم فابر Fabre [30] تحليلا معمقا مبادرة أو مشروع، وعن صعوبة أو عائق، كما تعني البروز أو التبليغ. طرح نفس المؤلف الأبعاد الثلاثة للمشكلة استنادا إلى أبحاث علم النفس المعرفي ووجهات النظر الابستمولوجية. فانطلاقا من وجهة النظر النفس معرفية تتحدد المشكلة بشكل موضوعي عن طريق وصف مهمة، وابستمولوجيا عن طريق وظيفة التفاعل بين المتعلم والمهمة، حيث ينتج التفاعل وضعية. فحسب ديماس–كاري وجوفارد Dumas-Carré & Goffard فان وجود مشكلة يتطلب سؤال له معنى وإجابة غير معروفة وإلا ما هو إلا استرجاع للمعارف المخزنة، في حين يتضمن حل المشكلة بناء تصوّر للإجابة عن السؤال بتوظيف المعارف المكتسبة من قبل، وإذا كان مسلك الحل معروفا فإنها عملية استرجاع للمعارف المكتسبة فقط[31]. والبرهنة على وجود مشكلة يكون أثناء حدوث حالة من عدم التوازن لدى المتعلم لا تسمح له مباشرة بتصوّرها وتفرض عليه بحثا متكررا[32].

يكون المتعلم في بداية حله للمشكلة في حالة عدم التوازن نتيجة الصراع المعرفي الذي خلقته صعوبة أو تعقيد المشكلة، وبعد ايجاده للحل يصبح في حالة توازن معرفي، مما يسمح له بالانتقال من الوضعية الأولية إلى الوضعية النهائية.

حدّد دي فيشي وماقنالدي De Vecchi & Magnaldi [33] بعض الجوانب الأساسية للمشكلة بأنها: 1)- وضعية أولية تشتمل على بعض المعلومات، 2)- تُحدد هدفا يجب تحقيقه، 3)- تتطلب بناء سلسلة من الأنشطة، 4)- تُجنّد نشاطا معرفيا، 5)- تُحدث إدماجا في مسعى البحث، 6)- بهدف الوصول إلى نتيجة نهائية، 7)- تكون هذه النتيجة غير معروفة في البداية، 8)- ولا يكون الحل متاحا فوريا.

تشير الوضعية المشكلة التي حدّدها المؤلفان عن وضعية أولية تتضمن معلومات، وتحدد هدفا يجب تحقيقه وفق سلسلة من الأنشطة التي تُجنَد معرفيا يُحدث مسعى البحث للوصول إلى نتيجة نهائية غير معروفة وحلها غير متاح في

البداية. كما أن المشكلة هي وضعية بحث ترتبط بعائق يحمل تصورات خاطئة يعيشها الطالب تناقضاً. والعمل بواسطة هذا العائق يعتمد بالأساس على الصراعات المعرفية والسوسيومعرفية التي تسمح بتجاوزه مما يمكّن من بناء المعارف[34].

ووفقا لهذا التصوّر فإن المشكلة موقف يكون فيه المتعلم بحاجة إلى الوصول إلى الحل، وقد تكون المشكلة واقعية أو افتراضية تؤدي به إلى مواجهة تحدي فكري يتطلب توظيف معارفه من محتويات دراسية ومعارف، ويكون حل المشكلة في البداية غير معروف لتفرض على المتعلم تجنيد موارد متنوعة (معارف، مهارات، اتجاهات) بهدف إيجاد حل أصيل لها.

كما تستخدم كلمة "مشكلة" عادة لتعني "مهمة" على الرغم من المعاني التي تحملها هذه الأخيرة مقارنة بالمشكلة لتعني "وضعية مشروع" أو "وضعية بحث" أو وضعية إبداع". وفي الواقع يتصرف المتعلمون اتجاه المشكلة التي تقترح عليهم وفق مسعى معين، مع العلم أن المشكلات اليومية والمشكلات المدرسية الأكاديمية تختلف فيما بينها رغم أن المتخصصين في علم التدريس وصائغي المناهج ومعدّي الكتب الدراسية يحاولون قدر الإمكان تقريب المشكلات المدرسية من حقيقة المشكلات الاجتماعية والمهنية التي يتعامل معها المتعلم في حياته.

4. تعريف الوضعية المشكلة:

إطار التعلّمات المدرسية وفق الكفاءات من البديهي أن نعترف بأن الكفاءة لا تتطور ولا تمارس ولا يُستدل عليها إلا بواسطة حل وضعية مشكلة تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات المشكلات، فتنمية كفاءة معينة يعني جعل الطالب قادرا على حل وضعية مشكلة ذات معنى مرتبطة بالحياة الواقعية. فمن أجل إصدار حكم صادق على فرد معين على أنه كفء أو غير كفء يجب أن ينجز شيئا ملموسا أو يحل مشكلة[35].

تبقى الوضعية المشكلة معيارا يسمح بالتحقق ما إذا كان المتعلم كفؤا أم لا، لأننا كما نعرف لا يمكن بناء كفاءات لدى المتعلم بمعزل عن الوضعيات التي تمثل القلب النابض للبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية–التعلّمية[36]. وبالتالي يتفق التربويون المنظرون للكفاءات بأن أفضل وسيلة لبناء الكفاءة أو ممارستها أو تقييمها هي الوضعية المشكلة. لذلك توجه التفكير حاليا نحو كيفية مساعدة الطلاب على إعادة استثمار المكتسبات المدرسية في معالجة وضعيات اجتماعية ومهنية أكثر تركيبا واقترابا من الواقع. فرغم صعوبة تحديد مفهوم الوضعية المشكلة إلا أن بعض المؤلفين حاولوا تقديم تصورات نظرية للوضعية المشكلة كمفهوم حديث نسبيا ظهر في مجال التربية وعلم التدريس. وأصبح مفهوما محوريا في معظم ممارسات العملية التعليمية–التعلّمية، خصوصا في السنوات الأخيرة ضمن ما يعرف حاليا في منظور الكفاءات بمقاربة التدريس بالوضعية المشكلة.

وفي هذا الصدد قدّم بعض المؤلفين والباحثين تعريفات للوضعية المشكلة تختلف فيما بينها من عدة زوايا خاصة من حيث الهدف من بنائها، ويعتبر ميريو Meirieu [37] من أوائل المؤلفين الذين قدموا تعريفا للوضعية المشكلة، حيث يُعرفها بأنها وضعية تعلّمية تقترح للفرد مهمة تقوده في النهاية إلى تحقيق تعلم معين، وهذا التعلم يؤسس هدف حقيقي للوضعية المشكلة تُحل بإزالة العائق وانجاز المهمة. باستثناء أعمال روجيرس Roegiers [38] فان القليل جدا من المؤلفين الذين قدموا تعريفا دقيقا للوضعية المشكلة، حيث يُعرّفها بأنها مجموعة من المعلومات موضوعة في سياق يجب أن تكون مترابطة بهدف انجاز مهمة محددة. كما تبعه تعريف شامل قدّمه سكالون Scallon [39] تعني في تصوّره الوضعية المشكلة

كل مهمة مركبة وكل مشروع يثير تحديا للطالب يُجنَد فيها موارده. والمعيار الذي يُظهر بأن وضعية معينة هي وضعية مشكلة بداية من اللحظة التي لا يستطيع فيها الوصول مباشرة إلى الحل، ويواجه على الأقل عائقا أثناء الحل[40].

انطلاقا من التعريفات المقدمة للوضعية المشكلة فان هناك اختلافات ضمنية بينها، بحيث يتفق تعريف ميريو [41] Meirieu مع الوضعية المستخدمة في اكتساب تعلّمات جديدة (وضعية تعلّمية)، في حين يتلاءم تعريف روجيرس [42] Roegiers وتعريف سكالون Scallon [43] سواء مع الوضعية التعلّمية لاكتساب معارف ومهارات واتجاهات جديدة أو مع وضعية تقييم للاستدلال على قدرة الطالب على تجنيد تلك المعارف في حل مهمات مركبة.

يمكن للوضعية المشكلة أن تُستبدل بمفاهيم أخرى تُعبّر عنها بمترادفات، مثل مهمة مركبة، وضعية مركبة، مهمة، مشروع، نشاط، وتعتبر تسمية "وضعية مركبة" أو "مهمة مركبة" من أفضل المصطلحات التي تُعبر بوضوح عن الوضعية المشكلة خاصة من زاوية تقييم الكفاءة. فالمهمة تكون مركبة عندما ترتبط بالكفاءة أو بالعديد من الكفاءات وتشترط على الطالب أن يُجنّد فيها العديد من الموارد[44]، وبهذا تتخذ المهمة المركبة نفس معنى الوضعية المركبة[45] [46].

في حين استخدمت كلمة "مهمة" منذ فترة زمنية تعود بالأساس إلى بداية الثمانينات من القرن الماضي نتيجة تأثيرات تقييمات الأداء في الكتابات الأنجلوساكسونية خاصة في أمريكا، بحيث أن "المهمة" تشير إلى عناصر كثيرة مثلا: نشاط، هدف نشاط، كيفية انجاز نشاط أو أي أداء نشاط، ويشير في التربية إلى تمرين أو موضوع دراسي يجب على الطلاب الإجابة عليه[47]، ووصف ميريو[48] Meirieu المهمة بمعناها الواسع على أنها الموضوع الذي يوجه نشاط المتعلم. وتوجد في وضعيات مدرسية بحتة ووضعيات مستقاة من الممارسات المرجعية خارج المدرسة. بتعبير دقيق تشير المهمة إلى صورة لما ينتظر من الطالب انجازه أثناء حلّه للمشكلة[49]. كما يرى كاريت Carette [50] أن المهمة تعني نشاط وُضع في سياق تقدّم غاية ولها معنى لدى الطلاب، غير أن من الضروري أن لا تتضمن المهمة جانب عملي أو نفعي فقط.

إن فحص العديد من الكتابات حول موضوع "الوضعية المشكلة" سمح لنا باستخلاص أنها مصطلح عام لا يشير بالضرورة إلى مشكلات يجب حلها بالمعنى التام للكلمة، فإنجاز مشروع، أو تحرير مقال، أو تركيب آلة، أو إجراء تجربة أيضا عبارة عن مهمات مركبة تُعبّر بوضوح عن كفاءة المتعلم، كما لا يجب الاعتقاد بأن الوضعية المشكلة منحصرة فقط على مجال الرياضيات، فتوسع استخداماتها جعلها تدخل مجال العديد من المواد مثل اللغات، والعلوم، والمواد الاجتماعية.

يتضمن بناء وضعية مشكلة ثلاثة مكونات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها مهما كان الهدف منها، حددها ديكيتيل De Ketele في السند والمهمة والتعليمات الذي يشير إلى أن: 1)- السند إلى مجموعة العناصر المادية التي تقدم في شكل: نص مكتوب، رسومات، صور، جداول...ويتحدّد في ثلاث عناصر: السياق الذي يصف المجال أو المحيط الذي يوضع فيه الطالب، والمعلومات التي يمكن أن تكون كاملة أو ناقصة، ملائمة أو مشوشة يعتمد عليها الطالب في التصرف اتجاه المهمة المطلوبة، والوظيفة التي تُحدد بدقة الهدف من قيام الطالب بإنتاج معين، 2)- المهمة المنتظرة من الطالب، 3)- التعليمات التي تشير إلى إرشادات العمل التي تقدم للطالب بكيفية واضحة [51].

ترتبط مكونات الوضعية المشكلة فيما بينها بشكل تُحدد ملامح المهمة المنتظرة من الطالب، والسياق الذي يضفي على الوضعية المحيط الذي توضع فيه، وتتوج بتساؤل أو مجموعة من التساؤلات تبين للطالب ما يجب أن يقوم به. وتُعطي مكونات الوضعية المشكلة بناء متماسكا لأن الفصل بينها ليس له معنى إلا في وضعية مبنية ككل متكامل، وفي وضعية طبيعية تنتج هذه المكونات بشكل آلي وطبيعي من الوضعية في حد ذاتها كما يلي:[52]

- الوظيفة إجرائية مادامت تؤدي إلى حل مشكلة تُثار بشكل مادي
- من يحل الوضعية يعرف السياق جيدا مادام أنه يشتغل في إطاره
- تنتج المعلومات عن تحليل الوضعية ميدانيا
- تُعطى المهمة وفقا لنوع الحل المقترح
- أما التعليمة تترجم ما يجب إنجازه، وهي غير موجودة في وضعية طبيعية لأنها تفرض نفسها بنفسها.

لغرض إعداد وضعية مشكلة بطريقة علمية تتلاءم مع شروطها الموضوعية يجب أن تمتلك بناء خاصا يشتمل على عناصر أساسية (سياق ومعطيات ومهمة يتعين انجازها، وتعليمات واضحة تعطي معنى للمطلوب انجازه). كما تُبنى عادة الوضعيات المشكلات من طرف المشتغلين في المجال التربوي ممن تلقوا تكوينا عليها كالمعلمين والمشرفين التربويين وصائغي المناهج الدراسية، وكذا الباحثين والمتخصصين في التدريس.

5. أنواع الوضعيات المشكلات: من حيث الهدف ودرجة التركيب

تختلف الوضعيات المشكلات من الناحية النظرية ومن الناحية العملية، فقد تستخدم الوضعية المشكلة لاكتساب معارف ومهارات واتجاهات جديدة أو تستخدم لتقييم قدرة الطالب على توظيف مكتسباته، كما يمكن أن تختلف من حيث كمية الموارد المعرفية التي يجب تجنيدها أي درجة تركيب الوضعية. ونتيجة لذلك ميّز بعض المؤلفين بين الوضعية التعلّمية والوضعية الهدف (الوضعية المركبة) من جهة، والوضعية المركبة والوضعية المعقدة من جهة أخرى.

من حيث هدف الوضعية المشكلة يوجد نوعان: الوضعية التعلّمية التي تشير إلى الوضعية التي ينظمها المدرس لكافة أفراد القسم في سياق تعلم معارف ومهارات جديدة لخلق فضاء تأمل وتحليل مشكلة، وإتاحة الفرصة للطلاب بناء تصورات جديدة حول موضوع معين[53]. يعرّفها راينال وريونيي Raynal & Rieunier [54] بأنها وضعية تعلّمية يُعدّها التربوي بهدف خلق فضاء للتفكير والتحليل لدى الطلاب حول مشكلة لحلها أو حول عائق لغرض تجاوزه، وتمكين الطلاب من اكتساب تصورات جديدة حول موضوع معين انطلاقا من فضاء–مشكلة. فلا تهدف الوضعية التعلّمية إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات فحسب بل تهدف أيضا إلى إحداث التعلم لدى أكبر عدد ممكن من الطلاب، فتصبح عملية تستخدم من أجل تحسين التعلم. فالوضعية التعلَمية ترمي إلى الكشف عن المعارف الجديدة في المجال الدراسي المطلوب، فهي وضعية استكشاف لأنه بواسطتها يكتشف الطلاب المعارف والمهارات التي قاموا ببنائها واستطاعوا التفكير فيها وأنجزوا بحثا حولها.

وبنفس المعنى يرى ميريو Meirieu [55] أن الوضعية التعلّمية عبارة عن تنظيم يُعدّه المعلم للاستعداد لتعلم الطلاب يراعي الخصائص التالية: 1)– أن تثير لدى الطالب الرغبة في التعلم، 2)– يجب على الطالب أن ينجز المهمة التي تمثّل مشكلة لديه، 3)– تفرض عليه المهمة تعليمات بهدف إتمام تنفيذ عملية التعلم، 4)– يؤدي التعلم إلى بناء العملية المعرفية المراد البحث عنها، 5)– يتضمن هدف التعلّم الهدف العائق، 6)– تُحدّد تحديات المهمة تجاوزا لبناء المعارف وتدمج استراتيجيات متنوعة .

وعلى هذا الأساس تساعد الوضعية التعلّمية الطالب على اكتساب تعلّمات جديدة (مفاهيم، إجراءات، قواعد...) بهدف التحكم فيها جيدا باعتبارها أداة أولية تُهيّئه لإرساء مكتسبات جديدة أو ترسيخها من جديد، كما تجعل المراحل التعليمية اللاحقة فعالة في اكتساب الكفاءة المنتظرة.

أما الوضعية الهدف عرّفها روجيرس[56] بأنها وضعية تمثل صورة لما ينتظر من الطالب أن يؤديه تتويجا لمجموعة التعلّمات للمعارف والمهارات، وتكون مرادفة لمفهومي "وضعية إدماج" أو "وضعية إعادة استثمار المكتسبات". ويلجأ المربون إلى الوضعية الهدف في نهاية مرحلة تعلّم أو مجموعة من التعلّمات كفرصة لتدريب الطالب على الإدماج الوظيفي للمكتسبات والاستدلال على قدرته على ربط معارف ومهارات واتجاهات متعددة لإنجاز مهام مركبة، ويكون فيها الطالب مجبرا على ربط موارد اكتسبها في فترة أو عدة فترات من التعلم. فالوضعية الهدف وضعية مكملة للوضعية التعلّمية لأنّها تستخدم لتعلم الإدماج والاستثمار الأمثل للموارد المعرفية المخزنة في ذهن الطلاب الناتجة عن التعلم في الوضعية الأولية. يشير راينال وريونيي Raynal & Rieunier [57] إلى وضعية هدف بوضعية "تنفيذ" تكون فيها إجراءات الحل معروفة من طرف المتعلم وقابلة للتطبيق مباشرة. لكن تختلف وضعية "تنفيذ" التي تُشير إلى تطبيق أو تمرين بسيط يعتمد فيه المتعلم على استرجاع المعارف دون إنتاج مركب. ويضيف روجيرس [58] بأن وضعية التنفيذ تدل أيضا على وضعية مركبة تربط عدة مفاهيم ومهارات ولا تغطي – حسب رأيه- وضعية هدف إلا فئة من وضعيات تنفيذ مركبة.

الغرض الأساسي من استخدام الوضعية الهدف إدماج المكتسبات وتقييمها، بحيث يتعلق "الإدماج" باقتراح وضعية مركبة على الطالب في نهاية عدد معين من التعلّمات، وذلك من أجل تدريبه على كيفية ربط مكتسباته الجزئية وإعادة استثمارها من جديد. في حين يتعلق "التقييم" بالبرهنة على الكفاءة المراد ترسيخها لدى الطالب سواء لأهداف تكوينية بغرض معاجلة الصعوبات والنقائص في تعلّمه أو لأهداف نهائية بغرض الوقوف على قدرته الفردية على حل مهمة معينة. ولكن ما يجب التنويه إليه أنه لا يوجد اختلاف بين وضعية إدماج ووضعية تقييم، إذ يمكن استغلال نفس السند لأغراض إدماجية أو لأغراض تقييمية.

وفي السياق نفسه قدّم روجيرس Roegiers[59] معايير الاختلاف بين الوضعية الهدف (المركبة) والوضعية التعلّمية من حيث الأهداف، ونوع الحل المطلوب، ودرجة التوجيه، ونوع وكمية المعارف والمهارات التي يجب تجنيدها، وطبيعة المنتوج المنتظر من الطالب، ومن حيث الوظيفة. وقد وصف هذه المعايير في جدول مفصل حدّد فيه الاختلاف بين الوضعية التعلّمية والوضعية الهدف على النحو الموضح في الجدول رقم (1).

الجدول 1: معايير الاختلاف بين الوضعية التعلَمية والوضعية الهدف

معايير الاختلاف	الوضعية المشكلة التعلمية	الوضعية المشكلة الهدف
الهدف المنشود	فسح المجال لتعلمات جديدة (مفاهيم، طرق) بهدف اكتساب جيد لها.	تعليم كل طالب إدماج مكتسباته أو تقييم كفاءته لتجنيدها بطريقة مترابطة.
نوع الحل المستهدف	يكون الحل من جماعة الفصل أو مجموعات صغيرة: الصراع السوسيومعرفي.	يكون الحل فردي أو إسهام فردي في إنتاج جماعي: التجنيد المعرفي.
درجة توجيه النشاط	توجيه قوي نسبيا.	توجيه ضعيف.
نوع المعارف والمهارات المجندة	بعض المعارف والمهارات جديدة عند الطالب.	المعارف والمهارات المجندة مكتسبة من الطالب
كمية المعارف والمهارات المجندة	معارف ومهارات محدودة (درس أو درسين).	مجموع المعارف والمهارات المكتسبة خلال عدة أيام أو عدة أسابيع).
طبيعة المنتوج المنتظر	منتوج "ناقص" يستغل لاحقا لأهداف تعلمية.	إنتاج هادف يستغل لأهداف إدماجية وتقييمية.
وظيفة الوضعية المشكلة	وضعية مشكلة تبنى عادة لاكتساب المعارف والمهارات المراد ترسيخها لدى الطالب.	وضعية مشكلة عادة ما تكون وظيفية تقترب من وضعية الحياة اليومية.

المصدر: روجيرس Roegiers [60]

وفي السياق نفسه يميّز راي Rey (2001) بين وضعية الانطلاق الجديدة التي تحفّز المتعلم على اكتساب الموارد المعرفية، والوضعية الثانية التي لا يمكن للمتعلم أن يحلها بإمكانياته الراهنة إلا بالاعتماد على معارفه الموجهة نحو إعادة مناقشة وطرح تصوراته الأولية[61]. تتعلق وضعية الانطلاق بالوضعية التعلّمية المستخدمة في اكتساب موارد جديدة، وتتعلق الوضعية الثانية بالوضعية الهدف التي تُظهر القدرة على فهم وتأويل الوضعية المشكلة للبحث عن الإجراءات التي تسمح بتوظيفها في اكتساب كفاءة معينة. ويبدو أن الوضعية التعلّمية تختلف عن الوضعية الهدف في إجراءات بنائها ووظيفتها، وكذا درجة توجيه نشاط المتعلم الذي يهدف إلى إثارة عمليات معرفية أكثر تعقيدا وفترات تعلمية معينة من أجل اكتساب كفاءة أو التحقق من امتلاكها لدى المتعلم. في حين يُميَز سكالون Scallon [62] بين نوعين من الوضعيات المركبة؛ وضعيات المهارة التي يتطلب حلها إجابة بسيطة تتلاءم مع كثير من وضعيات التي تقيس الأهداف أو الاختبارات المقننة، والوضعيات المركبة التي يكون فيها أداء الطالب مركبا يقدّم فيه تبريرا لإجابته تتلاءم مع وضعيات الكفاءة.

أما من حيث كمية الموارد المعرفية المطلوب تجنيدها يمكن أن تختلف الوضعيات المشكلات في درجة تركيبها، فقد ميّز روجيرس Roegiers [63] بين الوضعية المركبة والوضعية المعقدة؛ ويتخذ مفهوم التركيب معاني مختلفة نوعا ما، لأن التركيب لا يتعلق عادة بنوعية الأنشطة التي يتعين ممارستها أو بنوع المعارف والمهارات المطلوب تجنيدها بل يتعلق بكمية المعارف والمهارات والاتجاهات، بحيث أن الصعوبة لا تكمن في العملية المطلوب تنفيذها بل بترابط العمليات فيما بينها.

تُعبّر الوضعية المعقدة عن وضعية تُجنّد فيها مكتسبات ذات مستوى معرفي ووجداني ومهاري عالي لأنها أقل معرفة واتقانا لدى الطالب [64]، فهي تُشغّل معارف ومهارات واتجاهات جديدة لحلها، وتكون غير معروفة أو أقل اتقانا من الطالب، ونلجأ إلى الوضعية المعقدة أثناء نشاطات اكتساب تعلّمات جديدة.

وتشير الوضعية المركبة إلى صورة لما يُنتظر من الطالب أداؤه كنتويج لمجموعة من المعارف والمهارات[65]. ويتم اللجوء إلى الوضعية المركبة في نهاية فترة التعلم أو مجموعة من التعلمات كفرصة لتدريب الطالب على إدماج المكتسبات والتحقق من قدرته على ربطها، حينها يمكن استغلال الوضعية في تقييم المكتسبات الفعلية للطالب التي تعلمها خلال فترة زمنية.

تختلف الوضعية المركبة عن الوضعية المعقدة في أن الأولى تربط بين موارد معروفة أتقنها واستخدمها الطالب عدة مرات وفي مناسبات عديدة، ولكن بصفة منعزلة وفي سياق وتنظيم مختلف. وتتعلق بعناصر يعرفها الطالب، ولكن استخدمها بصفة منعزلة أو غير مترابطة [66]. أما الثانية فتشغّل موارد جديدة (معارف، مهارات، اتجاهات) لحلها، وتكون غير معروفة أو أقل اتقانا من الطالب. يمكن الاعتماد أثناء تقييم كفاءات الطلاب على وضعيات معقدة (معارف ومهارات واتجاهات أقل اتقانا) أو على وضعيات معقدة ومركبة في نفس الوقت، ولكن في بعض الحالات لا نعرف عندما يفشل الطالب في حل الوضعية المشكلة ما إذا كان السبب تركيب الوضعية أو تعقيدها.

يجب التنويه إلى أن الاعتماد على الوضعية المركبة أثناء تقييم الكفاءات أمر ضروري للغاية لأن الكفاءة يتطلب معاينتها ضمن وضعية تتميّز بدرجة كافية من التركيب والواقعية والانفتاح، بحيث تتطلب كمية كافية من الموارد وتوضع في سياق واقعي يتضمن معلومات مشوشة أو غير محددة بشكل جيّد.

6. خصائص الوضعيات المركبة

من أجل تنمية كفاءة معينة أو الاستدلال عليها يجب أن يواجه المتعلم وضعية مشكلة مركبة، يُجند فيها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها نتيجة مروره ببرنامج تعليمي بطريقة مترابطة بهدف حل وضعية مشكلة حقيقية، لذلك يجب أن تتميز الوضعية المشكلة بجملة من الخصائص حتى تعطي صورة واضحة لما هو منتظر من الطالب أن ينجزه فعليا ضمن مجموعة معايير وشروط موضوعية ضرورية.

بعد اطلاعنا على الكتابات التربوية المتخصصة في مجال التعلم والتقييم المعتمدة على الوضعية المشكلة تبيّن وجود اختلافات واضحة بين المؤلفين والباحثين حول الخصائص أو الشروط المطلوب توفرها في الوضعيات المركبة، بحيث يركز بعضهم أكثر على وضعيات التعلم، بينما يركز آخرون على وضعيات التقييم التي تعرف بالمهام المركبة. نتيجة لذلك تميّزت أدبيات الوضعية المشكلة بعدم اتفاقها إلى حدّ الآن حول الخصائص الضرورية التي يجب توفرها في وضعيات تقييم الكفاءة، والسبب في ذلك اهتمام أغلب الباحثين بتحديد خصائص وضعيات التعلم دون أن يولوا اهتماما أكبر بخصائص وضعيات التقييم.

بيّنت بعض الكتابات التربوية حول الوضعية المشكلة أن كل مؤلف قد ساهم في بلورة مجموعة خصائص وشروط يُفترض توفّرها في الوضعية المشكلة الجيدة [67] [68] [69]. وفي هذا السياق حدّد سكالون Scallon[70] سبع خصائص أساسية يجب أن تتصف بها وضعيات تقييم الكفاءات تمثّلت في: 1)- أن يحمل المنتوج المنتظر من الطالب دلالات عن الموارد المعرفية التي يُجندها، ويتطلّب أن تستند إلى محكات تقييم للمنتوج، 2)- يجب أن تكون الوضعية واقعية (حقيقية) ذات معنى للطالب وتطرح عليه تحديا، بمعنى أن تكون الوضعية موضوعة في سياق، 3)- يتطلّب أن تُجند موارد عديدة أو مركبة، فمن الضروري أن نميز بين وضعيات المهارة ووضعيات المهارات والاستراتيجيات، ويترجم هذا الشرط التحديات الملازمة للمهمة المطلوب انجازها، 4)- يجب أن تكون الموارد المطلوب تجنيدها محددة بدقة، وأن يخطط للوضعية حتى يوظّف فيها الموارد المطلوبة، 5)- أن تكون الوضعيات المشكلات غير معروفة، وأن يكون حلها غير بديهي، 6)- يجب أن تكون المعلومات ناقصة أو زائدة (معطيات مشوشة)، 7)- يجب تحديد المدة أو المسافة لإعطاء الطابع المركب لكل

وضعية، وتنتمي إلى فئة الوضعيات المشكلات للاستدلال على الكفاءة، 8)- أن تعتمد على النشاط الذاتي للطالب لأنه من الصعب الاستدلال على كفاءة معينة في وضعيات أين يتلقى الطالب مساعدة .

سوف نتناول الخصائص المذكورة بمزيد من التفصيل حتى نصل إلى تحديد خصائص مهام تقييم الكفاءات بوضوح، وذلك قصد تضمينها في اختبارات التقييم التي يُعتمد عليها في تقييم كفاءات الطلاب، وفي تقدير شروطها السيكومترية.

1. يحمل منتوج التلميذ دلالات عن الموارد المعرفية المجنّدة: الوضعية لا بد أن تنبعث من منتوج ملموس، وذلك عندما يتعلق بحل مشكلة أو عزف مقطوعة موسيقية أو كتابة مقال بأسلوب خاص أو إعداد مخطط لتصميم معين أو إنجاز تجربة. ويعتبر روجيرس Roegiers [71] أن المنتوج الملموس خاصية هامة للوضعية المطلوب إعدادها. كما يجب أن يكون المنتوج مركبا أو تكون الإجابة المطلوبة بسيطة لكن يكون المنتوج مركبا يُقدّم فيه الطالب تبريرا أو شرحا لإجابته[72]. وفي حالات أخرى يجب أن تكون الإجابة في حد ذاتها أيضا مركبة ويتطلب تقديرها وفق العديد من الأبعاد، ويجب أن تنتهي وضعية التقييم بمنتوج معين وتفضيل تعليمة على سؤال أو مجموعة أسئلة[73]. يسمح استخدام مفهوم المنتوج المنتظر بالابتعاد كثيرا عن الأسئلة المتفرقة المستخدمة كثيرا في اختبارات الأهداف الموضوعية أو الاختبارات المقننة.

2. مشكلات غير محكمة التحديد: تعتبر أفضل وأهم أنواع المشكلات التي تشبه المشكلات الاجتماعية والسياسية والعلمية التي تكون في الأصل غامضة ومفتوحة[74]. فالمشكلات المركبة غير محكمة التحديد هي مشكلات متعددة الحلول تُحدث جدلا وشكا لدى المتعلم، وتكون بعض مكوناتها أو حتى جميعها غير مؤكدة. وتكون وفقها حدود المشكلات المركبة سيئة التحديد أو أقل تحديدا لأنه غير ممكن دائما الحصول على كل المعلومات الضرورية للوصول إلى حل يتميّز بدرجة عالية من اليقين .

تختلف المشكلات المحكمة التحديد عن المشكلات غير محكمة التحديد في ثلاث جوانب أساسية: مقدار المعلومات المتاحة في الموقف، ودرجة وضوح الأهداف المرغوب تحقيقها، ومقدار المعرفة بالوسائل المساعدة على إحداث التغيير المطلوب في الموقف الراهن لتحقيق الأهداف المرغوبة[75]. كما تتطلب المشكلة غير المحكمة التحديد تفكيرا عالي المستوى عكس المشكلة محكمة التحديد التي تتطلب تفكيرا بسيطا بهدف إيجاد حل للمشكلة المطروحة، ففي المهام التقليدية التي نصادفها في اختبارات التحصيل الدراسية المعدّة منذ سنوات كل المعلومات مقدمة للفرد والمطلوب منه حل المشكلة فقط، فلا يحتاج الطالب في المشكلة محكمة التحديد بناء المشكلة أو إعادة صياغتها فالمطلوب واضح وبديهي.

وفي المقابل تشير المشكلة غير محكمة التحديد إلى مفهوم لم يتناوله المؤلفون بنفس الطريقة، بحيث تغيب في المشكلة غير محكمة التحديد المعلومات في نص المشكلة، ويتطلب من المتعلم إعادة تحديدها وإثرائها بأسئلة إضافية وإظهار المعلومات التي يجب جمعها[76]. فالطبيب يكون بدون شك في نفس الحالة عندما يستقبل مفحوصا، فقد يتطلب منه صياغة تشخيص يستند إلى معلومات غير متاحة فورا، وبنفس الأمر عند تقني سامي في الإعلام الآلي الذي يعمل مؤسسة تربوية غالبا ما يجد نفسه أمام مشكلة غامضة عندما يشتغل الكمبيوتر بشكل سيء فالمشكلة المطروحة عليه عطب غير محدد، ففي الوضعية المركبة كل المعلومات غير متاحة في البداية والمهني يجب أن يطرح أسئلة متعددة.

يصف تارديف Tardif [77] بوضوح المقصود بمشكلات غير محكمة التحديد فحسبه تستند المشكلة إلى خاصية أو الخصائص الثلاثة التالية: 1)- غياب الهدف المرغوب في نص المشكلة، 2)- عدم اليقين الذي يصاحب الحل

الموجود، 3)- مسؤولية المتعلم تكمن في الإحاطة بالتحديات التي يجب احترامها أو تحديد العوائق المطلوب تجاوزها. سوء تحديد المشكلة هي خاصية مميزة لوضعية الكفاءة التي يجب أن تتصف بها المشكلات الموصوفة في برامج التعليم. فالمشكلة محكمة التحديد يكون الهدف المرغوب والمعلومات الأولية والتحديات صيغت بوضوح لدى الطلاب قبل تناولها، بينما يمكن أن تكون المشكلة غير محكمة التحديد عندما تكون خاصية أو مجموعة خصائص (الأهداف، المعلومات أو التحديات) غير واضحة في نص المشكلة.

وقد تتفق المشكلة المفتوحة هي الأخرى مع المشكلات غير محكمة التحديد، فهي مرتبطة عادة بمشكلات تتضمن العديد من الإجابات الممكنة، ففي مؤلفه حول الوضعيات المشكلات والمعارف المدرسية أدخل فابر Fabre [78] هذا التوجه وأعطى تعريفا كافياً للمشكلة المفتوحة، حيث تتصف حسبه بالخصائص التالية: 1)- نص المشكلة قصير يُفهم بشكل سريع، 2)- نص المشكلة لا يشير لا للطريقة ولا للحل (لا توجد أسئلة وسطية)، 3)- المشكلة تستند إلى مجال مفاهيمي معروف لدى الطالب. كما اهتم كثيرا بما يسمى بالأشكلة التي تتعارض مع مشكلات ذات الحل البسيط المطلوب من الطالب عادة، وركز أيضا على المشكلة التي يجب أن تُبنى ويُعاد بناؤها من طرف الطالب.

3. عدم كفاية المعلومات (ناقصة أو غامضة): القليل جدا من المؤلفين الذين عزلوا هذه الخاصية التي يمكن أن تتعلق بالتحديد غير المحكم للمشكلة، والتي تُحدّد اقتراب المشكلة المطروحة بمشكلات الحياة اليومية والمهنية[79]، ويمكن الحديث أيضاً عن الواقعية لأن عدم كفاية المعلومات خاصية نسبية يمكن معالجتها كما هي، لأن العديد من وضعيات الحياة اليومية كل المعلومات غير متاحة على الأقل بشكل بديهي وفوري عكس المشكلات الدراسية المصطنعة التي استخدمت كثيراً في استطلاعات التقييم العالمية.

في كثير من الحالات عدم كفاية المعلومات المقدمة في نص المشكلة تُعدّ وسيلة لتحفيز الطلاب على إعادة بناء المشكلة، وانطلاقا من الكتابات المتخصصة حول مسألة واقعية مشكلات الحياة اليومية والمهنية تتطلب تحديد كمية المعلومات التي يجب معالجتها في المشكلة، وغالبا ما تدفع الوضعية بالطالب إلى معالجة المعطيات بتقريبها من الوضعية الطبيعية. ويتطلب أن تتميّز معالجة المعلومات بمعطيات على الطالب أن يبحث عنها، ومعلومات مشوشة، ومعلومات تتطلب تحويلها حتى تتلاءم مع متطلبات الوضعية المطروحة[80].

يمكن جعل المشكلات واقعية عن طريق إدماج معلومات أساسية ومعلومات مشوشة في وضعيات التقييم، مما يسمح للطالب بالمحاكاة أثناء انجازها، فإدخال معلومات ملائمة وأخرى مشوشة في الوضعية المشكلة طريقة اقترحها دي كيتيل De Ketele [81] لغرض إعداد وضعيات تقييم ذات درجة كافية من التركيب وأكثر اقترابا من الوضعيات الطبيعية التي يمكن أن يصادفها الطالب في حياته اليومية والمهنية. ولكن يجب اختيار معلومات مشوّشة ملائمة من أجل تحفيز الطالب فلا تختلف كثيرا عن المعلومات الملائمة، وأن تكون من نفس طبيعة المعلومات الضرورية لحل الوضعية. وتجدر الإشارة إلى أن المعلومات المشوّشة أو غير الملائمة أو الناقصة لا تتدخل في حل المشكلة فحسب وإنما تُعدّ مكوّنا هاما وضروريا من مكونات الحل.

4. القيمة الدلالية للوضعيات والأصالة: اتجهت التقييمات الحديثة نحو وضع المتعلم أمام وضعيات حقيقية موضوعة في سياق واقعي أين يكون المحتوى ذات معنى يفرض تحديا للقدرات المعرفية المعقّدة، وتكون فيها المهام غير مجزأة وغير مصطنعة تشبه مشكلات الحياة اليومية التي يصادفها الطالب[82] [83]. وترتبط المشكلات الحقيقية بالمحيط الطبيعي

والاجتماعي الذي توضع فيه المهمة وتُعطي للطالب معنى لتعلّماته[84]، وتتلاءم واقعية الوضعيات إلى حد بعيد مع متطلبات الحياة اليومية والمهنية للطالب. والوضعية الدالة هي تلك الوضعية التي تحرك الطالب وتجنده، وتمنحه الرغبة في الأداء، وتضفي على تعلماته معنى معين[85].

إعطاء القيمة الدلالية للمشكلات لاستدلال الطلاب على كفاءتهم ليس سهلا، مع العلم أن العديد من وضعيات التقييم التقليدي تتصف بالتجريد أو منزوعة السياق، ولكن مهما كانت أعمار الطلاب المرغوب ملاحظتهم يجب أن تمتلك الوضعية معنى لديهم، وتستند دلالة الوضعية المشكلة حسب فابر Fabre [86] إلى ثلاث جوانب: 1)- معنى المعارف بالنسبة للطالب، 2)- علاقة النشاطات الدراسية بالعالم الخارجي للمدرسة، 3)- إمكانية وصول المعرفة والفعل التكويني للطالب بمعنى الفائدة التي يمكن أن تعود عليه.

وينبغي أن تساعد صياغة المشكلة على جذب اهتمام الطلاب، وضمان تفاعلهم ، واندماجهم في عمليات التعلم، ليكون لتلك العمليات معنى وقيمة بذاتها وليس الاكتفاء بأنها جزء من المهام التي يجب عليهم القيام بها، أو لكونها تغطي جانبا من المادة الدراسية[87]. وما يضمن جودة الوضعية أن تكون موضوعة في سياق وذات معنى بالنسبة للطلاب، وعلاقتها بالتعلم وتقييم التعلّمات لأن السياق له تأثيرات ايجابية دالة على التعلم والأداء[88]، كما يمكن للسياق الواقعي للمهمة أن يشجع عمليات التفكير العليا وقدرات حل المشكلات، فالاكتساب الجيد في المدرسة يمكن أن ينتقل أثره بشكل أكبر وبسهولة إلى الحياة خارج المدرسة.

5. كمية الموارد المطلوب تجنيدها (التركيب): قدرة المتعلم على تجنيد موارده (معارف، مهارات، اتجاهات) جوهر الكفاءة ومسعى تقييمها، وهنا يجب فحص العلاقة التي تربط بين تركيب الوضعية وكمية الموارد المطلوب تجنيدها. لم يشر أغلب المؤلفين بوضوح إلى الفكرة ولكن يمكننا استخراج بعض الاتجاهات ومقارنة وضعيات التقييم بوضعيات المهارة [89].

تُجنّد وضعيات المهارة معارف بسيطة وقليلة، في حين تجند وضعية الكفاءة معارف متعددة ومعقدة تسمح بانتقال أثر المعارف المتنوعة وربطها ببعضها البعض، حيث يرى روجيرس Roegiers [90] أن تركيب الوضعية يسمح بتجنيد العديد من مكتسبات الطالب المعرفية والمهارية والوجدانية. فالتركيب كما أشرنا سابقاً خاصية في الوضعية المركبة لإدماج وتقييم كفاءة الطلاب، فلا يتعلق بنوعية الأنشطة المطلوب ممارستها أو بنوع المعارف والمهارات المطلوب تجنيدها، بل يتعلق بكمية المعارف والمهارات المطلوب تجنيدها، فالصعوبة لا تنتج عن عملية تنفيذها بل بالارتباط بين العمليات.

6. التحديد الدقيق للموارد المطلوب تجنيدها: لا يمكن فصل هذه الخاصية عن سابقتها التي تتحدث عن كمية الموارد التي يجب تجنيدها أو تركيب وضعية التقييم، ودرجة تركيب وضعية (جانب كمي) لا يحدث بدون معرفة الموارد التي يجب على الطالب تجنيدها (جانب كيفي)، وهذا التمييز المقصود يشير إلى أول خطوة في عملية التقييم تتمثل في تصوّر المهام والمشكلات التي يمكن أن تستغل أثناء التدريب أو الاستدلال على الكفاءة في الوقت نفسه.

من الضروري أثناء إعداد وضعية مركبة معرفة الموارد المطلوب تجنيدها لأدائها جيّدا، فما هي المعارف والمهارات التي يجب على الطالب أن يستمدها من مجلد موارده المتنوعة بما فيها اتجاهاته وقيمه؟ التحدي الأكبر الذي يفرض نفسه تصوّر وضعية تفرض على الطالب تجنيد العديد من العناصر التي تتصل بكل بمهارة أو عديد من المهارات. جرد الموارد التي يجب

تجنيدها والمشار إليها في نص الكفاءة لا يكون دائما كافيا من أجل خلق وضعيات تقييم ملائمة[91]، فمن الصعب تحديد كل الموارد المطلوب تجنيدها في وضعية معينة، لذلك يجب الرجوع إلى وضعيات تنتمي إلى نفس الفئة.

7. سياق الذاتية: تعتمد الوضعية المركبة على النشاط الذاتي للطالب لأنه من الصعب البرهنة على كفاءة معينة في وضعيات يتلقى فيها الطالب مساعدة[92]. فبمجرد أن يفرض على الطالب تجنيد موارد متنوعة (معارف، مهارات، اتجاهات) لمعالجة وضعية مشكلة يتطلب أن يوضع في سياق منفرد، خصوصا أن التجنيد يفرض على الطالب أن يستخدم بدراية جيدة وبنفسه ما يعرفه وما يعرف فعله. وقد اتخذ مبدأ الذاتية مكانة هامة في تقييم الطلاب باستخدام الوضعيات المركبة، على اعتبار أنّه في الغالب يفرض على الطالب في وضعيات الحياة اليومية التصرف وحيدا.

7. خاتمة:

تم في المقال توضيح تعدد تسميات ومعاني الوضعية المشكلة، وتقديم تعريفا يقوم على التفاعل بين المتعلم والسياق والمعلومات، حيث تفرض عائقا يتطلب تجاوزه. وتم أيضاً تعريف الوضعية المشكلة التي تشير إلى مجموعة من المعلومات المترابطة والموضوعة في سياق واقعي تثير تحديا للطالب لتجنيد معارفه لإنجاز مهمة. وتتضمن الوضعية المشكلة نوعين؛ وضعية تعلّمية تستخدم لاكتساب معارف ومهارات واتجاهات جديدة، ووضعية هدف تستخدم لتقييم قدرة الطالب على توظيف وتجنيد مكتسباته، ومن حيث درجة التركيب تتضمن أيضاً نوعين؛ وضعية مركبة تربط بين موارد أتقنها المتعلم واستخدمها بطريقة منفصلة، ووضعية معقّدة توظّف موارد جديدة غير معروفة أو أقل اتقانا من طرف الطالب.

في الأخير تم تناول خصائص الوضعية المركبة التي تتطلب أن يقدم فيها الطالب منتوجا مركبا يُعبّر عن الموارد المجندة، وتكون المشكلات غير محكمة التحديد وغير واضحة الهدف، ويكون حلّها غير بديهي يفرض تفكيرا استدلاليا، وعدم كفاية المعلومات المقدمة في نص الوضعية تقرّبها من وضعيات الحياة اليومية، وانتقاء المعلومات الضرورية من المعلومات المشوّشة وتحويلها، كما تتميّز بالواقعية حتى ترتبط بالمحيط الاجتماعي والمهني للطالب وتُعطي معنى لتعلّماته وتثير عمليات التفكير العليا لديه، وأن تكون مركبة تضمن تجنيد كمية معتبرة من الموارد، إضافة إلى تحديد الموارد المجندة بدقة، وأن ينجز الطالب الوضعية في سياق منفرد بدون تلقي مساعدة لأنه يواجه وضعيات الحياة في المستقبل بمفرده.

وبناء على ما تقدّم نوصي بالعناية بإعداد وضعيات مشكلة واقعية كأداة لاكتساب التعلّمات وإدماجها وتقييمها أثناء العملية التعليمية–التعلّمية، حيث يجب توفّر شروطها لضمان تدريب الطلاب على حلّها لتنمية كفاءاتهم، مع ضرورة تبني استراتيجيات تعليمية فعالة ترتكز على حل وضعيات مشكلة أثناء مختلف فترات التعلّم والادماج والتقويم.

الهوامش:

[1] Boilevin, J, M. Enseigner la physique par situation problèmes ou par problème ouvert, Aster, 30, 2005, pp. 13-37.
[2] Scallon, G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck, Bruxelles, 2004.
[3] Boilevin, J, M. 2005, op.cit.
[4] Fabre, M. *Situations-problèmes et savoirs scolaire*, Paris, PUF, 1999.
[5] Fabre, M. Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey, Dans Fabre, M & Villas, E. « *Situations de formation et problématisation* », Bruxelles, De Boeck, 2006.
[6] Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation, De Boeck, Bruxelles, 2004.

[7] Boilevin, J. M. op. cit.
[8] De Vecchi, G., Magnaldi, N. Vivre des véritables situations-problèmes, Hachette Education, Paris, 2002.
[9] Fabre, M, 1999, op. cit.
[10] Meirieu, P. Apprendre …oui, mais comment, ESF éditeur, Paris, 1989.
[11] Jonnaert, P. Apprentissages mathématiques en situation: une perspective construviste. *Revue de sciences de l'éducation, 18*, 3, 1996, pp. 667-696.
[12] Jonnaert, P. *Compétences et socioconstruvisme: un cadre théorique*, De Boeck Bruxelles, 2002.
[13] Roegiers, X. *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck, Bruxelles, 2000.
[14] Scallon, G. 2004, op. cit.
[15] Johnson, R., Penny, J., Gordan, B. Assessing performance: Designing, scoring, and validating performance tasks, Guilford Press, New York, 2009.
[16] National Reseach Council. *Performance assessments for adult education: exploring the measurement issues*, National Academy Press, Washington, 2002.
[17] Linn, R., Baker, E., Dunbar, S. Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria, *Educational Researcher, 20*, 8, 1991, pp. 15-21.
[18] Wiggins, G. P. *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco, 1993.
[19] Jonnaert, P., Vander Borght, C. *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstruviste pour une formation des enseignants*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
[20] Roegiers, X. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 2010.
[21] Op. cit.
[22] Perrenoud, P. *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris, 1997.
[23] Meirieu, P. op. cit.
[24] Wiggins, G. P. A true test: toward more authentic and equitable assessment,*The Phi Delta Kappan*, *70*, 9, 1989, pp. 703-713.
[25] Roegiers, X. 2000, op. cit.
[26] Jonnaert, P. 1996, op. cit.
[27] Fabre, M, 2006, op.cit.
[28] جونايير، فيليب. نحو عميق للكفايات: الكفايات والسوسيوبنائية (ترجمة غريب عبد الكريم، والخطابي عز الدين). منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.
[29] Jonnaert, P., Vander Borght, C. 2003, *op. cit.*
[30] Fabre, M. 1999, op. cit.
[31] Boilevin, J. M. Op cit.
[32] Fabre, M. 2006,op. cit.
[33] De Vecchi, G., Magnaldi, N, 2002, op. cit.
[34] Boilevin, J. M. 2005, op. cit.
[35] Lafortune, L., Ettayebi. M., Jonnaert, P. *Observer les réformes en éducation* , PUQ, Québec, 2007.
[36] Jonnaert, P. *Compétences et socioconstruvisme: un cadre théorique*, De Boeck, Bruxelles, 2002.
[37] Meirieu, P. (1989). Op. cit.
[38] Roegiers, X. *Une pédagogie de l'intégration* , De Boeck, Bruxelles, 2000.
[39] Scallon, G. 2004, op. cit.
[40] Jonnaert, P., Vander Borght, C, 2003.*op. cit.*
[41] Meirieu, P. 1989, op. cit.

[42] Roegiers, X. 2000, op. cit.
[43] Scallon, G. 2004, op. cit.
[44] Leroux, J. L. L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives, Cégep, Saint-Hyacinthe, 2010.
[45] Roegiers, X. 2004, op. cit.
[46] Scallon, G. 2004, op. cit.
[47] Johnson, R., Penny, J., Gordan, B, 2009, op. cit.
[48] Meirieu, P. 1989, *op. cit.*
[49] Roegiers, X. 2004, op. cit.
[50] Carette, V. Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « cadrage instruit. Dans Lopez, L. P., Crahay M, *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, De Boeck, Bruxelles, 2009, pp. 147-163.
[51] الجابري، عبد اللطيف. إدماج وتقييم الكفايات الأساسية. منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2009.
[52] Roegiers, X. 2010, op. cit.
[53] روجيرس، كزافييه؛ رومانفيل، مارك؛ تيلمان، فرانسيس. بيداغوجيا الادماج: الاطار النظري، الوضعيات، الأنشطة (ترجمة بوتكلاي، لحسن). منشورات علوم التربية، الدار البيضاء، 2009.
[54] Raynal, F., Rieunier, A. *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, ESF Editeur, Paris, 1997.
[55] Meirieu, P. 1989, op. cit.
[56] روجيرس، كزافييه. التدريس بالكفايات: وضعيات لادماج المكتسابات (ترجمة غريب، عبد الكريم)، منشورات عالم التربية، 2007.
[57] Raynal, F., Rieunier, A. 1997, op. cit.
[58] روجيرس، كزافييه، 2007، مرجع سابق.
[57] op. cit.
[60] op. cit.
[61] Parmentier, P., Paquay, L. *En quoi les situations d'enseignement/ apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d'un outil d'analyse*, GRIFED, Université Catholique de Louvain, 2002.
[62] Scallon, G. 2004, op. cit.
[63] Roegiers, X. 2010, op. cit.
[64] Roegiers, X. 2004 op. cit.
[65] Op. cit.
[66] Gerard, F. M. La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: Nécessités théoriques et exigences du terrain, Actes du colloque international, « Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs », Montréal, 2007.
[67] Astolfi, J. P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint, J. *Mots clés de la didactique des sciences: Repères, définitions, bibliographie*. De Boeck, Bruxelles, 1997.
[68] De Vecchi, G., Magnaldi, N. 2002, op. cit.
[69] Roegiers, X. 2004, op. cit.
[70] Scallon, G. 2004, op. cit.
[71] Roegiers, X. 2000, op. cit.
[72] Scallon, G. 2004, op. cit.
[73] Roegiers, X. 2004, op. cit.
[74] Wiggins, G. P. 1989, op. cit.
[75] Scallon, G. 2004, op. cit.

[76] op. cit.
[77] Tardif, J. *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*, Chenelière-Éducation, Montréal, 2006.
[78] Fabre, M. 1999, op. cit.
[79] Scallon, G. 2004, op. cit.
[80] Roegiers, X. 2010, op. cit.
[81] De Ketele, J. M. L'évaluation conjuguée en paradigmes, *Revue Française de Pédagogie*, 3, 1993, pp. 59-80.
[82] Cumming, J., Maxwell, G. H. Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policies and Practices, 6*, 2, 1999, pp. 177-194.
[83] Gulikers, J. M., Bastiaens, T., Kirschner, P. A. A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Development, 52*, 3, 2004, pp. 67-86.
[84] Wiggins, G. P. 1989, op. cit..
[85] الجابري، عبد اللطيف. مرجع سابق، 2009.
[86] Fabre, M. 1999, op. cit.
[87] السعدوي، عبد الله. دليل المعلم للتقويم القائم على الأداء: من النظرية إلى التطبيق (ط2). مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2018.
[88] Wiggins, G. P. 1993, op. cit.
[89] Scallon, G. 2004, op. cit.
[90] Roegiers, X. 2000, op. cit.
[91] Scallon, G. 2004, op. cit.
[92] طباع، فاروق؛ بلقيدوم، بلقاسم. تقييم الكفاءات وفق الوضعيات المركبة. في مقدم أمال، ونسيسة فاطمة الزهراء وآخرون (منسقون). المناهج التربوية الحديثة: واقع وآفاق (ص. ص 225– 246)، منشورات ألفا للوثائق، قسنطينة، 2020.

قائمة المراجع:

الجابري، عبد اللطيف. إدماج وتقييم الكفايات الأساسية. منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2009.

روجيرس، كزافييه. التدريس بالكفايات: وضعيات لادماج المكتسابات (ترجمة غريب، عبد الكريم)، منشورات عالم التربية، 2007.

روجيرس، كزافييه؛ رومانفيل، مارك؛ تيلمان، فرانسيس. بيداغوجيا الادماج: الاطار النظري، الوضعيات، الأنشطة (ترجمة بوتكلاي، لحسن). منشورات علوم التربية، الدار البيضاء، 2009.

السعدوي، عبد الله. دليل المعلم للتقويم القائم على الأداء: من النظرية إلى التطبيق (ط2). مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2018.

طباع، فاروق؛ بلقيدوم، بلقاسم. تقييم الكفاءات وفق الوضعيات المركبة. في مقدم أمال، ونسيسة فاطمة الزهراء وآخرون (منسقون). المناهج التربوية الحديثة: واقع وآفاق (ص. ص 225– 246)، منشورات ألفا للوثائق، قسنطينة، 2020.

Astolfi, J. P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint, J. *Mots clés de la didactique des sciences: Repères, définitions, bibliographie.* De Boeck, Bruxelles, 1997.

Boilevin, J, M. Enseigner la physique par situation problèmes ou par problème ouvert, Aster, 30, 2005, pp. 13-37.

Carette, V. Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « cadrage instruit. Dans Lopez, L. P., Crahay M, « *Évaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* », De Boeck, Bruxelles, 2009, pp. 147-163.

Cumming, J., Maxwell, G. H. Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policies and Practices, 6*, 2, 1999, pp. 177-194.

De Ketele, J. M. L'évaluation conjuguée en paradigmes, *Revue Française de Pédagogie*, 3, 1993, pp. 59-80.

De Vecchi, G., Magnaldi, N. Vivre des véritables situations-problèmes, Hachette Education, Paris, 2002.

Fabre, M. Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey, Dans Fabre, M & Villas, E., « *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles », De Boeck, 2006.

Fabre, M. *Situations-problèmes et savoirs scolaire*, Paris, PUF, 1999.

Gerard, F. M. La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: Nécessités théoriques et exigences du terrain, Actes du colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs », Montréal, 2007, pp. 1-15.

Gulikers, J. M., Bastiaens, T., Kirschner, P. A. A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Development, 52*, 3, 2004, pp. 67-86.

Johnson, R., Penny, J., Gordan, B.. *Assessing performance: Designing, scoring, and validating performance tasks*, Guilford Press, New York, 2009.

Jonnaert, P. Apprentissages mathématiques en situation: une perspective construviste. *Revue de sciences de l'éducation, 18*, 3, 1996, pp. 667-696.

Jonnaert, P. *Compétences et socioconstruvisme: un cadre théorique*, De Boeck Bruxelles, 2002.

Jonnaert, P. *Compétences et socioconstruvisme: un cadre théorique*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

Jonnaert, P., Vander Borght, C. *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstruviste pour une formation des enseignants*, De Boeck, Bruxelles, 2003.

Lafortune, L., Ettayebi, M., Jonnaert, P., *Observer les réformes en éducation*, PUQ, Québec, 2007.

Leroux, J. L. L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives, Cégep, Saint-Hyacinthe, 2010.

Linn, R., Baker, E., Dunbar, S. Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria, *Educational Researcher, 20*, 8, 1991, pp. 15-21.

Meirieu, P. Apprendre …oui, mais comment, ESF éditeur, Paris, 1989.

National Reseach Council. *Performance assessments for adult education: exploring the measurement issues*, National Academy Press, Washington, 2002.

Parmentier, P., Paquay, L. *En quoi les situations d'enseignement/ apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d'un outil d'analyse*, GRIFED, Université Catholique de Louvain, 2002.

Perrenoud, P. *Construire des compétences dès l'école,* ESF éditeur, Paris, 1997.

Raynal, F., Rieunier, A. *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés,* ESF Editeur, Paris, 1997.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation, De Boeck, Bruxelles, 2004.

Roegiers, X. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires,* Bruxelles, De Boeck, 2010.

Roegiers, X. *Une pédagogie de l'intégration,* De Boeck, Bruxelles, 2000.

Scallon, G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck, Bruxelles, 2004.

Tardif, J. *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement,* Chenelière-Éducation, Montréal, 2006.

Wiggins, G. P. A true test: toward more authentic and equitable assessment,*The Phi Delta Kappan, 70*, 9, 1989, pp. 703-713.

Wiggins, G. P. *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing,* Jossey-Bass Publisher, San Francisco, 1993.