

مكانة الوضعية المشكلة وأهميتها في بيداغوجيا المقاربة بالكفايات

The status and importance of the problem situation
in the pedagogy of the approach to competenciesفيصل بن علي¹¹ جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، benfay39@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2021/04/04 تاريخ القبول: 2025/12/31 تاريخ النشر: 2025/12/31

Abstract:

Two decades ago, the Algerian school adopted a new approach to improving the results of the educational process, namely the approach with competencies, which brought new concepts and perceptions of the teaching and learning process, the most important of which is the problem situation, through which it aims to make the learner the center of learning, so that he is an active participant in building his own knowledge.

In this article, we will present the concept and importance of the problem situation and highlight the difficulties that hinder its proper use in the teaching and learning process.

Key words: The approach with competencies, The problem situation, The learner, The teaching and learning process.

المخلص:

نظرا لتطور الأبحاث التربوية والبيداغوجية، فقد تغيرت المفاهيم والمقاربات والمبادئ التعليمية بغرض تحسين العملية التعليمية التعلمية ومخرجاتها؛ لعل أهمها الانتقال من التعليم إلى التعلّم، وذلك بجعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية، وهو ما استلزم إيجاد مفاهيم وإجراءات عملية تساهم في بلورة هذا التوجّه والنّصوّر؛ أبرزها الوضعية المشكلة، فلكي يصبح المتعلّم كفّواً ويستطيع توظيف تعلّماته ومعارفه في حل مشكلات حياته اليومية لا بدّ أن يكون مساهماً فعالاً في إنتاجها، وهو ما تسعى المقاربة بالكفايات إلى تحقيقه.

وفي هذا المقال سنبيّن النّصوّر الصحيح للوضعية المشكلة ومكانتها في بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، حيث كشف الواقع التعليمي عن ضعف توظيفها بالطريقة الصحيحة.

كلمات مفتاحية: مقاربة بالكفايات، عملية تعليمية تعلمية، متعلّم، تعلّم، وضعية مشكلة.

1. مقدمة:

تمثل المقاربة بالكفايات مدخلا تربويا وبيداغوجيا يتأسس على تصوّر جديد للممارسة التعليمية التعلمية يسعى إلى إكساب المتعلمين الكفايات الضرورية عن طريق التعلم، حتى يتسنى لهم القدرة على مواجهة مختلف التحديات والتكيف الصحيح مع الوضعيات الجديدة التي يمكنهم أن يصادفوها في الحياة اليومية، ولتحقيق هذا الغرض اعتمدت المقاربة بالكفايات على علم النفس المعرفي والبنائي؛ والذي يهدف إلى توظيف الإمكانيات الذهنية للمتعلمين داخل النشاط البيداغوجي، ضمن إستراتيجية ديداكتيكية متأسسة على الوضعيات المشكل.

إنّ من أهم سمات بيداغوجيا الكفايات، أنّها تفتح المجال أمام المتعلم كي يتعلم بنفسه، وينمي قدراته ومعارفه عن طريق التفكير الخلاق والبناء، وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية التعلمية، وذا دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها، فالتعلم لا يقاس بمدى تراكم المعلومات والمعارف في ذاكرة المتعلم، بل بالقدرة على توظيف البنائات المعرفية التي بحوزته في مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجهه في المواقف المختلفة. ولتحقيق ذلك، فقد اعتمدت المقاربة بالكفايات على عدة مفاهيم ومبادئ؛ أهمها: التعلم الذاتي، مبدأ الإدماج، بناء المعارف، التطبيق، التكرار، الترابط بين أنشطة التعليم والتعلم، الوضعية المشكلة...

وتعدّ الوضعية المشكلة أبرز مفهوم ومبدأ يقوم عليه تطبيق هذه المقاربة ونجاحها، فهي المنطلق في بناء الدرس، وهي المبلغ المراد الوصول إلى حلّه في القسم وفي المواقف التي تواجه المتعلم في حياته اليومية.

ولكن من خلال استقراءنا للواقع التعليمي، وقفنا على العديد من المشاكل التي يعاني منها المعلمون في توظيف هذه المفاهيم والمبادئ بطريقة صحيحة وبفعالية أكبر، وهو ما أثر على تحقيق الكفايات المستهدفة من العملية التعليمية التعلمية، وهو ما دفعنا إلى البحث عن أسباب ذلك، حيث انطلقنا من فرضية مفادها أنّ ضعف التصور وعدم الاستيعاب هو السبب الرئيس، والذي قد يعود بالدرجة الأولى إلى شح المعلومات النظرية والإجراءات التطبيقية المساعدة على شرح هذه المفاهيم والمبادئ المستحدثة في مختلف الوثائق

التربوية(المناهج، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ)، وهو ما يستوجب شرحا وتمثيلا كافيا لمفهوم "الوضعية المشكلة" خصوصا أنه قد يختلط مع مصطلحات أخرى؛ مثل: التمرين، الإشكالية، السؤال،...

2. المقاربة بالكفايات في التّعليم والتّعلّم

لقد سيطر على الفكر التربوي ولعقود طويلة طرائق تدريسيّة أثبت في عصرنا الحالي - ومع التّطور الهائل - عدم فعاليتها، فقد تم التأكيد على أن مضمون التّعليم لا يمكن أن يقوم على تلقين العلوم والمعارف كلّها، فهناك تغيّر ونموّ بوتيرة متسارعة، لذلك فهمها كانت كفاءة المدرسة في التّلقين، فإنّها أوّلا لا تستطيع تلقين كلّ شيء للمتعلّم، وهي ثانيا، لا تستطيع أن تستبقه في المدرسة طوال الحياة، لذلك فإنّ المفهوم الحاكم للعملية التّعليميّة للمستقبل سيكون تعليم التّلميذ كيف يتعلّم ذاتيا، ويقتضي ذلك بالضرورة إعادة تأهيل المعلّم، وإعادة بناء مناهج تساعد المتعلّم على اكتساب مهارات التّعلّم الذاتي، ومعرفة مصادر المعلومات، واسترجاع هذه المعلومات وتحليلها، ونقدها، والاختيار الأمثل من بينها لتوظيفها في حلّ المشكلات.(فيسل بن علي، 2016، ص49). وهذا ما حاولت المقاربة بالكفايات تجسيده من خلال اعتمادها على عدة مفاهيم ومبادئ؛ أهمها: التّعلّم الذاتي، مبدأ الإدماج، بناء المعارف، التّطبيق، التّكرار، الترابط بين أنشطة التّعليم والتّعلّم، الوضعية المشكلة...

وسعى لتحديث العملية التّعليميّة التّعلّميّة في الجزائر ومسايرة للتّطورات الحاصلة في مجال تعليميّة المواد، فقد تبنّت المدرسة الجزائريّة المقاربة بالكفايات من أجل زيادة فعالية العملية التّعليميّة التّعلّميّة، خاصّة بعد أن أثبتت تلك المقاربة نجاعتها في مجال التّعليم والتّعلّم باعتبارها مدخلا تربويا وبيداغوجيا، متأسّسا على مفهوم جديد للممارسة التّعليميّة التّعلّميّة، وذلك بإشراك المتعلّم في بناء معارفه بنفسه، وبرز ذلك جليّا من خلال اعتماد المقاربة بالكفايات على السيكلوجيا الدّهنيّة، والتي تسعى إلى توظيف الإمكانيات الدّهنيّة للمتعلّمين داخل النّشاط البيداغوجي، ضمن إستراتيجية ديداكتيكيّة متأسّسة على الوضعيات - المشكل، والتي تجعلهم فاعلين في بناء معارفهم وتوظيفها بفعالية في حلّ المشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليوميّة.

إنّ الإصلاح التربوي عمليّة ضروريّة فرضها الواقع التّعليمي وكذا التّطوّرات الحاصلة في العالم، وذلك بغية تحقيق الأهداف السامية والفعاليّة القصوى من العملية التّعليميّة التّعلّميّة،

وفي هذا الصدد جاء التدريس بمقاربة الكفايات التي تهدف إلى إكساب المتعلم كفايات محدّدة في منهاج مدرسيّ معيّن.

ونعني بالكفاية القدرة على تعبئة مجموعة من الوسائل (معارف، قيم، معلومات،...الخ) لتصير ذات تلاؤم وفعالية ضمن مجموعة من الوضعيات، وبالتالي فلا نتعلّم لنعرف، وإنّما نتعلّم لنقوم بفعل ما. أو هي قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معيّن أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعّالا ضمن موقف إشكاليّ محدّد. (رمضان إرزيل، محمد حسونات، 2004، ص215)

وفي تعريف آخر للكفاية نجدها تعني التصرّف إزاء وضعية مشكلة بفعالية استنادا إلى قدرات انبنت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكميّة عموما، لذا فالكفاءة ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب، بل هي جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية. (فاطمة الزهراء بوكرامة، 2008، ص144، 143)

إنّ هاته التعاريف تظهر وبوضوح البعد العام للكفاية، حيث إنّها أكبر من أجزائها مثل القدرة والمهارة، فهي إذن تصرّف يرتبط بشيء يمكن ملاحظته وتقويمه، لا بنظام معارف لا تتجاوز حدّ الحفظ، وبمرور الوقت تندثر ولا يصبح لها قيمة في ذهن الإنسان.

ولتحقيق هذه الكفايات الوظيفيّة، يمكن القول إنّ نجاح المقاربة بالكفايات مرهون بدرجة كبيرة بمدى دراية المعلم لمبادئ هذه المقاربة والتحكّم في تطبيقها، وهو ما سنبينه بالتّمثيل فيما يتعلق بالوضعية المشكلة في النقاط الموالية.

3. مفهوم الوضعية المشكلة أو حل المشكلة

تُعرّف الوضعية التّعليميّة بأنّها " موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعدّه وبالاكتفاء على الكفاءات التي سبق وأن تحكّم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى، وتُعرّف كذلك على أنّها مجموعة من الشّروط والظروف التي يحتمل أن نقود المتعلّم إلى إنماء كفاءاته". (محمد الطاهر وعلي، 2006، ص42)

أما فيما يتعلّق بمفهوم "المشكلة"، فإنّنا نجد أنّ هناك تباينا في تحديده بين المقاربات التّقليديّة والمقاربة بالكفايات، ففي الأولى ارتبط مفهوم المشكلة بحل تمارين تتطلّب في غالب الأحيان استحضار وتطبيق مجموعة من القواعد والنّظريات والمعلومات المكتسبة سابقا. أمّا

في المقاربة بالكفايات فإنّ المشكلة هي مهمة يتطلّب إنجازها التّقيّد بشروط مضبوطة إلا أنّ طريقة الإنجاز وفق هذه الشروط تبقى مجهولة في بدايتها، فرغم معرفة الهدف المراد بلوغه والإطار العام لذلك، فإنّ الطريقة التي تسمح ببلوغه تكون مجهولة من الوهلة الأولى. (محمد الطاهر وعلي، 2006، ص14). وهناك عدّة مفاهيم وتصورات للوضعية المشكلة نورد أهمها:

- تعني المشكلة مجموعة من المعلومات المقرونة بسياق يستوجب إخضاعها للتّمفصل من قبل شخص أو مجموعة أشخاص، بقصد إنجاز مهمة محددة ليست نتيّجتها بديهيّة بصورة قبليّة. (الحسن اللحية، 2012، ص111)

- الوضعية المشكلة هي مجموعة معلومات مقدّمة ضمن سياق، تتطلب من المتعلم إيجاد تمفصلات بينها، قصد إنجاز مهمّة محدّدة منتوجها غير معروف مسبقاً. (Roegiers xavier, 2000, p68)

إذا، فالنتيجة المجهولة والاستراتيجية للحصول عليها مجهولة أيضاً في بدايتها، ممّا يفرض استحضار مجموعة من المعلومات والقيام بالعديد من العمليات التي تسمح بتكوين استراتيجية جديدة تساعد في الوصول إلى الحل.

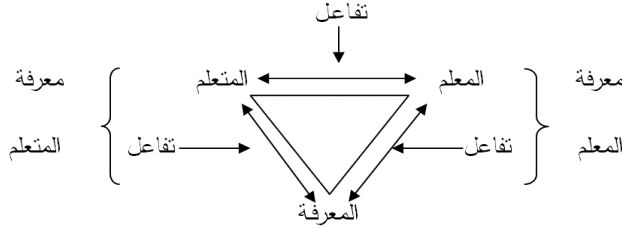
- الوضعية المشكلة وضعية ديداكتيكية تطرح من خلالها للذّات مهمة لا تؤدي إلى الحل إلا باستعمال تعلّيمات محدّدة، وهي التعلّيمات التي تشكّل الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة. (الحسن اللحية، 2012، ص111)

- الوضعية المشكلة هي كل نشاط يتضمّن معطيات أولية وهدف ختامي، وصعوبات (عراقيل)، بحيث يجهل من يواجهها الحل المعروف مسبقاً. (محمد الطاهر وعلي، 2006، ص16)

- هي كلّ موقف لا يقوى فيه سجل الإجابات الجاهزة المتوفر لدى الفرد على إعطاء إجابة ملائمة بشكل مباشر. (محمد أمزيان، 2016، ص62)

ممّا سبق، نجد أنّ كلّ التعريفات تتفق أنّ الوضعية المشكلة ليس لها حلّ معروف مسبقاً، بل تتطلّب من المتعلم التّفكير بعمق واستحضار كلّ مكتسباته ومهاراته للوصول إلى حل لم يعهده من قبل، والذي يمثّل بدوره أهداف تلك الوضعية، والتي يُترك فيها المتعلم في مواجهة المعرفة فحسب، ولتوضيح ذلك نورد المثلث التعليمي التّعليمي (علي آيت أوشن، 2005،

ص24)، والذي يتكوّن من ثلاثة أطراف فاعلة ومتفاعلة فيما بينها خلال العملية التّعليمية التّعلّمية، ألا وهي: المعلم والمعرفة والمتعلم، ويمكن أن نمثّل لها ولتفاعلاتها بهذا المخطط :



إنّ هذا الشكل يمثّل تفاعلات تعكس ثلاث علاقات كلّ واحدة منها تحليل على وضعية تعليميّة:

- علاقة المعلم والمتعلم: أو ما يسمى بالعقد التعليمي (Le contra didactique)
- علاقة المعلم والمعرفة: أو ما يطلق عليها اسم التّمثّلات (Les représentations)
- علاقة المعلم والمعرفة: ويطلق عليها اسم النقل التّعليمي (La transposition didactique).

وتجدر الإشارة إلى أن حضور الأطراف الثلاثة (المعلم، المتعلم، المعرفة) يشكل عمليّة التّعليم، في حين يشكّل حضور الطرفين (المتعلم، المعرفة) عمليّة التّعلّم، حيث يكون المتعلم في مواجهة المعرفة عن طريق حل المشكلات (الوضعية المشكلة).

4. الفرق بين الوضعية المشكلة ومصطلحات أخرى

يخلط العديد من الأساتذة بين مصطلح الوضعية المشكلة وبين مصطلحات أخرى؛ منها: التّمرين، السّؤال، الإشكاليّة، المسألة... ونظرا لقرب هذه المصطلحات وتداخلها مع مصطلح الوضعية المشكلة نجد أنّ المعلمين يتّخذون من هذه المصطلحات مساوٍ للوضعية المشكلة، لكن الحقيقة غير ذلك، وهو ما ينعكس سلبا على عمليتي التّعليم والتّعلّم؛ لأنّ هذا الخلط في استعمال المصطلحات سيؤدّي بالضرورة إلى خلط في التّصور الحقيقي لها وطريقة توظيفها، وهو ما يؤثّر على العملية التّعليمية التّعلّميّة ككلّ، وتلكم هي المشكلة، فالمصطلح شيء وتصوّره شيء آخر، وهو ما سنحاول عرضه وبيانه فيما يأتي:

1.4. المشكل والتّمرين:

كثيرا ما يخلط المعلّمون بين الوضعية المشكّلة بالمعنى الدقيق وبين التّمرين، وهو ما يوجب التّفريق بينهما لكي يؤدي كلّ منهما وظيفته البيداغوجيّة على أكمل وجه، ولعلّ أهمّ الفروق تتجلّى فيما يأتي:

الجدول رقم 01: الفرق بين المشكل والتّمرين

المشكّل	التّمرين
- المشكل وضعية مجهولة.	- التمرين وضعية معلومة.
- طريقة الحل مجهولة تضع سيرورة وجب إبداعها على المحك.	- منهجية حله مكتسبة تتطلب تطبيقا بسيطا.
- الإبداع.	- التمرين إعادة إنتاج.
- اكتساب معرفة.	- التمرين تنفيذ ميكانيكي.
- الانفتاح.	- التمرين تدريب.
- اتخاذ القرارات والاستقلالية.	- التمرين شرطي.

المصدر: الحسن اللحية، 2012، ص56.

من خلال الجدول يتّضح أن هناك فرقا جليّا بين الوضعية المشكّلة والتّمرين، حيث تؤدي الوضعية المشكّلة في الغالب إلى بناء معرفة جديدة، بينما يأتي التّمرين لترسيخ معارف مكتسبة سابقا من خلال تطبيق قواعد معيّنة.

2.4. المشكل والسؤال:

يوظف المعلّمون في ضوء المقاربة بالكفايات الكثير من الأسئلة بغرض بناء التّعلّيمات في درس معيّن اعتقادا منهم أن السؤال يشكّل وضعية مشكّلة، لكن هناك خيطا رفيعا يفصل بينهما، فعندما تكون الإجابة عن سؤال ما من خلال الملاحظة البسيطة أو الرجوع إلى قاعدة واحدة واضحة أو البحث المحدود، فإنّ هذا يعدّ سؤالا وليست مشكّلة، في حين هناك أسئلة تتطلب البحث المضني واستحضار مجموعة من القواعد والربط بينها للوصول إلى الحل، ومنه بناء معرفة جديدة، وفي هذه الحالة يعدّ السؤال مشكّلة.

إذا، فالسؤال يمكن أن يكون مشكلا إذا استدعى حلّه مجموعة من التّصورات والطّرائق التي تؤدي في نهاية المطاف إلى معرفة جديدة.

3.4. المشكل والإشكالية:

يُستعمل اليوم لفظ الإشكالية أكثر من المشكل، والحقيقة أنّ الإشكالية ليست هي المشكل، وإنما هي المجموع المُشكّل لمشكل عام؛ وبمعنى آخر هي المشاكل الصّغرى والافتراضات المرتبطة بها. (الحسن اللحية، 2012، ص59)

إن حلّ مشكلة معيّنة يطرح في حقيقة أمره مجموعة من الإشكاليات التي تتطلب بدورها حلا للوصول إلى الحل العام، وكمثال على ذلك نطرح الوضعية المشكلة الآتية: لماذا قد يرسب المتعلّم رغم أنّه يحضر الدروس ويحل واجباته المدرسية بانتظام؟ فهذه المشكلة تحيل على مجموعة من الإشكاليات، منها:

- هل يُعقل أن يحصل هذا؟
- هل هذا الأمر شائع بين المتعلمين؟
- ما هو السبب الحقيقي وراء الرسوب؟

4.4. الوضعية المشكلة والمسألة:

يمكن تحديد الفوارق بين الوضعية المشكلة والمسألة في النقاط الآتية:

الجدول رقم 02: الفرق بين الوضعية المشكلة والمسألة

المسألة	الوضعية المشكلة
- تنحصر في غالب الأحيان في المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء. - تكون المسألة حسب بعض التصورات مفصلة الصلة عن الحياة. - قد توحى بطابع تطبيقي. - تكون المسألة معروفة. - تكون طريقة الحل مكتسبة من ذي قبل. - يطمح على المسألة الجانب الميكانيكي وإعادة الإنتاج.	- تتطلب معرفة سبب البحث عن الحل. - قد تتخذ صبغة إنشائية قصصية تدفع التلميذ ليكون صاحب الدور فيها. - اتسامها بمشكل يهم عددا من الناس في المحيط. - غير مسبوقة بنماذج تسئلهم أوتوماتيكيا أو يعاد تطبيقها. - استحضار بعض المشوشات لتقريب الوضعية المشكلة من الوضعية الطبيعية.

المصدر: الحسن اللحية، 2012، ص61، 62.

5. دواعي اعتماد أسلوب حل المشكلات في التعلّم

اعتمدت المدرسة الجزائرية منذ عقدين من الزمن تقريبا المقاربة بالكفايات في التّعليم، والتي تضمّنت العديد من المبادئ الرّئيسة في تكوينها، لعلّ أبرزها اعتماد أسلوب حل المشكلات، هذا الأسلوب الذي جاء نتيجة لأسباب عدّة؛ أهمها:

- نظرا للانفجار المعرفي الكبير، فإن ذلك أدّى إلى استحالة إدراج كلّ المعارف في المناهج الدّراسيّة، كما أن المدرسة لا يمكنها أن تستبقي المتعلم لفترة كبيرة، لذا كان اعتماد أسلوب جديد في التّعليم ضرورة حتمية فرضتها تلك المستجدات، بحيث يساعد أسلوب حل المشكلات على تكوين متعلمين قادرين على التّعلّم الذاتي.
- الارتقاء بالمتعلّم وجعله محور العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، فهو قادر على بناء معارفه بنفسه من خلال إقحامه في وضعيات تعلّمية دالّة.
- وجود قطيعة بين ما يتعلّمه التلميذ في المدرسة وبين ما يواجهه في الحياة، لذا كان لزاما على المدرسة أن تعطي التّعلّم معنى (الوظيفيّة)، بحيث يصبح المتعلمون قادرين على حل المشكلات التي يمكن أن يصادفوها في واقعهم المعيش.
- جعل المتعلم إيجابيا في تعلّمه وتعامله مع الآخرين؛ فهو يسأل ويناقش وينقد بكل حريّة.
- توظيف المعارف وإدماجها في وضعيات دالّة من أجل الوصول إلى حلول متنوعة.
- تنمية آليات التفكير لدى المتعلّم، حيث يصبح قادرا على مواجهة المواقف والمشكلات وحلّها بطرائق متنوعة ومختلفة.
- تطوّر الأبحاث البيداغوجيّة والتّعليميّة، خاصة بعد استفادتها من العديد من المعارف التي تشاركها الاهتمام نفسه.

6. مبادئ أسلوب حلّ المشكلات

يمكن إجمال مبادئ أسلوب حل المشكلات في الآتي: (محمد الطاهر وعلي، 2006، ص9)

- التركيز على تعلّم المتعلمين وليس على تعليم المعلّم.
- التّحكم في المعلومات والمهارات وتوظيفها (التّحليل، الاستنتاج، النّقد، ...)
- اعتماد المشكلات لتعلّم معارف ومهارات جديدة.
- بناء المعارف من خلال الاعتماد على النّفس (التّعلّم الذاتي).

- إدماج المعارف والمكتسبات القبلية.
- اعتماد التّعلّم النّشط المبني على التّفاعل.

7. خصائص الوضعية المشكلة

بغرض التّعريف على الوضعية المشكلة على أكمل وجه يجب على المعلّم أن يكون ملماً بخصائصها لكي يستطيع أن يبني وضعية مشكلة حقيقية تساهم في عملية التّعلّم، وفيما يأتي ذكر لأهم خصائصها:

- الوضعية المشكلة مهمة ذات معنى؛ فهي وضعية دالة بالنسبة للمتعلم لممارسة كفاية معينة أو تقويمها، كما أنّها مرتبطة بمعارفه السابقة ومستمدّة من واقعه المعيش، وتتطلب منه الرجوع إلى مكتسباته القبلية (معلومات، تقنيات، استراتيجيات) من أجل تحقيق هدف معيّن (مكتسب جديد).

- هي وضعية معقّدة يرجى حلّها تستوجب عدة معارف ومهارات، والوضعية المعقدة ليست تطبيقاً لفكرة أو قاعدة أو معلومة.

- هي وضعية دالة تحرك المتعلّم أو تحفّزه وتعطيه الرّغبة في التّعلّم، فهي تشكّل في مقاربتها تحدياً للمتعلم، حيث تجعله يحسّ أنّه في أمس الحاجة إلى اكتساب كفاية معينة لمقاربة الوضعية بطريقة فعّالة، وبذلك تتولّد لديه رغبة التّعلّم، ويسمى هذا بالوظيفة الديدانكتيكية لهذا النوع من الوضعيات، وهي وظيفة تحفيزية على فاعلية بناء التعلّات المرتبطة بالكفاية، ليست هذه الوضعية تمريناً، وإنما مقارنة لمشكل أو إشكالية ما.

- تساعد الوضعية المشكلة على المرور من التّصور الخطّي في التّعلّم على تصوّر لولبي أو إدماجي يقوم على الرّعزة واللاتوازن.

- الوضعية المشكلة استراتيجية في التّعليم تفرض الانخراط الكلّي للمتعلم.

- تقتض وجود عوائق وإكراهات، وتتطلب إعادة تنظيم للمعارف السابقة، والحث على إيجاد وسائل لحلّها فإنّها تستهدف عدّة أهداف تعليمية تهم مادة دراسية أو عدّة مواد دراسية في الآن نفسه. (الحسن اللحية، 2012، ص112، 113)

- تشكّل الوضعية المشكلة تحدّ بالنسبة للمتعلم، ولكنّها في الوقت ذاته تحدّ قابل للحل، لأنّ المتعلّم إذا واجه عدّة صعوبات في حل مشكلة ما ولم يصل إلى حل معيّن بعد جهد جهيد

وتفكير عميق، فإنّه سينفر من التّعلّم، لذا فالمشكلة المعطاة يجب أن تكون في متناول المتعلّمين.

- الجّدّة، حيث إنّ المتعلّمين لم يتلقوا أي تكوين مسبق بشأنها؛ لذا فإجاباتها غير معروفة من ذي قبل.

- غموض المسار المؤدي إلى الحل؛ فهي لا تتوفّر على حل أو إجراءات معروفة مسبقاً، لذا فحلّها يتطلب إجراءات جديدة، حيث تقوم الذات بمجهودات ذهنيّة وتعبئة مجموعة من المعلومات والوسائل لبلوغ الحل.

- الواقعيّة؛ فالمشكلات المطروحة في أغلب الأحيان تكون شبيهة للمشكلات التي قد يصادفها المتعلّم في الحياة اليوميّة وقد تفوقها تعقيداً.

- تساعد الوضعيّة المشكلة على البحث وتنمي استمراريّته، وبالطبع لا نقصد بالبحث ذلك الفعل الميكانيكي الذي يقوم به المتعلّم بطريقة سطحيّة، وإنّما البحث هو ذلك الفعل الخلاق والبناء الذي يشعر المتعلّم بضرورة الوصول إلى إجابة عن مشكلة ما من خلال قيامه بمجموعة من العمليات الذهنيّة ووضع فرضيات عديدة وتجريب إجراءات متنوّعة.

- تعدّ الوضعيّة المشكلة وسيلة للتّعلّم وليست نتيجة له؛ إذا بواسطتها يكتسب المتعلّم معارف جديدة، حيث إنّ النّصور الحقيقي لمفهوم حل المشكلة يرتبط أساساً بسيرورة الأداء؛ أي كميّة الإنجاز أو العمل أكثر مما يرتبط بحصيلة أو نتيجة العمل.

- لكي تتميّز الوضعيّة المشكلة عن غيرها؛ كالمسألة والنّمزين يجب أن يتوفّر فيها معيار: الجهل بالحل أو النّتيجة، الإبداعيّة في الحل وطرق الاستعمال.

- تغذي الوضعيّة المشكلة الجدل والنّقاش.

- التّنوّع، وهذا من أجل تحقيق تفاعل جميع المتعلّمين على اختلاف الفروقات بينهم، فالمتعلّمون يختلفون من حيث أساليبهم في حل المشكلات حسب اختلاف معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم العقليّة ودرجة تأثرهم وتحمّسهم وتفاعلهم مع مضمون الموقف الذي يواجهونه وأدواته (البصريّة، السّميّة، الحركيّة،...).

8. مكوّنات الوضعيّة المشكلة

تهدف الوضعيات المشكل إلى الانتقال بالمتعلّم من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم، وهذا يستوجب جعل المتعلّم محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، بحيث يصبح التّعلّم لديه جزءاً

أساسياً من شخصيته، وذلك من خلال توريثه في مشكلة ما، وهو ما يلزمه إيجاد حل لها أو انخراطه في التعلّم طواعية.

ولكي نستطيع الوصول بالمتعلّم إلى هذه المرحلة لا بدّ للمعلّم أن يبني وضعية تتسم بخصائص معيّنة، وهذا في ضوء استحضاره للوظيفة التي سيؤديها المتعلّم، وكذا الوظيفة التي ستؤديها الوضعية (الكفايات)، ولعلّ أهم التّوجيهات التي يمكن أن تساعد في ذلك نذكر منها: (الحسن اللحية، 2012، ص193، 168)

- وضوح السّنات المعتمدة التي سينطلق منها المتعلّم، مثل: نص مكتوب، خارطة، رسم بياني، صورة،...

- أن تتسم العناصر المكونة للدعامة مع سياق معيّن حتى تكون وظيفيّة: الصياغة الوصفية للوضعية.

- وجود معلومات أو معارف تلعب دور الموارد تساعد المتعلم على الفهم والاشتغال أو تشوُّش الفهم والاشتغال.

- وجود معطيات تتضمّن الوضعية قابلة للاستثمار في حلّها.

- وضوح الهدف أو الأهداف من الوضعية.

- وضوح التّعليمات المتضمّنة في الوضعية: المهمة المطلوب القيام بها من طرف المتعلّم مع التّركيز على ما يراد إكسابه للمتعلم.

- وجود صياغة صعبة أو متناقضة أو مشوشة تعمل على إزعاج المتعلم وتورّطه.

- تحديد المكتسبات الأوليّة للمتعلمين.

- الانطلاق في بناء الوضعية من أخطاء شائعة أو تصوّرات متناقضة أو عوائق معلومة.

- يمكن الانطلاق في بناء الوضعيات المشكلة من جهل المتعلمين بأمر ما أو بمعرفة يظنون أنهم متحكمون فيها.

إذا، هذه بعض المنطلقات التي يمكن أن ينطلق منها المعلم لبناء وضعية مشكلة التي تتكون من عنصرين أساسيين، وهما: السند (support)، والمهمة المبنية على التعلّيم (consigne).

1.8. السند: ويتضمن السند مجموع العناصر المادية التي تقدّم للمتعلم لحل المشكل، والمتمثلة في:

أ - **السياق:** ويقصد به المجال أو الإطار الذي تمارس فيه الكفاءة (سياق تربوي، اجتماعي، علمي...)، كما يُقصد به الإطار العام الذي يوطّر المشكلة، ويعطيها مغزى ودلالة بالنسبة للمتعلم. وهذا السياق يحيل المتعلم على مشكلة تتطلب حلا دون الوصول إليه بطريقة مباشرة، وهذا يحتمّ عليه أن يمر عبر مراحل أو خطوات أو يجرب فرضيات لبلوغ الحل أو الحلول المناسبة، كما يجب أن يكون السياق مناسباً لمستوى المتعلم وذا دلالة بالنسبة له، خال من الكلمات أو المفاهيم التقنية التي يمكن أن تستغلّ عليه الفهم، وفي الوقت نفسه يحمل تحدياً أو صعوبة جديدة يجب تجاوزها. (محمد أمزيان، 2016، ص39)

ب - **المرجعية:** وتعني المراجع التي تتأسس عليها الوضعية (مرجع زمني، مرجع مكاني، مرجع حدثي...) وهناك من يدمج المرجعية في المعلومات.

ج - **المعلومات:** تعني مجموع المعطيات، التي سينطلق منها المتعلم في مقارنة الوضعية بجانب الموارد الداخلية والخارجية، وهي منطلقات المتعلم في الإنجاز سواء كانت رئيسة أو مشوشة أو ناقصة (معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم، ...).

د - **الوظيفة:** وهي هدف الوضعية التي يتم إنجاز المهمة من أجله (كتابة نص، إدماج تعلمات، إيجاد حلول، ...)، وترتبط الأهداف بتجاوز بعض النقائص التي يعاني منها المتعلمون؛ نقص في المعارف، نقص في المهارات أو غياب سلوكات ومواقف مناسبة.

هـ - **شروط الإنجاز:** وتعني تحديد طبيعة الوسائل المسموح باستعمالها أثناء الإنجاز، فكل وضعية مشكلة مقترحة على المتعلم تحيل على وسائل معينة ينتظر منه استخدامها في حدود المطلوب، في حين قد يمنع على المتعلم استعمال وسائل معينة من أجل بذل جهد أكبر والاعتماد على نفسه وقدراته المعرفية أثناء بحثه على الحلول المناسبة. (محمد أمزيان، ص39، 40) ومن أمثلة ذلك في اللغة العربية، تحديد عدد أسطر الموضوع أو توظيف بعض الظواهر البلاغية أو النحوية.

2.8. المهمة (المطلوب، التعلّيمية): وهي مجموع التعلّيمات المطلوب من المتعلم إنجازها، ويشترط أن تكون صياغتها واضحة ودقيقة بعيدة عن التأويل؛ كأن يستعمل المعلم الأفعال الإجرائية، مثل: حدّد، استخرج، قارن، احسب، اكتب، ...

وتجدر الإشارة في هذا المقام، أن هناك من يضيف عناصر أخرى للوضعية المشكلة، منها:

- تحديد العائق أو الصعوبة بدقة.
 - تحديد طبيعة العمل: فردي، زوجي، مجموعات.
 - وضع فرضيات واقتراح استراتيجيات لإيجاد الحلول.
- وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أن العديد من الباحثين قد اختلف في تحديد مكونات الوضعية المشكلة وكيفية بنائها؛ ومنهم: "دي كتيل"، "دي فيتشي"، "ميريو"، "جونار"، "فرونسوا"، "بارتون" وغيرهم (محمد الطاهر وعلي، 2006، ص 26، 27)، وهذا الأمر في الحقيقة يساعد في فهمها والإحاطة بكل متعلقاتها.

9. أنواع الوضعية المشكلة

تتطلب العملية التعليمية التعلمية في ضوء المقاربة بالكفايات العديد من الوضعيات المشكلة في كافة مراحلها، وعلى حسب كفاياتها المستهدفة، والوقت المخصص لها، ومستويات متعلميها لكي تؤدي دورها الفعال في بناء التعلّات، وهو ما يفرض اعتماد وضعيات مشكلة مختلفة ومتنوعة، لعل أبرزها الآتي:

1.9. وضعية الاستكشاف أو الانطلاق:

وهي الوضعيات التي يعدها المعلم في سياق تعلم جديد، وهي وضعية بيداغوجية تستهدف خلق فضاء للتفكير والتحليل تمكّن المتعلمين من بناء مفاهيم جديدة، ولا يتم ذلك إلا بمرور المتعلمين بالصراع المعرفي: التمثلات الخاطئة، اللاتوازن،... والغاية من هذه الوضعية تحفيز المتعلمين على الانخراط الفردي والجماعي في التعلم. (الحسن اللحية، 2012، ص 131)

2.9. الوضعية المشكلة المستهدفة:

هي وضعية خاصة ببيداغوجيا الإدماج عند "اغزافي رويجيس"، وحيث أنها وضعيات لاستثمار المكتسبات السابقة للمتعلم، حيث يتم إعدادها عند نهاية كل تعلم مما يجعلها تتخذ

صبغتين أساسيتين هما الصبغة الإدماجية أو الصبغة التقويمية حصرا. (الحسن اللحية، 2012، ص134)

3.9. الوضعية المشكلة المعقدة:

وهي وضعية تصلح لتعبئة معارف ومهارات جديدة، وتتميز بالجدّة ويتعقّد معيّن، يتعلم التلميذ من خلالها شيئا جديدا (مفهوم جديد، قاعدة نحوية، مهارة معينة،...) عن طريق المحاولة والخطأ والتكرار والتعديل،... هذا، وتزداد الوضعية تعقيدا كلما تعقّدت العمليات العقلية التي تتطلبها؛ سواء أكانت استنتاجا أو استقراء أو تركيبا أو غيرها.

4.9. الوضعية المشكلة المركبة:

تختلف الوضعية المركبة عن الوضعية المعقدة من حيث إنّ الوضعية المعقدة تنطلق من الجهل بالشيء إلى تعلّمه؛ كمن يركب دراجة هوائية لأول مرة أو يريد تعلم ركوبها، في حين أن الوضعية المركبة تنطلق من المعرفة بالشيء مع إضافة صعوبات أخرى كالسائق الذي يسوق سيارة في معظم الأيام لكنه وجد نفسه مضطرا لسياقة شاحنة كبيرة لأول مرة، فالوضعية المركبة تضيف عنصرا جديدا ومختلفا يتطلب التّحكم فيه أو إتقانه. (الحسن اللحية، 2012، ص136)

إذا، فالوضعية المشكلة المركبة تنطلق مما يعرفه المتعلّم ويتقنه ويضيف إليه تعلّما جديدا، فمثلا درس المتعلم أن الفاعل يكون ظاهرا في الجملة الفعلية، وسيدرس أن الفاعل قد يكون ضميرا مستترا أيضا.

5.9. الوضعية المشكلة البسيطة:

تعتبر المشكلة بسيطة إذا كانت كل العناصر الضّرورية للحل معروفة لدى المتعلم أو يمكن الوصول إليها حتى وإن تعلّق الأمر بوضعية جديدة، فالحل وحيد وغير قابل للتأويل ويمكن التّحقق منه. (محمد الطاهر وعلي، 2006، ص16)

6.9. الوضعية المشكلة الدالة:

من خاصية الوضعية الجيدة والمناسبة والملائمة أن تكون وضعية دالة أو حاملة لدلالات حتى يكون لها معنى فعليًا وحقيقيا لا اصطناعيا لدى المتعلّم لتحفّزه على التّعلم وتكسبه

معارف أو مهارات جديدة، وتكتسب الوضعية هذه الميزة عندما تفتح على واقع المتعلم ومحيطه (الاجتماعي، الثقافي، الديني،...).

7.9. الوضعية المشكلة المفتوحة:

وهي مشكلة لا يتوفر فيها المتعلمون على أنماط جاهزة في الحل مما يدفعهم للإبداع، حيث تضع المشكلات المفتوحة المتعلمين في وضعيات جدّ معقّدة تتطلب منهم التأمّل والإبداع للوصول للحل، كما أن هذه المشكلات تحل بطرق شتّى وما على المتعلم إلا الوصول إليها.

8.9. الوضعية المشكلة التقييمية:

وهي الوضعية التي تهدف إلى تعبئة معارف المتعلم ومهاراته للوصول إلى حلّ مشكلة ما. عموماً، يمكن الحديث عن وضعيتين أساسيتين للوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلّمية، وهما الوضعية المشكلة البسيطة والوضعية المشكلة المعقّدة أو المفتوحة، حيث إنّ الأولى تضع المتعلّم في تحدٍّ يتطلّب حلاً واحداً، في حين تقبل الثانية عدّة حلول من خلال إدماج العديد من المكتسبات والمهارات.

10. أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلّمية

إنّ وجوب اعتماد الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلّمية راجع إلى أهمية مخرجاتها في العملية التعليمية التعلّمية، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- التعلّم الذاتي: إنّ أسلوب حل المشكلات يساعد المتعلّم على بلوغ تعلّم فعّال يمكنه من بناء معارفه بنفسه، ويساعده على اكتساب قدرات عديدة، منها: التحليل، التركيب، التقويم، الإدماج، النقد،... فالمعرفة ليست شيئاً معطى أو جاهزاً، يعطى ويلقن من الخارج، بل هي ممارسة دؤوبة وسيروية تبنى تدريجياً من لدن المتعلّم، فأثناء مواجهته للمشكلات تتبادر إلى ذهنه مجموعة من الأسئلة التي تحيّر ذهنه، وتستتفر معارفه ومكتسباته السابقة، وأثناء تلمّسه للحل أو الحلول المناسبة لا يلبث أن يجرب عن طريق المحاولة والخطأ مجموعة من الفرضيات، ثم يعتمد بعد ذلك إلى معاينة آثار قراراته، فيستنتج أو يتوقّع نجاحه أو فشله. كما أنّ الخبرات والتجارب التي اكتسبها عن طريق الاحتكاك بالمشكلات تؤدي به إلى أن يحتفظ

بما يراه فعالا وناجعا من الأساليب والمهارات، ويبعد ما يراه غير مناسب.(محمد أمزيان، 2016، ص37)

- البعد عن اجترار المعلومات وحفظها بطريقة سلبية.
- خلق بيئة تفاعلية بين جميع المتعلمين؛ وذلك من خلال عرض الأفكار وتبادلها ومناقشتها ونقدها.

- استحضار معارف المتعلم وخبراته وتجنيدها لمواجهة صعوبات وتحديات جديدة.
- إكساب المتعلم الثقة بالنفس من خلال إبداء رأيه وإيجاد طرائق متنوعة لحل المشكلات.
- تنمّي الدافعية لبناء المعارف والكفايات، كما تعطي عملية التعلم معنى وظيفي وملموس.
- تعدّ من أنجع الوسائل لتحقيق الإدماج.

- نقيس المعارف والمكتسبات الفعلية والوظيفية للمتعلم (كفاياته).
- توسيع مدارك المتعلم وتنمية مهارات التفكير والتخطيط لديه، ممّا يدفعه إلى التعلم والإبداع، وقد أكدت العديد من الدراسات أن المتعلمين الذين طوّروا مهارات تفكيرهم، كانوا أكثر دافعية من غيرهم، وأكثر إقبالا على المادة الدراسية التي يجدون فيها متعة وإثارة، وهذا ما يؤدي إلى تغيير نوعي في طريقة التدريس، بحيث يصبح المعلم موجّهاً ويصبح المتعلم فاعلا في بناء المعرفة عن طريق المشاركة الفعلية والمناقشة الجماعية في حل المشكلات المعروضة.(محمد أمزيان، 2016، ص38)

- بيان أهمية كلّ المعارف والخبرات في حل المشكلات، مما يجعله يهتم بكل جزئيات التعلم في المستقبل.

- إكساب المتعلم استراتيجيات وإجراءات ومهارات في التفكير والإبداع.
- تؤكد الدراسات التربوية الحديثة على أنّ التعلم الذي يتمّ من خلال نشاط المتعلم والبحث والاستكشاف يكون أكثر فعالية وإيجابية واستمرارية من التعليم التقني وأسلوب الإلقاء الذي يكون فيه المعلم مرسلا والمتعلم مستقبلا سلبيا، لذا فالتعلم بواسطة الكفايات والوضعية المشكلة يساعد المتعلم على اكتشاف الحقائق والمفاهيم بمعونة المعلم الموجّه، وبذلك يتمكن من حلّ المشكلات الجديدة التي تواجهه في الحياة اليومية.

- إنّ طرائق التعليم كثيرا ما عانت من معالجة الفروق الفردية، ولكنّه بمجيء المقاربة بالكفايات فقد عالجت جانبا مهماً من هاته الفروق إذا ما استغلّت بالطريقة الصحيحة لأنّ

التَّعلُّم بواسطة المقاربة بالكفايات يَتِيح للمتعلِّم اكتشاف ميولاته واتِّجاهاته هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنَّ قيام المقاربة بالكفايات على إرشاد المتعلِّمين إلى مصادر التَّعلُّم وأساليبه (طرائق حل المشكلات) يوفِّر لهم فرصة للبحث بأنفسهم منمِّين بذلك قدراتهم واستعداداتهم مركِّزين في هذا الجانب أن يكون التَّعلُّم غاية لا تنتهي عند محتوى المناهج وأساليب التَّقويم. (فيصل بن علي، 2016، ص55)

- تُبرز طريقة الوضعية المشكلة شخصية الفرد وتمنحه الاستقلالية، وتتمي فيه روح المسؤولية، فيظهر الجانب الإبداعي له، إذ تُعرب عن نوع من "التحدِّي لتحفِّز المتعلم على إيجاد الحلول للمحافظة على التعلم الذاتي، حيث تضع الطلبة في أجندة التعلم الخاصة بهم، فيبحثون عن الأشياء غير معروفة لديهم والمطلوبة لحل المشكلة". (عبد الله طه إبراهيم بسام، 2009، ص71)

11. معايير تصنيف المشكلات

يمكن تصنيف المشكلات استنادا إلى معيارين اثنين؛ وهما الصياغة والاعتيادية. وتحتهما يمكن التمييز بين نوعين من المشكلات حسب كل معيار، كالآتي:

1.11. معيار الصياغة:

أ- مشكلات محدَّدة الصياغة: ويغلب هذا النوع من الوضعيات المشكلة على الكتب المدرسيَّة، لأنَّ المدرِّسين غالبا ما يعمدون إلى طرح مشكلات تكون واضحة الأهداف، لذا فالمتعلمون يكونون أمام وضعيات تتطلب حولا مضبوطة.

ب- مشكلات غير محدَّدة الصياغة: وهي المشكلات التي تتصف بنوع من الغموض والتجريد وعدم الوضوح، وبالتالي فهي لا ترتبط باستراتيجية واضحة لبلوغ الحل. لذا يتعين على الفرد أن يبدع استراتيجية ملائمة لبلوغ الحل، ويرتبط هذا النوع من المشكلات بتطوير التفكير الإبداعي الزامي إلى إيجاد حلول غير مألوفة وغير متوقعة أحيانا (محمد أمزيان، 2016، ص68، 69). ويتطلَّب هذا النوع وقتا وجهدا كبيرا لإعداده، لذا نجد أن أغلب معدِّي الكتب وحتى المعلمين لا يكلفون أنفسهم عناء صياغتها.

2.11. معيار الاعتيادية:

أ - مشكلات معتادة: وهي المشكلات التي تكون ذات طبيعة مألوفة، وتتطلب حلا بسيطا، ولا يتطلب حلها قدرة على التجريد أو اللجوء إلى استخدام العمليات العقلية العليا، ويسود هذا النوع في المراحل الدراسية الأولى أو الابتدائية.

ب - مشكلات غير معتادة: وهي غالبا ما تكون معقدة وغير مألوفة وبالتالي تتطلب استراتيجية معينة لحلها، كما تتطلب مهارات عالية وقدرة على التجريد، لذا لا نجدها إلا في المراحل الدراسية المتقدمة. (محمد أمزيان، 2016، ص70)

12. واقع الوضعية المشكلة في الكتب المدرسية

من خلال طرحنا للتصور الحقيقي والفعلي للوضعية المشكلة في ضوء المقاربة بالكفايات، يمكن القول إن أغلب الوضعيات التي تتوفر عليها كتبنا المدرسية ما هي في الحقيقة إلا أشباه وضعيات مشكلة (إلا ما ندر منها)، أو يمكن القول عنها أنها مشكلات بسيطة ومعتادة محدّدة الصياغة، حيث يتم فيها تحديد الهدف أو الحل المرتقب بشكل واضح، وبالتالي تكون الاستراتيجيات والإجراءات المتبعة لإيجاد الحل أو الحلول سهلة وواضحة، وهذا الأمر يؤدي إلى تعود المتعلمين عليها فتصبح هذه الوضعيات مألوفة، وبذلك يبتعد المتعلمون عن الإبداع وإعمال الفكر لاكتساب استراتيجيات جديدة توسع مداركهم وتحضرهم لما هم مقبلون عليه من مواقف مختلفة في حياتهم اليومية، ولهذا يقترح "جيرار دو فتشي" بعض المنطلقات

لبناء وضعية مشكلة حقيقية (الحسن اللحية، 2012، ص181، 182)، وهي:

- العمل على إظهار تصوّرات المتعلمين بتناقضاتها: من كان له الحق في قول كذا...؟
- العمل على تحويل أشباه الوضعيات الموجودة بالكتاب المدرسي إلى وضعيات مشكلة.
- إيجاد نصوص متناقضة.
- إيجاد أحداث متناقضة ظاهرياً.
- إيجاد حل لتجربة أو حدث غير متوقع وربما يستحيل وقوعه.
- الاشتغال في تناقض مع ما تعلّمه التلاميذ سابقا، أو في تناقض مع الممارسات الاجتماعية الاعتيادية: القطيعة من أجل المرور إلى مستوى عال من الصياغة.
- تأزيم أو نقد النماذج الجاهزة أو الحس المشترك.
- الاستئثار المباشرة للمتعلّمين.

- إيجاد صياغة أو فكرة صادمة.
 - إيجاد نصوص تستدعي حساسية أو قيم المتعلمين.
 - وضع مشكل بلا أسئلة.
 - إشغال ما يعتقد المتعلمون أنهم نجحوا فيه بسهولة.
 - إيجاد تحد يبدو صعب التجاوز أو العكس.
- إضافة إلى هذه المنطلقات، تجدر الإشارة إلى أن فعالية الوضعية المشكلة في التعلم تتأثر من خلال تحديد الخطوات العامة والمناسبة لحلها، والتي يمكن تلخيصها في الآتي: (محمد أمزيان، 2016، ص70، 71، 72)
- تعرف المشكلة (تشخيص المشكلة).
 - تحديد المشكلة.
 - وضع خطة عمل.
 - تنظيم المواد.
 - التتبع والتقويم.
- إنّ ما أشرنا إليه حول كيفية بناء وضعية مشكلة أو خصائصها أو أنواعها يمكن أن يكون عوناً للمعلم في توظيف الوضعية المشكلة بطريقة صحيحة، خاصة أن الوثائق التربوية قد أهملت هذه الجزئيات الهامة، لذا لا يمكن استيعاب هذه المفاهيم والتصورات الجديدة إلا من خلال الشرح الكافي وتقديم نماذج تطبيقية يستأنس بها المعلم في بناء درسه.

13. خطوات حلّ الوضعية المشكلة

- يتطلب حلّ الوضعية المشكلة من المتعلم القيام بمجموعة من الخطوات هي: (أحمد الفاسي، ص16، 17)
- إحساس المتعلم بالمشكلة مع تحديدها بدقة.
 - جمع كل المعلومات المتعلقة بالمشكلة.
 - اقتراح فرضيات وتخمينات تتعلق بالحل.
 - البدء في القيام بعمليات الحل.
 - اختبار المتعلم لفرضياته وتمحيصها.

- بلورة خطة ملائمة من أجل إنتاج حل شخصي.
- الاشتغال على حلول ممكنة داخل مجموعات صغيرة (خلال مرحلة البناء) والعمل بشكل فردي أثناء التقويم.
- الوصول إلى استنتاجات.
- شرح النتيجة، مع تقديم الطريقة والخطوات المتبعة للمناقشة.
- التحقق الذاتي والجماعي من الحلول المتوصل إليها.
- يعمم المتعلم ما توصل إليه من مشاكل مشابهة قد تعترضه.

14. خاتمة:

من خلال عرضنا لأهم متعلقات الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفايات توصلنا إلى ما يأتي:

- ترتبط الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفايات بحل المشكلات المشابهة للمواقف الطبيعية التي يواجهها المتعلم في حياته اليومية، وهذا من أجل إكسابه مهارات التعلم الذاتي، ولكن لن يتحقق ذلك إلا من خلال صياغة وضعيات مشكلة متنوعة وفعالة.
- إن نجاعة المقاربة بالكفايات وفعاليتها في التعلم يقوم بدرجة كبيرة على الوضعية المشكلة باعتبارها أحد أهم أسسها، ولعل فشلها راجع إلى أن أغلب الوضعيات المشكلة الموجودة في الكتاب المدرسي أو تلك التي يعتمد عليها المعلمون هي وضعيات بسيطة ومألوفة، لذا يجد المتعلم نفسه في إطار المقاربات التقليدية التي تركز على اكتساب المعارف أكثر من اكتساب آليات التفكير وإجراءات التنفيذ والتي تعد من أهم نتائج استثمار الوضعية المشكلة بطريقة صحيحة وسليمة.
- إن نجاح العملية التعليمية التعلمية وفعاليتها مرهون بدرجة كبيرة بمدى فهم المقاربات الحديثة وتطبيق مبادئها بطريقة صحيحة.
- وعلى هذا الأساس، يجب على معدي المناهج والكتب المدرسية أن يشرحوا المفاهيم والمبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات شرحا وافيا متبوعا بنماذج تطبيقية يستأنس بها المعلمون في أداء مهامهم التعليمية. إضافة إلى ذلك على المعلمين أن يحدّثوا معلوماتهم ويكونوا أنفسهم، وذلك بالاطلاع على كلّ المستجدات في حقل التعليمات.

15. قائمة المراجع:

- المراجع العربية:

- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب، (د. ط)، (د. ت).
- الحسن اللحية، الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، 2012.
- بدير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الجديدة المغرب، 2000.
- رمضان إرزيل، محمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط2، 2004، ج1.
- عبد الله طه إبراهيم بسام، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
- علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك (نموذج النحو الوظيفي من المعرفي العلمية إلى المعرفة المدرسية)، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
- فاطمة الزهراء بوكرم، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، الجزائر، 2008.
- فيصل بن علي، "متطلبات المقاربة بالكفاءات وأهميتها في عملية التعليم والتعلم"، مجلة مقاربات، جامعة الجلفة، ع:22، 2016.
- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2006.
- محمد أمزيان، بيداغوجيا المعرفة (حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية)، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2016.

- المراجع الأجنبية:

- Roegiers xavier, une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, de Boeck, paris, (2000).