المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتعليم الأولي والرياضة

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الشرق
Centre Régional des Métiers de l Education et de la Formation de l Oriental

سلسلة ندوات وأيام دراسية

-25-

واقع التدريس بالوضعية المشكلة وإكراهاته

بين إشكالات التأسيس النظري ومفارقات التنزيل الديداكتيكي

تنسيق

د. يوسف لوكيلي د. مصطفى بوقدور د. يوسف العلمي

د. محمد بوكلاح

تقديم

د. مصطفى صادقي

المشـــــــاركـــــــون

د. يوسف لوكيـــلي د. مصطفى بوقدور د. الحسن قايـــدة د. يوسف العلـــمي
د. يحـــي بولحـــية ذ. محمد ملحاوي د. سعيد أرديـــف د. الهواري فرعـــون
د. محمد علي الدراوي ذ. محمد عبد اللوي د. محمـد بوكـــلاح د. أنـــس آقصـــبي
د. الشريف الهلالي د. رضوان رابـــحي د. عبد الصمد طبـــيب د. التجاني بولـــعوالي

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ
ⴰ ⵙⵓⵓⵍⵎⴰ ⴰⵎⵚⵎⴰⵓⵙ ⴰ ⵜⵙⵍⵙⵜ

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتعليم الأولي والرياضة

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
ⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏⵜⵉⵖⵔⵉⴱ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵏⴰⵔⵉⵏ ⵏ ⵍⵎⵣⵓⵔⵉ
Centre Régional des Métiers de l Education et de la Formation de l Oriental

سلسلة ندوات وأيام دراسية

-25-

واقع التدريس بالوضعية المشكلة وإكراهاته

بين إشكالات التأسيس النظري ومفارقات التنزيل الديداكتيكي

تنسيق

د. يوسف لوكيلي د. مصطفى بوقدور د. يوسف العلمي

د. محمد بوكلاح

تقديم

د. مصطفى صادقي

العنوان : و اقع التدريس بالوضعية المشكلة وإكراهاته: بين إشكالات التأسيس النظري ومفارقات التنزيل الديداكتيكي
تنسيق : د. يوسف لوكيلي - د. مصطفى بوقدور- د. يوسف العلمي - د. محمد بوكلاح
الناشر : المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق - وجدة
السلسلة : ندوات و أيام دراسية -25-
الطبعة : الأولى - 2025
الطبع : مطبعة بنموسي
الإيداع القانوني : 2025MO4770
ردمك : 978-9920-8956-5-1

جميع الحقوق محفوظة
ما يرد في المنشورات ضمن هذه السلسلة يعبر عن آراء أصحابه

اللجنة العلمية

د. يوسف لوكيلي	ذ. عبد الرحيم صادقي
د. يوسف العلمي	د. محمد بوكلاخ
د. مصطفى بوقدور	د. حمزة الشرعي
د. أحمد حالي	د. الحسن قايدة
د. محمد الجناتي	د. الطاهر قدوري
د. مصطفى صادقي	د. محمد علي الدراوي
دة. كلثومة دخوش	د. موسى التلاغي
د. عبد اللطيف بوعبدلاوي	د. يحيى بولحية
د. محمد غوردو	د. لخضر البوجياوي

د. النجاني بولعوالي

اللجنة المنظمة

د. يوسف لوكيلي	د. مصطفى صادقي
د. يوسف العلمي	د. محمد الجناتي
د. مصطفى بوقدور	د. محمد بوكلاخ
د. أحمد حالي	د. موسى التلاغي

فهرس المحتويات

تقديم 9

د. مصطفى صادقي

مقدمة عامة 13

المرجعيات التشريعية والتربوية للوضعية المشكلة 19

د. يوسف لوكيلي

التمثيل المعرفي وتنمية استراتيجيات حل المشكلات: جدلية الفهم والخبرة 33

د. مصطفى بوقدور

انزلاقات بيداغوجية معوقة لمدخل الوضعية مشكلة في الدرس الشرعي 125

د. الحسن قايدة

التدريس بالوضعية المشكلة الدامجة ودوره في تحقيق التكامل والتداخل بين مداخل مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي 139

د. يوسف العلمي

الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي بالسلك الابتدائي: مادة التربية الإسلامية أنموذجا 155

د. محمد علي الدراوي

الوضعية المشكلة الدامجة والتعليم الصريح المرجعيات وجدل العلاقات 167

د. محمد ملحاوي

الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية وسؤال ترسيخ القيم وبناء التعلمات 191

د. حسن العسري

مأزق العمل ببيداغوجيا حل المشكلات في مجال تدريس اللغات 219

د. سعيد أرديف

الوضعية المشكلة والمقاربة بالكفايات أي علاقة؟ 243

د. الهواري فرعون

الوضعية المشكلة في التدريس ـ الواقع والتحديات: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الثانوي بجهة الشرق المغربية 275

د. الشريف الهلالي

الوضعية المشكلة بين البرامج والتوجهات وإكراهات الممارسة الصفية في درس الاجتماعيات -نماذج تطبيقية بالثانية إعدادي- 299

د. يحي بولحية

دور الوضعية المشكلة في تعلم الجغرافيا المدرسية وتطور التمثلات المجالية 315

د. أنس أقصبي

إكراهات تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة في الثانوي الإعدادي وسبل تجاوزها، نماذج من إقليم تاوريرت 351

د. رضوان رابحي

واقع تدريس مكون التاريخ باستخدام الوضعية المشكلة بالسلك الثانوي الإعدادي دراسة ميدانية بالمديرية الإقليمية وجدة أنكاد نموذجا375

د. محمد عبد اللوي

الوضعية التربوية لدى الأطفال من خلفيات مغربية مسلمة في السياق البلجيكي 391

د. التجاني بولعوالي

تقديم

د. مصطفى صادقي

أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

ليس يخفى ما تعرفه المنظومات التربوية الدولية من تنافس شديد، ومن سعي حثيث لحيازة قصب السبق في مؤشرات الجودة والتميز في الأداء التربوي، وما تخوله الأمم للأجيال الصاعدة من إمكانات النبوغ وفرص الريادة والإبداع. وما فتئت التربية تتلمس سبل الارتقاء والنجاح من خلال تجريب الأساليب البيداغوجية المتنوعة، واعتماد مقاربات مختلفة مستفادة من حقول نظرية وتطبيقية واسعة.

وهكذا، ألفينا البيداغوجيا قد يمّمت شطر المجال العسكري حينا، فأفادت منه مبادئ التخطيط الاستراتيجي، ومفاهيم التكتيك التربوي خصوصا مع بيداغوجيا الأهداف؛ ثم وجدناها نهلت حينا آخر من معين المعرفة الاقتصادية وإدارة الأعمال والتجارة، فأضحى الخطاب التربوي يدور في فلك المصطلح الاقتصادي من قبيل المدخلات والمخرجات ومعايير الجودة... ثم ألقت التقنية والصناعة الدقيقة بظلالها على التربية، بخاصة فيما يرتبط بهندسة المناهج التعليمية والنماذج التخطيطية في ذلك، بما يضاهي البطائق التقنية في المجال الصناعي...

في ذلكم السياق، ترد المقاربة بالكفايات -بمدارسها المتنوعة- بوصفها واحدة من أشهر الاختيارات البيداغوجية، وأكثرها انتشارا في المنظومات التربوية المعاصرة، محاولة الاستفادة من كل الإمكانيات المتاحة، فهي كما عبر عنها رومانفيل (*Romainville, Marc*) بقوله: "يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزًى، لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية". لقد تمثلت تلك الرهانات في أن مدخل الكفايات يحاول أن يحرر التعليم والاكتساب المعرفي من حدود المدرسة، ويجعله تعلما ذاتيا مستمرا مدى الحياة، يتماهى مع مشكلات الحياة المركبة، ويعمل على إكساب المتعلمين آليات حلها من خلال استدعاء قدراتهم، وتعبئة مواردهم الواسعة من معارف ومهارات ومواقف وخبرات.

ولا يتأتى الحديث عن بيداغوجيا الكفايات، إلا باستحضار الوضعية-المشكلة، إذ هي الجسر الرابط بين المدرسة المؤقتة، ومدرسة الحياة الممتدة. فكما أن الواقع المعيش يتحدى ذكاءنا وإمكاناتنا بصنوف المشكلات المركبة من قضايا قد يكون جزء منها معرفي، وآخر نفسي أو اجتماعي، وبعضها تواصلي أو مادي... فإن الدرس بالتبعية يبنى على أساس مواجهة مواقف أو وضعيات مماثلة، تتضمن مشكلات فيها من التركيب والتعقيد الذي تنتفي معه البداهة، وتستنفر فيه المكتسبات والخبرات والمهارات في سياق واحد مندمج، ثم لا يكون ذلك كافيا في حل المشكلة التي أحدثت لدى المتعلم نوعا من الحيرة وانعدام التوازن المعرفي؛ وتلك هي لحظة التعلم والتعليم بامتياز، إذ يغدو للتعلم معنى لدى طالبه، بل يصبح حاجة ملحة يسعى في تحقيقها.

وعلى غرار عموم قولهم "الحاجة أم الاختراع"، فإنه في خصوص التدريس بمدخل الكفايات يمكن القول إن "المشكلة أم التعلم"، ذلك بأنها ستصبح في المحصلة مشكلة المتعلم الخاصة، بفضل عناصرها التي تجعل التلميذ إزاء موقف تعليمي من صميم واقعه المعيش، وتستحثه لأداء مهمة محددة لا تتحقق إلا عبر محطات من الأنشطة البنائية، ووضعيات المعالجة والتعلم الذاتي.

ومع وضوح الأساس النظري للوضعية-المشكلة، وانسجامها مع مناخها النظري والتربوي ضمن المقاربة بالكفايات، والنظرية السوسيو- بنائية، وبيداغوجيا حل المشكلات... وبرغم الشهرة الكبيرة التي حظيت بها في الأوساط التربوية العالمية، مما جعل المنظومات التربوية في العديد من الدول تعتمدها في مختلف أنواع التدريس التقني والعلمي وفي العلوم الإنسانية؛ إلا أنها في سياق التطبيق المغربي منذ بدايات الألفية الثانية، لا تزال تطرح جملة من المشكلات سواء على مستوى التصور النظري، أو على مستوى الممارسة الصفية.

فمن الناحية التصورية لمفهوم الوضعية-المشكلة، لا يزال يشكل على الكثيرين نوع التركيب بين الجزأين المقترنين، فيحسبون أن بينهما تركيبا إضافيا، على اعتبار أن المشكلة وصف للوضعية، وليس الأمر على تلك الصفة التبسيطية، بل هو تركيب اقتراني بين مفهومين تربويين متمايزين، لكل منهما حقيقته وخصائصه التي ينبغي تصورها بكيفية صحيحة، ومراعاتها نظريا وتطبيقيا.

كما لا يزال الخلط بين الوضعية-المشكلة والتمهيد أو المدخل للدرس، مما يحد من فاعليتها ومركزيتها في بناء الدروس، ويجعلها لا تتجاوز عتبات التحفيز والاستشكال، فيما تبقى المهمة المطلوبة - وهي العنصر الأساسي المفضي إلى التدرج في مسالك التعلم- مهملة في الغالب، أو محدودة في أفق ضيق.

أما من ناحية الممارسة الصفية، فثمة صعوبات جمة يعانيها المدرسون في تصميم الوضعيات-المشكلة وفي استثمارها على الكيفية المطلوبة. وأسوأ ما في الأمر أن تتحول الوضعية-المشكلة إلى نص

قرائي - وهو أمر شائع في بعض المواد الدراسية، وتؤكده الكتب المدرسية-، بحيث يسري عليه ما يسري على النصوص الديداكتيكية من مراحل، ابتداء بمرحلة عرضها وقراءتها، ثم شرح المفردات وتفهّم التراكيب، وانتهاء باستخراج المضامين والمواقف والمقارنة بينها... ثم بعد ذلك يضرب عنها صفحا، ويرجع الدرس إلى مراحله التعليمية التقليدية تلقينا وشرحا، أو حوارا في أحسن الأحوال.

ناهيك عن الإكراهات الواقعية والمادية التي لا تدعم التدريس بمدخل الكفايات عموما، ومن ثم، لا تسمح للوضعية-المشكلة بأن تأخذ مداها وتتبوأ مكانتها المركزية، من قبيل انحصار الفعل التعليمي في الفصول الدراسية، وانفصال المدرسة عن محيطها وعن الحياة العامة، وهيمنة هواجس إتمام البرامج الدراسية استعدادا للامتحانات، واستمرار سيادة منطق المحتويات المعرفية بكيفيات مبطنة...

في خضم تلك الإشكالات المشار إليها إجمالا، تأتي هذه الندوة الوطنية الموسومة بـ: "واقع التدريس بالوضعية-المشكلة وإكراهاته، بين إشكالات التأسيس النظري ومفارقات التنزيل الديداكتيكي"، لتضع الأصبع على مجمل القضايا التنظيرية والتطبيقية المتعلقة بالوضعية-المشكلة؛ ولتسهم في تجويد فهمنا لأساسها وغاياتها ضمن المقاربة بالكفايات؛ وتسعف الممارسين التربويين بتلافي مشكلاتها العملية؛ وتمكنهم من تصميم وضعيات تعليمية ذات جودة وجدوى تربوية ملحوظة.

وإنه لا شك، موضوع تربوي جدير بالاهتمام، ومما تدعو الحاجة العملية الراهنة إليه، فكان ذلك اختيارا موفقا من اللجنة العلمية الساهرة على تنظيم الندوة أولا، ثم جهدا مستمرا مشكورا في قراءة الأعمال البحثية المتوصل بها، وتحكيمها وانتقاء الأجود منها، لتتكامل وجهات النظر وزوايا مقاربة الوضعية-المشكلة في سياق الممارسة التربوية المغربية، ضمن مختلف الأسلاك التعليمية والمواد الدراسية، ولينتهي ذلكم الجهد العلمي والعطاء المعرفي السخي، إلى إخراج هذا السجل العلمي المتميز في شكله ومضمونه.

نسأل الله تعالى أن يبارك في جهود جميع القائمين على هذا العمل، وأن ينفع به طلاب المعرفة التربوية، والأساتذة الممارسين. والحمد لله رب العالمين.

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

مقدمة عامة

إذا كانت تعبئة الموارد والمعارف والمهارات والمواقف الذاتية في الحياة اليومية عند مواجهة وضعية معقدة معينة غالبا ما لا تثير الانتباه، ولا تكون محل مناقشة، لأنها تدخل ضمن نمط التعلم الطبيعي التلقائي الذي يحدث في وضعيات طبيعية متباينة، فإنها في المجال التعليم والتعلم تطرح صعوبات جمة عند إعادة إنتاج هذا النمط من التعلم، لأنه يصعب استنساخه في حجرة الفصل، إذا لم يُمنح كل متعلم فرصة التعلم بسرعته الخاصة، ووفقا لإيقاعات تعلمه الشخصية في وضعيات طبيعية تتيح له تعبئة معارفه وموارده وقدراته، وتوظيفها في حل مشكلة، وإنجاز مهمة ما، أو اتخاذ قرار واضح بشأنها، ثم تحويلها إلى وضعيات جديدة مشابهة أو مختلفة (كزافي، روجي. 2007).

استنادا إلى هذا السياق، تأتي مقاربة الكفايات، وضمنها نموذج التعلم باعتماد الوضعية المشكلة لتُقيم روابط الاتصال بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية، وفي قلب هذا الربط تقع قضية المعنى. وهنا؛ لا ينظر نموذج التعلم القائم على الوضعيات إلى التعلم بوصفه نقلا أو غرسا، لأنه من جهة، ليس مجرد درس يعرضه المدرس بأكبر قدر ممكن من الوضوح، حتى يجعل المعرفة قابلة للتعليم، ثم يقوم التلميذ بتنفيذ أعمال النقل بدل بناء الفهم والاستيعاب. ومن جهة أخرى، ليس مجرد اكتساب للآليات، وغرس للسلوك أو المواقف أو ردود الفعل، وإنتاج استجابات متوقعة تجاه المشكلات المقترحة، يحرص المدرس أثناءها على ظروف النشاط، ومعرفة كيف يمكن لطريقة العمل أن تؤدي إلى تغييرات في سلوك التلاميذ. وعلى العكس من ذلك؛ ينطلق نموذج التعلم القائم على الوضعيات من مسلمة محورية مفادها أنه لا تشكل الكفاية إلا في حالة الممارسة في وضعية مركبة ومعقدة، (*P, Meirieu.1995*) تجعل المتعلم يتعلم في بيئة مدرسية لا تفصل بين السياق والممارسة، بغية تمكنه من بناء كفاياته وقدراته ومهاراته المتعددة وتنميتها، وتوظيفها في وضعيات جديدة ومختلفة.

تعود الوضعية المشكلة بالمتعلم إلى أحضان الحياة، وتمنح لتعلماته المعنى، وتردم الهوة بينه وبين المضامين التعليمية. وتنأى بنا على أن نعامله معاملة المستهلك، وترغمنا على معاملته معاملة الإنسان الطفل القابل للتربية (*A, Dalongeville. Et M, Huber. 2000*) في جو مفعم بالحرية، لأنها شرط أساس لكل تعلم (*C, Rogers. 1976*)، ولإن غاية التربية تعليم الفرد كيف يتحرر من السلطة، وتمكينه من التعلم ذاتيا كيف يستغني عن المدرس (منصف، عبد الحق. 2007). لذا؛ لا ينسجم التعلم بالوضعيات المشكلات مع باراديغم التعليم بوصفه فضاء لتبليغ المعارف، وإنما يقطعه معه، ويفتح للمتعلم إمكانات التكوين والتعلم الذاتي، لتحريك قدراته وموارده في وضعية تعليمية، ونقلها إلى وضعيات جديدة. لأن

التعلم تجربة تمس انخراط الذات الإنسانية داخل البيئة التي تعيش فيها. (*C, Rogers. 1976*) ثم لأن التفكير بنيات دينامية وفعالة موجهة للإدراك والمعرفة والتكيف، ومتغيرة بنمو الطفل، وليس مجرد صور وتمثلات وإدراكات تنطبع وتترك بصمة في البنيات الذهنية. فلم تعد علاقة الطفل بالبيئة الطبيعية والاجتماعية في البيداغوجيا المعاصرة تمر عبر وساطة المدرس الذي يقدم نماذج وبنيات مجردة لفهم الواقع، وإنما تعود بالمتعلم مباشرة إلى الواقع، ليواجه مشاكل بهدف حلها ذاتيا، معتمدا على قدراته الطبيعية. وهذا ما تراهن عليه البيداغوجيا المعاصرة عندما تحرص على إشراك المتعلمين في بناء المعارف المدرسية وتكميل خبراتهم ومساعدتهم على تنظيمها وتوظيفها في حل المشاكل وتمكينهم من الوعي بقدراتهم وأنشطتهم وتكوين مفاهيم حولها. فدور المدرسة هو الانطلاق من خبرات المتعلمين الطبيعية واليومية وتنظيمها داخل المواد المدرسية (منصف، عبد الحق. 2007). وبما أن التصورات التي يمتلكها الطفل تكون جزءا من المقرر الذي سيتولى المدرس تدرسيه إياه، فإن الطريقة التي بموجبها يُبنى هذا المقرر انطلاقا من خبرات الطفل تلك، تكون حقا وحدها الطريقة الوحيدة الطبيعية والمتدرجة للتعلم (*J, Dewey. 1931*).

إن مهمة المؤسسة المدرسية المعاصرة هي وضع المتعلم أمام خبرات وداخل وضعيات بيداغوجية يكتسب منها مهارات وأنشطة ذهنية وعملية. تتجلى في تنمية قاعدة معرفية قوية قوامها إتقان مهارات التفكير، وإدراك العلاقات بين المعارف، وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات، حتى تسمح لكل متعلم بتبصر ممارساته، والنظر في الغير والعالم. وفي الوقت ذاته؛ مساعدته على التكيف مع السياقات الاجتماعية، ونقد البداهات المغلوطة، والتحرر من سلطة العادة والأحكام المسبقة وهيمنة مظاهر الأشياء المخادعة. وما كان لهذه المهمة النجاح إلا إذا صار رهان البيئة المدرسية الأساس تعلم التعلم في إطار وضعيات مفعمة بالمعنى.

يصب التعلم بالوضعيات المشكلة في أجرأة هذه المهمة على مستوى الممارسة الصفية، لأن الوضعية المشكلة مثلما عُرفت لدى المشتغلين بها نظريا، تشير إلى مجموعة من المعلومات موضوعة في إطار سياقي يراد تفسيرها لأداء مهمة محددة، ونتيجتها ليس واضحة بذاتها على نحو مباشر (كزافي، روجيي. 2007). وهي أداة للتعلم، وليست نتيجة له، لأنها استراتيجية تعليمية لانخراط المتعلم في بناء تعلماته. ومهمة شاملة معقدة ودالة (*P, Meirieu.1993*)، لا تُحل إلا إذا ما قام المتعلم بتعديل تمثل معين أو اكتسب كفاية لم تكن متوفرة لديه. (*A, Dalongeville. M, Huber. 2000*) ومن ثم؛ فهي خلخلة بناءة، هدفها مساعدة المتعلم على التقدم الدراسي *(A, Dalongeville. 2001)*. أما من حيث خصائصها المميزة التي توصف بأنها آليات مرجعية لبناء الوضعية-المشكلة، فهي وضعية منظمة حول تجاوز عائق، وذات طبيعة مشخصة، تشكل لغزا يجب حله، دون التوفر على عناصر الحل منذ البداية، مما يحدث

مقاومة حقيقية لدى المتعلم، لكن دون أن تتجاوز إمكاناته، بل تبقى في متناوله، وتساعده على استشراف النتائج، ويأتي التعبير الجماعي عنها بعد البحث عن الحل، في جو صراع سوسيو معرفي، ينتهي بإقرار حل نابع من الذات بوصفه نتيجة لبنية الوضعية نفسها، على أساس أن إعادة اختبار الطرق المستعملة في الوصول إلى الحل يعد فرصة للوعي بالاستراتيجيات الميتامعرفية المستعملة وترسيخها، وإعادة توظيفها في وضعيات أخرى (*J, P, Astolfi. 1988 et 1993*). وتستخدم الوضعيات المشكلة بوصفها نقطة بداية للتعلم القائم على تعلم واكتساب الموارد، وبذلك فهي تدخل ضمن الوضعيات التعليمية التي يستخلص منها المتعلمون المفاهيم والقواعد، والصيغ والإجراءات. ومع ذلك، فيمكن الاستفادة منها لاحقا في إطار عملية التعلم بوصفها وسيلة لحشد المهارات الذاتية المكتسبة اعتمادا على الكفايات التي يجب على المتعلم اكتسابها، والتي تماثل بدورها خلفيات معرفية (كزافيي، روجيي. 2007).

تتجلى أهمية التعلم بالوضعية المشكلة في ارتباطها بالسياق الذي يمنحها معنى، إلى جانب وجود عائق ومهمة يجب أداؤها. وفي ثنايا ذلك؛ يظهر أن تحفيز الاهتمام مصدره وجود هذا العائق، وليس وجود رغبة مسبقة، مما يفضي إلى جعل الوضعية التعليمية لحظة تحترم فيها شروط المساواة. ثم إن المهمة المقترحة تسمح لجميع المشاركين بتفعيل العمليات العقلية المطلوبة، وهو ما لا يمكن أن يحدث في حالة نشاط موجه نحو إنتاج معين. والأهم من هذا وذاك، أنها تفسح المجال للميتامعرفي عند التفكير ذاتيا وعلائقيا في الحلول المحصلة والإجراءات العقلية الموصلة إليها.

من هنا، جاء هذا العمل الجماعي ليطرح الوضعية المشكلة موضوعا للدراسة والتمحيص واقعا وممارسة، لا بفتح النقاش حول أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية فقط، ولكن أيضا من حيث جدواها ومدى ملاءمتها لمختلف المواد الدراسية. لذا؛ يهدف هذا الكتاب إلى استكشاف واقع هذا النموذج في المدرسة، ورصد إكراهاته وتحدياته، ومساءلته في ضوء ما تطرحه إشكالات التأسيس النظري، وما تعترضه من مفارقات التنزيل الديداكتيكي، من منظور مقاربة تكاملية، تجمع بين الإشكالات النظرية المؤطرة للوضعية المشكلة في علوم التربية والبيداغوجيا وعلم النفس المعرفي، وما عرفته هذه المجالات من مستجدات من جهة. ومن جهة أخرى؛ الكشف عن واقع تنزيلها في المناهج والبرامج التربوية، وتصريفها في مقررات المواد الدراسية.

عالجت جملة الدراسات الواردة في هذا الكتاب موضوع **واقع التدريس بالوضعية المشكلة وإكراهاته في المدرسة المغربية من مقاربات مختلفة** استحضرت العلاقة الجدلية بين النظرية والممارسة، وأثارت الإشكالات الآتية:

- كيف تتصور الوثائق التربوية الرسمية الوضعية المشكلة؟ وما الآليات التي وضعتها للأجرة والتنزيل؟ مما مدى نجاحها في بناء تصور علمي للوضعية المشكلة في المناهج التربوية؟

- لم التدريس بالوضعية المشكلة في البيداغوجيا المعاصرة؟ وما الآفاق التعليمية التي تطمح إليها؟ وهل يستجيب نموذج التدريس بالوضعية المشكلة للإطار الإبستمولوجي وما يعرفه من تطورات ومستجدات؟ ما الذي يمكن الاستفادة منه بيداغوجيا وديداكتيكيا عندما يفكك علم النفس المعرفي العمليات الذهنية بما فيها حل المشكلات؟

- كيف يتمثل الفاعل الممارس في المدرسة المغربية المقاربة بالكفايات؟ وما أوجه تنزيلها في الممارسة الصفية؟ ما المكانة التي تأخذها الوضعيات التعليمية التعلمية لا سيما الوضعية المشكلة في الممارسة التربوية؟

- هل الوضعية المشكلة نموذج فريد وحالة مطلقة أم أنها حالات متعددة بتعدد المواد الدراسية؟ ما خصوصيات بناء الوضعية المشكلة في المواد الدراسية؟ كيف يمكن أن تسهم في بناء التعلمات لدى المتعلم؟

- كيف نجعل الوضعية المشكلة مجالا للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني؟ وكيف تسهم في بناء المهارات المعرفية والميتامعرفي؟

- إلى أي حد يمكن توجيه الوضعية المشكلة لخدمة منظومة القيم المستهدفة وخلق مواقف إيجابية تجاه الغير والعالم؟ كيف نجعل من لحظة مواجهة العائق وأداء المهمة والوصول إلى الحل لحظة لممارسة القيم الإيجابية، لا لحظة لإلقاء درس في القيم؟

- ما الإمكانات التي تتيحها تجربة التدريس بالوضعيات المشكلة في المدرسة المغربية؟ كيف تسهم في رفع من جودة التعلمات؟ إلى أي حد ينسجم التعلم بالوضعيات المشكلة في المدرسة وتصريفه في المناهج والتوجيهات التربوية والمقررات الدراسية مع المرجعية العلمية المؤطرة للوضعية المشكلة؟ ما إكراهات الاشتغال بالوضعيات المشكلة في الممارسات التربوية؟

تشكل النتائج والتوصيات الواردة في دراسات هذا الكتاب مساهمة قيمة في فهم واقع تدريس الوضعية المشكلة في المنظومة التربوية المغربية وتحليله، من منطلقات نظرية وتطبيقية متعددة. فقد كشف الكتاب عن الأبعاد المعرفية والبيداغوجية والاجتماعية المرتبطة بتفعيل هذا المدخل التربوي، مركزا على دوره المحوري في تنمية التفكير النقدي وبناء الكفايات الضرورية لدى المتعلمين في مختلف الأسلاك والمواد الدراسية، مع التنويه بضرورة التكيف مع خصوصيات كل مجال معرفي وسياق تربوي.

ومع ذلك، يواجه تنزيل الوضعية المشكلة تحديات متعددة، منها غموض الإطار النظري، ونقص التكوين المهني، وقصور المناهج والكتب المدرسية، واستيراد نماذج بيداغوجية يجب ملاءمتها مع خصوصيات بعض المواد، ولاسيما التربية الإسلامية. وأظهر الكتاب أهمية ربط التعليم الصريح ببيداغوجيا حل المشكلات لتعزيز تعلم فعال ومستدام.

وعليه، فإن تجاوز هذه الإكراهات يتطلب تعزيز التكوين المستمر للمدرسين، ومراجعة المناهج والكتب المدرسية لتكون أكثر ملاءمة وفعالية، وتطوير أدوات تقويم تراعي تعقيد الكفايات المطلوبة. وينبغي تأسيس إطار نظري موحد وواضح يساعد على توحيد الممارسات البيداغوجية داخل الفصول، مع احترام الخصوصيات العلمية والثقافية للمجالات الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، من الضروري تشجيع البحث التربوي والتجريب الميداني لإنتاج حلول علمية محلية مبنية على الأدلة، مع تركيز متزايد على تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الميتامعرفي لدى المتعلمين.

في المجمل، يقدم الكتاب رؤية متكاملة وميدانية تستدعي مقاربة تربوية منهجية قادرة على استثمار الوضعية المشكلة كأداة فعالة لتطوير منظومة التعليم في المغرب، بما يتوافق مع متطلبات العصر والرهانات التنموية المعاصرة.

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

المرجعيات التشريعية والتربوية للوضعية المشكلة

د. يوسف لوكيلي
أستاذ محاضر مؤهل بالمركز الجهوي لمهن التربية
والتكوين-الشرق

ملخص البحث: تتناول هذه الدراسة المرجعيات التشريعية والتربوية المؤطرة للوضعية المشكلة في المنهاج التعليمي المغربي، موضحة دورها في الانتقال من تعليم تقليدي متمركز حول المعرفة إلى تعليم قائم على الكفايات. تستعرض الدراسة الأسس التي تنطلق منها الوضعية المشكلة في الميثاق الوطني، والرؤية الاستراتيجية، والقانون الإطار 51.17، إضافة إلى الوثائق التربوية والأطر المرجعية للامتحانات. وتظهر كيف تسهم هذه الوضعية في تنمية التفكير النقدي، وحل المشكلات، وبناء المواقف. كما تؤكد على ضرورة ملاءمة تطبيقها مع خصوصيات كل مادة دراسية، مع تجاوز العراقيل المتعلقة بالغموض النظري والتطبيق البيداغوجي.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة، الكفايات، المرجعيات التربوية، القانون الإطار، الميثاق الوطني، الرؤية الاستراتيجية.

مقدمة

شهد الحقل التربوي في العقود الأخيرة تحولات عميقة على مستوى التصورات البيداغوجية، بفعل تطور العلوم المعرفية وتزايد الحاجة إلى منظومة تعليمية قادرة على تنمية الكفايات، بدل الاقتصار على المعارف المجردة.

في هذا السياق، برزت الوضعية المشكلة كأداة ديداكتيكية فعالة تُمكن المتعلم من بناء معارفه من خلال التفاعل مع مواقف تعليمية تتطلب التفكير، والتحليل، واتخاذ القرار. غير أن اعتماد هذه الوضعيات في الممارسة الصفية لا يتم في فراغ، بل يستند إلى مرجعيات تشريعية وتربوية تؤطرها وتحدد ضوابطها ومجالات توظيفها.

أهمية الموضوع

تنبع أهمية تناول موضوع المرجعيات التشريعية والتربوية للوضعية المشكلة من الحاجة المتزايدة إلى تجويد الممارسة التربوية، عبر تبني ممارسات تعليمية فعالة ومنسجمة مع التوجهات الرسمية للسياسة التعليمية. فالاشتغال بالوضعية المشكلة لا يمثل مجرد تقنية بيداغوجية معزولة، بل هو جزء من تصور متكامل يروم الانتقال من تعليم تقليدي متمركز حول المعارف إلى تعليم متمحور حول تنمية الكفايات والقدرات. ومن ثم، فإن الإحاطة بالمرجعيات التي تؤطر هذا التوجه تساعد المدرسين والفاعلين التربويين على فهم الخلفيات القانونية والبيداغوجية لاعتماد هذه الوضعية، وضمان تفعيلها بشكل سليم وهادف.

إشكالية الموضوع

رغم الحضور المتزايد لمفهوم "الوضعية المشكلة" في الخطابات التربوية والوثائق الرسمية، فإن تفعيلها داخل الفصول الدراسية لا يزال يواجه تحديات متعددة، ترتبط أحيانًا بضعف التكوين البيداغوجي للمدرسين، وأحيانًا بغموض التصورات المتعلقة بأسسها المرجعية وحدود توظيفها. كما أن تعدد النصوص والتوجيهات الصادرة عن الجهات الرسمية قد يؤدي إلى تشتت الفهم وارتباك في التطبيق العملي داخل الأقسام.

انطلاقًا من هذا الواقع، تطرح هذه الدراسة الإشكالية المركزية التالية:

ما هي المرجعيات التشريعية والتربوية التي تؤطر اعتماد الوضعية المشكلة في المنهاج التعليمي المغربي، وكيف تسهم هذه المرجعيات في تحقيق أهداف التعلم وتنمية الكفايات لدى المتعلمين؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية عدد من الأسئلة الفرعية، من قبيل:

- ما أبرز النصوص التشريعية والتربوية التي تُؤطر هذه المقاربة؟
- كيف تنعكس هذه المرجعيات على التخطيط البيداغوجي والممارسة الصفية؟
- ما حدود وسبل تفعيل الوضعية المشكلة في ضوء المرجعيات الرسمية؟

أهداف الموضوع

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- رصد وتحليل المرجعيات التشريعية والتربوية للوضعية المشكلة، مع التركيز على دورها في تجويد التعلمات.
- توضيح العلاقة بين المرجعيات الرسمية والوضعية المشكلة، وكيفية استثمارها في تخطيط وتدبير العملية التعليمية.
- اقتراح توصيات بيداغوجية وعملية لتعزيز فعالية التعليم عبر تفعيل المرجعيات القانونية والبيداغوجية المعتمدة.

منهج البحث

سأعتمد المنهج الاستقرائي التحليلي، باستقراء مختلف النصوص التشريعية، واستقراء مختلف الموارد التربوية لتحليلها واستنباط أثرها على الوضعية المشكلة.

خطة البحث

سأعتمد في البحث الخطة التالية:

مقدمة، ومبحثان؛ أخصص الأول للمرجعيات الاستراتيجية، والثاني للوثائق التربوية، ثم أختم بخاتمة للبحث.

المبحث الأول: المرجعيات الاستراتيجية للوضعية المشكلة

في هذا المبحث، سيتم استعراض الأسس التشريعية التي تؤطر النظام التعليمي. من خلال التوجيهات الاستراتيجية (المطلب الأول)، والقانون الإطار (المطلب الثاني).

المطلب الأول: التوجيهات الاستراتيجية

سيتم استعراض التوجيهات الاستراتيجية التي تؤطر النظام التعليمي المغربي وفقًا للترتيب الزمني لصدورها

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين[1]

يهدف الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى إرساء نظام تربوي يتسم بالمرونة والكفاءة، ويضع المتعلم في صميم العملية التربوية من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية. وهذا يتماشى مع مفهوم الوضعيات المشكلة، التي تعتبر من أبرز الأدوات البيداغوجية الحديثة التي تساهم في تعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات لدى المتعلمين.

والغاية من الإصلاح في الميثاق تكمن في ضمان أن يكون النظام التربوي قادرًا على الاستجابة لاحتياجات المتعلمين وتنمية مهاراتهم في مواجهة المشكلات الحياتية .في هذا الإطار، يمكن أن تكون الوضعية المشكلة أداة حيوية في تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات اللازمة للتفاعل مع المواقف الحقيقية في حياتهم اليومية.

ويظهر هذا البعد في أهداف الإصلاح التي حددها الميثاق الوطني ومن أهمها:

تركيز على المتعلم: يحدد الميثاق أن العملية التربوية يجب أن تركز على المتعلم بوجه عام، والطفل بوجه خاص. في هذا السياق، يمكن لوضعيات المشكلة أن تعزز من قدرة الأطفال على التفاعل مع المشاكل الواقعية التي قد يواجهونها في الحياة اليومية، مما يجعلهم أكثر استعدادًا للتعلم المستمر.

اكتساب القيم والمعارف: من خلال الوضعيات المشكلة، يحصل المتعلمون على الفرصة لاكتساب المعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في المجتمع والعمل. حيث تتيح هذه الأنماط التعليمية فرصة للتفاعل مع مشاكل حقيقية تتطلب التفكير التحليلي، وتساعد على تعزيز القدرة على اتخاذ القرارات.

تزويد المجتمع بالكفاءات: وفقًا للميثاق، يُنتظر من النظام التربوي تزويد المجتمع بالكفاءات المؤهلة للإسهام في بناء الوطن على مختلف الأصعدة. في هذا السياق، يمكن للوضعيات المشكلة أن

[1] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، أكتوبر 1999.

تساعد على إعداد الأفراد القادرين على حل المشكلات بشكل مبتكر وفعال، وبالتالي المساهمة في نهضة البلاد[1].

وأكد هذا التوجه المتمركز حول المتعلم الخصائص التي حددها الميثاق للمدرسة المغربية الجديدة والمتمثلة أساسا في:

النهج التربوي النشط: يدعو الميثاق إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة الجماعية. وهذا يتماشى مع الوضعية المشكلة التي تركز على تفاعل المتعلم مع المشكلة وتطوير مهارات التفكير النقدي ضمن مجموعة، مما يساهم في تطوير قدرات العمل الجماعي وحل المشكلات.

المدرسة المفتوحة على محيطها: الميثاق يشير إلى ضرورة أن تكون المدرسة مفتوحة على المجتمع، وهذا يتفق مع دور الوضعية المشكلة التي تعتمد على ربط المدرسة بالحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. من خلال هذا النهج، يتمكن المتعلمون من مواجهة مشكلات حقيقية تساهم في تطوير روح المبادرة وحل القضايا المجتمعية[2].

- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)[3]

في إطار الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين، تمثل **الرافعة الثانية عشرة** محورًا مهمًا لتجديد المدرسة المغربية، من خلال **تطوير نموذج بيداغوجي** يرتكز على **التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار** .وفي هذا السياق، يأتي التركيز على:

تنويع المقاربات البيداغوجية بحيث لا تقتصر على نموذج واحد، بل يتم اعتماد عدة مقاربات تتناسب مع السياقات المختلفة (الوسط الحضري والقروي، الفئات العمرية، خصوصيات المتعلمين...)، وهذا الأسلوب **يكرّس التنوع** في المقاربات، لأنه يستدعي مقاربات مثل: **البيداغوجيا النشيطة، البيداغوجيا الفارقية، البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلم، التعلم بالاكتشاف، التعلم التعاوني...**

ملاءمة هذه المقاربات مع الأهداف التربوية، وكذا مع المتعلمين(ات) من حيث قدراتهم واحتياجاتهم وتنوعهم الثقافي والاجتماعي والمعرفي، مما يقتضي استعمال وضعيات مشكلة تُكيّف حسب

---

[1] أنظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 7.

[2] أنظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 9.

[3] الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية.

مستوى المتعلمين، واهتماماتهم، وسياقهم المحلي، مما يجعلها مثالاً عمليا على ملاءمة المقاربات البيداغوجية.

المدرس يصبح **منسقا وميسرا** للعملية التعليمية، وليس ناقلا للمعلومة، مما يتماشى مع أهداف التكوين الأساس الجديد للفاعلين التربويين[1].

المطلب الثاني: القانون الإطار51.17[2]

يعد القانون الإطار 51.17 مرجعية تشريعية ملزمة في اتخاذ النصوص التشريعية والتنظيمية اللازمة لبلورة الأهداف والتوجيهات والمبادئ.. وهو يجسد تعاقدا وطنيا يلزم الجميع، ويلتزم الجميع بتفعيل مقتضياته، وهذا ما يجعله يسمو على باقي الوثائق الاستراتيجية الأخرى.

ويمكن ربط **التدريس بالوضعية المشكلة** بعدة مقتضيات من **القانون الإطاررقم 51.17** المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، باعتباره المرجع التشريعي لمنظومة التربية والتكوين، من خلال ما يلي:

- تجديد المقاربات البيداغوجية

"يتم تجديد المقاربات البيداغوجية والتكوينية المعتمدة، وتطوير طرق التدريس والتقويم، بما يستجيب لحاجات المتعلمين(ات)، ويمكنهم من اكتساب الكفايات والمعارف والمهارات التي تمكنهم من التكيف مع التحولات"[3].

والوضعية المشكلة تُجسّد هذا التجديد، فهي تقوم على **التعلم النشط والمتمركز حول المتعلم**، مما يساعد على بناء الكفايات بدل الحفظ والتلقين، ويهيئ المتعلم لمواجهة مشكلات الحياة الواقعية.

- تنويع الأساليب

"تيسير التعلمات باعتماد مقاربات بيداغوجية متنوعة وملائمة، تستند إلى التفاعل، والتحفيز، والتجريب، والنجاعة، والابتكار"[4].

---

[1] أنظر الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، الرافعة الثانية عشر، ص 30.

[2] الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 7 ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 غشت 2019، بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذي الحجة 1440 (19غشت 2019)، ص 5623.

[3] المادة 33 من القانون الإطار 51.17.

[4] المادة 34 من القانون الإطار 51.17.

والوضعيات المشكلة تمثل مقاربة قائمة على **التحفيزوالتجريب وحل المشكلات**، وهي أحد أشكال تنويع الأساليب التعليمية.

- بناء الكفايات

"يعتمد نظام التربية والتكوين مقاربة بيداغوجية قوامها التمكن من الكفايات، وتنمية الحس النقدي، والقدرة على حل المشكلات"[1].

الوضعية المشكلة هي لبّ المقاربة بالكفايات، فهي تتوجه نحو تنمية الكفايات العليا (كالفهم، التحليل، التركيب، حل المشكلات)، وهي تدفع المتعلم لتوظيف معارفه في سياقات جديدة ومعقدة.

المبحث الثاني: الوثائق التربوية

سأقتصر في هذا المبحث على المنهاج والتوجيهات التربوية الخاصة بالمواد المدرسة (المطلب الأول)، والأطر المرجعية للامتحانات الإشهارية (المطلب الثاني).

المطلب الأول: المنهاج والتوجيهات التربوية الخاصة بالمواد المدرسة

سأتوقف عند نماذج متخلفة للتوجيهات التربوية بين المواد العلمية، ومواد العلوم الإنسانية:

- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفيزياء والكيمياء[2]

الكفاية كما وردت في التوجيهات التربوية الخاصة بمادة الفيزياء؛ تعني "تمكين المتعلم من تعبئة معارفه ومهاراته ومواقفه بطريقة مندمجة من أجل حل وضعيات-مسائل بفعالية"[3].

وهذا التعريف يرتبط بشكل وثيق بمقاربة التدريس بالوضعية المشكلة، خاصة في مادة الفيزياء والكيمياء، حيث تُعتبر الوضعية المشكلة أداة ديداكتيكية فعالة لاستثارة التفكير العلمي وتمكين المتعلم من توظيف مكتسباته لحل مشكل ملموس.

ويظهر أن الأمر بشكل أوضح من خلال الكفايات النوعية الخاصة بمادة الفيزياء والكمياء، وهي كفايات منهجية ومعارف تنفيذية توجد في تقاطع كل أجزاء البرنامج والمجالات وهي:

تصور خطة عمل/ استراتيجية للحل التجريبي للمشكل، هي كفاية تنفيذية تقاطع مختلف مجالات البرنامج.

---

[1] المادة 35 من القانون الإطار 51.17.

[2] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفيزياء والكيمياء بسلك التعليم الثانوي الإعدادي - مارس 2015.

[3] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفيزياء والكمياء، ص 15.

خلاصة الأمر أن التدريس بالوضعية المشكلة يُعد تجسيداً عملياً لتفعيل الكفايات النوعية في مادة الفيزياء والكيمياء، حيث يُمكّن المتعلم من تصور خطة عمل علمية، وتعبئة مكتسباته لحل مشكلات حقيقية، مما يحقق الغاية النهائية من الكفاية وهي "حل وضعيات بفعالية".

- منهاج مادة التربية الإسلامية[1]

انطلاقاً من مقتضيات منهاج التربية الإسلامية، وخاصة ما ورد في مرجعية المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم(ة)، يتضح أن التدريس بالوضعية المشكلة ليس مجرد خيار ديداكتيكي، بل هو ضرورة منهجية تُترجم فلسفة المنهاج نفسه، خاصة في نهاية كل سلك تعليمي، حيث يُنتظر أن يكون المتعلم قادراً على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة، ويظهر ذلك من خلال ما يلي:

1. مركزية المتعلم

الوضعية المشكلة تنطلق من سياقات قريبة من واقع المتعلم، مما يجعل التعلم ذو معنى ومرتبطاً بتجربته الشخصية والاجتماعية.

يُصبح المتعلم فاعلاً في بناء معارفه، إذ لا يُعطى له الحل، بل يُطلب منه الاستدلال والاستنباط انطلاقاً من نصوص شرعية ومعارف سابقة.

2. تشخيص التمثلات وتعديلها

الوضعيات المشكلة تكشف تمثلات المتعلم الخاطئة أو الناقصة حول مفاهيم دينية أو سلوكية.

تسمح للمدرس بتوجيه المتعلم نحو تصحيح تلك التمثلات عبر الحوار وتحليل النصوص الشرعية.

3. بيداغوجيا بناء المو اقف

الوضعيات الأخلاقية والقيمية (مثلاً: الصدق، الغش، العدل، احترام الآخر...) تُحفز المتعلم على اتخاذ موقف واعٍ نابع من القيم الإسلامية.

تبني لدى المتعلم(ة) القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة ومبنية على مرجع ديني وأخلاقي.

[1] منهاج التربية الإسلامية، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، يونيو 2016.

4. وظيفية النصوص الشرعية

لا تُدرّس النصوص (آيات، أحاديث) كمعارف فقط، بل تُوظف لحل المشكلات الأخلاقية والسلوكية.

يتعلم المتعلم مهارات مثل: الاستشهاد بالنصوص، الاستنباط للأحكام والقيم، الاستدلال بها لتبرير المواقف.

تقويم الكفايات عبر الوضعية المشكلة:

تُستخدم الوضعيات التقويمية لقياس:

- مدى قدرة المتعلم على تعبئة معارفه وقيمه.
- مدى تمكنه من حل مشكلات واقعية.
- مدى تطور كفاياته في التحليل، التبرير، واتخاذ القرار.

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة[1]

تعتمد مادة الفلسفة على مقاربات منهجية نوعية في التعاطي مع الدرس الفلسفي. ويمكن إجمال هذه المقاربات فيما يأتي:

المقاربة الفلسفية: إذ يهدف منهاج مادة الفلسفة، على المستوى المنهجي، إلى تعليم التفلسف؛ بإكساب المتعلم القدرة على: البناء الإشكالي، والبناء المفاهيمي، والحجاج الفلسفي؛

التربية على القيم: تربط دروس الفلسفة بين تقديم المضامين المعرفية، وتربية المتعلمين على القيم المنصوص عليها في المرجعيات المعتمدة؛

التربية على الاختيار: وذلك بتنمية ميولات المتعلمين ومواهبهم، وتحقيق ذواتهم فيما يحبونه من أعمال؛

المقاربة بالكفايات: اعتمدت مادة الفلسفة مقاربة الكفايات في بناء الدرس الفلسفي[2].

---

[1] التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، وزارة التربة الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نونبر 2007.

[2] التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص9-11، بتصرف.

نخلص مما سبق أن الوضعية المشكلة في الفلسفة ليست فقط أداة ديداكتيكية، بل هي أساس المنهج الفلسفي نفسه، لأنها تدرّب المتعلم على التفكير النقدي، وصياغة الإشكالات، وبناء المفاهيم، والدفاع عن الأفكار بالحجج. وبذلك تتحقق فعلاً غاية المنهاج وهي "تعليم التفلسف".

المطلب الثاني: الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية

تُحدد الأطر المرجعية الخاصة بالامتحانات الإشهادية المعايير والمحتويات التي سيتم تقييمها في الامتحانات سواء في التعليم الابتدائي، الإعدادي أو الثانوي. هذه الأطر المرجعية تهدف إلى توفير إطار واضح للمتعلمين والأساتذة بخصوص المحتوى الذي يجب عليهم الإلمام به للتحضير للامتحانات.

- أهداف الأطر المرجعية

- تحديد دقيق لأهداف الامتحانات الموحدة سواء الوطنية أو الجهوية أو المحلية، بهدف توجيه أفضل للتدخلات من قبل كافة الفئات المعنية في إعداد المترشحين والمترشحات لهذا الامتحان.

- رفع مستوى صلاحية مواضيع الامتحانات الإشهادية، عبر جعلها أكثر شمولية وتمثيلاً للمنهاج الدراسي الرسمي.

- توضيح الأسس التعاقدية للامتحان بالنسبة لجميع الأطراف المعنية من مدرسين ومدرسات، تلميذات وتلاميذ، ولجان إعداد المواضيع.

- اعتماد معيار وطني موحد في تقييم مواضيع الامتحانات الإشهادية.

- توفير توجيهات لإعداد فروض المراقبة المستمرة، مع استثمار نتائجها في وضع الآليات التي تضمن تمكُّن المتعلمين والمتعلمات من إتقان الموارد والكفايات الأساسية للمناهج الدراسية.

- بنية الإطار المرجعي

يستند وضع الأطر المرجعي لمواضيع الامتحانات الإشهادية على التحديد الدقيق والإجرائي لمعالم التحصيل النموذجي للمتعلمين وللمتعلمات عند نهاية السلك التعليمي وذلك من خلال:

ضبط الموارد الدراسية المقررة في السنة الأولى من سلك الباكالوريا مع حصر جرحة الأهمية النسبية لكل مجال من مجالاتها داخل المنهاج الرسمي لكل مادة دراسية؛

تعريف الكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لهذا المستوي التعليمي تعريفا إجرائيا، مع تحديد درجة الأهمية بالنسبة لكل مستوى مهاري داخل المنهاج الرسمي للمادة الدراسية المعنية؛

- تحديد شروط الإنجاز

وتعد الوضعية المشكلة من الأسس المركزية في الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية في المغرب، حيث تُستخدم أداة لتقويم الكفايات وقياس مدى قدرة المتعلم على توظيف معارفه ومهاراته في سياقات واقعية، حيث تُقدم للمتعلم مواقف مركبة تتطلب منه:

- تعبئة معارفه: استثمار ما تعلمه في سياقات جديدة.
- حل مشكلات حياتية: مواجهة تحديات واقعية تتطلب التفكير النقدي والتحليلي.
- توظيف مكتسباته: نقل التعلمات بين سياقات مختلفة.

وبذلك، تُعتبر الوضعية المشكلة أداة فعّالة لقياس مدى تمكن المتعلم من الكفايات المستهدفة في المنهاج الدراسي.

خاتمة

يتضح من خلال هذا البحث أن اعتماد التعليم المغربي للوضعية المشكلة مدخلا بيداغوجيا حديث ينبع من توجهات رسمية كبرى هدفت إلى تجديد المنظومة التربوية وملاءمتها مع متطلبات القرن الواحد والعشرين. فقد أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على ضرورة تطوير بيداغوجيات تنمي الكفايات الذاتية للمتعلم، وهو ما تعزز بشكل أوضح في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 التي دعت إلى اعتماد مقاربات تجعل المتعلم فاعلاً في بناء تعلماته. وجاء القانون الإطار 51.17 ليعزز هذا التوجه، من خلال التأكيد على مبادئ الإنصاف والجودة والارتقاء، واعتماد مقاربات تربوية حديثة قائمة على تنمية القدرات وحل المشكلات. كما أن التوجهات التربوية والبرامج الدراسية المعتمدة تنص صراحة على أهمية توظيف الوضعيات المشكلة باعتبارها أداة فعالة لتحفيز المتعلم، وربط التعلم بسياقات واقعية، وتنمية التفكير النقدي والاستقلالية في التعلم.

وعليه، فإن إدماج الوضعية المشكلة في الممارسة الصفية يمثل تحولا نوعياً في الفعل التربوي، يحتاج إلى مواكبة حقيقية من حيث التكوين والتأطير، وتوفير بيئة تعليمية ملائمة تضمن نجاح هذا الخيار البيداغوجي الذي أصبح جزءاً من الهوية التربوية الجديدة للمدرسة المغربية.

لائحة المراجع

القانون:

- الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 7 ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 غشت 2019، بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية عدد 6805 بتاريخ 17 ذي الحجة 1440 (19غشت 2019)، ص. 5623.

الوثائق الاستراتيجية:

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، أكتوبر 1999.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية.

الوثائق التربوية:

- التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، وزارة التربة الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نونبر 2007.

- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفيزياء والكيمياء بسلك التعليم الثانوي الإعدادي - مارس 2015.
- منهاج التربية الإسلامية، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، يونيو 2016.
- الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية.

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

التمثيل المعرفي وتنمية استراتيجيات حل المشكلات: جدلية الفهم والخبرة

د. مصطفى بوقدور
أستاذ محاضر بالمركز الجهوي لمهن التربية
والتكوين - وجدة

ملخص البحث: تتناول هذه الدراسة دور التمثيل المعرفي في سياق حل المشكلات التعليمية، مبرزة أهمية الانتقال من النماذج التقليدية القائمة على نقل المعرفة إلى استراتيجيات تعلم فعالة تركز على الفهم العميق وتوظيف الخبرات. وتؤكد الدراسة أن حل المشكلات ليس مجرد مهارة معزولة، بل هو عملية معرفية معقدة تتطلب من المتعلم بناء تمثلات ذهنية دقيقة للمشكلة، وربطها بالمعارف والخبرات السابقة. وتستكشف الدراسة العلاقة الجدلية بين الفهم والخبرة، حيث يساهم الفهم في اكتساب الخبرات، وتغني الخبرة الفهم وتعمقه، ما يؤدي إلى تعزيز القدرة على حل المشكلات بفعالية. وتخلص الدراسة إلى أن تطوير بيداغوجيا حل المشكلات يمثل ضرورة لتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين وإعدادهم لمواجهة تحديات التعلم والحياة.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا حل المشكلات، التمثيل المعرفي، الفهم، الخبرة.

مقدمة

إن من التحديات التي تواجه تدبير الممارسة الصفية وفقا للبيداغوجيا المعاصرة المتمحورة حول المتعلم القادر على بناء تعلماته ذاتيا، وجود مفارقة مزدوجة على مستوى وظيفة الفعل التعليمي المؤسساتي، فمن جهة يُعمد إلى انتقاء الوضعيات المعقدة المنسجمة مع رغبات المتعلم. ومن جهة أخرى من الضروري إتاحة الفرصة له من أجل تعبئة معارفه، وموارده، ومهاراته الذاتية، وتوظيفها في وضعيات معينة، وتحويلها نحو مواجهة أخرى جديدة. وتضع هذه المفارقة عملية التعلم أمام معادلة يصعب المسك بتوازن طرفيها دون التفريط في أحدهما.

يتطلب تكييف الوضعيات مع سياق تعليمي تعلمي محدد، كفايات مهنية متجذرة ومتعددة، وبيئة مدرسية مناسبة لنموذج التعلم القائم على الوضعيات. وقبل هذا وذاك؛ اختيار نماذج لتوجيه العملية التعليمية التعلمية - بعيدا عن كل دوغمائية بيداغوجية - لتفادي الانزلاق في التجربة الجذرية غير المراقبة، والحدس التلقائي، رغم أن ذلك يحد من حرية المدرس والمتعلم في معايشة العملية التعليمية التعلمية بوصفها تجربة ذات معنى[1].

في هذا الصدد، تأتي مقاربة الكفايات وضمنها نموذج التدريس بواسطة حل المشكلات، والوضعية المشكلة ليعيد إلى المعادلة توازنها، ويقيم روابط الاتصال بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية، وفي قلب هذا الربط تقع قضية المعنى. لذا لا ينظر نموذج التعليم المرتكز على الوضعيات إلى التعلم بوصفه نقلا أو غرسا، لأنه ببساطة، ليس مجرد درس يعرضه المدرس بأكبر قدر ممكن من الوضوح، حتى يجعل المعرفة قابلة للتعليم. ثم يقوم المتعلم بتنفيذ أعمال النقل بدل بناء الفهم والاستيعاب. وهو أيضا ليس مجرد اكتساب للآليات، وغرس للسلوك أو المواقف أو ردود الفعل، وإنتاج لاستجابات متوقعة تجاه المشكلات المقترحة، حيث تتركز جهود المدرس في مختلف هذه الحالات على ظروف النشاط، ومعرفة كيف يمكن لطريقة العمل أن تؤدي إلى تغييرات في سلوك المتعلمين. وفي المقابل ينطلق نموذج التعلم القائم على الوضعيات من أولوية تعلم التعلم، وجعل المتعلم يتعلم، في إطار وضعيات وأنشطة مقترحة، لا تفصل بين السياق والممارسة، غايتها تمكينه من بناء كفاياته وقدراته ومهاراته المتعددة وتنميتها، وتوظيفها في وضعيات وسياقات مختلفة.

ضمن هذا النموذج، يشكل حل المشكلات أحد العمليات المعرفية الأساس التي تحدث على نحو متكرر أثناء التعلم. وعلى الرغم من أن حل المشكلات والتعلم ليسا مفهومين مرادفين، إلا أن حل

---

[1] *Meirieu, Philippe. (1993). Apprendre… oui mais comment ? (11éme éd.). Paris, ESF. (Édition originale 1987). p.159-172.*

المشكلات يرتبط ارتباطا وثيقا بالتعلم، خصوصا في الحالات التي يتطلب فيها المتعلمون القدرة على التنظيم الذاتي، وعندما يتطلب التعلم تحديات وحلولا غير بديهية[1].

ولئن كان هذا الترابط وثيقا بين العمليتين، فإن العلاقة بين التعلم وحل المشكلات ما تزال من أكثر القضايا تعقيدا في البحوث البيداغوجية، لاسيما أنها ذات أهمية خاصة في بناء المعرفة، وتنمية القدرات والمهارات الذهنية العليا. ولأنها في الوقت ذاته تقطع إبستمولوجيا مع أنماط التفكير الدوغمائي التي تستند إلى بيداغوجيا الإجابة والحلول الجاهزة، ونقل المعرفة.

ولطالما أثيرت في الممارسات التربوية فرضيتان أساسيتان حول بيداغوجيا حل المشكلات. تفترض الأولى، أن المتعلم إذا فهم فعلا المفاهيم، فسيقوم بإعادة توظيفها تلقائيا في حل المشكلات. وسيكون هذا النوع من الفهم كاف لإعادة توظيفه في مواقف جديدة. إلا أن الممارسة الصفية، أظهرت أن هذا الانتقال التلقائي لا يكون دائما ناجحا وفعالا. ما يدعو إلى التشكيك في صلاحية هذه الفرضية. رغم أنها تبقى ذات مصداقية حين التعامل مع المتعلمين المتفوقين، لأن الممارسة الصفية أكدت أن الفهم الجيد يحقق تلقائيا أداء فعالا في حل المشكلات. أما الفرضية الثانية، فتتأسس على أن إتقان نوع معين من المشكلات، شرطه ممارسة حل العديد منها بطريقة آلية وإجرائية، وممنهجة، واختزال الفهم في النقل والتكيف فقط. وتؤكد هذه الفرضية أهمية التكرار والتدريب الممنهج في السياقات العملية لتحقيق الأداء الأمثل. ورغم أنها تبدو متناقضة مع الفرضية الأولى، إلا أنه يمكن الجمع بينهما، لأن التدريب يهدف إلى تآلية (*automatiser*) الإجراءات والاستراتيجيات، في حين تساعد المفاهيم على الفهم والنقل إلى مواقف جديدة. ويترتب عن تبني هاتين الفرضيتين على المستوى البيداغوجي الاعتقاد بأن حل المشكلات لا يُتعلم. فإما أن تحل المشكلة عبر التكرار الميكانيكي، والممارسة الطويلة، أو أن تنبع الحلول من الحدس أو الذكاء الفطري. بيد أن هذه التوجه لم يعد يتوافق مع ما توفره الدراسات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي والديداكتيك من معطيات جديدة تدفعنا لإعادة النظر في هذه القضية الجوهرية[2].

إن إثارة نتائج أبحاث علم النفس المعرفي حول نشاط حل المشكلات، والتأملات الديداكتيكية حول مفهوم حل المشكلات في هذه الورقة البحثية يهدف إلى المساهمة في النقاش التربوي، وتطوير طرق فعالة لتعليم المتعلمين كيفية حل المشكلات، بدل الاعتماد فقط على الحدس أو التكرار. مستندين في ذلك إلى افتراض جوهري مفاده أن العلاقة بين التعلم وحل المشكلات، تتأسس على أن سلوك حل المشكلات في عمومه ليس نتيجة تلقائية للفهم المفاهيمي والسطحي. وإنما يتطلب تكوينا معرفيا نشطا،

---

[1] *Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective (6th Ed.). Library of Congress Cataloguing in Publication Data. p. 299.*

[2] *Julo, J. (2002). Des apprentissages spécifiques pour la résolution de problèmes? Grand N, 69, 31–52. p. 31.*

يضمن القدرة على الانتقال من التعلم النظري إلى التطبيق العملي. وبذلك يتعارض هذا الافتراض مع فكرة أن الذكاء والحدس والموهبة كاف لحل المشكلات. وفي المقابل نؤكد أن المهارات المتعلقة بحل المشكلات يمكن تنميتها عبر التعليم والتدريب.

من هذا المنطلق، يجمع الخطاب التربوي المعاصر - من حيث المبدأ - على أن حل المشكلات من الدعائم البيداغوجية الأساس في بناء المنهاج، سواء في التعلم القائم على حل المشكلات، أم في تدبير الممارسات التعليمية انطلاقا من الوضعية المشكلة. وقد تعزز هذا التوجه بما أفرزته البحوث المعرفية والعلمية والتجريبية من نتائج تقر بأن سلوك حل المشكلة يجسد، في جوهره، فعل التفكير ذاته، ويشكل منطلقا أصيلا لبناء المعرفة وتنمية التفكير النقدي والإبداعي. بيد أن هذا الإجماع سرعان ما يتبدد عند الممارسة، حيث تُثار خلافات نظرية عميقة بشأن موقع المشكلة داخل سيرورة التعلم، وطبيعة الوظائف التربوية المنوطة بها، ومقاصد توظيفها، بل وحتى أهدافها التكوينية، وحدود أثرها في بناء الفهم والخبرة لدى المتعلمين.

لقد آل النقاش إلى تصورات متباينة، يمكن - على الأقل - التمييز فيها بين اتجاهين رئيسين في فهم المشكلة ووظائفها البيداغوجية في سيرورة التعلم:

أولا؛ اتجاه أداتي وظيفي، يرى في المشكلة مجرد وسيلة لتحفيز الانتباه، واستثارة دافعية التعلم، بإحداث اختلال معرفي يدفع المتعلم إلى تعديل تمثلاته، بغية الوصول إلى توازن معرفي جديد. وليست المشكلة - وفق هذا الاتجاه - غاية في ذاتها، بل مرحلة انتقالية مؤقتة في مسار تعلم موجه.

ثانيا؛ اتجاه إنمائي بنائي، يتجاوز الوظيفة التحفيزية للمشكلة، ليجعل منها مقاربة تعليمية متكاملة، تُدرك بوصفها عملية ذهنية منتظمة يكتسبها المتعلم ضمن مسار تعلمي تعليمي دقيق، يهدف إلى ترقية عمليات التفكير نحو الإبداع، والابتكار، واتخاذ القرار. وهو لا يحصر حل المشكلة في لحظة معينة، بل يوسعها لتشمل نقل المعرفة إلى وضعيات جديدة تعليمية أو حياتية.

وخلافا للأداتيين؛ ليست المشكلة عند البنائيين محفزا فقط، بل بنية تعليمية متكاملة تتضمن الاستكشاف، وصياغة الفرضيات، وأجرأة التحقق، واستخلاص النتائج. وهكذا تتحول عملية حل المشكلة إلى تجربة معرفية مركبة، تُربك اليقين، وتستدعي التفكير، وتوفر بيئة خصبة لبناء المعنى.

ولرفع هذا التعارض بين الاتجاهين، ترى بعض المقاربات البيداغوجية المعاصرة - ولا سيما المقاربة بالكفايات - ضرورة تبني تصور مرن، يجعل من حل المشكلات إطارا ديناميا يزاوج بين تنمية التعلمات القاعدية من جهة، وبناء التفكير الاستقلالي والنقدي من جهة أخرى. ومن ثم، لم يعد حل المشكلات

مجرد تقنية تعليمية، بل أضحى إطارا معرفيا وتربويا مركبا، يجسد طبيعة التعلم بوصفه سيرورة بنائية، وتفاعلية مفتوحة.

وإذا كان أن حل المشكلات يمثل منهجية تعليمية-تعلمية مرنة، لا أداة إجرائية عابرة ضمن بنية الدرس، فإن الأمر يقتضي، من جهة أولى، إعادة فحص طبيعة الممارسات المهنية التربوية، ومن جهة ثانية، تجاوز النماذج التقليدية التي تركز على نقل المعارف والمضامين (نموذج التعليم)، ومن جهة ثالثة، تبني منظور معرفاتي- بيداغوجي يولي الأولوية للعمليات الذهنية، والوضعيات التعليمية التعلمية المنتجة للمعنى (نموذج التعلم). ومن ثم، يقتضي هذا التصور، في الآن ذاته، تعميق البحث في آليات معالجة المشكلة وحلها، بوصفها كفاية مركبة قابلة للاكتساب والتطوير، في سياق إنجاز مهمات معرفية، وميتامعرفية، ومنهجية، وقيمية، تُدبر بكيفية ذاتية وتعاونية، ضمن نموذج بيداغوجي يؤطر الفعل التربوي برمته.

بناء على ما سبق، تبتغي الورقة البحثية معالجة موضوع التمثيل المعرفي وتنمية استراتيجيات حل المشكلات، في ضوء الإشكال المحوري الآتي:

كيف يسهم بناء تمثيل معرفي، يقوم على الفهم الجيد والخبرة الملاءمة في معالجة المشكلات وحلها؟

ويتفرع عن هذا الإشكال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما حل المشكلات في إطار علم النفس المعرفي؟
- هل يمكن تعلم كيفية حل المشكلات؟
- ما الآليات التي تعزز التمثيل المعرفي الجيد لدى المتعلم أثناء معالجة المشكلات وحلها بفعالية؟
- كيف يسهم التمثيل المعرفي الواضح والدقيق في تحقيق فهم أعمق وأكثر رسوخا للمفاهيم والمعارف؟
- ما طبيعة العلاقة بين الخبرة المتراكمة، وتنمية تمثل معرفي سليم وفعال لدى المتعلم؟
- ما الآفاق التي يفتحها مفهوم بيداغوجيا حل المشكلات أمام تطوير ممارسات التعليم والتعلم؟
- كيف يمكن تصميم مسارات تعلم وبحث تمكن المتعلمين من الانخراط الفعال في سياقات التعلم، وتحويلهم إلى ذوات قادرة على بناء معارفها وتنمية قدراتها الذهنية باستقلالية؟

وبالنظر إلى محورية نموذج التدريس بواسطة حل المشكلات في مقاربة الكفايات، فإن أهمية هذه الدراسة تتجلى من الناحية النظرية في إعادة مساءلة الفرضيات التقليدية حول حل المشكلات، في ضوء مخرجات علم النفس المعرفي والتصورات البيداغوجية المعاصرة. ومن الناحية البيداغوجية، تظهر في استكشاف كيف يسهم تمثيل معرفي ملائم في دعم الفهم العميق، وتجاوز التعليم القائم على النقل والذاكرة إلى تعليم قائم على التفكير والفعل. أما من الناحية الديداكتيكية، فتتجلى في تقديم مداخل عملية لتصميم وضعيات تعلمية تنمي القدرة على حل المشكلات لدى المتعلمين ضمن رؤية كفائية شاملة. وأخير من الناحية التطبيقية فتتجلى في تطوير استراتيجيات تعلم مرنة قابلة للتنزيل داخل القسم، تستند إلى بناء المعنى، وتنظيم المعرفة، واكتساب الكفايات.

وعلى هذا الأساس، تهدف الدراسة إلى تحليل العلاقة المعرفية والبيداغوجية بين بناء التمثيل المعرفي واستراتيجيات حل المشكلات في ضوء نتائج البحوث السيكو-معرفية الحديثة، مما يدعو إلى نقد الفرضيات التقليدية التي تفترض أن حل المشكلات، إما ناتج تلقائي للفهم أو ثمرة للممارسة المتكررة. واستكشاف كيف يمكن لتصور بيداغوجي مرن أن يدمج بين الفهم والخبرة ويوظف تمثيلا معرفيا فعالا في مواجهة وضعيات تعليمية معقدة. إضافة إلى ذلك نسعى في هذه الدراسة إلى اقتراح ممارسات تربوية وتعليمية جديدة تستند إلى بيداغوجيا الوضعيات والمقاربة بالكفايات، من أجل تفعيل التعلم القائم على حل المشكلات. والمساهمة في بلورة نموذج تعلمي بيداغوجي يستند إلى التمثيل المعرفي النشط والمنفتح، ويسهم في تنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين. لذا، تندرج هذه الورقة البحثية ضمن مسعى علمي لفهم دينامية العلاقة بين الفهم والخبرة، واستكشاف آليات بناء تمثيل معرفي فعال يمكن المتعلم من مواجهة المشكلات بكفاءة. ومن ثم، سنسعى في محاور هذه الدراسة إلى تفكيك المفاهيم الأساس المرتبطة بالتعلم والتمثيل والفهم والخبرة وحل المشكلات، وتحليل نماذج تمثيل المعرفة لدى المبتدئين والخبراء والمتعلمين، في ضوء نتائج علم النفس المعرفي والمقاربات الديداكتيكية المعاصرة.

ونظرا لطبيعة الإشكال الذي يعالجه هذا البحث، والمتمثلة في استكشاف العلاقة المركبة بين التمثيل المعرفي وتنمية استراتيجيات حل المشكلات، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأقدر على تفكيك المفاهيم المجردة، واستجلاء الروابط النظرية والمعرفية التي تنظمها. ويتأسس هذا المنهج على وصف الظواهر التربوية والنفسية المتعلقة بطرائق التفكير وفهم المشكلات، ثم تحليلها في ضوء النماذج السيكو-معرفية الحديثة، فضلا عن نظريات الحمل المعرفي، والذاكرة العاملة، واستراتيجيات الفهم العميق. وقد أتاح هذا المنهج رصد التحولات التي تطرأ على التمثلات الذهنية أثناء معالجة المشكلات، وتحليل دينامية العلاقة بين الفهم والخبرة من جهة، وبناء المعرفة الإجرائية من جهة

أخرى. ومكن من تقديم قراءة نقدية للرهانات التربوية المرتبطة بتطوير كفايات التفكير العليا في ضوء الفهم التفسيري والتصوري، لا الفهم الإجرائي وحده.

وبغية الوصول إلى هذه الغاية، نسلك في توضيح موضوع الدراسة الهيكلة المنهجية الآتية:

المبحث الأول: حل المشكلات في الدراسات السيكو- معرفية: بين السلوك الإجرائي والتصرف المنهجي

المبحث الثاني: تعلم حل المشكلات بين جدلية الفهم والخبرة: من التمثيل التلقائي إلى بناء التمثيل الملائم

المبحث الأول: حل المشكلات في الدراسات السيكو- معرفية: بين السلوك الإجرائي والتصرف المنهجي

إن نمط التفكير بواسطة حل المشكلات من أكثر أشكال النشاط الذهني تعقيدا، لارتباطه بمجموعة من العمليات الإدراكية التي تبدأ بالانتباه، وتنتهي بالتفكير النقدي والإبداعي، واتخاذ القرارات السليمة. لذا يعتبر حل المشكلات نشاطا ذهنيا معرفيا موجها، ينتظم انتظاما منهجيا، ويسير وفق استراتيجية مخططة هادفة، تعكس العلاقة الوثيقة بين التفكير وحل المشكلات، لأن حل المشكلات يتحقق حصرا بوساطة التفكير بأنماطه المختلفة، بل إن التفكير وطرائقه وأساليبه ونتاجاته تختبر في سياق حل المشكلات، أي عندما يصطدم الفرد بالمشكلات والمواقف التي تتناسب ومستوى نموه العقلي، ويتمكن من التعرف على عناصرها، وجمع المعطيات عنها، ثم إيجاد الحلول المناسبة لها، واتخاذ القرارات الملائمة. فكيف تتحدد طبيعة التفكير بواسطة حل المشكلات؟ وما التطورات التي عرفها هذا النمط من التفكير في الدراسات السيكولوجية - المعرفية؟

1- في ماهية المشكلة والتفكير بواسطة حل المشكلات: من الدلالة اللغوية إلى الدلالة البيداغوجية

لقد حظي التفكير في حل المشكلات باهتمام واسع من قبل علماء النفس، لارتباطه الوثيق بالعمليات العقلية التي تسهم في تنمية القدرات الإدراكية والمعرفية للفرد. فحل المشكلات لا يمكن أن يتحقق إلا عند تفعيل العمليات العقلية المختلفة التي تمكنه من التحليل والاستنتاج واتخاذ القرارات المناسبة.

أولا: تعريف المشكلة

يعرف المشكل بأنه "هو ما لا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد الطلب. والمشكل هو ما يدخل في أشكاله، أي في أمثاله وأشباهه، مأخوذ من قولهم: أشكل أي صار ذا شكل"[1]. ويدل في أصول الفقه على اسم لما يشتبه المراد منه؛ بدخوله في أشكاله على وجه لا يعرف المراد إلا بدليل يتميز به من بين سائر الأشكال. وهو ضد النص، قريب من المجمل، ويختلف عنه بأنه يعرف المراد منه بزيادة التأمل[2]. وتأتي بالمعنى الحقيقي في المعجم الفلسفي بمعنى المهمة المقترحة، من هنا صعوبة الحل، مسألة بالمعنى الرياضي، وهي أحيانا موضوع سجال. وتطلق على مهمة منطقية قوامها تحديد شيء بناء على الروابط التي يفترض

[1] الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. (بدون تاريخ). التعريفات (إبراهيم الإبياري، تحقيق). دار الريان للتراث. ص 276-277.

[2] السلمي، عياض بن نامي. (2005). أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله. الرياض: دار التدمرية. ص 404.

قيامها بينه وبين أشياء معنية. وتقال عموما على قضية، خصوصا من الطرز النظري، وكذلك من الطراز العملي[1].

يعود الأصل في اسم (*Les Problèmes*) الفرنسي و(*The problems*) الإنجليزي إلى مكونين لاتينيين هما الفعل (*Ballein*) الذي يؤدي ما يؤديه فعل (رمى) العربي، وفعل (*Jeter*) الفرنسي، والحرف اللاحق (*Pro*) الذي يؤدي حين يلحق صدرا لفعل من الأفعال، أن ذلك الفعل ينجز في الوجه، وفي القبل. ومن ثم، تحيل هذه اللفظة من حيث دلالتها الأصلية الثابتة لها لغويا على الأمر الذي يرمى في الوجه، يرمى أمام الوجه، أي الأمر الذي يواجه والأمر الذي يقابل. ولما كانت "المواجهة" و"المقابلة" عائدتين إلى الإحالة إلى معنى المعارضة ومعنى الاعتراض رجع بذلك مفهوم (*Le Problème*) إلى الإحالة أيضا إلى "ما يعارض" وإلى "ما يعترض"[2]. ويبرز التجدير اللغوي لمفهوم مشكلة في اللغة اللاتينية، صلتها بالمواجهة أو الاعتراض، ما يؤكد على أن فهم المشكلة ليست مجرد عقبة، بل هي نقطة مواجهة أو تحد يدعو إلى التفكير والحل، وحافز طبيعي لإثارة الفضول وتحفيز البحث والاستقصاء. ووضع يستدعي التحليل والتفكير النقدي.

هذا ما توسع فيه مشيل فايبر (*Fabre, M*) عندما ربط أصل كلمة (*problème*) بثلاثة أبعاد دلالية رئيسة. وهي **أولا**؛ المبادرة والمشروع، مشتقة من الكلمة الإغريقية (*proballein*) التي تعني "الاندفاع إلى الأمام" أو "إلقاء شيء إلى الأمام"، مما يشير إلى البعد الاستباقي للمشكلة باعتبارها خطوة نحو حل أو استكشاف جديد. **ثانيا**؛ العائق أو الحاجز، مستمدة من (*problema*) التي تعني "ما يوضع أمام الشخص" أو "الدرع"، مما يعكس فكرة أن المشكلة تمثل تحديا أو عائقا يتطلب تجاوزه. **ثالثا**؛ التميز أو البروز، حيث تشير الكلمة (*problema*) أيضا إلى "الرأس البارز" أو "النتوء"، وهو ما يدل على أن المشكلة تتميز ببروزها كعنصر لافت في السياق الذي تنشأ فيه. وبذلك، يعطي المعجم ثلاث سمات رئيسة للمشكلة في السياق التعليمي[3].

ومن منظورنا، تبرز هذه الأبعاد الاشتقاقية الثلاثة -كما أشار إليها فايبر- أن المشكلة في السياق البيداغوجي ليست مجرد سؤال معرفي، بل هي مدخل تربوي مركب يتطلب من المتعلم الانخراط الواعي في مشروع تعلمي يستهدف تجاوز العوائق وإنتاج المعنى. لذا، فإن بيداغوجيا الوضعية المشكلة مدعوة إلى ترجمة هذه الأبعاد في تخطيط الدروس وتصميم الأنشطة وتفعيل ديناميات القسم، بما يضمن تربية قائمة على الفعل والتفكير والنمو الذاتي. بحيث يبدأ تصمم الوضعية المشكلة باعتبارها موقفا محفزا

---

[1] لالاند، أندريه. (2001). موسوعة لالاند الفلسفية (خليل، أحمد خليل. ترجمة). بيروت-باريس: منشورات عويدات. ص 1052.

[2] النقاري، حمو. (2013). أبحاث في فلسفة المنطق. بيروت: دار الكتاب المتحدة. ص 30.

[3] *Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques: Le cas de la situation-problème. Revue française de pédagogie, 120, 49-58. p. 49.*

استباقيا يدفع المتعلم نحو الاكتشاف والمعالجة، لا مجرد موقف يفرض على المتعلم تقديم إجابات فقط. وبذلك فهي تمثل بداية مسار تعلم نشط، ينظر إلى المشكلة بوصفها مشروعا استكشافيا يعزز الحافزية، ويشجع المتعلم على اتخاذ مبادرات ذاتية نحو المعرفة. وفي الوقت ذاته ينبغي أن تكون تحديا معرفيا يختبر قدرات ومهارات ومعارف المتعلم. مما يتطلب على مستوى التصميم تنظيم التعلمات في شكل عوائق مثمرة تدفع إلى استخدام مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، الاستدلال). أما من حيث طبيعتها فينبغي أن تتسم بطابع الإثارة والتميز، فتطرح ضمن سياق تعليمي واقعي أو مفارق للمألوف، يشد انتباه المتعلم ويحفزه على التفاعل. أي أن تصميم المشكلات لا بد أن يراعي عنصر التشويق والتحفيز المعرفي الذي يجعل المتعلم في قلب الفعل التعلمي، لا على هامشه.

وضمن هذا السياق، تعرف المشكلة بأنها مهمة صعبة تتميز عن مجرد تنفيذ آلي لنشاط ما، إذ تتطلب إيجاد حل مبتكر. ثم إنها تمثل صعوبة موضوعية تتعلق بمعرفة معينة أو مهارة محددة، وهي صعوبة قد تكون مفاهيمية أو منهجية، وترتبط عموما بإحدى ثلاث صور رئيسة للمشكلة: وهي **اللغز** (*énigme*) حيث يتطلب الحل اكتشاف علاقة مخفية أو غير بديهية. **والفشل** (*échec*) الذي يكشف عن حدود المعرفة الحالية، ويدفع إلى إعادة النظر فيها. **والجدل** (*controverse*) حيث تتواجه تفسيرات أو مقاربات مختلفة حول مسألة معينة. وعلى هذا الأساس؛ تصنف المشكلات وفقا لطبيعتها إلى ثلاثة أنواع رئيسة، لكل منها دور متميز في عملية التعلم: **أولا**؛ الألغاز (*Énigme*) وتتطلب استنتاج علاقات غير واضحة بين المعطيات، مما يعزز التفكير التحليلي. **ثانيا**؛ الفشل (*Échec*) ويساعد على تحديد حدود المعرفة الحالية، مما يدفع إلى تطوير استراتيجيات جديدة للتعلم. **ثالثا**؛ الجدل (*Controverse*) وينشأ من تضارب التفسيرات والآراء، مما يعزز مهارات التفكير النقدي والتقييم الموضوعي. ولأن المشكلة تتطلب مهمة معقدة تتفاعل فيها عدة مهارات، فإنها تختلف عن التمرين الموجه والمحدد الأهداف، والذي يكون غالبا بسيطا، يسهل تنفيذه، ويعتمد على معارف مكتسبة مسبقا، أو يكون موجها توجيها دقيقا. لذا يحتاج المتعلم أثناء التعامل مع المشكلة إلى هامش من الحرية والمبادرة، مما يجعلها مرتبطة أكثر بمفهوم المشروع[1]. ومن ثم، فإن المشكلة في سياق التعلم هي "موقف يحاول فيه الفرد الوصول إلى هدف معين، ويجب أن يجد وسيلة للوصول إليه"[2]. وفي شتى أشكال المشكلات، سواء أكانت إجابة عن

[1] *ibid. p. 50.*

[2] *Chi, M. T. H., & Glaser, R. (1985). Problem-solving ability. In R. J. Sternberg (Ed.), Human abilities: An information processing approach (pp. 227-250). New York, NY: Freeman, p. 299.*

سؤال، أم حساب حل، أم العثور على شيء معين، أم تأمين وظيفة، أم تعليم طالب، وغيرها، فإنها تشير إلى الجهود التي يبلها الأفراد لتحقيق هدف لا يمتلكون له حلا جاهزا[1].

وبذلك، ترتبط فكرة المشكلة بمفهومي القصد والهدف، حيث لا تشكل الحالة مشكلة إلا إذا كان الفرد يسعى إلى تحقيق هدف معين، مما يستبعد الأنشطة التي لا تتمحور حول غاية محددة. ووفقا لهذا المنظور، فإن التعامل مع المشكلة يتبع منهجية محددة تبدأ بإدراك الفرد لحالة غير مرضية، ثم تخيله لحالة نهائية أكثر إرضاء، والتي تحدد بوصفها هدفا، يستدعي بذل الجهد، والسعي لتحقيقه. ومع ذلك، فإن ما يميز المشكلة هو غياب الحل الفوري، الذي يسمح بالانتقال من الحالة الأولية إلى الحالة المستهدفة، وهو ما يمثل مكمن الصعوبة فيها. وتجاوز هذه الصعوبة يحدث قطيعة معرفية في تجربة الفرد، حيث يشير جون ديوي (*J. Dewey*)، إلى أن حل المشكلة يتطلب إيجاد رابط معرفي بين الحاضر (الوضع الحالي)، والمستقبل (الوضع المرجو)، بالاعتماد على المعارف والخبرات المكتسبة من الماضي[2].

يعرف حل المشكلات في نموذج الذكاء الاصطناعي على أنها "فارق مميز بين حالتين، هما مثلا (أ، ب). ويمكن النظر إلى الحالة (أ) على أنها ما يوجد بالفعل، أما الحالة (ب) فهي تمثل الهدف النهائي. وعند حل هذه المشكلة، لابد أن تخضع الحالة (أ) لتحويلات محددة تجعلها في النهاية مماثلة أو مطابقة تماما للحالة (ب). ويتضمن الإجراء المتبع في حل المشكلة تحليلا لملامح وقسمات الحالة (أ)، والحالة (ب)، مع اكتشاف الفارق أو الاختلاف بينهما عن طريق عملية المضاهاة (*matching process*). ولا بد أن تخضع ملامح الحالة (أ) التي تختلف عن ملامح الحالة (ب) لسلسلة من التحويلات (*Transformations*)، بعد ذلك يتم مراجعة هذه الملامح المحولة الجديدة في مقابل الملامح المحولة للحالة (ب)، وتستمر هذه المراجعة مرات عديدة، حتى الوصول إلى حالة التطابق أو المضاهاة بالنظير. ويمكن إقرار الوصول إلى الحل عندما تتطابق ملامح الحالة (أ) الموجودة فعلا بملامح الحالة (ب) الهدف النهائي[3]. ومن ثم، ينظر إلى حل المشكلات في مجال الذكاء الاصطناعي، بوصفه عملية تحويل من الحالة الأولية (أ) إلى الحالة المستهدفة (ب)، عبر سلسلة من العمليات التي تقلل الفجوة بينهما. ويستخدم في ذلك عدة استراتيجيات.

يتفق علماء النفس على أن المشكلات تمثل مواقف أو أسئلة تثير الحيرة والارتباك لدى الفرد، وتتطلب منه إيجاد حلول فعالة للتغلب عليها. ومن ثم، فإن حل المشكلات وضعية يواجهها الفرد دون أن يكون لديه اللوغاريتم وخطة ممنهجة تساعده على إيجاد الحل[4]. وتمر هذه العملية بمرحلتين

---

[1] *Dale H. Schunk, op.cit. p. 299.*

[2] *Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire (1re éd.). Presses Universitaires de France. P. 12.*

[3] سولسو، روبرت. (2000). علم النفس المعرفي (محمد نجيب الصبوة وآخرون، ترجمة). القاهرة: مكتبة الأنجلو-المصرية. ص 721.

[4] غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي. الطبعة الأولى. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية. ص 770.

أساسيتين: **أولا**؛ التوصل إلى مجموعة من الاستجابات الممكنة أو الحلول المحتملة للمشكلة، ثم **ثانيا**؛ تقييم هذه الحلول، واختيار الأنسب من بينها وفقا لمعايير منطقية وعلمية[1]. وتبرز أهمية هذه العملية في تعزيز مهارات التفكير النقدي، وتشجيع الأفراد على تطوير استراتيجيات عقلية فعالة لمواجهة التحديات المختلفة، مما ينعكس إيجابيا على حياتهم العملية والأكاديمية. وينظر الجشطلتيون إلى المشكلات بأنها مشكلات إدراكية تظهر إلى الوجود عندما يحدث توتر (*tension*) أو إجهاد نتيجة للتفاعل بين الإدراك وعوامل التذكر، وعند التفكير بهدف حل مشكلة ما، أو بهدف فحصها من زوايا مختلفة، وعند تقليب الأمور إزاءها، يبرز على السطح، وفي لحظة ما أقرب للحظة الفجائية، الحل الصحيح، وفقا لمبدأ الاستبصار (*insight*)[2].

إن جملة التعاريف السابقة تؤكد إن المشكلة ليست مجرد موقف صعب، بل هي في السياق التعليمي مدخل تربوي شامل يفعل قدرات التفكير العليا، ويعيد تشكيل العلاقة بين المتعلم والمعرفة عبر سيرورة من التحدي، والمبادرة، والتحول المعرفي المستمر.

ثانيا: مفهوم حل المشكلات في البيداغوجيا المعاصرة

يتقاطع التصور البيداغوجي لحل المشكلات مع الرؤية الفلسفية المعاصرة، في كون "المشكلة" ليست مجرد موقف طارئ يطلب تجاوزه، بل هي بنية معرفية واستراتيجية تعلمية تتطلب الانخراط فيها بوعي واستقلال فكري. ولعل هذا ما يجعل من البيداغوجيا المعاصرة إطارا ديناميا يستند إلى مفهوم "الوضعية المشكلة" بوصفها تجربة للبحث والاكتشاف، بخلاف البيداغوجيا التقليدية التي تعاملت مع المشكلة بوصفها انحرافا عن المألوف أو نقصا في المعرفة، ينبغي تجاوزه بتقديم الحلول الجاهزة والمعارف المنجزة سلفا.

من هذا المنطلق، تختلف خصائص المشكلات في البيداغوجيا التقليدية عن البيداغوجيا المعاصرة، حيث يقع التفريق بين المعارف والقدرات، ويتم ربطهما بمرحلتين متتاليتين: مرحلة الاستحواذ (الدرس)، ومرحلة تطبيق المعارف (التطبيق)، التي تستخدم أيضا لتقييم ما تم تعلمه. أما في البيداغوجيا المعاصرة، فقد تغير هذا التسلسل، بحيث تصبح المشكلة هي الدافع الرئيس للتعلم. ومع ذلك، لا يمكن للمشكلة أن تتداخل مع التعلم إلا عندما نتخلى عن فصل المعرفة عن المهارات، حيث يعتبر التعلم إبداعا وتطبيقا للقواعد. وتظهر المشكلة عندما لا توجد قواعد جاهزة لدى المتعلم، مما يجبره على طرح فرضيات جديدة واختبارها. وتأخذ المشكلة وفقا لأساليب العمل التربوي والمثلث البيداغوجي وظائف

[1] سولسو، روبرت. ص 712.

[2] المرجع نفسه، ص 713.

ومواقف مختلفة، إذ يقع التركيز في عملية التعليم على علاقة المدرس بالمعرفة مع استبعاد التلميذ. وتأخذ المشكلة وضعا معياريا بوصفها معيارا للتعلم. أي أنها أداة لقياس تحقق التعلمات. أما في عملية التكوين فيقع التركيز على العلاقة بين المدرس والمتعلم مع تهميش المعرفة. وتصبح المشكلة تحفيزية. في حين يتراجع المدرس في عملية التعلم لصالح تشجيع المتعلم على التفاعل مع المعرفة، وتصبح المشكلة مصدر التعلم، وإطاره ومعياره[1].

في سياق الشروط البيداغوجية لتوظيف المشكلة في العملية التعليمية، لا تتطلب الأنشطة التعليمية جميعها، اعتماد أسلوب حل المشكلات، خاصة في تلك الحالات التي تصبح فيها مهارات المتعلمين راسخة تماما، بحيث تنفذ الإجراءات تلقائيا لتحقيق الأهداف. ولا تُعتمد أيضا في الأنشطة التعليمية ذات المستوى البسيط، حيث يعرف المتعلمون تماما ما يجب عليهم فعله لتعلم شيء جديد[2]. ويختلف حل المشكلات عن تنفيذ المهام الروتينية، لأنه لا يعتمد على إجراءات جاهزة مسبقا. ثم إنه يختلف عن التعلم العرضي الذي قد يحدث عن طريق الاستماع أو قراءة دليل إرشادي. لذا، فإن مواجهة المشكلة تتطلب ابتكار استراتيجيات وتقنيات جديدة لمعالجتها. وفي هذا السياق، يعرف أوليرن (*Oléron*) المشكلة بأنها أي "موقف لا يمتلك فيه الفرد استجابة فورية وملائمة بناء على مخزونه المعرفي الحالي". ويبرز هذا التعريف أن ما يشكل مشكلة لشخص ما، قد لا يكون كذلك لشخص آخر[3].

تستدعي عملية حل المشكلات التفكير العميق والتأمل المنهجي، حيث يقوم الفرد باستدعاء خبراته السابقة، ويجري عمليات معرفية متقدمة تشمل التحليل، والمقارنة، والتقييم، مما يؤدي إلى إعادة هيكلة أبنيته المعرفية وتطويرها للوصول إلى الحلول المثلى. وتصبح المعرفة السابقة للفرد في هذه العملية أكثر نشاطا وديناميكية، حيث تتفاعل مع المعلومات الجديدة، مما يتيح له إجراء تعديلات معرفية تعزز قدرته على التكيف مع المواقف الجديدة، وإيجاد حلول مبتكرة تعيد إليه التوازن المعرفي. لذا وضع غاني (*Gagné*) حل المشكلات في قمة التفكير الإنساني، حيث يرى أن أنواع التعلم أو التفكير ثمانية أنماط تأخذ شكل هرم متسلسل، يمثل حل المشكلات قمته. ويشير إلى أن حل المشكلات سلوك موجه نحو هدف، وتوجه استراتيجيات التفكير عمليات السعي للتوصل إلى تحقيق الهدف وضبطه[4]. ويرى أوزبل (*Ausubel*) أن حل المشكلات يضم أي نشاط أو فعالية عقلية يحصل فيها التمثيل المعرفي لخبرة سابقة

---

[1] *Fabre Michel. Pensée pédagogique et modèles philosophiques, p.50-51.*

[2] *Dale H. Schunk, op.cit. p. 299.*

[3] *Michel Fabre, situations-problèmes et savoir scolaire, p. 12.*

[4] *Gagné, R. M. (1977). The Condition of Learning. New York: Holt, Rinehart, and Winston. Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules of engagement. The Reading Teacher, 172-178. p.167.*

مع عناصر الموقف المشكل، وتنظم جميعا لتحقيق هدف معين، هو حل المشكلة. فيتطلب النشاط في هذا المستوى إجراء عمليات عقلية متعددة، يحددها عدد البدائل المتوافرة، ومستوى التفكير الذي يمارسه الفرد، بهدف تكوين مبدأ أو اكتشاف نظام يحدد العلاقات الداخلية للعناصر المكونة للمشكلة للتوصل إلى حل[1].

بناء على ما سبق، يعرف حل المشكلات بيداغوجيا، بأنه مجموعة من الطرائق والتقنيات والإجراءات التي تعد بواسطتها الوضعيات الديداكتيكية، وتنظم وتنشط بكيفية تجعل المتعلمين يواجهون مشكلا ويقومون بعمليات ممنهجة لحله[2]. وتندرج طرائق حل المشكلات وفق خطوات عامة تبدأ بمواجهة وضعية، وتمر عبر تقديم أجوبة مؤقتة واختبار الفرضيات، ثم تقييم النتائج، وأخيرا تحديد الحلول أو القرارات المتفق عليها. ومن ثم، يمكن اعتبار حل المشكلات عملية معرفية موجهة، تتأسس على تفكير منظم قائم على أسس منهجية واضحة، أي وفق استراتيجية دقيقة ومخططة تهدف إلى تجاوز العقبات، والوصول إلى أفضل الحلول الممكنة. ويعتمد هذا النوع من التفكير على إعادة تنظيم الخبرات السابقة، والاستفادة من المعرفة المتراكمة لفهم عناصر المشكلة المطروحة والتعامل معها بفعالية. وفي الوقت ذاته تعمل المشكلات التي يواجهها الفرد على تحفيز دافعيته، مما يجعله أكثر قدرة على تحليل الموقف، واستخلاص النتائج المناسبة، واتخاذ قرارات منطقية بناء على المعطيات المتاحة، في إطار عملية عقلية متحررة من الافتراضات الجامدة.

يشكل تصور ميشيل فابر (*Michel Fabre*) لمفهوم "الوضعية-المشكلة" إطارا فلسفيا ومعرفيا عميقا لفهم العلاقة بين التفكير والتعلم في البيداغوجيا المعاصرة. ففي تحليله لتطور باراديغم المشكلة في أعمال باشلار، وديوي، ودولوز، ومايير[3]. ويستعرض فابر كيف أصبح التفكير نفسه فعلا استشكاليا يقوم على مواجهة وضعيات غير مكتملة، مليئة بالغموض والاحتمال، لا على امتلاك يقين معرفي ثابت. ومن هذا المنظور، تتغير وظيفة المعرفة من غاية نهائية إلى نتيجة مؤقتة ومفتوحة، فيما يصبح التعلم سيرورة مستمرة لحل المشكلات، تنمي التفكير المستقل وتعيد تعريف الفعل البيداغوجي على أسس نقدية واستكشافية.

---

[1] *Ausubel, D. Novak, J., & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed. Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston. p.234.*

[2] غريب، ع. ك. المنهل التربوي. ص 724و831 و832.

[3] *Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. Recherches en Éducation, (6), janvier. p. 22-23.*

في هذا الإطار، يرى فايبر أن جوهر التفكير لا يمكن "أن يكون إلا استشكاليا، وظيفته على وجه التحديد هي مواجهة المشكلات من أجل تحديدها وحلها"[1]. وليس من المستغرب أن يصبح التعلم وليس المعرفة، في إطار إبستيمولوجيات المشكلة، الصورة المثلى للتفكير، لأن المعرفة تقدم بوصفها نتيجة مؤقتة، قابلة لأن توضع دوما موضع تساؤل، وأن تكون شرطا لإمكانية معارف جديدة. فالمعرفة لاحقة للتعلم، وليس العكس[2]. وعلى هذا الأساس ليس التفكير مجرد اكتساب للمعرفة، بل هو عملية مستمرة لمواجهة المشكلات وحلها، خاصة في ظل بيئة غير مكتملة ومليئة بعدم اليقين. لذا يبدأ المرء في التفكير عبر المشكلة، وهو ما يؤدي في النهاية إلى التفكير تفكيرا مستقلا[3]. ومن ثم، فإن التعلم - من منظور فايبر - يتحقق عبر التفكير بالمشكلة، مما يؤدي إلى تنمية التفكير المستقل.

وهذا ما صرح به دولوز في إطار تحديده لطبيعة المشكلة، حينما أكد أن التعلم يتطور بفهم المشكلات بوصفها "مشكلات". مقرا بإن الخطوة الأولى في التعلم تكمن في فهم المشكلة كما هي، أي فهم المشكلة في ذاتها ولذاتها. وليس بطرح سؤال ميتافيزيقي حول ماهية المشكلة، لأنه سؤال في نظره عقيم وغير مفيد. لذا لم يحذر دولوز فقط من أن سؤال "ما المشكلة؟" هو سؤال غير مفيد، ولا يحل أي مشكلة، وإنما أيضا لأن المشكلة، بالمعنى الحقيقي، لا تتمتع بكينونة ثابتة، بل هي غير محددة. لكن رغم كونها غير محددة، فهي ليست غير قابلة للفهم، بل يمكن تحديدها تدريجيا بوصفها مشكلة معينة، لأن لها مسارا محددا، وضمن هذه السيرورة تستمر عملية التعلم[4]. ومن ثم، فالمشكلة في نظر دولوز ليست كيانا معطى، بل بنية متحركة تتكشف بالتفكير والعمل، وهي لا تفهم دفعة واحدة، بل بالتفاعل معها، ومن هنا تنبع القيمة التربوية والتكوينية الحقيقية لفهم المشكلة بوصفها مسارا وليس مجرد موضوع.

وفي هذا السياق، يؤكد دولوز على أمرين مترابطين: **أولا**؛ "تكمن الحرية الحقيقية في القدرة على اتخاذ القرار وصياغة المشكلات ذاتها". **والثاني**؛ كون "المسألة الجوهرية هي أنه داخل المشكلات تتولد الحقيقة، إذ إنها تنتج في الفكر بدلا من أن تنقل أو تكتشف فحسب"[5]. ومن ثم، فإن الحرية الحقيقية لا تكمن فقط في القدرة على التفكير، بل في القدرة على تشكيل المشكلات ذاتها، لأن هذه المشكلات هي التي تولد الحقيقة. فليست الحقيقة هنا معطى جاهزا يتم تلقيه أو الاعتراف به، بل هي إنتاج مستمر نابع من التفكير بالمشكلة. وهذا هو جوهر مهمة الفكر عند دولوز، والمتمثلة في التوفيق بين الحقيقة

---

[1] *Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris: Vrin. p. 18.*

[2] *Ibid. p.07.*

[3] *Brick, J.-B. (2009). Créer des problèmes: Éléments pour une pédagogie des problèmes à partir de G. Deleuze. In H. Vincent (Ed.), Recherches en éducation (n° 6, pp. 59-...). «La part du problème à l'école».*

[4] *Jean-Benoît Brick, p.60.*

[5] *Deleuze, G. (1968). Différence et répétition. Éditions Universitaires de France, p.210.*

والحرية، بين الحقيقة والإبداع، داخل نطاق المشكلات ذاتها. وهكذا، لم تعد مهمة الفلسفة هي التأسيس أو بناء أنظمة مغلقة، بل أصبحت مهمتها الأساس إشكالياتية، أي وضع المشكلات وتحديدها وتحليلها باعتبارها المدخل الأساس لكل تفكير حقيقي[1].

بناء على ذلك، يكشف التصور الفلسفي لكل من ميشيل فايبر وجيل دولوز عن تحول جذري في فهم وظيفة التفكير والتعلم في البيداغوجيا المعاصرة، حيث لم تعد المشكلة مجرد عقبة ينبغي تجاوزها، بل أصبحت أفقا معرفيا وتربويا يفعل التفكير ويؤسس للحرية المعرفية. فالفكر، في هذا التصور، لا ينطلق من أجوبة جاهزة أو يقينيات مسبقة، بل من سيرورة استشكالية مفتوحة تنتج الحقيقة عبر بناء المشكلات ذاتها. وبهذا المعنى، يصبح التعلم فعلا إبداعيا نابعا من القدرة على توليد المشكلات، لا حلها فقط، في إطار من الاستقلالية النقدية والانخراط الحر في التفكير. وهو ما يمنح بيداغوجيا الوضعية-المشكلة قيمتها المركزية بوصفها رافعة لتربية الفكر، وتحرير العقل، وصناعة الذات المفكرة.

وهذا ما دفع كل من كارل بريتر ومارلين سكارداماليا (*Scardamalia, M., & Bereiter*) إلى تأكيد ارتباط التفكير بواسطة حل المشكلات ببيداغوجيا التعلم القصدي. وليس التعلم القصدي (*Intentional Learning*) مجرد عملية تفاعلية بسيطة، يتلقى فيها المتعلم المعرفة، بل هو عملية معقدة ونشطة تتطلب من المتعلم أن يكون مشاركا نشطا في البناء المعرفي، ومساهما في تنظيم المعرفة وتفسيرها بطرق هادفة. مما يعني أن المتعلم يتخذ قرارا واعيا وقصديا بشأن كيفية اكتساب المعرفة واستخدامها. ومن ثم، فالتعلم القصدي يعرف على أنه تعلم نشط هادف، يتضمن تخطيطا ذهنيا منظما وفعالا ودقيقا من قبل المتعلم أثناء بناء المعرفة بناء واعيا باعتماد الأنشطة والمهام المحددة التي يتخذها المتعلم بعناية، مما يحفز على اتخاذ خطوات إيجابية لتحسين فهمه ومهاراته المعرفية عن طريق التفاعل مع المحتوى والمشاركة في أنشطة معرفية، تعمق الفهم، وتهدف إلى تحقيق الأهداف المعرفية، مثل البحث عن حلول للمشكلات والتفاعل مع الأفكار المعقدة. وعلى هذا الأساس فالمتعلم في التعلم القصدي متعلم مسؤول عن تنظيم وتحليل المعرفة التي يتلقاها، مما يتيح له بناء أفكار جديدة وتطوير مفاهيم أعمق. ويعزز التطوير المستمر من القدرة على توليد المعرفة وتطبيقها بطرق جديدة ومتجددة. لذلك فالتعلم القصدي هو أكثر من مجرد تعلم ذاتي منظم، بل هو سعي نشط لإدارة وتوجيه العمليات العقلية. ويربط الباحثون بين هذا النوع من التعلم والتقدم في الخبرات والمعرفة المعقدة، حيث يساهم المتعلم القصدي في حل المشكلات المتقدمة، مما يعزز فهمه المستمر، ويحسن مهاراته المعرفية[2].

---

[1] *Ibid. p.344.*

[2] *Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. Canadian Journal of Learning and Technology. La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 36 (1). p. 3-4-5-6.*

نخلص إلى أن المشكلة تشكل في السياق البيداغوجي آلية مركزية لتفعيل التعلم العميق وتحفيز مهارات التفكير العليا، حيث لم تعد مجرد عائق معرفي، بل تحولت إلى أداة بنائية للتجريب والاستكشاف. وتستمد أهميتها من طابعها المرن وتعدد خصائصها الدلالية والبنيوية، ما يجعلها قابلة للتكييف تبعا للبيئات التعليمية وخصائص المتعلمين. ثم إن حل المشكلات يعد عملية معرفية منظمة، تقوم على إعادة بناء الخبرات واستخدام المعرفة السابقة لفهم المواقف الجديدة، وهو ما يسهم في تنمية الكفاءة المعرفية والمرونة الفكرية لدى المتعلم. وتكمن الفاعلية التربوية للمشكلة في قدرتها على تجاوز الطرائق التقليدية التي تفصل بين المعرفة والمهارة، لصالح تصور حديث يعتبر التعلم عملية إبداعية قائمة على إنتاج القواعد وتطبيقها.

ويتقاطع التفكير القائم على حل المشكلات مع بيداغوجيا التعلم القصدي، الذي يركز على التفاعل النشط والمخطط مع المحتوى بغية تعميق الفهم وتطوير الكفايات المعرفية. ومن ثم، لم تعد المشكلة في السياق البيداغوجي المعاصر تفهم بوصفها عقبة تقف أمام التعلم، بل باعتبارها أداة بيداغوجية توظف توظيفا هادفا، لتحفيز المتعلم على التفكير العميق، والاكتشاف الذاتي، وتحقيق تعلم قائم على المعنى. ويقتضي توظيف المشكلات بيداغوجيا تحقيق توازن دقيق بين توجيه المدرس وتحفيز استقلالية المتعلم، بحيث توفر المشكلة تحديا معرفيا محفزا يدفع إلى التعلم دون أن يفضي إلى الإحباط أو الانسحاب.

2- تفسير نمط التفكير بواسطة حل المشكلات في علم النفس

قارب علماء النفس سلوك حل المشكلات من اتجاهات مختلفة، تبعا لاختلافهم في تفسير سلوك التعلم لدى الإنسان، ومن أبرزها الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي.

2-1 الاتجاه السلوكي وتفسير سلوك حل المشكلات

بدأ الاتجاه السلوكي العمل على حل المشكلات في دراسة الحيوانات، حيث كانت اكتشافات الحلول تنتج عن تعلم تدريجي وغير مقصود بالمحاولة والخطأ. وتم تصور حل المشكلة على أنه عملية يستبعد فيها الاستجابات غير المناسبة، مما يفسح المجال للاستجابات المناسبة. واقترح ثورندايك سنة (1913) في أبحاثه على القطط، أن حل المشكلات يحدث عبر التجربة والخطأ. وكانت المشكلة التي تواجهها القطة هي كيفية الخروج من القفص، مع قدرتها على أداء سلوكيات بالتجربة العشوائية المتكررة. انتهت بعد عدة محاولات بالعثور على السلوك الناجح الذي يؤدي إلى انفتاح القفص. وصارت القطة مع التكرار قادرة على أداء السلوك المطلوب بسرعة. غير أن سلوك التجربة والخطأ سلوك غير موثوق تماما في حل المشكلات، لأنه يؤدي إلى ضياع الوقت في الوصول إلى حلول ناجعة، أو قد لا يؤدي

في بعض اللحظات إلى الحل المطلوب إطلاقا[1]. وافتراض واتسون سنة (1920) الذي طور الاتجاه السلوكي، أن التحكم في سلوك الكائنات الحية وتعديله يتحقق عبر التحكم في البيئة والتأثير فيها أو في نتائج السلوكيات نفسها. لذا؛ يتعلم الكائن السلوك الجيد، حينما يصل إلى نتائج إيجابية، ويتجنب السلوك السيئ في حالة النتائج السلبية. إن اكتشاف الحل في مثل هذه الحالات هو نتيجة للتجربة والخطأ، حيث يعزز السلوك الفعال المؤدي إلى الحل بالنجاح. لذا فإن تعلم السلوك يحدث عبر تعزيز السلوك الناجح، الذي يصبح سلوكا إيجابيا، يمكن تكراره في المستقبل[2]. ويوضح كليمان (*E. Clément*) هذا الاتجاه، بقوله: "لكل وضعية مشكلة معينة، هناك ارتباطات مع عدة استجابات محتملة، مثل (*R1-R2-... Rn*). هذه الروابط، التي تشكل عائلات من الاستجابات المرتبطة بكل حالة مشكلة، قد تكون قوية أو ضعيفة، وتحدد قوة الارتباط بين المثير والاستجابة هرمية الاستجابة"[3].

نستشف من تجربتي ثورندايك وواطسون أن حل المشكلة لا يعتمد على تمثيل الوضعية في الذهن، بل بالوصول إلى الحل عبر المحاولة والخطأ، وتعزيز السلوكات فقط. ومن ثم، يُنظر لسلوك حل المشكلات في هذه التجارب على أنه أحد أشكال نقل التعلم، أي بوصفه عملية توظيف للمعرفة أو المهارات المكتسبة في مواقف جديدة. غير أن البحوث التجريبية التي حاولت اختبار فعالية التدريب على حل المشكلات مثل ما أشار إليه بيير توركان (*P. Turquin*) في 1970، بينت أن أثر التدريب القائم على النماذج السلوكية لا يحقق فهما عميقا للمشكلات، ولا يساعد على إعادة بناء معطياتها، وقد يؤدي إلى تفكير ميكانيكي غير مرن، مما يُعيق النقل الحقيقي للتعلم نحو وضعيات جديدة ومعقدة[4].

نشير عموما، إلى أن تفسير سلوك حل المشكلات في الاتجاه السلوكي يستند إلى التعلم التجريبي، لا إلى المعالجة الذهنية، إذ لا يتطلب حل المشكلات تمثيلا معرفيا للوضعية، بل يتم عبر تعزيز السلوكيات الناجحة المتكررة التي تؤدي إلى نتائج إيجابية. حيث تختزل عملية الحل في الاستجابات الناتجة عن التفاعل مع البيئة. وعلى الرغم من بساطة النموذج السلوكي ووضوحه التجريبي، إلا أن الاعتماد على التجربة والخطأ قد يؤدي إلى إهدار الوقت، وقد لا يفضي إلى حلول فعالة، خصوصا في الحالات التي تتطلب استبصارا أو فهما عميقا لبنية المشكلة.

---

[1] *Dale H. Schunk, p. 299-300.*

[2] لومير، باتريك. علم النفس المعرفي المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2011، ص 313.

[3] *Clément, E. (2009). La résolution de problème. Paris: Armand Colin, p.22-23* نقلا عن لومير، باتريك. ص 313.

[4] *Turquin P. (1970), Apprentissage et résolution de problème, L'Année Psychologique, 2, p. 543-577.*

2-2 الاتجاه المعرفي وتفسير تصرف حل المشكلات

ينظر الاتجاه المعرفي إلى تفكير حل المشكلة على أنه تصرف ينطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفراد. فهو ليس مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والموقف المشكل، بحيث يتقوى ويتكرر وفقا لإجراءات التعزيز، وإنما هو نتاج العمليات المعرفية، كالإدراك والمعالجة التي يجريها الفرد على ذلك الموقف[1]. وضمن هذا الاتجاه نجد مقاربات عديدة، أبرزها المقاربة الجشطلتية، ومقاربات نظريات التعلم، ومقاربة معالجة المعلومات. حيث تنظر المقاربة الأولى إلى حل المشكلات على أنها نشاط إدراكي، في حين تنظر الثانية إليه على أنه عملية تكوين بنية معرفية نتيجة لحالة عدم التوازن العقلي التي يثيرها المشكل، أما الثالثة فتنظر إليها على أنها سلسلة متتالية من العمليات الذهنية العليا[2]. فكيف يحدث سلوك حل المشكلات من منظور الاتجاه المعرفي؟

أولا: المقاربة الجشطلتية

وجه الباحثون المتأثرون بالمدرسة الجشطلتية (*Gestalt*) نقدا للمنظور السلوكي، معتبرين أن حل المشكلات الناجح يتطلب إعادة هيكلة معرفية لمعطيات المشكلة، وليس مجرد تكرار أو تمرين. وانطلاقا من ذلك، ركزت أبحاثهم على شروط الفهم، وعلى الخصائص البنيوية للوضعية التي قد تسهل أو تعيق الحل، دون أن يتمكنوا من تقديم أدوات قابلة للنقل إلى السياق التربوي[3]. وترى مقاربة الجشطلت أن تفكير حل المشكلة يتوقف على قدرة الفرد على تنظيم المجال الإدراكي المتعلق بالموقف المشكل، وإعادة تنظيمه، بحيث تمكنه من الاستبصار، وإدراك العلاقات القائمة في الموقف، مما يساعده على اكتشاف الحل، ويتكرر هذا الحل في المستقبل عندما يواجه الفرد هذا الموقف أو مواقف أخرى مشابهة له[4]. ومن ثم، يركز الجشطلتيون على تأثير التمثيل الداخلي للمشكلة على اكتشاف الحل، وإعادة تنظيم المجال الإدراكي لعناصرها.

على هذا الأساس، تُعرف المقاربة الجشطلتية المشكلة، بصفة عامة، بأنها وضعية يبحث فيها شخص ما عن تحقيق غرض معين، وعليه إيجاد الوسائل التي تمكنه من ذلك. ويغطي هذا التعريف العام في الوقت نفسه، وضعيات حل مشكلات فكرية (رياضية - فيزيائية - مدرسية - أو مشكلات تطرحها اختبارات الذكاء)، ووضعيات مرتبطة بالحياة اليومية أو بالحياة الشخصية (البحث عن عمل، حل نزاع مع صديق). ويهدف حل المشكلات - بحسب الجشطلتين الألمان، مثل: ماكس فرتهايمر، وكورت كوفكا،

---

[1] الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). علم النفس التربوي. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي. ص 290.

[2] لومير، باتريك. ص 313.

[3] *Julo, J. (2002). Des apprentissages spécifiques pour la résolution de problèmes? Grand N, (69), 31-52. p.31.*

[4] الزغلول، ع. ع. ر. علم النفس التربوي. ص 290.

أو فولغانج كوهلر - إلى الوصول للجشطلت (*Gestalt*). ويعرف الجشطلت على أنه صيغة أو شكل يتكون من عناصر الوضعية المنتمية إلى الوضعية التي تنتمي إلى الوضعية المتوخاة. ومن ثم، فإن إنتاج أي عملية إدراكية ومعرفية، هو تكون جشطلت ما، لأن النظر إلى موضوع ما، هو تجميع أجزائه في كل منسجم، وحل مشكلة ما، هو إعادة تركيب ذهني لعناصرها، حتى الحصول على شكل مستقر (جشطلت)[1].

اقترح علماء الجشطلت مثل فيشمان سنة (1945) أن التعلم البشري غالبا ما يكون استبصاريا ويشمل تغييرا في الإدراك. حيث يبدأ المتعلمون في هذه النظرية، بتفكير حول عناصر حل المشكلة، ثم يدمجون هذه العناصر معا حتى التوصل إلى الحل. وعندما يجد المتعلم الحل، فإنه يحدث فجأة وبتبصر[2]. ولقد درس والاس سنة (*1921*) سلوك العلماء البارعين في حل المشكلات ووضع نموذجا من أربع مراحل: **أولا** الإعداد: وهي مرحلة تعلم التفاصيل المتعلقة بالمشكلة وجمع المعلومات ذات الصلة. **ثانيا** الاختمار: وهي فترة من التفكير المتواصل أو إبعاد المشكلة جانبا لفترة من الزمن. **ثالثا** الاستبصار: وهي لحظة الإدراك المفاجئ للحل. **رابعا** التحقق: وهي اختبار الحل المقترح للتأكد من صحته[3].

نشير إلى أن سلوك حل المشكلة في مرحلة الإعداد، يبدأ بالوعي بالمشكلة، وترميز معطياتها، والقيام بمحاولة أولى لحلها، حيث إن الفرد يعترف بوجود مشكلة عندما يعي الاختلاف الموجود بين الحالة القائمة فعلا والحالة المطلوب الوصول إليها. ومفعول التمثيل (*l'effet de la représentation*) هو أسلوب مبسط، يمكن ملاحظة التغيرات على مستوى نسب النجاح في حل مشكل ما بارتباط مع التمثيل المقام حول هذا المشكل، حيث تم التأكيد أن الوصول إلى الحل مرتبط ببناء تمثل ملائم للمشكل[4]. وفي مرحلة الاختمار، والتي مفادها أنه بعد قيام الفرد بمحاولات لا جدوى منها، يضع المشكل جانبا بكيفية مؤقتة، بحيث تسمح فترة الاختمار بإعادة تشغيل المعارف غير الملائمة التي تعوق تحقيق الهدف، ما يمكن أن يؤدي إلى تنشيط الإجراءات والمعارف الملائمة، ومن ثم، إيجاد الحل بكيفية أسهل مقارنة بفرد لم يتناسى المشكل مدة من الزمن. ويعتبر هذا التفسير أكثر دقة لكونه يسمح بإدراك الوضعيات التي تؤدي فيها فترة الاستراحة إما إلى تحسين الأداءات، وإما إلى تراجعها. وبالفعل، في حالة تراجع الأداءات، يسمح تصور أندرسون (*Anderson*) بالاعتقاد أن الفرد ينشط في مرحلة التنشيط أو بعدها، مجموعة

---

[1] لومير، باتريك. ص 321-322.

[2] *Dale H. Schunk, p.* 300.

[3] *Ibid. p.* 300.

[4] لومير، باتريك. ص 321-322.

أخرى من الإجراءات والمعارف غير الملائمة، كان من الممكن أن ينشط الفرد، مباشرة قبل فترة الاختمار، الإجراءات المناسبة[1].

أما بخصوص مفعول الاستبصار فقد شكل موضوع أبحاث تجريبية باعتبار أنه رؤية مباشرة ينبع أثناءها في ذهن الفرد، وبكيفية مفاجئة حل المشكل. وتحصل هذه الرؤية المباشرة بعد أن يكون الفرد قد بحث عن الحل بكيفية واعية، وترك البحث عن حل المشكل لحظة من الزمن جانبا. وتنتج تلك الرؤية بحسب الجشطلتين عن الاختلاف العام بين العمليات المعرفية الموصوفة بأنها "إنتاجية" والعمليات المعرفية القائمة على "إعادة الإنتاج"، والتي بواسطتها يسترجع حل المشكل مباشرة من الذاكرة. ويكون هذا الحل موجودا، إما لأن المشكل سبق وأن حل في الماضي، وإما لأنه طبق على المشكل حل مشكل آخر مشابه له. وتشكل العمليات المعرفية الإنتاجية أساس التفكير الإبداعي. وهي تغطى العمليات التي بواسطتها يتم إيجاد حل جديد أو ابتكاره. ومن ثم، ينتج الاستبصار عن توظيف العمليات الإنتاجية [2].

عموما، تمر عملية حل المشكلة وفقا لهذه المقاربة بمراحل ذات ترتيب محدد. ففي البداية يحاول الفرد الإحاطة بعناصر المشكلة، وفقا لما هو متوقع منه، ثم يطرح مجموعة من الحلول أو الفروض الممكنة، ويحاول تجريبها، ليتأكد من صحتها، فإذا ما دحضت، يجرب مجموعة أخرى من الفروض، وفقا لأسلوب المحاولة والخطأ، بحيث تحل الفروض أو الحلول الناجحة محل الحلول الفاشلة. بيد أن هذه المقاربة لم تبين كيف تتولد الفروض، وكيف تنشأ داخل العقل، ولم تضع أي افتراضات (أو مسلمات صادقة) كالأبنية المعرفية التي ينبغي أن تشتمل عليها عملية حل المشكلات[3]. لذلك لم تقدم النظرية الجشطلتية الكثير حول كيفية تعلم استراتيجيات حل المشكلات أو كيفية تعليم المتعلمين ليكونوا أكثر استبصارا. رغم أن ماكس فيرتهايمر (*Max Wertheimer*) كان يعتقد أنه يمكن للمدرسين مساعدة المتعلمين في حل المشكلات بترتيب عناصر الموقف، بحيث يكون المتعلمون أكثر احتمالا لإدراك كيف تتعلق الأجزاء بالكل. ومع ذلك، قد تكون هذه النصائح العامة غير مفيدة للمدرسين في سياقات تعليمية محددة[4]. وأمام هذه الثغرات حاولت الدراسات الموالية الكشف عما يقع من عمليات في الدماغ أثناء تفاعل الفرد مع مشكلة ما.

---

[1] المرجع نفسه. ص 316-317- 318.

[2] المرجع نفسه. ص 318-319.

[3] سولسو، روبرت. ص 715.

[4] *Dale H. Schunk, p.* 302.

ثانيا: نظريات التعلم وحل المشكلات

تعود الأبحاث التربوية المهتمة بطريقة التدريس بواسطة المشكلات إلى الفترة الخمسينات والستينات من القرن الماضي، في إطار علم النفس المعرفي (بياجيه). لذا؛ يرجع الفضل في نشأة مفهوم الوضعية المشكلة إلى بروز البيداغوجيا البنائية التي تتغذى من الحاجات التلقائية والاهتمامات الطبيعية للأفراد، وتدعو إلى حرية التعبير عن الأفكار، وتطوير المهارات، والاكتشاف الذاتي بجعل المتعلم يبحث عن المعارف ويصنفها بدلا من تلقيها جاهزة.

يرى أنصار نظريات التعلم أن القوانين التي وضعت في سياقات التكييف الكلاسيكي والإجرائي، أو في حالات التعلم البسيطة، يمكن تعميمها على السلوكيات الأكثر تعقيدا، وأن النماذج التي تفسر السلوكيات الأساس يمكن تعديلها لتناسب سلوكيات حل المشكلات. وإحدى الأفكار الأساس في هذه النظرية هي أن الحلول الجديدة التي يتم التوصل إليها في حل المشكلات تنشأ من إعادة تركيب عناصر معرفية مكتسبة سابقا. وبما أن هذه العمليات تحدث داخل العقل، فإنه لا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة، لذا فإن الطريقة الوحيدة لفهم القوانين التي تحكمها، هي دراسة المتغيرات التي تؤثر في هذه العمليات، ومن ثم، على الأداء في حل المشكلات[1].

يمثل أسلوب حل المشكلات في الأدب التربوي والنفسي سلوكا معرفيا، لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات بدلا من التركيز على سلوكيات محددة. ويعتقد أتباع هذا النموذج أن السلوك غير التكيفي، إنما هو نتاج لعجز الشخص وعدم امتلاكه لمهارة حل المشكلات بطريقة منظمة. وتساهم المعرفة أو البناء المعرفي للفرد في تنظيم بنية معرفية متكاملة يقع فيها التفاعلات بين مدخلات الفرد وخبراته السابقة مع المعلومات والمعرفة الجديدة، مما يوفر له قاعدة متينة للمعالجة. ومن ثم، إحداث تكامل لأنماط المعرفة، ينعكس على تطوير قدرته على الإنتاج المعرفي وحل المشكلات. فالأفراد الذين يظهرون تفوقا في مجال معين يقومون بتشكيل تمثيلات معرفية داخلية عقلية، تتصف بأنها محكمة لمضمون البناء المعرفي، من حيث ما يشمله هذا البناء المعرفي من خصائص كمية وكيفية، وما يتضمنه من مدخلات تتسم باستغلالها للاستراتيجيات ناجعة في مهارة حل المشكلات، وبناء مجموعة من التوقعات التي تقوم أساسا على التوليف والتوليد والإنشاء من بنية معرفية متكاملة ومنظمة وثرية

[1] *Turquin Patrick. p. 544.*

ومتمايزة ومترابطة، بحيث إن مستوى وكفاءة التمثيل المعرفي لمشكلة معينة، يؤدي دورا كبيرا في الوصول للحل الأمثل للمشكلة[1].

يختلف تصور المشكلة بين النموذج التعليم التقليدي عن النموذج التعليم المتمركز على المتعلم في النظريات التربوية المعاصرة، حيث إذا كانت المشكلة في التدريس المتمركز على المحتوى (وهو عادة ما يوصف بالتدريس التقليدي) غاية للتحصيل، لأن المتعلم يحصل بواسطة التدريس نماذج جاهزة لحله، فالمشكلة تكون عبارة عن تمرين معقد نسبيا موجه، إلى توليد المزيد من المعرفة، وتثبيت نماذج جاهزة من الحلول داخل الذاكرة. لكن في التدريس المتمركز على المتعلم وأنشطته في التعلم، تكون المشكلة مجرد منطلق يطرح على المتعلم لكي يحاول تجاوزها. فالتعليم يأخذ هنا شكل تحفيز وتوجيه ودفع المتعلم لمواجهة المشكلات والعمل على تجاوزها بتجاوز عدم التوازن الذي تولده لديه. فالمشكلة تكون هنا مجرد مولد لنشاط حركي أو عقلي في اتجاه البحث عن توازن أو تكيف جديد حسب "بياجي". وهنا يكون دور المدرس أساسيا، خصوصا في اختيار المشكلات وطرحها ووضع شروط الاشتغال عليها[2].

في سياق تطور المقاربات التربوية، أعطى فيكوتسكي (*Vigotsky*) قيمة كبيرة للوسط الاجتماعي، لأن التفاعل مع المواضيع يحدث عبر وساطات اجتماعية، وأن العلاقات مع الآخرين والاحتكاك بشركاء أكثر كفاءة لا تحول دون تطور التفكير، بل تسهل الربط بين العمليات والعبارات التي تدل عليها. وقد أسهمت هذه الأبحاث في إنتاج مجموعة من المفاهيم المؤطرة للمشكلة منها التمثيلات الذهنية، والصراع المعرفي، والصراع السوسيو-معرفي[3]. ومنحت النظرية السوسيوبنائية اهتماما رئيسا للاستقلال الذاتي والتنشئة الاجتماعية للمتعلم. وسعت لوضع الأساليب القائمة على المشاركة إلى تحقيق التفاعل بين المتعلمين بغرض بناء المعرفة. وأظهرت بوضوح القيمة الجوهرية من الدمج بين ما هو إدراكي واجتماعي في عمل المتعلمين فرديا وجماعيا، وطورت فكرة الصراع الاجتماعي المعرفي، فالمتعلم يتعلم من مواجهة مزاعمه مع مزاعم الآخرين[4].

لقد شهد العقدان الأخيران من القرن الواحد والعشرين عودة الاهتمام بالسؤال التربوي بشكل مباشر، ولكن في إطار نظري جديد يعتمد على تحليل الاستدلال بالقياس (*reasoning by analogy*).

---

[1] الغرايبة، سالم. والسديري، منى. (2018). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية. 32 (2). ص 93.

[2] منصف، عبد الحق. (2007). رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق. ص 71.

[3] *A. Dalangeville et M. Huber, (se) former par les situations-problèmes des déstabilisations constructives, Chronique Sociale, Lyon, 2000, p.34-35.*

[4] *Michel Fabre, Qu'est-ce que problématiser?, p.22-23.*

وقد بينت هذه البحوث أن القدرة على نقل المعرفة من موقف إلى آخر تعتمد على قدرة الفرد على تمييز أوجه الشبه العميقة بين المشكلات، وليس فقط على تشابه سطحي في المعطيات. هذه القدرة تبنى بالتعلم النشط، وتوظيف المخططات المعرفية. وتوضح هذه الدراسات، كما عند جينست (*Gineste*) وكوزينيل وزميله (*Cauzinille-Marmèche & Didierjean*)[1] أن الاستدلال بالقياس يشكل صميم القدرة على التعلم المنقول، وأن فهم آلياته هو مفتاح لتصميم بيداغوجيات فعالة في تعليم حل المشكلات، وخاصة في الرياضيات، حيث تكمن الصعوبة في الانتقال من تعلم الإجراء إلى فهم بنيته العميقة[2].

يتضح مما سبق، أن النظريات النفسية والتربوية اعتبرت أن حل المشكلات يمثل مدخلا بيداغوجيا ومعرفيا بالغ الأهمية لفهم آليات التعلم، وتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة. فمن النماذج السلوكية التي فسرت الحل بوصفه استجابات متعززة بالتكرار، إلى النماذج المعرفية والبنائية والسوسيوبنائية التي أكدت أهمية التمثيلات الذهنية، وبناء المعرفة عبر التفاعل الاجتماعي والذاتية النشطة. لقد تشكلت في سياق هذا التطور رؤية أكثر تعقيدا وتكاملا لحل المشكلات، بوصفه عملية عقلية مركبة تستند إلى التفاعل بين الخبرات السابقة والبيئة الاجتماعية والمعرفية. وأكدت الأبحاث المعاصرة في مجال الاستدلال بالقياس ونقل التعلم، على أهمية التفكير العميق وتمثل البنى المعرفية، لا مجرد الاكتفاء بالتشابهات السطحية. ومن فإن التعلم الفعال يستند إلى القدرة على التمييز بين المشكلات من حيث بنيتها المفاهيمية، مما يتطلب توظيف مخططات معرفية مرنة وأساليب تدريسية قائمة على القياس والمقارنة.

ثالثا: مقاربة معالجة المعلومات

ظهرت هذه المقاربة في أواخر الخمسينات من القرن الماضي مستفيدة من التطورات التي حدثت في مجال هندسة الاتصالات والحاسوب الإلكتروني. وعرفت نقلة نوعية مع بداية مطلع السبعينيات من القرن الماضي، بفضل بروز نموذج معالجة المعلومات، حيث أصبح التركيز منصبا على تحليل العمليات المعرفية الدقيقة أثناء حل المشكلات. ويعد كتاب (*Newell & Simon*) سنة (1972) مرجعا محوريا في هذا التحول. ومع هذا التحول صارت مفاهيم مثل التمثيل العقلي، والمخططات (*schémas*)، والاستراتيجيات، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، مفاهيم مركزية في فهم حل المشكلات ضمن مواقف

---

[1] *Cauzinille-Marmèche E. et Didierjean A. (1999), Résolution de problèmes par analogie et généralisation des connaissances, in: Netchine-Grynberg G. (Ed), Développement et fonctionnement cognitif - Vers une intégration, Paris: Puf.*

- Gineste M.D. (1997), Analogie et cognition - Etude expérimentale et simulation informatique, Paris, Puf.

[2] *Jean Julo, p. 31.*

غنية دلاليا، وذات طابع تعليمي أو عملي[1]. لقد كشفت التطورات التي عرفها حقل علم النفس المعرفي حقيقة العمليات الذهنية. مما دفع إلى تأسيس رؤية بيداغوجية جديدة لسلوك حل المشكلات.

لقد عمد أصحاب هذه المقاربة إلى تفسير ما يحدث داخل نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان على نحو مناظر لما يحدث في أجهزة الاتصالات، من حيث هي عمليات تحويل الطاقة المستقبلة من شكل إلى آخر. وبهذا المنظور، فهم يعتبرون الدماغ البشري بأنه يعمل بأسلوب مماثل لما يحدث في الحاسوب الإلكتروني، حيث إن المعلومات أثناء معالجتها تمر في مراحل تتمثل في الاستقبال والترميز والتخزين وإنتاج الاستجابة، وفي كل مرحلة من هذه المراحل، يتم تنفيذ عدد من العمليات المعرفية[2]. ومن ثم، فإن هذه المقاربة ترى أن تفكير حل المشكلات سلوك ينطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفراد. فهو ليس مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والمشكلة، بحيث يتقوى ويتكرر وفقا لإجراءات التعزيز، وإنما هو إنتاج العمليات المعرفية كالإدراك والمعالجة التي يجريها الفرد على تلك المشكلة، والتي تتوسط بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له. وتستغرق مثل هذه العمليات زمنا من الفرد لتنفيذها، وزمن الرجع بين استقبال المثير، وإنتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجات المعرفية ونوعيتها[3]. وبذلك؛ يرتبط مفهوم حل المشكلات ارتباطا وثيقا بمفهوم المعرفة، لأن حل المشكلة هو تجنيد مجموعة من المعارف. ومن أجل فهم دقيق لوضعيات حل المشكلات، عمد علماء النفس إلى تحليل المعارف التي يوظفها الفرد أثناء بحثه عن الحل، وذلك عن طريق محاكاة (*Simulation*) النشاط العقلي[4].

يتسم حل المشكلة بكونه عملية عقلية متقدمة، يفعل فيها عدد من أنظمة الذاكرة (طويلة المدى أو الذاكرة العاملة وقصيرة المدى)، حيث يتطلب حل المشكلة ترميز عناصرها والوعي بماهية المفاهيم التي تنطوي عليها، كما يتطلب فهم العلاقات بين هذه المفاهيم، كي يتمكن الفرد من تحويلها إلى نموذج عقلي في الذاكرة، وتدعى هذه العملية بعملية التمثيلات العقلية للموقف أو المشكلة[5]. ويصل الأفراد من منظور هذه المقاربة إلى مرحلة معقدة في استعمال اللغة والمفاهيم عندما يحلون المشكلات. فالفرد يؤدي عند حل مشكلة ما عمليات تصنيف لكميات كبيرة من المعلومات حتى يصل إلى الحل. ومن هذه المعلومات ما هو موجود في البيئة أو الذاكرة، لذلك ينظر الباحثون إلى الإنسان بوصفه نظاما متطورا جدا لمعالجة المعلومات. وتعتبر معالجة المعلومات عملية معرفية تتضمن التحكم في تدفق المعلومات

---

[1] *Jean Julo, p. 31.*

[2] الزغلول، رافع النصير، والزغلول، عماد عبد الرحيم. (2007). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ص 47.

[3] المرجع نفسه. ص 47 و161.

[4] أمزيان، محمد. (2016). بيداغوجيا المعرفة: حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق. ص 66.

[5] الغرايبه، سالم. والسديري، منى. ص 67-68.

وتحويلها إلى معرفة، وتحليلها وتشفيرها، وتتضمن استدعاء المعلومات من الذاكرة ودمجها وتركيبها، لتكوين تركيبات دلالية مدمجة برموز أو سلسلة حروف أو كلمات.

اتخذت الأبحاث في حل المشكلات، في إطار نظرية معالجة المعلومات اتجاهين: استهدف **الاتجاه الأول**؛ إقامة تيبولوجيا المشكلات بترتيبها انطلاقا من معايير مختلفة، بغية تحديد المهارات المعرفية المطلوبة لحل المشكلات. وكان الهدف الضمني هو وضع قائمة بالمشكلات مرتبة في فئات مختلفة، توظف كل فئة منها مجموعة من المهارات المعرفية المختلفة. أما **الاتجاه الثاني**؛ فركز على ملاحظة ما يقوم به الأفراد إزاء مشكل معين. وكان الهدف هو محاولة العثور على النقط المشتركة بين الأفراد عند مواجهة وضعيات - مشكلة مختلفة. وقد تكون هذه النقط المشتركة متعلقة على سبيل المثال، بالاستراتيجيات التي يستعملها الأفراد[1].

بناء على ذلك، يمثل حل المشكلة نشاطا معرفيا متطورا، تتداخل مجموعة من العوامل في التأثير عليه بدرجات متفاوتة تحددها ظروف البيئة المعرفية السائدة وقت التعرض للمشكلة، إلى جانب خصائص المشكلة وخصائص الأفراد المعرفية، مثل قدرة الأفراد على الاحتفاظ بمسارات الحل، وهذه القدرة تحددها سعة الذاكرة العاملة، وقدرة الأفراد على ترجمة معطيات المشكلة إلى لغة تقبلها الذاكرة، وهي التمثيلات العقلية التي قد تكون لفظية أو تخيلية، وقدرتهم على اختيار مسارات الحل واستبدالها في فترة زمنية محددة عندما يتطلب الموقف ذلك، أي الزمن الذي يحتاجه الأفراد لعملية الاختيار والاستبدال[2]. وسنحاول التوسع في هذا الجانب في العنصر الموالي.

يمكن القول إن التطورات التي شهدها علم النفس المعرفي في دراسة حل المشكلات قد سعى إلى الكشف عن البنية الداخلية لهذه العملية، بتحليل طبيعتها باعتبارها منظومة متكاملة من المهارات والقدرات الذهنية التي تتفاعل فيما بينها لمعالجة المعلومات الواردة من وضعية معينة، بهدف الوصول إلى حلول فعالة، واتخاذ قرارات مناسبة. وتتمثل هذه العملية في سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تبدأ بتمثل المشكلة، وفهم أبعادها استنادا إلى الخبرات السابقة ونوعيتها، مما يتيح للفرد بناء تصور دقيق عن الوضعية التي يواجهها. ويعتمد نجاح هذه العملية على قدرة الفرد على استرجاع المعرفة السابقة، وتوظيفها بشكل مرن، مما يساعده في استكشاف الحلول الممكنة، وتقييمها وفقا للمعايير المنطقية والمعرفية. لذا؛ يتطلب حل المشكلات تفعيل استراتيجيات عقلية متقدمة، مثل التحليل، والاستدلال، واتخاذ القرار، وهي استراتيجيات تتطور مع تراكم الخبرة والتدريب المستمر. وعليه، فإن حل المشكلات

---

[1] لومير، باتريك. ص 324-325.

[2] شذى عبد الباقي، محمد. ومصطفى محمد، عيسى. (2011). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص 268.

لا ينظر إليه كعملية آلية أو خطية، بل بوصفه تفكيرا ديناميكيا يتطلب التكيف مع المواقف الجديدة، والتفاعل مع المعلومات المتغيرة، مما يعزز من مرونة التفكير والإبداع في إيجاد الحلول المناسبة.

المبحث الثاني: تعلم حل المشكلات بين جدلية الفهم والخبرة: من التمثيل التلقائي إلى بناء التمثيل الملائم

يرتبط نضج النظام المعرفي للفرد بمدى قدرته على اكتساب قاعدة معرفية قوية قوامها إتقان مهارات التفكير، وتمثل الوقائع وإدراك العلاقات بين المعارف، وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات وجوبا. ويفيد التمثيل الجيد للمشكلة التوفر على تصور واضح عن الحالة الأولية والنهائية وعن المؤثرات المتوافرة. ويتعلق حل المشكلة بوجود طرق واستراتيجيات واضحة يتبعها الفرد من أجل إيجاد الحل، الذي يتأسس على وضوح التمثيل، ودقة الفهم وتوظيف الخبرة المناسبة. ومن ثم، يقتضي التفكير في بناء التمثيل في علاقته بحل المشكلات، **أولا**؛ فهم كيفية بناء التمثيل من منظور معرفاتي (*Cognitive*) على أساس أن التمثيل عملية إدراكية ضرورية. **ثانيا**؛ استجلاء مقتضيات بناء التمثيل وربطه بالفهم والخبرة وكيفية مساهمتها في حل المشكلات وتعديد الاستراتيجيات.

1- دور التمثيل وتشكيل البنية المعرفية في حل المشكلات

يوظف في حل المشكلات، عمليات أساس وحاسمة. تتعلق أولها بناء تمثيل سليم للمشكلة، يستمد تماسكه ووضوحه من الفهم الجيد لعناصرها. والذي يتفاوت بين من يمتلك الخبرة والمعارف السابقة، ومن لا يمتلكها. ويتعلق ثانها باستعمال استراتيجيات ناجعة للبحث عن الحل. وسنحاول في هذه الورقة البحثية التركيز على عملية بناء التمثيل والفهم والخبرة، نظرا لأهميتها في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات.

أولا: تعريف التمثيل المعرفي

أسفر اهتمام الباحثين بسلوك الفرد أثناء حله للمشكلات نظريا وتجريبيا، إيلاء أهمية قصوى للتمثيلات، التي يكونها الفرد عن المشكلة أثناء البحث عن الحل. وأكد ساين وآخرون (*Sian and all*) أن مفهوم التمثيلات العقلية يعد أحد المفاهيم الجوهرية والأساس لعلم النفس المعرفي، وأن الكثير من العلوم مبنية على أساس بناء تمثيلات عقلية معرفية في ذاكرة الإنسان[1].

[1] *Sian, B. Catherine, K. Lauren, H. & Thomas, C. (2004). More on the fragility of performance: Choking under pressure in mathematical problem solving. Journal of Experimental Psychology. 133 (4), p. 584- 600.*

يقصد بتمثيل المعرفة عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معاني وأفكار، يمكن استيعابها، وترميزها، وتخزينها تخزينا منظما، لتصبح جزءا من بنية الفرد المعرفية المستدامة حول العالم[1]. ويدعم تيار المعرفاتية هذا التصور، ويؤكد أن التمثيلات أو الرموز ودلالتها تحدد سيرورات المعالجة [2]، التي تفترض أن المعرفة يمكن تحليلها إلى عدد من المراحل الافتراضية التي يحدث في كل منها عمليات معرفية على المعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية، لتنتهي باستجابة ضمنية أو ظاهرة[3]. وعرفه روبرت سولسو بأنه: "ترميز أو تشفير للمعلومات التي يكتبها الفرد، ثم ربطها بالمعلومات السابقة في بناء الفرد المعرفي أو ذاكرته، أي أنه قدرة الفرد على تجهيز المعرفة المستدخلة وتحويلها من صورتها الخام التي يتم استقبالها بها سواء كانت في صياغة رمزية (كالكلمات، والرموز، والمفاهيم) أو صياغة شكلية (كالأشكال، والرسوم، والصور) إلى العديد من الصور والاشتقاقات (كالمعاني، والأفكار، والتصورات الذهنية...) عن طريق الترابط والتمايز والتكامل والتوليف فيما بينها، حتى يتم ربطها بما لديه من بنية معرفية، لتصبح جزءا منها"[4].

يعرف بالمر (*Palmer*) التمثيل أنه شيء يمثل شيئا آخر، أو نوع من نموذج الشيء (أو الأشياء) الذي يمثله. ويشير هذا الوصف إلى وجود عالمين متصلين ولكنهما منفصلان وظيفيا: العالم المَمَثَّل والعالم الممثِّل. تتمثل وظيفة العالم التمثيلي في عكس بعض جوانب العالم الممثل بطريقة ما. وليست كل جوانب العالم الممثل بحاجة إلى نمذجة؛ ولا تحتاج جميع جوانب العالم الممثل إلى نمذجة جانب من جوانب العالم الممثل. ومع ذلك، يجب أن تكون هناك بعض الجوانب المقابلة إذا كان على أحد العوالم أن يمثل الآخر[5]. ومن أجل تحديد النظام التمثيلي تحديدا كاملا بحسب بالمر يجب أن يشمل خمسة جوانب، وهي: ما العالم المعاد تقديمه؟ وما العالم الممثل؟ وما جوانب العالم الممثل المنمذجة؟ وما جوانب العالم التمثيلي المنمذجة؟ وما المراسلات بين العالمين؟[6].

إذا كان التمثيل (*Representation*) يرتبط بعملية معالجة المعلومات واستيعاب العالم، فإن التمثل في سياق التصورات البيداغوجية والتربوية، يشير إلى عملية استيعاب المعرفة أو المهارات أو القيم وجعلها جزءا من البنية المعرفية للفرد، بحيث تتطور هذه العملية بتطور الجانب المعرفي والاجتماعي

---

[1] العتوم، عدنان يوسف. (2012). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق (الطبعة الثالثة). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص 187.

[2] غريب، ع. ك. (2016). علم النفس التربوي .الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. ص 106.

[3] العتوم، عدنان يوسف. ص 162.

[4] سولسو، روبرت. ص 716.

[5] *Palmer S. E, (1978) Fundamental aspects of cognitive representations. In E. Rosh and B. Lloyd (Eds). Cognition and Categorization. Hillsdale, NJ: LEA. P. 262.*

[6] *Ibid. p. 262.*

للفرد. وفي هذا السياق، يرى دوفلاي (*Develay*) أن "التمثلات هي الكيفية التي يوظف بها الفرد بصورة شخصية معلوماته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة"[1]. ويؤكد دو فيكي (*De Vicchi*) أن "التمثلات هي عبارة عن بنية ضمنية (*Structure Sous-Jacente*)، ونموذج تفسيري بسيط ومنظم. وهي في الوقت ذاته مرتبطة بالمستوى الفرد المعرفي والتاريخي، والاجتماعي-الثقافي. وشخصية وقابلة للتطور"[2].

ترتكز عملية التمثل لدى الطفل - كما تتصورها النظريات البنائية - على فرضية مركزية مفادها أن الطفل ينشئ التمثلات بناء على التنظيم المحكم لتمثلاته البسيطة أو الأولية. فهو لا يستجيب في البداية، وبفعل بساطة مخططاته الأولية للفعل سوى لبعض المثيرات المحدودة والآنية، أما المثيرات المركبة فهو لا يدركها إلا حينما تصبح مخططاته للفعل ذات طابع تركيبي واضح[3].

يعرف التمثيل في سياق حل المشكلات - في نظر جان مين (*Jean Migne*) - بأنه "نموذجا شخصيا، وهو عملية تنظيم لمعارف ومعلومات تهدف إلى حل مشكل معين (...)". ويؤكد أن التباين بين التمثيل والمفهوم العلمي لا يتشكل في درجة اختلافهما فقط، بل يكمن في كونهما نمطين مختلفين من المعرفة، فإذا كان الأول يتجسد في شبكة من العلاقات المعبر عنها بواسطة صيغ إجرائية، فإن الثاني يغلب عليه الطابع التصوري[4].

يمكن حصر أهم النماذج التي وضحت كيفية تمثيل المعلومات في نموذجين: **أولا**؛ تمثيل المعلومات كما تدرك بصريا. ومن المحتمل أن تمثيل المعلومات وفق الأساس الإدراكي للمعلومات البصرية واللفظية، يحدث إما وفق التمثيل الفراغي للمعلومات، حيث تمثل الصور البصرية مثلما تدرك في بيئتها الأصلية وبالتوجه الأصلي نفسه للمثيرات البصرية. وإما وفق التمثيل الخطي أو الأفقي للمعلومات، حيث تمثل المعلومات اللفظية على شكل خطي أفقي كمصفوفة من المفردات. **ثانيا**؛ تمثيل المعلومات على أساس المعنى، حيث تمثل معاني المثيرات المختلفة سواء كانت المعلومة بصرية أو سمعية أو غيرها. وقد انبثق عن تمثيل المعاني طريقتان: **أولا**؛ طريقة تمثيل المعلومات وفق نماذج شبكات الترابطات، حيث تمثل المعاني بتخزين المعلومات في شبكة ترابطية من المعلومات، ووفق مفاهيمها الأساس، وتحديد

---

[1] *Develay. M. (1985), Conférence de Séminaire pour la didactique des sciences expérimentales; B.E.L.P, RABAT.*

[2] *De Vicchi. G. (1989), l'enseignement scientifique comment faire pour que ça marche ? Edition Paris. p. 55.*

[3] احرشاو، الغالي. (1993). الطفل واللغة. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي. ص 119. ينظر أيضا موشللر، جاك. وريبول، آن. (2010). القاموس الموسوعي للتداولية (ترجمة مجموعة من الباحثين، بإشراف عز الدين محجوب). تونس: المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا. ص 413.

[4] *Migne, J. (1994). Représentation et apprentissage des adultes. Éducation permanente, (119), 2. p. 11-31.*

العلاقة بين هذه المفاهيم. **ثانيا**؛ طريقة تمثيل المعلومات وفق نماذج المخططات العقلية، وهي مخططات عقلية افتراضية تنظم فيه معاني المعلومات بطريقة مجردة[1]. وسنعمل على توضيح هذه الأنماط في المطلب المولي لما لها من صلة وثيقة ببناء المفهوم.

يقتضي تمثيل المعارف في الذهن قدرا كبيرا من التنظيم حتى يكون استرجاعها سهلا عند الحاجة إليها[2]. فعندما تدخل المعلومات في أول مراحل التخزين في الذاكرة الحسية، وتبقى لمدة تقل عن الثانية، فإنها تتابع مسيرها وفق آليات الانتباه والفلترة إلى الذاكرة القصيرة، فتخضع لعملية الترميز والتسميع والتكرار للمعلومات، لتصبح جاهزة من أجل متابعة المسيرة نحو الذاكرة الطويلة، حيث تخزن هناك إلى أجل زمني غير محدد. ولذلك فإن عملية الحفظ الدائم زمنيا للمعلومات تحدث وفق البناء المعرفي للفرد في الذاكرة الطويلة، ويعاد تنظيم المعلومات وتمثيلها بطريقة ما، لتصبح جاهزة للاسترجاع وقت الحاجة. وتتطلب عملية التخزين طويلة الأمد نظاما معقدا من التنظيم والتخزين، بسبب كثرة المعلومات وتعدد مجالاتها وطبيعتها وأشكالها المختلفة[3].

بناء على التعاريف السابقة ليس التمثيل معطى جاهزا، وإنما بناء يتشكل عبر سيرورة متدرجة ومتكاملة ومتطورة، تنطلق من العمليات الأولية الخالية من المحتوى لتصل عبر المعالجة المتدرجة إلى خطط وشيمات موجهة للتفكير والفعل والسلوك. ومن ثم، فإن التمثيل هو أساس عملية التفكير التي تمكن الفرد من التصنيف والاستدلال، وتنظيم المعلومات في الذاكرة والتعلم وحل المشكلات، واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي والناقد. وعلى أساسه ننتقل من الحقائق العيانية أو الصورية إلى بناء المبادئ والتعميمات والنظريات. فالتمثيل معرفاتيا إنشاء عقلي لسيرورة ذهنية استدلالية، يتطلب اكتسابه القدرة على ترميز الوقائع.

ثانيا: أهمية التمثيل المعرفي في حل المشكلات

يشكل تمثيل المشكلة فعلا النقطة الحاسمة في سيرورة الحل، فتبعا للتمثيل الذي يشكله الفرد عن المشكلة، يحدد المعارف التي ينبغي تفعيلها في الذاكرة الطويلة المدى، والموضوعة رهن إشارة البحث عن الحلول. وقد افترضت نماذج نظرية كثيرة أن العديد من الشبكات المعرفية تظهر في العقل الإنساني أثناء نشاط حل المشكلة لتنهض بهذا الحل. ولقد ركز أحد هذه النماذج (ايسنستات (*Eisenstadt*) وكاريف (*Kareev*) على التمثيلات الداخلية التي تتكون أثناء نشاط حل المشكلة، وما يتصل بذلك من

[1] العتوم، عدنان يوسف. ص 188-189.

[2] المير، محمد. (2018). المعرفية الإنسانية بين علم النفس المعرفي والعلوم المعرفية. المجلة العربية لعلم النفس. 3 (2). ص 9.

[3] العتوم، عدنان يوسف. ص 187-188.

معلومات مختزنة في الذاكرة عن حدود هذه المشكلة، والتي تعد دالة للكيفية التي تتشكل بها هذه المشكلة. وناقش هذا النموذج دور بعض العمليات المعرفية في حل المشكلة مثل: عمليات التخطيط التوقعي الذي كثيرا ما يهمله الأفراد عند حل المشكلات، وأنماط الإحاطة والإلمام بمجال المشكلة التي تتفق وأسلوب المعالجة الذهنية للمشكلة، والمعروف باسم أسلوب التحليل من الكل -إلى الجزء، أو التحليل من الجزء - إلى الكل، وهي أساليب هدفها اختبار الفروض التي تتمخض عن تناول المشكلة والنظر فيها[1].

يعتبر بناء تمثيل ملائم بمجال المشكلة، مسألة حاسمة للنجاح في حلها. ويشمل تمثيل المشكلة، التعرف على مجالها، أي التعرف على مجموع الإكراهات التي ينبغي أخذها بالاعتبار عند حل المشكلة (مجموع الحالات والمؤثرات الممكنة)، وقد تم اكتشاف هذا الأمر بفضل الأعمال التي أنجزت حول الخبرة[2]. ويرى كل من نيويل وسايمون (*Newell & Simon*) أن الخطوة الأولى في حل المشكلة، هي تحديد فضاء المشكلة (*Problem Space*)، أي تعرف الروابط والعقد الموجودة في رسم أو تخطيط المشكلة، أما الخطوة الثانية؛ فهي تحديد استراتيجية التحرك من رابطة إلى أخرى، بخطوات عبر مسارات تقلل الفرق بين حالة البدء وحالة الهدف[3]. وضمن الخطوة الأولى يحدث تشكيل تمثيل عقلي للمشكلة (فهم المشكلة)، حيث يتطلب تمثيل المعلومات المعروفة في شكل نموذج في الذاكرة. إما داخليا في شكل افتراضات أو صورا في الذاكرة العاملة. وإما خارجيا (مثلا، على الورق أو شاشة الكمبيوتر). ويقوم تمثيل المشكلة بتنشيط المعرفة ذات الصلة في الذاكرة طويلة المدى، ويختار من يحل المشكلة في النهاية استراتيجية لحل المشكلة. وغالبا ما يغير الأفراد أثناء حل المشكلات تمثيلهم الأولي للمشكلة، وينشطون معرفة جديدة إذا لم ينجحوا في حلها. وتحدد طريقة تمثيل المشكلة نوع المعرفة التي تنشط في الذاكرة، ومن ثم، تستعمل في حل المشكلة بسهولة. وإذا تمثلت المشكلة تمثيلا غير صحيح (عدم اعتبار جميع الجوانب أو إضافة العديد من القيود)، فإن عملية البحث لن تكشف عن مسار حل صحيح. لذلك، يخصص الكثير من الوقت في برامج تدريب حل المشكلات للمرحلة التي تمثل فيها المشكلة تمثيلا مناسبا[4].

تستند فرضية التمثيلات العقلية إلى مبدأ مفاده أن التمثيل العقلي الذي يجريه الفرد يعكس تفسيراته هو للأحداث والصور والمواقف ومعانيها، وليس الأحداث والصور والمواقف نفسها كما حدثت في بيئتها الطبيعية، لذا تتحدد هذه المعاني والتفسيرات بمدى استيعاب الأفراد الذي يختلف باختلاف

---

[1] سولسو، روبرت. ص 766-767.

[2] لومير، باتريك. ص 452.

[3] شذى عبد الباقي، محمد. ومصطفى محمد، عيسى. ص 267.

[4] *Dale H. Schunk, p.* 302-303.

خصائصهم المعرفية والعقلية، وتتحكم هذه التفسيرات بدورها في المخططات التي تُستحضر من الذاكرة الطويلة المدى، وتتحكم أيضا في تحديد مواقع هذه المخططات في الخريطة التي يقوم الفرد بوضعها، وتتحكم في العلاقات التي تربط بين المخططات الفرعية في الخريطة، لأن مواقع المخططات في الخريطة متغيرة، مما يسبب تغير أهمية الروابط التي تربط بينها[1]. ومن ثم، فإن الطريقة التي نتمثل بها المشكلة أو ندركها تجعل نتائج الحل شديدة التباين والاختلاف. غير أنه إذا أدركنا المشكلة وتمثلناها عقليا بطريقة واحدة، غالبا ما نصل للحل نفسه تقريبا[2].

ومن الأسباب أيضا التي تجعل تمثيل المشكلة مختلف، صياغة نص المشكلة، إذ إن الصياغة لا تشير بالضرورة إلى المشكلة نفسها لجميع الأفراد، والتمثيل الذي يكونونه عنها، واستراتيجية المعالجة التي يتوصلون إليها، يظل رهين بمعارفهم السابقة[3]. ثم إن تحليل المهام الذي تتطلبه الوضعية المشكلة، يساعد على تحديد السيرورات الذهنية الكفيلة بحلها. ولذلك فإن الأفراد عامة والمتعلمين خاصة يكونون تمثيلات مختلفة حول المهمة التي تستدعيها الوضعية، فالأفراد الذين يكونون تمثيلات سليمة وموضوعية، تمكنهم من فهم المهمة المطلوبة، يتفوقون في إيجاد الحل على عكس الأفراد الذين يفشلون في بلوغ الحل. ومن شأن تحليل تمثيلاتهم، أن يساعدنا على فهم طبيعة تفكيرهم، ونوعية الصعوبات التي واجهتهم وأسبابها قصد معالجتها[4].

ثالثا: البنية المعرفية والتمثيل المعرفي للمشكلة في السياق التعليمي

إذا كان تمثيل المشكلة يختلف باختلاف الأفراد، واختلاف نص المشكلة، فإن تمثيل المتعلم للوضعية المشكلة بيداغوجيا يستند إلى ثلاثة عناصر: تمثيل وضعية الانطلاق، وتمثيل الوضعية الهدف، ثم تمثيل الإجراءات الذهنية الممكنة. ولهذا، فإن طبيعة التمثيلات التي يكونها المتعلم عن الوضعية، يمكن أن تؤدي به إلى بلوغ الحل، أو إلى إعادة النظر في تمثيلاته الأولية. ويشمل تمثيل المشكلة، الأفكار والمعطيات وإجراءات التفكير التي سيتم تفعيلها لتحديد مجال التدخل، وانتقاء الإجراءات الفعالة والناجعة. ويشير كل من نيويل وسايمون (*Newell & Simon* 1972) إلى أن معالجة المشكلة هو تفعيل لآليات البحث قصد إيجاد الإجراء المناسب، بحيث يمكن قياس صعوبة المشكلة بتعقد الخطوات المتبعة لمعالجتها. ومن هنا نستنتج أن فهم وضعية الانطلاق، وفهم الوضعية الهدف، ومعرفة الإجراءات التي يتعين اتخاذها، يستدعي توظيف المعارف التقريرية والإجرائية التي تم تخزينها في

---

[1] شذى عبد الباقي، محمد. ومصطفى محمد، عيسى. ص 268.

[2] سولسو، روبرت. ص 715.

[3] أمزيان، م. ص 67.

[4] المرجع نفسه. ص 110.

الذاكرة البعيدة المدى، ومن ثم، فإن إيجاد الحل، هو استرجاع بعض المعارف الخاصة بالمشكلة المطروحة[1]. وبناء على ما سبق، فإن حل المشكلة بيداغوجيا لا يتم بصورة موحدة أو آلية، بل يُبنى على سيرورات معرفية فردية تتحدد بالتفاعل بين التمثيلات والصياغة النصية للمشكلة، والطبيعة المعرفية للمهمة المطلوب إنجازها. بحيث لا يفهم حل المشكلات إلا بمقاربة معرفية تأخذ بعين الاعتبار تمثيلات المتعلم، وصياغة الوضعية، وتفاعله مع المهمة، مما يحول العملية إلى نشاط فكري متمايز، تتداخل فيه المعارف والخبرات والقدرات الذهنية تداخلا تكامليا. ومن هنا، تغدو بيداغوجيا حل المشكلات أداة تربوية لفهم تفكير المتعلمين، وتشخيص صعوباتهم، وتوجيههم نحو بناء معرفة نابعة من المشكلة لا من مجرد تلقين الحل.

ضمن هذا السياق، يرى علماء النفس أن عمليات التعلم المعرفي القائم على المعنى، وعمليات التمثيل المعرفي ونواتج تجهيز ومعالجة المعلومات، وعمليات حل المشكلات واستراتيجيات الحلول توصف بأنها نواتج لتمثيل المعرفة[2]. وتؤسس هذه النواتج البنية المعرفية بوصفها خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية والوراثية والبيولوجية (الدماغ)، ونموه وتكيفه في مراحل عمره المختلفة[3]. ومن ثم، فإن التعلم المعرفي القائم على المعنى، والتمثيل المعرفي، ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات، ليست مجرد إجراءات مستقلة، بل هي نتاجات أو نتائج لتمثيل المعرفة داخل ذهن المتعلم. أي أن المتعلم يقوم ببناء تمثيلات عقلية لما يتعلمه، وهذه التمثيلات هي التي تقوده لاحقا إلى اكتساب المعرفة، وحل المشكلات، والتفكير المجرد، واتخاذ القرار...

يرى بياجيه أن البنية المعرفية تنمو بشكل هرمي تراكمي، مما يسمح للفرد بعبور المراحل النمائية المعرفية الأربعة (الحس حركية، وما قبل العمليات، والتفكير المادي، والتفكير المجرد). وتعبر البنية المعرفية عما تمكن الفرد من استيعابه وتمثله داخليا، وهي قابلة للتعديل في لحظة المواءمة. ويتفق غاني (*Gagné*) مع رأي بياجيه، بأن بنية التعلم تنمو وتنظم هرميا بوصفها مكونات فرعية تسير من البسيط إلى المركب تماما كالبنية المعرفية. أما أوزبل، فيرى أن البنية المعرفية هي مجموعة منظمة من الخصائص والمفاهيم والحقائق الإدراكية التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما في تفاعله مع البيئة، فيحاول دمجها مع خبراته السابقة بطريقة منظمة وهرمية[4]. ويعطي بياجيه أهمية كبرى لعملية التوازن باعتبارها الأساس الجوهري للنمو العقلي المعرفي للفرد في عمليتي التمثل والاستيعاب، والتكيف أو المواءمة. فالتمثل عملية

---

[1] أمزيان، م. ص 110.

[2] شذى عبد الباقي، محمد. ومصطفى محمد، عيسى. ص 242.

[3] العتوم، عدنان يوسف. ص 185.

[4] المرجع نفسه. ص 185.

تتجلى في الاستجابة للمثيرات البيئية، وفقا لخصائص البناء المعرفي للفرد، وتعتمد على التفاعل بين البنية المعرفية للفرد، والبيئة بما تشمله من خصائص مادية وفيزيقية واجتماعية. وتمثل البنية المعرفية في أي لحظة ما أمكن للإنسان استيعابه وتمثله. أما المواءمة، فهي العملية التي بواسطتها تتكيف أو تتعدل البنى المعرفية كميا وكيفيا، وبذلك يتطور النمو المعرفي. ونظريا فإن أي خبرة يكتسبها الفرد تعتمد على كلتا العمليتين: التمثل والمواءمة، فما يتفق مع البنية المعرفية للفرد يسهل استيعابه أو تمثله، أما الخبرات التي لا تتفق مع البنية المعرفية للفرد، فيحدث لها تكييف أو مواءمة. ولكن كل خبرة تواجه الفرد تتميز بخصائص أو مظاهر لا تشبه تماما ما خبره من قبل. وهذه الخصائص الفريدة للخبرة تحدث تغيرات جزئية في البنية المعرفية (المواءمة). ومن ثم، فإن المواءمة عاملا أساسا للنمو العقلي المعرفي. وتعد عمليتي التمثل والمواءمة ثوابت وظيفية، لأنها تكتسب في جميع مستويات النمو العقلي[1]. ونستخلص من تحليل علماء النفس التربويين (بياجيه، أوزبل، غانييه...) للبنية المعرفية، أن التعلم ليس مجرد استقبال سلبي للمعلومات، بل هو نشاط معرفي تفاعلي تطوري يقوم به المتعلم لبناء بنيته المعرفية عبر التفاعل بين الخبرات السابقة والمعطيات الجديدة، وتكيفه معها، وبنائه لمعارفه تدريجيا بآليات داخلية وخارجية.

يؤكد الكثير من علماء علم النفس المعرفي أن البنية المعرفية هي المسؤولة عن تجهيز المعلومات بإعطائها المعاني والدلالات، سواء تمثل هذا التجهيز في مجرد إعطائها معاني للكلمات أو المفاهيم أو كان يهدف إلى إنتاج الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن توظيفها في حل مشكلات صعبة ذات طبيعة معقدة. ويتفقون على أن البنية المعرفية تمثل الأساس المعرفي للأفراد. ومن ثم، فإن الفروق الفردية بينهم في الاستراتيجيات المعرفية أو استراتيجيات التجهيز والمعالجة ترجع إلى الفروق بينهم في البنى المعرفية التي تميز كل منهم. ويبدو أن دور البنية المعرفية في حل المشكلات بوصفها نواتج لتمثيل المعرفة في الاستراتيجيات المعرفية على اختلاف أنماطها ومحدداتها، هي نتاج للبنية المعرفية من حيث طبيعتها العامة أو النوعية، ومن حيث خصائصها أو أبعادها المتمثلة في الترابط والتمايز والتنظيم والتكامل والاتساق والكم والكيف. وتؤدي المعرفة المتنامية أو التراكمية إلى إيجاد شبكات من الترابطات التي تنتظم منتجة تمايزات وأساليب محددة غير عشوائية أو تعسفية أو قسرية، ومكونة فئات وعلاقات ومنظومات وتحويلات وتضمينات معرفية ذات معنى، ولها وظائف، حيث تأخذ هذه الترابطات أشكال متباينة، بعضها يأخذ شكل المصفوفة، والبعض الآخر شجري، وكل منها يمكن توظيفه في إنتاج الحل. وينتج البناء المعرفي الجيد استراتيجيات معرفية أكثر قابلية للتعميم، ويسمح باشتقاق وتوليف وإنتاج

[1] شذى عبد الباقي، محمد. ومصطفى محمد، عيسى. ص 240.

صور أو صيغ ذات أبعاد متنوعة وثرية وفعالة في ضوء قيود ومحددات الوضعية المشكلة، وما تنطوي عليه من غموض أو تعقيد أو صعوبة نسبية، على عكس ما ينتج عن البناء المعرفي الهش أو السطحي[1].

بناء على ذلك، فإذا كانت البنية المعرفية هي نواة تجهيز المعلومات، وتوليد استراتيجيات معرفية لحل المشكلات، فإن هذه البنية تترجم إلى أداء فعلي بالخطاطات الذهنية التي تمثل أدوات تمثيل معرفي واستدلالي توجه عملية الحل. ونشير إلى أن الخطاطات الذهنية للمشكلات تتكون عبر مسارات متعددة ومعقدة، وتشمل التفاعل بين تمثيلات دلالية، وبنى بنيوية، وتجارب حسية وسياقية. وتعد هذه الخطاطات مكونا أساسا في تطوير كفاية حل المشكلات، إذ تسمح بتنشيط المعرفة المناسبة وتوجيه التفكير، مما يجعلها هدفا مهما في تعليم التفكير وحل المشكلات[2]. ومن ثم، لا يعتمد حل المشكلات فقط على امتلاك المعرفة أو التدريب على استخدامها، بل يتطلب عمليات معرفية خاصة تمكن الفرد من تحويل الوضعية إلى شكل يجعل المعرفة قابلة للتوظيف. هذه العمليات ليست فقط استراتيجية، بل لها جانب تمثيلي مهم يتمثل في الخطاطات أو النماذج الذهنية للمشكلات. فما تؤسسه البنية المعرفية، يتجلى تمثيليا وسياقيا عبر الخطاطات. وهذا مما يجعل من تعليم الخطاطات وتطويرها هدفا بيداغوجيا محوريا في تعليم التفكير وحل المشكلات.

عموما، فإن التمثيل هو تلك الصورة الذهنية التي يستحضرها الفرد للموضوعات والعلاقات، ويترجمها في شكل ملموس يمثل درجة عالية من التصوير. ويشكل التمثيل على مستوى الاشتغال المعرفي مرحلة رئيسة لوضع المثير في سياق المعالجة، التي تهدف إنتاج الاستجابة، حيث يستقبل المثير من الجهاز الحسي، وتعمل الذاكرة على استقطابه وربطه بمعارف مكتسبة. ومن ثم، معالجته لتوفير الاستجابة المناسبة. وبالنظر إلى هذه السيرورة، فإن التمثيل عملية شديدة الأهمية في سياق معالجة المعلومات، وأي اختلال فيها يؤدي إلى اختلال مخرجات النظام المعرفي برمته، مما ينعكس سلبا على الفهم وبناء المفاهيم.

نؤكد أن التمثيل له دور مهم في حل المشكلات في أي نظام ذكي، سواء أكان بشريا أو اصطناعيا، فامتلاك تمثلات رمزية عن الموقف أو الوضعية، تشكل الدلالات التي تتأسس عليها باقي العمليات الذهنية. ويعد التمثيل في المجال التربوي فضاء للتفكير يساعد المتعلم على تنمية مختلف كفاياته النوعية والمستعرضة، وكفايات العيش والحياة عموما. (التفكير التساؤلي والإشكالي والنقدي والإبداعي). لذلك يرتبط حل المشكلات بسيرورة التمثيل باعتباره أحد العمليات الذهنية الجوهرية في مسالك

[1] المرجع نفسه. ص 245 و247-248.

[2] *Jean Julo, p. 35-38.*

معالجة الفرد للمعلومات والاحتفاظ بها، واستيعاب المواقف والوضعيات. ويحتاج بناء التمثيل إلى تنمية دائمة ومستمرة، يتمرن فيها الذهن، ويكتسب خبرات متتالية. ودائما ما يدفع التمثيل الجديد إلى إعادة التفكير في المعارف والمكتسبات السابقة. ومن ثم، فإن التمثيل الجيد والمناسب يمكن من فهم المشكلات وحلها، ويسمح بتطوير القدرات المعرفية والميتامعرفية، وتعديل الخبرات ومراكمتها.

2- دور الفهم العميق والخبرة الملائمة في حل المشكلات

يتفاعل الفهم والخبرة تفاعلا متبادلا، بحيث يسهم الفهم الجيد في تعزيز قدرة الفرد على اكتساب الخبرات، بينما تتيح الخبرات للفرد فرصة تطبيق الفهم في سياقات عملية. ويعتبر هذا التفاعل محوريا في عملية التعلم كما أشارت إليه العديد من الدراسات في علم النفس المعرفي.

2-1 دور الفهم العميق في حل المشكلات

يمثل الفهم العميق عنصرا مركزيا في تطوير التفكير التحليلي والاستراتيجي لدى المتعلمين، إذ يمكنهم من تجاوز المعالجة السطحية للمعطيات نحو إدراك البنية المفاهيمية للمشكلة، وتصنيفها ضمن أنماط معرفية مناسبة. وتنبع أهمية هذا الفهم من كونه يعزز القدرة على التمثيل الدقيق، وتوظيف المعارف السابقة، وتوليد حلول فعالة خاصة في مواجهة المشكلات المعقدة أو غير النمطية. فما معنى أن نفهم؟ وكيف يسهم الفهم في حل المشكلات؟

أولا: في ماهية الفهم

جاء في لسان العرب لابن منظور، مادة فهم بمعان متعددة ترتبط بالعلم والإدراك والفطنة. ففهم يفهم فهما وفهامة: أي عقل الشيء وعرفه. والفهم هو الفطنة والعقل. وقيل الفهم إدراك معنى الشيء من لفظ القائل. والفهم خاص بالعلم والدين[1].

ورد الفعل (*understand*) في قاموس أكسفورد الإنجليزي بثلاثة معاني، يشير **الأول** إلى إدراك معنى الكلام أو النص وفهم مضمونه بالكامل. ويشير **الثاني** إلى التمكن التام من مجال معين، والقدرة على ممارسته أو التعامل معه بكفاءة، أي امتلاك معرفة فنية معمقة. وأما **الثالث**، فيفيد تقدير ظروف أو طبيعة شخص أو موقف، وإظهار التعاطف والتفهم[2]. وتدل لفظة (*comprendre*) في معجم (*Le*

[1] ابن منظور. (بدون تاريخ). لسان العرب. بيروت: دار صادر. مادة "فهم".

[2] *Oxford University Press. (2020). Oxford Advanced Learner's Dictionary (10th Ed.).*

Robert) الفرنسي، معنى امتلاك فكرة عن شيء ما، وإدراك معناه. وتكوين فكرة واضحة عن أسباب أو دوافع شيء ما واستيعابها. وأخيرا معنى احتواء شيء ما على عناصر معينة[1].

إن المعاني الواردة في القواميس "إدراك المعنى" أو "امتلاك معرفة فنية معمقة" و"الفطنة"... ليست واضحة. فما معنى أن نفهم كلمة أو مصطلحا؟ فتقديم تعريف صحيح للكلمة فقط غير كاف في بلوغ حقيقة الفهم. ومن الممكن أن يفهم الإنسان كلمة ما جيدا، ويستخدمها في السياقات المناسبة، دون أن يكون قادرا على تقديم تعريف دقيق لها في كل الحالات[2]. لذا من الواضح أنه يمكن أن يختلف الفهم في الدرجة أو في مدى الاكتمال. فمثلا، لا يمكن للمرء أن يفهم عبارة "الحوت من الثدييات" فهما عميقا، إذا لم يكن لديه أي فكرة عما تعنيه كلمة ثديي. لكن، في المقابل، لا يشترط أن يكون لدى الشخص معرفة واسعة عن الثدييات حتى يتمكن من فهم هذه العبارة. فمجرد معرفة أن الحيتان تنتمي إلى فئة يطلق عليها "الثدييات"، كاف لإدراك أولي للمعنى. ومن ثم، فإن فهم أي معلومة يتوقف على مقدار المعرفة التي نمتلكها حول المفاهيم المتضمنة فيها. فكلما كان السياق المفاهيمي الذي نفهم فيه العبارة أكثر غنى وثراء، إلا وكان فهمنا لها أكثر عمقا ودقة[3]. ونستخلص أن الفهم ذو طبيعة تراكمية ومرنة، ويتفاوت في درجاته حسب عمق السياق المعرفي للفرد، بدلا من افتراض حصوله بشكل كلي أو انعدامه كليا. وهو في الوقت ذاته ليس مستقلا عن المعرفة القبلية، إذ كلما زادت معرفة الفرد بالمفاهيم المرتبطة بالعبارة، زادت قدرته على الفهم العميق.

لذا يدخل الفهم ضمن القدرات التي تميز الذكاء الإنساني، وتتصل هذه القدرة بصفة عامة بالقدرة على إدراك العلاقات بين عناصر المشكلات أو بين المشكلات وبعضها البعض، وإبراز دور هذه العلاقات ومعناها عند حل هذه المشكلات[4]. وهو أيضا "عملية إدراك للعلاقات بين الأشياء ومعانيها"[5]. وينظر إليه بوصفه عملية تعلم تشمل الاستيعاب أو الإدراك، وهي العمليات التي يشرع الإنسان عبرها في معرفة عالمه ونفسه.

غير أن توظيف المشكلة في سياق الممارسة التربوية، يقتضي أن نمنح المشكلة في حد ذاتها مكانة متميزة باعتبارها آلية لاستمرار عملية التعلم. وهنا نجد أن دولوز في كتابه الاختلاف والتكرار وقف على

---

[1] *Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (2023). Le Petit Robert de la langue française. Éditions Dictionnaires Le Robert.*

[2] *Nickerson, R.S. (1985). Understanding understanding. American journal of education, 93 (1), 201-239. p.215-216.*

[3] *Ibid. p. 217.*

[4] سولسو، روبرت. ص 748.

[5] *Evans, C. (1978). Psychology: A dictionary of the mind, brain and behaviour. London: Arrow. p. 390.*

معادلة بالغة الأهمية عندما صرح أن "التعلم يتطور بالكامل ضمن فهم المشكلات في حد ذاتها"[1]. وهي عبارة تؤكد أن التعلم هو حركة لا نهائية لا يمكن اختزالها في اكتساب معرفة نهائية، لأن التعلم يتشكل بالكامل بفهم المشكلات، وفهم المشكلات في حد ذاتها. لكن ماذا يعني فهم مشكلة؟ وماذا يعني فهم مشكلة في حد ذاتها؟ وكيف يشكل هذا الفهم للمشكلة في حد ذاتها جوهر عملية التعلم بكاملها؟ ثم كيف يرتبط هذا الأمر بمفهوم التفكير المستقل؟[2].

إن جملة الأسئلة السابقة ذات أهمية بالغة، لا سيما أن ما نواجهه عادة في التعليم المدرسي هو مشكلات تم حلها بالفعل أو معارف، أو على الأقل مشكلات تنتظر حلولها بهدف اكتساب معرفة معينة. فالإشكال في الممارسة المدرسية يكمن في أن المتعلم لا يواجه مشكلات حقيقية، بل فقط مشكلات تم حلها مسبقا، أو تم توجيهها لكي تنتج معرفة محددة سلفا، بسبب طبيعة العلاقة التعليمية نفسها، التي تتطلب دائما، في شكلها التقليدي، تقسيم المعرفة على أساس أن أحد الأطراف قد عرف مسبقا ما يجهله الطرف الآخر، وحيث إنه لا يمكن للمتعلم أن يفهم أو يتابع مشكلة معينة إلا بقدر ما يعرف المدرس حلها مسبقا. فالمدرس في هذا النموذج، هو الذي يطرح أو يفرض مشكلة معينة على المتعلم، ويملك حلها مسبقا. ويفضي هذا المسار التعليمي إلى عدم إدراك المشكلة كما هي، لأن عملية التعلم تصبح خاضعة للمعرفة المقررة مسبقا، وتصبح المشكلة خاضعة للنتيجة، أي للحلول المتوقعة[3]. فعدم التعامل مع المشكلات الحقيقية يفضي إلى تعطيل الفهم، لأن ما يطلب من المتعلم هو استرجاع الحل لا تفكيك المشكلة أو مساءلتها. مما يؤدي إلى إفراغ المشكلة من بعدها التكويني، فتصبح أداة للحصول على جواب، لا مناسبة لإنتاج الفهم. ومن ثم، يتحول التعلم من مغامرة معرفية إلى تلقين ونقل موجه.

إضافة إلى ذلك، ينظر إلى الفهم في سياق الممارسة التعلمية بوصفه نتاجا معرفيا ومهارة عقلية مركبة تتعلق بتمثل الرسائل التعليمية وتحويلها إلى أداءات قابلة للقياس. وهذا ما أشار إليه المهتمون بمقاربة الكفايات، حيث تعتبر مقولة الفهم إحدى المهارات والقدرات العقلية التي يتم التركيز عليها غالبا داخل مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي، وحتى العالي. فعندما تقدم إرسالية ما للتلاميذ، ينتظر منهم، عادة، أن يعرفوا ما تم تبليغه لهم، وأن يكونوا قادرين على استعمال الأدوات والأفكار الموجودة فيها. ويشتمل لفظ الفهم في هذه المقولة، أهدافا وسلوكات أو استجابات، تطابق فهما دقيقا للرسالة المتضمنة في إرسالية ما. فعندما يبلغ المتعلم هذا المستوى من الفهم، يكون بإمكانه تحويل الإرسالية، إما ذهنيا أو بالإجابة بصوت عال، إلى صيغة موازية أكثر قابلية للتحقق عنده؛ ويمكن كذلك أن يقدم

---

[1] *Deleuze, G. (1968). Différence et répétition. Paris: Presses Universitaires de France (PUF). p.248.*

[2] *Jean-Benoît Birck, p.60.*

[3] *Ibid. p.61.*

إجابات تشكل شرحا موسعا لما هو مقدم في الإرسالية[1]. ويفضي هذا التصور إلى تحول جذري في فهم الفهم وتوظيفه تعليميا، حيث تم الانتقال من اعتبار الفهم مجرد استيعاب سلبي للمحتوى، إلى اعتباره بنية معرفية تمثيلية، وعملية تواصلية تفاعلية تبنى بين المتعلم والمحتوى والمدرس. ويقتضي هذا التحول تجديدا في كل من طرائق التدريس، ووسائل التبليغ، وأدوات التقويم بما يضمن تحقق الفهم القابل للتحويل، وهو الهدف الأسمى لأي ممارسة بيداغوجية معاصرة.

ثانيا: طبيعة الفهم في علم النفس

ضمن سياق تحديد طبيعة الفهم، وبالرجوع إلى علم النفس المعرفي، نجد أن الفهم ليس عملية تابثة، وإنما هو عملية ديناميكية ونتيجة في الوقت ذاته. وفي هذا الإطار يعرف الفهم بأنه "اكتساب المعرفة وتنظيمها واستخدامها استخداما مناسبا لإنتاج استجابة موجهة نحو هدف، مع وعي بالغرض من ذلك الهدف"[2]. ويبدأ الفهم من قاعدة معرفية أولية، أي المعرفة الأساس أو المعلومات التي يمتلكها الفرد مسبقا. ولا تعمل هذه القاعدة منعزلة، بل تربط بشبكة من التمثيلات التي تعكس كيفية تنظيم هذه المعرفة، مثل العلاقات بين المفاهيم، والأفكار المترابطة، والأساليب التي تم تعلمها. ويزداد الفهم مع تجريد المعرفة، ونقلها إلى مواقف مختلفة ومعقدة. ويتطور عند بناء علاقات جديدة بين الأفكار أو المفاهيم، مما يخلق صورة أكثر تماسكا، مما يؤدي إلى نتائج ذات جودة أعلى، سواء كانت هذه النتائج حلولا لمشكلات، أم قرارات أكثر حكمة، أم تطبيقات مبتكرة للمعرفة[3]. ومن ثم، فإن عملية الفهم توضع خارج نطاق القدرات التي تعتمد على ردود الفعل فقط، وبعيدة أيضا عن أي إطار نظري أو نموذج يفتقر إلى أهداف واضحة.

يستند هذا التعريف لتصور مور ونيويل (*Moore & Newell*) اللذين ذهبا إلى أن الفهم أو السلوك العقلاني يتضمن اختيارا تكيفيا للإجراءات المناسبة من أجل تحقيق هدف أو الوصول إلى حالة نهائية أو حل مشكلة[4]. نخلص من التعريفين السابقين أن الفهم ليس معطى ناجز أو بنية معرفية مكتملة، بل عملية مستمرة، تتفاعل فيها آليات معرفية متعددة، من قبيل التمثيل والتنظيم والاستخدام والمراجعة. ولا يقتصر الفهم الجيد على الفعل الصحيح، بل على إدراك لماذا يتم الفعل، أي أنه يتضمن عنصرا

---

[1] غريب، ع. ك. (2003). الكفايات: استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية. ص 106-107.

[2] *Hough, A. R., & Gluck, K. A. (2019). The understanding problem in cognitive science. Advances in Cognitive Systems, 8, 13-32. p. 23.*

[3] *Hough, A. R., & Gluck, K. A. p. 23-24.*

[4] *Moore, J., & Newell, A. (1974). How can Merlin understand? In L. W. Gregg (Ed.), Knowledge and cognition. Potomac, MD: Lawrence Erlbaum. p. 203.*

ميتامعرفيا (الوعي بالأهداف والعمليات). ويستدل على الفهم من اختيار استراتيجيات ملائمة لحل مشكلة أو تحقيق هدف في سياق معين. ومن ثم، فهو سلوك عقلاني، يوجه الأفعال باختيار استراتيجيات ملائمة.

يجب الانتباه إلى أن مقدار الفهم المطلوب في أي لحظة يعتمد على السياق والغرض ودرجة الاستقلالية. ففي بعض الحالات، قد لا يكون من الضروري أن يكون النظام الإدراكي على مستوى عال من الفهم لأداء المهمة بفعالية، لا سيما عند تنفيذ مهام بسيطة في بيئات منخفضة المخاطر. ولكن إذا كان النظام يتحكم ذاتيا في نفسه أو في الآخرين في بيئات عالية المخاطر وديناميكية، فإن مستوى الفهم يصبح أكثر أهمية. وعادة ما يتم وضع الخطط أو تحديد الأهداف قبل الشروع في المهمة، لذا فإن القدرة على اكتشاف اللحظات التي تتطلب تغيير الاستراتيجيات أو تعديل الأهداف أو الانخراط في معالجة أعمق، تعد أمرا حاسما[1].

انطلاقا مما سبق، فإن الفهم يتضمن عدة مراحل، تبدأ باكتساب المعرفة، أي أن الفرد أو النظام يحصل على معلومات جديدة من البيئة أو التجربة. ثم تنظيم المعرفة، وترتيب المعلومات المكتسبة، وربط بعضها بالبعض بطريقة منطقية أو مفهومة، والاستخدام المناسب لها، أي توظيف تلك المعرفة في مواقف مختلفة توظيفا يتلاءم مع السياق أو الحاجة، وتوجيه الاستجابة نحو هدف، أي أن السلوك أو الفعل الناتج عن هذا الفهم يجب أن يخدم غرضا معينا. وأخيرا الوعي بالهدف، لأن الفهم الحقيقي يتطلب إدراك السبب أو الغاية من اتخاذ هذا الفعل، أي أن الفاعل (إنسان أو برنامج) لا يتصرف عشوائيا، بل يعلم لماذا يفعل ما يفعل.

لا يشير الفهم إلى المعرفة المباشرة بالأشياء، بل يشير إلى المعرفة حول الأشياء. عندما يقال - على وجه التحديد - إن شخصا ما (أو شيء ما) يفهم، فهذا يعني أنه يفهم المعرفة المتعلقة بشيء معين أو نشاط ما[2]. لذلك يعني الفهم في مجال الذكاء الاصطناعي، بإن نظام أو برنامج ما، يفهم المعرفة إذا كان قادرا على استخدامها استخداما مناسبا عند الحاجة. بيد أن مصطلحات مثل "استخدام" و"مناسب" يكتنفها بعض الغموض، لكنها تعتبر قابلة للتحليل عبر المعرفة التجريبية والقدرة التحليلية[3]. فالفهم في الذكاء الاصطناعي، يعني القدرة على إظهار هذا الفهم عند تطبيقه في سياق أي مهمة، بشرط أن تكون المعرفة اللازمة الأخرى متاحة. ومن ثم، تنوع المهام (أي القدرة على التعامل مع أنواع متعددة من المهام).

---

[1] *Hough, A. R., & Gluck, K. A. p. 23-24.*

[2] *Moore, J., & Newell, A. (1974). How can Merlin understand?. p.* 203.

[3] *Ibid. p.* -203-204.

فلا يتوقف الفهم عند المهمة الواحدة، بل يجب أن يكون متعدد الاستخدامات، بحيث يستطيع البرنامج أن يظهر فهمه في مواقف مختلفة[1].

يعرف الفهم في نظرية معالجة المعلمات بأنه "ضغط المعلومات" (*Comprehension is compression*)، وترجع هذه العبارة في الأساس إلى أعمال غريغوري شايتن (*Chaitin, G. J*) في نظرية المعلومات الخوارزمية. وكرر هذه الفكرة في كتاب آخر، حيث وضح أن النظريات الجيدة، هي في حقيقتها خوارزميات ضغط للبيانات التي تفسرها، لأنها تسمح بتوليد سلاسل البيانات من وصف بسيط نسبيا[2]. فالفهم من منظور نظرية معالجة المعلومات هو عملية ضغط للمعلومات عبر تجميعها في وحدات نمطية (*Schemas*) تقلل العبء المعرفي. ومعالجتها معالجة عميقة من أجل الربط بين المعنى والسياق. وبناء نماذج ذهنية مضغوطة تسمح بالاستدلال السريع والتكيف مع المواقف الجديدة. والتعلم التوليدي الذي يحول البيانات إلى تمثيلات قابلة للاستخدام والتطبيق.

ثالثا: صعوبة تقويم الفهم

لا شك أن تعريف الفهم سواء معرفيا أو في سياق الذكاء الاصطناعي ومعالجة المعلومات أو بيداغوجيا يطرح صعوبات عديدة. وصعوبة تحديد الفهم، تسقطنا في صعوبة تقويم الفهم. فكيف يمكن التأكد من أن شخصا يفهم مفهوما ما؟ وكيف يمكن التأكد من أنه يفهم مفهوما بنفسه؟

إن الحصول على دليل لصدق اختبارات القدرة على الفهم يعد من أبرز المشكلات المحيرة عند التصدي لقياس الذكاء وفحصه[3]. فقياس الفهم يمثل تحديا كبيرا، إذ يجب مراعاة نوع المعلومات والسياق والغرض والمجال ودافع الفرد والمهارات الإدراكية العليا عند تقييم الفهم. ويمكن استخدام طريقة عامة ومبسطة لتقييم الفهم عن طريق تصنيف عناصر الفهم بناء على درجة تحقيقها. ومن ثم، إعطاء أوزان للأهمية حسب السياق المحدد. ثم تجميع القيم للحصول على درجة مركبة. ومع ذلك، نظرا لتعقيد الفهم وتعدد طرق قياسه، فمن الأفضل استخدام عدة أنواع من الأداء، بما في ذلك المهارات الإدراكية العليا، والاستفادة من تقنيات مثل تتبع حركة العين، والبروتوكولات اللفظية، والتصوير الدماغي. إن أي محاولة لتقييم الفهم بشكل أكثر شمولية ستتطلب تجميع بيانات متعددة من هذه الأساليب[4].

---

[1] *Ibid. p.* 205.

[2] *Chaitin, G. J. (2002). On the intelligibility of the universe and the notions of simplicity, complexity and irreducibility. arXiv: math/0210035, p.1.*

[3] سولسو، روبرت. ص 748.

[4] *Hough, A. R., & Gluck, K. A. p. 24.*

يقر رايموند س. نيكرسون (*Raymond S. Nickerson*) أن الإصرار على أن الفهم العميق دون فهم العلاقات، وخاصة علاقات السبب والنتيجة، يعتبر تقييما متطرفا. لذا ليس من الضروري دائما فهم كل التفاصيل الدقيقة للمجال لتحقيق فهم عملي وفعال. ومع ذلك، ولأغراض عملية، يفترضان أن مفهوم الفهم كافٍ حدسيا ليتيح لنا بقبول أشياء معينة كأدلة على الفهم، من قبيل القدرة على التواصل بفعالية مع الأشخاص الذين يمتلكون معرفة في مجال معين، والقدرة على تطبيق مبدأ معين باستمرار في سياقات مختلفة، والقدرة على تنفيذ عملية أو إجراء بطريقة تؤدي دائما إلى النتائج المرجوة، والشعور أو الثقة الذاتية بأن المرء يفهم مبدأ أو علاقة، والقدرة على رسم تشبيهات أو مقارنات تعتبر ملائمة من قبل الأشخاص ذوي الخبرة في المجال. وربما تكون النقطة الأهم هي أنه إذا كان المرء يفهم مفهوما أو مبدأ أو عملية فهما عميقا، يجب أن يكون هذا الفهم قابلا للإثبات بطرق مختلفة. وبالمقابل، فإن استنتاج أن المرء يفهم شيئا ما فهما جيدا، استنادا إلى اختبار واحد فقط، قد يكون عموما ممارسة محفوفة بالمخاطر. ومن المؤكد أن حقيقة أن المرء يمكنه استخدام كلمة استخداما مناسبا في سياق ما، لا يظهر فهما عميقا لمعانيها. ثم إن حقيقة استخدام طلاب الفيزياء الصيغ والمعادلات استخداما صحيحا في حل المشكلات في الكتب الدراسية، لا تعتبر دليلا قاطعا على أنهم فهموا المفاهيم المعنية فهما عميقا[1].

أضف إلى ذلك، يفهم المفهوم (مبدأ أو عملية) عند نيكرسون (*Nickerson, R.S*) بما يتوافق ما في ذهن الفرد مع ما في ذهن الخبير في المجال المعني[2]. ويقدم على ذلك مثلا عما يعنيه فهم الطالب لمفاهيم في الفيزياء، مستندا إلى ما أشار إليه "تروبريدج" و"ماكدرموت" (*Trowbridge, D. E., and L. C. McDermott*) حينما قالا بأنه "يمكننا اعتبار مدى توافق فهم الطالب مع فهم الفيزيائي مؤشرا على درجة الفهم، أي إلى أي مدى يمكن للطالب أن يعرف مفهوما معينا تعريفا عمليا مقبولا، ويميزه عن مفاهيم مرتبطة به، لكنها مختلفة عنه، ويطبقه بنجاح"[3]. بيد أن هذا التعريف لا يحل مشكلة كيفية تقييم درجة الفهم، ثم إن الأداء الجيد في امتحانات المقررات ليس مؤشرا موثوقا على نوع الفهم الذي يسمح بتطبيق المفهوم على سلوك الأشياء في العالم الواقعي. لذلك؛ أشار نيكرسون إلى أن الفهم لا يكتمل أبدا. فالفهم، مثل أي نظرية، يتم اختباره ومراجعته، وإعادة هيكلته باستمرار، وأحيانا يتم استبداله بفهم أفضل. فالفهم ليس ثابتا، بل هو عملية مستمرة من التعديل، وإعادة الهيكلة، واختبار الأفكار[4].

---

[1] *Nickerson, R.S. p. 229-230.*

[2] *Ibid. p. 201-239.*

[3] *Trowbridge, D. E., and L. C. McDermott. Investigation of Student Under- standing of the Concept of Velocity in One Dimension. American Journal of Physics 48, no. 12 (1980), 1020-28. p. 1020.*

[4] *Nickerson, R.S. p. 222.*

نخلص إلى أنه يمكن استخدام مؤشرات لتقييم الفهم عمليا. وتشمل هذه المؤشرات القدرة على التواصل بشكل فعال مع الأشخاص الملمين بالمجال، وتطبيق المبادئ في سياقات مختلفة، والقدرة على إجراء العمليات أو الإجراءات بنجاح، والثقة الذاتية في فهم المبدأ أو العلاقة. لذلك يظهر الفهم العميق في عدة أشكال، وعادة ما يكون من الممكن إثباته بطرق متنوعة.

رابعا: الفهم والتمثيل المعرفي للمشكلة

إن فهم طبيعة المشكلة بوصفه الخطوة الثانية من خطوات حل المشكلة، إلى جانب الوعي بوجودها، وجمع المعلومات الملائمة وتنظيمها، وتشكيل الحل وتنفيذه، وأخيرا تقويم الحل. وربما تكون الخطوة الثانية الأهم، لأنه يتم فيها بناء فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها. فهو يتمثل المشكلة بطريقة خاصة به، وقد يستخدم في ذلك الصور والمعادلات والرسومات والمخططات. ويستدعي من الذاكرة طويلة المدى بعض التمثيلات الملائمة التي ستساعده في فهم عناصر المشكلة، أي تمثيل المشكلة، أو تأطيرها. ويحتاج من يقوم بحل المشكلة إلى درجة من المعرفة بالموضوع أو يجب أن يمتلك معلومات ومفاهيم ومبادئ لكي يستخدمها في حل المشكلة. وستمكن هذه المعرفة من تمييز العناصر المهمة في نص المشكلة، وتساعد على إدراك العلاقات بين متغيراتها، مما ينشط مخططات الحلول المناسبة. لذلك كلما تحسن مستوى المعرفة بموضوع المشكلة، تحسن تمثيلها. وحلال المشكلات الجيد، هو من يتمثل المشكلة بعمق ويصل إلى عدة نماذج لفهمها. ومن المفروض فيه أن ينشط المخططات العقلية الملائمة في الذاكرة طويلة المدى، ويستدعيها عند الحاجة. وكلما كانت هذه المخططات ملائمة وواضحة، أسهمت في حل المشكلة بصورة فعالة. ويؤدي عدم استدعاء المخططات الملائمة إلى الفشل في استيعاب المشكلة وحلها. وبذلك تعد خطوة فهم طبيعة المشكلة خطوة أساس في حل المشكلات ذات التحديد الجيد، والمشكلات ذات التحديد السيئ[1].

يرتبط الفهم بتمثيل المشكلة، لدرجة أنه لا يمكن الفصل بين الفهم والتمثيل. فقد شدد العديد من الباحثين في مجال حل المشكلات لدى الإنسان، وكذلك مطوري الإجراءات الإرشادية (*heuristics*) لحل المشكلات باستخدام الحاسوب، على أهمية تمثيل المشكلة. بل إن البعض ذهب إلى حد القول إن إيجاد طريقة مناسبة لتمثيل المشكلة، هو الخطوة الأهم على الإطلاق لضمان فهم المشكلة والوصول إلى حل لها. وقد يكون فهم بنية العلاقات داخل مشكلة معينة، في بعض الحالات، مرادفا لحل المشكلة، أو على الأقل توضيح ما هو مطلوب لحلها[2]. ويرى جرينو (*Greeno*) أن الفهم يشكل الأساس الذي على

[1] الزغلول، رافع النصير، والزغلول، عماد عبد الرحيم. ص 277-278.

[2] *Nickerson, R.S. p. 224.*

ضوئه تتم التمثيلات الداخلية لمعطيات ومحددات الوضعية المشكلة، ولأن الفهم يعكس الارتباط القائم بين هذه المعطيات والبنية المعرفية أو الخلفية المعرفية للفرد، فإن النشاط العقلي المعرفي القائم على تلك التمثيلات العقلية الداخلية، يكون محكوما بما تتيحه له البنية المعرفية للفرد، وما تنطوي عليه من خصائص أو أبعاد[1]. وعلى هذا الأساس، يؤدي التمثيل الذهني دورا مهما في عملية الفهم، ومواجهة المشكلة، لأن البناء الفكري اللحظي يمنح معنى للوضعية. ويؤثر تأثيرا كبيرا في التعامل معها. وهذا البناء لصيق بالذاكرة طويلة الأمد، ومن ثم، تسهم المكتسبات السابقة إسهاما قويا في تشكليه.

ترى لاركن (*Larkin, Jill H*) أن هناك أنواعا متعددة من الفهم، وذلك استنادا إلى طبيعة الكيانات المستخدمة في التمثيل الداخلي للمشكلة في ذهن الشخص الذي يحاول فهمها. وتميز بين ثلاثة أنواع[2]: أولا، التمثيلات الساذجة (*Naive Representations*)، ثانيا، التمثيلات العلمية (*Scientific Representations*)، ثالثا، التمثيلات الرياضية (*Mathematical Representations*). وينظر إلى التمثيلات في الحالات الثلاث جميعها على أنها شبكات دلالية (*semantic networks*). ويكمن الفرق بينها في طبيعة العقد المفاهيمية (*concept nodes*) والطريقة التي ترتبط فيما بينها. حيث تتدرج العقد من كلمات بسيطة، إلى مفاهيم علمية، فمتغيرات رياضية. كما تتدرج طبيعة الروابط، من علاقات لغوية صريحة، إلى علاقات سببية أو قوانين علمية، فعلاقات رياضية. فالتمثيل الساذج لمشكلة فيزيائية مثلا، من المحتمل أن يكون قائما على الكلمات (أسماء الأشياء)، والعلاقات التي يتم ذكرها صراحة في نص المسألة/ المشكلة. ويتوقف بناؤه في الغالب على المهارات العامة التي تعلمها الفرد لمعالجة النصوص. أما التمثيل العلمي للمشكلة نفسها، فيتضمن كيانات تمثل المبادئ والعمليات أو العلاقات التي تعرف بها الفيزياء بوصفها علما ومجالا معرفيا. ويتطلب بناء مثل هذا التمثيل معرفة بكيفية فهم النص، وفي الوقت ذاته معرفة بالكيانات والعلاقات المتكررة عادة في مسائل/ مشكلات الفيزياء. ويعتبر التمثيل العلمي أكثر تجريدا من التمثيل الساذج، لأن التمثيل الأول يمكنه أن يستوعب عدة تمثيلات ساذجة. والكائن أو مجموعة الكائنات التي قد تظهر في التمثيل الساذج، يمكن معاملتها بوصفها نظاما في التمثيل العلمي. أما التمثيلات الرياضية، فهي أكثر التمثيلات الثلاث تجريدا، حيث يمكن لمعادلة رياضية واحدة أن تصف عدة تمثيلات علمية[3]. ويفضي هذا التمييز بين النماذج الثلاث من الناحية البيداغوجية لا سيما في تدريس الرياضيات والفيزياء إلى أن الفهم يتجلى في طرائق متعددة للتمثيل، تختلف من حيث

---

[1] شذى عبد الباقي، محمد. ومصطفى محمد، عيسى. ص 247-248.

[2] *Larkin, J. H. (1980). Understanding, problem representations, and skill in physics. Applied Cognitive Psychology, 2. Paper presented at NIE-LRDC Conference on Thinking and Learning Skills, University of Pittsburgh. Cite par Nickerson, R.S. p. 224-225.*

[3] *Nickerson, R.S. p. 224-225.*

التجريد، والبنية المفاهيمية، والعلاقات الدلالية بين المفاهيم. مما يحتم على المدرس ألا يفترض وجود فهم موحد للمشكلة بين جميع المتعلمين، ونمط تمثيلي معرفي يوجه معالجتهم لها. وإنما يجب عليه تشخيص نوع التمثيل الذي يستعمله المتعلم لمشكلة ما. ومن ثم، مساعدته على الارتقاء بتمثيله لها، من التمثيل الساذج، ثم التمثيل العلمي، فالتمثيل الرياضي. ويتباين دور المدرس في كل انتقال بين هذه الانتقالات، إذ عليه الاعتراف بقيمة التمثيلات الساذجة بوصفها بنية أولية ضرورية في مسار التعلم، وينبغي عدم إقصائها أو تسفيهها، بل استثمارها كنقطة ارتكاز للانتقال نحو فهم أعمق. في حين أن الانتقال إلى التمثيل العلمي، يستوجب تعليم المفاهيم لا الحقائق فقط، وتعزيز التفكير المنظم حول العلاقات العلمية، مع دعم القدرة على النمذجة وتكوين الأنظمة التفسيرية. أما في التمثيل الرياضي، فلا ينبغي القفز مباشرة إلى التمثيل الرمزي (المعادلات) قبل التأكد من استيعاب المفاهيم العلمية، وإلا فسيكون تمثيلا شكليا خاليا من الفهم الدلالي.

خامسا: توظيف الفهم في المسائل/ المشكلات الرياضية

لا شك أن الفهم الذي يتأسس على التمثيل العلمي والرياضي يتضمن وعيا متا معرفي بالغرض، ويتم توجيهه نحو أهداف قد تختلف في مدى وضوحها ودرجة تحقيقها. ويشارك في اختيار الاستراتيجية أو نهج حل مشكلة، وقد يؤثر في عملية حل المشكلات ويتأثر بها، لكنه ليس مرادفا لحل المشكلة[1].

لقد أكدت العديد من الدراسات في مجال الرياضيات أن المتعلمين يواجهون صعوبة كبيرة في بناء تمثيل مفيد للمشكلة مقارنة بإجراء العمليات الحسابية اللازمة لحل المشكلة[2]. وفي هذا الصدد، تناول الباحثون[3] طرق فهم المشكلات / المسائل الرياضية وحلها، وميزوا بين مقاربتين، تسمى **الأولى المقاربة المختصرة** (*Short-cut Approach*) أو **الترجمة المباشرة** للمسائل الرياضية، يحاول الفرد القائم بحل المشكلة انتقاء الأعداد الواردة في نص المسألة وكلماتها المفتاحية التي تعبر عن العلاقات (مثل "أكثر" و"أقل")، ثم يقوم بوضع خطة للحل تقوم على الدمج العددي بين تلك القيم باستخدام العمليات الحسابية التي تستحضر ذهنيا من هذه الكلمات (مثل الجمع إذا كانت الكلمة "أكثر"، أو الطرح إذا كانت "أقل"). وبهذا، فإن محلل المشكلة يسعى إلى ترجمة مباشرة للمقترحات الرئيسة في نص المسألة إلى

---

[1] *Hough, A. R., & Gluck, K. A. p. 23-24.*

[2] *Cardelle-Elawar, (*1992*) Cummins, Kintsch, Reusser, & Weimer, (*1988*), Dossey, Mullis, Lindquist, & Chambers (*1988*) Robitaille, & Garden (*1989*), Stern, (*1993*).*

- Hegarty, M., Mayer, R. E., & Monk, C. A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. Journal of Educational Psychology, 87 (1), 18-32. p. 19.

[3] *Hegarty, M., Mayer, R. E., & Green, C. E. (1992). Comprehension of arithmetic word problems: Evidence from students' eye fixations. Journal of Educational Psychology, 84, p. 76-84.*

سلسلة من العمليات الحسابية التي تنتج الحل العددي، دون أن ينشئ تمثيلا نوعيا أو كيفيا للموقف أو السياق الذي تصفه المسألة. أما **المقاربة الثانية**، فتسمى **المقاربة الدلالية القائمة على نموذج مفصل للمسألة الرياضية** (*Meaningful Approach*)، ويقوم محلل المشكلة في هذه المقاربة بترجمة نص المسألة إلى نموذج ذهني يجسد الوضعية التي تصفها المشكلة. ويختلف نموذج المشكلة عن قاعدة النص (*text base*)، من حيث كونه تمثيلا قائما على الكيانات (*Object-based representation*)، وليس على القضايا أو القضايا المنطقية (*proposition-based representation*). ويصبح هذا النموذج الذهني لاحقا أساسا لبناء خطة الحل. وتساعد هذه المقاربة في وضع خطة حل أكثر دقة، تعتمد على الفهم العميق بدلا من الحساب السريع. وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين الأكثر خبرة هم الأكثر اعتمادا على هذه المقاربة. والخلاصة الأساس التي توصل إليها الباحثون هي أن المتعلمين الذين يستخدمون الترجمة المباشرة يكونون أقل نجاحا في حل المسائل، لأنهم يركزون على الحسابات بدلا من الفهم، معتمدين بالأساس على مبدأ "احسب أولا ثم فكر لاحقا". في حين أن المتعلمين الأكثر خبرة والخبراء يبدؤون بالفهم النوعي للمسألة قبل الانتقال إلى العمليات الحسابية[1].

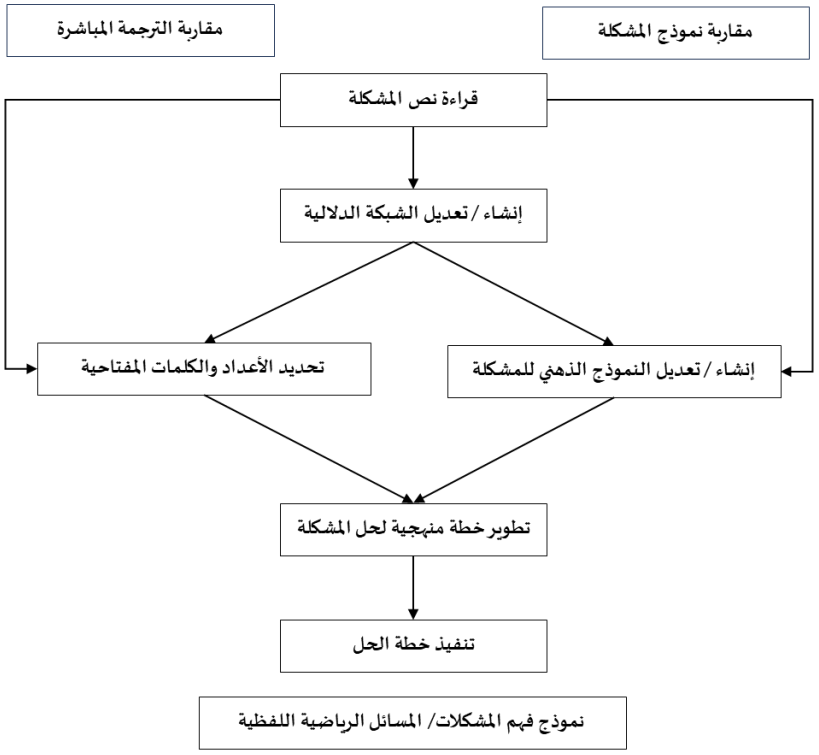
تختلف مراحل الفهم في حل المسائل/ المشكلات الرياضية بين مقاربة الترجمة المباشرة ومقاربة نموذج المشكلة. وكل من هاتين المقاربتين تتضمنان عدة مراحل لحل المشكلة، حيث يقوم من يحل المشكلة ببناء **قاعدة نصية**، واستخلاص **تمثيل رياضي** خاص، ثم تطوير **خطة لحل المشكلة**، وأخيرا **تنفيذ الحل**. مثل ما هو وارد في الخطاطة الآتية[2]:

---

[1] *Hegarty, M., Mayer, R. E., & Monk, C. A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. Journal of Educational Psychology, 87 (1), 18-32. p. 19.*

[2] نموذج نقلا عن:

Hegarty, M., Mayer, R. E., & Monk, C. A. p. 20.



بخصوص **المرحلة الأولى** المتعلقة ببناء القاعدة النصية، فإن الذي يحل المشكلة يقرأ البيانات في المسألة تدريجيا، ويمثلها في شكل تعيينات (قيم المتغيرات)، وعلاقات (العلاقات بين المتغيرات)، وأسئلة (المتغيرات المجهولة). ثم يدمج هذه البيانات معا في تمثيل دلالي داخلي، مما يساعد في فهم العلاقة بين المعلومات المختلفة في المسألة وحلها حلا صحيحا. وفي **المرحلة الثانية** المتعلقة بإنشاء تمثيل رياضي خاص لحل المسألة، فإن المقاربتين مختلفتين في نمط التمثيل. ففي مقاربة الترجمة المباشرة يتم التركيز على الأرقام والكلمات المفتاحية فقط، ويقوم الذي يحل المشكلة بحذف كل المعلومات من القاعدة النصية باستثناء الأرقام والكلمات المفتاحية، مثل "أكثر" أو "أقل"، ثم يقرر كيف يمكن دمج هذه الأرقام والكلمات المفتاحية لتوليد الحل. ومن ثم، فإن نتيجة هذه المرحلة، على مدار عدة دورات، هي تمثيل يحتوي على معلومات أقل من قاعدة النص، أي الكلمات الرئيسية والأرقام فقط. أما في مقاربة نموذج المشكلة، فيسعى من يقوم بحل المشكلة إلى بناء أو تحديث نموذج للمشكلة باستخدام تمثيل موجه نحو الكائنات/ الأشياء (*objets*). وعليه أن يحدد ما إذا كانت العبارة التي يعالجها تشير إلى كائن جديد، أو إلى كائن سبق تمثيله في نموذج المشكلة. ويكمن الفرق بين المقاربتين، في كون المقاربة الأولى تمثل المعلومات في شكل اقتراحات، حيث يتم حذف التفاصيل غير المتعلقة بالأرقام والكلمات المفتاحية. أما مقاربة نموذج المشكلة، فتبني تمثيلا يعتمد على الكائنات (الأشياء). والنتيجة في المقاربة الأولى، أنها تنشأ تمثيلا

ضعيفا يحتوي على معلومات قليلة. أما في المقاربة الثانية، فإنها تنشأ تمثيلا غنيا ودقيقا يعكس العلاقات بين الكائنات (الأشياء). ومن ثم، تختلف كلتا المقاربتين في هذه المرحلة في طريقة تمثيل المعلومات، حيث يركز الأول على الأرقام والكلمات المفتاحية فقط، بينما يقوم الثاني ببناء تمثيل أكثر تفصيلا باستخدام نموذج قائم على الكائنات. أما **المرحلة الثالثة** المتعلقة بوضع خطة للحل استنادا إلى المعلومات التي تم تمثيلها في المراحل السابقة. ففي مقاربة الترجمة المباشرة يحدد من يحل المشكلة الخطة بناء على الكلمات المفتاحية. مثل "أقل" و"أكثر" لتحديد العمليات الحسابية المطلوبة. وفي حالة إذا ما وقع في الخطأ، فلن يكون لديه طريقة لاكتشافه، لأن الترجمة المباشرة تقتصر على الأرقام والكلمات المفتاحية فقط، دون النظر إلى سياق المشكلة في كليتها. أما في مقاربة نموذج المشكلة، فيمتلك من يحل المشكلة تمثيلا غنيا ودقيقا، يعتمد على الكيانات، مما يضمن وضع خطة حل دقيقة. علاوة على ذلك، يمكن استخدام هذا النموذج لمراقبة الحل أثناء تنفيذه، أي مراقبة عملية الحسابات والتأكد من دقة النتائج[1]. ونخلص إلى أن مقاربة الترجمة المباشرة، تعتمد على الكلمات المفتاحية والأرقام فقط، مما قد يؤدي إلى خطأ في خطة الحل، نظرا للاعتماد على القوالب الجاهزة. في حين تعتمد مقاربة نموذج المشكلة على تمثيل غني، يشمل العلاقات بين الكائنات في المشكلة، مما يضمن خطة حل دقيقة، تتيح مراقبة عملية الحل بفعالية للكشف عن الأخطاء وإصلاحها.

بيداغوجيًا، نؤكد أن تنمية الفهم العميق في تعلم الرياضيات، تقتضي الانتقال من استراتيجيات سطحية قائمة على الترجمة المباشرة للمسألة، وتجاوز التلقين الإجرائي، إلى استراتيجيات معرفية عميقة، تعتمد على بناء نموذج للمشكلة يعكس العلاقات بين الكيانات والمفاهيم في بنية دلالية منظمة، عبر نماذج للمشكلات، بما يحقق فهما عميقا، يمكن المتعلم من التفسير، والتخطيط، والمراقبة، والتصحيح الذاتي.

نشير إلى أن هناك نظريتين رئيستين تفسران كيفية حدوث تطور قدرة الأطفال على حل المسائل الرياضية اللفظية وتباينها. ولقد أكد باحثو **نظرية التطور المنطقي-الرياضي** (مثل رايلي، جرينو، وهيلر 1983، وبريارز ولاكين 1984) أن الأطفال يفشلون في حل بعض المسائل، لأنهم يفتقرون إلى المعرفة المفاهيمية حول العلاقات الرياضية، مثل العلاقات بين الأجزاء والكل أو علاقة المجموعة الفرعية بالمجموعة الكبرى. علما أن الحل الجيد يعتمد على امتلاك الطفل لنماذج عقلية قوية تمثل هذه العلاقات. ويمتلك الأطفال الذين لديهم قدرة ضعيفة على حل المسائل تمثيلات معرفية أقل تعقيدا، مما يمنعهم من فهم العلاقات بين الأعداد والمجموعات. أما **نظرية التطور اللغوي**، فيرى مؤيدوها أن

[1] *Ibid. p. 20-21.*

صعوبة حل المسائل اللفظية لا تعود فقط لنقص المعرفة الرياضية، بل أيضا لصياغة السؤال لغويا. فقد يفهم الطفل العلاقات العددية، ولكنه لا يستطيع ربطها بالكلمات المستخدمة في السؤال، كما هو الشأن في صيغة هذا السؤال على سبيل المثال: "كم عدد الطيور أكثر من الديدان؟". وقد أدى تغيير صيغة السؤال إلى "كم عدد الطيور التي لن تحصل على دودة؟"، إلى تحسن كبير في أجوبة الأطفال. مما يؤكد أن اللغة تؤدي دورا رئيسا في فهم المسألة[1]. ومن ثم، فإن حل المسائل الرياضية اللفظية يعتمد على مزيج من المهارات المنطقية الرياضية، والقدرة على فهم اللغة المستخدمة في صياغة المسألة. ويمكن تحسين الأداء بتطوير المعرفة الرياضية، وتحسين مهارات الفهم اللغوي عند الأطفال.

على هذا الأساس، ليست المشكلة الرئيسة في المسائل اللفظية فقط في المفاهيم الرياضية، بل أيضا في فهم اللغة وصياغة السؤال، لأن أكثر الأخطاء شيوعا ليست أخطاء حسابية، بل ناتجة عن سوء فهم الطفل لنص المسألة، مثل الاعتقاد بأن الحل يجب أن يكون أحد الأرقام المذكورة في السؤال. وأثبتت التجارب أن تغييرا بسيطا في الصياغة يمكن أن يزيد نسبة الإجابات الصحيحة زيادة كبيرة. وهذا ما يدعم نظرية التطور اللغوي بدلا من نظرية التفسير المنطقي-الرياضي[2]. لذلك؛ فإن تعليم الأطفال كيفية تمثيل المشكلات ذهنيا، وفهم سياقها، يمكن أن يحسن أدائهم. ونتائج الدراسة يمكن تطبيقها على مجالات أخرى تعتمد على حل المشكلات اللفظية، مثل المنطق والتفكير العلمي[3].

في السياق ذاته، أظهرت دراسة جارسيا وآخرون (*Garcia et al*)، أجريت على أطفال يعانون من صعوبات في تعلم الحساب، أن هذه الصعوبات تزداد حدة، كلما انضافت لدى الأطفال صعوبة أخرى تتعلق بالقراءة. فإلى جانب الصعوبات التي يجدونها في تركيز انتباههم، لوحظ أن لديهم أيضا صعوبة في بناء التمثيلات الذهنية الملائمة، وضعف قدرتهم على تحديد المعطيات المناسبة داخل سياق الوضعية المشكلة. ما يعني، ضعف الكفاية الخاصة بناء خطاطة ذهنية (*Schema conceptuel*) للمشكلة، والتي بواسطتها تتحدد طبيعة العلاقات الدلالية المتضمنة في السياق اللغوي. ويتضح من نتائج الدراسات السابقة، أنه من الأفضل تدريب الأطفال على عدد متنوع من الوضعيات المشكلة ذات السياقات المختلفة. ما سيسمح لهم بتحليل الوضعيات وفهمها، بدل تلقينهم بطريقة آلية إجراءات خاصة بحل

---

[1] *Cummins, D. D., Kintsch, W., Reusser, K., & Weimer, R. (1988). The role of understanding in solving word problems. Cognitive Psychology, 20 (4), 405-438. p. 406-407-408.*

[2] *Ibid. p. 408-409.*

[3] *Ibid. p.* 435.*-436-437.*

مشكلات معينة[1]. ويرى بارمار وآخرون (*Parmar & al*)، أن الطريقة التي ينهجها المدرسون، والداعية إلى إعطاء تمارين متكررة، مع التأكيد على تحديد المفاهيم الأساس المرتبطة بإجراءات حل المشكلات، يمكن أن تؤدي إلى نتائج عكسية، لإنجازات الأطفال. وخاصة عندما تكون المشكلات غير متناسقة. إذ غالبا ما تتضمن مثل هذه المشكلات لفظا يؤدي بالطفل إلى تبني إجراء خاطئ، إذا لم يقم بتحليل وفهم السياق العام للوضعية المشكلة. وهذا ما يؤدي إلى القول بضرورة تشجيع المدرس لمتعلميه على تحليل السياق العام للمشكلة المطروحة وفهمها، بدل الاقتصار فقط على الفهم السطحي لها، أو التركيز على بعض المفاهيم الأساس. ومن ثم، فإن التحليل المتأني والعميق لأشكال العلاقات القائمة بين عناصر المشكلة، ثم القدرة على الفهم العام للسياق الذي يؤطر المشكلة، يعتبران من العوامل الرئيسة لبلوغ الحل[2].

توضح الدراسات في مجالات مثل الفيزياء والرياضيات والتاريخ أن الخبراء يسعون أولا إلى تنمية نوع من فهم المشكلات، ويتضمن ذلك غالبا التفكير في ضوء المفاهيم المحورية أو الأفكار الكبرى، مثل القانون الثاني لنيوتن في الفيزياء. وتميل معرفة المبتدئين بصورة أقل نحو تنظيم فهمهم للمشكلة حول أفكار رئيسية ولكنهم يميلون أكثر إلى معالجة المشكلات بالبحث عن المعادلات الصحيحة والإجابات السريعة التي تناسب حدسهم اليومي[3].

هنا نشير إلى أنه يجب تجاوز المقاربات الإجرائية التجزيئية في تعليم حل المشكلات اللفظية في الرياضيات، وتبني نماذج معرفية تفاعلية تتسم بالتكامل بين تنمية الفهم المفاهيمي، والتمثيل والتحليل، سواء لحظة إنشاء الترابط البنيوي بين اللغة الرياضية، وأنماط التمثيل المتعددة، أم في لحظة بناء خطاطات ذهنية مفهومية وسياقية، تستخدم كأدوات معرفية داخلية تساعد على تأويل بنية المسألة وتوجيه مسار الحل، أم في لحظة تحليل مكونات المسألة، واستكشاف العلاقات الكامنة بين عناصرها، قبل الانتقال إلى تنفيذ الإجراءات الحسابية.

---

[1] *Garcia, M. M. M., Jiménez, J. E., & Hess, S. (2006). Résolution de problèmes arithmétiques écrits: Une analyse de la classification en fonction de la difficulté chez les enfants avec et sans trouble arithmétique. Journal of Learning Disabilities, 39(3), 270-281.* نقلا عن أمزيان، م. ص 203-204.

[2] *Parmar, R. S., Cawley, J. F., & Frazita, R. R. (1996). Résolution de problèmes écrits par des élèves avec et sans handicaps légers. Exceptional Children, 62(5), 415-429.* نقلا عن أمزيان، م. ص 203-204.

[3] كيف يتعلم الناس: المخ، والعقل، الخبرة، والمدرسة. ص *82*.

سادسا: توظيف الفهم في سياق قراءة النصوص

ليس الفهم مجرد شرط لحل المشكلات الرياضية اللفظية، بل يمثل حجر الزاوية في تعليم مختلف المواد الدراسية وتعلمها، لاسيما فيما يتصل بتنمية مهارات الفهم القرائي في المواد اللغوية، الذي حظي باهتمام علمي متزايد في الأدبيات التربوية، نظرا لارتباطه الوثيق بتطور الأداء المدرسي العام، ومساهمته في تنمية كفايات المتعلم.

تتجلى أهمية القدرة على الفهم في اكتساب اللغة من جهة، في كون فهم ما نقرأ، هو الهدف من القراءة ذاتها، ومن جهة أخرى في كون بلوغ الفهم هو مفتاح النجاح الدراسي، والقدرة على اكتساب المعلومات والمعارف الجديدة سواء في مرحلة الدراسة أو طوال الحياة. ومن ثم، فإن القدرة على فهم النصوص القرائية، ترتبط بالقدرة المعرفية، أي الفهم بوصفه قدرة عامة أو مستعرضة (*Transversale*)، ما دامت تشمل أيضا كل القضايا اللغوية سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة أم مصورة. وتسمح هذه القدرة العامة بإدماج المدركات في نظام المعارف، التي يتوفر عليها الفرد. وهذا ما يتيح للفرد القدرة على بناء التمثيلات حول الظواهر، ومن تم القدرة على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها[1].

ذهبت العديد من الدراسات إلى عد القدرة على فهم النصوص، قدرة على حل المشكلات. ونجم عن هذا المنظور أن صار المتعلم مطالبا بإعمال الفكر والاستدلال أثناء فهمه للنص القرائي، وهذا يعني أيضا أن تدريب المتعلمين على استراتيجيات الفهم، يقتضي تحكمهم في عدد من المهارات المعرفية بواسطة أساليب وتقنيات الشرح والمناقشة والحوار والحجاج، سواء داخل جماعة الفصل أو داخل مجموعات صغيرة، ويكون الهدف الأساس، هو إكساب المتعلمين هذه المهارات والآليات سواء بواسطة معينات بصرية أو رسوم، أو بواسطة تقنيات لشحذ الذاكرة. ويمكن للمدرس أن يقدم دعما مباشرا للمتعلمين. بتوجيهاته الرامية إلى تركيز انتباه المتعلمين إلى معطيات دقيقة، يمكنهم التحكم فيها بسهولة، أو بمساعدتهم على مقارنة أساليب تفكيرهم بأخرى لدى زملائهم عن طريق عملية الإفصاح علنيا وجهريا عما يدور في أذهانهم[2].

لقد اتجهت العديد من الدراسات والأبحاث نحو تقسيم الفهم القرائي إلى مستويات متسلسلة هرميا، ومتدرجة في صعوبتها، بحيث يقابل كل مستوى مجموعة من العمليات المعرفية والمهارات القرائية.

---

[1] أمزيان، م. ص 191-192.

[2] أمزيان، م. ص 191.

بسبب الاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي، تعددت التصنيفات، ونذكر منها ما قدمه (*Vacca & Vacca*)، حيث قسم الفهم إلى ثلاثة مستويات[1]: **أولا** المستوى الحرفي (*Literal*) (قراءة السطور)، ويقصد به القراءة الصريحة لما هو مكتوب بالنص، أي التعرف على معاني الكلمات المفردة، وفهم دلالتها ومعرفة أضداد الكلمات والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة، أي أنه يعني الاهتمام بالمعاني المباشرة للمكتوب كما هي من دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك، أي الحصول على المعلومات الصريحة من النص بممارسة بعض عمليات التفكير البسيطة. **ثانيا** المستوى التفسيري (*Interpretive*) (قراءة ما بين السطور)، ويقصد به فهم المقصود من هذا النص، أي أن يذهب القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة، فينصرف إلى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي لم يصرح بها في المقروء بشكل مباشر، ويعني ذلك إدراك العلاقات الصحيحة بين هذه المعلومات بعمل الترابطات اللازمة بين المعارف السابقة والمعلومات الجديدة لبناء المعنى، ثم صياغة الأفكار والمفاهيم في ضوء المعنى الجديد. **ثالثا** المستوى التطبيقي (*Applying*) (قراءة ما خلف السطور)، ويقصد به كيفية الاستفادة من المعلومات الموجودة بالنص، بطرح أسئلة حول ما هو مكتوب بالنص، ووضع تنبؤات وآراء حول هذه المعلومات، ثم تكوين رؤية وصياغة أفكار جديدة، أي تتضمن الإدراك الواعي للقارئ، وقدرته على ضبط عملياته المعرفية والتحكم بها وتوجيهها[2].

ميز باحثون آخرون في اللغة بين ثلاثة مستويات للفهم، يخص **المستوى الأول** البنية السطحية (*Structure de surface*)، وتتجلى في تحليل المفردات والتراكيب المستعملة في النص، ووظيفتها تسهيل عملية استنتاج مضمون الدلالات التي تشير إليها المعطيات الواردة في النص. ويرمز **المستوى الثاني** إلى قاعدة النص (*Base de texte*) التي ترتبط بالمضمون الدلالي، الذي ترمز إليه مختلف الدلالات اللغوية الصريحة أو المبطنة. وتحيل هذه القاعدة إلى مختلف العناصر المكونة للنص، والعلاقات القائمة بينها، مما يجعل من النص وحدة منسجمة وذات تراتبية معينة، بحيث تكون العناصر اللغوية التي تتوفر على علاقات عديدة ببعضها، هي العناصر الأكثر أهمية وذات أولوية مقارنة مع غيرها. ويرتبط **المستوى الثالث** بتصور نموذج للموقف (*modèle de situation*)، أي القدرة على تمثل البنية العامة للنص (الوضعيات الشخوص، الأحداث.....). ويوظف القارئ في هذا المستوى معارفه العامة، وخبراته الشخصية أثناء محاولة فهمه النص المقروء وتأويله. لذلك فإن المستوى الثالث للفهم يعد الحلقة

[1] *Vacca, R. T. & Vacca J. L. (1993) Content Area Reading (4th Ed.), New York, Harber Collins.*

[2] عبد الله، رشا. (2014). تعليم التفكير من خلال القراءة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص 30-31.

الأساس المؤدية، ليس فقط إلى حصول فهم عميق ودقيق للنص، بل أيضا إلى اكتساب معارف ومعلومات جديدة أثناء القراءة[1].

استنادا إلى هذه المستويات، نستخلص أن الفهم القرائي عملية معرفية متدرجة تتطلب تكوينا ديداكتيكيا موجها نحو مهارات التحليل، والتأويل، والنقل المعرفي إلى مواقف جديدة، يراعى فيها التدرج من الفهم الحرفي إلى التفسير ثم التطبيق، مما يستدعي من المربين تصميم استراتيجيات تعليمية تراكمية تنقل المتعلمين من قراءة السطور إلى ما بين السطور وما خلفها، لتكريس فهم عميق، ونقدي، وذاتي للمقروء.

بخصوص دراسة كيف يؤثر كل من مستوى المعرفة السابقة وترابط النص في أداء الأطفال في مهام حل المشكلات بعد القراءة. أجريت دراسة قام بها مكنمار وزملاؤه (*McNamara & Associates*) سنة 1996[2]، قسمت فيها عينة الدراسة من الأطفال إلى مجموعتين بحسب مستوى معرفتهم في علم الأحياء (معرفة عالية مقابل منخفضة)، ثم طلب منهم قراءة نصوص علمية تختلف في درجة الترابط؛ وتم تصميم نصوص نصفها مترابطة ترابطا عاليا، لوضوح العلاقات بين مفاهيمها، والنصف الآخر أقل ترابطا، مما جعلها أكثر صعوبة في الفهم. بعد قراءة النصوص، طلب من الأطفال أداء مهام متنوعة لحل المشكلات استنادا إلى ما قرأوه. وكما توقع الباحثون، أدى الأطفال ذوو المعرفة المنخفضة أداء أفضل مع النصوص عالية الترابط. لكن المفاجأة أن الأطفال ذوي المعرفة العالية أدوا أداء أفضل مع النصوص منخفضة الترابط. وفسر الباحثون ذلك بأن القراء ذوي المعرفة العالية ربما قرأوا النصوص السهلة بشكل آلي ودون تركيز، بينما أجبرتهم النصوص المعقدة على الانتباه والمعالجة العميقة. وتشير هذه النتائج إلى الدور المحوري الذي تلعبه العمليات الانتباهية في حل المشكلات، خاصة في سياقات التعلم التي قد يظن فيها المتعلم أنه يمتلك معرفة مسبقة كافية، مما قد يؤثر سلبا على تركيزه وتفاعله المعرفي مع المادة التعليمية[3]. لذلك فإن الترابط يساعد المبتدئين، في حين أن النصوص المعقدة تحفز انتباه الخبراء وتمنع المعالجة الآلية.

حاصل القول إن الفهم يعتبر عملية معرفية مركبة تتجاوز الاستيعاب السطحي للمعطيات، لتشمل بناء تمثيلات ذهنية، وتوظيف الخبرات السابقة، واستخدام استراتيجيات تأويلية وميتامعرفية تمكن المتعلم من التعامل مع والمسائل والمشكلات اللفظية والنصوص والمواقف التعليمية بشكل مرن

---

[1] أمزيان، م. ص 191-192.

[2] *McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Learning from text: Effect of prior knowledge and text coherence. Discourse Processes, 30, p. 201-236.*

[3] *Sternberg, Robert J. p.* 459-460.

وعميق. وتؤكد المقاربات المعرفية أن الفهم ليس مجرد ناتج للتعلم، بل هو في حد ذاته هدف رئيس، يشكل جوهر العملية التعليمية ومحركها الأساس. وقد أظهرت الدراسات المتعلقة بفهم المسائل اللفظية في الرياضيات، أن القدرة على التأويل، وتحليل العلاقات بين المعطيات، وفهم البنية اللغوية للسؤال، تعد من العناصر الحاسمة في تحقيق الفهم السليم للمشكلة. وبينت البحوث السيكولوجية النمائية أن نوعية الصياغة، ومدى انسجامها مع المرحلة المعرفية للمتعلم، تؤثر تأثيرا بالغا في مستوى الفهم والاستيعاب. وانطلاقا من ذلك، فإن تطوير الفهم لدى المتعلمين يقتضي تعزيز التكامل بين مهارات القراءة التأويلية وحل المشكلات. وتوجيه العملية التعليمية نحو بناء المعنى، وليس فقط اكتساب الإجراءات أو حفظ المعلومات. وإعادة النظر في أساليب تقويم الفهم، بحيث تتجاوز التحقق من النتائج إلى تقصي طرائق التفكير وفهم العلاقات. لذلك؛ فإن إعادة تموقع الفهم بوصفه محورا أساسا في التربية المعاصرة، تفرض على المربين والباحثين ضرورة تطوير استراتيجيات تعليمية، تسهم في تنمية قدرات التفكير العميق، وتمكن المتعلمين من التفاعل النقدي مع المعارف، بما يجعل الفهم غاية تعليمية بامتياز، لا مجرد نتيجة ثانوية لعملية التعلم.

2-2 الخبرة الملائمة وحل المشكلات: أساليب الخبير في حل المشكلات وتنمية طرق تعلم حل المشكلات

تمثل الخبرة أحد العناصر الأساس التي تساهم في تعزيز التعلم والتطور المعرفي. إذ يتمكن الأفراد من بناء فهم عميق وتحسين مهاراتهم في حل المشكلات، استنادا إلى الخبرات المتراكمة التي يمتلكونها في سياقات مختلفة.

أولا: التعلم والحاجة إلى نظرية في الخبرة

نشير إلى أن من بين المحاولات الأولى لمنح الخبرة مكانة متميزة في المدرسة الحديثة، دعوة جون ديوي في كتابه: "الخبرة والتربية" (*Experience and Education*) من الفصل الثاني المعنون بـ "الحاجة إلى نظرية في الخبرة"، حيث شدد على تبني تعليم تقديمي تمنح فيه الخبرة مكانة محورية في بناء التعلم، وأكد أن تطوير نظرية متماسكة للخبرة يمثل شرطا أساسا لأي فلسفة تربوية حديثة ذات طابع تحويلي. وقد أشار بوضوح إلى أن مجرد نقد الفلسفات التعليمية التقليدية - على أهميته - لا يكفي بمفرده لمواجهة إشكالات التعليم المعاصر، ما لم يصاحب ببلورة بديل نظري يعيد توجيه الممارسة التربوية على أساس خبرات وتجارب المتعلمين وحاجاتهم. وفي هذا السياق، أكد أهمية أن الفلسفة التعليمية الحديثة يجب أن تكون مبنية على فهم دقيق لمعنى الخبرة وتأثيرها في التعليم[1]. ولقد رفع ديوي الخبرة إلى مستوى

[1] *Dewey, J. (1963). Experience and education. Macmillan Publishing Co. p. 25-31.*

الفلسفة الناظمة للمدرسة الحديثة، حينما قال: "إن الدرس الذي يجب أن يتعلمه التعليم التقدمي، هو أنه يتطلب بدرجة كبيرة، وبدرجة أكثر إلحاحا من تلك التي كانت تفرضها التجارب التعليمية السابقة، فلسفة تعليمية مبنية على فلسفة الخبرة"[1]. وبناء على هذه التصورات، فإن الخبرة - في نظر - تفيد جملة التجارب التي يمر بها الفرد، والتي تؤثر في تصوره وفعاليته في المستقبل. وتتنوع الخبرات بين ما هو إيجابي، يسهم في تعزيز النمو والتطور الشخصي، وما هو سلبي يحد من هذه القدرة. ولا تقتصر الخبرة على التجربة المباشرة فقط، بل تتعلق أيضا بكيفية تأثير هذه التجارب في الفهم والسلوك في المستقبل[2].

يقوم تصور ديوي للخبرة في مجال التعليم على أن الخبرة لها جانبين رئيسين: الأول فوري يتضمن التجربة الممتعة أو غير الممتعة مباشرة. والجانب الثاني طويل الأمد يتمثل في تأثير الخبرة الآنية على الخبرات المستقبلية[3]. ويتطلب التعليم الحديث في نظر ديوي التركيز على نوعية التجارب، التي يجب ألا تقتصر على ما هو ممتع في اللحظة، بل تكون مصممة لتنمية التجارب المستقبلية نموا إيجابيا. لذلك فإن التعليم الجيد هو الذي يشجع على المشاركة الفعالة في التجارب، لتصبح الخبرات المكتسبة نقطة انطلاق للتعلم المستمر. غير إن التعلم عبر الخبرة لا يقتصر فقط على تعلم الحقائق أو المهارات المحددة في وقت معين، بل يشمل أيضا تشكيل مواقف دائمة يمكن أن تستمر في مستقبل الفرد[4].

يخلص ديوي إلى أن الخبرة هي الأساس الجوهري والضروري للتعليم، سواء للفرد المتعلم أم المجتمع. ولا يدافع ديوي عن هذا المبدأ نظريا، لأنه يرى فيه بداهة واضحة، وإنما يسعى إلى توضيح الشروط التي يجب تحققها إذا أراد التعليم أن يسير في طريق تقدمي مبني على التجربة والخبرة، لا على النماذج التقليدية القائمة على التلقين والانضباط القسري. ويحذر من الاعتقاد بأن التعليم التجريبي هو طريق سهل، بل يراه أكثر صرامة وتطلبا من الطرق التقليدية.، لأن فشل التعليم الحديث لا يرجع إلى خلل في مبادئه، بل إلى سوء تطبيق هذه المبادئ من قبل المدرسين الذين لا يلتزمون بها عمليا. ومن ثم، فإن المشكلة الحقيقية في التعليم ليست صراعا بين "القديم" و"الجديد"، بل هي في فهم ما يجب أن يكون عليه التعليم الحقيقي، أي ذلك التعليم يعكس فهما دقيقا لتجربة الإنسان وخبرته ووسائل تطويرها علميا وعمليا[5]. تبين أن الخبرة تمثل الوسيلة والغاية في آن واحد في العملية التعليمية، إذ لا

---

[1] *Ibid. p.* 29.

[2] *Ibid. p. 25-28.*

[3] *Ibid. p.* 27-28.

[4] *Ibid. p.* 48.

[5] *Ibid. p.* 89-91.

يمكن تحقيق تعليم فعال ومستدام دون الارتكاز على التجارب الحية للمتعلمين. فالخبرة، من منظور ديوي، ليست مجرد تفاعل مباشر مع الواقع، بل هي عملية عقلية منظمة تتطلب توجيها ذكيا وتحليلا نقديا مستمرا. ومن هذا المنطلق، فإن بناء فلسفة تربوية قائمة على الخبرة يعد شرطا أساسا لضمان تعليم أصيل يفضي إلى النمو الفكري والخلقي للفرد، ويسهم في تطوير المجتمع ككل.

إذا كانت الخبرة في التفكير التربوي الحديث لها أهمية كبيرة من أجل تجديد الممارسة التربوية، فإنها في سياق علم النفس المعاصر تكشف عن الخصوصية المميزة للقدرة البشرية، لأن ما يُمكّن الإنسان من تخط جوانبه الفطرية أو ما هو معد له طبيعيا، وينخرط في مهام وأنشطة تتجاوز حدود ما تسمح به الاستعدادات البيولوجية، يتجلى في قابلية الإنسان لاكتساب الخبرة، وتطوير القدرات المكتسبة بالجهد الواعي والممارسة المستمرة[1]. بل ويذهب بعض الباحثين إلى القول بأن فهم منهجية الخبرة، سيحول المجتمع في القرن الحادي والعشرين بالطريقة نفسها التي غير بها فهم منهجية الاختراع المجتمع في القرن التاسع عشر[2]. وعليه، فإن دراسة الخبرة ليست مجرد تحليل لتجارب فردية، بل مدخل لفهم آليات التعلم، والتفكير، واتخاذ القرار، ما يجعلها أساسا لتجديد الفعل التربوي وتطوير السياسات التعليمية.

يعرف كل من بيريتر وسكاردامالیا (*Bereiter & Scardamalia*) الخبرة - ضمن سياق علم النفس- بأنها "اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف في سياق الممارسة المستمرة والتفاعل العميق مع مجال محدد"[3]. فهي تتجاوز مجرد التكرار أو الإلمام السطحي، وتتطلب تفكيرا نقديا وتطويرا مستمرا لفهم أعمق مما يسمح للأفراد بتجاوز مستوى البداية، وتحقيق مستويات متقدمة من الأداء. وهي أيضا عملية تراكمية يتعلم الأفراد أثناءها كيفية تطبيق المعرفة تطبيقا فعالا في مواقف جديدة ومعقدة. ويعرفها ستنبرغ (*Sternberg*) بأنها "المهارات أو الإنجازات المتفوقة التي تعكس قاعدة معرفية متطورة ومنظمة تنظيما جيدا"[4]. ووفقا لتعريف ألين نيوي وهيربرت سيمون (*Allen Newell et Herbert A. Simon*)، فإن الخبرة ينظر إليها على أنها "المعرفة أو المهارة التي يكتسبها الفرد أثناء المشاركة في نشاط أو حدث معين، وغالبا ما يؤدي تكرار هذا النشاط أو الحدث إلى تعميق هذه الخبرة، وإكسابها عمقا وعفوية أكبر"[5].

---

[1] *Nickerson, R. S. (1985). Understanding Understanding. Lawrence Erlbaum.*

[2] *Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court, p. 1-16.*

[3] *Ibid. p.1-16.*

[4] *Sternberg, R. J. (2009). Cognitive psychology (5th Ed.). Cengage Learning. p. 459.*

[5] *Newell, A., & Simon, H. A. (1972). Human Problem Solving. Prentice-Hall*

ويشير هذا التعريف إلى أن الخبرة تتشكل أثناء التفاعل المستمر مع البيئة والأنشطة المختلفة، مما يقوي من فهم الفرد وقدرته على التعامل مع المواقف المتنوعة.

إن التصور السابق حول مفهوم الخبرة في علاقته بتنمية قدرات الفرد ولاسيما لحظة حل المشكلات، يقطع مع التصورات النمطية التي ربطت هذا المفهوم بالموهبة الفطرية، أو المهارة التقنية، أو الاحترافية، أو حتى عدد سنوات العمل[1]، أو الحدس. لأن هذه التفسيرات - في نظر لاركن (*Larkin*) - تخفي حقائق، ينبغي اكتشافها، إذا أردنا فهم أداء الخبير[2]. وفي هذا السياق، أكد الباحثون أن الخبرة تؤدي دورا حاسما في تطوير مهارات حل المشكلات. فالأشخاص ذوو الخبرة في مجال معين يكونون أكثر قدرة على التفكير الاستراتيجي، واستخدام إستراتيجيات معقدة أثناء تحليل المشكلات وتوليد حلول مبتكرة[3].

لئن كانت الخبرة تأخذ حيزا مهما في الدراسات المعرفية المعاصرة، وتعتبر أساس عملية التعلم وحل المشكلات، فإنها في نظر الجشطلتية لا تؤدي أي دور حاسم في عملية الإدراك، بل على العكس من ذلك، تكون أحيانا عائقا للنشاط الإدراكي، حيث قد تعمل على توجيه انتباه الفرد إلى بعض عناصر الموضوع دون غيرها، أو إلى تشويه الموضوع المدرك أو إلى اتخاذ مواقف جاهزة أو مسبقة من الموضوع. مما دفع الجشطلتين إلى التقليل من أهمية الخبرة السابقة في عملية التعلم، ولذلك، حولوا اهتمامهم إلى الكشف عن الشروط المرتبطة بموضوع الإدراك نفسه، واعتبروا تنظيمه أو بنيته الكلية ذات أهمية قصوى في تفسير الإدراك[4]. بيد أن هذا المفهوم، الذي حدده الجشطلتيون للخبرة السابقة، يضع المختص في السيكولوجيا الحديثة وكذا المدرسين والباحثين أمام حالة من الاختلال المعرفي، لأن المعارف المخزنة بالذاكرتين قصيرة وطويلة المدى، هي ليست موضوعة داخل أدراج أو رفوف، بل هي تتوالف فيما بينها، وعند مواجهة ظاهرة أو وضعية مشكلة ما، تنشط الذاكرتين وتتفاعل مع تلك الوضعية، حتى يتم الوصول إلى الحل، أما مسألة تغييب المخزون الذاكري في بناء المعرفة الجديدة، فهذا يعد ضربا من المحال وخطأ معرفيا لا يمكن لأي كان تقبله![5].

---

[1] *Bereiter, C. & Scardamalia, M. p. 1-16.*

[2] *Larkin, J. (1980). Expert and Novice Performance. SCIENCE. VOL 208. 20 JUNE 1980, Volume 208, pp. 1335-1342, p. 1335.*

[3] *Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. J. (1988). The Nature of Expertise. Hills Dale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*

[4] غريب، ع. ك. (2012). علم النفس المعاصر: التيارات والمدارس. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية. ص 139.

[5] غريب، ع. ك. (2014). البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية. ص 27.

تبرز تباينات جوهرية بين المدرسة الجشطلتية ونظرية معالجة المعلومات، لا سيما في تعاملهما مع دور الخبرة وطبيعة الفهم الاستبصاري. إذ ترى الجشطلتية أن حل المشكلات بالاستبصار (*insight problems*) لا يحدث عبر تراكم تدريجي للخبرات أو تطبيق استراتيجيات سابقة، بل يحدث عبر "إعادة هيكلة إدراكية فجائية" للموقف؛ وهو ما يظهر حين يدرك الفرد الحل فجأة دون مقدمات ظاهرية أو شعور مسبق بالتقدم التدريجي. وتدعم تجربة (*Metcalfe & Wiebe*) سنة (1987) هذا الطرح[1]، حيث أظهرت أن المشاركين في حل المشكلات بالاستبصار لم يبدوا زيادات تدريجية في شعورهم بـ"الدفء المعرفي" - وهو مؤشر ذاتي على الاقتراب من الحل - مثلما هو الحال في المشكلات الروتينية، بل بقي هذا الشعور منخفضا حتى لحظة الحل المفاجئ. وفي المقابل، تنطلق نظرية معالجة المعلومات من مبدأ مفاده أن حل المشكلات - بما في ذلك الاستبصارية - امتداد للعمليات المعرفية العادية، التي تشمل التمثيل العقلي، واسترجاع المعلومات، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة... وهي عمليات تتطلب كلها توظيفا للخبرات السابقة. ومن هذا المنظور، فإن ما يبدو "استبصارا" ليس سوى منتج نهائي لسيرورات معرفية غير واعية، لكنها قابلة للتفسير داخل النموذج المرحلي لحل المشكلات. ومن ثم، إذا كانت الجشطلتية ترى أن الخبرة قد تعيق أحيانا الحل بسبب "الثبات الوظيفي" أو التمثيلات الجامدة، فإن نظرية معالجة المعلومات تؤكد مركزية الخبرة في تشكيل بنية التمثيل العقلي، وتوجيه عمليات الاستنتاج[2]. ويكشف هذا التباين عن طبيعة الفهم باعتباره نتاجا لتفاعلات معرفية متعددة المستويات، يتداخل فيها الإدراك الفوري مع المعالجة الاستراتيجية غير الواعية. ومن ثم، فإن دراسة الفهم وحل المشكلات تقتضي تجاوز التقابلات الثنائية نحو مقاربة تكاملية تستثمر قوة كل من النموذجين في تفسير تعقيد النشاط الذهني البشري، لا سيما في سياقات التعلم، واتخاذ القرار، والإبداع المعرفي.

ثانيا: في أهمية تعلم الخبرة في الممارسات التعليمية

إذا كان فهم طبيعة الخبرة يقتضي تنويع المقاربات العلمية من أجل الإحاطة بمكوناتها وآلياتها، فإن تحققها الفعلي في واقع التعلم لا يتم إلا تدريجيا عبر الممارسة المستمرة والاحتكاك العملي بالمجال. وأثبتت الدراسات العلمية العديدة أن الخبراء يتميزون بمسار تطوري تدريجي في التعامل مع المشكلات المرتبطة بمجالهم، مما يتيح لهم بناء فهم عميق للأنظمة التي يعملون ضمنها. ويتمتعون بقدرة أكبر على التعامل مع المواقف غير النمطية، نتيجة لما راكموه من خبرات واستراتيجيات ناجعة. ويظهر الخبراء نوعا من الانضباط المعرفي يتمثل في سعيهم الدائم لمواجهة المشكلات عند حدود تعقيداتها القصوى، التي

[1] *Metcalfe, J., & Wiebe, W. (1987). Intuition in insight and noninsight problem solving. Memory & Cognition, 15(3). pp. 238-246*

[2] *Sternberg, Robert J. p. 442-447.*

تسمح بها قدراتهم الراهنة، ما يحول دون الوقوع في فخ "الرضا الزائف عن النفس" أو النزوع نحو التبسيط المفرط، كما أشار الى ذلك هربرت سيمون في نظريته حول "العقلانية المحدودة[1]"[2].

بناء على هذا الأساس، ينبغي تصور الخبرة - ومعها القدرة على حل المشكلات - ضمن سيرورة اتصالية متجانسة، يتموضع على طرفيها كل من المبتدئ والخبير. وقد تأكد هذا التصور في مجالات لا تعتمد بالضرورة على قواعد صريحة أو صيغ إجرائية جامدة، مثل العزف الموسيقي، أو تعلم لغة أجنبية، أو ممارسة نشاط رياضي. وفي هذا السياق، تشير إحدى الدراسات التجريبية النادرة حول اكتساب الخبرة إلى أن التمرس المكثف لمدة تقارب عشر سنوات في مجال معين، يؤدي إلى تطوير تمثيل معرفي أكثر فاعلية حول ذلك المجال. ويسهم هذا التمثيل المتطور في تيسير حل المشكلات داخل ذلك الحقل، لأنه يعمل على تحسين ترميز المعلومات، وتيسير انتقاء العوامل ذات الصلة، وزيادة احتمالية تجزئة مجال المشكلة إلى مشكلات فرعية قابلة للحل[3].

لا شك أن نقل فهمنا للخبرة من مجرد اعتبارها موهبة أو حدسا إلى آليات معرفية قابلة للدراسة والتطبيق، يسهم في فهم كيف يتعامل الخبراء مع المعلومات، مما يمكن تحسين عملية التعلم والتعليم، وتدريب الأفراد ليصبحوا أكثر كفاءة في مجالاتهم. ومن أجل استثمار طريقة حل المشكلات في مجال التعليم وتنميتها لدى المتعلمين لابد من التعرف على الطريقة التي يحل بها الخبراء المشكلات. فلماذا يستطيع الخبراء حل المشكلات بنجاح في مجالاتهم أكثر من المبتدئين؟ هل يعرف الخبراء المزيد من الخوارزميات والاستراتيجيات لحل المشكلات؟ أم أنهم يعرفون استراتيجيات ناجعة؟ أم أنهم ببساطة يستخدمون هذه الاستراتيجيات استخداما فعالا؟

---

[1] قدم هربرت سيمون مفهوم العقلانية المحدودة *(Bounded Rationality)* كبديل للنموذج الاقتصادي التقليدي الذي يفترض أن الأفراد يتخذون قراراتهم بناء على عقلانية تامة ومعلومات كاملة. وفقا لسيمون، فإن قدرة الأفراد على اتخاذ القرارات محكومة بثلاثة عوامل رئيسة:

- المعلومات المتاحة: غالبا ما تكون غير كاملة أو غير دقيقة.
- القدرات المعرفية: محدودية العقل البشري في معالجة المعلومات.
- الوقت المتاح: الضغوط الزمنية التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار.

بناء على ذلك، يرى سيمون بأن الأفراد لا يسعون دائما لتحقيق القرار الأمثل، بل يكتفون بالبحث عن حلول مرضية. ومن بين المجالات التي تم فيها توظيف هذه النظرية مجال علم النفس المعرفي في دراسة كيفية معالجة الأفراد للمعلومات واتخاذ القرارات.

- Simon, H. A. (1982). Models of bounded rationality: Economic analysis and public policy (Vol. 1). MIT Press. pp. 239-258.

[2] *Bereiter, C. & Scardamalia, M. p. 1-16.*

[3] لومير، باتريك. ص 457.

عمل الباحثون على التمييز بين سلوك المبتدئ والخبير في حل المشكلات مركزين على مجموعة من المهارات المعرفية، من أبرزها: المعرفة الإدراكية، والقدرة على التعرف السريع، وكيفية تمثيل المعلومات وتنظيمها في الذاكرة طويلة المدى. وتظهر الدراسات التي أجريت على خبراء في مجالات متنوعة - كالشطرنج، والطب، والرياضيات - أن الخبرة لا تُختزل في الكم المعرفي، بل تتجلى في القدرة على توظيف هذه المعرفة بطريقة استراتيجية وسياقية[1].

على مستوى المعرفة الإدراكية، يلاحظ أن الخبير يمتلك رصيدا معرفيا غنيا لا يتوفر للمبتدئ، ويتمتع بقدرة عالية على استرجاع العناصر ذات الصلة بالمشكلة بسرعة وكفاءة. ويستدعي تحليل هذا المستوى مهمتين مركزيتين: أولهما تقدير حجم المعرفة التي يمتلكها الخبير، وثانيهما تحليل كيفية تنظيم هذه المعرفة وتمثيلها داخل الذاكرة بعيدة المدى. وإذا ما شبهت معرفة الخبير بمحتويات موسوعة، فإن أهمية التنظيم الداخلي تشبه بالفهرس الذي لا تقل قيمة عن المحتوى ذاته، نظرا لدوره في تسهيل الوصول السريع إلى المعارف ذات الصلة[2].

يشكل استرجاع المعلومات عملية مهمة للتفرقة بين الخبير والمبتدئ، حيث إن المعرفة المستخدمة في حل المشكلات يجب أن تكييف، حتى يمكن استرجاعها عند الحاجة إليها، وإلا فإنها ستبقى معطلة. ويملك الخبير القدرة على استرجاع المعرفة المناسبة بجهد نسبي أقل. وهذا الاسترجاع السلس لا يعنى أن الخبراء يقومون دائما بمهام في وقت أقل مقارنة بالمبتدئين، وإنما هم غالبا ما يأخذون وقتا أكثر حتى يفهموا المشكلة بصورة كاملة. ولكن قدرتهم على استرجاع المعلومات دون مجهود تكون مهمة للغاية، لأن التمكن وطلاقة التفكير لا تتطلب الكثير من الانتباه الواعي الذي يكون بطبيعته محدودا من حيث القدرة. وعلى العكس من ذلك فإن استرجاع المعرفة الذي يتطلب جهدا تكون له مطالب كثيرة من انتباه المتعلم، حيث يستنفذ المتعلم جهده في عملية التذكر بدلا من عملية التعليم. والتعليم الذي يركز فقط على الإتقان لا يساعد بالضرورة المتعلمين على تنمية طلاقة التفكير[3].

إضافة إلى ذلك، يستطيع الخبراء الاحتفاظ بكمية أكبر من المعلومات ذات الصلة في الذاكرة العاملة[4]، وذلك بفضل مهاراتهم في تنظيم المحتوى المعرفي، واستبعاد المعطيات غير الجوهرية، مما يسمح لهم بالعمل ضمن حدود الذاكرة العاملة مع الحفاظ على دقة المعالجة المطلوبة للوصول إلى

---

[1] *Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (2006). The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge University Press.*

[2] *Larkin, J, Expert and Novice Performance. p. 1336-1337.*

[3] كيف يتعلم الناس: المخ، والعقل، الخبرة، والمدرسة. ص 82-83.

[4] *Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. J. (Eds.). (1988). The nature of expertise. Hills Dale, NJ: Erlbaum*

الحل[1]. ويسهم هذا التنظيم المعرفي في تبسيط المشكلات المعقدة وتحويلها إلى مكونات قابلة للتحكم، بفصل المشكلة عن السياق العام الذي تنتمي إليه[2].

أما فيما يتعلق بعملية التمثيل، فقد بينت الأبحاث حول لاعبي الشطرنج أن الخبير لا يعتمد فقط على ردود أفعال آنية أو "حدسية"، بل يستند إلى تمثيلات معرفية معقدة ومنظمة. فالمعلومات لا تخزن في ذهنه على شكل كلمات أو صور معزولة، بل ضمن بنى معرفية شبكية مكونة من عقد وروابط دلالية تمثل العناصر والعلاقات فيما بينها. وتستخدم هذه الشبكات بفعالية في استرجاع المعارف وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة بسرعة ودقة. ويتميز الخبير أيضا بقدرته على تحويل المشكلات اللفظية إلى تمثيلات رياضية أو منطقية، وهي مهارة محورية خاصة في مجالات الفيزياء والرياضيات. وتشمل تمثيلاته معرفة دلالية وهيكلية، تتجاوز الاعتماد على القواعد والخطوات الميكانيكية المحفوظة. إضافة إلى ذلك، يستخدم الخبير ما يعرف بـ"نظم الإنتاج". وهي بنيات معرفية تتأسس على قواعد شرطية، من قبيل "إذا تحقق الشرط، فقم بالفعل المناسب"، وهذه النظم هي المسؤولة عن استجابات الخبير الدقيقة والسريعة، دون الحاجة إلى تفكير واع في كل مرة. وعلى الرغم من تقاطعها المفاهيمي مع نماذج السلوك الاستجابي في علم النفس السلوكي، فإنها أكثر تعقيدا ومرونة في التطبيق. ومن ثم، فإن امتلاك الخبير لتمثيلات معرفية منظمة لا يسهم فقط في فهم السياقات المعرفية المعقدة، بل يمكنه من استرجاع العلاقات المتشابكة بين العناصر بسرعة، وتوليد حلول دقيقة تفوق بكثير قدرة المبتدئ، سواء من حيث السرعة أو الكفاءة[3].

تقف لاركن في مقالها على خلاصة أساس مفادها أن امتلاك قدر كبير من المعرفة، شرط ضروري لاكتساب مهارة الخبرة. ومع ذلك، فإن الخبير ليس مجرد موسوعة غير مفهرسة من الحقائق، بل إن ما يميز أداءه هو امتلاكه لعدد كبير من الأنماط التي تعمل كفهرس ذكي، يوجهه في جزء من الثانية نحو الأجزاء ذات الصلة من مخزونه المعرفي. وتتضمن هذه المعرفة شبكات غنية من "الخطاطات المعرفية" (*schemata*)، القادرة على توجيه عملية تفسير المشكلة واقتراح حلول ملائمة لها، وإضافة معلومات حاسمة. وتشكل القدرة على استخدام الخطاطات المفهرسة بحسب الأنماط، جزءا كبيرا مما يعرف بـ "الحدس الفيزيائي". وبما أن الباحثين أصبحوا قادرين الآن على بناء نظم إنتاج (*production systems*) تحاكي المعالجة السريعة للمعلومات، فإن الحدس لم يعد عملية غامضا أو غير قابلة للتفسير. بل إنه لا يختلف - في جوهره - عن قدرة عالم فيزياء متمكن على استرجاع معادلة دقيقة من الذاكرة، كما نسترجع

---

[1] *Dale H. Schunk, p.* 310-311.

[2] *Newell, A., & Simon, H. A. (1972). Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.*

[3] *Ibid. p. 1337.*

نحن كلمة من القاموس عندما نرغب في معرفة معناها. وفي كلتا الحالتين، تبدو البنى الذاكرية القائمة على عقد وروابط مناسبة لدعم مهام الاسترجاع السريع هذه[1].

تشير الدراسات إلى أن تراكم الخبرات المعرفية يساهم في بناء تمثيلات ذهنية بناء منظما وفعالا، مما يحسن القدرة على التعرف على الأنماط، وتوليد استراتيجيات حل المشكلات بمرونة وسرعة أعلى مقارنة بالمبتدئين[2]. وهذا ما يجعل الخبرة عاملا حاسما في القدرة على حل المشكلات المعقدة، حيث تدمج المعرفة السابقة مع استراتيجيات التفكير العليا لإنتاج حلول إبداعية ومتلائمة مع السياق[3].

إن التقدم الحاصل في فهم طبيعة معرفة الخبير وأنماط العمليات الذهنية التي يوظفها أثناء حل المشكلات، سيمكن من استكشاف آليات التعلم الضرورية لاكتساب هذه المهارة. ومع ذلك، لا يوجد ما يدعو إلى الاعتقاد بأن الناس يمكن أن يصبحوا خبراء بشكل فوري أو من دون عناء، فكمية المعرفة التي يتوجب على الخبير استدعاؤها تبقى كبيرة بشكل لا يمكن إنكاره. وكل ما نعرفه عن عمليات التعلم البشري يشير بوضوح إلى أنها - حتى في أفضل حالاتها- تتطلب وقتا وجهدا وممارسة طويلة الأمد. وعلى الرغم من وجود مسوغات علمية تدعو إلى الأمل في إمكانية تحسين كفاءة التعلم وتسريعه، فإنه من غير الواقعي أن نتوقع معجزة التعلم السهل والخالي من الجهد[4].

عموما، تشكل الخبرة في علم النفس المعرفي، أحد الركائز الأساس لفهم كيفية معالجة المعلومات وتطوير الكفاءات العقلية لدى الأفراد. ونخلص إلى أن أهمية الخبرة في التعلم تتجلى في كون أن المعرفة المنظمة شرط أساس لاكتساب الخبرة. وليس الحدس أو الاستبصار سحرا، بل نتيجة تراكم الخبرة والمعرفة. ومن ثم، لا يوجد طريق مختصر للتمكن منها، وإنما تتطلب التعلم العميق والممارسة والجهد المستمرين.

ثالثا: طرق الخبراء والمبتدئين في حل المشكلات وأهميته في تعلم حل المشكلات

يمثل التمييز بين طرائق الخبراء والمبتدئين في حل المشكلات مدخلا نظريا وتطبيقيا لفهم آليات التعلم المعرفي والكشف عن الفروق الجوهرية في تنظيم المعرفة واستراتيجيات استخدامها. فالتركيز على كيفية معالجة المشكلة لا على نتيجتها فقط يتيح إمكانية تحليل البنية الذهنية التي يستند إليها الأداء الفعال ويسهم في توجيه التدخلات البيداغوجية نحو دعم الفهم العميق وتطوير الكفاءة الاستراتيجية

[1] *Ibid. p.* 1342.

[2] *Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. J. (1988). The Nature of Expertise. Lawrence Erlbaum Associates.*

[3] *Greeno, J. G. (1980). Thinking and Learning in Problem Solving. Educational Psychologist, 15(2), 86-106*

[4] *Ibid. p.* 1342.

لدى المتعلمين. ومن هذا المنطلق تكتسب المقارنة بين أساليب الخبراء والمبتدئين أهمية خاصة لكونها تبرز الفارق في التمثيل المعرفي وتوضح كيف تؤثر طبيعة المعرفة المخزنة في الذاكرة بعيدة المدى في استيعاب المشكلات وفي اختيار الحلول الأنسب لها.

سنستند في هذا العنصر إلى نتائج دراسات تجريبية تسلط الضوء على هذه الفوارق المعرفية بتحليل أداء الأفراد في مهام مركبة ضمن مجالات مختلفة.

في هذا السياق، تساءل إريكسون (*Ericsson, K. A*.) عما إذا كان من الممكن للأفراد العاديين أن يتعلموا من الخبراء، ويحسنوا قدراتهم بتبني طرق الخبراء في الدراسة والممارسة. وللتحقق من ذلك، قام إريكسون وزملاؤه بإجراء دراسات مختبرية، حيث تم دعوة الخبراء لأداء مهام تحت ظروف محكومة. ويطلب منهم "التفكير بصوت عال"، مما يوفر رؤى حول العمليات المعرفية التي تحكم أدائهم. وتشير النتائج إلى أن قدرة الخبراء المتفوقة ترتبط ارتباطا وثيقا بالأنشطة التدريبية الممتدة والموجهة نحو الأهداف. هذه الأنشطة تهدف إلى تحسين المهارات تدريجيا وتشمل "الممارسة المتعمدة"، وهي نوع من الممارسة المركزة التي تهدف إلى التحسن بدلا من التكرار البسيط. ويمارس الخبراء في مجالات مثل الموسيقى والشطرنج والرياضة الممارسة المتعمدة لعدة ساعات يوميا، مما يؤدي إلى تراكم آلاف الساعات أكثر من أقرانهم الأقل إنجازا. هذه الممارسة لا تحسن القدرات المعرفية فحسب، بل تؤدي أيضا إلى تغييرات فسيولوجية، مثل زيادة الميلين (*myelinization*) في الدوائر العصبية، وتحسين وظيفة القلب والأوعية الدموية. ويؤكد عمل إريكسون على أن الأداء الاستثنائي ليس نتيجة للموهبة الفطرية، بل هو نتاج للممارسة الطويلة والموجهة. ويعتقد أن فهم طرق حياة الخبراء وقصصهم يمكن أن يوفر رؤى قيمة حول ما هو ممكن للأفراد الذين لديهم دافع عال للوصول إلى أعلى إمكاناتهم[1].

---

[1] *Sternberg, Robert J. p. 452-453.*

- Ericsson, K. A. (2003a). Exceptional memorizers: Made, not born. Trends in Cognitive Sciences, 7, 233-235.

• Ericsson, K. A. (2003b). Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks: Toward a solution to the central problems of introspection as a source of scientific data. Journal of Consciousness Studies, 10 (9-10), 1-18.

• Ericsson, K. A. (2006a). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts performance on representative tasks. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance (pp. 223-242). Cambridge University Press.

• Ericsson, K. A., & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory: Toward a science of expert and exceptional performance. Current Directions in Psychological Science, 16 (6), 346-350.

تبين نتائج تجريبية ملموسة كيف تؤثر بنية المعرفة المكتسبة في فعالية الأداء أثناء مواجهة المشكلات. فالفارق بين الخبير والمبتدئ لا يعود إلى فروق في القدرة العامة على التذكر أو الذكاء، بقدر ما يرتبط بكيفية تمثيل المعرفة وتنظيمها في الذاكرة بعيدة المدى، وبالقدرة على استخدام هذه المعرفة في سياقات محددة ذات معنى. ولعل هذا ما توضحه الدراسات التجريبية التي قارنت أداء الخبراء والمبتدئين في مهام معرفية مركبة. ففي دراسة قام بها تشيز وسيمون (*Chase & Simon*) سنة (1973)[1]، سعوا فيها إلى تحديد ما يميز لاعبي الشطرنج الخبراء عن المبتدئين. طُلب من لاعبي الشطرنج من فئتي الخبراء والمبتدئين مشاهدة لوحة شطرنج لفترة وجيزة، ثم استذكار مواقع القطع عليها. فتبين أن الخبراء كان أداؤهم أفضل بكثير من المبتدئين، لكن فقط إذا كانت مواقع القطع منطقية، وضمن سياق مباراة شطرنج فعلية. أما إذا كانت القطع موزعة عشوائيا، فإن أداء الخبراء في تذكر المواقع، لم يكن أفضل من المبتدئين[2]. والنتيجة الأساس لهذه التجربة تؤكد أن الخبرة ترتبط بتنظيم المعرفة، وليس بقدرة عامة على التذكر.

كشفت دراسة دي غروت (*de Groot*) الشهيرة حول أساتذة الشطرنج، أن الخبراء منهم لا يفكرون في عدد كبير من الحركات المحتملة، بل يركزون على عدد محدود من الخيارات عالية الجودة، ما يعكس كفاءة انتقائية مدعومة بالخبرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء الأساتذة يمتلكون قدرة متميزة على تذكر تكوينات منطقية للوحة الشطرنج، وهو ما يشير إلى قدرتهم المتقدمة على التعرف على الأنماط السياقية المرتبطة بخبرة اللعب. وقد تأكدت هذه الملاحظة لاحقا في مجالات معرفية أخرى، مثل تصميم الدوائر الإلكترونية وتكوينات فرق الرياضة. وفي المقابل، أظهرت دراسات لاحقة أن المبتدئين يميلون إلى استخدام استراتيجيات تحليل الوسائل والغايات، أو ما يعرف بالتفكير العكسي، والذي يعد نهجا مجهدا وضعيف الفاعلية. بينما يتميز الخبراء بقدرتهم على تحديد العناصر البارزة والتفكير الاستشرافي المباشر، وهو أسلوب أكثر بساطة وكفاءة في معالجة المشكلات ضمن مجالات تخصصهم[3].

مع ذلك، ينبغي التنبه إلى أن الدراسات المبكرة التي قارنت بين الخبراء والمبتدئين، كثيرا ما كانت تضع الطرفين في مواجهة مشكلات تعد صعبة للمبتدئين، لكنها تبدو بسيطة أو روتينية للخبراء. ونتيجة

• *Ericsson, K. A. (2006b). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance (pp. 685-706). Cambridge University Press.*

[1] *Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). The mind's eye in chess. In W. G. Chase (Ed.), Visual information processing (pp. 215-281). New York: Academic Press.*

[2] *Sternberg, Robert J. p.* 459-460.

[3] *Bereiter, C. & Scardamalia, M. p. 25-42.*

لذلك، قدمت تلك الدراسات تصورا غير متوازن حول طبيعة الفروق في الأداء. فقد أظهرت أبحاث لاحقة أن الخبراء أنفسهم يلجؤون أحيانا إلى استراتيجيات التفكير العكسي عند التعامل مع مشكلات معقدة أو خارج نطاق خبرتهم المعتادة، مما يدل على أن نمط التفكير لا يحدد حصريا بمستوى الخبرة، بل أيضا بطبيعة المهمة. وقد كشفت بعض الدراسات عن أن الخبراء يستخدمون كلمات أكثر بمقدار خمس إلى ست مرات أثناء تفكيرهم في مهام معرفية معقدة ككتابة مقال، مقارنة بغير الخبراء، ما يعكس عمقًا أكبر في المعالجة المعرفية. وعلى النقيض من ذلك، يميل غير الخبراء إلى الانجراف مع الفكرة الأولى التي تطرأ عليهم دون تحليل معمق. ومن الإشكالات المنهجية الأخرى في هذه المقارنات، أنها كثيرا ما تقيس أداء المبتدئين باستخدام الذكاء السائل (القدرة على حل المشكلات الجديدة من دون معرفة مسبقة)، بينما تقيس أداء الخبراء بالذكاء المتبلور (الاستفادة من المعرفة السابقة المنظمة). وهذا التباين في طبيعة الذكاء المستخدم يجعل المقارنة غير متكافئة. ولذلك، نبه العديد من الباحثين إلى أهمية مقارنة الخبراء مع غير الخبراء ذوي الخبرة النسبية، بدلا من مقارنتهم بمبتدئين لا يمتلكون أي قاعدة معرفية في المجال[1].

في دراسات أكثر حداثة، تم التمييز بوضوح بين فهم الخبير وفهم المبتدئ للمشكلة استنادا إلى ثراء قاعدة المعرفة التي يستند إليها كل منهما. فعلى الرغم من أن الطرفين يستخدمان الذاكرة لحل المشكلات، إلا أن دراسات لاركن وزملائها (*Larkin, McDermott, Simon and Simon*)[2]، أظهرت أن الخبراء يتوصلون إلى الحلول بسرعة أكبر، ويعبرون عن عدد أقل من الخطوات أثناء الحل، مما يشير إلى أن المعرفة ذات الصلة مخزنة لديهم في وحدات معرفية أوسع وأكثر تكاملا. ويُمكّن هذا التمثيل المعرفي المتطور الخبراء من تصنيف المشكلات بطريقة أكثر تجريدا، واختيار الاستراتيجيات الملائمة، وتوقع طبيعة الحلول الممكنة، بل وتقييم مدى معقولية النتائج التي يتم التوصل إليها. أما المبتدئون، فإنهم يفتقرون إلى المفاهيم التخصصية والمعرفة الإجرائية الضرورية، وهو ما يُضعف قدرتهم على القيام بتلك العمليات بكفاءة مماثلة[3].

يمتلك الخبراء عموما، معرفة واسعة ومنظمة تنظيما وظيفيا في مجال تخصصهم[4]. وكلما زادت كمية هذه المعرفة، وتكامل تنظيمها في الذاكرة، زادت فاعليتهم في حل المشكلات[5]. ومع ذلك، فإنهم لا

---

[1] *Ibid. p. 25-42.*

[2] *Larkin, J. H., McDermott, J., Simon, D. P., & Simon, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. Science, 208 (4447), 1335-1342. 1335-42.*

[3] *Nickerson, R.S. p. 223-224.*

[4] *Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. Cognitive Science, 5, p. 121-152.*

[5] *Dale H. Schunk, p.* 310-311.

يفعلون كل المعارف ذات الصلة دفعة واحدة، بل يركزون على السمات الرئيسة للمشكلة، ويربطونها بالمعرفة الخلفية ذات الصلة، مما يمكنهم من توليد حل واحد أو عدد محدود من الحلول المحتملة[1]. وغالبا ما يصنفون المشكلات بناء على "البنية العميقة"، بينما يعتمد المبتدئون أكثر على السمات السطحية[2]. ومن المثير للاهتمام، أن تدريب المبتدئين على التعرف على السمات العميقة يحسن أداءهم مقارنة بالمبتدئين غير المدربين[3].

لقد أكدت الدراسات في مجالات مختلفة (لاعبو الشطرنج وفنيو الدوائر الإلكترونية وبرمجة الحاسوب والرياضيون والفيزيائيون...) أن الخبرة في مجال معين تساعد الناس على تطوير حساسيتهم تجاه نماذج المعلومات ذات المغزى والتي لا تكون متاحة للمبتدئين. ولقد تم تمييز معرفة الخبير التي تحدد قدرته على التعرف على أنواع المشكلات باعتبارها تتضمن تطور الهياكل الإدراكية المنظمة أو الخطط التي تقود عملية كيفية تمثيل المشكلات وفهمها. وليست معرفتهم مجرد قائمة من الحقائق والصيغ التي تكون مناسبة لمجال عملهم، وإنما على العكس من ذلك، فإن معرفتهم يتم تنظيمها حول مفاهيم محورية أو "أفكار كبرى" تقود تفكيرهم إلى مجالات عملهم[4].

يرجع سبب اختلاف نوعية المعرفة المبنية بين الخبراء وغيرهم، إلى أن الخبراء يختلفون عن غيرهم في الاستجابة لمشكلة محيرة، فاستجابة غير الخبراء هي التعجب، ثم عدم التفكير في الأمر كثيرا. مما يقلل من نمو المعرفة وتطويرها. لذا؛ فإن تنمية القدرات المرتبطة بحل المشكلات ترتبط بلوغ أقصى مستوى تشغيل كفايات الفرد، وأرقى مستوى إعمال الفهم. وفي الوقت ذاته تنمية الوعي بالتعقيدات التي لم يوجها الفرد قط في حياته. وتتطور المعرفة غير الرسمية أيضا بالملاحظة، والعمل تحت إشراف الآخرين، ومحاولة حل المشكلات العملية. فالأفراد الذين يشاركون في الملاحظة مشاركة قوية، أو يتفاعلون مع الآخرين تفاعلا متزايدا، أو يصرون حل تلك المشكلات العملية، يطورون معرفتهم غير الرسمية على نحو مستمر ومتنامي[5].

---

[1] *Mayer, R. E. (1992). Thinking, problem solving, cognition (2nd Ed.). New York: Freeman*

[2] *Hardiman, P. T., Dufresne, R., & Mestre, J. P. (1989). The relation between problem categorization and problem solving among experts and novices. Memory & Cognition, 17, p. 627-638.*

[3] *Dale H. Schunk, p.* 310-311.

[4] كيف يتعلم الناس: المخ، والعقل، الخبرة، والمدرسة. ص *59* و63.

[5] *Bereiter, C. & Scardamalia, M. p. 43-73.*

يعتمد الخبراء في الغالب على استراتيجية العمل للأمام، حيث يقومون بتحليل بنية المشكلة، وابتكار نهج يتناسب معها[1]. ثم تجزئتها إلى مراحل فرعية تحل بشكل متسلسل ومنهجي[2]. في المقابل، يواجه المبتدئون صعوبات واضحة، فهم غالبا ما يتعاملون مع المشكلات بطريقة غير منظمة بسبب ضعف تمثيلاتهم المعرفية، ويلجؤون إلى التجربة والخطأ أو العمل العكسي، وهي استراتيجيات قد تكون ناجعة إذا ما أدرجت ضمن خطة معرفية واضحة. غير أن غياب الفهم الدقيق للخطوات الإجرائية، وضعف الإدراك الهيكلي للمشكلة، يجعلان هذه الاستراتيجيات غير فعالة عند المبتدئ[3].

يقضي الخبراء وقتا أطول في التخطيط والتحليل. فهم أكثر تفكيرا ولا يتقدمون حتى يكون لديهم استراتيجية واضحة. ووجد مور (*Moore, M. T.*) أن المعلمين ذوي الخبرة يقضون وقتا أطول في التخطيط مقارنة بالمعلمين الأقل خبرة، وكذلك يقضون وقتا أطول في استكشاف الفصول الدراسية الجديدة. ومثل هذا التخطيط يجعل تنفيذ الاستراتيجيات أسهل[4].

لقد سلط علم النفس العصبي (*neuropsychology*) الضوء على دور التخطيط في حل المشكلات، حيث يعتبر التخطيط خطوة أساس لتحسين الأداء وتوفير الوقت في حل المهام المعقدة. وتشير الدراسات إلى أن الدماغ، وخاصة الفصوص الجبهية وبخاصة القشرة الجبهية الأمامية، تؤدي دورا حيويا في العمليات المعرفية عالية المستوى مثل التخطيط لحل المشكلات[5]. وفي إحدى الدراسات باستخدام مهام برج هانو (*Tower of Hanoi*)، تبين أنه كلما أصبح المشاركون أكثر إلماما بهذه الأنواع من المشكلات، زاد الوقت الذي استغرقوه في التخطيط، مما يوضح أهمية التخطيط في تحسين حل المشكلات[6]. وتم التأكيد على أن القشرة الجبهية الأمامية هي المسؤولة عن التنسيق بين العمليات المعرفية المرتبطة بالتخطيط وحل المشكلات المعقدة. حيث أظهرت الدراسات باستخدام تقنيات تصوير الدماغ بالرنين المغناطيسي الوظيفي (*fMRI*) والتصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني (*PET*) أن هذه المنطقة تنشط

---

[1] *Mayer, R. E. (1992). Thinking, problem solving, cognition (2nd Ed.). New York: Freeman.*

[2] *Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). Cognitive psychology and instruction (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall*

[3] *Mayer, R. E. (1992). Thinking, problem solving, cognition (2nd Ed.). New York: Freeman·*
- Dale H. Schunk, p. 310-311.

[4] *Moore, M. T. (1990). Problem finding and teacher experience. Journal of Creative Behavior, 24, p. 39–58.*
- Dale H. Schunk, p. 310-311.

[5] *Unterrainer, J. M., & Owen, A. M. (2006). Planning and problem solving: From neuropsychology to functional neuroimaging. Journal of Physiology Paris, 99 (4-6), 308-317.*

[6] *Gunzelmann, G., & Anderson, J. R. (2003). Problem solving: In creased planning with practice. Cognitive System Research, 4 (1), p. 57-76.*

أثناء حل المشكلات[1]. وأظهرت الدراسات أن القشرة الجبهية الأمامية اليمنى واليسرى تنشط أثناء مرحلة التخطيط للمشكلات المعقدة (*Newman & Associates, 2003*). ومن المثير للاهتمام أنه عند ارتكاب المشاركين لأخطاء في الإجابة، أظهروا نشاطا ثنائيا أكبر في القشرة الجبهية الأمامية مقارنة بالإجابات الصحيحة، مما يشير إلى أن الأخطاء في التخطيط تؤدي إلى تفعيل أكبر لهذه المنطقة من الدماغ[2]. علاوة على ذلك، تكشف دراسات إصابات الدماغ المرضية عن أهمية المناطق الجبهية في التخطيط وحل المشكلات. إذ أظهرت الأبحاث أن المرضى الذين يعانون من ضرر محدود في المناطق الجبهية اليسرى يؤدون بشكل أفضل في حل المشكلات مقارنة مع أولئك الذين يعانون من إصابات أكثر شدة[3]. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسات مهام برج لندن، المشابهة لمهام برج هانو، تنشيطا في مناطق أخرى مثل القشرة الحركية والمناطق الجدارية، التي تستخدم في الانتباه والتخطيط للحركة[4]. كما تم تنشيط مناطق الذاكرة العاملة البصرية المكانية، مما يبرز دور الإدراك المكاني في التخطيط وحل المشكلات[5]. وتشير هذه النتائج إلى أن حل المشكلات الفعال، يتطلب ليس فقط السيطرة المعرفية بالقشرة الجبهية الأمامية، ولكن أيضا التنسيق بين مناطق الدماغ الأخرى التي تسهم في الانتباه والحركة والذاكرة المكانية، وهي ضرورية للتخطيط والتنفيذ الناجح في المهام المعقدة[6].

---

[1] *Unterrainer, J. M., & Owen, A. M. (2006). Planning and problem solving: From neuropsychology to functional neuroimaging. Journal of Physiology Paris, 99 (4-6), p. 308-317.*

[2] *Unterrainer, J. M., Rahm, B., Kaller, C. P., Ruff, C. c., Spreer, J., Krause, B. J., et al. (2004). When planning fails: Individual differences and error-related brain activity in problem solving. Cerebral Cortex, 14(12), p. 1390-1397.*

[3] *Catroppa, c., & Anderson, V. (2006). Planning, problem-solving and organizational abilities in children following traumatic brain in jury: Intervention techniques. Developmental Neurorehabilitation, 9 (2), p. 89-97.*
- Cazalis, E, Feydy, A., Valabregue, R., Pelegrini-Issac, M., Pierot, L., & Azouvi, P. (2006). fMRI study of problem-solving after severe traumatic brain injury. Brain Injury, 20(10), p. 1019-1028.

[4] *Unterrainer, J. M., & Owen, A. M. (2006). Planning and problem solving: From neuropsychology to functional neuroimaging. Journal of Physiology Paris, 99 (4-6), p. 308-317.*
- Newman, S. D., Carpenter, P. A., Varma, S., & Just, M. A. (2003). Frontal and parietal participation in problem solving in the Tower of London: fMRI and computational modeling of planning and high-level perception. Neuropsychologia, 41, p. 1668-1682.

[5] *Baker, S. c., Rogers, R. D., Owen, A. M., Frith, C. D., Dolan, R.]., Frackowiak, R. S. J., et al. (1996). Neural systems engaged by planning: A PET study of the Tower of London task. Neuropsycho logia, 34, p. 515-526.*

[6] *Sternberg, Robert J. p.* 458-459.

نشير إلى أن المبادرة الشخصية، والاجتهاد، والاعتقاد بالقدرة الذاتية، والتنظيم الذاتي بعضا من الخصائص الرئيسية للأفراد الذين ينجحون في التخطيط وتحقيق الأهداف[1]. وترتبط هذه الخصائص بشكل كبير بالمشاركة في الممارسة المتعمدة[2] والحفاظ عليها لفترات طويلة من الزمن، وهو مؤشر معروف على الأداء الخبير[3]. ونخلص من التجربة التي قام بها إريكسون وزملاؤه هي أنه يتطلب تحقيق أداء الخبير فترة طويلة من التدريب المتواصل والموجه. ولكي يتمكن الأفراد من الالتزام بهذه الرحلة، فإنهم بحاجة إلى سمات مثل المبادرة والاجتهاد والفعالية الذاتية والتنظيم الذاتي. وترتبط هذه السمات بشكل كبير بالقدرة على المشاركة في الممارسة المتعمدة لفترات طويلة، والتي تعد من المؤشرات القوية لتطور الأداء الخبير.

يتمتع الخبراء بمهارات متفوقة بفضل قاعدة معرفية منظمة ومتطورة، مما يساعدهم على حل المشكلات بطريقة أكثر فعالية من المبتدئين. وتؤدي الخبرة إلى استخدام عمليتين مهمتين: التخطيط والآلية، فالتخطيط يتعلق بتطوير مخططات غنية ومنظمة، بينما الآلية تتعلق بتحويل تسلسل من الخطوات إلى روتين موحد يتطلب قليلا أو لا يتطلب وعيا للتحكم فيه. باعتماد هاتين العمليتين، يمكن للخبراء نقل عبء حل المشكلات من الذاكرة العاملة المحدودة إلى الذاكرة طويلة المدى غير المحدودة، مما يعزز كفاءتهم ودقتهم. في المقابل، يضطر المبتدئون لاستخدام ذاكرتهم العاملة لمحاولة حفظ تفاصيل متعددة للمشكلة واستراتيجيات بديلة. وهذا قد يحد من قدرتهم على مراقبة دقة تقدمهم نحو الحل. وتساهم الآلية في تحسين الأداء، بالخصوص في القراءة والرياضيات. فالتمرين المكثف في القراءة يعزز الآلية في تحويل الرموز الكتابية إلى أصوات، مما يسهم في تحسين قدرة القراءة. وتصبح المهارات الأساس في الرياضيات مثل العد والجمع آلية، مما يقلل من الحمل على الذاكرة العاملة، ويسمح بإتمام الإجراءات الرياضية ذات المستوى الأعلى. لكن الآلية قد تعيق حل المشكلات في بعض الحالات، خصوصا عندما يواجه الخبراء مشاكل تختلف هيكليا عن المشكلات التي يواجهونها عادة. في مثل هذه الحالات، قد يؤدي المبتدئون أداء أفضل في البداية، ولكن في النهاية، يتفوق الخبراء[4]. نستخلص أن الخبراء

---

[1] *Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.*

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[2] الممارسة المتعمدة هي نوع خاص من التدريب الهادف والمنظم، صاغ مفهومه *Anders Ericsson* وزملاؤه في سياق البحث عن كيفية تشكل الخبرة والتميز في مجالات معقدة مثل الموسيقى والشطرنج والرياضة.

[3] *Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100(3), p. 363-406.*

[4] *Sternberg, Robert J. p.* 464-465.

يتميزون عن المبتدئين بقدرتهم المتقدمة على تنظيم المعرفة واستدعائها وتوظيفها بكفاءة عالية. فأداء الخبير لا يقوم فقط على وفرة المعلومات، بل يعتمد بالأساس على كيفية تنظيم هذه المعرفة في الذاكرة طويلة المدى، وعلى القدرة على تحديد المعلومات ذات الصلة بالسياق وحشدها لحل المشكلات بفعالية.

في هذا السياق، قدم كل من كارل بريتر ومارلين سكارداماليا تمييزا مهما بين نوعين من المعرفة، **أولا المعرفة الرسمية** (*Formal Knowledge*) وتشير إلى المعارف والمهارات المكتسبة في التعليم المنهجي والتدريب المنظم. **ثانيا المعرفة غير الرسمية** (*Informal Knowledge*) وتتعلق بالفهم العملي والمهارات المكتسبة عبر التفاعل المباشر مع المشكلات في سياقات واقعية. ويؤكد بريتر وسكارداماليا أن الخبراء لا يعتمدون فقط على المعرفة الرسمية، بل يدمجونها تكامليا مع المعرفة غير الرسمية لتطوير فهم أعمق للمشكلات المعقدة، وتعزيز قدرتهم على التعامل معها. ويمكن التكامل بين هذين النوعين من المعرفة الخبراء من إعادة صياغة المشكلات والبحث عن حلول مبتكرة، لما يسمى بـ "حل المشكلات التقدمية"[1].

ومن الجدير بالتأكيد أن المعرفة غير الرسمية - بخلاف المعرفة الرسمية - لا تلقن أو تكتسب عبر القواعد الصريحة، بل تبنى تدريجيا مع التفكير النقدي، والتأمل الواعي، والانخراط العملي في معالجة المشكلات المعقدة. وهي معرفة ديناميكية، قابلة للتكيف والتطور، وتستثمر في فهم الظواهر الجديدة ونقل الخبرات بين السياقات، مما يجعلها تمثل القاعدة المعرفية الصلبة لاكتساب الخبرة الحقيقية والتعلم مدى الحياة.

ومن أبرز الفروق التي تميز الخبراء عن المبتدئين أن إلمام الخبراء بالمفاهيم الجوهرية في مجال تخصصهم لا يقتصر على معرفة سطحية، بل يشكل إطارا إدراكيا منظما يوجه عملية فهمهم للمستجدات. فحين يواجهون معلومات جديدة، لا يتعاملون معها بوصفها معطيات متفرقة، بل يضعونها ضمن بنيات ومعالم مفهومية مترابطة تكشف لهم أنماطا وعلاقات قد تبقى محجوبة عن المبتدئين. وتكمن قوة هذا التميز لا في امتلاك ذاكرة أوسع بالضرورة، وإنما في عمق الفهم الذي يسمح باستخراج مستويات أرقى من الدلالة والمعنى، وترسيخ العناصر الأكثر ارتباطا في الذاكرة طويلة المدى بفاعلية أكبر. ومن هذا المنطلق، يظهر الخبراء قدرة لافتة على استدعاء المعرفة الملائمة بسرعة ودقة، مستفيدين من البنية المفاهيمية المحكمة التي نسجوا حول مجال اشتغالهم. ويجعل هذا التنظيم المعرفي استجابتهم للمواقف التعليمية أو المشكلات المركبة أكثر تركيزا ووضوحا، وأقل عرضة للتشويش

[1] *Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2022). Knowledge building and knowledge creation. In R. K. Sawyer (Ed.), The Cambridge handbook of the learning sciences (pp. 385-405). Cambridge University Press.*

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court, p. 43-73

أو الإرهاق المعرفي، وهو ما يفسر اختلاف تجربتهم عن معاناة المبتدئين في مواجهة التعقيد[1]. ومن ثم، فإن التمييز بين الخبراء والمبتدئين لا يقوم فقط على تفاوت في حجم المعرفة المخزونة، بل يتجذر في طبيعة العلاقة التي يقيمها كل منهما مع المفهوم والمعنى. فالمبتدئ يتعامل مع المعطيات في شكلها المباشر، كما لو كانت وحدات منفصلة تنتظر الجمع والتراكم، في حين يقرأها الخبير من داخل شبكة إدراكية متكاملة تسمها البنية والنسقية. لذا ليس التفوق المعرفي محض نتيجة للذاكرة، إنما انعكاس لعمق الفهم الذي يحول الذاكرة من مخزن خام إلى أداة إنتاج للمعنى. فما يبدو سهولة لدى الخبير في استحضار المعرفة الملائمة ليس امتيازا تقنيا فحسب، بل هو ثمرة لتأسيس معرفي يتيح له أن يرى ما وراء المعطيات، وأن يستخلص منها ما هو أعمق وأكثر دلالة. وبهذا المعنى، فإن الفرق بين الخبير والمبتدئ لا يقتصر على الكمية، بل ينفتح على سؤال الكيفية: كيف يُبنى المعنى؟ وكيف تتحول التجربة إلى إدراك؟

ويكمن أحد الفروق الجوهرية بين تصور الفيزيائيين الخبراء للمشكلات وتصور المبتدئين لها في درجة التجريد في المفاهيم التي يعتمدون عليها. وهذا ما جاء في دراسة أجراها تشي، فيلتوفيتش، وغلاسر (*Chi, Michelene T. H., Paul J. Feltovich, and Robert Glaser*)[2]، حيث طلب من طلاب فيزياء (متقدمين ومبتدئين) تصنيف (24) مسألة فيزيائية ضمن فئات حسب تشابه الحلول الممكنة لها. ورغم أن الأداء كان متقاربا في بعض الجوانب (مثل عدد الفئات التي صنفوا فيها المشكلات)، إلا أن أسس التصنيف كانت مختلفة تماما بين المجموعتين. فالمبتدئون ركزوا على السمات السطحية للمسائل، مثل الأدوات أو الأجسام المذكورة صراحة (مثل: مستويات مائلة، بكرات، نوابض) أو الوضع الفيزيائي الظاهر في المسألة. أما الطلاب المتقدمون فصنفوا المسائل اعتمادا على المبادئ الفيزيائية الأساس التي يمكن استخدامها لحلها (مثل قانون حفظ الطاقة أو قانون حفظ الزخم)[3]. والنتيجة الأساس لهذه التجربة هي أن الخبراء يفكرون بمصطلحات "البنية العميقة" للمشكلة، في حين يبقى المبتدئون عند "البنية السطحية". ما يظهر أن تطور الخبرة يقترن بالقدرة على التجريد، وإدراك المبادئ الأساس، لا مجرد العناصر الظاهرة.

في تجربة أخرى لاحقة، قام بها تشي وزملاؤه (*Chi, Michelene T. H., Paul J. Feltovich, and Robert Glaser*)[4] قدمت مسائل يمكن تصنيفها، إما بحسب الخصائص السطحية أو حسب المبادئ

---

[1] مجموعة من الباحثين. (2016). كيف يتعلم الناس: المخ، والعقل، الخبرة، والمدرسة (سعاد عبد الرسول وآخرون، ترجمة). القاهرة: المركز القومي للترجمة. ص 35.

[2] *Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. Cognitive Science, 5. p. 121-52.*

[3] *Nickerson, R.S. p. 222.*

[4] *Chi, Michelene T. H., Paul J. Feltovich, and Robert Glaser. p. 121-52.*

الفيزيائية. صنف الطالب المبتدئ بناء على خصائصها الظاهرة. أما الطالب المتقدم فصنفها بناء على البنية العميقة (القوانين الفيزيائية مثل القوة والطاقة). أما طالب السنة الرابعة، فقد جمع بين النهجين. وعندما طلب منهم توضيح أسباب تصنيفهم، أعطى المبتدئون إجابات تشير إلى الأجسام والكلمات المذكورة حرفيا في نص المسألة، بينما أشار الخبراء إلى الحالات الفيزيائية، والظروف المحيطة، وخصائص غير مذكورة صراحة[1]. وتؤكد هذه التجربة وجود تطور معرفي تدريجي لدى المتعلم، من الاعتماد على التمثيلات السطحية إلى الاعتماد على البنية المفاهيمية العميقة للمشكلة، وتظهر أن التقدم في الفهم يتطلب الانتقال من الملموس إلى المجرد.

على مستوى التمييز بين الخبراء والمبتدئين في كيفية التعامل مع المشكلات من حيث تكوين الفرضيات، وتوجيه عملية الفهم والمعالجة، أكدت الدراسات التي قام بها كل من تشي وزملاؤه (*Chase and Simon*) وهايس (*Hayes-Roth*)[2] أن الخبير يحمل مجموعة من الفرضيات المفيدة لحل المشكلات. ويعرف كيف يختبر هذه الفرضيات بكفاءة وفعالية. ويعرف ما يجب فعله عندما تؤكد الفرضية أو تدعمها المعطيات. وفي هذا السياق أظهرت الدراسات أن الخبراء مقارنة بالمبتدئين يركزون بسرعة على فرضية واحدة أو أكثر أثناء قراءة المسألة، ويبحثون عن معلومات محددة في وقت وجيز أثناء معالجة المشكلة. وتقود هذه الفرضية لاحقا تفسير المعلومات الجديدة وتوجيه البحث عنها. ما يشير إلى أنهم يستخدمون المعالجة الذهنية من الأعلى إلى الأسفل (*Top-Down Processing*) أي أنهم ينطلقون من الفرضيات العامة نحو التفاصيل، بينما يبدأ المبتدئون من التفاصيل السطحية دون تصور شامل[3]. ومن ثم، نستنتج أن تفكير الخبير يتميز بالتنظيم المسبق والتوجيه الاستباقي للمعرفة، ما يسمح لهم بالتعامل مع المشكلات بكفاءة أعلى. وهذه السمة تميزهم عن المبتدئين الذين يتعاملون مع المعلومات بطريقة تسلسلية دون توجيه مبدئي واضح.

أما بخصوص فهم أهمية التعامل مع المشكلات غير النمطية في إطار الخبرة العلمية وتقييم نوع الفهم المطلوب لمواجهتها. فتطرح مسألة هل يختلف الخبراء عن المبتدئين في قدرتهم على التعامل مع المشكلات التي لا توجد في مخزونهم من النماذج الأولية (*prototypes*)؟

---

[1] *Nickerson, R.S, p. 222.*

[2] *Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. Cognitive Psychology, 4. p.55-81.*

- Hayes-Roth, F. (1978). Learning by example. In S. Fokkema & R. Glaser (Eds.), Cognitive psychology and instruction. New York, NY: Plenum Press.

[3] *Nickerson, R.S. p. 222-223.*

أكدت الدراسة التي قام بها جونسون وزملاؤه (*Johnson, P. E. and al*)[1] قدمت فيها مجموعة من المشكلات التي لا تغطي عادة في الكتب الدراسية أو التي لا تتبع الحلول التقليدية المتوقعة في الفصول الدراسية، وتم مراقبة كيفية تعامل المشاركين معها. خلص هؤلاء الباحثون إلى أن من المهم عدم الاكتفاء باكتساب نماذج مسبقة لحل المشكلات في مجال معين، بل يجب أيضا تعلم كيفية تطبيق المعرفة على مشكلات غير نمطية. ويبدو أن القدرة على التعامل مع المواقف غير النمطية تتطلب فهما أعمق للمجال مقارنة بالقدرة على التعامل مع المواقف النمطية، والتي يكفي فيها فقط مطابقة الأنماط وتفعيل الطرق المعروفة. ويمكن تمثيل المعرفة اللازمة لدعم هذا النوع من الخبرة، على الأقل من الناحية المفاهيمية، بمجموعة من قواعد الموقف-الفعل/الإجراء. من قبيل: "في الموقف أ، قم بالإجراء ب". غير أن هذا النموذج غير فعال في الحالة التي يجد فيها الفرد نفسه في مواجهة موقف غير مماثل لمجموعة القواعد الخاصة به. ورغم أنه من المرجح جدا أن الخبراء يمتلكون مجموعة كبيرة من النماذج الأولية أو قواعد الموقف-الفعل، فإنه من المحتمل أيضا أن هذا ليس كافيا لامتلاك الخبرة الجيدة. فالفرد الذي يستطيع التعامل بفعالية مع المواقف الجديدة كليا (التي لا توجد في مخزونه من النماذج الأولية)، يبدو أنه يمتلك فهما أفضل للمجال من فرد يفتقر إلى هذه القدرة[2]. لذا يتطلب الحل الفعال للمشاكل أكثر من مجرد قاعدة معرفية ثابتة. وإنما يتطلب الفهم العميق، والقدرة على التعامل مع المشكلات غير المألوفة، مما يتطلب مرونة أكبر في التفكير.

في إطار التمييز الذي وضعته لاركن وزملاؤها - كما سبقت الإشارة إليه أعلاه - بين التمثيلات الساذجة والعلمية والرياضية، نؤكد أن الخبير أكثر قدرة من المبتدئ على تحويل مشكلة جديدة إلى تمثيل علمي مألوف. إذ قد تبدو مشكلتان مختلفتان تماما من حيث التمثيلات الساذجة، لكنهما قد تكونان متطابقتين من حيث التمثيل العلمي، ومن ثم، يكون الخبير بفضل معرفته بكيفية بناء التمثيلات العلمية أقدر من المبتدئ على التعامل مع المشكلات الجديدة، وكأنها مشكلات مألوفة يمكن تطبيق تقنيات معروفة وفعالة عليها. ورغم أن حل المشكلات باستخدام التمثيل الرياضي يعد أداة فعالة لدى الخبراء، خصوصا في العلوم الفيزيائية، إلا أن لاركن ترى أن الفرق الجوهري بين الخبير والمبتدئ لا يكمن فقط في القدرة على استخدام المعادلات، بل في القدرة على بناء واستخدام التمثيلات العلمية. وتشير الأدلة إلى أن العلماء يقومون بالكثير من التفكير حول المشكلة استنادا إلى التمثيلات العلمية قبل

---

[1] *Johnson, P. E., Andrew Ahlgren, J. P. Blount, and N. J. Petit. (1980) Scientific Reasoning: Garden Paths and Blind Alleys. In Research in Science Education: New Questions, New Directions, edited by James Robinson. Proceedings of the Invitational Conference of the Center for Educational Research and Eval- uation, BSCS, Boulder, Colo. 11.*

[2] *Nickerson, R.S. p. 223-224.*

الوصول إلى مرحلة كتابة المعادلات. ولاحظ العديد من الباحثين[1] في فروقات حل المشكلات بين المبتدئين والخبراء أن الخبراء أكثر ميلا لتحليل المشكلة تحليلا نوعيا قبل الانتقال إلى التمثيل الكمي. أما المبتدئون، فهم يميلون أكثر من الخبراء إلى محاولة ترجمة المشكلة مباشرة إلى معادلات رياضية[2].

يستجيب المبتدئون عادة للمشكلات بناء على الطريقة التي يتم تقديمها لهم، بينما يقوم الخبراء إعادة تفسير المشكلات لكشف البنية الأساس التي تتناسب مع شبكات الذاكرة طويلة المدى لديهم. ويحاول المبتدئون ترجمة المعلومات المعطاة مباشرة إلى صيغ وحل الكميات المفقودة. في حين أن الخبراء قد يقومون في البداية برسم مخططات لتوضيح العلاقات بين جوانب المشكلة. وغالبا ما ينشئون نسخة جديدة من المشكلة، وبحلول الوقت الذي يصبحون فيه جاهزين لإجراء الحسابات، فإنهم يكونون قد قاموا بتبسيط المشكلة ويقومون بإجراء حسابات أقل من المبتدئين. وأثناء العمل يقوم الخبراء بمراقبة أدائهم بشكل أفضل لتقويم تقدم الأهداف وقيمة الاستراتيجية التي يستخدمونها[3].

عموما يختلف الخبراء عن المبتدئين، بجملة من السمات أهمها:

- معرفة تصريحية أكبر؛
- تنظيم هرمي أفضل للمعرفة؛
- وقت أطول في التخطيط والتحليل؛
- قدرة على التعرف بسهولة على تنسيقات المشكلات؛
- تمثيل أعمق للمشكلات؛
- مراقبة أدائهم بشكل أكثر دقة؛

---

[1] *Larkin, J. H., McDermott, J., Simon, D. P., & Simon, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. Science, 208 (4459), 1335-1342. p. 1335-1342.*

- McDermott, J., & Larkin, J. H. (1978). Rerepresenting textbook physics problems. In Proceedings of the Second National Conference of the Canadian Society for Computational Studies of Intelligence. Toronto: University of Toronto Press.

- Simon, D. P., & Simon, H. A. (1978). Individual differences in solving physics problems. In R. S. Siegler (Ed.), Children's thinking: What develops?. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. Cognitive Science, 5 (2), 121-152. p. 121-52.

[2] *Nickerson, R.S. p. 224-225.*

[3] *Gagné, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). The cognitive psychology of school learning (2nd Ed.). New York: Harper Collins.*

- Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective (6th Ed.). p. 310-311.

- فهم أفضل لقيمة استخدام الاستراتيجيات[1].

مما سبق، نخلص إلى نتائج الدراسات المقارنة بين أداء الخبراء والمبتدئين في حل المشكلات تكشف عن أهمية البنية المعرفية المنظمة والتمثيلات العميقة في تحسين الفعالية التعليمية. فالخبراء لا يتميزون فقط بامتلاكهم لمعارف وفيرة، بل بطريقة تنظيمهم لهذه المعارف داخل الذاكرة طويلة المدى، وقدرتهم على ربطها بسياقات معقدة، واستثمارها في تطوير حلول مبتكرة. ويتجلى الفرق البيداغوجي الجوهري في أن المبتدئين غالبا ما يواجهون صعوبات في تصنيف المشكلات أو فهم بنيتها الداخلية، مما يستدعي من الفاعل التربوي التدخل لتقوية التمثيلات المفاهيمية وبناء شبكات معرفية مترابطة. وتؤكد هذه المعطيات أهمية الانتقال في الممارسة التعليمية من التركيز على نقل المعلومات إلى تمكين المتعلم من بناء المعرفة وتنظيمها ذاتيا. تقتضي بيداغوجيا الخبرة توجيه المتعلم نحو التعلم العميق، عبر استراتيجيات متعددة، مثل الملاحظة الموجهة، والممارسة المتعمدة، والتأمل في سيرورة الحل، بما يعزز قدراته على التخطيط، والمراقبة الذاتية، وتقييم الفرضيات، ومعالجة الأخطاء. ومن شأن هذه المقاربات أن تسهم في تطوير الكفايات الاستراتيجية والقدرة على التكيف مع المشكلات غير المألوفة.

إن فهم الاختلافات بين طرق الخبراء والمبتدئين في حل المشكلات لا يخدم فقط أهداف البحث العلمي، بل يوفر أساسا بيداغوجيا لتصميم تجارب تعليمية هادفة، تدعم الانتقال من الفهم السطحي إلى التمثيلات العميقة، ومن التعلم التلقيني إلى التعلم القائم على الفهم والخبرة، في أفق تنمية متعلم قادر على مواجهة التعقيد بمرونة واستقلالية.

رابعا: بيداغوجيا الخبرة

ينطلق معظم المتعلمين، منذ مرحلة الطفولة المبكرة إلى نهاية التعليم الثانوي، من موقع معرفي أولي (المبتدئ) يتسم بالتمثيلات البدائية وغير الرسمية عن مواضيع الدراسة، مع تفاوت واضح في كم ونوع المعارف المكتسبة سابقا. في هذا السياق، تبرز المؤسسة التعليمية بوصفها جهازا تنظيميا يروم مرافقة المتعلم في الانتقال التدريجي نحو بناء الفهم الرسمي وتطوير الخبرة المعرفية، بتعميق القاعدة المعرفية، وتشييد أطر إدراكية أكثر نضجا وفعالية في معالجة المحتوى العلمي[2]. وأكدت الدراسات

[1] *Dale H. Schunk, p.* 310-311.

[2] كيف يتعلم الناس: المخ، والعقل، الخبرة، والمدرسة، ص 36.

العلمية في مجال التعلم أن الخبرة العملية تمنح المتعلمين فرصة تطبيق المعرفة النظرية في مواقف حقيقية، مما يعزز التعلم العميق[1].

تكتسب أطروحة تارديف (*Tardif*) أهمية مركزية[2] في هذا الإطار، حيث يؤكد أن تنظيم المعرفة هو السمة الفارقة في بنية الخبرة المعرفية، وليس مجرد تراكم للمعلومات. إذ يتعلق الإشكال التربوي ليس فقط بمحتوى المعرفة الواجب اكتسابها، بل بطبيعة بنيتها المفهومية ونمط تنظيمها الداخلي. وانطلاقا من هذا المنظور، يصبح تدخل المدرس ضروريا ليس فقط لنقل المعرفة، وإنما لتوجيه المتعلم نحو بناء شبكات مفهومية دلالية مترابطة. ويقتضي هذا التدخل من المدرس ألا يفترض - خاصة في المراحل الأولى من بناء المعرفة - أن المتعلم قادر تلقائيا على تنظيم معارفه بصورة واعية أو ممنهجة، بل يجب إرشاده عبر أدوات تنظيمية مساعدة، مثل الخرائط المفاهيمية أو البطاقات الدلالية أو دفعه إلى بناء هذه الأدوات بنفسه، من أجل إبراز العلاقات البينية بين المفاهيم، وكذا العلاقات التي تربط المعارف الجديدة ببنى معرفية سابقة أو مجالات مفهومية أوسع. وعليه، فإن الوعي البنيوي بموقع المعرفة ضمن خطاطة أو شبكة دلالية، يمثل خطوة حاسمة في ترسيخ الفهم العميق وبناء التعلم ذي المعنى[3].

غير أن هذا التوجه البيداغوجي المتكامل قد يصطدم أحيانا بمنطق الكم المعرفي الذي يوجه بعض المناهج التعليمية، حيث يتم التركيز على حشد أكبر قدر من المعلومات، دون توفير الزمن التربوي الكافي لبناء التمثيلات العميقة والبنى الذهنية الضرورية. وهو ما يبرز الحاجة إلى إعادة النظر في فلسفة المنهاج التربوي ومقاربة المحتوى، بما يسمح للمتعلمين بفرص حقيقية لملاحظة كيفية تنظيم الخبراء للمعرفة وتطبيقها لحل المشكلات، شريطة أن تتلاءم النماذج المقدمة مع مستوى تطورهم الإدراكي والمعرفة[4].

في هذا السياق، يشير كل من شونك وزيمرمان (*Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J.*)[5] إلى أن اكتساب المهارات يتم عبر أربع مراحل متدرجة: الملاحظة، والتقليد، والتحكم الذاتي، والتنظيم الذاتي.

---

[1] *Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.*

[2] *Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: L 'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.*

[3] غريب، ع. ك. علم النفس التربوي. ص 126-127.

[4] كيف يتعلم الناس: المخ، والعقل، الخبرة، والمدرسة. ص 81.

[5] *Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. Educa tional Psychologist, 32, p. 195-208.*

ففي البداية، يراقب المتعلم سلوك النماذج المتقدمة (خبراء أو طلاب متمكنين)، ثم يحاول تقليدها تحت التوجيه والتصحيح، قبل أن ينتقل تدريجيا مع خفض نسبة التوجيه نحو ممارسة المهارة باستقلالية. ومع تعمق التعلم، يطور المتعلم قدرة متزايدة على مراقبة أدائه الذاتي وتنظيم تعلمه دون الحاجة إلى دعم خارجي دائم. وتشكل هذه المراحل أساسا لنمو الدافعية الذاتية وتعزز الرغبة في التقدم إلى مستويات أعلى في مجال معين. وقد بينت الدراسات أن المتعلمين يعتمدون في المراحل الأولى، على التوجيه الاجتماعي من الخبراء والنماذج القدوة، في تعلمهم، وتطور قدراتهم بالتغذية الراجعة والتوجيه من هؤلاء النماذج. ويكون المتعلم أكثر مثابرة حين يشعر بالتشابه مع النموذج، مما يولد لديه دافعية أقوى للاستمرار في الممارسة[1]. وينتقل التركيز مع التقدم في التعلم، من المصادر الخارجية إلى المصادر الداخلية[2].

يصبح المتعلم في هذه المرحلة قادرا على التركيز على العملية بدلا من النتيجة، ويبدأ في استهداف نقاط ضعفه بوعي، حتى لو كانت ممارسة هذه الجوانب غير ممتعة. ويصير قادرا على إدارة تدريبه ذاتيا ومراقبة الفجوة بين مستواه الحالي وأهدافه دون الحاجة إلى دعم اجتماعي مستمر. ومع زيادة الإحساس بالكفاءة الذاتية، يصبح المتعلم أكثر قدرة على الحفاظ على دافعيته وتطبيق مهاراته بشكل تكيفي في المواقف المختلفة[3].

أظهرت البحوث التجريبية في علم النفس المعرفي - كما سبق الإشارة إلى ذلك - أهمية التنظيم الذاتي والقدرات ما وراء المعرفية في أداء الخبراء، مقابل اعتماد المبتدئين على أساليب غير منهجية في حل المشكلات[4]، لذلك، فإن تهيئة بيئات تعلم تشبه سياقات عمل الخبراء (مثل المواقف الحقيقية أو المحاكاة التربوية) تمكن المتعلم من بناء مهارات تحقيقية وتفسيرية أقرب إلى ما يقوم به الخبراء[5]. لذا

---

[1] *Zimmerman, B. J., & Rosenthal, T. L. (1974). Observational learning of rule-governed behavior by children. Psychological Bulletin, 81 (1), p. 29-42.*

[2] *Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J.(1997). Social origins of self-regulatory competence. Educa tional Psychologist, 32, p. 195–208.*

[3] *Neil Charness Michael Tuffiash Tiffany Jastrzembski, Motivation, Emotion, and Expert Skill Acquisition, in Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning / edited by David Yun Dai and Robert J. Sternberg. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 2004 Mahwah, new jersey London, p. 303-304.*

[4] *Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court,*

[5] *Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26 (3&4), p. 369-398.*

تكتسي الخبرة طابعا حيويا في تطوير القدرات المعرفية والوظيفية، إذ تسمح للمتعلم بنقل المعارف إلى مواقف جديدة، وتوظيفها في حل مشكلات مركبة. بل إن ما يجعل الفرد خبيرا هو امتلاكه لتمثيل ذهني منظم للمجال، يمكنه من اختيار الإجراءات الأكثر نجاعة وسرعة وكفاءة[1].

من هذا المنطلق، فإن الاستفادة من القدرات البشرية في اكتساب الخبرة يقتضي العمل على جعل هذه العملية قابلة للتعليم والنقل. ويتطلب ذلك إدماجها ضمن ديناميكيات العمل الجماعي المعقد، وتصميم آليات فعالة لنقل الخبرة وتداولها، بما يسهم في دعم الابتكار وتوسيع مجالات التعلم المستمر.

مع ذلك، تشير الدراسات إلى ضرورة توخي الحذر عند نقل نماذج التعلم المبنية على خبرات متقدمة إلى متعلمين مبتدئين. فمجرد التعرض لنماذج الخبير لا يضمن تعلما فعالا، لأن ذلك مشروط بمستوى المعرفة السابقة التي يحملها المتعلم. فالتعليم الفعال ينطلق من النقطة التي يوجد فيها المتعلم فعليا، لا من النموذج النهائي المطلوب الوصول إليه[2].

بناء على ما سبق، تؤكد بيداغوجيا الخبرة أن بناء الكفايات المعرفية العميقة لا يتحقق بمجرد حشد المعلومات، بل بتنظيمها إدراكيا ومفاهيميا داخل بنيات ذهنية متماسكة. ويقتضي هذا المسار التربوي اعتماد مقاربات تدريجية تدمج الملاحظة، والتقليد، والتحكم الذاتي، والتنظيم الذاتي، مع مراعاة السياق الفعلي للمتعلمين ومستوياتهم المعرفية. ومن ثم، فإن التعلم القائم على الخبرة يمثل رافعة حقيقية لتطوير التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعلم المستقل.

أخيرا، نخلص إلى أن الفهم والخبرة يشكلان جوهر عمليات التعلم ولا سيما تعلم التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي، وما يرتبط به من عملية ذهنية عليا من قبيل بناء الأحكام والتقويم، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات. لأن تطوير الفهم العميق ومراكمة الخبرات العملية، يمكن المتعلمين من تحسين مهاراتهم في حل المشكلات، مما يؤدي إلى تعلم أكثر فعالية واستدامة. ولضمان فعالية هذا التربط الوثيق بين الفهم والخبرة في حل المشكلات، ينبغي التأكيد أولا، على أن أهمية الفهم تتجلى في النظر إليه بوصفه تخطيطا معرفيا، وليس مجرد آلية تلقائية لاستقبال للمعلومات أو التفاعل الحسي الآني معها. لذا يستند الفهم إلى بنى ذهنية ومفاهيمية معقدة، تتطلب عمليات تفسير وتأويل، يسترجع المخزون المعرفي السابق، ويعاد تنظيمه وفق سياقات جديدة، وداخل فضاء معرفي دينامي يتفاعل فيه المتعلم مع مشكلات واقعية، تشحذ قدرته على رؤية الظاهرة والمتغيرات والكيانات من زوايا متعددة،

[1] لومير، باتريك. ص 455.

[2] كيف يتعلم الناس: المخ، والعقل، الخبرة، والمدرسة. ص *81* إلى 85.

والتمييز بين سماتها السطحية والعميقة. ولا يقع ذلك إلا عندما يبنى الفهم على التنظيم الداخلي للمعلومة، أكثر مما يعتمد على تمثيلها الظاهري.

ثانيا، النظر إلى الخبرة بوصفها بنية تراكمية وإدراكية، تتشكل عبر مسار تدرجي تتفاعل فيه الذات مع الذوات الأخرى والعالم، وتختبر المعنى وتعيد بناءه. لأنها ليست مجرد تكرار للحدث، بل تأويل حي للمواقف، وربط لمعطيات بالفعل والتفكير التأملي. ومن ثم، تمثل لحظة إدماج بين المعرفة المجردة والتجربة المجسدة، تنخرط فيه الحواس والجسد في تشكيل المعنى، بما يتجاوز التلقين والنقل والتكرار الآلي نحو التورط العملي في الفهم. بما يعني أن الخبرة ليست فقط شرطا مسبقا للفهم، بل تتغذى عليه في الآن نفسه.

ليست العلاقة بين الفهم والخبرة خطية، بل هي علاقة جدلية تولد المعنى عبر التفاعل المستمر بين ما نعرفه (مفاهيميا) وما نعيشه (تجريبيا)، بحيث لا يتشكل الفهم العميق إلا في ضوء تجربة شخصية مفعمة بالتأمل والانخراط. ولا يبنى الفهم الدلالي إلا على مفاهيم مدعومة بخبرة حسية ووظيفية. مما يبين أن المخزون المفهومي لا ينفصل عن شروطه الإدراكية والتجريبية.

يتضح مما سبق أن الفهم ليس آلية تلقائية لمعالجة المعلومات، ثم إن الخبرة ليست مجرد تراكم أحداث، بل يشكلان معا بنيتين متكاملتين: الفهم بوصفه أداة تنظيم وتأويل، والخبرة بوصفها مجال اختبار وتجسيد. ومثلما تعمق الخبرة الفهم، يطور الفهم الخبرة تدريجيا. ومن ثم، فإن المقاربة التربوية المعاصرة مطالبة بإعادة تشكيل العلاقة بين التعلم، والفهم، والخبرة في ضوء هذه الرؤية التكاملية.

خاتمة

ختاما، إن حل المشكلات عملية معرفية معقدة تتطلب تفاعلا بين عمليات الفهم، وبناء التمثيلات المعرفية، واستدعاء وتوظيف الخبرات السابقة. فليس الفهم مجرد استيعاب سطحي، بل هو بناء متدرج لمعنى المشكلة يتطلب تحليلا وتفسيرا وتطبيقا. ثم إن الخبرة وخاصة تلك الخبرة المنظمة والعميقة، تؤدي دورا حاسما في تطوير قدرة الفرد على حل المشكلات، لاسيما المعقدة منها وغير المألوفة. ولقد أكدت الدراسات المتعددة التي ترصد الفروقات بين الخبراء والمبتدئين وتحللها وتفسرها، أهمية بناء قاعدة معرفية منظمة وعميقة، واستخدام استراتيجيات معرفية ومتا معرفية متطورة، في الرفع من كفاءة الفرد في مواجهة الوضعيات المعقدة وغير المألوفة، وبناء معرفة ومهارات وكفايات بناء ذاتيا وفعالا.

تستند بيداغوجيا حل المشكلات في خلفيتها النظرية على دراسات نفسية علمية وتجريبية، لتؤكد أن حل المشكلات يشكل عملية معرفية دينامية، تتجاوز مجرد التعبئة المعرفية، وتستدعي إدماج الفهم العميق والخبرة التطبيقية لخلق معرفة جديدة، وتوليد استراتيجيات فعالة. لقد كشف تفسير الفهم والخبرة في سياق حل المشكلات، على عمليات أساس لابد من مراعاتها عند تعلم حل المشكلات، فالخبرة تمكن المتعلم من بناء نماذج معرفية منظمة تساعده على التعرف على أنماط الحلول والتفاعل مع المواقف المعقدة بكفاءة عالية. ثم إن تنظيم المعارف والتفاعل الإبداعي مع المشكلة، يعزز من قدرة المتعلم على التفكير العميق، واستخدام استراتيجيات متنوعة. وهذا ما يدعو إلى تطوير مهارات التمثيل المعرفي والمرونة الفكرية. ثم إن الفهم ليس مجرد نتاج ثانوي للفهم المفاهيمي، بل هو عملية معرفية ديناميكية مركبة ومتعددة المراحل تتضمن اكتساب المعرفة، وتنظيمها، واستخدامها في سياقات مختلفة، وتوجيه السلوك نحو تحقيق أهداف محددة بوعي وإدراك، مما يتطلب تنمية نشطة ومنظمة للبنى المعرفية، تمكن المتعلم من الانتقال السلس والفعال من إطار النظرية المجردة إلى حيز التطبيق العملي. لهذا يمثل الفهم والخبرة عنصرين متكاملين في عملية حل المشكلات، فيساهم الفهم الجيد في تمكين المتعلم من اكتساب الخبرات العملية، التي بدورها تعزز تطبيق المعرفة النظرية في مواقف جديدة ومتنوعة.

تتأكد الأهمية المحورية لكل من التمثيل المعرفي والفهم العميق والخبرة العملية في سياق حل المشكلات، إذ يساهم الفهم العميق في إرساء قاعدة صلبة من المعرفة المنظمة والقابلة للاستخدام في سياقات متنوعة، في حين تتيح الخبرة العملية فرصا لتطبيق هذه المعرفة في مواقف واقعية، مما يؤدي إلى تطوير مهارات حل المشكلات بفعالية وكفاءة عاليتين، وعبر تفاعل هاتين العمليتين المتكاملتين يتشكل التمثيل الذهني ويتطور أثناء سيرورة حل المشكلات.

ليس التفكير بواسطة حل المشكلات مجرد أسلوب للتعلم، بل هو بنية معرفية متكاملة تمثل أعلى أشكال النشاط الذهني المعقد، لما ينطوي عليه من تفاعل مركب بين العمليات الإدراكية العليا، مثل الانتباه، والتحليل، والتقييم، واتخاذ القرار، والتفكير النقدي والإبداعي. وأظهرت الدراسات السيكولوجية-المعرفية أن المشكلات لا تحل عبر تطبيق آلي للمعارف السابقة، بل تتطلب إعادة تنظيم معرفي، واستثمارا مرنا للخبرات، وبناء استراتيجيات ملائمة تتوافق مع طبيعة المهمة الجديدة. ومن ثم، تتجاوز طبيعة المشكلة التعريفات التقليدية، لتغدو موقفا إشكاليا يخلخل التوازن المعرفي للفرد، ويدفعه نحو إعادة بناء تصوراته وسلوكياته عبر عمليات استبصارية وتحليلية معقدة. وبهذا المعنى، يصبح حل المشكلات آلية فعالة لتفعيل الذكاء وتنمية الكفايات الذاتية.

بينت النظريات المعرفية، من المدرسة الجشطلتية إلى نموذج الذكاء الاصطناعي، أن حل المشكلات يفترض توترا معرفيا يتم تجاوزه عبر التمثيل العقلي، والتحويلات الذهنية، والبحث عن التناظر بين الحالة الراهنة والحالة الهدف. وكشفت الأبحاث أن الممارسة المنتظمة لحل المشكلات تفضي إلى تطور الكفايات التفكيرية العليا، وتعزز الفاعلية المعرفية والتكيف الذهني مع السياقات المعقدة، لأن حل المشكلات يمثل وضعية استكشافية غير نمطية، تختلف عن الأداء التلقائي أو تنفيذ المهام الروتينية، وتشترط وجود فجوة معرفية تدفع المتعلم نحو البحث، والفهم، وإعادة بناء التمثيلات الذهنية. ومن ثم، يتجاوز الاتجاه المعرفي، التصور الآلي للسلوك، ويعتبر أن حل المشكلات عملية عقلية منظمة، تتطلب بناء تمثيلات معرفية، وتوظيف استراتيجيات تفكير، مثل التحليل، والاستبصار، والتخطيط، والتقويم الذاتي. لذلك يشكل بناء التمثيل المعرفي عملية جوهرية في فهم كيفية اشتغال العقل البشري أثناء حل المشكلات، حيث تتقاطع العمليات الإدراكية العليا مع البنية المعرفية المكتسبة، والخبرة السابقة، لتشكل نماذج عقلية منظمة تمكن من إدراك عناصر المشكلة، وتمييز العلاقات القائمة بينها، واختيار الاستراتيجية الأنسب للتعامل معها.

ليس دمج التفكير القائم على حل المشكلات في العملية التعليمية ترفا بيداغوجيا، بل ضرورة ملحة لإعداد متعلمين قادرين على مواجهة مواقف الحياة بكفاءة ومرونة، وتحقيق انتقال حقيقي من التلقي إلى الفعل، ومن المعرفة الجاهزة إلى إنتاج المعرفة. في إطار نموذج يهدف إلى تحقيق توازن دقيق بين الثقافة المدرسية الأكاديمية والممارسات الاجتماعية الأصيلة، حينما يعيد المعنى لعملية التعلم، ويربطه بسياقات واقعية وتجارب المتعلمين، مما يحفزهم على الانخراط النشط في عملية التعلم وتطوير فهم أعمق. وعليه؛ فإن إعادة النظر في بيداغوجيا حل المشكلات تمثل رهانا استراتيجيا لكل إصلاح تربوي يروم بناء عقول فاعلة، وناقدة، ومبدعة.

بناء على ذلك يخلص البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- إن حل المشكلات هو أداة مركزية في تنمية التفكير المنهجي والمعرفة المفاهيمية، وليس مجرد تقنية تعليمية.

- تشكل البنية المعرفية للفرد عاملا حاسما في فهم طبيعة المشكلة، فالمشكلات نسبية تختلف باختلاف الخلفية المعرفية للفرد. ويمثل حل المشكلات انتقالا معرفيا من التلقين إلى الفهم العميق، ويؤسس لعلاقة بنائية بين المعرفة السابقة والمواقف الجديدة.

- يعجز النموذج السلوكي عن تفسير أداء الأفراد في المشكلات المعقدة وغير المتكررة، لاسيما وأنه لم يستحضر عملية البناء المعرفي وتمثيل الوضعيات. خلافا لذلك، يولي النموذج المعرفي لحل المشكلات أهمية للتفاعل بين الخبرات السابقة والعمليات المعرفية العليا في توليد الحلول. أما الذكاء الاصطناع، فيقدم نموذجا مقاربا لعمليات الحل المعرفي، حينما يستحضر مفاهيم من قبيل التطابق والتحويل والمضاهاة. وبذلك، توفر النماذج المعرفية إطارا أكثر شمولا لفهم حل المشكلات، لاسيما عندما تبرز دور التمثيل العقلي، والذاكرة العاملة، والاستراتيجيات الميتامعرفية.

- ليس التمثيل المعرفي معطى فطريا أو بسيطا، بل هو سيرورة معرفية مركبة، تتطلب تفاعلا نشطا بين الانتباه، والترميز، والتنظيم الشبكي للمعرفة في الذاكرة طويلة الأمد والتفسير... وتتفاوت كفاءة بناء التمثيل تبعا للخبرة السابقة ومقدار المخططات العقلية المخزنة مسبقا، ما يفسر الفروق بين المبتدئ والخبير في حل المشكلات.

- تشكل التمثيلات الذهنية البنية التحتية للتفكير المنطقي، والإبداعي، والنقدي، فهي التي تتيح للفرد الانتقال من الوقائع الجزئية إلى التعميمات والمبادئ. ويعتمد النجاح في حل المشكلات على مدى دقة التمثيل العقلي للمشكلة، إذ يؤثر هذا التمثيل في نوعية الاستراتيجية المتبناة وطبيعة المعرفة المنشطة من الذاكرة.

- إن التمثيل الذهني للمشكلة عملية جوهرية في مسار حلها، لإن القدرة على تمثيل المشكلة تمثيلا مناسبا يؤدي إلى فهم أعمق، مما يساهم في اختيار الحلول المناسبة. غير أن القصور في تمثيل المشكلة غالبا ما يؤدي إلى فشل في الحل أو يؤدي إلى حلول جزئية، نتيجة سوء فهم العلاقات أو إغفال بعض المتغيرات المهمة في فضاء المشكلة.

- يمثل الفهم عملية ديناميكية وليست ثابتة، وطبيعته في حالة تغير وتعديل مستمرين، مما يؤدي إلى إعادة هيكلة المعرفة بناء على التفاعل مع المشكلات الجديدة. ويتفاعل الفهم والخبرة على نحو جدلي، إذ تسهم الخبرة التطبيقية في تعميق الفهم، ويسهل الفهم الجيد في

اكتساب الخبرات وتوظيفها بفعالية. ويدعم الفهم العميق التفكير النقدي والابتكار، لأن فهم المشكلة بوضوح يمكن المتعلم من توليد حلول جديدة ومبتكرة، ومن ثم، فهو هو أساس التفكير الإبداعي المستقل.

- يؤثر السياق الاجتماعي والتعليمي في الفهم، فالفهم لا يتم بمعزل عن البيئة الاجتماعية والتربوية، وهو متشكل داخل النشاط الاجتماعي والتفاعلات مع المحيط.

- يساهم بناء نموذج ذهني شامل للمسألة /المشكلة في تحسين دقة الحلول وتقليل الأخطاء مقارنة بالتركيز فقط على الكلمات المفتاحية والعمليات الحسابية السريعة. والفهم اللغوي المتقن لصياغة السؤال عنصر أساس لنجاح حل المسائل اللفظية، لا يقل أهمية عن الفهم الرياضي نفسه.

- تعكس التمثيلات الذهنية والمعرفية المعقدة مستوى خبرة المتعلم وتساعده في التعامل مع العلاقات الرياضية واللغوية في المشكلة/ المسألة بشكل أفضل. ويبرز تداخل صعوبات القراءة مع صعوبات الرياضيات، أهمية التعامل المتكامل مع المهارات اللغوية والمعرفية لتحسين الأداء الدراسي.

- إن ملائمة النصوص ومستوى الترابط المعرفي ضروري لتعزيز الفهم وحل المشكلات، خصوصا أن المتعلمين ذوي المعرفة العالية يحتاجون إلى نصوص معقدة تحفز الانتباه العميق لديهم.

- إن التدريب العملي على تحليل السياق العام للوضعية المشكلة وفهمه، هو أكثر فاعلية من التدريبات الميكانيكية المتكررة على إجراءات حل محددة.

- إن تنظيم المعرفة عملية جوهرية لتطوير الخبرة، لأن بناء البنية المعرفية المنظمة يتطلب تدخلا واعيا من المدرس، ولا يمكن للمتعلمين تنظيم المعرفة تلقائيا في مراحلها الأولى. وتعتبر الممارسة المتعمدة ضرورية لتطوير أداء الخبير.

واستنادا إلى جملة هذه الاستنتاجات يؤكد البحث على التوصيات الآتية:

- ضرورة إدماج بيداغوجيا حل المشكلات في جميع المستويات التعليمية، خاصة في المواد التي تتطلب مهارات التفكير العليا، كالرياضيات والفلسفة والعلوم. وتصميم وضعيات تعليمية مفتوحة تحاكي الواقع وتفعل التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي لدى المتعلمين. وتنمي قدرة المعلمين على مواجهة الوضعيات المشكلة، وتدريبهم على بناء استراتيجيات للحل، بدل تقديم الحلول الجاهزة.

- تطوير مناهج تعليمية تركز على تعلم عملية فهم المشكلة بحد ذاتها، وذلك عبر وضع المتعلم أمام مشكلات مفتوحة، وتعزيز مهارات التمثيل الذهني لديه، وتوفير بيئة تعليمية تشجع التفاعل الاجتماعي والتواصل بين المتعلمين، لأن الفهم العميق يتشكل في سياق اجتماعي معرفي. إلى جانب اختيار وضعيات تعليمية تراعي عمق الفهم لا الكم فقط، وتتجنب حشو المعلومات، والتركيز على معالجة المعارف معالجة متعمقة ومناسبة لمستوى المتعلمين.

- اعتماد استراتيجيات تعليمية تركز على بناء النماذج الذهنية الشاملة للمشكلات الرياضية والعلمية واللغوية والفلسفية... وتعليم المتعلمين كيفية تحليل العلاقات بين عناصر المشكلة/ المسألة بدلا من التركيز على الكلمات المفتاحية فقط.

- تعزيز كفاءة المتعلم في بناء التمثيلات الذهنية الدقيقة والمنظمة، لأنها مدخل حاسم للرفع من قدرته على التعامل مع المشكلات المعقدة، واتخاذ قرارات عقلانية، وتطوير استقلاليته المعرفية والتعلمية، مما يستوجب تطوير ممارسات تعليمية تراعي هذا البعد في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها. إضافة إلى تشجيع المتعلمين على استخدام تمثيلات متعددة (لفظية، بصرية، رمزية، تخطيطية)، من أجل توسيع فضاء التمثيل العقلي، وتحسين كفاءة المعالجة المعرفية.

- تعزيز تعليم الفهم اللغوي لدى المتعلمين، خاصة مهارات تحليل النصوص وصياغة الأسئلة، مع التركيز على إعادة صياغة المشكلات/ المسائل بأسلوب واضح وبسيط يسهل فهمه. وتشجيع المناقشات الجماعية والفردية داخل الفصل، حتى يتمكن المتعلمون من مشاركة أفكارهم، وتوضيح تمثيلاتهم الذهنية، مما يعزز التعلم النشط والتفاعلي.

- إدماج برامج تدريبية تهدف إلى تنمية مهارات التمثيل المعرفي، عبر وضعيات تركز على إدراك العلاقات، وفهم البنى المفاهيمية، والربط بين المعارف. إلى جانب التركيز على تعلم المهارات الميتامعرفية، وتضمينها في المناهج الدراسية، لما لها من أهمية في تكوين متعلمين قادرين على تنظيم معارفهم وتقييم أنماط تفكيرهم.

- اعتماد تقويم قائم على الأداء في حل المشكلات، بدل التقويم القائم على استرجاع المعطيات، بغرض قياس فعالية التفكير. إلى جانب اعتماد أدوات تقويمية نوعية تمكن من تشخيص الفهم العميق، والتمثيل الملائم، وليس فقط التحقق من صحة الحل النهائي، باعتماد أدوات وتقنيات تشخيصية قادرة على الكشف عن طبيعة التنظيم المعرفي لدى المتعلمين، ومدى ملاءمته لمواجهة الوضعيات المشكلة.

- تدريب المدرسين على توجيه المتعلمين لتحليل السياق الكامل للمشكلة / المسألة، وفهم العلاقات بين المعطيات، مع تحفيز التفكير النقدي بدلا من الحفظ الآلي للعمليات.

- توفير معينات بصرية وتقنيات مساعدة مثل الخرائط الذهنية والرسوم التوضيحية لتنمية مهارات بناء النماذج والتمثيلات الذهنية لدى المتعلمين. وتطوير أدوات تنظيم المعرفة في التعليم، مثل استخدام الشبكات المفاهيمية والبطاقات الدلالية، لمساعدة المتعلمين على بناء بنية معرفية واضحة ومترابطة.

المراجع المعتمدة

أولا: المراجع العربية

- ابن منظور. (بدون تاريخ). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- احرشاو، الغالي. (1993). الطفل واللغة. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- أمزيان، محمد. (2016). بيداغوجيا المعرفة: حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
- الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. (بدون تاريخ). التعريفات (إبراهيم الإبياري، تحقيق). دار الريان للتراث.
- الزغلول، رافع النصير. والزغلول، عماد عبد الرحيم. (2007). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). علم النفس التربوي. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- السلمي، عياض بن نامي. (2005). أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله. الرياض: دار التدمرية.
- سولسو، روبرت. (2000). علم النفس المعرفي (محمد نجيب الصبوة وآخرون، ترجمة). القاهرة: مكتبة الأنجلو-المصرية.
- شذى عبد الباقي، محمد. ومصطفى محمد، عيسى. (2011). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الله، رشا. (2014). تعليم التفكير من خلال القراءة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- العتوم، عدنان يوسف. (2012). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق (الطبعة الثالثة). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الغرايبة، سالم. والسديري، منى. (2018). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية. 32 (2).
- غريب، عبد الكريم. (2003). الكفايات: استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

-غريب، ع. ك. (2006). المنهل التربوي. الطبعة الأولى. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

-غريب، ع. ك. (2012). علم النفس المعاصر: التيارات والمدارس. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

-غريب، ع. ك. (2014). البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

-غريب، ع. ك. (2016). علم النفس التربوي. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

-لالاند، أندريه. (2001). موسوعة لالاند الفلسفية (خليل أحمد خليل، ترجمة). بيروت– باريس: منشورات عويدات.

-لومير، باتريك. (2011). علم النفس المعرفي: المرجعية السيكولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج (عبد الكريم غريب، ترجمة). الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

-مجموعة من الباحثين. (2016). كيف يتعلم الناس: المخ، والعقل، الخبرة، والمدرسة (سعاد عبد الرسول وآخرون، ترجمة). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

-منصف، عبد الحق. (2007). رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.

-موشللر، جاك. وريبول، آن. (2010). القاموس الموسوعي للتداولية (ترجمة مجموعة من الباحثين، بإشراف عز الدين محجوب). تونس: المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا.

-المير، محمد. (2018). المعرفية الإنسانية بين علم النفس المعرفي والعلوم المعرفية. المجلة العربية لعلم النفس. 3 (2).

-النقاري، حمو. (2013). أبحاث في فلسفة المنطق. بيروت: دار الكتاب المتحدة.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). Educational psychology: A cognitive view (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Baker, S. C., Rogers, R. D., Owen, A. M., Frith, C. D., Dolan, R. J., Frackowiak, R. S. J., et al. (1996). Neural systems engaged by planning: A PET study of the Tower of London task. Neuropsychologia.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court.

- *Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26 (3&4).*

- *Brick, J.-B. (2009). Créer des problèmes. Éléments pour une pédagogie des problèmes à partir de G. Deleuze. In H. Vincent (Dir.), Recherches en Éducation, (6).*

- *Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). Cognitive psychology and instruction (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.*

- *Catroppa, C., & Anderson, V. (2006). Planning, problem-solving and organizational abilities in children following traumatic brain injury: Intervention techniques. Developmental Neurorehabilitation, 9 (2).*

- *Cauzinille-Marmèche, E., & Didierjean, A. (1999). Résolution de problèmes par analogie et généralisation des connaissances. In G. Netchine-Grynberg (Ed.), Développement et fonctionnement cognitif. Paris: PUF.*

- *Cazalis, E., Feydy, A., Valabregue, R., Pelegrini-Issac, M., Pierot, L., & Azouvi, P. (2006). fMRI study of problem-solving after severe traumatic brain injury. Brain Injury, 20 (10).*

- *Chaitin, G. J. (2002). On the intelligibility of the universe and the notions of simplicity, complexity and irreducibility. arXiv: math/0210035.*

- *Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. Cognitive Psychology,4.*

- *Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). The mind's eye in chess. In W. G. Chase (Ed.), Visual information processing. New York: Academic Press.*

- *Chi, M. T. H., & Glaser, R. (1985). Problem-solving ability. In R. J. Sternberg (Ed.), Human abilities: An information processing approach. New York, NY: Freeman.*

- *Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. Cognitive Science, 5.*

- *Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. J. (1988). The nature of expertise. Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

- *Clément, E. (2009). La résolution de problème. Paris: Armand Colin.*

- *Cummins, D. D., Kintsch, W., Reusser, K., & Weimer, R. (1988). The role of understanding in solving word problems. Cognitive Psychology, 20.*

- *Dalangeville, A., & Huber, M. (2000). (Se) former par les situations-problèmes des déstabilisations constructives. Lyon: Chronique Sociale.*

- *Dale, H. Schunk. (2012). Learning theories: An educational perspective (6th Ed.). Library of Congress Cataloguing in Publication Data.*

- *De Vecchi, G. (1989). L'enseignement scientifique: comment faire pour que ça marche? Paris: Éditions Paris.*

- *Deleuze, G. (1968). Différence et répétition. Paris: Presses Universitaires de France.*

- *Develay, M. (1985). Conférence de Séminaire pour la didactique des sciences expérimentales. B.E.L.P., Rabat.*

- *Dewey, J. (1963). Experience and education. New York: Macmillan Publishing Co.*

- *Dossey, J. A., Mullis, I. V. S., Lindquist, M. M., & Chambers, D. L. (1988).*

- *Ericsson, K. A. (2003a). Exceptional memorizers: Made, not born. Trends in Cognitive Sciences, 7.*

- *Ericsson, K. A. (2003b). Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks: Toward a solution to the central problems of introspection as a source of scientific data. Journal of Consciousness Studies, 10 (9-10).*

- *Ericsson, K. A. (2006a). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge University Press.*

- *Ericsson, K. A. (2006b). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge University Press.*

- *Ericsson, K. A., & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory: Toward a science of expert and exceptional performance. Current Directions in Psychological Science, 16 (6).*

- *Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (2006). The Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge: Cambridge University Press.*

- *Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100 (3).*

- *Evans, C. (1978). Psychology: A dictionary of the mind, brain and behaviour. London: Arrow.*

- *Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques: Le cas de la situation-problème. Revue française de pédagogie, 120.*

- *Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire (1ère éd.). Paris: Presses Universitaires de France.*

- *Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris: Vrin.*

- *Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. Recherches en Éducation, (6).*

- *Gagné, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). The cognitive psychology of school learning (2nd Ed.). New York: Harper Collins.*

- *Gagné, R. M. (1977). The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart, and Winston.*

- *Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules of Engagement. The Reading Teacher, 65(3).*

- *Gineste, M. D. (1997). Analogie et cognition. Paris: PUF.*

- *Greeno, J. G. (1980). Thinking and learning in problem solving. Educational Psychologist, 15 (2).*

- *Gunzelmann, G., & Anderson, J. R. (2003). Problem solving: Increased planning with practice. Cognitive System Research, 4 (1).*

- *Hardiman, P. T., Dufresne, R., & Mestre, J. P. (1989). The relation between problem categorization and problem solving among experts and novices. Memory & Cognition, 17.*

- *Hayes-Roth, F. (1978). Learning by example. In S. Fokkema & R. Glaser (Eds.), Cognitive psychology and instruction. New York: Plenum Press.*

- *Hegarty, M., Mayer, R. E., & Green, C. E. (1992). Comprehension of arithmetic word problems: Evidence from students' eye fixations. Journal of Educational Psychology, 84.*

- *Hough, A. R., & Gluck, K. A. (2019). The understanding problem in cognitive science. Advances in Cognitive Systems, 8.*

- *Johnson, P. E., Ahlgren, A., Blount, J. P., & Petit, N. J. (1980). Scientific reasoning: Garden paths and blind alleys. Cognition, 8.*

- *Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. Educational Technology Research and Development, 45 (1).*

- *Kintsch, W., & Greeno, J. G. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. Psychological Review, 92.*

- *Klahr, D., & Dunbar, K. (1988). Dual space search during scientific reasoning. Cognitive Science, 12.*

- *Kluwe, R. H. (1980). The psychology of problem solving. In M. W. Eysenck (Ed.), A handbook of cognitive psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

- *Larkin, J. H., McDermott, J., Simon, D. P., & Simon, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. Science, 208.*

- *Lemaire, P., & Reder, L. M. (1999). Mental arithmetic and models of learning. In E. L. Bjork & R. A. Bjork (Eds.), Learning and memory: Vol. 6. The interface between memory and cognition. San Diego, CA: Academic Press.*

- *Leplat, J. (1990). La résolution de problème: un modèle d'analyse du traitement de l'information. Psychologie Française, 35 (3).*

- *Leplat, J. (1997). Résolution de problèmes et activité de décision. In J. Piolat & D. Schnotz (Eds.), Psychologie ergonomique. Paris: PUF.*

- *Luchini, M., & Peter, J.-M. (1996). Approche multidimensionnelle de la résolution de problèmes en situation d'apprentissage: apports de l'analyse de l'activité. Recherches en Éducation, (6).*

- *Luchini, M., & Peter, J.-M. (1999). La résolution de problèmes. Revue Française de Pédagogie, 127.*

- *Luchini, M., & Peter, J.-M. (2004). Analyse de l'activité dans les situations-problèmes. Recherches en Éducation, (4).*

- *Luchini, M., & Peter, J.-M. (2006). Résolution de problèmes: Analyse de l'activité et processus d'apprentissage. Revue Française de Pédagogie, (156).*

- *Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). The new taxonomy of educational objectives (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*

- *Mayer, R. E. (1985). The psychology of how novices learn physics. Cambridge University Press.*

- *Mayer, R. E. (1987). Learning strategies: An overview. Instructional Science, 16.*

- *Mayer, R. E. (1992). Thinking, problem solving, cognition (2nd Ed.). New York: Freeman.*

- *Mayer, R. E. (1996). Learning strategies. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology. New York: Macmillan.*

- *Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), The psychology of problem solving. Cambridge University Press.*

- *Mayer, R. E. (2000). Metacognitive aspects of problem solving. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), The psychology of problem solving. Cambridge University Press.*

- *Mayer, R. E. (2003). Learning and instruction. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.*

- *Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? American Psychologist. 59.*

- *Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.*

- *Newell, A., & Simon, H. A. (1972). Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.*

- *Nickerson, R. S. (1985). Understanding understanding. American Journal of Education, 93.*

- *Nickerson, R. S., Perkins, D. N., & Smith, E. E. (1985). The teaching of thinking. Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

- *Ohlsson, S. (1984). Restructuring revisited: I. An information processing theory of restructuring and insight. Scandinavian Journal of Psychology, 25.*

- *Pellegrino, J. W., & Glaser, R. (1989). Understanding. In R. J. Sternberg (Ed.), Advances in the psychology of human intelligence (Vol. 5). Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

- *Pellegrino, J. W., & Glaser, R. (2001). Understanding. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of human intelligence. Cambridge University Press.*

- *Polya, G. (1945). How to solve it. Princeton University Press.*

- *Reitman, W. R. (1965). Cognition and thought: An information-processing approach. New York: Wiley.*

- *Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Merrill.*

- *Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19.*

- *Simon, H. A. (1978). Information-processing models of cognition. Annual Review of Psychology, 29.*

- *Simon, H. A. (1987). Problem solving and reasoning. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of human intelligence. Cambridge University Press.*

- *Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of Personality and Social Psychology, 49.*

- *Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12.*

- *Torrance, E. P. (1962). Guiding creative talent. Educational Leadership, 19.*

- *Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.*

- *Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd Ed.). Macmillan.*

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

انزلاقات بيداغوجية معوقة لمدخل الوضعية مشكلة في الدرس الشرعي

د. الحسن قايدة
أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الشرق ومنسق فريق التربية على القيم بالمركز

ملخص البحث: يناقش هذا البحث إشكالية توطين بيداغوجيا "الوضعية المشكلة" داخل الدرس الشرعي، مبرزا تعارض الأطر المفاهيمية والتربوية الغربية المستوردة مع طبيعة ومقاصد العلوم الشرعية. فطرائق التدريس المعتمدة، المستقاة من السياق الغربي، لا تراعي الخصوصية العقدية والمعرفية لدرس التربية الإسلامية، مما أدى إلى إفراغه من مضمونه الرسالي وتحوله إلى ممارسة شكلية غير ذات أثر. ويبرز البحث ثمانية اختلالات أساسية تعيق فاعلية هذا المدخل البيداغوجي، مثل التعسف في الصياغة، والتمثل السطحي للخلخلة، وفرض صرامة المنهج التجريبي. ويقترح البحث تصورا تحرريا للوضعية المشكلة الشرعية، ينطلق من مقاصد الشريعة وخصائص الظاهرة الإنسانية، ويُعلي من قيمة المعاني على المباني، مستندا إلى المفهوم الإسلامي للمعرفة، وضرورة التمييز بين مناهج علوم المادة وعلوم الإنسان. ويدعو إلى إعادة بناء المفاهيم التربوية وفق رؤية تأصيلية نقدية، تستفيد من الآخر دون أن تذوب فيه، وتُخضع المصطلحات والمنهجيات للتكييف مع المرجعية الإسلامية، لا إلى النسخ السطحية.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة، الدرس الشرعي، بيداغوجيا التربية الإسلامية، النقد التربوي، المناهج الغربية، التأصيل التربوي، علوم الإنسان، المقاصد الشرعية.

مقدمة

طرائق التدريس عندنا مستوردة، بخلفياتها النظرية، وأنساقها المعرفية والفلسفية؛ ولذلك نجد علوم التربية لا تخرج في العام الغالب عن التراث التربوي الغربي بمدارسه ونظرياته وأنساقه، علما أن أهله وضعوه لمعالجة مشكلاتهم، في سياقات ومسارات وتحديات واستجابات غربية خاصة.

والملاحظ أن التعامل مع ذلك التراث الغربي، لم يخرج في الغالب الأعم عن مقاربة "اقتباس المقولات والنماذج التربوية الجاهزة من تجارب الغرب، والتي وضعها التربويون لحل مشكلات الإنسان الغربي نفسيا وعقليا وسلوكي: والنتيجة الطبيعية بعد هذه السلسلة المتتالية من الإصلاحات البيداغوجية، أن المدرسة لم تصب أهدافها، لا في حفظ الهوية، ولا في تحقيق التنمية، من حيث هما رهانا كل مدرسة في الدنيا. «فمشكلتنا أننا حينما رفعنا شعار اللحاق بالغرب قتلنا الإبداع في أنفسنا وفي الأجيال القادمة؛ إذ أصبحت القضية هي كيف نفهم الغرب حق الفهم؟ كيف ننقله للأجيال؟ فهذا هو سبيل الخلاص؛ ومن هنا سقطنا في الموضوعية المتلقية السلبيةِ الكسولة، وعجزنا عن رصد الجوانب السلبية في هذا النموذج، كما عجزنا أن نرى نتائجه السلبية والعدمية. وهذا يعني أن نُسكت ذواتِنا ووجودَنا وذاكرتَنا ونتلقى المعلوماتِ والأفكارَ ونسجلها دون تساؤل أو تقييم"[1].

لقد انعكس ذلك التقليد على اختياراتنا وتقديراتنا؛ فلم نستطع وضع نموذج بيداغوجي منسجم مع خصوصيات المواد الدراسية، وقد اتضح هذا بصورة مكشوفة في المواد ذات الحمولة الإنسانية، والأبعاد القيمية، وفي مادة التربية الإسلامية بشكل أخص حيث تستمد مادتها ومرجعيتها من عالم الغيب، قبل عالم الشهادة، من علوم الوحي قبل علوم الكون؛ فاستدعى المقام الاجتهاد المتبصر، المتسلح برؤية نقدية متحررة، وعقلية تأصيلية متجردة ثائرة على آفة التقليد، ومتحلية بفضيلة النقد البناء الذي ينفتح على بصيرة، فيستفيد من عطاء الآخر دون ذوبان، في ذات الآخر.

المحور الأول: تحرير الوضع الإشكالي في الدرس الشرعي من معوقاته و انزلاقاته

إن صياغة وضعية مشكلة من حيث هي مدخل استراتيجي لبناء التعلمات أمر محسوم وفعال في المنهجية الشرعية في زمن الرسوخ العلمي عند المسلمين وإن تبني هذا الاختيار في البيداغوجيات المعاصرة يعتبر من النضج التربوي الحاصل بفعل التراكم، والاستفادة من التجارب السابقة[2].

---

[1] الثقافة والمنهج، حوارات الدكتور عبد الوهاب المسيري، تحرير سوزان حرفي، دار آفاق معرفية متجددة، الطبعة السادسة (1439هـ-2018م) ص 247.

[2] لقد دلنا الاستقراء في القرآن على اعتبار الوضع الإشكالي في معالجة القضايا التربوية والمعرفية من خلال مؤشرات دالة من قبيل استعمال كلمة "الإنسان" للتعبير على حالة الإنسان في الخسر والشر والهلع والظلم الشديد والأكثر جدلا... إلخ. كما دلتنا كلمة" القرية" ومشتقاتها

والمشكل المنهجي عندنا يرجع إلى ذلك التداخل في المفاهيم والتصورات، وإلى تغييب ضرورة النظرة الداخلية للدرس الشرعي من حيث هو وصفة علاجية شرعية لمشكل محدد، تحكمه فلسفة خاصة ومنطق خاص. وبالمقابل فإن مقاربة الإسقاط هي ذات الكلمة العليا؛ مما فتح الأبواب على مصراعيها للتبعية العمياء للنموذج الإدراكي المفروض من غير تمحيص وغربلة.

ومن هنا كان من اللازم المحتم مقاربة الدرس الشرعي مقاربة تحريرية، تخليصا له من المنزلقات التي أكدتها تجربة التكوين لمدرسي مادة التربية الإسلامية، في الفضاءات النظرية والميدانية. وأما أهم تلك الانزلاقات المرصودة فهي على النحو الآتي:

أولا: كثرة التعريفات للوضعية مشكلة، مع ما يصحب ذلك من تمثلات عند المدرسين؛ مما ينعكس بالتضارب والاختلاف الحاد في كيفية صياغة تلك الوضعيات، وفي المضامين، والتعلمات والأهداف المتوخاة منها.

ثانيا: مشكلة التعسف، والتمحل البادية على الكثير من الوضعيات؛ مما يفسر حرص المدرس وتقيده بجملة من المحددات المسبقة كالحامل والسند، وما يندرج تحتهما من عناصر وضوابط وتعليمات؛ مما يصرف الجهد في توفير تلك العناصر؛ الأمر الذي يجعل عمل المدرس شكليا فارغا، تضيع معه المعاني والمقاصد المتوخاة معالجتها في الدس الشرعي، ويصبح هم المدرس التكيف مع تلك الحدود، والقوالب الجاهزة، وكأن المباني هنا أصبحت هي المقصودة، في حين أن التعليم الراشد الفعال يرتكز على جعل المباني في خدمة المعاني؛ إذ العبرة عند علماء الأصول بالمقاصد والمعاني لا بالألفاظ والمباني.

ثالثا: مشكلة التقيد بصرامة معايير المنهج التجريبي؛ لأن الوضعية مشكلة في بعدها الفلسفي تحيل على وقائع العلوم التجريبية؛ ومن ثمة نجد المدرسين في اختياراتهم، يسعون إلى ارتداء جبة العلم التجريبي، الساعي إلى تسجيل الملاحظات، ووضع الفرضيات، ثم العمل على التجريب من خلال الدراسة والتحليل، والبحث عن التعميمات والنتائج الموضوعية الصارمة. في حين أن طبيعة الدرس الشرعي تختلف في الكثير من الأحيان عن طبيعة الدرس التجريبي الطبيعي المتسمة بخصائص المادة في تفاعلاتها الكمية والكيفية المعلومة.

على حال الجماعة المخالفة لأمر الله، الجاحدة لنعمه الذائقة لعذابه في الدنيا والآخرة. كما دلنا بناء السور في القرآن الكريم بأن كل سورة تصدر عن وضع يشخص مشكلا ما، وذلك في الآيات الأولى من مطلع السورة، إلا ما ندر في بعض قصار السور، وقد يكون سبب النزول مبينا لتلك المشكلة المعالجة. هذه خلاصة بحث اشتغل بقضية التأصيل للوضع الإشكالي في الدرس شرعي تتمة لقضية التحرير التي يتناولها هذا البحث المعالج في هذه الورقة.

رابعا: مشكلة سوء فهم قضية "جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية"؛ التي جعلت الكثير من المدرسين يقدرون أن خلق الجو التفاعلي الحماسي داخل القسم يقتضي خلق ثنائيات متقابلة في النقاش من خلال تدافع الأفكار بالجدل والحوار التناظري بين فرضيتين على طرفي النقيض، من قبيل أن التلميذ الفلاني مع الفرضية الأولى، وزميله مع عكسها؛ فيصبح الرهان في القسم هو تبني إحدى الفرضيتين بنوع من الإصرار والحرص، ليس بناء على برهنة واضحة وأدلة قوية، وإنما تلبية لرغبة الانتصار والظهور.

خامسا: مشكلة سوء فهم عنصر "الخلخلة"؛ مما يجعل بعض المدرسين يعمدون إلى توظيف معطيات مشوشة ضمن المواد المدرجة في نص الوضعية؛ الشيء الذي يحمل المدرس ركوب مسلك التعقيد، والترميز أحيانا؛ مما يجعل الوضعية مشكلة عبارة عن لغز، أو علبة سوداء يحتاج إلى فك شفراتها، وبيان غموضها وكشف خباياها وأسرارها، وهذا ما يبعد هذه الوضعية عن وظائفها ومقاصدها.

سادسا: مشكلة السطحية والابتذال؛ إذ نجد الكثير من الوضعيات مشكلة المدرجة في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية في السلكين الإعدادي والتأهيلي عبارة عن أقصوصة صغيرة، أو حكاية مصطنعة تتحدث عن وقائع مبتذلة تثير السخرية والضحك أحيانا لتقريريتها، وبساطتها لا تثير إشكالا، ولا تحفز على تعلم، وإنما تردد معطيات عادية من المحيط المعيش.

سابعا: هناك الوضعية مشكلة الحل، وهي التي تأتي عبارة عن تمهيد بسيط يختزل الحلول والمعالجات في بداية الدرس، وذلك من خلال تقرير بعض الفضائل، أو الفوائد والثمرات المرجو الانتهاء إليها من خلال محاور الدرس؛ فتكون الوضعية هنا عبارة عن جزء من الحل، وليس منطلقا إشكاليا يحفز المتعلم على وضع الأسئلة، وتلمس المفاتيح العلاجية، وهي وضعية معاكسة تماما لمقاصد مدخل التدريس بالوضعية مشكلة.

ثامنا: الوضعية مشكلة الفاترة الميتة، وهي التي يختفي وجودها بمجرد عرضها على سمع المتعلمين، فهي التي تأخذ حيزا من وقت الدرس، ثم سرعان ما تختبئ، فينتقل المدرس بعدها إلى باقي الوضعيات والمحطات، ولا تجد مفعولا للمنطلق على مسارات الدرس؛ فيكون عمل المدرس هاهنا عبارة عن طقوس اعتيادية، أشبه ما تكون بعملية التبرك الشكلي، لتبرير الانسجام والملاءمة مع اختيار التدريس بالكفايات، الذي يقتضي تصدير الدرس بوضعية مشكلة؛ فنسقط حينها في الشكلانية الفارغة من الروح والمحتوى؛ ولذلك سميت الوضعية بالفاترة والميتة.

تلك جملة من المعوقات البيداغوجية الحائلة دون التعامل الأنسب مع الدرس الشرعي، - وهناك غيرها- وهي ترجع بالأساس إلى عدم الانطلاق من الخصوصيات المعرفية للدرس الشرعي المتناول، وإلى الخلفيات التربوية والقيمية المتحكمة في بناء الدرس الشرعي، فلا تكون المقاربة من الداخل، وإنما من خارج بنية هذا الدرس؛ إذ يحصل التوسل بأدوات التحليل المستعارة من حقول بيداغوجية مختلفة، مع وجود الفارق الكبير والبون الشاسع بين تلك الأدوات والموضوع المدروس. في حين أن الدرس الشرعي محاط بشبكة من المفاهيم الذاتية، والتصورات المنهاجية التي تشكل مفاتيحه وأدوات تفسيره وتحليليه المنسجمة معه تمام الانسجام.

المحور الثاني: مفاتيح تحرير الانزلاقات المرصودة

أولا: للدرس الشرعي مفهومه الخاص في الوضعية مشكلة

قال الدكتور الحسن اللحية: «نجد تعاريف ديداكتيكية للوضعية المشكلة دون أي تصور ديداكتيكي واضح (...) لا بد من اتخاذ الحذر من كل جاهز، من كل تعريف جاهز، على الرغم من أنه في واقع الحال لا وجود لوضعية مشكلة قابلة لإعادة النسخ أو الإنتاج حرفيا مادامت تقدم لأفراد لهم تواريخ مختلفة وثقافات مختلفة كذلك. كما أنه لا وجود لبيداغوجية مطلقة تحقق النجاح المطلق، كثيرة هي النماذج والبيداغوجيات المروج لها، اليوم بيننا، كبضاعات للنجاح المطلق دون حذر ابستيمولوجي، أو شك أولي طفولي»[1].

هي تعاريف كثيرة مطروحة على قارعة الطريق، تعرف منها وتنكر، ترجمت إلى اللغة العربية، نستثمرها أحيانا بدون تصور واضح لبنية الدرس المراد التعامل معه ديداكتيكيا، وبدون استيعاب كاف للبيئة المعرفية والتربوية التي نشأ فيها ذلك الاصطلاح. يقول المفكر التربوي عبد الوهاب المسيري رحمه الله: « تم استيراد معظم المصطلحات التي نستخدمها، وقد أدمنا تماما عملية نقل المصطلحات في العلوم الإنسانية من الغرب، دون إعمال فكر أو اجتهاد ودون فحص أو تمحيص، وأصبحت العلوم الإنسانية العربية عقلها في أذنها تنقل آخر ما تسمع من مصطلحات غريبة بأمانة وموضوعية دون إدراك للمفاهيم المتحيزة الكامنة؛ ولهذا فقد الإنسان العربي الحديث القدرة على تسمية الأشياء، ومن لا يسمي الأشياء يفقد السيطرة على الواقع والمقدرة على التعامل معه بكفاءة، أما من يدرك الواقع حق الإدراك ثم يصنفه حسب مقولاته، ويسميه أسماء تتفق مع هذا الإدراك أمكنه الحركة فيه بقدر معقول من الحرية؛ إذ أنه سيراكم المعلومات داخل مقولاته وأطره هو، مما قد يزيد من مقدرته على التنبؤ بمسار هذا الواقع ويحسن من قدرته على التعامل معه (...) وقد يمكن نقل الكلمات الدالة على الآلات أو

[1] مجلة كراسات تربوية، العدد الأول، شتنبر 2014، ص 40-41.

الأشياء: لأن محيطها الدلالي محدد الغاية، فحينما نقول سيارة أو تلفاز فلا يوجد صعوبة غير عادية في معرفة المقصود.. فالمصطلح بسيط والمشار إليه نفسه محدود الدلالة؛ ولذا تظل الثغرة بينهما ضيقة، ويسرى الوضع نفسه على العلوم الطبيعية (ولذا يمكن إجراء تجارب عملية مضبوطة إلى حد كبير حيد فيها بعد الزمان والمكان إلى حد ما؛ ولذلك فإن نقل مصطلحات العلوم الطبيعية مسألة أكثر سهولة من نقل مصطلحات العلوم الإنسانية، ومع هذا فهي عملية محفوفة بالمخاطر والمزالق (...) المصطلح بطبيعة الحال لا يشير إلى مدلول خارجي وحسب، وإنما يحتوي أيضا على وجهة نظر من سكه وزاوية رؤيته واجتهاده. وتزداد الأمور تعقيدا إذا كانت المصطلحات ذات طابع عقائدي من مصلحة فريق ما الترويج لها؛ إذ يصبح المنظور داخل المصطلح أكثر أهمية[1].

والخطر هنا لا يرجع إلى كثرة التعريفات وتشعبها بتشعب المدارس، والاتجاهات الفلسفية والتربوية، وإنما الخطر في قضية التحيز، واستبطان خلفيات معرفية وأيديولوجية وحمولات ثقافية مختلفة، فإذا كان التعريف اصطلاحا واتفاقا وتواطؤا كما هو معلوم في علم الاصطلاح؛ فإن من وضع تلك التعريفات لم يصطلح معنا، ولم يضعها لنا، ولم نك في حسبانه وإدراكه، بل وضعها نتيجة تراكم معرفي وحضاري وممارسات فكرية في إطار زمني معين لمدة من الزمن.

مفتاح القضية يرجع إلى تحرير القول في مفهوم الوضعية مشكلة في الدرس الشرعي، من حيث هو درس يسبح في فضاء عالم الغيب والشهادة؛ بما وضعه الشارع من مقاصد شرعية تضمن حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال، وبما قررته الشريعة من مصادر لتلقي المعرفة لبناء وجدان الإنسان المسلم بالتزكية، وإنماء قدراته ومهاراته العقلية، والسعي إلى إصلاح سلوكاته وتصرفاته. وهو درس شرعي يتوجه إلى تنظيم علاقة المسلم وتوجيه مواقفه واتجاهاته من خلال تنظيم الحياة في ظل شبكة العلاقات الوجودية في علاقة الإنسان بالخالق المنية على العبودية، وعلاقته بالكون والبيئة المبنية على قانون التسخير، وعلاقته بالإنسان المبنية على العدل والقسط، وعلاقته بالمصير الأخروي المبنية على الثواب والحساب.

لابد إذن من صياغة مفهوم خاص للوضعية مشكلة في الدرس الشرعي تنسجم مع المنطلقات والمبادئ والمقاصد، وهو الخطوة الأولى على درب التحرير المنشود، وبغير ذلك سيظل الدرس الشرعي سجينا لرؤية ضيقة لا تنسجم معه؛ مما يحكم على نتائجه مسبقا بالضعف والقصور.

[1] الثقافة والمنهج، ص 337- 338.

ثانيا: مفتاح المعاني قبل المباني

تبين بأن الصرامة في التمسك بهياكل الوضعية مشكلة كما سطرها التربويون من شانه أن يدخل المدرسين في حدود ضيقة وأسلاك شائكة ومسالك وعرة؛ بحيث يفقد القدرة على التفكير خارج تلك الأسوار، فينحصر تفكيره في الأبعاد الشكلية التي تحرمه من النظر في الآفاق الرحبة التي يعالجها الدرس الشرعي الذي تمتد خيوطه من عالم الغيب إلى عالم الشهادة، ومن عالم الدنيا إلى عالم الآخرة.

إن مما يعين المدرس في المادة الشرعية في طريقة التناول التسلح بقاعدة "حقوق المعاني مقدمة على حقوق المباني"؛ مما يجعله يتسق مع الرؤية المنهجية للإسلام، بحيث يحصل الانسجام مع خاصية "معهود العرب" الذين نزل القرآن بلسانهم؛ إذ للعرب معهود خاص في استعمال الألفاظ والمعاني والأساليب، وهو المعهود الذي تنزل به القرآن، الذي لولاه ما قامت الحجة عل أحد. قال الشاطبي: "لا بد في فهم الشريعة من اتباع معهود الأميين، وهم العرب الذين نزل القرآن بلسانهم، فإن كان للعرب في لسانهم عرف مستمر، فلا يصح العدول عنه في فهم الشريعة، وإن لم يكن ثم عرف، فلا يصح أن يجري في فهمها على ما لا تعرف، وهذا جار في المعاني والألفاظ والأساليب (...)"[1].

فالمدار عند العرب هو الاهتمام بالمعاني المكتنزة في الألفاظ، وليست الألفاظ سوى وصلات لتلك المعاني؛ لأن "الاعتناء بالمعاني المبثوثة في الخطاب هو المقصود الأعظم، بناء على أن العرب إنما كانت عنايتها بالمعاني، وإنما أصلحت الألفاظ من أجلها، وهذا الأصل معلوم عند أهل العربية، فاللفظ إنما هو وسيلة إلى تحصيل المعنى المراد، والمعنى هو المقصود".[2]

حاصل هذه القاعدة الكلية القرآنية أنه على من رام الاشتغال بالدرس الشرعي استشكالا وتحليلا ودراسة وتفكيكا وتقويما أن يلتزم مسلك اليسر والسهولة، ويتأمل في معاني الدرس ومآلاته، ويتساءل عن طبيعة الإشكال المعالج، وطبيعة المجال المعالج هل هو عالم الغيب بما ينطوي عليه من حقائق كبرى ويقينيات ساطعة، أم بعالم النفس وما يكتنفه من خفاء وتقلب، أو عالم المعاملات وما يضبطه من أحكام شرعية وضوابط فقهية؟ ثم بعد ذلك يكون التفكير في القوالب والأشكال الضامنة لصيانة المعاني والمضامين، فإذا استبدت تلك القوالب وهيمنت على التفكير تبخرت المعاني وضاعت مقاصد الدرس وأهدافه المرسومة.

---

1 الموافقات في أصول الشريعة، أبو إسحاق الشاطبي. تحقيق الشيخ عبد الله دراز. طبع ونشر وتوزيع دار الحديث القاهرة سنة (1427 هـ/ 2006م)، 2/317.

2 نفسه، 2/ 321.

ثالثا: مشكلات الظاهرة الإنسانية أعقد وأوسع من مشكلات الظاهرة الطبيعية

إن تغول المنهج التجريبي وهيمنته على الساحة الفكرية والتربوية؛ ولدا قابلية للإذعان والركون لأدواته في التحليل، وآلياته في الدراسة والتدريس، فنجد المدرسين يهتبلون بطرائق هذا المنهج، ويحرصون على ترتيب وضعيات الدرس وفق سيرورته وخطواته بدءا بالملاحظة والفرضية والتجريب ثم التعميم وبناء القوانين والقواعد، من غير اعتبار لاختلاف خصائص الإنسان مع طبائع المادة؛ "الباحث الذي لا يؤمن باختلاف الإنسان عن الطبيعة يقوم برصد الظواهر الإنسانية كما يرصد الظواهر الطبيعية، فهو لا يفرق بينهما، وهو في العادة يؤمن بما يسمى وحدة العلوم، وأن المناهج المستخدمة في رصد الإنسان لا تختلف عن تلك المستخدمة في رصد عالم النحل والفئران (...) رصد سقوط حجر من الطابق الرابع يختلف عن رصد سقوط طفل من الدور نفسه (...)؛ ولذا يجب أن نخضع المنهج الذي نستخدمه لعملية تقييم حتى نكتشف تحيزاته وننقي آلياته منها، أو على الأقل نطوعها بحيث يمكن توظيفه وتوظيف آلياته داخل إطارنا المعرفي"[1].

تدبير وضعيات الدرس الشرعي في الإطار المعرفي الخاص يستلزم اعتماد مقاربة التنقية والتصفية والتطويع والتكييف؛ حتى لا نسقط في شرك التنميط، وخطر الإسقاط المنهجي. فعندما نكون بصدد التقديم لدرس في موضوع الإيمان بالغيب وأركانه، كالإيمان بالملائكة، أو الكتب المنزلة، أو اليوم الآخر والقضاء والقدر مثلا، هل يستساغ هنا أن نتوسل بحتميات الفرضية وثنائية الوجود والعدم، والصحيح والخطأ، هل ترسيخ العقيدة وتعميق الإيمان لا يتحققان إلا عبر اقتراح حلول أولية تحتمل وتحتمل، ثم نمر لمرحلة البرهنة والاستدلال للتأكد من الصحة أو البطلان. ثم هل المشكل لدى المتعلم ينحصر في الشك في وجود هذه الحقائق؟ أم ينحصر في ضعف الإيمان بها، والغفلة عنها، وعدم استحضارها في التصرفات والسلوكات؟ ثم هل يمكن اليوم أن نبدع طريقة في التربية على هذه الحقائق الكبرى بمنهج يخالف المنهج القرآني والنبوي؟

المعوق الأكبر في وجه تدبير وضعيات الدرس في علوم الإنسان أننا نستدعي دائما معايير الموضوعية والدقة والصرامة في النتائج، من غير تمييز بين الحقول المعرفية؛ فنقع في التعميم في قضايا لا تجمعها وحدة الموضوع مع علوم الطبيعة، ولا وحدة الهدف، فإذا كان الباحث في المادة ينطلق من كون الحقيقة في ذات المادة لا تخرج عنها فليس أمامه إلا أن يفكك العناصر ويعزل بعضها عن بعض إما بالتحليل الكيميائي أو الفيزيائي المشاهدين المحسوسين، وله أن يفترض حينها ثم يمحص، ويعيد التركيب ليستنتج العلاقات والروابط والقوانين المطردة، فيحكم عندئذ بما حققته التجربة وشهدت به.

[1] الثقافة والمنهج، ص 231.

وأما الدارس في حقول علوم الوحي الهادفة إلى تربيته بربطه بخالقه ومسؤولياته التعبدية والعملية والخلقية، وربطه بمصيره بعد الموت، فإنه لا يحتاج دائما إلى تلك الطرائق والمسالك اللائقة بالطبيعة والمادة. فمعلوم أن الحقائق الكبرى الموجهة لهذه العلوم والمعارف تنتمي إلى عالم الغيب المنظم بتعاليم المصدرين المعصومين، وليس عالم المادة من ذلك إلا ظاهرا من العلم، وهو عالم ضئيل وصغير ومحدود ومتناه، لا يمكن اعتماد قواعده وآليات تحليليه على عالم الغيب بحال.

فعلوم المادة كالهندسة والطب والملاحة والفلاحة والرياضيات.. وضع لها العلماء المنهج التجريبي الاستقرائي بضوابطه وخصائصه المعلومة، وهو على صدقية نتائجه، وفضله في دفع عجلة التقدم وإحداث ثورات علمية غير مسبوقة، فإنه لا يستوعب دراسة الظواهر الإنسانية، ويتعذر عليه ولوج عوالم عدة؛ بسبب ضيق أدواته، ومحدودية خبرته وكفاءته العلمية.

قال الدكتور محمد الكتاني: "نعجز بالمنهج العلمي التجريبي وحده عن تفسير ظاهرة تشبث الفرد والمجتمع بهويتهما، هذه الهوية التي تميز الإنسان عن الحيوان، من لغة وفكر ونظام اجتماعي وإنتاج ثقافي، فهذه المقومات فرغم كونها تجسد الأبعاد الروحية والعقلية والوجدانية للإنسان إلا أنها لا تدخل منطقة العلم التجريبي".[1] ولعل الداعي إلى تهميش العلوم المنظمة لتلك الأبعاد اعتقاد مفكري عصر الأنوار بأن زمن الدين قد ولى وترك المبادرة لزمن العقل والعقلانية بعد رؤيتهم لما حققته العلوم التجريبية من نتائج، ولم يعد الأمر مقتصرا على مجرد تهميش الدين والقيم في المعادلة التربوية بل وصل "افتتان الناس باكتشاف قوانين الطبيعة أن ألهوا العقل الذي أوصلهم إلى تحقيق تلك العلوم والمعارف، وأله بعضهم الطبيعة حينما اكتشفوا أن لها نظاما ثابتا، لا يحتاج في نظرهم إلى إرادة سابقة"[2].

موجة الافتتان بالعقل والطبيعة جرأت تيار العقلانية الجامحة على فرض قوانين العلوم على باقي الحقول المعرفية في الإنسانيات أملا في تحقيق معايير الثبات والاستقرار وتحقيق الموضوعية والدقة والصرامة؛ فكانت النتيجة إصابة العلوم الإنسانية بالعقم، وتم عزلها عن وظائفها الكبرى في إعداد الإنسان بأبعاده الروحية والفكرية وأدواره الاجتماعية في حفظ توازن المجتمع ورقيه وضمان سعادته وتكريمه.

والمنهج التجريبي منهج إسلامي أصيل لم تعرفه البشرية إلا على يد المسلمين، وليس بوضع بيكون، الذي نقل العلوم التجريبية، والمنهج الاستقرائي، وعلوم الطب، والرياضيات، وغيرها من العلوم، التي

---

[1] منظومة القيم المرجعية في الإسلام، محمد الكتاني، الناشر مركز الأبحاث والدراسات في القيم الرابطة المحمدية للعلماء، الطبعة الثانية، 2011م، ص 22.

[2] نفسه، ص 23.

كانت مزدهرة عند العرب، بشكل مثير للعجب، قبل النهضة الأوربية. قال علي سامي النشار: "يقرر الأستاذ *Briffault*، في كتابه "*Making of Humanity*"، أن روجير بيكون درس العلم العربي دراسة عميقة، وأنه لا ينسب له أي فضل في اكتشاف المنهج التجريبي في أوربا، ولم يكن روجر بيكون في الحقيقة إلا واحدا من رسل العلم والمنهج الإسلامي إلى أوربا المسيحية، ولم يكن يكف بيكون عن القول بأن معرفة العرب وعلمهم هو الطريق الوحيد للمعرفة الحقة المعاصرة... أما مصدر الحضارة الأوربية الحق فهو منهج العرب التجريبي... إن ما ندعوه بـ"العلم" ظهر في أوربا كنتيجة لروح جديدة في البحث، ولطرق جديدة في الاستقصاء.. طريق التجربة والملاحظة والقياس *Mesurement*، ولتطور الرياضيات في صورة لم يعرفها اليونان. وهذه الروح، وتلك المناهج، أدخلها العرب إلى العالم الأوربي"[1].

لقد خلص د. النشار بعد هذا إلى القول: "المسلمون إذن هم مصدر هذه الحضارة الأوربية القائمة على المنهج التجريبي، وإننا لنعلم أن فرنسيس بيكون قام -بعد ذلك- بشرح هذا المنهج، ثم بحث فيه "جون ستيوارت مِلْ" محتذيا حذو العرب، آخذا بكل ما توصلوا إليه، مرددا عباراتهم وأمثلتهم. وقد خطا المنهج التجريبي، بعد بيكون ومِلْ، خطوات مختلفة ومتعددة في عهدنا الحاضر... ولكن المسلمين ـ أو من تنبه ـ في تاريخ رواد الفكر الإنساني، إلى جوهره، واتخذوه أساسا لحضارتهم، وبهذا كانوا أساتذة الحضارة الأوربية الحديثة الأولين"[2].

لقد وظف المسلمون هذا المنهج وأفادوا به البشرية، وكانوا يوظفونه خدمة للمنفعة البشرية تحت توجيه الوحي، واستنارة بعالم الغيب، لم يدرسوا الظاهرة الطبيعية والإنسانية بمعزل عن خالقها، ولم ينهجوا نهج العقلانية الأوروبية التي تصورت أن الموضوعية تقتضي من الإنسان "أن يلغي ذاكرته وضميره ووجدانه وآماله وأحلامه باعتبارها أمورا تؤثر في عملية الإدراك وتشكل عائقا في طريق التلقي الموضوعي (...) وهذا أيضا من ميراث حركة الاستنارة التي قررت استبعاد أي عناصر غير مادية وثم استبعدت كل العناصر التي تتجاوز سطح المادة"[3].

ليس المدرس في مادة التربية الإسلامية في حاجة دائما لإثارة سؤالات الفرضية والملاحظة والتجريب شأن مدرس مادة الفيزياء أو الرياضيات؛ لأن هدفه ليس البحث عن حقائق دينية مجهولة يسعى لاستخراجها من حيز المجهول إلى حيز التجلي دائما، وإنما الشأن عنده التذكير، والتبصير، والمذكر المبصر يرجع إلى ما استقر من المسلمات بالفطرة والتعليم؛ من أجل إحيائها وبث الروح فيها لتصنع

---

[1] *Briffault: Makine of Humanity, p. 292* - نقلا عن علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط: (1404هـ -1984م)، ص 356.

[2] مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، ص 357.

[3] الثقافة والمنهج، 233-234.

الشخصية المسلمة في أبعادها العقلية والوجدانية والمهارية. إنه ينطلق من المسلمات وليس من الفرضيات.

فالمشكلة عنده رصد البون الحاصل بين القيمة المعيارية، والتصرف النسبي، الرهان عند المبصر تقويم ما اعوج من التصرف الذي ضعفت فعاليته بسبب النسيان، ونزغات الشيطان، والبعد عن بيئة الصلاح والاستقامة، فيجتهد لسد الفراغ، وردم الهوة وإرجاع الأحوال إلى نصابها من باب قوله تعالى: ﴿وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَىٰ تَنفَعُ الْمُؤْمِنِينَ﴾. [الذاريات:55].

ولذلك فإن الوضعية مشكلة هاهنا هي وضعية التهيئة لتقويم السلوك على قواعد الدين الإسلامي ومقاصده؛ بتشخيصه تشخيصا لافتا كاشفا لجوانب الخطر والشر المهددة لحياة المتعلم عاجلا وآجلا، ثم اقتراح الأسئلة الكفيلة برسم الحلول الناجعة لتجاوز نتائج التشخيص في ضوء وضعية البناء والتطبيق والاستثمار والتقويم والدعم، ومن خلال الأنشطة التعليمية، والقدرات والمهارات والمواقف المستهدفة في كل وضعية من تلك الوضعيات، ولسنا في حاجة هنا إلى الافتراض ولا إلى التجريب بقدر ما نحن في حاجة إلى التذكير والتبصير، بتصميم الأسئلة الإشكالية المحيطة بجوانب التوصيف والتصنيف والتوظيف.

توصيف الحالة المشخصة لواقع المتعلم الراصدة لتقصيره ومخالفته ونقصانه، ثم تصنيف طبيعة الإصابة وضبط محلها ودرجة خطورتها، ورصد ميدان الضعف فيها، ومعاينة موجبات تلك الإصابة، وهل هي لسوء فهم وجب تقويمه، أو غفلة استبدت وجب طردها، أو لزيغ في القلب بسبب شهوة استحكت وجب كسرها والتطهير منها. ثم يأتي مدخل التوظيف باستعمال الأسلوب الناجع لكل مشكل على حدة.

والأداة المعتمدة في هذه المعالجة نصوص الوحي الحاملة لمشكلات الإنسان كافة، الواصفة لها وصفا دقيقا شافيا كافيا، الحامية لرسائل الهدى المنهاجي الهادية للتي هي أقوم في ذلك كله، ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾. [سورة الإسراء:9].

الخاتمة

هذه محاولة لرصد جوانب القصور والاختلال التي انتابت الدرس الشرعي في السياق التربوي المعاصر، حينما اتجه جهد الفاعلين التربويين إلى صياغة مدخل الوضعية مشكلة بالاعتماد على الوثائق التروية المرجعية المعتمدة في منظومتنا التربوية، بالاستناد إلى التصورات والمفاهيم الرائجة في هذا الحقل التربوي. والملاحظ أن ما راكمناه من خلال الممارسة لم يخرج عن هذا الإطار المرجعي؛ فظلت المقاربة عندنا رهينة القالب المنهجي المنسجم مع طبيعة العلوم التجريبية التي ترصد المادة في تقلباتها الكمية والكيفية، من خلال الملاحظة والفرضية والتجريب ثم التعميم. ولقد وقف البحث هنا على جملة من الانزلاقات والمعوقات التي رافقت تجربة المدرسين للمواد الإسلامية خاصة، وللعلوم الإنسانية عامة؛ مما وجب التخلص.

ولقد خلصت الورقة إلى جملة من الحلول الناجعة لتجاوز تلك المعوقات أهمها:

ضرورة ضبط مفهوم الدرس الشرعي من حيث أسسه المعرفية، وعوالمه المنفتحة على الغيب والشهادة

اعتماد مدخل المعاني قبل المباني للتحرر من أغلال دراسة المادة، وتجاوز القوالب الشكلية التي تكبل عقل المدرس عن بلوغ مقاصد الدرس الشرعي الكامنة في النصوص والقواعد الشرعية.

ليس المدرس في مادة التربية الإسلامية في حاجة دائما لإثارة سؤالات الفرضية والملاحظة والتجريب شأن مدرس مادة الفيزياء أو الرياضيات؛ لأن هدفه ليس البحث عن حقائق دينية مجهولة يسعى لاستخراجها من حيز المجهول إلى حيز التجلي دائما، وإنما الشأن عنده التذكير، والتبصير، والمذكر المبصر يرجع إلى ما استقر من المسلمات بالفطرة والتعليم.

لائحة المصادر والمراجع المعتمدة

- القرآن الكريم

- أبجديات البحث في العلوم الشرعية، محاولة في التأصيل المنهجي، فريد الأنصاري، سلسلة الحوار 27. الطبعة الأولى دار الفرقان، الدار البيضاء (1417هـ 1997م).

- الاعتصام، أبو إسحاق الشاطبي، وبه تعريف العلامة المدقق السيد محمد رشيد رضا. مكتبة الرياض الحديثة. الرياض، مطبعة دار الفكر بدون تاريخ.

- أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، محمد الطاهر بن عاشور، دار السلام للطباعة والنشر، ودار سحنون للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة (1436هـ-2010م).

- تفسير التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر والدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان بدون تاريخ.

- الثقافة والمنهج، حوارات الدكتور عبد الوهاب المسيري، سوزان حرفي، دار آفاق معرفية متجددة، الطبعة السادسة.

- دراسات إسلامية، أمين الخولي، دار الكتب المصرية بالقاهرة، طبعة: 1966.

- الذكاءات المتعددة - التأسيس العلمي، عبد الواحد أولاد الفقيهي، تقديم: د. أحمد أوزي، من منشورات "مجلة علوم التربية"، العدد 30، ط.1، 2012.

- الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق وشرح: أبي الأشبال الشيخ احمد شاكر، بلا تاريخ.

- سيكولوجية الطفل - نظريات النمو النفسي، أحمد أوزي، من منشورات "مجلة علوم التربية"، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة، ط. 2، 2003.

- في المنهجية والحوار من سلسلة إسلاميات، رشدي فكار، مطبعة أكَدال الرباط، توزيع مكتبة وهبة، الطبعة الثانية 1983.

- معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، لعبد اللطيف الفاربي ومن معه، سلسلة علوم التربية، ع. 10/9، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط.1، 1994.

- معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، بتحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط: الأولى، (1411هـ/ 1991م).

- مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، علي سامي النشار. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط: (1404هـ -1984م).

- المنحى الاعتزالي في البيان وإعجاز القرآن، أحمد أبو زيد. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع بالرباط. الطبعة الأولى. (1986م).
- منظومة القيم المرجعية في الإسلام، محمد الكتاني، الناشر مركز الأبحاث والدراسات في القيم الرابطة المحمدية للعلماء، الطبعة الثانية 2011م.
- منهج التربية الإسلامية، محمد بن قطب بن إبراهيم، دار الشروق، الطبعة 16.
- الموافقات في أصول الشريعة، أبو إسحاق الشاطبي. تحقيق الشيخ عبد الله دراز. طبع ونشر وتوزيع دار الحديث القاهرة سنة (1427 هـ/ 2006م).
- موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية نموذج تفسيري جديد، عبد الوهاب محمد المسيري، دار الشروق القاهرة، الطبعة الأولى: 1999م.

التدريس بالوضعية المشكلة الدامجة ودوره في تحقيق التكامل والتداخل بين مداخل مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي

د. يوسف العلمي
باحث في العلوم الشرعية والتربوية

ملخص: منطلق هذا البحث يتجلى في تحقيق جودة تدريسية مادة التربية الإسلامية، وذلك بتنويع صيغ الاشتغال الديداكتيكي، والتركيز على الوضعية المشكلة الدامجة لأكثر من مدخل، باعتبارها تحقق محور التكامل والتداخل التربوي انطلاقا من السورة المقررة وقيمة "التوحيد" في مدخل التزكية، ثم ربط ذلك بباقي القيم التربوية والأخلاقية التابعة لهذه القيمة الأساس في باقي المداخل الأخرى. ومن تم يحاول البحث الإجابة عن مختلف التساؤلات المتفرعة عن هذا الموضوع، نلخصها في الإشكالية الآتية: كيف يمكن تدبير مداخل مادة التربية الإسلامية بالوضعية المشكلة الدامجة؟ وما دور ذلك في تحقيق التكامل والتداخل بين هذه المداخل؟

وتتجلى أهمية هذا الموضوع في كونه لا يشتغل على الوضعية المشكلة المعروفة؛ والتي في الغالب ترتبط بمدخل واحد من مداخل مادة التربية الإسلامية، بل بالاشتغال على الوضعية المشكلة الدامجة باعتبارها محطة هامة تبرز التكامل والتداخل التربوي بين المداخل الخمسة، وذلك باعتماد المنهج الاستقرائي والاستنباطي والمنهج الوصفي التحليلي في وصف وتحليل جزئيات هذا البحث ومناقشتها بما يحقق أهداف الموضوع ومقاصده.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة الدامجة، التربية الإسلامية، مداخل مادة التربية الإسلامية، التكامل والتداخل التربوي.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن فن التدريس يحتاج إلى بذل الجهد في البحث عن الطرق البيداغوجية والمقاربات التربوية المعاصرة، لتحقيق جودة الفعل الديداكتيكي، ولا شك أن من أهم ما يحقق هذه الجودة الاشتغال وفق وضعيات تعليمية تعلمية، ووضعها في سياق بيداغوجي مناسب للممارسة الديداكتيكية، ولا شك أن الوضعية المشكلة الدامجة تعد واحدة من أهم هذه الوضعيات التعليمية التعلمية، تتميز بانطلاقها من مشكل واقعي، يبذل فيه المتعلم قصارى جهده للوصول إلى الحل، مما يحدث خلخلة في تمثلاته المعرفية.

وتعد مادة التربية الإسلامية من أهم المواد الدراسية التي تستدعي الاشتغال وفق وضعية مشكلة، إما أن تكون هذه الوضعية مرتبطة بدرس أو بمدخل واحد، أو بمجموعة من المداخل، في محاولة تحقيق التكامل والتداخل التربوي بين مادة التربية الإسلامية وكفاياتها الممتدة من خلال علاقتها البيداغوجية بالمواد الدراسية الأخرى، أو على مستوى المادة بنفسها، وهذا لا يتحقق إلا بالعمل وفق وضعية مشكلة مركبة، تنفتح على أكثر من مدخل، باعتبار كل مدخل يخدم الآخر، مما يتحقق البعد المقاصدي لمادة التربية الإسلامية، والشريعة الإسلامية عموما.

ومن هذه الفكرة ينطلق التصور التربوي لهذا الموضوع، من خلال تحقيق الدور التربوي للوضعية المشكلة الدامجة، والمتمثل أساسا في تحقيق التكامل والتداخل بين مداخل مادة التربية الإسلامية.

أهمية الموضوع

تتجلى الأهمية التربوية لهذا البحث في كونه، يجمع بين موضوع يعتبر من المواضيع المعاصرة، وهو التدبير الديداكتيكي للدروس وفق وضعية مشكلة دامجة، في علاقته بمادة التربية الإسلامية ومداخلها الرئيسية على وجه الخصوص، في محاولة فعلية للبحث عن الدور البيداغوجي للوضعية المشكلة الدامجة، على مستوى تحقيق التكامل والتداخل بين مداخل مادة التربية الإسلامية، نظرا لعدم وجود كتاب أو دراسة اهتمت بهذا الموضوع على وجه الخصوص.

إشكالية البحث وأسئلته

تعد الوثائق التربوية الرسمية مؤطرة للممارسة الصفية والفعل الديداكتيكي، ولعل منهاج مادة التربية الإسلامية والأطر المرجعية المنظمة للامتحانات الإشهادية توحي إلى النظر لدروس مادة التربية الإسلامية نظرة شمولية متكاملة، من خلال التنزيل الديداكتيكي لمداخلها وفق رؤية تحقق التكامل والتداخل بينها، وهذا لا يتأتى إلا بتنويع الطرق والاشتغال وفق بيداغوجيات معاصرة، وطرق

ديداكتيكية تحقق جودة تدريسية هذه المادة، من ذلك الاشتغال بالوضعية المشكلة الدامجة، باعتبارها من أهم الطرق البيداغوجية التي تحقق هذا البعد التكاملي التداخلي لمداخل مادة التربية الإسلامية. ومنه تنطلق إشكالية هذا البحث، ويمكن صياغتها في الآتي:

كيف يمكن تدبير مداخل مادة التربية الإسلامية بالوضعية المشكلة الدامجة؟ وما دور ذلك في تحقيق التكامل والتداخل بين هذه المداخل؟

المنهج المعتمد

بما أن الموضوع يرتكز على التدبير الديداكتيكي للوضعية المشكلة الدامجة ودوره في تحقيق التكامل والتداخل بين مداخل مادة التربية الإسلامية، فسيتم الاعتماد في دراسته وتحليله على المناهج الآتية:

المنهج الاستقرائي والاستنباطي: من خلال جمع المادة العلمية والوقوف عند النصوص والأقوال ذات الصلة بالوضعية المشكلة عموما وعلاقتها بمداخل مادة التربية الإسلامية خصوصا، واستنباطها لتكون مفيدة من حيث المعنى والمبنى.

المنهج الوصفي التحليلي: يمكن اعتماده وصف وتحليل جزئيات من الموضوع تقتضي ذلك، سواء على مستوى المراجع الخاصة بالتربية، أو الوثائق البيداغوجية المناسبة للموضوع.

خطة البحث

نظرا إلى طبيعة الموضوع وإشكاليته وأهميته والأهداف المرجوة، تم تقسيم البحث إلى:

مقدمة: تتضمن إشكالية الموضوع وأهميته والمنهج المعتمد وخطة البحث.

المبحث الأول: الوضعية المشكلة الدامجة ومداخل مادة التربية الإسلامية: دراسة في المفهوم والعلاقة.

المبحث الثاني: تحقيق التكامل والتداخل التربوي من خلال اعتماد الوضعية المشكلة الدامجة في تدريسية مادة التربية الإسلامية.

خاتمة: تتضمن ملخصا مختصرا لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث، بالإضافة إلى بعض التوصيات.

المبحث الأول: الوضعية المشكلة الدامجة ومداخل مادة التربية الإسلامية: دراسة في المفهوم والعلاقة

تعد الوضعية المشكلة كل وضعية تعليمية-تعلمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها. الشيء الذي يجعله يفقد توازنه ويشعر بالحيرة والحاجة إلى بذل جهده وإدماج وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة.[1] أو هي وضعية يعدها المدرس لأفراد الفصل تتضمن عائقا ولعزا محيرا، مما يجعل المتعلم يستفرغ جهده من أجل البحث عن الحل[2].

وبالنظر إلى ذلك فالوضعية المشكلة تشتمل على عدة صعوبات، هذه الصعوبات قد تكون مرتبطة بدرس واحد أو بعدة دروس أو مداخل، فالمتعلم يحاول بذلك بذل كل الجهد، حيث إن الجهد قد يتضاعف حينما ينتقل المتعلم من مدخل إلى آخر، فقد يبدو له أنه قد تمكن من الوصول إلى الحل، لكن بمجرد انتقاله إلى مدخل آخر يزيد الأمر تعقيدا، مما يحدث تشويقا له في محاولة معالجة الوضعية على شموليتها، وهذا بالتحديد ما تقصده الوضعية المشكلة الدامجة، وهذا الفعل يمكن تنزيله في مختلف المواد الدراسية عموما، ومادة التربية الإسلامية على وجه الخصوص.

وبالرجوع إلى تعريف مادة التربية الإسلامية باعتبارها مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية، وسياقه الاجتماعي والثقافي.[3] أو هي مجموعة الأصول الخاصة ببناء الإنسان المسلم والواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة والآراء والتطبيقات التربوية التي ترعاها الجهود الفردية والجماعية في أي مكان أو زمان بهدف بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة التي تعمل لخير دنياها وآخرتها[4].

نجد أن تحقق الحاجات الدينية للمتعلم مرتبط بالجوانب المعرفية والوجدانية والقيمية، كما أنها طريق لبناء شخصية المتعلم الإسلامية المتكاملة، وهذا لا يتأتى إلا بالاشتغال وفق مقاربات تربوية معاصرة، تعتمد أساسا الاشتغال وفق وضعيات تعليمية تعلمية، منطلقة من سياق اجتماعي ثقافي، وفق حاجات المتعلم ومستواه العمري والمعرفي.

ومن أهم الكفايات الواجب تحققها لدى المتعلمين في نهاية السنة نجد مثلا في السنة الأولى من سلك الباكالوريا: "يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى من سلك الباكالوريا، قادرا على حل وضعية مشكلة

---

[1] المعين في التربية، العربي اسليماني، المطبعة والوراقة الوطنية بمراكش، الطبعة 19: 2016، ج1، ص 136.

[2] مصطلحات تربوية وديداكتيكية، يوسف العلمي، مكتبة قرطبة بوجدة، الطبعة الأولى، 1443هـ/2022م، ص 69.

[3] منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوص، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص 07.

[4] معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي- إنجليزي عربي، أ.د حسن شحاتة وأ.د زينب النجار، مراجعة أ.د حامد عمار، الطبعة الأولى 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية، ص 98.

مركبة ودالة بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن الكريم (سورة يوسف)، وتمثلاته الخاصة بالإيمان والعلم والفلسفة وعمارة الأرض ومعارفه حول سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وشمائله وهديه توقيرا ومحبة واقتداء، مستدمجا التمثلات المتعلقة بفقه الأسرة (زواج، طلاق، رعاية الأطفال...) استيعابا واستجابة لقيم حقوق الله والنفس والغير والبيئة وما يرتبط بمبادئ الانخراط والمبادرة والسلوك الإيجابي[1].

فما نص عليه المنهاج هو الاشتغال بوضعية مشكلة مركبة ودالة، بمعنى أنه لا بد من أن تكون الوضعية شاملة لأكثر من مدخل، لتحقيق المطلوب من المداخل جميعها.

ولذلك نجد مجموعة من الوثائق التربوية تدعو إلى ضرورة التكامل بين مختلف المواد الدراسية عموما، ويفهم من ذلك تحقيق التكامل على مستوى المادة الواحدة، من ذلك مادة التربية الإسلامية.

حيث دعا المنهاج الخاص بها إلى: اعتماد مبدأ التنسيق والتكامل بين مختلف المواد لتحقيق كفايات التعلم ومواصفات التخرج، واعتماد مبدأ التوازن والمقاربة الشمولية التي تراعي التوازن بين مختلف الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية. بل وأكد على أن استراتيجية في مراجعة المناهج والبرامج لتصحيح النواقص الملحوظة في الكتاب الأبيض ومنها الاختلالات التي تشوب ضعف الانسجام في منهاج مادة التربية الإسلامية[2].

وقد جاء الاهتمام بالكفايات لتحقيق مجموعة من الرهانات، من ذلك: تحقيق التكامل والتداخل والامتداد بين المواد الدراسية، والتركيز على مخرجات المنهاج الدراسي بدل الأهداف الجزئية المنعزلة....[3]

وأكد عليه القانون الإطار كذلك بقوله: "اعتماد منهجية تفاعل المعارف وتكامل التخصصات، لتحقيق مرونة وتناسق أكبر في التعلمات والتكوينات"[4].

ومنه كان لا بد من اعتماد المنهاج الدراسي الخاص بمادة التربية الإسلامية على هذه المقاربة التكاملية، من خلال تنوع المداخل وشموليتها لمختلف الجوانب الدينية التي يطلبها الشارع، وهذه المداخل هي:

---

[1] منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 19.

[2] منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 03 بتصرف.

[3] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، مادة علوم الحياة والأرض، غشت 2009م، ص 37.

[4] قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 28، ص 17.

التزكية[1]: يقصد بها تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد هللا تعالى وتعظيمه ومحبته، وذلك بدوام مناجاته من خلال تلاوة القرآن، والاتصال به وتعرف قدرة هللا وعظمته قصد ترسيخ قيمة التواضع لدى المتعلم (ة)، لقوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلذِے بَعَثَ فِے ٱلۡأُمِّيِّـۧنَ رَسُولاً مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمۡ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبۡلُ لَفِے ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ﴾ (سورة الجمعة الآية 02).

الاقتداء[2]: يقصد به معرفة رسول الله صلى الله عليه وسلم من خلال وقائع السيرة وشمائله وصفاته الخلقية والخلقية باعتباره النموذج البشري الكامل قصد محبته واتباعه والتأسي به لنصرته وتعظيمه وتوقيره. لقوله تعالى: ﴿لَّقَدۡ كَانَ لَكُمۡ فِے رَسُولِ ٱللَّهِ إِسۡوَةٌ حَسَنَةٞ لِّمَن كَانَ يَرۡجُواْ ٱللَّهَ وَٱلۡيَوۡمَ ٱلۡأٓخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرٗا﴾ (سورة الأحزاب الآية 21).

الاستجابة[3]: ويقصد بها تطهير الجسم والقلب لتأهيل المؤمن لعبادة الله وشكره بالذكر والدعاء بهدف تزكية الروح لتحقيق الفلاح في الدنيا والآخرة، لقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَجِيبُواْ لِلهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمۡ لِمَا يُحۡيِيكُمۡۖ وَاعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَحُولُ بَيۡنَ ٱلۡمَرۡءِ وَقَلۡبِهِۦ وَأَنَّهُۥٓ إِلَيۡهِ تُحۡشَرُونَۖ﴾ (سورة الأنفال الآية 24).

القسط[4]: وهو كل ما تعرف عليه المتعلم من الحقوق: حق الله في التعظيم والتزيه، وحق النفس في التربية والتهذيب، وحق المخلوقات في الإصلاح والرعاية، وحق الخلق في الرحمة والنفع والنصح، وغاية هذه الحقوق الوصول بالفرد إلى التعامل الإيجابي مع كل ما خلق الله من الكائنات وذلك برعاية حقوقها والعناية بها قصد إصلاح أحوالها وفق منظور الرحمة والرعاية. لقوله تعالى: ﴿لَقَدۡ اَرۡسَلۡنَا رُسُلَنَا بِالۡبَيِّنَٰتِ وَأَنزَلۡنَا مَعَهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَالۡمِيزَانَ لِيَقُومَ ٱلنَّاسُ بِالۡقِسۡطِۖ﴾ (سورة الحديد الآية 24).

الحكمة[5]: يقصد به إصلاح النفس وتهذيبها والسمو بها وتطهيرها وفق توجهات الشرع، بما يرفع الفرد إلى مستوى الإيجابية والمبادرة بالأعمال الصالحة للتقرب إلى ربه، ولتعميم النفع وتجويد الأعمال وفق قيم الرحمة والتضامن والمبادرة. لقوله تعالى: ﴿يُوتِے ٱلۡحِكۡمَةَ مَنۡ يَّشَآءُۚ وَمَنۡ يُوتَ ٱلۡحِكۡمَةَ فَقَدۡ اُوتِيَ خَيۡرٗا كَثِيرٗاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلۡالۡبَٰبِۗ﴾ (سورة البقرة الآية 268)، وقوله تعالى: ﴿وَلَا تُفۡسِدُواْ فِے ٱلۡاَرۡضِ بَعۡدَ إِصۡلَٰحِهَا﴾ (سورة الأعراف الآية 55)، وقوله تعالى: ﴿وَابۡتَغِ فِيمَآ ءَاتِيٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡاٰخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ

[1] منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 09.
[2] منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 09.
[3] منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 09.
[4] منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 09.
[5] منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 09.

مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَۖ وَلَا تَبۡغِ ٱلۡفَسَادَ فِي ٱلۡأَرۡضِ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُفۡسِدِينَ﴾ (سورة القصص الآية 77).

نلحظ من خلال ذلك أن كل مدخل إلا وله خصوصياته الدينية الواجب تربية المتعلمين عليها، إلا أنها جميعها لا تحقق المطلوب إلا بالاشتغال وفق وضعيات تعليمية تعلمية، تنطلق من مشكلات مركبة مرتبطة بكل مدخل على حدة، ثم محاولة ربط جميع المداخل بموضوع واحد يرتبط أساسا بقيمة التوحيد باعتبارها القيمة الكبرى التي ينص عليها المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية، وهو ما سيتم بسطه في المحور الموالي.

المبحث الثاني: تحقيق التكامل والتداخل التربوي من خلال اعتماد الوضعية المشكلة الدامجة في تدريسية مادة التربية الإسلامية

إن المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية يوجه المدرس إلى ضرورة الربط بين قيمة أساسية وهي: "التوحيد"، ثم تأتي القيم الأخرى باعتبارها قيما تابعة لها، ولا يستقيم حال المتعلم على المنهج الصحيح إلا بالانطلاق من هذه القيمة وترسيخها في نفسه، وهذا ما يجده حاضرا في كل الدروس الخاصة بمدخل التزكية "عقيدة"، من خلال ربط ذلك بالقرآن الكريم باعتبارها الدستور المؤطر للفعل الديداكتيكي، وربط آياته بقيمة التوحيد أولا، ثم بعد ذلك السعي إلى تحقيق القيم الأخرى من خلال المداخل الأربعة المتتالية: الاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة.

ويمكن أن نمثل للمقاربة التكاملية التداخلية الشمولية التي ينبغي الحرص على تنزيلها في تدريس مدخل واحد، وهو مدخل التزكية "عقيدة" بالآتي:[1]

ننطلق من الشطر الأول من سورة "يوسف" من قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ يَجۡتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِن تَأۡوِيلِ ٱلۡأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعۡمَتَهُۥ عَلَيۡكَ وَعَلَىٰٓ ءَالِ يَعۡقُوبَ كَمَآ أَتَمَّهَا عَلَىٰٓ أَبَوَيۡكَ مِن قَبۡلُ إِبۡرَٰهِيمَ وَإِسۡحَٰقَۚ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٞ﴾ (سورة يوسف الآية 06)، وقوله تعالى: ﴿وَأَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡهِ لَتُنَبِّئَنَّهُم بِأَمۡرِهِمۡ هَٰذَا وَهُمۡ لَا يَشۡعُرُونَ﴾ (سورة يوسف الآية 15) ، فاجتباء واصطفاء سيدنا يوسف دليل على قوة إيمانه، وفي الآية الثانية دليل على أن الغيب من اختصاص الله ويطلع عليه من يشاء من عباده من ذلك الأنبياء والرسل كما حدث مع سيدنا يوسف عليه السلام، لذلك جاء درس "الإيمان والغيب"، فالغيب والإيمان كلاهما مرتبطان بتوحيد الله تعالى، أي أننا لا يمكننا الحديث عن إيمان بالغيب دون توحيد لله تعالى، لذلك كان المنطلق من هذا الدرس من أجل الربط بينه وبين الدروس الأخرى. بينما نربط بين درس "الإيمان والغيب"

[1] النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بالتعليم المدرسي، سلسلة ندوات وأيام دراسية 19 -المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق، تنسيق: يوسف لوكيلي وحمزة شرعي، تقديم: حسن قايدة، ص 625.

بدرس "الإيمان والعلم" بالآية السابقة من خلال إبراز أهمية العلم الذي مكن يوسف عليه السلام من تفسير الرؤى بفضل الله تعالى عليه، لبلوغ يوسف عليه السلام درجة الإيمان، بل ودرجة الإحسان. وباستحضار تمكين الله تعالى ليوسف عليه السلام في الأرض وحكمته في تدبير وحفظ خزائن مصر (الإيمان والفلسفة). كما أن العلم والحكمة من أهم الأسس التي تدفع المسلم لمعرفة حقيقة أمانة الاستخلاف في الأرض والسعي للإصلاح فيها وعدم الإفساد، استحضارا لمراقبة الله تعالى (الإيمان وعمارة الأرض).

أما على مستوى التكامل والتداخل بين المداخل الخمسة، يمكن التمثيل لذلك بالآتي:[1]

ففي السنة الثانية باكالوريا مثلا ننطلق من السورة المقررة وهي سورة "يس"، من قول الله تعالى في الشطر الأول، ﴿لَقَدْ حَقَّ ٱلْقَوْلُ عَلَىٰٓ أَكْثَرِهِمْ فَهُمْ لَا يُومِنُونَ﴾ (سورة يس الآية 07)، فهؤلاء المعرضون عن رسالة النبي صلى الله عليه وسلم يعتقدون أن من حريتهم الكفر بالله تعالى، لذلك جاء الدرس الأول حول "التوحيد والحرية"، فالحرية الحقيقية هي التي تكون داخلة في توحيد الله تعالى ولا تخرج عن نطاقه حتى لا تضر بالنفس وبالغير، وإذا تحقق التوحيد والحرية في نطاقه تحقق الإيمان بالله وإذا تحقق الإيمان الكامل بالله تعالى تحقق الإيمان بالرسول صلى الله عليه وسلم، لذلك جاء درس: "إكمال الدين ووفاة النبي صلى الله عليه وسلم" ليربطنا بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم ومعرفة وقائع ختامية منها وهي وفاته صلى الله عليه وسلم، والإيمان بالله وبرسوله يقتضي بنا الاستجابة لأمرهما من ذلك ما يتعلق بمعرفة خصائص الدين الإسلامي، لذلك جاء درس: "خصائص الشريعة الإسلامية"، والمؤمن بالله وبرسوله والمستجيب لأمرهما هو الذي يعتز بدينه ويتصور الحرية تصورا في إطار الشرع الحكيم وضوابطه، لذلك جاء درس: "حق الله: الاعتزاز بالإسلام" في مدخل القسط، ودرس: "التصور الإسلامي للحرية" في مدخل الحكمة، وبالتالي نلاحظ التكامل قد تحقق من خلال الربط بين كل هذه الدروس على اختلاف عناوينها ومحتوياتها، ويجمعها دائما توحيد الله باعتباره قيمة أساسية عليها تبنى كل القيم في الدروس التابعة لها.

وقد نص المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية على قدرة المتعلم على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة...[2] لتحقيق باقي المداخل الأخرى، وجعل المتعلم متمكنا على المستوى المعرفي والمهاري والإبداعي، متشبعا بقيم الإسلام وجدانيا.

---

[1] التكامل في المنهاج الدراسي المغربي –قراءة وصفية في منهاج مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، يوسف العلمي، المجلة الفكرية للتكامل المعرفي، العدد: 2، ص 285-286.

[2] منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 19.

وقد أشار إلى ذلك الإطار المرجعي بقوله: "تمكين المتعلم من تحقيق كامل إمكانياته عبر أفضل تملك للكفايات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والوجدانية والإبداعية"[1].

كما أن تحقيق الكفايات يعني تحقيق تشبع المتعلم بالقيم الإسلامية، على أساس أن تربية المتعلم على القيم من أهم ما دعت إليه الوثائق التربوية المغربية، حيث نجد تركيز المناهج التربوية للمواد الدراسية والأنشطة الأخرى على التزامها بالمدخل البيداغوجي المعتمد في الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجيهات التربوية والمتمثل في تربية المتعلم على القيم، وتنمية كفاياته، وتربيته على الاختيار واتخاذ القرار في اختيار المفاهيم والأنشطة البيداغوجية وتعزيز ترسيخ الهوية المغربية والاعتزاز بها لدى المتعلم؛ وترسيخ هذه الهوية بمختلف أبعادها وروافدها، تتميز بحرصها على تفتح المتعلم على بيئته الطبيعية والبشرية، وإعداده لتفهم الاختلاف في جميع مجالات الأنشطة الإنسانية، والتعامل إيجابا مع الآخرين[2].

وقد حثت الوثائق التربوية المغربية على تنويع طرق تقديم المضامين والمعارف وفق المقاربات الحديثة، من ذلك ما جاء في الكتاب الأبيض: من مبادئ تنظيم البرامج الدراسية تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف...[3].

وجاء في القانون الإطار: "...تنويع وملاءمة المقاربات البيداغوجية في ممارسة أنشطة التدريس والتكوين والتعلم..."[4].

وتنويع طرق التدريس وأساليبه وفق المقاربات الحديثة يكون من خلال تنويع الاشتغال على الوضعيات التعليمية التعلمية، وتعتبر الوضعية المشكلة من أهم الوضعيات التي تعطي معنى للتعليم والتعلم، وهذه الوضعيات تستدعي من المدرس بذل الجهد من أجل اختيار أجودها بما يحقق جودة العملية التعليمية التعلمية، وليس الاشتغال بوضعيات الانطلاق الجاهزة الواردة في الكتاب المدرسي[5] .

---

[1] قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 02، ص 04.

[2] ينظر: الكتاب الأبيض، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، 1423هـ/2002، ج2 ص 133 بتصرف.

[3] الكتاب الأبيض، م.س، ج1 ص 14 بتصرف.

[4] قانون إطار 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 28، ص 17.

[5] ينظر نموذج على ذلك: الكتاب المدرسي: "في رحاب مادة التربية الإسلامية للسنة الأولى باكالوريا" -مزايا وملحوظات-، يوسف العلمي، مسالك التربية والتكوين، المجلد 6، العدد: 1، 2023، ص 21.

لذلك سنحاول ربط المداخل الخمسة بوضعية مشكلة دامجة خاصة بمستوى الثانية باكالوريا، وذلك وفق التخطيط الديداكتيكي الآتي:[1]

بسم الله الرحمن الرحيم

مديرية:..... **مادة: التربية الإسلامية**

ثانوية:..... **المستوى: ثانية باكالوريا**

الكفايات الأساسية:

يتوقع في نهاية هذه المرحلة أن يكون المتعلم قادرا على حل وضعيات مشكلة ودالة موظفا مكتسباته المرتبطة بالقرآن الكريم (سورة يس: الشطر الثاني والثالث) وتمثلاته المتعلقة بترسيخ الاعتقاد في الله محبة وتعظيما ودحض أوهام الملحدين، ومعارفه حول الرسول صلى الله عليه وسلم باعتباره نموذجا للكمال البشري، وأن يدمج ما اكتسبه من معارف حول مقاصد الشريعة الإسلامية والقيم المتعلقة بحق النفس: التوسط والاعتدال، وما يرتبط بذلك من قيم وممارسات تعبر عن الانخراط والمبادرة والسلوك الإيجابي "الرحمة والرفق".

الدروس المقررة في هذه المرحلة:

-السورة المركزية: سورة يس (الشطران الثاني والثالث)؛

-مدخل التزكية: الإلحاد بين الوهم والحقيقة؛

-مدخل الاقتداء: محمد صلى الله عليه وسلم نموذج الكمال البشري؛

-مدخل الاستجابة: مقاصد الشريعة الإسلامية؛

-مدخل القسط: حق النفس: التوسط والاعتدال؛

-مدخل الحكمة: الرحمة والرفق.

الوضعية المشكلة:

[1] ديداكتيك التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة، الطبعة الأولى 2020م، ص 38.

نظم نادي القيم التربوية والأنشطة الثقافية بمؤسستك ندوة علمية حول موضوع المقاصد الشرعية ونفي الإلحاد، وأثناء النقاش، قال ياسر: جاء في كلامكم أن المصالح من باب **الرحمة والرفق** بالعباد، لكن مثل هذه الصفات لا يمكن مراعاتها مع جميع الناس نظرا لاختلاف نوع الذنب المرتكب، وقالت عبير: و**التوسط والاعتدال** الذي أشرتم إليه منهج عرف حديثا وفرضته الظروف المعاصرة ولا ينبغي أن ينسب إلى الشرع دائما. وقالت هند: تقولون إن **مقاصد الشريعة الإسلامية** هدفها تحقيق مصالح الناس فأي مصالح تتحدثون عنها ونحن أمام تكاليف إسلامية شاقة وعسيرة. وقال خالد: مما نعلمه أن الشخص النموذجي هو الذي يقتدى به فإذا كان النبي عليه السلام معرضا للخطأ فكيف نقول إنه **نموذج للكمال البشري**. وتدخل سعيد قائلا: فحتى الأدلة التي ذكرتم لا تنفي **الإلحاد** ولا ترد على الملحدين وهذا ما يدفعنا إلى الشك في حقيقة هذا الدين...

الأسناد:

-قال صلى الله عليه وسلم: "ارْحَمُوا مَنْ فِي الأَرْضِ يَرْحَمْكُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ" [رواه أبو داود].

-قال صلى الله عليه وسلم: "مَنْ يُحْرَمِ الرِّفْقَ يُحْرِمِ الخيْرَ كُلَّهُ" [رواه مسلم].

-قال تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا﴾ [البقرة: 142].

-عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إِنَّ الدِّينَ يُسْرٌ، وَلَنْ يُشَادَّ الدِّينَ أَحَدٌ إِلاَّ غَلَبَهُ" [رواه الشيخان].

-قال تعالى: ﴿يُرِيد اللَّه بِكُمْ الْيُسْر وَلَا يُرِيد بِكُمْ الْعُسْر﴾ [البقرة: 184].

-قال تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: 04].

-قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب: 21].

-قال تعالى: ﴿وَآيَةٌ لَهُمُ الأَرْضُ الْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَاهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَاكُلُونَ﴾ [يس: 32].

-قال تعالى: ﴿وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ﴾ [يس: 36].

-قال تعالى: ﴿وَآيَةٌ لَهُمُ أَنَّا حَمَلْنَا ذُرياتهم فِي الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ وَخَلَقْنَا لَهُمْ مِن مِثْلِهِ مَا يَرْكَبُونَ وَإِنْ نَشَأْ نُغْرِقْهُمْ فَلَا صَرِيخَ لَهُمْ وَلَا هُمْ يُنْقَذُونَ إِلَّا رَحْمَةً مِنَّا وَمَتَاعًا إِلَى حِينٍ﴾ [يس: 40-42].

المَهَمَّات:

بعد تحليل الوضعية للمتعلمين من خلال بسطها وقراءتها وشرحها يقوم المتعلمون بـ:

-**المَهَمَّة الأولى**: الاشتغال بالمجموعات: استخراج الحدث الرئيسي والمواقف المختلفة والمشكلة من الوضعية.

-**المَهَمَّة الثانية**: الاشتغال بالمجموعات: شرح مفردات الشطر القرآني من سورة "يس" من خلال بعض التفاسير المختلفة، واستخلاص المضامين والأحكام والقيم والعبر والدروس المستفادة منه.

-**المَهَمَّة الثالثة**: تقديم ندوة علمية ومناقشتها حول موضوع: الإلحاد بين الوهم والحقيقة.

-**المَهَمَّة الرابعة**: العمل بالمجموعات من خلال الرجوع إلى قول خالد.

-**المهمة الخامسة**: ما المستفاد من السند الخامس؟

-**المهمة السادسة**: بالرجوع إلى السند الثالث، هل الوسطية والاعتدال منهج رباني أم منهج فرضه العصر؟

-**المهمة السابعة**: من السندين الأول والثاني ما الفرق بين الرحمة والرفق؟

ويدبر الدرس بالوضعية المشكلة الدامجة بالطريقة نفسها التي يدبر بها درس بوضعية مشكلة واحدة، إلا أن هناك بعض الاختلافات يمكن الإشارة إليها في الآتي:[1]

في الحصة الأولى للوضعية المشكلة الدامجة: يقتصر المدرس على الوضعية المشكلة الدامجة من خلال استخراج المتعلمين للحدث أو الأحداث الرئيسية والمواقف المختلفة والمشكلة أو المشاكل التي تثيرها الوضعية، والتعاقد مع المتعلمين على أساس الاشتغال بهذه الوضعية من خلال خطاطة تبرز العلاقة ما بين الدروس المراد مناقشتها وتدريسها بتأطير السورة المقررة.

بعد حصص الشطر القرآني شرحا وفهما ومناقشة واستخلاصا للأحكام والقيم والعبر والدروس المستفادة، ينتقل المدرس إلى المدخل الموالي من خلال البدء بآخر مشكلة في الوضعية (مدخل التزكية) بنفس الطريقة التي ذكرنا بخصوص وضعية مشكلة لدرس واحد، ومحفزا المتعلمين من أجل الوصول إلى الحل وتعقيد ذلك كلما انتقل إلى مدخل آخر، مما يدفع المتعلمين تشويقا للدرس المقبل، ليتم حل كل المشاكل بالسورة القرآنية المقررة والأسناد المختارة لذلك، وما تم مناقشته في الدروس عند الوصول إلى بداية الوضعية (مدخل الحكمة).

[1] ديداكتيك التربية الإسلامية، م.س، ص 67.

الأسناد: تتكون الأسناد من آيات وأحاديث وأقوال صحيحة منتقاة يمكنها أن تزيد من تعقيد المشكلة كلما اقترب المتعلمون من الحل، ويمكن أن تساعد المتعلم أيضا في عملية التحليل والمناقشة وتمحيص الفرضيات.

المهمات: يشتغل المتعلمون بالمهمات التي يختارها المدرس لغرض إغناء الدرس بالمناقشة، ويفضل اختيار مهمات مناسبة لكل درس يمكن الاشتغال عليها اشتغالا جماعيا.

ويلاحظ من خلال ما سبق أن الوضعية المشكلة الدامجة، تنظر إلى المداخل الخمسة نظرة شمولية، تنطلق من واقع المتعلمين وحاجاتهم ومستواهم العمري والمعرفي، وذلك تأطيرا بالسورة القرآنية المقررة، واعتمادا على قيمة "التوحيد"، ثم محاولة الانتقال في معالجة الوضعية من مشكل لآخر، وفقا لترتيب المداخل، ليصل المتعلم في نهاية الوضعية إلى إدراك أن الدروس الخاصة بمادة التربية الإسلامية وحدة تربوية متكاملة ومتداخلة، كل درس يخدم الدرس الآخر، وأن الإسلام دين متكامل، منفتح على جميع الوقائع، يلبي حاجات المكلف، ويسعى لتحقيق المقاصد الكبرى للشريعة الإسلامية، مما يمكننا من القول أن البحث عن الجودة داخل مادة التربية الإسلامية، تحقق هذه الرؤية التكاملية، إلا أن الجهود ينبغي أن تتضاعف من مختلف مدرسي هذه المادة، للرقي بها نحو الأفضل، وبناء المتعلم بناء تربويا سليما على المستوى العقدي والمعرفي والمهاري والوجداني، من خلال الاشتغال بالوضعيات المشكلة الدامجة لما لها من دور فعال في تحقيق الكفايات المنشودة.

خاتمة

وفي ختام هذا البحث، لا يسعنا إلا أن نلخص أهم نتائجه في العناصر الآتية:

إن الوضعية المشكلة الدامجة هي كل وضعية تعليمية تعلمية ترتبط بأكثر من درس أو مدخل، وتتضمن ألغازا محيرة، تدفع المتعلم لبذل الجهد واستفراغ الوسع للبحث عن الحل.

إن الوضعية المشكلة الدامجة من أهم ما نص عليه المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية من خلال الاشتغال بوضعية مشكلة مركبة ودالة، بمعنى أنه لا بد من أن تكون الوضعية شاملة لأكثر من مدخل، لتحقيق المطلوب من المداخل جميعها.

إن مداخل مادة التربية الإسلامية التي نص عليها المنهاج الخاص بها هي: التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة، وهي مداخل لها خصوصياتها المختلفة، لكن أهدافها واحدة، ولا تحقق هذه الأهداف التربوية إلا بالاشتغال وفق وضعيات مشكلات مركبة مرتبطة بكل مدخل على حدة، لربط المتعلم بقيمة التوحيد الأساسية ثم باقي القيم الأخرى التابعة لها، وفق رؤية تكاملية تداخلية تسهم في جودة تدريسية مداخل مادة التربية الإسلامية وفق منهاج التربوي.

أن التكامل والتداخل بين مداخل مادة التربية الإسلامية هدف أساس تحققه الوضعية المشكلة الدامجة باعتبارها من أهم الوضعيات التي تعطي معنى للتعليم والتعلم.

أن الوضعية المشكلة الدامجة، تنظر إلى المداخل الخمسة نظرة شمولية، وذلك تأطيرا بالسورة القرآنية المقررة، واعتمادا على قيمة "التوحيد"، ثم محاولة الانتقال في معالجة الوضعية من مشكل لآخر، وفقا لترتيب المداخل، ليصل المتعلم في نهاية الوضعية إلى إدراك أن الدروس الخاصة بمادة التربية الإسلامية وحدة تربوية متكاملة ومتداخلة، كل درس يخدم الدرس الآخر، وأن الإسلام دين متكامل.

أن تنويع طرق التدريس وفق المقاربات التربوية المعاصرة اعتمادا على الوضعية المشكلة المركبة يعطي معنى للتعلم ويساهم في تحقيق التعلم الفعال في تدريسية المواد الدراسية عموما، والتربية الإسلامية خصوصا، مما يجعل الجودة حاضرة في المنظومة التربوية المغربية.

توصيات:

من أهم التوصيات التي من الواجب التنبيه لها في هذا البحث:

البحث في شمولية مادة التربية الإسلامية وتكاملها من خلال الاجتهاد في إعداد نماذج تربوية تبرز هذا التكامل والتداخل.

ضرورة الاشتغال على وضعيات مشكلة مركبة واستحضار التدبير الديداكتيكي لها في الممارسة الصفية في تدريسية مادة التربية الإسلامية خصوصا.

تنظيم ندوات وأنشطة علمية تعنى بالوضعية المشكلة الدامجة وتوظيفها في تدريسية مادة التربية الإسلامية.

إنشاء مواقع ومنصات إلكترونية هدفها البحث عن طرق وأساليب تدريس مادة التربية الإسلامية من خلال تنويع العرض الديداكتيكي والسعي في تحقيق جودة تدريسيتها.

لائحة المصادر والمراجع

- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، مادة علوم الحياة والأرض، غشت 2009.

- التكامل في المنهاج الدراسي المغربي –قراءة وصفية في منهاج مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، يوسف العلمي، المجلة الفكرية للتكامل المعرفي.

- ديداكتيك التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة، الطبعة الأولى 2020.

- قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

- الكتاب الأبيض، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، 1423هـ/2002.

- الكتاب المدرسي: "في رحاب مادة التربية الإسلامية للسنة الأولى باكالوريا" -مزايا وملحوظات-، يوسف العلمي، مسالك التربية والتكوين.

- مصطلحات تربوية وديداكتيكية، يوسف العلمي، مكتبة قرطبة بوجدة، الطبعة الأولى، 1443هـ/2022.

- معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي- إنجليزي عربي، أ.د حسن شحاتة وأ. د زينب النجار، مراجعة أ.د حامد عمار، الطبعة الأولى 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية.

- المعين في التربية، العربي اسليماني، المطبعة والوراقة الوطنية بمراكش، الطبعة 19: 2016.

- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوص، مديرية المناهج، يونيو 2016.

- النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بالتعليم المدرسي، سلسلة ندوات وأيام دراسية 19 -المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق-، تنسيق: يوسف لوكيلي وحمزة شرعي، تقديم: حسن قايدة.

الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي بالسلك الابتدائي

مادة التربية الإسلامية أنموذجا

د. محمد علي الدراوي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

ملخص البحث: يستعرض هذا البحث دور الوضعية المشكلة في تفعيل المقاربة بالكفايات داخل مادة التربية الإسلامية، باعتبارها مدخلا بيداغوجيا لإكساب المتعلمين كفايات مركبة عبر مواجهة مشكلات واقعية ذات دلالة. ويبرز البحث التباين بين التأطير النظري للوضعية المشكلة في الوثائق التربوية الرسمية، والتطبيق العملي لها في أنشطة الكتاب المدرسي، خاصة في المقطع التقويمي. كما يدعو إلى توظيف فعال وواع لهذه الوضعيات، يراعي السياق السوسيوثقافي للمتعلمين، ويعزز قدراتهم التحليلية. ويخلص إلى ضرورة إعادة النظر في بناء أنشطة الكتاب المدرسي وفق رؤية تكاملية تستثمر الوضعية المشكلة لبناء كفايات وظيفية ذات معنى.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة، الكفايات، التربية الإسلامية، المقاربة بالكفايات، الوثائق الرسمية، التقويم، الكتاب المدرسي، التعليم الابتدائي، التعلمات ذات المعنى، الفعل البيداغوجي.

مقدمة

يشهد الحقل التربوي ببلادنا، منذ نهاية القرن العشرين، تحولات عميقة مست مختلف مكوناته وممارساته، في ظل مطالب متزايدة بمدرسة جديدة قادرة على إعداد متعلمين يمتلكون الكفايات اللازمة لمواجهة تعقيدات الحياة المعاصرة وسوق الشغل المتغير باستمرار. وقد جاء هذا التحول استجابة لتحولات مجتمعية واقتصادية وثقافية أفرزت نماذج بيداغوجية جديدة، من أبرزها مقاربة التدريس بالكفايات، التي تسعى إلى جعل المتعلم فاعلاً في بناء معارفه، وتطوير قدراته على التفكير والفعل والتكيف مع وضعيات جديدة ومعقدة.

وفي إطار تفعيل هذه المقاربة، تبرز الوضعية المشكلة كدعامة ديداكتيكية مركزية، لما تتيحه من فرص لتعبئة الموارد المعرفية والمهارية والقيمية، وتحفيز المتعلم على التفاعل مع مواقف تعليمية ذات دلالة، تتطلب منه تجاوز العوائق، واستثمار المكتسبات السابقة من أجل تحقيق تعلم ذي معنى. فالوضعية المشكلة لا تُقدم للمتعلمين بشكل مباشر كحلول جاهزة، بل كمهام أو مواقف إشكالية، تنطوي على تحدٍّ يتطلب منهم التفكير، والتحليل، واتخاذ القرار، في ضوء معارفهم وتجاربهم الشخصية والجماعية.

إن اعتماد الوضعية المشكلة في مختلف المواد الدراسية، وفي مادة التربية الإسلامية خاصة، يُمثل انتقالاً نوعياً من منطق التعليم القائم على التلقين إلى منطق التعلم القائم على البناء الذاتي للمعرفة، كما يُكرس مبدأ التعلم النشط، الذي يجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية، باعتباره صانعاً لمعناه، وفاعلاً في اكتساب وتوظيف الكفايات في وضعيات متنوعة.

فهل هناك توافق بين التأطير النظري لتوظيف الوضعية المشكلة بمختلف الوثائق الرسمية لمادة التربية الإسلامية وعلى رأسها منهاج المادة لسنة 2016، وبين أنشطة الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية؟

وهذا ما ستحاول هذه الورقة العلمية الإجابة عنه وفق المحاور الآتية:

- تعريف الوضعية المشكلة

- تأطير الوضعية المشكلة في الوثائق الرسمية

- الوضعية المشكلة في أنشطة الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية بمسلك التعليم الابتدائي

أولا: الوضعية المشكلة: تعريفها و أنواعها ومميزاتها

أ- تعريف الوضعية المشكل

ظهرت الوضعيّة المشكلة في المجال التربوي في إطار التجديدات البيداغوجية التي شهدها التعليم منذ نهاية القرن العشرين، خاصة مع تطور النظريات البنائية والسوسيوبنائية، التي تؤكد على الدور النشط للمتعلمين في بناء معارفهم.

انطلقت هذه التوجهات مع أعمال **جان بياجيه** *(Jean Piaget)* و**ليف فيغوتسكي** *(Lev Vygotsky)*، حيث ركزا على أهمية تفاعل المتعلم مع محيطه، وربط التعلم بمواقف واقعية تحفز على التفكير وحل المشكلات. وقد تعزز هذا التوجه مع بيداغوجيا المشروع والتعلم القائم على حل المشكلات، فصارت "الوضعية المشكلة" أداة بيداغوجية مركزية في تخطيط التعلمات، خصوصًا في المناهج المعتمدة على المقاربة بالكفاءات.

وتبعا لذلك؛ تعددت التعريفات المقدمة للوضعية المشكلة، ومنها ما ذكره الباحثان *Raynal* و*Rieunier* من أن الوضعية المشكل هي وضعية بيداغوجية يعدها الفاعل التربوي بهدف خلق فضاء للتفكير والتحليل للمتعلمين عبر اقتراح مهمة سيواجهون عائقا عند إنجازه[1].

ويرى *Astolfi* أن الوضعية المشكل تنتظم حول تخطي عائق من لدن مجموعة القسم، محدد مسبقا[2].

أما *Xavier Rogers* فيقول بأن الوضعية المشكل هي مجموعة من المعلومات تقدم في سياق معين قصد الربط بينها لإنجاز مهمة محددة[3].

ولم يختلف رأي الفرنسي *P. Meirieu* عن سابقيه، حينما قال بأن الوضعية المشكل تقتضي مواجهة المتعلم لعائق أثناء إنجازه المهمة[4].

وتبعا لهاته التعريفات؛ يمكن القول بأن الوضعية المشكل هي وضعية تعليمية تعلمية، يعدها المدرس(ة) وتتجمع فيها مجموعة من العوائق والعقبات، تربك المتعلم، ويطلب منه بذل جهد كبير

---

[1] *Françoise Raynal; Alain Rieunier, Pédagogie Dictionnaire des concepts clés - Apprentissage, formation, psychologie cognitive, 7ème Ed, ESF, 2009.*

[2] *Jean-Pierre Astolfi, Placer les élèves en "situation-problème" ? PROBIO-REVUE, vol. 16, no 4, décembre 1993.*

[3] *Xavier Roegiers, Des situations pour intégrer les acquis scolaires, 2ème Ed, 2007, p16.*

[4] *MEIRIEU Philippe, Apprendre… oui mais comment, ESF, Paris, 1987, 11e édition, juillet 1993. p. 163.*

للوصول إلى حل لها؛ وذلك بتعبئة واستحضار معارفه ومهاراته وقدراته القبلية. ويعدُّ توفق المتعلم في هذه المهمة دليل على كفاءته.

وتعد الوضعية المشكل من أهم مداخل التدريس بالكفايات، حيث يسعى المدرس إلى جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية، وهذا لا يتأتى إلا بتطوير مهارات وقدرات جديدة لدى المتعلم فيبني تعلماته عن طريق مواجهة وضعيات مشكلة تنمي لديه ملكة: الافتراض والتحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم الذاتي إلى جانب ملكة: الحفظ والفهم والتخزين وغيرها من الملكات، وإذا كان تملك الكفاية يقتضي وظيفية التعلمات بالأساس، فلا يمكن بأي حال من الأحوال تتبع المتعلم خارج أسوار المؤسسة التعليمية للتأكد من ذلك، فكان مدخل الوضعية المشكلة فرصة لمحاكاة الواقع داخل أسوار المدرسة، لاختبار مدى إمكانية دمجه لمختلف موارده من أجل إيجاد حل لها.

ب- مميزات الوضعية المشكلة

تبعا لمختلف التعريفات المقدمة، يمكن استنتاج جملة من مميزات الوضعية المشكلة، ونذكر منها الآتي:

توظيف المكتسبات لاقتراح حل أو حلول لمشكلة معينة: فتكون الوضعية المشكلة بذلك متضمنة لمشكل عائق يحتاج من المتعلم تعبئة موارده المعرفية والمهارية والوجدانية لإيجاد حل لها.

- **إعطاء معنى للتعلمات:** إذ أن سياق الوضعية المشكلة وارتباطه بواقع المتعلمين السوسيوثقافي، يخلق لدى هؤلاء المتعلمين الدافعية لإيجاد حل له، على اعتبار أنهم سيواجهون ذلك المشكل في حياتهم اليومية، فيصبح التعلم على هذا الأساس ذا معنى بالنسبة لهم.
- **لا تمكن من تقديم حلول جاهزة للمشكلة:** فالوضعية المشكلة بهذا الأساس تستوجب توظيف ملكات التحليل والتركيب والتقويم، والبحث عن المعطيات المناسبة لأجل إيجاد الحلول المناسبة لحل المشكل.
- **تحفز على البحث والتقصي:** فما دامت الوضعية المشكل لا تقدم حلولا جاهزة، فهذا يفترض تحفيز ذهن المتعلم على آليات البحث والتقصي بغية الوصول للحل المنشود.

ت- أنواع الوضعية المشكل في درس التربية الإسلامية

ينتظم درس التربية الإسلامية في أربعة مقاطع أساسية، وهي كالآتي:

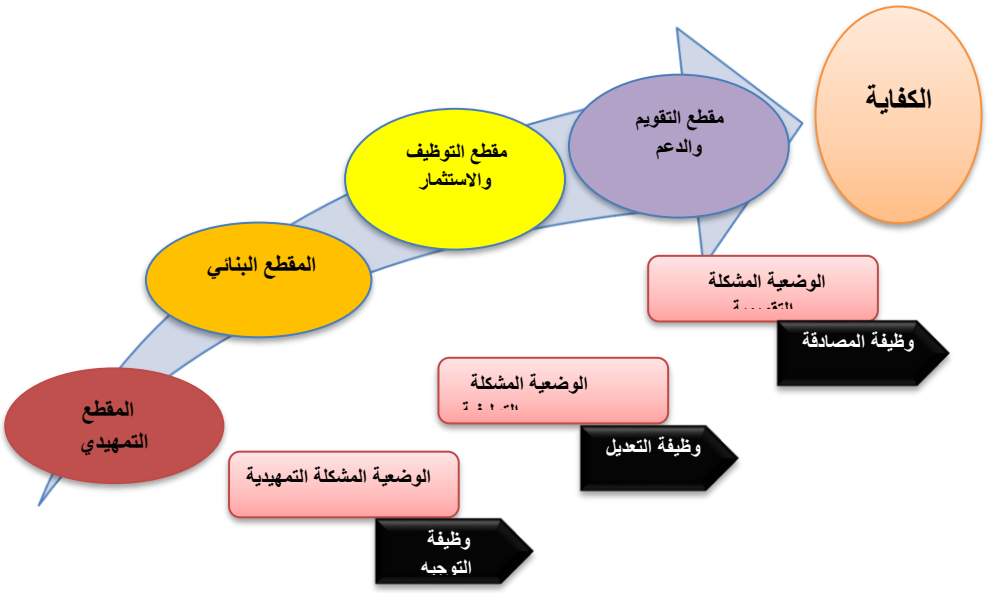
- المقطع التمهيدي.
- المقطع البنائي.

- مقطع التوظيف والاستثمار.
- مقطع التقويم والدعم.

وتبعا لكل محطة من هذه المحطات الأربعة، تحضر الوضعية المشكل بصيغة مختلفة، ويمكن إجمالها في ثلاثة أنواع.

- **الوضعية المشكلة التمهيدية**: وهي وضعية توظف في المقطع التمهيدي، وتنطلق من واقع المتعلم السوسيوثقافي، بغية فهم تمثلاته حول الموضوع المدرس، والإفصاح عنها. وتكون بذلك ذات وظيفة توجيهية، حيث توجه عمل الأستاذ فتجعله يقبل كل إجابات المتعلمين، ويفهم تمثلات متعلميه، فيجعلها منطلقا لبناء درسه، ويسجلها في شكل فرضيات يتحقق منها لاحقا.
- **الوضعية المشكلة التوليفية**: وهي وضعية توظف في المقطع البنائي ومقطع التوظيف والاستثمار، والهدف منها التأكد من مدى فهم المتعلمين للأهداف الجزئية للدرس، وبذلك تكون وظيفتها تعديلية، حيث يعمل الأستاذ إلى تعديل التعثرات التي يواجهها متعلموه أثناء بناء تعلماتهم.
- **الوضعية المشكلة التقويمية**: وهي وضعية توظف في المقطع الختامي، وهو مقطع التقويم والدعم. والهدف من هاته الوضعية تقويم مدى تملك المتعلمين للكفايات المنشودة في الدرس، وعلى هذا الأساس تكون وظيفتها هي المصادقة.

ويلخص الرسم البياني الآتي مختلف هاته الأنواع تبعا لوظيفة كل نوع.



ثانيا: تأطير الوضعية المشكلة في الوثائق التربوية الرسمية لمادة التربية الإسلامية

يشكل منهاج مادة التربية الإسلامية إطاراً تربوياً ومعرفياً يهدف إلى بناء شخصية المتعلم وفق مقاصد الشريعة الإسلامية وقيمها السمحة. وفي سياق تجديد المقاربات البيداغوجية المعتمدة، برزت الوضعية المشكلة كآلية ديداكتيكية فعالة لتفعيل التعلمات، وتحقيق الكفايات المستهدفة، من خلال إشراك المتعلم في وضعيات واقعية أو شبه واقعية تثير لديه التساؤل، وتستفز قدراته على الفهم، التحليل، واتخاذ القرار في ضوء القيم الإسلامية.

ويأتي اعتماد الوضعية المشكلة في منهاج التربية الإسلامية انسجاماً مع التحول نحو المقاربة بالكفايات التي تجعل من المتعلم فاعلاً في بناء معارفه، لا مجرد متلقٍّ سلبي. فهي تمكنه من ربط التعلمات بسياقات الحياة اليومية، وتساعده على استحضار البعد القيمي والأخلاقي في مواجهة المواقف المختلفة، بما يسهم في تكوين مواطن مسؤول وواعٍ بتعاليم دينه ومتفاعل إيجابياً مع محيطه.

وبالرجوع إلى المنهاج وما سطره من مبادئ موجهة لبرنامج مادة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي، نجده يصرح بأن هذا البرنامج يقوم على مجموعة من المبادئ الموجهة، أهمها:

- "اعتبار مداخل مادة التربية الإسلامية (التزكية، الاقتداء، الاستجابة، القسط، الحكمة) وحدة متكاملة ومترابطة يلتحم فيها الفكر بالسلوك والعلم بالعمل، بهدف تكوين شخصية منسجمة ومتكاملة لدى المتعلم(ة)؛
- التدرج في اكتساب المفاهيم والمهارات والمواقف التي تشكل محتويات المادة، وفق تصور متكامل ومنسجم يراعي الخصائص النمائية للمتعلم(ة) والضروري من الدين؛
- التكامل الأفقي بين المداخل الخمسة والانسجام العمودي بين مفردات كل مدخل؛
- الأخذ بعين الاعتبار مبدأ تكامل مادة التربية الإسلامية مع برامج المواد الأخرى؛
- ربط دروس برنامج التربية الإسلامية بالحياة، لإضفاء المعنى على المعارف المقدمة؛
- اعتبار وظيفية التعلمات التي ترتكز على تنمية الكفايات، وليس على المضامين والمحتويات فقط"[1].

فالمنهاج على هذا الأساس ركز على نسقية المداخل والتكامل بينها بغية بناء الكفاية، مما يستدعي من الأستاذ توظيف وضعيات مشكلة مركبة ودامجة، يقوم المتعلم خلالها بتعبئة كل موارده المكتسبة خلال الوحدة لأجل إيجاد الحل المناسب للمشكل. ولذلك نجد المنهاج نفسه قد نص على نص الكفاية

[1] منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، يونيو 2016، ص 5.

في كل مستوى من مستويات الدراسية بالسلك الابتدائي، وقد أوردها بالصيغة الآتية: "**يكون المتعلم(ة) في نهاية كل سنة دراسية، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف مكتسباته المرتبطة بالسور القرآنية المقررة ومعارفه المتعلقة بالعقيدة، تعظيما وإجلالا ومحبة لله، وبسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم، محبة و اقتداء، وما تدرب عليه من عبادات، استيعابا واستجابة وذكرا لله، مستدمجا ما اكتسبه من موارد حول حقوق الله والنفس والغيروالبيئة، وما يرتبط بذلك من رعاية و انخراط ومبادرات إيجابية**". مما يستدعي بالضرورة تقويم الكفاية عن طريق وضعيات مشكلة.

الأمر نفسه سيتأكد في الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي الموحد لنيل شهادة الدروس الابتدائية، حيث كان التصريح واضحا على أن مادة التربية الإسلامية تعتبر "مادة واحدة مندمجة ومتكاملة، ومداخلها ليست بنيات مستقلة في المنهاج وإنما هي مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم(ة).

يتم تقويم المادة في بعدها التكاملي انطلاقا من وضعية تقويمية دامجة ودالة مرتبطة بمداخل المادة. وضعية تقويمية واحدة أو وضعيتين تقويميتين على الأكثر"[1].

وأكد الأمر في نفس الوثيقة ناصا على خصائص الأداة التقويمية، حيث جاء فيه: "إن مدخل الكفايات يستلزم بالضرورة تقويم معارف ومهارات، وقيم ومواقف من خلال وضعيات مشكلة تقويمية مركبة ودالة. ومن ثم، وجب أن تكون الوضعيات:

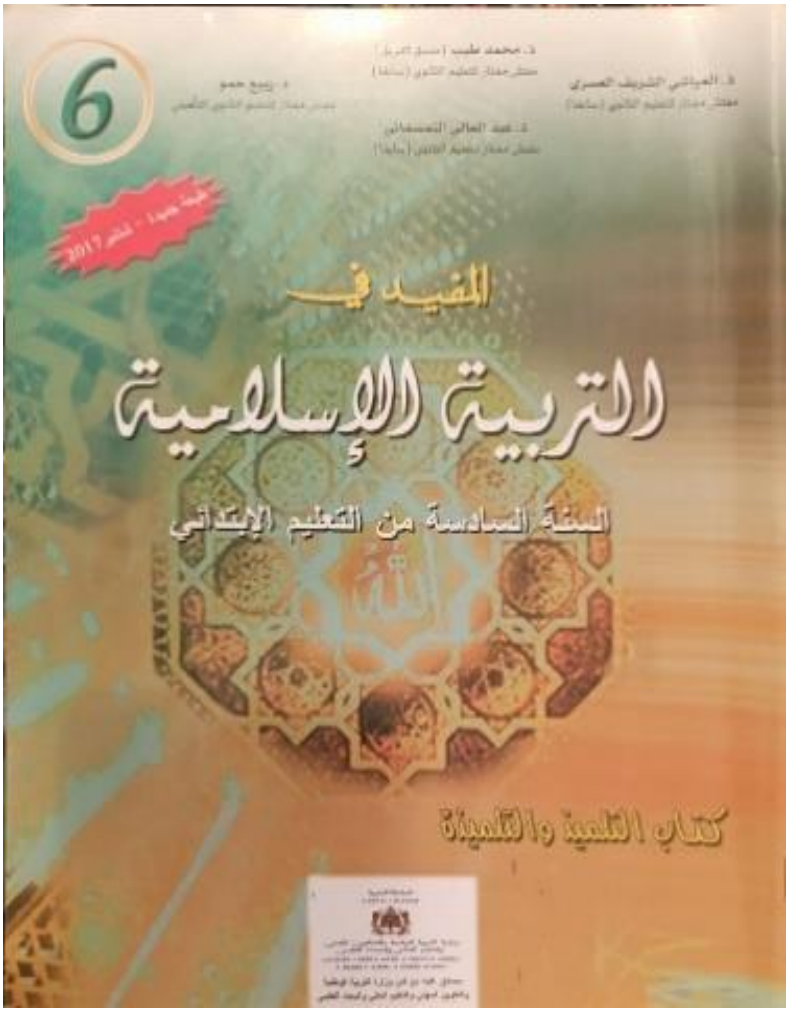
- ذات ارتباط بمسارات تعلمات المتعلم ومكتسباته السابقة
- دالة: ذات سياق ومعنى بالنسبة للمتعلم؛
- مركبة: تقوم أكثر من عنصر / مدخل على درجة معينة من التعقيد
- معينة للموارد المكتسبة بحيث تتجاوز الأسئلة الاسترجاعية المباشرة، وتجعل المتعلم قادرا على التعامل معها"[2].

[1] الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي الموحد لنيل شهادة الدروس الابتدائية، الأطر المرجعية لمادة التربية الإسلامية.

[2] الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي الموحد لنيل شهادة الدروس الابتدائية، الأطر المرجعية لمادة التربية الإسلامية.

ثالثا: الوضعية المشكلة في أنشطة الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية بمسلك التعليم الابتدائي.

تكتسي الوضعية المشكلة أهمية بالغة في مادة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي، بالنظر إلى طبيعة تلك المادة التي تجمع بين البعد المعرفي والقيمي والعملي. فهي تسهم في جعل التعلم أكثر ارتباطاً بالواقع المعيش للمتعلمين، كما تتيح الفرصة أمامهم لتأمل قضايا ذات طابع أخلاقي وسلوكي من خلال تمثلات واقعية.



تسعى أنشطة الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية إلى تجسيد هذا التوجه من خلال إدماج وضعيات مشكلة في مختلف مداخل المادة (التزكية، الاقتداء، الاستجابة، القسط، الحكمة)، بهدف إثارة تفكير المتعلم وتوجيهه نحو بناء مواقف وسلوكيات مستلهمة من تعاليم الإسلام.

في هذا السياق، يأتي تحليل عنصر "الوضعية المشكلة" في أنشطة الكتاب المدرسي كمحاولة لرصد مدى توظيف هذا المكون البيداغوجي، ومدى انسجامه مع الأهداف التربوية العامة والخاصة، وكذا قدرته على تحفيز المتعلم نحو التفاعل الإيجابي مع مضامين المادة في حياته اليومية.

وقد اقتصرت على تحليل كتاب "المفيد في التربية الإسلامية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي".

انطلاقا من تحليل المضمون، تم تتبع جميع أنشطة الكتاب المدرسي في كل مدخل على حدة، وتتبع مختلف أنواع الوضعيات. والجدول الآتي يبين النتائج المتحصل عليها:

أنواع الوضعيات / المداخل	الوضعية المشكلة التمهيدية	الوضعية المشكلة التوليفية	الوضعية المشكلة التقويمية
تزكية قرآن كريم (18 درسا)	4	1	1
تزكية عقيدة (6 دروس)	5	0	4
اقتداء (6 دروس)	5	0	2
استجابة (6 دروس)	6	5	0
قسط (6 دروس)	6	3	0
حكمة (6 دروس)	6	3	4
أنشطة التقويم	0		
أنشطة الدعم	4		
نسب الحضور	79%	%25	23%

إن تحليل أنشطة الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية، يبين نوعا من عدم الانسجام بين التأصيل النظري للوضعية المشكلة في الوثائق التربوية الرسمية، وبين التنزيل العملي لها في مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية بالكتاب المدرسي، حيث تحضر الوضعيات المشكلة في أنشطة التمهيد بنسبة 79% فقط، وإن كانت النسبة تبدو مهمة إلا أنها في حقيقة الأمر غير كافية، حيث يفترض في بداية كل درس الانطلاق من تلك الوضعيات بغية فهم تمثلات المتعلمين وجعلها منطلقا لبناء الدرس.

وفي المقطع البنائي، ومقطع التوظيف والاستثمار، يضمر استعمالها حيث لا تتعدى نسبة استعمال الوضعية المشكلة 25% فقط، ويكتفى في الغالب بأسئلة تقويمية مغلقة، ومفتوحة في بعض الأحيان، بغية تقويم الهدف الجزئي المنشود.

وإن كانت النتيجتين الأوليتين مقبولتين، فإن النتيجة الثالثة التي أثبتت عدم تجاوز استعمال الوضعية المشكلة في المقطع التقويمي لنسبة 23%، غير مقبولة بتاتا، وهو ما يؤكد أننا، وبعد مضي قرابة عقدين من الزمن على تطبيق المقاربة بالكفايات ببلادنا، ما زلنا حبيسي فلسفة العمل بالمقاربة بالأهداف، وأنها هي السائدة. ويبقى السؤال المعلق، كيف نتحدث عن تقويم الكفاية بعيدا عن توظيف الوضعيات المشكلة، وكيف لمتعلم تعود التقويم بأسئلة عادية تعمل على استرجاع المحفوظ فقط، أن

يجيب على وضعيات مشكلة في الامتحانات الإشهادية. وهذا بالنسبة لي يشكل مفارقة عجيبة وخطيرة في الوقت نفسه.

بل إن الإشكال الأكبر، يكمن في صياغة الوضعيات التي اعتبرناها تجاوزا في الإحصاء الأول وضعيات مشكلة، وهي في حقيقة الأمر بعيدة كل البعد عن ذلك الوصف.

وسأضرب مثلا لبعض أمثلة الوضعيات المشكلة من الكتاب المدرسي.

المثال الأول: مدخل التركية عقيدة، درس أؤمن بالغيب.



تتضمن الوضعية آية قرآنية، مصحوبة بتعليمة جاء فيها: ما الغيب المطلوب من المسلم أن يؤمن به. والتعليق على هاته الوضعية يكون من أوجه:

- غياب ربط الوضعية بالمحيط السوسيوثقافي للمتعلم.
- وضعية لا تتضمن عائقا أو مشكلا يحتاج من المتعلم تعبئة موارده لحله.

وهي المسألة التي تتكرر في مجموعة من الوضعيات.

خاتمة

بعد هذه الجولة السريعة في ثنايا هذا البحث، يمكن أن نخلص إلى مجموعة من الخلاصات أجملها في الآتي:

- إن أنشطة الكتاب المدرسي تحتاج إلى إعادة نظر بما يفرض إعطاء الأهمية للوضعيات المشكلة خاصة في المقطع التقويمي.
- الوضعيات المشكلة كفيلة بتحقيق التكامل والانسجام بين مداخل المادة في أفق تحقيق الكفاية.
- ضرورة تصرف الأستاذ لتعديل أنشطة الكتاب المدرسي وتوظيف الوضعيات المشكلة بما يحقق الأهداف والكفايات المنشودة.
- وأختم بتساؤل حول وجه التقابل بين التعليم الصريح والتعليم بالوضعيات المشكلة؟ ما محل الوضعية المشكلة في التعليم الصريح؟

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

الوضعية المشكلة الدامجة والتعليم الصريح: المرجعيات وجدل العلاقات

ذ. محمد ملحاوي
أستاذ مادة التربية الإسلامية بالأكاديمية الجهوية
للتربية والتكوين لجهة الشرق وأستاذ زائر بالمدرسة
العليا للتربية والتكوين بوجدة

ملخص البحث: ترمي هذه الدراسة إلى بسط أجرأة التنزيل الديداكتيكي للوضعية المشكلة الدامجة، وتحديد المرجعيات التي تقوم عليها، سواء من حيث نظريات التعلم، أو من حيث البيداغوجيات الحديثة وعلى رأسها البيداغوجية الصريحة، وذلك من خلال البحث في الطابع المفاهيمي لكل من الوضعية المشكلة الدامجة والتعليم الصريح، والنظر في أدوارهم ومكانتهم والتبصر في المآلات العلائقية التي تنتج عن الربط بين هذه المفاهيم على مستوى الفصل الدراسي، اعتمادا عل المنهج الوصفي والتحليلي المحكوم بضوابط اللغة ودلالات الاصطلاح وجدل العلاقات وطبيعتها. نستطيع أن نقول إن الوضعية المشكلة ولا سيما الدامجة باتت مدخلا أساسيا في التدريس وفق المقاربة بالكفايات، وعليه تصبح مسألة ضبط الوضعيات بأنواعها المختلفة، سواء من حيث الصياغة، أو من حيث التدبير والتنزيل، أمرا في غاية الأهمية، ذلك أننا متى تمكنا من صياغتها وفق الضوابط التي تميز كل نوع منها، أمكننا ذلك من تحقيق الكفايات اللازمة. إن النظر في طبيعة الوضعية المشكلة الدامجة وقيمتها الوظيفية يساعدنا على إدراك العلاقة بينها وبين التدريس بالكفايات، وبين ما بات يُعرف بالتعليم الصريح، ومن ثم، يمكننا أن ندرك حجم الأهمية التي يكتسيها كل طرف بالنسبة للطرف الآخر، ولما كانت الوضعية المشكلة الدامجة ومازالت هي السلاح الذي تتسلح به المقاربة بالكفايات من أجل بناء المعارف واكتساب المهارات والقيم وتمثلها على أرض الواقع، فإن ما يترتب على ذلك، الاستنتاج اللازم القائل: "إن روح المقاربة بالكفايات هي الوضعية المشكلة الدامجة"، وعليه يمكننا القول إن الوضع المأزوم لمخرجات المنظومة التربوية مرجعه ليس إلى المقاربة المعتمدة نفسها، ولا إلى التصور القائم حول التدريس بالوضعية المشكلة، وإنما يرجع إلى صياغة الوضعية المشكلة الدامجة وإشكالات تنزيلها في الفصول الدراسية. لذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب عن إشكالية عامة هي: كيف تصاغ الوضعية المشكلة الدامجة؟ وهل يمكن الاستغناء عنها في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفايات، وما موقعها ضمن ما أضحى يُعرف بالتعليم الصريح؟

الكلمات المفاتيح: الوضعية المشكلة الدامجة، التعليم الصريح، المقاربة بالكفايات.

مقدمة

لا شك أن تبني المدرسة المغربية للمقاربة بالكفايات جاء بعد بحث طويل، وجهد ليس باليسير، وذلك سعيا وراء الجودة والفعالية، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه بتمكينه من حل المشكلات الحياتية، والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع، وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة وقادرة على الاختيار، ومتشبعة بالقيم الإسلامية والمواطنة والديمقراطية، هذا الرهان اقتضى من كل الفاعلين في المجال التربوي جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية، وتتطلب توظيف أحدث الطرائق والوسائل المنسجمة مع طبيعة المقاربة بالكفايات، بيد أن ذلك لن يبرح مجاله النظري ما لم يجد الاستراتيجيات المناسبة والوضعيات الملائمة والكفيلة بإكساب الكفايات، ولعل ما بات يُعرف بالوضعية المشكلة الدامجة أحد أهم هذه الاستراتيجيات، لذلك ثمة أسئلة كثيرة، وتحديات متنوعة ينبغي الوقوف عندها، والانطلاق منها، لا سيما وأن الحديث عن التدريس أضحى يقتضي بالضرورة الحديث عن الوضعية المشكلة، وباتت كل التوجيهات التربوية تحث على الوضعية المشكلة، فأمسى همّ جلّ المدرسين هو صياغة الوضعية المشكلة، فما الوضعية المشكلة؟ وما ضوابطها؟ هل هي استراتيجية تتسم بالدقة والوظيفية وقابلية التطبيق في مختلف المواد وجميع المستويات؟

المحور الأول: مرجعيات الوضعية المشكلة الدامجة والتعليم الصريح

تهمّ وضعيات التعلم كل السياقات التي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية، والمدرس، وجماعة القسم، وتشمل مجموعة من الخطوات التي يتم التخطيط لها بمراعاة مختلف الأبعاد السيكولوجيا والسوسيولوجيا والسيكوسوسيولوجيا، وهذا ما يدل على أنها تتضمن مجموعة من المكونات المتفاعلة (مدرس، تلاميذ، مادة، طرائق، وسائل، تقويم، دعم، مؤسسة، مجتمع...).

ولتحصل الكفاية ينبغي أن يواجه المتعلم مجموعة من المشكلات المعرفية الكفيلة بتعبئة مهاراته وقدراته وخبراته السابقة بشكل مدمج بحثا عن الحل. غير أن الكفاية لا تُكتسب من خلال وضعيات تقليدية نمطية، وإنما تتنوع الوضعيات وتختلف تبعا لنوع الكفاية المطلوب إكسابها للمتعلم، وتعتبر الوضعية المشكلة إحدى هذه الوضعيات.

أولا: الوضعية المشكلة

إن التدريس القائم على حل المشكلات يقتضي أولا الانتباه لمجموعة من المصطلحات ذات الصلة، من قبيل:

المقاربة بالكفايات: تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية-تعلمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم، وانتقاء المحتويات، وأساليب التقويم، وأدواته[1].

المشكلة: تعرف باعتبارها عائقا يحول بين الفرد وتحقيق أهدافه، أو هي موقف محير لا يُملك حل جاهز له، حيث يُشكل ذلك الموقف المحير عقبة أو عقدة أو مانعا يحول دون تحقيق الأهداف[2].

حل المشكلات: يُعرف بأنه عملية تفكيرية مركبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته، من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، لتجاوز مشكلة لا يوجد لها حل جاهز[3].

الوضعيات: الوضعَّيات مفردها وضعّية، والوضعّية: صفة لتموضع معين، تموضع المعلم والمتعلم لممارسة فعل التعليم والتعلم؛ وهي تعني في الغالب الظروف والسياقات التي يُجرى فيها النشاط أو يدور فيها الحدث التربوي[4].

وانطلاقا من ذلك يمكن تعريف الوضعية المشكلة بالعملية التي تضع المتعلم أمام تحديات معرفية حياتية، يتطلب حلها إدماج مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات ليصل إلى مرحلة التكيف مع محيطه، بعد تجاوز مختلف العوائق التي كانت وراء خلخلة بنيته المعرفية.

أما فيما يتعلق بالوضعية المشكلة الدامجة فهي ذاتها الوضعية المشكلة غير أنها تتضمن مجموعة من المشكلات المرتبطة فيما بينها، والتي يتحقق بحلها الفهم الشمولي لوحدة دراسية كاملة، وبالتالي يتمكن المتعلم من إدراك العلاقات الرابطة بين مختلف الدروس، وهو ما يعرف بالكفايات الممتدة أو العرضانية. غير أنه ينبغي الإشارة إلى أنها تختلف عن الوضعية الإدماجية، أو ما يعرف بوضعيات الإدماج التي يصوغها المدرس بغية تمكين المتعلمين من التحكم في كفاياتهم عن طريق تدريبهم على التعامل مع المركب، وذلك بتعبئة مواردهم بشكل يضمن لها الاندماج والتكامل من أجل حل المشكلات. وانطلاقا من قاعدة أن المتعلم ينبغي أن يُقوم بالطريقة التي بها يُعلّم، كان من الضروري أن ينطلق المدرس من وضعية مشكلة دامجة ترمي إلى بناء الكفايات المطلوبة. إذ "لا يمكن للمتعلم أن يدمج مكتسبا معينا إلا إذا واجه عدة وضعيات مشكلة مركبة (الوضعية المشكلة الدامجة)"[5].

---

[1] محمد صلاح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفايات، دار الهدى، الجزائر، ص37.

[2] رياض بن علي الجوادي، مفاهيم تربوية حديثة، ط2، دار التجديد 2016م-1438هـ، ص 33-34. بتصرف.

[3] رياض بن علي الجوادي، مفاهيم تربوية حديثة، ص 33-34. بتصرف.

[4] صباح ساعد ووسيلة بن عامر، الخطوات الإجرائية في بناء الوضعية التقويمية وفق المقاربة بالكفايات، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد 8، دجنبر 2018م، ص 28.

[5] كزافييه، بيداغوجيا الإدماج، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، ط1، مكتبة المدارس، المغرب 2011، ص 304. بتصرف.

وتتكون الوضعية المشكلة الدامجة من عناصر ومكونات أساسية وهي كالآتي:

- السياق ويتضمن المعطيات المتعلقة بالوضعية موضوع الدراسة.
- الأسناد (نصوص، صور، مقاطع فيديو، إحصائيات، خرائط، وقائع وأحداث...).
- التعليمات أو المهمات.

ثانيا: ضوابط صياغة الوضعية المشكلة

إن صياغة الوضعية المشكلة الدامجة يتطلب احترام مجموعة من الضوابط منها[1]:

- موضوع الوضعية المشكلة ينبغي أن يكون مستوحى من الواقع المعيش، في حدود البرامج المقررة.
- تحمل مدلولا بالنسبة للمتعلم؛
- تتجه في صياغتها إلى المتعلم بصفته مخاطبا؛
- تنطلق الوضعية المشكلة من معطيات تمهيدية تؤسس لعقدة السؤال؛
- تكون كفيلة بإقحام المتعلم في مأزق وتوريطه في تشغيل ما يمتلك من الطاقات والمهارات للخروج من المشكلة؛
- تجعل المتعلم يشعر بأنه الوحيد المعني بالوصول إلى طريقة المعالجة والحل؛

ثالثا: خطوات وآليات لحل الوضعية المشكلة

إن حل الوضعيات المشكلة يستلزم اتباع مجموعة من الخطوات وتوظيف مجموعة من البيداغوجيات ذات العلاقة بالتعلم النشط، كما هو مبين في الآتي:

خطوات حل الوضعية المشكلة[2]:

- الشعور بالمشكلة؛
- جمع المعلومات المتعلقة بحل الوضعية المشكلة، خاصة القضايا المثارة والمواقف؛
- تحديد المشكلة وتوضيحها؛
- صياغة الفروض بغية تمحيصها أثناء اختبار الحلول؛

[1] عظيمي مسعودة، الوضعية المشكلة في منهاج الجيل الثاني منهاج التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا، مجلة الشامل للعلوم التربوية، المجلد 04. العدد 02، 09-2021م، ص 433. بتصرف.

[2] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط6، دار الفكر- عمان الأردن 1435هـ-2014م، ص .232 بتصرف.

- التوصل إلى النتائج والقواعد والقوانين التي يمكن توظيفها في مواقف مشابهة.

أهم البيداغوجيات الحديثة لحل الوضعيات المشكلة:

لقد تطورت أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس بعد أن أخذت الأبحاث التربوية بالحسبان التطور العلمي الهائل، والقفزة الإلكترونية الكبيرة، فأصبحت تستشعر ضرورة إضفاء طرق حديثة بديلة عن الطرق التقليدية، والأصح أن نقول إضافة طرق حديثة إلى الطرق التقليدية في عملية التعليم والتعلم، ومن هذه الطرق والاستراتيجيات على سبيل المثال لا الحصر ولا العد ما يلي:

العصف الذهني: وهي عملية استمطار الأفكار وتوليدها، وهي مهارة ضرورية ولازمة لممارسة بقية مهارات التفكير، تساعد على حل المشكلات بشكل إبداعي، وتُتيح الفرصة للمتعلمين لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع، ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها[1].

التعلم بالاكتشاف: تُتيح طريقة التعلم بالاكتشاف للمتعلمين الاشتراك الفعال في عملية التعلم، وينظر إليها على أنها العملية التي يصل بها المتعلم إلى الحل، أو الناتج أو الوصول لمعلومة بعينها، وقد يحصل الاكتشاف عند مواجهة الطالب للمشكلة، فيبحث عن طرق الحل أو إعادة الحل، مما يزيد قدرته على التفكير، والاكتشاف، وتساعد المتعلمين على تخزين المعلومات بطريقة تجعلهم يستطيعون استرجاعها بسهولة وقتما شاءوا[2].

التعلم التعاوني: يسمح التعلم التعاوني بإشراك مجموعة من المتعلمين في تنفيذ عمل، أو نشاط تعليمي، أو حل مشكلة مطروحة، ويسهم كل منهم في النشاط، ويتبادلون الأفكار والأدوار، ويُعين كل منهم الآخر في تعلم المطلوب حسب إمكاناته وقدراته[3].

وبناء على ذلك يُمكن القول إن الوضعية المشكلة ولاسيما الدامجة "تأخذ بعدا مركزيا في التربية المستندة إلى الكفايات؛ لأنها وسيلة تضمن تحرك الكفايات داخل التوجه البنائي والسوسيوبنائي للتعلم، فالمشكلات التي تتضمنها الوضعية تدعو المتعلم إلى التفكير وإعمال قدراته العقلية واستخدامها بفعالية لإيجاد الحل الأنسب"[4]. لذاك تُعد إحدى الاستراتيجيات الفعالة التي لا يمكن الاستغناء عنها في تنزيل بعض مبادئ نظريات التعلم، وتفعيل بعض البيداغوجيات الحديثة.

---

[1] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، (م.س)، ص 128.

[2] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، (م.س)، ص 124.

[3] قاسم علي قحوان، إضاءات في أصول التربية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان -الأردن 1437هـ-2016م، ص 176.

[4] ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن 2018م، ص 83.

ثانيا: مرجعيات التعلم القائم على حل المشكلات

يعتبر التعلم القائم على حل المشكلات، وبالأخص الوضعيات المشكلة الدامجة من التطبيقات التربوية للتعلم القائم على مجموعة من النظريات، ولا سيما المشهورة منها والمعتمدة في بلد المغرب كالنظرية البنائية، والسوسيو بنائية، والنظرية الاجتماعية، ونظرية الذكاءات المتعددة، والجشطلتية، وفيما يلي أهم نظريات التعلم ذات الصلة بالوضعيات المشكلة:

- النظرية الجشطلتية

يرى أصحاب هذه النظرية أن التعلم ينطلق من الكل قبل الجزء، وأن السلوك يصدر بعد إعادة تنظيم مختلف عناصر التعلم حسب المواقف المختلفة، وبهذا يختلفون عن النظريات التي جعلت السلوك قابلا للتحليل وللقياس عبر ربطه بالمثيرات. وعليه فإن " الأمر المحوري في نظرية الجشطلت[1] هو الإدراك، والإدراك يكون إجماليا أولا، ثم يتدرج إلى التفاصيل، وبعبارة أخرى لا تفهم التفاصيل إلا في إطار الكل الذي يجمعها، فمنه تأخذ معناها، ومن ترابطها بشكل أو آخر في الكل التي هي أجزاء فيه، يكون لهذه الأجزاء تأثيرها. وإن التعلم هو استبصار في هذا الكل، وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزائه، بحيث يصبح لها معنى، وليس مجرد اشراطات بين مثيرات واستجابات أو ما شابه ذلك"[2]. وبما أن الوضعية المشكلة ينبغي أن تثير دافع المتعلم بما تحمله من حواجز، أو ألغاز وعقد، وتدفعه نحو التفكير المنظم لإيجاد الحلول المناسبة، فإنها بذلك تعتبر آلية خادمة للتطبيقات التربوية لمبادئ نظرية الجشطلت؛ لأنها تتوافق مع ما يراه الجشطلتيون في كون "التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم الخارجي، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي، لذا يُعتبر التفكير وحل المشكلات عمليات معرفية داخلية، ويعتبرون أن الأفراد القادرين على حل المشكلات هم أولئك الذين يتمكنون من إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعا من الحل الاستبصاري، وأن ظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ يوحي بسلوك الفرد وقيامه بإعادة إدراك المثيرات في الوضع القائم على المشكلة"[3].

---

[1] الجشطلت مصطلح ألماني يراد به: البينة: أو الشكل، أو الكل، أو الصيغة، أو المجال الذي يقع عليه الإدراك الأولي للشخص. إن مصطلح الجشطلت حسب فيرتمير هو: كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام؛ بحيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دينامي فيما بينها من جهة، ومرتبطة مع الكل ذاته من جهة أخرى، فكل عنصر أو جزء من الجشطلت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل. محمد حرب اللصاصمة، علم النفس المدرسي الحديث، دار الحامد للنشر والتوزيع 2007، ص 153.

[2] حنان عبد الحميد العناني، سيكولوجيا التربية، سيكولوجيا التربية، دار صفاء، عمان، ط 5، 2014 (م.س)، ص192.

[3] محمد عبد السلام، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح، مكتبة نور 2021م، ص 154. بتصرف.

- النظرية البنائية

تقوم النظرية البنائية على عدة مبادئ منها[1]:

- المتعلم يبني تعلماته في ضوء خبراته السابقة.
- المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه ذاتيا.
- لا يحدث التعلم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية، حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة.
- يحدث التعلم على أفضل وجه عندما يواجه المتعلم مشكلة أو موقفا حقيقيا واقعيا.
- الخطأ والفهم والاستدلال والتجربة والتوازن من شروط التعلم[2].

وقد حدد كمال زيتون مبادئ النظرية البنائية في الآتي:[3]

- التعلم يحدث بشكل طبيعي: التعلم الطبيعي يأخذ المتعلم إلى طريق التوجه الذاتي للتعلم، حيث يتحكم المتعلم في تعلمه، ويديره، ويقوده ذاتيا.
- التعلم عملية نشطة: يمارس المتعلم النشاط في معالجته للمعلومات، وتغيير أو تعديل بنيته العقلية، فيبذل المتعلم جهدا عقليا، ليكشف المعرفة بنفسه.
- يقود الاتزان لحدوث التعلم خلال عملية التعلم: بحيث يوضع المتعلم في موقف يجد فيه بنيته المعرفية الحالية غير مناسبة لتعلم ما يود تعلمه، فيشعر بحالة من عدم الاتزان فيحدث تغييرا في البنية المعرفية لديه ليستعيد هذا التوازن.
- التعلم عملية وجدانية: التعلم الجيد هو الذي يعتمد على الجانب الوجداني، فلابد أن يمتزج الموقف التعليمي بالجاذبية، والتشويق، والفضول، والإثارة، فمثل هذه العوامل تجذب المتعلم بدافعيته نحو التعلم.
- يبني المتعلم هويته العلمية: بمعنى أن المتعلم يجب أن يتعرف بمساعدة المعلم على ما يمتلكه من معرفة بالفعل، ليبني فوقها المعلومات التي يكتسبها، ويحولها لمعرفة تشكل هويته العلمية التي تكون في الأساس نتاجا للخبرات التعليمية التي شارك فيها.

---

[1] عادل بن مساعد الرشيدي، النظرية البنائية، بحث مقدم كأحد متطلبات مقرر الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، 1437/1436هـ، ص 10.

[2] خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، دار الاعتصام، الدار البيضاء، العدد الثاني، ص 36-37 بتصرف.

[3] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ص 19-20.

- التعلم عملية بنائية ومستمرة: التعلم عملية إبداعية يقوم فيها المتعلم بتنظيم تراكيبه المعرفية، وتعديلها بحيث تؤدي لاكتساب خبرات جديدة المعنى.

ولتحقيق مبادئ النظرية البنائية ينبغي الانطلاق من الوضعية المشكلة التي تستحضر في سياقها المعارف المسبقة للمتعلمين، ولاسيما التمثلات الخاطئة وجعلها الأساس الذي ينطلق منه المدرس، باعتبارها فاعلة أساسية في إثارة دافع التعلم؛ لأن المتعلم حين يجد نفسه أمام عائق يعجز نسبيا عن تجاوزه، لعدم ملائمة مكتسباته مع ما يعترضه من مشكلات، يضطر للتفكير والبحث والمحاولة والتجربة والاستدلال، بحثا عن حصول التوازن الداخلي وإطفاء الصراع المعرفي الحاصل لديه، فعند تحقق ذلك يمكن القول أننا أمام مؤشر واضح على حدوث التعلم. وعليه، فإن الوضعية المشكلة آلية تسعى نحو جعل المتعلمين يتعلمون ذاتيا، فهم من يستشعرون المشكلة، وهم من يفكرون، ويناقشون ويجربون، ويعممون النتائج على الوضعيات المشابهة، فيكونون بذلك نشطاء بين منزلتين، منزلة اللاتوازن المعرفي وتكون عند كل وضعية مشكلة يواجهونها، ومنزلة التوازن المعرفي وتكون بعد حل كل وضعية مشكلة تم حلها بنجاح، مما يدل على أن عملية التعلم عملية بنائية مستمرة وهو ما يتوافق مع كل مبادئ البنائية التي سبق ذكرها.

- النظرية السوسيوبنائية

يعتبر التصور السوسيو-بنائي للتعلّم امتدادا وتطويرا لنظرية بياجيه البنائية. وقد قام عالم النفس الروسي، ليف سيميونوفيتش فيكوتسكي بوضع أسس هذه النظرية في محاولة منه لتجاوز نقاط الضعف في نظرية بياجيه البنائية التي كانت ترى أن بناء المعرفة يتم بشكل فردي ومستقل، بينما فيكوتسكي، وانطلاقا من "التأكيد على أهمية رؤية الطفل كعنصر فاعل في المجال الاجتماعي والثقافي، يقدم تصويبا لآراء بياجيه، معتبرًا أن الفكر والفعل مرتبطان بشكل لا ينفصل عن سياق اجتماعي معين، وأن التفكير هو عملية جماعية قائمة على التفاعل".[1] بحيث يتم التركيز في هذه النظرية على التفاعل بين المتعلم ومحيطه الاجتماعي. وبناء على ذلك ينبغي أن تصاغ الوضعية المشكلة في ظل المشكلات الحياتية التي يعيشها المتعلم، وعلى المدرس أن يوظف طريقة العمل بالمجموعات أو ما بات يعرف بالتعلم التعاوني؛ باعتبار أن التعلم يحدث في السياق الاجتماعي. ويقتصر دوره على التوجيه والتأطير والإشراف، والتدخل للتغذية الراجعة، وتمهيد المشكلات والسبل وتذليلها.

وبما أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، ينمو في جماعة، ويتعلَّم من الجماعة، ويكتسب قيم وعادات وتقاليد الجماعة، وقد أثبت الأبحاث المتعلقة بالفروقات الفردية بين المتعلمين أن منهم مَن لا

[1] *Jonathan Michie, Reader's Guide to The Social Sciences, Routledge, V 1, 2000, p. 181.*

يتعلَّم إلا في جماعة، فإن التعلُّم في الجماعة يكتسي أهمية كبرى، فعندما تختلف وجهات النظر، وتتباين التمثلات للموضوع أو المشكلة المطروحة، تحتك أفكار المتعلمين ببعضها، فتتدافع تارة، وتتقارب تارة أخرى، فناظر للمشكلة من هذه الجهة يقترح حلا معينا، وناظر إليها من الجهة الأخرى يقترح حلا آخر، فيحصل بذلك التعلُّم.

- نظرية معالجة المعلومات

إن نظرية معالجة المعلومة تستلهم الكثير من مقوماتها من النموذج المعلوماتي، وتنطلق من كون الذهن يعالج المعلومات كما يعالجها الحاسوب، لذلك كان ارتباطها ارتباطا وثيقا بنظرية معالجة المعلومات، وتمر هذه المعالجة بمستويات أربع: الاكتساب؛ التخزين؛ الاسترجاع؛ الاستعمال[1].

وعلى هذا الأساس يعتقد رواد هذه النظرية "بأننا نتعلم -عندما نعالج المعلومات- بتأثير العوامل الداخلية (التمثلات) أكثر من تأثير العوامل الخارجية، ولذلك فإن تفسيرنا للحادثة موضوع التعلم، وفهمنا لها، ولمعناها، يؤثر على تعلمها. ولهذا تفترض النظرية المعرفية أن التعلم حدث ذهني داخلي يمارسه المتعلم بهدف استدخال المعرفة على صورة خبرة معرفية"[2]. وعليه يمكن القول، إن العلاقة بين نظرية معالجة المعلومات والوضعية المشكلة علاقة إمداد واستمداد، إذ إن عرض المشكلات من طرف المتخصصين على المتعلم ودراسة كيفية تعامله معها فهما وتفكيرا وحلا، يمكّن من تفسير طريقة اشتغال الدماغ في حل المشكلات واستخلاص نتائج ذلك وتوظيفها في صياغة مشكلات ديداكتيكية أخرى تكون منطلقا في عملتي التعليم والتعلم.

- نظرية الذكاءات المتعددة

نظرية الذكاءات المتعددة، هي نظرية وضعها عالم النفس الأمريكي هوارد جاردنر في بداية ثمانينات القرن الماضي، فاشتهرت نظريته بثمانية ذكاءات، غير أن جاردنر أكد على إمكانية وجود أنواع أخرى من الذكاءات، مثل الذكاء الروحي، والذكاء الوجودي، ونص على أن قدرات المتعلمين مرتبطة فيما بينها لكنها في بعض الحالات تكون منفصلة. واستند في ذلك على أدلة من قبيل أن إصابة المخ الناتجة عن السكتة الدماغية (مثلاً) تتداخل في غالبية الأحيان مع الوظيفة في إحدى المناطق، مثل اللغة؛ ولكنها لا تؤثر في وظائف مناطق أخرى. لذا قد يتميز الأفراد بنوع من الذكاء، بينما قد لا يكون لديهم قدرات ملحوظة في الذكاءات الأخرى. ويُلخص الجدول أسفله بعض هذه الذكاءات[3]:

---

[1] سعيد حليم، المرجع في كيفية التدريس، ص 172 بتصرف.

[2] يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، (م.س)، ص 32.

[3] أنيتا وولفولك، سيكولوجيا التربية، ترجمة صلاح الدين محمود علام، در الفكر، ط 2، 2015، ص 292-293.

نوع الذكاء	الوضع النهائي	المكونات المحورية
الرياضي-المنطقي	عالم فزياء، عالم رياضيات	القدرة على إدراك وتمييز الأنماط المنطقية أو العددية، والقدرة على التعامل مع سلسلات مطولة من الاستدلالات.
اللغوي	-شاعر، صحفي	الحساسية للأصوات والإيقاعات ومعاني الكلمات والحساسية للوظائف المختلفة للغة.
الموسيقي	-مؤلف ألحان، عازف كمان	قدرات في إنتاج وتذوق الإيقاع والنغمات، وتذوق أشكال التعبير الموسيقي.
المكاني	-ربان سفينة، طائرة	إمكانات إدراك العالم البصري المكاني بدقة، وإجراء تحويلات على الإدراكات الذاتية الأولية.
الجسدي - الحركي	-رياضي	قدرات على التحكم في حركات الجسم، وتناول الأشياء بمهارة.
التفاعل مع الأفراد	-تاجر	إمكانات تغيير أمزجة ونفسيات، ودوافع ورغبات الأفراد الآخرين، والاستجابة لها بطريقة مناسبة.
فهم الذات	-شخص لديه معرفة تفصيلية دقيقة عن ذاته، طبيب نفسي	تواصل الفرد مع مشاعره الذاتية، والقدرة على التمييز بينها، والاعتماد على ذلك في توجيه السلوك، ومعرفة جوانب القوة والضعف، والرغبات والذكاء لدى الفرد ذاته.
الطبيعي	-عالم نبات، مزارع، صياد	القدرة على تعرف النباتات والحيوانات وإجراء تمييزات في العالم الطبيعي.

وبعد عرض موجز لأهم الذكاءات في نظرية جاردنر قد يسأل سائل عن علاقة هذه النظرية بالوضعية المشكلة. فالجواب:

إن صياغة الوضعية المشكلة أوسع بكثير مما قد يتبادر إلى الأذهان، حيث قد يظن البعض أن الوضعية المشكلة هي الوضعية المكونة من سياق لفظي، وأسناد لفظية، ومهمات؛ لكنّ ذلك ليس صحيحا، إذ من الممكن أن يعتمد المدرس على مقطع مصور (فيديو)، أو مجموعة من الصور كوضعيات مشكلة. في هذه الحالة قد يتفوق في حل هذا النوع من الوضعيات أصحاب الذكاء البصري، أو من الممكن أن يوظف إحصائيات حول حدث معين، فيتفوق في هذه الحالة أصحاب الذكاء الرياضي...إلخ. بالإضافة إلى أن التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة تعطي المتعلمين مجالا واسعا في الإبداع باعتباره أحد الصفات المميزة للأفراد المتمتعين بمستوى عال من الذكاء.

نخلص مما سبق إلى أن الوضعية المشكلة هي استراتيجية مهمة في التدريس، وآلية يمكن من خلالها تنزيل أهم المبادئ التي نصت عليها نظريات التعلم. غير أن ما بات يُعرف اليوم بالتعليم الصريح الذي ينص على أن المدرس ينبغي أن يكون محورا للعملية التعليمية، قد يوحي إلى تعارض جلي بين كل من التعليم الصريح واستراتيجية التدريس بالوضعية المشكلة، أو غيرها مما ينص على أن المتعلم هو من يبني تعلماته. من هذا المنطلق جاءت محاولة هذه الدراسة للإجابة عمّا بقي من الإشكالات المطروحة سابقا وهي: هل الوضعية المشكلة استراتيجية تتسم بالدقة والوظيفية وقابلية التطبيق في مختلف المواد وجميع المستويات؟ هل التدريس بالوضعية المشكلة يتعارض مع التعليم الصريح؟ إذا كان الجواب: نعم، فما فائدة الوضعية المشكلة ونظريات التعلم؟ وإذا كان الجواب: لا. فأية علاقة بين نظريات التعلم والتعليم الصريح؟

المحور الثاني: التعليم الصريح والتدريس بالوضعية المشكلة

أولا: التعريف بالتعليم الصريح[1]

التعليم الصريح أو البيداغوجية الصريحة من أحدث البيداغوجيات، أسسها الباحث والبيداغوجي سيفريد انجلمان سنة 1960. وطورها بأبحاثه باراك روزنشاين انطلاقا من ملاحظة أداء المدرسين ومستوى المتعلمين الذين يحصلون على نتائج جيدة. دامت الدراسة عشر سنوات حيث تمت فيها مقارنة تسع مقاربات بيداغوجية، وكانت الدراسة الأكبر والأطول من نوعها، وكان التعليم المباشر أفضل مقاربة من حيث النتائج سواء من حيث اكتساب الكفايات، أو من حيث تحقيق الأهداف. واستنادا إلى نتائجها وضع روز نشاين الخطوط الكبرى للبيداغوجية الصريحة سنة 1983. والبيداغوجية الصريحة هي إحدى طرق التعليم والتعلم النشط أو الفعال بحيث يكون التعليم فيها صريحا ومباشرا ومنظما يقوده ويوجهه المدرس، ظهرت وانتشرت في أمريكا الشمالية. تقوم على عدة مبادئ منها:

- التدريس الفعال هو تعليم صريح: حيث يُصرح للمتعلم بكل شيء، ويوضح له كيفية التفكير، وكيفية القيام بذلك، ولماذا يفعل ذلك؛ أي أن الأمر يتعلق بجعل غير المرئي مرئيا، من خلال عرض جميع المهام التي يتعين على التلاميذ القيام بها.

[1] البيداغوجية الصريحة أو التعليم الصريح، سميرة بونكة، ص 2 وما بعدها. التدريس الفعال، ورشة تكوينية لفائدة المفتشين المواكبين لمشروع مدارس الريادة بتاريخ 27 و28 أكتوبر 2023. بتصرف.

- التدرج من البسيط إلى المركب: وذلك للتحكم في مستوى الصعوبة والانسجام مع مبادئ تدبير الحمولة المعرفية[1]، فجميع المهام المطلوبة من المتعلم يتم نمذجتها بشكل صريح قبليا. ويحرص الأستاذ على تعزيز نمذجته بأمثلة وأمثلة مضادة تحاكي الأخطاء المحتملة بغرض تجنبها، مع التركيز على النوع بدل الكم.

- التركيز على الدعم في بداية العملية التعليمية التعلمية مع مواكبته لجميع مراحل الدرس: الحرص على الانطلاق من دعم المكتسبات مع تنويع الأساليب والطرق، فيمكن أن يكون هذا الدعم مرئيا (الرسوم البيانية، قائمة الخطوات...)، أو شفهيا (شرح الأستاذ، تقاسم بين الأقران). مع الحرص على دعم وتثبيت وتوليف التعلمات بشكل منتظم ومتباعد تدريجيا يسمح بالعودة إلى ما تم تدريسه سابقا.

- التحقق الدائم والمنتظم من الفهم وحدوث التعلم: لا يتم المرور من مرحلة إلى أخرى إلا بعد تحقيق نسبة تحكم تفوق 80 %. وفي حالة عدم تحقق نسبة التحكم يلجأ الأستاذ إلى إعادة النمذجة أو إعادة التدريس.

- الحرص على رصد أخطاء المتعلمين بشكل منهجي ومعالجتها بالشكل المناسب: يعمل الأستاذ على الدفع بالمتعلم إلى التصريح باستراتيجياتهم الذهنية للوعي بطريقة تفكيرهم وإدراك مصادر أخطائهم وتجاوزها.

- ضمان التعلم الفعلي للجميع: بحيث يتم دعم المتعلمين المتعثرين ومواكبتهم داخل الفصل الدراسي وخارجه.

- الرفع من إيقاع الدروس: استثمار أساليب التدريس الحديثة، بشكل صريح وبما يضمن الانخراط الفعلي النشط لكل المتعلمين.

- هيكلة الدروس: تنتظم المقاطع التعليمية وفق التدريس الفعال حول خمس مقاطع رئيسية:

- افتتاح الدرس؛
- النمذجة؛
- الممارسة الموجهة؛
- الممارسة المستقلة؛

[1] الحمولة المعرفية: يقصد بها سعة حمولة الذاكرة العاملة. ورشة تكوينية لفائدة المفتشين المواكبين لمشروع مدارس الريادة بتاريخ 27 و28 أكتوبر 2023.

- اختتام الدرس.

وللإجابة عن الإشكال المطروح بخصوص تعارض التعليم الصريح مع الوضعية المشكلة، فإن الدراسة التي بين أيدينا تفند بشكل قاطع هذا الادعاء، وتنص على أن التدريس بالوضعية المشكلة لا يتعارض مع التعليم الصريح إذا ما تم توظيفها في سياقها المناسب (الممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة)، كما أن التعليم الصريح ليس تلقينا، ولا بنائيا أو سوسيوبنائيا محضا، وإنما يجمع بينما هو بنائي وسوسيوبنائي وبين التعلم بالنمذجة التي يتوافق مع النظرية الاجتماعية، وفيما يلي أهم المرجعيات التي يقوم عليها التعليم الصريح:

1-النظرية الاجتماعية: تُعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد، أو نظرية التعلم بالنمذجة، وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية، نظرا لكونها تشكّل حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط - المثير والاستجابة)، فهي في تفسيرها لعملية التعلم تستند إلى توليفة من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات.[1] وقد تم وضع أسس هذه النظرية من طرف عالم النفس الكندي ألبرت باندورا. وتقوم النظرية الاجتماعية على مفاهيم أساسية منها:

التعلم بالملاحظة: حيث يتعلم الناس (وخاصة الأطفال) من خلال مراقبة الآخرين ثم تقليد الأفعال الملاحظة[2].

التعلم بالتقليد أو الاقتداء: في هذا النوع من التعلم ينصب الاهتمام على نسخ جوانب السلوك، وفي بعض الأحيان تنسخ الاستجابات بدقة ودون فهم، وهو ما يطلق عليه التقليد المحض.

التعلم بالنمذجة: يعرف باندورا التعلم بالنمذجة بأنه عملية اكتساب استجابات بسيطة أو معقدة من خلال ملاحظة نموذج يقوم بأداء هذه الاستجابات. ويرى "ويتيج" أن التعلم بالنمذجة يتضمن ملاحظة بعض نماذج السلوك، ويلي ذلك أداء نفس السلوك أو سلوك مشابه، وقد يكون النموذج الملاحظ شخصاً آخر، أو أي نموذج يستطيع أداء السلوك، بما في ذلك الإنسان والحيوان، أو أية نماذج رمزية تتضمن مثيرات لفظية، كالتلفزيون أو السينما أو غيرها[3].

---

[1] عماد الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط 1، 2010، ص 139.

[2] *Alan Slater and Gavin Bremner and others, An Introduction to Developmental Psychology, British Psychological Society and John Wiley & Sons Ltd, Third Edition, 2017, p. 61.*

[3] عواطف محمد حسانين، سيكولوجية التعلم، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط 1، 2012، ص 148.

خطوات التعلم بالنمذجة:

تتكون خطوات التعلم بالنمذجة من خمسة مراحل هي:[1]

- مرحلة العرض: وفيها يتم تعريف التلاميذ بالسلوك، حيث يُشرح لهم السلوك بطريقة مرئية ومسموعة.
- مرحلة الانتباه: وفيها يتم توجيه الانتباه إلى التركيز على السلوك الذي يتم شرحه وهذه الخطوة ملازمة
- للمرحلة الأولى.
- مرحلة الممارسة: وفيها يعطى المدرس الفرصة للتلاميذ لممارسة السلوك المناسب.
- مرحلة تقديم التغذية الراجعة التصحيحية: حيث يقدم المدرس لتلاميذه التغذية الراجعة المتكررة والنوعية
- والمباشرة والفورية لتعزيز السلوك المناسب والصحيح، ويتم تصحيح السلوك الخاطئ.
- مرحلة التطبيق: وفي هذه المرحلة يوفر المدرس للتلاميذ بعض الأنشطة والمواقف في الفصل لتطبيق ما تعلموه.

فهذه الخطوات تتوافق مع الخطوات التي يقوم عليها التعليم الصريح؛ لذلك يُمكن اعتباره من الاستراتيجيات الحديثة التي ينبغي الاهتمام بها؛ لأنه يسعى نحو منهجية عملية التعلم والتعليم وهيكلتها من خلال ضبط مراحلها وتعميمها لضمان المشاركة الفعالة لكل المتعلمين والمتعلمات.

انطلاقا من هذا الأساس قد يسأل سائل عن مصير التوجه البنائي والسوسيوبنائي في علمية التعليم والتعلم، لاسيما وأن البيداغوجية الصريحة قد جعلت من المدرس محورا أساسا في التعليم، فالجواب: إن التعليم الصريح لا ينص على إلغاء محورية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وليس بديلا عن التوجه البنائي والسوسيوبنائي، وإنما عملية بناء المعرفة تحضر بقوة في مرحلة الممارسة المستقلة للمتعلمين، ولا نبالغ إذا قلنا إن بناء المعرفة في ظل البيداغوجية الصريحة قد يكون أنجع من بنائها في غيرها، باعتبارها قدمت نموذجا بنائيا مؤطرا من المدرس أثناء مرحلة النمذجة والممارسة الموجهة، وهذا ما يُجنب المتعلمين أخطاء وتعثرات بفضل محاكاتهم للمدرس في التعامل مع الوضعيات وفهمها وحل المشكلات وبناء المعرفة، فالمدرس في البيداغوجية الصريحة موجه وميسر لبناء المعرفة وإكساب الكفايات، وليس ملقنا أو مسيطرا على المعرفة. إن المتعلم والمدرس معا، أصبحا محور عملية التعليم والتعلم، فالمدرس يوجه ويرشد وييسر ويقوم ويدعم. والمتعلم يمارس ويجرب، ويناقش ويحلل،

[1] عواطف محمد حسانين، سيكولوجية التعلم، (م.س)، ص 152.

ويحل المشكلات، كل ذلك عن طريق المحاكاة. وعليه يمكن القول إن المدرس قد أضيفت له مهمة جديدة، وهي تعليم المتعلم كيف يتعلم ويبني معرفته، وكيف يفكر ويحلل، كيف يطبق ويوظف، كيف يركب ويقوم...إلخ.

2 - **النظرية المعرفية**: إن سيرورة التعلم في النظرية المعرفية تمر عبر المراحل الآتية[1]:

- مرحلة المثيرات والمنبهات؛
- مرحلة الترميز؛
- الانتباه الانتقائي؛
- مرحلة التخزين والاحتفاظ؛
- مرحلة الاستعادة والاسترجاع.

وللتعليم الصريح ارتباط وثيق بالنظرية المعرفية، إذ تُعتبر أحد النظريات التي يقوم عليها، وذلك لكونه "يجعل احترام الحمولة المعرفية للمتعلم شرط أساسي لحدوث التعلم"[2]. بالإضافة إلى أنه يهتم بكيفية عمل الذاكرة من حيث طرق التخزين والاحتفاظ، وكذلك من حيث الاستعادة والاسترجاع. وتُعتبر النظرية المعرفية مرتعا خصبا يمكن الإفادة منها، ولا سيما أنها تعتبر "معرفة الإنسان بالعالم الخارجي أو البيئة المحيطة به ليست معرفة مباشرة، لأن خبرة الفرد بالبيئة، تقوم على نوعية المعلومات أو المثيرات المتوافرة في البيئة، والتي يمكن ترميزها، فالمثيرات غير المرمزة لا تشكل جزءا من خبرتنا، ولا نستطيع معالجتها. وتنطوي البيئة عادة على حوادث ومثيرات متعددة ومتنوعة، لا نستطيع ترميزها جميعا، بسبب افتقارنا إلى الأجهزة الحسية اللازمة لاستقبال بعض هذه المثيرات، مثل الموجات الضوئية أو الأشعة فوق البنفسجية، أو بعض الترددات الصوتية، وهناك بعض المثيرات الأخرى التي نستطيع إدراكها، وترميزها، إلا أننا لا نرغب في ذلك، بسبب عدم توجيه انتباهنا إليها. لذلك فإن قضية توجيه الانتباه تبقى قضية مهمة وهو ما يطلق عليه بالانتباه الانتقائي؛ لأن الانتباه يتم على نحو انتقائي لبعض أجزاء من المعلومات الحسية وإهمال البعض الآخر، اعتبارا لعدة عوامل منها خصائص المثيرات أو المنبهات، وأهميتها، والخبرة السابقة بمثل هذه المنبهات. فعلى سبيل المثال قد تشاهد الكثير من المناظر

[1] عبد المجيد نشواتي، سيكولوجيا التربية، (م.س)، ص 374.

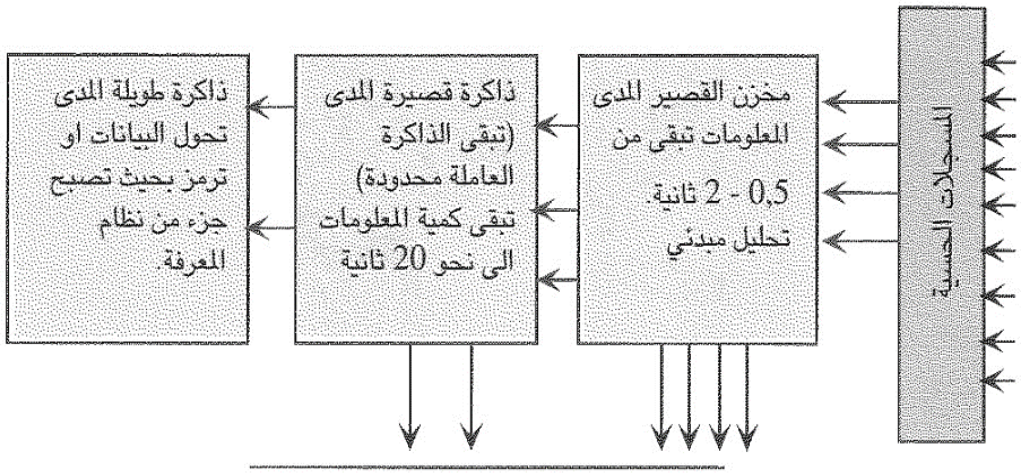
[2] ورشة تكوينية لفائدة المفتشين المواكبين لمشروع مدارس الريادة بتاريخ 27 و28 أكتوبر 2023. بتصرف.

وتسمع الكثير من الأصوات أثناء تجولك في الأماكن العامة، ولكن لا يتم الاحتفاظ بكل هذه المنبهات باستثناء تلك التي توليها مزيداً من الانتباه والاهتمام"[1].

أما مرحلة التخزين والاحتفاظ فتتعلق بذاكرة الإنسان؛ وتقوم على مبادئ منها[2]:

- تذكر الحوادث والمثيرات بعد فترات زمنية قصيرة جدا، يختلف نوعا وكما عن تذكر هذه الحوادث والمثيرات بعد فترات زمنية أطول؛
- طاقة الذاكرة قصيرة المدى محدودة؛
- بعض المعلومات المخزنة تتلاشى بعد مرور وقت وجيز؛
- بعض المعلومات تنتقل للذاكرة طويلة المدى لتصبح أكثر ثباتا مع مرور الزمن، وأقل عرضة للتأثر بالمدخلات الجديدة من المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى.

ولقد "عرف برودبينت الذاكرة بأنها نظام متعدد المراحل وهي: المسجل الحسي، والمخزن القصير المدى، والمخزن الطويل المدى؛ والشكل أسفله يوضح مراحل تخزين المعلومات في الذاكرة"[3].



يوضح الشكل فقدان بعض المعلومات خلال عملية معالجة المعلومات

"إن المعلومات يتم معالجتها في مراحل متتالية، وكل مرحلة تظهر في تركيب خاص في نظام الذاكرة، أولها مرحلة المسجلات الحسية، وهي عبارة عن مسجلات سمعية، بصرية، تستقبل مجموعة من

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ سيكولوجيا التربية، (م.س) ص 142؛ عبد المجيد نشواتي، سيكولوجيا التربية، (م.س) ص 374-375 بتصرف.

[2] حنان عبد الحميد العناني، سيكولوجيا التربية، (م.س)، ص 199-200 بتصرف.

[3] محمد قطامي، نظريات التعلم والتعليم، (م.س)، ص 211 بتصرف.

الإشارات المادية من البيئة، وجدير بالذكر أن معظم هذه الإشارات يتم فقدانها بعد بقائها في المسجلات الحسية لمدة تتراوح بين (0,5 - 2 ثانية)، ويتم اختيار المتبقي لعملية المعالجة التالية، وفي حال رفضها يتم إسقاطها من النظام المعرفي. وعلى هذا الأساس فإن المعلومات التي تم اختيارها لعملية المعالجة التالية تدخل الذاكرة قصيرة المدى، فإذا تم ترميزها وأصبحت ذات معنى فإنها تتحول إلى الذاكرة طويلة المدى للتخزين الدائم."[1] وبعد المرور من هذه المراحل تأتي مرحلة عملية الاستعادة والاسترجاع؛ بحيث "تشير هذه العملية إلى البحث عن المعلومات المرغوب فيها في مخزن الذاكرة وتعيين موقعها في هذا المخزن، وعملية تجميع هذه المعلومات وتنظيمها، وعملية أدائها على شكل استجابات ذاكرية"[2].

إن معرفة طريقة عمل الذاكرة يستوجب اتباع خطوات محددة تتوافق وطريقة عملها، وهو ما تسعى البيداغوجية الصريحة تحقيقه من خلال المبادئ التي تقوم عليها، خاصة مبدأ انتظام الدعم والمراجعة والتوليف، والتحقق الدائم من الفهم.

إذا كانت النظرية الاجتماعية والنظرية المعرفية من أهم المرجعيات التي يقوم عليها التعليم الصريح، فإن مبادئ النظرية البنائية والسوسيوبنائية والجشطلتية ونظرية الذكاءات المتعددة ينبغي أن تكون منطلقا في مرحلة الممارسة المستقلة للمتعلمين باعتبارها مرحلة تفسح المجال أمام المتعلمين لبناء معارفهم وتوظيف كفاياتهم، كما ينبغي أن تكون مرجعا للمدرس في تصميم أنشطته ووضعياته، سواء الديداكتيكية منها أو التقويمية، حينئذ وفقط نكون في صلب المقاربة بالكفايات، ويمكن حينها أن نتحدث عن فعالية التعليم والجودة والمدرسة الرائدة.

المحور الثالث: نموذج تطبيقي للوضعية المشكلة الدامجة لمادة التربية الإسلامية "الثانية بكالوريا أنموذجا"

كتبتم مقالا على صفحة الفايسبوك تحت عنوان «إن الهدف من الاجتهاد والتجديد هو جلب المصالح ودفع المفاسد» محاولين أن توظفوا ءايات من سورة يس، ومقتطفات من خطبة الوداع التي نصت على أهم الحقوق. فوقع نقاش بينكم حيث قال **الصديق عمر**: أعتقد أن مسألة الاجتهاد والتجديد تتناقض مع قوله تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلامَ دِينا﴾[3]. وهذا الأمر نتج عنه عدة إشكالات منها عدم إيجاد أحكام لعدة مسائل مستجدة لم تكن في حياة النبي ﷺ كمسألة التدخين، الذي يدعي بعض العلماء تحريمه دون سند شرعي. هذا الجمود في الشريعة

[1] يوسف محمد قطامي، نظريات التعلم والتعليم، (م.س)، ص 210 بتصرف.

[2] حنان عبد الحميد العناني، سيكولوجيا التربية، (م.س)، ص 200.

[3] سورة المائدة، الآية 4.

الإسلامية أدى إلى شك وإلحاد كثير من الناس، وفي بعض الحالات تشددهم وتطرفهم. كذلك بالنسبة لقضية الحرية والتوحيد، أليس هذا هو التعارض نفسه!؟ أليس التوحيد يقتضي الخضوع التام لله، في حين تعني الحرية ألا تكون عبدا. **رد عليه صديقكم أحمد**: الحرية لا تتحقق إلا بالتوحيد، والله سبحانه ورسوله ﷺ قد فصلوا كل شيء، قال تعالى: ﴿وَكُلَّ شَيْءٍ فَصَّلْنَـٰهُ تَفْصِيلاً﴾[1]، لكنّ الجهل بخصائص الشريعة الإسلامية هو سبب قولك لذلك. أما ذكرك للتشدد والتطرف فسببهما يرجع إلى عدم الإلمام بضوابط فهم النص الشرعي.

فقررتم نشر نقاشكم على صفحتكم فوصلتكم بعض التعاليق.

تضمن هذا النموذج من الوضعية المشكلة الدامجة مجموعة من دروس مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية بكالوريا وهي:

- سورة يس؛
- التوحيد والحرية؛
- الاجتهاد والتجديد؛
- ضوابط فهم النص الشرعي؛
- التوسط والاعتدال؛
- الإلحاد بين الحقيقة والوهم؛
- مقاصد الشريعة الإسلامية؛
- إكمال الدين ووفاة الرسول ﷺ؛
- خصائص الشريعة الإسلامية.

وقد تمت إثارة مجموعة من المشكلات المتفرعة عن إشكالية عامة ناتجة عن اختلاف الآراء حول قضية الاجتهاد والتجديد، هذه المشكلات ينبغي أن تُحدد من طرف المتعلمين بمساعدة وتوجيه المدرس بعد قراءتهم للوضعية المشكلة الدامجة وتحديد قضاياها ومواقفها المختلفة، ولعل أبرز هذه المشكلات ما يلي:

- اعتقاد الصديق عمر أن الاجتهاد والتجديد يتناقض مع قوله تعالى: ﴿اليوم أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نعمتي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَـٰمَ دِينا﴾ سورة المائدة.
- الجهل بحكم التدخين.

[1] سورة الإسراء، الآية 12.

- اتهام الشريعة الإسلامية بالجمود والتطرف.

- ظن عمر أن غياب الأجوبة الدينية على مجموعة من الأسئلة سبب من أسباب وقوع الناس في الحرج والتطرف والإنكار إلى حدّ الإلحاد أحيانا.

- زعم التعارض بين الحرية والتوحيد.

- الجهل بدور بخصائص الشريعة الإسلامية وضوابط فهم نصوصها.

- بعد تحديد مختلف المشكلات وفهمها يتم الانتقال إلى مرحلة تطعيم الوضعية بالأسناد المناسبة والسياقات الملائمة، وذلك عبر ربط الوضعية المشكلة الدامجة بوضعيات جزئية تابعة لها وخادمة لأحد الدروس المتضمنة فيها، كأن يقول المدرس على سبيل المثال لا الحصر:

- بعد أن نشرتم نقاشكم على صفحتكم وصلتكم بعض التعاليق المتعلقة بدرس التوحيد والحرية، ومن هذه التعليقات ما يلي:

- التعليق الأول ردا على الصديق الأول:

- قلت بأن التوحيد يتعارض مع الحرية، بحجة أن التوحيد يقتضي الخضوع لله عز وجل بالعبادة في حين تعني الحرية ألا تكون عبدا. فهل يمكن أن تأتي بنظام مادي(طبيعي) أو مؤسسي ينص على الحرية المطلقة؟

- التعليق الثاني ردا على الصديق الثاني.

- ماذا تقصد بكون الحرية لا تتحقق إلا بالتوحيد؟ لأنني أظن أن الحرية تقتضي أن يعيش الإنسان وفق إرادته في قراراته واختياراته غير خاضع لأي قيد، أو ضابط كيفما كان.

السند الأول: بَابُ مَا تَنْطِقُ بِهِ الأَلْسِنَةُ وَتَعْتَقِدُهُ الأَفْئِدَةُ مِنْ وَاجِبِ أُمُورِ الدِّيَانَاتِ

مِنْ ذَلِكَ: الإِيمَانُ بِالْقَلْبِ وَالنُّطْقُ بِاللِّسَانِ والعمل بالجوارح بمقتضى أَنَّ اللهَ إِلَهٌ وَاحِدٌ لاَ إِلَهَ غَيْرُهُ، وَلاَ شَبِيهَ لَهُ، وَلاَ نَظِيرَ لَهُ، وَلاَ وَلَدَ لَهُ، وَلاَ وَالِدَ لَهُ، وَلاَ صَاحِبَةَ لَهُ، وَلاَ شَرِيكَ لَهُ. كتاب الرسالة لابن أبي زيد القيرواني بتصرف

المهمات:

1. حدد قضية التعاليق؟
2. ما موقفكم من صاحب التعليق الأول؟
3. هل تعتقد بأن دول الغرب تحترم الحريات؟
4. قم بتصويب قول صاحب التعليق الثاني حتى يصبح قوله مفهوما شرعيا مناسبا للحرية

5. استعن بمكتسباتك وبالسند الأول وصغ مفهوما مناسبا للتوحيد؟

وبعد الانتقال من الكل إلى الجزء؛ أي من الوضعية المشكلة الدامجة إلى الوضعية المشكلة الجزئية ومعالجة مقاطع درس التوحيد والحرية بما يناسب من الأسناد والمهمات، يتم الانتقال إلى وضعية جزئية أخرى، وأسناد أخرى متعلقة بدرس آخر، كالاجتهاد والتجديد، وضوابط فهم النص الشرعي على سبيل المثال:

قلتم في مقالكم بأن الهدف من الاجتهاد والتجديد هو جلب المصالح ودفع المفاسد، فكيف يمكن لنصوص شرعية محدودة متناهية أن تجلب المصالح وتساير وقائع الناس وحوادثهم المتجددة غير المتناهية. أعتقد أنه ليس من المعقول حصر اللامحدود بالمحدود وعلى هذا الأساس فخاصية التجديد في الشريعة الإسلامية لا أساس لها من الصحة.

أجبتم بعد أن تذكرتم صلاحية الشريعة لكل زمان ومكان من خلال درس خصائص الشريعة الإسلامية (يكون قد تم إنجازه بوضعية جزئية خاصة به): يجب علينا تفعيل دور الاجتهاد حتى تستطيع الشريعة مواكبة مستجدات الحياة.

عقب صديقكم أحمد: إن فتح باب الاجتهاد يؤدي إلى قول كل واحد منا برأيه في القرآن والسنة، وليس هذا إلا انتهاك لحرمة وقداسة النصوص الشرعية.

فقررتم الرد بقولكم: إن الاجتهاد ما هو إلا وسيلة نصل بها إلى المراد، ولابد من وجود ضوابط للتعامل مع النصوص الشرعية. فتعجب الكل من مداخلتكم فسألوكم عن أي ضوابط تتحدثون؟

بناء على هذا النموذج يتبين أنه من الممكن الانطلاق التدريس بوضعية مشكلة دامجة تُذيل بوضعيات جزئية تابعة لها مصحوبة بأسناد وظيفية مناسبة لحل كل مشكلة على حدة، وذلك بعد صياغة الفروض المتعلقة بالدرس موضوع الحصة، لكيلا يكون المدرس أمام عدد كبير من الأسناد، ووضعيات طويلة لعرض السياق، فيتجنب بذلك تشويش ذهن المتعلمين بأسناد أو سياقات لا تخدم موضوع الدرس. إذن، يمكن استخلاص قاعدة مهمة وهي: "لكل سياق مشكلته، ولكل مشكلة أسناد ومهمات لحلها، وحل كل مشكلة هو جزء من حل الإشكالية العامة".

خاتمة

من خلال ما سبق يمكننا الخروج بعدة نتائج وتوصيات أهمها:

النتائج:

- الوضعية المشكلة الدامجة استراتيجية ذات أهمية كبرى في التدريس بالكفايات.
- الوضعية المشكلة الدامجة هي أحد طرق التدريس المهمة إلى جانب مجموعة من الطرق الأخرى التي لا تقل أهمية عنها.
- لا ينبغي الاستغناء عن التدريس بالوضعية المشكلة إلا لضرورة تقتضيها بعض الدروس كدرس القرآن الكريم.
- الوضعية المشكلة الدامجة لا تتعارض مع التعليم الصريح.
- التعليم الصريح جاء لتنظيم عملية التعلم والتعليم وهيكلتها من حيث الأدوار والطرق والوسائل، ولم يأت بديلا عن طرق التدريس السابقة وعلى رأسها التدريس بالوضعية المشكلة.

التوصيات:

- العمل على صياغة بنك للوضعيات المشكلة الدامجة حسب المواد والمستويات.
- عقد ندوات ومؤتمرات للتعريف بالتعليم الصريح والوضعية المشكلة في ضوء علاقته بمختلف النظريات والبيداغوجيات التربوية.
- تنظيم تكوينات وورشات تعمل على تنمية كفايات المدرسين المتعلقة بالمهننة.
- استقطاب الكفاءات من حاملي الشهادات للإشراف على التكوينات والورشات وتأطير المدرسين والمدرسات.
- من خلال ما سبق يمكننا الخروج بعدة نتائج وتوصيات أهمها:

النتائج:

- الوضعية المشكلة الدامجة استراتيجية ذات أهمية كبرى في التدريس بالكفايات.
- الوضعية المشكلة الدامجة هي أحد طرق التدريس المهمة إلى جانب مجموعة من الطرق الأخرى التي لا تقل أهمية عنها.
- لا ينبغي الاستغناء عن التدريس بالوضعية المشكلة إلا لضرورة تقتضيها بعض الدروس كدرس القرآن الكريم.
- الوضعية المشكلة الدامجة لا تتعارض مع التعليم الصريح.

- التعليم الصريح جاء لتنظيم عملية التعلم والتعليم وهيكلتها من حيث الأدوار والطرق والوسائل، ولم يأت بديلا عن طرق التدريس السابقة وعلى رأسها التدريس بالوضعية المشكلة.

التوصيات:

- العمل على صياغة بنك للوضعيات المشكلة الدامجة حسب المواد والمستويات.
- عقد ندوات ومؤتمرات للتعريف بالتعليم الصريح والوضعية المشكلة في ضوء علاقته بمختلف النظريات والبيداغوجيات التربوية.
- تنظيم تكوينات وورشات تعمل على تنمية كفايات المدرسين المتعلقة بالمهننة.
- استقطاب الكفاءات من حاملي الشهادات للإشراف على التكوينات والورشات وتأطير المدرسين والمدرسات.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- البيداغوجية الصريحة أو التعليم الصريح، سميرة بونكة.
- التدريس الفعال، ورشة تكوينية لفائدة المفتشين المواكبين لمشروع مدارس الريادة بتاريخ 27 و28 أكتوبر 2023.
- أنيتا وولفولك، سيكولوجيا التربية، ترجمة صلاح الدين محمود علام، در الفكر، ط 2، 2015.
- حنان عبد الحميد العناني، سيكولوجيا التربية، دار صفاء، عمان، ط 5، 2014.
- عبد المجيد نشواتي، سيكولوجيا التربية، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 1432هـ-2003م.
- عماد الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط 1، 2010.
- عواطف محمد حسانين، سيكولوجية التعلم، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط 1، 2012.
- يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2013م/1434هـ.
- يوسف محمد قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 1426هـ/2005م.
- خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، دار الاعتصام، الدار البيضاء، العدد الثاني.
- رياض بن علي الجوادي، مفاهيم تربوية حديثة، ط2، دار التجديد 2016م-1438هـ.
- صباح ساعد ووسيلة بن عامر، الخطوات الإجرائية في بناء الوضعية التقويمية وفق المقاربة بالكفايات، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد 8، دجنبر 2018م.
- عادل بن مساعد الرشيدي، النظرية البنائية، بحث مقدم كأحد متطلبات مقرر الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، 1436/1437هـ.
- عظيمي مسعودة، الوضعية المشكلة في منهاج الجيل الثاني منهاج التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا، مجلة الشامل للعلوم التربوية، المجلد 04. العدد 02، 09-2021م.

-عواطف محمد حسانين، سيكولوجية التعلم، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط 1، 2012.

-قاسم علي قحوان، إضاءات في أصول التربية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن 1437هـ-2016م.

-كزافييه، بيداغوجيا الإدماج، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء-المغرب 2011.

-كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة.

-اللصاصمة، علم النفس المدرسي الحديث، دار الحامد للنشر والتوزيع 2007.

-ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن 2018م.

-محمد عبد السلام، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح، مكتبة نور 2021م- سعيد حليم، المرجع في كيفية التدريس، مطبعة آنفو-برانت -فاس، ط1: 2015م.

-وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط6، دار الفكر-عمان الأردن 1435هـ-2014م.

- *Alan Slater and Gavin Bremner and others, An Introduction to Developmental Psychology, British Psychological Society and John Wiley & Sons Ltd, Third Edition, 2017.*

- *Jonathan Michie, Reader's Guide to The Social Sciences, Routledge, V 1, 2000.*

الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية وسؤال ترسيخ القيم وبناء التعلمات

تأملات نقدية في وضعيات كتاب الرحاب للسنة الأولى باكالوريا

د. حسن العسري
جامعة محمد الخامس-الرباط

ملخص البحث: يهدف هذا المقال إلى تحليل أهمية الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية باعتبارها آلية تربوية مركزية تسهم في تجاوز النمط التقليدي للتدريس القائم على التلقين، نحو بناء تعلم نشط وهادف. فالوضعية المشكلة لا تقتصر على كونها أداة لتقويم المعارف، بل تتجلى كوسيط بيداغوجي يربط المتعلم بسياقات حياتية واقعية، تُمكّنه من استحضار القيم الإسلامية وتوظيفها في مواجهة إشكالات ملموسة. كما يشدد المقال على دور هذا المدخل في إكساب المتعلم مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وفي تنمية حس المسؤولية واتخاذ القرار في ضوء المرجعية الشرعية والأخلاقية. ويبرز البحث كذلك التحديات التي تواجه المدرس في صياغة وضعيات مشكلة ذات دلالة، توازن بين بناء التعلمات وترسيخ القيم، وتستجيب لمقتضيات المنهاج. ومن ثمة، يدعو المقال إلى تطوير استراتيجيات ديداكتيكية تجعل من الوضعية المشكلة أداة فاعلة لدمج البعد القيمي بالبعد المعرفي، بما يضمن تعلمًا عميقًا ومؤسسًا على الممارسة والتفكير.

الكلمات المفاتيح: الوضعية المشكلة، التربية الإسلامية، القيم، التعلمات، البيداغوجيا، حل المشكلات.

مقدمة

إن المتأمل في التاريخ الإنساني، يدرك لا محالة أن لكل تجمع بشري نظما تعليمية وتربوية خاصة موجهة إلى أفراده من أجل تربيتهم وتعليمهم وإعدادهم الإعداد اللائق بما يضمن تطور هذه المجتمعات، ويكفل استمرارها واستقرارها وبقاءها، وعلى أساسه اختلفت الحضارات والثقافات، غير أن هذه الخصوصيات التربوية ما لبثت أن خفتت في عالمنا المعاصر، حيث طغت العولمة، فأصبحت نمط حياة، وأضحت الأساليب العلمية والتقنية هي الأساليب الغالبة على حياة الناس الاقتصادية والاجتماعية والتجارية تفكيرا وعملا وممارسة؛ ولم يشذ المجال التعليمي والتربوي عن هذه التحولات.

والمغرب باعتباره جزءا من النسيج العالمي والإنساني ركب قطار التغيير، وانخرط في سلكه، فعرف تحولات في جميع الميادين الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والتنموية، ولعل أبرز تحول عرفه - وهو المقصود بهذه الورقة - هو التحول المتعلق بالتربية والتعليم وخاصة مادة التربية الإسلامية من خلال مشروع مراجعة وتحيين الهندسة المنهاجية للتربية الإسلامية الخاصة بمؤسسات التربية والتكوين العمومية والخصوصية، بما تتضمنه من مكونات على مستوى الأهداف والتوجيهات والبرامج والمضامين التعليمية وصيغ التدبير التنظيمية والتربوية؛ فاعتمد مقاربات جديدة في التعليم استعاض بها عن أخرى لم تعد مسايرة للواقع التعليمي، وأخص بالذكر مقاربة التعليم بالكفايات التي أصبحت تهتم بالمتعلم على أساس أنه حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، وأنه المنطلق في بناء التعلمات، والمنتهى في اتخاذ المواقف، بدل مقاربة التعليم بالأهداف المركزة على إكساب المتعلم المعارف وحشوه بها.

أهمية الموضوع:

إنه لما صار التدريس بالكفايات هو الأساس في الفعل التعليمي من خلال إشراكه للمتعلم فيه، وفسح المجال له للتعلم بنفسه حتى يصير ممتلكا للرصيد المعرفي في مجال العلوم الشرعية واللغوية والأدبية والعلوم الإنسانية، ومؤهلا لفهم وتمثل وتحليل مختلف مكونات الثقافة الإسلامية؛ وممتلكا لأدوات التعامل مع أنواع الخطاب الشرعي، والأدبي، وقادرا على فهم التراث العربي الإسلامي، والإنساني؛ وقادرا على معرفة ذاته المتشبعة بالقيم الإسلامية والحضارية، وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان، وبلورة ذلك في علاقته مع الآخرين؛ ومنفتحا على مختلف الثقافات؛ ومتمكنا من توظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة من أجل استدماج قيم العقيدة الإسلامية؛ وإنه لما صار التعلم عملية بنائية يبنيها المتعلم بنفسه من خلال تمثلاته، ومعارفه، وتجاربه، ومهاراته، وقدراته؛ فإنه قد أصبح من اللازم توفير الظروف المناسبة، والبيئة اللائقة التي تمكن هذا المتعلم من استثمار كل ما سبق، من أجل اكتشاف تعلمات جديدة تنسجم وخصوصيته الدينية والوطنية والحضارية، وتنسجم مع المثل العليا المستمدة من روح

الدين الإسلامي، وتستجيب لقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، ولا يتم ذلك إلا من خلال وضعه في وضعيات تعليمية إشكالية، تدفعه إلى إعمال النظر، وإشغال الفكر، واستحضار كل معارفه، وخبراته، ومكتسباته، وقدراته، ومهاراته من أجل بناء مفاهيم جديدة، واتخاذ مواقف صحيحة، وتبني سلوكات سليمة تتماهى والرؤية الشرعية؛ وهذا الوضع في مقاربة التدريس بالكفايات هو ما أصبح يطلق عليه بطريقة التدريس بالوضعيات.

إشكالية البحث وأسئلته:

إن طريقة التدريس بالوضعية المشكلة، وإن أصبحت طريقة بيداغوجية معتمدة فرضت نفسها بقوة باعتبارها اختيارا تربويا ديداكتيكيا معاصرا في مقاربة التدريس بالكفايات، على اعتبار أنها تهدف إلى جعل المتعلمين شركاء في بناء التعلمات، من خلال فك شفراتها، وتذليل صعوباتها، للخلوص إلى إدراك القيم المطلوب ترسيخها في نفوسهم، وتمثلها في حياتهم الواقعية؛ غير أن واقع الحال يكشف على أن هذه الطريقة لازالت تواجه الكثير من التحديات والإكراهات، خاصة وأن الكتب المدرسية -كتاب في رحاب التربية الإسلامية نموذجا-، لازالت لم ترق بعد إلى وضع النموذج الأمثل لوضعية مشكلة تمكن الأساتذة من الاستفادة منها والنسج على منوالها[1]، وتسمح للمتعلمين بمواجهتها، وبالتالي استثمار تعلماتهم، وتعبئة مكتسباتهم، وتوظيف معارفهم ومهاراتهم في وضعيات حياتية حقيقية واقعية، لا سيما وأن الغاية من العملية التعليمية؛ إعداد التلاميذ لمواجهة الحياة بإكراهاتها وصعوباتها. الأمر الذي يحتم على الأستاذ بذل مزيد من الجهد لتجاوز إكراهات وضعيات الكتاب المدرسي المسيجة بالمثاليات، والمعارف البعيدة عن واقع المتعلم، وإنتاج وضعيات جديدة دالة تستجيب لتطلعات التلاميذ بعيدا عن كل تعسف تربوي أو جزم بيداغوجي.

إن هذه القضية تطرح إشكالا كليا يمكن أن نصوغه على الشكل الآتي:

إلى أي حد يمكن القول إن وضعيات الانطلاق في الكتب المدرسية يمكن اعتبارها وضعيات مشكلة حقيقية، وطريقة تدريسية ناجعة لكل من الأستاذ والتلميذ لبناء التعلمات واستثمارها في وضعيات حياتية واقعية؟

وينبثق عن هذا الإشكال مجموعة من التساؤلات الجزئية من قبيل:

[1] إن غياب الوضعية المشكلة بخصائصها ومقوماتها وأركانها وشروطها في الكتب المدرسية باعتبارها وثائق رسمية، وغياب كيفيات استثمارها والتعامل معها، يجعل من الصعب على بعض الأساتذة الانسلاخ من جلباب الطرائق القديمة المعتمدة على التلقين، وتمليك المعرفة للتلميذ، واعتباره لازال قاصرا عن بناء التعلمات.

ما المقصود بالوضعية المشكلة؟ وماهي خصائصها ومقوماتها وأهدافها؟ وهل استطاعت وضعيات الانطلاق للكتب المدرسية إشباع النهم المعرفي للأستاذ والمتعلم؟ وإلى أي حد يمكن للأساتذة إنتاج وضعيات جديدة دالة تستجيب لتطلعات التلاميذ، وقادرة على بناء المعرفة، وتطوير المهارات وتقويم السلوك، وترسيخ القيم؟

الدراسات السابقة:

بحسب ما توصلت إليه من البحث فيما يتعلق بالدراسات السابقة، لم أجد من أفرد هذا الموضوع بهذه الصيغة، وإنما هناك دراسات عالجت القضية من زوايا معرفية مختلفة، حيث أكد بعضها على أن التعليم بطريق الوضعيات المشكلة ليس نتاج عبقرية غربية جديدة، وإنما حاز قصب السبق فيها العلماء المسلمون الذين أخذوا هذه الطريقة عن الكتاب العزيز، وعن سيرة النبي الكريم صلوات ربي وسلامه عليه، وأما باقي الدراسات، فقد انصبت معظمها على التعليم الابتدائي، حيث اهتمت أغلبها على دور الوضعية المشكلة في تعلم اللغة العربية بالمستويات الابتدائية؛ وأما من ربط الوضعية بالكتاب المدرسي فلم أجد -في حدود البحث- غير مقال تحدث عن مدى إمكانية إدراج الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي المتعلق بمادة الرياضيات للمستوى الثاني من التعليم الابتدائي، وقد جاءت الدراسات كالتالي:

- الوضعة المشكلة في درس التربية الإسلامية، عبد الرزاق لحلو، ملفات تربوية، العدد السادس، وهي عبارة عن سلسلة أبحاث تنشرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، وأصل هذه الورقة بحث تخرج من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الرباط سلا زمور زعير، مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي شعبة التربٌة الإسلامية، السنة الدراسية: 2014/2013، تحت إشراف الدكتور محمد بولوز.

وقد هدف هذا البحث إلى الاطلاع على آراء أساتذة مادة التربية الإسلامية حول الوضعٌة المشكلة، وكذا العراقيل التي تعترضهم أثناء تقديم الدرس بالوضعٌة المشكلة، إضافة إلى استقصاء آراء التلاميذ حول مدى استفادتهم من التدريس بطريقة الوضعية المشكلة، كما بين أن هذه الطريقة ليست منهجا غربيا، بل هو منهج إسلامي أصيل في التعليم، حيث وقف على نماذج من الوضعيات المشكلة في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، وكذلك نماذج ثرة لا حصر لها في التراث الفقهي والعقدي لعلمائنا القدماء الأجلاء.

- دور الوضعية الإدماجية في تعلم اللغة العربية -السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجا-، أمال بن الزاوي، وهو بحث لنيل شهادة الماستر، من جامعة قاصدي مرباح

ورقلة/كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي، تحت إشراف الأستاذ عيسى التومي، الموسم الجامعي 1444هـ/2023م.

وقد خلصت الباحثة من خلاله إلى الدور الإيجابي للوضعية الإدماجية في مساهمتها بنسبة معتبرة في الكشف عن قدر ات المتعلمين في توظيف مكتسباتهم ومعارفهم أثناء تقديم النشاطات التعلمية سواء كانت كتابية أو شفوية، كما أكدت على ضرورة كون الكتاب المدرسي هو المرتكز الأساسي الواجب اعتماده كوسيلة تعليمية تربوية رسمية، ومصدر أساسي للمعرفة باعتباره يمثل حصيلة تجمع خبرات ثقافية واجتماعية تستهدف فئة معينة، وجب أن تتكافأ مع قدرات التلميذ.

- الوضعية الإدماجية وتأثيرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، الأمين غمام عمارة، وهو بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي، من جامعة قاصدي مرباح ورقلة/كلية الآداب واللغات، تحت إشراف الأستاذ حسين زعطوط، للموسم الجامعي، 2021/2020.

وقد هدف البحث إلى اعتبار الوضعية المشكلة مرتكز التعليم بمقاربة الكفايات، وجزءا أصيلا من العملية التعليمية التعلمية وليست مكملة لها أو ثانوية عنها، فهي ملازمة لها ومواكبة لجميع مراحلها؛ كما تعد نشاطا إدماجيا تعليميا وتقويميا للفعل التعليمي التعلمي، وهي أفضل فرصة لاكتساب الكفاءات ونموها لدى التلاميذ، إذ أنها تترجم قدرات المتعلمين على التحصيل وتجسيد المكتسبات في أفعال إجرائية قابلة للملاحظة والتقييم والتقويم.

- الوضعية المشكلة ومدى إدراجها في الكتاب المدرسي، للأساتذة ليندة بن بسعي وأمين عميمور وقادة بشارف، وهو مقال منشور بمجلة بحث وتربية، المجلد 11، العدد 3، منشورات المعهد الوطني للبحث في التربية، لسنة 2021.

وقد هدف هذا البعث إلى تبيان مدي احترام كتب الرياضيات للسنة الثانية من التعليم الابتدائي لمتطلبات الجانب البيداغوجي للمنهاج الدراسي، والمتمثلة في المقاربة بالكفايات، من حيث التركيز على الجانب المتعلق بالوضعية المشكلة، إذ تم تقييم الكتاب بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استمارة تحليل ومعاينة مدى إدراج وضعيات مشكلة في محتوى الكتب، ثم حساب المتوسط الحسابي ومنه ترتيب الفئات، وقد تم التوصل إلى غياب وضعيات مشكلة حقيقية، إذ الوضعيات المدرجة في الكتاب المدرسي هي وضعيات بسيطة لا تتضمن العائق الذي يصعب على المتعلم تجاوزه، إضافة إلى عدم ارتباطها بواقعه، ولا تسمح له بشرح مسعاه، وتبرير اختياراته للإجابة عن المشكلة التي ينبغي حلها.

والملاحظ على كل هذه الدراسات أنها تناولت قضية الوضعية المشكلة من وجهات نظر معرفية مختلفة، وقد رجح أغلبها كفة الحديث عن أهمية الوضعية المشكلة في التعليم الابتدائي ودورها في بناء التعلمات، وأغفلت الحديث عن مواطن الخلل في الوضعيات المشكلة المعتمدة في الكتب المدرسية، وهو الأمر الذي تسعى هذه الدراسة إلى تجاوزه بحيث تنظر إلى القضية في إطارها الكلي.

أهداف البحث:

تأتي هذه الدراسة لتبرز مكامن الضعف في الوضعيات المشكلة لكتاب في رحاب التربية الإسلامية للسنة الأولى باكالوريا الطبعة المنقحة 2017، باعتباره وثيقة تربوية رسمية، وأنها غير قادرة على الرفع من جودة التعلمات، وعاجزة عن بناء المهارات المعرفية للمتعلم، بله الوصول به إلى حل ممارسة القيم؛ كما تسعى إلى تقديم نموذج وضعية مشكلة معيارية -حسب الإمكان- تسعى إلى بناء المفاهيم والمعارف والمهارات وتعزيزها، وترسيخ القيم والمواقف وتمثلها بما يلائم السياق ويناسبه، ويجنب مشاكل الحشو والتلقين الذي لازالت تسير في ركبه بعض الأوساط الأستاذية المجافية لكل ما هو جديد.

منهج البحث:

لقد اعتمدت في هذا البحث على مقاربات منهجية متعددة اقتضتها طبيعة الدراسة، كان أولها المنهج الوصفي باعتباره منهجا لا غنى عنه لدراسة الظواهر والقضايا العلمية وتقصيها ووصفها بهدف تحديدها والوقوف على مفاهيمها، وحدودها، والأسباب التي أدت إلى كينونتها، وتشخيصها، وإبراز العلاقات القائمة بينها.

كما اعتمدت المنهج التحليلي الذي اقتضى مني تارة التفسير من أجل إيضاح وشرح بعض الجوانب المبهمة وكشف ما غمض منها وفق الحجج والبراهين المنطقية، ملتزما ما أمكنني ذلك شروط الدقة والصحة، وتارة النقد من أجل بيان جوانب القصور والأخطاء المرتكبة والمؤثرات المتعلقة بها والأسباب المترتبة وراءها.

إضافة إلى اعتمادي المنهج المقارن؛ حيث اقتضت الدراسة عقد مقارنات بين خصائص وأركان بعض الوضعيات المشكلة في الكتاب المدرسي -في رحاب التربية الإسلامية-، وبين خصائصها وأركانها كما قررها علماء التربية، من أجل الوقوف عند نقط الاتفاق والاختلاف، وكذلك الوقوف عند مكامن القوة والضعف والقصور.

خطة البحث:

لقد أتت خطة البحث وفق المنهج التالي، مقدمة وثلاث مباحث وخاتمة:

أما المقدمة فقد بينت فيها أهمية الموضوع، وإشكاليته وأسئلته، وبعض الدراسات السابقة التي أشارت إليه، أهدافه، والمنهج المعتمد فيه، وخطته.

وأما المبحث الأول فقد خصصته لمعالجة مفهوم الوضعية المشكلة، وأركانها، وخصائصها، والغاية منها بشكل مختصر ومقتضب، مع الإشارة إلى مفهومي التربية الإسلامية، والقيم.

وبخصوص المبحث الثاني فقد تناولت فيه: نماذج من وضعيات مشكلة من كتاب -في رحاب التربية الإسلامية- واضعا إياها تحت مجهر النقد، كاشفا مدى اشتمالها على مكوناتها وخصائصها، وقدراتها على بناء التعلمات، وحدودها في ترسيخ القيم.

في حين جاء المبحث الثالث ليقدم نموذجا لوضعية مشكلة معيارية تسعى -قدر الإمكان- إلى بناء التعلمات والمفاهيم وتعزيزها، وإلى ترسيخ القيم والمواقف وتمثلها، متجاوزة مقاربة التعليم بالأهداف الذي لازالت بعض الأوساط الأستاذية لم تستطع الانخلاع من جبته. ثم ذيلته بخاتمة ذكرت فيها مجموع النتائج التي توصل لها البحث.

المبحث الأول: الوضعية المشكلة؛ مفهومها، و أنواعها، وأركانها، وخصائصها، وأهدافها

المطلب الأول: مفهوم الوضعية المشكلة

تجنبا للتكرار والاستطراد؛ فإني سأورد تعاريف بعض أساتذة وعلماء التربية بخصوص الوضعية المشكلة كمركب، دون الوقوف على جزأيها، لأن طبيعة البحث تقتضي الإيجاز.

لقد عرفت الوضعية المشكلة بتعريفات عدة منها: تعريف الأستاذ حسن اللحية الذي ذكر أنها: "مجموعة معلومات مقرونة بسياق، يستوجب إخضاعها للتمفصل[1] من قبل شخص أو مجموعات أشخاص، بقصد إنجاز مهمة محددة، نتيجتها ليست بديهية بصورة قبلية"[2]. وقد عرفها أيضا بكونها: «وضعية معقدة تستوجب عدة معارف ومهارات"[3].

[1] يقصد بالتمفصل، تقسيمها إلى مقاطع ومفاصل جزئية، حتى يسهل على المتعلم بإدراك أجزائها، إدراكها في كليتها، وبالتالي بناء المفاهيم والتعلمات المراد معرفتها.

[2] الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم، حسن اللحية، دار نشر المعرفة-المغرب، الطبعة الأولى 2010. ص 111.

[3] موسوعة الكفايات الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، حسن اللحية، منشورات جريد حقوق الإنسان، الطبعة الأولى 2006. ص، 303.

وعرفها الأستاذ عبد الكريم غريب بأنها: "وضعية بيداغوجية، يضعها المدرس، بهدف خلق مجال للتلاميذ للتفكير والتحليل، بخصوص مسألة ينبغي حلها، أو عائق ينبغي تجاوزه، كما يكون الغرض منها السماح للتلاميذ تصور تمثلات جديدة حول موضوع محدد انطلاقا من هذا المجال الإشكالي"[1].

وعرفها أيضا بأنها وضعية معقدة ومركبة تحمل في طياتها عوائق ومشاكل تتطلب حلولا ناجعة، من المتعلم، وترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية المستهدفة أو الأساسية، ينبغي على التلميذ أن يكشف من خلالها عن قدراته على تجنيد موارده ومكتسباته؛ ويقوم بتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح له الإجابة عن أسئلة جزئية محيرة، أو إنجاز مجموعة من المهام، ويمكنه من إدراك كفايات أساسية ومستهدفة[2].

وهي عند كسافيي روجيي تعتبر وضعية معقدة تمكن المتعلم من استثمار مكتسباته وإدماج معارفه ومواقفه ومهاراته، من أجل القيام بمفصلة وتأليف وإنتاج عدة معارف ودرايات وإتقانات[3].

وحدها الأستاذ عبد الرحمن التومي بكونها: "وضعية تقيس مدى استيعاب المتعلم للمكتسبات الجديدة، ومن جهة أخرى مدى قدرته على إدماجها لحل وضعيات جديدة ومركبة"[4].

من خلال هذه التعاريف يمكن القول إن الوضعية المشكلة هي وضعية ديداكتيكية معقدة، ومركبة، وواقعية، ودالة للمتعلم، وموجهة له، يطلب منه حلها باستثمار كافة التعلمات والموارد والمعارف والمهارات المكتسبة سابقا، وتوظيفها في إنتاج تعلمات جديدة، والتمكن من كفايات مستهدفة.

---

[1] المنهل التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية-، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى 2006، ج861/2.

[2] عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م. ص.197.

[3] التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، كسافيي روجيي، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 1428هـ/2007م. ص 33-34.

[4] منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، عبد الرحمن التومي، دون دار النشر، طبعة سنة 2008. ص، 7.

وقد عرفت أيضا بأنها: "عبارة عن وضعية ديداكتيكية، تطرح من خلالها للتلاميذ، مهام لا تؤدي إلى الحل إلا باستعمال تعلمات محددة، وهذه التعلمات هي المشكلة للهدف الحقيقي للوضعية المشكلة". وعرفت بكونها: "وضعية ملموسة ومعقدة وواقعية، تستوجب من التلميذ تشغيل كل معارفه ومكتسباته ومختلف المناهج والمهارات، من أجل مواجهة مشكلاتها، وصولا إلى المهمة المرادة منه والمتمثلة في إنتاج معرفة مستهدفة". و "وضعية ديداكتيكية تطرح من خلالها للذات المتعلمة مهمة، لا تؤدي إلى الحل إلا باستعمال تعلمات محددة". و"مجموعة معلومات تقدم كمعطيات في سياق مدرسي ما، قد يكون دينيا، أو لغويا، أو اجتماعيا، أو تاريخيا، أو رياضيا، أو غيره، تساعد على الوصول إلى الحل بطريقة مدمجة من طرف التلاميذ، من أجل إنجاز مهمة يجهلون حلها مسبقا.

المطلب الثاني: أنواع الوضعية المشكلة

من خلال تتبعي -في حدود البحث- لما كتب في أنواع الوضعيات المشاكل المتعلقة بالمجال التربوي التعليمي، توصلت إلى أنه يمكن تقسيمها إلى ثلاث وضعيات مشكلات أساسية:

1. **الوضعية المشكلة التعليمية التعلمية**

وهي وضعية تعلمية ملموسة ومخطط لها وفق سياق معين، يضعها المدرس بغاية تعليم التلاميذ في زمان معين ومكان معين، انطلاقا من أهداف، أو حاجات، أو مشكلات، لا تتحدد معالم الكشف عنها إلا من خلال علاقات وتفاعلات بين المدرس والمتعلمين، وبنوعية التعلم المحدد، وبالمحتوى المعرفي المطلوب معالجته، وبالسلوك القابل للملاحظة، وبتقويم تكويني، واستراتيجية معرفية فارقية، ووسائل بيداغوجية، ومحيط تعليمي[1].

مما يدفعنا إلى القول بأن الوضعية المشكلة التعليمية هي عبارة عن مجموعة من الحواجز والعوائق والمشكلات، التي تقتضي من المتعلمين إيجاد حلول لها، للحكم على مدى قدراتهم وأهلياتهم وكفاءاتهم التعليمية في سياقات معينة.

2. **الوضعية المشكلة الإدماجية**

وهي وضعية نهائية وختامية لمرحلة تعليمية معينة، تتضمن معلومات ضمنية وصريحة، وأسنادا، وصورا، ووثائق، وخطاطات، وتعليمات، ومعايير، ومؤشرات كمية وكيفية. وترد في شكل مسألة معقدة تستلزم حلولا، تمكن التلاميذ من توظيف مكتسباتهم ومعارفهم ومهاراتهم وقدراتهم، واستحضار مواردهم السابقة، من خلال تفكيكها، والإجابة عن تساؤلاتها وإشكالاتها، من أجل بناء المعارف وإنتاج التعلمات الجديدة، والقدرة على إنجاز المهام المستعصية، واتخاذ المواقف الصحيحة المساعدة على تبني السلوكات المحمودة اجتماعيا وتربويا، وكذلك اتخاذ المواقف السلبية اتجاه السلوكات المضرة بهم وبالمجتمع الذي يعيشون فيه، وتجاوز عوائق الحياة بكل تشكلاتها فيما بعد[2].

3. **الوضعية المشكلة التقويمية**

فهي كل وضعية تستدعي معارف وقدرات مطلوبة، بتحفيز مكتسبات قبلية بهدف حل مشكلة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، تتكون من أسناد، وسياق، ومعلومات، ومهمات مطلوب إنجازها،

---

[1] انظر، المنهل التربوي، 860/2. وموسوعة الكفايات، ص 302. ومجزوءة التدبير الوضعيات التعليمية التعلمية، حاميد اعنيبر، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء/سطات، الفرع الإقليمي بالجديدة، ص 24.

[2] انظر، موسوعة الكفايات، ص 303. والمنهل التربوي، 518/2-519. وتقييم الكفايات، محمد فاتحي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2004. ص 105.

وتعليمات، وتوجب على التلميذ اجتذاب مختلف المكتسبات والمعارف والمهارات وتوظيفها، للوصول إلى منتوج كتابي مركب؛ وتسعى في نهاية المطاف إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة عند التلاميذ ضمن أنشطتهم اليومية أو الفصلية أو السنوية، ومدى تحصيل المتعلم للكفاءة التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة[1].

المطلب الثالث: أركان الوضعية المشكلة

سواء كانت الوضعية المشكلة تعليمية، أو إدماجية، أو تقويمية، فإنها تشترك في مجموعة من الأركان، وإن وقع الاختلاف في البعض منها، ولعل السبب راجع إما إلى تبني الترجمة الحرفية، أو إلى فهم مقصود الترجمة، أو إلى تقارب المعنى في الترجمة، وعلى كل؛ فإنه يمكن تحديدها في ركنين -بحسب الاجتهاد-، وهي:

1- السياق/ السند/ الحامل/ الدعامة

ويقصد به مجموع العناصر، والمعلومات، والمضامين، والمحتويات البسيطة والمركبة، السهلة والمعقدة، التامة والناقصة، الملائمة والمشوهة المعروضة على المتعلم في سياق ما شرعي أو أدبي، أو تاريخي، أو رياضي، والمقدمة له في شكل حوار، أو نص قرآني أو حديثي، أو مسألة، أو صورة، أو خريطة، أو رسوم أو غيرها، من أجل ممارسة هدفه التعلمي التعليمي، أو التقويمي[2].

وينبغي في السياق أن يرتبط ارتباطا وثيقا بالقيم المتوخى ترسيخها عند المتعلم وغرسها فيه كقيم التسامح والعفة والحياء والصبر واليقين والبذل والإيمان وعمارة الأرض وغيرها، مثلا بالنسبة لمادة التربية الإسلامية؛ ويتغير السياق في الوضعية المشكلة بحسب تغير المادة، فلكل مادة خصوصياتها.

2- المهمة/التعليمة

ويقصد بها المهمة الطلوب إنجازها من طرف المتعلم، وغالبا ما تكون التعليمة سؤالا مطروحا بشكل واضح وصريح غير قابل للتأول، وتراعى فيها مستويات التلاميذ وقدراتهم العقلية، بحيث يجب أن تحدد هذه التعليمة بدقة متناهية، تسمح للتلميذ باستحضار كل موارده واستجلابها من أجل أداء المهمة التي بين يديه على أكمل وجه، وتتضمن أسئلة مفتوحة تمكن التلميذ من التعبير عن مواقفه

[1] بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حاجي فريد، دار الخلدونية الجزائر، الطبعة الأولى 2005. ص 19.

[2] انظر، المنهل التربوي، 1/219-221. و

وآرائه، واتخاذ المبادرة، والإسهام في تدبير الشأن العام سواء تعلق بمحيطه المدرسي أو الأسري، أو المحلي، أو الوطني، والوعي بحقوقه وواجباته[1].

المطلب الرابع: خصائص الوضعية المشكلة وأهدافها

1- خصائص الوضعية المشكلة

من خلال التعريفات السابقة للوضعية المشكلة بأنواعها المختلفة يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص أجملها فيما يلي[2]:

- ✓ أن تكون دالة ومركبة ومعقدة ومتضمنة لعائق ينبغي حله.
- ✓ أن لا تحمل الحل بشكل بدهي، وتفرض على التلميذ الوقوع في الحيرة، وبالتالي صياغة افتراضات واحتمالات عدة.
- ✓ أن تكون واضحة اللغة، ومناسبة لقدرات التلاميذ ومستوياتهم المعرفية والحركية والوجدانية.
- ✓ أن ترتبط بكفاءة أو كفاءات معينة، وتضمن فتح باب النقاش وتبادل الرأي، وطرح التساؤلات، والحافزية للبحث عن الحل بتجنيد مختلف المعارف والمكسبات.
- ✓ أن تكون واقعية مستوحاة من الواقع المعيش للتلميذ، متشابهة مع وضعيات حقيقية يمكن أن تواجهه في حياته اليومية.

2- أهداف الوضعية المشكلة

ويمكن إجمالها في الآتي[3]:

---

[1] انظر، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، ص 80. الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية، ص 8. والوضعية الإدماجية وأثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي، الأمين غمام عمارة، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف الدكتور حسين زعطوط، جامعة قاصدي مرباح/ورقلة-كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، الموسم الدراسي 2021/2020. ص 80-82.

[2] انظر، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، جميل حمداوي، مجلة الإصلاح، العدد الثاني، ماي 2015، ص46-47. والوضعية المشكلة حسب المقاربة التواصلية -كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط نموذجا-، آسيا حربان، بحث مقدم لنيل شهادة الماستر، إشراف الدكتورة فايزة تيقرشة، جامعة مولود معمري تيزي وزو/الجزائر، كلية الآداب واللغات، الموسم الدراسي 2020/2019. ص، 26.

[3] انظر، الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية، ص 6-7. وتعليمية مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات، ص 55-56. والكفايات في التدريس بين الممارسة والتنظير (مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو)، حسن بوتكلاي، مطبعة أكدال -الرباط، الطبعة الأولى 2004، ص 23-24.

- ✓ تدفع التلميذ إلى استحضار مختلف الموارد وإدماج جميع المكتسبات
- ✓ تمنحه الرغبة في مزيد من العمل وتكسبه الثقة بالنفس
- ✓ تكشف له عن تعلمات جديدة وتصورات جديدة
- ✓ تمكنه من القطع مع التصورات والتمثلات القديمة

المطلب الخامس: مفهوم القيم، ومفهوم التربية الإسلامية

أولا: مفهوم التربية الإسلامية:

إن التربية الإسلامية مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية وسياقه الاجتماعي والثقافي. ويدل هذا المفهوم على تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية، وإعدادها إعدادا شاملا ومتكاملا، وذلك استنادا إلى ثلاثة ركائز أساسية؛ الأول: المبدأ المتمثل في ضرورة الاستجابة للحاجات الدينية الحقيقية، والثاني: الغاية الساعية إلى اكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة التوحيد، والثالث: المداخل: المتجلية في التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة[1]. فالغاية منها إذن؛ تحقيق التوازن في كيان الإنسان بين جوانب الشخصية كلها، وتعميق الإيمان في نفسه، وتعليمه الآداب الإسلامية والواجبات الدينية المتناسبة مع مستوى نموه، وترسيخ انتمائه لوطنه، وتنمية مسؤولياته الاجتماعية، وربطه بتراثه الديني والفكري مع تبصيره بالقضايا المعاصرة في مجال العلوم الإسلامية، إضافة إلى تحصينه من أي انحراف فكري أو سلوكي يودي به إلى الغلو والتطرف.

ثانيا: مفهوم القيم والأخلاق

القيم، والأخلاق، والمبادئ النبيلة، والمثُل العليا، هي ألفاظ متقاربة يكمل بعضها بعضا، وإن كانت معاني معيارية تحتمل الحسن والقبح بحسب غلبة الهيئة والصفة على النفس البشرية، فإنها في نهاية الأمر، يقصد بها في مادة التربية الإسلامية؛ ما يكون به الإنسان مستقيما في تصرفاته وسلوكاته، ولا يبدر منه إلا الفعل الحسن والقول الحسن. وسأكتفي في التعرض لهذا المفهوم بما تقوم به الحاجة من بيان المعنى الاصطلاحي العام، دون الإكثار من الاستطرادات.

أما القيم فقد جاء في تعريفها أنها: "كل ما من شأنه أن يشكل معيارا أو ميزانا يتحرك من خلاله الإنسان، ويتصرف، وعيا وسعيا، بوحي من إشاراته وتوجيهاته، بحيث تكون هذه الحركة في استقامة

[1] منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لسنة 2016، ص 7.

وثبات، وبه يكون لهذه الحركة قدرها وفاعليتها"[1]. وأما الأخلاق فقد عرفها الجرجاني بكونها: "عبارة عن هيئة للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة عقلا وشرعا بسهولة، سميت الهيئة خلقا حسنا؛ وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة، سميت الهيئة خلقا سيئا"[2].

وقد عرفت بتعاريف أخرى من بينها- أنها: "علم يهتم بالأحكام القيمية الصادرة عن الإنسان والتي يمكن وصفها إما بالحسن أو بالقبح" وأنها: "علم نظريّ يحدِّد مبادئ عمل الإنسان في العالم، وغرضه وغاياته العليا، وكيفية تحليه بالفضائل، وتجنيبه الرذائل"[3]. وأنها: "مجموع الصفات النفسية، والأعمال الإنسانية التي توصف بالحُسن أو القُبْح"[4].

وقد حدد الكتاب المدرسي، ومنهاج التربية الإسلامية بسلكي الثانوي الإعدادي والتأهيلي، القيم المستهدف ترسيخها في التلميذ في أربعة قيم: قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية ومبادؤها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادؤها الكونية[5].

المبحث الثاني: نقد نماذج لوضعيات مشكلة من كتاب -في رحاب التربية الإسلامية- الأولى باكالوريا

سأسعى في هذا المبحث إلى إظهار بعض مكامن القصور التي اعترت الكتاب المدرسي في وضعه لنماذج اعتبرها وضعيات مشكلة يمكن أن ينطلق منها المتعلم لبناء التعلمات، ومن ثم ترسيخ القيم باعتبارها الغاية من التعلم، وبيان أن هذه الوضعيات لا ترقى إلى مسماها لافتقارها لأهم أركانها وخصائصها، وأنها غير قادرة على الرفع من جودة التعلمات، وعاجزة عن بناء المهارات المعرفية للمتعلم، والوصول به إلى ممارسة القيم سلوكا وتصورا.

---

[1] قيم الحضارة الإسلامية نحو إنسانية جديدة، محمد عبد الفتاح الخطيب، كتاب الأمة، منشورات مركز البحوث والدراسات الإسلامية- قطر، العدد 139، رمضان 1431هـ/شتنبر 2010م. ص 20.

[2] كتاب التعريفات، علي بن محمد المعروف بالشريف الجرجاني، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 1403هـ -1983م. ص 101.

[3] معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عبد الحميد وآخرون، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1429هـ - 2008م. مادة (خلق)

[4] الخلق الحسن في ضوء الكتاب والسنة، سعيد بن علي بن وهف القحطاني، مطبعة سفير، الرياض، دون طبعة. ص 5.

[5] في رحاب التربية الإسلامية-السنة الأولى من سلك الباكالوريا-، يوسف بن عجيبة وآخرون، كتاب التلميذ والتلميذة، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، طبعة شتنبر 2017. ومنهاج التربية الإسلامية، ص 3-4.

المطلب الأول: النموذج الأول -وضعية مدخل التزكية؛ الإيمان والغيب-

نص الوضعية: "رغم أن الأنبياء والرسل عليهم السلام هم أفضل الخلق عند الله تعالى، وهم أحب الناس إليه سبحانه، فهم الذين خصهم بالوحي والرسالات، إلا أنهم لا يطلعون على الغيب، إلا ما يرضى سبحانه، فرغم أن يوسف عليه السلام رأى رؤياه، فقد بقي تفسيرها خفيا في حياة والده يعقوب عليه السلام، إلا بعد لقائه بابنه يوسف عليه السلام، بعدما مكنه الله تعالى من الحكم والنبوءة، وبعد عقود من المعاناة من فقد الولد.

فما مفهوم الغيب؟ وما حكم الإيمان به؟ وما أثر التكذيب به؟"[1].

إن أبسط تأمل في هذا النص لأول وهلة، كاف في القول بأن هذا النص هو عبارة عن تقرير ليس إلا؛ فهو يقرر أن الأنبياء والرسل عليهم السلام هم أفضل الخلق عند الله تعالى، وأحبهم إليه، وأنهم مختصون بالوحي وبتبليغ الرسالات. وأن يوسف عليه السلام قد تحققت رؤياه، وأكرمه الله بالنبوة والحكم، والتقى بوالده بعد سنوات من المعاناة والشدة والفراق.

فباستثناء ركن كون أن هذا الوضعية دالة على أمرين؛ الأول: متعلق بمكانة الرسل عند الله تعالى. والثاني: متعلق بمختصر قصة يوسف. فإن هذه الوضعية تطرح مجموعة من التساؤلات يمكن إجمالها في الآتي:

أين التعقيد في الوضعية؟ أين التركيب؟ أين المشكل؟ أين السياق؟ أين الأسناد؟ أين الواقعية؟ أين المهمة؟ أين الزمان؟ أين المكان؟ أين تمهير التلميذ في بناء الهدف التعلمي؟ خاصة وأن الإطار المرجعي للامتحان الموحد للسنة أولى باكالوريا، يؤكد على أن الهدف التعلمي من هذا المدخل، هو أن يكون التلميذ قادرا على إدراك حقيقة الإيمان وشروطه، ومفهوم الغيب ودلالة الإيمان به، والعلاقة بين الإيمان والغيب، وأثر الإيمان بالغيب على التصور والسلوك[2]، وما محل التلميذ من الخطاب بهذه الوضعية؟ وهل توجهت إليه بصيغة المخاطب؟ وأين الموارد المعرفية المراد استثمارها من أجل بناء التعلمات؟ وأين الذوات الحاضرة في السياق؟

من خلال هذه الأسئلة، يتضح أن الوضعية لم تستجب لمعاييرها، فمن حيث وجود العوائق مثلا، فإن هذه الوضعية لم تتضمن أي عائق واجهه التلميذ، أو يصعب عليه تجاوزه، فلم تدرج الوضعية أي عناصر مشوشة، أو تناقضات، أو ألغاز، أو أخطاء معرفية، أو تمثلات مسبقة، أو أحكام مسبقة جاهزة تستفز حفيظة المتعلم، أو مواقف متباينة تخلق له نوعا من الريبة المعرفية، وتجعله مرتبكا أي

[1] في رحاب التربية الإسلامية، ص 18.

[2] الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا لاختبار مادة التربية الإسلامية 2016، جميع الشعب، ص 2-3.

الاختيارات المعرفية يختار، وتحفز ذهنه على اختيار المواقف الصحيحة، وبالتالي بناء تعلمات جديدة على أنقاض المعارف القديمة، وطرح ما لا يمكن عده معرفة أصلا وإنما هو من قبيل الأوهام والاعتقادات الباطلة.

وأما من حيث واقعيتها، وارتباطها بواقع التلميذ المعيشي، فلا نرى له أي أثر، إذ اكتفت الوضعية بسرد معرفة جاهزة غيبت التلميذ عن بناء تعلماته فيها تغييبا تاما، ولم يستدع فيها بشكل مباشر إلى ممارسة كفاءته، ولم يُهيأ فيها لاستحضار معارفه ومكتسباته، لابتعادها عن محيطه البيئي والاجتماعي، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على نموه المعرفي، من حيث إيقاظ مهاراته وقدراته على التحليل، والتفسير، والمقارنة، والنقد، والاستنتاج. بل الأكثر من ذلك أن هذه الوضعية لا يمكنها أن تشعر التلميذ بأنه جزء منها، أو أنه مخاطب بها، أو موجهة إليه، ولا يستشعر حين قراءتها أنه معني بها شخصيا بشكل انفرادي، أو أنها تستثيره لتجنيد موارده من أجل الإجابة عن التساؤلات الموجهة إليه. وإذا كانت هذه الوضعية كذلك؛ لا يستطيع التلميذ من خلالها بناء تعلماته، فكيف يمكنها أن ترسخ القيم فيه؟

المطلب الثاني: النموذج الثاني -وضعية مدخل الاستجابة/فقه الأسرة: الطلاق، الأحكام والمقاصد-

نص الوضعية: "يتعذر المتفلتون من قيم العفة، والواغلون[1] في أعراض الناس بأعذار الذين استعذبوا الخيانة، واستقبحوا الوفاء، فعابوا الطلاق، واستحسنوا الفحشاء، فنقضوا المحبة والصفاء، وآثروا العداوة والبغضاء، فنسوا الفضل بينهم، وفجروا في الخصومة والشقاق، وما رعوا حدود الله تعالى في زواج ولا طلاق. فما هي حقيقة الطلاق؟ وما أحكامه ومقاصده؟"[2].

إن هذا النص (الوضعية) لا يمكن اعتباره بحال من الأحوال وضعية مشكلة لا ديداكتيكية، ولا إدماجية، لعدم وضوح وظيفته التعليمية من جهة؛ فإنْ كانت الوضعية المشكلة تقتضي تعليم التلميذ مفهوما أو موارد أو مهارات أو قواعد جديدة، وتستثمر مجموعة من التعلمات لإدراك هذه المفاهيم والموارد والقواعد والمهارات، فإنه في هذا النص/الوضعية، لا وجود لتعلمات تتعلق بموضوع الطلاق لا من حيث المفهوم، ولا من حيث الأحكام والمقاصد، على اعتبار أن النص/الوضعية يتحدث بشكل رئيس ومباشر عن صفات وأعذار المتفلتين من قيم العفة المولوعين بالخوض في أعراض الناس؛ وبالتالي فإن

---

[1] أحسبها الوالغون في أعراض الناس، ولعله تصحيف من مؤلفي الكتاب المدرسي. لأن (وَغَلَ) الْوَاوُ وَالْغَيْنُ وَاللَّامُ: كَلِمَةٌ تَدُلُّ عَلَى تَقَحُّمٍ فِي سَيْرٍ وَمَا أَشْبَهَ ذَلِكَ. وَأَوْغَلَ الْقَوْمُ: أَمْعَنُوا فِي مَسِيرِهِمْ. أما ولغ (وَلَغَ) الْوَاوُ وَاللَّامُ وَالْغَيْنُ: كَلِمَةٌ وَاحِدَةٌ، وَهِيَ قَوْلُهُمْ: وَلَغَ الْكَلْبُ فِي الْإِنَاءِ يَلَغُ، وَيُولَغُ إِذَا أَوْلَغَهُ صَاحِبُهُ. وَرَجُلٌ مُسْتَوْلِغٌ: لَا يُبَالِي ذَمًّا وَلَا عَارًا. وهذا المعنى هو المناسب لسياق الوضعية، لأنه دال على الذم والقدح. انظر، مقاييس اللغة مادة (وغل)، ومادة (ولغ).

[2] في رحاب التربية الإسلامية، ص 54.

جعل المهمة متعلقة بالطلاق، وطرحَ أسئلة: ما هي حقيقة الطلاق؟ وما أحكامه ومقاصده؟ من قِبَل المؤلفين، تعسُّفٌ. وهكذا؛ فإنه يعسر على الأستاذ إن اعتمد هذا النص/الوضعية أن يقوم الكفاءة المستهدفة من بناء مفهوم الطلاق وحقيقته، ويعرف مدى تحققها عند تلاميذه.

ومن جهة أخرى؛ فإن هذا النص/الوضعية، لا يختلف عن سابقه في مدخل التزكية (الإيمان والعلم)، من حيث غياب التركيب، والتعقيد، والواقعية، بل زاد عليها بتعقيد العبارة وغموضها، فالألفاظ المستعملة في هذا النص أكثر غموضا من سابقه، فمصطلحات (المتفلتون-الواغلون-استعذبوا-فنقضوا المحبة-فنسوا الفضل-وفجروا في الخصومة)، فكل هذه المصطلحات تحتاج إلى مزيد بيان وإيضاح، الأمر الذي يخرج الوضعية عن مقصودها من التعلم، وعوض أن تعالج الوضعية بشكل انفرادي من التلميذ، أصبحنا أمام ضرورة مساعدته من طرف الأستاذ لحل شفرات الألفاظ، مما يدل على أن مؤلفي الكتاب لم يستطيعوا أن يخرجوا من سلبيتين: سلبية عباءة السلطة المعرفية وأنهم هم المالكون للمعرفة. وسلبية العجز عن نقل المعرفة من المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية البسيطة التي يتمكن من خلالها التلميذ إدراكها بحسب نموه العقلي والنفسي.

وإذا كان التلميذ في هذه الوضعية (المنتوج المقدم) عاجزا عن حل ألفاظه، فكيف يمكن مطالبته بمنتوج جديد يبرهن من خلاله على قدرته على توظيف المعارف والمكتسبات من أجل حل الوضعية التي بين يديه، وكيف يمكن قياس مدى نمو الكفاءة المستهدفة من خلال نوعية المنتوج المقدم، وهل يمكن قياس مستوى النجاح في تجنيده للموارد المكتسبة بشكل مدمج في ذات المنتوج؟ وكيف يمكن ترسيخ قيم العقيدة الإسلامية، وقيم حقوق الإنسان (الطليقين وأبناؤهما)، والمبادئ الأخلاقية المترتبة عن هذا السلوك الاستثنائي؟ خاصة وأننا أمام نص/وضعية مستغلقة المصطلحات، ولا تثير أي سؤال على وجه الدقة والتحديد، بل تفتح الأبواب مشرعة لكل الأسئلة حول: قيم العفة، الخوض في أعراض الناس، الخيانة، الوفاء، الطلاق، الفحشاء، المحبة، الصفاء، العداوة، البغضاء، الفضل، الفجور في الخصومة، الشقاق، حدود الله، الزواج. أصبحنا الآن أمام مفاهيم كثيرة، تحتاج كل واحدة منها على حدة إلى وضعية مشكلة تثير الحيرة والدهشة في ذهن المتعلم من أجل إدراكها وفهمها وتمثلها التمثل الصحيح في الواقع سلبا أو إيجابا.

من هنا يمكن القول إن الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية لها خصوصيتها، وخصوصيتها نابعة من طبيعة موادها وموضوعاتها ومداخلها، فدرس مادة التربية الإسلامية ليس كدرس الفيزياء أو الرياضيات أو علوم الحياة والأرض، لاعتبار أنه تتجاذبه مجموعة من التقاطعات، على رأسها، ضرورة الامتثال لما جاء عن الله وعن رسوله صلى الله عليه وسلم، والمضمون المعرفي التلقيني، وضرورة النظر

التأملي التفكري الذي يظهر فيه إبداع العقل المسلم تحليلا وتوجيها ونقدا وترجيحا واستنتاجا؛ مما يجعل درس مادة التربية الإسلامية درسا ثريا قابلا لإبداء وجهات النظر المختلفة والمتعددة في ما يمكن إعمال النظر فيه، بحسب تعدد القضايا وتجددها زمانا ومكانا، الأمر الذي يحتم وضع التلميذ في وضعيات مشاكل حقيقية لضمان الحفاظ على منظومتنا التشريعية، وكذا ضمان بناء رجل المستقبل الذي يسهم في تطوير المجتمع ونمائه من خلال بناء المواقف القيمية المحمودة التي تتماهى وروح الشريعة الإسلامية ومقاصدها.

المطلب الثالث: النموذج الثالث -وضعية مدخل الحكمة/ وقاية المجتمع من تفشي الفواحش

نص الوضعية: "انفصال الإنسان عن فضائل الأخلاق تم عبر مراحل؛ فقد مهدت مختلف الفلسفات المادية، والسياسات الممجدة للمتعة واللذة، والاستهلاك، والغلو الحداثي الفرداني، إلى انحدار أخلاقي متدرج، تجلى ذلك في التسليم ب «تبدل الأخلاق»، إلى تقديس «المفهوم الذاتي للمتعة»، وإشاعة وسائلها، وتنويعها، وتقنينها، وعولمتها، ثم إلى تسويغ «تغيير الخلق» ... وهكذا حدث تحول عالمي غير مسبوق في القيم، وصار الكل معرَّضا لتعالُن عولمي بالفاحشة تحت مسميات متنوعة وماكرة. فما السبيل إلى تحصين المجتمع من طوفان الإباحية الذي يكاد يُغرق الواقع من حوله؟"[1].

إن قراءة سريعة لهذا النص يدفعنا إلى الحكم المباشر على أنه لم يخرج عن بناء سابقيه -الوضعية الأولى، والوضعية الثانية- في كونه لا يمكن اعتباره بحال، وضعية إشكالية، -وهكذا سائر وضعيات الكتاب المدرسي-، لافتقاره هو الآخر لمسلمات مقوماته وخصائصه، وإذا كنت قد تحدثت في الوضعية الأولى عن افتقارها للتعقيد والواقعية، وأشرت في الوضعية الثانية إلى غياب التعلمات، وغموض العبارات. فإنني في هذه الوضعية سأشير إلى غياب التركيب والشمول، مع ما اختصت به من خصائص كسابقتيها من ضمور للتعقيد، واستتار للواقعية، وتعمية في العبارة. وحتى لا يبقى كلامنا منبتا فسأشير باقتضاب لعناصر الاشتراك مع الوضعيتين الأوليين، فمن حيث غياب غياب الواقعية، فالنص بعيد عن واقع التلميذ وحياته اليومية، فهو أقرب إلى نص فكري منه إلى نص يعالج قضية مجتمعية. ومن حيث غياب التعقيد وتجاوز العوائق، لم تشر الوضعية إلى أي عائق معرفي مشوش يمكنه أن يستثير ذهن التلميذ ليضعه محل شك معرفي يتطلب مجهودا عقليا لتجاوزه. ومن حيث غموض العبارة فالنص مليء بها من أمثال: "الفلسفات المادية"، و"والغلو الحداثي الفرداني"، و"تبدل الأخلاق"، و" المفهوم الذاتي للمتعة"... الأمر الذي يطرح نفس الإشكالات التي ذكرناها في المطلب الثاني.

[1] في رحاب التربية الإسلامية، ص 98.

وأما من حيث غياب التركيب، فإن هذا يدفعنا إلى الحديث عن مدى توفر الإلغاز في هذا النص، على اعتبار أن الإلغاز هو المحدد لتجنيد التلميذ لكل مكتسباته ومعارفه وتعلماته السابقة من أجل بناء تمثلات معرفية جديدة، وعليه فلا بد للوضعية حتى تكون مركبة أن تستدعي موارد متعددة سبق وأن اكتسبها التلميذ في سياقات أخرى تساعده بشكل غير مباشر في الوصول إلى تحقيق الكفاية المستهدفة سواء تعلقت ببناء التعلمات أو ترسيخ القيم، والمتعلم في الوضعية المركبة مطالب بإقامة تمفصلات بين المعارف، وبين المهارات العملية داخل المحيط، لإنجاز مهمة، وإنتاج تفكير نقدي، لا مجرد استرجاع وتكرار للمكتسبات السابقة كما هو المتعارف عليه في بيداغوجيا الأهداف، والذي لايزال ثلة من الأساتذة يعملون به ويمشون على دربه، وهو الحال الذي تكرسه الوضعية محل المدارسة؛ فهي تشير في مجموعها إلى المراحل الكبرى التي تمت فيها القطيعة مع فضائل الأخلاق بدءا من الفلسفات المادية، ونهاية بالتحول العالمي العولمي الذي نعيشه في زماننا المعاصر، والمدخل موضوع البحث "وقاية المجتمع من تفشي الفواحش"، لم يرد فيه ذكر الفاحشة إلا في السطر الأخير من الوضعية: "لتعالن عولمي بالفاحشة"، ولم تشر لا بالنص ولا بالمفهوم إلى المنهج الشرعي المطلوب اتباعه في الوقاية منها.

كما أن المهمة الموجهة إلى التلاميذ والمقتصرة على قول الكتاب: "فما السبيل إلى تحصين المجتمع من طوفان الإباحية الذي يكاد يُغرق الواقع من حوله؟"[1]، ملتبسة من جهة أن الإباحية مرتبطة عند التلاميذ دون استثناء بالمواقع الإباحية التي تعرض أفلاما مصورة لأنشطة جنسية بغرض تقديم الإثارة الجنسية للمشاهد، ومن جهة أخرى لأن هذا اللفظ لا يعبر لا عن المفهوم العام ولا عن المفهوم الخاص للفاحشة، مما يجعل بناء التعلمات عند التلميذ بناء ناقصا، حيث يقصر الفاحشة على الفعل الإباحي، ولا ينظر إلى أن الفاحشة هي كل ما عظم قبحه من الأقوال والأفعال الظاهرة والباطنة، كما يفتح باب التساؤل حول القيم المراد إكسابها وترسيخها من خلال هذا المدخل -مدخل الحكمة-، هل هي قيمة الابتعاد عن الفعل الإباحي فقط؟ أم مجموع القيم المرتبطة بالامتناع عن الفعل والقول الفاحش ظاهرا وباطنا سواء تعلق بالجوارح أو تعلق بالقلب؟

من خلال ما سبق من النماذج، يتضح أن الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي -في رحاب التربية الإسلامية- للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، لا تعدو أن تكون نصوصا فكرية عالمة، تحتاج إلى نقل ديداكتيكي. وحتى إن فرضنا كونها أسنادا لوضعية مشكلة، فإن الإشكال لا يزال قائما باعتبار غموض عباراتها وألفاظها التي تحتاج إلى مزيد بيان وشرح وتفسير للتلميذ، مما يخرجها عن هدفها الأساس ألا وهو إشراك التلميذ في بناء تعلماته بشكل فردي، وتطوير مهاراته وقدراته على الفهم، والشرح،

[1] في رحاب التربية الإسلامية، ص 98.

والتفسير، والتحليل، والتعليل، والنقد، والاستدلال، والاستنتاج وغيرها من العمليات الذهنية العقلية، ومن ثم عسر ترسيخ القيم الموجِّهة له إلى اتخاذ الموقف الصحيح الذي يجعله عنصرا فاعلا في مجتمعه، مؤمنا بمبادئ المبادرة والانخراط في السلوك الإيجابي، سواء تعلقت هذه القيم بحقوق الله، أو حقوق النفس، أو حقوق الغير أحياء وجمادات.

المبحث الثالث نماذج وضعيات مشكلة

إن الغاية من هذا المبحث هو تقديم منتوج اجتهادي لوضعيات مشاكل يلتزم -قدر الإمكان- بخصائصها ومقوماتها، وأركانها، لاعتبارات ثلاث؛ أولها: أن ثلة من الأساتذة الفضلاء يتهيبونها، ولا يرونها نافعة في بناء التعلمات، ولا ناجعة في ترسيخ القيم، مكتفين بما درجوا عليه من التعليم بطريقة الإلقاء والتلقين، معتبرين إياها النموذج الأمثل لاكتساب المعرفة. وأما الاعتبار الثاني: فلكون أن جمهرة من الأساتذة الأجلاء يرفضون التدريس بالوضعيات، ليس من باب رفض الجديد، ولكن من باب أن منتوجات الكتب المدرسية باعتبارها وثائق رسمية في تقديمها للوضعيات غير ذات جدوى، ولا ترقى لأن تكون وضعيات مشاكل تثير التلاميذ وتحفزهم وتجعلهم في قلب العملية التعليمية التعلمية، وخاصة أن مؤلفيها ذوو علم، وخبرة، وكفاءة، وتجربة، وهم أولى بالإنتاج الصحيح من غيرهم، لأنهم هُمُ المؤطرون والمكونون والموجهون.

وأما الاعتبار الثالث: فذاتي؛ ويرجع إلى الاعتقاد بأن تنويع المقاربات التعليمية، ينعكس على المتعلم بالحافزية، خصوصا إذا وضعته أمام مشكل تعلمي أو قيمي من محيطه، وعائق من الواقع الذي يعيش فيه، يرى نفسه أنه جزء منه، مصوغ بأسلوب جاذب وواضح، ويستدعي منه إيجاد كل الطرق والوسائل الضرورية لحله، واستحضار كل المعارف والمكتسبات والمهارات والخبرات لتجاوزه، وتوظيف كل الموارد المتاحة لتخطيه، وبهذه النتيجة تسلم تعلماته من الارتباك، وقيمه من العبثية.

المطلب الأول: النموذج الأول -وضعية مدخل التزكية: الإيمان والغيب-

نص الوضعية: "وأنت تتابع إحدى صالونات الدردشة في إحدى صفحات التواصل الاجتماعي، أثار اهتمامك نقاش أعضائه حول قضية الإيمان، خاصة وأن أعضاءه مختلفو التوجهات، علماء، وأساتذة، ومفكرون، وطلبة، وتلاميذ. ومن بين ما استثار انتباهك تباين مواقفهم حوله.

فمن قائل (ملحد وأفتخر)[1]: إن تدين المسلمين وإيمانهم بالغيب، وامتثالهم للأوامر واجتنابهم للنواهي، وتمثلهم قيم الصبر واليقين والعفة والحياء، والتسامح والبذل، كلها أعراض لمرض نفسي اسمه الإيمان.

ومن قائل (الحسن المراكشي) [2]: إن الناس مفطورون على الإيمان بالله وبرسله الذين بثوا في الناس العلوم ورغبوهم في الطاعات، وكرّهوهم في المعصية، ورسخوا فيهم قيم التسامح والتعايش وعدم التعصب.

ومن قائل (*je suis comme ça*) [3]: إن الأنبياء أناس خارقون بلغوا القمة في الذكاء، والغاية في التأثير، بحيث استطاعوا أن يؤثروا في تابعيهم في الاعتقاد بأمور غيبية غير مرئية، وعمل أمور لا يفهم العقل معناها، رجاء الفوز بسعادة أبدية غير مرئية.

ومن قائل (سعيد المكناسي) [4]: إن الإيمان بالغيب تكريم إلهي للمؤمنين المصدقين الممتثلين، يسمو بهم إلى كل خلق رفيع، وينأى بهم عن كل خلق مذموم.

انطلاقا من هذه الوضعية؛ أبرز حقيقة الإيمان بالغيب؟ وبين أثره في تغيير السلوك والتصور؟".

إن أول ما يواجهه التلميذ حين قراءته لهذه الوضعية، تباين آرائها، التي تصل إلى درجة القول بالشيء ونقيضه. هذا التباين؛ هو الذي يعبر عنه بالتعقيد في خصائص الوضعية المشكلة، فالتلميذ هنا يواجه صعوبات معرفية بسبب التشويش الذي أصاب ذهنه جرّاء اختلاف المواقف، مما يدفعه إلى تحفيز هذا الذهن على اختيار المواقف الصائبة، وبناء التعلمات الصحيحة الحقة.

فالقول بأن نبوغ الأنبياء ودهاءهم هما السبب في طاعة تابعيهم، واعتقادهم فيهم، وامتثال ما أمروا به، المناقض للقول بأن الإيمان بالغيب تكريم إلهي للمؤمنين المصدقين الممتثلين، سيدفعه لا محالة إلى البحث عن حقيقة الغيب.

والقول بأن الإيمان بالغيب وما ينتج عنه من امتثال هي أعراض لمرض نفسي اسمه الإيمان، المناقض للقول بأن الناس مفطورون على الإيمان بالله وبرسله الذين يرغبون الناس في فعل الطاعة وترك المعصية، ويرسخون فيهم القيم المحمودة؛ سيحفزه على إدراك الآثار الحقيقية للغيب بتجنيد كل

[1] اسم مستعار، على غرار الأسماء المستعارة في صفحات التواصل الاجتماعي.

[2] اسم حقيقي، على غرار الأسماء الحقيقية في صفحات التواصل الاجتماعي.

[3] اسم مستعار، على غرار الأسماء المستعارة في صفحات التواصل الاجتماعي.

[4] اسم حقيقي، على غرار الأسماء الحقيقية في صفحات التواصل الاجتماعي.

المكتسبات والموارد القديمة والجديدة، من أجل بناء صرح معرفة جديدة قائمة على ركام معرفة قديمة، سيحكم عليها فيما بعد بأنها مجرد تمثلات، وأوهام، واعتقادات باطلة.

وأما ما يعبر عنه بالواقعية؛ فواضح جلي، لا يحتاج إلى بيان، لأن الوضعية ارتبطت ارتباطا وثيقا بواقع التلميذ المعيشي، فالوضعية تخاطب التلميذ الذي يتابع أحد صالونات الدردشة في إحدى صفحات التواصل الاجتماعي، -ونحن نعرف اليوم مدى ارتباط التلاميذ بصفحات التواصل الاجتماعي- ، فلم تكتف الوضعية بسرد معارف جاهزة تغيب التلميذ عن بناء تعلماته، بل تستدعيه بشكل مباشر إلى ممارسة كفاءته، واستحضار مكتسباته، من أجل الكشف عن حقيقة المفهوم المبحوث عنه، والمراد إدراكه؛ هذا الاستدعاء، وهذا الإدماج للمتعلم في الوضعية، وصهره في بوتقتها، واعتبار نفسه جزءا منها، من شأنه أن يؤثر على نموه المعرفي، فيوقظ مهاراته، ويشعل جذوة قدراته على التحليل، والتفسير، والمقارنة، والنقد، والاستنتاج، وبالتالي تجنيد كل الموارد قصد الإجابة عن التساؤلات الموجهة إليه، ليتمكن في نهاية المطاف من بناء تعلماته وإرسائها، وترسيخ القيم وتمثلها.

المطلب الثاني: النموذج الثاني-وضعية مدخل الاستجابة/فقه الأسرة؛ الطلاق، الأحكام والمقاصد-

نص الوضعية: "بعد مشاهدته لفيلم درامي، استشارك صديقك محمود حول بعض المشاهد التي علقت في ذهنه والتي هي شبيهة بواقع يعيشه حول كيفية تجاوز هذا الأمر. فأخته سعاد طلقها زوجها رشيد وهي حامل في شهرها الثامن بسبب خروجها دون إذنه لشراء بعض مستلزمات المولود المستقبلي، وأمام هذا القرار لم يكن من أخته إلا أن غادرت مغضبة بيت زوجها متجهة نحو بيت أبيها، راغبة تجنب المشاكل، ففاجأها المخاض في بيت أبيها وولدت مولودها. وفي ظل الفرحة العارمة بالمولود تذكر أفراد الأسرة الزوج رشيد، وفتح النقاش حول كيفية الإصلاح ورجوع سعاد إلى بيت زوجها، خاصة وأن المناسبة تستدعي الفرح لا الحزن. فاختلف أفراد الأسرة فيما يلزم الزوج رشيد لمراجعة زوجته. **فقد دعت الأخت** إلى أنه مادام لم يلتجئ إلى القضاء، فإنه ليس هناك من بأس في إرجاع رشيد زوجته من الآن، شرط التزامه بعدم مضايقتها. **أما الأم** فقد رفضت فكرة الرجوع لأن ابنتها لا تستحق هذا النوع من المعاملة، وهناك ألف ممن يتمنونها ومولودها من الأزواج. **وأما الأب** فقد دعا أفراد الأسرة إلى قبول الصلح، ورجوع ابنته إلى زوجها وفق الشروط التي تحددها الشريعة، ويسهر عليها القضاء.

من خلال هذه الوضعية؛ قدم لصديقك مساعدة تبين له فيها مفهوم الطلاق وأنواعه وأحكامه وشروطه؟ وتبرز له مقاصده وآثاره على الأسرة والمجتمع؟".

إن الناظر إلى هذه الوضعية يدرك من سياقها أنها وضعية مشكلة ديداكتيكية، فزيادة على كونها مركبة ومعقدة وواقعية، فإنها واضحة الوظيفة التعليمية؛ لأنها تتضمن في طياتها مجموعة من التعلمات، يستطيع من خلالها التلميذ باعتباره مخاطبا بها إلى إدراك هذه المفاهيم، بتوظيف موارده ومهاراته، وبالاستعانة بسياق الوضعية وتوجيهات الأستاذ، فالوضعية، تتضمن تعلمات تتعلق بموضوع الطلاق لا من حيث المفهوم، ولا من حيث الأحكام والمقاصد، ومنها الموافق للشريعة، ومنها المخالف لها.

وعليه؛ فإن السؤال: "قدم لصديقك مساعدة تبين له فيها مفهوم الطلاق وأنواعه وأحكامه وشروطه؟ وتبرز له مقاصده وآثاره على الأسرة والمجتمع؟". سؤال في محله منسجم ومقومات الوضعية المشكلة وشروطها، بحيث يتضح أن الأستاذ إن اعتمده في هذه الوضعية، فإنه يستطيع أن يحقق الكفاءة المستهدفة من بناء مفهوم الطلاق وحقيقته، ويعرف مقدار تحققها عند التلاميذ، كما يمكنه أن يقيس مدى تشبث التلاميذ بقيم العقيدة الإسلامية ومدى تشبثهم بأحكامها من خلال إجاباتهم عن وجوب احترام والتزام أحكام العدة المرتبطة ارتباطا وثيقا بنوع الطلاق الواقع.

ومن جهة أخرى؛ فإن هذه الوضعية، لا تختلف عن سابقتها في مدخل التزكية (الإيمان والعلم)، من حيث وضوح العبارة وسهولتها، فالألفاظ المستعملة في هذه الوضعية لا تحتاج إلى مزيد بيان وإيضاح، اللهم ما كان من لفظتي "العارمة"، و"المخاض"، الأمر الذي يجعل الوضعية لا تخرج عن مقصودها من التعلم الذاتي والانفرادي للتلميذ، دون وقوف على الأستاذ، الذي يصبح دوره ثانويا في الكشف عن المعرفة وبناء التعلمات، التي يمكن للتلميذ إدراكها بحسب النضج العقلي والنفسي الذي وصل إليه خاصة وأننا نتحدث عن تلميذ السنة الأولى باكالوريا.

من هنا يمكن القول إن التلميذ في هذه الوضعية ليس عاجزا عن بناء منتوج جديد يبرهن من خلاله على قدرته على توظيف المعارف والمكتسبات من أجل حل الوضعية التي بين يديه، وأنه يمكننا قياس مدى نمو الكفاءة المستهدفة من خلال كيفية تعامله مع المنتوج المقدم إليه -الوضعية المشكلة-، كما أنه يمكننا قياس مستوى النجاح في تجنيده للموارد المكتسبة بشكل مدمج في ذات المنتوج، وإضافة إلى أنه يمكننا قياس درجة ترسيخ قيم العقيدة الإسلامية، وقيم حقوق الإنسان من خلال التمثل الصحيح لآليات الإصلاح بين سعاد وزوجها في الواقع، واتخاذ الموقف الصحيح في كيفية رجوعها إلى بيت الزوجية.

المطلب الثالث: النموذج الثالث-وضعية مدخل الحكمة/ وقاية المجتمع من تفشي الفواحش

نص الوضعية: "أقام نادي التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بمؤسستكم ندوة من أجل معالجة موضوع: "وقاية المجتمع من تفشي الفواحش"، ومما أثار انتباهك تعدد وجهات النظر في معالجة

الموضوع. **فقد أكد بعض الأساتذة** على أن وقاية المجتمع من تفشي الفواحش رهين بضرورة التحرر من المبادئ الدينية، وتجاوز المفاهيم التقليدية للقيم والأخلاق على اعتبار أنها إنتاجات مجتمعية. **وعقب الأستاذ الثاني** أن وقاية المجتمع من تفشي الفواحش رهين بتربية الأسرة والمجتمع تربية إيمانية قوامها الأخلاق الفاضلة وترسيخ الإيمان في نفوس أعضائهما. **أما الأستاذ الثالث** فرأى أن الفاحشة باعتبارها مستقبحات قولية وفعلية، ظاهرة وباطنة، فلن يتمكن المسلمون من وقاية المجتمع منه إلا بالارتقاء بالعقل من الفكر التراثي، إلى الفكر الفلسفي الساعي إلى استكناه حقائق الظواهر والأشياء. **بينما رأى الأستاذ الرابع** أن وقاية المجتمع من تفشي الفواحش مرتبطة بالتأسي بالنبي صلى الله عليه وسلم وبصحابته الكرام في القول والفعل ظاهرا وباطنا.

التبس عليك الأمر في فهم حقيقة الفواحش، فقررت استشارة أستاذ مادة التربية الإسلامية، ومجموعة الفصل حول صحة هذه الآراء، وتبني الموقف الصحيح اتجاهها لإدراك ماهية الفاحشة، وتمثل المنهج الإسلامي في الوقاية منها".

إن قراءة متأنية لهذه الوضعية، تدفعنا إلى الحكم المباشر على أننا أمام وضعية مشكلة حقيقية، وإذا كنت قد تحدثت في الوضعية الأولى عن شرط التعقيد والواقعية، وأشرت في الوضعية الثانية إلى شرط وضوح التعلمات، وسهولة العبارات. فإنني في هذه الوضعية سأشير إلى شرط التركيب والشمول، حتى نكِرَّ على مجموع مقومات الوضعية المشكلة وشروطها دون تكرار الكل في كل وضعية نموذج.

وبإيجاز؛ مع ما اختصت به هذه الوضعية من خصائص كسابقتيها من توفر شروط التعقيد، والواقعية، ووضوح العبارة. حيث تتجلى الواقعية في كون أن الوضعية مرتبطة بواقع التلميذ وحياته المدرسية، فالجهة المنظمة هي نادي التربية على المواطنة وحقوق، والمكان هو المؤسسة، ويكفي هذان العنصران في بيان شرط الواقعية. وأما شرط التعقيد ووجود العوائق، فيظهر من خلال اختلاف وجهات نظر الأساتذة التي وصلت إلى درجة التناقض. أما من حيث وضوح العبارة وسهولتها فعدم وجود ما يستدعي استغلاق الفهم على التلاميذ. وأما من حيث وضوح الوظيفة التعليمية، فلكونها تتضمن تعلمات، يستطيع التلميذ من خلالها إلى إدراك المفاهيم المستهدفة بتوظيف موارده ومهاراته، وبالاستعانة بسياق الوضعية وتوجيهات الأستاذ.

وبخصوص شرط التركيب؛ فإن الوضعية النموذج تتضمن تمفصلات بين المعارف، فهناك معارف سبق للتلميذ أن اكتسبها في سياقات أخرى، فكل موقف يشير بشكل غير مباشر إلى تعلمات سابقة، ففي الموقف الثاني مثلا إشارة إلى مفاهيم الإيمان والأسرة والزواج ورعاية الأطفال، وفي الموقف

الثالث إشارة إلى مفهوم التفكير الفلسفي وتطويره للعقل، وفي الموقف الرابع تصريح واضح إلى ضرورة الاقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم وبأصحابه الكرام رضي الله عنهم.

والتلميذ في أمثال هذه الوضعيات مطالب بإقامة التمفصلات بين المعارف، وبين المهارات العملية التي اكتسبها داخل محيطه المدرسي أو الأسري أو المجتمعي، لإنجاز المهمة المتمثلة تمثل السلوك الإيجابي في كيفية محاربة الفواحش، وإنتاج تفكير نقدي لكل المواقف المخالفة للمفهوم الشرعي للفاحشة،

فالمهمة الموجهة إلى التلاميذ والمتمثلة في الكشف عن صحة هذه الآراء، وتبني الموقف الصحيح اتجاهها لإدراك ماهية الفاحشة، وتمثل المنهج الإسلامي في الوقاية منها، تتطلب منهم حذقا وفطنة، على اعتبار أن حقيقة الفاحشة وماهيتها مذكورة في ثنايا الوضعية، ولا يسعه إلا مزيد تنقيب من أجل الكشف عنها. كما أن تمثل المنهج الصحيح في وقاية المجتمع من تفشيها مبثوت في طيات الوضعية، كما هو منثور في تعلمات سابقة، وما على المتعلم سوى المحاولة وإيقاظ دافعيته وروح الاستكشاف فيه، وتوظيف معارفه وخبراته ومهاراته.

من خلال ما سبق من النماذج، يتضح أن الوضعيات المشكلة المقترحة في هذه الورقة من شأنها أن أن تفيد في تحسين صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي من جهة، ومن جهة أخرى أن تكون بمثابة دعوة للأساتذة الذين لا يشتغلون بهذه المقاربة أن ينظروا فيها، ويجربوها لعلهم يجدوا ضالتهم في الفعل التعلمي التعليمي، ويخرجوا من قوقعة التلقين، إلى رحابة إشراك التلميذ في بناء التعلمات وتطوير المهارات والقدرات على الفهم، والشرح، والتفسير، والتحليل، والتعليل، والنقد، والاستدلال، والاستنتاج وغيرها من العمليات الذهنية العقلية بشكل فردي، ومن ثم تمكينه من ترسيخ القيم الإسلامية والأخلاقية والحضارية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان باتخاذ المواقف الصحيحة التي تجعل منه مواطنا صالحا في مجتمعه، مؤمنا بمبادئ المبادرة والانخراط في السلوك الإيجابي، سواء تعلقت هذه القيم بحقوق الله، أو حقوق النفس، أو حقوق الغير.

خاتمة

لا يسعني في ختام هذا البحث إلا أن أجمل أهم نتائجه وخلاصاته وبعض توصياته، والتي يمكن عرضها كالآتي:

1- النتائج والخلاصات

- التدريس بالوضعية المشكلة فن، أكبر من أن يختزل في وضعية مهترئة، لا تتوافر فيها مقوماتها وشروطها، لكونها تختزل القضايا في قضية واحدة، بل قد لا تتضمن المشكلة أصلا.
- التدريس بالوضعية المشكلة من شأنه أن يبني التعلمات عند التلاميذ من خلال وضعهم في مأزق بيداغوجي شبيه بواقعهم، يتمكنون من خلالها من كفايات الفهم، والتفسير، والتحليل، والربط، والدمج، والنقد، والتصحيح.
- الوضعيات الواردة في الكتاب المدرسي، لا تعدو أن تكون مجرد معارف أو ممهدات، لا ترقى إلى تطلعات الأساتذة الراغبين في الاشتغال بهذه المقاربة.
- كون الوضعيات الواردة في الكتاب المدرسي عاجزة عن بناء التعلمات وترسيخ القيم عند التلاميذ، تجعل ثلة من الأساتذة يرفضون الاشتغال بأي مقاربة تربوية جديدة مهما كانت درجة فعاليتها في تشييد صرح التعلمات، وتثبيت دعائم المثل والفضائل.

2- التوصيات

- عقد أيام دراسية وندوات وورشات العمل من أجل الانكباب على الوضعيات المشكلة المتضمنة في الكتب المدرسية من أجل تحسينها وتجويدها.
- عقد اللقاءات التربوية، والدورات التكوينية لفائدة أساتذة مادة التربية الإسلامية الغرض منها تيسير العمل بالوضعية المشكلة على مستوى الممارسة الفصلية.
- تعميم الاشتغال بالوضعية المشكلة تشخيصا، وتعليما، وتقويما عند أساتذة مادة التربية الإسلامية باعتبارها شكلا من أشكال النقل الديداكتيكي.
- إنشاء وإعداد بنك للوضعيات المشكلة بحسب الدروس، وبحسب المداخل، القصد منه تيسير وصول أساتذة المادة إلى الوضعية من أجل الاستفادة منها وتحسينها وتجويدها.

لائحة المصادر والمراجع

- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا لاختبار مادة التربية الإسلامية 2016، جميع الشعب.
- بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.
- بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حاجي فريد، دار الخلدونية الجزائر، الطبعة الأولى 2005.
- التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، كسافي روجيي، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 1428هـ/2007م.
- تقييم الكفايات، محمد فاتحي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2004.
- الخلق الحسن في ضوء الكتاب والسنة، سعيد بن علي بن وهف القحطاني، مطبعة سفير، الرياض، دون طبعة.
- في رحاب التربية الإسلامية-السنة الأولى من سلك الباكالوريا-، يوسف بن عجيبة وآخرون، كتاب التلميذ والتلميذة، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، طبعة شتنبر 2017.
- قيم الحضارة الإسلامية نحو إنسانية جديدة، محمد عبد الفتاح الخطيب، كتاب الأمة، منشورات مركز البحوث والدراسات الإسلامية-قطر، العدد 139، رمضان 1431هـ/شتنبر 2010م.
- كتاب التعريفات، علي بن محمد المعروف بالشريف الجرجاني، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 1403هـ-1983م.
- الكفايات في التدريس بين الممارسة والتنظير (مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو)، حسن بوتكلاي، مطبعة أكدال -الرباط، الطبعة الأولى 2004.
- مجزوءة التدبير الوضعيات التعليمية التعلمية، حاميد اعنيبر، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء/سطات، الفرع الإقليمي بالجديدة.

- معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عبد الحميد وآخرون، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1429هـ- 2008م.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لسنة 2016.
- منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، عبد الرحمن التومي، دون دار النشر، طبعة سنة 2008.
- المنهل التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية-، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى 2006.
- موسوعة الكفايات الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، حسن اللحية، منشورات جريد حقوق الإنسان، الطبعة الأولى 2006.
- نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، جميل حمداوي، مجلة الإصلاح، العدد الثاني، ماي 2015.
- الوضعية الإدماجية وأثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي، الأمين غمام عمارة، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف الدكتور حسين زعطوط، جامعة قاصدي مرباح/ورقلة-كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، الموسم الدراسي 2021/2020.
- الوضعية المشكلة حسب المقاربة التواصلية؛ كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط نموذجا، آسيا حربان، بحث مقدم لنيل شهادة الماستر، إشراف الدكتورة فايزة تيقرشة، جامعة مولود معمري تيزي وزو/الجزائر، كلية الآداب واللغات، الموسم الدراسي 2020/2019.
- الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم، حسن اللحية، دار نشر المعرفة-المغرب، الطبعة الأولى 2010.

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

مأزق العمل ببيداغوجيا حل المشكلات في مجال تدريس اللغات

د. سعيد أرديف
أستاذ التعليم العالي بالمدرسة العليا للتربية والتكوين
جامعة محمد الأول بوجدة

ملخص البحث: تعتبر اللغة خاصية إنسانية مكنت الإنسان من تجاوز حدود العالم المادي الملموس حوله ليبني عالما رمزيا جديدا منفصلا عن العالم المادي وبه يدرك واقعه، وتكمن أهميتها في كون الإنسان قد أودع فيها عالما خاصا به، لكي يكشف كوامن ما بقي من العوالم الخارجية[1]، لذلك اعتبر تعليم اللغات وتعلمها من الموضوعات المركزية في الميدان التعليمي التي شغلت بال المتخصصين في مجال اللسانيات وكذا عامة المهتمين بالشأن البيداغوجي، وذلك نظرا للدور المزدوج الذي تلعبه اللغة في حياة الأفراد والمجتمعات لكونها وسيلة للتواصل والتفكير في الآن ذاته؛ لذلك دعت الدراسات العلمية المعاصرة المتخصصة في علوم التربية إلى إقدار الناشئة على التواصل عن طريق اللغة والتفكير بأنفسهم ورفع الحجر على عقولهم عن طريق انخراطهم في بناء التعلمات وإكسابهم القدرة على التعلم الذاتي وتحقيق الخلق والإبداع، بما يضمن إنتاج الأفكار والمعاني وإحكام صياغتها وتنظيمها وترتيبها والتسلح بالكفايات المنطقية الاستنباطية في تفسير وتفكيك مختلف أبنيتها، وبالكفايات اللسانية التي تسمح بالتفاعل مع الدوال اللغوية حسب سياقاتها، وبالكفايات الثقافية التي تسمح بتحصيل أفكارها ومعارفها ومعتقداتها وقيمها، وبالكفايات التواصلية التي تسمح بالتصرف بفعالية في كل المواقف الحياتية المستجدة، وبالكفايات البلاغية والجمالية التي تكسب المتعلم استراتيجية الإبداع والتذوق الفني لمختلف أشكال أساليبها وألوان خطاباتها.

وحري بنا في هذه الورقة أن نقف عند بيداغوجيا حل المشكلات ودراسة مدى نجاعة الوضعية المشكلة في مجال تدريس اللغات مقارنة بنتائجها في مجال تدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، في إطار هذه المفارقة يمكننا تتبع كل مآزق إعمال بيداغوجيا حل المشكلات في مجال تدريس اللغات وذلك بقراءة وتحليل المجالين المعرفيين البيداغوجيين ومقارنتهما من حيث مواضيعها ومناهجها والتطلع إلى مختلف الطرائق والمقاربات البيداغوجية الكفيلة بتعليم اللغات تعليما ذا جودة وفعالية لازمة تستفيد من التطور التقني وتنفتح على مجتمع العلم والمعرفة.

المفاهيم المفتاحية: بيداغوجيا حل المشكلات، ديداكتيك اللغات، اللسانيات.

[1] *F, Nietzsche, Humain, trop humain, un livre pour esprits libres, Edition Gallimard 1968, p29.*

المقدمة

يعتبر تدريس اللغات من الموضوعات المركزية التي شغلت بال المتخصصين في مجال اللسانيات وكذا عامة المهتمين بالشأن البيداغوجي، ذلك نظرا للدور المزدوج الذي تلعبه اللغة في حياة الأفراد والمجتمعات كونها وسيلة للتواصل والتفكير في الآن ذاته، يؤكد إيمانويل كانط على أن "التلاميذ ينبغي أن يذهبوا إلى المدرسة لا ليُعلّموا الأفكار هناك، ولكن ليتعلموا التفكير والسلوك، وتلك هي التربية الحقيقية"[1]. إنها إشارة إلى البيداغوجيات المتطورة التي دعت إليها الدراسات العلمية المعاصرة المتخصصة في علوم التربية والتي ترمي في مجملها إلى إقدار الناشئة على التواصل عن طريق اللغة والتفكير بأنفسهم ورفع الحجر على عقولهم عن طريق انخراطهم في بناء التعلمات وإكسابهم القدرة على التعلم الذاتي وتحقيق الخلق والإبداع بما يضمن إنتاج الأفكار والمعاني من جهة وإحكام الصياغة وتنظيمها وترتيبها من جهة أخرى لتحقيق المقولة الشهيرة: "الأسلوب هو الإنسان"[2].

وفي مساءلتنا لمختلف الطرائق والمقاربات البيداغوجية التقليدية والحديثة الكفيلة بتعليم اللغات تستوقفنا بيداغوجيا حل المشكلات في تدريس اللغات لنسطر المفارقة التالية:

إذا كان الاشتغال بالوضعية المشكلة في تدريس العلوم التجريبية أو علوم المادة الخاضعة للمنهج العلمي العقلاني والتجريبي معا متاحا وميسرا لأن كل معرفة علمية تجريبية هي جواب عن سؤال محدد، وإذا لم تكن هناك أسئلة فلن تكون هناك معرفة علمية، أو كما عبر الإبستمولوجي غاستون باشلار: "لا شيء يسير من تلقاء ذاته، لا شيء يُعطى، كل شيء يُبني"[3]؛ في المقابل نجد اللغات البشرية الخاضعة للمنطق الطبيعي تختلف تماما عن العلوم التجريبية حيث تختفي إزاءها المشكلة في الأجوبة والحلول أو يتم تقديمها جاهزة من الخارج (من قبل المدرس) فيقتصر نشاط الفكر بالنسبة للمتعلم في البحث عن الحلول ليطمئن بنشوة التعزيز الإيجابي إن هو استطاع الإجابة؛ هكذا يتم تناول كافة مكونات الدرس اللساني تناولا سطحيا دون الإشارة إلى إطارها الفكري العام ووضع المتعلم في سياق تعدد النظريات اللسانية المؤطرة واختلاف المدارس اللغوية، فيحدث هنالك نوع من اللبس بين المواد العلمية والتعليمية، وكمثال على ذلك اعتبار النحو التعليمي علما بحتا على غير ما قصد به واضعوه الأوائل، إذ

---

[1] *«Il ne suffit pas de dresser les enfants ; il importe surtout qu'ils apprennent à penser. Il faut avoir en vue les principes d'où dérivent toutes les actions. On voit donc combien de choses exige une véritable éducation».*
-Emmanuel Kant, Traité de pédagogie. Traduction par Jules Barni. Auguste Durand, 1855, p197.

[2] *M. De Buffon, Discours sur le style,5ème édition, Paris, Librairie Ch. Delagrave 1894, p28.*

[3] *Bachelard, La Formation de l'esprit scientifique, PUF, 1938, p13.*

ظهر بعد ازدهار اللغة العربية ولغاية حماية اللغة وضبط قوانينها والتعريف بها لدى الأجانب وليس بالضرورة سبيلا لامتلاك اللغة الفصحى وبلوغ النبوغ والسليقة فيها.

في إطار هذا الإشكال يمكننا الوقوف على مفهوم المشكلة والوضعية المشكلة بتعريفها وحدِّها ومعرفة أسسها النظرية والفكرية، ثم تتبع كل صعوبات وإخفاقات إعمالها ضمن بيداغوجيا حل المشكلات في مجال تدريس وتعليم اللغات، وذلك بقراءة وتحليل منهاج مادة اللغة العربية الخاص بسلك التعليم الابتدائي، وتحديد الأسس اللسانية الوظيفية المعتمدة، وفحص كل الوثائق الرسمية الصادرة ضمن مسلسل الإصلاحات المتعاقبة التي تعرفها منظومة التربية والتعليم بالمغرب، والاطلاع على مجمل التوجيهات التربوية المؤطرة والبرامج الدراسية والكتب المقررة للكشف عن درجة اهتمامها بتدريس اللغات ومدى انفتاحها على الدرس اللساني الحديث واستجابتها لشروط النقل الديداكتيكي؛ ثم نضع نصب أعيننا ونستحضر من جانب آخر حصيلة مختلف أعمال التتبع والتقويم البيداغوجي لتدريس اللغات الصادر عن مؤسسات رسمية مختصة والتي تقر بالضعف الحاصل في تعليم وتعلم اللغات وتحصيلها لدى الناشئة (تقارير المجلس الأعلى للتعليم مثلا)؛ نقوم بهذا العمل وكلنا أمل للخلوص إلى نتائج واقتراحات من شأنها إرساء الدرس اللساني الحديث على أسس علمية شاملة، متكاملة مع باقي مكونات المنهاج، ومواكبة للتطور المنهجي والنظري الواقع في مجال اللسانيات وفي مجال العلوم والتكنولوجيا المتطورة، وذلك انطلاقا من الإشكالات التالية:

ما مفهوم المشكلة والوضعية المشكلة؟ وما الأسس النظرية والخلفيات النظرية الفكرية للمفهوم؟ وبأي معنى يمكننا الحديث عن الوضعية المشكلة في مجالات تدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا ثم في مجال تدريس اللغات أيضا؟

أولا: المشكلة والوضعية- المشكلة، دراسات مفهومية

انطلقت فكرة البحث في المشكلة وإن شئنا القول في مشكلة المشكلة منذ أن بدأ الإنسان بإعمال فكره لتحصيل المعرفة والبحث عن الحكمة؛ والسؤال القائل " كيف تأتي الفضيلة إلى البشر؟" هو سؤال طرحه الحكماء منذ القديم، ولا يمكن الخوض فيه إلا بالتعريج على مفهوم المشكلة والخوض في مختلف القضايا التي يطرحها الفكر الإنساني باعتبارها آليات ومناهج للبحث والتفكير الفلسفي القمينة لبلوغ الحكمة والظفر بالفضيلة.

فما الأسس النظرية والخلفيات الفكرية للمفهوم؟ وبأي معنى يمكننا الحديث عن المشكلة في المجال البيداغوجي؟

1- الأسس الفكرية والخلفيات النظرية للمفهوم

عرفت المشكلة اهتماما كبيرا وفحصا فكريا دقيقا عبر كل أطوار الفكر البشري، وخاصة في عهد فلاسفة اليونان إبان محاورة مينون مع سقراط، إذ سأله عن نهجه للبحث عن شيء لا يعرف عنه أي شيء، وعن المبدأ الذي سيعتمده ليقوده في بحثه[1]، فكان رد سقراط أن هذه القضية جدلية وتطرح نزاعا كبيرا، إذ لا يمكن للإنسان أن يبحث عما يعرف وعما لا يعرف أيضا، لن يبحث عما يعرف بما أنه يعرفه ولا حاجة بالتالي للبحث عنه، وأيضا لن يبحث عما لا يعرفه بحجة أنه لا يعرف ما سيبحث عنه؛ وفي نفس السياق يقول: هل تستطيع أن تقول لي يا سقراط ما إذا كانت الفضيلة تُعلّم، وإذا لم يكن ممكنا تعلّمها فهل هي شيء يأتي بالمران، أم أنها إذا لم تكن تأتي لا بالمران ولا بالتعلم فهي تظهر عند البشر هبة طبيعية أو بطريقة أخرى؟

هذه المقاطع شكلت موضوع دراسة وتحليل لأهم فلاسفة المشكلة بدءا من عهد الفلسفة اليونانية إلى الفترة المعاصرة[2]. فرغم أن المعرفة بالنسبة لأفلاطون ذات نزعة قضوية *propositionnalisme* وتبتعد عن المشكلات، بحيث أن تصوره ظل سائدا إلى القرن العشرين، حيث يعتبر أن المعرفة عبارة عن قضايا أو دعاوى/ ادعاءات نحدسها ونتذكرها أو نبرهن عليها لأنها موجودة سلفا ويكفي أن نجدها ونحكم عليها بالصواب أو الخطأ ضمن منطق الحقيقة واللاحقيقة؛ فإن المعلم الأول أرسطو تفاعل معها أيضا فطرح إمكانية تحويل القضايا إلى مشكلات وبتغيير طفيف في التصور السائد لدى سلفه، وهو يقول في مقطع شهير من الجدل: "لو قلنا إذًا: هل الحيوان البري الذي يمشي على ساقين هو تعريف الإنسان؟ أو: هل الحيوان هو **جنس** الإنسان؟ فهذه قضية. لكن لو قلنا: هل يمكن أن نقول إن الحيوان البري الماشي على ساقين هو تعريف الإنسان أم لا؟ فهذا مشكل"[3].

أما في العصر الوسيط فقد تركز اهتمام الفلاسفة المسلمين على ترجمة المعارف اليونانية ومقارعة حقائق الفكر بحقائق الوحي والدين وتطوير النظريات والأبحاث في مختلف مجالات الفكر

---

[1] أفلاطون، في الفضيلة، "محاورة مينون"، سلسلة محاورات أفلاطون، ترجمة وتقديم عزت قرني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع 2001م، ص 102.

[2] يعتبر حل المشكلات نهجا قديما في تاريخ التفكير البشري منذ عهد اليونان (المنهج التوليدي السقراطي والمنهج الاستقرائي الأرسطي...) إلى أهم فلاسفة المشكلة في الأزمنة المعاصرة مثل هنري برغسون وجون ديوي وغاستون باشلار وجيل دولوز وغيرهم.

[3] *Aristote, topiques, tome1, livres I-IV, traduit par Jacques Brunschwig, Ed. Les Belles Lettres, Paris, 1967, p.05.*

والعلوم ومناقشتها بالتوجه مباشرة نحو الحقائق العلمية وسبرها ونقدها[1] دون كثير اهتمام بآليات التفكير في المعرفة أو دراسة المناهج والمبادئ المؤسسة لها؛

ومع إطلالة العصر الحديث يطلعنا ديكارت على طريقته في البحث عن البديهي الواضح المفهوم[2]، وهي طريقة لحل المشاكل وليست طريقة لاختراعها وتشكيلها، فهو لا يهتم بالقواعد المتعلقة بالمشاكل والأسئلة بقدر ما يهتم بصياغة المشاكل من حساب القضايا البسيطة المفترضة، إذ في كتابه «القواعد لقيادة العقل» يطرح منهجية للتعامل مع المشكلات، لكنه في هذه المنهجية لا يتعامل إلا مع ما هو واضح وبديهي ويقصي كل ما يطاله الشك، أما الأفكار فهي جاهزة ويكفي ترتيبها من البسيط إلى المعقد، مع شرط الإحصاء وعدم نسيان أي شيء.

بعده في عصر الأنوار انتصب الفيلسوف إيمانويل كانط مقتفيا أثر ديكارت فتناول المشكلات وفق تصوره المثالي والأخلاقي ووفق جدلية الصواب والخطأ، إذ ميز بين المشكلات والأسئلة التي لها إمكانية الحل (الحقيقة) وتلك التي تنعدم معها إمكانية الحل (اللاحقيقة)، إذ أن تطبيق المقولات على الظواهر في عملية الحكم يبقى "إستاتيكيا" ولا يأخذ طابعا بحثيا. وفي عقبه مواطنه غوتفريد ليبنتز الذي حاول الفصل بين القضايا والمشكلات معتبرا الأولى أحداثا مثالية تأتي بعدها أحداث حقيقية في صيغة مشكلات تحددها في ترتيب الحلول تماما كما توجد هناك توهجات صغيرة تحت الضوء الطبيعي.

وفي الفترة المعاصرة عرف تحليل مفهوم المشكلة تطورا كبيرا، إذ لم يقف عند حدود موقف الفيلسوف الفرنسي ميشيل فابر الذي يعتبر أن المشكلة لها طابع ثابت ولا تأخذ طابعا بحثيا متغيرا وديناميا، ويعتبر أن المشاكل هي الأفكار بعينها، والقضايا لا ينبغي أن تفصل عن المشكلات، لأن الوعي دائما ما يحاول إعادة تكوين المشكلة عن طريق نسخ القضايا المحددة سواء كانت استفسارات أو شكوكا أو احتمالات أو افتراضات، أما الشكل الفارغ للقضايا العامة فهي المعادلات والنظريات[3]؛ بل تعدى ذلك إلى ظهور تيارات ومدارس فلسفية تناولت كذلك موضوع المعرفة في القرن العشرين، فنجد على سبيل المثال تيار الوضعية المنطقية الذي سيطر على فلسفة العلوم عقب الحرب العالمية الأولى إثر

---

[1] يمكننا في هذا السياق إيراد موقف المفكر العربي الحسن بن الهيثم الذي يلزم الناظر في كتب العلوم بضرورة التسلح برؤية نقدية تشخص المعرفة العلمية لتكشف أوجه صحتها واتساقها وأنحاء بطلانها وتهافتها. (للمزيد من المعطيات يرجى الاطلاع على: الحسن بن الهيثم، الشكوك على بطلميوس، تحليل عبد الحميد صبره ونبيل الشهابي، مصر: دار الكتب 1971، ص 5)

[2] *René Descartes, Méditations métaphysiques, Présentation de Marie-Frédérique Pellegrin, Flammarion, Paris 2009, Avant-propos.*

[3] *Michel Fabre, Qu'est-ce que problématiser ? Vrin, Paris 2017, p. 60.*

الانتصارات التي حققتها نظرية النسبية لألبير آينشتاين حيث عادت الأسئلة التالية تطرح نفسها من جديد:

كيف نعرف؟ وماهي حدود المعرفة؟ وعند أي نقطة يمكننا التوقف؟ هل يمكن فعلا التعرف على كل العالم الموجود خارج ذواتنا أم أن هناك حدودا للمعرفة متعلقة بمحدودية حواسنا؟

لفهم مبادئ هذه المدرسة الفلسفية لا بد من العودة إلى تقسيم دافيد هيوم للمعرفة، إذ يقسمها إلى فئتين منفصلتين[1]: فئة تتعلق بمسائل الواقع والوجود الحقيقي أي عالم الأعيان، وفئة تتعلق بعالم الفكر وتهتم بالعلاقات بين الأفكار أي بعالم الأذهان؛ ثم لا بد أيضا من الرجوع إلى كتابات لودفيغ فتجنشتاين في "رسالة منطقية فلسفية" في دراسته للمعرفة في علاقتها باللغة، ومفادها أن هذه الأخيرة هي طريقة لتصوير العالم في أذهاننا وهي التي تمدنا بالصور عن العالم الحقيقي، هذه الصور هي نموذجنا الذي نعرفه عن الواقع، والذي نميز به بين القضايا الرياضية والقضايا الطبيعية؛ وعبارات اللغة ثلاثة أنواع: أولاها عبارات تحليلية ذات معنى صوري منطقي يصح معناها بتعريفها منطقيا بالحد والفصل، وثانيها عبارات تركيبية يمكن التحقق منها تجريبيا ومخبريا وواقعيا، وثالثها عبارات غير ذات معنى وهي ليست تحليلية ولا تركيبية من قبيل العبارات الإنشائية التي تعبر عن تعجب أو استفهام معين فتفصح عن إحساس أو تحمل حكما، مثل: (الظلام مخيف - ما أجمل الربيع!). هكذا ظلت الفلسفة الوضعية المنطقية تركز على القضايا التحليلية والقضايا التركيبية وأشباه القضايا[2] وأغرقت هي الأخرى في النزعة القضوية، لكنها مهدت الطريق أمام الاهتمام بالمشكلات باعتبارها هي التي تعطي المعنى للقضايا والأفكار، وأضحى من الضروري الانتقال في البحث في المعرفة من منطق الحقيقة إلى منطق المعنى.

ويبقى التفاعل الأبرز مع مشكلة المعرفة ما قدمه الفيلسوف جيل دولوز حيث يؤكد أن المعنى يوجد خارج القضايا[3] *(Le sens est extra propositionnel)* وأنه يوجد في طرح المشكلات، وأن القضايا تستمد معناها من المشكلات التي تجيب عنها، ولا يمكن البحث في المشكل إلا في إطار منطق المعنى الذي يريد له الفلاسفة أن يعوض منطق الحقيقة المرتبط بالنزعة القضوية. ثم إن برغسون وجون ديوي يعتبران أن المعنى له مكانة أساسية، وما التفكير إلا جهد لإضفاء المعنى؛ وتعريف المعنى المرتبط بالقضية

---

[1] *David Hume, Enquête sur l'entendement humain, section IV, trad. A. Leroy, Paris, Vrin 1947, pp 71-72.*

[2] *Wittgenstein, Ludwig. Tractatus Logico-Philosophicus. Contributor: Bertrand Russell. Translator: C. K. Ogden. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd.; New York: Harcourt, Brace & Company, Inc., 1922.p. 79-86.*

[3] *Gilles Deleuze, Différence et répétition, Paris, PUF, 7ème éd. 1993, P.204.*

يعني التركيز على أهميتها وضرورتها والاهتمام الذي تثيره لدى الإنسان، أما مبدأ التحقق من المعرفة فلا يتحدث عن معيار الحقيقة والكذب ولا عن الصواب والخطأ، ولكن يتحدث فقط عن المعنى.

حصيلة القول إن طرح المشكلات هو الذي يساهم في توضيح العبارات في أذهاننا بدلا من طرح القضايا والأفكار الخالصة، إذ العبارة القائلة مثلا: "قطة لها ثلاثة أرجل" هي عبارة يمكن التحقق منها انطلاقا من الواقع لكنها تبقى غير ذات معنى، ولا يمكن أن يتوصل إلى المعنى إلا عبر طرح المشكلات.

2- مفهوم المشكل/ المشكلة

المشكِلُ/ المشْكِلة في اللغة العربية اسم فاعل، مشتق مِنْ أشْكَلَ يُشْكِلُ إشْكالاً فهو مُشْكِلٌ؛ ودلالته اللغوية تدور حول معان متعددة[1]: الاختلاط، والالتباس، والاشتباه، والمماثلة... يقال شكَل الدابة أي قيدها بالشِّكال وشد قوائمها به وعقد الحبل عليها، وشكَل الأمر أي التبس واختلط، وشكِلَ اللون إذا خالطه لون آخر، والشَّكْلة هي الحركة التي بها تُضبط الحروف ويزال غموضها، والشُّكْلة هي الاختلاط والشبه.

أما في اللغة الفرنسية فإن المشكلة *Problème* مشتقة من الجذر اللاتيني *Problema*، وردت في المعجم الفرنسي *Le robert Micro* [2] لتدل في معناها على سؤال يوجد محط نقاش في مجال علمي معين وهو في حاجة إلى الحل، سؤال يبحث عن نتيجة غير معلومة انطلاقا من معطيات معلومة، أو يبحث في الطريقة أو المنهج الذي به تم التوصل إلى نتيجة معلومة مسبقا أو التحقق من فرضيات مطروحة.

وفي معناها الاصطلاحي تعني إيجاد تصور للمستقبل، أي أن المشكلة إنما تعترض الإنسان فتعكس فكرة معينة عن المشروع أو الهدف الذي يريد تحقيقه في المستقبل[3]، تماما كما تنظر الفلسفة الوجودية إلى المشكل الذي لا يمكن أن يكون عائقا بقدر ما يكون محفزا على الفعل في تركيز تام على المستقبل لتحقيق أطروحة الإنسان كمشروع وجود متميز بإرادة قوية وحرية مطلقة تمكنه من السير بروية وتأمل وراء الغايات التي يطمح إليها[4].

---

[1] جبران مسعود، الرائد، بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة السابعة، آذار/ مارس 1992، ص478.

[2] *Alain Rey et al, Le Robert micro, Paris, Dictionnaire le robert, 1998, p. 1059.*

[3] *Chloé Guyard, La pédagogie par situation-problème, Education. 2017. dumas-01617468, p12-13.*

[4] جون بول سارتر، الوجود والعدم، ترجمة عبد الرحمان بدوي، بيروت: منشورات دار الآداب، لبنان 1996، ص709.

المشكلة هي العناصر التمييزية في الفكر وفي قلب المشكلة يكمن إنتاج الصواب، حيث تحرك النشاط الذهني الماورائي المعرفي كخاصية داخلية للفكر تولد فيها وبواسطتها الحلول الحقيقية، إذن هي ليست معطيات بل هي موضوعات مثالية تمتلك كفاياتها الخاصة بعيدا عن الاهتمام بالحلول[1].

والمشكلة تختلف عن الإشكال في الاصطلاح والتداول، فالأولى تعني الدخول في سيرورة الإجراءات والمراحل اللازمة للبحث والمعرفة في مجال العلوم، أما الثانية فهي تتركب من مشكلة أساسية عامة ومشكلات ثانوية وفرضيات تقترن بها، وغالبا ما يتم استخدامها في مجال الفكر والفلسفة؛ كما تختلف أيضا عن التمرين التطبيقي وعن الوضعية المشكلة (الشاهد عندنا في هذه الورقة) وهي تأتي في مرتبة الوسط بينهما من حيث التعقيد ومن حيث الأهداف المتوخاة منها. وفي تقسيم مستوياتها هي أنواع ثلاثة[2]:

أ- **المشكلة البسيطة:** هي مشكلة تهتم باستثمار وتطبيق المعارف المكتسبة من قبل المتعلم، حيث تطرح في سياقات ووضعيات مختلفة، تختبر درجة التمكن من الكفاية أو القدرة في وضعيه تقويمية معينة، تجرى مباشرة بعد تحصيل الموارد وبنائها، وهذه الوضعية لا تدفع المتعلم للبحث عن حلول بل تستدعي منه تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة السابقة وهي تمارين أكثر ما هي مشكلات.

ب- **المشكلة المركبة:** ملفوظ المشكلة المركبة يشتمل على عدة معطيات ينبغي ترتيبها وتنظيمها والكشف عن المشكلة التي تتضمنها لمعالجتها عن طريق تركيب الموارد والأفكار التي تم استيعابها وتعلمها سابقا. فهي تخاطب المتعلم لاستثمار موارده وتعلماته كما الشأن في المشكلة البسيطة، لكنها تتطلب أكثر من قدرة ومهارة يتم انتقاؤها وترتيبها وتعبئتها لمواجهة مشكلة مركبة.

ت- **المشكلة المفتوحة:** هي مشكلة تركز على تطوير ملكة البحث لدى المتعلم حيث يواجه وضعيات يأخذ فيها موقف الباحث الذي يضطر للبحث عن الاستراتيجية المناسبة لمعالجة المشكلة المطروحة، تتطلب طرقا ومناهج متعددة للوصول الى الحل، وينبغي للمتعلم التوصل إليه بتوجيه من الأستاذ.

خلاصة القول "فكل مشكلة بما هي مشكلة تتولد لما يكون الفكر في وضعية وسط بين الجهل والمعرفة، فلا توجد مشكلة بالنسبة للجاهل ولا بالنسبة للحكيم"[3] وهي عبارة نقلها جيل دولوز عن إيميل

---

[1] *Gilles Deleuze, Différence et répétition, Op.cit., pp 158-159.*

[2] *Chloé Guyard, La pédagogie par situation-problème, Op.cit., p13.*

[3] *G. Deleuze, Pourparlers (1972-1990), Paris, Minuit, 1990, p177.*

بريبه من رسالة شارك بها في مؤتمر نظمته المؤسسة الدولية للفلسفة بسويسرا سنه 1947 تحت عنوان "مشكلة المشكلة"، ومن تم كانت بداية الاهتمام الكبير بالمشكلة على المستوى البيداغوجي إن في مادة الفلسفة أو في غيرها من المواد التعليمية الأخرى، وكان إدراج المشكلة في التدريس في شكل وضعية مشكلة وفي إطار بيداغوجيا حل المشكلات.

والمشكلة لا يمكن أن تقدم للمتعلم جاهزة، بل لا بد له من التفكير فيها وصياغتها، يقول دولوز: "يجعلوننا نظن أن المشكلات توجد جاهزة وأنها تختفي في الأجوبة والحلول... يجعلوننا نظن أن نشاط الفكر يبدأ مع البحث عن الحلول، إنه موقف طفولي ذلك الذي يطرح فيه المعلم مشكلة، وتكون مهمتنا أن نقوم بحلها، وإنه موقف اجتماعي مسبق غايته البينة إبقاؤنا أطفالا، ذلك أنه يطلب منا دائما حل مشكلات آتية من الخارج، والذي يطمئننا بالقول إننا انتصرنا إذا استطعنا الإجابة"[1].

بهذه المقولة فهو يركز على أن الذات الممتحنة تظل عبدا طالما لم تتحكم في المشاكل نفسها ولم تمتلك الحق في المشاركة فيها وفي التخطيط لها وبنائها وإدارتها[2].

3- من المشكلة إلى الوضعية المشكلة

تطور مفهوم المشكلة وانتقل إلى مجال البيداغوجيا فأخصب وأنتج مفهوم الوضعية المشكلة، فتم تجاوز مفهوم المشكلة الكلاسيكية بما هي تمرين أو تطبيق لقاعدة أو نظرية علمية في وضعية معينة، تهتم فقط باستعادة معارف تم تناولها سابقا، ثم إلى مفهوم أوسع وأشمل هو الوضعية المشكلة، وقد عبر عنه الفيلسوف الفرنسي المعاصر مشيل فابر بقوله: "المشكلة ليست وسيلة لتكوين المعرفة بل المعرفة هي الوسيلة لمعالجة المشكلة"[3].

عرف جون بيير أسطولفي الوضعية المشكلة بكونها "تتجلى في إدراك العقبة والتعرف عليها والوعي بمجموع التمثلات العقلية المشكِّلة لمظاهرها، والتحضير لتجاوزها لتحقيق نموذج بديل"[4]. هذا التعريف الذي طوره فيليب ميريو في كتابه المعنون ب: "التعلم نعم ولكن كيف؟" حيث يعتبر الوضعية المشكلة قائمة على مفهوم المشكلة وهي مفتاحها الأساسي، كما أنها مشكلة مفتوحة تؤدي إلى استدامة التعلمات وإعطاء معنى لها لارتباطها بواقع المتعلم وبالعالم الذي يعيش فيه؛ والوضعية المشكلة تنطلق من هدف يجب تحقيقه، مما يستلزم سلسلة من الإجراءات تعزز وتحفز النشاط الفكري في إطار عملية بحثية

---

[1] *Gilles Deleuze, Différence et répétition, Op.cit., p158.*

[2] *Gilles Deleuze, Différence et répétition, Op.cit., p158-159.*

[3] *Michel Fabre, Qu'est-ce que problématiser ? Op.cit., p54.*

[4] *Astolfi, JP., L'école pour apprendre, Paris: ESF éd., 1992, p. 205.*

للوصول إلى نتيجة نهائية غير معروفة مسبقا ولا توفر حلولا سهلة ولا فورية. إنها وضعية بحث وتعلم في نفس الوقت، وهي مهمة علمية ينبغي إنجازها في ظروف معينة تفترض تجاوز المتعلم لعقبات ضرورية لتحقيق المهمة، حيث يقوم المتعلم فيها ببناء مراحل وخطوات علمية لبلوغ المعرفة من خلال مواجهته لعقبة يتوجب عليه تخطيها والهدف الأساسي منها هو بناء معارف جديدة لديه، فينتقل بذلك من اكتساب المعرفة إلى بنائها وتكوينها[1]. والوضعية المشكلة في حقيقتها ترمي إلى إكساب المتعلم خطة واستراتيجية للبحث واكتساب المعرفة أي اكتساب منهج تحصيل المعرفة بدلا من اكتساب المعرفة ذاتها (معرفة المعرفة).

وفي المرجع نفسه يقدم فيليب ميريو دليلا منهجيا لإعداد الوضعية المشكلة يوضح فيه البنية التركيبية المكونة للوضعية المشكلة، حيث يقدم الأستاذ وضعية غير مكتملة وبها عقبة ومشكلة، ويقترح على المتعلم إكمال المهمة، يدير المهمة بحيث لا يمكن إنجازها إلا إذا تمت مواجهة العقبة والتغلب عليها؛ هكذا يضطر المتعلم الى انتقاء موارده واستخدامها وتعبئتها لغرض التغلب على العقبة. إذن فهو يدعو إلى بناء استراتيجيات ما وراء معرفية (التعريف والاستدلال والبناء...) يتعلم بها كيفية فهم العالم من حوله فيبني نفسه بقدر ما يبني معرفته (مفهوم- قاعدة- مهارة...)[2].

والوضعيات المشكلة تصنف على أساس صنافة أهداف التعلم ومستويات الكفاية إلى وضعيات مشكلة شاملة تخاطب كفايات شاملة في شكل مرامي وأهداف عامة ولها مستوى أعلى من التعقيد، تليها وضعيات مشكلة تابعة أو ثانوية في درجة أدنى من التعقيد في شكل كفايات أساسية وأهداف نوعية خاصة أو إجرائية تتيح تعلمات وقدرات تسلسلية أو نقاطية.

ثانيا: الوضعية المشكلة وبيداغوجيا حل المشكلات في قلب استراتيجية الكفايات المعتمدة في المنهاج الدراسي المغربي للتعليم الابتدائي

لقد اتخذ المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي مدخل الكفايات خيارا استراتيجيا[3] إلى جانب مدخلين أساسيين آخرين هما مدخل التربية على القيم ومدخل التربية على الاختيار، وذلك ضمن الاختيارات

---

[1] *Meirieu, Ph., Apprendre… oui, mais comment ? ESF, Paris, 2010, p166.*

[2] *Chloé Guyard, La pédagogie par situation-problème, Op.cit., p11.*

[3] أشار الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى مصطلح الكفايات في سياقات مختلفة وركز في الدعامة الرابعة على: "استيعاب معارف أساسية وكفايات تنمي استقلالية المتعلم" عن اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية.

كما أشار الكتاب الأبيض في وثيقته الأولى إلى "المجالات الكبرى المرتبطة بالكفايات وهي ثلاثة: كفايات مرتبطة بتنمية الذات وكفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي وكفايات قابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية." انظر الكتاب الأبيض، الوثيقة الإطار الصادرة عن وزارة التربية الوطنية في شهر يونيو 2002م.

الكبرى والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي مستندا في ذلك إلى مرجعيات علمية نظرية[1] وأخرى بيداغوجية[2] ومركزا على بيداغوجيا حل المشكلات في طليعة البيداغوجيات الحديثة المتمركزة حول المتعلم، لإكساب الناشئة كفايات أساسية وممتدة لازمة لتنمية الاستقلالية الذاتية، تنبثق عنها قدرات ومهارات ومعارف ومواقف في توجه واضح نحو تحقيق التعلمات الصريحة. فمن أين تستمد الوضعية المشكلة نجاعتها في مجال البيداغوجيا؟ وما معاييرها وشروطها المنهجية؟ وهل استطاعت بيداغوجيا حل المشكلات بلوغ النتائج المتوخاة في مجالات تدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا وفي مجال تدريس اللغات المدرسة أيضا؟

1-الوضعية المشكلة آلية منهجية معتمدة في بيداغوجيا حل المشكلات

تستند بيداغوجيا حل المشكلات إلى عدة مرجعيات نظرية، وأبرزها مبادئ علم النفس المعرفي الذي أسسه جون بياجي، حيث يركز علم النفس المعرفي على استراتيجية اشتغال العقل لدى المتعلم وعلى سيرورة الانتقال من المعارف الملموسة الى المجردة، ويعتبر أن التعلم والفهم والمعرفة تكتسب عبر سيرورة حل المشكلات التي تطرح في وضعيات تعليمية يوضع فيها المتعلم؛ هذه المبادئ التي طورها فلافل *(Flavell)* فأضحى اعتماد بيداغوجيا حل المشكلات يعني اعتماد نهج نشيط في التعليم وإضفاء المعنى على عملية التعلم، بحيث لا يتعلم المتعلم المعارف فقط بل يتعلم كيف يتعلم أيضا[3]. وترتكز مبادئ علم النفس المعرفي على مفاهيم ثلاثة:

أ- مفهوم التمثلات الذهنية بما هي بناء عقلي أولي يضفي معنى على الوضعية المشكلة باستخدام التصورات والمعارف الفطرية والخبرات السابقة، فالتلميذ لا يأتي إلى المدرسة فارغ الذهن، إنما يكون

كما ينص القانون الإطار 17/51 على "خمس كفايات ممتدة تعتبر أساسا لمدخل الكفايات في المنهاج الدراسي المغربي، وهي: الكفايات الاستراتيجية والتواصلية والثقافية والمنهجية والتكنولوجية". انظر نص القانون الإطار الصادر بالجريدة الرسمية ظهير شريف رقم 1.19.113 مؤرخ في 7 ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 غشت 2019 والقاضي بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

[1] يستمد التدريس بالكفايات مرجعيته النظرية من عدة علوم أهمها علم النفس المعرفي ومن نظرية الذكاءات المتعددة ومختلف فروع الفلسفة الفينومينولوجية وعلوم التربية مثل المدارس البنائية والمعرفية والسوسيوبنائية.

[2] تتجلى المرجعية البيداغوجية للمقاربة بالكفايات من خلال تجاوز البيداغوجيات التقليدية المتمركزة حول المضمون المعرفي والاستناد إلى بيداغوجيات حديثة تضع المتعلم في قلب اهتمامها لتحول دور الأستاذ إلى موجه ومنشط وقائد، فتنفتح على طرق وتقنيات تنشيط حديثة وديناميات الجماعات وتوظيفاتها السوسيومترية ومختلف البيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم ومنها: بيداغوجيا حل المشكلات والبيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا التعاقد وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا اللعب.

[3] رافع الزغلول وعماد الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، د.ت. ص 80.

مزودا بتصورات واستراتيجيات تؤثر سلبا أو إيجابا على سيرورة بنائه للتعلمات واكتسابه للمفاهيم، ويعتمد عليها كنظريات حدسية أو خلطية أو أطر بديلة ويستعملها كنماذج ذهنية تفسيرية[1].

ب-مفهوم الاستراتيجيات المعرفية التي تخلق الصراع المعرفي إزاء الوضعية المشكلة لدى المتعلم بين ما يعتقد أنه يعرفه وبين ما يحصله من خلالها، وهذا ما يدفعه ويحفزه للانخراط فيها، وأثناء هذا الصراع تتم سيرورة تغيير المعارف السابقة في الاتجاه العلمي الصحيح، حينما يواجه وضعية مشكلة بقيادة وتوجيه المدرس فيعيد بناءها في علاقتها بهذه المسلمات القبلية[2].

ث- مفهوم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تأسست مع فلافل[3] (*Flavell*) وتطرح فرضية الانتقال من المعارف إلى ما وراء المعارف، حيث تركز على التخطيط للعمليات المعرفية وتنفيذها ومراقبتها وتقييمها بدل إجراء العمليات المعرفية على نحو مباشر (حل مشكلة- تعلم خبرة...) وهي ضرورية قبل العمليات المعرفية أو بعدها، وخاصة لما تخفق العمليات المعرفية وتفشل في بلوغ الهدف حيث يعمد المتعلم إلى مراجعة نشاطه المعرفي من أصله، وقد تستخدم العمليات المعرفية وما وراء المعرفية نفس الإجراءات كالتخطيط والتساؤل لكن هدف العمليات المعرفية يتوجه نحو اكتساب المعرفة بينما هدف العمليات ما وراء المعرفية يتوجه نحو الحكم على نجاعة العمليات المعرفية وتحقق الاكتساب والتعلم.

هكذا نجمل القول بالتأكيد على معايير الوضعية المشكلة التي تتجلى في شروط متعددة، ومنها أن تكون ذات معنى بالنسبة للمتعلم، ولها مغزى بحيث تثير اهتمامه وتساؤلاته، وأن تكون غير مألوفة فتحدث خلخلة في معارفه الأولية القبلية وتشجعه على المشاركة في بنائها من جديد، وأن تكون لها علاقة بواقع المتعلم ومرتبطة بعقبة يعتبر تجاوزها ممكنا، وأن تتطلب استخدام عدة موارد واستراتيجيات تتناسب درجة الصعوبة فيها مع مستوى المتعلمين، وأن تنتج معارف ذات طابع عام (كفاية أو مفهوم...)، وأن تخضع للتفكير ما وراء المعرفي حيث تتكامل فيها التصورات الأولية مع التصورات العلمية الجديدة والمبنية.

---

[1] *Lautrey J., 1999, Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre ? In. Cité des sciences et de l'industrie, apprendre autrement aujourd'hui, 10° entretiens de la Villette, p.9.*

[2] *Stella Vosniadou and William Brewer, 1992, Mental models of Earth: A study of conceptual change childhood, Cognitive Psychology, N°24, Academic Press, P.536.*

[3] عماد الزغلول ورافع الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق. ص81.

2 - الوضعية المشكلة بين مجال تدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا ومجال تدريس اللغات

لمباشرة هذا المحور الذي يهم دراسة الوضعية المشكلة كآلية بيداغوجية في تدريس المواد التعليمية لابد من الوقوف عند التقسيم المنهجي المعتمد في وضع منهاج التدريس بسلك التعليم الابتدائي والذي ينعكس على تقسيم وتنظيم البرامج والمقررات البيداغوجية المبرمجة وعلى المجالات المعرفية الكبرى المتجانسة والمواد الدراسية المنبثقة عنها، فنجد مجالين كبيرين هما: مجال الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا من جهة، ومجال اللغات من جهة ثانية.

ما سر هذا التقسيم المنهجي؟ وما الخصوصيات المميزة لكل مجال معرفي على حدة؟

أ. اختلاف المجالين من حيث الموضوع

تعتبر اللغة خاصية إنسانية مكنت الإنسان من تجاوز حدود العالم المادي الملموس حوله ليبني عالما رمزيا جديدا منفصلا عن العالم المادي وبه يدرك واقعه، وتكمن أهميتها في كون الإنسان قد أودع فيها عالما خاصا به، لكي يكشف كوامن ما بقي من العوالم الخارجية[1]، وهي تزداد رهافة وتطورا كلما ازداد التقدم الإنساني في الفكر والتجربة[2]، لدرجة أن كثيرا من المفكرين أعادوا تعريف الإنسان من جديد على أنه حيوان رامز[3].

---

[1] *F, Nietzsche, Humain, trop humain, un livre pour esprits libres, Edition Gallimard 1968, p29.*

[2] يهتم العالم اللغوي ميشال بريال بالتطور الدياكروني للغات انطلاقا من تطور المعاني الناتج عن تطور الذكاء الإنساني والإرادة الجماعية في الإنتاج والإبداع اللغوي، انظر:

- *Michel Bréal. Essai de sémantique, sciences des significations, Librairie Hachette et C^ie, Paris1897, p258.*

- *Arsène Darmesteter, La vie des mots, étudiée dans leurs significations, Librairie CH Delagrave, Paris 1887, pp12-13.*

[3] "كشف بول ريكور زيف ادعاء الكوجيطو الديكارتي حول معرفة الذات لذاتها، وأكد أن الذات يمكنها أن تتجاوز حدود الأنا الخادعة وتكتشف معناها من خلال وساطة العلامات اللغوية كما في الرموز والقصص والأيديولوجيا والأساطير والاستعارات، وتعود لذاتها بعد أن تكون قد انعطفت انعطافا تأويليا متعددا على لغة الآخرين، فتعثر على ذاتها... ذلك لأن تأويلية الذات ليست ذاتا مكتفية بنفسها كما هو الحال في الكوجيطو الديكارتي، لكنها وجود حيوي يحل في اللغة قبل أن يمتلك نفسه في الوعي... القاعدة التي تهيمن على هذه التأويلية العامة هي ادعاء ريكور المشهور (الرمز يحفز الفكر)" انظر:

- ريتشارد كيرني، دوائر الهيرمينوطيقا عن بول ريكور، ترجمة سمير مندي، الأردن: أزمنة للنشر والتوزيع 2009م، الطبعة الأولى، ص كجرني 14-30.

- انظر أيضا: إرنست كاسيرر، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، ترجمة إحسان عباس، دار الأندلس، بيروت 1961، ص60.

واللغات من حيث الموضوع هي أنساق رمزية، وأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[1]، وظيفتها الأساسية التواصل وتبادل الأفكار والمعلومات والمعارف داخل مجتمع اللغة، ويمكن اعتبارها طبيعية طالما أنها تتداخل مع الذات الإنسانية وتتعلق بملكات فطرية ذاتية كامنة في الإنسان بشكل طبيعي[2] وقابلة للصقل عن طريق التعلم، وهي مرتبطة بالفكر[3] وبها يعبر عن مشاعره وأفكاره وسلوكاته[4]، فتشكل وعيه الفردي والجماعي وتوجه سلوكاته ونمط تفكيره[5] وشكل معتقده؛ فالوضعية الأبستمولوجية في علوم اللغة واللسانيات تعتبرها لغات طبيعية خاضعة للمنطق الطبيعي لا المنطق الوضعي السائد في العلوم التجريبية، كما أنها صعبة الموضعة إذ تكون الذات الدارسة متداخلة مع الموضوع اللغوي المدروس. وبالمقابل يمكن اعتبار لغات الرياضيات والعلوم والتقنيات لغات اصطناعية كونها تعبر عن عوالم مادية ورمزية قابلة للموضعة كونها خارجة عن الذات الإنسانية وتبحث بالاستدلال والبرهان في العلاقات الثابتة التي تحكم ظواهر وموضوعات هذه العوالم لتعبر عن قوانينها العلمية ونظرياتها.

ومهما اختلفت موضوعات اللغات عن موضوعات العلوم والرياضيات والتكنولوجيا فإن هذه الأخيرة لا تتحصل ولا يمكن تعلمها إلا عبر اللغات الطبيعية في التنشئة الأولى للمتعلم.

ب. اختلاف المجالين من حيث المناهج

إن المجالين المعرفيين السالفي الذكر وإن باتا يشتركان في الأصل التداولي الاجتماعي لأنهما يدبران المشاكل التي يطرحها المجتمع ويستجيبان لحاجاته، ويستندان إلى تفاعل المجتمع حتى يقع التصديق بالحلول المقترحة في شكل مواضعات اجتماعية، فإن التمييز بينهما على مستوى الموضوعات والمناهج

---

[1] ابن جني أبو الفتح عثمان الموصلي، الخصائص، الجزء 2، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ت) الطبعة: الرابعة، ص33.

[2] وهذا طرح المدرسة اللسانية التوليدية في شخص رائدها العالم الأمريكي نعوم تشومسكي، وللمزيد من المعلومات انظر المرجع:

- *Noam Chomsky, La linguistique cartésienne, Trad. E. Delannoe et D. Sperber, éditions du Seuil, Paris*, 1969, *p. 33.*

[3] موريس ميرلوبونتي، ظواهرية الإدراك، تر: فؤاد شاهين، بيروت: معهد الإنماء العربي، ط2، لبنان، (د.ت)، ص 156.

[4] *«les comportements des hommes sont souvent conditionnés par la suggestion de la pensée, selon la direction prise par cette pensée, et avec elle par l'émotion, la volonté, etc., par l'intermédiaire du langage…. on sait que la forme de la pensée est liée à la forme de la langue, c'est-à-dire que la langue influe sur la pensée. Et puisque le comportement des hommes est lié d'une manière ou d'une autre à la pensée, particulièrement lorsqu'il s'agit d'actes entrepris dans un but délibéré, il est évident qu'indirectement du moins, le comportement humain est lié, lui aussi, à la langue, que la langue exerce sur lui une certaine influence».*

- Schaff Adam. Langage et action humaine. In: L'Homme et la société, N. 3, 1967. pp. 33-46.

Document généré le 16/10/2015.

[5] *Arsène Darmesteter. La vie des mots, étudiée dans leurs significations, Librairie Delagrave, Paris 1887, p.6.*

ضرورة حتمية، إذ إن الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا تخضع للمنطق الوضعي الذي يعتمد الاستدلال البرهاني الصوري والاستدلال المخبري التجريبي (منهج التفسير)، بينما تخضع اللغات الطبيعية للمنطق الطبيعي الذي يعتمد الاستدلال الحجاجي والفهم بحكم خطاباتها الرمزية وتداخلها مع الذات (منهج الفهم).

وما ينبغي التسليم به إذن هو أن موضوعات اللغات لا تناسبها إلا المناهج اللغوية اللسانية المعمول بها في العلوم الإنسانية، في حين أن موضوعات العلوم والرياضيات والتكنولوجيا لا تناسبها إلا المناهج العلمية السائدة في العلوم الحقة والتجريبية، والمقصود بهذا أن يكون منهج الدراسة من جنس الموضوع، والإلمام بهذه الآلية هو ما يؤهل صاحبها لتمام المعرفة بالموضوع الذي ينظر فيه، وهذا ما اصطلح عليه من طرف المناطقة بشرط المجانسة بين الموضوع والمنهج[1]، علما أن كلا الحقلين المعرفين لا يخلوان من الممارسة العقلانية، تلك العقلانية اللازمة التي تفرضها خصوصيات كل حقل معرفي على حدة، فيكون منهج الفهم كفيلا بدراسة اللغات التي تصعب فيها عملية الموضعة، ويكون منهج التفسير مناسبا لدراسة الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا نظرا لإمكانية موضعتها. ويمكن التفصيل فيها كالتالي:

- منهج الاستدلال البرهاني الصوري الأكسيومي

في مجال الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا تنفرد العلوم النظرية (الرياضيات) عن التجريبية (علوم الفيزياء وعلوم الحياة والأرض) وعن التطبيقية (التكنولوجيا)، فتختص العلوم النظرية بكونها أنساقا نظرية تتألف من مفاهيم وقوانين أساسية هي إبداعات حرة للعقل البشري انطلاقا من الاستنباط المنطقي الصوري، فتتم صياغة النتائج والنظريات العلمية انطلاقا من مقدمات نظرية ومفاهيم ومبادئ قبلية، فتبنى بناء عقليا خالصا عبر منهج الاستدلال البرهاني الصوري الخالص وعبر خطوات الملاحظة والفرضية والبرهان والنتيجة والاستنتاج؛ وهكذا يكون المنهج البرهاني منهجا عقلانيا صوريا مفارقا للمناهج المستخدمة في العلوم التجريبية، وتكون حقائق الرياضيات حقائق كلية وكونية تنطبق على العقول جميعا ولغتها تتعالى عن اختلاف الألسن الطبيعية وتعددها والتباسها وتعقدها.

- منهج الاستدلال التجريبي المخبري والتطبيقي

إذا كان مكون الرياضيات يستند إلى الاستدلال البرهاني ويعتمد في تصريف معارفه وحقائقه العلمية على مصدر العقل وحده كقوة يكتشف بها القوانين العامة للعالم المادي، فإن مكون العلوم التجريبية والتكنولوجيا يستند إلى معطيات الواقع والتجربة والتطبيق بشكل أساسي بالإضافة إلى العقل الذي يعد وعاء لها فيستند إلى حجج ملموسة وتطبيقات على الواقع المباشر في مجال التكنولوجيا وإلى

[1] طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، 2000م، ص23.

خطوات المنهج التجريبي (الملاحظة- التساؤل- الفرضية- التجربة- النتيجة- القاعدة أو القانون) في مجال العلوم التجريبية (علوم الفيزياء وعلوم الحياة والأرض).

- منهج الاستدلال الحجاجي اللغوي

تتحدد مناهج اللغات بما يوجه وسائل البحث في ألفاظها وعباراتها، وترتبط بالمعاني والمعتقدات والمقاصد والنوايا ولا تخضع لحساب ولا تنكشف ببرهان، وتخضع للفهم والتأويل بدل التفسير، ولا يمكن صبها في قوالب المنطق الوضعي والبرهان. فاللسانيات وعلوم اللغة لا يمكن محاكاتها بنموذج العلوم التجريبية إن على مستوى الموضوع أو المنهج. وموضوع هذه الأخيرة معزول وخارجي عن الذات، يعالج الوقائع ويتخذ التفسير منهجا ليقوم بتعليل حدوث ظاهرة ما بافتراض ظاهرة أخرى بهدف استنباط واستنتاج القوانين والعلاقات الثابتة التي تحكمها؛ أما موضوع اللغات الطبيعية فيتم فيه الاعتماد على الاستدلال الحجاجي الذي يسمح بالمعرفة المباشرة والفهم عوض الاستدلال البرهاني أو التجريبي أو التطبيقي، لأن اللغات هي موضوعات لخطاب طبيعي متداخل مع الذات وصعب الموضعة، وهو خطاب تتفاعل فيه المضامين تفاعلا يغنيها ويتجدد فيها عبر النصوص التي تتولد منها، حتى أن المضمون ليتقلب في أحواله فتكون أحيانا نهاية النص غير بدايته؛ والباحث اللساني في دراسته للغة وفي وصفه للظاهرة اللسانية إنما ينتقل من المقدمات الى النتائج بتوظيف أقصى لآليات استدلالية حجاجية وليس بناء على صور القضايا وحدها كما هو شأن البرهان، وهذه الصور تجتمع مع مضامينها ومع مقاصد ونوايا المتكلم فتفضي كثير من المقدمات إلى كثير من النتائج، بل إلى نتائج متناقضة أحيانا، كأن يُفهم المتكلمُ المخاطبَ معان غير تلك التي نطق بها تعويلا على قدرته على استحضارها إثباتا أو إنكارا كلما انتسب ذلك إلى مجال تداولي مشترك بينهما.

تتميز اللغات إذن بكونها خطابا تداوليا لما لها من طابع فكري اجتماعي ومقامي، تأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معرفة مشتركة ومطالب إخبارية وتوجيهات ظرفية، وهي جدلية أيضا لأن هدفها إقناعي وقائم على الالتزام بصور استدلالية حجاجية أوسع من البنيات البرهانية الضيقة. والصور الاستدلالية قد تعتمد مبدأ تفاضل الحجاج وتراتبها وقد تتناقض أحيانا دون الخروج عن حدود المعقول، فهي إذن ترتهن لنسبية الحجاج ولا يقيدها برهان في صنع استدلالاتها الصورية، أي أنها لا ترتقي إلى درجة اليقين الرياضي ولا تخرج عن حدود المناهج العاقلة والمعقولة.

ثالثا: مأزق الوضعية المشكلة في مجال تدريس اللغات

1. تدريس اللغات وفق المنهاج الدراسي المغربي للتعليم الابتدائي

يستند تدريس اللغات -وفق ما جاء في ديباجة المنهاج الدراسي الرسمي للتعليم الابتدائي- إلى مرجعيات ثلاثة [1]:

- مرجعية بيداغوجية، تُعنى بتعزيز القيم وتنمية الكفايات والتربية على ثقافة الاختيار، كما تعنى بتوسيع التعلمات والاستجابة لحاجات المتعلم وتعتمد على فاعليته في إنجاز الأنشطة وبناء المعارف وتأكيد البعد الوظيفي للتعلمات في تكييفها مع المواقف المستجدة أي حل المشكلات التي تواجه الطفل في وضعيات مختلفة سواء خلال سيرورة تعلمه أو في الحياة العامة فضلا عن التعلم الذاتي وتعلم التعلم بما يضمن الاستجابة لمنطلقات المنهاج من جهة وتكوين شخصية المتعلم شخصية مستقلة قادرة على الاندماج في المحيط والتفاعل مع مكوناته من جهة أخرى. وتعتبر بيداغوجيا حل المشكلات في قلب المقاربة بالكفايات المعتمدة كمدخل رئيسي من مداخل المنهاج الدراسي المغربي للتعليم الابتدائي.

- مرجعية ديداكتيكية، تركز على تجديد الممارسة الصفية في تصريف مكونات مجال اللغة وتركز على المقاربة التواصلية في تدريسها، كما تركز على التطبيق والنقل والتحليل والقدرة على حل المشكلات، وعلى تنويع الأنشطة التفاعلية بين المتعلمين أنفسهم، وبين المتعلمين والمدرس، وبين المتعلمين والموضوع، وعلى بلورة انفتاح المدرسة على محيطها وعلى البيداغوجيا الفارقية وتفريد التعلمات لسد الثغرات ودعم المكتسبات.

-مرجعيات نظرية، حيث تتحدد في مختلف فروع الآداب وعلوم اللغة واللسانيات (الصوتية والفونولوجية والإملائية والمعجمية والصرفية والنحوية والتركيبية والدلالية والتداولية...) وفي إطار تصور عام يقوم على إسهام الدروس اللغوية والأدبية في تأهيل اللغات لدى المتعلم وامتلاكه رصيدا كافيا حول اللغة والأدب ومهارات التعبير والإنتاج الكتابي والشفهي بغرض التواصل وتحقيق الكفايات الأساسية والعرضانية الممتدة عبر سيرورة الارتقاء فيها من مستوى الملاحظة والفهم والتطبيق إلى مستوى التحليل والتركيب والتقويم، وتنظيم الأنشطة يتم في إطار مجزوءات مقسمة تقسيما منهجيا تُراعى في اختيار مضامينها مسايرة تحولات العصر وجعلها مكونا في منظومة المضامين والأنشطة المقررة.

[1] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، أبريل 2001م.

كما يعتمد المنهاج الدراسي في تدريس اللغات مدخل الكفايات الكفيل بتوجيه المعرفة المدروسة لتصبح قادرة على التداول في مواقف حياتية مختلفة، وهي مقاربة شمولية قائمة على التدرج والمرونة والتكامل بين مختلف مكوناته عن طريق تنمية الكفايات الآتية[1]:

- الكفايات التواصلية هي القدرة على التواصل مع مختلف النصوص وتوظيف علوم اللغة في مقاربتها، والقدرة على تنويع صيغ التعبير وأساليبه وعلى توظيف المعارف والضوابط اللغوية والمهارات التعبيرية حسب نوعية الوضعيات التواصلية؛

- الكفاية المنهجية تتجلى في التمكن من أدوات القراءة المنهجية من أجل وصف الظاهرة اللغوية وتحليلها، والقدرة على صياغة الإشكالات ووضع الفرضيات المرتبطة بها.

- الكفاية الثقافية تكمن في نمط خطاب اللغة ومساره التطوري في علاقته بتحولات النسق الثقافي والاقتصادي والسياسي وأهم أشكال النقد الأدبي والمدارس اللسانية القديمة والحديثة.

-الكفاية الاستراتيجية تتجلى في تعزيز قيم الثقة بالنفس والتفتح واحترام الآخر والانتماء والحفاظ على الهوية الثقافية والحضارية مع الانفتاح على القيم الإنسانية الكونية بروح تواصلية نقدية.

أمام كل هذه الأسس والمبادئ العلمية البيداغوجية الشاملة يحق لنا التساؤل التالي:

هل برهنت الوضعية المشكلة -كآلية منهجية ضمن بيداغوجيا حل المشكلات- على نجاعتها في تدريس اللغات وفي تحقيق كل هذه الكفايات الأساسية النوعية؟ وما السر في إقرارها في المنهاج الدراسي عمادا أساسيا ضمن مقاربة شاملة هي المقاربة بالكفايات؟ هل حقق تعليم اللغات فعلا كل الأهداف المنشودة منه وكل الكفايات المسطرة ضمن مخرجات المنهاج الدراسي المغربي؟

لمناقشة هذا الإشكال لا بد من تسليط الضوء على بعض المواقف التي ترى أن الوضعية المشكلة يمكن أن تكون ذات جدوى في مجال تدريس اللغات، فنجد ميشيل فابر أقر بجدوى الوضعية المشكلة في تدريس اللغات (الحكاية مثلا)، ورغم أن كتيل وروجي يدعوان إلى اعتماد نهج تكاملي في حل المشكلات يتم فيه توظيف المعارف والقدرات والمهارات لاكتساب كفايات من المستوى الثالث، ويؤكدان على أن الوضعية المشكلة في تدريس اللغات بما هي وضعية معقدة ولكونها رمزية ومجردة فهي وضعية تكاملية وبإمكانها تحقيق الكفايات المنشودة منها[2]. لكن أين تكمن حدود الوضعية المشكلة في تدريس اللغات؟

---

[1] وثيقة الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الطبعة الثانية 2009م.

[2] *Chloé Guyard, La pédagogie par situation-problème, Op.cit., p17.*

2.صعوبات وإخفاقات الوضعية المشكلة في مجال تدريس اللغات

رغم كل ما سبق فإن الوضعية المشكلة لا تخلو من مأزق في مجال تدريس اللغات، وذلك للاعتبارات الموضوعية الآتية:

اعتبارا لنتائج دراسات تشخيصية واستشرافية صادرة عن جهات رسمية مسؤولة[1] والتي تؤكد ضعف مكتسبات المتعلمين اللغوية كما عبر عنها البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي الذي أنجزه المجلس الأعلى للتعليم سنه 2009، وكذا التقويم البيداغوجي للمنهاج الدراسي المنجز من طرف وزارة التربية الوطنية والذي يؤكد هو الآخر على غياب المهارات الشفهية باعتبارها أساسية للتحكم في استعمال اللغة من حيث الكفايات القرائية التواصلية، كما أماط اللثام عن التعثر في تفعيل بنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين بتعزيز تعلم اللغات ولا سيما التنمية المتواصلة للنسق اللساني الوطني والأجنبي، وضعف حركة الإنتاج والترجمة والبحث الأكاديمي في مجال اللغات الذي من شأنه أن يعرقل تعلمات أخرى خارج مجال اللغات، علاوة على ضعف الجودة في مجال تعليمها.

علاقة بهذا المحور وانسجاما مع طرحنا الذي ينصب على مأزق الوضعية المشكلة في مجال تدريس اللغات، فإننا سنركز حديثنا على عوامل إخفاق تدريس اللغات بالمدرسة المغربية وخاصة في السلك الابتدائي والتي لها علاقة مباشرة بالوضعية المشكلة وبيداغوجيا حل المشكلات، ومنها:

- إذا كانت موضوعات اللغة غارقة في التجريد فإن تصريفها باعتماد وضعيات مشكلة إبان عملية التدريس يعد أمرا صعبا بالنسبة للمتعلم الناشئ الذي لا يسعفه في الغالب نموه العقلي لتمثلها وامتلاكها.
- إذا كانت ظواهر اللغة صعبة الموضعة فإن تناولها عن طريق الوضعية المشكلة في التدريس يطرح صعوبة بالغة بالنسبة للمتعلم الناشئ الذي يصعب عليه اتخاذ المسافة بين ذاته والموضوع المدروس.
- إذا كانت الوضعيات المشكلة المعتمدة في تدريس موضوعات الرياضيات تخضع لمنهج الاستدلال العقلاني البرهاني الصوري، وتخضع للمنطق الوضعي، حيث تركز في طريقها للحل على استنباط قواعد ونتائج نظرية غير معلومة انطلاقا من إجراء علاقات ثابتة بين مقدمات ومعطيات معلومة، فإنه بالمقابل نجد الوضعية المشكلة في تدريس موضوعات اللغات تعتمد معطيات لغوية غير محددة من كنايات وتعريضات وضمائر وإشاريات عامة، بل تعتمد معطيات

[1] وثيقة نتائج أعمال الورشة المتخصصة في منظومة التربية والتكوين مقاربة تشخيصية واستشرافية أكتوبر 2009. والبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي الذي أنجزه المجلس الأعلى للتعليم سنة 2009 التقويم البيداغوجي تدريس اللغات وتعلمها في المدرسة المغربية.

خارج النسق اللغوي أيضا تتعلق بالسياق والمقام والنوايا والمقاصد والأهداف الخفية الكامنة في نفس منتجي ملفوظاتها، وكلها على عاتق المتعلم الناشئ أن يلتقطها ويفهمها، بل يرتبها وينتقيها وينظمها ويعبئها للبحث عن حل لغز لا يتاح عبر الاستدلال البرهاني العقلاني بل عبر فهمها والتعرف عليها معرفة حدسية مباشرة، والتعامل معها وفق مناهج الاستدلال الدلالي والتداولي الحجاجي وقواعد الخطابة التفاعلية.

-إذا كانت الوضعية المشكلة في تدريس العلوم التجريبية والتكنولوجيا التطبيقية تتناول موضوعات مادية ملموسة وتعتمد منهج الاستدلال التجريبي والتطبيقي وتخضع لخطوات المنهج التجريبي المخبري (الملاحظة- التساؤل-الفرضية- التجربة- النتيجة- القاعدة أو القانون) التي يمكن أن يتناولها المتعلم الناشئ بالملموس قصد بناء استراتيجياته في المعرفة وترسيخ تعلماته؛ فإنه بالمقابل نجد أن الوضعية المشكلة في تدريس اللغات تفتقر إلى كل المقومات المميزة لموضوعات العلوم التجريبية والتطبيقية إن على مستوى الموضوع أو المنهج، وهنا تكمن بالذات صعوبة إعمال الوضعية المشكلة في تدريس اللغات.

-وإذا سلمنا بالتعسف في اعتماد الوضعية المشكلة في تدريس اللغات فإنها لا محالة غير ناجعة، مما يؤثر سلبا في مخرجات العملية التعليمية التعلمية فيتحقق الضعف المرصود في امتلاكها والتحكم فيها من قبل الناشئة، ذلك أننا نعلم أن التكامل والبناء العلمي والمعرفي لمكتسبات اللغة وتحصيل كفاياتها تربويا يتطلب وقتا طويلا (أكثر من مجزوءة أو أسدوس أو أكثر من سنة دراسية أو سلك تعليمي أحيانا) وهو ما يجعل المتعلم ينسى تعلماته السابقة وغير قادر على استجماعها لتكوين كفاية لغوية شاملة، وفي هذا الصدد نطرح مثال النحو اللغوي الذي هو في الأصل مادة تعليمية، لكن الاستغراق في تعليم فصوله وأبوابه وقواعده عبر سنوات متعددة يخيل للمتعلم أنه بصدد مادة علمية خالصة، فتحجب عنه إمكانية تعدد أوجه الإعراب والنحو والصرف بحسب أبعاده الوظيفية واختلاف مدارسه، فلا يكاد يكتشف الاختلاف بين المدارس النحوية التطبيقية (مدرسة البصرة والكوفة في النحو العربي مثلا) وبين المدارس اللسانية البنيوية والوظيفية والتوليدية والتحويلية والتوزيعية والدلالية والتداولية وغيرها في شتى نظرياتها وفي مختلف اتجاهاتها العلمية اللسانية.

خاتمة

لا يختلف اثنان في كون اعتماد منهجية الوضعية المشكلة في تدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا أكثر جدوى وأقرب نفعا منها إلى تدريس اللغات، ذلك راجع لكل الشروط العلمية المعرفية والمنهجية التي ذكرناها آنفا، تتعلق بمناسبة هذه المنهجية لطبيعة مواضيع العلوم ومناهجها وخصوصياتها الابستمولوجية، إلا أن اعتمادها والتنصيص عليها في المنهاج الدراسي الرسمي للتعليم الابتدائي ضمن خيار المقاربة بالكفايات من شأنه أن يكشف عن خلفية إيديولوجية سياسية قد تكون منطلقا لواضعي هذا المنهاج تتمثل في تشجيع التعليم التقني والعلمي مقابل عدم الاهتمام بالتعليم العضوي في المدارس الوطنية، ذلك أن أي نظام تربوي ينتج من المثقفين الصنف والعدد الذي يلبي الحاجات الأساسية للدولة أو الطبقة الحاكمة.[1]

إن تدريس اللغات بهذه المنهجية من شأنه إكساب المتعلم صنفا واحدا من الكفايات قد لا يحيط بجميع مضامين علوم اللغة ومستوياتها، في حين أن واقع تدريس اللغات يُبنى عن طريق كفايات أخرى[2] أكثر أهمية، ومنها:

- آليات منهجية لسانية تسمح للمتعلم بمنح دلالة ومعنى للدوال اللغوية تبعا للقواعد اللغوية ولسياقاتها ومقاماتها.

-آليات منهجية ثقافية تسمح بتحصيل المعارف والمعتقدات ونسق التمثلات والقيم عن طريق اللغة.

- آليات منهجية تواصلية تسمح بإعداد المتعلم للتواصل والتصرف بفعالية حين يواجه مواقف غريبة غير متوقعة.

- آليات منهجية بلاغية وتداولية تكسب المتعلم استراتيجيات الإبداع والبيان والتذوق الأدبي والجمالي بدلا من الاقتصار على حفظ القواعد المجردة واستنباط الظواهر اللغوية دون إلمام بالبناء الكلي للغة.

هكذا نجزم بضرورة تنويع منهجيات تدريس اللغات والانفتاح على كل المقاربات والنظريات والطرائق البيداغوجية العلمية النشيطة والاستفادة من النماذج الناجحة التي تركز على المقاربة التواصلية الاستقرائية والاستنباطية *«Onomasiologique et Semasiologie»* لتنمية المهارات الشفوية

---

[1] - أنطونيو غرامشي، قضايا المادية التاريخية، ترجمة فواز طرابلسي، الطبعة الأولى، بيروت: دار الطليعة للطبع والنشر، لبنان 1971، ص 151.

[2] - *Kerbrat Orecchioni et al. La question, Lyon: PUL 1991, p104.*

والكتابية وتغذية المناهج والوسائل التعليمية وأساليب التقويم والدعم بشكل مستمر بالمستجدات في مجالي بيداغوجيا وديداكتيك اللغات والاستفادة من التقنيات المتطورة في مجال الإعلام وتكنولوجيا المعلومات وبرمجيات الذكاء الاصطناعي لتحقيق الجودة والفعالية اللازمة لظروف الحياة المعاصرة وانفتاحها على مجتمع العلم والمعرفة.

لائحة المراجع المعتمدة

المراجع باللغة العربية

- ابن الهيثم الحسن، الشكوك على بطليميوس، تحليل عبد الحميد صبره ونبيل الشهابي، مصر: دار الكتب 1971.

- ابن جني أبو الفتح عثمان الموصلي، الخصائص، الجزء 2، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ت) الطبعة 04.

- أفلاطون أرستوكليس، في الفضيلة، "محاورة مينون"، سلسلة محاورات أفلاطون، ترجمة وتقديم عزت قرني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع 2001.

- عبد الرحمان طه، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، 2000.

- غرامشي أنطونيو، قضايا المادية التاريخية، ترجمة فواز طرابلسي، الطبعة الأولى، بيروت: دار الطليعة للطبع والنشر، لبنان 1971.

- الزغلول عماد والزغلول رافع، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، د.ت.

- سارتر جون بول، الوجود والعدم، ترجمة عبد الرحمان بدوي بيروت: منشورات دار الآداب، لبنان 1996.

- كاسيرر إرنست، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية، أو مقال في الإنسان، ترجمة إحسان عباس، دار الأندلس، بيروت 1961.

- كيرني ريتشارد، دوائر الهيرمينوطيقا عن بول ريكور، ترجمة سمير مندي، الأردن: أزمنة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2009.

- مسعود جبران، الرائد، بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة السابعة، مارس 1992.

- ميرلوبونتي موريس، ظواهرية الإدراك، تر: فؤاد شاهين، بيروت: معهد الإنماء العربي، ط2، لبنان، (د.ت).

المراجع باللغة الفرنسية والإنجليزية

- Adam Schaff, Langage et action humaine. In: L'Homme et la société, N.3, 1967.

- Astolfi, JP., L'école pour apprendre, Paris: ESF éd., 1992.

- Bachelard G., La Formation de l'esprit scientifique, PUF, 1938.

- Bréal Michel, Essai de sémantique, sciences des significations, Librairie Hachette et Cie, Paris 1897.

- *Aristote, topiques, tome1, livres I-IV, traduit par Jacques Brunschwig, Ed. Les Belles Lettres, Paris, 1967.*

- *Chomsky N., La linguistique cartésienne, Trad, E. Delannoe et D. Sperber, éditions du Seuil, Paris,* 1969.

- *Darmesteter Arsène, La vie des mots, étudiée dans leurs significations. Librairie CH. Delagrave, Paris 1887.*

- *Deleuze G., Pourparlers (1972-1990), Paris, Minuit, 1990.*

- *Gilles Deleuze, Différence et répétition, Paris, PUF, 7ème éd. 1993.*

- *Descartes René, Méditations métaphysiques, Présentation de Marie- Frédérique Pellegrin, Flammarion, Paris 2009.*

- *Fabre Michel, qu'est-ce que problématiser? Vrin, Paris 2017.*

- *Guyard Chloé, La pédagogie par situation-problème, Education, 2017. dumas-01617468.*

- *Hume David, Enquête sur l'entendement humain, section IV, trad. A. Leroy, Paris Vrin 1947.*

- *Kant Emmanuel, Traité de pédagogie. Traduction par Jules Barni. Auguste Durand, 1855, (p. 187-248).,*

- *Lautrey J., 1999, Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre? In. Cité des sciences et de l'industrie, apprendre autrement aujourd'hui, 10° entretiens de la Villette.*

- *Manuel Maria Ferreira Carrilho, Rhétoriques de la modernité, L'interrogation philosophique, collection dirigé par Michel Meyer, Paris: Presses universitaires de France,* 1*ère édition, 1992.*

- *Meirieu, Ph., Apprendre… oui, mais comment? ESF, Paris, 2010.*

- *Nietzsche F., Humain, trop humain, un livre pour esprits libres, Edition Gallimard 1968,*

- *Orecchioni Kerbrat, et al., La question, Lyon: PUL 1991.*

- *Rey Alain et al, Le Robert micro, Paris, Dictionnaire le robert, 1998.*

- *Vosniadou Stella and Brewer William, 1992, Mental models of Earth: A study of conceptual change childhood Cognitive Psychology, N°24, Academic Press.*

- *Wittgenstein Ludwig, Tractatus Logico Philosophicus, Contributor: Bertrand Russell, Translator: C. K. Ogden, London Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd. New York: Harcourt, Brace & Company, INC.1922.*

الوثائق الرسمية المعتمدة

-وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر عن المملكة المغربية 1999.

-الكتاب الأبيض، الوثيقة الإطار الصادرة عن وزارة التربية الوطنية في شهر يونيو 2002.

-القانون الإطار الصادر بالجريدة الرسمية ظهير شريف رقم 1.19.113 مؤرخ في 7 ذي الحجة 1440 الموافق ل 9 غشت 2019 والقاضي بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

-وثيقة الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي الصادر عن وزارة التربية الوطنية.

-وثيقة نتائج أعمال الورشة المتخصصة في التقويم البيداغوجي لتدريس اللغات في المدرسة المغربية الصادر عن المجلس الأعلى للتعليم سنة 2009.

الوضعية المشكلة والمقاربة بالكفايات أي علاقة؟

د. الهواري فرعون
مفتش تربوي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة الشرق

ملخص البحث: إن نجاح منظومتنا التربوية لا يقاس بتحصيل الشواهد، فأغلب المتعلمين، يتخرجون من المؤسسات التعليمية بدون كفايات تمكنهم من ولوج سوق الشغل. أي إنهم لم يتعلموا كيف يعبئوا مكتسباتهم خارج وضعيات الامتحان، فما قيمة هذه المكتسبات إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي. فحاليا لم تعد السلطة لمن يعرف كما كان ذلك من قبل، بل لمن يحسن التصرف والتدبير، وفي هذا السياق فإن إصلاح منظومتنا التربوية، وكسب رهان جودة التعليم يقتضي الانتقال من مدرسة التلقين والتلمذة السلبية، والشحن والإلقاء إلى البناء والتفاعل، والتنشيط والمشاركة والانفتاح على الذات والمحيط القريب والبعيد، وهذا لا يتأتى إلا باعتماد نماذج تربوية متمركزة حول المتعلمين بهدف تنمية روح المبادرة والابتكار والنقد لديهم وتدريبهم على التعلم الذاتي بغية جعل التعلمات المدرسية ذات نفعية خاصة بالنسبة للمتعلم، ونفعية عامة بالنسبة للمجتمع.

ولا شك أن اعتماد المقاربة بالكفايات بات مطلبا ملحا لكونه يساهم في نقل وظيفة المدرسة من قناة لتلقين المعرفة وشحن الأذهان بأكوام المعلومات - والتي أصبحت متاحة لمن يطلبها- إلى فضاء رحب نابض بالحياة يوفر للمتعلم شروط التعلم الذاتي من خلال البحث والاستكشاف وفق قواعد التفكير العلمي.

وفي هذا الإطار تأتي هذه الورقة البحثية لتسلط الضوء على مركزية الوضعية/المشكلة في المقاربة بالكفايات والتي تعتبر من أهم مداخل المنهاج في المغرب وذلك بهدف الكشف عن الإطار المفاهيمي للوضعية/المشكلة، وكذا عناصرها وأنواعها حسب وظيفيتها وقيمتها التربوية، مع الوقوف على الإكراهات التي تواجه تنزيل المقاربة بالكفايات، واقتراح حلول وتوصيات فضلا عن نماذج تطبيقية تتغيا مساعدة الممارس التربوي على بناء الوضعيات بسياقها وأسنادها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي النقدي الذي يُعتبر طريقة للحصول على معلومات دقيقة، وواضحة؛ بهدف تقديم فهم أشمل، وأعمق؛ اعتمادا على مختلف آراء الباحثين، ومستعملة في ذلك الأدبيات التربوية، والتراث النظري ذي الصلة بالموضوع، من عرض وتحليل ومناقشة وتفسير.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة، المقاربة بالكفايات.

مقدمة

ترتكز المقاربة بالكفايات كمدخل لإصلاح منظومتنا التربوية وكخيار فرضته الحاجة إلى تحقيق الجودة والنجاعة في التربية على نموذج متمحور حول المتعلم(ة)، متأسس على إبستمولوجيا بنائية تنطلق من مرجعية الذات الفاعلة في إنتاج المعرفة، وتعتبر المقاربة بالكفايات اتجاها تجديديا يقارب الفعل التربوي في بنيته الداخلية الوظيفية، ويهتم ببنائه، وتوجيهه من حيث جميع مكوناته، وقد تبلورت كاستجابة للحاجة إلى بيداغوجية تأهيلية قادرة على إكساب المتعلم(ة) الكفايات الملائمة للتكيف الإيجابي مع محيطه، سواء كان هذا المحيط طبيعيا أو اجتماعيا أو ثقافيا أو اقتصاديا أو سياسيا.

وإذا كانت التربية الحديثة تستهدف تكوين المتعلم(ة) النشط الكفء فلا قيمة للمعارف والمحتويات إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي، وإذا كانت منظومتنا التربوية تتبنى المقاربة بالكفايات لخلق الجودة والعقلانية وتحصيل المردودية الفعالة، فهذا لا يتأتى إلا بتفعيلها عبر الوضعيات، ذلك أن الفرد يواجه العديد من المشكلات سواء في حياته العملية أو المهنية، تخلق له نوعا من عدم التوازن بين حاجاته ومتطلبات الواقع، الشيء الذي يدفعه إلى البحث عن إعادة التوازن بإيجاد الحل سواء في تعديل الوضعية غير المريحة أو المحبطة أو في تحسين الوضعية الراهنة، وفي هذا الإطار تقتضي الإصلاحات الحالية الانتقال من مدرسة التلقين والشحن والإلقاء إلى البناء والتفاعل والمشاركة والانفتاح على الذات والمحيط القريب والبعيد، فالسلطة لم تعد لمن يعرف كما كان ذلك من قبل، بل لمن يحسن التصرف والتدبير، وفي هذا السياق تأتي المقاربة بالكفايات لجعل التعلمات المدرسية ذات نفعية خاصة بالنسبة للمتعلم(ة)، ونفعية عامة بالنسبة للمجتمع. إن كسب رهان الجودة في التعليم رهين بإكساب المتعلم(ة) القدرة على حشد مكتسباته لمواجهة وضعيات مفاجئة ومعقدة في حياته اليومية، فلسنا بحاجة إلى أصحاب شواهد بل نحن في أمس الحاجة إلى أصحاب كفايات.

إن التدريس بالوضعية/المشكلة هو جوهر المقاربة بالكفايات، لأن هذه الأخيرة هي التي تسمح بعملية بناء الكفاية لدى المتعلم(ة)، فالمقاربة بالكفايات موطنة داخل وضعيات تشكل نقطة انطلاق أنشطة التعلم، بحيث إن الوضعيات توجد في قلب المقاربة بالكفايات، فإذا كان مصطلح الكفاية يرتبط بإنجاز مهمات بطرق سلسة، فإن القيام بهذه المهمات لا يتم إلا داخل وضعيات مركبة لذا تشكل الوضعية مكونا أساسيا ضمن مفهوم المقاربة بالكفايات. فالوضعية هي منبع أو مصدر تنشيط الكفاية وتفعيلها عبر الإنجاز، كما أنها أيضا معيار يكشف عن تفاوتات ذات طبيعة مختلفة بين ما يتوقعه البيداغوجي (الكفاية المستهدفة) وبين ما تحققه الذات (الإنجاز). وبهذا المعنى فالوضعية منبع ومعيار الكفاية وبسب ذلك أصبحت تحتل مكانة راجحة في التدريس بالكفايات. ويرى منظرو هذه المقاربة أن

الوضعية/المشكلة هي التي تبني الكفاية الفعلية لا الكفاية الافتراضية أو المتوقعة، وفيها يتم تقويم الكفاية وتعديلها.

وفي هذا السياق بات اعتماد المقاربة بالكفايات مطلبا ملحا لكونه يساهم في نقل وظيفة المدرسة من قناة لتلقين المعرفة وشحن الأذهان بأكوام المعلومات التي أصبحت متاحة لمن يطلبها إلى فضاء رحب نابض بالحياة يوفر للمتعلم(ة) شروط التعلم الذاتي من خلال البحث والاستكشاف وفق قواعد التفكير العلمي.

وفي هذا الإطار تأتي هذه الورقة لتكشف عن الإطار المفاهيمي للوضعية/المشكلة ولتسلط الضوء على مركزية الوضعية/المشكلة في المقاربة بالكفايات، ولتساعد الممارس التربوي على اكتساب آليات وميكانيزمات التدريس بالوضعيات تخطيطا وبناء وتدبيرا وتقويما.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذه الورقة البحثية في قيمة الوضعيات باعتبارها أهم الأدوات لتنزيل المقاربة بالكفايات في مجال التربية والتعليم، وتتجلى هذه الأهمية بالأساس في وظيفيتها وفعاليتها في تأهيل المتعلم(ة) ليكون إنسانا كفءا ومواطنا مسؤولا، يعتمد على نفسه في مواجهة المواقف الصعبة والوضعيات المستعصية، فتبني الوضعية /المشكلة من شأنه كسب رهان الجودة وتصحيح مسار المدرسة في أداء دورها الاستراتيجي لتأهيل الناشئة.

أهداف البحث

من بين أهداف البحث نذكر:

- الكشف عن الإطار المفاهيمي للوضعية/المشكلة وإزالة الضبابية عنه؛
- إعطاء معنى ومغزى للتعلمات وتمكين المتعلمين من أدوات التعلم مدى الحياة بالتركيز على قدرات من مستوى عال؛
- مساعدة الممارس التربوي على بناء الوضعيات بسياقها وأسنادها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها، وتدبيرها بيداغوجيا وديداكتيكيا؛
- تمهير المتعلمين على إيجاد حلول لمشكلات تشكل عوائق معرفية تستجيب لمتطلبات الحياة العامة.

إشكالية البحث

على الرغم من تعدد الدراسات في هذا الميدان، إلا أن الواقع التربوي مازال يطرح عدة تساؤلات حول مستوى ممارسة وتطبيق الوضعية/المشكلة في الوسط التعليمي، بهدف إزالة الضبابية عنها؛ وتتمثّل هذه التساؤلات في:

- ما علاقة الوضعيات المشكلة بالكفايات؟
- لم التدريس بالوضعية/المشكلة في البيداغوجيا المعاصرة؟
- ما الإكراهات التي تواجه الاشتغال بالوضعية/المشكلة؟
- ما الاقتراحات والتوصيات؟

المنهج المعتمد في البحث

تعتمد هذه الورقة البحثية على المنهج الوصفي التحليلي النقدي؛ مستعملة في ذلك الأدبيات التربوية، والتراث النظري ذي الصلة بالموضوع، متوسلة بمختلف آراء الباحثين، من عرض وتحليل ومناقشة وتفسير، إضافة إلى اقتراح نماذج تطبيقية.

خطة البحث

المبحث الأول: الأسس النظرية للوضعية/المشكلة

المبحث الثاني: نماذج تطبيقية لتوظيف أنجع للوضعية/المشكلة

تحديد المفاهيم ذات الصلة بموضوع البحث

1. الوضعية/ المشكلة

بالعودة إلى عدد من الكتابات والأبحاث التربوية التي قاربت الوضعية/المشكلة نعثر على تسميات متعددة، وإن كانت في أحيان كثيرة تشير إلى نفس الوضعية، وإذا تفحصنا المعاجم العربية كلسان العرب فإننا لا نعثر على كلمة "وضعية"، ولكن نجد كلمة "وضع"، ووضع موضعا ومواضع للدلالة على الإثبات في المكان أي: إن الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء"[1]، أما المعاجم الأجنبية فيحضر فيها مصطلح الوضعية بشكل واضح ومحدد، ففي معجم روبير تعرف الوضعية بأنها "مجموع العلاقات الملموسة التي توجد فردا أو مجموعة أفراد في لحظة معطاة، ووسط ظروف عليهم أن يعيشوها ويتدبروها". وتعني الوضعية/المشكلة فيما تعنيه: "مجموعة من المعلومات المعروضة ضمن سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من قبل المتعلم(ة) أو فوج من المتعلمين من أجل إنجاز مهمة لا يعلم حلها مسبقا"[2]. وتعرف بأنها: "ذات متعلمة في سياق محدد، حيث إن الذات أو الفرد المتعلم(ة) يتوفر على شخصية معرفية في طور التشكل تقابلها قواعد عمل وتصرف تملي عليها ضمنيا أو ظاهريا سلوكا ذهنيا محددا. وتكون الفعالية المعرفية حاسمة في معالجة الفرق بين ما للذات المتعلمة وما تتطلبه الوضعية"[3]. كما تعرف بأنها: "موقف غامض ومعقد يعوق غرضا ما عند المتعلم فيثير تفكيره ويجعله في حالة قلق وضيق يدفعه للبحث عن حل لهذا الموقف الغامض"[4] والخلاصة أن لفظة الوضعية/المشكلة تحيل على موقف يواجهه المتعلم (ة)يشعر معه أنه أمام سؤال محير أو مشكل معقد يربكه لا يملك تصورا مسبقا عنه، مما يحفزه على البحث والتقصي للتوصل لحل المشكلة، ثم إن ما يميز الوضعية/المشكلة هو وجود صعوبة في إنجاز المهمة، فالمهام التي لا تطرح صعوبات أمام المتعلم (ة) لا تساعد على التعلم، بينما المهام التي تطرح صعوبة تمكن من التحكم في أدوات عمل جديدة، وبناء وتطوير قدرات جديدة.

---

[1] لسان العرب، ج2، ابن منظور، ص743، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993.

[2] دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي، مديرية تكوين الأطر، ص25، وزارة التربية غرامي الوطنية،2011/2010.

[3] التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، ص 32، أحمد أوزي وآخرون، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط1، 2007.

[4] علم التربية التطبيقي (المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها)، ص122، بوطالب محمد سعيد، وشراش أنيس عبد الخالق، دار النهضة العربية، بيروت، 2001.

2 - المقاربة

المقاربة لغة: "من قرب قربا وقربانا: دنا، فهو قريب"[1]، وقارب الخطو: داناه، وتقرب: وضع يده على قربه. وقاربه ناغاه بكلام حسن، وفي الأمر: ترك الغلو، وقصد السداد[2]. وفي الاصطلاح هي "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية... وترتبط بنظرة الدارس الى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معينة"[3].

3- الكفاية

يعرف *p. Gillet* الكفاية بأنها "نظام من المعارف المفاهيمية(الذهنية)والمهارية(العملية)التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن-في إطار فئة من الوضعيات- من التعرف على المهمة /الإشكالية، وحلها بنشاط وفعالية"[4]. وحسب كزافي روجرز، فالكفاية هي "إمكانية الفرد لتعبئة[5] مجموعة موارد مندمجة بطريقة مستبطنة ومفكر فيها، بغاية حل وضعية/مشكلة تنتمي الى فئة معينة من الوضعيات"[6]. ويعرفها فيليب بيرنو بأنها: "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، وقدرات، ومعلومات، إلخ) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"[7]. ويرى محمد الدريج أن الكفاية ينظر إليها على أنها: "إجابات عن وضعيات/مشاكل تتألف منها المواد الدراسية"[8]. وتعرف الكفاية على أنها:" هدف/مرمى متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة"[9]. ويرى عبد الكريم غريب وآخرون أن: "مفهوم الكفاية يشمل في مدلوله البيداغوجي مفهومي القدرة والمهارة بمعناهما المركب أي أنه لا يحيل على أفعال ذرية معزولة، بل يحيل على قدرات ومهارات متعددة ومتصلة ومؤتلفة في بنية عقلية أو سلوكية أو وجدانية قابلة للتكيف والملاءمة مع وضعيات جديدة، كما أن مفهوم الكفاية البيداغوجي

---

[1] لسان العرب، ص4258، ابن منظور، باب الميم.

[2] تاج العروس، ص ص151/150، مرتضى الزبيدي، ط1، المطبعة الحورية،1306هـ

[3] المنهل التربوي، ج 1، ص82، عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط 1، 2006.

[4] - الكفايات في التعليم، ص57، محمد الدريج، سلسلة المعرفة للجميع،2000.

[5] يحيل مفهوم التعبئة على: "مجموعة من العمليات المعقدة والمتداخلة كالتحليل والتأويل والبناء والتجميع والبحث عن العلاقات والتنظيم والترتيب، وهذا يفترض أن يكون الإدماج حاضرا في جميع مراحل اكتساب الكفاية".

[6] بيداغوجيا الإدماج، دليل التقويم، ص9، وزارة التربية الإدماج الوطنية، يوليوز 2010.

[7] باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني (بناء الكفايات: مقابلة مع فيليب بيرونو) الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، ص41، تعريب محمد العمارتي والبشير اليعقوبي، مطبعة أكدال، الرباط، ط 1، 2004.

[8] الكفايات في التعليم، ص61، محمد الدريج، المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر2000.

[9] تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ص121، بيير ديشي، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، البيضاء، ط1، 2003.

يقترن بمفهوم الإنجاز البيداغوجي الذي ليس مجرد تطبيق ميكانيكي آلي للكفاية وإنما هو استخدام ونقل إبداعي لها"[1]. وهناك من يرى بأن الكفاية هي: "معرفة التصرف الملائم والناجع الذي ينتج عن تعبئة وتنظيم قدرات ومعارف وقيم ومواقف ملائمة لحل وضعيات مشكلة و/أو إنجاز مهمات مركبة في سياق معين ووفق شروط ومعايير محددة"[2].

انطلاقا من هذه التعاريف يتضح أن مفهوم الكفاية يدل على مكتسبات المتعلم(ة) والتي يحولها إلى قدرات ذاتية باطنية، تؤهله إلى أن يتخذ مواقف إيجابية مما يعيشه في وضعيات مختلفة معرفية أو عملية آنية أو مستقبلية ويتجلى ذلك في إنجازه وأنشطته، ثم إن القاسم المشترك بين هذه التعاريف للكفاية هو تأكيدها على مفهوم الوضعية كمفهوم مركزي ضمن الكفاية. ذلك أن الوضعيات من أهم العناصر التي ترتكز عليها الكفاية، إذ لا يمكن تصور هذه الأخيرة بدون وضعيات مشكلات.

4 - علاقة

العلاقة هي الصلة أو الرابطة أو التفاعل بين شيئين، بحيث يستلزم تغير أحدهما تغير الآخر، وتطلق في اصطلاح المنطقيين على ما بسببه يستصحب شيء شيئا آخر، والعلاقة بالمعنى العام تطلق على كل ارتباط بين موضوعين أو أكثر من موضوعات الفكر، بحيث يدرك العقل علاقة أحدهما بالآخر.

المبحث الأول: الأسس النظرية للوضعية/المشكلة

المطلب الأول: عناصر الوضعية/المشكلة ومكوناتها

تتكون الوضعية المشكلة من عناصر أساسية تتمثل في:

1. السند (أو الحامل، أو الدعامة)

ويشمل السند العناصر المادية التي تقدم للمتعلم(ة) وهي على التوالي:

- **السياق:** ويعني المجال الذي تمارس فيه الكفاية، وقد يكون سياقا عائليا، مهنيا، اجتماعيا، سياسيا.

- **المعلومات:** تسمى كذلك الموارد[3] وتشمل كل المعطيات التي سينطلق منها المتعلم(ة) وسيستثمرها أثناء الإنجاز (معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم...).

---

[1] المنهل التربوي، ج 1، ص167، عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط1، 2006.

[2] الجيد في الرياضيات، دليل الأستاذ، المستوى الثاني، ص11، سعيد السنارية وآخرون المكتبة الوراقة الوطنية.

[3] "الموارد هي مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف الضرورية لحل وضعية مشكلة".

2. المهمة

يقصد بها ما هو مطلوب من المتعلم(ة) إنجازه، ويستحسن أن تحمل المهمة أسئلة تتيح للمتعلم (ة) فرصة إشباع حاجاته كالتعبير عن رأيه واتخاذ المبادرة، ويعد مفهوم المهمة مفهوما مركزيا في التعليم بالوضعيات المشكلات إلى حد أن كزافيي روجرز يتحدث عن المهمة المعقدة كمرادف للوضعية/المشكلة.

3. التعليمات

التعليمات هي: "مجموعة المطالب أو الإرشادات التي توجه المتعلم(ة) بصورة صريحة"[1]. وهي تشير إلى ما ينبغي القيام به، وتتمثل في مجموع التوجيهات المقدمة للمتعلم(ة) من أجل مساعدته على أداء مهمته مثل الاستعانة بمعجم، الالتزام بعدد من الأسطر، توظيف أمثلة...إلخ، وتحتل صياغة التعليمات مكانة بالغة في الوضعية/المشكلة. ولمزيد من التدقيق نشير إلى أهم خصائص كل عنصر:

1. بالنسبة للسياق

- يصف محيط الوضعيّة؛
- يحدّد وظيفة المهمّة المطلوبة من المتعلم(ة)؛
- يناسب مستوى المتعلم(ة)؛
- يتدرج حجمه حسب التقدم في التعلمات من سنة لأخرى؛

2. بالنسبة للأسناد

- تعزز الوضعية بأسناد متنوعة؛
- ملاءمتها للوضعية؛
- تستحضر مواطن اهتمام المتعلم(ة)؛
- قابلة للقراءة من طرف المتعلم(ة)؛

3. بالنسبة للتعليمات

- ملاءمتها لمستوى المتعلم(ة)؛
- لا تقبل التأويل أي تحدد بدقة المهمات المطلوبة من المتعلم(ة)؛
- تستدعي تعبئة موارد دراسية اكتسبها المتعلم(ة) أثناء تعلماته السابقة؛

[1] دليل بيداغوجيا الإدماج، ص53، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.

- تعطي كل معيار ثلاث فرص مستقلة من أجل تقويمه؛

4. بالنسبة للطابع الإدماجي

- الوضعية ملائمة أي أنها تمكن من تقويم الكفاية المنشودة؛
- تقترح الوضعية مشكلة قابلة للتجاوز من طرف المتعلم(ة)؛
- تدمج الوضعية العديد من المكتسبات؛
- الوضعية ذات دلالة بالنسبة المتعلم(ة)؛
- الوضعية قابلة للتقويم؛

5. بالنسبة للقيم والاتجاهات

- تقدم الوضعية قيما ومواقف من الحياة المعيشة؛
- تساهم الوضعية في إنماء ملمح المتعلم(ة) المغربي(ة)؛

6. بالنسبة للغة الوضعيات

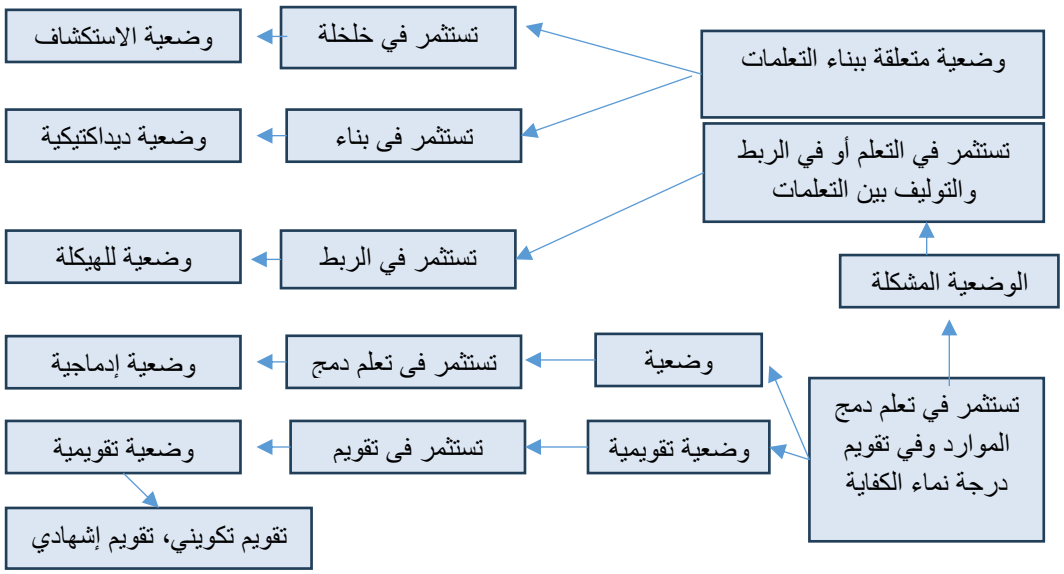
- لغة السياق والتعليمات تنتمي إلى قاموس لغة التعليم؛

7. بالنسبة للابتكار

- الوضعية جديدة، لم تعالج من قبل المتعلم(ة).

المطلب الثاني: أنواع الوضعيات

لا شك أن الوضعيات أنواع تختلف باختلاف الهدف المنتظر منها، وهو ما يوضحه الجدول التالي:



من خلال الخطاطة يتضح أن هناك ثلاثة أنواع من الوضعيات أكثر تداولا في الممارسة التربوية:

أ . الوضعية/المشكلة الديداكتيكية: تستهدف اكتساب تعلمات جديدة مرتبطة بكفاية محددة. ومن بين خصائصها أنها تنجز أو تحل بشكل جماعي وتعتبر مدخلا للتعلمات الدقيقة، وليست وضعية للإدماج.

ب . الوضعية/المشكلة الإدماجية: هي أداة لإنماء الكفاية تمكن المتعلم(ة) من وإيجاد تمفصلات بين التعلمات المكتسبة وتعبئة مختلف الموارد لحل وضعيات ومهمات مركبة، على أن يتم توليف التعلمات وتعبئتها بشكل مندمج ومتضافر لأداء المهمة المطلوبة بنجاح، وتمكن الأستاذ من تحديد ما إذا كان المتعلم(ة) يمتلك كفاية معينة وهي وضعية تنجز بعد فترة تعلمات سابقة؛ تم خلالها تحقيق مكتسبات مجزأة، وقد تكون بعد مجموعة من الحصص أو الدروس. وتستهدف الربط بين التعلمات والمكتسبات، وتعطي معنى جديدا للتعلم، أي تصبح ذات وظيفة نفعية، ذلك أن "التلميذ لا يستعمل معادلة حسابية إلا حين يشعر أنه سيحتاجها لحل مشكلة أو عشيرة مشاكل سيواجهها بعد تخرجه من المدرسة"[1].

[1] من درس الأهداف إلى درس الكفايات، ص117، ميلود التوري، مطبعة آنفو برانت، فاس ط1، 2004.

ت . الوضعية/المشكلة التقويمية: هي وضعية للتحقق من حصول تعلم معين ومدى قدرة المتعلم على توظيفه في حل وضعية جديدة تنتمي إلى فئة من الوضعيات. وقد تكون الوضعية التقويمية قبل الإدماج أو بعده.

المطلب الثالث: خصائص الوضعية/المشكلة

باستقراء الأدبيات التربوية نقف على مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية/المشكلة، لكن يمكن إجمالها في عشر خصائص وذلك استنادا لما أشار إليه مجموعة من الباحثين من جملتهم كزافي روجيرز. دوكتيل، فيليب ميريو، أسطلوفي...وآخرون، وهذه الخصائص العشر هي:

1- أن ترتبط الوضعية/المشكلة بكفاية معينة، وأن تنتمي لعائلة من الوضعيات التي تدخل في بناء هذه الكفاية؛

2 - أن تكون معبئة لمجموعة من الموارد بشكل مندمج، وليست مضافة لبعضها البعض بشكل تراكمي؛

3 - أن ترتبط بأداء مهمة معقدة، أو متمركزة حول مشكل محدد؛

4 - أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم(ة) أي ذات سياق اجتماعي مرتبط بواقع وحامل لمعنى في حياته اليومية أو المهنية وليست تعلما مدرسيا عاديا، أي أنها لا تكون مرتبطة فقط بالمعلومات المدرسية؛

5 - أن تكون مستفزة ومقاومة لقدرات المتعلم(ة) أي محفزة ليكون فاعلا وموظفا لذكائه؛

6 - أن تطرح لغزا حقيقيا يجعلها متملكة من طرف المتعلم(ة)؛

7 - أن يمنح حلها هامشا من المبادرة والحرية للمتعلم(ة) لعرض وجهة نظره والدفاع عنها؛

8 - أن تكون جديدة بحيث لم يسبق للمتعلم(ة) أن واجهها؛

9 - أن تشتمل على تعليمات ومعايير محددة إضافة إلى العناصر المشوشة التي تختبر ذكاء المتعلم(ة)؛

10 - أن تكون واضحة ومفهومة.

المطلب الرابع: مركزية الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفايات

من كل ما تم التطرق إليه في هذه الورقة العلمية يتضح أن التعليم المتمركز حول المقاربة بالكفايات هو بالضرورة تعليم ينبني على التدريس بواسطة الوضعية/المشكلة، كما يتضح لنا فعاليتها في العملية التعليمية/التعلمية من خلال فلسفتها وهو ما يوضحه البعض بقوله: "إن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البرجماتية كالمنفعة والإنتاجية والمردودية والفعالية والفائدة المرجوة من المنتوج والإبداعية"[1]، فهي تنمي قدرة المتعلمين على التفكير العلمي وتثير فضولهم للاستكشاف، وتشجعهم على الإبداع، وتمنحهم الثقة في أنفسهم، فقد جاء في كتاب التدريس بالكفايات: "تعد الوضعيات من أهم العناصر التي ترتكز عليه الكفاية، ومن أهم محكاتها الجوهرية لتقويمها إنجازا وأداء ومؤشرا. ولا يمكن تصور الكفايات بدون الوضعيات تماما لأنها هي التي تجعل من الكفاية وضعية لا سلوكا، وهي التي تحكم على أهلية القدرات ومدى ملاءمتها للواقع وصلاحيتها للتكيف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة"[2].

إن الوضعية/المشكلة تسمح بعملية بناء الكفايات وتحقيقها، وتشكل نقطة انطلاق العملية التعليمية/التعلمية في التربية الحديثة، كما تمثل أحد مرتكزات المقاربة الكفايات. فإذا كانت الكفاية تستلزم نشاطا لبلوغها، فإن هذا النشاط لن يكون إلا في إطار الوضعية/المشكلة ما يجعل من علاقة الكفاية والوضعية/المشكلة علاقة تلازمية، وهو ما يؤكده بعض المهتمين بقوله: "إن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية /المشكلة، أي أن الكفاية قائمة على إنجاز المهمات الصعبة وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع الموضوعي، إذا فالعلاقة الموجودة بين الكفاية والوضعية هي علاقة استلزام اختباري وتقييمي وديداكتيكي"[3] فلا يمكن تصور الكفايات بدون الوضعيات تماما، لأنها هي التي تجعل من الكفاية وظيفة لا سلوكا، وهي التي تحكم على أهلية القدرات ومدى ملاءمتها للواقع وصلاحيتها للتكيف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة"[4] إن الوصول بالمتعلم(ة) إلى كفايات تمكنه من التكيف مع المشكلات العارضة له لن يكون ممكنا إلا في ظل مواجهة وضعيات من نفس الصنف مستقاة من الواقع المعيش أثناء بناء تعلماته ومعارفه أي إخضاعه لوضعيات/ مشكلة. وفي هذا الإطار يقول أحمد شبشوب: "إن بيداغوجيا الكفايات هي الكفيلة بمد المتعلم بالقدرة على فهم

---

[1] التدريس بالكفايات، رهان على جودة التعليم، أحمد أوزي وآخرون، ص68، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط1، 2007.

[2] المرجع نفسه، ص66.

[3] المرجع نفسه، ص67.

[4] التدريس بالكفايات، رهان على جودة التعليم، أحمد أوزي وآخرون، ص 66، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط1، 2007.

الواقع وتطوره وذلك بتدريبه منذ حداثة سنه على أخذ القرار الملائم وابتداع الحلول القادرة على حل المشاكل الجديدة التي تعترضه أو تطرح عليه"[1].

المطلب الخامس: التقويم وفق المقاربة بالكفايات

يعد التقويم أداة ضرورية لمعرفة ما إذا كانت عملية اكتساب الكفاية تسير سيرا صحيحا لذا على الأستاذ(ة) أن يحدد أساليب وأدوات دقيقة وخاصة بتقويم كل مرحلة من مراحل التعلم سواء تعلق الأمر بتقويم الموارد أو تقويم الكفايات علما بأن الكفايات لا تقوم إلا من خلال وضعيات مركبة، كما أنه لا كفاية بدون موارد. فقد جاء في الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي الموحد لنيل شهادة الدروس الابتدائية: "يتم تقويم المادة في بعدها التكاملي انطلاقا من وضعية تقويمية دامجة ودالة مرتبطة بمداخل المادة. وضعية تقويمية واحدة أو وضعيتين تقويميتين على الأكثر"[2].

ومن هنا فإن الأستاذ(ة) مطالب بتقويم المكتسبات السابقة المرتبطة بإرساء الموارد قبل تقويم مدى قدرة المتعلمين على الإنتاج ونقل الكفاية المكتسبة داخل وضعيات جديدة ومعقدة، وإذا كان الأستاذ هو من يبني الوضعيات أو من يختارها في حالة وجود بنك من الوضعيات مستحضرا الكفايات الأساس التي يسعى إلى بنائها مع متعلميه، فإن المتعلم(ة) هو من يختار ويعبئ الموارد التي تسعفه في إيجاد الحلول للوضعيات، فهو الفاعل الأساس في بناء التعلمات وإدماجها من خلال وضعيات ذات دلالة، فقد اعتبر المربون: "القدرة على إدماج هذه التعلمات مؤشرا على امتلاك الكفاية المستهدفة"[3].

وفي هذا الإطار فالوسائل المفضلة للتقويم تصبح هي وضعيات التعلم اليومية التي ينطلق منها الأستاذ(ة) في إعداد ملف حول تقدم كل متعلم(ة) طيلة السنة، على أساس الملاحظات المنتظمة المتعلقة بمختلف الكفايات، ثم إن وظيفة الأستاذ(ة) هي اقتراح وضعيات تقويمية تقيس درجة تحقق الأهداف التي تدخل في بناء الكفايات، مع ضرورة الانتقال من مركزية المعرفة والهدف التعليمي إلى وظيفية كل منهما. إن أهم ما يميز التقويم وفق المقاربة هو تشجيع المتعلم(ة) على التقويم الذاتي بتصحيح أخطائه بنفسه، اعتمادا على مجموعة من المعايير والمؤشرات وأدوات التصحيح الواضحة والدقيقة والبسيطة، ومن تم يساعد هذا التقويم المتعلم(ة) على تنظيم التعلمات وفق المقاربة بالكفايات.

---

[1] مقاربة الكفايات، أحمد شبشوب، ص30، مجلة علوم التربية، عدد27، مطبعة النجاح الجديدة،2004.

[2] الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي الموحد لنيل شهادة الدروس الابتدائية، ص7، المركز الوطني للتقويم والامتحانات، الرباط،2021.

[3] دليل الأساتذة الجدد، للتعليم الابتدائي، ص92، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.

ويرى البعض أن تقويم كفاية معينة يتم من خلال اقتراح وضعيات مركبة تتضمن ما يلي:[1]

- معلومات دقيقة (خاصة بنمط الإنتاج المنتظر)؛
- الموارد المراد تعبئتها من قبل المتعلم(ة)؛
- شروط الإنجاز.

كما أن تقويم الكفاية يقوم على أربعة أسس هي:

- استهداف الكفاية، أي أن الاختبار يتوخى معرفة مدى تبلور كفاية معينة لدى المتعلم(ة)؛
- الانطلاق من وضعية على صيغة مشكلة، ذلك أنه على المقوم اجتناب اعتماد أنشطة أو تعلمات مفصولة ومجزأة في عملية التقويم؛
- أن تكون وضعية التقويم تنتمي إلى الصنف نفسه أو عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاية المستهدفة في التقويم؛
- أن تكون وضعية التقويم وضعية دالة بالنسبة للمتعلم(ة)، أي أنها تحمل معنى بالنسبة إليه وتحفزه لتعبئة تعلماته لأداء المهمة المطلوبة.

[1] بيداغوجيا الإدماج، دليل التقويم، ص 23، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، يوليوز 2010.

المبحث الثاني: نماذج تطبيقية لتوظيف أنجع للوضعية/المشكلة

في علاقة مع موضوع البحث، سأقف على مختلف أنواع الوضعيات ذات الصلة بمناهجنا التعليمية؛ لأقترح على الممارس التربوي نماذج تطبيقية وهي عبارة عن وضعيات مشكلة مستوحاة من حياة المتعلم (ة) اليومية وبيئته قصد الاستئناس بها، وقبل ذلك أفضل عرض كيفية استثمار كل من وضعية تعلم الإدماج، ووضعية تقويم مدى تمكن المتعلم(ة) من بناء الكفاية.

المطلب الأول: شبكات الاستثمار والتقويم والتحقق

1- شبكة استثمار الوضعيات 1 و2 في مختلف المواد

الوضعية 1: "وضعية تعلم الإدماج" [1]		
	الأستاذ	المتعلم
المحطة الأولى:	.يطلب مشاهدة الوضعية. . يطلب قراءة العنوان أو يقرأ العنوان من أجل استخراج البيانات المساعدة على الفهم فالإنجاز. . يحث على استثمار الأسناد قصد استخراج البيانات المساعدة على الفهم فالإنجاز. .يحث على قراءة التعليمات أو يقرأ التعليمات من أجل فهم المهمة ومواصفات الإنتاج المنتظر. .يتحقق من أن المتعلمين فهموا جيدا المهمة المراد إنجازها من خلال التعبير عن ذلك بلغتهم وبأسلوبهم. . يدون على السبورة بلغة مبسطة مواصفات الإنتاج المنتظر.	. يستخرج من العنوان بيانات مساعدة على الفهم فالإنجاز. . يستخرج من السياق بيانات مساعدة على الفهم فالإنجاز. .يحدد بعباراته المهمة المطلوبة. . يحدد بعباراته مواصفات الإنتاج المنتظر.
المحطة الثانية:	.يعطي مهلة للتفكير الفردي. .يدعو إلى التقاسم في مجموعات صغرى. .يحث على العمل الفردي. . يمر بين المتعلمين لتثمين ما أنجزوا، وللمساعدة على التصحيح الذاتي والفوري. .يحث على الالتزام بالمواصفات المنصوص عليها في السبورة.	.يفكر في الإنتاج، ويدون رؤوس أقلام إن كان قادرا على الكتابة. .يتقاسم الأفكار مع زملائه من أجل إنجاز المهمة. .ينجز العمل بمفرده.

[1] دليل الإدماج، المستوى السادس، ص6، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

المحطة الثالثة: التحقق والمعالجة	.حسب كثافة الفصل، يطلب من المتعلمين تقديم إنتاجهم أو يختار إنتاجات تمثل مختلف الأوجه المعبرة عن إنتاجات الفصل. . يحث على التحقق الذاتي بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر. .يحث على التحقق الجماعي بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر. .يدلي بحكمه على مطابقة الإنتاج للمواصفات. .يدون الصعوبات التي تحتاج إلى معالجة مركزة. .يعد أنشطة للمعالجة حسب الحاجة. .يعالج حسب الحاجة. .يقوم أثر المعالجة. .تطوير الإنتاج من خلال وضعية إضافية.	.يقدم إنتاجه. . يقوم إنتاجه انطلاقا من المواصفات المنصوص عليها، ويحلل طريقة إنجازه للوقوف على الخطأ ومصدره. .يقوم إنتاج زملائه بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر. .ينجز أنشطة العلاج .يطور إنتاجه، أو يحل وضعية إضافية.

2- شبكة تقويم الوضعيات الإدماجية

الوضعية 2: وضعية تقويم الإدماج [1]		
	الأستاذ(ة)	المتعلم(ة)
المحطة الأولى: تقديم الوضعية	.يطلب مشاهدة الوضعية. . يطلب قراءة العنوان أو يقرأ العنوان من أجل استخراج البيانات المساعدة على الفهم فالإنجاز. . يحث على قراءة التعليمات أو يقرأ التعليمات من أجل فهم المهمة ومواصفات الإنتاج المنتظر. . يتحقق من أن المتعلمين فهموا جيدا المهمة المراد إنجازها من خلال التعبير عن ذلك بلغتهم وبأسلوبهم. . يدون على السبورة بلغة مبسطة مواصفات الإنتاج المنتظر.	. يستخرج من العنوان بيانات مساعدة على الفهم فالإنجاز يستخرج من السياق مساعدة على الفهم فالإنجاز. .يحدد بعباراته المهمة المطلوبة. .يحدد بعباراته مواصفات الإنتاج المنتظر.

[1] دليل الإدماج، المستوى السادس، ص6، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

المحطة الثانية: إنجاز المهمة	.يعطي مهلة للتفكير الفردي والتخطيط للعمل يحث على العمل الفردي. .يمر بين المتعلمين لتثمين ما أنجزوه وللمساعدة على التصحيح الذاتي والفوري. .يحث على الالتزام بالمواصفات المنصوص عليها في السبورة.	.يفكر في الإنتاج، ويدون رؤوس الأقلام إن كان قادرا على الكتابة. .ينجز العمل بمفرده.
المحطة الثالثة: التحقق والمعالجة	. حسب كثافة الفصل، يطلب من المتعلمين تقديم إنتاجهم، أو يختار إنتاجات تمثل مختلف الأوجه المعبرة عن إنتاجات الفصل. .يحث على التحقق الذاتي بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر. . يحث على التحقق الجماعي بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر. .يدلي بحكمه على مطابقة الإنتاج للمواصفات. .يدون الصعوبات التي تحتاج إلى معالجة مركزة. .يعد أنشطة للمعالجة حسب الحاجة. .يعالج حسب الحاجة، ويقوم أثر المعالجة. .تطوير الإنتاج من خلال وضعية إضافية.	يقدم إنتاجه يقوم إنتاجه انطلاقا من المواصفات المنصوص عليها ويحلل طريقة إنجازه للوقوف على الخطأ ومصدره. يقوم إنتاج زملائه بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر ينجز أنشطة العلاج يطور إنتاجه أو يحل وضعية إضافية.

3. شبكة التحقق

هي شبكة تستعمل للتقويم الذاتي عند كل متعلم(ة) لقياس درجة نمو الكفاية والتحكم فيها. وتحتوي على مجموعة من العناصر تتجلى في:

- المعايير الأربعة (ملاءمة الإنتاج، الاستخدام السليم للموارد، الانسجام، الإتقان)؛
- المؤشرات (هذه المؤشرات هي بمثابة موجهات تساعد المتعلم(ة) على مقارنة إنتاجه بالإنتاج المطلوب).

تمكن شبكة التحقق المتعلم(ة) من مقارنة إنتاجه بما هو مطلوب؛ وتساعده على الكشف الذاتي عن النقائص والأخطاء؛ والقيام بالتصحيح الذاتي؛ وإعادة ترتيب معارفه ومعلوماته بطريقة تيسر التحكم في الموارد المرتبطة بالكفاية الأساسية.

كما تمكن الأستاذ(ة) من تشخيص إنتاج المتعلم(ة) ورصد الأخطاء؛ واستثمار النتائج في إرشاده وتوجيهه حسب حاجياته لإنماء الكفاية الأساسية لديه. وهي تستعمل مباشرة بعد حل المتعلمين للوضعية الإدماجية المعتمدة لإنماء الكفاية الأساسية.

يعمل الأستاذ(ة) مسبقا على إعداد شبكة التحقق موضحا المعايير وفق التحكم الأدنى والمؤشرات المرافقة لها، ومستحضرا الإنتاج الشخصي للمتعلمين؛ ومنبها إياهم إلى أن الهدف من اعتماد شبكة التحقق ليس هو الحكم القيمي على المنتوج بنقط؛ بل هو مقارنة إنتاجهم بما هو مطلوب قصد الكشف عن الصعوبات والأخطاء والنقائص والتعثرات قصد تجاوزها؛ الشيء الذي سيسمح لهم بتطوير تعلماتهم وتحسينها؛ وإنماء كفاياتهم.

المطلب الثاني: نماذج من الوضعيات

1. مادة التربية الإسلامية

العنوان: "أطيع الله وأحسن إلى والدي"[1]

السياق: أرادت لمياء المشاركة في مسابقة تنظمها تعاونية المدرسة حول طاعة الله والوالدين، فطلبت منك أن تساعدها.

الأسناد

قال تعالى: ﴿ وَوَصَّيْنَا الإنسان بوَالدَيْه، حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْناً عَلَى وَهْن، وَفصَالُهُ في





التعليمات:

مستعينا بالأسناد أعلاه:

1. حدث لمياء عن ثلاثة أعمال تدل على طاعة الله.

[1] كراسة الوضعيات، ص 44، المستوى الثالث من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

2. حدثها عن ثلاثة أعمال تدل على طاعة الوالدين.

3. قدم لها آية من القرآن الكريم أو حديثا نبويا شريفا يربطان طاعة الله بطاعة الوالدين

- بطاقة الاستثمار[1]:

1- تقديم الوضعية
من العنوان: استخراج أهمية طاعة الله والوالدين في سلوك المسلم. من السياق: استخراج الشخصيات (لمياء وأنت) الحدث (مسابقة مدرسية حول طاعة الله والوالدين) المكان (المدرسة) من الأسناد: استخراج دلالات الآية الكريمة (وصية الله للإنسان بشكره تعالى وشكر الوالدين)، طفلة تساعد أمها... من التعليمات: اكتشاف المهمة ومواصفات الإنتاج، ذكر ثلاثة أعمال تدل على طاعة الله ذكر ثلاثة أعمال تدل على طاعة الوالدين، ذكر حديث نبوي يربط طاعة الله بطاعة الوالدين.
2- إنجاز المهمة
.مهلة للتفكير. .تقاسم على مستوى المتعلمين. .إنجاز التعليمات الثلاث فرديا. .تقديم إنجاز كل تعليمة على حدة.
3- المناقشة والمعالجة
- مناقشة بهدف التحقق الذاتي إثر تقديم كل إنجاز. - معالجة فورية، معالجة مركزة.

- شبكة التحقق:[2]

المعيار	طريقة التحقق	نعم	لا
الملاءمة	.هل ذكرت لمياء ثلاثة أعمال تدل على طاعة الله؟ .هل ذكرت لمياء ثلاثة أعمال تدل على طاعة الوالدين؟ .هل قدمت حديثا نبويا شريفا يربط طاعة الله بطاعة الوالدين؟		

[1] دليل الإدماج، المستوى الثالث، ص 56، وزارة التربية الوطنية، طبعة 2011.

[2] دليل الإدماج - المستوى الثالث - ص 56.

الاستعمال السليم لأدوات المادة	.هل تحدثت عن طاعة الله بطريقة صحيحة؟ .هل تحدثت عن طاعة الوالدين بطريقة صحيحة؟ .هل استشهدت بحديث نبوي بشكل صحيح يربط طاعة الله بطاعة الوالدين؟		
جودة العرض	.هل كتبت بخط واضح؟ .هل قدمت ورقة نظيفة؟		

2. مادة اللغة العربية:

العنوان: الصداقة

السياق: تعرفت على صديق(ة) فرنسي(ة)، وعَرَّفك(تك) على ثقافة بلاده(ا) وحضارته(ا)، وبدورك قررت أن تعرفه (يها) بحضارة ومنجزات بلادك.





المهمة: اكتب (ي) رسالة إلى صديقك(تك) الفرنسي(ة) (في حدود 60 كلمة)، تتضمن:

التعليمات:

1. وصف أهم المآثر الثقافية بالمغرب؛
2. جرد أهم المنجزات الحديثة، والمشاريع الكبرى المساهمة في التقدم الحضاري للمغرب.
3. دعوته (ا) إلى زيارة مدنه ومناطقه السياحية، ومآثره التاريخية القديمة.

3. مادة الرياضيات:

العنوان: تعاونية الحليب[1]

السياق: في إطار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، أنشأ عمك بمعية مجموعة من المساهمين تعاونية لإنتاج وتسويق حليب الناقة (الوثيقة 1). يتم إنتاج الحليب واستغلاله حسب المعطيات (الوثيقة 2). طلب منك عمك مساعدته على إجراء حسابات.

الوثيقة1: إنتاج الحليب	الوثيقة2: استغلال الإنتاج
عدد الناقات:354 معد إنتاج الحليب لكل ناقة 36 لتر في اليوم ثمن بيع اللتر الواحد من الحليب:9.5 دراهم	1/4 من الإنتاج أجرة عمال التعاونية 5/16 من الإنتاج يخصص لتسديد الديون. 120 لتر من الحليب تعطي 3.2 كلغ من الزبدة نصف إنتاج الحليب يخصص لإنتاج الزبدة.



المهمة: ساعد(ي) عمك على إنجاز الحسابات مستعينا بالأسناد أعلاه

التعليمات:

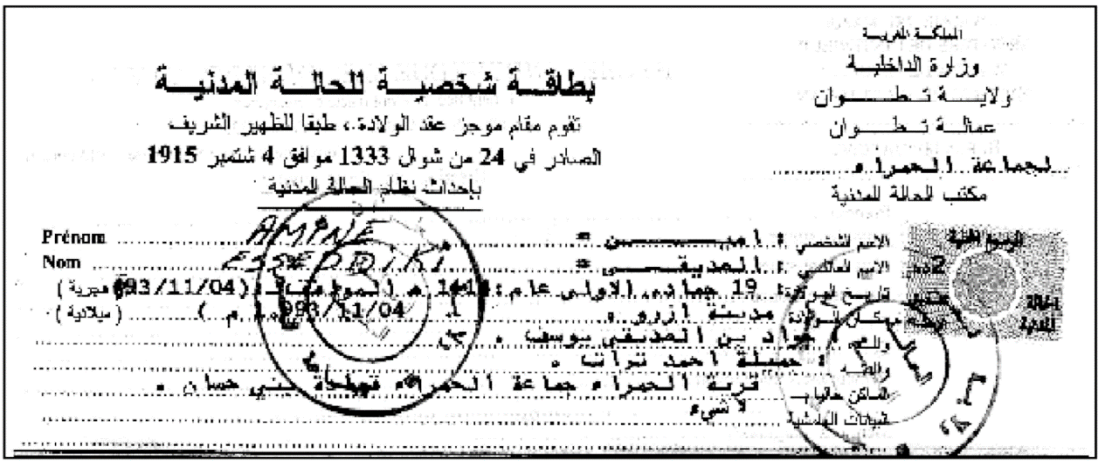
1. حدد أجرة عمال التعاونية في اليوم الواحد.
2. احسب كمية الزبدة التي تم إنتاجها.
3. حدد المبلغ المخصص للديون.

[1] كراسة الوضعيات الإدماجية، ص28، المستوى السادس، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2011.

4. مادة التاريخ والتربية على المواطنة

العنوان: عَائِلَتِي[1]

السياق: أَرَادَتْ أُخْتُكَ المَوْجُودَةُ فِي الْمُخَيَّمِ أَنْ تُعِدَّ دَفْتَراً عَنْ ذِكْرَيَاتِ الْعَائِلَةِ؛ فَطَلَبَتْ مِنْكَ أَنْ تُسَاعِدَهَا فِي ذَلِكَ .



السند 1: بطاقة شخصية

السند 2: فصول السنة

فصل الخريف: من 21 شتنبر إلى 20 دجنبر.

فصل الشتاء: من 21 دجنبر إلى 20 مارس.

فصل الربيع: من 21 مارس إلى 20 يونيو.

فصل الصيف: من 21 يونيو إلى 20 شتنبر.

المهمة: ساعدها في ذلك مستعينا بالأسناد أعلاه.

التعليمات:

1. حدثها عن تواريخ ميلاد أفراد عائلتك حسب ارتباطها بفصول السنة.
2. حدثها عن أحداث العائلة مرتبة زمنيا.
3. حدثها عن بعض الأنشطة والأعمال التي تقوم بها العائلة خلال فصل من فصول السنة.

[1] كراسة الوضعيات الإدماجية، المستوى الخامس، ص 48، وزارة التربية الوطنية، الرباط، ط 2011.

- بطاقة الاستثمار[1]:

1.تقديم الوضعية
من العنوان: استخراج المعلومات التي يتطلبها إعداد دفتر حول ذكريات أفراد العائلة. من السياق: استخراج معلومات تخص إعداد ملف حول كل فرد من أفراد العائلة. من الأسناد: استخراج معلومات تخص إعداد ملف حول كل فرد من أفراد العائلة وذلك بعلاقة مع مختلف فصول السنة. من التعليمات: اكتشاف المهمة ومواصفات الإنتاج: (التحدث عن تواريخ ميلاد أفراد العائلة مرتبة ترتيبا زمنيا حسب فصول السنة وبعض الأنشطة التي يقومون بها خلال فصول السنة: فلاحية، صناعية، ثقافية).
2.إنجاز المهمة
.إنجاز التعليمات الثلاث فرديا تعليمة تعليمة. .تقديم إنجاز كل تعليمة على حدة.
3.المناقشة والمعالجة
.مناقشة بهدف التحقق الذاتي إثر تقديم كل إنجاز. .معالجة فورية. .معالجة مركزة عند الضرورة على إثر تحليل إنتاجات المتعلمين المتصلة بالتعليمات الثلاث حسب الحاجة.

- شبكة التحقق[2]:

المعيار	طريقة التحقق	نعم	لا
الملاءمة	.هل تحدثت عن تواريخ ميلاد بعض أفراد عائلتي حسب ارتباطها بفصول السنة؟ .هل تحدثت عن أحداث العائلة مرتبة زمنيا؟ .هل تحدثت عن أهم الأعمال التي تقوم بها العائلة خلال فصل من فصول السنة؟		
الاستعمال السليم لأدوات المادة	.هل تحدثت في إجابتي عن تواريخ ميلاد أفراد عائلتي رابطا إياها بأحد فصول السنة الأربعة بشكل صحيح؟ .هل تحدثت عن أحداث عائلية مرتبة زمنيا بشكل صحيح؟ .هل تحدثت عن اهم إنجازات العائلة خلال فصل من فصول السنة بشكل صحيح؟		
جودة العرض	.هل عملي نظيف؟		

[1] دليل الوضعيات، المستوى الرابع، ص59، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

[2] دليل الوضعيات، المستوى الرابع، ص 59، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

5. مادة التاريخ والتربية على المواطنة

العنوان: أحداث من تاريخ أسرتي[1]:

السياق: قررت إيمان القيام ببحث حول أحداث من تاريخ أسرتها، فالتجأت إلى جدتها لجمع شهادات شفهية فساعدتها على إنجاز هذه المهمة.

الأسناد

شعرت إيمان بفرحة كبيرة يوم تسجيلها بالمدرسة سنة 2004، وفي سنة 2005 حققت نتائج حسنة، وفي نفس السنة أدى أبوها فريضة الحج. وفي سنة 2006 فازت في مسابقة ثقافية نظمتها مدرستها. وفي السنة الموالية 2007 شاركت في أول رحلة مدرسية، وفي صيف سنة 2008 شاركت في مخيم مدرسي صيفي لأول مرة.

زواج جدها	1960
ولادة أبيها	1962
ولادة أمها	1970
زواج أبيها	1996
ازدياد أخيها	1997
ولادتها	1998
أداء أبيها لفريضة الحج	2005

التعليمات:

- المهمة:

انطلاقا من الأسناد ومما تعلمته في التاريخ والتربية على المواطنة ساعد أختك على:

- التعليمات:

1. أنجز لها جدولا زمنيا لأسرتها.
2. رتب لها على جدول زمني أربعة أحداث عاشتها بمدرستها.
3. اذكر حقوقها وواجباتها تجاه أسرتها.

[1] كراسة الوضعيات، المستوى الخامس من التعليم الأساسي، ص 48، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

- بطاقة الاستثمار[1]:

1.تقديم الوضعية
من العنوان: الحديث عن بعض الأحداث الهامة في تاريخ الأسرة. من السياق: استخراج الحدث: مساعدة إيمان على إنجاز الملف. من الأسناد: ربط الأحداث وتواريخها. من التعليمات: اكتشاف المهمة ومواصفات الإنتاج (المحتوى: إنجاز جدول زمني للأسرة وآخر لأحداث عاشتها إيمان ثم ذكر الحقوق والواجبات في علاقة الطفل بأسرته.)
2.إنجاز المهمة
.تقاسم في مجموعات صغرى على مستوى التعلميمة الأولى والثانية. .تدوين رؤوس أقلام. .إنجاز التعليمة الأولى والثانية فرديا. .إنجاز التعليمة الثالثة فرديا. .تقديم إنجاز كل تعليمة على حدة.
3- المناقشة والمعالجة
- مناقشة بهدف التحقق الذاتي إثر تقديم كل إنجاز. - معالجة فورية، معالجة مركزة عند الضرورة على إثر تحليل إنتاجات المتعلمين المتصلة بالتعليمات الثلاث حسب الحاجة.

- شبكة التحقق[2]:

المعيار	طريقة التحقق	نعم	لا
الملاءمة	.هل أنجزت جدولا زمنيا؟ .هل قمت بترتيب الأحداث؟ .هل تحدثت عن حقوق وواجبات؟		
الاستعمال السليم لأدوات المادة	.هل أنجزت جدولا زمنيا لأحداث عاشتها أسرة إيمان بشكل صحيح؟ .هل رتبت على جدول زمني أربعة أحداث عاشتها إيمان بشكل صحيح؟ .هل أبرزت ثلاثة حقوق وثلاثة واجبات تجاه أسرتي بشكل صحيح؟		
الانسجام	.هل عملي خال من الحشو والتناقض؟ .هل استعملت أدوات الربط استعمالا سليما؟		
جودة العرض	هل قدمت عملا مقروءا ذا فقرات واضحة؟		

[1] دليل الوضعيات، المستوى الخامس، ص 62، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

[2] دليل الوضعيات المستوى الخامس، ص 62، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

6. مادة الحياة المدرسية

عنوان الوضعية: الحياة المدرسية



السياق: في حوار بين طالبين من مسلك الإدارة قال أحدهما:" عند تعييني بإحدى المؤسسات سأعمل جاهدا على خلق مناخ تسوده الثقة والاحترام المتبادل بين مختلف الفاعلين داخل المؤسسة، كما سأسعى لتفعيل مختلف مجالس المؤسسة.

وبما أن المؤسسة مجال للتنشئة الاجتماعية، وفضاء للتربية والتكوين سوف أسهر على تفعيل أنشطة الحياة المدرسية، وسأعمل على التواصل المستمر مع المتعلمين والمتعلمات وأولياء أمورهم، كما سأسعى لعقد شراكات تعود بالنفع على المؤسسة.

ومن جهة أخرى، سأحرص على توفير الظروف الملائمة لضمان حسن سير الممارسات التربوية داخل الفصول الدراسية، كما سأشجع وأثمن المبادرات المجددة الهادفة لمواكبة المستجدات التربوية والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية".

وقال الثاني: "أما أنا فسأقوم بإحضار مجموعة من الوثائق الجاهزة سلفا (مشروع المؤسسة، النوادي المزمع تفعيلها، النظام الداخلي للمؤسسة، البرنامج التربوي السنوي.....) وأقدمها في أول اجتماع لي مع الأساتذة للمصادقة عليها ربحا للوقت، ولن أعمل على تجديد جمعية أمهات وآباء وأولياء

التلاميذ لكونها مصدر إزعاج فقط، تتدخل في كل الأمور فضلا عن ضعف انخراطها. كما أن التعيين بمناطق نائية يحد من إمكانية عقد شراكات".

المهمة: حلل(ي) الوضعية المقترحة معتمدا (ة) على خبرتك وتكوينك النظري والميداني انطلاقا من التعليمات التالية:

1. قارن(ي) بين التدبير التشاركي، والتدبير الأحادي/الانفرادي وبيِّن (ي) أثر كل منهما على الحياة المدرسية. 10ن

2. تحدث(ي) عن أهمية تفعيل النوادي، وأثرها في مساعدة المتعلم(ة) على التنشئة الاجتماعية والمبادرة والإبداع. 6ن

3. ذَكِّر(ي) الطالب الثاني بدور وأهمية جمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ بصفتها شريك أساس في تفعيل الحياة المدرسية. 4ن

خاتمة

تفرض الحياة اليومية على الفرد مواجهة وضعيات جديدة في كل وقت وحين، حيث يكون ملزما بالتحكم فيها استنادا إلى ما اكتسبه من معلومات وتجارب سابقة أو اعتمادا على جهود ومحاولات شخصية قد ينجح من خلالها في إيجاد الحلول المناسبة. وفي هذا السياق تراهن المدرسة الحديثة على وضع المتعلم(ة) في مواقف تعليمية/تعلمية مثيرة تجعله يشعر بالحيرة وعدم اليقين إزاء بعض المواقف، مع وجود رغبة قوية لديه في وضع حد لذلك الموقف المحير؛ من خلال تنظيم معلوماته وربطها، عن طريق أنشطة معينة يقوم بها، بتوجيه وإرشاد من الأستاذ(ة)، لإيجاد الحل المناسب لهذه المشكلة.

إن نمو المعرفة ـ من منظور المقاربة بالكفايات ـ لا يتم بطريقة تراكمية بل بطريقة بنائية، لذلك فإن المتعلم(ة) مدعو إلى إعادة تنظيم مكتسباته المعرفية كلما طرأ عنصر معرفي جديد لينضاف إلى رصيده السابق.

وغني عن البيان أن المقاربة بالكفايات ترتكز على الوضعية/ المشكلة، وتشجع على التعلم الذاتي للمتعلم(ة) بتوجيه من الأستاذ(ة)، وهذا ما يؤكد ضرورة وأهمية التكوين البيداغوجي للممارس التربوي باعتباره أولوية الأولويات حتى يستطيع التجاوب بفعالية ونجاعة مع المواقف التعليمية المتعددة والمختلفة.

ولا شك أن هذه الورقة تفتح الآفاق أمام كل باحث مهتم يريد أن يساهم في إثراء هذا الموضوع وإجراء دراسات أكثر عمقاً، سواء في الجانب النظري أو الميداني، إلى جانب إيلاء المزيد من الاهتمام، والبحث والتقصي في دراسة وفهم موضوع الوضعية/ المشكلة، وخصائصها، ومعاييرها، ومقاييسها، وأنواعها وأنماطها؛ وكذا تقنيات وطرق صياغتها، باعتبارها أحد الشروط الهامة في العملية التعليمية/التعلمية، علما بأن البحث في هذا المجال واسع، ومهما حاولنا واجتهدنا فإن أعمالنا تحتاج إلى الاستمرارية والتطوير والإغناء.

ولعل أهم الاقتراحات والتوصيات التي أثمرتها هذه الورقة البحثية نسوقها على التوالي:

- الحاجة ماسة إلى تكوين الممارس التربوي في إطار هذه المقاربة حتى يصبح موجها ومرشدا ومحضرا للوضعيات؛
- عدم تقديم المساعدة للمتعلم(ة) إلا عند الضرورة،
- اعتبار المتعلم(ة) الفاعل الأساس والمسؤول عن بناء تعلماته وتنميتها؛
- اعتماد وضعيات دالة ومركبة، حتى يكون التفاعل مع الوضعيات والمهمات المركبة تلقائيا؛

- جعل التعلم ذا جدوى بالنسبة للمتعلم(ة) ليبدل جهدا في التعامل مع الوضعيات المشكلة والمهمات المركبة المقترحة عليه؛

- حسن اختيار الوضعية/المشكلة يساعد المتعلم(ة) على استثمار معارفه ومهاراته ومكتسباته في إيجاد الحل؛

- كلّما كانت الوضعية/المشكلة متسقة مع ميول وقدرات المتعلمين واهتماماتهم، كان التفاعل في قمته وسيجتهدون في حلّها؛

- ربط المعرفة بالحياة وبقضايا المجتمع عبر عرض مشكلات من الحياة اليومية ذات الصلة باهتمامات المتعلمين.

الإكراهات والصعوبات:

- النقص الحاد الذي يعاني منه رجال التعليم في التكوين بشقيه النظري والعملي لأسباب ذاتية وموضوعية يعرفها الجميع؛

- غربة المدرسة عن الواقع وسوق الشغل، وهوة بين الحياة المدرسية والحياة في المجتمع؛

- الكتب المدرسية تعج بالتمارين وأشباهها، وتفتقر للوضعيات المركبة؛

- لا يتفاعل المتعلمون بنفس الكيفية ونفس الدرجة مع استثمار أو مناقشة أو تصحيح الوضعية/المشكلة؛

- صعوبة ضبط الوقت الذي تستغرقه عملية حل الوضعية/المشكلة؛

- ضعف دافعية بعض المتعلمين لتجاوز العائق وحل الوضعية/المشكلة؛

- التقويم لا يزال قابعا في المستويات الدنيا من هرم الأهداف المعرفية وهو ما يتنافى مع طبيعة المقاربة بالكفايات.

المراجع المعتمدة

-بيداغوجيا الإدماج، دليل التقويم، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، يوليوز2011.

-الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي الموحد لنيل شهادة الدروس الابتدائية، المركز الوطني للتقويم والامتحانات، الرباط،2021.

-تاج العروس، مرتضى الزبيدي، ط1، المطبعة الحورية،1306هـ.

-تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، بيير ديشي، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، البيضاء، ط1، 2003.

-التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، أحمد أوزي وآخرون، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط 1، 2007.

-الجيد في الرياضيات، دليل الأستاذ، المستوى الثاني، سعيد السنارية وآخرون، المكتبة الوراقة الوطنية.

-دليل الإدماج، المستوى الثالث، وزارة التربية الوطنية، طبعة 2011.

-دليل الإدماج، المستوى السادس، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

-دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية يهها الوطنية،2011/2010.

-دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.

-علم التربية التطبيقي (المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها)، بوطالب محمد سعيد، وشراش أنيس عبد الخالق، دار النهضة العربية، بيروت، 2001.

-كراسة الوضعيات، المستوى الثالث من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

-كراسة الوضعيات، المستوى الخامس من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

-دليل الوضعيات، المستوى الرابع، وزارة التربية الوطنية، الرباط، طبعة 2011.

-الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني (بناء الكفايات: مقابلة مع فيليب بيرونو)، تعريب محمد العمارتي والبشير اليعقوبي، مطبعة أكدال، الرباط، ط1، 2004.

-الكفايات في التعليم، محمد الدريج، سلسلة المعرفة للجميع، 2000.

-لسان العرب، ج2، ابن منظور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993.

-مقاربة الكفايات، أحمد شبشوب، مجلة علوم التربية، عدد27، مطبعة النجاح الجديدة، 2004.

-من درس الأهداف إلى درس الكفايات، ميلود التوري، مطبعة آنفو برانت، فاس ط1، 2004.

-المنهل التربوي، ج1، عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط1، 2006

-نحو تقويم تربوي جديد، د. جميل حمداوي، ط1، 2015.

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

الوضعية المشكلة في التدريس: الواقع والتحديات

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الثانوي بجهة الشرق المغربية

د. الشريف الهلالي
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي بالأكاديمية الجهوية
للتربية والتكوين لجهة الشرق

ملخص البحث: تعد الوضعية المشكلة من أهم المرجعيات البيداغوجية لمقاربة التدريس بالكفايات، نظرا لما تسهم به في تطوير مهارات التفكير الإبداعي والحث على المساهمة الإيجابية في التعلم. ويؤكد المنهاج التربوي المغربي على وجوب اعتماد الوضعية المشكلة في كل مداخل المواد الدراسية لتفادي الطرق التقليدية المؤدية إلى تعثر المتعلمين في اكتساب التعلمات والفشل في التعلم. وتطرح الدراسة إشكالية واقع اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس والتحديات المحتملة التي قد تعيق الاستفادة من هذه البيداغوجية النشطة. وتهدف الدراسة تعرف مدى اعتماد أساتذة التعليم الثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي على التدريس بالوضعية المشكلة في بناء التّعلمات، وكذا التحديات المحتملة التي يواجهونها، إضافة إلى سبل تجاوز هذه التحديات. وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة الموضوع، وذلك وفق مقاربة ميدانية شملت عينة من أساتذة السلك الثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي بجهة الشرق. وينتظر من الدراسة بيان واقع اعتماد المدرسين على الوضعية المشكلة، وأهميتها ومكانتها في المنظومة التربوية، مع الوقوف على مختلف التحديات التي تعرقل التدريس بها.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة، التعليم الثانوي، المنهاج.

مقدمة

دقت التقييمات الدولية للأداء التربوي *PISA*، *TIMSS* و*PIRLS* ناقوس الخطر فيما يخص تعلمات التلاميذ المغاربة، واحتل المغرب مراتب جد متأخرة في القراءة والرياضيات والعلوم. الشيء الذي وضع المنهاج التربوي المغربي المعتمد على المقاربة بالكفايات ومرجعياتها النظرية والبيداغوجية على المحك. ويعتبر التدريس بالوضعية المشكلة من أبرز المرجعيات البيداغوجية للكفايات إلى جانب البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الخطأ وغيرهما. ويؤكد المنهاج التربوي على ضرورة اعتماد الوضعية المشكلة في بناء التعلمات، تفاديا للطرق التقليدية التي اعتمدتها المقاربات السابقة والتي كانت تركز على المعرفة تارة وعلى المدرس تارة أخرى في تجاهل واضح للمتعلم وذكاءاته المتعددة وفروقاته الفردية ومراحل نموه المختلفة. غير أن تنزيل الوضعية المشكلة بالمدرسة المغربية يواجه جملة من التحديات والإكراهات، من أبرزها التكوين الأساس الذي يستفيد منه الأساتذة المتدربون بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وكذا التكوين المستمر الذي يستفيد منه الأساتذة الممارسون في سياقات ومواضيع مختلفة على حسب برامج الوزارة الوصية على القطاع. ويعاني التكوين في المنظومة التربوية المغربية من تحديات كثيرة. إضافة إلى ذلك فإن البيئة التربوية المغربية تعتريها عدد من الظواهر التي تسهم في فشل عدد من التجارب، ومن أهمها اكتظاظ الفصول الدراسية والأقسام المشتركة وعدد من السلوكات المشينة كالعنف والتنمر والغش وغيرها. هذه الأمور وغيرها تجعل التنزيل الديداكتيكي للوضعية المشكلة من بين أكبر التحديات. وتعتبر المرحلة الثانوية بشقيها الإعدادي والتأهيلي من أهم مراحل تنزيل الوضعية المشكلة بالنظر إلى مراحل النمو التي تميز المتعلمين والمتعلمات والتي تجعلهم أميل إلى الاستقلالية والتحرر من الإملاءات والتعليمات مما يجعل من ذلك بيئة مناسبة لاعتماد الوضعية المشكلة التي تفترض رغبة من المتعلمين في التعلم الذاتي وخوض غمار التحديات والانتظام في مجموعات والاحتكاك مع جماعة الأقران والتأثير والتأثر بالمحيط السوسيوثقافي. رغم كل هذه التحديات فإن اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس حتمية تربوية تفرض نفسها بقوة على المدرسة المغربية.

إشكال الدراسة

تبحث هذه الدراسة واقع اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس بسلك الثانوي بشقيه التأهيلي والإعدادي وأهم الأسباب التي شكلت هذا الواقع وكذا التحديات والإكراهات المحتملة التي قد تعيق اعتماد الوضعية المشكلة مع المتعلمين في الفصول الدراسية.

أسئلة الدراسة

من خلال الإشكال أعلاه تطرح الدراسة الأسئلة التالية بإلحاح:

- ما المقصود بالوضعية المشكلة وكيف نميز بينها وبين المفاهيم المجاورة لها؟
- ما فائدة الوضعية المشكلة وما تأثيراتها على نجاح العملية التعليمية التعلمية؟
- ما مدى إيمان أستاذات وأساتذة الثانوي بشقيه بنجاعة الوضعية المشكلة؟
- ما الأسباب التي تعيق اعتماد الأساتذة الوضعية المشكلة؟
- ما تحديات وإكراهات العمل بالوضعية المشكلة؟
- ما أهم الحلول والمقترحات لإعادة الاعتبار للوضعية المشكلة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعرف واقع اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس؛
- بيان أهمية الوضعية المشكلة وفوائدها المفترضة في إنجاح العملية التعليمية التعلمية؛
- التوصل إلى الصعوبات التي تعيق اعتماد المدرسين على الوضعية المشكلة في فصولهم الدراسية؛
- التوصل إلى الحلول والمقترحات لإعادة تفعيل الوضعية المشكلة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة مما يلي:

- إيماني بأهمية البحث في الوضعية المشكلة باعتبارها مشكلة حقيقية لعدد من المدرسين.
- استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والمؤتمرات والندوات العلمية والمراكز البحثية.
- شح وندرة الدراسات والأبحاث في موضوع الوضعية المشكلة، خصوصا في المكتبة العربية.
- تأكيد أهمية اعتماد التدريس بالوضعية المشكلة في الفصول الدراسية.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود المكانية: مؤسسات التعليم الثانوي بشقيه الإعدادي التأهيلي بجهة الشرق بالمغرب والمكونة من مديريات: وجدة، الناضور، بركان، تاوريرت، فجيج، جرادة، جرسيف، الدريوش.

- الحدود الزمانية: تم إنجاز الدراسة في شقها الميداني في أواخر شهر دجنبر أبريل وبداية شهر ماي *2024*.

- الحدود البشرية: أستاذات وأساتذة مؤسسات الثانوي التأهيلي والإعدادي الموجودة بالمديريات الإقليمية لجهة الشرق بالمغرب.

- حدود الموضوع: واقع التدريس بالوضعية المشكلة بمؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي والإعدادي، والتحديات والإكراهات التي تعيق اعتمادها والمقترحات التي تسهم في إعادة العمل بالوضعية المشكلة في التدريس.

التعريفات الإجرائية

الوضعية المشكلة: هي مجموعة من المعلومات، المعروضة ضمن سياق ما، لتوظيفها بطريقة مدمجة، من قبل المتعلم أو فوج من المتعلمين، من أجل إنجاز مَهمَّة لا يعلم حلها مسبقا. وهي أيضا عبارة عن مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات، ويتعين عليه أن يستحضر فيه كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين ونظريات ومنهجيات وغيرها من الخبرات وذلك في مختلف المواد.

سلك الثانوي: ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في محور التنظيم البيداغوجي، الدعامة الرابعة، على دمج التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي، لتشكيل سيرورة تربوية متناسقة تسمى "الثانوي"، ومدتها ست سنوات، ويتكون من سلك الثانوي الإعدادي وسلك الثانوي التأهيلي[1]. ويلتحق بالمدرسة الإعدادية التي تستغرق الدراسة بها ثلاث سنوات، اليافعون المنتقلون من المدرسة الابتدائية والحاصلون على شهادة الدراسات الابتدائية. ويلتحق التلميذ بمرحلة التعليم الثانوي التأهيلي إثر إتمامه لمراحل السلك الإعدادي وحصوله على شهادة إتمام التعليم الإعدادي. ويعتبر التعليم الثانوي مرحلة عبور إلى التعليم العالي أو التكوين المهني. حيث تدوم الدراسة بهذه المرحلة ثلاث سنوات موزّعة على سلكين: سلك الجذع المشترك سنة واحدة، سلك الباكالوريا سنتان، تشمل السنة الأولى باكالوريا والسنة الثانية باكالوريا.

[1] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، ص 25.

الدراسات السابقة

من بين الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها والتي نعتبرها أقرب الأبحاث العلمية وأكثرها مناسبة للدراسة الحالية ما يلي:

- **واقع التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية**[1]

تهدف الدراسة التعرف على واقع التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للطورين الثانوي والمتوسط، بدائرة جامعة، إحدى دوائر ولاية المغير الجزائرية، للموسم الدراسي 2018/2017، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

عدم اهتمام الأساتذة بالتدريس وفق استراتيجية حل المشكلات بالرغم من التوصيات الواردة في مناهج التربية البدنية؛ وجود صعوبات في تطبيق التدريس بحل المشكلات وذلك لقلة الدورات التدريبية التطبيقية من قبل الجهات المعنية؛ عدم وجود تنسيق وتعاون بين الأساتذة لتبادل الخبرات ومناقشة المستجدات التربوية؛

- **توظيف الوضعية - المشكلة في المواد الاجتماعية: نماذج تطبيقية**[2]

تهدف الدراسة إلى التعريف بالوضعية المشكلة وأنواعها ووظائفها، واقتراح الاشتغال على مقاطع تعليمية بالوضعية المشكلة حسب خصوصيات مادتي التاريخ والجغرافيا، إضافة إلى الوقوف على توظيف الوضعية المشكلة في قضايا جغرافيا جهوية وإقليمية ومحلية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى: الوثائق المتضمنة بالكتاب المدرسي تفترض إعادة التنظيم للإجابة عن المشكلة والفرضيات؛ الوثائق المتضمنة بالكتاب المدرسي غير محينة زمنيا؛ الغلاف الزمني المخصص للمادة لا يتيح إمكانية تطبيق هذه الوضعية المشكلة، ضرورة الاعتماد على الطرائق الفعالة لتوظيف الوضعية المشكلة في تعلم الجغرافيا.

---

[1] نعيم الشارف، بلقاسم دودو، علي سليماني. (2018). واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 10 (5) الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص على 35-52.

[2] دحان السعدية، فراجي نوار. توظيف الوضعية المشكلة في المواد الاجتماعية: نماذج تطبيقية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. كلية نبتة، الخرطوم، السودان. مجلد 4 (2)، ص على 306-322.

• **الوضعية المشكلة ومدى إدراجها في الكتاب المدرسي**[1]

يهدف هذا البحث إلى تبيان مدى احترام الكتاب المدرسي للجانب المتعلق بالوضعية المشكلة، وقد تم تقييم الكتاب باعتماد المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استمارة تحليل، ومعاينة مدى إدراج وضعيات مشكلة في محتوى الكتاب المدرسي. وتوصلت الدراسة إلى غياب وضعيات مشكلة إذ أن الوضعيات المدرجة في الكتب هي عبارة عن وضعيات بسيطة لا تتضمن عائقا يصعب على المتعلم تجاوزه، كما أنها لا ترتبط بواقعه ولا تعطي له فرصا لشرح مسعاه وتبرير اختياراته للإجابة عن المشكلة التي ينبغي حلها.

• **الإطار النظري**

1. مفهوم الوضعية المشكلة

تعددت التعاريف التي تناولت الوضعية المشكلة، غير أنها اتفقت على وجود السياق الذي يوضع فيه المتعلم، وكذا العائق الذي يوضع فيه حتى يصل إلى الحل، و"تنطلق الوضعية المشكلة من وضعية، كما يدل على ذلك اسمها، وتعني الوضعية ما يدل على العلاقات التي تقيمها الذات (ذات المتعلم) مع المحيط الاجتماعي والفزيقي (الأسرة، الأصدقاء، القرية أو المدينة، السوق الأحداث، المحيط الطبيعي.. إلخ) أما الوضعية المشكلة فتعني وضع المتعلم أمام مشكل ينطلق من وضعية، أي من سياق له معنى بالنسبة له"[2]. وتعتبر الوضعية المشكلة من أهم أعمدة المقاربة بالكفايات التي تتمحور حول المتعلم، وقد عرفها كزافيي روجرس بأنها "مجموعة من المعلومات الموضوعة في سياق، والتي ينبغي أن يحرّكها الفرد أو مجموعة من الأفراد بغرض تنفيذ مهمة محدّدة لم تكن واضحة من قبل"[3]، ويكون دور المدرس هنا تحضير الوضعية -بيئة التعلم- وإيجاد العائق وتتبُّع أعمال المتعلمين فرادى أو في مجموعات. ولبيان مكونات الوضعية المشكلة، وُصفت بأنها "وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق نمطي يقود إلى ناتج، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين أو أحدهما على الأقل، وتستدعي الوضعية المشكل القيام بمحاولات، منها بناء فرضيات، طرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة تمهيدًا للحلّ النهائي لمقارنة النتائج وتقييمها؛ ومن بين ما تتطلّبه تنظيم التدريس القائم على إيقاظ دافعية وفضول المتعلم عبر التساؤل، ووضعه في وضعية بناء المعارف وهيكلة المهمّات، لكي يوّظف كل متعلم العمليات الذهنية

---

[1] بن بسعي ليندة، عميمور أمين، بشارف قادة. (2021). الوضعية المشكلة ومدى إدراجها في الكتاب المدرسي. مجلة بحث وتربية، المعهد الوطني للبحث في التربية. مجلد 11 (3)، ص عم يمور 111-125.

[2] الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، (2009) مطلعة المعارف الجديدة، الطبعة الثانية، الرباط، ص 29.

[3] *Roegiers, Xavier. (2004). Une Pédagogie de l'intégration (éd. 2eme). Bruxelles: De Boeck Université.P:356.*

المستوجبة قصد التعلم"[1]. وعلى هذا الأساس فإن المتعلم في الوضعية المشكلة هو الذي ينجز المهمة ويتجاوز العائق الذي أوجده المدرس.

2. أنواع و أنماط الوضعية المشكلة

أنواع الوضعية المشكلة

الوضعية المشكلة الديداكتيكية: تكون في بداية الدرس والهدف منها اكتساب تعلمات جديدة مرتبطة بكفاية محددة، ومن خصائصها أنها: وضعية تعليمية مرتبطة بتعلمات جديدة نسعى إلى حفز المتعلم وتشويقه وإثارته؛ تشكل عائقا إيجابيا أمام المتعلم مما يجعله يشعر أن مكتسباته السابقة غير كافية لإيجاد الحل فهي محفزة له على تجاوز العائق وغير تعجيزية وملائمة لمستواه. فالوضعية المشكلة الديداكتيكية إذا تساعد على إرساء الموارد وتحقيق تعلمات جديدة وذلك بتوظيف من المدرس[2].

الوضعية المشكلة الإدماجية: وضعية مشكلة تنجز بعد فترة تعلمات سابقة، تم خلالها تحقيق مكتسبات مجزأة، وتستهدف الربط بين هذه المكتسبات السابقة وإعطاؤها معنى جديدا، وقد تكون بعد حصة أو مجموعة من الحصص أو الدروس أو بعد مرحلة دراسية. فهي تمكن من تركيب مكتسبات سابقة في بنية جديدة وليس بإضافة بعضها إلى بعض؛ وتحيل إلى صنف من وضعيات مشكلة قد تكون خاصة بمادة أو مجموعة من المواد؛ أو تكون جديدة بالنسبة للمتعلم[3].

الوضعية المشكلة التقويمية: هي وضعية للتحقق من حصوص تعلم معين ومدى قدرة المتعلم على توظيفه في حل وضعية جديدة تنتمي إلى فئة الوضعيات. وقد تكون الوضعية التقويمية قبل الإدماج أو بعده، أو تقوّم الهدف النهائي للإدماج، أو وضعية للتقويم التشخيصي أو التكويني أو الإجمالي[4].

3. أهمية اعتماد الوضعية المشكلة

تعتبر الوضعية المشكلة من أهم المرجعيات البيداغوجية للمقاربة بالكفايات، وتكمن أهميتها فيما يلي:

-نقل دور المتعلم في العملية التعليمية من الدور السلبي المتمثل بالاستماع وتلقي المعلومات، إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محورا لها، فيقوم بالبحث عن المعلومة والتوصل

---

[1] حاجي، فريد .*(2013)* .التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات .بدون طبعة. الجزائر: دار الحلزونية، ص 11.

[2] لالوش صليحة، (2022). الإطار المفاهيمي لوضعية مشكلة، مجلة ألف اللغة والإعلام والمجتمع، المجلد 9 (4)، ص 421.

[3] الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 29.

[4] المرجع نفسه.

إليها بنفسه، مما يسهم في زيادة مستويات النجاح والتميز لديه، وتنشيط قدراته العقلية، وإتاحة الوقت له كي يتمثل المعلومة ويتمكن منها.

- الاتفاق مع طبيعة عملية التعلم التي تتطلب وجود هدف يسعى المتعلم إلى تحقيقه. لذلك فإن استخدام المعلم وإثارته لمشكلة كمدخل للدروس، يكون دافعا وحافزا داخليا لدى المتعلم للتفكير المستمر ومتابعة الأنشطة التعليمية من أجل إيجاد حل لتلك المشكلة.

- تحقيق وظيفة أوجه التعلم المختلفة، سواء تلك المتعلقة بالمعرفة العلمية أو العملية، مما يزيد من درجة التشويق الداخلي للتعلم الصفي لدى الطلبة، ويحسن من معرفتهم بمحتوى المادة التعليمية وفهمهم لها، ويزيد من قدرتهم على ربط ما يتعلموه بحياتهم اليومية.

- الاتفاق والتشابه مع مواقف البحث العلمي التي تستخدم فيها الطريقة العلمية في البحث والتفكير أو ما تسمى بالمنهجية العلمية في البحث والتفكير، مما ينمي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلبة، ويدربهم على استخدام تلك المنهجية.

- ممارسة الطلبة لطرق العلم وعملياته الأساسية والمتكاملة، التي تتضمنها المنهجية العلمية في البحث والتفكير المتضمنة بحل المشكلات تساعد على تنمية مهارات التفكير لديهم.

- ضمان اعتماد الطالب على نشاطه الذاتي لتقديم حلول مناسبة للمشكلات المطروحة، أو اكتشاف المفهوم أو المبدأ وتطبيقها في مواقف جديدة مختلفة، مما يشكل لديه تعزيزا داخليا.

- الجمع بين شقي العلم بمادته وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في آن واحد[1].

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

تفرض طبيعة الموضوع اتباع منهج معين لفهم مشكلة بحثه وتحليلها والإجابة عن التساؤلات المطروحة واختبار الفرضيات وتمحيصها؛ فالمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة والإجابة عن الأسئلة التي يثيرها موضوع البحث. وقد اقتضت طبيعة الدراسة اعتماد المنهج الوصفي التحليلي المناسب للكشف عن واقع اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس بالمدرسة المغربية، وذلك وفق مقاربة ميدانية تسائل المبحوثين، أستاذات وأساتذة الثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي، عن آرائهم

[1] سلامة، عادل أبو العز أحمد. الخريسات، سمير عبد سالم. صوافطة، وليد عبد الكريم. قطيط، غسان يوسف. (2009) طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع ص صوفة 163-164.

حول اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس وتحديات وإكراهات تفعيلها، وأهم المقترحات لاعتمادها في التدريس.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من كل أستاذات وأساتذة جميع مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي بمختلف المديريات الإقليمية بجهة الشرق. والجدول التالي يوضح عدد أستاذات وأساتذة الثانوي الإعدادي والتأهيلي بمديريات جهة الشرق.

جدول رقم (1): هيئة التدريس العاملة بسلك الثانوي حسب الجنس والمديرية بجهة الشرق[1]

المديرية الإقليمية	الثانوي الإعدادي		الثانوي التأهيلي	
	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث
بركان	476	182	476	144
الدريوش	281	121	358	123
فيجيج	237	67	234	46
جرسيف	377	143	369	105
جرادة	276	121	209	57
الناضور	797	383	1024	344
وجدة أنكاد	1035	596	1121	441
تاوريرت	454	187	354	128
المجموع	3933	1800	4145	1388

توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها

قمنا بتطبيق الدراسة على عينة عشوائية ممثّلة من أستاذات وأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي بمختلف المديريات الإقليمية لجهة الشرق، وتكونت العينة الفعلية للدراسة من 157 فردا ومشاركة. وقد راعينا عند تصميم هذه الاستمارة الوقوف على عدد من المتغيرات في مجتمع الدراسة، والتي قد تحدث فارقا أثناء التحليل، وقد خصصنا فقرة البيانات الشخصية لهذه المتغيرات ومنها:

متغير الجنس؛ المستوى التعليمي؛ الأقدمية في التدريس؛ المديرية الإقليمية التي يدرس بها؛ الوسط الذي يدرس فيه؛ المادة المدَرَّسة؛ المستويات المدَرَّسة.

[1] النشرة الإحصائية السنوية لجهة الشرق، 2021، ص صوفة 134-136

متغير الجنس

جدول رقم (2): التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس

المتغير	النوع	التكرار	النسبة
1	أنثى	60	% 38.2
2	ذكر	97	% 61,8
المجموع	*157*		%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الذكور المشاركين في الرد على الاستمارة فاقت نسبة الإناث، حيث بلغت 61,8 % مقابل 38.2 % للإناث. وهي نسبة تؤكد ما توصلت إليه عدد من الدراسات التي تشتكي من ضعف مشاركة الإناث في الاستمارات البحثية مقارنة بالذكور.

متغير المستوى التعليمي

جدول رقم (3): التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى التعليمي

المتغير	المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
1	الإجازة	48	% 30.6
2	الماستر	59	% 37.6
3	الدكتوراه	37	% 23.6
5	آخر	13	% 8,3
المجموع		157	%100

فيما يخص المستوى التعليمي للمشاركين في الدراسة، يوضح الجدول أعلاه أن 30.6 % من المشاركين في الاستبيان حاصلون على الإجازة، وأن 37.6 % منهم حاصلون على الماستر، بينما 23.6 % حاصلون على الدكتوراه، وقد عبر 8,3 % أنهم حاصلون على شواهد أخرى غير مذكورة في الاستبيان كالتبريز وتقني متخصص ودبلوم في التدريس وغيرها.

متغير الأقدمية في التدريس

جدول رقم (4): التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس

المتغير	السن	التكرار	النسبة
1	أقل من 5 سنوات	19	% 12.1
2	من 5 إلى 10 سنة	34	% 21.7
3	من 10 إلى 20 سنة	59	% 37.6
4	أكثر من 20 سنة	45	% 28.7
المجموع		*157*	%100

من الجدول أعلاه يتضح أن 12.1 % من المشاركين في الاستبيان يملكون خبرة أقل من 5 سنوات، فيما 21.7 % منهم يتوفر على أقدمية في التدريس من 5 إلى 10 سنوات، و37.6 % يمتلك أقدمية من 10 إلى 20 سنة، بينما ذكر 28.7 % من المشاركين أنهم يتوفرون على أقدمية مهنية تفوق 20 سنة.

متغير مقر العمل (المديرية الإقليمية)

جدول رقم (5): التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقا لمتغير مقر العمل

المتغير	المديرية الإقليمية	التكرار	النسبة
1	**وجدة أنكاد**	86	54.8 %
2	**بركان**	29	18.5 %
3	**الناضور**	18	11.5 %
4	**تاوريرت**	11	% 7
5	**فيجيج**	5	% 3.2
6	**جرادة**	3	% 1.9
7	**جرسيف**	3	% 1.9
8	**الدريوش**	2	% 1.3
	المجموع	157	%100

يتضح من الجدول رقم (5) أن 54.8 % من المشاركين في الاستبيان يعملون بمديرية وجدة، بينما 18.5 % يعملون بمديرية بركان و11.5 % بمديرية الناضور و7% وبتاوريرت والباقون يعملون بالمديريات الإقليمية لفيجيج وجرادة وجرسيف والدريوش.

متغير الوسط والوضعية الاقتصادية

جدول (6): التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقا لمتغير الوضعية الاقتصادية للأسرة

المتغير	الوسط الذي توجد به المؤسسة	التكرار	النسبة
1	حضري	133	% 84.7
2	شبه حضري	18	% 11.5
3	قروي	6	% 3.8
المجموع		157	%100

وفقا للجدول رقم (6) فإن أغلب المستجوبين يتواجدون ويعملون بالوسط الحضري حيث بلغ عددهم 133 بنسبة 84.7 %، بينما كانت نسبة المستجوبين بالوسط الشبه الحضري 11.5%، والوسط القروي 3.8 %.

وتعزى هذه النتائج إلى أن أغلب مؤسسات الثانوي الإعدادي والتأهيلي موجودة بالوسط الحضري، ونسبة المؤسسات الموجودة بالوسط شبه الحضري والقروي معقولة.

متغير المادة المدرسة

جدول رقم (7): التوزيع التكراري لعينة الدراسة وفقا لمتغير المادة المدرسة

المتغير	المادة المُدرَّسَة	التكرار	النسبة
1	اللغة العربية	23	%14,6
2	التربية الإسلامية	34	%21.7
3	اللغة الفرنسية	21	%13.4
4	اللغة الإنجليزية	7	%4.5
7	الفلسفة	4	%2.5
8	الاجتماعيات	13	%10
9	الرياضيات	9	%5.7
10	الإعلاميات	4	%2.5

11	الفيزياء والكمياء	9	%5.7
12	علوم الحياة والأرض	12	%7,6
13	التربية البدنية	6	%3.8
14	التربية الأسرية	2	%1.3
16	التربية التشكيلية	5	%3.3
17	مهمة أخرى	8	%5.1

فيما يخص متغير المادة المُدَرَّسة فإن الجدول رقم (7) يوضح أن مادة التربية الإسلامية كانت أكثر تمثيلا بنسبة 21.7% وبعد ذلك اللغة الفرنسية حيث كانت حاضرة بنسبة 14,6%، ومادة اللغة الفرنسية بنسبة 13.4% ثم مادة الاجتماعيات بنسبة 10%، وعلوم الحياة والأرض بنسبة 7,6% والرياضيات والعلوم الفزيائية والكيمائية بنفس نسبة الحضور 5.7%. وكانت مواد التربية البدنية والتربية التشكيلية والإعلاميات والفلسفة والتربية الأسرية ممثلة أيضا ولكن بنسب ضعيفة. وقد ذكر بعض المشاركين مواد دراسية أخرى لم تكن مدرجة في الاستبيان كعلوم الاقتصاد والتدبير وعلوم المهندس والترجمة وغيرها.

أداة الدراسة:

قمنا بتصميم استمارة إلكترونية باعتماد برنامج *Google Drive*، وقد شملت مقدمة وبيانات شخصية وثلاثة محاور مكونة من 24 فقرة، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: و اقع اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس، واشتمل على 7 عبارات.

المحور الثاني: صعوبات التدريس بالوضعية المشكلة، واشتمل على 8 عبارات.

المحور الثالث: مقترحات لتجاوز صعوبات التدريس بالوضعية المشكلة، واشتمل على 9 عبارات.

وقد جعل القسم الأول من الاستمارة خاصا بالبيانات الشخصية، فكان المشاركون مطالبون بتحديد: الجنس، والمستوى التعليمي، والأقدمية في التدريس، والمديرية الإقليمية التي يدرس بها، والوسط الذي يدرس فيه، والمادة المدَرَّسة، والمستويات المدَرَّسة.

في المحور الأول، تم اعتماد مقياس ليكارت الثلاثي المكون من الردود التالية: نعم دائما/ نسبيا/ لا مطلقا، بينما تم اعتماد مقياس ليكارت الخماسي، في المحورين الثاني والثالث، والمكون من الردود التالية:

لا أوافق بشدة/ لا أوافق/ محايد/ أوافق/ أوافق بشدة. وذلك حتى يختار المجيبون الرد الذي يمثل وجهة نظرهم، بحيث يضع المجيب علامة أمام العبارة المناسبة أو الاختيار الملائم.

وقد استعننا بمختلف منصات ومواقع التواصل الاجتماعي لنشر الاستمارة وتوزيعها على أوسع نطاق بهدف أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث.

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع البيانات وتفريغها وترميزها من خلال برنامج الحزم الإحصائية *SPSS*، استخدمنا في تحليل بيانات أداة الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، كما استعننا ببرنامج *Microsoft Excel*.

عرض النتائج ومناقشتها

المحور الأول: و اقع اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس

جدول (8): واقع التدريس بالوضعية المشكلة

الفقرة	العبارات	النسب المئوية%		
		نعم دائما	نسبيا	لا مطلقا
1	تلقيت تكوينات كافية في الوضعية المشكلة	13.3	*59.5*	27.2
2	تدرك (ين) أهمية التدريس بالوضعية المشكلة	62.7	32.3	8
3	تدرك (ين) كيفية التدريس بالوضعية المشكلة	48.1	46.2	5.7
4	تعتمد (ين) الوضعية المشكلة في التدريس	32.9	57.6	9.5
5	تقوّم (ين) المتعلمين باعتماد الوضعية المشكلة	29.7	53.8	16.5
6	تتقيد (ين) بالوضعيات المقترحة الكتاب المدرسي	10.8	47.5	41.8
7	غير مقتنع (ة) بالجدوى البيداغوجية للتدريس بالوضعية	10,8	43.7	45.6

يبحث هذا المحور واقع اعتماد الوضعية المشكلة من قبل أساتذة الثانوي الإعدادي والتأهيلي في ممارستهم الصفية. وقد تم تصميم عدة فقرات لتحقيق هذا الغرض. ويوضح الجدول (8) تفاعل الأستاذات والأساتذة وردودهم. بالنسبة للعبارة الأولى في هذا المحور (تلقيت تكوينات كافية في الوضعية المشكلة) يتضح أن نسبة 59,5% لا يؤكدون ولا ينفون استفادتهم من تكوينات حول الوضعية المشكلة، فيما ينفي 27.2% منهم استفادتهم من أي تكوين، ويقر 13.3% استفادتهم من تكوينات حول الوضعية المشكلة. وتعزى هذه النسب إلى أن منظومة التربية والتعليم عموما تشتكي من قلة التكوين المستمر

وضعفه، وأن الذين أقروا باستفادتهم من التكوين، ويمثلون نسبة ضعيفة، فمرده إلى استفادتهم من بعض اللقاءات التربوية التي يؤطرها بعض المفتشين التربويين، أو بعض الندوات القليلة التي قد تتعرض للوضعية المشكلة وهي في تقديرنا قليلة.

فيما يخص العبارة الثانية (تدرك (ين) أهمية التدريس بالوضعية المشكلة) فقد أكد 62,7% من الأساتذة وعيهم بأهمية التدريس بالوضعية المشكلة، فيما لا يرى 8% منهم أهمية للتدريس بها، بينما أجاب 32.3% أن الأمر نسبي بالنسبة لهم. وتعزى هذه النتائج إلى أن أغلبية الأساتذة يدركون أهمية التدريس بالوضعية المشكلة، إما عن طريق التكوين الأساس الذي استفادوا منه، أو من خلال توجيهات المفتشين خلال الزيارات الصفية التي يقومون بها أو من خلال متابعاتهم ودراساتهم. ولكن في ظل غياب تكوينات وازنة يستفيد منها جل الأستاذات والأساتذة، فإن الإيمان بأهمية الوضعية المشكلة يفتر ويضعف مع الوقت.

وتتناول العبارة الثالثة مسألة طريقة وكيفية التدريس بالوضعية المشكلة، ويوضح الجدول (8) أن 48,1% يقرون بتحكمهم وتملكهم لهذه المهارة، وينفي عدد قليل منهم نسبته 5.7% امتلاكهم لها، فيما يرى 46,2% أنهم يعرفون نسبيا طريقة وكيفية التدريس بالوضعية المشكلة، حيث يترددون في الإقرار بمعرفتهم هاته. وتعزى هذه النتيجة إلى غياب التكوين المستمر وضعف التكوين الأساس في الوضعية المشكلة إضافة إلى الصعوبات المحتملة في أجرأتها، وهذا ما يجعل عددا من الأستاذات والأساتذة يعيشون حالة من الشك في معرفة كيفية التدريس بالوضعية المشكلة.

أما العبارة الرابعة المتمثلة في اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس، فإن نسبة مهمة من ردود الأساتذة بلغت 57,6% منهم، أكدت أنهم يعتمدون نسبيا التدريس بالوضعية المشكلة، وأكد 32,6% من المستجوبين أنهم يعتمدون الوضعية بشكل دائم فيما نفى 9,5% منهم ذلك. وتبين هذه النتيجة أن نسبة مهمة قد تبلغ 70% لا تلتزم، في أحسن الأحوال، باعتماد الوضعية المشكلة في التدريس، وذلك راجع على الأرجح إلى عدد من الصعوبات التي قد تواجههم أثناء اعتمادها في الفصول الدراسية، كعدم الإيمان بالجدوى البيداغوجية لها والذي ينتشر في أوساط عدد من الأساتذة، أو ذرائع ومبررات ضيق الوقت وقلة تفاعل المتعلمين والاكتظاظ وغيرها.

فيما يخص العبارة الخامسة (تقوِّم (ين) المتعلمين باعتماد الوضعية المشكلة)، والتي تسائل عن التقويم والفروض والاختبارات ومدى اعتماد الوضعية المشكلة في ذلك. نسبة مهمة من المستجوبين بلغت 53.8% تؤكد أن اعتمادها الوضعية المشكلة في التقويم أمر نسبي، وتذهب نسبة 29.7% إلى الإقرار باعتماد الوضعية المشكلة في التقويم وتنفي 16,5% منهم ذلك. إن التقويم جزء أساسي من التدريس وإذا

كان الأستاذ ملتزما باعتماد الوضعية في التدريس فسوف يلتزم باعتمادها في التقويم، والنتيجة التي بين أيدينا تؤكد ما ذهبنا إليه، فكما أن الأغلبية لا تلتزم بالوضعية المشكلة في التدريس فهي أيضا لا تتقيد بها في التقويم.

العبارة السادسة (تتقيد (ين) بالوضعيات المقترحة الكتاب المدرسي) التي تسائل المشاركين في الاستمارة عن التزامهم وتقيدهم بوضعيات الكتاب المدرسي، كتاب التلميذ، حيث ظهر جليا أن أغلب الأساتذة عبر عن عدم تقيدهم بوضعيات الكتاب المدرسي، إما أن التقيد كان نسبيا بنسبة 47.5%، أو مطلقا بنسبة 48,1%، فيما عبر 10,8% من المستجوبين بأنهم يعتمدون دائما إلى وضعيات الكتاب المدرسي. ولعل السبب يرجع في تقديرنا إلى أن أغلب وضعيات الكتاب المدرسي لا تحترم شروط الوضعيات المشكلة ولا يثق الأساتذة في الوضعيات الموجدة به، كما أنهم يؤمنون أنه يبقى كتابا للتلميذ وتفتقر وضعياته للجودة المطلوبة.

أما العبارة السابعة (غير مقتنع (ة) بالجدوى البيداغوجية للتدريس بالوضعية) فقد نفت نسبة كبيرة من المستجوبين الاقتناع بالتدريس باعتماد الوضعية المشكلة، 45.6% منهم لا يرون الجدوى بشكل مطلق، فيما يرى 43.7% من المشاركين الجدوى نسبية، و10,8% فقط من المستجوبين تقر بالجدوى البيداغوجية للتدريس بالوضعية المشكلة. وتعزى هذه النتيجة إلى عدد من الصعوبات والإكراهات التي يجدها الأساتذة أثناء اعتماد الوضعية المشكلة في الممارسة الصفية، فلا يرى قسم منهم جدوى للتدريس بالوضعية المشكلة بينما يرى القسم الآخر الجدوى نسبية.

المحور الثاني: صعوبات التدريس بالوضعية المشكلة

جدول (9): صعوبات التدريس بالوضعية المشكلة

الفقرة	العبارات	النسب المئوية %				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	وقت الحصة المقررة لا يساعد على العمل بالوضعية	*9.5*	*19*	*10.1*	*50*	*11.4*
2	الاكتظاظ لا يساعد على العمل بالوضعية	*3.2*	*13.3*	*3.2*	*68.4*	*12*
3	صعوبة ضبط سلوك المتعلمين أثناء العمل بالوضعية	*3.8*	*37.3*	*14.6*	*40.5*	*3.8*

4	ضعف تجاوب المتعلمين عند الاشتغال بالوضعية	8.9	31.6	16.5	38	5.1
5	لا يوضح منهاج المادة طريقة التدريس بالوضعية المشكلة	5.1	22.2	15.8	46.8	10.1
6	ليس ثمة دورات تدريبية كافية توجه الأستاذ (ة) إلى العمل بالوضعية المشكلة	2.5	13.3	7	61.4	15.8
7	لا توجد نماذج عملية يرجع إليها الأستاذ (ة) للاطلاع على كيفية العمل بالوضعية المشكلة	5.1	17.7	8.2	55.1	13.9

يستهدف هذا المحور تعرف الصعوبات التي يجدها الأساتذة والتي قد تمنعهم من اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس. بالنسبة للعبارة الأولى (وقت الحصة المقررة لا يساعد على العمل بالوضعية) أجاب 50% من المشاركين ب "أوافق" و11,4% ب "أوافق بشدة"، بالمقابل ردّ 19% منهم ب "لا أوافق" و9,5% "لا أوافق بشدة"، بينما ذكر 10,1 "محايد". وتبين هذه النتيجة أن أغلب الأساتذة يجدون في الوقت المخصص للحصة عائقا ومانعا من اعتماد الوضعية المشكلة، على اعتبار أنه غير كاف حتى لإرساء الموارد، فيما لا ترى البقية ذلك على اعتبار أن الوضعية المشكلة قد تساهم في ربح الوقت إذا تم توظيفها جيدا.

أما بالنسبة للعبارة الثانية (الاكتظاظ لا يساعد على العمل بالوضعية) أجاب 68.4 من المشاركين ب "أوافق" على اعتبار الاكتظاظ عائقا من عوائق اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس، وأجاب 12 أنهم يوافقون بشدة على ذلك، فيما لا يوافق 13.3 منهم، و3.2 منهم "لا يوافقون بشدة" والنسبة الباقية 3.2 عبرت ب "محايد". وهذه النتيجة تؤكد أن الاكتظاظ هو من أهم مشاكل المدرسة المغربية، ويعتبره المشاركون في الاستبيان من صعوبات اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس وأن نجاح التدريس بالوضعية المشكلة لا يتحقق إلا في ظل عدد معقول من المتعلمين، حتى يكون الجو مناسبا بين مجموعات الأقران للنقاش الهادئ والرصين لتحقيق الكفايات.

فيما يتعلق بالعبارة الثالثة (صعوبة ضبط سلوك المتعلمين أثناء العمل بالوضعية المشكلة) أجاب 40.5 بالموافقة على هذه العبارة، فيما قال 37.3 منهم "لا أوافق"، أما 14.6 من المشاركين فقد أجابوا بخيار: "محايد"، فيما بلغت نسبة الذين "لا يوافقون بشدة" 3.8، وهي نفسها نسبة الذين أجابوا ب "أوافق بشدة". ونفسر هذه النتيجة بالعبارة التي قبلها (الاكتظاظ لا يساعد على العمل بالوضعية) والتي رأى أغلب المشاركين أنها صحيحة، حيث أن ضبط سلوك المتعلمين كثيرا ما يرتبط بالاكتظاظ، كما أن

الوضعية المشكلة تتطلب تفاعلا بين المتعلمين أثناء العمل بالمجموعات، الشيء الذي قد يوثر على ضبط سلوكهم.

وأما ما يخص العبارة الرابعة (ضعف تجاوب المتعلمين عند الاشتغال بالوضعية)، فإن *38* من المشاركين أجابوا بـ "أوافق" و*31.6* أجابوا بـ "لا أوافق" و*16.5* عبروا عن حيادهم، وذكر *8.9* "لا أوافق بشدة" و*5.1* "أوافق بشدة". ويلاحظ أن ردود المشاركين شبه متوازنة فيما يخص هذه العبارة، حيث إن هناك انقسام واضح بين من يرى ضعف تجاوب المتعلمين أثناء العمل بالوضعية ومن لا يرى ذلك، وتعزى هذه النتيجة في تقديرنا إلى تنوع المواد الدراسية، فالوضعية المشكلة في المواد العلمية تختلف عنها في مواد العلوم الإنسانية واللغات، مما يودي إلى تجاوب مع الوضعية المشكلة هنا وضعف تجاوب هناك، زد على ذلك أسلوب الأساتذة في تقديم الوضعية وتدبير التعلمات، الذي قد يؤثر على تجاوب المتعلمين بالإيجاب أو السلب.

بالنسبة للعبارة الخامسة (لا يوضح منهاج المادة طريقة التدريس بالوضعية المشكلة) *46.8* أجابوا بـ "أوافق" و*22.2* قالوا "لا أوافق" بينما قال *15.8* منهم "محايد"، وقال *10.1* "أوافق بشدة" و*5.1* منهم ذكروا "لا أوافق بشدة". وتفسير ما ذهب إليه أغلب الأساتذة - أن منهاج المواد الدراسية التي يشرفون عليها لا توضح طريقة التدريس بالوضعية المشكلة- راجع الى استغراق بعض مناهج المواد في الشق النظري وإغفال الجوانب التطبيقية التي تساعد الأساتذة على فهم الوضعية المشكلة والعمل بها وتذليل مختلف الصعوبات التي قد تعترض اعتمادهم عليها في التدريس.

فيما يتعلق بالعبارة السادسة (ليس ثمة دورات تدريبية كافية توجه الأستاذ (ة) إلى العمل بالوضعية المشكلة) ذكر *61.4* "أوافق" و*15.8* ذكروا "أوافق بشدة" فيما لا يوافق على هذه العبارة 13,3، وذكر 2,5 منهم فقط "لا أوافق بشدة" و7 قالوا "محايد". وتعزى هذه النتيجة إلى واقع التكوين المستمر والأساس بالمغرب والتحديات والإكراهات التي تعوق تفعيله والاستفادة منه، حيث يشتكي الأساتذة عموما من عدم استفادتهم من تكوينات مهمة ووازنة في الميدان.

العبارة السابعة (لا توجد نماذج عملية يرجع إليها الأستاذ (ة) للاطلاع على كيفية العمل بالوضعية المشكلة) ذكر *55.1* من المشاركين "أوافق" و*13.9* "أوافق بشدة" فيما لا يوافق *17.7* و5,1 لا يوافقون بشدة. وقد ذهب *8.2* وقالوا "محايد". وتتفق هذه النتائج مع عبارات سابقة في هذا المحور مثل العبارة الخامسة التي تقول: (لا يوضح منهاج المادة طريقة التدريس بالوضعية المشكلة)، حيث إن المنهاج لا يركز على الشق التطبيقي، وبسبب مشاكل التكوين المستمر والأساس يجد الأساتذة أنفسهم مضطرين للبحث عن نماذج قد لا تكون بالضرورة جيدة ومناسبة.

المحور الثالث: سبل تجاوز صعوبات التدريس بالوضعية المشكلة

جدول (10): سبل تجاوز صعوبات التدريس بالوضعية المشكلة

الفقرة	العبارات	النسب المئوية %				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	الاهتمام بالتدريب على التدريس بالوضعيات المشكلة أثناء التكوين الأساس بمراكز التكوين	3.2	3.8	8.2	71.5	13.3
2	تخصيص دورات التكوين المستمر للتدريب على التدريس بالوضعية المشكلة	2.5	5.7	6.3	71.5	13.9
3	تعديل البرامج والمقررات حتى تنسجم مع مقتضيات الاشتغال بالوضعية المشكلة	1.9	3.8	10.8	65.2	18.4
4	تضمين المناهج والمقررات أمثلة تطبيقية للوضعيات المشكلة	1.9	6.3	8.9	64.6	18.4
5	تكثيف الزيارات الصفية للمفتشين لتتبع مدى العمل بالوضعية المشكلة وتأطيرها	6.3	18.4	22.2	46.8	6.3
6	تصميم وضعيات مشكلة موحدة لكل الدروس من قبل خبراء ومختصين تربويين	6.3	12	17.7	50.6	13.3
7	إلغاء العمل بالوضعية المشكلة جملة	26.6	30.4	27.2	12.7	3.2
8	الاكتفاء من الوضعية المشكلة بمستوى الاستشكال فقط (الانطلاق)	12	20.3	27.8	32.9	7

يهدف هذا المحور إلى معرفة سبل تجاوز صعوبات التدريس بالوضعية المشكلة من وجهة نظر الأساتذة المشاركين في الاستبيان. فيما يخص العبارة الأولى (الاهتمام بالتدريب على التدريس بالوضعيات المشكلة أثناء التكوين الأساس بمراكز التكوين) ذكر 71.5 من المستجوبين أنهم يوافقون على العبارة، و13.3 منهم قالوا "أوافق بشدة" بينما ذكر 3.8 "لا أوافق" و3,2 "لا أوافق بشدة" و8.2 عبروا عن خانة "محايد". وتعزى هذه النتائج إلى وعي الأساتذة بأهمية التكوين الأساس الذي يتلقاه الأساتذة المتدربون بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وأن تكوينات وازنة على هذا المستوى قد تحدث فارقا كبيرا وتعيد للوضعية المشكلة مكانتها في التدريس.

أما بالنسبة للعبارة الثانية في هذا المحور (تخصيص دورات التكوين المستمر للتدريب على التدريس بالوضعية المشكلة) فقد أكد *71.5* من المستجوبين أنهم موافقون على العبارة و*13.9* منهم موافقون بشدة، بينما بقيت النسب انقسمت بين غير موافق بشدة (*2.5*) وغير موافق (*5.7*) ومحايد (*6.3*). وتتوافق نتائج هذه العبارة مع العبارة السابقة (الاهتمام بالتدريب على التدريس بالوضعيات المشكلة أثناء التكوين الأساس بمراكز التكوين) حيث يظهر جليا تعطش الأساتذة لحضور تكوينات تساعدهم وتذلل الصعوبات التي يواجهونها أثناء تقديم الدروس باعتماد الوضعية المشكلة. وغير خاف أن تكوينات وازنة قد تقنع عددا من الأساتذة الذين لا يعتمدون الوضعية المشكلة في التدريس بالعدول عن رأيهم، وتبني هذه البيداغوجيا النشطة.

بخصوص العبارة الثالثة (تعديل البرامج والمقررات حتى تنسجم مع مقتضيات الاشتغال بالوضعية المشكلة) ذكر أغلب المستجوبين أنهم يوافقن (*65.2*) ويوافقون بشدة (*18.4*)، بالمقابل كانت نسب غير الموافقين ضعيفة فذكر (*1.9*) لا أوافق بشدة وقال (*3.8*) أوافق. والنسبة الباقية *10.8* أجابوا ب "محايد". وتعزى هذه النتيجة إلى أن عددا من أساتذة بعض المواد الدراسية لا يجدون الجدوى البيداغوجية من التدريس بالوضعية المشكلة، ويرون أنه ليس كل الدروس تحتاج إليها، وبالتالي فإن اللجوء إلى تعديل البرامج والمقررات حتى تنسجم مع الاشتغال بالوضعية المشكلة سيكون ذا فائدة، أحسن من ليِّ البرامج الحالية حتى تنسجم مع الوضعية المشكلة.

فيما يخص العبارة الرابعة (تضمين المناهج والمقررات أمثلة تطبيقية للوضعيات المشكلة) فقد اعتبر *64.6* من المشاركين العبارة من بين الحلول المقترحة وأجابوا ب "أوافق" وأكد *18.4* منهم ذلك حيث أجابوا ب "أوافق بشدة"، بالمقابل ذكر *6.3* "لا أوافق" و*1.9* "لا أوافق بشدة" و*8.9* منهم "محايد". وهذه النتائج تتفق مع نتائج العبارتين الخامسة (لا يوضح منهاج المادة طريقة التدريس بالوضعية المشكلة) والسابعة (لا توجد نماذج عملية يرجع إليها الأستاذ (ة) للاطلاع على كيفية العمل بالوضعية المشكلة) من المحور الثاني. فالأمثلة التطبيقية للوضعية المشكلة عندما تكون صادرة من جهات تربوية رسمية وخبيرة فإنها ستكون ذات جدوى بالنسبة للأساتذة حيث تشجعهم على اعتماد الوضعية المشكلة، وتفادي مختلف الصعوبات التي تعيق التدريس بها.

أما العبارة الخامسة (تكثيف الزيارات الصفية للمفتشين لتتبع مدى العمل بالوضعية المشكلة وتأطيرها) فقد أجاب *46.8* من المستجوبين ب "أوافق" ورد 6.3 منهم بخيار "أوافق بشدة" بالمقابل أجاب *18.4* بخيار "لا أوافق" و*6.3* بخيار "لا أوافق بشدة"، و*22.2* اختاروا خيار "محايد". أغلبية الأساتذة المشاركين في الاستبيان يرون أهمية الزيارات الصفية التوجيهية التتبعية، فتوجيهات المفتش التربوي لها

أثر بالغ في التشجيع على اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس، كما أن لها القدرة على توضيح كل ما أشكل على الأساتذة في هذا الميدان.

وعن عبارة (تصميم وضعيات مشكلة موحدة لكل الدروس من قبل خبراء ومختصين تربويين) فقد أجاب *50.6* بعبارة "أوافق" و13,3 عبروا عن "أوافق بشدة"، فيما أبدى *12* رفضهم بذكر "لا أوافق" و*6.3* قالوا "لا أوافق بشدة"، و*17.7* أجابوا "محايد". وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية تدخل الخبراء والمختصين في تصميم وضعيات موحدة، فكلما كان التعاون مع أهل الاختصاص كلما أدى ذلك إلى نجاح الدروس المعتمدة على بيداغوجيا الوضعية المشكلة، إضافة إلى التخفيف الذي قد يشعر به الأساتذة الذين يرون في إعداد وتصميم وضعيات مشكلة عبئا كبيرا.

أما العبارة السابعة (إلغاء العمل بالوضعية المشكلة جملة) فجاءت النتائج تأكيدية لأهمية الوضعية المشكلة في التدريس حيث رغم الصعوبات والتحديات التي ناقشها المحور الثاني، أحاب المشاركون *30.4* ب "لا أوافق" و*26.6* أجابوا بصيغة التشديد بعبارة "لا أوافق بشدة"، بالمقابل وافق على هذه العبارة *12.7* وبصيغة التشديد *3.2* منهم، و*27.2* منهم أجابوا ب "محايد". وتعزى هذه النتيجة إلى مكانة الوضعية المشكلة عند الأساتذة ووعيهم بأهميتها وفائدتها في اكتساب المتعلم للكفايات والمهارات والمعارف، باعتبارها تعطي معنى للتعلمات ووظيفة للمعرفة والمكتسبات.

وبالنسبة للعبارة الثامنة (الاكتفاء من الوضعية المشكلة بمستوى الاستشكال فقط (الانطلاق)) فقد أجاب *32.9* منهم بخيار "أوافق" و7 ردوا بخيار "أوافق بشدة" فيما *20.3* منهم أجابوا بـ"لا أوافق" و12 أجابوا بـ" لا أوافق بشدة"، و*27.8* منهم عبروا عن ردهم "محايد". وتعتبر الوضعية المشكلة كلا لا يتجزأ، فوضعية الانطلاق هي جزء من الوضعية المشكلة، والاقتصار عليها لا يفي بغرض التعلمات. وأما ما ذهب إليه عدد من الأساتذة المشاركون من الموافقة على الاكتفاء بمستوى الاستشكال فقد يعزى مذهبهم إلى الرغبة في ربح الوقت خصوصا في بعض المواد الدراسية التي يشتكي مدرسوها من طول المقررات وصعوبتها على المتعلمين.

ملخص نتائج الدراسة

- قلة استفادة الأستاذات والأساتذة من تكوينات حول الوضعية المشكلة وضعف التكوين المستمر عموما؛

- وعي الأستاذات والأساتذة بأهمية اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس؛

- وجود صعوبات لدى عدد من الأستاذات والأساتذة في كيفية التنزيل الديداكتيكي للوضعية المشكلة؛

- قلة اعتماد الأستاذات والأساتذة للوضعية المشكلة في التدريس؛

- ضعف تقويم المتعلمين والمتعلمات باعتماد الوضعية المشكلة؛

- ضعف اقتناع الأستاذات والأساتذة بالوضعيات المشكلة المقترحة في الكتاب المدرسي؛

- اعتبار ضيق وقت الحصص معيقا يعوق اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس؛

- يمثل الاكتظاظ أحد معيقات اعتماد الأستاذات والأساتذة للوضعية المشكلة في التدريس؛

- اعتماد الوضعية المشكلة قد ينعكس على سلوكات المتعلمين والمتعلمات بسبب تفاعلهم مع مجموعاتهم لإنجاز المهمات؛

- ضعف اهتمام مناهج المواد بالنماذج العملية لطريقة التدريس بالوضعية المشكلة؛

- التكوين الأساس والمستمر من أهم سبل اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس؛

- أهمية الزيارات الصفية للمفتشين التربويين في تتبع مدى العمل بالوضعية المشكلة وتأطيرها؛

توصيات الدراسة:

- الدعوة إلى المزيد من الاهتمام بالوضعية المشكلة في مراكز التكوين تنظيرا وتدريبا؛

- إعادة الاعتبار للتكوين المستمر، لإسهامه في جودة التعلمات الصفية؛

- تشجيع المزيد من البحوث والدراسات والندوات والمؤتمرات حول الوضعية المشكلة في التدريس؛

- تكثيف الزيارات الصفية للمفتشين التربويين لتتبع مدى العمل بالوضعية المشكلة وتأطيرها؛

- تضمين المناهج التربوية أمثلة تطبيقية لطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة؛

- تفعيل دور الأساتذة المصاحبين لمرافقة الأساتذة الجدد خلال بداية مشوارهم العملي؛

-تفعيل الدور الإعلامي وجعله في خدمة المنظومة التربوية بنقل تجارب ونماذج عملية حول الوضعية المشكلة على عدد من المنصات الإعلامية.

المراجع والمصادر

- بن بسعي ليندة، عميمور أمين، بشارف قادة. (2021). الوضعية المشكلة ومدى إدراجها في الكتاب المدرسي. مجلة بحث وتربية، المعهد الوطني للبحث في التربية. مجلد 11 (3).

- حاجي، فريد .*(2013)* .التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات .بدون طبعة. الجزائر: دار الحلزونية.

- دحان السعدية، فراجي نوار، توظيف الوضعية المشكلة في المواد الاجتماعية: نماذج تطبيقية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. مجلد 4 (2).

- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، (2009) مطلعة المعارف الجديدة، الطبعة الثانية، الرباط.

- سلامة، عادل أبو العز أحمد. الخريسات، سمير عبد سالم. صوافطة، وليد عبد الكريم. قطيط، غسان يوسف. (2009) طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- لالوش صليحة، (2022). الإطار المفاهيمي لوضعية مشكلة، مجلة ألف اللغة والإعلام والمجتمع، المجلد 9 (4).

- النشرة الإحصائية السنوية لجهة الشرق، (2021). المندوبية السامية للتخطيط.

- نعيم الشارف، بلقاسم دودو، علي سليماني. (2018). واقع التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 10 (5) الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- *Roegiers, Xavier. (2004). Une Pédagogie de l'intégration (éd. 2eme). Bruxelles: De Boeck Université.P:356.*

الوضعية المشكلة في درس الاجتماعيات بين البرامج والتوجيهات وإكراهات الممارسة الصفية

نماذج تطبيقية بالثانية إعدادي

د. يحي بولحية
أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الشرق بوجدة

ملخص البحث: يناقش هذا البحث دور الوضعية المشكلة كآلية بيداغوجية لتطوير التفكير النقدي والارتقاء بجودة التعلمات، خصوصا في مادة التاريخ بالتعليم الإعدادي. ينطلق من التأطير النظري للوضعية المشكلة، مع الإشارة إلى جذورها في الفكر التربوي الإسلامي من خلال نماذج كابن خلدون، ثم يتتبع تطور هذا المفهوم في إطار التحولات البيداغوجية العالمية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات. كما يتناول البحث حضور هذه الوضعية في الوثائق التربوية الرسمية المغربية، مع التأكيد على الحاجة إلى ممارسات تدريسية واعية تجعل المتعلم في صلب الفعل التعلمي. ويختتم بتحليل ديداكتيكي تطبيقي لوحدة "المغرب بين الانفتاح والانغلاق" من مقرر فضاء الاجتماعيات (الثانية إعدادي)، كاشفا عن ثغرات في توظيف الوضعية المشكلة ومقترحًا نموذجا عمليًا لتفعيلها.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة، بيداغوجيا الكفايات، التفكير النقدي، ديداكتيك الاجتماعيات، درس التاريخ، المقاربة بالكفايات، المنهاج الدراسي المغربي، سيرورة التعلم النشط.

مقدمة

أصبح الحديث عن الوضعية المشكلة محورا للنقاش، ولتعميق أوجه النظر حول الطرق والأساليب التربوية الناجعة، لتحقيق غايات التعلم في العديد من البلدان. وإذا كان تدبيرُ الوضعية المشكلة مرتبطا بسياق ثقافي وتنموي محدد (متمثلا في نقد بيداغوجيا الأهداف، والأخذ بمنطق الكفايات في المجتمع الأمريكي)، فإن فائدتها التعلمية متحققة عندما يرافق إنجازها مجموعةٌ من الشروط الذاتية والموضوعية.

وإذا كانت الوضعيةُ المشكلة بهذا المعنى الإيجابي، فإن حضورَها ضمن البرامج والتوجيهات وداخل متون الكتب المدرسية ضروريٌ وأساسي في الفعل التعليمي التعلمي. لكن ذلك لا يكفي، إذ يحتاج الأستاذ في تدبير الوضعية المشكلة إلى مجموعة من الدعامات، والرؤى المنهجية والتكوينات الأساسية، لدفع المتعلمين إلى الانخراط الواعي والإيجابي ضمن السيرورة التعليمية التعلمية الخاصة بالموضوع. من هنا تعترض الوضعية المشكلة مجموعة من العقبات الموضوعية تفرض ضرورة حلها وتطبيق مقتضياتها على الوجه الأمثل.

إشكالية البحث

يساعد تدبيرُ الوضعية المشكلة في درس التاريخ على تحقيق بعد الممارسة النقدية، والوصول بالمتعلمين إلى مراحل متقدمة من الفعل التعلمي الجيد والمفيد.

لكن كيف يتم ذلك؟ ما هي الطرق والأساليب التدريسية التي تمكن من النجاح في تدبير هذه الوضعية المشكلة درس التاريخ؟ ما العقبات التي تحول دون إنجاح ذلك؟ وهل تساعد متون الكتاب المدرسي (الإعدادي نموذجا) على تدبير الوضعية المشكلة.

منهج البحث

يأخذ البحث بالمنهج الاستقرائي للنصوص التاريخية والمقارنة بينها، لاستنتاج معالم توظيفها ضمن سياق الوضعية المشكلة.

مصطلح الدراسة

الوضعية المشكلة وضعية تعليمية تعلمية، أو وضعية ديداكتيكية تتضمن صعوبات ظاهرية لا يمكن للمتعلم تقديم حلول جاهزة لها. وهي، أيضا، وضعية يواجهها المتعلم، يشعر فيها أنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير، لا يملك عنه تصورا مسبقا، كما أن المتعلم يجهل الإجابة عن الموقف المشكل،

إلا أنه، مع ذلك، يشعر بحافز للبحث والتقصي قصد التوصل لحل المشكلة، وهو حافز يسهم فيه الأستاذ بدور محوري وأساسي.

عبر هذه الظاهرة تنتاب المتعلم حالةٌ من التوتر وعدم الاتزان. خلالها يمتلك الأستاذ، كمرشد ودليل، مفاتيح حل الوضعية بانتقاء الوضعية والتفصيل في عناصرها، واختيار الأسئلة المناسبة لتوجيه أفهام المتعلمين بأقصر السبل وأنفعها لإتمام عملية التعلم. من جهة أخرى قد تطرأ تحديات معرفية أثناء تدبير الوضعية المخطط لها، فتُثار أسئلة غير متوقعة تحتاج إلى تدبير آني وفعال للحفاظ على الوحدة الموضوعية المُراد تناولها.

مميزات الوضعية المشكلة

تتجلى أهمية تدبير الوضعية المشكلة في كونها تعزز الثقة بالذات، وتسهم في تنمية روح المبادرة وتحمل المسؤولية، كما أنها تدفع المتعلم إلى بناء معارفه باعتبارها نابعة من ذاتيته، وفي إطار مجموعة الفصل، حيث يدرك المتعلمُ طرائق التعلم لمجابهة المشاكل التي تصادفه في مناحي الحياة المختلفة. من جانب آخر تسهم الوضعية المشكلة في تطوير المتعلم لمعرفته وتنميتها وإثارة الدافعية لديه، وتحريك الرغبة في التعلم الذاتي في أفق تثمين الكفايات المكتسبة وإعطائها دلالة قيمية في واقع الحياة.

أما بالنسبة للمدرس فإن أجرأة الوضعية المشكلة يساهم في اكتساب الكفايات، وتنظيم الأهداف التعلمية، وبناء المعارف والمفاهيم... وتجاوز وضعية تخزين المعارف المكتسبة، إلى تطوير الأبعاد النقدية، حيث يتمكن المتعلمُ، بتوجيه من الأستاذ، من الاندماج في العالم المهني كعنصر فاعل وإيجابي، وكمواطن مساهم في الحقول المهنية المختلفة.

أولا: ابن خلدون وإشارات التفكير الإشكالي

نشير بداية إلى أن ملامح الوضعية المشكلة وبعض معانيها موجودة في تاريخ الممارسة التربوية العربية الإسلامية، ومن ذلك ما ذكره ابن خلدون، كشاهد عيان، على تدهور الممارسة التربوية بالمغرب خلال العصر المريني، فقد أشار إلى بعض معاني التراجع التربوي بالمغرب خلال العصر الوسيط، قائلا: "فاعلم أن سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد ينقطع عن أهل المغرب باختلال عمرانه وتناقص الدول فيه"[1]. وقيد حكمه هذا مستدركا: ".. انقطع التعليم من المغرب إلا قليلا كان في دولة الموحدين بمراكش"[2].

[1] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الواحد وافي، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الجزء الثالث، ص 1020.

[2] نفسه، ص 1020.

على أساس أن دولة الموحدين اهتمت بالتعليم وبتكوين طبقة الحفاظ؛ وفي عهدهم، تعددت المدارس ونبغ العديد من أعلام الفكر والطب والثقافة والبيان.

كانت حلقات العلم في مجملها، زمن ابن خلدون، تدور في محور المختصرات، ويجمل المقري انطباعاته حول المسألة بقوله: "ثم كلّ أهل هذه المائة عن حال من قبلهم: من حفظ المختصرات وشق الشروح، والأصول الكبار، فاقتصروا على حفظ ما قل حفظه، ونزر حظه، وأفنوا أعمارهم في حل لغوزه، وفهم رموزه، ولم يصلوا إلى رد ما فيه إلى أصوله بالتصحيح، فضلا عن معرفة الضعيف من ذلك والصحيح، بل هو حل مقفل، وفهم أمر مجمل، ومطالعة تقييدات زعموا أنها تستنهض النفوس.."[1] وهو نفس ما ذهب إليه ابن خلدون، عندما قال، إن "مما أضر بالناس في تحصيل العلم، والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، حينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها، ومراعاة طرقها ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور ولا بد من مرتبة التحصيل"[2].

وضمن نفس السياق، قال: "وبقيت فاس وسائر أقطار المغرب خلوا من حسن التعليم من لدن انقراض تعليم قرطبة والقيروان، ولم يتصل سند التعليم فيهم، فعسر عليهم حصول الملكة والحذق في العلوم"[3]. ويوضح مفسرا، "وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها"[4]. وبعد تحديد المفهوم ولوازمه، ينتقل إلى وصف الحال والمآل، "فتجد طالب العلم منهم، بعد ذهاب الكثير من أعمارهم، في ملازمة المجالس العلمية، سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون. وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم ولا تعليم"[5].

لا شك أن ابن خلدون أصدر حكمه النقدي من واقع تعليمي حقيقي، واقترح أسلوبا تربويا جديدا يؤسس للنقد، والمناظرة وفتق اللسان بالمحاورة؛ وهي مظان تربوية لا توجد إلا ضمن تدبير الوضعية المشكلة. ومن المعروف أن صاحب المقدمة اطلع على طرق التدريس كما كانت بمصر وبلاد الشام، حيث كانت السجالات العلمية والفكرية ممتدة وعميقة بين المذاهب الفقهية والعقدية والسياسية، وهو نفس

---

[1] أورده محمد المنوني، ورقات عن حضارة المرينيين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الثانية، 1996.ص 381.

[2] عبد الرحمن بن خلدون، مصدر سابق، ص 1240.

[3] نفسه، ص 1021.

[4] عبد الرحمان بن خلدون، مصدر سابق، ص 1021.

[5] نفسه، ص 1021.

ما اطلع عليه، من قبلُ، مؤسس الدولة الموحدية محمد بن تومرت، في رحلاته العلمية الطويلة نحو المشرق، حيث عاد مناظرا ومحاورا ومفحما للخصوم السياسيين.

تمثل ملاحظات ابن خلدون واقتراحاته التربوية محطة أساسية، تبين عمق الإشكال التعليمي، وعلاقته بأساليب التلقين التي سادت خلال العصر المريني بالمغرب، كما نؤكد على أن إثارة الأسئلة وفتق اللسان بالمحاورة، كما ذكرها ابن خلدون، تعد من أهم محاور الوضعية المشكلة، كما تتبناها اليوم العديد من الرؤى البيداغوجية والتعليمية.

ثانيا: سياق الوضعية المشكلة: تجاوز بيداغوجيا الأهداف والأخذ بالكفايات

لا يمكن إغفال السياق التاريخي الذي يفسر أخذ مجموعة من النظم التربوية بمطلب الوضعية المشكلة، باعتبارها فرعا أساسيا من بيداغوجيا الكفايات، فمن المعلوم أن المدرسة السلوكية الأمريكية (بيداغوجيا الأهداف) نشأت أساسا في أحضان المقاولة الصناعية، وإذا كانت أساليب الإنتاج الصناعي القائمة على أسلوب التايلوية[1] والفوردية قد ركز ت على تجزيئ مراحل العمل بتكليف العمال بإنجاز عمل محدد ومتكرر، فإن ذلك انتقل إلى الحقل التربوي، وفرض تقسيم أهداف التعلم إلى أبعاد معرفية وحس حر كية ووجدانية.

أنتج النظامُ الصناعي القديم وهندسة تقسيم العمل داخل المقاولات الصناعية مشاكلَ على مستوى الإنتاج، أثرت على الخاصيات السلوكية للعمال، حيث أصبحوا عبيدا للآلة الصناعية، وتسبب ذلك في تراجع الإنتاج والإنتاجية، ما دفع المهندسين الصناعيين إلى مراجعة أساليب الإنتاج في المقاولة الأمريكية، وإلى الانفتاح على التجارب الناجحة، خاصة في اليابان التي لم تأخذ بالنظام التايلوري والفوردي، ما جعلها تنخرط في تأسيس أسلوب جديد يقوم على تحفيز العمال وفتح نوافذ جديدة أمامهم للابتكار والإبداع. من هنا أصبحت المقاولة الصناعية تفضل الكفاءات المهنية التي تتسم بالابتكار

---

[1] الفوردية *Fordisme*: نمط إنتاجي اخترعه، سنة 1908، المهندس الصناعي الأمريكي هنري فورد (1863-1947م)، وهدف إلى مضاعفة الإنتاج والإنتاجية، ويقوم على أساس تقسيم العمل واعتماد أسلوب التسلسل الإنتاجي، والرفع من القدرة الشرائية للعمال.

- الطايلورية: تنسب إلى المهندس الأمريكي فريديريك تايلور (*Frederick Winslow Taylor (1856-1915*، وهي تنظيم عقلاني للعمل مقسم إلى مراحل أولية وبسيطة ومتكررة يقوم بها مجموعة من العمال المهرة. واستهدف من ذلك تحقيق إنتاجية أفضل بأقل جهد مبذول.

اهتم تايلور بنظريته هذه على الجوانب التالية:

- تحقيق مبدأ الكفاءة الإنتاجية، أي إنجاز المهام بأقل وقت وجهد وتكلفة وربط دخل الأفراد بمستوى إنتاجيتهم.
- الاعتماد في التجارب والبحوث العلمية على الدراسة والتحليل المعتمد على معلومات وبيانات صحيحة ودقيقة.
- تقسيم العمل والمسؤولية بين المديرين والأفراد.
- تدريب العاملين، وإيجاد أسلوب علمي لطريقة اختيارهم وتدريبهم وتطويرهم وتحسين أدائهم.
- الاعتماد على القانون، ومن خلاله يتم الانضباط في تأدية العمل.

والاختراع. وهي سمات لا يمكن أن تنمو وتتطور إلا في إطار نظام تعليمي وتربوي يقوم برعاية التفكير النقدي، وحل الوضعيات الإشكالية الصعبة والمعقدة.

ومثلما حدث بالنسبة لبيداغوجيا الأهداف، فقد انتقلتْ التحولات الصناعية إلى المجال التربوي، وأصبح الحديث عاليا عن الكفايات المهنية والتعليمية وتدبير الوضعيات المهنية لتحسين المردود البيداغوجي؛ ذلك بأن الكفايات تنمو وتتطور ضمن وضعيات تحفز على إعمال العقل والتفكير النقدي، ما جعل الاهتمام يتزايد بالوضعية المشكلة ضمن السياقات التربوية الجديدة.

في تقرير صدر عن اليونسكو، أشارت اللجنةُ الدولية للتعليم للقرن الحادي والعشرين إلى تزايد الإشكاليات المرتبطة بالتعليم؛ فمن المرجح، حسب التقرير، أن تتشكل خلال القرن الحادي والعشرين ثلاثُ اتجاهات رئيسة، وهي: التدويل والعولمة وانفجار المعرفة، والتطور المتسارع للتقنيات، وتداخل أدوار الحياة المجتمعية.[1]

واختتم التقرير بالإشارة إلى أن المدرسة يجب أن تزود الأجيالَ الشابة بنوعية خاصة من التعليم تسمح لها بمواجهة التحديات الجديدة بنجاح، وإلى أن تطويرَ الحكم النقدي وحل الوضعيات المشكلة أداةٌ أساسية لتحقيق هذه المبتغيات،[2]ما يستدعي ضرورةً أن تواكب البرامجُ والمناهجُ التربوية المستجدات المذكورةَ، لمنح المتعلمين الوسائل التي تمكنُّهم من الحفاظ على استقلاليتهم الشخصية وتكوينهم المعرفي والوجداني والسلوكي.

لم يعد تدبير الوضعيات المشكلة خاصا بكيانات تربوي محددة، بل تم تعميمها على عدد من البلدان بوسائل مختلفة، ومنها المنح والتمويلات الدولية، والشروط التي تلازمها من قبل اتباع وصفات الهيئات المالية الدولية العالمية.

من هنا أصبحنا نرى في الأدبيات التربوية المغربية معالم تدبير الوضعية المشكلة، من مدخل بيداغوجيا الكفايات وما يتعلق بها من اختيارات تدبيرية مختلفة.

ثالثا: الوضعية المشكلة في سياق التوجهات العامة والبرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات

نقرأ في خطاب الملك أن "الأمر لا يتعلق إذن في سياق الإصلاح المنشود بتغيير البرامج أو إضافة مواد وحذف أخرى، وإنما المطلوب هو التغيير الذي يمس نسق التكوين وأهدافه، وذلك بإضفاء دلالات

[1] *Marie-France Daniel; Richard Pallascio; Louise Lafortune; Monique Darveau Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire, Editeur Saint-Foy, Quebec, Presse universitaire du Quebec,2005, p.3.*

[2] *Ibid. p.3.*

جديدة على عمل المدرس، لقيامه برسالته النبيلة، فضلا عن تحويل المدرسة من فضاء يعتمد على شحن الذاكرة ومراكمة المعارف، إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي وتفعيل الذكاء، للانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل"[1].

وجب، إذن، أن تدخل المدرسة المغربية طورا جديدا، وتقطع مع السابق من طرق التدريس ومضامينه، بالشكل التي تجعل من التلميذ واعيا بدوره ومكانته التنموية، ومنخرطا في صيرورة التحدي التنموي. لكن كيف يمكن تحقيق ذلك؟ وما الوسائل التي تفيد للوصول إلى هذا المبتغى الوطني؟ باعتبار أن الفكر النقدي والانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل كفيلان بمنح المدرسة المغربية دورا جديدا، باعتبارها رافعة تنموية للقضايا الوطنية المسطرة.

ضمن هذا المنظور فالتغيير المنشود للمدرسة المغربية يستهدف: الانتقال بالتربية والتكوين من منطق التلقين والشحن إلى منطق التعلم وتنمية الحس النقدي، وبناء المشروع الشخصي، واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم والتكنولوجيات الرقمية..."[2] كما أكدت عليه الرؤية الاستراتيجية (2015-2030).

علاقة بالموضوع، وبغية تفعيل المنظور التربوي الجديد، تعمل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على تحقيق الأهداف الأساسية التالية، ومنها:

التشجيع والتحفيز على قيم النبوغ والتميز والابتكار في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها من خلال تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين وصقل الحس النقدي لديهم وتفعيل الذكاء وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار.[3] ولا شك أن تدبير الوضعية المشكلة يتطلب إعمال التفكير النقدي، من حيث كونه وسيلة لتجلية الغموض، وللمقارنة بين الأضداد للخروج بالاستنتاجات المناسبة والمفيدة.

نلاحظ أيضا أن التوجيهات التربوية خصت الموضوع أهمية كبيرة، حتى بالنسبة للمستويات الأولية، حيث نقرأ في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، أن من أهداف مجال التربية والتكوين التشجيعَ والتحفيزَ على قيم النبوغ والتميز والابتكار في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، من خلال تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين، وصقل الحس النقدي لديهم، وتفعيل

[1] خطاب جلالة الملك بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب 2012.

[2] رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ملخص، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، ص 5.

[3] قانون -إطار رقم *51.17* يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

الذكاء، وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار، وتمكينهم من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل[1]. وهي قضايا ترتبط بتدبير الوضعية المشكلة في مراحلها المختلفة وأشكالها المتباينة.

كما نقرأ أن من مهام المدرسة الوطنية الجديدة المنفتحة "الانتقالَ بالتربية والتكوين من منطق الشحن والتلقين إلى منطق التعلم والتعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس والمتعلمين فيما بينهم في إطار عملية قوامها التشبع بالمواطنة واكتساب المعارف والمهارات والقيم وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة...[2].

تحيلنا الملاحظات السالفة على وجود فكرة الوضعية المشكلة، كركن أساس لا يمكن إنكار دوره في تدبير الوضعيات التعليمية المختلفة.

قال سمنر *Sumner* إن "النقد هو امتحان واختبار جميع أنواع الفرضيات التي يتم تقديمها، بهدف القبول بها من أجل معرفة ما إذا كانت تتطابق مع الواقع أم لا...، من هنا فإن النقد يتأسس بفعل جهد وتخطيط من قبل المدرسين والمكونين؛ وبالتالي فهو عادة عقلية وقوة عقلية أيضا يتدخل في إنتاجها المخططون والمنفذون للأعمال التربوية.[3] ولا شك أن ذلك يمثل سياقا تبرز من خلاله التدابير الخاصة بالوضعية المشكلة، باعتبارها تتأسس على النقد والابتكار. كما أن تدبير هذه الأخيرة يحتاج إلى مدرسين متمكنين من قواعد التدبير التربوي الفاعل والإيجابي.

رابعا: الأستاذ ودوره في إثارة الوضعية المشكلة

للمدرس مكانةٌ محورية في بناء الوضعية المشكلة، وتنميتها وتطويرها، بإنجاز الوضعيات التعليمية وهندسة الممارسة الصفية، وحث الطلبة على النشاط والتفكير المبدع الخلاق، بدلا من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية تفكيرية، تسهم في انخراطه الواعي ومشاركته الفاعلة والإيجابية، أثناء التفسير والتركيب وممارسة الفعل النقدي، باعتباره مرحلة عليا في المعرفة الاستبصارية.

كما أن له دورا كبيرا في تنمية الفكر الناقد وتدبير الوضعية المشكلة من خلال ذلك، وحث الطلبة على النشاط والتفكير المبدع الخلاق، بدلا من الجمود والركود، وذلك من ثنايا وضع الطالب في مواقف

---

[1] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية، مديرية المناهج، يوليوز، 2021، ص 23.

[2] نفسه، ص 24.

[3] ريتشارد وبول وليندا ايلدر، التفكير النقدي كأداة لحل مشكلات العمل والحياة الخاصة، ترجمة عمرو سلام وأحمد حالي، *E.Kutub* الطبعة الأولى 2016، ص 286.

تعليمية تفكيرية، تؤدي الى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار[1]. وهي قضايا تسهم، بشكل كبير، في المساعدة على حل الوضعية المشكلة بأبعادها الديداكتيكية المختلفة.

يعد التفكير الناقد وتدبير الوضعية المشكلة، بمقتضى ذلك، أحد شروط جودة التعليم، إذ يسهما في تطوير قدرة الطلبة على الفهم والتخيل والحكم على الأشياء وقدرتهم على حل المشكلات[2]. وهي ملكات لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال سيرورة تكوينية وتربوية ذات أهداف محددة، ترتبط بالمنهاج الدراسي وبطبيعة المكونين.

إن الخطوة الأولى التي تجعل الفرد مفكرا ناقدا هي أن يعي أنه يجب أن يكون متشككا فيما يقرأ أو يسمع، وهذا يتطلب منه أن يكون ماهرا في التفكير الناقد، لذا عليه أن يتعلم خطوات المهارات وكأنه لاعب رياضي، ويعني ذلك ضرورة إرشاده عند بداية استخدامه التفكير الناقد أولا بأول.[3] ولا شك أن الوعي بذلك واتباع الخطوات والمهارات ذات العلاقة، لا يمكن تحقيقها إلا ضمن الأنشطة التربوية الصفية، وبحضور الأستاذ مخططا وموجها ودليلا ومقوما.

يشجع التفكير الناقد المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير، مثل حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة والأصالة في إنتاج الأفكار...والتحليل والتقييم، والاستنتاج، والبحث والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة[4].

يقرأ الأستاذُ ما ورد في التوجيهات الخاصة بمادة الاجتماعيات، في الجزء الخاص بوحدة التاريخ، من "أن التاريخ مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، وذلك بتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي، وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر، والتطلع إلى المستقبل، وتأهيله للمشاكل التي تواجهه"[5]. وأثناء الحديث عن الوظيفة الاجتماعية للمادة تمت الإشارة إلى أن التاريخ "يساهم في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي في قراءة الأحداث الاجتماعية، والتكوين العقلي لتحليل الوضعيات وتكوين الرأي"[6].

---

[1] نفسه، ص 31.

[2] محمد عبد الله الخوالدة، الخيال التاريخي والتفكير الناقد، الأردن، دار الخليج، 2017 ص 19.

[3] محمد عبد الله الخوالدة، مرجع سابق، ص 28.

[4] نفسه، ص 30.

[5] البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة الاجتماعيات الإعدادي، 2009، ص 11.

[6] نفسه، ص 11.

تتطلب هذه المعرفة إعمال العقل وشحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي، وذلك بالتأكيد على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها[1]. تشير النصوص التي أوردناها إلى أن للوضعية المشكلة آثارا واضحة المعالم على المستوى النظري، لكن هل في متون الكتاب المدرسي ما يشير إلى هذه المعاني، وكيفية تدبيرها داخل الفصل الدراسي.

علاقة بالموضوع، هل تم بناء مضامين الكتاب المدرسي (الاجتماعيات نموذجا) على أساس توظيف الوضعية المشكلة؟ أثناء الفحص والتحليل لا نجد أثرا ذا بال في الموضوع، من هنا نحاول أن نأخذ نموذجا نوضح من خلاله هذه الدلالات.

يسعى درس التاريخ، في مراحل التعليم المختلفة، إلى إثارة أسئلة عميقة تروم تقديم مشاريع إجابات حول مجموعة من القضايا ذات العلاقة بالحاضر وتحولاته السياسية والاجتماعية والاقتصادية، كما أن وظيفته النقدية والفكرية تجعل منه محورا أساسيا لتكوين متعلم واع بذاته، وبمحيطه وبتاريخه الراهن، وبإشكالاته المتعددة والعميقة.

لا يمكن لوظيفة التاريخ أن تؤدي دورها، إذن، إلا في إطار المنهاج المؤطر للمادة الذي يقوم على أساس التعريف، والتفسير والتركيب، وهي مراحل تفيد في تدبير الوضعية المشكلة وتثير الأسئلة التي تستدعي إعمال العقل وضوابط التفكير النقدي.

نقرأ في تصدير الكتاب المعني بالدراسة، ما يلي: يصدر هذا الكتاب الخاص بمواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة...، استجابة لما يقتضيه إصلاح المناهج التربوية، من رؤية جديدة للتأليف المدرسي، تتبنى مدخل الكفايات والقيم كاختيار بيداغوجي.

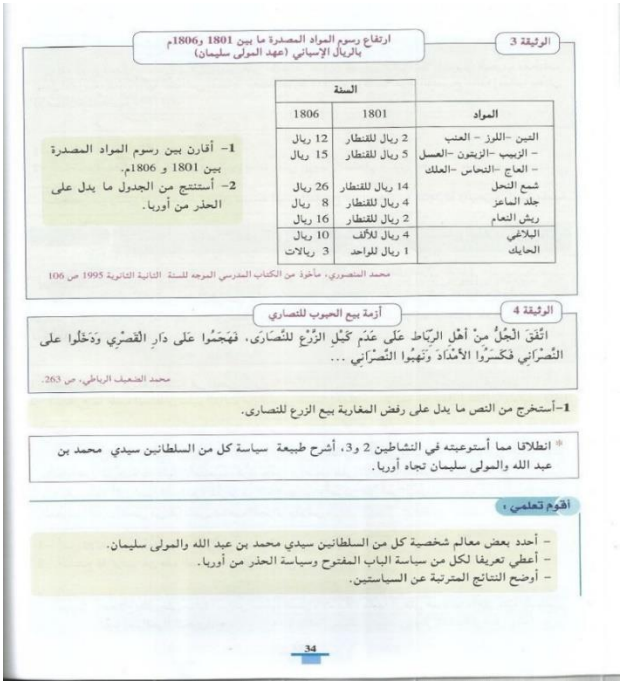
إذا كانت التوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات اهتمت بإعمال الفكر النقدي والرقي بالمتعلم إلى مرحلة الحكم وإبداء الرأي بخصوص أحداث تاريخية معينة، فإن بناء الوضعية المشكلة يسمح أجرأة ذلك وبتحقيق الأهداف التي يخطط لها الأستاذ في مراحل الدرس المختلفة.

ولا شك أن ذلك لا يؤدي دوره إلا في إطار وضعية ديداكتيكية تعصف بذهن المتعلمين، وتدفعهم إلى إثارة الإشكالات وتنظيمها، والبحث عن مخارج محتملة ومقبولة لها.

من هنا تمثل الوضعية المشكلة نموذجا ديداكتيكيا ملائما لقياس درجة انخراط المتعلم في سيرورة إنتاج المعرفة والمقارنة بين أضدادها وتركيب استنتاجاتها في المعرفة التاريخية، بشكل يجعل التعلم ذي معنى واستمرارية.

[1] نفسه، ص 11.

يمكن أجرأة ذلك، من خلال تدبير الأستاذ لوضعيات من هذه النوعية، بإثارة تناقضات موجودة في نصوص تاريخية معينة تحتاج إلى إعمال الفكر النقدي، وإلى توظيف خطوات المقاربة العلمية للوصول إلى مرحلة التوزان المعرفي.



الوثيقة 3

ارتفاع رسوم المواد المصدرة ما بين 1801 و1806م بالريال الإسباني (عهد المولى سليمان)

المواد	السنة 1801	السنة 1806
التين -الفرز - العنب - الزبيب -الزيتون -العسل - العاج -النحاس -الملك	2 ريال للقنطار 5 ريال للقنطار	12 ريال 15 ريال
شمع النحل	14 ريال للقنطار	26 ريال
جلد الماعز	4 ريال للقنطار	8 ريال
ريش النعام	2 ريال للقنطار	16 ريال
البلاغي	4 ريال للألف	10 ريال
الحايك	1 ريال للواحد	3 ريالات

1- أقارن بين رسوم المواد المصدرة بين 1801 و 1806م.
2- أستنتج من الجدول ما يدل على الحذر من أوربا.

محمد المنصوري، مأخوذ من الكتاب المدرسي المرجعة للسنة الثانية الثانوية 1995 ص 106

الوثيقة 4

أزمة بيع الحبوب للنصارى

اتَّفَقَ الجُلُّ مِنْ أَهْلِ الرِّبَاطِ عَلَى عَدَمِ كَيْلِ الزَّرْعِ لِلنَّصَارَى، فَهَجَمُوا عَلَى دَارِ القَصْرِي وَدَخَلُوا على النَّصْرَانِي فَكَسَّرُوا الأَمْدَادَ وَنَهَبُوا النَّصْرَانِي ...

محمد الضعيف الرباطي، ص 263.

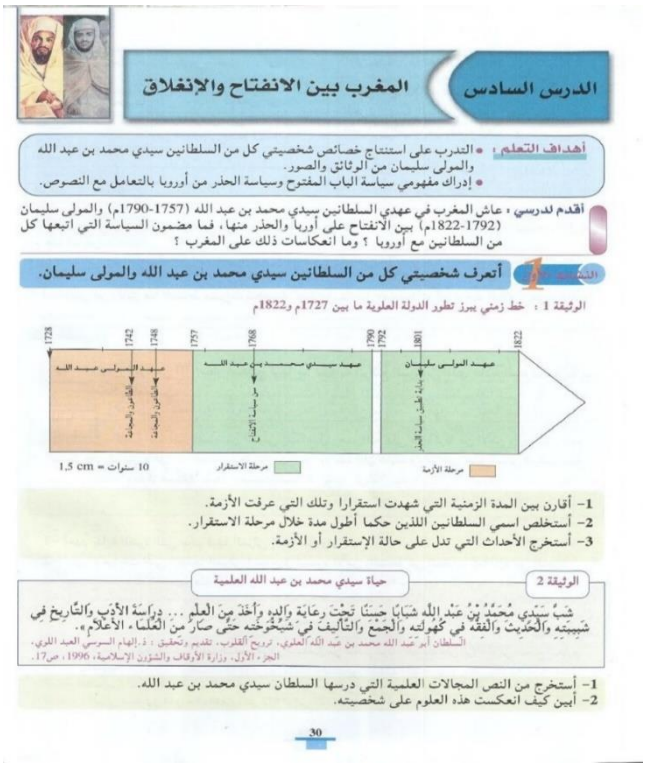
1- أستخرج من النص ما يدل على رفض المغاربة بيع الزرع للنصارى.

* انطلاقا مما أستوعبته في النشاطين 2 و3، أشرح طبيعة سياسة كل من السلطانين سيدي محمد بن عبد الله والمولى سليمان تجاه أوربا.

أقوم تعلمي :

- أحدد بعض معالم شخصية كل من السلطانين سيدي محمد بن عبد الله والمولى سليمان.
- أعطي تعريفا لكل من سياسة الباب المفتوح وسياسة الحذر من أوربا.
- أوضح النتائج المترتبة عن السياستين.

34



الدرس السادس

المغرب بين الانفتاح والإنغلاق

أهداف التعلم :
- التدرب على استنتاج خصائص شخصيتي كل من السلطانين سيدي محمد بن عبد الله والمولى سليمان من الوثائق والصور.
- إدراك مفهومي سياسة الباب المفتوح وسياسة الحذر من أوروبا بالتعامل مع النصوص.

أقدم لدرسي : عاش المغرب في عهدي السلطانين سيدي محمد بن عبد الله (1757-1790م) والمولى سليمان (1792-1822م) بين الانفتاح على أوربا والحذر منها، فما مضمون السياسة التي اتبعها كل من السلطانين مع أوروبا ؟ وما انعكاسات ذلك على المغرب ؟

النشاط 1 أتعرف شخصيتي كل من السلطانين سيدي محمد بن عبد الله والمولى سليمان.

الوثيقة 1 : خط زمني يبرز تطور الدولة العلوية ما بين 1727م و1822م

1- أقارن بين المدة الزمنية التي شهدت استقرارا وتلك التي عرفت الأزمة.
2- أستخلص اسمي السلطانين اللذين حكما أطول مدة خلال مرحلة الاستقرار.
3- أستخرج الأحداث التي تدل على حالة الإستقرار أو الأزمة.

الوثيقة 2 حياة سيدي محمد بن عبد الله العلمية

شَبَّ سَيِّدِي مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللهِ شَبَابًا حَسَنًا تَحْتَ رِعَايَةِ وَالِدِهِ وَأَخَذَ مِنَ العِلْمِ ... دِرَاسَةَ الأَدَبِ وَالتَّارِيخِ فِي شَبِيبَتِهِ وَالحَدِيثَ وَالفِقْهَ فِي كُهُولَتِهِ وَالجَمْعَ وَالتَّأْلِيفَ فِي شَيْخُوخَتِهِ حَتَّى صَارَ مِنَ العُلَمَاءِ الأَعْلَامِ.

السلطان أبو عبد الله محمد بن عبد الله العلوي، تاريخ القلوب، تقديم وتحقيق : د. إلهام السرسي العبد اللوي، الجزء الأول، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1996، ص17.

1- أستخرج من النص المجالات العلمية التي درسها السلطان سيدي محمد بن عبد الله.
2- أبين كيف انعكست هذه العلوم على شخصيته.

30

خامسا: نماذج للتحليل والتركيب

لا يمكن استثمار الوضعية المشكلة في بناء الدرس التاريخي بدون وجود إطار موضوعي وذاتي مناسب، ويمثل الأستاذ وطرائقه البيداغوجية ركنا مكينا في تدبير الوضعية المشكلة بإثارة الأسئلة وتلغيمها، وبتحقيق الجاذبية المعرفية من وراء بعثرة أجزائها في أفق جمع شتات الإجابات ضمن نسق بيداغوجي ومعرفي متزن ومتكامل. وهو ما يمكن تحقيقه من خلال مجموعة من الوحدات الدراسية ومنها درس المغرب بين الانفتاح والانغلاق، كما ورد في الدرس السادس من دروس كتاب، فضاء الاجتماعيات، الثانية إعدادي، طبعة 2015، نسخة منقحة. (ص: 30-34).

المغرب بين الانفتاح والانغلاق

أولا، ملاحظات أولية

يتبين من خلال الصفحة الأولى للوحدة الدراسية المبحوثة أن هناك خلطا وعدم دقة في صياغة العناوين، فإذا كان العنوان ورد بصيغة المغرب بين الانفتاح والانغلاق، فإن أهداف التعلم والعناوين الفرعية للدرس ومرحلة التقويم تتحدث عن سياسة الحذر والاحتراز. رغم ما يوجد من بون شاسع بين

المصطلحين المذكورين، ويمكن أن يحدث ذلك الارتباكَ المعرفي لدى المتعلمين.

من المعروف أن السلطة السياسية، زمن المولى سليمان، لم تمارس الانغلاق التجاري والسياسي إزاء الغرب ودوله الرأسمالية، ونتوفر على وثائق تاريخية متعددة تبين العلاقات التجارية الواسعة مع بريطانيا خاصة في منطقة جبل طارق، ما تسبب في توتر العلاقة مع الفرنسيين أعداء الإنجليز. من هنا وجب توحيد مصطلحات الدرس، تجنبا لأي التباس يُشوشُ على أذهان المتعلمين ويعقد مظان تدبير الوضعية المشكلة.

ثانيا: أهداف التعلم وإشكالية الوضعية المشكلة

تعد أهداف التعلم والتصريح بها من أهم ضوابط العقد الديداكتيكي، حيث يصرح بها الأستاذ، ويقرأها المتعلمون لمعرفة المطلوب منهم من الوحدة الدراسية. وتتجلى، من خلال النموذج المذكور، فيما يلي:

- التدرب على استنتاج خصائص شخصيتي كل من السلطانين سيدي محمد بن عبد الله من خلال الوثائق والصور.

- إدراك مفهومي سياسة الباب المفتوح وسياسة الحذر من أوربا بالتعامل مع النصوص.

لم ترد في أهداف التعلم، ولا في أسئلة التقويم كما هي مبينة في الوثيقة المرفقة، عبارات توحي أننا بصدد وضعية مشكلة، تستفز عقول المتعلمين، وتثير الفضول لديهم لمعرفة طبيعة التناقض الموجود بين السياستين، بقدر ما نحن أننا إزاء قضايا تركز على المقارنة والاستنتاج. وإن كنا نعرف أن الفترة، موضوع الدراسة، أثارت على المستوى التاريخي العديد من الإشكالات الخاصة بظروف الانقلاب الذي حدث في عهد المولى سليمان(1792-1822م)، وأخذه بسياسة تجارية جديدة، تناقض ما سبقها خلال عهد المولى محمد بن عبد الله. (1757-1790م).

وإذ أثير هذه الملاحظات، أود تبيين دور درس التاريخ في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم، والإسهام في إبداء موقفه البسيط من السياسات العمومية في تجلياتها العامة، وإقحامه في السيرورة التنموية، بإثارة الأسئلة وتقديم مشاريع إجابات حتى ولو كانت في مراحلها الجنينية، من خلال التخطيط الآتي:

وضعية المغرب التجارية في عهد السلطان سيدي محمد بن عبد الله	وضعية المغرب التجارية في عهد السلطان المولى سليمان
أن يدرك التلاميذ مفهوم سياسة الانفتاح من خلال وثائق. - أن يذكر التلاميذ التدابير والإجراءات التي ميزتها. الوضعية المشكلة تقتضي، تقديم المعلومات الأساسية التي جعلت السلطان سيدي محمد بن عبد الله يأخذ بسياسة الباب المفتوح: الوضع الداخلي وخصوصياته. الوضع الخارجي وتحدياته.	أن يتعرف التلميذ سياسة الاحتراز ويقارنها بالسياسة السابقة. - أن يعدد أهم التدابير التي رافقت هذا لنهج. الوضعية المشكلة تقتضي، تقديم المعلومات الأساسية التي جعلت السلطان المولى سليمان يأخذ بسياسة الاحتراز: الوضع الداخلي وتعقيداته. الوضع الخارجي وإكراهاته.
دور الأستاذ في تقديم الوضعية المشكلة الآتية: من خلال أسئلة محدد من قبيل:	**نصوص مساعدة في تدبير الوضعية المشكلة**
إثر الانتهاء من الوحدة الدراسية أو أثناءها أو خلال مرحلة التقويم التكويني، يمكن تنمية الوضع الإشكالي للدرس كحصيلة بيداغوجية وتقويمية عامة وممتدة، كالآتي: ألسنا أمام سياستين متناقضتين، سياسة الانفتاح وسياسة الاحتراز؟ ما السبب الذي دفع المولى سليمان إلى نهج سياسة الاحتراز؟ والتخلي عن سياسة الانفتاح؟ ستمكن الأسئلة من إحداث لا توازن معرفي لدى المتعلمين. يتم وضعهم إزاء إشكالية تحتاج إلى حل. يستدرج الأستاذ المتعلمين، اعتمادا على الأسناد وعلى أسلوب ديداكتيكي تدريجي، إلى مفاتيح تحقيق التوازن المعرفي بالربط بين مستجدا الوضع الدولي والإقليمي (حملة نابليون وتهديداته للمغرب) وأخذ المولى سليمان بسياسة الاحتراز. يستنتج المتعلمون، بعد التعرف على الظاهرة التاريخية، إحدى ركائز النهج التاريخي، وأقصد به تفسير الأحداث التاريخية انطلاقا من الأسناد المذكورة. يستطيع المتعلمون بعد مرحلة التفسير حل الإشكال الأولي، والوصول إلى مرحلة التوازن المعرفي.	ضرورة اعتماد نصوص من خارج الكتاب المدرسي توضح أسباب نهج سياسة الاحتراز. "لم يكن نابليون مطمئنا لسياسة المولى سليمان عندما أقدم هذا الأخير على خطوات، اعتبرتها فرنسا مهددة لمصالحها الاستراتيجية بالمنطقة، ومنها الامتيازات العديدة التي منحها المولى سليمان للإنجليز، وفي مقدمتها، السماح لهم بحرية التجارة عبر موانئ المغرب، ورفضه الاعتراف بجوزيف بونابرت ملكا على إسبانيا" *François Charles- roux et Jaques . Caillé. Missions diplomatiques françaises à Fés. Edition Larose. Paris. 1955. page:27* "أعلمت ملك المغرب، أنه في حالة رفضه تزويد سبتة بالمؤن، أو قيامه بأدنى محاولة للنيل من المصالح الفرنسية، فإنني سأجتاز إليه بجيش قوامه 200000 رجل.." *Page:* - Ibid *28.* "وأراد (نابليون) الخروج للمغرب وأتى بأجناس النصارى للبوغاز، وإلى طريفا والخزيرات وضع قنطرة من اللوح ليقطع عليها، ثم خاف من النكليز لأنه لم يتفق معه على ذلك." محمد الضعيف الرباطي، تاريخ الضعيف، تحقيق وتعليق وتقديم، الأستاذ أحمد العماري، دار المأثورات، الطبعة الأولى، 1986م، ص: 342.

الحصيلة والتركيب وتنمية الكفايات التعليمية

- يمنح درس التاريخ، كوعاء للفكر النقدي، مثالا متميزا لإثارة الوضعيات المشكلة، وتقديم حلول مناسبة لها.
- لا تتأسس المعرفة في الدرس التاريخي، بإغفال الأسناد والوثائق المختلفة، والمقارنة بينها والخروج باستنتاجات مناسبة لمقتضياتها.
- للأستاذ دور محوري في تكييف الوضعيات المشكلة وتهيئة المتعلمين للانخراط في حلها.
- يمكن الأستاذ المتعلمين من إبداء وجهات نظرهم المختلفة حول سياسة بلدهم، في مرحلة تاريخية محددة.
- يكون في مقدور المتعلمين، في إطار كفاية المادة، تفسير أي حدث تاريخي باتباع الخطوات اللازمة وباعتماد الأسناد والوثائق والمقارنة بينها لحل الإشكالات التاريخية المثارة.
- وجب إعادة هيكلة دورس التاريخ والجغرافيا بكيفية تمكن من توظيف أبعاد الوضعية المشكلة.

لائحة المراجع

- خطاب جلالة الملك بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب 2012.

- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ملخص، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية.

- قانون -إطار رقم *51.17* يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي .

- البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة الاجتماعيات الإعدادي 2009.

- المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية، مديرية المناهج، يوليوز،2021.

- بن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الواحد وافي، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الجزء الثالث.

- الخوالدة محمد عبد الله، الخيال التاريخي والتفكير الناقد، الأردن، دار الخليج، 2017.

- الرباطي محمد الضعيف، تاريخ الضعيف، تحقيق وتعليق وتقديم، الأستاذ أحمد العماري، دار المأثورات، الطبعة الأولى، 1986.

- المنوني محمد، ورقات عن حضارة المرينيين، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الثانية، 1996.

- وبول ريتشارد وليندا ايلدر، التفكير النقدي كأداة لحل مشكلات العمل والحياة الخاصة، ترجمة عمرو سلام وأحمد حالي، *E.Kutub* الطبعة الأولى 2016.

- Charles- roux François et Jaques Caillé. Missions diplomatiques françaises à Fés. Edition Larose. Paris. 1955.

دور الوضعية المشكلة في تعلم الجغرافيا المدرسية وتطور التمثلات المجالية

د. أنس أقصبي
مفتش منسق جهوي تخصص لمادة الاجتماعيات
بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس مكناس

ملخص البحث: تراهن وزارة التربية الوطنية في تنزيلها للإصلاح التربوي بالمدرسة المغربية 2015-2030، على تحقيق مدرسة ذات جودة للجميع تضمن تكافؤ الفرص، والرفع من مؤشرات النجاح، وإخراج المتعلم من تبعات تمثلات سلبية حول المدرسة عامة، ومن بين موادها الدراسية الجغرافيا خاصة، سيما وأن هذه الأخيرة دروسها نمطية وتخاطب ذاكرة المتعلم، وغدت مادة للغش، يفقد معها المتعلم أي حافزية للتعلم، لهذا فإن هذا البحث يسعى إلى الإجابة عن سؤال مركزي: إلى أي حد يمكن لتوظيف الوضعية المشكلة من تطوير تعلم الجغرافيا المدرسية والتمثلات المجالية بالتعليم الثانوي التأهيلي؟، ومنطلقا من فرضية مفادها **أن تبني التدريس بالوضعية المشكلة يشكل مدخلا ديداكتيكيا في تعلم الجغرافيا المدرسية وتطوير التمثلات المجالية.** وقد اعتمد البحث منهجا تجريبيا من خلال توظيف وضعية مشكلة مع عينة من تلاميذ قسم جدع مشترك علوم وتحليل تطور التمثلات المجالية لديهم، وذلك بمنهج كيفي.

الكلمات المفاتيح: الوضعية المشكلة، التمثلات المجالية، الجغرافيا المدرسية.

مقدمة عامة

يهدف تعليم وتعلم الجغرافيا إلى تيسير تفاعل المتعلم مع بيئته المحيطة به، وتحقيق الموازنة بين حاجات الإنسان والموارد المتاحة فيها، وتأهيله لتفسير كثير من المشكلات التي تهدد وجوده في هذه البيئة، وإتاحة المزيد من فرص البحث والإبداع والابتكار من أجل إيجاد حلول مناسبة لها. ولتحقيق ذلك يطالب عدد من المهتمين بتدريسية الجغرافيا بـ "**وضع المتعلم أمام وضعيات - مشاكل، تساعده على إيجاد دلالات للمعطى الجغرافي من خلال تساؤلات وفرضيات، وذلك بدعم التعلم الذاتي، للمساهمة في بناء معرفته الجغرافية**" [1].

وإذا كانت الوضعية المشكلة أداة ديداكتيكية فعالة في تجاوز العوائق من طرف جماعة القسم/الفصل، فـ "**إن رصد تمثلات المتعلمين وتحليلها وتحديد الهوة بينها وبين المعرفة العلمية السليمة، قصد الكشف عن العوائق الحاسمة التي تتضمنها، يعد أحد محطات هذه الاستراتيجية وأكثرمراحلها صعوبة**" [2] وعليه، فإن من بين المرتكزات الأساسية لتدريس وتعلم الجغرافيا، وفق المقاربة بالكفايات، تكمن في عدة عناصر رئيسية، لعل أهمها: الوضعية المشكلة، واستثمار التمثلات.

1- المرتكزات الأساسية لتدريس وتعلم الجغرافيا

1-1 الوضعية المشكلة

تعتبر الوضعية المشكلة من بين الوضعيات الديداكتيكية التي أصبحت تثير اهتمام الديداكتيكيين أثناء الحديث عن المقاربة بالكفايات، وذلك لكونها تشكل منطلقا لبناء المفاهيم من طرف المتعلم.

ويحاكي البعض دور المدرس بالدور الذي يقوم به المدرب، فهذا الأخير لا يعطي دروسا نظرية عديدة للاعبين، بل إنه يضع هؤلاء في وضعيات تفرض عليهم تحقيق هدف معين، أو حل مسألة ما، أو اتخاذ بعض القرارات. فنجد مثلا، لاعب كرة القدم أو المضرب لا يتدرب فقط من خلال المشاركة في المقابلات، بل عبر وضعيات يخلقها له المدرب. كذلك بالنسبة لميدان التربية، حيث يقتضي التعلم وضع المتعلم في مواجهة صعوبات نوعية ومدروسة، وقابلة للتجاوز من طرف المتعلم، مما يمكن هذا الأخير من الوعي بعوائقه وبالتالي اختراقها، وإحداث قطيعة مع تمثلاته الأولية العامية، وبناء معارف جديدة علمية... وهذا لن يتأتى إلا عبر وضع المتعلم **بشكل مستمرومكثف** في مواجهة مسائل أو مشكلات عديدة

---

[1] لخصاصي المصطفى،2017، "تدريس التاريخ والجغرافيا، المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية حقل الجغرافيا"، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص 194

[2] الفتي محمد، "الوضعية المشكلة منطلقات في البناء"، مجلة علوم التربية، ع 24، مارس 2003، الرباط، ص 126.

ومعقدة نسبيا وقابلة للتجاوز، والتي ينبغي أن تحرك مختلف إمكاناته المعرفية والوجدانية. ويعتبر فيليب ميريو *MEIRIEU Philippe* أنه عندما تقوم الذات المتعلمة بإنجاز مهمة تعلمية فعلية، فإنها تواجه عائقا، كما أنها تكون موجهة من لدن المهمة، حيث تركز اهتمامها عليها. كما أنها تخلق نقاشا داخل جماعة الفصل، مما تنجم عنه صراعات سوسيومعرفية أساسية، ذلك أن التعلم يحدث مع الآخرين وبهم، وذلك عبر التبادلات والمواجهات والشك في بعض التمثلات.

أ- مفهوم الوضعية المشكلة

يحيل مفهوم الوضعية المشكلة على الثورة التي أحدثها البيداغوجيون البنائيون والباحثون في مجال تدريسية مختلف المواد الدراسية، والذين أكدوا على أن مهمة المدرس تهتم أساسا بخلق وضعيات مشكلات ملائمة، تنمي احتمال حصول التعلم الذي يروم المدرس قيام المتعلمين به. "تجيب، بشكل عام، الوضعية المشكلة عن إشكال مطروح. وفي الإطار المدرسي، تطرح الوضعية المسألة ما أسماه دولانجفير وهوبير بالزحزحة البنائية... فغالبا ما يتم بناؤها على اعتبار أنها تتموضع داخل سلسلة مخطط لها للتعلم... ويكون فيها عدد أقل من المعطيات المشوشة مقارنة بالوضعية الحياتية"[1]

وإذا كان مفهوم الوضعية في السياق المدرسي يحيل على التفاعلات بين المدرس والمتعلم في إطار التعلم، فإنه عموما يتم تحديد المسألة من خلال ثلاث صفات، كما يقترح ذلك بواريي وبروليكس *1999*)[2]:

- **تنطلق المسألة من حاجة** التي تشكل محركا لعمل يجب مباشرته (تحد فكري - تطبيق مفهوم معين...)
- **بناء فرضيات والتحقق منها**، لتقليص الفارق بين الوضعية الموجودة والوضعية المرغوب فيها.
- **الطابع الذاتي والمرتبط بحل المسألة**، حيث تطرح الوضعية إشكالا للشخص الذي يتعين عليه فهم العمل المراد إنجازه وبناء استراتيجية لحل المسألة.

هناك مكونان يحددان الوضعية المشكلة، وهما: الوضعية من جهة، ويختزل إفهامها أساسا في موضوع وسياق، ومن جهة أخرى المشكلة، التي تعرف بشكل أساسي من خلال عائق ينبغي تجاوزه، وعمل يتعين إنجازه، ومعلومات ينبغي مفصلتها قصد إيجاد حل. ويعرفها كسافي روجي بالوضعيات التي ينظمها المدرس لجماعة الفصل قاطبة، في سياق تعلم جديد، أما راينال وريوني *Raynal, Rieunier*

---

[1] روجيرس كسافي، "التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات"، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، 2007م، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 18.

[2] نفسه، ص 13-14.

فيعرفها بـ "وضعية بيداغوجية موضوعة من قبل أخصائي في التربية، بهدف خلق فضاء تفكير وتحليل للتلاميذ حول مسألة يتعين حلها، أو حول عائق ينبغي تجاوزه، وتمكين المتعلمين من مفهمة تمثلات جديدة بخصوص موضوع محدد"[1].

يعرف فيليب ميريو الوضعية المشكلة بكونها "**وضعية ديداكتيكية يتعرض خلالها المتعلم إلى مهمة لا يمكن أداؤها إلا بتعلم محدد، هذا التعلم، الذي يبني حقيقة هدف الوضعية- المشكلة، ويسعى لإزالة العائق أثناء تحقيق المهمة**"، إنها "**وضعية للتعلم يُوضع فيها المتعلم أمام لغز (عائق) لا يمكن حله إلا بتعديل تمثلاته أو باكتساب كفاية كان يفتقدها**"[2] فهي "**طريقة في التعلم تحمل التلميذ على تحمل مسؤوليته في بناء التعلم، وهو يسعى لتجاوز العائق، وتفرض عليه أن يعبئ مكتسباته السابقة، أو يكتسب كفايات جديدة، وأن يدمج تعلماته بشكل تلقائي ومنظم بهدف إنجاز المهمة... فالاشتغال للكفاية إنما هو على الوضعية المشكلة**"[3].

ب - علاقة الوضعية -المشكلة بالكفايات

يوجد تداخل وتمازج كبيرين بين التدريس بالوضعية المشكلة، وبين الكفايات. إذ تعتبر الوضعية المشكلة الأرضية الخصبة والرهان الحقيقي لتحقيق الكفاية عند المتعلم. والكفاية وهي نظام من المعارف والمهارات العملية والمواقف الوجدانية يمكن التخطيط لها، وتنتهي بتأهيل المتعلم لتحسين مستويات تكيفه مع محيطه الذي يعيش فيه، ويتفاعل معه باستمرار، وتمكنه من تعبئة مختلف تلك المعارف والمهارات والمواقف المكتسبة سابقا، من أجل إيجاد حل أو حلول لمختلف المشكلات التي يفرزها محيطه، وبالتالي فإنه يصبح قادرا على حل مختلف المشاكل التي سيواجهها في الحياة العامة. من هنا كانت التدريس بالوضعية المشكلة من الطرق الفاعلة في إكساب الكفاية.

وتطرح الوضعية إشكالا "عندما نجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها. مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم "**كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال ما يعرف بالكفاية**"[4]

---

[1] نفسه ص 33

[2] *Meirieu Ph., 1989, « apprendre, oui, mais comment ? », Esf, Paris, Meirieu Ph., « apprendre, oui, mais comment ? », éd. ESF, Paris, cité in Chloé Guyard. La pédagogie par situation-problème. Education. 2017. ffdumas-01617468ff, HAL Id: dumas-01617468, p.10.*

[3] عروبي أحمد، 2007، "الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية لماذا؟ وكيف؟"، مجلة تربيتنا، عدد مزدوج 6 و7، ص 38.

[4] الدريج محمد، "الكفايات في التعليم"، منشورات رمسيس، 2000، الرباط، ص 20.

ويعتبر الباحث عروبي أحمد[1] أن طريقة التدريس بالوضعية المشكلة عموما تحيل على بيداغوجيا المشكلة، في مقابل "بيداغوجيا الجواب"، التي تنبني على اعتبار أن الدرس بمحتوياته وأهدافه عبارة عن جواب أو حل لمشكلة وقعت أو يفترض أن تقع، فيتلقى المتعلم الدرس / الجواب بحيث ينتظر أن يحل به مشكلة ما قد تواجهه في الواقع، الشيء الذي لا يمكن تحقيقه إلا بنسب ضعيفة جدا ومتوقفة على شروط خاصة. ومرد هذه الصعوبة إلى أن المتعلم اليوم يحتاج مرة أخرى إلى أن يتعلم كيف يعبئ الجواب المطلوب في الوقت المناسب بمعنى أن يكتسب الكفاية الضرورية.

وتكمن أهمية الوضعية المشكلة في العناصر التالية:

- إعداد المتعلم للحياة والواقع، حتى يتمكن من مواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالم اليوم،
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم، وإكسابه الثقة في النفس للتعبير عن مواقفه والإفصاح عن رأيه، دون الخوف من الوقوع في الخطأ،
- استفزاز المتعلم لأجل الإعراب عن تمثلاته ذات العلاقة بالمعرفة المدرسة،
- انسجامها مع منطق الاشتغال بالكفايات، حيث أن الاشتغال الوضعياتي (الوضعية المشكلة) ليس إلا وجها كيفيا من وجوه اشتغال المقاربة بالكفايات،
- تعتبر الوضعية المشكلة قالبا *matrice* يتم عبره التفكير حول العُدد الزمنية اللازمة، والتي من خلالها يتم تمرير درس أو بناء مفهوم ما.

ويسعى من خلال ذلك المدرس إلى تحفيز المتعلم وإعطاء معنى للتعلم من جهة، وينسجم مع المقاربة بالكفايات من جهة أخرى.

حسب آلان دولانجفيل (*Dalongeville.A*) هي "**وضعية تعليمية تساعد المتعلمين على الاستئناس بالمنهج التاريخي، عن طريق الاحتكاك بوجهات نظر مختلفة وبروايات مختلفة للأحداث من أجل تكوينهم على بعض المهارات الذهنية وتحقيق الأهداف التي يسطرها تدريس التاريخ، فهي تواجه المتعلمين بوضعية بحث يتطلب حلها تنشيط الصراعات السوسيوثقافية، بدلا من تلقين معارف جاهزة**"[2].

---

[1] عروبي أحمد، 2007، مرجع سابق، ص 38.

[2] *Dalongeville Alain, 2000, « Situations problèmes pour renseigner l'histoire au cycle 3», Hachette. Pédagogie pratique à l'école, Paris.*

وبعيدا عن كون الوضعية المشكلة إشكالية، أو مشكلة واقعية تحتاج إلى حل، تطرح الوضعية المشكلة مهمة محددة قابلة للإنجاز في ظل شروط معينة لا يمكن الاستجابة لها إلا إذا قام المتعلمون بتجاوز مجموعة من العوائق من خلال قيامهم بمجهود معرفي (بحث عن معلومات - تملك مهارة...) فهي إذن مكيفة مع المتعلمين لكي يتعلموا شيئا ما. "**فهي أداة بيداغوجية تقوم على أساس البناء الذاتي للمعرفة**"[1].

ت- خصائص الوضعية المشكلة

تتشكل الوضعية المشكلة من عنصرين أساسيين، هما: الدعامة أو السند أو الحامل ومن التعليمة التي تحدد المطلوب من المتعلم إنجازه. وتعطى له بشكل صريح، انطلاقا من الدعامة المعروضة. وبذلك للوضعية المشكلة عدة خصائص، لعل أبرزها:

- الوضعية المشكلة وضعية **دالة**، أي أن الوضعية ذات معنى بالنسبة للمتعلم، بمعنى أنها وضعية يربط معها علاقة وجدانية إيجابية، تجنده وتحفزه وتحركه للقيام بالمهمة.
- الوضعية المشكلة وضعية **سياقية**، باعتبارها مجموعة معلومات مسيقة، ويمكن أن تجد مصدرها في الحياة اليومية للمتعلم، وحياته المدرسية، وكذا حياته الثقافية.
- الوضعية المشكلة **ذات علاقة نفسية** سوسيوابستمولوجية بالمتعلم، فقد يستطيع متعلم ما أن يعطي معنى محددا داخل وضعية معينة، والعكس صحيح.

ومن بين خصائص الوضعية المشكلة - حسب أسطولفي *Astolfi*:

- "أنها منظمة حول اقتحام عقبة ما، وما على الفصل إلا تجاوزها حتى تكون قبل كل شيء معينة ومحددة.
- ينبغي أن تتيح مقاومة كافية تجعل المتعلم يعمل على استثمار معارفه المهيأة مسبقا، وكذا تمثلاته بشكل توجهه نحو بلورة أفكار جديدة." [2]

وارد لدى أكياس توفيق، 2016،"تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة بالثانوي الإعدادي: السنة الثالثة إعدادي نموذجا" بحث لنيل ماستر في علوم التربية، تحت إشراف الدكتور محمد صهود، كلية علوم التربية، الرباط، ص 9، (غير منشور).

[1] الميلي مصطفى، 2016، "المقاربة بالوضعية المشكل في تعلم الجغرافيا المدرسية"، مجلة المربي عدد 21، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ص 11.

[2] *Astolf J.P, 2015, «l'erreur, un outil pour enseigner», ESF, 12 éd, Paris, p.98.*

وارد لدى عمر بيشو يناير 2018 "في تجويد الوضعية المشكلة - الوضعية "الكيدية الإبراهيمية" نموذجا"، مجلة علوم التربية عدد 71، الرباط، ص 36.

2-1 استثمار تمثلات المتعلمين

أ- التمثلات المجالية والجغرافيا

لم يبدأ الاستثمار الديداكتيكي لتمثلات المتعلمين وإبراز دورها في تعزيز تدريسية الجغرافية إلا في ثمانينيات القرن الماضي، ومع ذلك أصبح يشكل أعمدة صلبة في مجال التفكير الديداكتيكي. وذلك بعد إنجاز العديد من الدراسات والأبحاث التي أبانت عن الأهمية الديداكتيكية لتمثلات المتعلمين وكيفية استثمارها، واعتبارها خطابا ضمنيا وصريحا يتضمن العديد من الدلالات والأبعاد الجغرافية والمجالية.

لقد ظل تدريس مادة الجغرافيا لمدة طويلة لا يهتم بالتمثلات، من خلال الانطباع السائد بعدم نجاعتها الديداكتيكية، وبهيمنة النظرة التقليدية لدى المدرسين الذين لازالوا يعتقدون بأن المتعلم صفحة بيضاء عليها أن تسطع بأنوار المدرس. فالمتعلم يأتي إلى الفصل وهو يحمل تمثلات قبلية مستقاة من الثقافة الأسرية، ومن ثقافة الأقران، ومن ثقافة وسائل الإعلام، والأنترنيت ووسائط التواصل الاجتماعي، بل وحتى من الثقافة الشعبية. إضافة إلى هذا قد يكون غالبية المدرسين يجهلون كون هذه التمثلات هي ترجمة للواقع وتعكس تصورا فرديا للظواهر والمواضيع الجغرافية والمجالية. وتثمن الباحثة البلجيكية "ميرين شوماخير" هذا التوجه قائلة: "**بأنه لا يمكن أن نفهم التنظيمات المجالية الجغرافية دون أن نفهم تمثلات التلاميذ لترابهم وتراب الآخرين**"[1]. ويعتبر "فرانسوا أوديجي" (*François Audigier*) أن "**التمثلات هي مسألة جد مهمة بالنسبة لديداكتيك الجغرافيا، لكونها تعد في نفس الوقت منتوجا وسيرورة، وتلعب دورا محددا في تطوير العملية التعليمية - التعلمية، إلا أنها ليست من المواضيع التي يمكن الإمساك بها بسهولة**" [2].

ومع ذلك تعترض بعض الصعوبات توظيف التمثلات في ديداكتيك الجغرافيا، فبعض المدرسين يشككون في قيمتها الديداكتيكية، والبعض الآخر غير مهتم بها باعتبارها مصدرا متعبا، والبعض الآخر يرفضها ويعتبرها "**موضة ديداكتيكية**"[3].

وإذا كانت التمثلات تشكل منظومة متجانسة من المعارف والتي يرتكز عليها الفرد من أجل اتخاذ القرارات ذات الطبيعة المجالية، فإنها تمثل كذلك منتوجا وسيرورة وديناميتها تشهد على المستوى الديداكتيكي، بأن المتعلم له موضوع للتعلم، ووضعية - إشكالية ينخرط فيها ومهمة ينجزها وحصيلة

---

[1] البرجاوي مولاي المصطفى،2009،"التمثلات: الماهية وتوظيفها الديداكتيكي في الجغرافيا"، المجلة المدرسية، العدد 16، ص 26.

[2] *Audigier François 1994, «des élèves, des villes représentations sociales et didactique», revue de géographie de Lyon, numéro spécial sur la didactique de la géographie 69/6, p.1.*

[3] *YVES André, 1994, «Du bon usage didactique des représentations spatiales», revue de géographie de Lyon, vol. 69 n°3, p.229.*

لمنتوجه. وهذا ما يفرض على المدرس الأخذ بعين الاعتبار هذه التمثلات من خلال فك رموز تساؤلات المتعلمين وإعطائها دلالات متعددة. وبالتالي يظل هدف التفكير الجغرافي هو الدفع بالمتعلمين إلى التفكير والاكتشاف وتحليل تمثلاتهم الخاصة مقارنة بتمثلات التلاميذ الآخرين حول موضوع جغرافي معين. وفي هذا الإطار يقول الأستاذ "محمد بلقيه" :"**إن الجغرافيا من هذا المنظور تقوم إذن على التمثلات - بمعنى بناء فردي واجتماعي لصورة وجهة للواقع - التي تسمح بطرق موضوع المكان، ليس في ذاته، وإنما بطرح مدلول الممارسات فيه، وما يتمخض عن هذه الممارسة من نتائج**"[1].

وبذلك يظل مفهوم التمثلات مفهوما غنيا في البحث الجغرافي وضروريا في تدريس الجغرافيا. وفي هذا الإطار يقول "دايفد"*David*:"**تستثمر التمثلات المجالية للمتعلمين، كمنظومة مرجعية لدعم المعارف المنقولة من طرف المدرس**"[2]، وإذا كانت الجغرافيا تنطلق من التمثلات المجالية للأفراد والجماعات من أجل استقصاء الممارسات والبنيات والتنظيمات المجالية، فإننا كما يقول "دينيس جودلي":" **في حاجة دائما لمعرفة ما يربطنا بهذا العالم الذي يحيط بنا، والذي يجب هيكلته وتدبيره، والتحكم فيه طبيعيا أو ذهنيا وتعريفه، وإيجاد الحلول للمشاكل التي يطرحها، ولهذا فإننا نصنع تمثلات**"[3]، لذلك فإن الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التمثلات "**يمكن أن يؤدي إلى تحول ابستمولوجي عميق في تدريس الجغرافيا**"[4].

ب - التدبير الديداكتيكي للتمثلات المجالية في درس الجغرافيا

يفرض تدبير تمثلات المتعلمين، ضبط الأدوات المنهجية الضرورية من أجل "**جمع التمثلات، ثم تحليل كيفية اشتغالها من أجل الوصول إلى فكرة المنظومة التفسيرية المتجانسة، ثم شرح درجة ملاءمتها الاجتماعية والمجالية، وأخيرا التساؤلات حول حدود التمثلات ومعرفة صحتها وذلك بمقابلتها أو مقارنتها بتمثلات أخرى، ويظهر أن مقابلة مختلف التمثلات حول نفس الموضوع يشكل عملا غنيا حيث يكشف عن مدى ملاءمتها وحدودها**"[5]

ويختلف مستوى تدبير التمثلات من وضعية تعلم لأخرى، حيث تبدو المقارنة بين تدبير بيداغوجي كلاسيكي، وبين تدبير تمثلات المتعلمين في وضعية-مشكلة مفيدا جدا:

---

[1] بلفقيه محمد، 2002، "الجغرافيا القول عنها والقول فيها المقومات الابستمولوجية"، دار نشر المعرفة، الطبعة الأولى، الرباط ص 761

[2] *André (Yves), 1994, op.cit, p.229.*

[3] *Ibid. p.230.*

[4] شهبون عبد الرحمن، 2013، "الموضوع الجغرافي بالتعليم الثانوي التأهيلي بين منظور الكتاب المدرسي وتمثلات المتعلمين نموذج: الجبل بالمغرب"، بحث تخرج من مركز تكوين مفتشي التعليم، تحت إشراف الدكتور امبارك الشيكر، الرباط، ص 49.

[5] نفسه، ص *49.*

الجدول رقم 1: مقارنة المستويات المختلفة لتدبير التمثلات في وضعية تعلم[1]

	وضعية "كلاسيكية"	وضعية-مشكلة
مفهوم التمثلات	-أخطاء، نقص، سهو أو نسيان، فروقات مع المعرفة العالمة. -فالمتعلم لم يتعلم، أو فهم بشكل سيء، المعلومات التي منحها إياه المدرس -تتعارض كذلك هذه التمثلات مع أهداف المدرس.	-أخطاء تعكس عوائق ابستمولوجية لفهم المتعلم الأفكار التي تم استقبالها. أحكام مسبقة، توظف في المعنى المشترك. -لهذه التمثلات وضعية تفسير وظيفي. -توجد هذه التمثلات كذلك في قلب أهداف المدرس.
التدبير البيداغوجي	**المعلومات**: ملء الفراغات أو النواقص. المعلومات بارعة وتطبيقية (أشغال تطبيقية). **التحفيز والاهتمام**: دعوة المدرس لممارسات اجتماعية في الجغرافيا "من الأسفل" (الانزياح الحضري، مقاربة إدراكية للمجال) **التصديق:** تقويم تكويني قبل / بعد التعلم التلقيني.	**المتعلم الابستمولوجي:** ما هي القيمة الابستمولوجية لما أتعلم؟ (الدلالة) **التحفيز واهتمام المتعلم:**(التعبير) أي مشكل أطرحه على نفسي؟ **المعنى الممنوح للتعلم من طرف المتعلم**: أية قيمة اجتماعية لما أتعلم؟ (المرجعية) أية ممارسات اجتماعية للمرجعية؟
المشكل	**حل مشكل:** وضعية إشكالية، **مثال**: دراسة حالة توضيحية، -المتعلم فاعل اجتماعي مستقبلي حيث يتوجه المدرس لمشكل قصد حله. -المدرس أيضا فاعل اجتماعي.	**بناء مشكل:** وضعية –مشكلة، عبر مواجهة التمثلات- العوائق، **مثال**: دراسة حالة بمواجهة نماذج عامة. -المتعلم هنا والآن فاعل اجتماعي في المدينة. -المدرس هو أيضا فاعل اجتماعي، مواطن.

وقد استطاعت الباحثة **آن لورو** (*LE ROUX A*) من خلال الكتاب الهام الذي نسقت أعماله، أن تلخص خمس معلمات، ترصد من خلالها "حالة المشكل" في وضعيات تعليمية تعلمية مختلفة، مرتبة حسب درجة غناها وتعقيدها الديداكتيكي تزايديا. وقد تم تصنيفها اعتمادا على مؤشرات دالة على

[1] *LE Roux A. 2004, « enseigner l'histoire-géographie par le problème ? », Harmattan, Paris. p.80.*

المشكل (حالة المعرفة العلمية - دور المدرس - نوع المشكل - طبيعة الوضعية التعليمية التعلمية - نوع التقويم).

سيتوقف البحث هنا، عند معلمة أساسية لها ارتباط بإشكالية البحث، وهي المعلمة الخامسة المتعلقة بوضعية مشكلة، والتي تعتبرها الأكثر غنى والأكثر صعوبة من حيث التطبيق.

جسدت الباحثة المعلمات جميعها في خطاطات متشابهة من العناصر المكونة، تربط بينها أسهم تعكس التأثير الذي تمارسه هذه المكونات، فعند غياب الأسهم، فإنه لا توجد روابط بينها، وعند وجود روابط يكون السهم رقيقا، وعندما تصبح الروابط قوية يكون السهم سميكا.

على يسار الخطاطات، تم وضع تعليق يحاول توضيح المعنى البيداغوجي والديداكتيكي لاختيار هذا النوع من المعلمات، مع بعض التدقيقات والملاحظات، خاصة وجود إمكانية التطبيق لحل المشكل في الفصل.

أما على اليمين، "فقد تم استعارة المعايير الثلاثة من مقال فابر ميشيل *Fabre M.*1998، الذي اقترح أداة تحليل سيرورة التعليم - التعلم عبر:

الدلالة *signification* (هل الذي أعلمه للمتعلمين صالح، صحيح، ملائم، من وجهة نظر المعرفة العالمة)،

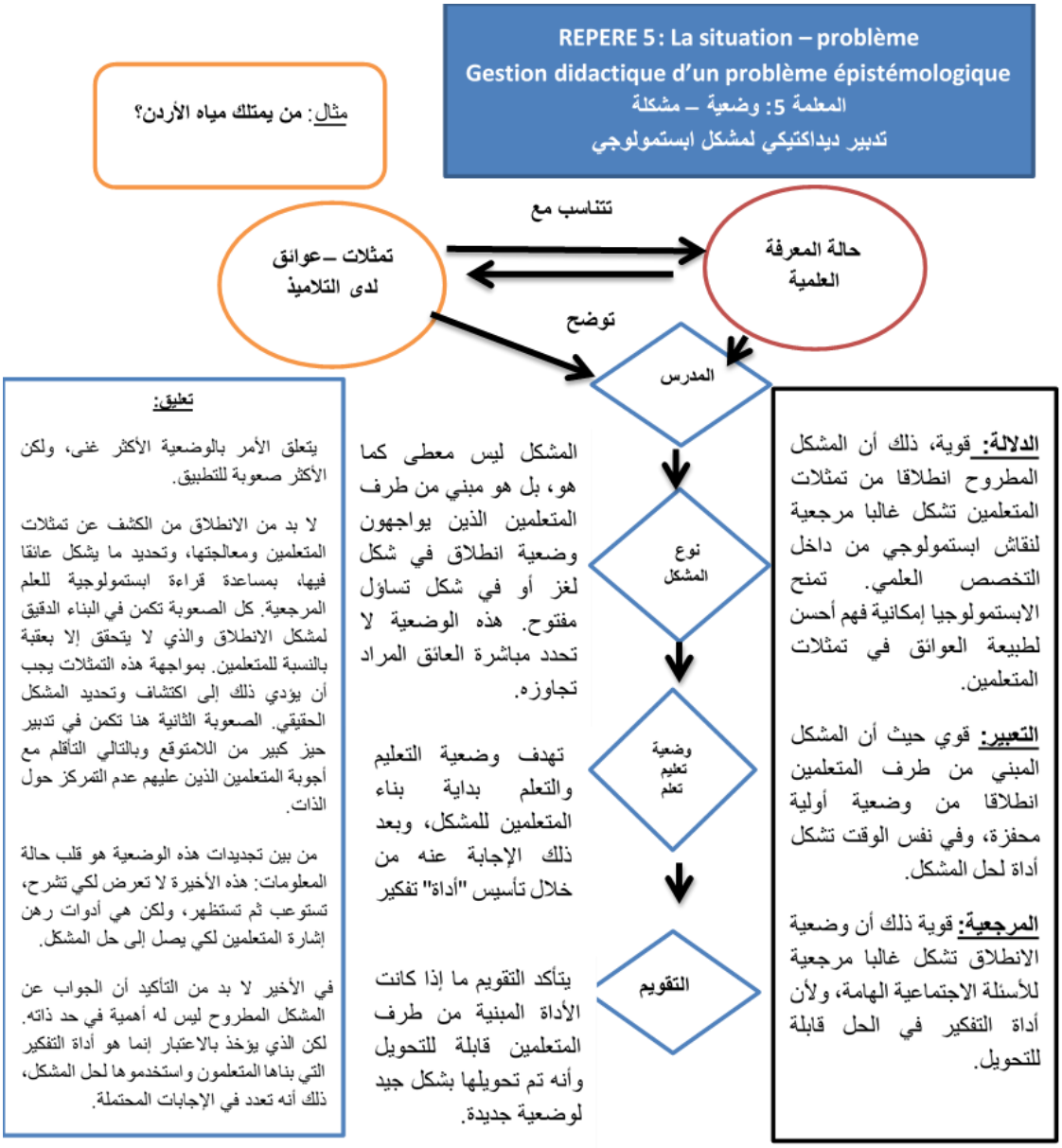
التعبير *Expression* **أو التمظهرات**، (هل ما أقوم به من أجل المتعلمين محفز لهم ويثير اهتمامهم؟)

المرجعية *Référence* (هل ما أعلمه للمتعلمين له ارتباط بالواقع خارج المدرسة؟ هل ما أعلمه للمتعلمين له فائدة على المستوى الاجتماعي؟" [1].

ومن خلال الخطاطة التالية، تبدو المعلمة الخامسة أكثر قدرة على إبراز التمثلات المجالية لدى المتعلمين في موضوع جغرافي ما، وتعطي دلالة للتعلمات، كما تساهم في تنميتها للقدرة على التعبير، وتحيل في نفس الوقت على مرجعيات معرفية واسعة.

[1] *Ibid. p.73.*

الشكل رقم 1: المعلمة 5 وضعية مشكلة تدبير ديداكتيكي لمشكل ابستمولوجي[1]



خلاصات نظرية

يهدف تعليم وتعلم الجغرافيا إلى تيسير تفاعل المتعلم مع بيئته المحيطة به، وتحقيق الموازنة بين حاجات الإنسان والموارد المتاحة فيها، وتأهيله لتفسير كثير من المشكلات التي تهدد وجوده في هذه البيئة، وإتاحة المزيد من فرص البحث والإبداع والابتكار من أجل إيجاد حلول مناسبة لها.

[1] *Ibid. p.78.*

وقد ركز البحث على ثلاث مرتكزات أساسية لتدريس وتعلم الجغرافيا وفق المقاربة بالكفايات، أولها أشكلة معرفة الجغرافية المدرسية، والتي تتركب من تقاطعات بين المشكلات الأكاديمية، والمشكلات ذات الطابع الفردي، والمشكلات ذات الاجتماعي، والغرض منها إضفاء معنى للتعلمات. ثانيها، اعتماد الوضعية المشكلة التي أضحت تثير اهتمام الديداكتيكيين لارتباطها الوثيق بالمقاربة بالكفايات، وهي تحفز المتعلم على إعطاء معنى للتعلم. ثالثها، استثمار تمثلات المتعلمين والاهتمام بتصوراتهم لقضايا المجال، والمضي بها نحو معرفة أكثر علمية.

غير أن واقع الممارسة الفصلية في درس الجغرافيا اليوم، نجده يركز على المدرس ومختلف مبادراته من تقويم تشخيصي، ومباشرة أنشطة تعلمية، واستثمار دعامات ديداكتيكية معظمها مأخوذ من الكتاب المدرسي، وإن توفر الوقت يمكن أن يقوم المدرس بتقويم تكويني حول ما تم تداوله، أما الطريقة فلا تخرج عن اعتماد طريقة حوارية، وهي طريقة جد مهذبة لوصف استئثار المدرس بالكلمة والسؤال والإملاء وتحديد الجزاء أو العقاب، بينما يتوارى المتعلم فلا نكاد نرى له حسا ولا همسا ولا حضورا ولا مبادرات ولا أفعالا إلا ما كان استجابة لما يأمر به المدرس.

لعل هذا الوصف يتطابق مع ما ذهب إليه الباحث عبد الرحيم الضاقية حينما قال: "إن الوضعية السائدة في الفصول الدراسية في مادة الاجتماعيات عامة والجغرافيا خاصة هي أن الأستاذ هو المسؤول عن الدرس: يبدأ بتصوره ثم بالبحث عن المعرفة ثم تحضير الجذاذة ثم تقديمه على طبق من ذهب لجماعة القسم. أي أن الدرس مهيأ للتلميذ وله كامل الصلاحية في الانخراط من عدمه حسب اهتماماته، مع أن المدرس عمليا لا يحتاج للمعرفة المقدمة للتلميذ، فقد تلقاها سابقا في مستوى الثانوي أو الجامعي".[1]

على نفس المنوال كتب الباحث امحمد زكور، أن البارادیغم ثنائي القطب (قطب التربية العامة وقطب التربية الخاصة)، ساهم في بلورة وتدبير الشأن الديداكتيكي. وقد انحصرت معالجة التربية الخاصة لقضايا تلقين مادة من المواد الدراسية المقررة ضمن برنامج في أسلاك التعليم، تتم في "شكل عروض معرفية تقدم فيها للمدرس إرشادات حول مقدمة الدرس وانتقاء "محتواه" و"تصميمه" واستعمال "الوسائل البيداغوجية" وتحسين "الأداء البيداغوجي" والخلاصة مع العناية بما "ينقله التلميذ"[2]. فهل تغير واقع الممارسة حقا؟

---

[1] الضاقية عبد الرحيم، 2017، "درس الاجتماعيات من التخطيط إلى التنفيذ"، مؤسسة آفاق، مراكش، ص 58.

[2] *Zgor M., 1974, «Essai d'analyse de l'enseignement de la géographie au niveau secondaire du Maroc à travers les rapports d'inspection», université de Montréal, p.194.*

قد لا يجد الباحث كثير عناء ليقول إن الممارسة الصفية في درس الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، درس تقليدي منذ السبعينات كما وصفها الباحث امحمد زكور، ولم يتغير الأمر مع الباحث عبد الرحيم الضاقية، ولا يبدو أنها قد تغيرت في حالة استقراء تقارير الزيارة الصفية في الدراسة الميدانية، فدرس الجغرافيا تقليدي في جبة مدرسة "حديثة"، فدار لقمان لا زالت على حالها.

2- تطوير التمثلات المجالية من خلال توظيف الوضعية المشكلة في درس الجغرافيا

سعيا إلى تجاوز الممارسة الصفية التقليدية، وإدماج التمثلات المجالية ذات الأهمية البالغة في علم الجغرافيا عامة، وتدريس الجغرافيا على الخصوص، واستحضارا للتقاطعات والتكامل المعرفي بين الجغرافيا وعلوم إنسانية أخرى لها تأثير في المتطلبات البيداغوجية للتدريس، وتقارب موضوعه وتقرب المعني به للمدرس، ومن أجل إعطاء دينامية وآفاق جديدتين لتدريس الجغرافيا خاصة توظيف الوضعية المشكلة، يبدو أن درس الجغرافيا في حاجة إلى الأخذ بالاعتبار للتمثلات المجالية فردية أو جماعية باعتبارها من الشروط اللازمة لملاءمة ومصداقية المعرفة الجغرافية. ولأجل ذلك كله، سيتم إعداد سيناريو بيداغوجي بهدف تطوير التمثلات المجالية لدى المتعلمين في درس الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي، ويتم تطبيقه على قسم من مستوى جدع المشترك. يوظف خلاله وضعية مشكلة تتماشى والمنهاج الدراسي الحالي بالمدرسة المغربية.

2-1 منهجية إعداد السيناريو البيداغوجي وظروف تمريره

أ- تحديدات منهجية لا بد منها

- **تدقيق مفهوم السيناريو البيداغوجي**

يعرف معجم علوم التربية والديداكتيك مصطلح السيناريو، على أنه "تقنية من تقنيات الابتكار والتعبير، تتطلب من المتعلم تخيل وتصور سيناريو أحداث وصياغة موضوع حولها".[1] فهو خطةٌ وصفية تفصيلية، مكتوبة في تسلسل، تجمع بين الصورة والصوت والحركة، في تدبير الأنشطة، وتخطيط التعلمات، يتولَّى المخرج (المدرس) تنفيذَها وتقويمها. ويشيرُ مفهوم السيناريو البيداغوجي إلى مختلف الخطوات والإجراءات والتدابير الديداكتيكية والبيداغوجية المتخذة لضبط العملية التعليمية التعلُّمية، يكون فيها المتعلِّم نشِطًا فعَّالاً منتجًا، ويَستثمر المدرِّس لصناعة السيناريو مختلف المعينات والمداخل التي يقتضيها السياق التربوي، ويجعلها رافدًا للتعلُّم الذاتي، ويكون السيناريو محدِّدًا

[1] غريب عبد الكريم وآخرون، 1998، "معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 290.

للتفاصيل وعناصر العملية؛ إنه نوعٌ من النقل المعرفي من المعرفة المدرَّسة إلى المعرفة المقدَّمة للمتعلِّم الخاص، أخذًا بعين الاعتبار الفوارقَ الفردية ومبادئ الفعالية.

يعتبر السيناريو البيداغوجي "نتاج سيرورة تصميم مجموعة مترابطة من الأنشطة التعلمية موزعة حسب الزمن ونتاجها هو النشاط التعلمي. وكما هو الشأن بالنسبة للشريط السينمائي، فهو مكون من مجموعة مقاطع، يحتوي السيناريو على الأهداف التعلمية، جدول الأنشطة التعلمية، بعض الموارد والأدوات، وصف لمهام المتعلمين، شروط التقويم...." [1]

- **لماذا الاشتغال على ملف: "الكوارث البيئية"؟**

إن الاشتغال على ملف الكوارث البيئية، يضعنا أمام وضعية جد غنية، فهي وضعية مشكلة من المستوى الخامس حسب معلمات آن لورو .*LEROUX A*، فهي وضعية مشكلة قوية الدلالة، حيث ينطلق المشكل من تمثلات المتعلمين، ويرتكز على نقاش معرفي ووجداني، مما يسمح بمعرفة طبيعة تمثلات المتعلمين، كما أن الملف يوفر إمكانيات تعبيرية قوية، ويتم الإفصاح عنه عن طريق لوحة تحسيسية أصيلة حول الموضوع.

ويعتبر الملف أيضا من النماذج "التي تفتح المجال أمام المشاركة النشيطة للمتعلم في بناء تعلماته، وتيسر له فرص التعلم الذاتي والانفتاح على المحيط" [2]... وهو من أدوات العمل الأساس التي تتيح أمام المتعلم فرصة للبحث الميداني، وإحدى وسائل التعلم والتثقيف الذاتي.

وتهدف الملفات إلى تحقيق عدة أهداف من بينهاّ:

- تحفيز المتعلم على البحث واكتساب المبادئ الضرورية لذلك خاصة البحث الميداني من خلال الاتصال بالواقع المعيش.
- إكساب المتعلم القدرة على التخطيط والتنظيم.
- إذكاء روح المبادرة لديه.

---

[1] *Daele, A., Brassard, C., Esnault, L., O'Donoghue, M., Uyttebrouck, E. & Zeiliger, R. (2002). Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication. Recre@sup project report, SOCRATES-MINERVA.*
[Online Apr 27 2006 http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf], p.5.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي - قطاع التربية الوطنية - مديرية المناهج، أبريل 2006، "المستجدات التربوية بالسنة الأولى من سلك البكالوريا جزأ - أ -، التاريخ والجغرافيا، ص 105.

-تنمية القدرة على التواصل من خلال الاتصال بالأشخاص الذين يمكن الاستفادة من خبرتهم حول موضوع الملف.

-توفير إطار لتظافر جهود المتعلمين من أجل تحقيق إنجاز معين.

-إتاحة الفرصة أمام المتعلم للمساهمة في بناء المعرفة.[1]

- **لماذا حرائق الغابات؟**

استأثر موضوع البيئة باهتمام الباحثين من مختلف التخصصات، وتعالت أصوات العلماء والباحثين من مختلف مناطق العالم، لإعادة الاعتبار للبعد البيئي في المشاريع الاقتصادية والاجتماعية والسياسات العامة الوطنية، والإقليمية والقارية والعالمية. وغدا مطلب تحقيق التنمية المستدامة يعكس فكرا مواطناتيا عالميا، من حيث توزيع خيرات الأرض دون التفريط في حقوق الأجيال القادمة. وانخرطت الجغرافيا المدرسية في بلورة خطاب تربوي يستدمج أبعاد التنمية المستدامة، بشكل يجعل المتعلم فاعلا اجتماعيا ومواطنا عالميا ومشاركا في اتخاذ القرار المحلي إزاء البيئة. وتدخل التربية على الاستدامة ضمن كفاية عرضانية تستمد مقوماتها من ابستمولوجية الجغرافيا ومواد دراسية أخرى.

وقد شغلت في الآونة الأخيرة حرائق الغابات الرأي العام العالمي، خاصة مع الانتشار الواسع للظاهرة، والارتفاع القياسي في أعداد الحرائق. ففي صيف 2019م التهمت الحرائق ما يقارب 3 ملايين هكتار من مساحة غابات سيبيريا بالإضافة إلى مساحات شاسعة من غابة الأمازون، حتى أن الأقمار الصناعية في الفضاء الخارجي استطاعت التقاط صور واضحة لتلك الحرائق. وتحتل أفريقيا المرتبة الأولى عالميا من حيث المساحة المتضررة من حرائق الغابات، بنسبة 5,4 % أي حوالي 8,3 مليون هكتار، فقد نشرت منظمة الأغذية والزراعة تقريرا يظهر بجلاء تأثير هذه الظاهرة على مجموع المساحة الغابوية التي لا تتعدى 22,4 % [2] من مجموع مساحة الغابة، كما أن المعطيات لا تشمل كل بلدان إفريقيا بل تخص 21 بلد فقط من أصل أكثر من 50 دولة إفريقية. كما تعتبر منطقة البحر الأبيض المتوسط، من أكثر المناطق تضررا بهذه الحرائق، إذ تتفوق المنطقة المطلة على البحر البيض المتوسط من حيث تكرار هذه الحرائق وتقلص الفاصل الزمني بينها، وحجم تأثيرها بالنظر للكثافة السكانية. وما وقع في اليونان وإيطاليا وجنوب فرنسا ولبنان وسوريا والمغرب والجزائر.... ما هي إلا أمثلة على ذلك.

وفي المغرب، نشرت المندوبية السامية للمياه والغابات ومحاربة التصحر أن عدد حرائق الغابات المسجلة على الصعيد الوطني بلغ إلى غاية 3 يوليوز 2019م ما مجموعه 127 حريقا اجتاحت 201 هكتار،

---

[1] نفسه، ص 106-107.

[2] المنظمة العالمية للأغذية والزراعة،2010،"التقييم العالمي لحالة الموارد الحرجية، التقرير الرئيسي"، روما، ص 77.

تركزت هذه الحرائق في منطقة الرباط سلا زعير تليها منطقة الشمال الغربي، ومع الفترة الصيفية تزداد حدة هذه الحرائق لتشمل مناطق أخرى كمنطقة الأطلس المتوسط ومقدمة جبال الريف ومنطقة الشمال والواحات بالجنوب الشرقي.

وتشير مختلف هذه التقارير إلى نوعين من العوامل المفسرة لهذه الحرائق، وإن اختلفت في تقديرها لأولوية بعضهما، الأول عوامل طبيعية، والثاني يشير إلى عوامل بشرية.

وتكفي الإشارة، إلى أن موضوع مثل حرائق الغابات تختلف الرؤى حوله بين المؤسسات المسؤولة عن هذا القطاع، وبين المجالس المنتخبة، وبين تمثلات الساكنة... "مما يجعل تناول التنمية المستدامة كتعلمات في غياب الوضعيات - المشكلات كفاية عرجاء"[1].

ب - مراحل تنزيل السيناريو البيداغوجي

المرحلة الأولى: مرحلة رصد تمثلات المتعلمين حول موضوع الملف:

عبارة عن تقويم تشخيصي، وتحليل للتمثل المجالي المهيمن عند مجموعة الفصل. يتكون التقويم التشخيصي من بنود عبارة عن أسئلة موضوعية حول بعض التعاريف والمفاهيم المرتبطة ببرنامج الجدع المشترك في الأسدوس الثاني في مادة الجغرافيا، وأخيرا سؤال عبارة عن رسم أو كاريكاتور يعبر من خلاله المتعلم عن تمثلاته حول الظاهرة الجغرافية المرصودة وأبعادها التي يتصورها.

وقد تم تحليل رائز التقويم التشخيصي على مستويين:

المستوى الأول، **تحليل معجمي**، شمل أجوبة المتعلمين حول بنود الرائز المتعلقة بمفهوم البيئة وتصنيف الكوارث، وتفسير كارثة حرائق الغابات، وكذا التعليق المرافق للرسم المقترح من طرف المتعلم، وسيتم تقديم نتائجها في فقرة خاصة لاحقة.

المستوى الثاني، **تحليل تصويري**، باعتبار الرسم حاملا من حوامل التمثلات، وقد تم تصنيف رسومات المتعلمين حسب قواسمها المشتركة، ومقارنتها مع أجوبة المتعلمين حول ذات الموضوع، وإظهار التطابق أو الاختلاف بينهما.

[1] فانيدي احفيظ، 2015، "أزمة التدريس في التعلم، نحو تطوير النموذج الديداكتيكي في حقل الجغرافيا"، مطابع الرباط نت، الرباط. ص 148.

المرحلة الثانية: صياغة السيناريو الديداكتيكي

تضم هذه المرحلة ثلاث محطات رئيسية، أولاها تحديد التمثل المجالي الذي سيسعى السيناريو البيداغوجي تطويره، وبعده سيتم بناء السيناريو البيداغوجي بمختلف مكوناته، وأخيرا تقويم السيناريو.

- المحطة الأولى: تحديد التمثل المجالي

أظهرت هذه المرحلة غنى في تصورات المتعلمين حول حرائق الغابات باعتبارها كارثة بيئية، وتنوعا في مصادرها، غير أن التمثل المجالي الذي يبدو أكثر حضورا، يمكن وسمه بالعبارة التالية:

حرائق الغابات: غضب الطبيعة أم جهل وجشع الإنسان؟؟!!

وتظهر الرسومات بعضا من هذه التمثلات المجالية، والتي سيتم تقديمها عند تحليل السيناريو البيداغوجي لاحقا.

- المحطة الثانية: بناء سيناريو بيداغوجي

اقتراح وضعية مشكلة بغاية تطوير التمثل المجالي الذي تم تشخيصه، تتكون الوضعية المشكلة من العناصر التالية كما يبينها الجدول:

الهدف النهائي المندمج: في نهاية الوحدة تكون كل مجموعة قادرة على إنجاز **ملصق تحسيسي** يعرف بظاهرة حرائق الغابات ككارثة بيئية ويرصد من خلاله الظاهرة ويحلل العوامل المفسرة لها وآثارها على الإنسان والبيئة وفق المعايير المحددة لهذه الغاية.

التمثل المتوقع تطويره: حرائق الغابات: غضب الطبيعة أم جهل وجشع الإنسان؟؟!!

خطوات الوضعية المشكلة

جدول رقم 2: السيناريو البيداغوجي لتطوير التمثلات المجالية في تعلم الجغرافيا من خلال توظيف الوضعية المشكلة.

الحصة	الخطوات	الزمن	المهمة	الدعامة	الوسيلة	الهدف التعلمي	الإنجاز المنتظر
الأولى	الأولى	05 د	السياق	**عرض السياق:** في عام 2012 أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة، يوم 21 مارس "**يوما عالميا للغابة**". يحتفل في هذا اليوم بشتى أنواع الغابات، وتجري التوعية بأهميتها. وفي إطار الإعداد لحملة تحسيسية بالمخاطر المحدقة بالغابة، خاصة بعد موجة الحرائق التي تعرفها في الآونة الأخيرة، كان فريقك مسؤولا عن إنجاز **ملصق تحسيسي** حول حرائق الغابات يرصد الظاهرة ويحلل العوامل المفسرة لها، وآثارها على الإنسان والبيئة.	مشاهدة شريط فيديو قصير حول "حرائق الغابات" بثته قناة فرانس 24 ونص جغرافي مرافق.	استنفار التمثلات المجالية الفردية لدى المتعلمين	تحديد المشكل طرح فرضيات حول الظاهرة تكتب المشكلة والفرضيات على السبورة
	الثانية	10 د	تحديد مشكلة الوضعية وفرضياتها	يطرح المدرس أسئلة حول الظاهرة المرصودة في الشريط، ويساعد المتعلمين على تحديد وصياغة المشكلة التي يطرحها الشريط.	حوار ديداكتيكي	الكشف عن مشكلة الوضعية، واقتراح فرضيات لحلها.	حرائق الغابات: غضب الطبيعة أم جهل وجشع الإنسان؟؟!!
	الثالثة	05 د	المهمة ومعايير الإنجاز	**<u>معايير تقنية وفنية:</u>** **الحجم**: ينجز الملصق على ورقة *A3* (42 / 30 سم) **الصور**: حجم (18/13سم) مرفقة بتعاليق واضحة ومعبرة + ذات علاقة مع الموضوع + ذات جودة تقنية (التأطير - الإضاءة - وضوح الصورة - زاوية الصورة...) **الكتابة**: تجمع بين خط سميك بحجم 28 سم للرسالة الرئيسية للملصق وبحجم 18 سم لعرض المعطيات الأخرى **الألوان**: تركيب على الأقل لونين متجانسين في الملصق. **<u>معايير حول المضمون:</u>** **دقة المعلومات** وصحتها **عرض منهجي** للمعطيات يحترم نهج المادة (الوصف التفسير التعميم) **رسالة الملصق** (مختصرة - مثيرة - واضحة - تحمل أبعاد قيمية إيجابية...)	.	التعاقد حول معايير الملصق التحسيسي المطلوب إنجازه	التعرف على معايير إنجاز الملصق التحسيسي في نهاية الوحدة.

	الرابعة	20 د	البحث عن موارد	كملف يضم بعض الوثائق حول حرائق الغابات في المغرب والعالم + الربط بالإنترنيت للبحث عن وثائق ترصد طبيعة الأنشطة التي يمارسها الإنسان على مستوى المجال الغابوي - ترتيب هذه الأنشطة حسب درجة مساهمتها في حرائق الغابات - ربط العلاقة بين الأنشطة والظاهرة	يتوزع المتعلمون إلى مجموعات صغيرة (لا يقل عدد أفرادها عن ثلاثة ولا يزيد عن ستة)		البحث عن موارد تجيب عن التساؤل المطروح
	الخامسة	15 د	الصراع السوسيومعرفي بين المجموعات	عرض مقتضب من طرف منسق كل مجموعة	عرض المجموعات للأجوبة والمعطيات الأولية. تقسيم المجموعات حسب نتائج عملها إلى فريقين على الأقل		البحث عن موارد إضافية في إطار عمل لاصفي، تعزز من خلاله رأيها حول الظاهرة، وتهيئ ملف حول وجهة نظرها معززا بالوثائق المتنوعة
الثانية	السادسة	40 د	الصراع السوسيومعرفي بين المجموعات	اعتماد أسلوب المناظرة بين فريقين	يتواجه الفريقان في إطار مناظرة.		عرض كل مجموعة ملفها بين 10 و15 دقيقة عن طريق عرض تقديمي
	السابعة	15 د	تدخل المدرس	**عرض تقديمي** من طرف المدرس عرض معطيات تؤكد خطورة الظاهرة - عالميتها، تعكس تداخل العوامل في تفسير الظاهرة وتداخلها وآثارها المدمرة	عرض تقديمي للمدرس، للدفع بالنقاش أكثر		عرض تقديمي في حدود 10 دقائق يعرض وثائق تعزز الرأي حول الظاهرة + مناقشة مضامينه
الثالثة	الثامنة	20 د	المهمة الكلية	إنتاج كل مجموعة لدعامة مشتركة	إنتاج ملصق تحسيسي		إنتاج ملصق حول الظاهرة وفق المعايير المتعاقد حولها في الحصة السابقة

	التاسعة	20 د	التقويم	تقويم تبادلي بين المجموعات عرض عن طريق الحاسوب للمنتوجات لكل مجموعة	رأي كل مجموعة في عمل المجموعات الأخرى		تعبير أفراد المجموعات عن رأيهم في منتوجات المجموعات الأخرى
	العاشرة	15 د		اختيار الملصق / الملصقات الأكثر تميزا	اعتماد التصويت السري الفردي		الإعلان عن الملصق / الملصقات الأكثر تميزا

- المحطة الثالثة: تقويم السيناريو البيداغوجي

وذلك باقتراح أداة للتقييم، يمكن من خلالها مقارنة التمثلات المجالية التي كانت لدى كل متعلم في وضعية التقويم التشخيصي، وتلك التي أصبحت لديه بعد الإجابة عن الوضعية المشكلة. وتحديد حالة التطور الذي حدثت للمتعلم على مستوى تمثلاته المجالية (مقاومة والحفاظ على نفس التمثلات - تغيير التمثلات بأخرى).

2-2 العدة الوثائقية للسيناريو البيداغوجي، وظروف تمريره

أ - العدة الوثائقية للسيناريو البيداغوجي

وضعت تحت تصرف المدرس، والمتعلمين عُدَّة وثائقية ذات صلة بالسيناريو البيداغوجي، تتكون من مقاطع فيديو ونصوص جغرافية وجداول إحصائية، ومبيانات، وخرائط موضوعاتية، وصور فوتوغرافية متنوعة. سيتم توظيفها في لحظات التعلم المختلفة والمقترحة في الوضعية المشكلة، بغاية تطوير التمثل المجالي الذي تم رصده لدى المتعلمين خلال التقويم التشخيصي.

ب - ظروف تمرير السيناريو البيداغوجي

تم تمرير السيناريو على مستوى قسم دراسي جدع مشترك علوم تجريبية خيار فرنسية (20 تلميذا)، وذلك بعد اتخاذ الإجراءات الإدارية بتنسيق مع إدارة المؤسسة، وعقد لقاءات تأطيرية مع المدرس المطبق.

وجب التذكير هنا أن عينة الدراسة محدودة العدد، باعتبار أن العينة في الدراسات الكيفية لا يُنظر إليها بنفس القدر من الأهمية، كما هو الحال في البحوث الكمية. ذلك أن عينة البحث الكيفي ينبغي أن تكون واسعة كفاية لتشمل وجهات نظر وتمثلات وسلوكات ومشاعر مختلفة، لكن إذا كانت المعطيات تتكرر بشكل كبير فتصبح زائدة وغير ضرورية. على أن اختيار العينة تم باعتماد "تقنية العينة النظرية (وهي عينة عمدية). ويهدفون بها إلى اختيار نماذج وأنماط محددة من وحدات البحث التي لها

علاقة بالموضوع المدروس، الشيء الذي يجعلها قادرة على الإجابة عن الأسئلة المطروحة. وبعبارة أخرى إن هذا الأسلوب في انتقاء العينة يهدف إلى النمطية وليس إلى قابلية التعميم"[1].

عموما، لقد أبدى المشاركون في التجربة (المدرس - المتعلمون)، نشاطا وحماسا كبيرين في العمل. واهتماما ملموسا ورغبة في التنافس وتقديم منتوجات أصيلة، ونقاشا كبيرا حول الكوارث البيئية، قاسمهم المشترك حزن وأسى على ما تخلفه من آثار سلبية، واختلاف حول مسبباتها، برز بشكل كبير في تقديم عروضهم حول كارثة حرائق الغابات، وفي مناقشتها، وكذا في منتوجاتهم النهائية. سيتم الوقوف عند ذلك خلال مرحلة تحليل النتائج المستخلصة من التجربة.

لقد تخلص المدرس نسبيا من سلطته المعرفية المطلقة، وبدا خلال التجربة محفزا على العمل، منبها لبعض الجزئيات، مرشدا للمجموعات حول بعض المعطيات، ومسهلا للنقاش داخل المجموعات في بعض الأحيان حينما يشتد الخلاف داخلها...

لقد أبدى المدرس بعض الانزعاج من عدم ضبط الأجواء داخل الفصل، واستمرار المتعلمين في الحديث أو عدم اكتراثهم للتوجيهات التي يقدمها، وهو أمر قد يبدو مقبولا بالنظر لكون التجربة تأتي بعد دروس ذات طابع تقليدي، وتحرر المتعلم من سلطة المدرس المطلقة والتي قد ترى في الهدوء التام شرطا ضروريا للتدريس، كما أن العمل داخل مجموعات يخلق باستمرار النقاش بين أفراد كل مجموعة...

2-3 تحليل نتائج السيناريو البيداغوجي

بعد تمرير السيناريو البيداغوجي، وتجميع منتوجات المتعلمين، سيتم تحليل نتائج التقويم التشخيصي على المستوى المعجمي والتصويري وكذا تحليل نتائج العمل على الوضعية المشكلة، قصد الخروج بخلاصات تركيبية حول التطور الذي طرأ على تمثلات المتعلمين.

2-3-1 تحليل نتائج رائز التقويم التشخيصي

أ- على المستوى المعجمي

تم تحليل أجوبة المتعلمين على المستوى المعجمي من خلال نقطتين أساسيتين، أولهما أجوبة المتعلمين حول المعارف الجغرافية ذات الصلة بمضمون المجزوءة الثانية، وثانيهما تعاليق المتعلمين حول رسوماتهم.

---

32 احجيج حسن، فزة جمال، 2019، " البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية نظريات وتطبيقات "، فضاء آدم للنشر والتوزيع، مراكش، ص 63.

- معارف جغر افية ذات صلة بمضمون المجزوءة الثانية

بعد تصحيح الرائز تبين أن البنود المتعلقة بالمعارف الجغرافية، قد تمكن معظم التلاميذ من الإجابة عنها بشكل صحيح، كما أن مهارة التصنيف المطلوبة في بنود أخرى استطاعوا التحكم فيها بشكل كبير، وتبقى النتيجة المميزة تلك التي سجلها المتعلمون في تصنيف الكوارث الطبيعية والبيئية، إذ تمكن غالبية التلاميذ التمييز الصحيح بينها.

أما بالنسبة للمواقف المتعلقة بتفسير كارثة حرائق الغابات، فقد سجلت تباينا ملحوظا بين المتعلمين، إذ اعتبر 15 تلميذا من أصل 19 الذين اجتازوا الرائز، أن حرائق الغابات تعود لسلوكات فردية منحرفة ومتهورة أو على الأقل غير متعمدة ناتجة عن ترك المتنزهين مواقد النار خلفهم دون التأكد من إطفائها، أو رمي السائقين لأعقاب السجائر أو أجسام مشتعلة على جنبات الطريق المحاذية للغابة. وقد تم اعتبار هذه السلوكات ذات درجة خطورة عالية.

أما مسؤولية الإنسان كجماعات بشرية، تتدخل بشكل منظم قصد الحصول على أراضي زراعية لاستغلالها على حساب الغابة، أو تخلص المزارعين من مختلف أنشطتهم داخل الغابة عن طريق الحرق، أو لطرد النحل للحصول على العسل... فقد تم اعتبارها ذات خطورة عالية من طرف 8 تلاميذ فقط، بينما مسؤولية مؤسسات الدولة، أو مؤسسات اقتصادية تشتغل على مستوى الغابة.... فلم يرجح دورها كمسبب لحرائق الغابات بشكل خطير جدا إلا تلميذين.

لقد تأكدت نتائج هذا البند، من خلال إجابات التلاميذ على بند آخر، حيث اعتبر 15 تلميذ من أصل 19 اجتازوا الرائز، أن أكثر الحرائق سببها السجائر التي يلقي بها المدخنون على جنبات الطريق.

- تعليقات التلاميذ على رسوماتهم

جاءت تعليقات التلاميذ على رسوماتهم متماشية مع ما تم التوصل إليه على مستوى بنود الرائز. إذ وردت كلمة السيجارة / السجائر خمس مرات، وارتبطت خلالها بأفعال شنيعة دالة على سلوكات متهورة ومنحرفة.

كما أن كلمة احتباس حراري وردت خمس مرات كذلك، منها ما اعتبره التلاميذ سببا في حرائق الغابات خاصة في الفصول الجافة، حيث ترتفع درجات الحرارة، ومنهم من اعتبر حرائق الغابات والزيادة في الغازات السامة تزيد من حدة الاحتباس الحراري.

ثالث مصطلح من حيث الترتيب، يأتي ذكر الكائنات الحية من نباتات وحيوانات، وتأثرها بحرائق الغابات، التي تؤدي إلى هجرتها وفقدان موطنها، وموتها وانقراض أنواعها.

يبدو من خلال الاستقراء المعجمي لمنتوجات التلاميذ، سواء على مستوى بنود الرائز، أو تعليقاتهم على الرسومات، أنها ترتب العوامل المفسرة لحرائق الغابات، حسب تصورات التلاميذ وتمثلاتهم للظاهرة. فالأفعال الفردية المنحرفة عامل أول في تفسير ظاهرة حرائق الغابات، وينتج عنها أضرار كبيرة للكائنات الحية، ولكن أساسا الرفع من نسبة الغازات الدفيئة، التي تزيد من حدة الاحتباس الحراري. وبالتالي حرائق الغابات فعل بشري بامتياز، وأضرارها تمس الكائنات الحية، وكذا توازن المنظومة البيئية.

ب- على المستوى التصويري

- **تقديم نماذج من الرسومات وتصنيفها:**

قدم المتعلمون في القسم الذي أجاب عن الرائز التشخيصي لوحات معبرة عن رؤيتهم للموضوع، وتمثلهم له. تظهر تنوعا في المقاربة والفهم، وتختلف من حيث تفسير الظاهرة المدروسة.

يمكن تقديم نماذج من هذه الرسومات حسب التصنيف التالي:

- سجائر السائقين تتسبب في حرائق الغابات:

تشكل هذا الصنف من الرسومات الأكثر حضورا، عبر عنها بشكل مباشر ستة تلاميذ، وفيما يلي نموذجين من الرسوم التي تشير إلى السجائر كسبب في حرائق الغابات:



يدل الرسمان على أن مستعملي الطريق وبشكل متهور وإن كان غير متعمد، هم من يشعلون الحرائق بالغابات بسبب رميهم أعقاب السجائر على جنبات الطريق، كما أورد بعض التلاميذ إشارات إلى السجائر أو إلى الطريق التي ترمز لها في خمس رسومات أخرى.

- حرائق الغابات والاحتباس الحراري:

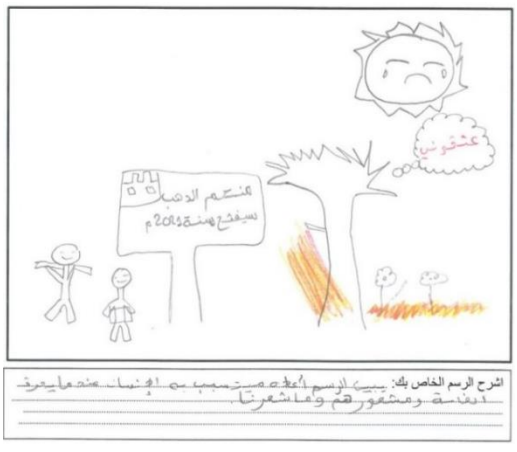
صنف آخر من الرسومات، تشير إلى علاقة تأثير وتأثر بين حرائق الغابات والاحتباس الحراري، باعتبار الحرائق ترفع من درجة حرارة الأرض وتساهم بذلك في زيادة حدة الاحتباس الحراري، كما أن الأخيرة تتسبب في حرائق الغابات خاصة عند فصل الصيف. وفيما يلي نموذجين من هذه الرسومات:

- حرائق الغابات والأنشطة البشرية المنظمة:

يربط هذا الصنف الرابع من الرسومات، بين حرائق الغابات والأنشطة البشرية المنظمة بالقرب من الغابة، مثل إنجاز مشاريع وكذا التلوث الصناعي، وفيما يلي نموذجين من الرسومات:







- حرائق الغابات دون تفسير محدد:

لم يربط هذا الصنف من الرسومات، الظاهرة بسبب خاص، بل تفسر بتعدد العوامل الطبيعية والبشرية، وأنها لها أضرارا على الكائنات الحية جميعها، ويجمع بينها التعابير ذات الطابع العاطفي من تأثر وحزن وغضب وأسى.

تظهر نتائج التقويم التشخيصي سواء من حيث أجوبة التلاميذ عن بنود الرائز، أو من خلال الرسومات، اتجاها عاما نحو تحمل الإنسان المسؤولية الأكبر في حرائق الغابات، وتشير الرسومات إلى مسؤولية الفرد بشكل كبير باعتبار تصرفاته المتهورة وسلوكه غير الواعي حتى وإن كان غير متعمد، حينما يلقي بأعقاب السجائر على جنبات الغابة، وتبدو المسؤولية ملقاة أكثر على مستعملي الطريق.

2-3-2 تحليل منتوج المجموعات، وشبكة التقويم

أ- تحليل منتوجات المجموعات

استطاعت المجموعات الأربع تقديم منتوجات، تجسد رؤيتها لكارثة حرائق الغابات، قد لا تنطبق عليها كليا مواصفات الملصق المتفق عليها مسبقا، غير أن القصد من ورائها كان الكشف عما حدث لتمثلات المتعلمين بعد المشاركة في وضعية مشكلة، ومحاولة الإجابة عنها.

وفيما يلي منتوجات المجموعات الأربعة:

المجموعة رقم 1:



المجموعة رقم 2:



المجموعة رقم 3: **المجموعة رقم 4:**





ب- تحليل شبكات التقويم

- **ترتيب المنتوجات حسب آراء مجموعة الفصل:**

وفقا لتفريغ شبكات التقويم، حصل الملصق رقم 2 على أكثر الأصوات المعبر عنها. ويليه الملصق رقم 1، وبعده الملصق رقم 4، وأخيرا الملصق رقم 3.

وقد عبر 10 متعلمين من أصل 20 المكونين للفصل، عن اختيارهم للملصق رقم 2، وفي المقابل حصد الملصق رقم 1 على 8 أصوات، بينما الملصق رقم 4، صوت له فرد واحد، بينما لم يحصل الملصق رقم 3 على أي صوت.

وبذلك يكون الملصقان رقم 2 ورقم 1 قد استحوذا على غالبية الأصوات، وبدت الآراء والمواقف متباينة بشكل واضح. ووعي ما قد تشكل لدى المتعلمين بعد خوض التجربة.

يشار إلى أن أحد المتعلمين تغيب خلال حصة تقييم الملصقات.

- **تعليل الاختيارات:**

دافع كل المتعلمين الحاضرين عن اختياراتهم، وعللوا سبب منح المرتبة الأولى للملصق 2 أو 1، ويمكن التمييز بين التعليلات كما يلي:

الملصق رقم 2: دافع أعضاء المجموعة المنتجة للملصق عن تصورهم لموضوع حرائق الغابات، وذلك من خلال الإشارة إلى تعدد العوامل المفسرة للظاهرة، وأن الحرائق قد تنتج عن عوامل طبيعية

(الحرارة المرتفعة خلال فصل الصيف+ البراكين + البرق + الرياح...) ولكن أيضا يمكن أن يتسبب الإنسان في اندلاع الحرائق، سواء بممارساته الفردية المتهورة أو غير المتعمدة، وأيضا من خلال المسؤولية الجماعية، وأيضا من خلال مسؤولية المؤسسات.

استطاع الملصق أن يجدب أصواتا من مجموعات أخرى، حيث رأوا أنه ملصق توعوي معبر، من خلال الإشارة إلى العوامل والنتائج والحلول، إضافة إلى الصورة المعبرة عن الكارثة، وآثارها على تغير المناخ والاحتباس الحراري عامة، ويبدو دور الإنسان في الحد منها بشكل جماعي، باعثا على الأمل في المستقبل.

يبدو الملصق قد تجاوز تفسير الظاهرة نحو الإشارة إلى أضرارها على الإنسان والبيئة، وكذا الحلول الممكنة.

كما احترم الملصق بشكل عام المواصفات التقنية والفنية للملصق التي تم الاتفاق حولها في بداية الاشتغال بالوضعية المشكلة.

الملصق رقم 1: دافع كل أعضاء المجموعة عن ملصقهم، فاعتبروا السيجارة الملقاة بدون انتباه من طرف سائقي السيارات على جنبات الطريق المحاذية للغابة، هي العامل الرئيس المسبب لحرائق الغابات. وقد سايرهم في ذلك ثلاثة متعلمين من مجموعات أخرى.

يشار هنا أيضا إلى بعض التعليلات كانت فضفاضة، رغم أنه أصحابها عبروا عن اختيارهم للملصق بشكل واضح، فركزوا على أن اختياراهم جاء نظرا لاستجابة الملصق للمواصفات التقنية المطلوبة لإنتاج ملصق.

وقد برر بعض المتعلمين اختيارهم بالقول التالي: "**يبين الملصق السبب العام لحرائق الغابات والمعروف عند جميع المجتمعات، فلهذا الملصق رسالة واضحة**". ويعضد هذا القول زميله "**إن السجائر سبب في إشعال النار، لأنه بشرارة واحدة تسبب في احتراق الغابة كلها**".

ويضاف إلى ذلك احترام الملصق للجوانب التقنية والتعبيرية مما جعله ملصقا تحسيسا توعويا، حظي بتأييد ثمانية تلاميذ.

وهنا لا بد من الإشارة إلى المقاومة التي تميز التمثل كما تم توضيح ذلك في الباب الثاني حول خصائص التمثلات. إذ رغم أنشطة التعلم التي تم التخطيط لها وتنفيذها عبر الوضعية المشكلة ظل تفسير حرائق الغابات بواسطة سجائر المارين أو المتنزهين بالغابة حاضرا وبقوة. وكأن جميع الحرائق التي تشهدها الغابات في العالم تخترقها الطرقات حتى تمر بجوارها السيارات ويلقي سائقوها أعقاب

السجائر، فالعديد من الحرائق وأكثرها تأثيرا توجد في أماكن وعرة التضاريس، يصعب الوصول إليها بآليات الإطفاء البرية، وتضطر السلطات المختصة لاستعمال الطائرات لإطفاء الحرائق.

ويبدو أن هذا السبب "**المعروف لدى جميع المجتمعات في العالم**"، كما عبر عنه أحد التلاميذ، منقول عن وسائل الإعلام المغربية، التي تسعى إلى تحسيس المجتمع المغربي بخطورة إلقاء أعقاب السجائر أو ترك مواقد النار غير منطفئة على الغابة، وذلك في وصلة إشهارية يتم بثها في فصلي الربيع والصيف.

خلاصات:

أصبحنا إذن أمام تصورين مختلفين لحرائق الغابات، التصور الأول يتحدد في تعدد العوامل المسببة لحرائق الغابات، والتصور الثاني يركز على سجائر السائقين كسبب وحيد لحرائق الغابات.

تقاوم التمثلات التغيير المنشود وتصبح أكثر بروزا من ذي قبل، ويبدو ذلك جليا من خلال الملصق رقم 1 الذي ركز بشكل أكثر دقة وحضورا على مستوى الملصق، بعدما كان حضوره صغيرا وفي أحيان أخرى بشكل رمزي. مما يدل على أن الاشتغال بالتمثلات وإدماجها في تعلم الجغرافيا يتطلب أكثر من وضعية مشكلة واحدة، وإنما قد يحتاج إلى وضعيات مشكلات.

3-3 تحليل تركيبي لتطور التمثلات المجالية لدى المتعلمين

يمكن مناقشة نتائج تجريب السيناريو البيداغوجي من ثلاثة زوايا أساسية:

-**الاشتغال بالوضعيات المشكلات**: أثبتت الوضعية المشكلة المشتغل بها قدرة على تطوير تمثلات المتعلمين التي يحملونها على موضوع جغرافي ما، فبعد أن كانت تمثلاتهم المجالية حول حرائق الغابات تنقسم إلى أصناف متعددة، استطاعت الوضعية المشكلة بمختلف لحظات التعلم التي تحملها أن تطور تمثلهم المجالي إلى تصورين متباينين حول حرائق الغابات (تعدد العوامل - سبب مباشر). وتعدى الاشتغال حول الموضوع من مجرد غضب الطبيعة أو جهل وجشع الإنسان إلى التفكير في الأضرار الناتجة عن الكارثة، وكذا في اقتراح حلول توعوية تحسيسية لها.

-**مقاومة التمثلات:** تقاوم التمثلات التغيير المنشود وتصبح أكثر بروزا من ذي قبل، ويبدو ذلك جليا من خلال الملصق رقم 1 الذي ركز بشكل أكثر دقة وحضورا على مستوى الملصق، بعدما كان حضوره صغيرا وفي أحيان أخرى بشكل رمزي. مما يدل على أن الاشتغال

بالتمثلات وإدماجها في تعلم الجغرافيا يتطلب أكثر من وضعية مشكلة واحدة، وإنما قد يحتاج إلى وضعيات مشكلات.

- دور الإعلام في تشكيل الوعي المجالي لدى الناشئة: ورد بشكل جلي في رسم أحد التلاميذ عبارة ينقلها الراشد إلى الطفل الصغير، وهي عبارة متداولة في الإعلام المغربي وتتردد باستمرار، "**الغابة بحال الدار، حرام تضيع بسباب النار**" وهي العبارة التي ينقلها لسان الفنان المغربي "عمر السيد" في الوصلة الإشهارية التحسيسية حول حرائق الغابات. ويدعو من خلالها إلى التشجير للحفاظ على التوازن البيئي، والمنظومة البيئية. ولكن العبارة كذلك تختزل دورا إعلاميا كبيرا تمارسه وسائل الإعلام في تشكيل الوعي المجالي لدى الجمهور الواسع والعام، والذي يفهم منها الابتعاد عن أي تصرفات طائشة قد تؤدي إلى إحراق الغابة. ولكن في المقابل قد تختزل لدى الأطفال خاصة وحتى لدى الكبار، أن حرائق الغابة يتسبب فيها الإنسان بأفعال متهورة وطائشة لا غير (أعقاب السجائر - مواقد النار غير منطفئة خلال التنزه بالغابة).



- علاقة كارثة حرائق الغابات بكوارث أخرى:

يعرف العالم العديد من الكوارث البيئية، ومن ضمنها الاحتباس الحراري وما يترتب عنه من تغير مناخي، وهو ملف يستهدفه المنهاج الحالي لمادة الجغرافيا بمستوى جدع المشترك. وقد أشارت العديد من رسومات المتعلمين في الرائز التشخيصي إلى العلاقة بين الكارثتين، وخاصة تأثير حرائق الغابات على تلوث الهواء والزيادة في نسبة الغازات الدفيئة وبالتالي الزيادة في حدة الاحتباس الحراري، وما يترتب عنها من تغيرات مناخية. ولعل عينة التلاميذ الذين ركزوا على هذه العلاقة تلميذة تنتمي إلى الأقاليم الشمالية بالمملكة، باعتبار أن هذه المناطق تعتبر أكثر مساهمة في ارتفاع درجة حرارة مناخ البلاد، نظرا لتركز

الأنشطة الصناعية بها، وهي الخلاصة نفسها التي توصلت إليها الدراسة حول علاقة تمثلات الطلبة للتغير المناخي، حيث "تتميز جهة طنجة تطوان الحسيمة بخاصية تركز حرائق الغابات بنسبة وصلت إلى 75 % "[1].

[1] عباد عائشة، 2019، "تمثلات الطلبة للتغير المناخي - دراسة حالة مؤسسات التعليم العالي بالرباط" ضمن كتاب "التغير المناخي والعلوم الاجتماعية"، مطابع الرباط نت، الرباط، ص 30-31.

خلاصات وتوصيات

تعد حرائق الغابات إحدى الكوارث البيئية الأكثر إثارة للاهتمام في الآونة الأخيرة، وعلى المستوى العالمي بفعل انتشارها الواسع، وحجم خسائرها البشرية والاقتصادية والبيئية، ودورها في التغيرات المناخية التي يشهدها مناخ العالم. وتبدو مقاربة هذه الكارثة من زاوية العلوم الإنسانية والاجتماعية هامة، باعتبار الإنسان فاعلا أساسيا في هذه الكوارث، ومتأثر بنتائجها. وهنا تبدو أهمية الجغرافيا كعلم يهتم بتعامل الفرد مع المجال الجغرافي. غير أن هذه العلاقة والتعامل لا تحكمه دائما المعطيات الاقتصادية وحدها، بل يتعامل معها كذلك على أساس تمثلاته وتصوراته وإدراكه للواقع المعيش، والذي يترجم إلى دلالات رمزية وقيم وتصرفات، تعكس خبراته وتجاربه السابقة الراسخة في ذهنه، والتي تظهر إلى السطح كلما وُجد في وضعية أو أمام مشكلة تتطلب منه حلا.

لقد حاول البحث النبش في الأدوات الديداكتيكية التي يمكن أن توضع في يد المدرس من أجل تطوير تمثلات المتعلمين المجالية، والتي يحملونها معهم إلى الفصول الدراسية، وتؤثر في تعلماتهم. وقد اقترح البحث الوضعية المشكلة باعتبارها أداة منسجمة مع مدخل الكفايات المعتمد في الوثائق الرسمية، وتم عرضها على لجنة من المحكمين والخبراء في مجال الديداكتيك وعلوم التربية، وعمل على تجريبها ميدانيا مع تلاميذ من مستوى جدع مشترك علوم.

لقد خلص تجريب الوضعية المشكلة إلى خلاصات رئيسية يمكن إجمالها فيما يلي:

- غنى حقل التمثلات عامة، والتمثلات المجالية على وجه الخصوص، وعلاقتها الوطيدة بالتعلم، ومركزية المتعلم، واستقلاليته في التعلم، ودور المدرس التوجيهي والتحفيزي من أجل إنتاج جغرافي مبني على منهجية التفكير الجغرافي النقدي؛
- يمكن اعتبار الوضعية المشكلة ليس مجرد مجالا لتنشيط الكفاية، بل كانت منبع ومصدر تنشيط الكفاية وتفعليها عبر الإنجاز، بل أكثر من ذلك معيارا لتقييم التفاوتات بين ما توقعه الباحث (الموضوع) وما تحققه الذات (الإنجاز)؛
- ساهمت الوضعية المشكلة في تطوير التمثل المجالي المركزي للمتعلمين، وانتقل من تمثلات متباينة متنوعة، إلى بناء تصورين واضحين مختلفين، استأثرا بتأييد الزملاء داخل الفصل، الذين عملوا بشكل فردي على تبرير اختياراتهم، وهو ما يشكل مقدمة لوضعيات مشكلات لاحقة يمكن أن تساهم في بناء تصورات أكثر علمية ونضجا؛

-تبدي التمثلات المجالية لدى المتعلمين مقاومة نابعة من تأثير وسائل الإعلام ووسائطها المتعددة، رغم أن ي هذا التمثل أصبح أكثر وضوحا وبروزا من لحظة الانطلاق، وهو ما يستدعي تدخلا إضافيا بوضعيات مشكلات أخرى، تبني كفايات لدى المتعلمين وتطور تمثلاتهم.

-قدرة المدرس على التحول من الدور السلطوي المالك للمعرفة المخطط والمنفذ والمقوم لكل جزئيات الدرس الجغرافي، إلى الدور الديمقراطي التوجيهي والتحفيزي على بناء المعرفة بشكل ذاتي، الموظف لوضعيات وسيرورات ديداكتيكية ملائمة تستفز المتعلمين فينتقلون من حالة التلقِّي السلبي إلى حالة التساؤل والتفكير وتجاوز الذات وتحقيق الاستقلال الشخصي عبر الانخراط التلقائي في بناء معارفهم وذواتهم والتطوير التدريجي لمشروع فردي، يتيح لهم الدفاع عن اختياراتهم أمام الزملاء، وقبول النقد من الآخرين، ولم لا التنازل عن الرأي والانتصار للآراء التي تبدو أكثر انسجاما وقدرة على التأثير، ويستطيع بذلك تجاوز ذاته، فيجد لذة في بناء معرفته الخاصة، ومن ثمة لا يتوقف عن التساؤل والبحث بدون كلل ولا ملل.

وعلى أساس هذه النتائج المتوصل إليها، يمكن تقديم الاقتراحات أو التوصيات التالية:

-تحتاج الوثائق التربوية التي تعكس الرؤية الرسمية للفعل البيداغوجي في تعليم وتعلم الجغرافيا، إلى مراجعة وتدقيق، لإزالة أية ضبابية أو عدم انسجام فيما بينها، والحسم في مسألة تمفصلات مكونات الفعل التدريسي (الابستمولوجي - البيداغوجي - الديداكتيكي)، وإزالة أي سوء فهم أو تأويل محتمل، وذلك بالإحالة على الأدبيات التربوية المبررة لأي اختيار بيداغوجي، وتدقيق الشروط والمقتضيات التربوية والديداكتيكية الخاصة بتدريس الجغرافيا.

-يجب ألا يأخذ الكتاب المدرسي طابعا قدسيا يلزم الجميع باتباعه حرفيا، فهو بطبيعته لا يمكن أن يتضمن أجوبة كافية عن كل أسئلة التلاميذ والمدرسين معا، فهولا ينوب عن المدرسين في التعليم وعن المتعلمين في التعلم. فهو إطار عام يتضمن توجهات عامة، وهو قابل للإثراء والانفتاح، ومن أجل بلوغ الأهداف من وضعه، فهو يحتاج إلى إبداع وضعيات وإعمال خيال والانفتاح على كتب أخرى.

-يقتضي تطوير الكفايات لدى المتعلم، قدرة المدرس على خلق وضعيات - مشكلات محركة وموجهة لتعلم محدد. ويتطلب ذلك نقلا ديداكتيكيا أكثر صعوبة يمتح من مختلف أنواع الممارسات الاجتماعية وما تقوم عليه من معارف... وهذا يستوجب تخلص المدرس من خطية البرامج ونمطية التدريس، وقدرة على استعمال الخيال لتحديد أنواع التعلم الملائمة، واقتناعه بأن الاشتغال بالوضعية المشكلة يؤدي فعلا إلى تحقيق الأهداف، وهو ما يقتضي كذلك امتلاكا للقدرة على التخلي عن احتلال مركز العملية التعليمية التعلمية، وعلى تناسي

خبرته ليضع نفسه موضع المتعلم من أجل فهم ما يعوقه، دون الإغراق في الاهتمام بالمفاهيم والنظريات، وبالتالي إغفال العائق الثاوي في الذات العارفة.

-تقويم درس الجغرافيا بالمغرب في حاجة إلى جرأة تربوية لتجاوز منطق التحفظ في اعتماد أدوات تقويم تقليدية، والتوجه نحو اعتماد الوضعية المشكلة في التقويم المستمر والإشهادي إسوة بمواد دراسية أخرى، والاقتناع بأن التقويم الكفائي لا ينسجم واعتماد وضعيات تقويمية تركز فقط على الذاكرة، وإنما التقويم الكفائي الذي يتطلب استهداف الكفايات الأساس وليس الموارد الجزئية، لأنه لا بناء ولا تقويم للكفايات في غياب النظرة الكلية والشمولية. وفي هذا الإطار تبدو الوضعية المشكلة الأنسب على مستوى التقويم كذلك.

المصادروالمراجع المعتمدة

- احجيج حسن، فزة جمال، 2019، "البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية نظريات وتطبيقات "، فضاء آدم للنشر والتوزيع، مراكش.

- أكياس توفيق، 2016،" تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة بالثانوي الإعدادي: السنة الثالثة إعدادي نموذجا" بحث لنيل ماستر في علوم التربية، تحت إشراف الدكتور محمد صهود، كلية علوم التربية، الرباط، (غير منشور)

- البرجاوي مولاي المصطفى، نونبر 2009، "التمثلات: الماهية وتوظيفها الديداكتيكي في الجغرافيا"، المجلة المدرسية، العدد 16.

- بلفقيه محمد، 2002، "الجغرافيا القول عنها والقول فيها المقومات الابستمولوجية"، دار نشر المعرفة، الطبعة الأولى، الرباط.

- بيشو عمر، يناير 2018، "في تجويد الوضعية المشكلة - الوضعية "الكيدية الإبراهيمية" نموذجا"، مجلة علوم التربية عدد 71، الرباط.

- الدريج محمد، "الكفايات في التعليم"، منشورات رمسيس، 2000، الرباط.

- روجيرس كسافي، "التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات"، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، 2007م، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

- شهبون عبد الرحمن، 2013، "الموضوع الجغرافي بالتعليم الثانوي التأهيلي بين منظور الكتاب المدرسي وتمثلات المتعلمين نموذج: الجبل بالمغرب"، بحث تخرج من مركز تكوين مفتشي التعليم، تحت إشراف الدكتور امبارك الشيكر، الرباط.

- الضاقية عبد الرحيم، 2017، "درس الاجتماعيات من التخطيط إلى التنفيذ"، مؤسسة آفاق، مراكش.

- عباد عائشة، 2019، "تمثلات الطلبة للتغير المناخي - دراسة حالة مؤسسات التعليم العالي بالرباط" ضمن كتاب "التغير المناخي والعلوم الاجتماعية"، مطابع الرباط نت، الرباط.

- عروبي أحمد، 2007، "الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية لماذا؟ وكيف؟"، مجلة تربيتنا، عدد مزدوج 6 و7

- غريب عبد الكريم وآخرون، 1998، "معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

- فانيدي احفيظ، 2015، "أزمة التدريس في التعلم، نحو تطوير النموذج الديداكتيكي في حقل الجغرافيا"، مطابع الرباط نت، الرباط.

-الفتي محمد، "الوضعية المشكلة منطلقات في البناء"، مجلة علوم التربية، ع 24، مارس 2003، الرباط.

-لخصاضي المصطفى،2017، "تدريس التاريخ والجغرافيا، المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية حقل الجغرافيا"، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء.

-المنظمة العالمية للأغذية والزراعة،2010،"التقييم العالمي لحالة الموارد الحرجية، التقرير الرئيسي"، روما.

-الميلي مصطفى، 2016، "المقاربة بالوضعية المشكل في تعلم الجغرافيا المدرسية"، مجلة المربي عدد 21، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي - قطاع التربية الوطنية - مديرية المناهج، أبريل 2006، "المستجدات التربوية بالسنة الأولى من سلك البكالوريا جزأ - أ -، التاريخ والجغرافيا.

- Meirieu Ph., 1989, «apprendre, oui, mais comment?», Esf, Paris, Meirieu Ph., «apprendre, oui, mais comment?», éd. ESF, Paris, cité in Chloé Guyard. La pédagogie par situation-problème. Education. 2017. ffdumas-01617468ff, HAL Id: dumas-01617468, p 10

- Audigier François 1994, «des élèves, des villes représentations sociales et didactique », revue de géographie de Lyon, numéro spécial sur la didactique de la géographie 69/6, pp 205-219

- Daele, A., Brassard, C., Esnault, L., O'Donoghue, M., Uyttebrouck, E. & Zeiliger, R. (2002). Conception, mise en oeuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication.

- LE Roux A. 2004, «enseigner l'histoire-géographie par le problème?», Harmattan, Paris.

- Recre@sup project report, SOCRATES-MINERVA. [Online Apr 27 2006 http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf]

- YVES André, 1994, « Du bon usage didactique des représentations spatiales », revue de géographie de Lyon, vol. 69 n°3, pp. 229-232

- Zgor M., 1974, «Essai d'analyse de l'enseignement de la géographie au niveau secondaire du Maroc à travers les rapports d'inspection», université de Montréal.

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

إكراهات تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة في الثانوي الإعدادي وسبل تجاوزها

نماذج من إقليم تاوريرت

د. رضوان رابحي
أستاذ التعليم الثانوي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة الشرق

ملخص البحث: تقارب هذه الدراسة موضوع **إكراهات تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة في الثانوي الإعدادي وسبل تجاوزها، من خلال نماذج من إقليم تاوريرت**. واعتمد البحث، في المحور الأول منه، على الأسلوب الميداني القائم على استطلاع آراء مدرسي الاجتماعيات، بينما ارتكز المحور الثاني على تحليل مضامين عينة من دروس التاريخ في الكتاب المدرسي. وتوصلنا بعد تحليل استمارات البحث الميداني، إلى أن صعوبات العمل بالوضعية المشكلة في درس التاريخ ترتبط بثلاثة عناصر أساس، وهي: **المتعلم**، حيث يحول ضعف التعلمات الأساسية لدى المتعلمين دون التوظيف الأمثل للوضعية المشكلة؛ و**المدرس**، إذ توجد علاقة بين تكوين مدرسي مادة الاجتماعيات والتوظيف الناجع للوضعية المشكلة؛ و**الكتاب المدرسي**، حيث إن الوضعيات المقترحة فيه غير ملائمة للتدريس بالوضعية المشكلة. وخصص الجزء الثاني من هذه الدراسة لتشخيص حضور الوضعية المشكلة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة إعدادي، من خلال درسين في التاريخ (تاريخ المغرب) من كتاب "منار الاجتماعيات". وخلصت الدراسة إلى أن المواقف المقترحة في الكتاب المدرسي لا تسهل على المدرس ولا على المتعلم بناء التعلم بالوضعية المشكلة. وبناءً على النتائج المستخلصة من هذا البحث، تم اقتراح عدة توصيات لتجاوز الإكراهات التي تعيق التدريس بالوضعية المشكلة في مادة التاريخ، ارتكزت على توفير التكوين اللازم للمدرسين، ومراجعة المنهاج والكتب المدرسية، وتوفير مختلف الأدوات والأجهزة، والوسائط المتعددة الاتصال بالمؤسسات التعليمية، من أجل تطوير الأداء المهني للمدرس، وتجويد التعلمات لدى المتعلم، والارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

الكلمات المفاتيح: المتعلم، المدرس، الوضعية المشكلة، تدريس التاريخ، الثانوي الإعدادي، الكتاب المدرسي.

مقدمة

تكتسي مادة التاريخ أهمية خاصة ضمن المواد المُدرّسة في المغرب، فهي حاضرة بقوة، من حيث المنطلقات والمخرجات الخاصة بها، في المرتكزات الثابتة الخمس للمنظومة التربوية، الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى جانب كونها تساعد المتعلم على تطوير فكره وتنمية حسه التاريخي والنقدي، ومدّه بالوسائل والآليات التي تمكنه من استيعاب الماضي وإدراك الحاضر واستشراف المستقبل.

في هذا السياق، وفي إطار المقاربة الإصلاحية التي اتبعها نظام التربية والتكوين عبر إعادة تحديد مهام المدرسة، ومكانة المتعلم، ووظيفة المواد اجتماعيا وتربويا، عرف درس التاريخ في المغرب تحولا جذريا، حيث أصبح موضوع التاريخ "**دراسة الماضي البشري بأبعاده المختلفة باستحضار التفاعلات بين الاقتصادي والاجتماعي والسياسي و"الذهني" والديموغرافي**"[1]. بالموازاة مع ذلك، تبنى المشرع التربوي المغربي مدخل المقاربة بالكفايات الذي يحرص على جعل المتعلم الفاعل الأساس في كافة الأنشطة التعليمية. ويمثل التدريس بالوضعية المشكلة إحدى الوضعيات النموذجية للمقاربة بالكفايات، فهي تضع المتعلم أمام مشكلة حقيقية تدفعه إلى البحث عن حل.

بيد أن التدريس بالوضعية المشكلة في مكون التاريخ يواجه إكراهات عدة تعيق تحقيق الكفايات المتوخاة، وتُسْهم في تكريس صورة نمطية سلبية، عن درس التاريخ وعن مادة الاجتماعيات، باعتبارها "مادة الحفظ والاستظهار"، أو "مادة أدبية عديمة الفائدة"! وهي تمثلات خاطئة تلحق أضرارا بالغة بالتكوين الثقافي للمتعلمين، وبمستقبلهم.

من هذا المنطلق، يروم البحث تحقيق **الأهداف** الثلاثة الآتية:

- رصد الإكراهات التي تعيق توظيف الوضعية المشكلة في درس التاريخ في الثالثة ثانوي إعدادي،
- البحث عن تفسيرات لهذه الإكراهات،
- اقتراح حلول مناسبة لها.

وذلك من خلال التفاعل مع **الإشكال** الآتي:

ما هي الإكراهات التي تواجه تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة في السنة الثالثة ثانوي إعدادي؟ وما العوامل المتحكمة فيها؟ وكيف يمكن تجاوزها؟

---

[1] التوجهات التربوية، والبرامج الخاصة بمواد الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2009م، ص12.

تأسيسا على التساؤلات المثارة في هذا العمل، نتوقع أن تدور هذه الإكراهات حول ثلاثة عناصر، وهي: المدرس، المتعلم، والمادة المدرسة. وعليه، أقترح صياغة **فرضيات للبحث** على الشكل التالي:

- يحُول ضعف التعلمات الأساس لدى المتعلمين دون التوظيف الأمثل للوضعية المشكلة،
- هناك علاقة بين تكوين المدرسين والتوظيف الناجع للوضعية المشكلة،
- الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي غير ملائمة للتدريس بالوضعية المشكلة.

منهجيا؛ نعمل على تتبع الظاهرة المدروسة، باعتماد منهجية تمزج بين أدوات علمية متنوعة، من خلال توزيع استمارات على عينة من المدرسين، وتحليل المضمون على درسين من دروس التاريخ، مع الانفتاح على مجالات متعددة من المعرفة النظرية، وعلى دراسات سابقة[1] قريبة من موضوع البحث.

الإطار المفاهيمي والمنهجي للبحث

مفاهيم مهيكلة للبحث

يُعد تحديد المفاهيم الأساس وتعريفها مسألة ضرورية باعتبارها نقطة انطلاق يقوم عليها البحث، غير أننا نكتفي بتعريفات موجزة مرتبطة بالسياق الذي توظف فيه. وسنقتصر على المفاهيم الآتية: المنهاج والكتاب المدرسي، كفايات مادة التاريخ في الثانوي الإعدادي، والتدريس بالوضعية المشكلة.

- **المنهاج والكتاب المدرسي**

يعرّف المنهاج باعتباره أوسع وأشمل من الكتاب المدرسي أو المقرر أو البرنامج، ويشمل، إضافة إلى المحتويات المعرفية، كل العمليات والأنشطة التعليمية التعلمية[2]. أما مفهوم الكتاب المدرسي فقد عرف تطورا على مستوى المحتوى والأدوار، إذ انتقل من كونه وعاء يحتوي المضامين والمعارف التي ينبغي أن تعطى للتلميذ، إلى أداة توفر مفاتيح منهجية تسمح للمتعلم باكتساب الكفايات بما تحتويه من قدرات ومهارات ومواقف واتجاهات.

على الرغم من التطور الذي عرفته الكتب المدرسية في التاريخ في المغرب، في إطار الإصلاح التربوي الذي نص على تحديثها عبر مراجعة البرامج والمناهج التعليمية، إلا أن الدراسات السابقة تؤكد استمرار

---

[1] من الباحثين الذين اهتموا بموضوع التدريس بالوضعية المشكلة في درس التاريخ بالثانوي الإعدادي، توفيق أكياس في عدة دراسات، منها: "حالة الوضعية المشكلة في الكتب المدرسية للتاريخ السنة الثالثة ثانوي إعدادي نموذجا، ضمن، مجلة علوم التربية، عدد 70، يناير 2018، ص 98 – 112. ومحمد أبجي، "تدريس التاريخ عن طريق الوضعية المشكلة: أي مساهمة ممكنة في تجاوز الاختلالات وتحقيق الأهداف؟"، ضمن، مجلة علوم التربية، العدد 57، أكتوبر 2013، ص 141- 149.

[2] حول أسس بناء ومقومات منهاج الاجتماعيات في الثانوي الإعدادي، تراجع: التوجهات التربوية، م. س، ص *1*- 17.

غياب التاريخ الإشكالي، وهيمنة الأسئلة السردية رغم تنوع الدعامات الموظفة[1]، وهو ما يحول دون إقدار المتعلم على بناء الإشكالية و"**إضفاء الطابع الإشكالي على درس التاريخ**"[2].

- **كفايات مادة التاريخ في الثانوي الإعدادي**

يعد مفهوم الكفاية من المفاهيم المعقدة التي يصعب إيجاد تعريف شامل وموحد لها، بسبب اختلاف وتعدد وجهات النظر التي تتناوله[3]، ولكن هناك قاسم مشترك بينها هو أن الكفاية تستلزم الانطلاق من وضعية محددة من أجل إنجاز مهام أخرى ضمن وضعيات جديدة مختلفة ومشابهة، أي القدرة على التحويل عبر إعادة توظيفها في وضعيات أخرى. فالوضعية المشكلة تعتبر المجال الملائم لإنجاز أنشطة بناء التعلمات وفق المقاربة بالكفايات، كما توظيف الوضعيات المشكلة في بناء الكفايات وتنميتها يمثل طريقة فعالة في إقدار المتعلمين على التعامل مع التحديات وتدريبهم على حل المشكلات، وتطوير قدراتهم على التحليل العلمي والتفكير النقدي، وتأهيلهم للتعلم مدى الحياة[4].

وبالمثل، تعرّف الكفاية في منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة بالمغرب، بكونها "مجموعة قدرات / نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات فكرية ومنهجية واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة، وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة"[5]. ويحدد منهاج الاجتماعيات الكفايات التي يروم تحقيقها في مادة التاريخ في السنة الثالثة إعدادي، في أربع كفايات، وهي: الموضعة في الزمن، والاستئناس بمفاهيم تاريخية، وتحليل وثائق تاريخية، ودراسة شخصية تاريخية[6].

---

[1] *Hassani Idrissi Mostafa, Pensée historienne et apprentissage de l'histoire, L'Harmattan, Paris, 2005 p. 32.*

[2] محمد أبجي، "تدريس التاريخ عن طريق الوضعية المشكلة: أي مساهمة ممكنة في تجاوز الاختلالات وتحقيق الأهداف؟"، ضمن، مجلة علوم التربية، العدد 57، أكتوبر 2013، ص 144.

[3] من بين التعريفات الأكثر تداولا، ذلك الذي يقدمه كزافي روجيرز *Xavier ROEGIERS*، حيث يرى أن "الكفاية هي قدرة الفرد أو المتعلم على تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة لحل وضعية مشكلة ضمن مجموعة من الوضعيات المتشابهة".

- GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, Des manuels scolaires pour apprendre Concevoir, évaluer, utiliser, Edition de boeck, Bruxelles, 2ème édition, 2009, p. 60 .

ويلخص "لخصاضي" تعريف الكفاية في العملية الرياضياتية الآتية: "هي (القدرة × المحتويات) × الوضعيات المشكلة". المصطفى لخصاضي، تدريس التاريخ والجغرافيا، حقل التاريخ، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012م، ص 173.

[4] القانون - الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، منشور على الجريدة الرسمية ع 6805، 19 غشت 2019، ص الرياضيات 5624و 5627.

[5] الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الجزء 3، 2002م، ص 19.

[6] التوجهات التربوية، م. س، ص 22.

- **التدريس بالوضعية المشكلة**

يُقصد بالتدريس المهمة الأساس الموكولة إلى الأستاذ أو المدرس، أو ما يقوم به من أجل مساعدة المتعلمين على التعلم. أما التدريس بالوضعية المشكلة فالمقصود به وضع المتعلم أمام إشكالات عليه حلها، اعتمادا على معارفه وقدراته ومهاراته، أي أن دور المدرس يرتكز على مساعدة المتعلمين على التعلم وتطوير معارفهم ومهاراتهم ومواقفهم.

تعرّف المجلة البيداغوجية الفرنسية الوضعية المشكلة بأنها "**وضعية تعليمية يكون فيها المتعلم أمام تحد لا يمكنه تجاوزه إلا بإعادة النظر في معارفه ومعلوماته، أو اكتساب كفاية جديدة بالنسبة له**[1]. ويرى "كزافيي روجيرز" أن هناك مكونين يحددان الوضعية المشكلة، وهما: **الوضعية**، التي يتلخص إسهامها في التقديم وإبراز السياق، وهناك **المشكلة**، وتتحدد بوجود عائِق ومهمة ينبغي إنجازها اعتمادا على معطيات يجب مفصلتها[2].

قام الباحثان *Gerard DE VECCHI* و*Nicole CARMONA-MAGNALDI* بوضع قائمة بالمعايير التي تميز الوضعية المشكلة، وهي: أن تكون وضعية ذات معنى، وأن تشكل تحديا حقيقيا مناسبا لمستوى المتعلمين، وأن تكون مرتبطة بعائق يمكنهم تحديده واستيعابه وتجاوزه، وأن تسائل تمثلاتهم ومعارفهم القبلية، وأن تمكن من خلق القطائع التي من شأنها تفكيك هذه التمثلات، وتصحيحها وتعديلها، إذا دعت الضرورة، وأن تتشابه مع وضعيات أخرى مركبة يمكن أن تفتح الباب أمام حلول واستراتيجيات مختلفة، وأن تمكن من الوصول إلى معرفة عامة (فكرة أو مفهوم أو قاعدة أو مهارة)[3].

---

[1] *TUTIAUX-GUILLON Nicole, "Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie", in Revue française de pédagogie, Année, 1994, Nu, 106, p. 26.*

[2] كزافييه روجيرس، الاشتغال بالكفايات، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، ترجمة، الحسين سبحان وعبد العزيز سيعود، ط.1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2007، ص 8.

[3] *CHLOE Guyard, La pédagogie par situation-problème, DUMAS, école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de PARIS, 2017, p. 10.*

يتم تقسيم الوضعيات المشكلة إلى عدة أنواع أبرزها: **الوضعية المشكلة التعلمية الديداكتيكية أو التعلمية**، وهي بمثابة وضعية الانطلاق[1]. **والوضعية المشكلة الإدماجية**، وتنجز بعد فترة تعلمات سابقة، **والوضعية المشكلة الهدف أو التقويمية**، وتهدف إلى التحقق من حصول تعلم معين[2].

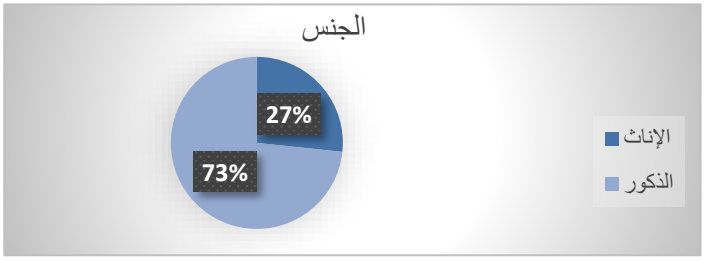
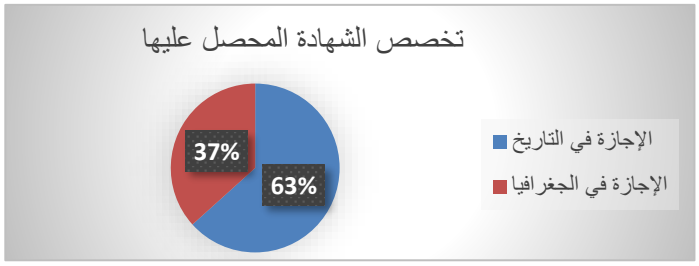
الإطار التطبيقي للبحث

1- منهجية البحث الميداني وتحليل نتائجه

1-1 الجوانب المنهجية

أ- **منهج البحث الميداني:** اعتمد البحث، في جزء منه، على الأسلوب الميداني القائم على تعبئة استمارات الاستبيان من أجل رصد آراء المبحوثين في شأن الإكراهات التي تواجههم في التدريس بالوضعية المشكلة في درس التاريخ في الثالثة ثانوي إعدادي.

ب- **مجتمع البحث وعينته:** يمثل مدرسو ومدرسات مادة الاجتماعيات في الثانوي الإعدادي في مؤسسات التعليم العمومي، مجتمع البحث لهذه الدراسة، من خلال عينة من 30 من مدرسي ومدرسات المادة بإقليم تاوريرت. وجاءت عناصر العينة موزعة كما يلي:

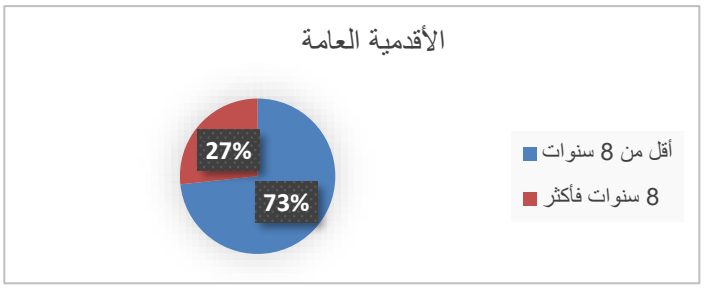
	مثلت الإناث نسبة 27 % من العينة المبحوثة مقابل 73 % من الذكور.
	37 % من عينة البحث حاصلون على شهادة الإجازة في الجغرافيا مقابل حوالي 63 % بالنسبة إلى الإجازة في التاريخ.

[1] حول أهمية تقديم الوضعية المشكلة في بداية التعلم، في التدريس بالكفايات، وما يتيحه من إمكانيات واسعة لاستكشاف وتعبئة المعارف والمهارات والقدرات.

يراجع:

- *GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, Des manuels scolaires, op. cité, p. 68. 69.*

[2] الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، منشورات وزارة التربية الوطنية، 2008م، ص 29.

	73 % من العينة المستجوبة لا تتجاوز أقدميتها ثمان سنوات من التدريس.

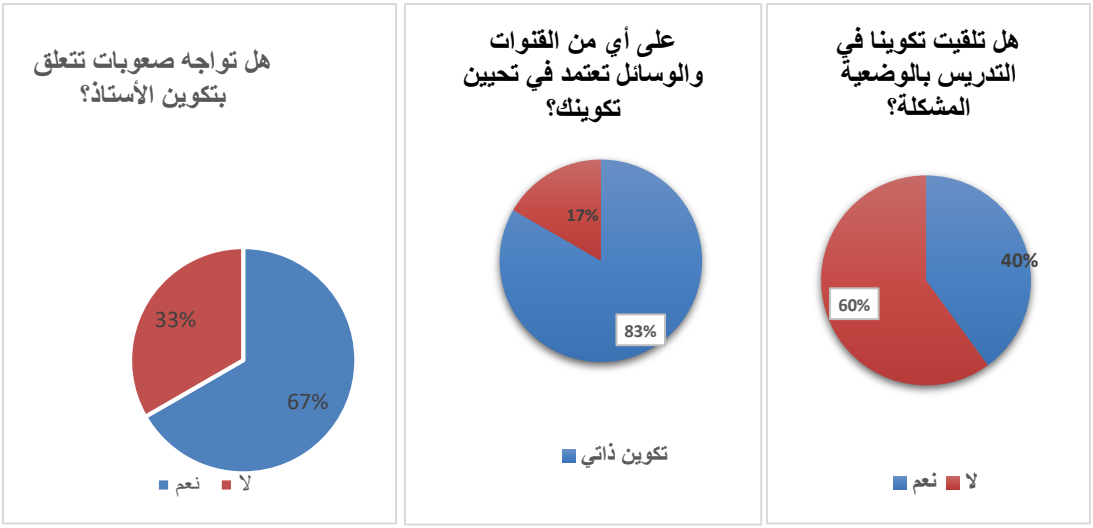
ج- أدوات البحث والمعالجة الإحصائية

تم استخدام استمارات غوغل *Google Forms* التي سهلت وصول الاستمارة إلى كل أفراد العينة. وتألفت الاستمارة من 25 سؤالا منها سؤالين مفتوحين، من خلال ثلاث محاور، عُني أولها بالإكراهات المتعلقة بتكوين المدرس، بينما عالج المحور الثاني الصعوبات المرتبطة بالمتعلم، أما المحور الثالث فقد خُصص لمعيقات التنزيل الديداكتيكي للتدريس بالوضعية المشكلة. أما المعالجة الإحصائية للاستمارات فقد تمت بالاعتماد على جداول بيانات جوجل *Google* وعلى *Word chart Microsoft*.

2-1 تفريغ المقابلات وتحليل نتائجها

أ- المحور الأول من الاستمارة: الإكراهات المتعلقة بتكوين المدرس

رامت أسئلة المحور الأول تشخيص واقع تكوين المدرسين، وأثره في تحسين أدائهم في التدريس بالوضعية المشكلة. ويظهر أن ثمة إجماع لدى العينة المستجوبة على أهمية التكوين في تحسين كفاءة المدرس وتزويده بالمهارات والأساليب الفعالة التي تساعد على تطبيق الوضعية المشكلة في درس التاريخ.



يتضح من تحليل أجوبة هذا المحور ما يأتي:

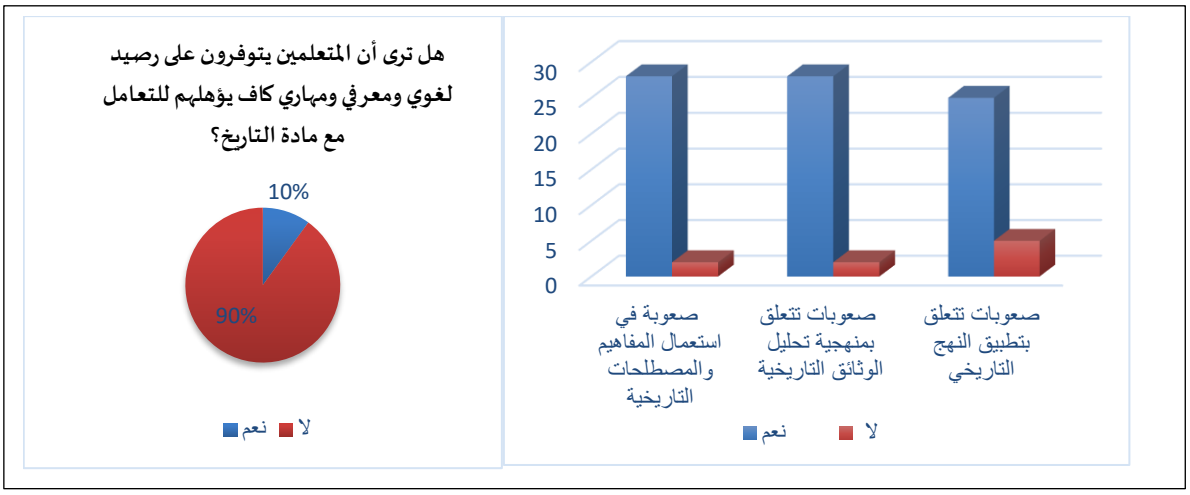
بلغت نسبة هيئة التدريس التي تلقت تكوينا في التدريس بالوضعية المشكلة 40 % من العينة المبحوثة. ومع ذلك توصلت الدراسة إلى أن 100 % من العينة توظف الوضعية المشكلة، ويظهر أن التكوين الذاتي هو البديل الأساس الذي يلجأ إليه المدرس حيث تعتمد 83% من العينة المستجوبة على التكوين الذاتي في تحيين تكوينها، مقابل 17% تعتمد على الدورات التكوينية المؤطرة من الوزارة الوصية. إجمالا، أكدت نسبة 67 % من العينة أنها تواجه صعوبات تتعلق بتكوين الأستاذ، وترى أن التكوينات المعتمدة حاليا لا تسهم بشكل كاف في التكوين العملي للمدرس للتدريس بالوضعية المشكلة.

تمتد إكراهات التكوين عند المدرس لتشمل التكوين الجامعي، فقد صرحت نسبة 37 % من المستجوبين بأنها تواجه صعوبات في التدريس بالوضعية المشكلة تتعلق بتخصص الشهادة الجامعية المحصل عليها. إن أستاذ مادة الاجتماعيات في الإعدادي ملزم بتدريس ثلاث مواد في الوقت نفسه، علما أن مادتي التاريخ والجغرافيا أصبحتا تدرسان منفصلتين عن بعضها في التعليم العالي، في إطار الإصلاحات التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

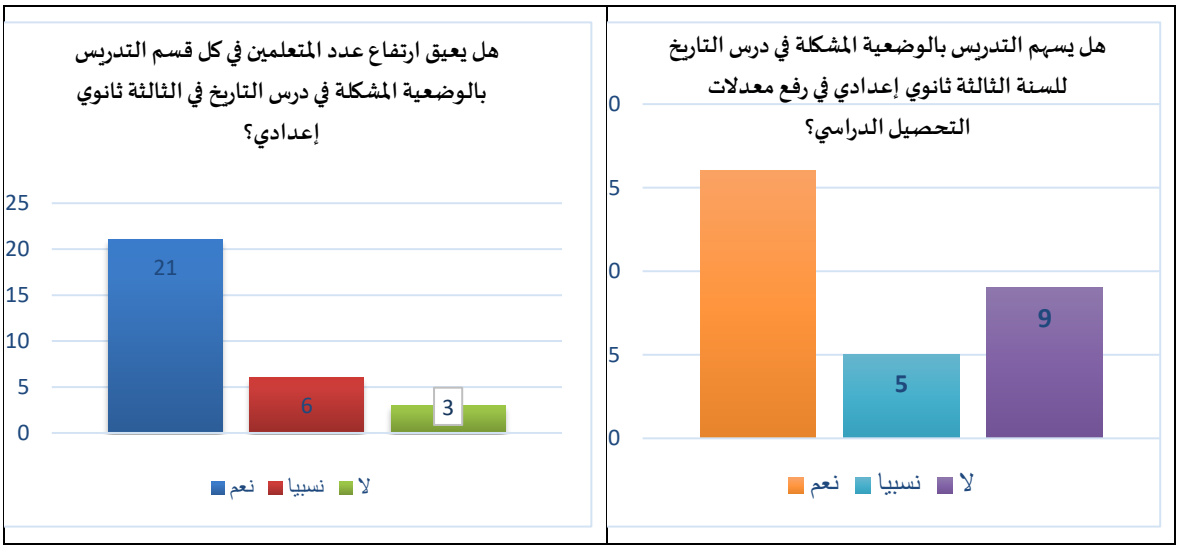
تفاعلت العينة المستجوبة مع سؤال مفتوح حول مقترحات فيما يخص التكوين، مقدمة 14 مقترحا عمليا عبرت فيها عن تطلعاتها لتجويد التكوين، وهي مقترحات مست بالأساس المجالات الآتية: تنظيم دورات تكوينية تتمركز على الوضعية المشكلة مع المزج بين النظري والتطبيقي- مواكبة المدرسين الجدد والمدرسين الذين لم يتلقوا تكوينا أساسا- تجويد التكوين الأساس بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين وتوفير فضاءات مجهزة تكنولوجيا للتكوين- مد الجسور بين شعبتي التاريخ والجغرافيا في الجامعة المغربية.

ب- المحور الثاني من الاستمارة: الإكراهات المتعلقة بالمتعلم

أنواع صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلمون في درس التاريخ

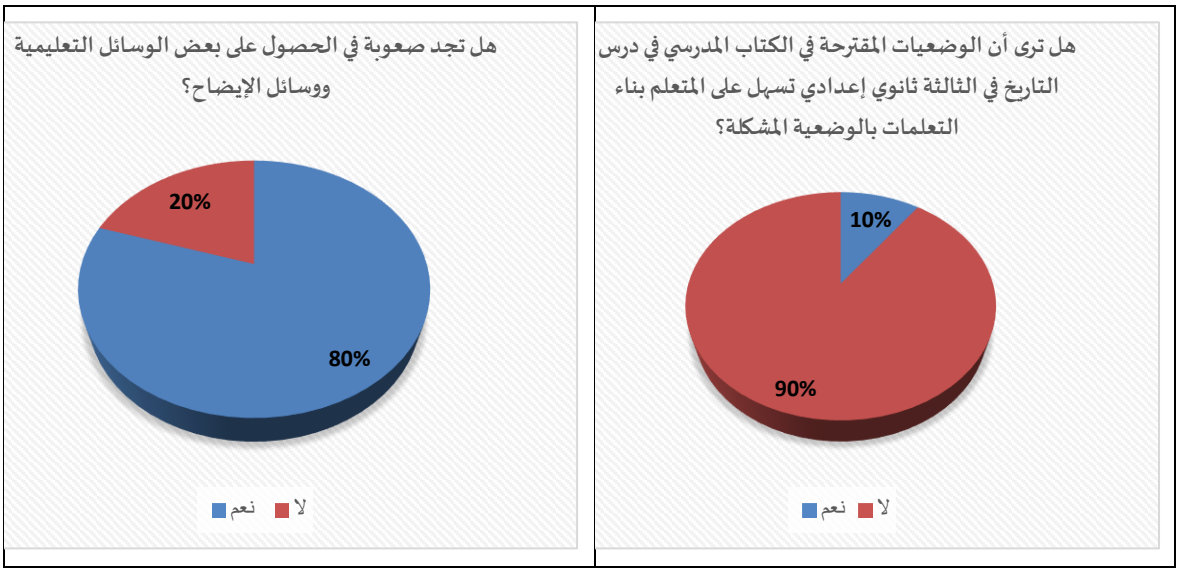


مثلت الصعوبات المتعلقة بالمتعلم الهدف الأساس لأسئلة هذا المحور، وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة 10 % فقط راضية على مستوى المتعلمين. بينما ترى 90 % من العينة أن المتعلمين لا يتوفرون على رصيد لغوي ومعرفي ومهاري كاف يؤهلهم للتعامل مع مادة التاريخ، وهو ما يجعلهم يجدون صعوبة في فهم وتوظيف المفاهيم والمصطلحات التاريخية المجردة، وفي تحليل الوثائق التاريخية المختلفة. كيف يمكن لمتعلمين يعانون من ضعف على مستوى الكفايات الدنيا بناء تعلماتهم ذاتيا؟ وأي أثر للتدريس بالوضعية المشكلة على مستوى المتعلمين؟



في تفاعلها مع السؤال المذكور، حول أثر الاشتغال بالوضعية المشكلة على مستوى المتعلمين، ترى 30 % من العينة أن التدريس بالوضعية المشكلة في درس التاريخ في الثالثة ثانوي إعدادي لم يسهم في رفع معدلات التحصيل الدراسي، بينما تعتقد نسبة 70% أن أنه أحدث أثرا إيجابيا. ويظهر أن الاكتظاظ داخل الأقسام يعد عائقا ينتصب في طريق التدريس بالوضعية المشكلة من أجل تحقيق الكفايات والقدرات والمهارات المسطرة، فقد عبرت 90 % من العينة أن ارتفاع عدد التلاميذ في كل قسم يعرقل التدريس بالوضعية المشكلة.

ج- المحور الثالث من الاستمارة: الإكراهات المتعلقة بالتنزيل الديداكتيكي



التخطيط: صرحت العينة المستجوبة بأن الوسيلة الديداكتيكية الأساس التي تعتمد عليها في التخطيط للدرس وتدبيره هي الكتاب المدرسي، إلى جانب دعامات أخرى من خارجه، بيد أن هذا لا يعكس الرضا عن الكتاب المدرسي، فنسبة 10 % فقط من العينة ترى أن الوضعيات المقترحة فيه، تسهل على المتعلم بناء التعلمات بالوضعية المشكلة، بينما ترى 90 % أنها غير كافية، ما يضطرها إلى البحث عن دعامات وموارد خارجية ملائمة للتدريس بالوضعية المشكلة، وما يرافقها من صعوبات. كما أن 80 % تجد صعوبة في الحصول على بعض الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح.

التدبير: 75 % من العينة المستجوبة تواجه إكراهات في توجيه المتعلمين إلى تحديد الوضعية المشكلة أثناء إنجاز الدرس، كما أن 80 % من العينة تجد صعوبة في التدبير الديداكتيكي لدرس التاريخ بالوضعية المشكلة، خاصة فيما يتعلق بالزمن (حصة= 55 دقيقة)، وكثافة المعطيات.

التقويم: 95 % من العينة المستجوبة تواجه صعوبة في تقويم التعلمات، تتعلق بإيجاد وضعيات تقويمية مناسبة تمكن من قياس قدرة المتعلم على إدماج التعلمات وتحويلها في سياقات مختلفة مرتبطة بواقعه المعيش، خاصة عندما يتعلق الأمر بدرس التاريخ.

قدمت العينة المبحوثة 14 مقترحا لتجاوز صعوبات تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة، ولامست هذه المقترحات الجوانب والمجالات الآتية:

- **بالنسبة إلى فضاء التعلم والبيئة المدرسية**، اقترحت العينة ما يلي: توفير الطابعات بالألوان وتجهيز القاعات بوسائل تكنولوجية - خفض عدد التلاميذ في القسم.

- **بالنسبة إلى الكتاب المدرسي**، اقترحت العينة ما يلي: توفير الكتب المدرسية المعتمدة بالمؤسسة حتى يتمكن المتعلم من توظيفها داخل القسم كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

- مراجعة وتحيين الكتب المدرسية بالتركيز على الاشتغال بالوضعية المشكلة، وتخفيف المقرر من حيث الكم، وتصحيح الأخطاء المطبعية.

علاوة على البحث الميداني المرتكز على الاستمارات، خُصص المحور الثاني من هذه الدراسة لتشخيص حضور الوضعية المشكلة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي إعدادي.

2- حضور الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي للثالثة ثانوي إعدادي، من خلال تحليل مضمون درسين في التاريخ من كتاب التلميذ "منار الاجتماعيات"

صرحت العينة المستجوبة أن الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي لا تساعد المتعلم على بناء التعلمات بالوضعية المشكلة، على هذا الأساس، ونظرا لوجود دراسة سابقة في عينة من دروس التاريخ في كتاب "التجديد في الاجتماعيات"[1]، وقع الاختيار في هذا العمل، على درسي "**الضغط الاستعماري على المغرب**"، و"**الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية**"، من كتاب التلميذ "منار الاجتماعيات" للسنة الثالثة ثانوي إعدادي، وذلك من أجل إثراء النقاش الدائِر حول إصلاح الكتب المدرسية ومراجعتها، عبر التفاعل مع السؤال الآتي: **أي حضور للوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي "منار الاجتماعيات"؟** باعتماد آلية تحليل المضمون، والوقوف على مدى انسجامه مع المرجعية الديداكتيكية لمادة التاريخ[2].

2-1 بطاقة تقنية للكتاب المدرسي: منار الاجتماعيات

عنوان الكتاب:	منار الاجتماعيات، كتاب التلميذ والتلميذة،
دار النشر مكانه	الدار البيضاء. *TOP EDITION*
لجنة التأليف:	محمد عز الدين قادري (مفتش تربوي للتعليم الثانوي، منسق الفريق) - ميلود بكريم - محمد الأسعد (أستاذ التعليم العالي)- حميد لحنيكات (أستاذ باحث بالتعليم العالي) - أحمد مومين (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) - محمد صهود (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) - الزيتوني حمدون (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) - مبارك الدربوش (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) - عبد المولى بلفقيه (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) - إبراهيم مؤنس (مفتش تربوي للتعليم الثانوي) - الحاج عبد الحميد عفان(مفتش تربوي

[1] أكياس توفيق، "تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة"، م. س.

[2] التوجهات التربوية، م. س، ص 11- 13.

	للتعليم الثانوي) - شكير عكي(مفتش تربوي للتعليم الثانوي) - حسن الكرني(مفتش تربوي للتعليم الثانوي) - عبد الكريم جناني (مفتش تربوي للتعليم الثانوي).
الطبعة المعتمدة	*2019*
عدد الصفحات	*224* صفحة

2-2 تحليل مضمون درس الضغط الاستعماري على المغرب

عنوان الدرس: الضغط الاستعماري على المغرب	**الرقم الترتيبي:** 03	**الغلاف الزمني:** ثلاث حصص
الدعامات: كاريكاتور - ثلاث خرائط - لوحة فنية - جدولان- خطاطة - 11 نصا تاريخيا.		
الأعلام والمواقع والأحداث: عددها سبعة، وهي: بيجو *Bugeaud*- الوكيلان - عجرود- البيض وشلالة وبوسمغون وتيوت- حرب تطوان- أبو حمارة - أزمة أغادير.		

أهداف التعلم	المقاطع التعلمية	التحليل
إثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم لموضوع الدرس وتأطيره زمانيا ومكانيا وتحديد إشكاليته تعرف الضغوط العسكرية الأوروبية على المغرب.	**المقطع التعلمي الأول:** أتعرف الضغوط العسكرية الأوروبية على المغرب.	**التمهيد للتعلمات والتساؤل** يبدأ الدرس بنص مقتطف من دراسة معاصرة[1]، تشير إلى تعرض المغرب إلى سلسلة من الضغوط والتدخلات في شؤونه الداخلية خلال القرن 19م وبداية القرن 20م، ثم يوجه المتعلمين إلى إنجاز مهمة واحدة تتعلق بتحديد الفكرة الأساس للنص، موظفا ضمير المتكلم، أي أن المتعلم يخاطب نفسه من خلال التعليمة الآتية: **أحدد فكرته الأساس**[2]، وهو مؤشر دال على تبني الكتاب المدرسي لنهج التعلم الذاتي. بيد أن المهمة المطلوبة تبدو غير كافية لأنها لا تسمح بتأطير دقيق لموضوع الدرس مكانيا وزمانيا، الأمر الذي يمكن تحقيقه بطرح السؤالين: متى؟ وأين؟ بعد ذلك ينتقل الكتاب إلى طرح ثلاث تساؤلات ممهدة للدرس، يتوقع أن يتفاعل معها المتعلم خلال أنشطة الدرس، لكن تقديمها جاهزة يحرمه من فرصة صياغتها، وفقا للمقاربة بالكفايات المرتكزة على الوضعية المشكلة، حتى يتمكن من التعبير عن فرضياته، قبل الشروع في التحقق منها والبحث عن حلول مناسبة لإشكالية الدرس.
		النشاط الأول: أستخلص الضغط العسكري على المغرب من خلال دراسة بعض بنود وثيقة للامغنية. من أجل دراسة الضغط العسكري الفرنسي على شرق المغرب، يستعين الكتاب بنصين وخريطتين، قبل أن يطلب من المتعلمين، إنجاز المهام الآتية: -استثمار نص مقتطف من كتاب "العلائق السياسية للدولة العلوية"، لمؤلفه عبد الرحمان بن زيدان، من أجل تعرف تاريخ معركة إيسلي، أسبابها ونتائجها، أما الخريطة فتساعد على توطين المعركة. -دراسة نص بنود معاهدة للا مغنية بتطبيق منهجية تحليل النص التاريخي، من أجل توطين الحدود التي رسمتها المعاهدة بين المغرب والجزائر، بالاستعانة بالخريطة المرفقة. وهو نشاط يهدف إلى تنمية مهارات منهجية للتعامل مع الوثائق التاريخية.

[1] يتعلق الأمر بنص مقتطف من كتاب "المغرب في مواجهة التحديات الخارجية 1851- 1947"، لمؤلفه علال لخديمي، (الدار البيضاء 2006) ص5.

[2] يتم توظيف ضمير المتكلم في جميع التعليمات الواردة في أنشطة دروس الكتاب.

		النشاط الثاني: أبين الضغط العسكري الإسباني وانعكاسات حرب تطوان. يقترح الكتاب صورة ونصا واحدا لدراسة الضغط الإسباني على شمال المغرب: -بالنسبة إلى الصورة (الوثيقة 5 ص 22)، فهي تجسد دخول الإسبانيين تطوان يوم 06 فبراير 1860، ويظهر أن الأمر يتعلق بلوحة تشكيلية، بيد أن الكتاب يصفها بصورة، ويوردها بدون مصدر. وقد تبين بعد البحث أن الأمر يتعلق بصورة للوحة تشكيلية للفنان الإسباني *Bernardo Blanco y Perez* (1828-1876) موجودة بمتحف الرومانسية *Museo del Romanticismo* بمدريد[1]. لم يتم الالتزام بالخطوات المنهجية لاستثمار الصورة[2] باعتبارها وسيلة من وسائل الإيضاح تؤدي وظائف تربوية وديداكتيكية متنوعة. -أما النص (الوثيقة 6 ص. 22)، فيعالج شروط الصلح المبرم بين المغرب وإسبانيا سنة 1860 وانعكاساته. وقُدم مرفقا بسؤالين، يستهدف الأول مهارة الاستخراج من النص (استخراج شروط الصلح)، بينما ينتقل السؤال الثاني مباشرة إلى التركيب لكي يتوصل المتعلم إلى الآثار السلبية لهذه الشروط على مداخيل المغرب، متجاوزا مرحلة التفسير وربط العلاقة بين المعطيات المستخرجة[3]. هذا إلى جانب إغفال السؤال المتعلق بتحديد نوعية الوثيقة وتاريخها ومصدرها ومؤلفها. الملاحظ أن ثمة نوع من عدم التوزان بين النشاطين من حيث عدد الدعامات المقترحة لكل نشاط من النشاطين، حيث تم تخصيص أربع دعامات وأربعة أعلام ومواقع للنشاط المتعلق بالضغط العسكري الفرنسي، مقابل دعامتين اثنتين ومصطلح-حدث تاريخي واحد للنشاط المتعلق بالضغط الإسباني. كما يسجل غياب الإشارة إلى الخسائر البشرية الناجمة عن معركة إيسلي وحرب تطوان، وهو ما يحجب عن المتعلم التضحيات الجسام التي بذلها المغاربة في كل من إيسلي وتطوان. **تركيب التعلمات**: يُطلب من المتعلم إنجاز خط زمني لتوطين أهم الضغوط العسكرية والمعاهدات ما بين سنتي 1844 و1860م. وهو نشاط يترجم قدرة مهارية تتجلى في تمثيل الزمن مع توطين المراحل والأحداث التاريخية. تجدر الإشارة إلى أن الخطوط الزمنية المثبتة بالكتاب لا تحتوي على سلم أو مقياس[4].
دراسة التهافت الاستعماري على المغرب وبعض	**المقطع التعلمي الثاني**: أدرس التهافت الاستعماري	**النشاط الأول**: أبرز تهافت الدول الأوروبية للحصول على امتيازات بالمغرب.

[1] متاحة على الموقع الرسمي للمتحف على الرابط المختصر: *https://2u.pw/yF8T3GME* تمت زيارة الموقع بتاريخ 10 ماي 2024م. (الرابط كاملا مدرج ضمن قائمة المراجع والدراسات في آخر هذا العمل).

[2] غوردو عبد العزيز، إدريس الحافيظ، . الطاهر قدوري، درس الاجتماعيات تخطيطا وتدبيرا وتقويما، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، 2020م، ص 83.

[3] حول استثمار النصوص التاريخية، يراجع: التوجيهات التربوية، م. س، ص 45. غوردو عبد العزيز، إدريس الحافيظ، الطاهر قدوري، درس الاجتماعيات، م. س، ص 70-72.

[4] يبلغ عدد الخطوط الزمنية المثبتة بالكتاب أربعة، منها ثلاثة في مكون التاريخ (الصفحات 43 و49 و55)، وواحد في مكون الجغرافيا (ص 124).

أسباب فشل سياسة الإصلاحات.	على المغرب، وبعض أسباب فشل سياسة الإصلاحات.	من أجل دراسة تهافت الدول الأوروبية للحصول على امتيازات بالمغرب، يستعين الكتاب بجدول (الوثيقة 7 ص 22) بأهم المعاهدات التي أبرمها المغرب مع الدول الأوروبية (1856-1880م). **النشاط الثاني**: أكتشف جوانب من إصلاحات السلطانين سيدي محمد بن عبد الله والمولى الحسن الأول، لمواجهة الضغوط الأوروبية وبعض أسباب فشلها يوظف الكتاب خطاطة (الوثيقة 9 ص. 23) ونصين (الوثيقة 10 و11، ص. 23) لاكتشاف جوانب من الإصلاحات التي باشرها المغرب خلال النصف الثاني من القرن 19 وبعض أسباب فشلها. في هذا المقطع، وعلى نحو ما هو عليه الأمر في الجدول والخطاطة المذكورتين في النشاط السابق، تقدم المعطيات والمعارف بشكل مباشر للمتعلم يغنيه عن بذل أي جهد في الوصول إليها. كما أنها مصحوبة بأسئلة بسيطة لا تساعد المتعلم على تطوير قدرته على توظيف النهج العلمي للمادة. **تركيب التعلمات**: يطلب من المتعلم تحديد الضغوط الاقتصادية وكيفية مواجهتها من قبل المغرب، مع تسجيل إهمال الإشارة إلى مآل الإصلاحات. كان يمكن توظيف دعامة للربط بين المقطع التعلمي الثاني الذي ينتهي بفشل الإصلاحات، وبداية المقطع التعلمي الثالث الذي يعالج مراحل فرض الحماية، حتى يتمكن المتعلم من إدراك العلاقة بين فشل الإصلاحات وفرض نظام الحماية على المغرب.
تتبع مراحل فرض الحماية الأجنبية على المغرب.	**المقطع التعلمي الثالث**: أتتبع مراحل فرض الحماية الأجنبية على المغرب.	**النشاط الأول:** أكتشف بعض جوانب الأزمة الداخلية للمغرب والتنافس الاستعماري حوله بين 1900 و1906م. تم توظيف أربعة نصوص وجدول من أجل الكشف عن بعض جوانب الأزمة الداخلية بالمغرب والتنافس الاستعماري حوله في مطلع القرن 20م. يوجَّه المتعلم إلى قراءة النصين[1] (الوثيقة 13 ص 24) حول اعتلاء المولى عبد العزيز عرش المغرب سنة 1894، و(الوثيقة 12 ص 24) حول موت الحاجب أحمد بن موسى باحماد سنة 1900م) من أجل استخلاص بعض جوانب الأزمة الداخلية بالمغرب ما بين 1900 و1906. وهو مطلب عام وغير واضح. بعد ذلك، تذيل الوثائق بتعليمات مقتضبة ركزت على الاستخراج من النص. **النشاط الثاني**: أرصد المراحل الأولى للتدخل العسكري الفرنسي بالمغرب وفرض الحماية الأجنبية. بهدف رصد المراحل الأولى للتدخل العسكري بالمغرب وفرض الحماية، اقترح الكتاب خريطة (الوثيقة 17 ص 25) حول المراحل الأولى لاحتلال المغرب (1907- 1912م)،

[1] من المفروض أن تسبق الوثيقة 13 ص 24 (اعتلاء المولى عبد العزيز عرش المغرب سنة 1894) الوثيقة 12 ص 24 (موت الحاجب أحمد بن موسى سنة 1900م) مراعاة للترتيب الكرونولوجي للأحداث التاريخية.

		وذيّلها بتعليمتين (أحدد موضوع الخريطة وإطارها الزمني- أضع جدولا بأهم مراحل الاحتلال الفرنسي والإسباني) لا تستوفيان شروط ومراحل استثمار خريطة تاريخية[1]. كما أورد الكتاب مقتطفات من معاهدة الحماية الفرنسية على المغرب، مرفوقة بأربع تعليمات لامست العناصر الأساس لتحليل النص التاريخي مع احترام خطوات النهج التاريخي، إلا أنها أغفلت طرح السؤال حول مصدر النص.
		تركيب التعلمات: مناقشة يليها إعداد تقرير حول الكيفية التي فقد بها المغرب استقلاله
		تقويم التعلمات: يقترح الكتاب المدرسي المهمتين الآتيتين: **أنجز** جدولا يتضمن أهم الضغوط العسكرية والاقتصادية التي تعرّض لها المغرب ما بين 1844 و1912م **أبين** كيف تمكنت فرنسا من الانفراد بالمغرب وفرض الحماية عليه. وهما سؤالان عامان يحتملان التأويل، كما أنهما يندرجان ضمن أسئلة الاسترجاع، لا يمكنان من التحويل وقياس مدى تحقق الكفاية، في وضعية مشابهة.

3-2 تحليل مضمون درس الكفاح من أجل الاستقلال و إتمام الوحدة الترابية

عنوان الدرس: الكفاح من أجل الاستقلال و إتمام الوحدة الترابية	**الرقم الترتيبي:** 10	**الغلاف الزمني:** ثلاث حصص
الدعامات - سبع صور - خريطتان - أربعة جداول - ستة نصوص تاريخية - خطاطة واحدة		
الأعلام والمواقع والأحداث: عددها 12، وهي: أحمد الهيبة- موحا أوحمو الزياني- محمد بن عبد الكريم الخطابي- عسو أوبسلام- الظهير البربري- كتلة العمل الوطني- ميثاق الأطلنتي - لقاء أنفا- عريضة المطالبة بالاستقلال- جوان- محمد بن عرفة - جيش التحرير المغربي.		

أهداف التعلم	المقاطع التعلمية	التحليل
إثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم لموضوع الدرس وتأطيره زمانيا ومكانيا وتحديد إشكاليته		**التمهيد للتعلمات والتساؤل** يعتمد الدرس صورة عودة محمد الخامس والأسرة الملكية من المنفى منطلقا لتحديد التساؤلات المحورية للدرس، ثم يوجه المتعلمين إلى تحديد الحدث الذي تعبر عنه الصورة وتاريخه، قبل أن يقوم بطرح ثلاثة أسئلة ممهدة للدرس، من المفترض أن يجيب عنها المتعلم خلال أنشطة الدرس، لكنها تقدم له جاهزة يستقبلها دون مساهمة في صياغتها.

[1] التوجهات التربوية، م. س، ص 43. غوردو عبد العزيز، إدريس الحافيظ، الطاهر قدوري، درس الاجتماعيات، م. س، ص 74- 76. مجموعة من المؤلفين، منار الاجتماعيات للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، دليل الأستاذ، ط. 1، *TOP EDITION* الدار البيضاء، 2005، ص 22.

تعرف الاحتلال العسكري الفرنسي والإسباني للمغرب والمقاومة المسلحة له	**المقطع التعلمي الأول**: أرصد مراحل الاحتلال العسكري الفرنسي والإسباني للمغرب	**النشاط الأول**: أرصد مراحل الاحتلال العسكري الفرنسي والإسباني للمغرب يستعين الكتاب المدرسي بخريطة لمراحل الاحتلال العسكري للمغرب، ويوجه المتعلمين، إلى القيام بالآتي: التعريف بالخريطة من حيث موضوعها وإطارها الزمني ملء جدول يضم مراحل الغزو والفترة الزمنية والمناطق المحتلة حساب المدة التي استغرقتها عملية الاحتلال العسكري للمغرب الملاحظ أن هذه الأسئلة لا تستوفي شروط ومراحل استثمار خريطة تاريخية **النشاط الثاني**: أبرز المقاومة المسلحة للغزو الاستعماري الفرنسي والإسباني يقترح الكتاب جدولا لإبراز المقاومة المسلحة للغزو الاستعماري الفرنسي والإسباني قبل أن يوجه المتعلمين إلى تحديد موضوع الجدول وإطاره الزمني، وتوطين مناطق المقاومة المسلحة على الخريطة السابقة، واستخراج أهم قادة هذه المقاومة والمعارك التي قادوها، ثم تفسير طول مدة الاحتلال العسكري للمغرب. تم الاكتفاء بدعامة واحدة (الجدول: الوثيقة 2، ص. 59)، وهذا غير كاف حيث كان يمكن توظيف صور للمقاومين، وللأسلحة المستعملة من قبل الجانبين (الاحتلال والمقاومة) تسمح بالمقارنة بين القوة العسكرية التي يملكها الاحتلال، وبين ما تملكه المقاومة. وهو ما سيساعد المتعلمين على إدراك ضراوة المقاومة وحجم التضحيات المقدمة دفاعا عن الوطن. يسجل في هذا النشاط تغييب بعض المقاومات المحلية خاصة مقاومة قبائل المغرب الشرقي.
		تركيب التعلمات: يُطلب من المتعلم إنجاز خط زمني يتضمن أهم المعارك وأسماء قادة المقاومة المسلحة، رغم أهمية حضور الجانب المهاري المتمثل في "**تعويد المتعلم على بناء وَسائِل تمثيل الزمن والقدرة على الموضعة في الزمن**"[1]، إلا أن التعليمة تكتفي، معرفيا، بإعادة إنتاج معطيات معروفة.

[1] مجموعة من المؤلفين، منار الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، دليل الأستاذ، م. س، ص 105

تعرف تطور الحركة الوطنية المغربية في مرحلتي المطالبة بالإصلاحات والمطالبة بالاستقلال	**المقطع التعلمي الثاني**: أتعرف تطور الحركة الوطنية المغربية في مرحلتي المطالبة بالإصلاحات والمطالبة بالاستقلال	**النشاط الأول**: أتبين بداية الحركة الوطنية المغربية وأشكال العمل الوطني خلال الثلاثينيات من أجل تعرف بداية الحركة الوطنية المغربية وأشكال العمل الوطني خلال الثلاثينيات يوظف الكتاب نصين تاريخيين وخطاطة، ويلاحظ غلبة الطابع السردي على الدعامات الموظفة في هذا النشاط. **النشاط الثاني**: أفسر تحول الحركة الوطنية من المطالبة بالإصلاحات إلى المطالبة بالاستقلال من أجل تفسير تحول الحركة الوطنية من المطالبة بالإصلاحات إلى المطالبة بالاستقلال، يستعين الكتاب بثلاث دعامات (جدول وصورة ونص)، تعرض فيها المعلومات والمعارف بشكل مباشر للمتعلم، الشيء الذي يفقد الأسئلة المرفقة بالدعامات قيمتها حيث إنها لا تتجاوز المرقى المعرفي. **النشاط الثالث**: أدرس عريضة الاستقلال ورد فعل السلطات الاستعمارية عليها: تم توظيف صورة لعريضة المطالبة بالاستقلال ونص تاريخي يوضح ردود فعل كل من فرنسا والأوساط الشعبية المغربية على هذه العريضة. بيد أن عدم وضوح الصورة (الوثيقة 9 ص 61) يجعل المتعلم غير قادر على الإجابة عن الأسئلة المدرجة أسفل الوثيقة، خاصة السؤال المتعلق بالتعريف بالموقّعين عليها. **تركيب التعلمات**: يطلب من المتعلم تجميع خلاصات الأنشطة السابقة ضمن فقرة توضح أسباب تحول الحركة الوطنية من المطالبة بالإصلاحات إلى المطالبة بالاستقلال، ومظاهر هذا التحول.
تبين كفاح المغرب من أجل استقلاله وإتمام وحدته الترابية	**المقطع التعلمي الثالث**: أتبين كفاح المغرب من أجل استقلاله وإتمام وحدته الترابية	**النشاط الأول**: أستخلص متانة الروابط بين السلطان سيدي محمد بن يوسف والوطنيين. تم توظيف نص وصورة من أجل حث المتعلمين على تتبع طبيعة العلاقة بين السلطان محمد بن يوسف ورجال الحركة الوطنية. **النشاط الثاني**: أفسر لجوء الحركة الوطنية إلى الكفاح المسلح يستعين الكتاب بنص وصورة وجدول لتفسير لجوء الحركة الوطنية إلى الكفاح المسلح. تم التركيز على الدار البيضاء ومراكش فيما يخص العمليات المسلحة بعد 1953، وإغفال دور مناطق أخرى نذكر منها المنطقة الشرقية التي شهدت انتفاضة 16 غشت 1953 بوجدة، وانتفاضة 17 غشت 1953 بتافوغالت، كما لم يتم إبراز الدور الذي قام به جيش التحرير في مواجهة الاحتلال، في عدة مناطق. **النشاط الثالث**: أتتبع استقلال المغرب وإتمام وحدته الترابية

		رام هذا النشاط تتبع استقلال المغرب وإتمام وحدته الترابية من خلال خريطة مراحل استقلال المغرب، وصورتين تعبران عن تحطيم الحدود بين منطقتي الاحتلال الفرنسي والإسباني، والمسيرة الخضراء. تتذيل هذه الدعامات أسئلة تتدرج من تحديد موضوع كل دعامة إلى الاستخراج المباشر للمعطيات، وتعداد مراحل استكمال الوحدة الترابية ووصف مكونات الصورتين. **تركيب التعلمات**: مناقشة يليها تقرير حول انعكاسات حدث 20 غشت 1953، فالسؤال التركيبي اقتصر على مناقشة جزء من النشاط الثالث، وأغفل باقي الأنشطة.
		تقويم التعلمات: يقترح الكتاب المهام الثلاثة الآتية: - أبرز أهم مراحل المقاومة المغربية للاحتلال العسكري الفرنسي والإسباني للمغرب ما بين 1912 و1955 - أفسر انتقال الحركة الوطنية من المطالبة بالإصلاحات إلى المطالبة بالاستقلال - أبين أهم محطات إتمام المغرب لوحدته الترابية يلاحظ من خلال المهام المقترحة أن هناك تركيز على استرداد المعارف، علاوة على كونها لا تمكن من التحويل وقياس مدى تحقق الكفاية، في وضعية مشابهة للوضعية المشكلة الديداكتيكية. **أنفتح على محيطي**: يُطلب من المتعلم البحث عن دلالة الأعياد الوطنية المغربية في موسوعات ومواقع على الأنترنيت. يتوخى هذا النشاط ربط المتعلم بمحيطه وإغناء مكتسباته، غير أنه يلزمه بمصادر محددة للبحث وهي الموسوعات والمواقع على الأنترنيت، في حين كان يمكن ترك المجال مفتوحا للمتعلم لكي يتعامل مع مصادر أخرى للمعرفة.

يتضح من خلال درسي "الضغط الاستعماري على المغرب"، و"الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية"، الجهود المبذولة من أجل إنتاج كتاب مدرسي يوفر دعامات متنوعة يمكن أن تساعد المتعلم على بناء تعلماته، مع تسجيل الملاحظات الآتية:

-تكريس الكتاب لمنطق المعرفة الجاهزة التي تقدم للمتعلم في بعض الدعامات، وفي شروحات الأعلام والمواقع والأحداث،

-تذييل الوثائق بأسئلة لا تلتزم، أحيانا، بالمنهجيات المعتمدة في التعامل مع الدعامات المختلفة، كما أنها لا تتدرج بالشكل الذي يسمح بالوصول إلى استهداف المهارات العليا،

- كثرة أسئلة الذاكرة أو الاسترجاع مقابل قلة أسئلة تمكن من تحويل المعارف والمهارات والقيم وتوظيفها في سياقات مختلفة مرتبطة بالواقع المعيش،

- تجزئة التعلمات والابتعاد عن الإشكالية المستهدفة في ظل غياب خيط ناظم بين المقاطع التعلمية،

- الطول المفرط للمقاطع،

- تركيز الأهداف على المجالات المعرفية مقارنة بالمجالات المهارية والمواقفية،

- ضعف حضور الجانب الوجداني وعدم إتاحة الفرصة للمتعلم لبناء وتطوير مواقف إيجابية تجاه بعض القضايا التي يثيرها موضوع الدرس، خاصة الجهود التي بذلها المغاربة دفاعا عن وطنهم.

- استمرار التمييز بين الجنسين من خلال الحضور القوي للرجل مقابل تهميش دور المرأة في تاريخ المغرب.

خاتمة

استهدفت هذه الدراسة ملامسة بعض جوانب موضوع صعوبات توظيف الوضعية المشكلة في تدريس مادة التاريخ في الثانوي الإعدادي، من خلال نماذج من إقليم تاوريرت. واعتمد البحث، في المحور الأول منه، على استطلاع آراء مدرسي الاجتماعيات، بينما ارتكز المحور الثاني على تحليل مضامين عينة من دروس التاريخ من أجل تشخيص حضور الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي.

خلصنا بعد تحليل استمارات البحث الميداني إلى أن صعوبات العمل بالوضعية المشكلة في درس التاريخ ترتبط بثلاث عناصر أساس، وهي: المتعلم، والمدرس، والكتاب المدرسي. فالنسبة إلى المتعلم، فإن ضعف التعلمات الأساس يحُول دون التوظيف الأمثل للوضعية المشكلة، فالمتعلمون الذين يعانون من ضعف في الكفايات الدنيا، لا يستطيعون مسايرة أقرانهم في بناء تعلماتهم ذاتيا.

أما فيما يرتبط بتكوين الأستاذ، فقد أكدت الدراسة وجود علاقة جدلية بين تكوين المدرسين والتوظيف الناجع للوضعية المشكلة، الأمر الذي يبرز أهمية التكوين، سواء تعلق الأمر بالتكوين الذاتي، أم بالتكوينات المؤطرة من قبل الوزارة الوصية، في تطوير الممارسة المهنية للمدرس وتحسين كفاءته فيما يتعلق بتوظيف الوضعية المشكلة.

كما انتهت الدراسة إلى أن الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي لا تساعد المدرسين على التدريس بالوضعية المشكلة، ولا تمكّن المتعلمين من بناء تعلماتهم ذاتيا، حيث لم تتجاوز نسبة الرضا عن الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي عُشُرَ عينة البحث. وهو ما تم تأكيده في المحور الثاني من الدراسة، بعد تحليل مضمون درسين من دروس التاريخ للسنة الثالثة ثانوي إعدادي، حيث تبين غياب الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي، مع استمرار تكريس منطق المعرفة الجاهزة التي تقدّم للمتعلم في بعض الدعامات، وتجزئة التعلمات في ظل غياب خيط ناظم بين المقاطع التعلمية. وذلك رغم الجهود المبذولة، في توفير أنشطة تساعد على التعلم الذاتي.

علاوة على ذلك، أظهرت الدراسة وجود عوائق وتحديات إضافية تواجه المدرسين بناء الوضعية المشكلة، من أهمها عدم كفاية الوقت أمام طول المقاطع التعلمية، والاكتظاظ داخل الفصول الدراسية، وصعوبة في الحصول على بعض الوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح.

بالمقابل، أظهرت النتائج أن استخدام الوضعيات المشكلة في التدريس يؤثر بشكل إيجابي في رفع معدلات التحصيل الدراسي لدى المتعلم، ويعزز من قدرته على حل المشكلات. كما تبين أن هذه الطريقة تسهم في جعل المتعلم المركز والفاعل الأساس في بناء المعرفة، وتزيد من دافعيته نحو التعلم.

التوصيات والاقتراحات

بناءً على النتائج المستخلصة من هذا البحث، يمكن اقتراح عدة توصيات لتجاوز الإكراهات التي تعيق التدريس بالوضعية المشكلة في مادة التاريخ، نذكر منها:

- توفير التكوين اللازم للمدرسين من خلال تنظيم دورات تكوينية ترتكز على الوضعية المشكلة، مع المزج بين النظري والتطبيقي، ومواكبة المدرسين الجدد والمدرسين الذين لم يتلقوا تكوينا أساسا، وتجويد التكوين الأساس بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين.
- مراجعة المنهاج والكتب المدرسية، وتحديثها لتواكب التطورات والتحولات المتسارعة التي تعرفها الكتابة التاريخية من جهة، والدراسات التربوية والبيداغوجية من جهة ثانية، بما يتجاوز الطابع الكمي والسردي لمادة التاريخ، ويعطي معنى للتعلمات التاريخية، من خلال أشكلة درس التاريخ وفقا للمقاربة بالكفايات.
- ضرورة تعميم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أجل تطوير الأداء المهني للمدرس، وتجويد التعلمات لدى المتعلم.
- إن التركيز على التكوين العملي وتوفير الظروف الملائمة، كفيل بالارتقاء بالمردودية، بما يعود بالنفع على المتعلمين. كما أن توفير المؤسسات التعليمية لبيئة تعزز التعلم بما يتماشى مع النظريات التربوية الجديدة، بتوفير مختلف الأدوات والأجهزة، والوسائط المتعددة الاتصال، من شأنه أن يسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.
- لا ندعي في هذا العمل الإحاطة بالموضوع المدروس من كل جوانبه، نظرا لتشعب القضايا والإشكاليات التي يثيرها، بقدر ما نسعى إلى تقديم رؤية لعلها تكون مدخلا إلى المزيد من البحث في الموضوع، من خلال توسيع حدوده البشرية والمكانية، والعمل على تجاوز التحديات التي تواجه توظيف الوضعية المشكلة في درس التاريخ.

قائمة بالمراجع والدراسات

الدراسات والبحوث التربوية

- أبجي محمد، "تدريس التاريخ عن طريق الوضعية المشكلة: أي مساهمة ممكنة في تجاوز الاختلالات وتحقيق الأهداف؟"، ضمن، **مجلة علوم التربية**، العدد 57، أكتوبر 2013.

- أكياس توفيق، "تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة في الثانوي الإعدادي: السنة الثالثة ثانوي إعدادي نموذجا"، ضمن **مجلة مسالك التربية والتكوين**، مج. 3 ع 2، 2020.

- أكياس توفيق، "حالة الوضعية المشكلة في الكتب المدرسية للتاريخ السنة الثالثة ثانوي إعدادي نموذجا"، ضمن، **مجلة علوم التربية**، عدد 70، يناير 2018.

- غوردو عبد العزيز، إدريس الحافيظ، الطاهر قدوري، **درس الاجتماعيات تخطيطا وتدبيرا وتقويما**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، 2020.

- لخصاضي المصطفى، **تدريس التاريخ والجغرافيا، حقل التاريخ**، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012.

الوثائق التربوية الرسمية

- **التوجيهات التربوية**، والبرامج الخاصة بمواد الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2009.

- **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي**، منشورات وزارة التربية الوطنية، 2008.

- **القانون - الإطار رقم** 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، منشور على الجريدة الرسمية ع 6805، 19 غشت 2019.

- **الكتاب الأبيض**، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، 2002.

- مجموعة من المؤلفين، **منار الاجتماعيات للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، دليل الأستاذ**، ط. 1، *TOP EDITION* الدار البيضاء، 2005.

- مجموعة من المؤلفين، **منار الاجتماعيات للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ والتلميذة**، *TOP EDITION*، الدار البيضاء، 2019.

- **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية

- Chloe Guyard, La pédagogie par situation-problème, Dumas, école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de PARIS, 2017.

- GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, Des manuels scolaires pour apprendre Concevoir, évaluer, utiliser, Edition de boeck, Bruxelles, 2ème édition, 2009

- GERIN-Grataloup, Anne-Marie Michel Solonel, Tutiaux-Guillon Nicole, "Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie " in, Revue française de pédagogie, Année 1994 106.

- Hassani Idrissi Mostafa, Pensée historienne et apprentissage de l'histoire, L'Harmattan, Paris, 2005

- Pouettre Gérard, Tutiaux-Guillon Nicole, "Les situations - problèmes en sciences sociales: un outil pour faire construire des concepts aux élèves?", in Spirale, 10/ 11.

- Tutiaux-Guillon Nicole, "Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie " in Revue française de pédagogie, Année 1994 N 106 pp. 25-37

- الرابط الإلكتروني لصورة اللوحة التشكيلية (دخول الإسبانيين تطوان يوم 06 فبراير 1860) للفنان الإسباني *Bernardo Blanco y Perez* موجودة بمتحف الرومانسية *Museo del Romanticismo* بمدريد:

- https://ceres.mcu.es/pages/Viewer?accion=41&Museo=MNR&AMuseo=MNR&Ninv=CE3633&txt_id_imagen=1&txt_rotar=0&txt_contraste=0&txt_zoom=10&cabecera=N&viewName=visorZoom.

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

واقع تدريس مكون التاريخ باستخدام الوضعية المشكلة بالسلك الثانوي الإعدادي

دراسة ميدانية بالمديرية الإقليمية وجدة أنكاد نموذجا

ذ. محمد عبد اللوي
باحث بسلك الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة

ملخص البحث: لا يزال ينظر إلى تدريس مكون التاريخ ضمن مادة الاجتماعيات بالمدرسة المغربية، كمادة لشحن الذاكرة، كونه لا يصلح إلا لاجتياز الامتحانات، هذه النظرة السلبية التي نراها اليوم لها صدى داخل المجتمع في جهل أو تجاهل حول وظيفته الجوهرية في المساهمة في التكوين الفكري والاجتماعي للمتعلم(ة).

ويمكن إجمال خصائص النموذج الديداكتيكي الذي يقترحه المنهاج في تدريس مكون التاريخ، والوارد مثلا بالكتاب الأبيض (الجزء الثالث يونيو 2002)، أو بالبرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات (غشت 2009)، بأنه نموذج يتمركز حول المتعلم، واقتصار دور المدرس على توفير الشروط العلائقية والمادية لتمكين المتعلم(ة) من التعلم الذاتي، بتوظيف بيداغوجيا مفتوحة ترتكز على المناقشة وعلى الإبداع وحل المشكلات، وتعتبر بيداغوجيا حل المشكلات أو طريقة الوضعية المشكلة من الطرق الفعالة التي يمكنها المساهمة في أجرأة الكفايات والقدرات التي نص عليها منهاج مكون التاريخ، ومن ثم، المساهمة في تحقيق أهداف تدريس التاريخ بالسلك الثانوي الإعدادي، ولدراسة الموضوع وتحليل عناصره نطرح الإشكالية المرتبطة بمدى توظيف الوضعية المشكلة في إثارة أذهان المتعلمين وتحقيق أهداف منهاج مكون التاريخ، وللإجابة على هذه الإشكالية، يمكن طرح الأسئلة التالية: ما هو واقع تدريس مكون التاريخ؟ وما هي الاختلالات المنهجية والديداكتيكية التي يعاني منها؟ وكيف يمكن تجاوز هذه الاختلالات باعتماد بيداغوجيا حل المشكلات؟ وما هي الإمكانيات الديداكتيكية والمنهجية التي تتيحها هذه الطريقة لتحقيق أهدافه؟

وقد اعتمدنا على الاستمارة والمقابلة والملاحظة كأدوات للدراسة الميدانية، مستخدمين المنهج التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 19 مدرس ومدرسة بالمديرية الإقليمية وجدة أنكاد خلال الموسم الدراسي 2024/2023، وحاولنا الربط بين الإطار النظري والممارسة الفعلية داخل فصول التاريخ، باقتراح تطبيقي لتخطيط وتدبير وتقويم مقطع تعلمي في مكون التاريخ باعتماد الوضعية-المشكلة.

الكلمات المفتاحية: منهاج التاريخ، وضعية مشكلة، بيداغوجية تقليدية، بيداغوجيات حديثة، بيداغوجيا الكفايات.

مقدمة

يندرج اعتماد الوضعية المشكلة في تدريس مكون التاريخ بالمدرسة المغربية ضمن الأساليب وتقنيات التدريس المتمركزة حول المتعلم، بحث تحفزه على المشاركة الفعالة، وتوظيف خبراته وموارده لبناء تعلماته، غير أن واقع تدريس هذا المكون باعتماد الوضعية المشكلة لم يرتق للمستوى المطلوب، نظرا لجملة من العوامل، إذ لايزال تدريسه يعتمد على الطرق التقليدية القائمة على الإلقاء، وشحن الذاكرة، والحفظ، واسترجاعها بغرض اجتياز الفروض الكتابية المحروسة والامتحانات، ما ترتب عنه إهمال في تنمية العديد من مهارات التفكير، ومنها مهارة حل المشكلات، في هذا السياق يندرج موضوع بحثنا الموسوم بـ: " واقع تدريس مكون التاريخ باستخدام الوضعية المشكلة بالسلك الثانوي الإعدادي: دراسة ميدانية بالمديرية الإقليمية وجدة أنكاد نموذجا".

من أسباب اختياري لهذا الموضوع، اهتمامي الشخصي بالبحث في المجال التربوي التعليمي، ورغبتي الأكيدة في إثراء البحوث التربوية بموضوعات جديدة. وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع تدريس مكون التاريخ باستخدام الوضعية المشكلة بالسلك الثانوي الإعدادي بالمديرية الإقليمية وجدة أنكاد.

تكمن أولوية الموضوع من خلال الإشارة إلى أهمية إرساء منهاج تعليمي لتدريس مكون التاريخ بجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، واعتماد مقاربات تعطي معنى للتعلمات، وتفسح أمام المتعلمين امتلاك خطوات تمكنهم من بناء تعلماتهم ذاتيا، وتساعدهم على التمكن الجيد من المعارف المتداولة، وتقليص الفجوة بين الاهتمام الكبير بالوضعية المشكلة التاريخية على المستويين الابستمولوجي والديداكتيكي وغيابها في الممارسة الفصلية لدرس مكون التاريخ، وتشخيص مدى تمكن أساتذة التاريخ في السلك الثانوي الإعدادي من كفاية بناء وضعية مشكلة، وتحديد التحديات التي تواجه تدريس التاريخ عن طريق الوضعية المشكلة، وتقديم نموذج تطبيقي لمقطع تعلمي في مكون التاريخ باعتماد الوضعية المشكلة، ولمعالجة الموضوع تم اعتماد مراجع متنوعة، وإغنائه بإجراء دراسة ميدانية.

تتطلب معالجة الموضوع توظيف المنهج التحليلي، من خلال رصد واقع تدريس مكون التاريخ باستخدام الوضعية المشكلة بالسلك الثانوي الإعدادي، لتحليلها، واستخلاص النتائج من أجل تقديم توصيات واقتراحات بخصوصها، واعتمدنا، في ذلك، على الاستمارة والمقابلة كأدوات للدراسة الميدانية، حيث تكونت عينة الدراسة من 19 مدرس ومدرسة مادة الاجتماعيات بالمديرية الإقليمية وجدة أنكاد خلال الموسم الدراسي 2024/2023، وحاولنا الربط بين الإطار النظري والممارسة الفعلية داخل فصول

التاريخ، باقتراح درس للتاريخ في السنة الأولى ثانوي إعدادي باعتماد الوضعية-المشكلة يتعلق بتاريخ الحضارات القديمة.

ولدراسة هذا الموضوع وتحليل عناصره قمت بطرح الإشكالية المرتبطة بمدى توظيف الوضعية المشكلة في إثارة أذهان المتعلمين من أجل تحقيق أهداف منهاج مكون التاريخ، ولتفكيك مضامين هذه الإشكالية سنطرح الأسئلة التالية:

- ما واقع تدريس مكون التاريخ بالفصول الدراسية المغربية؟
- وكيف هو حضور الوضعية-المشكلة في الكتابة التاريخية المدرسية؟
- وما الاختلالات المنهجية والديداكتيكية التي يعاني منها؟
- وما الإمكانيات الديداكتيكية والمنهجية التي تتيحها بيداغوجيا حل المشكلات لتجاوز هذه الاختلالات وتجويد التعلم وإعطاء معنى له وإشراك المتعلمين في خطوات منهجية تمكنهم من بناء معارفهم ذاتيا؟

وللإجابة على هذه الإشكالية والوصول إلى النتائج المرجوة، اعتمدنا خطة تستجيب لطبيعة الموضوع، فكانت هيكلة البحث وتقسيماته على الشكل التالي: مقدمة ومطلبين وخاتمة، فقد تناولت المقدمة: الحدود الزمانية والمكانية للدراسة، وأسباب اختيار موضوعها، ومنهجها، وإشكاليتها، ومحاورها الرئيسية، وصعوبتها، وفي المطلب الأول: تم التركيز على ضبط الجهاز المفاهيمي لموضوع الدراسة، أما في المطلب الثاني: تناولنا واقع تدريس مكون التاريخ باستخدام الوضعية المشكلة بالسلك الثانوي الإعدادي، والكشف عن دور طريقة الوضعية المشكلة في تجويد التعلمات، واختتمت الدراسة بإبراز أهم النتائج والتوصيات المتوصل إليها والتي من شأنها أن تفتح آفاقا جديدة للبحث.

وللإجابة عن الإشكالية المطروحة، وضعت الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: عدم حضور الوضعية المشكلة في الكتب المدرسية بشكل واضح؛

الفرضية الثانية: رغم وعي أفراد العينة بالتطور الذي تعرفه المادة على المستويين الديداكتيكي والمعرفي، إلا أن هناك تباينا وارتباكا يشوب تمثلات المدرسين تجاه تصورهم لممارسة تدريس التاريخ، جعل هذه التمثلات تنسجم مع أساليب التدريس التقليدية المرتكزة على المحتويات، بدلا من الطرق النشيطة المرتكزة حول المتعلم والتي تعتبر أساسا مرجعيا للتدريس بالوضعية المشكلة، الأمر الذي يفسر عدم اهتمام مدرسي التاريخ بالتدريس باعتماد- الوضعية المشكلة لتنشيط دروسهم.

المطلب الأول: (الشق النظري)

الفرع الأول: تعريف بيداغوجيا حل المشكلات

يعرفها شاكر جاسم محمد بـ: "حالة يشعر فيها الطلبة أمام موقف غامض يتطلب حلا معينا فيثير تفكيرهم وقد يكون هذا الموقف مجرد سؤال يجهلون الإجابة عليه ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة (...) ودعا إلى تطبيقها التربوي (*John Dewey*) وللمدرس دور في اختيارها وعرضها بصورة تثير حماسة الطلبة ورغبتهم في حلها (...) فهي طريقة تدريسية تقوم أساسا على إثارة مشكلة تستهوي الطلبة وتتصل بحاجاتهم وتتحدى تفكيرهم وتدفعهم إلى التأمل والدراسة والبحث بغية الوصول إلى حل علمي لها"[1].

من جانب آخر فإن "التدريس وفقا لهذا النموذج يبدأ بمهمة تتضمن موقفا مشكلا يجعل الطلبة يشعرون بوجود مشكلة ما، ثم يلي ذلك بحث الطالب عن حلول لهذه المشكلة من خلال المجموعات الصغيرة كل على حده، ثم مشاركة المجموعات مع بعضها البعض لمناقشة ما تم التوصل إليه"[2].

كما يمكن القول إنها:" عملية يتم فيها التعليم عن طريق إثارة مشكلة في أذهان المتعلمين بصورة تدفعهم إلى التفكير العلمي الهادف للوصول إلى حلول مدروسة لهذه المشكلة، والمشكلة بشكل عام تعني، حالة من الشك أو الحيرة تتطلب القيام بعمل يرمي إلى التخلص من هذه الحالة، أو هي موقف غامض واجه الفرد، ولا يستطيع التغلب عليه في ضوء خبراته الحالية، يثير تفكيره ويدفعه للبحث عن خبرات جديدة تمكنه من إزالة غموض والتغلب عليه للوصول إلى الحل.[3].

ويعرفها الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي بكونها:" تنطلق من مشكل يتطلب من المتعلم البحث عن حل من بين حلول ممكنة (...) تتمركز حول المتعلم لاستنفاره واستثارة مهاراته أو معارفه أو قدراته لرصد الترابطات الممكنة بين عناصر المشكل / الذريعة المطروح لبناء التعلمات"[4].

---

[1] شاكر جاسم محمد، "المواد الاجتماعية مناهجها وطرائق وأساليب تدريسها"، ط01، بغداد، مؤسسة دار الصادق الثقافية، 2016، ص 109.

[2] حيدر حاتم فالح العجرش، "استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ"، ط 01، عمان، دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2012، ص 40.

[3] فخري رشيد خضر، "طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية"، ط 02، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2014، ص 226-227.

[4] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي،" الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي" ط02، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة، 2009، ص29.

نستنتج مما سبق، أن الوضعية المشكلة تعني مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلمون من أجل حل موقف مشكل أثار تفكيرهم، وذلك بإتباع سلسلة من الخطوات تبدأ بتحديد المشكلة وجمع المعلومات المرتبطة بها، واقتراح الحلول واختيار أنسبها ثم تطبيق ذلك في مواقف جديدة.

الفرع الثاني: شروط توظيف وضعية مشكلة في تدريس مكون التاريخ

عند توظيف وضعية مشكلة في تدريس مكون التاريخ لابد من توفر مجموعة من الشروط والمعايير كأن يراعي المدرس بأن المشكلة تنسجم مع محتويات المادة الدراسية، ويكون الوقت كافيا لبحثها، وتنبع من واقع المتعلمين حتى نتأكد من ارتباطها بحجاتهم ودوافعهم، وتتيح معالجتها فرصة التخطيط المشترك بين المتعلمين والمدرس، وتكون مناسبة لمستوى نمو التلاميذ العقلي[1] ويكون للوضعية المشكلة معنى تستدعي المتعلم إلى الاشتغال دون أن يستسلم أو يخضع، وارتباطها بعائق معروف وقابل للتجاوز، وتعمل على استنفار المتعلم إلى طرح الأسئلة، وترتبط بوا قع ومحيط المتعلم، وتكون متحدية لتفكير التلاميذ، وتشمل خبرات لها قيمة في نمو المتعلمين وتفكيرهم، وتكون متنوعة من حيث مجالاتها وطبيعتها، وغير معروفة سابقا للمتعلم، وتكون مشكلات حقيقة وواقعية، ويكون المدرس ملما بالمشكلة من جميع جوانبها حتى يستطيع توجيه المتعلمين الوجهة السليمة، وقادرا على توظيف طريقة حل المشكلات، متأكدا من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعليمها كإتقان المتعلمين للمفاهيم والمبادئ الأساسية التي يحتاجونها في التصدي للمشكلات المعروضة[2].

الفرع الثالث: خطوات طريقة حل المشكلات في تدريس مكون التاريخ

تناول الكثير من علماء التربية خطوات حل المشكلات مثل روسمان (*Rossman*)، وموريس شتاين (*Maurice Stein*)، وجون ديوي (*John Dewey*)، وسنقصر الحديث هنا على خطوات جون ديوي لأن الآخرين لا يختلفون عنه إلا في جزئيات يمكن تجاوزها.

1- الإحساس بالمشكلة

نثير في مقدمة الموضوع أهمية إحساس المتعلمين بالمشكلة لإثارة تفكيرهم حولها واهتمامهم بإيجاد حل لها، والتوصل إلى هذا الحل لا يتم إلا إذا شعروا بوجود مشكلة معينة تضعهم بموقف تساؤل أو شك وتتطلب منهم حلا مقبولا، وقد تكون انعكاسا لميولهم واهتماماتهم، وتطرح من المدرس على شكل تساءل يثير الرغبة والدافع لدراستها والإلمام بها[3]، فمثلا: قد تكون المشكلة المعروضة هي الآثار

[1] شاكر جاسم محمد، "المواد الاجتماعية مناهجها وطرائق وأساليب تدريسها"، مرجع سابق، ص 110.

[2] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص 228-229.

[3] شاكر جاسم محمد، مرجع سابق، ص 110-112.

الاقتصادية والاجتماعية والنفسية السلبية التي خلفتها ظاهرة اللصوصية وقطع الطريق على السلطة الحاكمة والرعية بسبب انعدام الأمن في نهاية الدولة المرينية في المغرب الأقصى، هنا يمكن للمدرس(ة) أن يعرض بعض الشهادات التاريخية كشهادة الرحالة مثل الوزان الحسن بن محمد الفاسي في كتابه "**وصف إفريقيا**"، أو شهادة العبدري محمد بن محمد الحيحي في كتابه "**رحلة العبدري**" أو شهادة المتصوفة التي وردت بكتب التصوف مثل كتاب "**التشوف إلى رجال التصوف وأخبار أبي العباس السبتي**" لابن زيات التادلي، هذه الشهادات تتضمن مواقف مثيرة لبعض الفئات التي تعرضت للسرقة والسلب، وهنا يشعر التلاميذ بمشكلة ويبدأ بالتفسير والتحليل لما عرض عليه.

يكون تحديد الوضعية المشكلة بتعاون بين المدرس والمتعلمين من أجل المساعدة على إقبال المتعلمين على دراستها وحلها، وما لم تحدد المشكلة وتفهم أبعادها فإن أهداف عمل المتعلمين تبقى غامضة، وغير واضحة، وتكون صياغة المشكلة وتحديدها على هيئة سؤال رئيس يتفرع منه عدد من الأسئلة التي تمثل المشكلات الفرعية، وتحديد المشكلة يعني تحديد جوانبها وحصرها في أشخاص معينين أو أشياء معينة، أو مجالات معينة[1]، وقد تصاغ على هيئة سؤال كما في المثال الآتي: ما العوامل التي ساعدت على تفشي ظاهرة اللصوصية خاصة خلال الفترات الانتقالية لحكم الدول بالمغرب خلال العصر الوسيط كانتقال الحكم مثلا من الدولة الموحدية إلى الدولة المرينية؟ وما الحلول الإجراءات التي اتخذت للحد من الظاهرة؟

2- جمع الحقائق والمعلومات

إن عملية الاستدلال لحل مشكلة معينة يستلزم الحصول على الحقائق والمعلومات، إذ يقوم التلاميذ بجمعها من مختلف أصناف المصادر التاريخية سواء الرسمية منها: ككتب التاريخ العام والمراسلات والوثائق الرسمية، أو المصادر الدفينة ككتب الرحلات والجغرافيا والتصوف والمناقب والتراجم والأدب والنوازل والمعاجم...، أو جمعها من المراجع، وتحت إشراف المدرس وتوجيهه، وقد يقوم المدرس بتقسيم التلاميذ على مجموعات إذا كانت المشكلة واسعة ومتشعبة والمصادر المتعلقة بها قليلة، إذ يعين لكل مجموعة عملا محددا لها، وبعد ذلك يبدأ المدرس بجمع ما حصل عليه التلاميذ من الحقائق والمعلومات فيبدي رأيه فيها، ويبين درجة العلاقة بينها والمشكلة المراد حلها[2].

[1] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص 232-235.

[2] عثمان علي الختم، "أصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والإعدادية"، القاهرة، دار الشواف للنشر والتوزيع، 1992، ص 77.

3- صياغة الفرضيات

في ضوء فهم التلاميذ لطبيعة المشكلة ولجوانبها المختلفة يحاولون وتحت توجيه المدرس افتراض الحلول لها. والفرضية حل محتمل للمشكلة ونوع من التخمين الذكي على مستوى عال لحلها، ومهمة المدرس في هذه المرحلة إرشاد التلاميذ إلى تجنب الاستعجال في الحكم على صحة فرضية من الفرضيات باعتبارها الحل الصحيح للمشكلة، ويفترض في صياغة الفرضيات أن تصاغ بطريقة يسهل حلها عن طريق النقاش وطرح الأسئلة، وقد يضع التلاميذ فرضيات متعددة، منها ما يكون ضرورياً ومنها ما يكون لا قيمة له وتخضع تلك الفرضيات إلى عملية الانتقاء، وتنبغي دراسة ما وراء كل فرضية من الفرضيات من حقائق وأسانيد علمية قبل الحكم على صلاحيتها كحلول للمشكلة موضوعة البحث[1]، وفي المثال الوارد سابقا والمتعلق باستفحال ظاهرة للصوصية خلال الفترات الانتقالية لحكم الدول بالمغرب في العصر الوسيط، يمكن إدراك الفرضيات التالية:

- غياب الأمن؛
- ضعف الأسر الحاكمة؛
- انتشار المجاعة الفقر والأوبئة؛
- فساد الأخلاق وانعدام القيم؛
- حدوث الزلازل والفيضانات والجفاف؛
- غياب استراتيجية ناجعة في القضاء على الظاهرة...

4- اختبار مدى صحة الفرضيات

هو إعادة النظر في الفرضيات أو التحقق من مدى صحتها وقبول الحل الصحيح الذي تسنده أدلة علمية، إن التحقق من صحة الفرضيات يتم عن طريق مناقشة المعلومات والحقائق وتحليل البيانات على وفق قواعد المنطق الصحيح وإخضاعها إلى معايير معينة، إذ تنتهي من أن إحدى فرضيات المشكلة هي الصحيحة دون غيرها وأنها تمثل الحل الأساس للمشكلة[2].

[1] شاكر جاسم محمد، مرجع سابق، ص 110-112.

[2] شاكر جاسم محمد، مرجع سابق، ص 110-112.

5- الوصول إلى التعميمات واستعمالها في مو اقف جديدة

تعد هذه الخطوة خاتمة الدراسة، إذ يوجه المدرس التلاميذ إلى صياغة النتائج النهائية لدراسة المشكلة ويساعدهم على وضعها في هيئة أحكام عامة وقوانين، وتعميم الحل على مواقف ومشكلات مماثلة لمحاولة تطبيق ما توصل إليه التلاميذ من حلول لمشكلة ما لحل بقية المشكلات المشابهة لها[1].

الفرع الر ابع: إيجابيات طريقة حل مشكلة في تدريس مكون التاريخ

- من أحسن الطرائق التدريسية التي تساعد التلاميذ على التفكير الصحيح وذلك لوجود التنظيم المنطقي في خطواتها؛
- تنمي عند التلاميذ العديد من القدرات العقلية مثل النقد والتحليل والمقارنة والبحث، وتساعد على تنمية التفكير العلمي؛
- توفر فرصا أكثر لاستعمال مصادر البيئة في التعليم وتنمي روح التعاون والعمل الجماعي عند التلاميذ؛
- يمكن تطبيقها بسهولة لاسيما إذا كانت المادة الدراسية المعروضة متضمنة لمشكلات متعددة؛
- تساعد التلاميذ على تفهم الموضوعات بصورة أعمق والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول؛
- تراعي مبدأ إيجابية التلاميذ في عملية التعليم كونهم مشاركين فيها؛
- تقلل من الاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعلومات؛
- تؤدي إلى تدريب التلاميذ على عدم التسرع في إصدار الأحكام؛
- تزيد من الدافعية للتعليم والتعلم وتحقق مبدأ التعلم الذاتي[2].

الفرع الخامس: سلبيات طريقة حل مشكلة في تدريس مكون التاريخ

- إن هذه الطريقة لا تشجع التلاميذ على القراءة الجيدة والفهم الشامل، لأنهم حينما يطالعون فصلا من كتاب معين فهم يهتمون بالحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمشكلة موضوعة الدراسة؛

---

[1] النباري التباري، "كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق"، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2016، ص 264-265.

[2] نصري ذياب خاطر، فتحي ذياب سبيتان، "أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيات"، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص193-194.

-صعوبة تطبيق طريقة حل المشكلات على دراسة المشكلات التاريخية، لأن هذه المشكلات قد تم حلها في الماضي سواء أكان حلها صحيحا أم غير صحيح؛ (كيف ذلك؟)

-قد تكون المعلومات والحقائق التي يجمعها التلاميذ غير كافية، وبالتالي لا ينتج منها الحل الصحيح ولا التعليم المطلوب؛

-إذا لم توزع الأعمال بين التلاميذ توزيعا يبين لكل منهم عمله بحيث يكون واضحا بشكل دقيق، فإن عملهم قد يتداخل ويربك بعضهم بعضا.

الفرع السادس: دور تدريس مكون التاريخ في تنمية مهارات حل المشكلات

-تنمية التفكير الناقد والتأملي بالنسبة للتلاميذ، كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات، كما ينمي روح التعاون والعمل الجماعي لديهم؛

-يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ، كما يراعي ميولهم واتجاهاتهم؛

-يوفر قدرا من الإيجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة وهو حل المشكلة وإزالة حالة التوتر لدي التلاميذ؛

-يساعد في تنمية القدرات العقلية لدي التلاميذ، مما يسهم في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجها[1].

المطلب الثاني: (الشق التطبيقي)

لرصد واقع تدريس مكون التاريخ باستخدام الوضعية المشكلة بالسلك الثانوي الإعدادي، قمنا بإجراء دراسة ميدانية في المديرية الإقليمية وجدة أنكاد، التابعة للاكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق، خلال الموسم الدراسي 2024/2023، معتمدين على الاستمارة(أنظر الملحق) والمقابلة الملاحظة كأدوات للدراسة، مستخدمين المنهج التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من 19 مدرس ومدرسة لمادة الاجتماعيات من التعليم العمومي والخصوصي من أصل 219 مدرس ومدرسة بالمديرية الإقليمية وجدة انكاد، كما حاولنا الربط بين الإطار النظري السابق والممارسة الفعلية داخل فصول الدراسية الخاصة بتدريس مكون التاريخ، باقتراح تطبيقي لتخطيط وتدبير وتقويم مقطع تعلمي في مكون التاريخ بالسنة الأولى ثانوي إعدادي باعتماد الوضعية-المشكلة ويتعلق الأمر بدرس: " نشأة الدولة الإسلامية".

[1] شيماء محمد سيد محمود، "أثر استخدام استراتيجية بتاء المعنى *K-W-L-M* في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الحلة الثانية من التعليم الأساسي"، "مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية"، مصر، ج 2، ع 12، 2019، ص 360.

الفرع الأول: نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بشبكة تفريغ الاستمارة والمقابلة الخاصة بالأطر التربوية حول تدريس مكون التاريخ باعتماد طريقة وضعية مشكلة

أفرزت لنا شبكة تفريغ استمارة (أنظر الملحق) ومقابلة[1] البحث الميداني النتائج التالية:

-تشكل الوثائق الرسمية: (البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، والإطار المرجعي، ودليل الأستاذ والكتاب المدرسي للتلميذ والتلميذة...)، الموجه الرئيس لاختيارات أفراد العينة عند تخطيط وتدبير وتقويم درس التاريخ؛

-يعد هاجس تنفيذ البرنامج وإتمامه خاصة بالنسبة للمستويات الإشهادية من العوامل التي تقيد مدرسي مكون التاريخ بالثانوي الإعدادي، مما يجعل البرامج الدراسي محور العملية التعليمية التعلمية، بدلا من التمركز حول المتعلم؛

-استمرار اعتماد الأساليب التربوية التقليدية التي يطغى عليها تلقين وتمرير المعارف؛

-تتميز تمثلات مدرسي التاريخ بالثانوي الإعدادي المتعلقة بمفهوم الوضعية المشكلة، بالتشويش ويشوبها لبس في الفهم؛

-غياب الوضعية المشكلة في التوجيهات التربوية للمادة حسب عينة الدراسة؛

-اعتقاد عينة الدراسة أن الكتب المدرسية للتلميذ والتلميذة تقدم الوضعية المشكلة كوضعية انطلاق للدروس فحسب؛

-ارتباك في تعريف الوضعية المشكلة عموما والوضعية المشكلة التاريخية على وجه الخصوص؛

-يعتبر خروج الوضعية عن نطاق سيطرة الأستاذ، سبب يؤدي إلى تيهان المتعلمين عن الأهداف الأساسية للدرس وتشتت ذهنهم؛

-تحظى دراسة الوثائق باهتمام واسع من طرف مدرسي مادة التاريخ بالإعدادي يشغل القسط الأوفر من الحيز الزمني لتدريس المادة؛

-عدم الاهتمام الواضح بإشراك المتعلمين في أنشطة الدرس؛

-من التمثلات السائدة لدى مدرسي التاريخ بالثانوي الإعدادي، كون التدريس بالوضعية المشكلة يتعارض مع الوظيفة الهوياتية لتدريس التاريخ؛

-عدم تمكن الأساتذة من الأدوات ولاستراتيجيات التي تسمح لهم ببناء وضعية مشكلة حقيقية لتدريس التاريخ.

[1] مقابلة جماعية لهيئة تدريس مادة الاجتماعيات، يوم 24 فبراير 2024، بمركب ابن خلدون -مديرية وجدة أنكاد-

الفرع الثاني: تطبيق خطوات وضعية مشكلة على مقطع تعلمي من مكون التاريخ

لتطبيق خطوات وضعية مشكلة تم اختيار نشاط تعلمي من الدرس السابع الموسوم بـ: "نشأة الدولة الإسلامية"، ويتعلق الأمر بالنشاط الرئيس الثاني المعنون بـ:"أكتشف جوانب من تاريخ الدعوة الإسلامية"، وبالضبط بالنشاط الفرعي الثالث المعنون بـ:"جهاد الرسول (صلى الله عليه وسلم)[1] ضد المشركين"، وسنقتصر على غزوة أحد كنموذج لغزوات الرسول (صلى الله عليه وسلم).

المقطع التعلمي:

يتوقع في نهاية المقطع أن يكون التلميذ(ة) قادراً على أن يحدد الأسباب التي أدت إلى غزوة أحد، ويفسر أسباب انتصار المسلمين يوم بدر وهزيمتهم يوم أحد، ويقارن بين جيش المسلمين يوم بدر وأحد، ويحدد على خريطة خط سير جيش المسلمين والمشركين يوم أحد، ويقدم حلولا للمشكلة المتمثلة في سبب انهزام المسلمين يوم أحد وانتصارهم يوم بدر؟) ويطبق ما تم التوصل إليه من استنتاجات وتعميمات في مواقف جديدة.

الوسائل العلمية

- خط زمني يمثل بعض غزوات الرسول (صلى الله عليه وسلم)؛
- خريطة توضح بعض مواقع غزوات الرسول (صلى الله عليه وسلم).

إثارة المشكلة

يطلب المدرس من أحد التلاميذ بقراءة الوثائق وشرحها، ثم يطرح سؤالا حول سبب انهزام المسلمون يوم أحد وانتصارهم يوم بدر رغم قلة عددهم؟

المشكلة: جمع المعلومات والبيانات

يبدأ المدرس في توجيه التلاميذ لجمع المعلومات عن غزو أحد وغزوة بدر من حيث أسبابها، جيش المسلمين والمشركين في المعركتين، أحداث المعركتين، النتائج التي ترتب على كل من منهما.

ويكون المدرس قد وجههم لذلك من الحصة السابقة بحيث يأتي التلاميذ ومعهم المعلومات والبيانات المرتبطة بمشكلة الدراسة) (معلومات عن غزوتي بدر وأحد).

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "في رحاب الاجتماعيات للسنة الأولى للتعليم الثانوي الإعدادي كتاب التلميذ والتلميذة"، الدار البيضاء، الدار العالمية للكتاب،2019، ص 45.

صياغة الفروض

يناقش المدرس التلاميذ في أسباب النصر والهزيمة بحيث يصل معهم إلى مجموعة من الفروض لحل المشكلة وهي:

- انهزم المسلمون يوم أحد لتفوق المشركين في العدد والعدة عن المسلمين في تلك المعركة؛
- انهزم المسلمون يوم أحد لمخالفة أمر الرسول (صلى الله عليه وسلم) في المعركة.
- ثم يبدأ المعلم بناءً على المعلومات والبيانات التي تم جمعها، مناقشة كل فرض من الفروض التي اقترحها التلاميذ.

مناقشة الفروض

- انهزم المسلون يوم أحد لتفوق المشركين في العدد والعدة يستعرض التلاميذ عدد وعتاد المشركين والمسلمين يوم أحد.

جدول رقم (01): مقارنة العتاد الحربي بين جيش المسلمون وجيش المشركون في غزوتي بد وأحد

أوجه المقارنة	غزوة بدر		غزوة أحد	
	المسلمون	المشركون	المسلمون	المشركون
عدد المقاتلين	313	1000	1000	3000
الخيل	2	100	100	200
الدروع	60	600	600	700
الجمال	70	700	700	3000

ومن خلال المناقشة والحوار القائمة على المقارنة وتفسير البيانات، يصل التلاميذ إلى أن العدد والعدة ليست هي السبب الرئيس لهزيمة المسلمين يوم أحد، بدليل انتصارهم يوم بدر رغم قلة العدد والعدة وانتصارهم يوم أحد في بداية المعركة.

- انهزم المسلمون يوم أحد لمخالفة أمر الرسول (صلى الله عليه وسلم) وعدم تنفيذ خطته (ص). يناقش المدرس التلاميذ في خطة الرسول (ص)، من خلال خريطة توضح خطة الرسول (ص) في المعركة، حيث يصل التلاميذ من خلال المناقشة إلى تنفيذ خطة الرسول (ص) في بداية الأمر والمتمثلة في عدم ترك الرماة لأماكنهم أدت إلى انتصار المسلمين، وأن النصر تحول إلى هزيمة نتيجة مخالفة الرماة لأمر الرسول (ص) وترك أماكنهم.

التوصل إلى الحل الأمثل أو الصحيح وصياغتها في صورة استنتاجات أو تعميمات

من خلال المناقشة يصل التلاميذ إلى الحل الأمثل لهزيمة المسلمين يوم أحد وهو: مخالفة الرماة لأمر الرسول (ص).

الاستنتاج أو التعميم الذي يصل إليه التلاميذ، أن المسلمين لا ينتصرون إلا بطاعتهم لله ولرسوله وأخذهم بأسباب النصر في حدود استطاعتهم

تطبيق التعميم في مو اقف جديدة

يبدأ المدرس والتلاميذ في تطبيق هذا التعميم أو الاستنتاج على مواقف جديدة تؤكد صحة هذا المبدأ فيستعرض بعض المواقف والأحداث التاريخية التي تؤكد ذلك، مثلا غزوة حنين حيث كان المسلمين في تلك الغزوة كثيرا وقالوا لن نغلب اليوم من قلة فانقض عليهم المشركون في بداية الأمر فتفرقوا وفروا من أمام عدوهم ثم أنزل الله السكينة عليهم وثبتهم وانتصروا على عدوهم ليأخذوا درسا على أنهم لا ينتصرون بعددهم ولا بعدتهم ولكن ينتصرون بطاعتهم لله ولرسول، ويطبق هذا المبدأ على فترات الضعف التي مرت بها الأمة الإسلامية عبر التاريخ.

التقويـم

- ما الأسباب التي أدت إلى غزوة أحد؛
- قارن بين جيش المسلمين وجيش المشركين يوم ويوم بدر؛
- بما تفسر هزيمة المسلمين يوم أحد وانتصارهم يوم بدر؛
- اقترح(ي) حلولا للأزمة التي يمر بها العالم الإسلامي في الوقت الحالي.

الخاتمة

يتبين لنا مما سبق، نجاعة الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلمية الخاصة بتدريس مكون التاريخ، فهي تكسب التلاميذ أساليب سليمة في التفكير، وتفسير البيانات بطريقة منطقية صحيحة، ورسم الخطط للتغلب على الصعوبات، وإعطائهم الثقة في أنفسهم، وتنمية الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التي يتعرضون لها.

ويعتبر تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة هو الحل الأنسب لتحقيق أهداف مكون التاريخ في ضوء المقاربة بالكفايات المعتمدة حاليا بالمدرسة المغربية .رغم ذلك فإن واقع تدريس مكون التاريخ اعتمادا على وضعية مشكلة بالفصول الدراسية، لا يزال يعتريه مجموعة من الصعوبات، خاصة مع قلة الموارد الرقمية للمادة والمكتبات المدرسية بما تحتويه من مصادر ومراجع، مما جعل أغلب المدرسين يعتمدون على الطرق التقليدية في التدريس، وهو ما شكل سببا مباشرا في عدم تحقق الوظائف الحقيقية لمكون التاريخ، كما وردت في الوثائق الرسمية الخاصة بالمكون. مما يستدعي فتح ورشة لخلق بنك للوضعيات المشكلات التاريخية .التي يمكن توظيفها في تدريس برنامج مادة التاريخ .لمساعدة المدرسين وتحفيزهم على اعتماد الوضعية المشكلة في تدريس التاريخ.

وعلى ضوء الخلاصات السالفة الذكر، حاولنا اقتراح التوصيات والاقتراحات التالية:

- التأكيد على التكوين المستمر لكونه القاطرة الرئيسية لتطوير المعارف الابستمولوجية والديداكتيكية لمدرسي مكون التاريخ، وفرصة لتبادل التجارب المهنية وإغنائها للارتقاء بالممارسات الفصلية لدرس التاريخ؛
- فتح ورشة لخلق بنك للوضعيات المشكلات التاريخية التي يمكن توظيفها لمساعدة المدرسين وتحفيزهم على اعتماد الوضعية المشكلة في تدريس مكون التاريخ؛
- إعداد أدلة لمدرسي مكون التاريخ تتضمن دروسا معدة وفقا لخطوات استراتيجية التعليم المتمركز حول وضعية المشكلة؛
- إعادة تصميم كتب مادة الاجتماعيات عامة ومكون التاريخ خاصة، وصياغة بعض موضوعاتها وفقا لاستراتيجية التعليم المتمركز حول وضعية المشكلة؛

ملحق: جدول تفريغ استمارة البحث الميداني

العبارات / الأسئلة	الإجابة
ما هي الوثائق الرسمية المرجعية المعتمدة من قبلك عند تخطيط وتدبير وتقويم دروس مكون التاريخ	البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي؛ الإطار المرجعي؛ دليل الأستاذ؛ الكتاب المدرسي للتلميذ والتلميذة؛ المصادر والمراجع التاريخية؛ توجهات السادة المفتشين(ات).
هل يشكل لك تنفيذ البرنامج وإتمامه (خاصة بالنسبة للمستويات الإشهادية) هاجسا يجعله محور العملية التعليمية التعلمية، بدلا من التمركز حول المتعلم	نعم (73%) لا (27%)
أذكر طرائق التدريس المعتمدة من قبلك عند تدبير دورس مكون التاريخ	طرق التدريس الحديثة (62%) طرق التدريس التقليدية (38%)
قدم تعريفا مختصرا للوضعية المشكلة انطلاقا من العبارات المقترحة	تعريف سليم وتام (58%) تعريف مشوش غير تام (42%)
مدى حضور الوضعية المشكلة في التوجهات التربوية الخاصة بمكون التاريخ	حضور قوي (16%) حضور ضعيف (38%) غياب تام (46%)
مدى حضور الوضعية المشكلة في الوضعيات التعليمية التعلمية بالكتاب المدرسي	الوضعية الاستكشافية(الانطلاق) (58%) الوضعية الديداكتيكية (بناء التعلمات) (18%) الوضعية المهيكلة (تركيب التعلمات) (24%)
يعتبر خروج الوضعية عن نطاق سيطرة الأستاذ، سبب يؤدي إلى تيهان المتعلمين عن الأهداف الأساسية للدرس وتشتت ذهنهم؛	صحيح (83%) خطأ (17%)
هل سبق لك أن تلقيت تكوينا حول طريقة تدريس بالوضعية المشكلة	لا (67%) نعم (23%)

لائحة المراجع

-جاسم شاكر محمد، "**المواد الاجتماعية مناهجها وطرائق وأساليب تدريسها**"، ط01، بغداد، مؤسسة دار الصادق الثقافية، 2016.

-الختم عثمان علي، "**أصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والإعدادية**"، القاهرة، دار الشواف للنشر والتوزيع، 1992.

-خضر فخري رشيد، "**طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**"، ط 02، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2014.

-ذياب نصري خاطر، ذياب فتحي سبيتان، "**أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيات**"، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

-سيد محمود شيماء محمد، "**أثر استخدام استراتيجية بتاء المعنى *K-W-L-M* في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الحلة الثانية من التعليم الأساسي**"، "**مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**"، مصر، ج2، ع12،2019م.

-العجرش حيدر حاتم فالح، "**استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ**"، ط 01، عمان، دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2012.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "**الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي**" ط02، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة، 2009.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "**في رحاب الاجتماعيات للسنة الأولى للتعليم الثانوي الإعدادي كتاب التلميذ والتلميذة**"، الدار البيضاء، الدار العالمية للكتاب،.2019

-مقابلة جماعية لهيئة تدريس مادة الاجتماعيات يوم 24 فبراير 2024 بمركب ابن خلدون مديرية وجدة أنكاد.

الوضعية التربوية لدى الأطفال من خلفيات مغربية مسلمة في السياق البلجيكي

د. التجاني بولعوالي
كلية اللاهوت والدراسات الدينية - جامعة لوفان في بلجيكا

ملخص البحث: تتناول هذه الورقة البحثية بعض التحديات التي تواجهها الأسرة المسلمة بشكل عام والأسرة المغربية بشكل خاص في تربية أطفالها في السياق البلجيكي العلماني. ونعتقد أنه بدون معرفة وتشخيص هذه الوضعية الأسرية وطبيعة التربية التي تُقدم للنشء، لا يمكن إيجاد حلول للتحديات التربوية والمشاكل الاجتماعية التي تواجهها الأسرة. وهذا أمر في غاية الأهمية، سواء لتعزيز الحضور الإسلامي والمغربي في بلجيكا، أو دعم المؤسسات التعليمية في توجيه الأطفال المسلمين والمغاربة وتعليمهم، أو مساعدة السلطات الرسمية في تطوير السياسات المتعلقة بالشرائح المسلمة والأجنبية.

وتتألف هذه الورقة من فصلين. خصصنا الفصل الأول للحضور الإسلامي في بلجيكا. وناقشنا في الفصل الثاني أربعة تحديات جوهرية تواجه الوضعية التربوية للأسر المغربية في السياق البلجيكي، قمنا بتوزيعها على أربعة مباحث، وهي على التوالي: نقص المعرفة والوعي، واختلاف القيم، وتأخر أساليب التعليم والتربية، واختلاف سياق الأجيال المسلمة الأخيرة عن سياق الآباء.

الكلمات المفتاحية: التربية الإسلامية، الأسرة الإسلامية، الأسرة المغربية، بلجيكا، أجيال الهجرة، صراع القيم.

مقدمة

لقد حدد الإسلام إطارا مرجعيا واضحا يمكن للوالدين استخدامه في تربية أبنائهم وتوجيههم. إلى أي مدى يستطيع أولياء الأمور المغاربة في بلجيكا إذن استيعاب هذا الإطار المرجعي بشكل صحيح وتنزيله في أرض الواقع؟ هل الآباء المغاربة مؤهلون لـ"تربية" أطفالهم وفقا للتعاليم الإسلامية المنصوص عليها في الكتاب والسنة؟ ما هي المصادر التي يستخدمها هؤلاء الآباء ويستأنسون بها أثناء العملية التربوية؟ هل يتمسكون حصريا بالقيم والأعراف التقليدية أم أنهم يأخذون في الاعتبار قيم ومعايير السياق المعاصر الخاص بأطفالهم؟ هل يميز أولياء الأمور المغاربة بين القيم الدينية والثقافية والإثنية؟ إلى أي حد يمكن لهؤلاء الآباء إدراك خبايا العولمة الشاملة التي أنتجت "جيلا جديدا من الأطفال الرقميين"؟ هل يضع الآباء المغاربة أنفسهم اليوم في مكان أطفالهم أم أنهم لا ينتبهون إلى احتياجاتهم وتوقعاتهم؟ وما هي التحديات التي يواجهها المسلمون بشكل عام والمغاربة بشكل خاص في السياق البلجيكي العلماني أثناء تربية أطفالهم؟

عادة ما يُمارَس تعليم الأطفال بطريقة عفوية ومرتجلة داخل الأسر المغربية في الفلاندرز وبلجيكا، حيث التربية في كثير من الأحيان بمثابة عادة متوارثة لا تزال تنفذ بطريقة تقليدية. ومن الأمثلة على ذلك أن ولادة الطفل وتربيته في كثير من الأسر المسلمة ذات الجذور المغربية تعتبر مسألة "جماعية" يجب النظر إليها داخل الأسرة الكبيرة، في حين تغيرت الظروف الاجتماعية والتقسيم التقليدي للأدوار بشكل كبير. وكثيرا ما كان يُنظَر أيضا إلى رعاية الأطفال وتربيتهم بكونها مهمة الأم بين المهاجرين من الجيل الأول، تماما كما هو الحال في بلدهم الأصل (المغرب)، مع أن هذا لم يعد هو الحال اليوم على العموم. "إن الواقع في العديد من الأسر (المعاصرة) هو أن الآباء يقضون في الواقع وقتا أطول مع الأطفال من الأمهات، لأن النساء يجدن العمل أسهل من الرجال. بالإضافة إلى ذلك، فإن عمل المرأة يشكل مصدرا مهما للدخل. وكثيراً ما يتولى الرجل جزئيا دور المرأة، سواء داخل المنزل أو في رعاية الأطفال." كما يذهب البيداغوجي البلجيكي هانز فان كرومبروخ[1].

ومع ذلك، فإن العديد من الآباء المغاربة الشباب يسيرون على خطى والديهم في تربية أطفالهم، حيث لا تزال التربية تعتبر المهمة الرئيسة للأم، بينما هي في الواقع مسؤولية الوالدين معا. نخصص الفصل الأول من هذه الورقة البحثية للشريحة المغربية في بلجيكا، حيث نركز على بعض الإحصائيات وأهم ملامح الفئة المسلمة ومحدداتها. ثم نمضي بعد ذلك، في الفصل الثاني، إلى مناقشة عدد من التحديات التي تواجه أولياء الأمور المسلمين من آباء وأمهات ومربين. ويتعلق الأمر بأربعة تحديات

[1] *Van Crombrugge, H. (2009). Opvoeden met de Koran. De Morgen. Retrieved from: https://bit.ly/3Dt4tVk.*

جوهرية، نعقد لكل منها مبحثا خاصا بها، وهي: 1) الافتقار إلى المعرفة والوعي (معرفية / موضوعية)؛ 2) الاختلاف في القيم (أخلاقية)؛ 3) أساليب التربية والتعليم (بيداغوجية)؛ و4) السياق المختلف للأجيال المسلمة الأخيرة (ثقافية/ اجتماعية). ويبدو أن كل تحد ذو طابع معين، كما هو ثابت بين الأقواس أعلاه.

إن هذه الورقة عبارة عن دراسة كيفية نسعى من خلالها إلى النظر في بعض التحديات التي يواجهها الآباء المسلمون من أصول مغربية في السياق البلجيكي. لذلك فإن طبيعة هذا الموضوع تقتضي إجراء مراجعة وتحليل للأدبيات وقواعد البيانات والمصادر البحثية المختلفة حول علوم البيداغوجيا والديداكتيك والتعليم الإسلامي باستخدام محركات البحث الأكاديمية *Google Scholar* و*JSTOR* و*Limo* (مكتبات جامعة لوفان في بلجيكا). وفي هذا الصدد، نشير إلى أربع دراسات سابقة مهمة سوف نعتمد نتائجها في هذه الورقة، وهي: "التعليم في سياق الهجرة" لتريز بيلز (2009)، "البحث عن إسلام نقي"، و"التجربة الدينية وتكوين الهوية لدى الشباب المغربي المسلم الهولندي" لمارتين دي كونينغ (2008)، و"التربية الإسلامية: التاريخ والتوجه" لإيريك هيلجندورف (2003).

وختاما، نعتبر أن مقاربة طبيعة التربية التي يمارسها المسلمون عموما والمغاربة خصوصا لأبنائهم من الأجيال الأخيرة المولودة في أوروبا وبلجيكا أصبحت ضرورة، لأنها بمثابة خطوة لازمة لاستيعاب وضعية الأسرة المسلمة والمغربية في السياق الأوروبي المعاصر. ومن ثم، معرفة التحديات الثقافية والاجتماعية والتربوية التي تواجهها. ومن شأن هذا أن يُبصّرنا في التعامل مع هذه الإشكالات سواء داخل بيوتنا وأسرنا أو في مؤسساتنا الدينية والاجتماعية والتربوية. كما أن نتائج مثل هذه الدراسة وغيرها يمكن اعتمادها عند صياغة السياسات والقوانين المتعلقة بالفئات المجتمعية ذات الأصول المسلمة والأجنبية.

الفصل الأول: المسلمون والمغاربة في بلجيكا: إحصائيات وحقائق

يعود الحضور التاريخي للمهاجرين المسلمين في بلجيكا إلى عام 1910 كنتيجة مباشرة للاستعمار الفرنسي للبلدان المغاربية[1]. لكن الوجود الكثيف للمسلمين في بلجيكا يرجع إلى الفترة التي وصلت فيها العمالة المسلمة إلى بلجيكا ابتداء من أوائل ستينات القرن الماضي، وقد هيمن على هذا الجيل المسلم عنصر الرجال. ومع مرور الوقت، توسعت التركيبة الديمغرافية للمسلمين، حيث قُدِّر عددهم في بلجيكا حسب إحصائيات عام 2015 بنحو 800 ألف شخص، يمثلون 7% من سكان بلجيكا، الذي تجاوز وقتئذ

[1] *Bousetta, H.; Maréchal, B. (2004). Islam en moslims in België: lokale uitdagingen en algemeen denkkader. Trans. Meryem Kanmaz. Brussel: Koning Boudewijnstichting, p. 6.*

11 مليونا و200 ألف شخص.[1] لكن مركز الأبحاث الأمريكي *Pew Research Center* يذكر أن إجمالي عدد المسلمين في بلجيكا بلغ 7.6% عام 2016[2]. ويتوقع المركز نفسه أنه في حال توقف الهجرة إلى بلجيكا نهائيا، سيصل عدد المسلمين هناك عام 2050 إلى 1.250.000 شخص[3]. ولكن إذا استمرت الهجرة بمعدل متوسط فإن هذا العدد سيتضاعف إلى 2.5 مليون مسلم[4].

وعندما نتأمل التركيبة السكانية للمسلمين في بلجيكا حسب المناطق نجد أن حوالي 330 ألف مسلم يستقرون في المنطقة الفلامنكية، ويمثلون 5.1% من إجمالي السكان الذي يقدر بحوالي 6 ملايين ونصف المليون نسمة. ويعيش حوالي 175 ألف مسلم في المنطقة الوالونية، حيث يمثلون 4.9% من إجمالي السكان الذي يتجاوز 3.5 مليون نسمة. وفي منطقة بروكسل تبلغ نسبة المسلمين 23.6% أي أكثر من 277 ألف مسلم من إجمالي سكان بروكسل الذي يقدر بمليون و175 ألف نسمة. أما على مستوى المدن، فنجد أن أغلب المسلمين يتركزون في المدن الصناعية والتجارية الكبرى مثل أونفيرس، حيث يبلغ عدد المسلمين 136 ألف نسمة، وليج حيث يستقر حوالي 75 ألف مسلم. بالإضافة إلى بروكسل الكبرى أو منطقة بروكسل، التي يقدر عدد المسلمين فيها بأكثر من 277 ألف نسمة[5].

في الواقع، لا يمكن فهم طبيعة الوجود الإسلامي المعاصر في بلجيكا دون النظر إلى بعض السمات العرقية والثقافية والاجتماعية لهذا الوجود. إنه وجود تبلور بالأساس في خضم هجرة العمالة المسلمة المبكرة منذ ستينات القرن الماضي، وامتد على مدى عقود طويلة من الزمن، ليصبح ما هي عليه اليوم تركيبة المسلمين والمغاربة على وجه الخصوص، لاسيما على المستويات الاجتماعية والبنيوية والتنظيمية. لذلك، لا يمكن تحليل وضع المسلمين في بلجيكا بشكل عام ووضع الأسرة المغربية بشكل خاص دون العودة إلى تلك الجذور التاريخية، التي ساهمت في تشكيل طبيعة المجتمع الإسلامي المعاصر، الذي يتميز

---

[1] *Hertogen, J. 'Moslims in België per gewest, provincie en gemeente'. BuG 286 - Bericht uit het Gewisse - 18 september 2015, https://bit.ly/3XnRZFN; Bousetta, H.; Maréchal, B. Islam en moslims in België, p. 8-9.*

[2] *Pew Research Center, Europe's Growing Muslim Population, November 29, 2017, https://pewrsr.ch/2LyQo0h*

[3] *Pew Research Center. 'Muslims in the EU, Norway and Switzerland in 2050: zero migration scenario'. November 22, 2017, https://pewrsr.ch/40JHobj*

[4] *Pew Research Center. 'Muslims in the EU, Norway and Switzerland in 2050: medium migration scenario'. November 29, 2017, https://pewrsr.ch/3Yqxv0w*

[5] *Hertogen, J. Moslims in België per gewest, provincie en gemeente.*

بالتنوع والتباين. ونبسط الحديث عن أهم سمات الوجود الإسلامي والمغربي في السياق البلجيكي بشكل عام فيما يأتي من نقاط وفقرات[1].

لا يمكن اعتبار ضعف المستوى الأكاديمي والمعرفي خصيصة ثابتة لدى المسلمين، بل يمكن تفسيره بنوع السياسات التقليدية التي انتهجتها الدول الأوروبية، ومنها بلجيكا، التي استضافت العمالة الأجنبية والمسلمة والمغربية لفترة مؤقتة. وهي سياسات لم تتضمن في خططها تعليم المهاجرين لغة البلاد ودمجهم في مجتمعات الإقامة. وقد أثر هذا العامل سلبا على حضور المسلمين في المجتمعات الأوروبية بشكل عام والمجتمع البلجيكي بشكل خاص. إلا أن المستوى التعليمي للبلجيكيين من أصول مسلمة تحسن تدريجيا في العقدين الأخيرين مع ظهور الأجيال المسلمة الأخيرة التي ولدت في الغرب وتزايد عدد المهتدين الجدد إلى الإسلام.

يمتد الطابع العمالي في تركيبة المسلمين لكون العمال الضيوف الذين قدموا إلى بلجيكا منذ ستينات القرن الماضي، وخاصة من المغرب وتركيا، شكلوا القاعدة الأولى للمجتمع المسلم في مختلف مناطق بلجيكا (فلاندرز، بروكسل، الوالون). ورغم أن الهجرة إلى أوروبا وبلجيكا ستتوسع وتختلف بلدانها وتتنوع عواملها، فإن طابع العمالة المبكرة سيمتد إلى يومنا هذا، وسينعكس في بنية المجتمع المسلم في المدن الكبرى، مثل بروكسل وأونفيرس وليج. وعادة ما يتم هناك التمييز الإثني دوما بين الشريحة المغربية والشريحة التركية، وبين مساجد المغاربة ومساجد الأتراك، وبين الشوارع التجارية المغربية وشوارع الأتراك، وهكذا.

التركيبة الإثنية غير المتجانسة، حيث كان الوجود الإسلامي في بلجيكا حتى بداية التسعينات يتألف بشكل رئيس من المجموعتين الإثنيتين الكبيرتين: المغربية والتركية. وسوف تغتني هذه التركيبة أكثر بقدوم عناصر إثنية جديدة، بعضها هاجر مباشرة من بلدان عربية وإسلامية أخرى لأسباب اقتصادية (تونس، مصر، السودان، أفريقيا ما وراء الصحراء)، أو سياسية (العراق، سوريا، فلسطين، أفغانستان) أو أكاديمية. وبعضهم انتقل من دول أوروبية أخرى، مثل هولندا وإيطاليا وفرنسا وإسبانيا إلى بلجيكا لأسباب قانونية واقتصادية. وفضلا عن ذلك، وصل خلال العقدين الأخيرين عدد كبير من اللاجئين العرب والمسلمين من سوريا والعراق واليمن وأفغانستان إلى أغلب دول الاتحاد الأوروبي، بما في ذلك بلجيكا.

[1] ينظر: التجاني بولعوالي، وظيفة الإمام في السياق الأوروبي وضرورة التجديد: الحالة البلجيكية أنموذجا، بيت الحكمة، تطوان، المغرب، 2023.

التنوع الديني والعقدي، حيث التباين، أو بالأحرى التنوع، الذي يميز المجتمع المسلم في بلجيكا لا يقتصر على ما هو عرقي وإثني وثقافي فقط، بل إن تدين المسلمين وتعاطيهم مع مختلف القضايا الأخلاقية والاجتماعية والسياسية تأثر أيضا بهذا السياق الجديد. ورغم أن غالبية المسلمين في بلجيكا يعتبرون من أتباع الإسلام السني، إلا أنهم ينقسمون إلى اتجاهات متنوعة للغاية، منها ما هو فقهي (مالكي، حنفي، شافعي، حنبلي)، ومنها ما هو صوفي (بودشيشي، نقشبندي، علوي)، ومنها ما هو طائفي (الإخوان المسلمون، السلفية، حزب التحرير، الشيعة، الأحمدية). كما أنه من الممكن اعتماد تصنيف آخر للمسلمين وفقا لطبيعة التدين (تقليدي، وهابي، معتدل، روحي، متطرف). وبالإضافة إلى ذلك، فمن الممكن الإشارة إلى الاتجاهات الإيديولوجية لدى مجموعات من المسلمين، والتي تنبع من فلسفات معينة، مثل العلمانية، والحداثة، والاشتراكية، وغيرها.

ثم إنه لا يمكن الحديث عن المسلمين في بلجيكا دون التطرق إلى الاعتراف القانوني والرسمي بالدين الإسلامي من قبل الدولة البلجيكية في 19 يوليو 1974، وهذا ما جعل بلجيكا تتميز عن باقي الدول الأوروبية بكونها من أوائل الدول التي منحت الإسلام صفة قانونية، بالإضافة إلى تمويل التعليم الإسلامي، وتغطية مصاريف المساجد المعترف بها، ودفع أجور المرشدين الدينيين المسلمين العاملين في السجون البلجيكية. أما في مجال التعليم، فإن مادة الدين الإسلامي تُدرس في جميع المدارس الابتدائية والثانوية، باستثناء شبكة التعليم الكاثوليكية، حيث يتلقى التلاميذ المسلمون على ساعتين كل أسبوع عن الدين الإسلامي. ويوجد في بلجيكا أكثر من ألفي مدرس لمادة الدين الإسلامي يعتبرون من الناحية القانونية موظفون تابعون لوزارة التعليم والتكوين، وقد تم الاعتراف حتى الآن بأكثر من 80 مسجد، وتتحمل الدولة نفقات البناية والأئمة والعاملين في المسجد. وعلاوة عن ذلك، يعمل عدد من المرشدين الدينيين المسلمين في مختلف المؤسسات السجنية البلجيكية[1].

الفصل الثاني: تحديات أمام الوضعية التربوية لدى الأسر المغربية المسلمة

نعقد الفصل الثاني من هذه الورقة البحثية لمناقشة بعض التحديات التي تواجه الوضعية التربوية داخل الأسر المغربية في السياق البلجيكي. ونرى أن الشريحة المسلمة عامة والمغربية خاصة لن تتمكن من إرساء أنموذج تربوي متوازن وفعال، سواء داخل البيت أو في المدرسة إلا بالقيام بتشخيص موضوعي للوضع البيداغوجي في واقع المسلمين البلجيكيين. ومن شأن مثل هذا التشخيص أن يجعلنا

[1] *Debeer, J.; Loobuyck, P.; Meier, P. Imams en islamconsulenten in Vlaanderen: Hoe zijn ze georganiseerd? p. 25-30.*

نستوعب طبيعة العوامل المؤثرة في هذه التربية، ونوعية المحددات التي توجهها، وثقل التحديات التي تواجهها.

المبحث الأول: الافتقار إلى المعرفة والوعي

كانت أغلبية أولياء الأمور المغاربة من الجيل الأول أميين. أما الجيل الثاني من الآباء المغاربة، أو ما يطلق عليه الجيل المتوسط، فقد حظي بفرصة الذهاب إلى المدرسة. وكان التعليم المقدم في البداية يركز على اكتساب اللغة الهولندية والتدريب التقني والمهني. ومن ثم، لم يتلقّ هذا الجيل تكوينا عاليا ومعمقا.[1] ونتيجة لذلك، ظلت المعرفة بالسياق الأوروبي بشكل عام واليلجيكي بشكل خاص سطحية وناقصة، واستمر الناس في التشبث بأنماط ومفاهيم التعليم القديمة، كما عرفوها من آبائهم، دون استخدام الأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة[2].

ولم يقتصر ذلك الافتقار لدى أولياء الأمور المغاربة والمسلمين فقط على المعرفة الغربية من نظريات ونماذج ومهارات التعليم، بل امتد أيضا إلى الإطار المرجعي للتعليم الإسلامي نفسه. وبطبيعة الحال، فإن المصدر الأساس للمعرفة كما يعتقد المسلمون هو الله تعالى والوحي القرآني والسنة النبوية، وهذا من شأنه أن يعزز هويتهم الروحية ويعزز إيمانهم الحقيقي[3]. ولكن لابد من الإشارة إلى أن العناصر المختلفة في تربيتنا وتعليمنا لا تتعلق فقط بالإسلام كدين، بل بالإسلام الشعبي أيضا، حيث تتداخل المكونات الثقافية والإثنية والدينية.

وبعبارة أخرى، إن مصادر التعليم الإسلامي متنوعة؛ فإلى جانب العناصر الدينية، هناك أيضا مكونات ثقافية وإثنوغرافية (الأساطير والحكايات الخرافية والقصص والشعر والأمثال والموسيقى والتقاليد والعادات المحلية). وفي الوقت الحاضر هناك حديث عن مصادر أخرى جديدة، بما في ذلك

---

[1] ينظر مقالنا:

Boulaouali, T. (2023). 'Educational Awareness: The Basic Competence 'The Teacher as an Educator' in the Perspective of the Islamic Tarbiyya'. FITRAH: Jurnal Kajian Ilmu-ilmu Keislaman 9 (1), 165-184.

[2] *Crevits, H. Crevits: "De kloof in ons onderwijs dichten? Taal vormt de sleutel." De Morgen, 6 december 2016,https://www.demorgen.be/nieuws/crevits-de-kloof-in-ons-onderwijs-dichten-taal-vormt-de-sleutel~b39353bc/*

[3] *Hilgendorf, E. (2003). 'Islamic Education: History and Tendency'. Peabody Journal of Education. Vol. 78, No. 2, 63-75. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1492943*

وسائل الإعلام والإنترنت والأقران. لذلك، يجب التمييز بين هذه العناصر. "ولا يمكن اختزال الهوية الدينية والإثنية في بعضها البعض، ومن ثم، فإن الفصل التحليلي ضروري"[1].

هل أولياء الأمور المغاربة، وخاصة أولئك الذين يسعون إلى تربية وتعليم إسلاميين خالصين، على دراية بالجوانب الثقافية والإثنية (غير المرئية) التي يتم دمجها بطريقة ما في تربية أبنائهم؟ هل يأخذ المعلمون (المسلمون) في الاعتبار العناصر غير الدينية التي يحملها التلاميذ معهم أم أنهم يركزون فقط على "الإسلام النقي"؟ إن استكشاف كافة أنواع العوامل والمكونات (الدينية والاجتماعية والثقافية والإثنية، إلخ.) أمر ضروري لاستيعاب عملية تعليم الأطفال (المسلمين) في المنزل وعملية التعلم في المدرسة. إن التركيز على عامل واحد على حساب آخر (أو العوامل الأخرى) يمكن أن يؤدي إلى "خلل" في التربية وفقدان التوازن. ولا يفضي ذلك إلى عرقلة الكفاءة الأساسية للمعلم "كمربي" في المدرسة فحسب، بل ويعيق أيضا وظيفة الوالدين التربوية. وجراء ذلك، يزداد في مجتمعنا المعاصر عدد الآباء (البيولوجيين) الذين ينجبون الأطفال، بينما ينكمش عدد الآباء (الروحيين) الذين يربون الأطفال. وكلما زادت المعرفة التي يكتسبها المعلم حول خلفية التلاميذ، زاد التفاعل والنشاط الصفي، الذي هو بمثابة تقدير ملموس لجهوده المبذولة. وهذا ما يساعد على تطوير عملية التعلم بشكل أكبر من ناحية. وبهذه الطريقة يكون المعلم قادرا على تحفيز تكوين المواقف لدى التلاميذ والتعامل بمرونة مع أولئك الذين يعانون من صعوبات سلوكية من ناحية أخرى[2].

المبحث الثاني: صراع القيم

إن اختلاف القيم لا يوجد فقط بين الثقافات والأديان، بل وأيضا بين أفراد المجتمع الواحد والأسرة الواحدة. وقد يؤدي هذا الاختلاف في القيم إلى صراع القيم، وخاصة داخل المجتمع التعددي الذي تتنوع فيه القيم والتقاليد. كما تنشأ الخلافات والنزاعات داخل المجتمعات والأسر التي ينتمي أعضاؤها إلى أجيال مختلفة. فقد حظي الجيل الأول من أولياء الأمور المغاربة بتربية تقليدية في بلدهم الأصل، حيث جلبوا معهم مجموعة من القيم والتقاليد، فحاولوا نقلها إلى ذريتهم التي ولدت في الغرب، والملاحظ أن السياق (المكان والزمان والظروف) الجديد الذي يوجد فيه أطفالهم اليوم لم يؤخذ بعين الاعتبار. ونتيجة لذلك، نشأت صراعات بين القيم المستقدمة من قبل الآباء وقيم أطفالهم المكتسبة في

[1] *Koning (de), M. (2008). Zoeken naar een 'zuivere' islam Geloofsbeleving en identiteitsvorming van jonge Marokkaans-Nederlandse moslims. Amsterdam: Bert Bakker.*

[2] *Flemish Government. (2007). 'Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren'. Retrieved from: https://bit.ly/3JpSTOR*

الواقع العلماني الذي يعيشون فيه. ومن ثم، ألفى الطرفان أنفسهم في صرع اجتماعي وثقافي، حيث تتصادم القيم المختلفة[1].

وليست القيم المستوردة دائما دينية بطبيعتها؛ فهناك أيضا قيم تتعارض مع الإسلام كدين، وتتعارض أيضا مع حقوق الإنسان كما أقرتها المواثيق الدولية، ومن الأمثلة على ذلك الزواج القسري الذي كان يهيمن بشكل كبير لدى جيل الهجرة الأول، وإلى حد ما الثاني. ونتيجة لهذه المفارقة، تجد الأجيال الأخيرة بعض قيم آبائها غريبة عن الإسلام الأصيل الذي تلقته من الكتب والإنترنت وفي المدرسة، بل وأيضا غير مقبولة من الناحية القانونية، وهذا ما يجعل صراع القيم أشد.

لكن السؤال المطروح هو: لماذا يشدد بعض أولياء الأمور المغاربة على هذا الصنف من القيم الأصلية المستوردة على حساب احتياجات أطفالهم وتوقعاتهم؟ يؤول البيداغوجي بيلس هذا السؤال الإشكالي بكون الآباء المسلمين، وبالتحديد المغاربة، يجعلون تربيتهم تتوافق مع المعايير والقيم "المغربية" التي من شأنها أن تجعل الوالدين في توافق مع الإسلام، لإنهم يشعرون بالضغط عليهم من المجتمع الهولندي (وهذا ما ينطبق إلى حد كبير على المجتمع البلجيكي) حتى يتكيفوا مع قيمه المهيمنة، الأمر الذي يجعلهم يسعون بشدة إلى تحقيق هذا التوافق[2]، الذي يرون فيه ضمانة للحفاظ على هويتهم الأصلية.

المبحث الثالث: الافتقار إلى الأدوات المنهجية

إن غياب المعرفة اللازمة لدى أولياء الأمور المغاربة أفضى إلى غياب التعاطي المنهجي مع مؤسسة الأسرة، ما أدى إلى اجترار رتيب وتدوير حرفي للمنهجيات البيداغوجية التقليدية، لذلك انطبعت الوضعية التربوية لدى الشريحة المغربية في بلجيكا بالتبني الحرفي للقيم الدينية والثقافية والطرائق التربوية التي تلقوها عن آبائهم وأجدادهم. وإن ظلوا يحملون الرؤية المعيارية القديمة نفسها، فإنهم لم يراعوا في ذلك لا السياق الجديد ولا الطرق الديداكتيكية الحديثة المتطورة. نقتبس في هذا الصدد البيداغوجي بيلس الذي يرى أن أولياء الأمور المسلمين يطبقون أحيانًا، بوعي، معايير مختلفة للسلوك داخل الأسرة وخارجها. إنهم ينتظرون من أبنائهم الامتثال داخل البيت، لكنهم يشجعونهم على تبني موقف حازم وجريء خارج البيت، لأنهم يعتبرون ذلك ضروريا للنجاح في المجتمع الهولندي والأوروبي. ثم

[1] *Pels, T. et al. (2009). Opvoeding in de migratiecontext. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.*

[2] *Koning (de), M. (2008). Zoeken naar een 'zuivere' islam Geloofsbeleving en identiteitsvorming van jonge Marokkaans-Nederlandse moslims. Amsterdam: Bert Bakker.*

يتساءل بيلس: هل الوالدان (المسلمان) يفعلان ذلك حقًا عن وعي، وهل يتحملان مسؤولية اختياراتهما وقراراتهما أم أنهما يفعلان ذلك من باب الاهتمام والقلق على أطفالهم؟[1]

انطلاقا مما سبق، يمكن إرجاع التحدي التربوي الذي يواجهه أولياء الأمور المغاربة إلى عدم اعتمادهم الأدوات البيداغوجية والديداكتيكية والمنهجية المناسبة لتربية أطفالهم على القيم الدينية الإسلامية. ورغم أن الإسلام يقترح شتى أنواع الآليات والأساليب التعليمية، فإنه لسوء الحظ يبدو أن القليل من الآباء المغاربة يدركون هذه الأساليب بسبب عدم وجود إطار واستراتيجيات مرجعية للتربية الإسلامية. على سبيل المثال، تعليم الصلاة (والعبادات الأخرى) للأطفال منذ سن السابعة لا يتعلق فقط بقيمة الصلاة في حد ذاتها كعبادة مفروضة، بل يتعلق أيضا بتمرير قيم متنوعة تحت إطار قيمة الصلاة الجوهرية، مثل الانضباط والنظام والنظافة والاطمئنان وغيرها. فما أكثر المسلمين الذين يحافظون على أداء الصلوات في أوقاتها المكتوبة، لكنهم غير منظمين ومنضبطين وملتزمين في شؤونهم اليومية والمهنية!

المبحث الرابع: سياق جديد مغاير

إن الحياة المعاصرة تتميز بتحولات سريعة وجذرية، حيث نعيش في زمن العولمة وما بعد الحداثة ووسائل التواصل الاجتماعي، كما بدأت التعددية الفاعلة في الظهور كنظام اجتماعي وسياسي يقدر تنوع المجتمع المعاصر. ويمكن للأفراد ذوي المعتقدات والثقافات ووجهات النظر المختلفة أن يتفاعلوا مع بعضهم البعض داخل هذا السياق التعددي الجديد، حيث لم تعد مسائل الإيمان والهوية والتعليم منفصلة عن هذه التحولات.

وفيما يتعلق بالمجتمع المسلم في بلجيكا، فإنه غالبا ما تكون هوية الأجيال المسلمة الأخيرة على وجه الخصوص موضع تساؤل، حيث يشعر أولياء الأمور بالقلق إزاء مصير أبنائهم الذين يعيشون بين ثقافتين مختلفتين. وتُستخدم التربية هنا كوسيلة لحماية الأطفال من القيم غير الإسلامية والعادات الأجنبية. ويؤدي هذا الوضع إلى نشوء موقف استبدادي لدى أولياء الأمور المسلمين والمغاربة تجاه أسرهم وأطفالهم مقارنة بالأوروبيين الأصليين.[2] ولعل هذا الأسلوب من التربية جاء نتيجة لنقص الوعي بأن التعددية الثقافية يمكن أن تثري شخصية الطفل، حيث يتعلم أن يكون منفتحا على وجهات النظر والثقافات واللغات الأخرى. ومن شأن هذا الانفتاح أن يجعله أقوى وأكثر وعيا بوجوده وهويته وإيمانه.

ومن هذا المنطلق، لا ينبغي لنا أن ننظر إلى السياق التعددي بكونه عائقا أو خطرا على تربيتنا الإسلامية، بل نعتقد أنه حان الوقت للاستفادة من الآليات التربوية والتعليمية المتاحة، ويجب دعوة

[1] *Pels, T. et al. (2009). Opvoeding in de migratiecontext. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.*

[2] *Pels, T. et al. (2009). Opvoeding in de migratiecontext. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.*

أولياء الأمور المسلمين والمغاربة إلى التوفيق العقلاني والعملي في تربية أطفالهم بين التعاليم والقيم الإسلامية من جهة والمنهجيات والاستراتيجيات التربوية المعاصرة من جهة ثانية. وهكذا نتمكن من أن نوازن في وضعيتنا التربوية بين متطلبات دينا الإسلامي وتطلعات أبنائنا الذين خلقوا لزمان آخر غير زماننا[1].

[1] جاء في شرح نهج البلاغة: "لا تقسروا أولادكم على آدابكم فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم."، ينظر: ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، تحقيق: محمد إبراهيم، دار الكتاب العربي، بغداد، 2007، 267/20.

خاتمة

سعينا في هذه الورقة البحثية إلى الإجابة عن السؤال الإشكالي الجوهري، الذي مؤداه: ما هي التحديات التي تواجه الأسر المسلمة عامة والمغربية خاصة في السياق البلجيكي العلماني أثناء تربية أبنائهم؟ وهو سؤال يصب بالأساس في الوضعية التربوية لهذه الشريحة المجتمعية المهمة. ولتحقيق هذا المقصد، أجرينا بحثا في أهم الأدبيات والمصادر السابقة حول واقع الأسر المسلمة والمغربية في بلجيكا وبعض المشاكل التربوية التي تواجهها مثل الافتقار إلى المعرفة والوعي، واختلاف القيم، وتأخر أساليب التربية، والسياق المختلف للأجيال الأخيرة.

وقد توصلنا إلى ثلاث خلاصات مهمة، أولها أن التربية التي يتبناها أولياء الأمور المغاربة لأبنائهم ليست دائما إسلامية بحتة، لأننا عندما نرصد وندرس طبيعة هذه التربية نلاحظ أنها تتقاطع فيها جملة من العناصر الثقافية والإثنية والاجتماعية. وغالبا ما يتأثر الأطفال من خلفية مغربية بالقيم والمعايير المحلية للمناطق التي هاجر منها أجدادهم وآباؤهم من جيل الهجرة الأول. ثانيها أن القيم والمبادئ والأساليب المعتمدة في عملية التربية تسير جنبا إلى جنب، حيث ينتصب وراء كل قيمة مبدأ أو مبادئ معينة، وكل قيمة تتطلب بدورها طريقة أو استراتيجية معينة لتحقيقها. وتتحدد الخلاصة الثالثة في أن هناك تحول جذري في طبيعة المجتمع المسلم والمغربي في بلجيكا، لأن الأجيال الأخيرة أصبحت أكثر تعلما وتمدرسا من الأجيال الأولى والثانية، وهذا ما سيؤثر إيجابا على طريقة تربيتهم لأبنائهم في المستقبل، بطبيعة الحال مع تفاعل إلى حد ما نسبي مع الثقافة المغربية التي تلقوها عن أجدادهم وآبائهم من المهاجرين الأوائل.

لائحة المصادروالمراجع

- القرآن الكريم

- ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، تحقيق: محمد إبراهيم، دار الكتاب العربي، بغداد، 2007.

- التجاني بولعوالي، وظيفة الإمام في السياق الأوروبي وضرورة التجديد: الحالة البلجيكية أنموذجا، بيت الحكمة، تطوان، المغرب، 2023.

- *Boulaouali, T. 'Educational Awareness: The Basic Competence 'The Teacher as an Educator' in the Perspective of the Islamic Tarbiyya'. FITRAH: Jurnal Kajian Ilmu-ilmu Keislaman 9 (1). 2023. 165-184.*

- *Bousetta, H.; Maréchal, B. (2004). Islam en moslims in België: lokale uitdagingen en algemeen denkkader. Trans. Meryem Kanmaz, Brussel: Koning Boudewijnstichting.*

- *Crevits, H. (2016, December 6). Crevits: "De kloof in ons onderwijs dichten? Taal vormt de sleutel." De Morgen. https://www.demorgen.be/nieuws/crevits-de-kloof-in-ons-onderwijs-dichten-taal-vormt-de-sleutel~b39353bc/*

- *De Ruyter, D. (2016). 'Idealen in opvoeding en onderwijs'. In: Inleiding in de pedagogiek, thema's en basisbegrippen. Smeyersp, P. (ed. et al). vol. 1. 59-69. Amsterdam: Boom.*

- *Flemish Government. (2007). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren. Retrieved from: https://bit.ly/3JpSTOR*

- *Halstead, J. M. 'An Islamic Concept of Education. Comparative Education'. Vol. 40, No. 4, Special Issue (29). Nov. 2004. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/4134624*

- *Hertogen, J. 'Moslims in België per gewest, provincie en gemeente'. BuG 286 - Bericht uit het Gewisse - 18 september 2015. Retrieved from: https://bit.ly/3XnRZFN*

- *Hilgendorf, E. Islamic Education: History and Tendency. Peabody Journal of Education. Vol. 78, No. 2. 2003. 63-75.*

- *Jonathan, D.; Loobuyck, P., Meier, P. (2011). Imams en islamconsulenten in Vlaanderen: Hoe zijn ze georganiseerd? Steunpunt Gelijkekansenbeleid. Universiteit Antwerpen - Universiteit Hasselt.*

- *Koning (de), M. (2008). Zoeken naar een 'zuivere' islam Geloofsbeleving en identiteitsvorming van jonge Marokkaans-Nederlandse moslims. Amsterdam: Bert Bakker.*

- *Pels, T. (2003). Respect van twee kanten een studie over last van Marokkaanse jongeren. Assen: Koninklijke Van Gorcum.*

- *Pels, T. et al. (2009). Opvoeding in de migratiecontext. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.*

- *Pew Research Center, 'Europe's Growing Muslim Population'. November 29, 2017. Retrieved from: https://pewrsr.ch/2LyQo0h*

- *Pew Research Center, 'Muslims in the EU, Norway and Switzerland in 2050: zero migration scenario'. November 22, 2017. Retrieved from: https://pewrsr.ch/40JHobj*
- *Pew Research Center, 'Muslims in the EU, Norway and Switzerland in 2050: medium migration scenario' November 29, 2017. Retrieved from: https://pewrsr.ch/3Yqxv0w*
- *Van Crombrugge, H. 'Opvoeden met de Koran'. De Morgen. 2009. Retrieved from: https://bit.ly/3Dt4tVk.*
- *Van Crombrugge, H. et al. 'Het debat brede of smalle school? Opvoeden: een taak van ouders of de school?'. Klasse. Nr. 219. 2011. 22-25.*

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتعليم الأولي والرياضة

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
Centre Régional des Métiers de l Éducation et de la Formation de l Oriental

سلسلة ندوات وأيام دراسية

-25-

واقع التدريس بالوضعية المشكلة وإكراهاته

بين إشكالات التأسيس النظري ومفارقات التنزيل الديداكتيكي

تنسيق

د. يوسف لوكيلي د. مصطفى بوقدور د. يوسف العلمي

د. محمد بوكلاح

تقديم

د. مصطفى صادقي

SOMMAIRE

L'évaluation des compétences spécifiques en sciences à travers des situations - problèmes complexes ***3***

D. Mohammed BOUKLAH

Synergie pédagogique: allier l'enseignement explicite à la résolution de problèmes pour une construction efficace des apprentissages… ***15***

D. TBIB ABDESSAMAD

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

L'évaluation des compétences spécifiques en sciences à travers des situations - problèmes complexes

D. Mohammed BOUKLAH
Enseignant chercheur au CRMEF de l'Oriental

***Résumé**: L'approche par compétences, aujourd'hui largement promue dans de nombreux systèmes éducatifs, vise à rendre les élèves capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes De ketele[1]; Legendre[2]; Quel que soit leur cadre de référence, tous ceux qui inscrivent leur réflexion, ou mieux leur pratique pédagogique, dans l'approche par compétences s'accordent aujourd'hui pour dire que celles-ci s'exercent lorsqu'il s'agit de résoudre des situations-problèmes nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources. Que ce soit pour l'apprentissage des compétences ou pour leur évaluation, il convient donc de situer l'élève dans un environnement complexe et de l'amener à mobiliser ses différents acquis pour résoudre une situation problème complexe.*

L'évaluation des compétences à travers des situations complexes est elle-même un processus complexe, ce qui peut décourager les enseignants lors de sa mise en œuvre. Malgré cette complexité, le recours à des situations complexes est une modalité indispensable et économique pour l'évaluation des compétences. Sa faisabilité est liée à la connaissance et à la maîtrise des éléments qui constituent sa complexité.

Dans cette perspective, l'évaluation des acquis des élèves prend une nouvelle dimension: l'élaboration des outils d'évaluation ne peut plus se limiter à prélever un échantillon de contenus et/ou d'objectifs spécifiques et opérationnels, représentatif de l'univers de référence en termes de contenus ou d'objectifs, mais propose une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définies par la compétence, qui nécessitera de l'élève une production aussi complexe pour résoudre la situation.

Parti de l'hypothèse qui stipule que les enseignants n'évaluent pas les compétences de leurs élèves par des situations problèmes complexes à cause du manque des documents guides, aussi l'absence de formation continue, nous avons élaboré un guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves, et qui est destiné aux personnes qui élaborent des épreuves en formation professionnelle. Il a été conçu pour soutenir les équipes pédagogiques lors de l'évaluation des compétences.

***Mots clés**: Evaluation, compétence, situation problèmes complexe, guide, sciences*

Introduction

L'approche par compétences, aujourd'hui largement adoptée dans de nombreux systèmes éducatifs, vise à rendre les élèves capables de mobiliser leur savoir et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes (Le boterf [3] ; Rey [4] ; Crahay [5] ; Perrenoud [6] ; Fourez [7] ; De ketele [1]; Roegiers [8-9] ; Tilman [10] ; Legendre [2] ; Dolz & Ollagnier [11]; Jonnaert [12]).

Il y a compétence lorsqu'un individu est capable de mobiliser des ressources à l'occasion d'une tâche originale. On se refuse donc à nommer «compétence» la simple possession de ressources: un élève qui soit capable, quand on lui en fait la demande, d'exécuter une opération à laquelle on l'a entraîné ou de répéter un énoncé qu'il a mémorisé, ne constitue pas une compétence au sens propre.

Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il soit capable de choisir lui-même, parmi les ressources qu'il possède, celle qui convient à la situation présente. Les ressources peuvent être des ressources cognitives: connaissances, savoir-faire spécifique à une discipline, à une activité particulière, des ressources corporelles: position du tronc, regard, des ressources conatives: indique ce qui a rapport à la conation, c'est-à-dire à un effort, une tendance, une volonté, une impulsion dirigée vers un passage à l'action. Confiance en soi, motivation, audace, des ressources matérielles: règle, compas, jeu d'échec, et des ressources humaines: partenaire, adversaire…

Dans cette perspective, les outils d'évaluation des acquis des élèves ne peuvent plus se limiter à prélever un échantillon de contenus et/ou d'objectifs opérationnels, mais proposent une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessiteront de la part de l'élève une production elle-même complexe pour résoudre la situation (Roegiers [13] ; Rey, Carette, Defrance & Kahn [14] ; Scallon [15] ; De Ketele & Gerard [16] ; Gerard - BIEF [17]).

Mais qu'est-ce que la complexité ? Par quoi se caractérise le complexe ? Qu'est-ce qui le différencie du compliqué ?

La complexité est une notion assez complexe, dont la théorie reste à construire en grande partie ! Il semble que celle-ci se structure autour de deux paradigmes qui s'opposent en partie.

D'une part, un paradigme «objectiviste» définit la complexité comme «l'irréductibilité à un modèle fini » (Le moigne [18]). La complexité est donc comprise comme quelque chose qui existe en soi, qui s'impose en tant que tel. Cette irréductibilité implique qu'il n'y a pas de solution idéale pour l'action en milieu complexe (CIES [19]), mais uniquement quelques repères, au sens d'une «stratégie tâtonnante».

D'autre part, un paradigme «constructiviste» pour lequel la complexité est relative. Comme le montre Robert Delorme [20], elle dépend de la relation sujet/objet

La complexité est au cœur de l'approche par les compétences. Être compétent, c'est pouvoir gérer le complexe, parce que la vie, les groupes d'individus ou l'environnement sont d'une complexité étonnante. Qu'on nous comprenne bien: être compétent, ce n'est pas gérer le complexe en permanence ni ne gérer que lui. Être

compétent, c'est bien sûr aussi gérer des situations coutumières ne nécessitant que des micro-adaptations et l'application, de manière relativement routinière, d'un certain nombre de procédures simples et répétitives. Néanmoins, être compétent exige aussi de pouvoir faire face à l'imprévu, au complexe, même en dehors de toute situation de crise.

Il serait absurde de vouloir évaluer les acquis scolaires par l'intermédiaire de situations complexes si la résolution de problèmes n'a pas fait préalablement l'objet d'un apprentissage systématique, que celui-ci soit permanent ou ponctuel. Cette remarque est particulièrement importante: tout dispositif d'évaluation de compétences par des situations complexes devrait d'abord s'assurer que les élèves ont réellement appris à résoudre des situations appartenant à la famille de situations visées.

Enfin, si l'évaluation par situations complexes est la seule pertinente dans le cadre d'un système éducatif inscrit dans la perspective de l'approche par compétences (Roegiers, 2004), il n'est pas facile de passer d'une culture du par cœur ou de l'application mécanique à celle de la résolution de problèmes, d'autant plus que celle-ci entraîne d'autres manières de corriger et de communiquer l'information, et qu'elle n'offre pas le même caractère de légitimité que les épreuves classiques où la réponse pseudo-objective conduit trop souvent à la seule sélection François-Marie Gerard [21].

Problématique

L'école tendance à poser des "questions de connaissance", voire d'administrer des "questionnaires à choix multiple" (QCM), Il est certain qu'il faut des connaissances pour répondre à un QCM ou à un autre " test de connaissance ". La véritable question est de savoir si les connaissances ainsi manifestées sont disponibles dans d'autres contextes, et notamment lorsqu'il s'agit de s'en servir pour résoudre un problème ou prendre une décision. À quoi serviraient en effet des connaissances qui ne seraient bonnes qu'à être restituées dans le cadre d'un examen ? L'école ne prépare pas aux examens. Les examens sont censés vérifier qu'elle prépare soit à la vie active soit à un nouveau cursus d'études.

Dès lors que l'on s'intéresse à des connaissances transférables ou mobilisables dans une activité nouvelle, l'évaluation de connaissances rencontre les mêmes dilemmes que l'évaluation de compétences: vaut-il mieux évaluer de façon standardisée, de manière formellement équitable, donc irréprochable, des acquis qui n'ont d'intérêt que dans l'enceinte scolaire ? Ou faut-il prendre le risque de confronter les élèves à des situations complexes, difficiles à standardiser, mais qui mettent les connaissances " au travail " ? Des situations qui ne proposent pas aux élèves de faire étalage de leurs connaissances, mais de s'en servir comme d'outils pour raisonner, guider leur pensée et leur action ou assimiler de nouveaux savoirs.

Une des complexités fondamentales de l'évaluation des compétences par situations complexes est d'élaborer des situations pertinentes et valides. Pour pouvoir y parvenir, il convient de se référer au concept de «famille de situations», alors même que ce concept pose certaines difficultés théoriques. Une famille de situations est un ensemble de situations d'un niveau de complexité équivalent qui se rapporte à une même compétence. Mais, si la complexité se définit comme «l'irréductibilité à un

modèle fini», il peut être difficile de cerner de manière précise des familles de situations. En effet, en vertu même de l'incertitude il n'est pas possible de définir les familles sur la base d'algorithmes communs de résolution des situations concernées.

Dans l'univers professionnel, le problème se pose en termes différents. En effet, lorsqu'une organisation professionnelle souhaite s'inscrire dans une gestion des compétences, elle commence la plupart du temps par définir un « référentiel métier » qui décrit et organise toutes les situations auxquelles les travailleurs seront confrontés dans leur pratique professionnelle. Sur la base de ce référentiel métier, on élabore ensuite un «référentiel de compétences» qui permet de dégager toutes les compétences nécessaires pour résoudre les situations décrites dans le référentiel métier. Ensuite, on définit d'une part un « référentiel de formation » qui permettra de savoir comment on va agir pour que les travailleurs maîtrisent effectivement les compétences nécessaires, et d'autre part un «référentiel d'évaluation» qui permettra l'évaluation des compétences réelles des travailleurs afin d'élaborer des plans individuels de formation.

Dans l'univers de l'enseignement, la plupart du temps, le «référentiel métier» n'est pas défini, ou alors insuffisamment, et rarement avant d'écrire le référentiel de compétences. Plus souvent, les réformes curriculaires commencent par l'écriture d'un référentiel de compétences - quand ce n'est pas directement par celle du référentiel de formation - confiée à des enseignants, des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques (c'est-à-dire des acteurs internes au système). Il manque ainsi souvent le «référentiel des situations» (ou «profil de sortie») qui devrait être constitué de deux dimensions:

- *d'une part et de manière relativement classique, la description de ce qui est attendu de l'élève pour pouvoir gérer la suite de sa scolarité;*
- *d'autre part, la description précise des situations auxquelles les élèves peuvent être confrontés en dehors du système éducatif, c'est-à-dire dans la vie sociale, familiale, professionnelle… Cette description devrait partir de la vie réelle et être réalisée en collaboration avec des acteurs externes au système.*

Lors de l'accompagnement des professeurs stagiaires aux établissements scolaires durant la période des stages, nous avons remarqué que les enseignants expérimentés, et qui ont une ancienneté assez importante dans la fonction, n'évaluent pas les compétences de leurs élèves par des situations problèmes complexes ou des situations concrètes de la vie sociale des apprenants, mais se focalisent juste sur les connaissances sans mobilisation des ressources

A cet effet nous avons proposé des hypothèses à savoir que les enseignants n'évaluent pas leurs élèves à travers des situations complexes à causes du manque des documents guides expliquant comment s'élaborent des situations ou une famille des situations complexes, ou par l'absence d'une formation continue relative au sujet, ou encore que l'évaluation par compétence n'a pas d'intérêt sur le niveau intellectuel des apprenants.

Méthodologie

L'échantillon de la présente recherche se compose de 371 professeurs dans les différents cycles, primaires, secondaires, collégiaux et qualifiants, et dans différentes

directions provinciales à l'académie régionale de l'éducation et de la formation de l'oriental, et deux classes du deuxième bac sciences maths de nombre limité

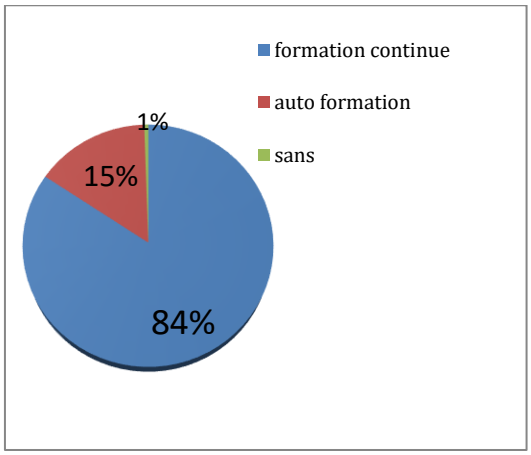
Un sondage a été faite aux enseignants afin de savoir les causes de l'absence d'évaluation des compétences des élèves par des situations complexes au cours des apprentissages et des évaluations, ainsi nous avons fait des tests pour deux classes: l'une avec des situations complexes, et l'autre avec des tests des connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir être)

Résultats et discussion

84% des enseignants préfèrent la formation continue puisqu'elle occupe une place très importante à l'actualisation de leurs connaissances et l'un des importants leviers qui permettent d'améliorer la qualité des enseignements et de maintenir la confiance du public, 15% des enseignants satisfaits par l'autoformation, 1% des enseignants n'ont pas de réponse.

Pour la proposition d'un guide 75 % des enseignants insistent sur l'acquisition des documents guides afin de reformuler des situations complexes pour évaluation des compétences par contre 25% contre les documents guides.

Pour les évaluations des deux classes, on constate pour la première classe que le niveau des élèves est très hétérogène en début d'année (environ 40 points d'écart entre l'élève le plus faible et le meilleur) à la fin de l'année aucun élève n'a eu sa moyenne, et le rang des élèves n'est pas modifié entre le début et la fin de l'année, pour la deuxième classe le niveau des élèves est relativement hétérogène au début de l'année tous les élèves sauf trois ont eu de bons résultats, On observe dans cette classe une progression particulièrement claire au niveau des élèves.



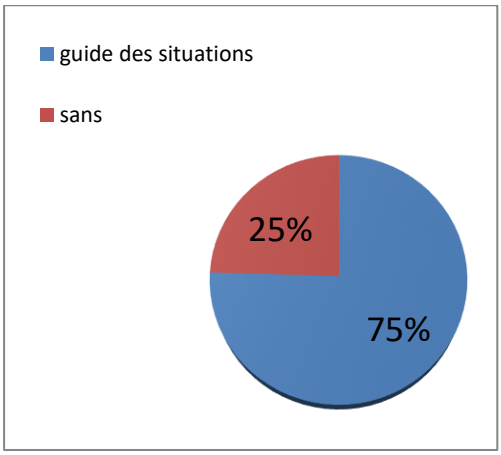


Figure 1. Choix de type de formation

Figure 2. Guide des situations complexes

A ce titre l'enjeu est un défi de taille: il s'agit de créer « de toute pièce » des tâches assez complexes pour exiger la mobilisation de plusieurs ressources, sans forcément correspondre à des tâches professionnelles authentiques.

Les caractéristiques d'une bonne situation

- *Est significative pour l'élève, c'est-à-dire lui parler, lui donner l'envie de se mettre au travail.*
- *véhicule des valeurs positives; en effet, comme elles sont des fenêtres ouvertes sur la vie quotidienne de l'élève, elles doivent intégrer les valeurs sur lesquelles repose le système éducatif: citoyenneté, respect de l'environnement etc.*
- *nécessite plusieurs démarches*
- *Met en œuvre plusieurs notions*
- *Donne une large part à la créativité*
- *Permet à l'élève de justifier ses choix*
- *Ne donne aucune indication pour la résolution.*
- *Est adaptée au niveau de difficulté souhaité.*
- *En conséquence, l'enseignant devrait:*
- *Donner un but opérationnel*
- *Préférer une consigne à une question.*
- *Eviter les supports trop verbaux.*
- *Ajuster les données, et la façon de les fournir à l'élève.*
- *Introduire des données réelles ou vraisemblables.*
- *Vérifier que les questions/ consignes sont indépendantes.*

Ajuster le niveau par les contraintes.

Susciter l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et savoir-faire.

Les étapes de l'élaboration de la situation d'évaluation

- *Définir les objectifs de l'évaluation et la démarche à adopter*
- *Déterminer avec précision la compétence à évaluer à partir de la situation*
- *Elaborer une situation d'intégration qui correspond à la compétence*
- *S'assurer que les paramètres de la situation correspondent à ceux de la famille de situations d'évaluation prévues pour la compétence.*
- *Vérifier que la situation mobilise les ressources adéquates à la compétence*
- *Recourir aux critères d'évaluation de la compétence, faire en sorte que l'épreuve permette de les évaluer au moins trois fois de manière indépendante.*
- *S'assurer que la situation d'évaluation comprend toutes les caractéristiques*

La compétence ne consiste pas à résoudre une situation spécifique et particulière mais à pouvoir résoudre différentes situations qui ont des caractéristiques communes.

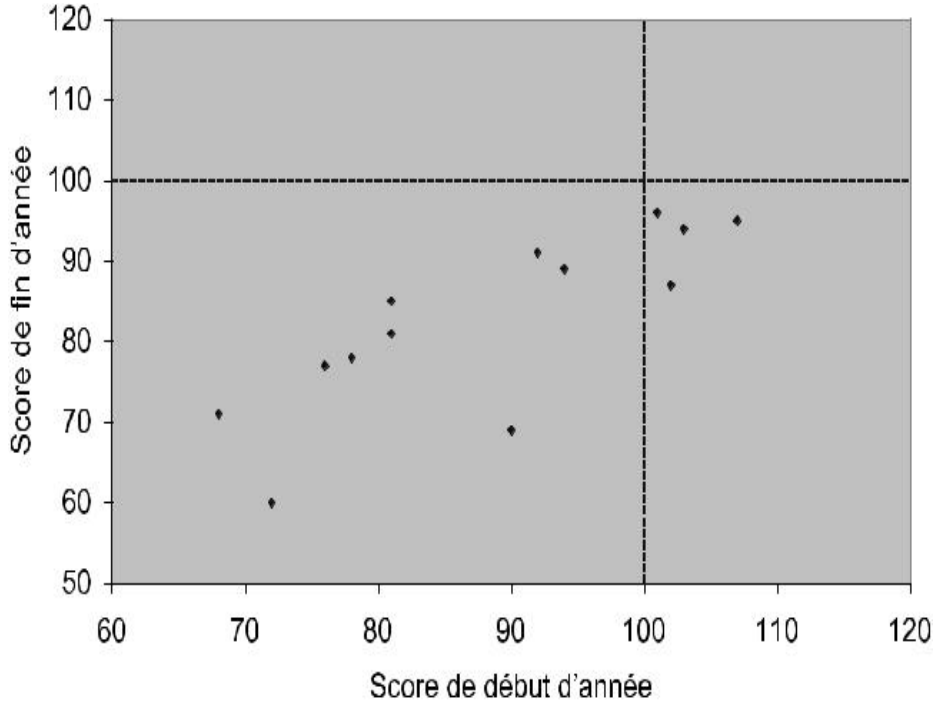


Figure 3. Score de début et de fin d'année pour la classe non adaptée à des situations complexes

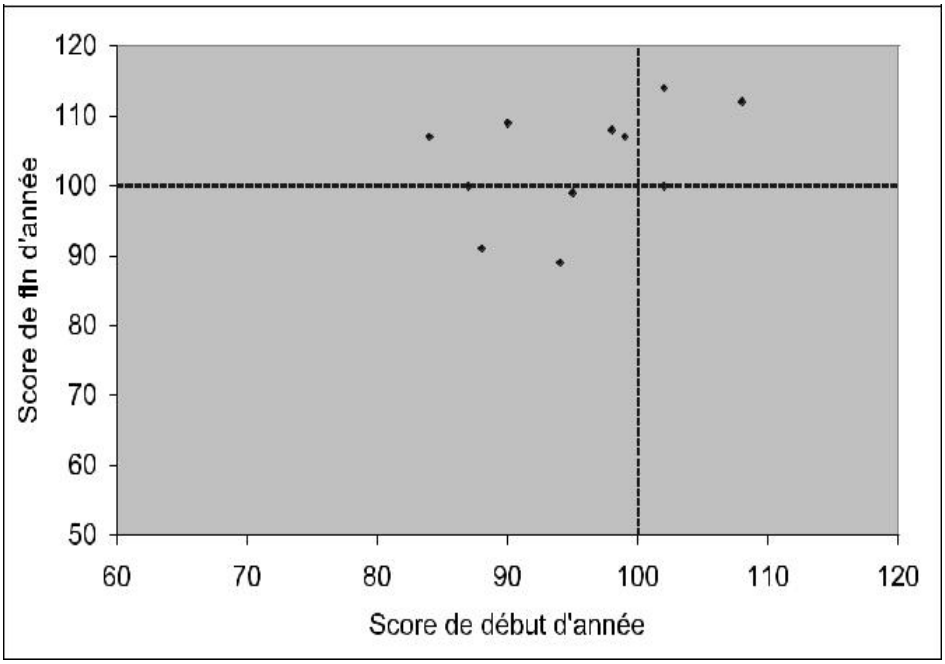


Figure 4. Score de début et de fin d'année pour la classe adaptée à des situations complexes

Définir les critères d'évaluation

Un critère est un regard que l'on porte sur l'objet évalué. Les critères doivent être pertinents (maîtrise ou non maîtrise de la compétence), indépendants (l'échec ou la réussite d'un critère ne doit pas influencer l'échec ou la réussite des autres critères), pondérés (tous les critères n'ont pas la même importance), peu nombreux (éviter la multiplication des points de vue étudiés).

Ce qui est important c'est ce que l'enseignant souhaite faire de l'évaluation qu'il met en place. C'est ce qui va définir le contenu et la forme. Il ressort deux critères fondamentaux: la cohérence et la démarche logique se sont deux caractères complets de la réponse.

La consigne

La consigne devra renvoyer au contexte, aux supports, à l'objectif, aux précisions sur le déroulement de la tâche et au temps donné pour effectuer le travail. Elle doit être claire, adaptée, contraignante, complète, concise et simple

Les indicateurs d'évaluation

Un indicateur est concret et contextualisé alors qu'un critère est général et abstrait. Il se réfère à une situation précise et est directement observable. Il apporte l'information de la maîtrise de la compétence. Il permet de concrétiser le critère et varie selon la situation. Cependant on évalue le critère et non pas l'indicateur.

Le barème de notation et la grille de correction

Le barème de notation permet de donner de la valeur à la production de l'élève. Il est important de bien préciser quand le critère est acquis, de bien définir les indicateurs. Question à se poser: "qu'est-ce qui devrait être présent dans la réponse pour décider que le critère est maîtrisé ?"

Validation d'épreuves par expérimentation

Dans l'idéal, il est préconisé d'utiliser une situation dans une classe en guise d'apprentissage d'intégration puis dans une autre classe en guise d'évaluation.

Afin d'améliorer l'évaluation, il faut prendre en compte les questions posées par les élèves (incompréhension), repérer si les élèves sont réellement intéressés par la situation ou s'ils répondent par obligation, si le temps réel correspond au temps prévu, si la situation est adaptée au niveau, si la production correspond à ce qu'on avait imaginé, si les élèves apportent des réponses inattendues mais correctes et pertinentes, et quelles sont les informations non prises en compte par les élèves.

Conclusion

Le moins que l'on puisse dire est que l'évaluation par situations complexes est un processus complexe qui présente beaucoup d'embûches pour l'enseignant désireux de s'y lancer !

Il n'est effectivement pas simple:

- *d'identifier des situations suffisamment complexes et significatives pour les élèves;*

- *de s'assurer que ces situations appartiennent à la famille de situations liée à la compétence qu'on souhaite évaluer;*
- *de proposer dans la situation d'évaluation trois occasions indépendantes et de même niveau de complexité qui permettront d'évaluer chaque critère retenu;*
- *d'identifier les meilleurs indicateurs pour chaque occasion et chaque critère;*
- *de gérer ces différents indicateurs pour établir le niveau de maîtrise du critère;*

L'évaluation par situations complexes est un processus complexe, mais elle est pourtant indispensable pour évaluer des compétences. C'est toute la question de la pertinence de l'évaluation, et des outils qu'elle utilise, par rapport aux objectifs qui sont poursuivis par un système éducatif (De ketele & Gerard [16]). Si celui-ci souhaite que les élèves deviennent compétents, c'est-à-dire qu'ils soient à même de résoudre des situations-problèmes en mobilisant différentes ressources, il ne suffit pas d'évaluer la maîtrise de ces ressources… Encore faut-il que les élèves soient réellement à même, face à une situation-problème complexe, de mobiliser les ressources nécessaires, c'est-à-dire de les identifier et de les utiliser de manière conjointe pour résoudre la situation. Le seul moyen de le savoir est que l'élève soit confronté à des situations complexes.

Pour autant, l'évaluation par « situations complexes construites » n'est pas la seule modalité possible pour évaluer des compétences. Si la mise en « situations complexes naturelles » est peu pertinente et difficilement faisable pour l'éducation de base

- *De plus, certaines problématiques pourtant importantes n'ont pas été abordées ici:*
- *comment identifier les ressources à mobiliser dans une situation d'évaluation pour être sûr qu'on évalue bien la compétence voulue?*
- *comment prendre en compte toutes les dimensions de situations réellement significatives, dimensions cognitives, socioaffectives, conatives, sensori-psycho-motrices… ?*
- *comment préparer les élèves à résoudre des situations complexes pour développer leurs compétences?*
- *faut-il évaluer autrement selon que l'on veuille réguler le processus d'apprentissage ou certifier la maîtrise de compétences?*
- *faut-il évaluer uniquement des compétences ou aussi les ressources?*

Références

- De ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse: Convergences autour des compétences, in BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (Éds). Quel avenir pour les compétences? Bruxelles: De Boeck Université, pp.187-191.

- Legendre, M.-F. (2001). « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation ». Revue de l'AQEFLS, 23(1), 12-30

- LE BOTERF, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Éditions de l'organisation.

- REY, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: ESF.

- CRAHAY, M. (1997). Une école de qualité pour tous. Bruxelles: Labor.

- PERRENOUD, Ph. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF.

- FOUREZ, G. (1999). «Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes », Forum des pédagogies, mai, 26-31.

- ROEGIERS, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles: De Boeck.

- ROEGIERS, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis, Bruxelles: De Boeck.

- TILMAN, F. (2000). «Qu'est-ce qu'une compétence?», Exposant neuf, n°2/2000, 28-31.

- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (Éds) (2002). L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles: De Boeck Université.

- JONNAERT, Ph. (2002). Compétences et socioconstructivisme - Un cadre théorique, Bruxelles: De Boeck.

- ROEGIERS, X. (2004). L'école et l'évaluation, Bruxelles: De Boeck.

- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S. (2003). Les compétences à l'école

- Apprentissage et évaluation, Bruxelles: De Boeck.

- SCALLON, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences. Bruxelles: De Boeck Université.

- DE KETELE, J.-M. & GERARD, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation

- Selon l'approche par les compétences, Mesure et évaluation en Éducation, Volume 28, n°3, 1-26.

- GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X., 2006. Mise au point relative à la notion de paramètre

- D'une famille de situations, Document inédit, BIEF.

- LE MOIGNE, J.-L. (1990), La modélisation des systèmes complexes, Paris: Bordas.

- MORIN, E. & LE MOIGNE, J.-L. (1999). L'intelligence de la complexité, Paris: L'Harmattan.

- CIES (Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur) Provence, Côte d'Azur, Corse (2006). Du tout complexe à la complexité du tout - Un essai interdisciplinaire de description de la notion de complexité, http://www.lsis.org/~estratatm/cies/

- DELORME, R. (1999), De l'emprise à l'en-prise. Agir en situation complexe, In: GRASCE (Groupe de recherche en analyse de système et calcul économique) (Ed.).

Entre systémique et complexité, chemin faisant..., Mélanges en hommage à Jean-Louis le Moigne, pp. 31-32, Paris: Presses universitaires de France.

- ROEGIERS, X. (2004). L'école et l'évaluation, Bruxelles: De Boeck.

- François-Marie GERARD, 2007. La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain, Document inédit, BIEF.

ꦱꦸꦏꦫꦠꦸꦃ
ꦱꦸꦏ

Synergie pédagogique: allier l'enseignement explicite à la résolution de problèmes pour une construction efficace des apprentissages

D. TBIB ABDESSAMAD
Docteur en Sciences de l'éducation et didactique du fle

«On n'apprend bien que de ce qui répond aux questions que l'on se pose[1]*»*

Résumé : *L'article «Synergie pédagogique : allier l'enseignement explicite à la résolution de problèmes pour une construction efficace des apprentissages » explore comment l'intégration de l'enseignement explicite aux situations-problèmes favorise un apprentissage plus profond, durable et signifiant. Il s'appuie sur les travaux de Hattie, Piaget, Vygotsky, Bruner et Dewey pour souligner que l'apprentissage va au-delà de la simple transmission des connaissances et nécessite l'engagement actif des élèves dans des contextes complexes et stimulants. L'accent est mis sur la nécessité d'une structuration méthodique de la démarche pédagogique, combinant guidage explicite et exploration autonome. Cette synergie permet de développer chez les apprenants des compétences transversales telles que la pensée critique, la créativité et la collaboration. L'article propose également un modèle didactique appliqué, centré sur la tâche et la réflexivité, visant à aider les élèves à construire activement leurs savoirs et à transférer leurs apprentissages vers de nouvelles situations.*

Mots clés*: Enseignement explicite, Situation-problème, Compétence, Résolution de problèmes, Apprentissage actif*

[1] *Jean Jacques ROUSSEAU, Emile, ou de l'éducation, 1792.*

Introduction générale

Il convient tout d'abord de préciser que cet article était à l'origine composé d'une centaine de pages.

À la demande du comité organisationnel du colloque international,

Il a été revu et révisé à plusieurs reprises avant d'être présenté sous sa forme actuelle.

Le domaine éducatif, en perpétuelle évolution, met en exergue l'impératif de placer l'élève au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. « La réforme de l'éducation et de la formation place l'apprenant, en général, et l'enfant en particulier, au centre de la réflexion et de l'action pédagogiques. Dans cette perspective, elle se doit d'offrir aux enfants du Maroc les conditions nécessaires à leur éveil et à leur épanouissement [1]». Nous avons remarqué durant notre parcours d'enseignant de tous les cycles (scolaires et universitaires) que les élèves apprennent mieux, avec une meilleure compréhension, s'ils découvrent l'information par eux-mêmes, plutôt que si on leur donne la même information. John Hattie en témoigne à ce sujet, il conclut: « de telles notions restent un mythe qui mélange le rôle du soi avec le fait qu'on est actif lorsqu'on apprend. Il n'y a pas de contradiction entre un traitement actif de l'information et apprendre avec un enseignement explicite. L'idée selon laquelle un apprentissage émanerait automatiquement de découverte personnelle est incorrecte[2]». Nous avons remarqué que la plupart des élèves « en difficulté manquent cruellement de connaissances et de compétences en matière de stratégies d'apprentissage et de procédures efficaces de travail[3]». Dire encore que nombreux sont les enseignants qui ne leur montrent en quoi leur démarche est inadaptée et comment ils pourraient être beaucoup plus efficaces dans leur métier d'élève s'ils utilisaient les bonnes stratégies. «Curieux paradoxe, donc: l'école enseigne tout sauf à apprendre! (…) Même si les processus cognitifs sont au cœur des apprentissages scolaires, l'école n'aborde pas ces questions de manière systématique et explicite[4]». Néanmoins, «les efforts déployés par les acteurs de la recherche en didactique des langues, dans le domaine de la transmission des savoirs et par les gens de terrain comme les enseignants ou les formateurs pour monter la rationalité et l'utilitarisme de leur démarches, laissent tout de même un espace vacant dans la compréhension des

[1] *La Carte Nationale d'Education et de Formation, Première partie, article 6.*

[2] *John Hattie, L'apprentissage visible pour les enseignants, p.77.*

[3] *Pierre Vianin, Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école, de Boeck Supérieur, 2020. p.14.*

[4] *Ibidem.*

actions d'enseignement et d'apprentissage[1]*». Alors, «ne pourrait-il exister un type de pédagogie qui donnerait plus de sens aux apprentissages, qui ferait entrer les élèves dans une autre démarche leur permettant de se construire leurs propres savoirs en vivant la classe dans un autre état d'esprit?*[2]*». Un aspect crucial émerge alors: la résolution de problèmes, compétence complexe essentielle à la pensée intellectuelle et au développement global. Cette compétence revêt une importance particulière dans une société confrontée à des défis croissants, surtout dans un contexte professionnel exigeant où la créativité des employés est sollicitée pour résoudre des problèmes organisationnels. C'est dans ce cadre que notre intitulé « Synergie pédagogique: allier l'enseignement explicite à la résolution de problèmes pour une construction efficace des apprentissages qui s'inscrit dans le thème « les situations-problèmes dans le domaine d'enseignement et leur impact sur la construction des apprentissages » acquiert une pertinence capitale.*

Cette importance est soutenue par des penseurs majeurs tels que John Dewey, qui mettent en lumière le caractère actif de l'apprentissage, soulignant que ce dernier ne peut être considéré comme un processus passif. De même, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jérôme Bruner et John Dewey ont contribué significativement à la compréhension de l'importance des situations-problèmes dans le développement cognitif des apprenants. Leurs travaux révèlent l'aspect dynamique et interactif de l'apprentissage, où l'engagement actif des apprenants dans des expériences significatives et stimulantes joue un rôle prépondérant. Cette approche présume que l'enseignant agit de manière méthodique et cohérente, en maintenant la stabilité de la méthode choisie dans le temps (en respectant fidèlement les choix initiaux sans recourir à d'autres méthodes), ce qui engendre des effets constants quel que soit le public ou le contexte. Ces hypothèses de cohérence et de stabilité confèrent à la "méthode" un caractère scientifique bien défini par rapport à la multitude des pratiques, gestes et activités dans le domaine de l'enseignement. Cette perspective pourrait être attrayante dans le contexte actuel où la recherche en éducation se tourne vers une approche basée sur les preuves (Evidence Based Education), cherchant à maximiser l'efficacité (Rey, 2006), notamment pour un article scientifique en didactique. « L'apprentissage n'est pas un processus passif, mais plutôt une activité mentale active où les élèves doivent être engagés dans des expériences significatives et stimulantes pour construire leur compréhension[3] *». Selon Vygotsky, l'apprentissage ne se limite pas à l'absorption passive d'informations, mais implique plutôt une participation active de la part de l'apprenant dans des expériences qui sont à la fois significatives et stimulantes. Cette perspective souligne l'importance de créer des environnements d'apprentissage où les apprenants sont activement impliqués dans des*

[1] *Josette. GAUME, Le don didactique. Approche épistémologique à partir de l'Essai sur le don de Marcel Mauss, Collection « Proximités-Didactique » Dirigée par Luc Collès et Silvia Luccchini, Fernelmont2008. p.5.*

[2] *Gérard de Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, Faire Vivre de véritables situations-problèmes, p.11.*

[3] *DEWEY J. (1938a), Expérience et éducation, Paris, Armand Colin, 1968. p.57.*

activités qui les poussent à réfléchir, à questionner et à interagir avec le contenu. En encourageant les apprenants à s'engager dans des expériences d'apprentissage significatives, les enseignants peuvent favoriser une compréhension plus profonde et durable des concepts, ainsi que le développement de compétences cognitives et métacognitives essentielles. Nous partons de la PROBLEMATIQUE suivante:

> *Dans quelle mesure l'alliance entre l'enseignement explicite et la résolution de problèmes contribue-t-elle à une construction efficace des apprentissages dans le domaine de l'éducation, en particulier en ce qui concerne les situations-problèmes et leur impact sur la compréhension et l'application des connaissances par les apprenants ? Quels sont les éléments clés à prendre en compte dans la conception et l'intégration de telles approches pédagogiques pour optimiser les résultats d'apprentissage et favoriser le développement de compétences essentielles chez les apprenants?*

L'objectif de cet article vise à étudier la synergie pédagogique entre l'enseignement explicite et la résolution de problèmes pour une construction efficace des apprentissages, en se concentrant sur les situations-problèmes dans le domaine de l'enseignement et leur impact sur la construction des apprentissages. Pour ce faire, nous proposons les hypothèses de recherche suivantes:

- L'intégration de l'enseignement explicite et de la résolution de problèmes favorise une construction plus profonde et durable des connaissances chez les apprenants.

- Les situations-problèmes, lorsqu'elles sont bien conçues et intégrées de manière pertinente dans le processus d'enseignement, stimulent l'engagement cognitif et métacognitif des apprenants, conduisant à des apprentissages significatifs.

- La combinaison de l'enseignement explicite et de la résolution de problèmes permet de développer chez les apprenants des compétences transversales telles que la pensée critique, la créativité et la résolution de problèmes, nécessaires pour faire face aux défis de la vie professionnelle et quotidienne.

Notre article comporte deux axes principaux. Dans le premier axe, nous reviendrons sur les fondements théoriques d'une approche de l'aide cognitive en contexte scolaire. Nous aborderons les raisons qui nous ont poussé à approfondir cette approche dans le cadre de notre exercice de chercheur et d'enseignant en didactique de fle. Le deuxième axe présentera un modèle d'application de la situation-problème dans une approche explicite. Le travail stratégique que nous proposons s'inscrit dans une approche fonctionnelle, spécifique et explicite, centrée sur la tâche. Autrement dit, notre objectif est d'aider l'apprenant à réfléchir à ce que cette tâche spécifique peut lui apprendre sur le fonctionnement de sa pensée et comment il pourrait généraliser ses observations et les transférer ensuite dans une autre tâche.

1-L'enseignement explicite et l'importance des situations-problèmes dans l'apprentissage: perspectives de Hattie, Piaget, Vygotsky, Bruner et Dewey

L'apprentissage est une aventure dynamique et complexe qui va bien au-delà de la simple transmission de connaissances. Au cœur de ce processus se trouvent les situations-problèmes qui exigent une réflexion profonde, une créativité et une

exploration active. Ces situations, en mettant les apprenants face à des défis concrets et significatifs, jouent un rôle crucial dans leur développement cognitif et leur acquisition de compétences essentielles. Plusieurs chercheurs éminents, dont John Hattie, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jérôme Bruner et John Dewey, ont exploré en profondeur l'importance de ces situations dans leurs travaux révolutionnaires.

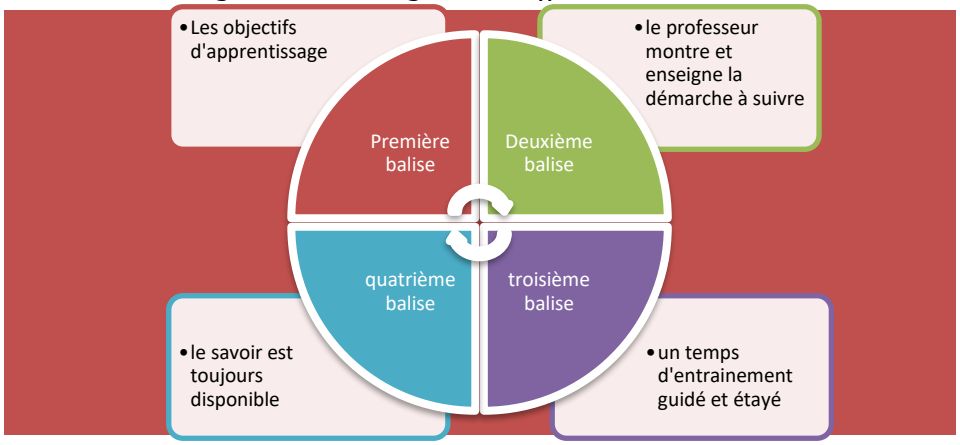
John Hattie, chercheur néo-zélandais et spécialiste des sciences de l'éducation, a analysé dans son ouvrage Visible learning for teachers (2011) les données de plus de 50.000 études portant sur 250 millions d'élèves. Il a classé et mesuré l'efficacité des différentes pratiques pédagogiques et politiques éducatives. Son axe de recherche en éducation est basé sur l'éducation fondée sur les faits (evidence-based education) qui s'appuie sur la sagesse professionnelle c'est-à-dire le bon sens et sur les meilleures preuves empiriques provenant de recherches scientifiquement fondées. Il présente par conséquent deux corollaires: on peut découvrir quelque chose par soi-même mais n'en retirer aucun apprentissage ; l'enseignement explicite demande un traitement actif de l'information. En ce sens, il n'a rien à voir avec un cours dans lequel les élèves seraient passifs. Ainsi, il propose deux principes d'un enseignement efficace:

- Il faut alléger la charge cognitive pour permettre aux élèves de mieux apprendre. Leur demander de découvrir par eux-mêmes les notions à acquérir et les démarches pour le faire;

- Tout nouvel apprentissage, pour être réel et durable, doit s'intégrer dans un réseau précédé pour y trouver sa place: le professeur est là pour montrer aux élèves comment relier ces savoirs, on ne part pas de zéro à chaque leçon.

Pour ce faire, quatre balises articulent les deux corollaires précédents. Nous les présentons dans la figure suivante:

Figure 1: L'enseignement efficace chez John Hattie



Les balises de John Hattie fournissent un cadre structuré qui s'aligne parfaitement avec les approches axées sur l'apprentissage à travers les situations-problèmes. En début de cours, les objectifs d'apprentissage clairement définis offrent aux élèves une orientation précise sur ce qu'ils vont apprendre, créant ainsi un contexte propice à l'intégration des connaissances à travers des situations-problèmes. En enseignant la démarche à suivre pour atteindre ces objectifs, le professeur guide

les élèves vers une compréhension approfondie des concepts, ce qui leur permet de résoudre efficacement des problèmes complexes. Le temps d'entraînement guidé et étayé offre aux élèves l'occasion de mettre en pratique leurs compétences nouvellement acquises dans des contextes authentiques, ce qui renforce leur capacité à appliquer ces connaissances dans des situations réelles. Enfin, la disponibilité continue du savoir assure aux élèves un accès constant aux ressources nécessaires pour explorer davantage les concepts et approfondir leur compréhension, ce qui favorise une approche d'apprentissage basée sur la résolution de problèmes. Ainsi, en intégrant ces balises dans leur enseignement, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique qui encourage l'engagement actif des élèves dans la résolution de problèmes, favorisant ainsi leur réussite académique et leur développement cognitif.

La conception de Hattie affirme que chaque élève possède le potentiel d'apprendre, influencé par ses capacités innées et ses efforts individuels. L'enseignant, bien que limité dans son influence sur la capacité d'apprentissage de l'élève, joue un rôle crucial en offrant des opportunités d'apprentissage stimulantes et en créant un environnement favorable au développement. A nos yeux, Il est de notre responsabilité en tant qu'éducateurs d'adapter les programmes éducatifs aux différents niveaux de compétence et de guider chaque élève vers le chemin qui lui convient le mieux. En encourageant activement chaque élève à saisir les occasions d'apprentissage qui lui sont présentées, tout en respectant son choix s'il décide de ne pas participer, nous favorisons un environnement d'apprentissage inclusif et positif. De surcroit, en maintenant des attentes élevées pour tous les élèves et en fournissant un soutien continu, nous les aidons à atteindre leur plein potentiel.

La théorie de Piaget souligne que les situations-problèmes sont des opportunités cruciales pour que les enfants construisent activement leur compréhension du monde. Selon cette conception, les enfants ne sont pas de simples réceptacles passifs de connaissances, mais construisent activement leur compréhension à travers leurs interactions avec l'environnement. Les situations-problèmes offrent des défis qui nécessitent réflexion, exploration et résolution active, permettant ainsi aux enfants d'appliquer leurs connaissances, d'identifier leurs lacunes et de développer de nouvelles stratégies. De plus, l'interaction entre l'individu et son environnement est essentielle au développement cognitif selon Piaget. Les situations-problèmes favorisent cette interaction et un apprentissage actif et authentique, où les enfants s'engagent dans des tâches significatives qui stimulent leur pensée critique et leurs capacités de résolution de problèmes. Ainsi, il définit le concept de situation problème comme des scénarios complexes ou des défis qui exigent une réflexion critique et une résolution active de la part de l'individu. Ces situations sont souvent ambiguës et ouvertes à l'interprétation, ce qui oblige les apprenants à mobiliser leurs schèmes cognitifs existants et à développer de nouvelles stratégies pour les résoudre. Piaget considère que les situations-problèmes sont essentielles pour le développement cognitif des enfants, car elles favorisent l'exploration, l'expérimentation et la découverte.

La théorie socioculturelle de l'apprentissage de Vygotsky, quant à elle, met en avant le rôle crucial des interactions sociales[1] *dans la construction de la connaissance. Pour lui, les situations-problèmes sont des occasions uniques pour les individus d'interagir, de collaborer et de co-construire leur compréhension du monde. Vygotsky a introduit le concept de la zone proximale de développement, qui représente l'écart entre ce que l'individu peut accomplir seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair compétent ou d'un enseignant. Dans cette perspective, les situations-problèmes deviennent des catalyseurs d'apprentissage, offrant aux individus la possibilité de s'engager dans des activités qui les poussent au-delà de leurs capacités actuelles. En travaillant ensemble pour résoudre des problèmes complexes, les apprenants développent non seulement leurs compétences cognitives, mais aussi leurs compétences sociales et affectives.*

Ainsi, il voit que les situations-problèmes sont comme des contextes d'apprentissage social où les individus collaborent et interagissent pour résoudre des défis communs. Pour lui, ces situations offrent aux apprenants l'occasion de bénéficier de la zone proximale de développement, où ils peuvent acquérir de nouvelles compétences avec l'aide d'un pair compétent ou d'un enseignant. Les situations-problèmes encouragent la coopération, la discussion et la construction collective de la connaissance.

Bruner a contribué, quant à lui, à notre compréhension des situations-problèmes à travers sa théorie de l'enseignement par découverte. Pour lui, les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont activement impliqués dans la résolution de problèmes significatifs et concrets. Les situations-problèmes fournissent un contexte idéal pour cette forme d'apprentissage, car elles incitent les élèves à explorer, à expérimenter et à découvrir par eux-mêmes. Il considère « l'enrôlement » de l'élève comme partenaire compétent d'une action partagée, dont on doit négocier les buts et les objets. Alors, « obtenir l'attention des élèves peut passer par l'intérêt pour les connaissances qui sont à apprendre. […] l'intérêt est à la fois une caractéristique de la situation et une caractéristique individuelle. L'enseignant […] peut tenter de mettre en place des situations attractives pour l'ensemble des élèves. C'est sans doute à ce niveau qu'entre en ligne de compte le savoir-faire de l'enseignant pour créer ces situations propices[2]*». Il s'intéresse aux interactions de tutelle et au rôle que peut jouer l'intervention d'un tuteur « qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* [3]*». Dans ses travaux, il a également mis en avant l'importance de la narration et de la structuration des connaissances dans la présentation des situations-*

[1] *Abdessamad, TBIB, Les interactions verbales en classe de langue. Cas de l'amélioration de l'écrit, Thèse de Doctorat soutenue publiquement le 26/5/2015 à 15h.*

[2] *Fabien FENOUILLET, «Motivation, mémoire et pédagogie», in Collection Savoir et Formation, p.171.*

[3] *Jérôme SEYMOURBRUNER, Le Développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire, p.261.*

problèmes aux élèves. En racontant des histoires captivantes et en structurant les informations de manière significative, les enseignants peuvent susciter l'intérêt et l'engagement des élèves, facilitant ainsi leur apprentissage et leur compréhension. C'est dire que Bruner conçoit les situations-problèmes comme des occasions d'apprentissage par découverte, où les élèves sont activement impliqués dans la résolution de problèmes significatifs et concrets.

La théorie de Dewey souligne que les situations-problèmes offrent des expériences d'apprentissage authentiques et significatives pour les élèves. Selon Dewey, les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont engagés dans des activités qui ont du sens et sont pertinentes pour leur vie quotidienne. Les situations-problèmes permettent aux élèves d'appliquer leurs connaissances dans des contextes réels, favorisant ainsi un apprentissage en profondeur et durable. Dewey met l'accent sur l'importance de l'apprentissage par l'expérience, où les élèves sont activement impliqués dans des expériences concrètes qui les amènent à découvrir et à construire leur compréhension par eux-mêmes. Les situations-problèmes offrent ce type d'expériences d'apprentissage authentiques, encourageant la réflexion, la collaboration et la recherche de solutions pratiques à des problèmes réels, stimulant ainsi l'engagement et l'apprentissage des élèves.

Les travaux de Piaget, Vygotsky, Bruner et Dewey soulignent tous l'importance cruciale des situations-problèmes dans l'apprentissage et le développement cognitif. Ces situations fournissent un terrain fertile pour l'exploration, la découverte et la collaboration, permettant aux individus de construire activement leur compréhension du monde qui les entoure. En intégrant judicieusement les situations-problèmes dans les environnements d'apprentissage, les éducateurs peuvent stimuler le développement de compétences essentielles telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la collaboration, préparant ainsi les apprenants à réussir dans un monde en constante évolution.

Les définitions avancées par Hattie, Piaget, Vygotsky, Bruner et Dewey convergent sur plusieurs aspects essentiels des situations-problèmes dans le domaine éducatif. Ces théoriciens soulignent unanimement l'impératif d'une participation active des apprenants dans la résolution de problèmes, que ce soit à travers la réflexion critique, la collaboration ou l'exploration, engageant ainsi pleinement les apprenants dans le processus d'apprentissage. Les situations-problèmes sont également perçues comme des catalyseurs du développement cognitif et social des apprenants, favorisant l'interaction avec l'environnement et stimulant l'acquisition de compétences cognitives telles que la pensée critique, ainsi que de compétences sociales comme la collaboration.

En outre, ces contextes sont reconnus comme des opportunités d'apprentissage authentiques et significatives, enracinées dans la vie quotidienne des apprenants, offrant ainsi la possibilité d'appliquer leurs connaissances dans des contextes réels, conduisant à un apprentissage plus profond et durable. Malgré l'accent sur l'engagement actif des apprenants, les théoriciens reconnaissent également le rôle crucial de l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre efficace des situations-problèmes, lui confiant la responsabilité de structurer les connaissances, de susciter l'intérêt des élèves et de faciliter l'apprentissage par l'expérience. Le travail sur les situations -problèmes met en évidence quatre pôles importants:

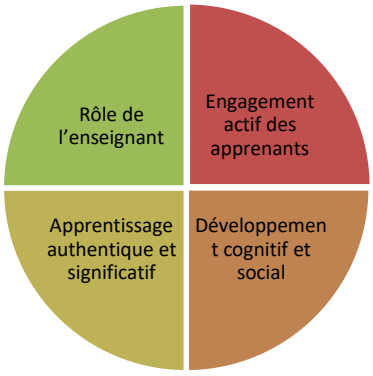


Figure 2: Pôles des situations-problèmes

Nous essayerons de définir clairement ce qu'est l'enseignement explicite dans le contexte de notre recherche. Nous expliquerons comment l'enseignement explicite peut-il être intégré à la conception et à l'utilisation de la situation-problème pour favoriser une construction efficace des apprentissages. Approche méthodologique. Au plan de la méthodologie de recherche, nous décrirons comment nous allons intégrer l'enseignement explicite dans l'étude. Nous préciserons comment nous allons structurer les activités d'enseignement autour de la situation-problème de manière explicite pour les apprenants. Lors de l'analyse des résultats et des discussions, nous mettrons en évidence comment l'enseignement explicite a contribué à l'engagement des apprenants, à leur motivation intrinsèque et au développement des compétences transversales telles que la pensée critique et la résolution créative de problèmes, comme le suggèrent nos hypothèses de recherche. Au stade des recommandations pour la pratique pédagogique, nous formulons des recommandations pour inclure des stratégies concrètes pour une intégration efficace de l'enseignement explicite dans l'utilisation de la situation-problème. Cela pourrait inclure des suggestions sur la manière de structurer les séquences d'enseignement, d'encourager la participation active des apprenants et de renforcer les compétences spécifiques visées par l'enseignement explicite. En intégrant ces éléments, nous renforcerons la synergie pédagogique entre l'enseignement explicite et la résolution de problèmes, ce qui contribuera à une construction efficace des apprentissages et à une amélioration de la pratique pédagogique. Cette démarche est prônée par plusieurs pédagogues comme étant particulièrement adaptée à l'enseignement par compétences: «Une approche par compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action: ils constituent des

ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à "entrer en phase" avec la situation. (...) La formation de compétences exige une "petite révolution culturelle" pour passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'entrainement (coaching) sur la base d'un postulat assez simple: les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes[1]*».*

Néanmoins, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, la situation-problème semble souvent reléguée au second plan: «la compétence didactique reste encore insuffisante dans les métiers de l'enseignement[2]*». Cette observation soulève plusieurs questions et réflexions sur les pratiques éducatives actuelles et les possibilités d'amélioration. Premièrement, cela souligne la nécessité d'une formation approfondie des enseignants sur l'utilisation efficace de la situation-problème. Les enseignants doivent être familiarisés avec les principes et les méthodes de conception et d'intégration de la situation-problème dans leurs cours voire dans leur ingénierie pédagogique, afin de maximiser son potentiel pour stimuler l'apprentissage des élèves et non de « se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes. Elle (la formation) doit aussi se fonder sur une réflexion approfondie concernant les savoirs à acquérir mais aussi et surtout les modèles* [3]*». Deuxièmement, cela met en évidence l'importance de valoriser la situation-problème comme une méthode pédagogique efficace et pertinente. Les politiques éducatives et les programmes de formation des enseignants devraient accorder une place significative à l'enseignement des compétences nécessaires pour concevoir et utiliser des situations-problèmes de manière judicieuse. Troisièmement, cela invite à repenser les approches d'évaluation dans le contexte de la situation-problème: une évaluation appropriée et équilibrée est essentielle pour mesurer les compétences et les apprentissages des élèves dans ce cadre d'enseignement. Les enseignants doivent être formés à élaborer des critères d'évaluation pertinents qui reflètent les objectifs d'apprentissage visés par la situation-problème. Enfin, cela souligne la nécessité d'une collaboration et d'un partage de bonnes pratiques entre les enseignants et les chercheurs en éducation. L'échange d'expériences et de connaissances peut contribuer à enrichir les approches pédagogiques et à surmonter les défis liés à l'utilisation de la situation-problème dans l'enseignement. Le terme « situation-problème » est souvent mal utilisé et englobe différentes définitions, parfois même dans des documents officiels ou des publications, probablement en raison d'une confusion liée au mot « problème », ainsi que d'un manque de références aux sources originales du concept ou d'une interprétation erronée de la méthode proposée. Philippe Perrenoud souligne que toute réflexion sur ces sujets pose la question de la connexion entre la recherche et la formation, car la pédagogie des situations-problèmes est enracinée dans la recherche en didactique et*

[1] *Philippe PERRENOUD, construire des compétences dès l'école, Paris, éd ESF, p.85.*

[2] *Le métier de Professeur de musique dans le secteur spécialisé, Essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation, CEFEDEM R-A, 2003.*

[3] *Op. Cité. p.146.*

en pédagogie, plutôt que dans les pratiques enseignantes actuelles. Cela soulève également des questions concernant le transfert des connaissances, la formation professionnelle de haut niveau et les concepts didactiques élaborés dans le contexte scolaire: « Toute réflexion sur ces thèmes pose inévitablement la question de la connexion entre recherche et formation, puisque la pédagogie des situations-problèmes s'ancre dans la recherche en didactique (MARTINAND, 1986, 1994 ; ASTOLFI, 1992, 1996 ; BASSIS, 1998 ; ARSAC, GERMAIN et MANTE, 1988) et en pédagogie (MEIRIEU, 1990) plutôt que dans les pratiques actuelles des enseignants. On touche également à la question du transfert, à des formations professionnelles de haut niveau, à des concepts didactiques développés dans le cadre scolaire. [1]*»*

Les perspectives de Piaget, Vygotsky, Bruner et Dewey convergent de manière significative sur l'importance cruciale des situations-problèmes dans l'apprentissage et le développement cognitif des apprenants. Ces situations offrent un terrain propice à l'exploration, à la découverte et à la collaboration, permettant aux individus de construire activement leur compréhension du monde. Les définitions avancées par ces théoriciens soulignent l'impératif d'une participation active des apprenants dans la résolution de problèmes, favorisant ainsi le développement de compétences cognitives et sociales. Malgré l'accent sur l'engagement actif des apprenants, ces théoriciens reconnaissent également le rôle crucial de l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre efficace des situations-problèmes. Cette réalité souligne la nécessité d'une évolution culturelle dans les pratiques éducatives, passant d'une logique de l'enseignement à une logique de l'entraînement, où les compétences se construisent par la résolution de problèmes complexes. Les défis persistants liés à la compréhension et à la mise en œuvre des situations-problèmes dans l'enseignement révèlent également une lacune entre la recherche en didactique et la pratique enseignante actuelle. Ainsi, la promotion d'une intégration plus systématique de la situation-problème dans la pédagogie s'avère essentielle pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants et favoriser leur succès académique.

En définitive, la situation-problème demeure un catalyseur incontournable pour le développement des compétences clés, contribuant ainsi à la préparation des apprenants à affronter les défis d'un monde en perpétuelle évolution.

2-Situation-problème et construction des apprentissages

La situation-problème, en tant qu'outil pédagogique, occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage, offrant un cadre dynamique pour la construction des connaissances. Définie par Xavier Roegiers comme un ensemble contextualisé d'informations destiné à être articulé en vue d'une tâche à réaliser, cette approche éducative repose sur deux composantes essentielles: la situation, décrivant le contexte, et le problème, représentant le défi à relever. En explorant cette notion, nous examinerons les différentes dimensions de la situation-problème, son rôle dans la didactique, et son impact sur le développement des compétences chez les apprenants.

[1] *Philippe PERRENOUD, construire des compétences dès l'école, Paris, éd ESF, p.85.*

2-1Définition de la situation-problème

La situation-problème est un dispositif pédagogique qui vise à favoriser l'apprentissage authentique chez les apprenants. Selon Pastré, ce type de situation doit présenter un défi à relever ou un problème à résoudre, car c'est cette dimension de "problème à construire" qui crée les conditions d'un véritable apprentissage. Brousseau distingue trois catégories de situations en didactique: les situations didactiques (conçues intentionnellement pour l'apprentissage), les situations non-didactiques et les situations adidactiques. Seules les situations didactiques servent de transition vers l'apprentissage. Meirieu perçoit la situation-problème comme un dispositif centré sur le défi à surmonter, permettant à l'apprenant de construire ses connaissances de manière autonome.

Selon Xavier Roegiers la situation-problème désigne un ensemble d'informations contextualisées que les personnes ou les groupes doivent articuler afin d'accomplir une tâche dont l'issue n'est pas évidente a priori. Cette approche comporte deux composantes principales:

- la situation: il s'agit de décrire le contexte dans lequel se déroule le problème, en fournissant des informations sur les personnes impliquées, les ressources disponibles, les contraintes et les objectifs à atteindre.

- le problème: il s'agit de déterminer clairement le défi à relever ou la question spécifique à résoudre.

Cette approche vise à favoriser l'apprentissage actif et l'acquisition de compétences transférables. Ces situations sont dynamiques et peuvent évoluer au fil du temps en réponse à des actions et des influences externes, pouvant se développer, se résoudre ou évoluer vers de nouveaux états. De plus, la perception d'une situation peut varier selon les expériences, croyances et valeurs individuelles, transformant ce qui peut être perçu comme un problème pour une personne en une opportunité pour une autre. Ainsi, la compréhension d'une situation en milieu scolaire nécessite de tenir compte de son contexte, des personnes impliquées et des dynamiques en jeu voire « souvent les interactions entre l'enseignant et ses élèves dans le cadre des apprentissages[1]*». La notion de problème, quant à elle, se définit selon Poirier Proulx (Proulx, 1999) citée par Roegiers à travers trois attributs:*

[1] *Op. Cité.*

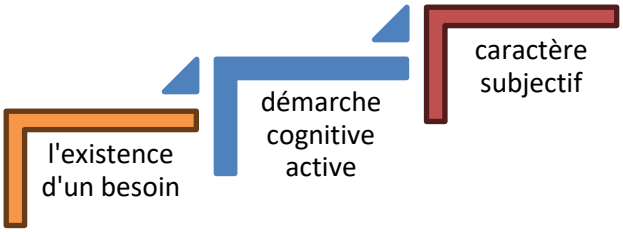
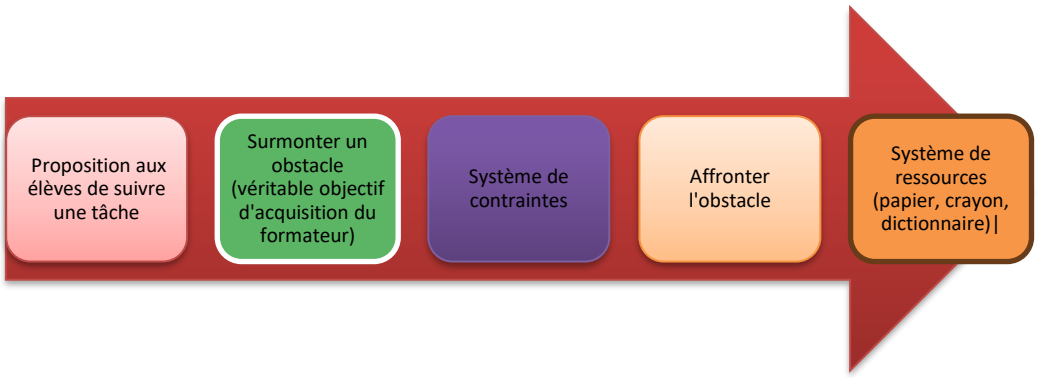


Figure 3: Attributs des situations-problèmes

Pour reconstituer notre conception générale du concept « situation-problème », nous nous référons, derechef, à Philippe Meirieu, chercheur et professeur en sciences de l'éducation, qui a largement popularisé ce concept dans son ouvrage "Apprendre… Oui, Mais comment ?". La première édition de cet ouvrage ne mentionnait pas initialement ce concept, mais il a été intégré lors de la réédition de 1990. Dans une annexe intitulée "Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème", Meirieu expose la structure qu'une situation-problème devrait suivre:

> *« Il est proposé aux élèves de suivre une tâche (...). Cette tâche ne peut être accomplie que si l'on surmonte un obstacle, qui constitue le véritable objectif d'acquisition du formateur. Grâce à l'existence d'un système de contraintes, le sujet ne peut mener à bien le projet sans affronter l'obstacle. Par le biais d'un système de ressources (telles que le papier et le crayon, le dictionnaire), le sujet est en mesure de surmonter cet obstacle*[1]*».*

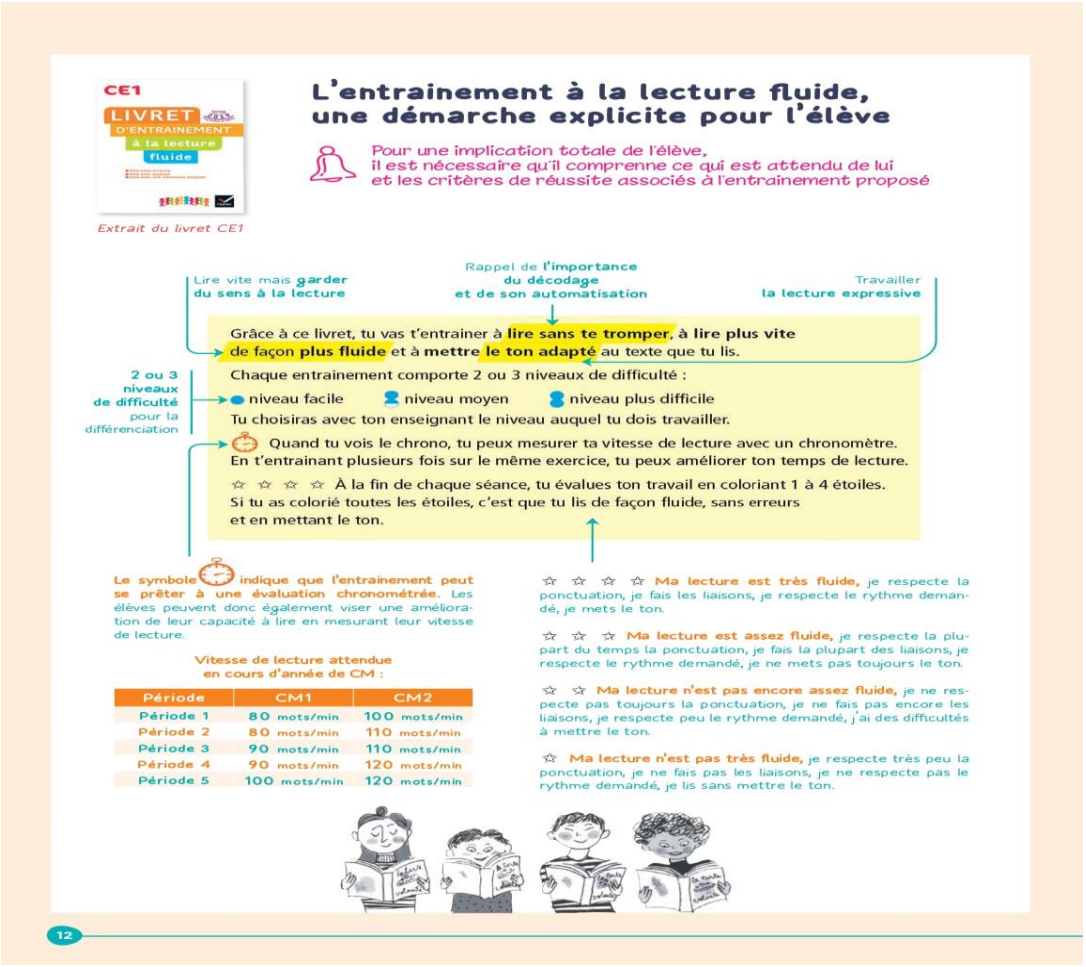
Figure 4: Processus d'apprentissage d'une tâche



Généralement, une situation-problème est une situation qui demande une réponse à un problème: l'intention de l'enseignant est à faire quelque chose de la situation et du problème proposés par rapport à un apprentissage ponctuel. Donc l'intention est didactique ; elle met en exergue les pôles participants au processus didactique. Le rôle de l'enseignant est dès lors un rôle de médiateur[2]*: c'est lui qui*

[1] *Philippe, Meirieu, Apprendre… Oui, Mais comment ? p.10.*

[2] *Précisons ici, pour éviter toute confusion, que le terme de « médiation » utilisé dans le domaine pédagogique se distingue clairement de la médiation, telle que définit dans le champ social. Dans ce*



crée l'ensemble de la situation-problème. Ainsi, comme en psychologie cognitive, «on désigne par médiation «une expérience réfléchie et instructive dans laquelle une personne, généralement un adulte, bien intentionnée, expérimentée et active, s'interpose entre l'individu et les ressources de stimuli[1]*». Nous présentons dans ce qui suit un modèle de manuel qui opte pour un apprentissage explicite ou l'implication de l'élève est totale:*

Cela signifie que le manuel est conçu de manière à ce que chaque aspect de l'apprentissage soit clairement expliqué et décomposé pour les élèves. L'idée est de rendre le processus d'apprentissage transparent et accessible, en fournissant des explications détaillées, des exemples concrets et des activités pratiques qui permettent aux élèves de s'engager pleinement dans leur apprentissage. En mettant l'accent sur l'implication totale de l'élève, ce modèle de manuel encourage une participation active et une prise en charge de son propre apprentissage. Plutôt que de simplement recevoir passivement des informations, les élèves sont encouragés à réfléchir, à poser des

dernier, la médiation est un mode de résolution de conflits qui implique l'intervention d'un tiers, le médiateur, qui permet de trouver une solution au différend entre des personnes en conflit.

[1] *Op. Cité. p.242.*

questions et à appliquer activement ce qu'ils ont appris dans des contextes variés. Cette approche peut contribuer à renforcer la compréhension des concepts et des compétences enseignées, car elle permet aux élèves de construire activement leurs connaissances et leurs compétences tout au long du processus d'apprentissage. De plus, en encourageant une participation active, ce modèle de manuel peut favoriser le développement de compétences telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la créativité chez les élèves.

2-2 Importance de la situation-problème dans l'apprentissage

L'importance de la situation-problème dans l'apprentissage est indéniable, car elle se positionne au cœur du processus éducatif, apportant une multitude d'avantages significatifs. La situation-problème joue un rôle essentiel dans l'apprentissage pour plusieurs raisons clés:

- Elle permet d'appliquer concrètement les connaissances, favorisant une compréhension approfondie et le développement de compétences cruciales comme la résolution de problèmes, la prise de décision et la pensée critique.

- Elle crée un environnement propice à la collaboration et à la communication entre les apprenants, enrichissant l'expérience éducative par la diversité des perspectives.

- Elle encourage l'exploration de solutions multiples, stimulant l'agilité intellectuelle et la pensée critique face à des problématiques complexes.

- Elle incite à l'auto-évaluation et à l'apprentissage autonome, rendant les apprenants acteurs de leur propre développement.

- Elle suscite une motivation intrinsèque en plongeant les apprenants dans des défis stimulants et pertinents, renforçant leur engagement.

Ce processus actif de résolution de problèmes crée un engagement profond et authentique, bien plus enrichissant que la simple réalisation de tâches préétablies. Les apprenants deviennent ainsi les acteurs principaux de leur propre apprentissage, ce qui renforce leur motivation intrinsèque à progresser et à réussir dans leurs apprentissages. L'engagement dans des tâches pertinentes et la nécessité de trouver des réponses concrètes créent un lien organique entre l'apprentissage et la réalité, favorisant ainsi une motivation durable et authentique.

Au final, la situation-problème transcende les frontières de l'apprentissage traditionnel, offrant aux apprenants une opportunité unique de mettre en pratique leurs connaissances dans des contextes concrets. Cet outil pédagogique stimule non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi le développement de compétences cruciales, la collaboration entre pairs, l'auto-évaluation et la motivation intrinsèque. Ainsi, en intégrant la situation-problème dans nos pratiques éducatives, nous façonnons des apprenants non seulement bien informés, mais également aptes à relever les défis complexes de la vie avec ingéniosité et confiance.

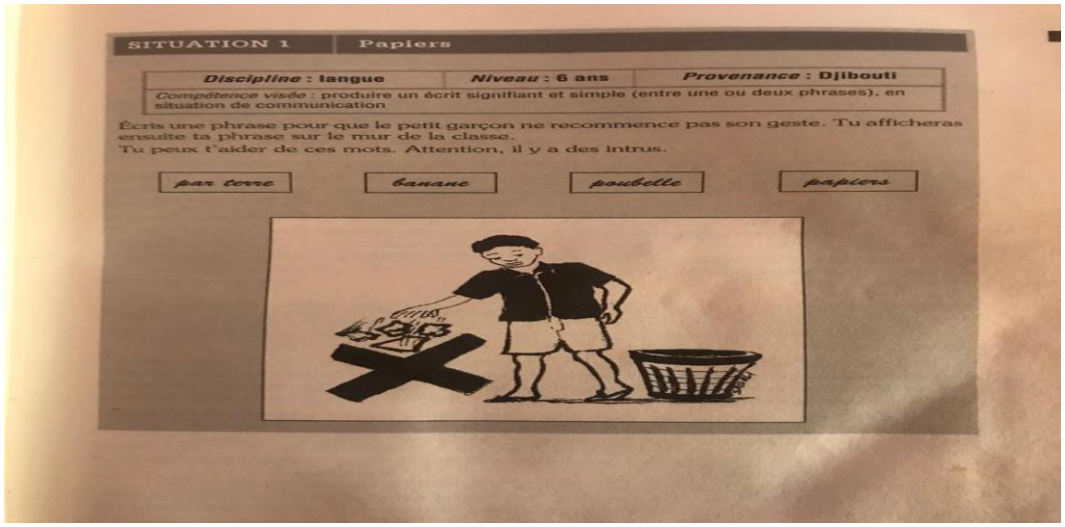
Le support constitue le contexte où la situation dans laquelle se trouve l'apprenant, fournissant le cadre dans lequel le problème va émerger. Il peut prendre diverses formes, telles qu'un texte, une image, une vidéo, une simulation ou même une mise en situation concrète. L'objectif du support est de susciter l'intérêt, de créer une immersion dans le problème, et d'offrir des éléments qui nécessitent une analyse

approfondie pour aboutir à une solution. Ainsi, «le support est l'ensemble des éléments matériels qui sont présentés à l'apprenant: texte écrit, illustrations, photo.. C'est l'ensemble contextualisé d'éléments, avec une fonction déterminée. Il est défini par trois éléments:

- Un contexte, qui décrit l'environnement dans lequel on se situe;

- De l'information sur la base de laquelle l'apprenant va agir; selon les cas, l'information peut être comptée ou lacunaire, pertinente ou parasite;

- Une fonction, qui évoque le but dans lequel la production est réalisée. Il s'agit du support brut. [1]*» (Roegiers, 2003).*



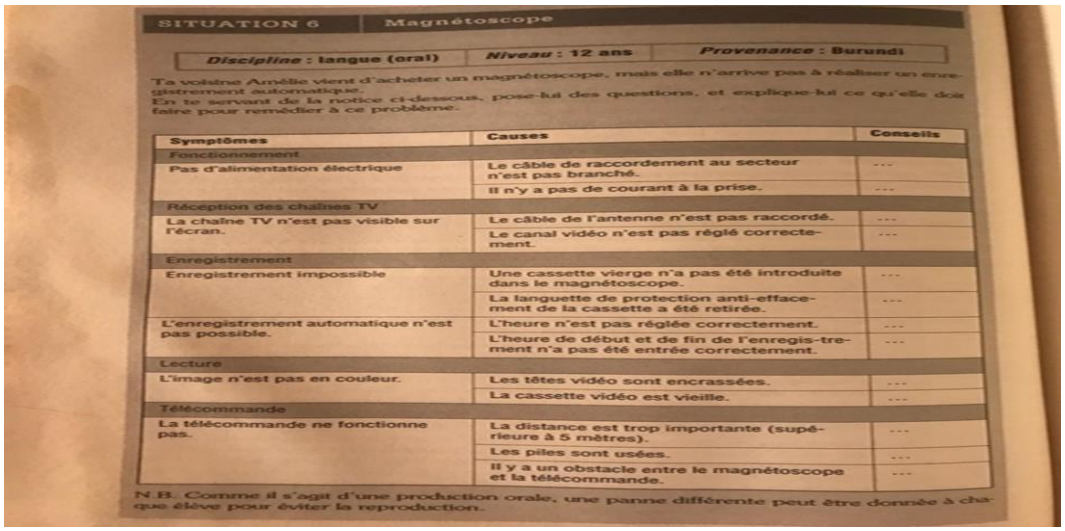
SITUATION 1 — Papiers

Discipline : langue	*Niveau* : 6 ans	*Provenance* : Djibouti

Compétence visée : produire un écrit signifiant et simple (entre une ou deux phrases), en situation de communication

Écris une phrase pour que le petit garçon ne recommence pas son geste. Tu afficheras ensuite ta phrase sur le mur de la classe.
Tu peux t'aider de ces mots. Attention, il y a des intrus.

par terre — *banane* — *poubelle* — *papiers*



SITUATION 6 — Magnétoscope

Discipline : langue (oral)	*Niveau* : 12 ans	*Provenance* : Burundi

Ta voisine Amélie vient d'acheter un magnétoscope, mais elle n'arrive pas à réaliser un enregistrement automatique.
En te servant de la notice ci-dessous, pose-lui des questions, et explique-lui ce qu'elle doit faire pour remédier à ce problème.

Symptômes	Causes	Conseils
Fonctionnement		
Pas d'alimentation électrique	Le câble de raccordement au secteur n'est pas branché.	...
	Il n'y a pas de courant à la prise.	...
Réception des chaînes TV		
La chaîne TV n'est pas visible sur l'écran.	Le câble de l'antenne n'est pas raccordé.	...
	Le canal vidéo n'est pas réglé correctement.	...
Enregistrement		
Enregistrement impossible	Une cassette vierge n'a pas été introduite dans le magnétoscope.	...
	La languette de protection anti-effacement de la cassette a été retirée.	...
L'enregistrement automatique n'est pas possible.	L'heure n'est pas réglée correctement.	...
	L'heure de début et de fin de l'enregistrement n'a pas été entrée correctement.	...
Lecture		
L'image n'est pas en couleur.	Les têtes vidéo sont encrassées.	...
	La cassette vidéo est vieille.	...
Télécommande		
La télécommande ne fonctionne pas.	La distance est trop importante (supérieure à 5 mètres).	...
	Les piles sont usées.	...
	Il y a un obstacle entre le magnétoscope et la télécommande.	...

N.B. Comme il s'agit d'une production orale, une panne différente peut être donnée à chaque élève pour éviter la reproduction.

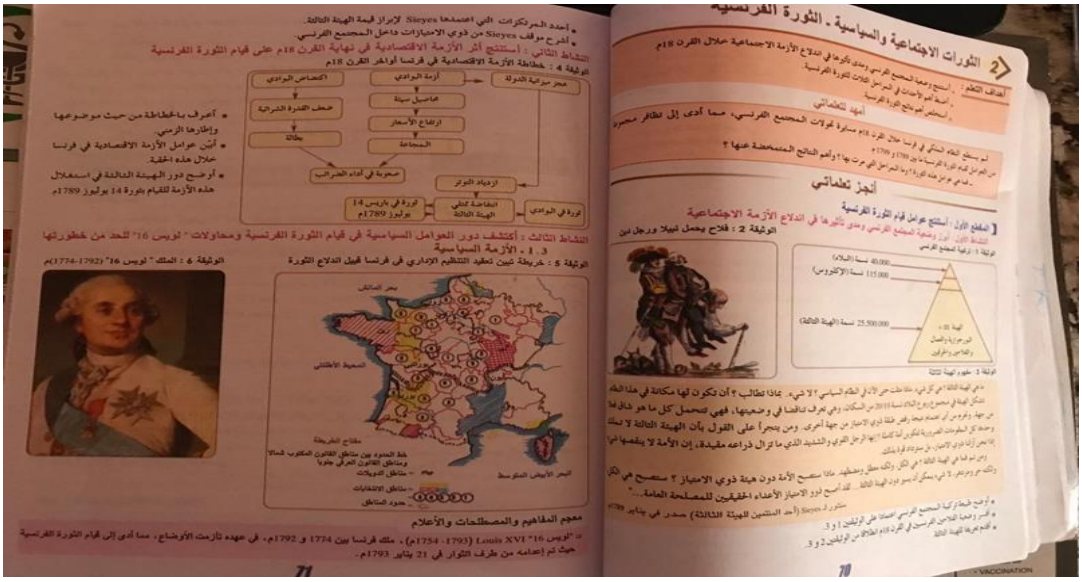
Situation-problème extraite de Xavier Roegiers,

Des situations pour intégrer les acquis scolaires, édition De Boeck Université, Paris, 2003.pp. 21 et 48.

[1] *Op. Cité. p.77-78.*

Roegiers souligne également la distinction entre le support brut et le support finalisé. Le support brut correspond aux matériaux de base ou aux informations initiales avant leur mise en forme pour une explication pédagogique précise. En revanche, le support finalisé représente la situation pédagogiquement élaborée, qui intègre les consignes de travail destinées à guider l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Pour illustrer cette distinction, prenons l'exemple d'une leçon sur l'histoire de la Révolution française aux niveaux social et politique. Le support brut pourrait consister en une série de documents d'archives et de témoignages, tandis que le support finalisé serait une leçon structurée avec des consignes claires sur les points à étudier, les questions à analyser et les activités à réaliser pour approfondir la compréhension de l'événement historique. Dans ce sens, le document suivant



Document 2: (Extrait du manuel scolaire de tronc commun

ALMASSAR, histoire géographie, Edition Nadia, Rabat (sans date)

Clarifie cette distinction entre support brut et support finalisé. Concrètement, le document présente tout d'abord le titre "La Révolution française - Aspects Sociaux et Politiques", suivi des objectifs visés par la leçon. Ensuite, la deuxième rubrique est dédiée à la préparation des apprentissages, proposant des directives pour la préparation des contenus à enseigner. La troisième rubrique, quant à elle, encourage les apprenants à mettre en pratique leurs acquis à travers divers documents, comprenant une figure, une image, un document écrit accompagné de questions, ainsi qu'une activité comprenant une carte conceptuelle suivie de questions. Le troisième document présente une carte et une photo du roi Louis XVI. Enfin, la quatrième rubrique propose un vocabulaire de concepts, accompagné de consignes sous forme de questions pour consolider la compréhension des apprenants. Cette structuration méthodique illustre comment le matériel brut peut être transformé en un ensemble d'apprentissage organisé et cohérent, offrant aux apprenants une expérience d'apprentissage enrichissante et complète sur la Révolution française, en mettant l'accent à la fois sur ses dimensions sociales et politiques. Il semble que le document

présenté suive une approche didactique qui incorpore à la fois des éléments de situation-problème, des consignes claires et des supports pédagogiques.

Le document (Document 2) propose une leçon sur "La Révolution française - Aspects Sociaux et Politiques", ce qui définit clairement le sujet à étudier et pose une situation-problème à explorer. Les objectifs d'apprentissage, énoncés de manière explicite, guident les apprenants sur ce qu'ils devraient être en mesure de comprendre ou de réaliser à la fin de la leçon. Les différentes rubriques du document fournissent des directives détaillées sur les activités à mener, constituant ainsi des consignes claires pour les apprenants. Les documents d'archives, les témoignages et autres ressources présentés sont des supports bruts qui représentent les données de base, tandis que la leçon structurée, avec ses objectifs définis et ses activités guidées, constitue le support finalisé. La conception didactique derrière ce document semble viser à transformer ces supports bruts en un ensemble cohérent et adapté aux objectifs d'apprentissage, en guidant les apprenants dans l'exploration, l'analyse et la compréhension des documents afin de construire une compréhension approfondie des aspects sociaux et politiques de la Révolution française.

En conclusion, il est vrai que ce document semble bien intégrer des éléments de situation-problème, des consignes claires et des supports bruts, en suivant une conception didactique qui vise à faciliter l'apprentissage des apprenants sur un sujet complexe comme la Révolution française, néanmoins, il est plus approprié de parler d'une approche pédagogique qui intègre des éléments de situation-problème plutôt que d'une situation-problème proprement dite: bien que le document présente certains aspects caractéristiques d'une situation-problème, tels que la présentation d'un problème à résoudre (comprendre les aspects sociaux et politiques de la Révolution française) et l'utilisation de consignes pour guider l'apprentissage, il ne suit pas nécessairement la structure complète d'une situation-problème. Dans une situation-problème classique, le problème est généralement plus ouvert et ambigu, permettant aux apprenants de générer leurs propres solutions et d'explorer différentes voies pour parvenir à une résolution. De plus, une situation-problème comporte souvent des éléments de recherche, d'investigation et de collaboration entre les apprenants, ce qui peut ne pas être entièrement représenté dans le document décrit. Il faut souligner que les consignes des activités « proposées par l'enseignant ou les manuels sont une marque spécifique à l'interaction didactique…Il est donc essentiel que cette asymétrie, qui rend ce type d'échange moins évident qu'il n'y parait, soit planifiée dans le contrat didactique[1]*». En effet, la conception des consignes impose une considération particulière car elle doit être adaptée aux capacités cognitives des apprenants au moment de l'apprentissage. La consigne, quant à elle, représente les instructions ou les directives fournies aux apprenants pour orienter leur réflexion et leur action face à la situation-problème. Elle délimite le cadre dans lequel le problème doit être compris et résolu. Une consigne efficace doit être claire, concise et stimulante, incitant les apprenants à mobiliser leurs connaissances et compétences pour trouver des solutions. Roegiers (Roegiers, 2003) la définit comme « l'ensemble des instructions de*

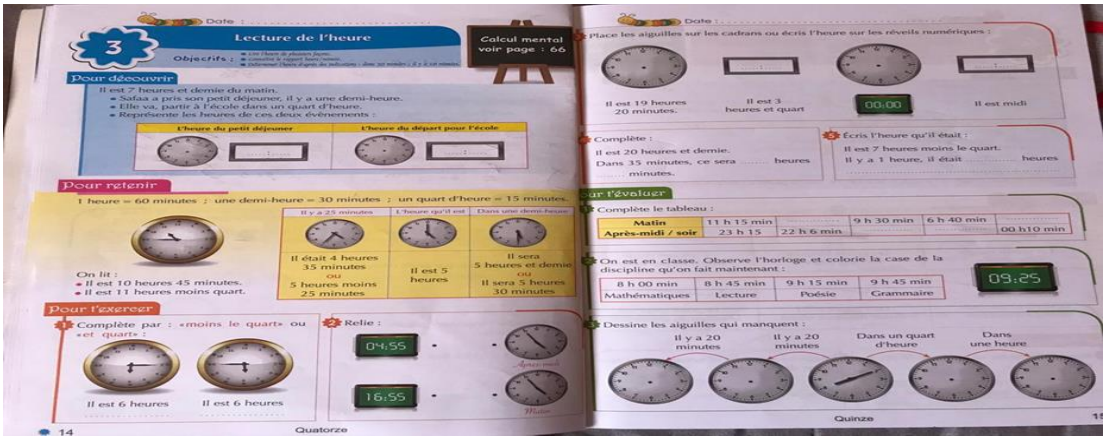
[1] *O. Cité. p.135.*

travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite, à partir du support donné contexte, information, fonction). Elle traduit l'intention pédagogique visée à travers l'explication de la situation. [1]*». Il ajoute que celle-ci « fait partie du support finalisé, qui est le support brut mis en forme pour une explication pédagogique précise, dans le cadre d'une suite d'apprentissage.*

Support brut	*Consigne de travail*	*Mise en forme*
Support finalisé=situation		

De même qu'on distingue le support brut du support finalisé, on peut distinguer les consignes « brutes », à savoir les consignes pour une exploitation pédagogique, à savoir les consignes pour l'enseignant [2]*». Le concept de consigne de travail, tel que défini par Roegiers (Roegiers, 2003), est essentiel pour encadrer et guider l'apprentissage des apprenants. Selon sa définition, la consigne de travail englobe toutes les instructions explicitement données à l'apprenant, en se basant sur le contexte fourni, les informations disponibles et les objectifs pédagogiques visés. Cette définition souligne l'importance de la consigne dans la transmission de l'intention pédagogique, en expliquant clairement la situation à l'apprenant.*

Pour illustrer cette notion, prenons l'exemple d'un exercice mathématique où les consignes précisent clairement les étapes à suivre pour résoudre un problème. Ces consignes peuvent inclure des indications sur les opérations à effectuer, les données à utiliser et les résultats attendus. En suivant ces instructions, l'apprenant est en mesure de comprendre la tâche qui lui est assignée et d'atteindre les objectifs fixés par l'enseignant. Nous présentons un exemple extrait d'un manuel de mathématiques:



Je progresse en MATHS, CE2, Edition Arrissala, 3ème année de l'enseignement primaire, document conforme aux programmes du Ministère de l'Education Nationale, 2018.

[1] *Roegiers Xavier, Des situations pour intégrer des apprentissages scolaires, Edition De Boeck Université, Paris, 2003. p.78.*

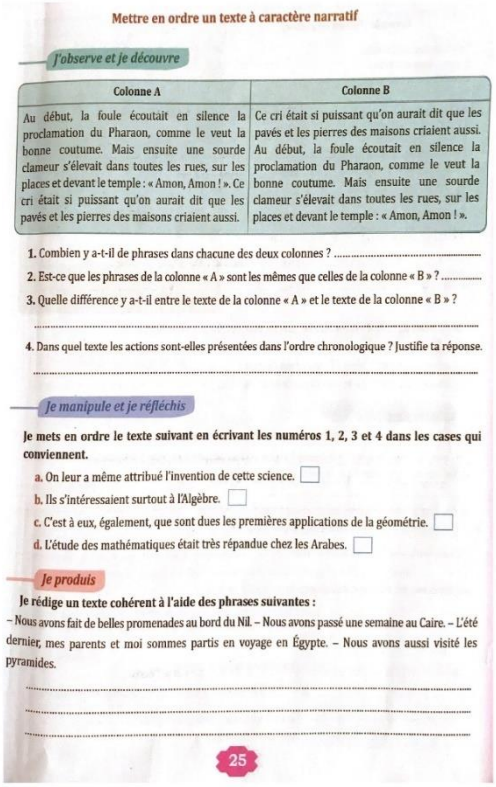
[2] *Ibidem. p 79.*

La consigne illustrée ici est un exemple pratique et concis de la manière dont les instructions peuvent être structurées pour guider efficacement les apprenants dans la résolution d'un problème mathématique. Les consignes fournies sont précises et spécifiques, permettant à l'apprenant de comprendre clairement ce qui est attendu de lui. En décrivant étape par étape les démarches à suivre pour résoudre le problème, les consignes éliminent toute ambiguïté et offrent une orientation claire à l'apprenant. La consigne est divisée en quatre rubriques distinctes, chacune ayant un objectif spécifique: "Pour découvrir" présente la situation du problème et les consignes nécessaires, "Pour retenir" permet à l'apprenant de se familiariser avec les concepts, "Pour t'exercer" offre des exercices pratiques pour mettre en application les connaissances acquises, et "Pour t'évaluer" propose une évaluation pour vérifier la compréhension et les compétences de l'apprenant. Cette progression logique, allant de la présentation du problème à l'évaluation, facilite l'assimilation progressive des connaissances et le développement des compétences requises. L'inclusion d'une rubrique dédiée à l'évaluation est essentielle, permettant à l'apprenant de vérifier sa compréhension et ses apprentissages. L'évaluation est cruciale pour mesurer les progrès de l'apprenant et identifier les domaines nécessitant un approfondissement.

En somme, cette consigne illustre comment structurer efficacement des instructions dans un contexte d'apprentissage mathématique, en offrant une progression pédagogique claire et en intégrant des moments d'apprentissage, de pratique et d'évaluation. Elle constitue un outil précieux pour guider les apprenants dans la résolution de problèmes et le développement de compétences en matière de résolution de problèmes et de pensée critique. Elle peut prendre de multiples formes: rédiger un texte ; réaliser un scénario ; trouver la solution à un problème; émettre des propositions…[1]*». Cette tâche peut varier en fonction des objectifs pédagogiques et du contexte éducatif dans lequel elle est donnée. Voici quelques exemples concrets pour illustrer cette idée:*

[1] *Ibidem. p.79.*

Production écrite: en français, une consigne pourrait être donnée pour demander aux élèves de produire un texte écrit selon des critères précis. Par exemple, "Rédigez un texte cohérent à l'aide des phrases proposées. L'exemple ci-dessous est extrait du manuel scolaire de la 6ème année du primaire « Parcours Français» Nouvelle édition 2021, p.25



Mettre en ordre un texte à caractère narratif

J'observe et je découvre

Colonne A	Colonne B
Au début, la foule écoutait en silence la proclamation du Pharaon, comme le veut la bonne coutume. Mais ensuite une sourde clameur s'élevait dans toutes les rues, sur les places et devant le temple : « Amon, Amon ! ». Ce cri était si puissant qu'on aurait dit que les pavés et les pierres des maisons criaient aussi.	Ce cri était si puissant qu'on aurait dit que les pavés et les pierres des maisons criaient aussi. Au début, la foule écoutait en silence la proclamation du Pharaon, comme le veut la bonne coutume. Mais ensuite une sourde clameur s'élevait dans toutes les rues, sur les places et devant le temple : « Amon, Amon ! ».

1. Combien y a-t-il de phrases dans chacune des deux colonnes ? .....
2. Est-ce que les phrases de la colonne « A » sont les mêmes que celles de la colonne « B » ? .....
3. Quelle différence y a-t-il entre le texte de la colonne « A » et le texte de la colonne « B » ?

.....

4. Dans quel texte les actions sont-elles présentées dans l'ordre chronologique ? Justifie ta réponse.

.....

Je manipule et je réfléchis

Je mets en ordre le texte suivant en écrivant les numéros 1, 2, 3 et 4 dans les cases qui conviennent.

a. On leur a même attribué l'invention de cette science. ☐
b. Ils s'intéressaient surtout à l'Algèbre. ☐
c. C'est à eux, également, que sont dues les premières applications de la géométrie. ☐
d. L'étude des mathématiques était très répandue chez les Arabes. ☐

Je produis

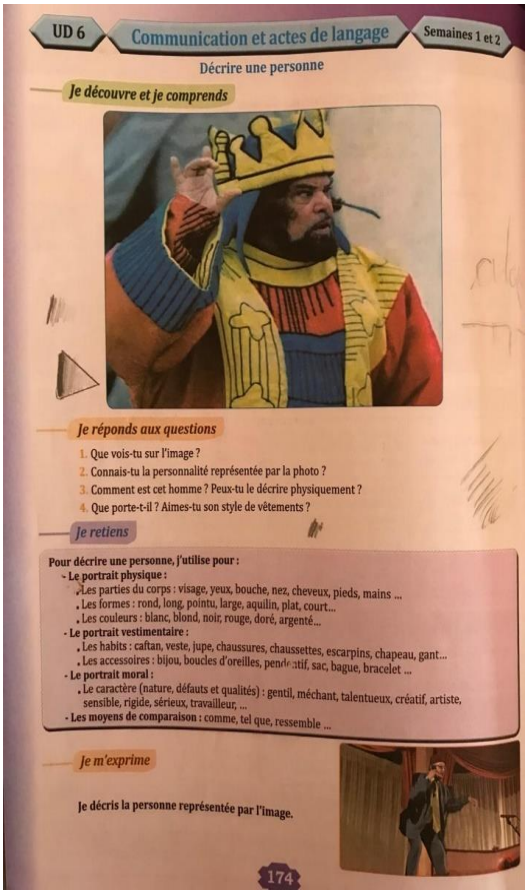
Je rédige un texte cohérent à l'aide des phrases suivantes :

– Nous avons fait de belles promenades au bord du Nil. – Nous avons passé une semaine au Caire. – L'été dernier, mes parents et moi sommes partis en voyage en Égypte. – Nous avons aussi visité les pyramides.

.....
.....
.....

25

Communication et actes de langage: en français, une consigne pourrait être donnée pour demander aux élèves de décrire une personne à travers une illustration ou de sa mémoire. Par exemple, je décris la personne représentée par l'image. (L'exemple ci-dessous est extrait du manuel scolaire de la 6ème année du primaire « Parcours Français» Nouvelle édition 2021, p.174.



UD 6 — Communication et actes de langage — Semaines 1 et 2

Décrire une personne

Je découvre et je comprends

Je réponds aux questions

1. Que vois-tu sur l'image ?
2. Connais-tu la personnalité représentée par la photo ?
3. Comment est cet homme ? Peux-tu le décrire physiquement ?
4. Que porte-t-il ? Aimes-tu son style de vêtements ?

Je retiens

Pour décrire une personne, j'utilise pour :
- Le portrait physique :
  - Les parties du corps : visage, yeux, bouche, nez, cheveux, pieds, mains ...
  - Les formes : rond, long, pointu, large, aquilin, plat, court...
  - Les couleurs : blanc, blond, noir, rouge, doré, argenté...
- Le portrait vestimentaire :
  - Les habits : caftan, veste, jupe, chaussures, chaussettes, escarpins, chapeau, gant...
  - Les accessoires : bijou, boucles d'oreilles, pendentif, sac, bague, bracelet ...
- Le portrait moral :
  - Le caractère (nature, défauts et qualités) : gentil, méchant, talentueux, créatif, artiste, sensible, rigide, sérieux, travailleur, ...
- Les moyens de comparaison : comme, tel que, ressemble ...

Je m'exprime

Je décris la personne représentée par l'image.

174

L'exemple de consigne fourni est un excellent moyen d'illustrer comment les activités pédagogiques peuvent être structurées pour développer différentes compétences chez les élèves, allant de l'observation à la production de texte cohérent. Cette approche, qui passe par différentes étapes, permet aux élèves d'acquérir progressivement des compétences de lecture, de compréhension et de rédaction. Dans la première rubrique, "J'observe et je découvre", les élèves sont invités à comparer un texte présenté dans un ordre linéaire avec le même texte présenté dans un désordre. Cette activité encourage les élèves à observer attentivement les différences entre les deux versions du texte, ce qui les amène à réfléchir sur la structure et l'organisation

du texte. En identifiant les différences entre les deux versions, les élèves commencent à développer leur capacité à analyser et à synthétiser des informations textuelles. Dans la deuxième rubrique, "Je manipule et je réfléchis", les élèves sont ensuite amenés à remettre en ordre les phrases désordonnées pour reconstituer un texte cohérent. Cette activité met en œuvre des compétences de compréhension de texte plus avancées, car les élèves doivent non seulement comprendre le sens de chaque phrase individuelle, mais aussi comprendre comment elles s'articulent logiquement les unes par rapport aux autres pour former un ensemble cohérent. Cela encourage les élèves à réfléchir de manière critique et à développer leur capacité à organiser l'information de manière logique. Enfin, dans la troisième rubrique, les élèves sont invités à produire leur propre texte cohérent à partir des phrases données. Cette activité stimule la créativité des élèves et les encourage à appliquer les compétences acquises lors des étapes précédentes. En produisant leur propre texte, les élèves sont amenés à utiliser leur imagination et leur sens de la structure pour créer un ensemble de phrases qui communique efficacement une idée ou un message.

En résumé, cet exemple de consigne démontre comment une activité pédagogique peut être conçue de manière à guider les élèves à travers différentes étapes de développement des compétences de lecture et d'écriture. En combinant des éléments d'observation, de manipulation et de production, cette approche permet aux élèves de progresser de la simple compréhension à la création autonome, tout en renforçant leur capacité à analyser, synthétiser et organiser l'information de manière efficace.

Le deuxième exemple, axé sur une activité de communication et d'actes de langage, démontre une approche didactique riche et équilibrée visant à développer les compétences linguistiques et la compréhension culturelle des élèves. Chaque rubrique de la consigne est conçue pour guider les élèves à travers différentes étapes du processus de communication, en leur offrant des opportunités d'observation, de réflexion et d'expression. Dans la première rubrique, "Je découvre et je comprends", les élèves sont exposés à une image d'un artiste connu, Tayeb Saddiki. À travers cette observation visuelle, les élèves sont encouragés à poser des questions sur l'image, ce qui stimule leur réflexion et leur compréhension de l'œuvre artistique et de son contexte culturel. Dans la deuxième rubrique, "Je retiens", les élèves reçoivent une aide sur la manière de décrire une personne, en mettant l'accent sur les aspects physiques, vestimentaires et moraux. Cette activité vise à renforcer leur vocabulaire descriptif et leur capacité à utiliser des moyens de comparaison pour communiquer efficacement des informations sur une personne. Enfin, dans la dernière rubrique, "Je m'exprime", les élèves sont invités à mettre en pratique leurs compétences en description en décrivant une personne représentée, l'image d'un autre artiste connu, Mohammed Al Joum. Cette activité leur offre l'opportunité de s'exprimer de manière créative et personnelle, en utilisant leur compréhension de la langue et de la culture pour communiquer des impressions et des opinions.

L'exemple de consigne en production écrite démontre une approche didactique équilibrée et bien pensée, offrant aux élèves une série d'activités progressives et variées pour développer leurs compétences linguistiques, leur compréhension culturelle et leur capacité à s'exprimer de manière créative. Ceci dévoile quelques

aspects didactiques de cette consigne. Au niveau de la progression des activités, elle est divisée en plusieurs rubriques, chacune proposant une activité spécifique: cette division permet une progression claire des activités, de l'observation initiale à la création finale, ce qui aide les élèves à développer progressivement leurs compétences linguistiques et leur autonomie dans le processus d'écriture. Ainsi, chaque rubrique de la consigne est associée à des objectifs d'apprentissage spécifiques, tels que l'observation des détails visuels, la manipulation de phrases pour créer un texte cohérent, ou l'expression d'opinions personnelles. Cela permet aux enseignants d'évaluer facilement les progrès des élèves et de fournir un retour d'information adapté. L'utilisation d'images d'artistes connus comme support visuel dans les activités de communication et d'actes de langage enrichit l'expérience d'apprentissage des élèves en les exposant à des aspects culturels et artistiques. Cela favorise également leur compréhension de la diversité culturelle et leur sensibilité artistique. Les différentes rubriques de la consigne offrent des activités variées qui permettent aux élèves de travailler à leur propre rythme et selon leurs propres besoins. Par exemple, les activités de manipulation de phrases et de création de texte permettent aux élèves de choisir le niveau de difficulté qui leur convient le mieux, ce qui favorise leur engagement et leur motivation. En plus de développer les compétences linguistiques des élèves, cette consigne encourage également le développement de compétences transversales telles que l'observation, la réflexion critique, la créativité et la communication. Ces compétences sont essentielles pour la réussite dans divers contextes académiques et professionnels.

Ces exemples illustrent comment les consignes peuvent prendre différentes formes selon les matières et les objectifs d'apprentissage, mais elles partagent toutes la caractéristique commune d'orienter les élèves dans leur travail et de les guider vers la réalisation des objectifs éducatifs fixés. La notion de consigne de travail, telle que conceptualisée par Roegiers, est cruciale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle permet de guider les apprenants en leur fournissant des instructions claires et précises, tout en traduisant les intentions pédagogiques de l'enseignant à travers l'explication de la situation d'apprentissage. Ainsi, Roegiers s'interroge: «quelles sont les qualités d'une consigne efficace ? On peut en identifier trois: une cosigne doit être complète, claire et concise…A ces trois qualités on peut ajouter une quatrième: une cosigne qui ait été validée[1]*». Certes, une consigne complète fournit toutes les informations nécessaires pour accomplir la tâche demandée. Cela inclut les détails sur ce qui doit être fait, les ressources à utiliser, les critères d'évaluation et toute autre information pertinente. En étant complet, une consigne évite toute ambiguïté ou confusion chez les apprenants et leur permet de se concentrer sur la réalisation de la tâche. Roegiers en témoigne à ce propos: «une consigne complète représente avant tout un ensemble d'instructions à partir desquelles un élève peut se mettre au travail sans ambiguïté. Il sait ce qu'il a à faire, avec quels supports, à l'aide de quels outils, dans quelles conditions il peut le réaliser,*

[1] *Op.cit. p108.*

dans quelles limites de temps. [1]*». La qualité de la clarté d'une consigne est essentielle pour assurer une compréhension précise de ce qui est demandé. Une consigne claire est formulée de manière simple et compréhensible, évitant les termes ambigus ou techniques qui pourraient prêter à confusion. Elle utilise un langage adapté au niveau de compréhension des apprenants et élimine toute ambiguïté ou double sens. En effet, comme l'avance Roegiers, « une consigne claire, c'est une consigne qui apparait comme évidente aux élèves, et qui est comprise de la même façon par l'ensemble des élèves. ». Une consigne concise évite les informations superflues ou redondantes qui pourraient distraire les apprenants de l'objectif principal de la tâche. En étant concise, une consigne permet aux apprenants de comprendre rapidement ce qui est attendu d'eux et de se concentrer sur l'accomplissement de la tâche de manière efficace c'est dire qu'il faut qu'elle traduit une seule tâche. Une consigne validée a été testée et évaluée pour s'assurer de sa pertinence, de sa clarté et de sa faisabilité. Avant d'être utilisée avec les apprenants, une consigne doit être examinée par l'enseignant ou une équipe pédagogique pour s'assurer qu'elle remplit ses objectifs d'apprentissage et qu'elle est adaptée au public cible. La validation d'une consigne garantit sa qualité et sa fiabilité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.*

Une consigne efficace est complète, claire, concise et validée. Ces qualités permettent aux apprenants de comprendre facilement ce qui est attendu d'eux, de se concentrer sur la tâche à accomplir et d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignant. La création de situations-problèmes par l'enseignant lui-même revêt une importance cruciale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En effet, en concevant ces situations de manière personnalisée, l'enseignant peut adapter les problèmes aux besoins spécifiques et aux intérêts des élèves, ce qui favorise leur engagement et leur motivation. De plus, en créant des situations-problèmes, l'enseignant peut également garantir que les problèmes proposés sont pertinents, stimulants et en adéquation avec les objectifs d'apprentissage visés. Cette approche permet également à l'enseignant de prendre en compte les connaissances préalables des élèves et de les amener à mobiliser leurs compétences cognitives, métacognitives et sociales pour résoudre les problèmes. Enfin, en élaborant ses propres situations-problèmes, l'enseignant peut développer sa créativité pédagogique et son expertise dans la conception d'activités d'apprentissage significatives et authentiques, ce qui contribue à enrichir l'expérience éducative des élèves et à promouvoir leur développement intellectuel et personnel.

C'est dire qu'une consigne « est une forme linguistique que l'on travaille nécessairement pendant le cours. Mais le travail méthodologique concerne bien tout le monde. Notons en particulier l'importance d'une bonne lecture de consignes si l'on veut développer l'autonomie des élèves dans le travail. Paradoxalement peut-être, plus les consignes seront précises, plus leur lecture sera maîtrisée, plus le professeur pourra laisser faire les élèves, sans avoir à reformuler, à répondre aux questions, à indiquer des pistes. A côté du travail occasionnel, quand on rencontre des consignes un peu complexes, il doit y avoir une place pour un travail systématique, et celui-ci

[1] *Op. Cité. p.109.*

peut se faire en partie dans des heures spécifiques. En France, ces heures peuvent être des heures d'études dirigées ou de « remédiation » (au collège) ou d'aide individualisée (au lycée). Certes, on peut tomber dans la dérive: «Les consignes, il y a des heures pour ça » et confiner cet apprentissage à une poignée d'heures pour éviter d'avoir à le faire au quotidien. Mais il est bon aussi de disposer de moments, un peu à l'écart du quotidien, avec ses fortes exigences évaluatrices, où l'élève peut s'exercer, réfléchir, construire[1]*». Ce passage met en lumière l'importance capitale des consignes dans le processus d'apprentissage des élèves. L'auteur souligne que l'objectif principal de la consigne scolaire n'est pas simplement d'accomplir une tâche, mais plutôt de permettre à l'élève de réfléchir sur le sens de ce qui lui est demandé. Enfin, la capacité à comprendre et à interpréter les consignes est une compétence essentielle pour la vie future des élèves. En dehors de l'école, les individus sont continuellement confrontés à des consignes dans divers contextes, et leur capacité à en saisir le sens est cruciale pour devenir des acteurs engagés et responsables dans la société. Ainsi, la manière dont l'école aide les élèves à développer cette compétence aura un impact significatif sur leur avenir.*

Situation :

Titre du support: "Mission environnementale: sauvetage de la forêt marocaine"	
Compétence visée: élaborer un argumentaire convaincant pour sensibiliser les acteurs clés	*Niveau:*

Contexte:

Nous nous trouvons au cœur d'une vaste forêt marocaine, abritant une biodiversité exceptionnelle et des écosystèmes fragiles. Cette forêt, essentielle pour l'équilibre écologique de la planète, est aujourd'hui menacée par diverses pressions, telles que la déforestation, le changement climatique et la perte d'habitat. En tant qu'explorateurs de l'environnement, votre mission est de sauver cette forêt en élaborant des solutions durables pour préserver sa richesse biologique et son équilibre écologique.



Information*:*

[1] *Jean-Michel Zakhartchouk, Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes, in Cahiers pédagogiques, N° 1 / 2004 / pp 71-80.*

Vous disposez de données variées sur cette forêt, notamment des informations sur sa faune et sa flore, les menaces qui pèsent sur elle, les conséquences de la déforestation, les initiatives de préservation en cours, ainsi que des témoignages de communautés locales. Les informations peuvent varier en termes de complexité et de pertinence, reflétant la réalité complexe et parfois contradictoire des enjeux environnementaux.

***Fonction**:*

Produire un rapport détaillé accompagné d'une présentation visuelle percutante.

***Démarche**:*

- Elaborer un plan complet de préservation de la forêt en question ;

- Identifier les principales menaces ;

- Proposer des solutions innovantes et durables ;

- Elaborer un argumentaire convaincant pour sensibiliser les acteurs clés

***Note**:*

La tâche exigera une combinaison de compétences, allant de la recherche approfondie à la créativité conceptuelle, encourageant ainsi les apprenants à mobiliser leurs connaissances, à analyser des informations parfois lacunaires et à élaborer des solutions pragmatiques pour résoudre un problème réel. Cette approche holistique stimulera la pensée critique, la collaboration et l'engagement actif des apprenants dans le processus d'apprentissage.

Situation créée par nous-mêmes

Le rôle essentiel du support et de la consigne dans une situation-problème met en lumière l'importance de ces éléments dans la création d'un environnement d'apprentissage efficace. Le support, qu'il s'agisse d'un texte, d'une image, d'une vidéo ou de tout autre matériel, crée le contexte dans lequel se déroule la situation-problème. Il offre aux apprenants des informations nécessaires pour comprendre le problème et suscite leur intérêt en le rendant pertinent et significatif. Le support peut également encourager l'engagement des apprenants en les incitant à réfléchir, à poser des questions et à explorer activement la situation proposée. La consigne, quant à elle, guide le processus de résolution de la situation-problème. En fournissant des directives claires et précises, elle oriente les apprenants dans leur réflexion et leur permet de structurer leur approche de résolution. La consigne encadre également la compréhension du problème en mettant en évidence les éléments essentiels à considérer et les étapes à suivre pour parvenir à une solution. Ensemble, le support et la consigne forment une structure pédagogique complète et cohérente. Le support crée le contexte et suscite l'engagement des apprenants, tandis que la consigne guide leur réflexion et leur action. Cette synergie entre les deux éléments favorise un apprentissage actif et contextualisé, où les apprenants sont encouragés à appliquer leurs connaissances dans des situations réelles et à développer leurs compétences de résolution de problèmes.

Il va sans dire que les recherches sur la situation-problème, les consignes et les supports, il est vrai que malgré leur importance dans le processus d'apprentissage, ces domaines ont été relativement moins explorés dans la recherche éducative. Les études sur la situation-problème sont souvent limitées, et il existe un besoin croissant de recherche empirique pour comprendre comment concevoir et mettre en œuvre efficacement des situations-problèmes dans divers contextes d'apprentissage. De même, il y a un intérêt croissant pour l'étude des consignes et des supports pédagogiques, mais ces domaines restent encore largement sous-recherchés par rapport à d'autres aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est donc important que la recherche future accorde une attention particulière à ces domaines pour informer les pratiques pédagogiques et améliorer l'efficacité de l'enseignement.

2-3 Variété des disciplines et des situations-problèmes au niveau primaire

En littérature, les élèves peuvent être amenés à explorer un conte ou une histoire courte présentant des choix moraux pour les personnages. La situation-problème pourrait consister à demander aux élèves de réfléchir à différentes alternatives de résolution pour les dilemmes rencontrés par les personnages, encourageant ainsi la compréhension des notions morales et la construction du sens. En sciences, une situation-problème au niveau primaire pourrait impliquer une expérience simple, comme la croissance des plantes. Les élèves pourraient être confrontés à des variations dans les conditions environnementales et seraient chargés de résoudre le problème de la meilleure façon d'assurer la croissance optimale des plantes, mettant en œuvre ainsi des compétences d'observation, de collecte de données et de raisonnement scientifique. En mathématiques, la situation-problème peut consister à résoudre des problèmes mathématiques basés sur des contextes familiers pour les enfants, tels que le partage équitable de bonbons entre amis ou la planification d'une fête d'anniversaire. Cela permet aux élèves de voir l'application concrète des concepts mathématiques dans leur vie quotidienne.

Cycle 2 (CE1-CE2) - Mathématiques:
Situation-problème: Les élèves doivent organiser une fête d'anniversaire en respectant un budget limité. Ils doivent prendre des décisions sur les coûts des articles nécessaires, la gestion de l'argent, et la répartition équitable des ressources.

Cycle 3 (CM1-CM2) - Sciences:
Situation-problème: Les élèves observent que les plantes dans le jardin de l'école poussent de manière inégale. Ils sont chargés de concevoir une expérience pour déterminer les facteurs qui influent sur la croissance des plantes et proposer des solutions pour assurer une croissance optimale.

Cycle 2 (CE1-CE2) - Français: Situation-problème:
Les élèves explorent un conte traditionnel et sont invités à réécrire la fin de l'histoire en imaginant une résolution alternative. Ils doivent utiliser leur créativité tout en respectant la structure narrative.

Première - Mathématiques:
Situation-problème: Les élèves explorent les concepts de la calculatrice financière en planifiant un projet d'investissement. Ils doivent analyser

les taux d'intérêt, les rendements financiers, et évaluer le risque financier associé à leur projet.

La diversité des disciplines et des situations-problèmes constitue une passerelle naturelle vers l'interdisciplinarité dans le domaine éducatif. L'interdisciplinarité, qui implique la coopération et l'intégration de multiples domaines d'études pour aborder de manière exhaustive des problématiques complexes, trouve un terrain propice au sein des situations-problèmes. Cette approche interdisciplinaire se révèle particulièrement enrichissante, offrant un éventail de perspectives uniques dans la résolution des problèmes. Chaque discipline contribue à la résolution des problèmes en apportant une dimension singulière. Par exemple, la compréhension des causes d'un problème environnemental peut être approfondie par les sciences, tandis que la géographie permet d'analyser les zones affectées, les mathématiques d'examiner les données statistiques pertinentes, et la littérature d'explorer les récits humains associés à cette problématique. Les situations-problèmes interdisciplinaires favorisent le développement de compétences transversales essentielles, telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la communication. Les élèves sont ainsi amenés à appliquer leurs connaissances de manière intégrée, renforçant ainsi leur compréhension globale du sujet. Ces situations captivent l'intérêt des apprenants en étant pertinentes et enracinées dans des situations réelles, tandis que l'intégration de différentes disciplines offre une diversité d'approches pour stimuler leur engagement. La collaboration entre enseignants est un aspect clé dans la conception de situations-problèmes interdisciplinaires. Par exemple, un projet sur les énergies renouvelables peut impliquer des enseignants de physique, de géographie, d'économie et même de design, offrant ainsi une perspective complète et éclairée de la question. En réalité, les problèmes ne se confinent pas à une seule discipline. L'interdisciplinarité intégrée aux situations-problèmes prépare les élèves à affronter des défis complexes de manière holistique, les dotant ainsi des compétences nécessaires pour prospérer dans des environnements professionnels et sociaux diversifiés. En résumé, la variété des disciplines et des situations-problèmes forme un terreau fertile pour l'interdisciplinarité, offrant une approche éducative globale et en phase avec la complexité du monde contemporain.

École primaire (Cycle 3 - CM1/CM2) - Thème: Environnement et Biodiversité

Situation-problème interdisciplinaire:
Titre: "Sauvons notre Écosystème"
Description:
Les élèves sont confrontés à la disparition progressive des abeilles dans leur région. Ils doivent enquêter sur les causes de ce déclin et proposer des solutions durables pour préserver la biodiversité locale. Cette situation-problème implique plusieurs disciplines:
***Sciences (Biologie)**: Étude du cycle de vie des abeilles, identification des facteurs qui contribuent à leur déclin.*
***Géographie**: Analyse des habitats des abeilles, cartographie des zones touchées par le déclin.*
***Mathématiques**: Collecte et analyse statistique des populations d'abeilles, calcul des variations au fil des saisons.*

***Français**: Rédaction d'un plaidoyer pour sensibiliser la communauté locale, création de supports de communication.*

Pour ce, l'adaptation de la situation-problème au contexte disciplinaire de langue française représente une étape cruciale dans l'élaboration de pratiques pédagogiques significatives et efficaces. Cette démarche exige une compréhension approfondie des spécificités propres à chaque discipline, incluant les nuances linguistiques, les objectifs éducatifs et les compétences visées. En examinant cette nécessité de près, plusieurs dimensions essentielles émergent, illustrant la pertinence et l'efficacité de cette approche.

2-3-1 Prise en compte des objectifs pédagogiques

Chaque discipline, en tant que domaine d'étude distinct, poursuit des objectifs pédagogiques spécifiques visant à développer les compétences et connaissances propres à son champ. Lors de l'adaptation d'une situation-problème au contexte disciplinaire, cette synchronisation avec les objectifs pédagogiques s'avère cruciale pour garantir une expérience d'apprentissage cohérente et fructueuse. Certes, ces objectifs facilitent la communication entre la personne enseignante et le groupe élève, puisqu'elle précise les apprentissages à faire, les actions à accomplir ou les performances à atteindre. L'élève sait précisément ce qui est attendu:

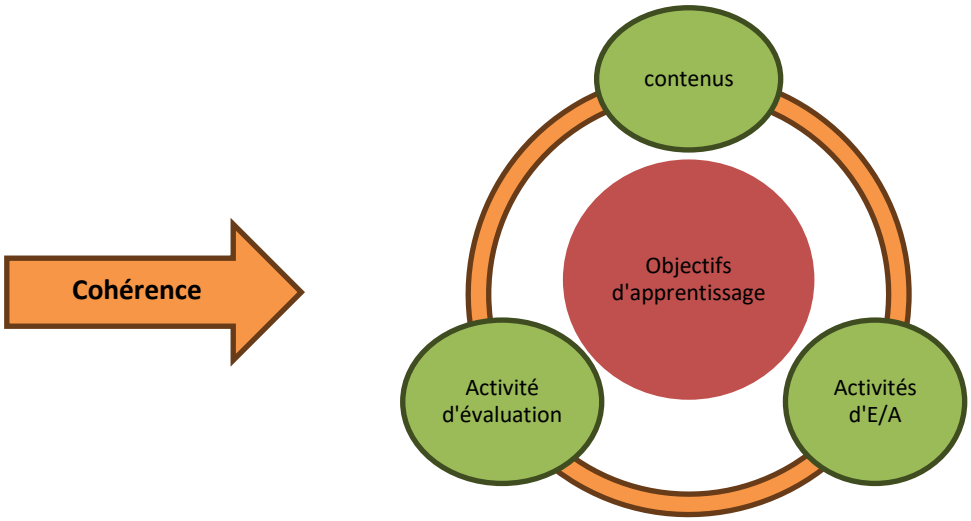
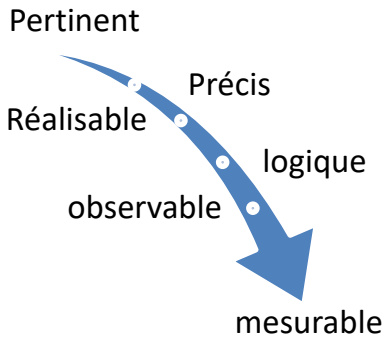


Figure 3: Cohérence des objectifs d'apprentissage

La présence d'objectifs cohérents a une influence positive sur la motivation et l'état émotionnel des élèves, selon les recherches de LANDRY (1985) et d'autres auteurs. Des objectifs clairs et précis permettent aux élèves de comprendre l'importance de leur travail et de visualiser les résultats attendus, ce qui renforce leur engagement et leur motivation. De plus, des objectifs bien définis peuvent réduire l'anxiété et le stress des élèves en clarifiant les attentes. Les élèves peuvent alors suivre leurs progrès plus facilement et ressentir un sentiment d'accomplissement. DESCHENES (1993a) propose: «un balisage clair de la démarche d'apprentissage

(contenu, concepts, objectifs) qui répondront au besoin d'être rassuré[1]*». et HAROUCHI (Harouchi 2000) qui déclare qu'il faut « mentionner les conditions dans lesquelles le nouveau comportement souhaité doit se manifester: conditions matérielles, de temps, ce qui est donné, les restrictions ou les deux à la fois*[2]*» , ceci soulignent l'importance d'avoir une cohérence entre les différents niveaux d'objectifs (généraux, spécifiques, etc.) pour éviter l'incohérence dans l'éducation. Une étude expérimentale de TBIB*[3] *(TBIB 2015) a montré que la communication des objectifs avait des effets positifs sur les performances des élèves. Cependant, l'utilité des objectifs pourrait être moindre si le contenu est bien structuré et que d'autres indicateurs rendent l'objectif clair. HAROUCHI (HAROUCHI 2000) ajoute aussi que les objectifs doivent mentionner les conditions de réalisation du comportement souhaité, et qu'un ensemble d'objectifs sans pertinence peut être dangereux. Donc, un objectif éducationnel spécifique doit posséder les qualités suivantes:*



L'ajustement de la situation-problème doit démontrer une appréhension approfondie des compétences clés spécifiques à chaque discipline. Illustrons cela en prenant deux exemples, le premier des mathématiques, où la résolution de problèmes revêt une importance cruciale: les scénarios de situation-problème devraient être soigneusement conçus pour mettre en lumière des défis mathématiques complexes, stimulant ainsi le développement non seulement de compétences algorithmiques, mais également de la pensée logique et analytique des apprenants ; cela permet d'assurer un alignement optimal entre les activités pédagogiques et les compétences essentielles visées, favorisant ainsi une compréhension approfondie et intégrée des concepts mathématiques. Le deuxième exemple est relatif au domaine de la langue. Prenons le cas de la rédaction, où la maîtrise de l'expression écrite est essentielle: les situations-problèmes devraient se concentrer sur des exercices de rédaction exigeants, stimulant

[1] *A.-J., DESCHÊNES, (1993). La planification de l'apprentissage dans une activité de formation à distance. Sainte-Foy, Québec: Télé-université. p.342.*

[2] *Op. Cité. p.93.*

[3] *Tbib Abdessamad, Les interactions verbales en classe de langue. Cas de l'amélioration de l'écrit, Thèse de doctorat soutenue publiquement le 17-5-2015 à 15h, p.257.*

ainsi le développement de la créativité verbale, de la précision linguistique et de la structure argumentative. En veillant à cette adéquation entre les exercices pédagogiques et les compétences langagières visées, on favorise une acquisition approfondie et harmonieuse des aspects fondamentaux de la langue française.

2-3-2 Intégration des concepts et contenus disciplinaires

L'intégration des concepts et contenus disciplinaires dans l'adaptation des situations-problèmes revêt une importance capitale pour assurer la pertinence et l'efficacité de ces approches pédagogiques, particulièrement en langue française. Chaque discipline, qu'il s'agisse du français, des sciences, des mathématiques, ou encore de la géographie, possède ses propres concepts et contenus spécifiques qui structurent son domaine d'étude. Dans le contexte des situations-problèmes, cette diversité disciplinaire offre une opportunité unique de favoriser une compréhension holistique[1] *des problématiques éducatives. L'adaptation de la situation-problème doit donc s'inscrire dans cette diversité en intégrant de manière organique les éléments propres à chaque discipline. Prenons l'exemple du français, où les objectifs linguistiques et littéraires sont au cœur des préoccupations pédagogiques. L'adaptation d'une situation-problème pourrait consister à sélectionner des textes littéraires pertinents, des thèmes ou des contextes qui stimulent l'exploration de la langue française tout en répondant aux objectifs éducatifs. Ainsi, une situation-problème en français pourrait inviter les élèves à rédiger des essais argumentatifs, à présenter des arguments cohérents, ou même à créer des récits en mettant en avant leurs compétences linguistiques et littéraires.*

De même, dans le domaine des sciences, l'adaptation d'une situation-problème pourrait être orientée vers la résolution d'un défi expérimental complexe, intégrant des concepts scientifiques fondamentaux. Les élèves pourraient être encouragés à appliquer leurs connaissances en physique, en chimie ou en biologie pour comprendre et résoudre le problème posé. En mathématiques, la situation-problème pourrait impliquer la résolution de défis mathématiques concrets, mettant en lumière l'application des concepts mathématiques dans des contextes réels. Les élèves pourraient ainsi mobiliser leurs compétences en algèbre, en géométrie ou en statistiques pour trouver des solutions adaptées. La géographie pourrait, quant à elle, proposer des situations-problèmes liées à l'analyse de régions affectées par des phénomènes naturels, intégrant des aspects sociétaux, économiques et environnementaux. Les élèves pourraient ainsi explorer les dimensions multiples d'une problématique géographique en mobilisant des connaissances disciplinaires variées. En intégrant ces différentes perspectives disciplinaires dans la conception des situations-problèmes, les enseignants favorisent un apprentissage intégré et contextualisé. Les élèves ont ainsi l'occasion de mobiliser leurs connaissances

[1] *La compréhension holistique, également appelée vision globale ou intégrée, se réfère à une approche qui vise à comprendre un sujet, un concept ou un phénomène dans sa totalité, en prenant en compte tous ses aspects, ses interrelations et ses implications.*

disciplinaires de manière cohérente et appliquée, renforçant leur compréhension globale du sujet. Cette approche contribue également à atteindre les objectifs pédagogiques spécifiques à chaque discipline, tout en offrant une expérience d'apprentissage enrichissante et significative. En somme, l'adaptation des situations-problèmes au contexte disciplinaire spécifique constitue un levier essentiel pour maximiser leur pertinence et leur efficacité dans le processus éducatif.

L'intégration des concepts et contenus disciplinaires au sein de situations-problèmes requiert une approche minutieuse. Dans le contexte du français, cette adaptation doit être soigneusement orchestrée pour assurer une pertinence et une efficacité optimales. Le français, en tant que discipline, se caractérise par la richesse de son langage, la diversité de ses genres littéraires, et l'exploration constante des nuances linguistiques. L'adaptation de la situation-problème doit non seulement refléter ces caractéristiques mais également les exploiter de manière à enrichir l'expérience éducative des élèves. Nous utilisons le concept du « langage disciplinaire » au sens générique, celui-ci exige donc obligatoirement comme préalable un contexte multidisciplinaire. En ce sens, pour le philosophe des sciences, Smirnov (1983), « dans son acception la plus générale et la plus abstraite, l'interdisciplinarité consiste en un certain rapport d'unité, de relations et d'actions réciproques, d'interpénétrations entre diverses branches du savoir nommées disciplines scientifiques [1]*». A cet égard, Vincent Durpiez a analysé la représentation que se font les enseignants du travail en équipe: «Tout déplacement vers une approche par compétences, vers une approche interdisciplinaire et vers une pédagogie du projet, pour ne citer que celles-là, va nécessairement s'accompagner de transformations dans la division du travail à l'école et requérir un travail davantage concerté entre les enseignants. Car il est bien difficile pour un enseignant d'assumer à lui seul une démarche interdisciplinaire ou l'acquisition de compétences professionnelles de haut niveau*[2]*».*

La sélection de textes constitue un aspect fondamental de cette intégration. Les situations-problèmes peuvent être conçues autour de textes littéraires, poétiques ou argumentatifs, incitant ainsi les élèves à explorer différentes formes de langage. Par exemple, la situation-problème pourrait consister à analyser un extrait littéraire complexe, nécessitant une compréhension fine du langage métaphorique et des subtilités stylistiques. Cette approche encourage le développement de compétences de lecture critique et d'interprétation littéraire. De plus, l'exploration de thèmes en résonance avec les objectifs linguistiques et littéraires visés renforce le lien entre la situation-problème et le contenu disciplinaire. Par exemple, une situation-problème pourrait inviter les élèves à rédiger un discours argumentatif sur des questions

[1] *Smirnov, S.N (1983). «L'approche interdisciplinaire dans la science d'aujourd'hui: fondements ontologiques et épistémologiques, formes et fonctions », in Interdisciplinarité et sciences humaines, Paris: Unesco, 53-72.*

[2] *Dupriez, Vincent (2010), Le travail collectif des enseignants: Au-delà du mythe». Travail et formation en éducation, n°7, p.210.*

sociales contemporaines, intégrant ainsi la réflexion sur le choix du registre de langue approprié, la structuration des idées et l'utilisation persuasive du langage.

En conclusion, l'adaptation des situations-problèmes en langue française pour garantir leur pertinence s'impose comme une démarche essentielle. Elle façonne une expérience éducative dynamique, ancrée dans le quotidien des apprenants, tout en cultivant leur sens critique et leur compréhension profonde des aspects linguistiques, littéraires et culturels de la langue française

2-3-3Flexibilité et créativité pédagogique

L'importance de la flexibilité pédagogique et de la créativité dans l'adaptation des situations-problèmes au contexte disciplinaire, notamment en français, est cruciale pour répondre de manière pertinente aux besoins spécifiques des apprenants et pour exploiter pleinement les modalités d'enseignement propres à chaque discipline. L'enseignement explicite et l'intégration des débats en classe de français peuvent être liés par leur objectif commun de favoriser le développement des compétences linguistiques, sociales et de la pensée critique chez les élèves.

Tout d'abord, l'enseignement explicite met l'accent sur la clarté des objectifs et des instructions, ce qui permet aux élèves de comprendre précisément ce qui est attendu d'eux lors des débats en classe de français. Les enseignants peuvent explicitement enseigner les compétences nécessaires à la participation à un débat, telles que l'expression d'idées, la structuration des arguments et l'écoute active, en fournissant des modèles et des exemples concrets. De plus, les situations-problèmes peuvent être intégrées dans les débats en classe de français pour créer des contextes authentiques et stimulants. Par exemple, les élèves pourraient être confrontés à une question controversée ou à un dilemme moral lié à un texte littéraire, les incitant ainsi à analyser différentes perspectives et à formuler des arguments réfléchis. En outre, l'intégration des débats favorise la collaboration entre les élèves, ce qui correspond à un aspect important de l'enseignement explicite qui encourage l'interaction entre pairs pour favoriser l'apprentissage. Les élèves peuvent travailler ensemble pour préparer leurs arguments, écouter les points de vue des autres et réviser leurs propres idées en fonction des contributions de leurs camarades. Enfin, les débats en classe de français encouragent la pensée critique en incitant les élèves à évaluer et à remettre en question les arguments présentés par leurs pairs. Cette pratique de l'examen critique des idées correspond à l'objectif de l'enseignement explicite qui vise à développer chez les élèves une approche réflexive et analytique vis-à-vis du contenu étudié.

Ainsi, l'intégration des débats en classe de français peut être envisagée comme une extension de l'enseignement explicite, offrant une approche dynamique et interactive pour stimuler le développement des compétences linguistiques, sociales et de la pensée critique chez les élèves.

Les analyses de textes constituent une autre modalité riche pour les cours de français. La situation-problème peut être adaptée pour impliquer les élèves dans l'exploration approfondie d'œuvres littéraires, les incitant à décomposer et à interpréter des passages spécifiques. Cette approche renforce la compréhension contextuelle, la maîtrise des techniques stylistiques et l'analyse critique, contribuant ainsi au développement de compétences littéraires essentielles. Par ailleurs, les

projets d'écriture créative offrent aux élèves une opportunité exceptionnelle d'appliquer leurs compétences linguistiques dans un contexte artistique et imaginatif. En intégrant cette approche dans les situations-problèmes en classe de français, les enseignants peuvent stimuler l'expression personnelle des élèves tout en favorisant leur créativité langagière. La flexibilité pédagogique dans l'adaptation des situations-problèmes en français offre également la possibilité d'explorer d'autres formats innovants, tels que des simulations, des jeux de rôle, ou des activités interactives en ligne. Ces approches peuvent être ajustées en fonction des besoins spécifiques de la classe, des ressources disponibles, et des objectifs pédagogiques visés. La flexibilité et la créativité dans la conception des situations-problèmes en français enrichissent l'expérience d'apprentissage, captivant l'attention des élèves et favorisant un engagement profond dans l'acquisition des compétences linguistiques et littéraires.

En conclusion, l'adaptation des situations-problèmes au contexte disciplinaire spécifique en langue française s'avère indispensable pour assurer une cohérence pédagogique et une efficacité d'enseignement. En tenant compte des objectifs pédagogiques spécifiques, en intégrant les concepts et contenus propres à la discipline du français, en favorisant l'appropriation du langage spécifique, en garantissant la pertinence culturelle et sociale, et en faisant preuve de flexibilité et de créativité pédagogique, cette adaptation dépasse les frontières disciplinaires pour offrir une expérience d'apprentissage enrichissante et globale. Elle représente ainsi une approche essentielle pour susciter la curiosité des apprenants, stimuler leur engagement et les préparer à relever de manière holistique les défis du monde contemporain. En ce sens, l'élaboration des curricula prend une importance particulière, et la résolution de problèmes émerge comme l'étoffe clé dans la construction de connaissances durables. Cet article plonge dans l'harmonie des curricula avec les ambitions du système éducatif marocain, mettant en exergue la résolution de problèmes en tant que catalyseur du développement des compétences: « par la promotion de la qualité de l'enseignement, concomitante de sa généralisation, il faut entendre la prise en considération et la traduction dans les faits de l'ensemble des orientations retenues dans les différents leviers inclus dans la présente charte et, particulièrement, la restructuration des cycles d'enseignement préscolaire, primaire et collégial, l'intégration graduelle de l'éducation préscolaire, l'amélioration des curricula, des méthodes pédagogiques, de l'évaluation et de l'orientation, la réhabilitation de l'école, ainsi que le renforcement et le perfectionnement de l'enseignement des langues[1] *». L'évolution continue du système éducatif marocain s'inscrit dans la réponse aux impératifs d'une société en métamorphose rapide. Ses piliers fondamentaux englobent la promotion de l'égalité des chances, l'élargissement des compétences cognitives, et la préparation des apprenants à affronter les défis dynamiques du XXIe siècle. La vision stratégique repose sur la forge d'individus compétents, créatifs, et aptes à nourrir le progrès social et économique.*

[1] *Ibidem.*

3- Modèle d'application de la situation-problème dans l'enseignement-apprentissage du FLE

L'intégration de la situation-problème dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) représente une approche pédagogique innovante et efficace pour favoriser l'apprentissage actif, la compréhension profonde et la mise en pratique des compétences linguistiques. Ce modèle d'application se décline en trois composantes essentielles: les étapes de conception d'une situation-problème, l'intégration de cette dernière dans le plan de cours, et enfin, les méthodes d'enseignement et d'évaluation basées sur cette approche. La conception d'une situation-problème en FLE implique une planification réfléchie pour garantir son efficacité pédagogique. Les étapes clés sont représentées dans la figure suivante:

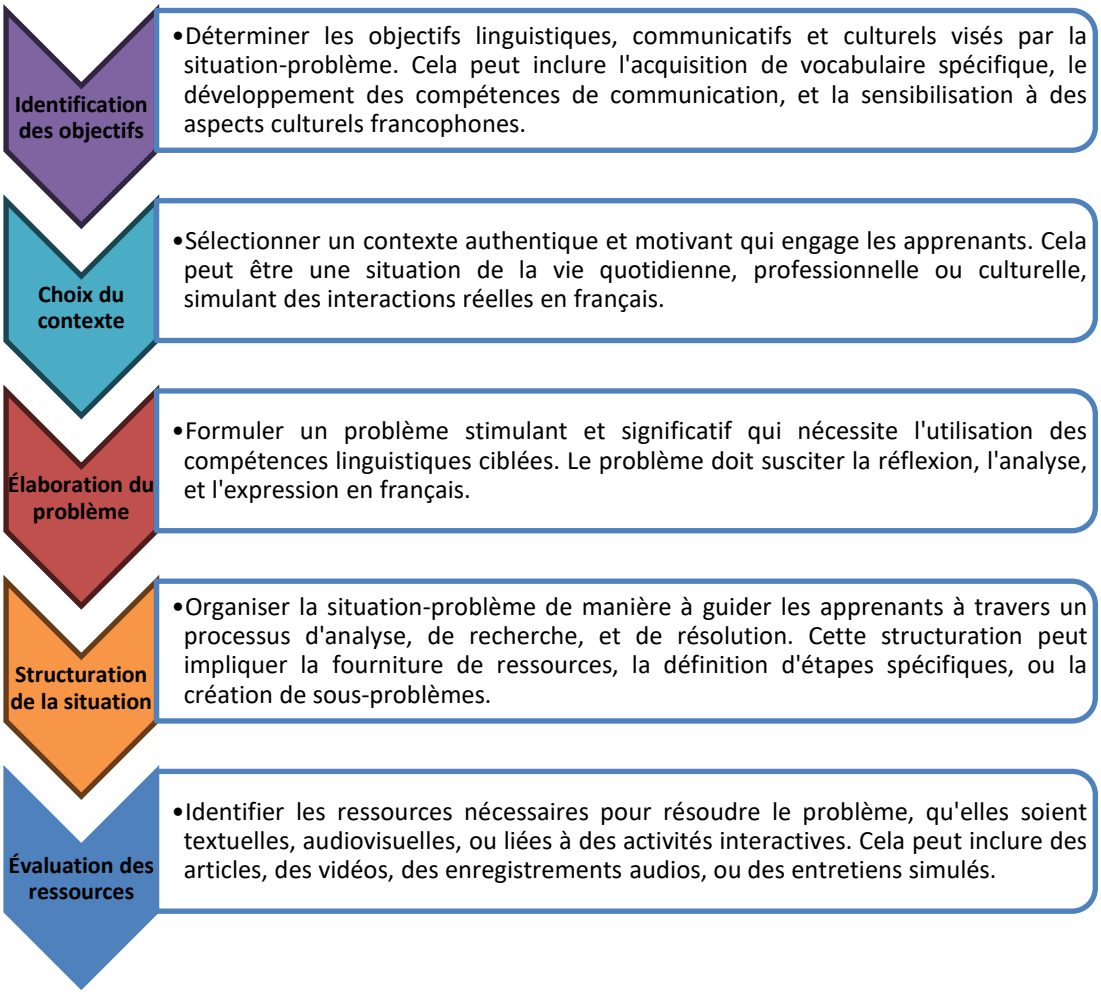
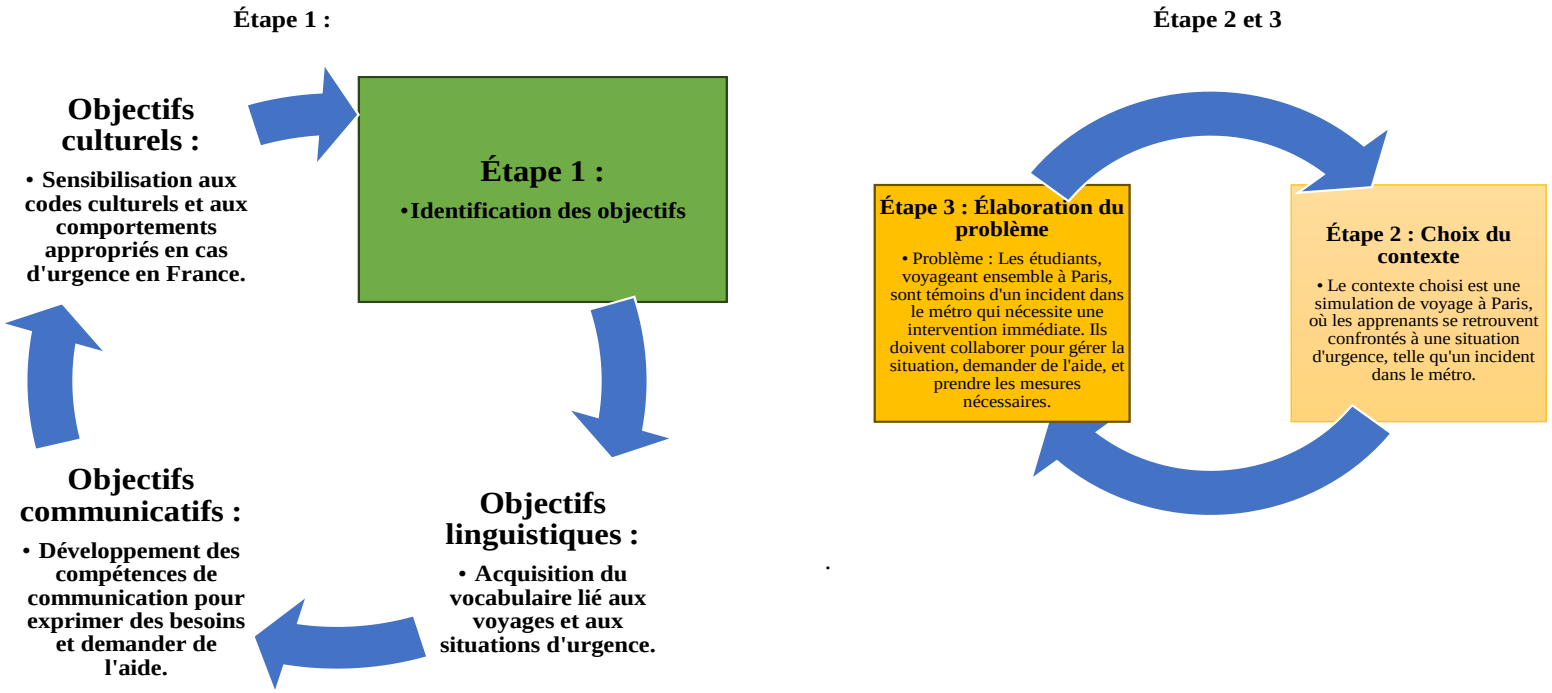


Figure 5: étapes d conception de situation-problème

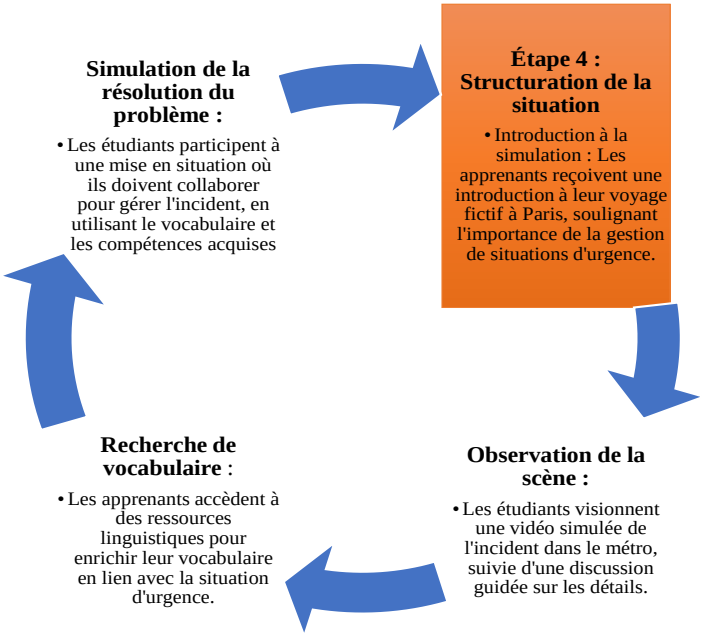
Exemple concret de conception d'une situation-problème en FLE (Français Langue Étrangère) :

Contexte général :

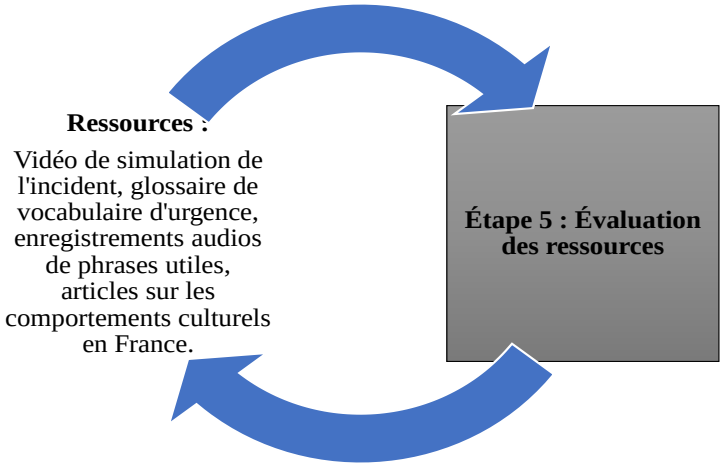
Les apprenants sont des étudiants de niveau intermédiaire en français, inscrits à un cours de FLE dans une université étrangère.



Étape 4 :



Étape 5 :



3-1 Intégration de la situation-problème dans le plan de cours

L'intégration réussie de la situation-problème dans le plan de cours du FLE nécessite une approche stratégique pour assurer une cohérence avec les objectifs globaux du programme. Les éléments clés de cette intégration sont les suivants:

- Alignement avec les compétences linguistiques: assurer que la situation-problème cible spécifiquement les compétences linguistiques que les apprenants doivent développer. Cela peut inclure la grammaire, le vocabulaire, la compréhension orale et écrite, ainsi que la production écrite et orale.

- Intégration dans les séquences d'Enseignement: insérer la situation-problème de manière stratégique au sein des séquences d'enseignement, en veillant à ce qu'elle s'adapte naturellement à la progression du cours. Par exemple, elle pourrait être utilisée comme point culminant d'une unité thématique.

- Soutien Pédagogique: prévoir des activités de soutien et des ressources pédagogiques pour aider les apprenants à aborder la situation-problème de manière efficace. Cela peut inclure des séances de travail en groupe, des discussions dirigées, ou des exercices préparatoires.

- Réflexion et Feedback: intégrer des moments de réflexion et de feedback dans le plan de cours pour permettre aux apprenants d'analyser leur propre processus d'apprentissage et d'améliorer leurs compétences linguistiques en conséquence.

Les méthodes d'enseignement et d'évaluation doivent être soigneusement adaptées pour tirer pleinement parti de la situation-problème en FLE. Voici quelques approches clés:

- Pédagogie active: encourager les apprenants à jouer un rôle actif dans la résolution du problème, favorisant ainsi l'apprentissage expérientiel et la rétention des compétences linguistiques.

- Collaboration: promouvoir le travail collaboratif en assignant des tâches et des responsabilités aux membres du groupe, stimulant ainsi la communication et l'échange d'idées en français.

- Évaluation authentique: utiliser des méthodes d'évaluation authentiques qui simulent des contextes réels, tels que des présentations orales, des rapports écrits, ou des débats en français.

- Feedback constructif: fournir un feedback détaillé et constructif pour guider les apprenants dans l'amélioration de leurs compétences linguistiques tout au long du processus de résolution du problème.

- Auto-évaluation: encourager l'auto-évaluation en demandant aux apprenants de réfléchir sur leurs propres performances, de déterminer leurs forces et leurs faiblesses, et de définir des objectifs pour améliorer leurs compétences linguistiques.

En conclusion, l'application d'une situation-problème dans l'enseignement du FLE offre une approche dynamique pour développer les compétences linguistiques de manière contextuelle et significative. En suivant les étapes de conception, en intégrant cette approche dans le plan de cours, et en adoptant des méthodes d'enseignement et d'évaluation appropriées, les enseignants peuvent créer une expérience d'apprentissage immersive et efficace pour les apprenants du FLE.

3-2 Simulation d'une semaine d'enseignement/apprentissage basée sur la situation-problème

> ***Le profil d'entrée en 6ème année de l'enseignement primaire***
> *En mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement local, régional, national et universel, l'apprenante/l'apprenant doit être capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés et des textes courts et variés.*
> *Le profil de sortie de la 6ème année de l'enseignement primaire*
> *En mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement local, régional, national et universel, l'apprenante/l'apprenant doit être capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés et des textes variés.*

La compétence annuelle

Au terme de la sixième année du cycle primaire, en mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement local, régional, national et universel, l'apprenante/l'apprenant sera capable de:

- comprendre et produire, oralement, des énoncés variés à caractère informatif, narratif, descriptif, injonctif, explicatif et argumentatif;
- lire des textes courts à caractère informatif, narratif, descriptif, injonctif, explicatif et argumentatif;
- produire un texte, de sept lignes au moins, à caractère narratif, descriptif, informatif,
- injonctif, explicatif et/ou argumentatif.

La sous-compétence à développer pendant l'unité 1

À la fin de l'unité 1, en mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement local, régional, national et universel, l'apprenante/l'apprenant sera capable de (d'):

- comprendre et produire, oralement, à partir de supports iconiques, graphiques, audio et/ou audiovisuels, des énoncés variés à caractère narratif et descriptif;
- lire des textes variés à caractère narratif et descriptif;
- écrire, sous dictée, un texte court (quatre phrases);
- mettre en ordre un texte à caractère narratif portant sur les civilisations universelles;
- produire, en cinq lignes au moins, un texte à caractère narratif/descriptif.

Unité didactique 1:

Thème: des civilisations universelles

Projet de classe: réaliser un dossier sur les civilisations universelles

Semaines	*Thèmes*	*Projets de classe*	*Objectifs de communication*	*Oral*	*Lecture*	*Lexique*	*Grammaire*	*Conjugaison*	*Orthographe/ Dictée*	*Production de l'écrit*
1 ET 2	*Des civilisations universelles*	*Réaliser un dossier sur les universelles*	*Raconter voyage /un événement en rapport avec les - universelles civilisations Décrire un patrimoine universel/une réalisation/une œuvre universelle*	*- Supports à caractère narratif - Supports à caractère descriptif*	*- Textes à caractère narratif - Textes à descriptif*	*Utilisation du dictionnaire - Les gentilés: Pays/villes + suffixes (Ex. Maroc: Marocain Marocaine/ Paris: Parisienne/ Parisien)*	*- La phrase nominale et la phrase verbale - L'adjectif qualificatif épithète et attribut*	*- Le présent de l'indicatif: verbes usuels - L'imparfait de l'indicatif: verbes usuels*	*- Les accents - L'accord de l'adjectif qualificatif - Écriture, sous dictée, d'un texte court (quatre phrases)*	*- Mettre en ordre un texte à caractère narratif portant sur les civilisations universelles - Produire, en cinq lignes au moins, un texte à caractère narratif/descriptif*
Page du manuel	*S1*	*14*	*14*	*15*	*23*	*17*	*19*	*21*	*25*	
	S2	*14*	*14*	*16*	*24*	*18*	*20*	*22*	*25*	
Situation-problème n°										

	LUNDI	*MARDI*	*MERCREDI*	*JEUDI*	*VENDREDI*	*SAMEDI*
ACTIVITE 1	*Communication et actes de langage (séance 1) 30min*	*Lecture (séance 2) 30min*	*Communication et actes de langage (séance 2) 30min*	*Lecture (séance 3) 25min*	*Lexique 25min*	*Lecture diction (S1, S3 et S5) /Production de l'écrit (S2 et S4) 30min*
ACTIVITE 2	*Lecture (séance 1) 30min*	*Grammaire 30min*	*Conjugaison 30min*	*Orthographe/ Dictée 35min*	*Production de l'écrit 35min*	*Projet de classe 30min*

Situation-problème n°

Objectif de communication: raconter un voyage/ raconter un événement	*6ap*
Activité: Communication et actes de langage	*(2 séances) 30min *2*

Contexte:
Les élèves de 6e année primaire participent à un cours de français axé sur la communication et les compétences linguistiques. L'objectif est de développer leur capacité à raconter des événements et des voyages en utilisant un vocabulaire spécifique et en maîtrisant les indicateurs de temps et de lieu.

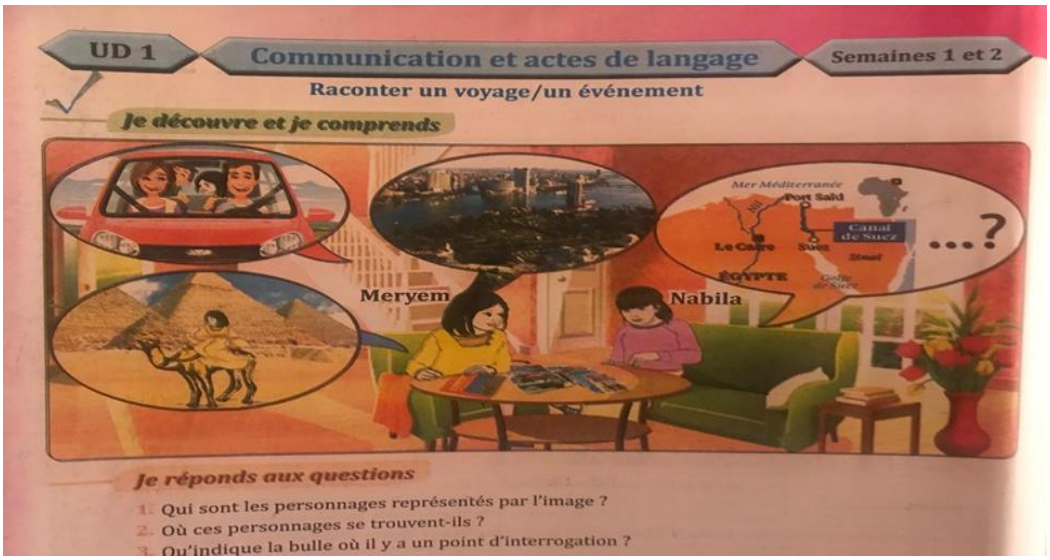
Situation-problème:
Votre école organise un concours de récits de voyage et d'événements, et vous avez été sélectionné pour participer. Votre tâche consiste à raconter un voyage passionnant que vous avez fait ou à inventer un événement captivant, en utilisant les outils linguistiques et les indicateurs de temps et de lieu appris en classe.

Fonction:
Cette activité vise à développer les compétences narratives des élèves, à renforcer leur vocabulaire relatif au voyage et aux événements, et à les familiariser avec l'utilisation des pronoms personnels, des temps verbaux du passé composé et de l'imparfait, ainsi que des indicateurs temporels et spatiaux.

Déroulement de l'activité:

Séance 1 (30 minutes): Raconter un voyage

Support: Document image montrant Nabila et Meryem en train de raconter un voyage en Égypte en voiture avec leur famille.



Document extrait du manuel scolaire Parcours français 6AP. p. 14

Consignes:

Observez attentivement l'image et décrivez ce que vous voyez.

Retenez le lexique lié au voyage (voyage, destination, véhicule, famille, etc.).

Identifiez les indicateurs de temps (hier, aujourd'hui, demain) et de lieu (ici, là-bas, là-haut) dans le récit.

Utilisez les pronoms personnels je, on, nous pour raconter votre voyage.

Utilisez le temps passé composé pour les actions terminées et l'imparfait pour décrire le cadre et les circonstances du voyage.

Séance 2 (30 minutes): Raconter un événement

Support: Micro-dialogue entre Zineb et son frère Mahmoud, suivi d'une image représentant un événement mystérieux.



Document extrait du manuel scolaire Parcours français 6AP. p. 14

Consignes:

Observez l'image et lisez le dialogue entre Zineb et Mahmoud.

Retenez le vocabulaire spécifique à l'événement (lieu, personnages, actions, émotions).

Identifiez les indicateurs de temps et de lieu dans le dialogue et l'image.

Utilisez les pronoms personnels et les temps verbaux adaptés pour raconter l'événement de manière chronologique.

Imaginez et écrivez un micro-dialogue entre Zineb et Mahmoud pour introduire l'événement de manière intrigante.

Outils linguistiques nécessaires:

Lexique relatif au voyage (voyage, destination, véhicule, famille, etc.).

Indicateurs de temps (hier, aujourd'hui, demain) et de lieu (ici, là-bas, là-haut).

Pronoms personnels (je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils/elles).

Temps verbaux du passé composé (j'ai voyagé) et de l'imparfait (je voyageais).

Structures pour raconter un événement (au début, ensuite, à la fin).

Vocabulaire spécifique à l'événement (lieu, personnages, actions, émotions).

Expressions pour introduire un dialogue (Zineb: "Salut Mahmoud, comment ça va ?", Mahmoud: "Ça va bien, et toi?").

Situation-problème n°
Objectif: À la fin de cette séance, les élèves seront capables de lire avec fluidité et précision le texte "Voyage en Afrique", de répondre aux questions de compréhension pour vérifier leur compréhension du contenu, et d'exprimer leurs réactions et leurs impressions sur le texte et les images présentés.
*Activité: lecture (2 séances) 30min *2*
Contexte:
Les élèves de 6e année primaire participent à un cours de lecture axé sur la découverte de l'Afrique à travers des textes, des images d'art africain, et des animaux africains.
Situation-problème:
Vous êtes invités à participer à un voyage imaginaire en Afrique à travers la lecture d'un texte captivant et la découverte d'images représentant l'art africain et les animaux africains. Votre mission est de parcourir ce voyage en utilisant les compétences de compréhension, de prononciation et d'expression pour explorer et réagir au contenu.
Fonction:
Cette activité vise à développer les compétences en lecture, en compréhension, en prononciation et en expression orale des élèves tout en les sensibilisant à la richesse culturelle de l'Afrique.

Déroulement de l'activité:

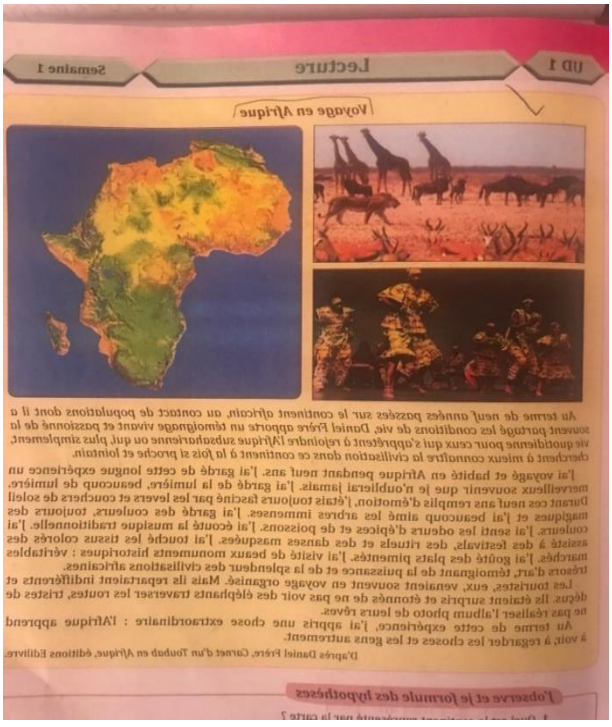
Séance 1 (30 minutes): Exploration du texte et des images

Support: Texte intitulé "Voyage en Afrique" accompagné d'images d'Afrique, d'art africain et d'animaux africains.

Consignes:

- Observez les images et lisez le titre du texte.
- Formulez des hypothèses sur le contenu du texte en vous basant sur les images et le titre.
- Répondez aux questions de compréhension pour vérifier votre compréhension du texte.

Questions:



1. Quel est le continent représenté par la carte?
2. Que représentent les images à cote de la carte?
3. Peut-on citer des noms de pays africains?
4. A ton avis quand on raconte un voyage effectué, de quoi parle-t-on?

Séance 2 (30 minutes): Compréhension, prononciation et réaction

***Support**: Suite du texte "Voyage en Afrique*

" avec des éléments à prononcer correctement.

Consignes:

- Lisez le texte à voix haute en prononçant correctement les mots et en marquant les pauses.
- Répondez aux questions de compréhension pour vérifier votre compréhension globale du texte.

Questions:

1. A qui le témoignage rapporté par Daniele Frère est-il destiné?
2. Combien d'année le narrateur a-t-il passé en Afrique?
3. Par quoi le narrateur était-il toujours fasciné?
4. Relève, dans le texte, les éléments qui caractérisent l'Afrique?
5. D'après le texte, pourquoi les touristes repartaient-ils de l'Afrique indifférents et décus?
6. Est-ce que le narrateur est satisfait de l'expérience vécu en Afrique? Justifie ta réponse à partir du texte.
- Exprimez vos réactions au texte en répondant aux questions sur vos impressions et sur ce que vous avez appris.
1. Dans quel but, le narrateur recourt-il aux adjectifs qualificatifs?
2. En t aidant du texte, parle à tes camaeades des civilisations africaines.

Outils nécessaires:

Texte "Voyage en Afrique" avec des informations sur l'Afrique, l'art africain et les animaux africains.

Images représentant l'Afrique, l'art africain et les animaux africains.

Questions de compréhension pour évaluer la compréhension du texte.

Exercices de prononciation pour travailler la fluidité et la clarté de l'expression.

Questions de réaction pour encourager les élèves à exprimer leurs opinions et leurs émotions par rapport au contenu.

Situation-problème n°

Objectif: identifier la phrase nominale et la phrase verbale	*6ap*
Activité: Grammaire	*(2séances) 30min *2*

Contexte:

Dans le royaume de la grammaire, les phrases sont comme des membres de la famille, chacune ayant un rôle unique. Aujourd'hui, nous explorons deux types de phrases: les phrases verbales, qui mettent en avant une action avec un verbe conjugué, et les phrases non verbales, qui se concentrent sur d'autres éléments comme les noms ou les adjectifs.

Information:

Une phrase verbale a un verbe conjugué comme noyau et se concentre sur une action.

Une phrase non verbale se focalise sur un mot autre qu'un verbe, comme un nom ou un adjectif, et peut exprimer une émotion ou une caractéristique.

Fonction:

L'objectif de cette leçon est d'aider les élèves à distinguer entre les phrases verbales et non verbales, en comprenant leurs caractéristiques et leurs usages.

Démarche:

1. Observation:

- Phrase verbale: "Le chat dort paisiblement sur le canapé."

- Phrase non verbale: "Chaton mignon !"

2. Manipulation:

- Transformation d'une phrase verbale en phrase non verbale: "Le chat dort paisiblement sur le canapé." devient "Chat paisible sur le canapé."

- Transformation d'une phrase non verbale en phrase verbale: "Chaton mignon !" devient "Le chat est mignon !"

3. ***Réflexion:*** *Les élèves réfléchissent sur la différence de sens entre les deux phrases transformées. Dans la première, la phrase verbale met en avant l'action de dormir du chat, tandis que dans la deuxième, la phrase non verbale se concentre sur une caractéristique du chat, sa paisibilité.*

4. ***Application:*** *Les élèves créent leurs propres exemples de phrases verbales et non verbales:*

- Phrase verbale: "Les oiseaux chantent joyeusement au soleil."

- Phrase non verbale: "Oiseaux en liberté !"

Consignes:

Observez attentivement les exemples de phrases verbales et non verbales.

Transformez une phrase verbale en phrase non verbale et vice versa.

Réfléchissez sur la manière dont le choix des mots impacte le sens global de la phrase.

Créez trois exemples de phrases verbales et trois exemples de phrases non verbales.

Répondez aux questions d'évaluation pour tester votre compréhension de la leçon.

Note:

Participez activement à toutes les étapes de la leçon pour bien assimiler la distinction entre les phrases verbales et non verbales.

***Exercice 1:** Identification des types de phrases*
***Contexte:** Les élèves doivent distinguer les phrases nominales des phrases verbales.*
***Situation-problème:** Un écrivain débutant a rédigé plusieurs phrases mais il ne sait pas s'il s'agit de phrases nominales ou verbales. Les élèves doivent l'aider à classifier ses phrases.*
"Le chien aboie fort." (Phrase verbale)
"La nuit est étoilée." (Phrase nominale)
"Les enfants jouent dans le parc." (Phrase verbale)
"Pluie torrentielle sur la ville." (Phrase nominale)
"Le soleil brille dans le ciel." (Phrase verbale)
***Exercice 2:** Transformation des phrases*
***Contexte:** Les élèves doivent transformer des phrases d'un type à l'autre.*
***Situation-problème**: Un groupe de phrases doit être transformé en phrases de type opposé.*
"Livre captivant !" (Phrase nominale) -> Transformer en phrase verbale.
"Le chien dort paisiblement." (Phrase verbale) -> Transformer en phrase nominale.
"Incroyable spectacle !" (Phrase nominale) -> Transformer en phrase verbale.
"Les oiseaux chantent joyeusement." (Phrase verbale) -> Transformer en phrase nominale.
"Magnifique paysage !" (Phrase nominale) -> Transformer en phrase verbale.
Exercice 3: Création de phrases
***Contexte**: Les élèves doivent créer des phrases nominales et verbales.*
***Situation-problème**: Les élèves doivent imaginer des situations et créer des phrases en utilisant différents types de phrases.*
"Moment de calme au bord du lac." (Phrase nominale)
"Le vent souffle doucement dans les arbres." (Phrase verbale)
"Émotion intense lors du spectacle." (Phrase nominale)
"Les enfants rient aux éclats dans la cour de récréation." (Phrase verbale)
"Ciel étoilé, nuit magique." (Phrase nominale)

Conclusion: perspectives et recommandations

Les situations-problèmes représentent un pilier essentiel dans l'édifice de l'éducation contemporaine, offrant un terrain fertile pour le développement intégral des apprenants. Leur pertinence s'étend bien au-delà des salles de classe, préparant les individus à relever les défis complexes de la société moderne. En les intégrant de manière judicieuse dans les pratiques éducatives, nous ouvrons la voie à une éducation authentique, ancrée dans la réalité et orientée vers l'avenir. En adoptant cette approche, les enseignants s'engagent dans une démarche active visant à donner du sens aux apprentissages. Les situations-problèmes représentent un changement de paradigme, confrontant la logique traditionnelle de l'exposition et de l'explication avec une logique plus dynamique de l'apprentissage et de la formation, caractérisée par des tâtonnements, des questionnements et une recherche persévérante.

Bien que la mise en place de situations-problèmes implique un investissement initial conséquent de la part des enseignants, elles semblent avoir un impact significatif sur la motivation des élèves à s'engager dans les tâches et à interagir avec le contenu. En face des difficultés rencontrées par les élèves, le rôle de l'enseignant est de revisiter ses méthodes et pratiques, et les situations-problèmes se présentent comme l'une des réponses possibles pour améliorer l'efficacité de l'enseignement. Au-delà de leur aspect instructif, les situations-problèmes contribuent à façonner l'adulte de demain, un objectif essentiel de l'éducation publique française. En les utilisant, les élèves apprennent à ajuster leurs réponses et à surmonter les obstacles sans les contourner. Les situations-problèmes ne sont pas simplement une méthode d'enseignement alternative ; elles représentent un changement fondamental de mentalité, une approche pédagogique à intégrer pleinement dans la pratique éducative. Malgré leur efficacité présumée, il est notable que cette pratique reste encore largement sous-utilisée dans les salles de classe.

Cet article éclaire une vérité fondamentale: l'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition de connaissances, mais englobe également le développement de compétences cruciales telles que la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité et la collaboration. En favorisant un apprentissage actif et significatif, les situations-problèmes nourrissent la curiosité, stimulent l'engagement et cultivent des compétences essentielles pour réussir dans un monde en constante évolution. L'avenir de l'éducation réside dans l'exploitation pleine et entière du potentiel des situations-problèmes. En intégrant les perspectives émergentes telles que l'intégration de la technologie, la personnalisation de l'apprentissage, l'évaluation authentique, le développement des compétences du 21e siècle, l'éducation environnementale et citoyenne, ainsi que la recherche-action et l'innovation pédagogique, nous façonnons un paysage éducatif dynamique et adaptatif.

Investir dans les situations-problèmes revient à investir dans l'avenir de nos apprenants et de notre société. C'est une invitation à repenser nos approches éducatives, à embrasser la diversité des apprenants et à répondre avec agilité aux défis émergents. Les situations-problèmes ne sont pas simplement des exercices académiques, mais des catalyseurs de croissance et de transformation. En les plaçant au cœur de nos pratiques éducatives, nous construisons un moment où chaque individu

est prêt à affronter l'inconnu avec confiance, créativité et résilience, contribuant ainsi à une société plus inclusive et prospère. Pour aller plus loin, il est crucial de promouvoir des recherches et des initiatives visant à intégrer encore plus efficacement les situations-problèmes dans les programmes éducatifs. L'échange d'expériences et de bonnes pratiques entre enseignants, la formation continue axée sur ces approches innovantes, et la création de ressources pédagogiques adaptées sont autant de leviers pour renforcer l'impact positif des situations-problèmes dans l'éducation. En encourageant la collaboration et l'expérimentation, nous pouvons ouvrir de nouvelles perspectives pour une éducation dynamique et adaptée aux besoins évolutifs de notre société.

L'enseignement par les situations-problèmes représente une véritable révolution dans la conception et la dispensation des cours, contrastant avec le modèle traditionnel centré sur la transmission de connaissances. Cette approche pédagogique met l'accent sur la résolution active de problèmes par les élèves, exigeant ainsi des ajustements profonds tant au niveau de la mentalité des enseignants que de leurs pratiques pédagogiques. Des recommandations s'imposent pour surmonter les défis et garantir une adoption réussie de cette approche pédagogique innovante.

Sur le plan du changement de paradigme, l'enseignement par les situations-problèmes représente une révolution dans la conception et la dispensation des cours. Contrairement au modèle traditionnel centré sur la transmission de connaissances, cette approche pédagogique met l'accent sur la résolution active de problèmes par les élèves. Ce changement radical nécessite des ajustements profonds tant au niveau de la mentalité des enseignants que de leurs pratiques pédagogiques. Tout d'abord, les enseignants doivent abandonner le rôle traditionnel de "pourvoyeur de connaissances" pour adopter celui de guide et de facilitateur de l'apprentissage. Au lieu de simplement transmettre des informations, ils doivent encourager les élèves à explorer, analyser et résoudre des problèmes de manière autonome. Cela exige un changement fondamental dans la manière dont les enseignants perçoivent leur propre rôle dans le processus d'apprentissage, passant d'une autorité directive à un partenaire collaboratif dans le cheminement intellectuel des élèves. De plus, l'enseignement par les situations-problèmes demande aux enseignants de repenser leurs méthodes d'enseignement. Plutôt que de suivre un plan de cours linéaire et préétabli, les enseignants doivent être prêts à s'adapter en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Cela implique de favoriser la flexibilité et la réactivité, en étant capable de saisir les opportunités d'apprentissage qui émergent naturellement au sein des situations-problèmes présentées. Par ailleurs, les enseignants doivent également développer de nouvelles compétences pédagogiques pour créer et gérer des environnements d'apprentissage propices à la résolution de problèmes. Cela peut inclure des compétences telles que la capacité à poser des questions ouvertes, à encourager la pensée critique et à fournir un soutien adapté aux besoins individuels des élèves. De plus, les enseignants doivent être capables de fournir des retours constructifs et des encouragements afin d'inciter les élèves à persévérer dans la résolution des problèmes et à développer leur autonomie.

Dans le contexte marocain, la formation des enseignants pour mettre en œuvre efficacement l'enseignement par les situations-problèmes peut être entravée par

plusieurs facteurs. Tout d'abord, il est crucial de reconnaître que cette approche pédagogique représente un changement de paradigme significatif par rapport aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Les enseignants ont besoin d'une compréhension approfondie des principes sous-jacents de l'enseignement par les situations-problèmes, ainsi que des compétences nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre des activités d'apprentissage pertinentes. Cependant, dans de nombreux cas, les enseignants peuvent ne pas avoir accès à des programmes de formation complets et spécialisés sur l'enseignement par les situations-problèmes. Les ressources et les opportunités de développement professionnel peuvent être limitées, en particulier dans les régions éloignées ou moins développées du Maroc. De plus, même lorsque de telles formations sont disponibles, elles peuvent ne pas être obligatoires ou accessibles à tous les enseignants en raison de contraintes logistiques ou financières. Par conséquent, il est essentiel que les autorités éducatives marocaines investissent dans le renforcement des capacités des enseignants en matière d'enseignement par les situations-problèmes. Cela pourrait impliquer la conception et la mise en œuvre de programmes de formation spécifiques, dispensés par des formateurs qualifiés et expérimentés dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie. Ces programmes pourraient intégrer des sessions de formation en ligne ou à distance pour surmonter les contraintes géographiques et offrir un accès équitable à tous les enseignants à travers le pays.

De plus, il serait bénéfique d'encourager le partage d'expériences et de bonnes pratiques entre les enseignants eux-mêmes, en mettant en place des réseaux professionnels et des forums de collaboration où ils pourraient échanger des idées, des ressources et des stratégies efficaces pour mettre en œuvre l'enseignement par les situations-problèmes.

Le rôle du ministère de tutelle est essentiel pour garantir la mise en œuvre efficace de l'enseignement par les situations-problèmes et pour surmonter les défis liés à la formation des enseignants dans ce domaine. Le ministère peut jouer un rôle central en élaborant des politiques éducatives qui reconnaissent l'importance de cette approche pédagogique et qui encouragent son adoption à tous les niveaux de l'enseignement. Cela peut inclure l'intégration de l'enseignement par les situations-problèmes dans les programmes de formation initiale des enseignants ainsi que dans les programmes de développement professionnel continu. De plus, le ministère peut allouer des ressources financières et logistiques pour soutenir la mise en œuvre de programmes de formation spécialisés sur l'enseignement par les situations-problèmes. Cela pourrait inclure le financement de sessions de formation animées par des experts en pédagogie et en éducation, ainsi que la création de ressources pédagogiques et d'outils de formation adaptés aux besoins des enseignants marocains. Le ministère peut également jouer un rôle de coordination en facilitant le partage d'expériences et de bonnes pratiques entre les établissements scolaires et les enseignants à travers le pays. Cela pourrait se faire par le biais de plateformes en ligne, de séminaires régionaux ou nationaux et d'autres initiatives de collaboration. En outre, le ministère peut encourager la recherche et l'évaluation continue des pratiques pédagogiques basées sur l'enseignement par les situations-problèmes, afin d'identifier les approches les plus efficaces et d'apporter des ajustements en fonction des besoins et des résultats

des élèves. En agissant de manière proactive et stratégique, le ministère de tutelle peut jouer un rôle déterminant dans la création d'un environnement propice à l'adoption réussie de l'enseignement par les situations-problèmes dans les écoles marocaines, garantissant ainsi des opportunités d'apprentissage de qualité pour tous les élèves.

L'adaptation des ressources pour soutenir l'enseignement par les situations-problèmes représente un défi majeur à relever dans le contexte marocain. Les enseignants ont besoin d'accéder à un éventail varié de ressources pédagogiques qui facilitent l'engagement des élèves dans la résolution de problèmes authentiques et stimulants. Cela nécessite une transformation des matériaux éducatifs traditionnels pour les rendre plus adaptés à cette approche innovante.

Mesurer efficacement les progrès des élèves dans un contexte d'enseignement par les situations-problèmes représente un défi complexe pour les enseignants. Contrairement aux approches traditionnelles d'évaluation qui se concentrent souvent sur la mémorisation des faits et des concepts, l'évaluation dans le cadre des situations-problèmes doit aller au-delà pour évaluer la compréhension conceptuelle ainsi que les compétences en résolution de problèmes des élèves. Tout d'abord, les enseignants doivent élaborer des méthodes d'évaluation qui reflètent la nature même de l'enseignement par les situations-problèmes. Cela peut inclure des évaluations formatives et sommatives qui vont au-delà des simples réponses à des questions et qui demandent aux élèves d'appliquer leurs connaissances pour résoudre des problèmes réels. Les tâches d'évaluation devraient être authentiques, pertinentes et suffisamment complexes pour permettre aux élèves de démontrer leur compréhension et leurs compétences dans des contextes variés. De plus, l'évaluation dans un contexte de situations-problèmes doit être holistique, en tenant compte à la fois des connaissances conceptuelles et des compétences processuelles des élèves. Cela peut nécessiter l'utilisation de rubriques d'évaluation détaillées qui permettent d'évaluer non seulement les réponses des élèves, mais aussi leur processus de pensée, leur raisonnement et leur capacité à utiliser des stratégies efficaces pour résoudre les problèmes. Parallèlement à cela, un suivi régulier de la progression des élèves est indispensable pour identifier les besoins individuels et ajuster l'enseignement en conséquence. Les enseignants doivent être attentifs aux signes de compréhension et de difficulté chez leurs élèves, en utilisant des outils tels que les observations en classe, les discussions individuelles et les évaluations formatives pour évaluer leur progression. En identifiant les lacunes et les points forts des élèves, les enseignants peuvent adapter leur enseignement pour fournir un soutien supplémentaire là où c'est nécessaire et offrir des défis appropriés pour ceux qui progressent rapidement.

L'enseignement explicite et l'approche par les situations-problèmes sont souvent considérés comme deux méthodes d'enseignement diamétralement opposées. L'enseignement explicite met l'accent sur la présentation directe des concepts et des compétences, tandis que l'approche par les situations-problèmes encourage l'apprentissage par l'exploration et la résolution de défis. Pourtant, il est possible et souvent bénéfique de trouver un équilibre entre ces deux approches pour les élèves. Intégrer avec succès l'enseignement explicite à l'enseignement par les situations-problèmes nécessite une planification méticuleuse et une compréhension claire des objectifs d'apprentissage. Tout d'abord, les enseignants doivent identifier les concepts

et les compétences essentiels qui doivent être enseignés de manière explicite pour fournir une base solide aux élèves. Ces concepts peuvent inclure des principes fondamentaux ou des compétences de base nécessaires à la résolution de problèmes plus complexes. Ensuite, les enseignants doivent structurer leurs leçons de manière à intégrer judicieusement des moments d'enseignement explicite avec des occasions d'apprentissage par les situations-problèmes. Par exemple, une leçon pourrait commencer par une présentation directe des concepts clés suivie d'une activité pratique où les élèves sont invités à appliquer ces concepts dans des situations concrètes. Cette approche permet aux élèves de développer une compréhension approfondie des concepts tout en acquérant des compétences pratiques de résolution de problèmes. De plus, les enseignants doivent fournir un soutien approprié aux élèves pendant les activités par les situations-problèmes, en s'assurant qu'ils comprennent bien les instructions et en leur offrant des conseils et des encouragements lorsque nécessaire. Cela peut aider à atténuer toute confusion ou frustration que les élèves pourraient rencontrer lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes complexes. Enfin, les enseignants doivent évaluer régulièrement les progrès des élèves et ajuster leur enseignement en conséquence. Cela peut impliquer de revisiter certains concepts de manière explicite si les élèves montrent des lacunes dans leur compréhension, tout en continuant à leur fournir des défis stimulants à travers des situations-problèmes. Intégrer l'enseignement explicite avec l'enseignement par les situations-problèmes peut offrir aux élèves un équilibre optimal entre acquisition de connaissances et développement de compétences pratiques. Avec une planification minutieuse et une exécution réfléchie, les enseignants peuvent créer des expériences d'apprentissage riches et équilibrées qui répondent aux besoins diversifiés de leurs élèves. Pour que cela se réalise pleinement dans le contexte marocain, il est crucial que le ministère de tutelle joue un rôle actif en garantissant la formation adéquate des enseignants, en fournissant des ressources adaptées et en encourageant la collaboration et le partage des bonnes pratiques. En investissant dans ces initiatives, le Maroc peut réaliser son objectif de fournir une éducation de qualité qui prépare efficacement les élèves aux défis du XXIe siècle.

Bibliographie

- ALAOUI, Aïcha, et al., «Le travail en équipe», in http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guide2.html, production TACT, 5décembre 1996.

- BOULET, Albert, Les Stratégies D'Apprentissage à L'Université, Sainte6Foy, PUQ, 1996.

- BOYER, Catherine et al., Psychologie de l'éducation. Tomme 1: L'école (sous la direction de Serge NETCHINE, Bréal 2007.

- BOURRELLY, Richard, Mieux négocier, Paris: Organisation EDS, 2007.

- BRONCKART, Jean- Paul, Théories du langage: une introduction critique, Liège, Mardaga, 1977.

- BRUNER, Jérôme., Le Développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire, Paris: PUF, 1983.

- BRUNER, Jérôme et al., The role of tutoring in problem solving, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 1976.

- BRUNER, Jérôme Seymour, et DELEAU, Michel, Le Développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire.

- BRUNET, Alain et al., Recherches en linguistique étrangère Paris: IX, 1984.

- BUCHETON, Dominique, et CHABANNE, Jean. -Claude, Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs, PUF, 2002.

- BUCHETON Dominique, (sous presse), L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés, Toulouse, Octarès Éditions, 2015.

- CICUREL, Francine, « La classe de langue: objet de recherche et de réflexion », in Didactica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingü del siglo XXI, Publications de l'université de Barcelone, 1996.

- CICUREL, Francine, Schémas facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

- CICUREL, Francine (2005) «La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant» in Le Français dans le monde, Recherches et Applications: Les interactions en classe de langue, n° spécial, juillet 2005.

- DABENE, Michel et al, Rituels et Variations en classe de langue, 1990.

- PUREN, Christian, 1988, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan CLÉ, Paris, 1988.

- PYR, Paul, Les stratégies d'apprentissage, collection dirigée par Robert GALISSON CLE International, Paris 1998.

- QOTB, Hani, Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet, Paris: Editions Publibook, 2009.

- Claude Simard et al., Didactique du français langue première, édition De BOECK Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2019.

- Xavier, Roegiers, Une pédagogie de l'intégration, Paris-Bruxelles, De Boeck Université. 2003.

- Xavier, Roegiers, Des situations pour intégrer des apprentissages scolaires, Edition De Boeck Université, Paris, 2003.

- TARONE, Elaine, « communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage », Language Learning 30, 1994.

- *TARDIF, Jacques, Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive, Montréal: Les Editions Logiques.*

- *TBIB, Abdessamad, Les interactions verbales en classe de langue. Cas de l'amélioration de l'écrit, Thèse de Doctorat soutenue publiquement le 26/5/2015 à 15h.*

- *TBIB, Abdessamad, L'agir professoral: vers quelles perspectives interactionnelles? édition ALOUMMA,2020.*

- *TBIB, Abdessamad, L'agir professoral: arrière-plan conceptuel, édition Aloumma, 2022.*

- *TBIB, Abdessamad, Synergie pédagogique: allier l'enseignement explicite à la résolution de problèmes pour une construction efficace des apprentissages, édition Aloumma. (prochainement fin Juin 2024).*