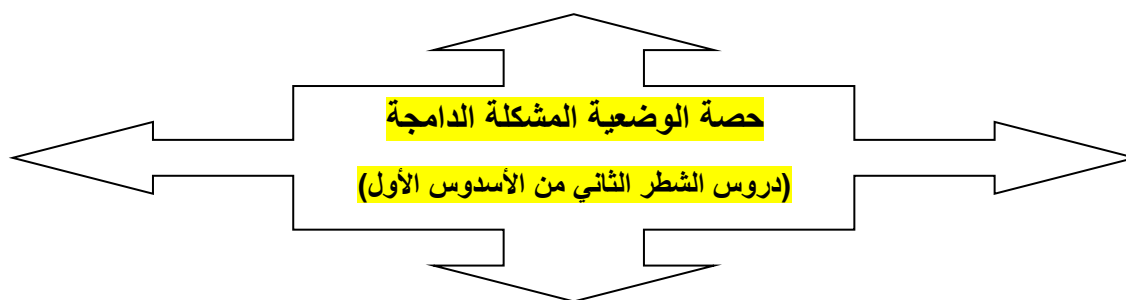




1	المستوى	السنة أولى بكالوريا (جميع الشعب)
2	مدة الإنجاز	ساعة واحدة
3	دروس الوضعية المشكلة الدامجة	الإيمان والعلم - الرسول صلى الله عليه وسلم مفاوضا ومستشيرا - فقه الأسرة : الطلاق؛ الأحكام والمقاصد - حق النفس : الصبر واليقين - العفو والتسامح.
4	الأهداف التعليمية التعلمية لحصة الوضعية المشكلة الدامجة	- تمهير المتعلم على تحديد المشكلة. - تمهير المتعلم على استخراج المواقف وتعليل أصحابها. - تشويق المتعلم لدراسة المداخل الخمسة. - إعداد المتعلم للوضيعات الدامجة التقويمية الجزائية (الفروض ، الامتحان الجهوي..).

المهمة رقم 1 : قراءة بعض التلاميذ للوضعية

الوضعية المشكلة الدامجة
في إطار الأنشطة الموازية للنوادي التربوية، نظم النادي الثقافي لمؤسستكم نشاطا تربويا بتأطير من أستاذ مادة التربية الإسلامية، شارك فيه مجموعة من التلاميذ موضوعه : "الطلاق العاطفي(*) : أسبابه وآثاره". وأثناء النقاش اختلفت الآراء بين التلاميذ حول أسباب الطلاق العاطفي وآثاره : إذ يرى التلميذ حمزة أن الطلاق العاطفي إذا لم يُعالج قبل فوات الأوان، فإنه قد يؤدي إلى الطلاق الفعلي؛ والدليل على ذلك ارتفاع نسبة الطلاق بالمغرب في السنوات الأخيرة، مما يؤثر سلبا في استقرار الأسرة وتماسك المجتمع. بينما ذهبت التلميذة حفصة إلى أن من أسباب الطلاق العاطفي : فقدان قيم التشاور بين الزوجين وغياب تدبير خلافاتهما الزوجية والأسرية؛ لأنهما لم يدركا منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في استشارة أهله والتفاوض مع خصومه. أما التلميذ عبد الله فيعتقد أن سبب الطلاق العاطفي هو الجهل بفقه الأسرة ومقاصد إنشائها، وغياب الوازع الإيماني الذي يعتبر الزواج ميثاقا مقدسا بين الزوجين، وأن الحفاظ على هذا الميثاق حفاظا على استقرار الأسرة؛ ذلك أن كثيرا من الأزواج يعتقد أن معرفة أحكام الأسرة في الإسلام لا علاقة لها بإنجاح العلاقة الزوجية، ويكفي لإنجاحها احترام قوانين المجتمع. تدخلت التلميذة فاطمة الزهراء مبدية رأيها : ألا ترون معي أن الصمت العاطفي بين الزوجين، قد يعطي الفرصة لأحدهما بأن يخون الآخر؛ ودليل ذلك مراودة امرأة العزيز ليوسف عليه السلام الذي استعصم عن ارتكاب الفاحشة، وفضل - صبرا منه ويقينا - السجن على المعصية. قبل ختم النقاش طرحت التلميذة سارة تساؤلا قائلا : في نظركم هل يمكن للتحلي بالعفو بين الزوجين والتسامح في العلاقات الأسرية، أن ينشر المحبة داخل الأسرة ويجنب مجتمعنا هذه الآفة ؟ أم يُعد ذلك ضعفا في الشخصية وتقليلًا من كرامتها ؟ (*) الطلاق العاطفي : كناية عن الجفاف العاطفي والانفصال الوجداني بين الزوجين رغم أنهما يعيشان تحت سقف واحد ويربطهما عقد زواج رسمي لم ينته بطلاق فعلي.

المهمة رقم 2 : تحديد الشخصيات والحدث والمشكلة

المهمة	الجواب المنتظر من المتعلم
1	الشخصيات الواردة في الوضعية
2	الحدث الرئيس للوضعية
3	المشكلة التي تثيرها الوضعية

المهمة رقم 3 : استخراج المواقف الواردة في الوضعية وتعليلها

صاحب الموقف	الموقف	تعليل صاحب كل موقف
1	حمزة	
2	حفصة	
3	عبد الله	
4	فاطمة الزهراء	

المهمة رقم 4 : استخراج ما يرتبط بكل درس من الوضعية الدامجة

عنوان الدرس	ما يرتبط به في الوضعية الدامجة
1	الإيمان والعلم
2	الرسول صلى الله عليه وسلم مفاوضا ومستشيرا
3	فقه الأسرة : الطلاق؛ الأحكام والمقاصد
4	حق النفس : الصبر واليقين
5	العفو والتسامح

عناصر الإجابة

المهمة رقم 2 : تحديد الشخصيات والحدث والمشكلة

المهمة	الجواب المنتظر من المتعلم
1 الشخصيات الواردة في الوضعية	أستاذ مادة التربية الإسلامية - مجموعة من تلاميذ المؤسسة - التلميذ حمزة - التلميذة حفصة - التلميذ عبد الله - التلميذة فاطمة الزهراء - التلميذة سارة.
2 الحدث الرئيس للوضعية	تنظيم النادي الثقافي للمؤسسة نشاطا تربويا في موضوع : "الطلاق العاطفي : أسبابه وآثاره".
3 المشكلة التي تثيرها الوضعية	اختلاف آراء التلاميذ حول أسباب الطلاق العاطفي بين الزوجين وآثاره على الأسرة والمجتمع.

المهمة رقم 3 : استخراج المواقف الواردة في الوضعية وتعليلها

صاحب الموقف	الموقف	تعليل صاحب كل موقف
1 حمزة	الطلاق العاطفي إذا لم يُعالج قبل فوات الأوان، فإنه قد يؤدي إلى الطلاق الفعلي.	الدليل على ذلك ارتفاع نسبة الطلاق بالمغرب في السنوات الأخيرة، مما يؤثر سلبا في استقرار الأسرة وتماسك المجتمع.
2 حفصة	من أسباب الطلاق العاطفي فقدان قيم التفاوض والتشاور بين الزوجين وغياب تدبير خلافاتهما الزوجية والأسرية.	لأن الزوجين لم يدركا منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في استشارة أهله والتفاوض مع خصومه.
3 عبد الله	سبب الطلاق العاطفي هو الجهل بفقه الأسرة ومقاصد إنشائها، وغياب الوازع الإيماني الذي يعتبر الزواج ميثاقا مقدسا بين الزوجين ينبغي الحفاظ عليه.	كثير من الأزواج يعتقد أن معرفة أحكام الأسرة في الإسلام لا علاقة لها بإنجاح العلاقة الزوجية، ويكفي لإنجاحها احترام قوانين المجتمع.
4 فاطمة الزهراء	الصمت العاطفي بين الزوجين قد يعطي الفرصة لأحدهما بأن يخون الآخر.	الدليل على ذلك مرادة امرأة العزيز ليوسف عليه السلام الذي استعصم عن ارتكاب الفاحشة، وفضل السجن على المعصية.

المهمة رقم 4 : استخراج ما يرتبط بكل درس من الوضعية الدامجة

عنوان الدرس	ما يرتبط به في الوضعية الدامجة
1 الإيمان والعلم	الجهل بفقه الأسرة ومقاصد إنشائها - غياب الوازع الإيماني - معرفة أحكام الأسرة لا علاقة لها بإنجاح العلاقة الزوجية، وكفي في ذلك احترام القوانين.
2 الرسول صلى الله عليه وسلم مفاوضا ومستشيرا	فقدان قيم التفاوض والتشاور بين الزوجين - غياب تدبير الخلافات الزوجية والأسرية - عدم إدراك أهمية الشورى ومبادئ التفاوض التي تحلى بها الرسول صلى الله عليه وسلم.
3 فقه الأسرة : الطلاق؛ الأحكام والمقاصد	الطلاق العاطفي قد يؤدي إلى الطلاق الفعلي - ارتفاع نسبة الطلاق في السنوات الأخيرة، أثر الطلاق في استقرار الأسرة وتماسك المجتمع.
4 حق النفس : الصبر واليقين	يوسف عليه السلام الذي استعصم عن ارتكاب الفاحشة، وفضل - صبرا منه وبقينا - السجن على المعصية.
5 العفو والتسامح	هل التحلي بالعفو والتسامح ينشر المحبة داخل الأسرة ويجنب المجتمع آفة الطلاق العاطفي ؟ - ألا يُعد العفو والتسامح ضعفا في الشخصية وتقليلًا من كرامتها ؟

ملاحظة : تحديد الفرضيات لا يكون في حصة الوضعية الدامجة، بل يؤجل إلى بداية حصة كل درس جديد، مع ربط فرضيات كل درس بما يناسبها من الوضعية الدامجة.

ورقة تصورية حول الاشتغال بالوضعية الدامجة في درس التربية الإسلامية

تمهيد

يَعُدُّ التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية من أهم المرجعيات البيداغوجية للمقاربة بالكفايات التي تبنتها منظومة التربية والتعليم في المغرب منذ اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999م، انطلاقاً من بيداغوجيا حل المشكلات.

وإذا كانت المقاربة بالكفايات تتجاوز البيداغوجيات التقليدية المتمحورة حول المعرفة والأستاذ، إلى البيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم، وتُحوّل دور المدرس من ملقن إلى منشط وموجه وقائد⁽¹⁾. فإن بيداغوجيا حل المشكلات تعد إحدى الطرق التي تترجم هذه المقاربة انطلاقاً من وضعيات مختلفة ومتعددة.

أولاً : مواقف الأساتذة من التدريس بالوضعيات⁽²⁾

من خلال تواصلنا اليومي مع أساتذة مادة التربية الإسلامية بجميع مستوياتها، سواء أثناء الممارسة الصفية، أو من خلال مواقع التواصل الاجتماعي والإلكتروني. فقد لاحظنا اختلاف المواقف من التدريس بالوضعيات عموماً، والوضعيات المشكلة بالخصوص. يمكن حصرها في ثلاث مواقف :

أأ موقف الرفض المطلق :

هذه الفئة من الأساتذة ترى أن التدريس بالوضعية المشكلة بدعة منكّرة، ومنتوج غربي دخيل على تدريسية مادة التربية الإسلامية. وإن الاعتماد على "نصوص الانطلاق" من خلال نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، يغنيها عن الوضعيات التي تضرب في قدسية النص الشرعي، وتمس بهوية المادة التي تنهل من الوحي بالدرجة الأولى. ولسان حالهم يردد قول ابن خلدون : "المغلوب مولع أبداً بالافتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوانده"⁽³⁾، لاعتقاد المغلوب حضارياً وتعليمياً أن الكمال في الغرب الغالب.

أأ موقف القبول المبدئي والرفض العملي :

هناك فئة ثانية من الأساتذة لا تنكر التدريس بالوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية "مبدئياً"، لكن ترى أن شروطها "العملية" ووسائلها الديدانكتيكية غير متوفرة، وبالتالي فلا داعي للتدريس بها في ظل غياب الشروط والوسائل، وفي ظل التحديات الموضوعية التي تعترض الأستاذ من قبيل : (ضعف التكوين المستمر، اكتظاظ الأقسام، كثافة جدول الحصص والأقسام المسندة، صعوبة نسج الوضعيات وحبكها، ضعف الوسائل الديدانكتيكية أو غيابها...).

أأ موقف القبول المبدئي والعملي معا :

أما الفئة الثالثة من أساتذة المادة، فإنهم يدرسون بالوضعيات المشكلة، لإيمانهم بجوداها، وبأهميتها في بناء التعلم وتكوينها، وفي تكوين شخصية المتعلم متكاملة ومتوازنة معرفياً ووجدانياً ومهارياً، رغم التحديات التي تعترض بها الفئة الثانية. وإن الوضعيات المشكلة من البدع الحسنة والمحمودة (وفق تقسيم العز بن عبد السلام للبدعة) والحكمة ضالة المدرس أينما وجدها فهو أحق بها.

1 - الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي : ص 29.

2 - يُنظر مقالنا : "التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية" محمد لهوير، ضمن كتاب "أساسيات في علوم التربية وديداكتيك التربية الإسلامية" منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية. 2021. ص 159.

3 - مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، 1988م، ص 184.

ونحن بدورنا نضم صوتنا إلى هذه الفئة الثالثة؛ لاقتناعنا البيداغوجي ووعينا الديداكتيكي بجدوى التدريس بالوضعيات، فكانت هذه المساهمة منا - في إطار التكوين الذاتي والمستمر - لإزالة سوء الفهم عند المهتمين بالمادة سواء كانوا مدرسين للمادة أو مقبلين على تدريسها.

ثانيا : مبررات التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية

اعتبارا لخصوصيات مادة التربية الإسلامية التي تمتح من مصدرين مقدسين للوحي وهما القرآن والسنة، فإن هذه الوضعيات ينبغي أن تتنجم مع المرجعية الفكرية للوحي المقدس، والخلفية الإستمولوجية للمعرفة الإسلامية. وهذا ما يجعلنا نجيب عن سؤال المبررات التي تجعل مدرس مادة التربية الإسلامية يقتنع بجدوى التدريس بالوضعيات، وهي مبررات ثلاثة بالأساس :

٨٨ المبرر الإستمولوجي :

قرر العلماء أن النصوص الشرعية قرآنا وسنة متناهية بموت الرسول صلى الله عليه وسلم وانقطاع الوحي، بينما النوازل والأحداث والمستجدات غير متناهية، ولا يمكن - عقلا - للمتناهي أن يحصر اللامتناهي⁽⁴⁾، من هنا احتجنا للاجتهاد في القضايا المستجدة، هذه القضايا عبارة عن إشكالات ووضعية حياتية تواجه المسلمين، ويبحثون لها عن جواب، فيلجؤون للعلماء، مثلما يلجأ المتعلم للمدرس.

وبناء عليه، فإن التراث الفكري الإسلامي عرف ما يسمى بفقہ النوازل، وهو تراث غني بوضعيات مشكلة حياتية وأسئلة واقعية، تددت في المجتمع وأجاب عنها العلماء.

وبالتأمل في هذه النوازل شكلا ومضمونا، يمكن القول بأن مادة التربية الإسلامية هي أقرب المواد لتبني التدريس بالوضعية المشكلة؛ إذ يظهر لنا أن هذه النوازل في بنيتها وموضوعاتها، تشترك مع شروط الوضعيات التعليمية التعليمية، وتتقاطع مع عناصرها في مادة التربية الإسلامية، ومن هذه التقاطعات :

- النازلة ذات سياق اجتماعي مرتبط بالواقع المعيش للناس؛
- النازلة تجيب عن إشكال أو سؤال يطرحه الناس على العلماء؛
- النازلة دالة وذات معنى بالنسبة للسائل عن الجواب، وليست افتراضية أو لم تقع؛
- النازلة تجيب عن احتياجات السائلين الدينية والدنيوية، بحثا عن سعادة الدارين؛
- يستشهد العالم في أجوبته على النازلة بنصوص شرعية وظيفية عبارة عن دعامات / أسناد يدعم بها حجته وموقفه.
- يذكر عالم النوازل "مواقف" كثير من الفقهاء، يدعم بها موقفا يترجح عنده في الأخير.

وإذا استحضرنّا العمل بسيناريو الوضعية المشكلة الدامجة، فإن هناك مبررا إستمولوجيا مهما، وهو نظرية المعرفة الإسلامية التي تقوم على تكامل العلوم وانسجامها، وأن الدين "كُلُّ وَوَاحِدٌ" لا يمكن تجزيته، لذلك نص المنهاج على أن المداخل بنية متكاملة، وليست وحدات منفصلة، ومنه فإن الوضعية الدامجة تحقق هذا التكامل الذي بدوره يسهم في بناء متكامل لشخصية المتعلم.

4 - قال الشهرستاني في الملل والنحل : "وبالجملة: نعلم قطعا ويقينا أن الحوادث والوقائع في العبادات والتصرفات: مما لا يقبل الحصر والعد؛ ونعلم قطعا أيضا أنه لم يرد في كل حادثة نص، ولا يتصور ذلك أيضا؛ والنصوص إذا كانت متناهية، والوقائع غير متناهية؛ وما لا يتناهي لا يضبطه ما يتناهي، علم قطعا أن الاجتهاد والقياس واجب الاعتبار؛ حتى يكون بصدد كل حادثة اجتهاد". دار المعرفة، الجزء 1/ ص 197.

AA المبرر البيداغوجي :

من الناحية البيداغوجية، نجد أن التدريس بالوضعية والوضعية المشكلة في جميع المواد، تنطلق من المقاربة بالكفايات التي اختارها المغرب نموذجاً للتدريس في جميع المواد. وهذه المقاربة تعتمد على بيداغوجيات عديدة، ومن بينها بيداغوجيا حل المشكلات.

ومادة التربية الإسلامية غير مستثناة من هذه البيداغوجية، فهي مادة دراسية كغيرها من المواد، وإن كانت لها خصوصيات إستراتيجية وديداكتيكية.

وجدير بالذكر أن الوضعيات أو الوضعية المشكلة اعتمدت في تدريسية مادة التربية الإسلامية منذ تبني رؤية الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999، وليس أنها ظهرت مع منهاج المادة الصادر سنة 2016 كما يعتقد البعض. وإن كان هذا المنهاج الأخير قد "بعث الروح" في الوضعيات المشكلة، خاصة مع التأكيد على التدريس بالوضعية الدامجة.

AA المبرر الديداكتيكي :

انطلاقاً من مبدأ "كما تُدرّس تُقوّم"، فإن أنجح درس في مادة التربية الإسلامية هو الدرس الذي يبدأ بالوضعيات ويمر عبرها وينتهي بها تدبيراً وتقويماً ودعماً.

وتحقيقاً لعدالة التعلم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين، فإن الأستاذ مطالب بأن يدرس المادة بمنهجية لا تختلف عن التقويمات الجزئية المختلفة (فروض المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية).

بناءً على ما سبق، يمكن عرض محطات التدريس بالوضعيات في مادة التربية الإسلامية كالآتي :

1 - اعتماد وضعيات تقويمية في محطة التقويم التشخيصي الذي يكون بداية السنة من خلال روائز وشبكات تقويمية تقيس المعارف والمهارات والقيم لدى المتعلمين قصد تشخيص مكتسبات السنة السابقة ودعم التعثرات ومعالجتها إن وُجدت.

2 - اعتماد وضعيات تقويمية حياتية في محطة التقويم التشخيصي للمكتسبات السابقة المرتبطة بالدرس السابق، وتكون مرتبطة بواقع المتعلم، مع تجنب الأسئلة الاستراتيجية "البنكية"⁽⁵⁾.

3- التقويم التشخيصي لمعرفة تمثيلات المتعلمين وتشخيص معارفهم السابقة عن الدرس الجديد، قبل عرض الوضعية المشكلة، من خلال عرض وضعية حياتية تثير انتباه المتعلم واستعداده للتفاعل مع الدرس.

4 - بناء التعلّيمات من خلال الانطلاق من وضعية مشكلة ذات سياق ودالة (ذات معنى بالنسبة للمتعلّم) وفيها درجة من التعقيد. سواء اختار الأستاذ التدريس بوضعية دامجة للمداخل الخمسة، أو التدريس بوضعية جزئية لكل درس أو مدخل. فإن الأساس من هذه المحطة هو الاشتغال مع المتعلم على المهارات الفكرية والمنهجية، وليس المعرفة التي سيبنها بعد تملكه للوضعية المشكلة.

أما بالنسبة للسورة القرآنية المقررة، فإننا ننطلق في تدريسها من مدخل إشكالي وليس وضعية مشكلة، على اعتبار أن القرآن هو من سيحل المشكلة التي أثارها الوضعية.

وهنا ننصح الأستاذ بأن ينسج وضعياته ويحبكها بأسلوبه الخاص، مراعي الحاجيات الذهنية والوجدانية للمتعلّمين. ويتجنب الوضعيات الجاهزة أو ما يسمى "بنك الوضعيات"، المنتشرة في مواقع التواصل الاجتماعي

⁵ - نسبة إلى مفهوم "التدريس البنكي" الذي يعتمد على الحفظ والاسترجاع دون الاهتمام بالمهارات الحياتية، وهو مفهوم من نحت المفكر البرازيلي "بالولو فريري" في كتابه : "تعليم المقهورين".

ذ. محمد لهوير - مديرية الحي الحسني، الدار البيضاء - الثانوية التأهيلية بدر

والرائجة في مجموعات الواساب، والمبثوثة في الكتب المدرسية، اللهم إذا كان الأستاذ سيستأنس بها فقط أو يقوم بتحسينها وتعديلها وفق حاجيات متعلميه .

5 - اختيار دعامات/ أسناد بيداغوجية تطرح مشكلا وقلقا فكريا للمتعلم، وتساعد في بناء المفاهيم المرتبطة بالدرس. دون الاعتماد على "نصوص الانطلاق" التي تشكل عائقا ديداكتيكيا بين الوضعية وبناء التعلّيمات والمفاهيم، إذ تُعدّ النصوص -بمختلف أنواعها- دعامات وظيفية يستدعيها الأستاذ متى احتاجها في بناء المفهوم.

6- اعتماد وضعيات تقويمية حياتية ذات معنى للمتعلم سواء في محطة التقويم المرحلي (التكويني) الذي يتخلل الدرس، أو في محطة التقويم الإجمالي آخر الحصة، أو في محطة دعم التعثرات ومعالجتها.

ثالثا : الاشتغال بالوضعية الدامجة في درس التربية الإسلامية⁽⁶⁾

ورد في مخرجات المنهاج لكل مستوى دراسي كفايات ينبغي أن تتحقق، وكلها تروم إقدار المتعلم على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف معارفه ومكتسباته المرتبطة بالقرآن الكريم وتمثلاته في موضوعات المداخل الخمسة.

وإذا كان اختبار وقياس مدى تمكن المتعلم من اكتساب معارف ومهارات وقيم ومواقف من خلال وضعيات تقويمية مركبة ودالة؛ فإن الأستاذ ملزم أيضا ببناء التعلّيمات انطلاقا من وضعيات مشكلة وفق مبدأ : "كما نُدرّس نُقوّم".

وعليه، إذا أخذنا بعين الاعتبار كفاية كل سنة دراسية وكذا أهداف المنهاج والمهارات المستهدفة؛ فإننا نقترح من ضمن السيناريوهات المتاحة "التدريس بالوضعية الدامجة"، وذلك للاعتبارات الآتية :

- ينص المنهاج على أن المداخل بنية متكاملة، وليست وحدات منفصلة، ومنه فإن الوضعية الدامجة تحقق هذا التكامل؛
- يتضمن المنهاج قيمة مركزية وقيما ناظمة ومقاصد محددة، والوضعية الدامجة تحقق مراعاة هذه القيم والمقاصد والاهتداء بها؛

- تحقق الوضعية الدامجة بناء المفاهيم ونماء التعلّيمات واكتساب المهارات وتحصيل المعرفة الوظيفية؛

- تجيب الوضعية الناظمة عن سؤال التدبير الزمني، بحيث يتم ربح الوقت عندما نكون أمام وضعية مشكلة واحدة عوض وضعية لكل مدخل؛

- تتيح الوضعية الدامجة مجالا واسعا للإبداع في طرق وأساليب التعلم النشط، في ظل افتقار المنهاج الجديد لحصص الأنشطة التي كانت في المنهاج السابق. وعليه، يمكن استثمار الوضعية الدامجة لاقتراح أنشطة داخل الفصل وخارجه، لتنويع طرق الاشتغال وتمهيد المتعلم : (جمع معطيات - رسوم وصور - ندوات - مسرحيات - استمارات - ورشات - استجواب - زيارات - استدعاء ضيف - مطويات - مسابقات - مجلات حائطية - تقارير)؛

- تُمكن الوضعية الدامجة من الرقي بالأنشطة الصفية حتى لا تكون "روتينا" مملا، لذا وجب أن يكون الإعداد القبلي نوعيا، والتقويم التشخيصي وظيفيا، والدعم التربوي بنائيا، والتقويم المرحلي تكوينيا؛

- تمكن الوضعية الدامجة من تجنب كل أنماط الارتجالية، ليحصل التخطيط الباني والمرن في الوقت نفسه، فلا نسقط في الصرامة التي تقتل الإبداع وتقّسد الشكليات، ولا نرتمي في العفوية والانجرار إلى قضايا هامشية غير ذات معنى؛

⁶ - يُنظر كتابنا : مستجدات منهاج التربية الإسلامية : مقاربات إبستمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية. محمد لهوير- مصطفى فاتحي. إحياء العلوم الزاهرة، ط1/2021. ص 58-59.

- إذا أُحْكِمَت صياغة الوضعية الدامجة، فإنها تجيب عن إشكال انخراط المتعلم في بناء الدرس، وتقلص من حضور الأستاذ والمعرفة الكمية لصالح التعلم البيئي والعلاقات الأفقية؛ لأن من أسباب عزوف المتعلم عن المشاركة افتقار الممارسة الصفية للجاذبية والدافعية المحفزة على الانخراط الإيجابي.

AA ما المقصود بالوضعية الدامجة ؟

وضعية مشكلة ينطلق منها الأستاذ بداية كل خمسة مداخل، ويدمج فيها القضية المركزية للجزء المقرر من السورة مع القضايا المركزية للدروس الخمسة، بدل أن يخصص لكل درس وضعيته المستقلة كما كان في التدريس بنظام الوحدات/ المجزوءات في المنهاج السابق.

وقد اعتُبر الإطار المرجعي للسنة أولى بكالوريا أن التربية الإسلامية "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" (7).

ويمكن تسمية هذه الوضعية المشكلة أيضا : دامجة؛ ومركبة؛ ونسقية؛ وبنائية. كما أنها تختلف عن وضعيات التقويم التشخيصي، والوضعيات التكوينية (التقويم المرحلي والإجمالي) والوضعية التقويمية الجزائية (وضعيات الفروض والامتحانات الإشهادية).

AA المقاصد الديداكتيكية للتدريس بالوضعية الناعمة

المقصد الأول : توفير الجهد والوقت للأستاذ، بإعداد أربع وضعيات دامجة فقط في السنة لكل مستوى، عوض إعداد عشرين وضعية لكل مستوى دراسي، بحيث يتم الاشتغال بوضعية واحدة فقط لكل خمسة مداخل.

المقصد الثاني : وضع المتعلم منذ بداية السنة الدراسية في أجواء فروض المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية، وتمهيده على الاشتغال بوضعيات دامجة، والتي سيجد أمثاله أثناء تقويم تعلماته السابقة، مما يساهم في الرفع من جودة التعلم والحصول على نتائج جيدة.

وقد أكد الإطار المرجعي للسنة أولى بكالوريا على هذا التقويم الدامج، إذ نجد فيه : "يتم تقويم المادة في بعدها التكاملي انطلاقا من وضعية تقويمية دامجة ودالة مرتبطة بمداخل المادة" (8).

المقصد الثالث : تحويل الوضعيات الدامجة نفسها إلى وضعيات دامجة تقويمية تُرفق بأسناد وأسئلة وسلم تنقيط ومدة الإنجاز، وذلك من خلال :

- تحويل وضعيات دامجة للسنة الماضية إلى وضعيات تقويمية للسنة الموالية مع تكييفها وفق معايير التقويم؛

- تكييف الوضعية الدامجة لتصبح وضعية تقويمية بغية الاشتغال بها مع قسم آخر لم يطلع عليها بعد؛

- تبادل الوضعيات الدامجة بين الأساتذة قصد الاستئناس بها فقط، وتقاسم التجارب وتجويد الممارسة الديداكتيكية للمادة، وليس بهدف الاعتماد الحرفي على الوضعيات الجاهزة.

المقصد الرابع : التنزيل الديداكتيكي للمنهاج وكذا توجيهات الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية، والمذكرات المنظمة للمراقبة المستمرة، التي تنص على أن يكون المتعلم في نهاية السنة قادرا على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن الكريم (السورة المقررة) وتمثلاته الخاصة بالمداخل الخمسة (9).

7 - الإطار المرجعي للسنة أولى بكالوريا، ص 8.

8 - الإطار المرجعي للسنة أولى بكالوريا، ص 8.

9 - الإطار المرجعي للسنة أولى بكالوريا، ص 2.

المقصد الخامس : بناء شخصية المتعلم بناء متوازنا ومتكاملا، لا يقتصر على الحفظ والتلقين فقط، بل يمكنه أيضا من اكتساب مهارات النقد والتحليل والمقارنة والتعليل وتحديد المشكلة واستخراج المواقف وتعليل أصحابها...

AA ضوابط وتوجيهات للتدريس بالوضعية الدامجة

- 1- لابد من تغطية الوضعية الدامجة لدروس المداخل الخمسة كلها؛
- 2- تبدأ الوضعية الدامجة بعد تناول الجزء المقرر من السورة، تجنبنا للتعسف في لِيّ أعناق الآيات وضمانا للاستمرارية في تناول الإشكالية المقترحة بالوضعية، خاصة أن تدريس السورة **مقصود لذاته** في حصة القرآن، و**مقصود لغيره** في حصة المداخل الخمسة؛
- 3- الانطلاق في صياغة الوضعية المشكلة من جدول المضامين الموجود بالإطار المرجعي بالنسبة للمستويات الإشهادية؛ **مع التركيز على المحور الأخير من كل درس في جدول المضامين؛ لأنه يعكس الجانب السلوكي والقيمي في الدرس.**
- 4- تدوين التلاميذ للوضعية الناعمة في دفاترهم قصد الرجوع إليها كلما اقتضى الأمر ذلك، ويمكن الاكتفاء بنسخة يلصقها التلميذ بالدفتر ربعا للوقت؛
- 5- لا حرج أن تكون الوضعية الناعمة طويلة - نسبيا - طالما أنها تغطي المداخل الخمسة وتُستحضر في الدروس القادمة؛ ولذلك يأخذ الأستاذ الوقت الكافي لمناقشة الوضعية الدامجة رفقة المتعلمين (ساعة كاملة)؛
- 6- لا بد للأستاذ أن يستحضر رفقة تلاميذه الوضعية في جميع دروس المداخل موظفا منها ما يناسب الدرس المنجز.
- 7- تحديد الفرضيات لا يكون في حصة الوضعية الدامجة، بل يؤجل إلى بداية حصة كل درس جديد، مع ربط فرضيات كل درس بما يناسبها من الوضعية الدامجة.
- 8- **حصة الوضعية الدامجة ليست درسا، وإنما هي محطة مهارية** تكون قبل دروس المداخل، نروم/ نهذف منها **تمهير** المتعلم على تحديد المشكلة، واستخراج المواقف وتعليل أصحابها، وتشويقه لدراسة المداخل الخمسة، وإعداده للوضعيات الدامجة التقويمية الجزئية.