مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)
Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

تصورات معلمي لواء الرمثا للمقاربة الظاهراتية في تطوير المناهج التعليمية(*)

أ.د/ قاسم محمد محمود خزعلي
أستاذ أصول التربية، الفلسفة التربوية
قسم العلوم التربوية، كلية اربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

*) تاريخ تسليم البحث 9/5/2025 تاريخ قبوله للنشر 10/7/2025
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

تصورات معلمي لواء الرمثا للمقاربة الظاهراتية في تطوير المناهج التعليمية

أ.د/ قاسم محمد محمود خزعلي
أستاذ أصول التربية، الفلسفة التربوية
قسم العلوم التربوية، كلية اربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف مدى تطبيق المقاربة الظاهراتية (الفينومينولوجية) في تطوير المناهج التعليمية من وجهة نظر معلمي لواء الرمثا في الأردن، وتحديد أثر عدد من المتغيرات (الجنس، الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، نوع المدرسة) على تصوراتهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (349) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. تم تطوير استبانة تكونت من (45) فقرة موزعة على أربعة محاور. أظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين بالمقاربة الظاهراتية كان متوسطاً، وأن درجة تطبيق المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية جاءت بدرجة متوسطة، في حين أن معوقات تطبيقها جاءت بدرجة مرتفعة، أبرزها قلة البرامج التدريبية المتخصصة وكثافة المحتوى التعليمي. وجاءت سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية بدرجة مرتفعة، أهمها توفير برامج تدريبية للمعلمين وإعادة النظر في المناهج. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الإناث، والخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات، ونوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري التخصص والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بضرورة تبني برامج تدريبية للمعلمين حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها التربوية، وإعادة النظر في المناهج الدراسية لتضمين الجوانب الظاهراتية التي تركز على الخبرات الحية للمتعلمين.

الكلمات المفتاحية: المقاربة الظاهراتية، المناهج التعليمية، تصورات المعلمين، لواء الرمثا.

The Phenomenological Approach in Developing Educational Curricula from the Perspective of Ramtha District Teachers in Light of Some Variables

Prof. Qasim M. Khazali
Professor of Educational Foundations, Educational Philosophy
Department of Educational Sciences, Irbid University College
Al-Balqa Applied University, Jordan

Abstract

The current study aims to explore the application of phenomenological approaches in the development of educational curricula from the perspective of teachers in the Ramtha region of Jordan and identify the impact of some variables on their perceptions. The study used the descriptive survey method, and the sample study consisted of 349 teachers selected in a stratified randomized manner. A 45-item questionnaire has been developed and divided into four dimensions. The results showed that the level of teachers "knowledge of the phenomenological curriculum and the degree of its application in the curricula were average for each of them and that the obstacles to its application were significant, most notably the lack of specialized training programs and the intensity of the educational content. Methods for developing the application of the curriculum have been highly phenomenological, most notably the provision of teacher training programmes and curriculum revision. The results also showed statistically significant differences attributable to gender in favor of females, experience in favor of those with more than 10 years of experience, and school type in favor of private schools, while no statistically significant differences attributable to specialization variables and scientific qualifications were shown. The study recommended adopting training programs for teachers on the phenomenological curriculum and its educational applications and reviewing the curriculum to include the phenomenological aspects that focus on the lived experiences of learners.

Keywords: Phenomenological Approach, Educational Curricula, Teachers' Perceptions, Ramtha District.

مقدمة:

تعتبر الفلسفات التربوية إطارًا مرجعيًا هامًا يوجه العملية التربوية برمتها، مما يساعد في صياغة أهدافها التعليمية، وتحديد ممارساتها وطرقها (اللقاني والجمل 2013). وفي هذا السياق، برز الاتجاه الفينومينولوجي (الظاهراتي) كأحد التيارات الفلسفية المعاصرة التي فرضت حضورها في ميدان التربية خلال العقود الأخيرة (Van Manen, 2016؛ عبد العزيز، 2023)، وقد نشأت الفينومينولوجيا كردّ فعل نقدي على النزعة الوضعية التي سادت القرن التاسع عشر، والتي تبنّت الموضوعية المطلقة وأغفلت البعد الذاتي والوجودي للإنسان (نعيمة، 2020؛ Spiegelberg, 2012; Moran, 2000). وقد شكّل هذا الاتجاه تحوّلاً نوعيًا في فهم التجربة الإنسانية من خلال التركيز على البعد التأويلي للوعي الفردي في تشكيل المعنى والمعرفة لديه.

تُعدُّ الفينومينولوجيا حركة فلسفية حديثة ظهرت في بداية القرن العشرين، ويعتبر الفيلسوف الألماني إدموند هوسرل (Edmund Husserl) المؤسس الحقيقي لها، وقد سعت الفينومينولوجيا إلى تجاوز محدوديات المثالية التي انشغلت بالذات المجردة، والوضعية التي اختزلت الواقع في المعطيات المادية (Smith, 2018; Mohanty, 2008). وقد شهدت الفينومينولوجيا التربوية حضورًا متزايدًا منذ ستينيات القرن الماضي والتي برزت من خلال أعمال مفكرين بارزين مثل ماكس فان مانن (Max van Manen)، ووليام بينار (William Pinar)، وتيد آوكي (Ted Aoki)، الذين كانت لهم مساهمات في تطوير رؤية تربوية تهدف إلى فهم الخبرات الحية للمشاركين في العملية التعليمية وتحليل المعاني التي تتجسد في السياقات اليومية للتعليم (Pinar, 2019; van Manen, 1997; Aoki, 2024).

وتنظر المقاربة الظاهراتية إلى التعليم على أنه تجربة حياتية تُعاش بكل جوانبها المعرفية، والشعورية، والاجتماعية، والمهارية مع الانتباه إلى المعنى الذي يضعه المتعلم لخبراته التعليمية التي يعيشها (هوسرل، 2011؛ Van Manen, 2016)، وهي بذلك ترفض عملية اختزال المعرفة إلى حقائق موضوعية منفصلة عن ذات الفرد مع تأكيدها على أن المعرفة يتم بناؤها من خلال التفاعل الذاتي للمتعلم مع العالم الذي يحيط به ويعيشه (Merleau - Ponty, 2012)، اذ تسعى إلى تجاوز الانقسام التقليدي بين كل من الذات والموضوع بتركيزها على العالم كما يعاش ويدرك من قبل الأفراد (Husserl, 1960/1931؛ هايدغر، 2012؛ Merleau - Ponty, 2005).

وتدعو المقاربة الظاهراتية إلى بناء المناهج التعليمية انطلاقًا من الخبرات الحية للمتعلمين، كما تشجعهم على المشاركة الفاعلة في إنتاج المعرفة وصياغة معناها في ضوء السياقات الثقافية والبنى الاجتماعية التي يعيشونها (Aoki, 2005)، وقد أشار بينار (Pinar, 2019) إلى أن المنهج، وفق هذه المقاربة، ينبغي أن يُفهم بوصفه تجربة شخصية تُعاد صياغتها باستمرار لتكون أكثر ارتباطًا بحياة المتعلم وأكثر تعبيرًا عن اهتماماته وواقعه.

ويُعد المعلم عنصر أساسي في أي عملية إصلاح تربوي بوصفه عنصر رئيس في المناهج الدراسية، كما تؤثر تصوراته ومعتقداته على تنفيذه للمنهج وممارساته التعليمية (الذيابات، 2019؛ Penuel et al., 2011)، ويُعد فهم تصورات المعلمين حول المقاربة الظاهراتية خطوة هامة ومحورية ينبغي تفعيلها في الواقع التربوي؛ إذ تقوم هذه المقاربة على إعادة تعريف دور المعلم، ليتحول من ناقل للمعرفة إلى موجه وميسر يعين المتعلمين على استكشاف تجاربهم وتفسيرها، في بيئة تعليمية تُعزز الحوار، والاحترام، والتأمل الذاتي، والتنوع في وجهات النظر (الشمري، 2018؛ van Manen, 1997; Vagle, 2018).

وقد أكد فان مانن (Van Manen, 1997) على أهمية ما يُعرف بالحضور التربوي (Pedagogical Presence) للمعلم الذي يجمع بين الوعي العميق بالتجربة التربوية، والإنصات المتفهم، والاستجابة الإنسانية لاحتياجات المتعلمين، وعلى الرغم من تنامي الاهتمام بالمقاربة الظاهراتية في الأدبيات التربوية العالمية، إلا أن حضورها في السياق العربي لا يزال محدودًا مما يفتح المجال أمام المزيد من الدراسات التي تستقصي إمكانية توظيف هذه المقاربة في تطوير المناهج التعليمية في العالم العربي (غانم، 2015). وخاصة في السياق التربوي في الأردن.

لقد تنوّعت الدراسات التي تناولت المقاربة الظاهراتية (الفينومينولوجيا) وتطبيقاتها في مجالي التربية والمناهج التعليمية؛ فقد هدفت دراسة محمد (2013) إلى استقصاء حجم الأثر لإدارة المعرفة كإحدى استراتيجيات العلاج المعرفي على إعادة تعريف التصور غير التوافقي للوعي الفينومينولوجي للدور الوظيفي للمرشد المدرسي في ضوء النوع الاجتماعي للمسترشد، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (10) مسترشدين من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم بين (15–16) سنة تم اختيارهم من مدرسة ثانوية بمحافظة الجيزة، واستخدمت الدراسة مقياس الدور الوظيفي لمعلم الدراسات الاجتماعية في ضوء المنظور الفينومينولوجي المعرفي كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج وجود فعالية كبيرة لإدارة المعرفة في تعديل الوعي الفينومينولوجي للمسترشدين تجاه الدور الوظيفي للمرشد المدرسي، كما لوحظ أن التأثير كان أكبر لدى الذكور مقارنة بالإناث، وتعكس هذه الدراسة أهمية الوعي الفينومينولوجي في تطوير الممارسات التربوية وإعادة بناء التصورات المعرفية للمتعلمين.

واستهدفت دراسة كيسكين وكيسكين وسويلميز (Keskin, Keskin, & Söylemez, 2014) استكشاف تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في تركيا حول كيفية نقل القيم للطلاب، ومدى كفاءتهم الذاتية في هذا المجال، والتحديات التي يواجهونها. اعتمدت الدراسة المنهج الفينومينولوجي النوعي، وتكونت عينتها من (19) معلماً للدراسات الاجتماعية، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة. توصلت الدراسة إلى أن غالبية المعلمين لا يشعرون بالكفاءة الكافية في تدريس القيم،

وأشاروا إلى وجود تأثيرات سلبية من البيئة الاجتماعية والأسرة والمناهج الدراسية تحدُّ من فعالية تعليم القيم، كما كشفت الدراسة عن ضعف في وعي المعلمين بالقيم المدرجة في المناهج التعليمية، وغياب أدوات القياس المناسبة، فضلاً عن تنوع الأساليب التعليمية التي يستخدمها المعلمون في تعليم القيم كالاقتراح، والتوضيح، والتحليل، وأهمية العمل على تطوير الوعي لدى المعلمين بالمقاربات الفلسفية التي تقوم عليها المناهج التعليمية التي تحسن من ممارساتهم وأساليبهم التدريسية.

وأجرى سيميونيدس وشوارز (Symeonidis & Schwarz, 2016) دراسة هدفت إلى استكشاف النهج القائم على الظواهر في التعليم والتعلم من خلال النظرة التربوية للفينومينولوجيا، ومدى تأثير هذا النهج على عملية إصلاح المنهج التعليمي في فنلندا. استخدمت الدراسة منهج التحليل الفلسفي والمفاهيمي لتحليل وثائق السياسة الرسمية، بما في ذلك المناهج الوطنية الجديدة للتعليم الأساسي في فنلندا. أوضحت نتائج الدراسة أن التعلم في المنظور الفينومينولوجي ينبغي أن يكون عملية تراكمية وموجهة يلعب فيها الطلاب دوراً نشطاً ومنظماً ذاتياً في تحديد أهدافهم وحل المشكلات بشكل مستقل وتعاوني. كما أكدت على أهمية التعلم الاجتماعي والثقافي، والتعلم الاستقصائي التدريجي، والتعلم القائم على المشكلات في هذا النهج. وبينت الدراسة أن التعلم هو عملية صنع معنى وتجربة شخصية، وليس مجرد عملية لاكتساب المعرفة. وأشارت إلى كيف يمكن للمنظور الفينومينولوجي أن يثري النهج القائم على الظواهر، من خلال التأكيد على أهمية التجربة، والحدس، والتفكير التأملي، والتوازن بين الحدس والعقلانية في العملية التعليمية.

وأجرى أكين ويلدريم وجودوين (Akin, Yildirim, & Goodwin, 2016) دراسة هدفت إلى فهم وجهات نظر معلمي التعليم الابتدائي في تركيا عن إدارة الصف والمشاكل التي يواجهونها والعوامل المسببة لها. اعتمدت الدراسة تصميم البحث الفينومينولوجي النوعي، واشتملت على (15) معلماً تم اختيارهم بطريقة هادفة. جُمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة وحُللت باستخدام تحليل المحتوى. كشفت النتائج عن وجود مشكلات في إدارة الصف متعلقة بالبيئة المادية، والتخطيط، وإدارة الوقت، وإدارة العلاقات، وإدارة السلوك، وهي مشكلات ترتبط بالطلاب والمعلمين والمدارس والصفوف والمناهج والدروس والأهالي. بينت الدراسة أيضاً الممارسات التي اتبعها المعلمون في التعامل مع هذه المشكلات، مثل ترتيب المقاعد لحل مشكلات البيئة المادية، وتطوير خطط دراسية فعالة لمشكلات التخطيط، والتحضير المسبق للدروس لمشكلات إدارة الوقت، وتشجيع روح الفريق لمشكلات إدارة العلاقات، وتوزيع المسؤوليات على الطلاب لمشكلات إدارة السلوك. تسلط هذه الدراسة الضوء على أهمية الفهم العميق لتجارب المعلمين وتصوراتهم من منظور ظاهراتي لتحسين الممارسات التعليمية.

وفي دراسة أجراها رحمن وجوهان وسليم وسينغ وشاهد (Rahman, Johan, Selim, Singh, & Shahed, 2019) بهدف استكشاف معتقدات وممارسات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في بنغلاديش بشأن تطبيق إصلاح المنهج القائم على التدريس التواصلي للغة، استخدمت الدراسة منهجاً نوعياً ذا طابع فينومينولوجي لفهم كيفية خوض المعلمين لتجربة هذا الإصلاح المنهجي في سياقهم العملي. تكوّنت عينة الدراسة من أربعة معلمين، وجُمعت البيانات من خلال ملاحظات صفية استمرت لأسبوع لكل معلم، بالإضافة إلى مقابلات شبه منظمة. أظهرت النتائج وجود فجوة واضحة بين نوايا واضعي المنهج وتنفيذه الواقعي داخل الفصول الدراسية، حيث غلب على الممارسات التعليمية الأسلوب التقليدي المتمركز حول المعلم، مع ضعف واضح في استخدام الأنشطة التواصلية. كشفت الدراسة أن المعتقدات الراسخة لدى المعلمين، إلى جانب ضعف التدريب المهني، مثلت عوائق كبيرة أمام تبني النهج التواصلي. كما ساهم نظام التقييم التقليدي في إضعاف فرص استخدام اللغة في سياقات تواصلية، إضافة إلى مشكلات أخرى مثل حجم الصفوف الكبير وضعف الكفاءة اللغوية لدى الطلاب.

واستهدفت دراسة مورال (Moral, 2021) إلى استكشاف طرق التعليم لدى بعض معلمي المدارس الثانوية العامة في مدينة سيبو بالفلبين الذين درّسوا مواد البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2018-2019). تكونت عينة الدراسة من تسعة معلمين (ستة إناث وثلاثة ذكور) تم اختيارهم بشكل هادف. استخدمت الدراسة تصميماً فينومينولوجياً وصفياً مستوحى من فلسفة هوسرل، وجُمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة. توصلت النتائج إلى أن أساليب التدريس لدى المعلمين تختلف حسب تخصصهم وأنماط تعلم الطلاب، وأكدوا على حاجتهم إلى مزيد من التدريب في أساليب البحث، وأن تجاربهم التدريسية السابقة لم تكن كافية للتعامل مع تعقيدات أساليب البحث في المدرسة الثانوية العليا. كما أشارت النتائج إلى أن تدريس البحث يعد مستهلكاً للوقت، وأن هناك حاجة إلى تكنولوجيا قياسية وموثوقة لتحسين البحث، وأهمية الوصول السهل إلى المعلومات عبر الإنترنت للطلاب. أظهرت النتائج أيضاً أن معلمي البحث ما زالوا يعتبرون التجربة بأكملها جديرة بالاهتمام ومفيدة على الرغم من نقص المواد التعليمية والتدريب.

وقام باكوس وألدا (Bacus & Alda, 2022) بدراسة هدفت إلى استكشاف الخبرات المعاشة لمعلمي المرحلة الثانوية العليا في الفلبين في ظل تنفيذ إصلاح المنهج ضمن برنامج (K to 12)، الذي يمثل أحد أبرز التغيرات في السياسات التربوية لضمان توافق خريجي التعليم الأساسي مع المعايير الدولية. استخدمت الدراسة النهج الفينومينولوجي الهوسرلي، وطريقة كولايزي (Colaizzi) لتحليل البيانات. تكونت عينة الدراسة من (15) معلماً من المرحلة الثانوية العليا، وجُمعت البيانات من خلال مقابلات

معمقة. كشفت النتائج عن ثلاثة محاور رئيسية تعكس جوهر التجربة التعليمية للمعلمين: أبدى المعلمون مشاعر مختلطة من الحماس والقلق تجاه متطلبات المناهج الجديدة (التوقعات والمخاوف)، واجه المعلمون تحديات متعددة لكنهم استحدثوا استراتيجيات تعليمية جديدة لدعم الطلبة (الخبرات والاستراتيجيات)، وأظهر المعلمون موقفاً إيجابياً وطموحاً نحو التطوير المهني رغم الصعوبات المتعلقة بنقص الموارد والدعم (المواقف والطموحات). أكدت نتائج الدراسة أهمية تعزيز السياسات التعليمية الخاصة بالمرحلة الثانوية العليا من خلال: برامج تدريبية مستهدفة لتطوير قدرات المعلمين، ورصد ميداني منتظم لأداء المعلمين واحتياجاتهم، ودعم مادي وتربوي يتناسب مع الواقع التدريسي.

هدف دراسة بيديجو وسميث (Pedigo & Smith, 2022) إلى استكشاف تجارب معلمين أمريكيين في مدارس دولية مسيحية في تطوير المنهاج الدراسي خلال سنة تدريسهم الأولى. تكونت عينة الدراسة من ثمانية معلمين تم اختيارهم قصدياً من بين معلمي الصفوف الذين عملوا في مدارس دولية تابعة لرابطة المدارس المسيحية الدولية (ACSI) لمدة لا تقل عن سنة ولا تزيد عن ثلاث سنوات. استخدمت الدراسة منهج البحث الاستكشافي وأدوات متعددة لجمع البيانات شملت تحليل الوثائق المدرسية، والتصوير السردي، والمقابلات الشخصية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد قد واجهوا صعوبات تتعلق في تحقيق مواءمة بين متطلبات تطوير المنهج الدراسي وعملية التكيف الثقافي في ظل دعم محدود من الإدارة أحيانا، مما قد أثر على تجربتهم التعليمية في عامهم الأول.

وأجرى حساني (Hassani, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأبعاد الفينومينولوجية ومكونات إدارة المناهج الدراسية من منظور مديري المدارس. استخدمت الدراسة المنهج النوعي الفينومينولوجي الذي يهدف إلى وصف وتحليل وفهم الظواهر كما يعيشها الأفراد في حياتهم المهنية أو الشخصية. طُبقت المقابلات المتعمقة وشبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات من 16 مدير مدرسة حكومية وخاصة، تم اختيارهم بشكل هادف. بينت نتائج الدراسة وجود ثلاثة أبعاد رئيسية لتنفيذ المناهج الدراسية من وجهة نظر مديري المدارس: المعلم، والمدير، وبيئة التعلم. وأشارت النتائج إلى أن الأداء عالي الجودة للأبعاد والمكونات المستخلصة في الدراسة يؤدي إلى فاعلية التدريس والتعلم.

وهدفت دراسة أبو زيد (2024) إلى تصميم واقع افتراضي لمادة التاريخ في المرحلة الثانوية بناءً على فلسفة الفينومينولوجي. وقد تكون مجتمع الدراسة من مادة التاريخ لطلبة الصف الأول الثانوي العام في مصر. استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام تقنية الواقع الافتراضي قد ساهم في تقديم المادة التعليمية للطلبة بشكل جاذب وفاعل، وأن الدمج بين الجانبين العملي والنظري قد أدى إلى الرفع من دافعية الطلبة نحو التعلم. أظهر الطلاب تفاعلاً

إيجابياً مع الأنشطة الصفية المصممة على أساس التجربة الحسية، وبينت النتائج أن المعلم المصمم قادر على التأثير الإيجابي في تحصيل الطلاب من خلال إعادة تصميم بيئة التعلم.

وأجرى فتحانجاد وصبري وريستجير (Fathangad, Sabry & Restger, 2024) دراسة هدفت إلى تعرف فهم المعلمين للفينومينولوجي وللتغيرات في المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية من المنطقة التعليمية الثانية في شيراز، وتحليل التجارب المعيشة للمعلمين لفهم وجهات نظرهم حول التغيير في النظام التعلمي. تكونت عينة الدراسة من (25) معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية، تم اختيار المعلمين الذين لديهم خبرة تدريس لا تقل عن (5) سنوات. استخدمت الدراسة المنهج النوعي الفينومينولوجي لتحليل تجارب المعلمين المعيشة، وقد تم جمع البيانات بإجراء مقابلات شبه منظمة مع المعلمين. توصلت الدراسة إلى وجود رضا لدى المعلمين عن فصل المرحلتين الابتدائيتين إلى مرحلتين منفصلتين، مع عدم رضاهم عن اختزال أسباب الفصل في بُعد واحد فقط، وهو الكفاءة الإدارية والإشرافية والموارد. وأظهرت النتائج أن عملية فصل الطلاب إلى مرحلتين يمكن أن يوفر حلا للعديد من المشكلات في المدارس، مما يساعد في تحسين صحة الطلاب النفسية، والرفع من مستوى أداء المعلمين.

قام سوبر (Soper, 2024) بدراسة هدفت إلى فهم تجارب الحياة اليومية المعيشة لمعلمي الإنجليزية في المدارس الثانوية الذين يستخدمون التعليم الشخصي في جنوب شرق بنسلفانيا. سعت الدراسة إلى استكشاف كيفية تطبيق المعلمين للتعلم الشخصي، والتحديات التي يواجهونها، والاستراتيجيات التي يستخدمونها، ووجهات نظرهم حول تأثير التعلم الشخصي على الطلاب. تكونت عينة الدراسة من (10) معلمين للغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية من ثلاث مدارس ثانوية عامة. استخدمت الدراسة المنهجية النوعية الفينومينولوجية المتعالية، وجُمعت البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة، وملاحظات المعلمين المشاركين في الصفوف الدراسية، وتحليل الوثائق. كشفت نتائج الدراسة عن أربعة مواضيع رئيسية تصف التجارب المعيشة للمعلمين مع التعلم الشخصي: أهمية مشاركة الطلاب في التعلم الشخصي من خلال الاختيار والأصالة والكفاءة الذاتية، والتحديات المتعلقة بالوقت والموارد، وأهمية العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، والحاجة إلى تحقيق توازن بين تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة وتوفير الاستقلالية والتوجيه.

يظهر من الدراسات السابقة تنوعاً في المقاربات الظاهراتية في السياق التعليمي؛ إذ ركزت الدراسات العربية مثل دراسة محمد (2013) وأبو زيد (2024) على استعمال المنهج الظاهراتي لفهم الظواهر التربوية دون التوسع في استخدامه في تطوير المناهج. وفي المقابل، تناولت الدراسات الأجنبية كدراسة سيمونيديز وشوارز (Symeonidis & Schwarz, 2016) ودراسة حساني (Hassani, 2022)

ودراسة باكوس والدا (Bacus & Alda, 2022) تطبيقات المقاربة الظاهراتية في إصلاح المناهج والممارسات التعليمية مع التأكيد على دور المعلمين كما في دراسة رحمن (Rahman et al., 2019) وفاتحانجاد وآخرون (Fathangad et al., 2024). تُبرز الدراسات السابقة محدودية الأدبيات العربية في معالجة المقاربة الظاهراتية بوصفها مدخلاً لتطوير المناهج، مما يعزز من أهمية الدراسة الحالية التي تستكشف تصورات معلمي لواء الرمثا حول تطبيقاتها ومعوقاتها، وتقدم إطارًا شموليًا في ضوء الواقع التربوي الأردني.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة الحالية من احساس الباحث بوجود فجوة بين ما تشهده المناهج التعليمية في الأردن من تقدم على مستوى المحتوى وطرائق التدريس، وبين مدى صلة هذه المناهج بحياة المتعلمين وتجاربهم الحياتية المعيشة على الرغم من الجهود المبذولة في تحسين المناهج وتطويرها، لا تزال هناك تحديات واضحة، مثل: ضعف الارتباط بين المناهج وواقع الطلبة. بالإضافة إلى التركيز المفرط على المعرفة مقارنة بالجوانب العملية والمهارية (خويلة 2020؛ أبو غانم 2022؛ وزارة التربية والتعليم الأردنية 2022). لذا، تظهر الحاجة إلى تبني طرق تعليمية جديدة تُعلي من شأن التجارب الحقيقية للمتعلمين تنطلق من تجاربهم الشخصية، وتراعي جوانبهم النمائية المعرفية، والعاطفية، والاجتماعية مما يجعل عملية التعلم أكثر عمقًا وقربًا للحياة الحقيقة للطلبة؛ إذ تبرز المقاربة الظاهراتية كإطار فلسفي وتعليمي يؤكد أهمية فهم العالم كما يُدرك ويُعاش من قبل الفرد نفسه (Van Manen, 2016)، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية وتفعيلها بشكل يتجاوز الأطر النظرية المجردة (قمر، 2005).

ورغم ما تحتويه هذه المقاربة من فرص واعدة في تطوير المناهج، إلا أن الدراسات التي تناولت تطبيقاتها في السياق التربوي الأردني وخاصة في لواء الرمثا لا تزال قليلة. مما يبرز الحاجة إلى دراسة تصورات المعلمين حولها، واستقصاء مدى امكانية استخدامها في تطوير العملية التعليمية.

وتسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- **نص السؤال الأول على**: ما هي تصورات معلمي لواء الرمثا للمقاربة الظاهراتية في تطوير المناهج التعليمية؟

2- **نص السؤال الثاني على**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات معلمي لواء الرمثا حول المقاربة الظاهراتية في تطوير المناهج التعليمية تُعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، نوع المدرسة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرّف إلى مستوى تصورات معلمي لواء الرمثا حول المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية.

2-الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تصورات المعلمين حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في المناهج التعليمية تبعًا لمتغيرات (الجنس، الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، نوع المدرسة).

3-اقتراح توصيات تسهم في تفعيل تطبيق المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بالآتي:

- اثراء الأدب التربوي العربي من خلال تسليط الضوء على المقاربة الظاهرتية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية.
- تقديم إطار نظري متكامل يوضح مفهوم المقاربة الظاهراتية وأسسها الفلسفية والتربوية.
- تزويد مطوري المناهج والمعلمين بمعلومات عملية حول كيفية توظيف المقاربة الظاهراتية في تطوير المناهج وأساليب التدريس.
- تقديم مقترحات لتطوير برامج إعداد المعلمين بما يعزز من قدرتهم على تطبيق المقاربة الظاهراتية في الميدان التربوي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول موضوع المقاربة الظاهراتية في تطوير المناهج التعليمية عبر أربعة محاور وهي: المعرفة بالطريقة الظاهراتية، وتطبيقاتها في المناهج، ومعوقات تطبيقها، وسبل تطويرها.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء الرمثا.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة في لواء الرمثا بمحافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023.

تعريفات الدراسة:

المقاربة الظاهراتية (الفينومينولوجيا):

هي منهج فلسفي يدرس الوعي من وجهة نظر الشخص، وتهدف لوصف البنى الأساسية للتجربة الحياتية بوضوح وبدون افتراضات مسبقة حول العالم الخارجي أو الواقع الموضوعي الحقيقي (Zahavi, 2025).

وتعرف إجرائياً بأنها مقاربة تربوية تركز على الخبرات الحية للمتعلمين وتؤكد على أهمية المعنى الذاتي الذي يُضفيه المتعلم على هذه الخبرات، وتُقاس في هذه الدراسة من خلال استجابات أفراد العينة على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

المناهج التعليمية:

هي "مجموعة الخبرات التربوية التي تصممها مؤسسات التعليم وتنظمها على نحو يعين الطلبة على اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة" (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024، ص3).

وتعرف إجرائياً: بأنها المناهج المطبقة في المدارس الحكومية والخاصة في لواء الرمثا بمختلف عناصرها (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة، التقويم).

تصورات المعلمين:

هي مجموعة مركبة من المعتقدات والقيم والمعارف والتوقعات حول عملية التدريس والتعلم والطلاب الذي يؤثر في العملية التعليمية.(Fives & Buehl, 2008)

وتعرف إجرائياً بأنها آراء ومعتقدات معلمي لواء الرمثا حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في المناهج التعليمية، والتي تُقاس من خلال استجاباتهم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

لواء الرمثا:

هو أحد ألوية محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، ويقع في الشمال الأردني على الحدود السورية، ويضم عدداً من المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة وأهدافها. حيث يهتم هذا المنهج بوصف الظاهرة موضوع الدراسة وصفاً دقيقاً، ويجمع المعلومات والبيانات عنها، وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من كل المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة في لواء الرمثا للعام الدراسي 2024/2023، وعددهم (3365) معلم ومعلمة منهم (1100) معلم و(2265) معلمة موزعين على (160) مدرسة منها: (97) مدرسة حكومية، و (63) مدرسة خاصة وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي 2024/2023.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، حيث بلغ حجم العينة (349) معلماً ومعلمةً، وهو ما يمثل (10.4%) من حجم مجتمع الدراسة. وقد روعي في اختيار العينة أن تمثل متغيرات الدراسة (الجنس، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة) بنسب تتناسب مع نسب هذه المتغيرات في مجتمع الدراسة. ويوضح الجدول (1) توزيع أعضاء أفراد عينة الدراسة وفقاً لهذه المتغيرات.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات (الجنس، الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، نوع المدرسة).

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	157	45.0%
	أنثى	192	55.0%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	89	25.5%
	من 5–10 سنوات	128	36.7%
	أكثر من 10 سنوات	132	37.8%
التخصص	علمي	153	43.8%
	أدبي	196	56.2%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	258	73.9%
	دراسات عليا	91	26.1%
نوع المدرسة	حكومية	268	76.8%
	خاصة	81	23.2%
المجموع		349	100%

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم اعداد استبانة تهدف إلى قياس تصورات المعلمين في لواء الرمثا حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية. وقد استند تصميم هذه الأداة إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة، مثل دراسات كيسكين وآخرون (Keskin et al., 2014)، وأكين وآخرون (Akin et al., 2016)، ورحمن وآخرون (Rahman et al., 2019). وأسهمت هذه الدراسات في بلورة الأبعاد والمحاور الرئيسة التي تناولتها الاستبانة، كما ساعدت في توجيه صياغة فقراتها بما ينسجم مع أهداف الدراسة وسياقها.

وصف الاستبانة

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: يتضمن معلومات عامة عن المستجيب تشمل متغيرات الدراسة وهي: الجنس، الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، نوع المدرسة.

الجزء الثاني: يتضمن هذا الجزء فقرات الاستبانة، وعددها (45) فقرة موزعة على أربعة محاور كما يلي:

- المحور الأول: المعرفة بالمقاربة الظاهراتية، ويتضمن (12) فقرة.
- المحور الثاني: تطبيقات المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية، ويتضمن (15) فقرة.
- المحور الثالث: معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية، ويتضمن (10) فقرات.
- المحور الرابع: سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية، ويتضمن (8) فقرات.

ولقياس درجة موافقة المستجيبين على فقرات الاستبانة، تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي حيث توزعت الاستجابات إلى خمس درجات، وتم ترميزها رقميًا كالتالي: موافق بشدة وله (5) درجات، وموافق وله (4) درجات، ومحايد وله (3) درجات، وغير موافق وله درجتان، وغير موافق بشدة وله درجة واحدة.

المعيار الاحصائي:

ولتفسير نتائج الدراسة، تم اعتماد المعيار الاحصائي التالي: المتوسط الحسابي من (1.00 – 2.33): درجة منخفضة. المتوسط الحسابي من (2.34 – 3.67): درجة متوسطة. المتوسط الحسابي من (3.68 – 5.00): درجة مرتفعة.

صدق وثبات الاستبانة:

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة، تم استخدام نوعين من الصدق:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وبلغ عددهم (11) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في جامعات أردنية مختلفة (جامعة اليرموك، جامعة آل البيت، جامعة البلقاء التطبيقية). وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة لأهداف الدراسة، ومدى انتماء كل فقرة للمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً. وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف (3) فقرات لتكرارها أو عدم ارتباطها المباشر بموضوع الدراسة، وإضافة (2) فقرة، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (45) فقرة موزعة على المحاور الأربعة.

2- صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بين (0.53 – 0.88) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة. كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة بين (0.71 – 0.87)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)،

مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة. والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	0.79	0.00
تطبيقات المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية	0.87	0.00
معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية	0.71	0.00
سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية	0.82	0.00

ثبات الاستبانة:

وللتحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام طريقتين:

1- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيقها على العينة نفسها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين. وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار لمحاور الاستبانة بين (0.82 – 0.89)، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (0.86)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

2- طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل. وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة بين (0.78 – 0.91)، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة الكلي (0.89) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة. والجدول (3) يبين معاملات الثبات بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار، وكرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل.

الجدول (3) معاملات الثبات بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار، وكرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادته	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	12	0.85	0.83
تطبيقات المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية	15	0.89	0.91
معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية	10	0.82	0.78
سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية في المناهج التعليمية	8	0.86	0.85
الاستبانة ككل	45	0.86	0.89

المعالجات الإحصائية:

لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- **للإجابة عن السؤال الأول**، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التقدير.

2- **للإجابة عن السؤال الثاني**، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وتم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول هو: "ما هي تصورات معلمي لواء الرمثا للمقاربة الظاهراتية في تطوير المناهج التعليمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة الأربعة وعلى الاستبانة ككل. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة والاستبانة ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
4	سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية	4.20	0.68	1	مرتفعة
3	معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية	3.94	0.72	2	مرتفعة
2	تطبيقات المقاربة الظاهراتية	3.42	0.82	3	متوسطة
1	المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	3.31	0.87	4	متوسطة
المتوسط الكلي للاستبانة		3.72	0.65		مرتفعة

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتصورات معلمي لواء الرمثا للمقاربة الظاهراتية في تطوير المناهج التعليمية ككل بلغ (3.72) بانحراف معياري (0.65)، وهو يقع ضمن درجة تقدير مرتفعة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي لواء الرمثا لديهم تصورات ايجابية تجاه المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في المناهج. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة باكوس وألدا (Bacus & Alda, 2022) في الكشف عن وجود تصورات إيجابية لدى المعلمين تجاه الإصلاحات المنهجية رغم التحديات التي يواجهونها عند التطبيق. وتنسجم النتيجة أيضاً مع دراسة سيميونيدس وشوارز (Symeonidis & Schwarz, 2016) التي بينت أهمية تبني النهج القائم على الظواهر في تطوير عمليتي التعليم والتعلم. وهذه النتيجة تختلف جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة رحمان وآخرين (Rahman et al., 2019) التي بيّنت الفجوة بين ما يتصوره المعلمون نظرياً وما يطبقونه فعلياً في سياق إصلاح المناهج التربوية. ويرى

الباحث أنه يمكن النظر إلى هذا التباين من زاوية إنسانية تعكس الاختلاف في البيئات التعليمية والثقافية التي أجريت فيها هذه الدراسات؛ إذ تؤثر الخصوصيات المحلية والخبرات المعيشة للمعلمين في تشكيل تصوراتهم وسلوكهم المهني.

وفيما يتعلق بمحاور الاستبانة، يتضح من الجدول (4) حصول محور "سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وبدرجة تقدير مرتفعة، مما يشير إلى وعي المعلمين بأهمية تطوير تطبيق هذه المقاربة وإدراكهم لسبل تعزيزها في الميدان التربوي. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتيجة دراسة حساني (Hassani, 2022) التي أكدت أثر تطوير أداء المدرسين والمدربين والعمل على تحسين بيئات التعلم ليصبح التعليم والتعلم أكثر فعالية. وأكد أبو زيد (2024) في دراسته على أهمية المقاربة الظاهراتية في ربط التعليم بالخبرات المباشرة للمتعلمين.

وجاء محور "صعوبات تطبيق الطريقة الظاهراتية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.94) وبدرجة تقدير عالية؛ مما يظهر إدراك المعلمين للصعوبات التي تواجه تطبيق هذه الطريقة. وهذا يتماشى مع نتيجة دراسة أكين وآخرون (Akin et al., 2016) التي أظهرت وجود مشاكل وصعوبات تواجه المعلمين في استخدام الطرق والأساليب الحديثة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة رحمان وآخرون (Rahman et al., 2019) التي بينت وجود عوائق تتعلق بالمعتقدات المتأصلة لدى المعلمين وضعف تدريبهم المهني.

احتل محور "تطبيقات المقاربة الظاهراتية" المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.42) وبدرجة تقدير متوسطة مما يشير على وجود مستوى متوسط من التطبيق الفعلي لهذه المقاربة في الممارسات التعليمية. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة مورال (Moral, 2021) التي أظهرت أن طرق التدريس تختلف باختلاف تخصصات المعلمين، وأنماط تعلم الطلبة، وأن هناك حاجة إلى المزيد من التدريب على البحث وطرق التدريس الحديثة.

وحصل محور "المعرفة بالمقاربة الظاهراتية "على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.31) وبدرجة تقدير متوسطة، مما يشير إلى أن المعلمين لديهم معرفة متوسطة بهذه المقاربة وأسسها النظرية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كيسكين وآخرين (Keskin et al., 2014) في وجود ضعف في وعي المعلمين بالمقاربات الفلسفية والقيم المتضمنة في المناهج الدراسية.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى تصورات المعلمين حول المقاربة الظاهراتية بشكل عام، على الرغم من انخفاض مستوى معرفتهم بها واستخدامهم لها، بأن المعلمين يرون أهمية ربط التعليم بالتجارب الحقيقية للمتعلمين، وهو ما يمثل جوهر هذه الطريقة حتى لو لم يكن لديهم معرفة نظرية كافية عنها. كما يعكس ارتفاع تقديرهم لسبل تطويرها وعيهم بالفجوة بين الواقع التعليمي الحالي والتطلعات المستقبلية. وتشير هذه

النتائج في مجملها إلى حاجة ملحة لبرامج تدريبية متخصصة تعزز معرفة المعلمين بالمقاربة الظاهراتية وتمكنهم من تطبيقها بفعالية في المناهج التعليمية، إضافة إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج الحالية بما يتوافق مع مبادئ هذه المقاربة ويراعي الخبرات الحية للمتعلمين.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات معلمي لواء الرمثا للمقاربة الظاهراتية في تطوير المناهج التعليمية تُعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، نوع المدرسة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وعلى محاورها الأربعة حسب متغيرات الدراسة، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمين حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في المناهج التعليمية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	157	3.42	0.65
	أنثى	192	3.62	0.72
الخبرة	أقل من 5 سنوات	89	3.38	0.70
	من 5–10 سنوات	128	3.51	0.68
	أكثر من 10 سنوات	132	3.68	0.74
التخصص	علمي	153	3.48	0.68
	أدبي	196	3.57	0.74
المؤهل العلمي	بكالوريوس	258	3.50	0.70
	دراسات عليا	91	3.62	0.75
نوع المدرسة	حكومية	268	3.45	0.70
	خاصة	81	3.78	0.67

يتضح من الجدول (5) أنه توجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيرات الدراسة. ولتحديد ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda) للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة الأربعة معاً. والجدول (6) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول (6) نتائج اختبار ويلكس لامبدا للفروق في تصورات المعلمين حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في المناهج التعليمية وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	قيمة ويلكس لامبدا	قيمة ف	درجات حرية الفرضية	درجات حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.932	6.18	4	339	*0.008
الخبرة	0.906	4.26	8	678	*0.004
التخصص	0.985	1.28	4	339	0.215
المؤهل العلمي	0.980	1.70	4	339	0.182
نوع المدرسة	0.894	10.05	4	339	*0.000

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (6) وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والخبرة ونوع المدرسة على تصورات المعلمين حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في المناهج التعليمية مجتمعة، في حين لم يظهر أثر دال إحصائياً لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي. ولتحديد أثر المتغيرات المستقلة على كل محور من محاور الاستبانة، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغيرات الدراسة على تصورات المعلمين حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في المناهج التعليمية وفقاً لمحاور الاستبانة

مصدر التباين	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	2.84	1	2.84	3.95	*0.048
	تطبيقات المقاربة الظاهراتية	1.72	1	1.72	2.79	0.096
	معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية	2.45	1	2.45	5.12	*0.024
	سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية	3.95	1	3.95	8.58	*0.004
الخبرة	المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	4.42	2	2.21	3.07	*0.047
	تطبيقات المقاربة الظاهراتية	3.86	2	1.93	3.14	*0.045
	معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية	4.65	2	2.33	4.87	*0.008
	سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية	4.98	2	2.49	5.40	*0.005
التخصص	المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	0.40	1	0.40	0.56	0.456
	تطبيقات المقاربة الظاهراتية	0.18	1	0.18	0.29	0.589
	معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية	0.34	1	0.34	0.71	0.400
	سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية	0.65	1	0.65	1.41	0.236

مصدر التباين	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	1.92	1	1.92	2.67	0.103
	تطبيقات المقاربة الظاهراتية	1.28	1	1.28	2.08	0.150
	معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية	0.54	1	0.54	1.13	0.289
	سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية	0.98	1	0.98	2.13	0.146
نوع المدرسة	المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	8.32	1	8.32	11.56	*0.001
	تطبيقات المقاربة الظاهراتية	9.68	1	9.68	15.73	*0.000
	معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية	4.05	1	4.05	8.48	*0.004
	سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية	7.85	1	7.85	17.04	*0.000
الخطأ	المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	246.18	342	0.72		
	تطبيقات المقاربة الظاهراتية	210.54	342	0.62		
	معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية	163.34	342	0.48		
	سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية	157.65	342	0.46		

يتضح من الجدول (7) السابق ما يلي:

- **متغير الجنس:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور: المعرفة بالمقاربة الظاهراتية، ومعوقات تطبيقها، وسبل تطويرها، لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور تطبيقات المقاربة الظاهراتية. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات قد يظهرنَّ اهتماماً أكبر بالجوانب الوجدانية والعاطفية في التعليم، وهي جوانب تتماشى مع المقاربة الظاهراتية التي تركز على الخبرة الحية والحقيقية للمتعلمين. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات قد يظهرنَّ اهتماماً أكبر بالجوانب الوجدانية والعاطفية في التعليم، وهي جوانب تتماشى مع المقاربة الظاهراتية التي تركز على الخبرة الحية والحقيقية للمتعلمين. وقد أظهرت الدراسة التي قام بها محمد (2013) أن الذكور يبدون وعياً ظاهرياً أفضل من الاناث في بيئات التعلم مع إظهار تفضيلات بين النوعين في الاختلافات الإدراكية بينما تختلف مع دراسة الزهراني وأبو الغيث (2022) التي لم تجد فروق مهمة تعزى إلى الجنس في تطبيق المقاربات التربوية الحديثة.
- **متغير الخبرة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور. ولتحديد اتجاه الفروق في متغير الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأثر متغير الخبرة على محاور المقاربة الظاهراتية

المحور	(I) الخبرة	(J) الخبرة	الفرق بين المتوسطين (I–J)	الدلالة الإحصائية
المعرفة بالمقاربة الظاهراتية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	–0.12	0.535
		أكثر من 10 سنوات	–0.27*	0.038
	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	–0.15	0.276
تطبيقات المقاربة الظاهراتية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	–0.10	0.586
		أكثر من 10 سنوات	–0.26*	0.032
	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	–0.16	0.225
معوقات تطبيق المقاربة الظاهراتية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	–0.10	0.532
		أكثر من 10 سنوات	–0.28*	0.015
	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	–0.18	0.107
سبل تطوير تطبيق المقاربة الظاهراتية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	–0.11	0.465
		أكثر من 10 سنوات	–0.30*	0.012
	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	–0.19	0.086

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (8) إن الفروق في كل المحاور كانت بين فئتي الخبرة "أقل من 5 سنوات" و"أكثر من 10 سنوات" لمصلحة ذوي الخبرة "أكثر من 10 سنوات"، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الفئات الأخرى. مما يشير إلى أهمية التراكم المعرفي والخبرة العملية في تطوير وعي المعلمين بالمقاربات التربوية الحديثة؛ أذ تتفق هذه النتيجة مع دراسة مورال (Moral, 2021) التي أكدت على أن خبرة المعلمين في التدريس بها تأثير إيجابي على أساليب المعلمين التدريسية، وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة فتحانجاد وآخرون (Fathangad et al., 2024) التي بينت أن المعلمين ذوي الخبرة يمتلكون فهماً أعمق للتغيرات في المناهج الدراسية نسبة الى غيرهم ممن هم اقل خبرة. بينما تختلف نتيجة الدراسة مع دراسة بيديجو وسميث (Pedigo & Smith, 2022) التي لم وجدت أثراً للخبرة في تصورات المعلمين حول تطوير المناهج.

- **متغير التخصص**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الاستبانة، وهذا يشير إلى أن المنهج الظاهراتي هو إطار عام يمكن استعماله في تخصصات ومجالات مختلفة. وهذه النتيجة متوافقة مع دراسة سوبر (Soper, 2024) التي لم تجد تأثير للتخصص على استخدام التعلم الشخصي، وكذلك مع دراسة أكين وآخرون (Akin et al., 2016) التي لم تُظهر أي اختلافات في أفكار المعلمين بخصوص إدارة الصف بسبب التخصص. لكنها تختلف عن دراسة رحمن وآخرون (Rahman et al., 2019) التي وجدت أصراً للتخصص على تنفيذ إصلاحات في المناهج.

- **متغير المؤهل العلمي**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الاستبيان، مما قد يعكس قصوراً في برامج الدراسات العليا في تناول الأساليب والمقاربات التعليمية الحديثة بشكل عميق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حساني (Hassani, 2022) التي لم تجد تأثير للشهادة في الأبعاد الفينومينولوجية لإدارة المناهج، وكذلك مع دراسة كيسكين وآخرون (Keskin et al., 2014) التي لم تظهر أي تأثير للشهادة على كفاءة المعلمين الذاتية. بينما تختلف مع دراسة باكوس وألدا (Bacus & Alda, 2022) التي وجدت أن هناك أثرا للمؤهل على استجابة المعلمين للإصلاحات المنهجية.
- **متغير نوع المدرسة**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الاستبانة لصالح المدارس الخاصة، وتظهر هذه النتيجة وجود مرونة كبيرة تتمتع بها تلك المدارس في اعتماد مقاربات تربوية وطرق تعليم حديثة وأساليب تدريس، كما أنها توفر تدريب مناسب للمعلمين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فتحانجاد وغيرهم (Fathangad et al., 2024) التي بينت أن هناك تأثير لطبيعة المدرسة على تصورات المعلمين، وكذلك اتفقت مع دراسة باكوس وألدا (Bacus & Alda, 2022) التي وجدت اختلافاً في تجارب المعلمين حسب نوع المدرسة. بينما تختلف مع دراسة سيميونيدس وشوارز (Symeonidis & Schwarz, 2016) التي لم تجد أثراً لنوع المدرسة في تطبيق النهج القائم على الظواهر.

وفي ضوء نتائج السؤال الثاني، يتضح أن تصورات المعلمين حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في المناهج تتأثر بالمتغيرات مثل: الجنس، والخبرة، ونوع المدرسة مما يستدعي الانتباه لهذه التغيرات عند التخطيط لبرامج تطوير المعلمين وتنميتهم، وتحسين المناهج التعليمية وفق المقاربة الظاهراتية.

التوصيات:

يمكن في ضوء ما كشفته نتائج هذه الدراسة من تقديم التوصيات الآتية:

- توفير دورات تدريبية متخصصة للمعلمين تركز على المقاربة الظاهراتية من حيث مبادئها النظرية، وطرق استخدامها في تصميم، وتنفيذ، وتقييم المناهج التعليمية مما يساعد على تحسين فهم المعلمين لها، وتمكينهم من استعمالها بشكل فعّال في المواقف التعليمية المختلفة.
- إعادة النظر في المناهج التعليمية وتطويرها بما يتوافق مع مبادئ المقاربة الظاهراتية، مع التركيز على الخبرات الحية للمتعلمين وربط المحتوى التعليمي بواقعهم.
- تقليل كثافة المحتوى التعليمي وتوفير وقت كافٍ للأنشطة التأملية التي تعزز قدرة المتعلمين على استكشاف العالم من منظورهم الخاص.
- توفير الموارد والتجهيزات اللازمة لتطبيق الأنشطة التفاعلية التي تتيح للمتعلمين فرصة المشاركة في بناء المعرفة وتشكيلها.

- تطوير أساليب التقويم بما يتناسب مع المقاربة الظاهراتية، مع التركيز على تقويم الخبرات الحية للمتعلمين ومعانيهم الشخصية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول المقاربة الظاهراتية وتطبيقاتها في السياق التربوي الأردني، مع التركيز على تجارب المتعلمين وخبراتهم في ظل هذه المقاربة.

المراجع:

أبو زيد، بثينة. (2024). تصميم الواقع الافتراضي لمادة التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء فلسفة الفينومينولوجي. **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، 24**(2)، 58-64.

أبو غانم، منور. (2022). درجة اكتساب تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الحياتية في مدارس لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين. **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 11**(1) 1-45.

جهاد، تواتي. (2023). التصور الفينومينولوجي للتربية وعلاقته بالثقافة الإنسانية الراهنة. **مجلة العلوم الاجتماعية، 30**، 113-144.

خويلة، لؤي. (2020). واقع كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28**(1)، 853-867.

الذيابات، بلال. (2019). تصورات المعلمين في لواء الرمثا في المملكة الأردنية الهاشمية حول واقع استخدام مسرحة المناهج. **دراسات: العلوم التربوية، 46**(2-ملحق 1)، 648-663.

الزهراني، هدى، وأبو الغيث، خالد. (2022). تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: دراسة نوعية ظاهراتية. **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، (23)، 187-215.

الشمري، بندر بن حمدان. (2018). المنهجية الظاهرية في تناول قضايا اللغة بين ابن حزم وابن مضاء. **مجلة العلوم الإنسانية**، (1)، 177-194.

عبد العزيز، سليماني. (2023). الفينومينولوجيا عند إدموند هوسرل، بحث في نشأتها وعناصرها الأساسية. **مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، 16**(1)، 586-602.

عبد العزيز، مباركي. (2020). القصدية كأساس لبناء المعرفة الفينومينولوجية. **لوغوس، 7**(1)، 39-52.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد ورزق، عبد الرحمن. (2017). **البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه** (ط 17). دار الفكر، عمان.

غانم، عصام جمال سليم. (2016). تطبيقات منهجية البحث الفينومينولوجية في بحوث الإدارة التعليمية. **مجلة التربية، 167**(2)، 177-214 .

قمر، عصام. (2005). تقرير عن الندوة والورشة التدريبية الإقليمية حول البحث الكيفي، 26-28 إبريل 2005. **عالم التربية -- مصر، 6**(17)، 298--304.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد .(2013) .**معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. عالم الكتب، القاهرة.

محمد، محمد. (2013). حجم الأثر لإدارة المعرفة على إعادة تعريف التصور غير التوافقي للوعي الفينومينولوجي للدور الوظيفي للمرشد المدرسي في ضوء النوع الاجتماعي للمسترشد. في الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية بنها (المحرر)، **المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي**، 2، 1255-1266.

نعيمة، بلغيث. (2020). **الفينومينولوجيا عند سارتر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

هايدغر، مارتن. (2012). **الكينونة والزمان** (ترجمة فتحي المسكيني؛ مراجعة إسماعيل المصدق). الكتاب الجديد المتحدة، لبنان.

هوسرل، إدموند. (2007). **فكرة الفينومينولوجيا** (ترجمة فتحي إنقزو). مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

هوسرل، إدموند. (2011). **أفكار ممهدة لعلم الظاهريات الخالص والفلسفة الظاهرياتية** (ترجمة أ. ي. المرزوقي). جداول للنشر والتوزيع، لبنان.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2022). **تقرير جودة التعليم: مستوى أداء مدرسة أبي تمام الثانوية للبنين للواء الرمثا**. وزارة التربية والتعليم، الأردن.
https://moe.gov.jo/sites/default/files/by_tmm_lthnwy_llbnyn-_161.pdf

Akin, S., Yildirim, A., & Goodwin, A. L. (2016). Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16*(3), 771-797. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115025.pdf

Aoki, T. T. (2005). Curriculum in a new key: Rethinking curriculum as/in-between. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum studies in the United States: Present circumstance, intellectual histories* (pp. 401--419). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v70i2.79715

Aoki, T. T. (2024). Teaching as Indwelling Between Two Curriculum Worlds: The Coming Into Being of a Pedagogical Situation. *Alberta Journal of Educational Research, 70*(2), 381-385.

Bacus, R. C., & Alda, R. C. (2022). Senior high school teaching: A phenomenological inquiry. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 19*(1), 243--276. https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.1.9

Fatehnejad, K., Saberi, R., & Rastegari, N. (2024). Phenomenology of teachers' understanding of elementary school changes: A look at the position of the distinction between the first and second elementary school. *Journal of Research in Elementary Education, 5*(10), 1-18. https://doi.org/10.48310/reek.2024.15759.1276

Husserl, E. (1960). *Cartesian meditations: An introduction to phenomenology* (D. Cairns, Trans.). Martinus Nijhoff Publishers.

Keskin, Y., Keskin, S. C., & Söylemez, H. (2014). Phenomenological study of social studies teachers and values education in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 4526--4531. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.979

Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge.

Mohanty, J. N. (2008). *The philosophy of Edmund Husserl: A historical development.* Yale University Press.

Moral, R. V. (2021). A teachers' journey: Phenomenological analysis in teaching research. *Czech Journal of Multidisciplinary Innovations, 1*, 1-10. https://peerianjournal.com/index.php/czjmi/article/view/3/1

Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. Routledge, London.

Pedigo, R. M., & Smith, S. (2022). A Phenomenological Study of Teachers' First-Year Experiences of Curriculum Development in Christian International Schools. *Journal of Research in International Education, 21*(2), 167-182. https://doi.org/10.1177/14752409221115857

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Haugan Cheng, B., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher, 40*(7), 331--337. https://doi.org/10.3102/0013189X11421826

Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* Routledge, New York.

Rahman, M., Johan, M., Selim, S., & Singh, M. (2019). Teachers' Beliefs and Practices of Implementing Secondary English Curriculum Reform in Bangladesh: A Phenomenological Study. *The Journal of Asia TEFL, 16*(2), 591-607. https://journal.asiatefl.org/index.php/journal/article/view/458

Smith, D. W. (2018). Phenomenology. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018 Ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/

Soper, K. N. (2024). *A Phenomenological Study of Teacher Experiences Personalizing Learning in English Language Arts* (Doctoral dissertation). Liberty University. https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6308&context=doctoral

Spiegelberg, H. (2012). *The phenomenological movement: A historical introduction* (3rd ed.). Springer Science & Business Media.

Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe, 28*(2), 31-47. http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458

van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge, New York.

van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge

Zahavi, D. (2025). *Phenomenology: The basics* (2nd ed.). London: Routledge, New York.