

ملخصات الرسائل الجامعية

توظيف "الرؤية" كفلسفة مدرسة وتداعيات ذلك على  
تنظيم المنهج المدرسي ونظرية التدريس

الباحث: شيخة الغانم

الدرجة العلمية: الدكتوراه في التربية

التخصص: مناهج

الجهة المانحة: معهد التربية - جامعة لندن

إشراف: د. بادي والش

لجنة المناقشة: أ. د. مايكل فيلدينج - معهد التربية - جامعة لندن

أ. د. موروينا قريفيت - جامعة أدنبرة

تاريخ الإجازة: ٢٠١٠م

## تمهيد

في ظل أنظمة تعليمية تعتمد على وجود مناهج تعليمية موحدة، تنحصر فرص تطوير محتوى المنهج المدرسي وتوصيف المقررات في دوائر وزارات التعليم وإدارات المناهج. وفي دولة الكويت تحديداً، يتباين المنهج المدرسي بين مدارس التعليم العام الحكومية ومدارس التعليم الخاص الأجنبية مما يجعل العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمحتوى المدرسي علاقة يمكن وصفها بأنها "رسمية" يكون دور المعلم فيها ناقلاً ومنفذاً للمنهج والطالب متلقياً له في غالب الأحيان.

تتعلق أهمية الدراسة هذه كونها قائمة على "دراسة حالة" لتجربة غير مألوفة سواء في مدارس التعليم العام أو الخاص في الكويت، كونها أول تجربة لمدرسة ثنائية اللغة خاصة غير ربحية تقوم بإدخال مادة دراسية أساسية ضمن الجدول الدراسي لطلبتها في جميع مراحل التعليم، ويقوم بتريسها معلمون مخصصون لتدريس هذه المادة وتطوير منهجها حسب المرحلة العمرية لكل فئة وذلك منذ تأسيس المدرسة في عام ١٩٩٨ إلى الوقت الحاضر.

تتناول الباحثة في دراستها تداعيات توظيف "منهج الرؤية" كفسلفة مدرسية على تنظيم المنهج المدرسي ونظرية التدريس: "دراسة حالة" من دولة الكويت. وتحلل الدراسة هذه الحالة من منظور "نظريات المنهج" لتستقرئ العلاقة التبادلية بين المعلم والمنهج من جهة وفلسفة المدرسة وفلسفة تدريس المحتوى الدراسي مع المراحل الدراسية المختلفة من جهة أخرى. وتتمحور الدراسة حول سؤالين رئيسيين:

- ١ - ما التداعيات التي ترتبت /والتي ستترب على إدخال "الرؤية" كمادة جديدة مستقلة على تنظيم المنهج الدراسي؟
- ٢ - ما الأساليب التي مكّنت /والتي يمكن أن تمكّن معلم الرؤية من فهم وتطوير بيداغوجيا الرؤية كمادة جديدة؟

يستند السؤال الأول على فرضية مفادها: أنه لفهم تداعيات إدخال الرؤية كمادة مدرسية جديدة، فمن المهم تتبع الأسس الفلسفية، السوسيولوجية

والتربوية التي ارتآها أصحاب المدرسة كمبررات لاعتبار الرؤية ضرورة ملحة تسد "نقصاً ما" في المنهج المدرسي. وفي حين ينطوي السؤال الأول على بعد تاريخي ورصد لوقائع تأسيس المنهج التي تزامنت مع تأسيس المدرسة، بدءاً من مراحل التفكير الأولى ومسببات التوجه والاهتمام بالمدرسة يستند السؤال الثاني على الفرضية التي مفادها أنه لقولية "الرؤية" في إطار منهج مدرسي، فإنه من الضروري تحديد واستجلاء الأسس التربوية التي استند عليها أصحاب المنهج في تطوير برنامج إعداد المعلم المختص والأسس المنهجية والعملية التي اتبعوها وساهمت في تشكيل المعالم المميزة لمقرر الرؤية التربوية ونظرية تدريسه بتببع مراحل تطوره ونواحي القوة والقصور في كل منهما.

وبما أن للباحثة دور في تطوير المنهج المدرسي في مرحلة من مراحل المدرسية؛ كونها ضمن معلمي منهج الرؤية في الفترة ١٩٩٧/١٩٩٩. تطلبت منهجية الدراسة مراعاة هذه العلاقة المسبقة في بناء وتصميم منهجية البحث القائمة على فلسفة البحوث الإجرائية التعاونية Action research وأخلاقياته Ethical conduct.

### الإطار النظري للدراسة

تستمد الدراسة إطارها النظري من قراءة تحليلية لعدد من مداخل مستقاة من مجال "نظرية المنهج"، وتبنى الباحثة قراءة مختلفة لتلك المداخل تناولتها بالتفصيل في الفصل الرابع تحديداً قدمت في نهايته نموذجاً لمدخل بنائي للمنهج. ارتأت الباحثة الحاجة لمثل هذا النموذج أثناء البحث. إذ اتضح من خلال تحليل منهجية بناء "منهج الرؤية المدرسي" أن عملية تصميم وتنفيذ المنهج لا تنحصر في نموذج واحد، بل على العكس تضمنت تداخلاً واضحاً بين تلك النظريات، وحمل في أثائه عدداً من التناقضات عند تصميم المنهج وتنفيذه.

### منهجية الدراسة

من منظور مدخل بنائي اجتماعي للمعرفة "Social Constructivist Approach"،

استندت الباحثة على المنطلقات الفكرية التي تؤكد على أن تشكل الرؤية، إنما هو نتاج لممارسات سلوكية وعمليات اجتماعية - تفاعلية تعكس تصورات Conceptions ومعتقدات Beliefs وتطلعات Aspirations أفراد مجتمع المدرسة. إذ أن لأعضاء المدرسة (معلمون، طلبة، إداريون، وأولياء أمور) إسهامات وأدوار متباينة في تشكيل "هوية" الرؤية كمنهج مدرسي. كما يجب التنويه بارتباط الباحثة في فترة سابقة لمرحلة البحث، في تشكيل جزء من تلك الممارسات كونها ساهمت في تطوير المنهج وتدريب المعلمين وإعداد خطط تنظيم محتواه الدراسي. وعلى هذا فإن هذه الدراسة تتطوي على مساهمة من الباحثة في تحديد معنى مضاف لمنهج الرؤية، وكذلك قراءة جديدة لنظرية المنهج في ظل هذه التجربة.

تقع الرسالة في أحد عشر فصلاً، يتناول الفصل الأول باقتضاب، والفصل الثالث بإسهاب طبيعة الدراسة ويستكشف عدد من الإشكاليات التي واجهتها الباحثة عند إعداد البحث وأثناء تنفيذه وكذلك مرحلة تحليل البيانات ومناقشة النتائج. تذكر الباحثة في الفصل الأول بالتحديد أهمية موضوع الدراسة ومراحل تطور منهجية البحث ودواعي توظيف منهجية البحث الإجرائي في الدراسة الميدانية، مستعرضة أدوات البحث المختلفة واستخدام ورش العمل وتسجيلات الفيديو كأدوات جمع البيانات وتبعت استخدام أدوات متعددة على منهجية تحليل وتفسير النتائج. على سبيل المثال، الكيفية التي تعاملت فيها الباحثة مع عدد من الإشكاليات الطارئة أثناء البحث لضمان حقوق الأفراد المشاركين في الدراسة، وللالتزام ما أمكن بأعلى درجات الحيادية والشفافية لضمان مصداقية تصميم البحث ومن ثم المعاني المستخلصة منه، خاصة عندما يكون الباحث طرفاً مشاركاً في موضوع الدراسة في فترة من الفترات.

اختص الفصل الثاني من الدراسة بتقديم "فلسفة الرؤية" للقارئ، وتعتمد في هذا العرض على عدد من المقابلات الشخصية لمصممة المنهج تشرح فيه مراحل تطويره ومبررات إدخاله كمنهج دراسي. ومما أخذ على الفصل بالذات

أنه لم يوفر صورة متكاملة عن المساق، من وجهة نظر الممتحنين. ولعل التفسير الذي دافعت عنه الباحثة، بالإضافة إلى الحاجة لتحقيق التوازن بين أجزاء الرسالة المكتوبة، وضرورة الالتزام بعدد محدد من الكلمات، هو التالي: أن موضوع ومساق الرسالة نفسه "الرؤية" كفلسفة تربوية، تستحق أن تبحث في رسالة مستقلة، وستكون رسالة ذات قيمة حقيقية، إذا ما اتبع فيها منهج المقارنة مع فكر تربوي مقارب في الفكر التربوي الغربي.

تناقش الباحثة في الفصل الثالث مفهوم Constructivist Approach وهو منظور يقتضي التسليم بأن نتائج الدراسة أفكار ناشئة "emerging themes"، وليست نتائج "Findings" ذات دلالات قاطعة وذلك كون المعرفة الناشئة في البحوث الإنسانية عموماً والاجتماعية على وجه الخصوص يحكمها "التاريخ العلمي والاجتماعي والنفسي والبيولوجي للباحث"، إذ يصعب أن تقوم بتكرار منهجية هذا البحث فتحصل على نفس النتائج. ويكاد يتفق مؤيدو البحوث النوعية "Qualitative Research" على تلك الحقيقة وإن اختلفوا في الدرجة والمعايير لاعتبار الدراسة دراسة علمية.

كما وتناقش الباحثة في هذا الفصل كيفية توظيف ورش العمل وأسلوب الحوار التأملي بين المعلمين من أجل استجلاء فهم جديد "Reflexively" أثناء البحث. ويمارس المعلمون خلال تلك الورش مناقشة موضوعات مهمة بالنسبة لهم في تشكيل هوية المنهج الجديد وعناصره. شارك في الدراسة الميدانية ١٨ مدرس رؤية على مدى ثلاث زيارات متتالية للمدرسة ٢٠٠٣-٢٠٠٥.

تستعين الباحثة بنتائج وتأملات سجلتها أثناء البحث الميداني، إذ رأت الباحثة أن اعتبار صوت الباحث ورصده لتطور فهمه وملاحظاته أثناء البحث دور في تشكل الدراسة ونتائجها. وهو جزء لا يتجزأ من أخلاقيات البحث التي نوقشت بإسهاب تحت "Ethical Conduct".

تخصص الباحثة الفصول الخامس والسادس والسابع لمحاولة الإجابة عن السؤال الأول. وقامت في الفصل الخامس بتحليل لعدد من الوثائق الموجودة في

المدرسة التي تخص نظام تأسيس المدرسة، اجتماعات الإدارة، مقابلات شخصية، تحليل منشورات تتعلق بتوصيف المنهج يفترض على معلمي الرؤية الالتزام بها.

وأما الفصل السادس فيتناول بالبحث والتحليل كيفية تشكل فلسفة تدريس الرؤية وبالطبع إعداد المعلم المختص لأن العمليتين كانتا متلازمتين. ويتطرق الفصل السابع لبناء المحتوى المدرسي لمادة الرؤية والأسس المتبعة في تصميم طرق تقويم الطالب وأسس التدريس وغيرها.

### الدراسة الميدانية

أما السؤال الثاني التي تحاول الباحثة الإجابة عنه فقد استدعى دراسة إجرائية ميدانية لرصد الواقع كما يراه الممارسون ومحاولة تفسيره من خلال منهجية البحوث الإجرائية التعاونية Collaborative Action Research. ولأن الباحثة ترى في عملية فهم بناء المنهج وإعداد معلمه المختص عملية أكثر عمقاً وتعقيداً من اعتبارها متضمنة لرأي أو وجهة نظر الباحث بناءً على ما يمكن رصده بأدوات المقابلة والاستبيان مثلاً، فقد اعتمدت على تسجيلات فيديو لحوار المعلمين أثناء ورش العمل التي بلغت ١٢ ورشة عمل موثقة بالفيديو على مدى سنتين ومن ثم تحليل تلك التسجيلات عبر برنامج Ti.Atlas لتحليل البيانات الوصفية ورصد التغيرات في مواقف المعلمين ومقارنتها طوال الزيارات الميدانية الثلاث، ومن ثم عرض تلك النتائج على المعلمين عند كل زيارة.

### مفاهيم مستخلصة من البحث

بالنسبة للسؤال الأول: ما التداعيات التي ترتبت / والتي ستترتب على إدخال "الرؤية" كمادة جديدة مستقلة على تنظيم المنهج الدراسي؟

توصلت الدراسة إلى أن التزام أصحاب المدرسة بترسيخ الرؤية كفلسفة مدرسة له أبلغ الأثر في كونها جزءاً لا يتجزأ من هويتها. هذه الرعاية التي منحت الرؤية القوة والوجود كفلسفة مدرسة دفع بأصحاب المدرسة للعمل على

توفير الزمن والمصادر والدعم لإيجاد الرؤية كمادة أساسية ضمن المنهج الدراسي. ومن صور هذا الدعم غير المؤلف هو التزام منظرة المنهج الأسبوعي لتدريب جميع أعضاء المدرسة في ورش عمل ومحاضرات لكل العاملين بلا استثناء. هذا الدعم اللامسبوق، لا شك كان له أثر على علاقة معلمي الرؤية ببعضهم البعض وبطلبتهم، وعلاقتهم بمعلمي المواد الدراسية الأخرى، والتي كانت تبدو واضحة من خلال ملاحظات معلمي الرؤية عن بعض الخلافات والاختلافات التي كانت تظهر بين معلمي الرؤية وأقرانهم في الأقسام الأخرى.

وإن كانت مادة الرؤية مادة تكاد تكون محصورة في مدارس معينة، إلا أنها تحمل دلالات مشابهة لما يدور من نقاش وأبحاث حول ما يمكن أن نسميه مواد ذات مساقات متداخلة Interdisciplinary Subjects، وتشترك فيما بينها كون معلمها غير متخصصين في مجال ما على سبيل المثال، وكذلك كونها مواد غير أساسية من وجهة نظر أولياء الأمور بشكل عام مقارنة بمواد اللغات والعلوم وغيرها. تشترك الرؤية مع ما يعرف بـ التربية الوطنية Citizenship Education، مهارات الحياة Life Skills، بناء الشخصية Charcter Education وغيرها.

والجانب الآخر من تداعيات إدخال هذه المادة يظهر في استراتيجيات إعداد المعلم Teacher Professional Development وإعداد المادة Subject Matter ومنهجية تدريس المادة نفسها The Pedagogy وهو ما تناولته الباحثة في الفصلين السادس والسابع على التوالي. ولعل ما يميز الرؤية كمادة هو العلاقة التبادلية والتفاعلية المحققة من خلال توفير فرص للمعلم والمتعلم للإبداع والتطوير؛ مما جعل فصل الرؤية فصل تجريبي بحق. استعرضت الباحثة نماذج التدريب وإعداد الدروس بالتحليل في الفصل السابع.

استعرضت الباحثة من خلال الدراسة الميدانية عدداً من الإجراءات والتحديات التي يواجهها معلم الرؤية في تطوير أساليب التدريس في تحقيق

التنمية المهنية أثناء العمل. واستطردت في تناول أهم المفاهيم المستخلصة والنتائج المستندة على تحليل البيانات من تلك المراحل الثلاث التي تناولتها بالتفصيل في الفصلين الثامن والتاسع وفق ما يأتي:

١ - تطور مفهوم الحوار المهني عند المعلمين Professional Reflective Dialogue وتأثير إشراك وجهات نظر الطلبة حول محتوى مادة الرؤية ونظام المدرسة والتدريس على فهم المدرسين لواقع الرؤية المدرسي. تابعت الباحثة التغيرات وأنماط الحوار وقارنت تطورها وخصائصها في كل مرحلة من مراحل البحث الميداني الثلاثة.

٢ - تنوع محددات توجهات المعلمين المهنية في تدريس مادة الرؤية وأثر ذلك على ممارسات التدريس وتفاعلاتهم الصفية، من خلال تحليل بيانات مستقاة من توثيق معلمي الرؤية لدروسهم واستعراض تجاربهم أمام زملائهم في ورش العمل. إذ اتضح من خلال مناقشات المعلمين تباين وجهات النظر حول أساليب تدريس الرؤية، وهو ما ارتأته الباحثة إثراء للمادة وعلامة مميزة لها.

ويمكن تصنيف هذه التوجهات في أربعة توجهات فارقة: الاتجاه المعرفي Knowledge Orientation and the Technical Apparoch الذي يرى أولوية تنظيم عقل المتعلم حسب ترتيب المادة العلمية، الاتجاه المجتمعي The Community Orientation and its Commitment to Social Responsibility الذي يرى أهمية تنمية الحس المجتمعي الإنتاجي كعلامة فارقة للمنهج. وهنا يبدو التواصل بين المعلم والمتعلم والأسرة قوياً جداً للعمل على متابعة المتعلم في تفاعله وتواصله مع المحيطين به في المدرسة وخارجها. والتوجه نحو الرعاية الكلية والمتكاملة للمتعلم نفسه The Caring Orientation and its Companion the Constructive Approach. والتركيز هنا يبدو على مساندة المتعلم في التعبير عن ذاته والتحقق من متطلباته أثناء تواجده في المدرسة. والاتجاه الرابع الاستشرافي للمنهج

The Vision Orientation and the Self Discovery والأولوية والتركيز هنا يتضح في الاهتمام نحو تنمية المهارات العقلية والاستعداد العقلي والذهني للاستقلال والتنمية الذاتية.

ختمت الباحثة هذا الفصل بعدد من التوصيات المتعلقة بالسياسات التعليمية المرتبطة بتطوير المنهج وتدريب المعلمين، وتوصيات متعلقة بتوظيف البحوث الإجرائية في البحوث التربوية بشكل عام ومجال تنمية المعلمين المهنية وتطوير المنهج بشكل خاص.

