

المضامين الفلسفية التربوية الموجهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية

د. وجيهة ثابت العاني

قسم الاصول والإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن المضامين الفلسفية التربوية الموجهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وهل تختلف تلك الممارسات باختلاف الجنس، القسم الأكاديمي، والدرجة العلمية، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والجامعة التي تخرج منها. تم إعداد استبانة تكونت من (٥٦) فقرة، وبلغ معامل ثبات الأداة وفق معامل الاتساق الداخلي كرونباخ-ألفا (٠,٩٣) كما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٩٣) عضو هيئة تدريس. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لدرجات الممارسات التعليمية لأعضاء هيئة تدريس، وبدرجة كبيرة تراوحت ما بين (٤,٥٤ - ٤,٠٠) وشكلت نسبة ما بين (٩٠,٨٪ - ٨٠,٠٪) من الاستجابات، أعلاها كانت لصالح الفلسفة العلمية التحليلية، وأدناها للفلسفة المثالية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المضامين الفلسفية التربوية الموجهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) قد سجلت لصالح الذكور في الفلسفة التربوية الإسلامية، ولصالح رتبة أستاذ على جميع الفلسفات التربوية عدا التحليلية العلمية، ولصالح خريجي الجامعات الأمريكية في الفلسفات البراجماتية والوجودية والواقعية، وفي ضوء ذلك تم وضع عدة توصيات ومقترحات.

موضوع الدراسة وأهميتها

إن ما يشهده العالم اليوم من تحولات اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية ومعرفية إنما انبثق من تطوّر نظرة الإنسان الفلسفية إلى حقائق الوجود وفهم ظواهره وإدراك ووعي معنى حياته وما سيؤول إليه مصيره، وهذا كله جعل الإنسان يبحث عن طرق وأساليب تربوية ينظم معلوماته ويوجه استخداماته في بناء الفرد والمجتمع، من هنا جاءت العلاقة التوأمية بين الفلسفة والتربية، مما يجعل من الصعب الفصل بينهما أو حتى استغناء أحدهما عن الأخرى، وهي أساساً، هذه العلاقة، منبثقة من واقع التأثير والتأثر بينهما، فالفلسفة تقوم بتقرير الغاية من الحياة والتربية تقترح الوسائل لتحقيق تلك الغاية.

لقد اتخذت الفلسفة، في شكلها العام، وفي سياقها التنظيمي الخاص أشكالاً عدة وأنماطاً متنوعة عبر التاريخ وحتى يومنا هذا حيث انعكست فيها رؤية منظريها ومؤسسيها لحقائق الوجود متخذة مسميات شتى كالمثالية، والواقعية، والبرجماتية، والتحليلية العلمية (الوضعية المنطقية)، والوجودية والإسلامية، والتي في ضوئها وضعوا منطلقات أساسية للعملية التربوية. وكلما تقدم الفكر وبلغ درجة من النضج، انعكس ذلك على الإنجاز الإنساني والقدرة العقلية في النظر إلى الأمور ومحاكمتها. أما دور الفلسفة هنا فهي المحرك والباعث للفكر في البحث واستقصاء المعرفة عن طريق اقتراح مبادئ وأسس يتم من خلالها تكوين نسق معرفي محكم البنيان، كما إن اتساع المعرفة الإنسانية وما انبثق منها من تراكمات علمية وثقافية ومعرفية وتكنولوجية يجعل من الصعب جمع شتاتها بهذه الصورة إلا من خلال رؤية فلسفية أو تصور فكري يتخذ شكلاً نسقياً بنائياً متكاملأً يتصف بالشمول ومتشابكاً شكلاً ومضموناً يسير جنباً إلى جنب مع المطالب الإنسانية واحتياجاتها عبر العصور. وهنا يأتي دور فلسفة التربية وأهدافها لتتخذ من الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية في سياق شمولي تنظيمي قيمي (العاني، ٢٠٠٣، ٢١).

وفي ظل السياق التاريخي لظهور الفلسفات التربوية وتطورها، وبدءاً بالفلسفة المثالية التي ارتبطت بمنظورها "أفلاطون"، والتي تنطلق رؤيتها للعمل التربوي من خلال نظرتها المصطبغة بالسمة الروحية والعقلية، فالإنسان في نظرها كائن عقلي والمعرفة كامنة فيه، لذا من واجب التربية هو اعتصار المعرفة من الطالب بدلاً من صبّها فيه، والأفكار هي ليست مبادئ خارجية بالنسبة للطالب بل هي إمكانيات فطرية داخلية نحتاج إلى ترميمها وإخراجها (Curren, 2003, 10-16). أما واجب التربية فينحصر في السمو على الواقع الزائل والانتصار عليه وأن نربط الفرد بوطنه الحقيقي الروحي - السماوي (عبد الدايم، ١٩٩١، ٤٧).

اعتمدت فلسفة التربية المثالية الطريقة السقراطية المتمثلة بالحوار وتوليد الأفكار وطريقة السؤال والجواب الأفلاطونية كأساليب للتدريس، كما أنها تؤمن بدور المعلم وقوة تأثيره على الطلاب، فالمعلم هو القدوة وتجسيد المثل الأعلى حيث تقع عليه مسؤولية انتقاء المحتوى الدراسي والطريقة والقوانين والنظام والثواب والعقاب (صمويلسون وماركوويتز، ١٩٩٨، ٥١-٦٣).

وجاءت فلسفة التربية الواقعية لترد على المثالية من خلال نظرتها إلى المعرفة كونها ليست مجرد أفكار في عقول من يلاحظها، بل هي موجودة في ذاتها وبذاتها ومستقلة عن العقل. فالبحث والاستقصاء العلمي والتجربة هي أساليب الوصول إلى الحقائق، والمعرفة الإنسانية ما هي إلا انعكاس الواقع على الدماغ، وهنا يبرز دور المعلم في أن يقدم المعرفة بطريقة موضوعية للطالب باستخدام المنهج العلم (Curren, 2003, 24).

أما الفلسفة الوجودية فقد جاءت بمبادئ فلسفية ميزتها عن الفلسفات الإنسانية الأخرى، حيث انطلق فكرها من الوعي الإنساني ووجدانه، اللذين من خلالهما يدرك الإنسان الحقائق تمام الإدراك. فالوجود هو الواقع المعاش، والإنسان صانع لنفسه. فالمعرفة الحقيقية عندها لا تتحقق بالفهم، بل من خلال الواقع الذي يكون موضع خبرة منّا ووجودية. أما غاية التربية عندها فهي مساعدة الفرد ليصبح

صادقاً مع نفسه، والتعرّف على ذاته منفصلاً عن الجماعة والعائلة أو حتى الفريق. من هنا نجد أن طرق التعليم هي التي تشجع وتنمي الطالب للتعبير عن ذاته وينمي لديه النشاط الذاتي من خلال اعتماد طريقة الحوار، والطريقة السقراطية، والإلقاء الدرامي، والنشاط المبدع، والقراءات الفردية (صمويلسون وماركويترز، ١٩٩٨، ٤٨). أما بالنسبة للوجود الإنساني فيتحقق من خلال إشراك الفرد بكليته وبكل انعكاساته المتمثلة بالإحساس، والحواس، والرغبة، والفكر في علاقته مع الموضوع (رشوان، ١٩٩٢، ١٠١)

أما الفلسفة البراجماتية التي ترجع جذورها إلى "هرقليطس"، والذي عاش قبل سقراط في نظريته عن التغير المتصل (العشماوي، ١٩٩٨، ٤٠-٤٤). فنجد أن لها نظرة خاصة للتربية، حيث نجدها تنظر إلى الفكر كوسيلة تمكن الكائن البشري من التكيف مع بيئته. كما أن الفلسفة البراجماتية اهتمت بالإنسان الفرد ووضعت في الاعتبار الأول، لأن الفرد حامل الفكر وصانعه وصاحب تطبيقه، كما ووضعت المجتمع بجانب الفرد، واعتبرت الفرد ليس مستقلاً عن العالم الذي يعيش فيه، بل إنّ هناك تفاعل بين الكائن البشري والبيئة، فالإنسان وبيئته متأسقان متكافئان. فالتربية هي الحياة وليس إعداداً لها، والتربية غاية ووسيلة معاً، فهي غاية من حيث إنها ترمي إلى إرتقاء الإنسان، ووسيلة من حيث إنها أسلوب للعمل على ذلك الارتقاء (نيلر، ١٩٧١، ١٨-١٩). تنظر البراجماتية إلى دور المعلم التربوي من خلال ممارسة الديمقراطية المتمثلة في الاجتماعات التي تعقد بين المعلمين والطلبة لتقرير حاجاتهم وتوقعاتهم (صمويلسون وماركويترز، ١٩٩٨، ٥٢). فالمنهج البراجماتي يركز على الخبرة وتجديدها ويهتم بدراسة الحقائق المتعلقة بطبيعة الإنسان والحياة سعياً إلى تنمية الفضائل الأخلاقية وضبط النفس، والمبادأة، والاستقلالية لتحويل الطلبة إلى باحثين متدربين (فرحان، ١٩٨٩، ١٢٠).

لقد جاءت الفلسفة التحليلية العلمية في التربية بعد أن كانت بداياتها الأولى مرتبطة باسم فلسفة مدرسة كامبردج، وقد اعتمدت هذه الفلسفة واصطنعت

لنفسها منهج "التحليل المنطقي" في دراسة الحقائق وقضايا العلم ووضع الأمور في عالم الواقع بعد دراسة العلاقات المنطقية بينها (Curren, 2003, 176). أما مفهوم التربية عند أصحاب الفلسفة التحليلية فقد اتخذ شكلاً عملياً تسعى إلى تعديل دوافع الفرد ليكون إنساناً خيراً من خلال إكسابه دوافع جديدة من خلال تحويل القيم الانفعالية لديه إلى قيم معرفية، وهذا مما يستوجب أن يكون عمل المعلم واضحاً من حيث عرض أفكاره وترتيبها واتصالها بعضها ببعض بعيداً عن الغموض والذاتية (نيلر، ١٩٧١، ١١١)، وهذا انطلاقاً من اهتمامها بالمعرفة العلمية التي تتصف بسمات عديدة منها الوضوح والاتساق الداخلي والقابلية للفحص والتكافؤ والدقة والموضوعية (رشوان، ١٩٩٢، ١٥٢).

وجاءت فلسفة التربية الإسلامية بخصوصية مبادئها وأهدافها التي ميزتها عن غيرها من الفلسفات الإنسانية، الأنفة الذكر، والتي تنطلق من خاصيتها الربانية من حيث المنبع والمصدر والوجهة والغاية في قوله تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ (سورة المائدة: آية ٣) إضافة إلى تكامل أهدافها وشموليتها وتوازنها ما تحقق الجمع بين الأصالة والمعاصرة، أصالة الفكر ومعاصرة المتغيرات والمستجدات العلمية والتكنولوجيا وما حدث من تطوّر في أدوات ووسائل الإنسان، وهذه جميعها تلقت في نقطة واحدة وهي بناء الإنسان الواعي ذي الإرادة الكاملة الحرية، الفاعلة في الوجود محققاً بذلك غاية وجوده ومهام استخلافه التي أوكلها الله سبحانه وتعالى له على هذه الأرض.

وبما أن الإسلام شريعة ونظام حياة فقد جاءت مقاصد التربية الإسلامية الأساسية في الحفاظ على الدين والنفس والمال والعقل والنسل لتتصون الحياة الإنسانية ويضمن بقاءها في ظل نموذج راقٍ من الحياة الفردية والاجتماعية (مكروم، ١٩٩٦، ٤٨٢).

ويقصد بالتربية الإسلامية "جميع الطرق والأساليب والوسائل المستخدمة لإرساء مبادئ الشريعة الإسلامية والسير بأحكامها العقدية والشرعية" (العاني،

١٩٩٨، ٢٦-٥٧). أما بالنسبة لبنية الفرد المعرفية فهي ناتجة عما اكتسبه من معلومات وما مرّ به من خبرات ومقدار تأثيرها في أدائه وسلوكه. فالعلم ينبوع لا ينضب، فهو في زيادة مستمرة يواكب المتغيرات والمستجدات ومتطلبات الحياة. علماً بأن الإنسان مهما بلغ من علم ومعرفة، إلا أنه غير قادر على الإحاطة بكل شيء علماً فيبقى العلم لديه نسبياً كما في قوله تعالى: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ (سورة يوسف: آية ٧٦).

وهنا يمكن القول بأن الإنسان عبر تاريخه الطويل حاول أن يبحث عن الكيفية التي توجه سلوكه وترسم منهج حياته في إطار فلسفي معين وخاصة ما يتعلق بالعملية التربوية التي هي محور اهتمام المفكرين ورجال التربية والفلاسفة وعلماء الاجتماع وجميع المتخصصين في العلوم والمعارف الإنسانية، وهنا جاءت أهمية دراسة مضامين هذه الفلسفات من خلال الممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة نجد أنها تناولت السياق الفكري للفلسفات التربوية وبصورة تحليلية نظرية، من هذه الدراسات نجد دراسة هل (Hill, 1994, 37-45) التي هدفت إلى الكشف عن التصورات الفلسفية حول التعليم المهني بعد أن حدث تحول في الأسس الفلسفية فيه من الواقعية إلى البراجماتية وصولاً للبنائية الحديثة. هذا التحول الذي بدأ يلبي احتياجات الطلاب وفقاً لمبدأ الطالب محور العملية التعليمية بعد أن تخلت مؤسسات التعليم المهني عن المبادئ التي كانت تتنادي بها الفلسفتان: المثالية والواقعية والتي كانت تركز على المعلم محوراً رئيساً للعملية التعليمية. كما بيّنت الدراسة أن للفلسفة البنيوية الحديثة انعكاساً واضحاً في وضع إطار عام للتقدّم العلمي والتطور النفسي الذي يشهده عالم اليوم.

وجاءت دراسة وليمز (Williams, 1996) التي تهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التصورات الفلسفية للمعلمين واتجاهاتهم نحو تطبيق مبدأ "المتعلم محور العملية التعليمية". شملت الدراسة (١٠) مدارس ثانوية حكومية تابعة لنظام المدارس المدنية في جنوب شرق مدينة أطلنطا في ولاية جورجيا الأمريكية. استخدم الباحث أداتين لجمع المعلومات، إحداهما معيار مأخوذ من مقياس الاتجاهات لكرلنجر، وثانيهما استبانة ماكريل للممارسات التدريسية. تكوّنت عينة الدراسة من (٤٢٥) معلم ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية وبدرجة عالية بين أصحاب الفلسفة التقدمية واتجاهاتهم نحو مبدأ المتعلم محور العملية التعليمية مقارنة بالفلسفات التقليدية، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً واضحاً للفلسفات التقليدية في الاتجاهات الفلسفية للمعلمين وفي ممارساتهم التعليمية.

وجاءت دراسة حسن (١٩٩٦، ٤٦-٦٨) التي هدفت إلى الكشف عن الفلسفة البراجماتية لدى وليم جيمس؛ حيث بين مراحل التطور التي مرت بها الفلسفة الأمريكية وأشار إلى أن شارلز بيرس هو مؤسس البراجماتية الأمريكية وحتى الفلسفة البراجماتية في العالم أجمع بعد أن قدم براهين حول ارتباط الفعل بالحواس، والعادة مرتبطة بالفعل والاعتقاد مرتبط بالعادة... والفكرة عن أي شيء مرتبطة بنتائجها. أما وليم جيمس الذي اعتمد في مذهبه على تصور ديناميكي حركي وتعددي للوجود، فالعالم في صيرورة، يتكون من أفراد متعددين. وخلص الباحث إلى أن الفلسفة البراجماتية ليس محاولة عبث في ما يمكن أن يحتويه هذا الواقع مما هو غير مشاهد، بالقدر الذي هو محاولة تفسير للواقع لمعرفته والإحاطة به إحاطة شمولية، وإن فلسفة الفعل تطرح علاقة تناقضية بين ما يستطيعه الإنسان وما يريده، ثم يطرح سؤالاً في قوله: هل كل ما يريده الإنسان سوف يحصل عليه جميعه؟

أما دراسة بلسكر (Bilsker, 1992, 177-192) فقد هدفت إلى الكشف عن محور الفلسفة الوجودية الذي يدور حول تكوين الذات. أوضحت نتائج الدراسة

العلاقة المتوازنة بين الذات - الأنا وبين الفكر الوجودي موضحة مفهوم الذات كما ورد في فكر هيدجر وسارتر التي أفادت الباحثين في توضيح إشكاليات النظرية في فهم الذات من خلال تخطيط وتوجيه البحوث لتكون أكثر فهماً وثراءً للدراسات التحليلية العملية.

وفي دراسة العاني (١٩٩٦، ٢٦ - ٥٧) التي هدفت إلى التعرف على المنظور الفكري لمفهوم التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والعلوم والتكنولوجيا في الأردن، اعتمدت الاستبانة كأداة رئيسة للبحث تضمنت (٤١) فقرة. وشملت عينة الدراسة (١٥٢) عضو هيئة تدريس ممثلين نسبة (١٦,٦٪). أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم التربية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي حصل على أعلى المتوسطات الحسابية مقارنة بالمدارس الفكرية الإنسانية والطبيعية والمثالية والبراجماتية والوجودية والواقعية، وأن التربية هي عملية دمج الفرد معرفياً واجتماعياً وثقافياً وبيئياً. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابة أعضاء هيئة التدريس لمفهوم التربية تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص العلوم التربوية.

أهمية الدراسة

تستند العملية التربوية في أصولها ومبادئها ومناهجها على فلسفة تربوية توضح معالمها وترسم غاياتها وتصوغ أهدافها في اتساق وانسجام مما يسهل توجيه النظرية التربوية لتؤدي دورها على أكمل وجه، كما أن فلسفة التربية تساعد المربين والمعلمين على فهم المشكلات التربوية وإدراك العلاقات بين مظاهر العمل التربوي بأبعاده وعناصره ومكوناته وذلك من خلال تقديم تصورات فكرية لرسم السياسات ووضع الأنظمة وصياغة القرارات لتحسين وتطوير العمل التربوي.

وفي خضم الصراعات الفكرية التي أحدثتها ثورة المعلومات والاتصال بين الدول والواقع الخائلي (Virtual Reality) وما نتج من إفراط المعلومات كان لابد من القيام بالمراجعة الحثيثة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات التربوية والمنبثقة من تصوّر فلسفي معين، يتم من خلاله تحديد الأغراض وتوجه الأهداف ورسم الخطى، فهذه الكليات التربوية إنما تقف على رأس الهرم للمؤسسات التربوية التي ترفد المجتمع بوسائطه التعليمية المتعددة ومنها المعلم الذي يعد أحد العناصر التكوينية المهمة لتلك الوسائط التربوية.

أسئلة الدراسة

من الصعب لأي نظام تربوي في الوقت الحاضر أن يلتزم بفلسفة تربوية واحدة دون سواها، من هنا جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن المضامين الفلسفة التربوية الموجهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية من وجهة نظرهم، لما لها تأثير واضح ينعكس في ميدان التربية وخاصة ما يتعلق في إعداد معلم المستقبل.

من هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع الممارسات التعليمية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما المضامين الفلسفية التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الأردن من خلال ممارساتهم التعليمية؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمضامين الفلسفية التربوية الموجهة لممارستهم التعليمية تعزى لمتغيرات الرتبة العلمية، التخصص، الجنس، الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة والجامعة التي تخرج منها؟

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية الأردنية (الأردنية، اليرموك، الهاشمية، مؤتة، آل البيت، والعلوم والتكنولوجيا) وذلك في نهاية السنة الدراسية ٢٠٠٢ والذين يقدر عددهم بـ (٢٥٢) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة:

شارك في هذه الدراسة (٩٣) عضو هيئة تدريس يمثلون نسبة (٣٦,٩٪) من مجموع المجتمع الكلي. وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوزيعهم حسب متغيرات الرتبة العلمية، والتخصص، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة، والجامعة التي تخرج منها، كما هو موضح في جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الرتبة العلمية والتخصص والدرجة العلمية وعدد سنوات الخدمة والجامعة التي تخرج منها

الرتبة العلمية	القسم الذي يعمل به			الجنس		الدرجة العلمية		عدد سنوات الخبرة			الجامعة التي تخرج منها			المجموع
	المناهج وطرق التدريس	إرشاد وعلم النفس	الإدارة وأصول التربية	ذكر	أنثى	دكتوراه	ماجستير	٥-١	٦-١٠	١١ سنة فأكثر	عربية	أوروبية	أمريكية	
أستاذ	٨	٣	٤	١٤	١	١٥	-	-	-	١٥	٢	١	١٢	١٥
أستاذ مشارك	١٠	٥	٣	١٦	٢	١٨	-	١	١٠	٧	٣	٣	١٢	١٨
أستاذ مساعد	٢٤	٥	٨	٣٤	٣	٣٧	-	١٥	١٥	٧	١٥	٩	١٣	٣٧
محاضر/ مدرس	١٦	٤	٣	١٧	٦	١٧	١٧	١٦	٤	٣	١٩	٣	١	٢٣
المجموع	٥٨	١٧	١٨	٨١	١٢	٧٦	١٧	٣٢	٢٩	٣٢	٣٩	١٦	٣٨	٩٣

أداة الدراسة:

لتحديد المضامين الفلسفية التربوية الموجهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية تم إعداد استبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وذلك بإعداد قائمة اشتملت في صورتها النهائية على ممارسات تعليمية لفلسفات تربوية تعكس في طياتها مبادئ وأهداف وقيم وحقائق تميز فلسفة تربوية معينة عن غيرها، تم صياغتها على شكل فقرات واضحة ومفهومة بلغ عددها (٥٦) فقرة موزعة في ستة مجالات رئيسية، يمثل كل مجال منها بعداً فلسفياً تربوياً معيناً (ملحق) وهي:

- المجال الأول: فلسفة التربية الإسلامية وتكونت من (٨) فقرات.
- المجال الثاني: فلسفة التربية البراجماتية وتكونت من (٩) فقرات.
- المجال الثالث: فلسفة التربية الوجودية وتكونت من (٧) فقرات.
- المجال الرابع: فلسفة التربية المثالية وتكونت من (١١) فقرة.
- المجال الخامس: فلسفة التربية الواقعية وتكونت من (١٠) فقرات.
- المجال السادس: فلسفة التربية العلمية التحليلية وتكونت من (١١) فقرة.

صدق الأداة وثباتها:

تم التأكد من صدق المحتوى للأداة، وذلك من خلال عرضها على لجنة من المحكمين، وهم من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في تخصص أصول تربية والمناهج وعلم النفس. طلب من هؤلاء إبداء رأيهم في الفقرات الواردة في الاستبانة والتي تعكس الممارسات التعليمية المنبثقة من فلسفة التربية من حيث مدى ملاءمة الفقرات لهدف الدراسة وانتمائها للمجال الذي وردت فيه والتعديلات المقترحة التي يجب إجراؤها عليها، والإشارة إلى اقتراحات يرونها ضرورية. وفي ضوء ما جاء من ملاحظات تم الأخذ بها والتي أجمع عليها ثلاثة محكمين فأكثر إلى أن أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من مقدمة توضح عنوان الدراسة وهدفها ومعلومات عامة عن المستجيب وتعليمات عن كيفية الإجابة عن فقراتها.

كما تم التأكد من ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ- ألفا)؛ حيث طبقت على عينة تكونت من (٢٠) عضو هيئة تدريس وبلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (٠,٩٣). واعتبر هذا كافياً لأغراض الدراسة، كما هو موضح في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ - ألفا) لمجالات الدراسة والكلية

ت	المجال	الاتساق الداخلي (كرونباخ - ألفا)
١.	فلسفة التربية الإسلامية.	٠,٨٥
٢.	فلسفة التربية البراجماتية.	٠,٧٦
٣.	فلسفة التربية الوجودية.	٠,٨٢
٤.	فلسفة التربية المثالية.	٠,٦٩
٥.	فلسفة التربية الواقعية.	٠,٨٢
٦.	فلسفة التربية التحليلية العلمية.	٠,٨٧
	الكلية	٠,٩٣

التعريفات الإجرائية

فلسفة التربية: هي النسق الفكري الذي يوجه الجهود البشرية وغاياتها التي تسعى من خلالها إلى إعداد وبناء الأجيال وفقاً لمعايير وقيم معرفية وانفعالية وأدائية سلوكية وهي في كليتها تنتظم لتكون إطاراً فكرياً يوجه سلوك المعلم وبضبطه في المواقف التعليمية- التعليمية وما تتضمنه من أنشطة وفعاليات وممارسات تربوية لتحقيق أهداف محددة.

الممارسات التعليمية: هي كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية من ممارسات تعليمية؛ بدءاً من صياغة وتحديد الأهداف للمقررات الدراسية وإعداد الخطط في ضوءها، ثم تعيين القراءات المقررة للطلاب، إضافة إلى ما يمارس من أساليب وطرق تدريسية، وما يكلف به الطلاب من أنشطة بحثية، وما يعتمد من أساليب لتقويم الطلاب.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الرزم الإحصائية (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد واختبار المقارنات البعدية لنيومان-كولز لتحديد مواقع الفروق بين استجابات عينة الدراسة.

ولتحديد مواقع الفروق بين الاستجابات، تم اعتماد ثلاثة مستويات يتم من خلالها توزيع المدى للمتوسطات الحسابية على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي بين (١,٩٩ - فأقل) يقابل الاستجابة بدرجة قليلة.
- المتوسط الحسابي بين (٢-٣,٩٩) يقابل الاستجابة بدرجة متوسطة.
- المتوسط الحسابي بين (٤ فأكثر) يقابل الاستجابة بدرجة عالية.

محددات الدراسة

تتحدد هذه الدراسة من كونها أجريت على أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية (الأردنية، واليرموك، والهاشمية، ومؤتة، وآل البيت، والعلوم والتكنولوجيا)، كما أنها تتحدد في ضوء أداة الدراسة المعدة من أجل تحقيق هدف الدراسة، وما تنعكس من نتائج تعتمد على صدق الأداة وثباتها.

متغيرات الدراسة

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات المستقلة:

- الرتبة العلمية ولها أربعة مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر/مدرس).
- الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى).
- الدرجة العلمية ولها مستويان (دكتوراه، وماجستير).
- عدد سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات (١-٥، ٦-١٠، ١١ سنة فأكثر).
- الجامعة التي تخرج منها ولها ثلاث فئات (عربية، أوروبية وأخرى، أمريكية).

٢. المتغير التابع:

هي الدرجة المعبرة عن استجابات أعضاء هيئة التدريس للمضامين الفلسفية الموجهة لممارساتهم التعليمية في كليات التربية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول والمتضمن المضامين الفلسفية التربوية للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الأردن. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة والمتكونة من (٥٦) فقرة، حيث تم ترتيبها تنازلياً كما هو في جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس
المعبرة عن درجة الممارسات التعليمية للمضامين الفلسفية التربوية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	رقم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	رقم الفقرة	رقم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥٦	٦	٤,٥٤	٠,٥٨	٢٩	٣٤	٤	٤,١٤	٠,٨٨
٢	١٤	٢	٤,٤٨	٠,٦٤	٣٠	٥٠	٦	٤,١٠	٠,٨١
٣	١٩	٣	٤,٤٧	٠,٦٤	٣١	٣	١	٤,٠٨	٠,٨٤
٤	١	١	٤,٤٥	٠,٦٨	٣٢	١٢	٢	٤,٠٨	٠,٧٧
٥	٣١	٤	٤,٤٣	٠,٦٠	٣٣	٥٥	٦	٤,٠٨	٠,٨٨
٦	٢٧	٤	٤,٤٢	٠,٦٨	٣٤	١٠	٢	٤,٠٥	٠,٧٣
٧	٧	١	٤,٤٠	٠,٨٠	٣٥	١١	٢	٤,٠٥	٠,٧١
٨	٣٠	٤	٤,٣٩	٠,٦٨	٣٦	٤١	٥	٤,٠٣	٠,٨٠
٩	٢٩	٤	٤,٣٤	٠,٧٦	٣٧	١٥	٢	٤,٠١	٠,٨٤
١٠	٢٢	٣	٤,٣٢	٠,٦٣	٣٨	٤٤	٥	٤,٠٠	٠,٨٧
١١	٣٧	٥	٤,٣٠	٠,٦٢	٣٩	١٦	٢	٣,٩٩	٠,٩٠
١٢	٦	١	٤,٢٩	٠,٧٠	٤٠	٥	١	٣,٩٨	٠,٩٠
١٣	١٨	٣	٤,٢٨	٠,٧٠	٤١	٢٣	٣	٣,٩٧	٠,٩١
١٤	٢٨	٤	٤,٢٨	٠,٦٧	٤٢	٤	١	٣,٩٦	٠,٨٧
١٥	٢١	٣	٤,٢٧	٠,٧٤	٤٣	٢٤	٣	٣,٩١	٠,٨٨
١٦	٣٦	٥	٤,٢٥	٠,٧٣	٤٤	٤٦	٦	٣,٨٢	٠,٧١
١٧	٢	١	٤,٢٤	٠,٦٨	٤٥	٨	١	٣,٧٤	١,٠٥
١٨	١٣	٢	٤,٢٤	٠,٧١	٤٦	٣٨	٥	٣,٧٣	٠,٩٨
١٩	٥٣	٦	٤,٢٤	٠,٧٩	٤٧	٣٥	٤	٣,٦٨	١,٠٦
٢٠	٥٤	٦	٤,٢٤	٠,٦٧	٤٨	٤٥	٥	٣,٦٨	٠,٩٢
٢١	٢٠	٣	٤,٢٢	٠,٧٣	٤٩	٤٣	٥	٣,٦٧	٠,٨٨
٢٢	٤٨	٦	٤,٢٢	٠,٧٦	٥٠	٣٢	٤	٣,٦٦	١,٠٣
٢٣	٥١	٦	٤,٢٢	٠,٦٩	٥١	٩	٢	٣,٦٥	١,٠٣
٢٤	٥٢	٦	٤,١٨	٠,٦٧	٥٢	٤٢	٥	٣,٥٦	١,١٣
٢٥	٤٩	٦	٤,١٧	٠,٧٦	٥٣	٣٣	٤	٣,٤٩	١,١٠
٢٦	١٧	٢	٤,١٦	٠,٩٢	٥٤	٣٩	٥	٣,٤٦	١,٠١
٢٧	٢٦	٤	٤,١٦	٠,٧٦	٥٥	٤٠	٥	٣,٤٥	١,٠٢
٢٨	٤٧	٦	٤,١٦	٠,٧٧	٥٦	٢٥	٤	٣,١٥	١,١٨

يتبين من الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس تراوحت قيمها بين (٣,١٥-٤,٥٤). كما أوضحت النتائج أن هناك (٤٤) فقرة تعبر عن الممارسات التعليمية للمضامين الفلسفية التربوية تمارس بدرجة "عالية" حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٠٠-٤,٥٤). وهذه تشكل نسبة (٧٨,٦٪) من مجموع الفقرات البالغ عددها (٥٦) فقرة. في حين نجد أن هناك (١٢) فقرة يشكل عددها نسبة (٢١,٤٪) تمارس بدرجة "متوسطة" وذلك لحصولها على متوسطات حسابية ما بين (٣,٩٩-٣,١٥)، في الوقت الذي لم تسجل أي فقرة من الفقرات درجة "قليلة" من الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية. وسيتم عرض بعض المبادئ من ضمن المجموعة التي سجلت درجة ممارسة "عالية" كما هو موضح في جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

بعض الممارسات التعليمية التي سجلت أعلى المتوسطات الحسابية كما قدرها أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فلسفة التربية
١.	٥٦.	أعمل على إثارة دوافع الطلاب من خلال إيجاد جو من الوثام والألفة.	٤,٥٤	٠,٥٨	العلمية التحليلية
٢.	١٤.	أتعامل مع الطالب باعتباره كائناً بيولوجياً واجتماعياً قابلاً للتعليم.	٤,٤٨	٠,٦٤	البراجماتية
٣.	١٩.	أشجع الطلاب على المشاركة الفاعلة في جميع المواقف التي يواجهونها.	٤,٤٧	٠,٦٤	الوجودية
٤.	١.	أسعى إلى إرساء قواعد وقيم العقيدة الإسلامية وتنشئة الطلاب عليها.	٤,٤٥	٠,٦٨	الإسلامية
٥.	٣١.	أعتمد في تعليم الطلاب على أسلوب الحوار وتوليد الأفكار.	٤,٤٣	٠,٦٠	المثالية
٦.	٢٧.	أسعى إلى إحاطة الطلاب بالمثل العليا الصالحة بما يحقق لهم الكمال الذاتي.	٤,٤٢	٠,٦٨	المثالية
٧.	٧.	أبين للطلاب أن الله -سبحانه وتعالى- أوجد الحقائق الوجودية والكونية وفقاً لنواميس محددة، وهياً الإنسان للتعامل معها.	٤,٤٠	٠,٨٠	الإسلامية
٨.	٣٠.	أتعامل مع الطالب باعتباره كائناً فكرياً وروحياً.	٤,٣٩	٠,٦٨	المثالية
٩.	٢٩.	أخاطب عقل الطالب باعتباره مصدراً لتوليد الأفكار والمعاني.	٤,٣٤	٠,٧٦	المثالية
١٠.	٢٢.	أثير دافعية الطالب وذكائه ومشاعره للتفاعل مع الخبرة التعليمية المباشرة في البيئة.	٤,٣٢	٠,٦٣	الوجودية

يتضح من الجدول رقم (٤) تقديرات أعضاء هيئة التدريس للممارسات التربوية المنبثقة من المضامين الفلسفية التربوية؛ حيث تبين أن الممارسة التربوية للفلسفة التحليلية العلمية سجلت أعلى المتوسطات الحسابية على الأداة ككل وبمتوسط حسابي قدره (٤,٥٤) أي بنسبة (٨٠,٨٪) والتي تنص على "أعمل على إثارة دوافع الطلاب من خلال إيجاد جو من الوثام والألفة"، ثم تلتها الفلسفة البراجماتية وبمتوسط حسابي قدره (٤,٤٨) وبنسبة (٨٩,٦٪)، والمتضمنة "أتعامل مع الطالب باعتباره كائناً بيولوجياً واجتماعياً قابلاً للتعلم"، ويأتي بعدها الفلسفة الوجودية بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٧) وبنسبة (٨٩,٤٪) والتي تنص على "أشجع الطلاب على المشاركة الفاعلة في جميع المواقف التي يواجهونها". كما واحتلت الفلسفة الإسلامية الرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (٤,٤٥) وبنسبة (٨٩٪) والمتضمنة "أسعى إلى إرساء قواعد وقيم العقيدة الإسلامية وتنشئة الطلاب عليها" وبالرتبة الخامسة والسادسة جاءت المثالية وبمتوسط حسابي بين (٤,٤٣-٤,٤٢) وبنسبة (٨٨,٦٪-٨٨,٤٪) على التوالي. وتنص الفقرة رقم (٣١) على "أعتمد في تعليم الطلاب على أسلوب الحوار وتوليد الأفكار"، في حين تنص الفقرة رقم (٢٧) على "أسعى إلى إحاطة الطلاب بالمثل العليا الصالحة بما يحقق لهم الكمال الذاتي".

واحتلت الفلسفة الإسلامية أيضاً الرتبة السابعة ضمن هذه المجموعة وبمتوسط حسابي قدره (٤,٤٠) وبنسبة (٨٨٪) تنص الفقرة على "أبين للطلاب أن الله - سبحانه وتعالى - أوجد الحقائق الوجودية والكونية وفقاً لنواميس محددة وهياً الإنسان للتعامل معها". وجاءت الفلسفة المثالية أيضاً بالمرتبة الثامنة والتاسعة بمتوسط حسابي ما بين (٤,٣٩-٤,٣٤) وبنسبة (٨٧,٧٪-٨٦,٨٪) على التوالي. وتنص الفقرة (٣٠) على "أتعامل مع الطالب باعتباره مصدراً لتوليد الأفكار والمعاني" وتنص الفقرة (٢٩) على "أخاطب عقل الطالب باعتباره مصدراً لتوليد الأفكار والمعاني" على التوالي. أما الرتبة العاشرة فكانت من نصيب الفلسفة الوجودية وبمتوسط حسابي (٤,٣٢) وبنسبة (٨٦,٤٪) والتي تنص على "أثير دافعية الطالب وذكائه ومشاعره للتفاعل مع الخبرة التعليمية المباشرة في البيئة".

فالإسلام فُكْر ومنهجٌ، ففكرٌ نابعٌ من أصالة العقيدة الإسلامية وتصوراتها للكون والإنسان والحياة والتي هي علمٌ ممتدٌ مع الحياة، ومنهجٌ أي أسلوبٌ في ترجمة هذا التصور في الكشف والبحث والاستقصاء وتجميع ونشر المعلومات لتحقيق بذلك الغاية الكلية للحياة الإنسانية كما أرادها الله سبحانه وتعالى، قال تعالى: ﴿كَتَبَ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ (سورة ص: آية ٢٩). والإسلام ربط بين العلم والعمل وان يمارس الإنسان ما يتعلمه ويتوجه إيماني صادق النية لوجه الله سبحانه وتعالى. والمنهاج الرباني يوجه الفكر الإنساني إلى النظر في ملكوت السماوات والأرض للدراسة والبحث والتمحيص في نظرة كلية شاملة لم تترك صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها وفي إطار فكري واحد. وفلسفة التربية الإسلامية تسعى إلى توجيه الفرد وإكسابه السبل الكفيلة التي ترقى مستوى تفاعله مع الكون والحياة ومع بني الإنسان.

تشير النتائج المعروضة في جدول رقم (٤) إلى أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية تمحورت حول جوانب أساسية في إعداد وتنمية شخصية الطالب بدءاً من إرساء قواعد وقيم العقيدة الإسلامية وذلك من خلال إثارة دوافعه باعتباره كائناً بيولوجياً واجتماعياً قابلاً للتعليم والتفكير المتزن. كما أوضحت النتائج إلى تنوع الأساليب التدريسية الممارسة وانطلاقاً من المشاركة الفاعلة للطلاب باتباع أسلوب الحوار وتوليد الأفكار والمعاني الجديدة وذلك بالتفاعل مع الخبرة التعليمية المباشرة في البيئة المحيطة بالطلاب مما ينعكس إيجابياً على تنمية وتطوير أفكار الطلاب واتجاهاتهم وميولهم وطبيعتهم سينعكس من زيادة حصيلة معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم. لقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة هل (Hill, 1994, 37-45) في أن التوجيهات الفلسفية اليوم أصبحت تركز على حاجات الطلاب وذلك باعتبار أن الطالب هو محور العملية التعليمية. ودراسة ترلنج وهود (Trilling & Hood, 1999, 5-18) التي أوضحت أن أهداف العملية التعليمية في عصر المعلومات بدأت تركز على قدرات الفرد ومهاراته في استيعاب واستخدام المعلومات المتدفقة.

أما بالنسبة لممارسات أعضاء هيئة التدريس التي سجلت متوسطات حسابية بدرجة "متوسطة"، فقد بلغ عددها (١٨) فقرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٩٩-٣,١٥) ونسبة (٧٩,٨٪-٦٣٪). وسيتم عرض (١٠) فقرات منها في جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

بعض الممارسات التعليمية التي سجلت أدنى المتوسطات الحسابية كما قدرها أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فلسفة التربية
٤٧.	٣٥.	أبيّن للطلاب أن الأهداف التربوية ثابتة وتدور حول القيم العليا.	٣,٦٨	١,٠٦	المثالية
٤٨.	٤٥.	أوضح للطلاب أن الدوافع والغرائز ليست وراثية بقدر ما هي انعكاسات اجتماعية وثقافية.	٣,٦٨	٩٢.	الواقعية
٤٩.	٤٣.	أبيّن للطلاب أن المعرفة الإنسانية هي انعكاس الواقع على التفكير والعقل.	٣,٦٧	٨٨.	الواقعية
٥٠.	٣٢.	أوجه اهتمام الطلاب لدراسة التراث والآداب القديمة والكتب القيمة.	٣,٦٦	١,٠٣	المثالية
٥١.	٩.	أسعى إلى مساعدة الطلاب في مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية لمواجهة الحياة نفسها وليس إعداداً للحياة المستقبلية.	٣,٦٥	١,٠٣	البراجماتية
٥٢.	٤٢.	أوضح للطلاب أن مصدر الحقائق هو عالمنا الطبيعي الحسي الذي نعيش فيه.	٣,٥٦	١,١٣	الواقعية
٥٣.	٣٣.	أبيّن للطلاب أن الحقيقة النهائية توجد في عالم الأفكار الكلية الموجودة في العالم العلوي وهي أزلية ومطلقة وسابقة على وجود الفرد والمجتمع.	٣,٤٩	١,١٠	المثالية
٥٤.	٣٩.	أعزف الطلاب على قوانين البناء الفيزيائي والثقافي للعالم الذي نعيش فيه.	٣,٤٦	١,٠١	الواقعية
٥٥.	٤٠.	اعتمد المادة الدراسية كمحور للعملية التربوية لأنها تكشف عن طبيعة البنين الفيزيائي والثقافي الذي نعيش فيه.	٣,٤٥	١,٠٢	الواقعية
٥٦.	٢٥.	أبيّن للطلاب ضرورة تعميق الموروث الثقافي الاجتماعي.	٣,١٥	١,١٨	المثالية

يوضح جدول رقم (٥) أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس التي جاءت بدرجة "متوسطة" أنها انبثقت من ثلاثة أنماط فلسفية وهي المثالية والواقعية والبراجماتية. لقد تمثلت الفلسفة المثالية ضمن ممارسات أعضاء هيئة التدريس في أربع فقرات (٣٥، ٣٢، ٣٢، ٢٥) وهي تنص على "أبين للطلاب أن الأهداف ثابتة وتدور حول القيم العليا" و"أوجه اهتمام الطلاب لدراسة التراث والآداب القديمة والكتب القيمة" و"أبين للطلاب أن الحقيقة النهائية توجد في عالم الأفكار الكلية الموجودة في العالم العلوي وهي أزلية ومطلقة وسابقة على وجود الفرد والمجتمع" و"أبين للطلاب ضرورة تعميق الموروث الثقافي الاجتماعي" على التوالي.

أما الفلسفة الواقعية، فتمثلت في خمس فقرات انعكست من خلالها الممارسات التعليمية الواقعية لأعضاء هيئة التدريس وهي (٤٥، ٤٣، ٤٢، ٣٩، ٤٠). وتنص الفقرات "أوضح للطلاب أن الدوافع والغرائز ليست وراثية بقدر ما هي انعكاسات اجتماعية وثقافية" و"أبين للطلاب أن المعرفة الإنسانية هي انعكاس الواقع على التفكير والعقل" و"أوضح للطلاب أن مصدر الحقائق هو عالمنا الطبيعي الحسي الذي نعيش فيه" و"اعرف الطلاب على قوانين البناء الفيزيائي والثقافي للعالم الذي نعيش فيه" و"اعتمد المادة الدراسية كمحور لعملية التربية لأنها تكشف عن طبيعة البنيان الفيزيائي والثقافي الذي نعيش فيه".

أما الممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس التي جاءت وفق التصور الفلسفي البراجماتي، فقد سجلت فقرة رقم (٩) ضمن مستوى المجموعة "المتوسطة" هذه والفقرة "أسعى إلى مساعدة الطلاب في مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية لمواجهة الحياة نفسها وليس إعداداً للحياة المستقبلية".

تشير النتائج في جدول رقم (٥) إلى أن الممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية التي جاءت بدرجة "متوسطة" إنما تمحورت حول جوانب تتعلق بين اتجاهين فلسفيين، بين المثالية والواقعية؛ بين

الماهية والوجود؛ وبين الثبات والتغيير. وفي الوقت الذي نجد الممارسات التعليمية المنطلقة من الفلسفة المثالية تدور أهدافها حول القيم العليا والحقائق النهائية وعالم الأفكار الكلية وتمجيد التراث والآداب القديمة وهذه الممارسات التعليمية إنما تعكس من الأفكار التي ترى في العملية التربوية لما ينبغي أن يكون عليه الطالب، وتجب على السؤال التقليدي الذي ترجع جذوره إلى الإرث المثالي؛ وهو: كيف ينبغي أن يكون الإنسان؟ والجواب تحديد ماهيته أي ماهيته الحققة. وهذا أدى إلى إهمال كل ما هو عملي لدى الإنسان وحول الإنسان وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة كولز (Coles, 1993, 16-20) التي تمحورت حول الفلسفة المثالية لدى طلبة اليوم، ودور الفلسفة المثالية الحديثة في إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في الكليات لاكتشاف العلاقة بين الذكاء والخبرة من خلال دراسة ومعرفة نظرة طلبة اليوم إلى العالم الذي يعيشون فيه. أما بالنسبة للممارسات التعليمية التي عكست المذهب الواقعي والتي سجلت أيضاً متوسطات حسابية بدرجة "متوسطة" نجد أنها ركزت على الدوافع والغرائز والاهتمام باحتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية والواقع الذي يعيش فيه الطالب بنوعيه الفيزيقي والثقافي، وتنطلق من الوجود الإنساني وطبيعة الواقع التربوي الذي يتمثل في سياق العلاقة بين المعلم والمتعلم.

ثانياً: يأتي السؤال الثاني والمتعلق بمدى الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير أعضاء هيئة التدريس للمضامين الفلسفية التربوية الموجهة لممارساتهم التعليمية في ضوء متغيرات الرتبة العلمية، والتخصص، والجنس، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة، والجامعة التي تخرج منها.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين المتعدد لحساب الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس، وذلك بعد أن تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم، كما هو موضح في جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس
على الأداة ككل وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القسم	المناهج والتدريس	٤,٠٤	٠,٣٦
	الإرشاد وعلم النفس	٤,٠٢	٠,٤٢
	الإدارة وأصول التربية	٤,١٧	٠,٤٦
الجنس	ذكور	٤,٠٩	٠,٣٨
	إناث	٣,٨٩	٠,٤١
الرتبة	أستاذ	٤,٣٧	٠,٣٥
	أستاذ مشارك	٤,٠٦	٠,٤٦
	أستاذ مساعد	٤,٠٧	٠,٣٥
	محاضر+ مدرس	٣,٨٦	٠,٣٠
الدرجة العلمية	دكتوراه	٤,٠٩	٠,٤٠
	ماجستير	٣,٩٧	٠,٣٦
عدد سنوات الخبرة	١-٥ سنوات	٣,٩٤	٠,٣٥
	٦-١٠ سنوات	٤,١١	٠,٣٤
	١١ سنة فأكثر	٤,١٤	٠,٤٥
الجامعة التي تخرج منها	عربية	٣,٩٤	٠,٣٥
	أوروبية وأخرى	٤,٠٨	٠,٢١
	أمريكية	٤,١٩	٠,٤٥

ولتحديد موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس التي تعبر عن درجة ممارستهم التعليمية في كليات العلوم التربوية، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما هو موضح في جدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات القسم والجنس والرتبة والدرجة العلمية والجامعة التي تخرج منها وعدد سنوات الخبرة على الفلسفات التربوية

المتغيرات	الفلسفات التربوية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القسم الأكاديمي هوتلنج=١١٢، ح=٦٦٨،	الإسلامية	٣٩٩٢٥	١٩٩٦٢	٥٩٣٠٣	٥٥٥
	البراجماتية	٤٩٥٧٤	٢٤٧٨٧	١٠٣٨٣	٣٣٦
	الوجودية	١٨٤٦٠	٠٩٢٣٠	٣٣٣٦٨	٧١٧
	المثالية	١٨٢٤١	٠٩١٢١	٤٨٥٦٧	٦١٧
	الواقعية	٣٤٦٢٩	١٧٣١٥	٥٩٧٥٥	٥٥٢
	التحليلية العلمية	٦٢١٦٣	٣١٠٨١	١٠٢٧٢٧٠	٢٨٥
الجنس ويلكس=٩٠٢، ح=١٦٩،	الإسلامية	٢٠٤٥٨٠١	٢٠٤٥٨٠١	٧٠٩٢١٦١*	٠٠٦
	البراجماتية	٧٠٩٩٦	٧٠٩٩٦	٣٠٢٣١٠٢	٠٧٦
	الوجودية	١٣٤٢٠	١٣٤٢٠	٤٨٩٥٦	٤٨٦
	المثالية	٠٧٤٠٥	٠٧٤٠٥	٣٩٦١٧	٥٣١
	الواقعية	٦٧٤٣٦	٦٧٤٣٦	٢٠٢٨٣١٧	١٢٦
	التحليلية العلمية	٠٦٩٢٠	٠٦٩٢٠	٢٧٩٤٨	٥٩٨
الرتبة الأكاديمية هوتلنج=٣١٨، ح=١٠٤،	الإسلامية	٣٠٤٦٧٨٥	١٠١٥٥٩٥	٣٠٧٧٨٦٣*	٠١٣
	البراجماتية	٢٠٩٣٣٠٩	٩٧٧٧٠	٤٠٨٩٦٠٢*	٠٠٣
	الوجودية	٣٠٨٨٧٢٦	١٠٢٩٥٧٥	٥٠٤٤١٥٥*	٠٠٢
	المثالية	١٠٤٥٢٦٧	٤٨٤٢٢	٢٠٧٥٦٩٩*	٠٤٧
	الواقعية	٣٠١٩٠٦٦	١٠٠٦٣٥٥	٤٠٧٤٠٦*	٠٠٩
	التحليلية العلمية	١٠٥٥٨٨٤	٥١٩٦١	٢٠١٩٧٧٥	٠٩٤
الدرجة العلمية ويلكس=٩٣٤، ح=٤٢٣،	الإسلامية	١٦٠٢٤	١٦٠٢٤	٤٧٧٥٥	٤٩١
	البراجماتية	٨٦١٦٨	٨٦١٦٨	٣٠٩٥١٤٨*	٠٥٠
	الوجودية	٢٠٦٧٧	٢٠٦٧٧	٧٥٦٤٧	٣٨٧
	المثالية	٠٠٧٣١	٠٠٧٣١	٠٣٨٩٣	٨٤٤

تابع جدول رقم (٧)

تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات القسم والجنس والرتبة والدرجة العلمية والجامعة التي تخرج منها وعدد سنوات الخبرة على الفلسفات التربوية

المتغيرات	الفلسفات التربوية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجامعة التي تخرج منها هوتلنج=٢٩٨,٠ ح=٠,٠٢٠	الواقعية	٣,٩٥٤٧	٣,٩٥٤٧	١,٣٨٢٦٠	٢٤٣,
	التحليلية العلمية	٠,٥٤٤٣	٠,٥٤٤٣	٢,١٩٦٩	٦٤٠,
	الإسلامية	٧,٤٧٠٥	٣,٧٣٥٣	١,١٢٢٥٤	٣٣٠,
	البراجماتية	٢,١٤٨٧٥	١,٠٧٤٣٨	٥,٢١٠٦٦*	٠٠٧,
	الوجودية	٢,٢٩٨٤٥	١,١٤٩٢٣	٤,٥٤٠٠٧*	٠١٣,
	المثالية	٢,٥٥٩٨	١,٢٧٩٩	٦,٨٤٥٢	٥٠٧,
	الواقعية	٣,٠٨٧٧٥	١,٥٤٣٨٨	٥,٩٥٤٠٨*	٠٠٤,
	التحليلية العلمية	١,٠٢٤٩٢	٥١٢٤٦,	٢,١٣٧٦٢	١٢٤,
عدد سنوات الخبرة هوتلنج=١٧٠, ح=٢٩٣,	الإسلامية	٨,٧٤٦٨	٤,٣٧٣٤	١,٣١٩٩٥	٣٧٢,
	البراجماتية	٨,٤١٥٢	٤,٢٠٧٦	١,٩٠٦٣٨	١٥٥,
	الوجودية	١,٩١٠٨٥	٩٥٥٤٢,	٣,٧١١٢١*	٠٢٨,
	المثالية	٩,٠٤٢٣	٤,٥٢١٢	٢,٥١٤٨٨	٠٨٧,
	الواقعية	٦,٣١٩٨	٣,١٥٩٩	١,١٠٢٦٢	٣٣٦,
	التحليلية العلمية	٦,٢٧٨٧	٣,١٣٩٤	١,٢٨٥٨٥	٢٨١,

يوضح جدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الأردن، حيث أظهرت نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0,05$ وكما يلي:

أ - متغير الجنس: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لصالح الذكور في الفلسفة التربوية الإسلامية حيث سجل الذكور متوسطاً حسابياً قدره (٤,٢٠) مقابل متوسط حسابي (٣,٧٢) للإناث.

ب - متغير الرتبة العلمية: أظهرت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ وذلك في الممارسات التعليمية المنبثقة من الفلسفات الإسلامية والبراجماتية والوجودية والمثالية والواقعية ولصالح رتبة أستاذ مقارنة مع رتبة محاضر/ مدرس؛ كما هو موضح في جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الرتبة الأكاديمية على الممارسات التعليمية

المتوسطات الحسابية		الممارسات التعليمية
محاضر/ مدرس	أستاذ	
٣,٩٧٨٣	٤,٥٦٦٧	الإسلامية
٣,٨٣٥٧	٤,٤٠٠٠	البراجماتية
٣,٩٦٢٧	٤,٦٠٩٥	الوجودية
٣,٨٦٩٦	٤,٢٦٦٧	المثالية
٣,٥٤٣٥	٤,١٢٦٧	الواقعية
٣,٨٥٦٤	٤,٣٧٣٨	الكلي

ج - متغير الجامعة: أظهرت نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في درجة ممارساتهم التعليمية المنبثقة من الفلسفة التربوية البراجماتية الوجودية والواقعية ولصالح خريجي الجامعات الأمريكية مقارنة بالجامعات العربية؛ كما هو موضح في جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير الجامعة
التي تخرج منها على الممارسات التعليمية

المتوسطات الحسابية		الممارسات التعليمية
عربية	أمريكية	
٣,٩١١٧	٤,٢٤٥٨	البراجماتية
٤,٠٢٢٠	٤,٣٥٣٤	الوجودية
٣,٦٣٠٨	٤,٠٢٦٣	الواقعية

د - متغير الخبرة: أظهرت نتائج تحليل المقارنات البعدية بطريقة شيفيه أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في الممارسات التعليمية المنبثقة من الفلسفة الوجودية ولصالح فئة من ذوي الخبرة (١١ سنة فأكثر) بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٥٧) مقارنة بذوي الفئة (١-٥ سنوات) وبمتوسط حسابي قدره (٤,٠٧١٩).

أما بالنسبة لمتغيري القسم الأكاديمي والدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، فلم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس سواء أكان على المجموع الكلي أم على مجالات الممارسات التعليمية المنبثقة من الفلسفات التربوية.

من خلال عرض نتائج السؤال الثاني تبين أن هناك اتجاهاً واضحاً لدى الذكور من أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة الفلسفة التربوية الإسلامية مقارنة بالإناث، بينما لم تظهر فروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في الممارسات الفلسفية في الفلسفات التربوية الأخرى. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة المساقات التي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسها والتي قد تنطلق من مضامين ودراسات ونظريات وضعية وإنسانية

مما ينعكس على ممارساتهم التعليمية بشكل واضح، وكشفت ذلك من خلال تعبيرهم بصدق عن تلك الممارسات التعليمية التي يقومون بها ويمارسونها بعيداً عن المجاملة والتحابي.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في ممارستهم التعليمية تعزى لمتغير الرتبة ولصالح رتبة أستاذ مقارنة برتبة محاضر/ مدرس في الفلسفات التربوية الإسلامية والبراجماتية والمثالية والواقعية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن للرتبة الأكاديمية أثر واضح في استجابات أعضاء هيئة التدريس من حيث إلمام ذوي رتبة أستاذ بالفلسفات التربوية وممارستها مما انعكس إيجابياً في استجاباتهم لما يحملون من تخصصات دقيقة وخبرة طويلة في مجال التدريس الجامعي تبلورت من مضمون فكري وفقاً لسياق فلسفي واضح.

كما وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغير الجامعة ولصالح الجامعة الأمريكية في الممارسات التعليمية النابعة من الفلسفة البراجماتية والوجودية والواقعية وهذه الفلسفات نابعة من أنها تركز على تفاعل الإنسان مع الواقع المادي والاجتماعي وذلك من خلال التجربة والخبرة الإنسانية والفكرة المفيدة والتي تنعكس على الفرد والمجتمع. فالإرادة والمصلحة الذاتية في طبيعة الإنسان من أولويات هذه الفلسفات والمعرفة تعد أداة لتحقيقهما. كما أن استخدام البحث العلمي في التجربة في مجالات الحياة بعيداً عن المسلمات الغامضة والغريبة هي السبيل الوحيدة لهذه الفلسفات والنتيجة عندها هي الحكم النهائي وهذه من الملامح أو السمات التي تلتقي فيها فلسفات التعليم البراجماتية والواقعية والوجودية.

أما بالنسبة لمتغير الخبرة، فقد أظهرت نتائج الدراسة أنها لصالح ذوي الخبرة (١١ سنة فأكثر) وفي الممارسات التعليمية النابعة من الفلسفة الوجودية. وكما هو معروف أن الفلسفة الوجودية هي أكثر ما تكون فكرياً يركز على الإعلاء من شأن الإنسان والذاتية الفردية والإرادة الإنسانية بعيداً عن الضغوط

المجتمعية، وهذه اتفقت مع دراسة بلسكر (192-177, 1992, Bilsker)، كما تسعى إليه الفلسفة الوجودية نحو تشكيل الذات وبنائها، وهذا جعلها تنعكس إيجابياً لصالح فئة ذوي الخبرة الطويلة في التدريس الجامعي.

التوصيات والمقترحات

بعد أن كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود تباين واضح في الممارسات التعليمية المنبثقة من الفلسفات التربوية بين أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الأردن، هذا التباين الذي يجعل من الصعب تحديد أسبابه لتشابك العوامل والمتغيرات سواء أكانت اجتماعية أم ثقافية أم فكرية التي تؤثر فيها، وبناءً على ذلك يمكن تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات كما يلي:

- ١ - أن يتم إعداد المعلم في كليات العلوم التربوية في ضوء فلسفة تربوية واضحة المعالم محققة للأهداف التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها والمنبثقة من واقع اجتماعي معين بمعالمها ومضامينها الفكرية، وأن تنعكس هذه الفلسفة في صورة ممارسات تعليمية على نحو فعالٍ وملموس من قبل أعضاء الهيئة التدريسية فيها.
- ٢ - أن يعتمد أعضاء هيئة التدريس المبادئ التربوية للفلسفة الإسلامية في أصولها وشموليّتها وحيوية قيمها ونظرتها للإنسان والكون والحياة في إعداد الخطط الدراسية؛ وذلك بالتركيز على أبعاد شخصية الطالب ونموه المعرفي والوجداني والنفسحركي من جانب، وخصوصية المادة التعليمية من جانب آخر.
- ٣ - أن يستفيد أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية من معطيات الثورة التكنولوجية والرقمية في تخطيط برامج إعداد المعلم ومن خلال توظيف أدواتها لتنمية مواهب وقدرات طلاب كليات التربية الذين هم معلمو المستقبل القريب.
- ٤ - تنمية قدرات الطالب في كليات العلوم التربوية لتمكّنه من مواجهة احتياجات البيئة الاجتماعية ومتطلبات الحركة التنموية المجتمعية من

- خلال ممارسة الأنشطة العلمية والفكرية المتضمنة في الأصول الفلسفية للنظام التربوي والواقع المجتمعي بقوانينه وأنظمتها.
- ٥ - أن تفعل الممارسات الديمقراطية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كليات العلوم التربوية من خلال إشاعة العدل والمساواة وحرية الرأي والاحترام المتبادل والإيمان بقدرات الطالب الإبداعية وتنوع طاقاته واستعداداته وإمكاناته الفكرية المستمرة.

Educational Philosophies Directing Faculty Teaching Practices in The Colleges of Education in Jordan Universities: A Survey Study

Dr. Wajeha Th. Al-Ani

College of Education
Sultan Qaboos University

ABSTRACT

The study explores educational philosophies directing faculty teaching practices, in the colleges of education, and if these teaching practices differ as of gender, academic departments, academic level, specialties, years of experience and university graduated from.

In order to achieve these objectives, a 56-item questionnaire was developed. Chronbach-Alpha reliability of (0.93) was secured. The questionnaire was distributed randomly to (93) staff members. To analyze data, means and standard deviations and Multi Analysis of Variance (MANOVA) were calculated.

The results of this study reveal that means are between (454-400) with the percentage of (90.8%-80.0). The highest mean is in favor of scientific analytic philosophy, while the lowest mean is in favor of idealistic philosophy. The results also show that differences in teaching practices are in favor of males ($\alpha = 0.05$) directed to Islamic educational philosophy. Moreover, the highest mean is registered in favor of professors' level at all educational philosophy except analytical philosophy, and in favor of American graduates in pragmatic, existential, and realistic educational philosophy. According to these results several recommendations and suggestions are cited.

المصادر والمراجع

- ١ - حسن، محمد سليمان (١٩٩٦). "الفلسفة البراجماتية لدى وليم جيمس". مجلة المعرفة، ٣٥ (٣٩٣)، ٦٨-٤٦.
- ٢ - رشوان، محمد مهران (١٩٩٢). مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة. الفجالة - مصر: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٣ - صمويلسون، وليم ج. وماركوفيتز، فريد أ. (١٩٩٨). مقدمة في فلسفة التربية، ترجمة د. ماجد عرسان الكيلاني. عمان: دار الفرقان.
- ٤ - العاني، وجيهة ثابت (١٩٩٨). مفهوم التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا في الأردن. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٢ (١٤)، ٥٧-٢٦.
- ٥ - العاني، وجيهة ثابت (٢٠٠٣). الفكر التربوي المقارن. عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.
- ٦ - عبد الدايم، عبد الله (١٩٩١). نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي. بيروت- لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٧ - العشماوي، محمد سعيد (١٩٩٨). "البراجماتية نظرة أمريكية للعالم". مجلة العربي، ٤٧١، ٤٠-٤٤.
- ٨ - فرحان، محمد جلوب (١٩٨٩). دراسات في فلسفة التربية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.
- ٩ - مكروم، عبد الودود (١٩٩٦). الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة، تقديم عبد الرحمن النقيب. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٠ - نيلر، جورج ف. (١٩٧١). مدخل إلى فلسفة التربية، ترجمة د. نظمي لوقا. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- 11 - Coles, Robert (1993). Idealism in Today's Students. **Change**, 25 (4), Sept-Oct, 16-20. (ERIC, EJ 471032).
- 12 - Curren, Randall (2003). **A Companion to the Philosophy of Education**. USA, Blackwell Publishing Ltd.
- 13 - Bilsker, Dan (1992). An Existentialist Account of Identity Formation. **Journal of Adolescence**, 15 (2), 177-92 (ERIC, EJ 449627).
- 14 - Hill, Ann-Marie (1994). Perspectives on Philosophical Shifts in Vocational Education: From Realism to Pragmatism and Re-constructionalism. **Journal of Vocational and Technical Education**, 10 (2), Spr., 37-45. (ERIC, EJ 485900).
- 15 - Trilling, Bernie & Hood, Paul (1999). Learning, Technology and Education Reform in The Knowledge Age. **Educational Technology**, Vol. XXXIX, No. 3, May- June, 5-18.
- 16 - Williams, Patricia-Anne (1996). Relationships Between Educational Philosophies and Attitudes Learner-Centered Instruction. Paper Submitted for Outstanding Student Research Award of Georgia Educational Research Association, Atlanta, G A, September 20, (ERIC, ED 406377).

بسم الله الرحمن الرحيم

الزميل/ الزميلة عضو هيئة التدريس المحترم...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد

أقوم بدراسة عنوانها "المضامين الفلسفية التربوية للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية". وهي دراسة علمية تهدف إلى الكشف عن طبيعة الممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس، والمنبثقة من المضامين الفلسفية التربوية، وما تتضمنه من مبادئ وأهداف وقيم وحقائق.

أرجو منكم التعاون في الإجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة بكل موضوعية، لما في ذلك من مشاركة في خدمة البحث العلمي، وذلك بوضع إشارة (x) في الحقل الذي يعبر عن درجة ممارستك التعليمية، وستعامل المعلومات بسرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

مع بالغ شكري وتقديري لتعاونكم

د. وجيهة ثابت العاني

أولاً: معلومات عامة:

- الجامعة:-----
- العمل الحالي: ☐ التدريس ☐ الإدارة ☐ الإدارة والتدريس
- ☐ المناهج والتدريس ☐ الإرشاد وعلم النفس
- ☐ الإدارة وأصول التربية
- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- الرتبة الأكاديمية: ☐ أستاذ ☐ أستاذ مشارك
- ☐ أستاذ مساعد ☐ مدرس ☐ محاضر
- الدرجة العلمية: ☐ دكتوراه ☐ ماجستير
- الجامعة التي تخرجت منها:
- ☐ عربية ☐ أوروبية وأخرى ☐ أمريكية
- عدد سنوات الخدمة في التدريس الجامعي:
- ☐ ١-٥ سنوات ☐ ٦-١٠ سنوات ☐ ١١ سنة فأكثر

ثانياً: الممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١.	أسعى إلى إرساء قواعد وقيم العقيدة الإسلامية وتنشئة الطلاب عليها.					
٢.	أوجه الطلاب إلى طرق اكتساب المعرفة.					
٣.	أوجه الطلاب لدراسة المعارف الدينية والدنيوية لأن طبيعة الحياة المعاصرة تستدعي ذلك.					
٤.	أنمي قدرة الطلاب على تعرف الحقائق الكونية في الوجود عن طريق المشاهدة والتجريبية.					
٥.	أشجع الطلاب على استخدام مختلف الطرق والأساليب التعليمية لدراسة حقائق الوجود.					
٦.	أعامل مع كينونة الطلاب باعتبارها وحدة من القوى المتكاملة (عقل وجسم وانفعالات وروح).					
٧.	أبين للطلاب أن -الله سبحانه وتعالى- أوجد الحقائق الوجودية والكونية وفقاً لنواميس محددة وهيئ الإنسان للتعامل معها.					
٨.	أوجه الطلاب إلى اكتشاف دلالات جديدة في النصوص الدينية ليبقى النظام الديني خالداً ومعاصراً.					
٩.	أسعى إلى مساعدة الطلاب في مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية لمواجهة الحياة نفسها وليس إعداداً للحياة المستقبلية.					
١٠.	أقوم ببناء الخبرة التعليمية على صيغة مشكلات تساعد الطلاب على فهم بيئتهم ومواجهة المشكلات التي تواجههم فيها.					
١١.	أوجه الطلاب بطريقة تمكنهم من التكيف مع التغيرات المعاصرة.					
١٢.	أوجه الطلاب إلى استخدام أسلوب التجريب لحل المشكلات وللتكيف مع المواقف المستجدة.					
١٣.	أنمي الاستقلال الذاتي لدى الطلاب في ممارسة نشاطهم الذهني وفي التعامل مع موضوعات الحياة المختلفة.					
١٤.	أعامل مع الطالب باعتباره كائناً بيولوجياً واجتماعياً قابلاً للتعلم.					

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١٥.	أبين للطلاب أن الحقائق هي كل ما توصل إليه الإنسان في عالمه الحسي، ويؤدي إلى نفع مادي أو معنوي له وللمجتمع.					
١٦.	أبين للطلاب أن العلم محتوئاً ومنهجاً لا يتطلب التقديس والتعصب.					
١٧.	أوضح للطلاب أن صحة العلم مسألة نسبية وقابلة للتجديد والتغيير.					
١٨.	أوجه الطلاب إلى تطوير أفكارهم وخبراتهم بأنفسهم دون التقيد بالآخرين وأفكارهم.					
١٩.	أشجع الطلاب على المشاركة الفاعلة في جميع المواقف التي يواجهونها.					
٢٠.	أحرص على أن تحتوي الخطة الدراسية على بعد معرفي ومفاهيمي تجعل الطالب أكثر تفهماً لما يحيط به.					
٢١.	أفسح للطلاب فرصاً مناسبة من الحرية في اكتشاف الحقول المعرفية وميادينها بواسطة التجريب.					
٢٢.	أثير دافعية الطالب وذكاءه ومشاعره للتفاعل مع الخبرة التعليمية المباشرة في البيئة.					
٢٣.	أوضح للطلاب أن معنى الوجود يكمن في الإنسان وما فيه من إمكانات وقابليات للنمو والتعليم.					
٢٤.	أبين للطلاب بأن الحقيقة هي: التجربة الحية التي يعيشها الإنسان ويختارها بحرية في ضوء خبراته.					
٢٥.	أبين للطلاب ضرورة تعميق الموروث الثقافي الاجتماعي.					
٢٦.	أراعي الفروق الفردية في تنمية إمكانات وقابليات الطلاب.					
٢٧.	أسعى إلى إحاطة الطلاب بالمثّل العليا الصالحة بما يحقق لهم الكمال الذاتي.					
٢٨.	أنمي قدرة الطلاب العقلية عبر مناشط متعددة.					
٢٩.	أخاطب عقل الطالب باعتباره مصدراً لتوليد الأفكار والمعاني.					
٣٠.	أخاطب عقل الطالب باعتباره كائناً فكرياً وروحياً.					
٣١.	أعتمد في تعليم الطلاب على أسلوب الحوار وتوليد الأفكار.					

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٣٢.	أوجه اهتمام الطلاب لدراسة التراث والآداب القديمة والكتب القيّمة، النفيسة.					
٣٣.	أبين للطلاب أن الحقيقة النهائية توجد في عالم الأفكار الكلية الموجودة في العالم العلوي وهي أزلية ومطلق وسابقة لوجود الفرد والمجتمع.					
٣٤.	أوضح للطلاب أن أعظم ما في الإنسان هو عقله القادر على توليد الأفكار العظيمة.					
٣٥.	أبين للطلاب أن الأهداف التربوية ثابتة وتدور حول القيم العليا.					
٣٦.	أسعى إلى تمكين الطالب من أن يصبح شخصاً متوافقاً مع بيئته المادية والاجتماعية.					
٣٧.	أوجه الطلاب إلى استخدام طرق المنهج العلمي في دراسة جوانب الحياة البشرية.					
٣٨.	أشجع الطلاب دراسة الموضوعات التي تقع في نطاق العلوم الطبيعية والتطبيقية.					
٣٩.	أعرف الطلاب على قوانين البناء الفيزيائي والثقافي للعالم الذي نعيش فيه.					
٤٠.	أعتمد المادة الدراسية كمحور للعملية التربوية لأنها تكشف عن طبيعة البنين الفيزيائي والثقافي الذي نعيش فيه.					
٤١.	أتعامل مع الطالب على أنه كائن عضوي بيولوجي متطور ذو جهاز عصبي راق وميول اجتماعية متأصلة.					
٤٢.	أوضح للطلاب أن مصدر الحقائق هو عالمنا الطبيعي الحسي الذي نعيش فيه.					
٤٣.	أبين للطلاب أن المعرفة الإنسانية هي انعكاس الواقع على التفكير أو العقل.					
٤٤.	أوضح للطلاب أن الدوافع والغرائز ليست وراثية بقدر ما هي انعكاسات اجتماعية وثقافية.					
٤٥.	أوضح للطلاب أن الدوافع والغرائز ليست وراثية بقدر ما هي انعكاسات اجتماعية وثقافية.					
٤٦.	أسعى إلى تحويل القيم الانفعالية لدى الطلاب إلى قيم معرفية من خلال الخبرة الحسية الإدراكية المستمرة.					

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٤٧.	أوجه الطلاب إلى الدقة في اختيار الدلالات اللغوية المناسبة التي تساعدهم في التعبير عن نتائج بحوثهم العلمية وتجاربهم العملية بموضوعية.					
٤٨.	أوجه الطالب إلى اعتماد المنطق في استنباط المعارف.					
٤٩.	اعتمد على نتائج البحوث العلمية المحكمة في معالجة المشكلات التربوية.					
٥٠.	أدعو الطلاب إلى فحص المضامين اللغوية في تعبيراتهم قبل استخدامها في الموقف التعليمي أو في وصف الأحداث.					
٥١.	أوجه الطالب إلى الطرق التي تعينه على استخدام الكلمات الملائمة للسياق المقصود.					
٥٢.	أدعو الطالب إلى أن يحدد بوضوح المعلومات والمفاهيم والمبادئ التي ترتبط بطبيعة موضوع المناظرة أو المناقشة.					
٥٣.	أبين للطلاب أن جميع العلوم من طبيعية ورياضية وإنسانية هي من معطيات تجارب الإنسان ومنهجيته في البحث العلمي.					
٥٤.	أوجه الطلاب إلى الاستفادة من معطيات العلوم الأخرى ليتكامل فهمهم وتفسيرهم لحقائق الوجود.					
٥٥.	أبين للطلاب أن الإنسان لا يقوى على معرفة موضوعات عالم الغيب لأنها خارجة عن عالمه الطبيعي ومجال اجتهاده العلمي.					
٥٦.	أعمل على إثارة دوافع الطلاب من خلال إيجاد جو من الود والألفة.					

