Doi: 10.34120/0085-034-137-019

المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو عناصر العملية التعليمية: دراسة ميدانية على معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية

د. عادل سعد أبو دلّي
كلية التربية - جامعة الإمام عبد الرحمن فيصل
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية نحو المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم. استخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وأداته الاستبانة المطبقة على عينة عشوائية من (350) معلماً. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- يوافق المعلمون تماماً على المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المعلم بمتوسط حسابي (4.44).

- يوافق المعلمون على المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المتعلم بمتوسط حسابي (4.20).

- يوافق المعلمون تماماً على المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو طرق التعليم بمتوسط حسابي (4.25).

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات المعلمين وفقاً "لتخصص مؤهل البكالوريوس"، و"لعدد سنوات العمل" بالدرجة الكلية والأبعاد للمضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم، ولكنها موجودة وفقاً "لعدد سنوات العمل" ببُعد مضامين الفلسفة المثالية لاتجاهاتهم نحو طرائق التعليم عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) لصالح المعلمين ذوي سنوات العمل (1-5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات العمل (6-10 سنوات).

الكلمات المفتاحية: المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين، عناصر العملية التعليمية.

مقدمة

يرتكز كل نظام تربوي على مرجعية فكرية معينة، يشتق منها رؤيته وممارسته العملية، حيث لا يمكن تصور تطبيق أي فكر تربوي في مجتمع ما، دون أن تكون له مدرسته الفلسفية أو الفكرية التي يستند إليها، سواء فكرا أو ممارسة، وهذا ما سيظهر عند دراسة تاريخ التربية كممارسة بشرية أو فكر، حيث سنلاحظ العلاقة الطبيعية والمطلوبة بين التربية والفلسفة، فكلتاهما وجهان لعملة واحدة، بل لا يمكن تصور التربية بدون مرجعية فلسفية، وفي الوقت نفسه، لا يمكن تصور أن الفلسفة تحقق أهداف المجتمع بدون تطبيقها في الواقع، وهذا ما يخلص إليه (شربل، 2006: 16) بإشارته إلى أن التعليم يصبح عملا تقليديا ونمطيا في غياب مرجعية فلسفية برؤية بعيدة توضح المطلوب من التعليم، وتُوجّه أهدافه، ومحتواه، وبرامجه، ودوره في واقع المجتمع ومستقبله.

ويعني ما سبق، أن المطالبة بوجود فلسفة تربوية يستند إليها أي نظام تربوي لا يعد ترفا، أو حسب المتاح للنظام التربوي أو ما يريده، أو أنه محل نقاش لوجهات النظر، بل ضرورة حضارية وتنموية لا جدال فيها، ولا غنى عنها لكل مجتمع بشري يسعى إلى بقائه والحفاظ على هويته، وتحقيق رفاهيته وقوته الاقتصادية. والوسيلة الأساسية لكل دولة بالعالم لتحقيق ذلك هي التعليم، الذي لا يمكن أن يقوم بذلك ما لم تكن لديه فلسفة تربوية ينطلق منها، وتُوجّه أهدافه ومحتواه وبرامجه وتُقوّم نتائجه، وهذا ما يؤكده (كريم وبدران وعبيد، 2000: 64) بإشارتهم إلى أن ما حققته اليابان والصين على مستوى العالم من إثبات وجودهما كقوتين اقتصاديتين مؤثرتين في اقتصاد العالم، لم يكن ليحدث دون وعيهما بضرورة وجود مرجعية فلسفية تُوجّه وتُنظّم دور التعليم في تحقيق ذلك، عن طريق الاستثمار في تعليم وتدريب العنصر البشري، فقوة التعليم ليست بما يملكه من إمكانات، وأدوات، بل بما لديه من توجيه وتنظيم.

وفلسفة التربية عبارة عن النظرية التربوية التي يستمدها النظام التربوي القائم في المجتمع من النظريات والأفكار الفلسفية التي يأخذ بها المجتمع، ويعتمدها

هذا النظام في تحديد رؤيته وأهدافه وبناء ممارساته التعليمية وتطويرها في سبيل تحقيق رؤيته وأهدافه، فمن أهم الوظائف التي تقوم بها فلسفة التربية، كما يشير (Hirst & Carr, 2005: 616)، هي مساعدتها النظام التربوي القائم في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمفاهيم والممارسات التعليمية، وإخضاعها للتدقيق النقدي العقلي؛ مما يسهم في فهم الممارسات التعليمية وتطويرها.

مشكلة الدراسة

من المؤكد أن وراء كل خطاب تعليمي وممارساته التعليمية مرجعية نظرية فلسفية، سواء فيما ينبغي أن يحدث أو ما يحدث فعلاً في الواقع التعليمي، وتظهر هذه المرجعية ضمنا أو صراحة في المصطلحات والممارسات التعليمية السائدة داخل الفصل، أو لدى المعلمين والعاملين بالمجال التعليمي، ففلسفات التعليم – منذ أن ظهرت قديما ومازالت – تطرح مجموعة من الرؤى والتساؤلات عن الأدوار والمفاهيم التعليمية وممارساتها العملية، من خلال محاولتها الإجابة عن تساؤلات ماهية التعليم، وأهدافه، وما ينبغي تعليمه، والمناهج الدراسية ومحتواها المعرفي، وكيفية التعليم وطرائقه ووسائله، وتوجيه المتعلمين ومحاسبتهم، ومصطلحات كتكافؤ الفرص، والحرية، والسلطة، والديمقراطية، بحيث تتجسد إجاباتها – ضمناً أو صراحة – بالممارسات التعليمية بالواقع (Moore, 2010: 6-7). ويمكن استعراض مهام الفلسفة التربوية في تحليل المفاهيم التعليمية المحورية، من حيث معانيها واستخداماتها، والتقييم النقدي الفلسفي لها، وللممارسات التعليمية المهمة والأساسية والسياسات والأهداف والغايات والنظريات والمذاهب الفكرية، وتقديم براهين ومقترحات إيجابية للقضايا والممارسات التعليمية من أهداف، وقيم، وعمليات، التي يتم نقدها فلسفياً (McLaughlin, 2004: 472-473).

إن من أهمية فلسفة التربية، أن أي قصور فيها أو سوء تطبيق لها في الميدان التربوي، يظهر أثره – مباشرة – في اختلال العملية التربوية، واضطراب تطبيقاتها وأنشطتها في الواقع، وهذا ما يفسر الخلل في واقع نُظُم التعليم في العالم العربي؛ حيث غياب فلسفة تربوية عربية وإسلامية، واضحة في رؤيتها، ومحددة في معالمها وتطبيقاتها (محمد، 2003: 54)، وهذا ما يشير إليه أيضاً (منصور، 2014: 132–

134)، من أن الفكر التربوي العربي المعاصر منذ النصف الأخير للقرن التاسع عشر يعاني – وسيظل – من وجود تيارات فكرية تربوية متعددة متأثرة بالفكر التربوي الغربي المعاصر، ومنفصلة عن بعضها، ويؤكد (الميمان، 2002: 87–88) في إشارته إلى أن الفكر التربوي العربي الحديث مازال يكرر ما قاله وتَوصّل إليه الفكر التربوي الغربي، وأن المشكلة ليست في الاستفادة من المعرفة الإنسانية، وإنما في النقل والتقليد دون محاولة الإبداع والابتكار، ومراعاة مناسبة ما ينقل للواقع المعاش، وضمان عدم معارضته للثوابت المرجعية الفكرية والثقافية للمجتمع.

ومما سبق تظهر أهمية وجود مرجعية فكرية لتنظيم العملية التعليمية وتوجيهها في حاضرها ومستقبلها، فالتفكير الفلسفي في طبيعة التعليم وأهدافه ومشاكله يعني البحث في ذلك من جانبين، هما: البعد الفلسفي النظري، والممارسة التعليمية، حيث يتولى هذا التفكير مهاما كثيرة، منها توضيح المفاهيم الرئيسة وتفسيرها ونقدها، ومن ذلك ما يتعلق بالعملية التعليمية وعناصرها، من مفاهيم وممارسات تربوية أساسية (Siegel, 2018)؛ وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة الواقع، وتحديد مشكلة دراسته في البحث عن المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو ثلاثة عناصر أساسية ومهمة بالعملية التعليمية، تتبادل التأثير والتأثر بينها، وهي: المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم.

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة الحالية في:

1 – ما المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية نحو دور المعلم؟.

2 – ما المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية نحو المتعلم؟.

3 – ما المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية نحو طرائق التعليم؟.

4 – هل توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات المعلمين وفقا لمتغيّري البحث (تخصص مؤهل البكالوريوس، عدد سنوات العمل)؟.

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

1 – الكشف عن المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين في مدينة الدمام في المملكة العربية السعودية نحو عناصر العملية التعليمية، من معلم، ومتعلم، وطرق تعليم.

2 – تقديم مجموعة توصيات ومقترحات لمساعدة المسؤولين بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطوير المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو عناصر العملية التعليمية، من معلم، ومتعلم، وطرق تعليم.

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:

1 – يُمثل البحث محاولة علمية تتناول الفلسفات التربوية الأساسية، وعلاقتها بنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها؛ من خلال تناوله الفلسفات التربوية الأساسية والفكر التربوي الإسلامي، التي أثرت بشكل رئيسي في كافة عناصر العملية التعليمية، ومدى أدائها لأدوارها المنشودة.

2 – إبراز أهمية المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين، نحو عناصر أساسية بالعملية التعليمية، هي: المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم، وتأثيرها في ممارساتهم المهنية، وتحقيقهم الأهداف التعليمية.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

3 – تفيد النتائج التي تم التوصل إليها المعنيين بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في معرفة المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين التربوية نحو المعلم، والمتعلم، وطرق التعليم، والمؤثرة في ممارساتهم المهنية، ومدى اتفاقها مع الرؤية العامة للتعليم وأهدافه.

4 – التوصيات والمقترحات المُتوصّل إليها يُمكن أن تساعد المسؤولين بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تحقيق التنسيق والتكامل بين طموح الوزارة في رؤيتها الفكرية المنظمة للعملية التعليمية والموجهة لها، وبين تطبيق المعلمين لها في واقعهم المهني؛ مما يُحقّق الأهداف، مع توفير الوقت والجهد والمال.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **المضامين:** مفردها مَضْمُون، ومضمون الشيء محتواه، ومضمون الكتاب ما في داخله، ومضمون الكلام فحواه وما يُفهم منه (مجمع اللغة العربية، 1972: 545).
- **فلسفة التربية:** استخدام التفكير الفلسفي في بحث المفاهيم التربوية ومناقشتها؛ بمعنى القيام بجهد عقلي لمناقشة وتحليل ونقد مجموعة من المفاهيم التربوية الأساسية القائم عليها العمل التربوي، مثل طبيعة المعلم، والمتعلم، وطرق التعليم، والنشاط المدرسي (ناصر، 2004: 107).
- **الاتجاه:** الموقف أو الميل الذي يتبناه الفرد، ويظهر في استجابات السلوكية نحو شيء محدد، إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة؛ نتيجة لمروره بخبرة معينة، أو توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء (شحاتة والنجار، 2003: 16).

ويُعرّفُ الباحث "المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين" إجرائياً بأنها: المحتوى الفلسفي التربوي – المتمثل في المثالية، والواقعية، والبراجماتية، بالإضافة إلى الفكر الإسلامي – لما يدركه المعلمون وينطلقون منه في تحديد مواقفهم نحو ثلاثة عناصر أساسية في العملية التعليمية (المعلم، والمتعلم، وطرق التعليم)، ويتأثرون بها في ممارساتهم المهنية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في:

1 – الحدّ الموضوعي: المضامين الفلسفية التربوية للمثالية، والواقعية، والبراجماتية؛ إضافة إلى الفكر الإسلامي، لاتجاهات المعلمين نحو المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم.

2 – الحدّ البشري: معلمو التعليم العام الحكومي والأهلي.

3 – الحدّ المكاني: مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

4 – الحدّ الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/1439هـ.

وتتمثل محددات الدراسة الحالية في:

- خصائص عينة الدراسة المختارة من مجتمع البحث الذي ستعمم عليه نتائجها.
- أداة الدراسة التي قام الباحث بتصميمها من حيث مناسبة مجالاتها وأبعادها لتحقيق أهدافها.

الإطار النظري

أولاً – المضامين الفلسفية التربوية عن دور المعلم:

أ – **المعلم في الفلسفة المثالية:** ترى التربية المثالية أن المعلم مركز العملية التعليمية، ومرجع المعرفة الأول، ومَنْ يتولى نقلها وشرحها للمتعلمين، من خلال توليده الأفكار الكامنة فطريا في عقولهم، مع التقرب إليهم، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، وتعليمهم منهجية التفكير في حل المشكلات، واكتساب المعرفة (الخوالدة، 2013: 66–67)، وتنبع المكانة العظيمة للمعلم من عِظَمِ أدواره المتوقعة منه، والسلطة الأبوية الممنوحة له، والصفات التي يصعب توافرها في كل معلم، حيث يجب عليه أن يكون معلما متميزا ومتفوقا معرفيا، ويتصف بالحكمة، والخبرة، والذكاء، وسعة المعرفة والثقافة، والقدوة الحسنة للطلاب خلقيا وعقليا، ومدركا لأهمية القيم، وفاهما لطبيعة المتعلم، ويمتلك مهارات تعليم عالية، وقادر على تهيئة بيئة صالحة لنمو قدرات المتعلم الكامنة، للوصول بهم إلى درجة الكمال، بمساعدة أنفسهم، وذلك في بيئة صفية من الانضباط الأخلاقي، والاحترام، والهدوء (محمد، 2003: 71–72)، فالمعلم عليه تحقيق ذوات المتعلمين ونقلهم من الجهل إلى العلم والمعرفة، ومن خلال توجيه المعلم، فقط، يستطيع المتعلم تطوير ذاته لبعض الكمال، فهو عنصر حيوي ومهم في توجيه

المتعلمين لتحقيق أقصى إمكاناتهم، ويجب أن يكون المعلم نموذجا يستحق تقليد المتعلمين، ولديه معرفة واسعة من التراث الثقافي، مع القيادة (Ornstein & Levine, 2008: 166)، فالمثاليون يتوقعون أن يكون المعلم على درجة عالية من الفكر والثقافة، لدرجة تقترب من الكمال بمجاله، كمفكر وفيلسوف يمارس التأمل، وأن يكون قادرا على خلق بيئة تعليمية خاصة، وظيفتها قيادة المتعلم إلى أعلى قدر ممكن من الكمال، وأن يكون صديقا وقائدا ومرشدا لهم، ويتمثل المثل العليا كقدوة للمتعلمين، ويقودهم نحو حياة فاضلة (Lal, 2005: 207-208).

ب - **المعلم في الفلسفة الواقعية:** تضع التربية الواقعية المسؤولية الرئيسة داخل الفصل على المعلم؛ فهو الشخصية الأساسية صاحبة السلطة؛ كونه نائباً عن المجتمع ويُمثّله في تربية المتعلمين وتعليمهم، وأيضاً أنه أكبر منهم عمراً، ومعرفة، وخبرة، فهم صغار لا يمتلكون ذلك (صمويلسون وماركوويتز، 1998: 51)؛ فالمعلم له مكانة كبيرة، تمنحه سلطة اختيار عناصر المنهج وفرضه على المتعلمين، واستخدام الثواب أو العقاب لحفظ النظام، وتشجيع المتعلمين على التزام السلوك المطلوب. كما أنه مطالب أن يكون متخصصاً في علم مادته التي يدرسها، ليكون قادرا على تعليم المتعلمين، وتمكينهم من القوانين، وتعليمهم الأخلاق الحسنة، وتشجيعهم على مشاهدة واستقراء الظواهر الطبيعية من حولهم، مع التجريب والتدريب (محمد، 2003: 82)، فهو مسؤول عن استدعاء أفكار المتعلمين متطابقة مع واقعهم المادي من حولهم؛ من خلال تعليمهم المهارات كالقراءة والكتابة والحساب، والمعارف كالتاريخ والعلوم، التي تقوم على المعرفة المكتسبة الموثوقة مع الواقع المعيش (Ornstein & Levine, 2008: 169). كما يرى الواقعيون أن المعلم هو صاحب المبادرة في العملية التعليمية، وتحديد محتوى التعليم وتدريسه، وأن يكون واقعياً في نظرته لمتطلبات المتعلم وتدريسه، وأن يدرس المعرفة بموضوعية، بعيدا عن تدخل آرائه الشخصية، مع اندماجها مع مادة تخصصه، كأنه صوت المتحدث باسم التخصص، مع حرصه أن يكون

واقفا مع الحق، وباحثاً عن الحقيقة، وأن يعلّم متعلميه الاعتماد على ذواتهم في حل مشكلاتهم (عطية، 2006: 31).

ت – **المعلم في الفلسفة البراجماتية:** إن دور المعلم في التربية البراجماتية ليس إجبار المتعلم على ما يتعلمه، وكيف يتعلمه، بل دوره أن يختار الظروف والمؤثرات المناسبة، ويُوظّفها في مساعدة المتعلم على التعلم وفق قدراته وحاجاته وميوله (منصور، 2014: 99)؛ لذا تنطلق رؤية التربية البراجماتية للمعلم من حيث كونه – في المقام الأول – مرشدا وموجها لتعلم الطلاب، بإتاحة الفرصة لتعلمهم الذاتي، وبحثهم عن المعرفة واكتشافها بطرق إبداعية، تراعي حاجاتهم وميولهم، مع مشاركتهم في تقويم نواتج تعلمهم الذاتي، فضلا عن تولي المعلم تطبيق الديمقراطية في مجتمع الفصل، من حيث احترام حقوق الطلاب والتعبير عن ذواتهم، والاستماع إليهم (جعنيني، 2010: 206–207)، وذلك بعقد الاجتماعات معهم، وإتاحة الفرصة للتعبير عن آرائهم واحترامها، وتجريب الأفكار الجديدة ونقدها، وإشراكهم في المناقشات والتصويت، وتُحمّل مسؤولية السلطة، وأيضا مُطالَب بتشجيعهم على التعلم الذاتي، عن طريق العمل، وحل المشكلات، ولعب الأدوار، والمشاركة في المناقشات، عمل المشاريع الجماعية، مع مشاركتهم في تعلمهم كمرشد ومُوجّه، دون ممارسة السلطة عليهم، أو إملاء التوجيهات والتعليمات عليهم، مع عدم التشدد في مراقبة سلوكهم وضبطه، واستخدام المرونة بديلا لذلك (الخوالدة، 2013: 111–112)، فالمعلم عليه توجيه المتعلمين وإرشادهم في واقع تعلمه؛ ليكونوا قادرين على فهم واقعهم وحل مشكلاتهم، وأن يكون مصدر إلهام لهم، ويتبع مبدأ التعلم بالممارسة/التجربة، وأن يكون عمليا لا يُلْقِي المحاضرات ويلقنها، بل يجب عليه خلق مشكلات من واقع المتعلمين، وتوجيههم للتفكير في حلها والتعلم منها (Lal, 2005: 183).

ث – **المعلم في الفكر الإسلامي:** نظرا لأهمية المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؛ فقد نال اهتمام المفكرين الإسلاميين، وأخذ نصيبه من الكتابة عن صفاته، وأدواره التربوية، ومنهم الإمام "الغزالي" الذي رأى أن وظيفة المعلم تتمثل

في الشفقة على المتعلمين، ونصيحتهم وإرشادهم، ومعرفة الفروق الفردية بينهم مع تطويرها، والعمل بما يعلّمه لهم، وأن يكون غرضه من التعليم خالصاً لوجه الله، مع تقديره لمختلف العلوم – خلاف تخصصه – وإقناع المتعلم بها (عطية، 2006: 38–39)، وهذا المفكر "ابن جماعة" يعد أن من أهم وظائف المعلم توجيه المتعلمين وإرشاده، والعمل معهم كل حسب طبيعته بما يحقق ذواتهم، وأيضا حفاظه على سلامة الصحة النفسية للمتعلمين، من خلال توفيره بيئة تعليمية خالية من الانفعالات والمواقف الحادة والضارة بنمو شخصياتهم وسلامتهم النفسية (السلامي، 2009: 135–138)، وفي ضوء هذه الوظائف يشترط "ابن سحنون" فيمن يريد مزاولة مهنة التعليم أن يكون على مستوى معين من الثقافة والمعرفة، وعالما بطرائق التعليم في عصره، ومتفرغاً لمهنته، وقدوة حسنة (الرشدان، 2004: 281–282). ولكون المعلم أنموذجاً أخلاقياً واجتماعياً يقتدي به المتعلمون؛ فعليه أن يكون قدوة صالحة، يُشْفق على المتعلمين ويرحمهم، ويحترم شخصياتهم وآراءهم، ويقدم لهم النصح والإرشاد بكل محبة ودون تسلط (طه، 2007: 176). وتركز التربية الإسلامية في دور المعلم على وظيفتين: الأولى تزكية المتعلم والمحافظة على فطرته بتنمية وتطهير نفسه نحو خالقه وإبعادها عن الشر، والأخرى تعليمه بنقل المعلومات والعقائد إلى عقله ووجدانه؛ لتطبيقها في سلوكه اليومي (كريم وآخرون، 2000: 408)، ويمكن إجمال واجبات ومسؤوليات المعلم في التربية الإسلامية في: مراعاة الفروق الفردية بينهم في حاجاتهم، وميولهم، ودوافعهم، واستعدادتهم وقدراتهم، والحرص وبذل أقصى الجهد في تعليمهم، والبدء بالأهم من الدروس بالنسبة لهم، والرفق بهم والشفقة عليهم، والاهتمام بتهذيب أخلاقهم وسلوكهم، ومعاملتهم بعدل دون تفريق بينهم (متولي، 1992: 277–278).

ثانياً – المضامين الفلسفية التربوية نحو المتعلم:

أ – **المتعلم في الفلسفة المثالية:** حقيقة المتعلم – كإنسان – في التربية المثالية أنه كائن عقلي روحي، بينما الجسم مظهره الخارجي؛ لذلك فالتربية المثالية

تسعى – بالأساس – نحو تربية عقل الإنسان وروحه، بينما تربية جسمه ليست أساسية، وعندما تكون فهي لخدمة تربية عقله وروحه (عبدالرحيم، 2004: 93)، فهذا "كومينوس" يعتقد أن الإنسان يولد بجانبيه النفسي والروحي، وبالتعليم تتحقق روحانيته (Lal, 2005: 203). وتؤمن التربية المثالية أنه يجب أن يكون المتعلم ملتزما بالأخلاق، مطيعا ومتعاونا، يستحق الاحترام والتقدير، وأن ينظر إليه كشخص ينبغي الاهتمام بتربيته الروحية، وتعليمه احترام الآخرين والمبادئ الروحية، واحترام مجتمعه ووطنه والانتماء والولاء له، وأن تكون علاقته مع معلمه ذات طابع رسمي، بالإضافة إلى أن يكون تعليم جميع المتعلمين وفق منهج دراسي واحد (عطية، 2006: 29)، وكون المتعلمين – لعدم نضجهم العمري والفكري – يقعون في السلوك الخطأ، والأعمال غير المقبولة من مجتمعهم؛ لذا فعلى الكبار استخدام الثواب أو العقاب لتعديل سلوكهم، مع استماع المتعلمين والتزامهم التام بتوجيهات وتكليفات المعلم وإدارة المدرسة، وأن يكون هذا الالتزام لذاته، وليس طمعا في المكافأة، وخوفا من العقاب، وتكون مثالية المتعلم والرضا عنه، بمقدار التزامه بالتعليمات والأوامر وتنفيذها، وحفاظه على نظام الفصل والمدرسة (الخوالدة، 2013: 67)، فالتربية المثالية تنادي بالانضباط الصارم في الفصل، ولكن بشرط أن يكون ذاتيا لدى المتعلمين، وليس مفروضا بالتهديد والعقاب (Lal, 2005: 207).

ب – **المتعلم في الفلسفة الواقعية:** ترى التربية الواقعية المتعلم من منظور طبيعته العقلية، ومكانة العقل في تفوقه، وإداركه للواقع من حوله، من خلال قدرته على تفاعله مع بيئته، وإحداث علاقات بين الأشياء المحيطة به فيها (عبدالرحيم، 2004: 114–115)؛ لذا ينبغي أن تتكون لدى المتعلم القدرة على استرجاع المعلومات، وشرحها، والمقارنة بينها، وتفسير العلاقات بينها، واكتشاف معان جديدة منها (محمد، 2003: 81)، وأن يكون المتعلم على قدرة في التفكير العالي، وتطبيق المعرفة بالممارسة، واستخدام التقنية في تطوير معارفه ومهاراته (Ornstein & Levine, 2008: 169)، كما ترى أن

محور دور التربية أن تجعل المتعلم يدرك معرفياً واقع العالم المادي والثقافي الذي يعيش فيه، وأن يكون متسامحاً ومتوافقاً معه، مع العمل على تنمية قدرة المتعلم على الإبداع، وحب الاستطلاع والمغامرة (عطية، 2006: 31–32)؛ لذا ترى الفلسفة الواقعية أن التربية هي توافق المتعلم – عقلياً وجسمياً – مع بيئته المتغيرة المحيطة به، وقدرته على تنميتها، وأن يهتم التعليم بتمكين المتعلم علمياً ومهنياً، بما يعده لممارسة مهنة معينة بكفاءة، فالتخصص المعرفي والمهني سبيل لتقدم العلم والحياة (كريم وآخرون، 2000: 270–271). وتحرص التربية الواقعية على انضباط المتعلمين واحترامهم نظام الفصل والمدرسة، وطاعتهم المعلم، والتكيف مع البيئة التعليمية بالفصل والمدرسة، وإنجاز واجباتهم التعليمية، ويكافؤون أو يعاقبون وفق طاعتهم لتعليمات وتوجيهات المعلم، كما يقسم المعلم المتعلمين إلى فئات حسب قدراتهم الذكائية (مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة)، والتعامل معهم في تعليمهم وفق ذلك (الخوالدة، 2013: 74–75).

ت – **المتعلم في الفلسفة البراجماتية:** تركز التربية البراجماتية على تفردية المتعلم، وعلى ضرورة تهيئة بيئة ديمقراطية واجتماعية؛ لتعزيز ذكائه الطبيعي، وتنمية قدرته على مراعاة عواقب اختياراته، ليكون مسؤولاً ذاتياً عن نشاطه (Romein, 2015: 34)، فهي تؤمن بأن يكون التعليم قائما على الديمقراطية، من خلال حرية المتعلم، وتعلمه بالاعتماد على ذاته، وبالتالي تطوير ثقته في نفسه، والمبادرة، والمساواة، وريادة الأعمال، والقيم الديمقراطية، والرفاهية المتبادلة، والكفاءة الاجتماعية، فالتعلم يكون من خلال المجتمع وديمقراطيته، والتفاعل معه (Hirst & Carr, 2005: 189)؛ لذا تشدد التربية البراجماتية على دور المتعلم نفسه في تعلمه، واكتشافه خبرات التعلم، والاهتمام بالأنشطة الجمالية والهادفة، كما تركز على تطور فضائل أخلاق المتعلم، وأن تنمي لديه الاستعداد، والمبادرة، والمواطنة، وتعزيز انضباطه الذاتي (Lal, 2005: 181)، كما تؤمن بالانضباط الاجتماعي وليس الشخصي؛ لذا تتيح الفرصة لجميع المتعلمين للتفاعل مع بعضهم داخل الموقف التعليمي، ومن خلال التعلم،

واللعب يكتشف المتعلم الانضباط الداخلي والحفاظ عليه، وليس من خلال القوة والعقاب، مع ترك الحرية للمتعلمين للتنمية ذاتياً، وبحرية وانسجام، وتعلمهم الانضباط ذاتيا وفق إجراءات التعلم الجماعي؛ لذا ترفض المكافآت أو العقوبات، كما ترى ضرورة معاملة جميع المتعلمين بمساواة، وأن يكتسبوا القيم الأخلاقية من واقع التعلم والتجربة الذاتية، فالانضباط مهم ومطلوب، ولكن ليس خارجيا وبالقوة، بل داخليا وبحرية وسعادة (Lal, 2005: 184).

ث – **المتعلم في الفكر الإسلامي:** إن المفكرين الإسلاميين اهتموا في كتاباتهم بصفات المتعلم وشروط تعلمه تحت عنوان آداب المتعلم؛ وذلك انطلاقاً من أهمية طلب العلم وقيمته العظيمة في الفكر الإسلامي، وما ينبغي أن يكون عليه المتعلم المسلم من صفات وآداب في طلب العلم، ومن هؤلاء المفكرين الإسلاميين "ابن عبد البر"، الذي طالب المتعلم أن يستمر ويثابر في طلبه العلم باستمرار حياته، وأن يبتغي وجه الله في طلبه العلم، وهدفه تحقيق صلاحه لا المباهاة، وأن يظهر أثر تعلمه في مظهره وسلوكه، وأن يكون مستقلا في شخصيته وآرائه، وأن يحترم معلمه ويوقره، وأن يستمع له بإنصات وأدب (علي والحامد ومحمد، 2004: 198)، وأيضاً "القابسي" طالب المتعلم أن يتعامل مع معلمه كأب، وأن يحرص على النظام، والصدق، والعفة، والأمانة، والنظافة، وأن يلتزم الأخلاق الحسنة، ويبتعد عن السلوكيات الطائشة وغير الحسنة، كالهروب من مكان التعلّم، وإدمان البطالة، وحبّ الظهور، والاعتداء على الآخرين، والفوضى (العمايرة، 2000: 206)، وعموما يركز المفكرون التربويون الإسلاميون – فيما ينبغي أن يلتزم به المتعلم – على تقوى الله؛ بما ينعكس عليه من خشية الله في السر والعلن، والتزام الفضيلة، وتجنب الرذيلة، وسلامة الروح والجسد (متولي، 1992: 300).

ثالثاً – المضامين الفلسفية التربوية عن طرائق التعليم:

أ – **طرق التعليم في الفلسفة المثالية:** تعد طرائق التعليم الجانب الأضعف في التربية المثالية؛ حيث لا تقدم طرائق محددة بعينها، إلا أنه يمكن تحديد

بعض طرائق التعليم كاللعب عند "فروبل"، والنشاط الذاتي والتجربة للطفل عند "بستالوزي"، والحوار عند "سقراط"، والاستنباط الاستقرائي عند "أرسطو"، والمحادثة عند "أفلاطون"، مع إضافة المحاضرة والإلقاء، والقصة (Lal, 2005: 206-207)، حيث ترى أن تفكير المتعلم وتعلمه يتم عن طريق جلب الأفكار إلى تفكيره الواعي، بالأسلوب السقراطي الذي يُحفز فيه المتعلم بطرح الأسئلة الرئيسة عليه، وأن استخدام التقنية في التدريس مفيدة ومطلوبة لنقل محتوى التعليم، ولكن ليست أهم من المحتوى ذاته؛ فهي وسيلة وليست غاية (Ornstein & Levine, 2008: 166). وتعد المعرفة الكاملة هي التي تُدرس من الكتاب المقرر عن طريق الاتصال اللفظي المباشر بين المعلم والمتعلم، وإن كانت صعبة وغير مفهومة للمتعلم، وليس من خلال الأنشطة التفاعلية المباشرة مع البيئة؛ لأن المعرفة المكتسبة مباشرة عن طريق البيئة تكون مجزأة وغير حقيقية، وأن تعليم هذه المعرفة يتم عن طريق تحفيظه إياها، مع قدرته على استرجاعها، بصرف النظر عما إذا كانت هذه المعارف صعبة الفهم على المتعلمين، أو أنها لا تثير اهتماماتهم وميولهم أو تشبع حاجاتهم (عبدالرحيم، 2004: 94–95). ويعد المعلم ماهراً في تعليمه بقدر براعته ومُكنته في سرد المعلومات والحقائق القديمة، بالمحاضرة أو الإلقاء، مع عرضها على أساس تسلسلها المنطقي، دون مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث تملأ عقول المتعلمين بها آليا، ويتمكنون من معرفتها بحفظها واسترجاعها عند الحاجة إليها. وعليه، فليس مهما أن يكون المعلم ضليعاً فيما يدرسه، بقدر قدرته على حشو عقول المتعلمين بالمعلومات والحقائق، كما عليه أن يستخدم العقاب في سبيل حفظ النظام بالفصل والمدرسة (جعنيني، 2010: 124–125).

ب – **طرائق التعليم في الفلسفة الواقعية:** تؤكد التربية الواقعية على ربط التعليم المدرسي بالواقع، والاهتمام بالجانبين التطبيقي والنظري، وخاصة التدريب المهني، بما يُحقّق قدرا من المتعة، كما تركز على تدريب حواس المتعلم لأنها مفاتيحه في اكتشافه المعرفة، من خلال تدريسه بقيامه بالتجربة العملية

بنفسه، مع الملاحظة النقدية، والدراسة الذاتية (Lal, 2005: 196-197)، كما ترى أهمية أن يكون المعلم على قدر عالٍ من التخصص المعرفي في مادته، مع الكفاءة التدريسية، حيث يستخدم أساليب المحاضرة والمناقشة والبرهنة والتجربة (Ornstein & Levine, 2008: 169). وتعتمد الواقعية في طرق تعليمها – كالمثالية – على الكلمة المسموعة، والمنطوقة، والمكتوبة، وعلى جهود المتعلمين كمجموعة أو أفراد، ولكنها تختلف عن المثالية بتدعيمها الشرح بوسائل إيضاح، كالوسيلة التعليمية والمختبر والمعرض والرحلة الميدانية (صمويلسون وماركوويتز، 1998: 47–48)، وترى وجوب اختيار طريقة التعليم مجردة من تأثير المعلم فيها، بمعنى أن تكون على أساس موضوعيتها في نقلها معلومات وحقائق الدرس كما هي، دون أن يكون للمعلم تأثير فيها بآرائه الشخصية (عطية، 2006: 32)، وأن تعتمد طرق التعليم على النظرة الترابطية، التي تعرض موضوع الدرس على شكل مثيرات تتطلب من المتعلمين استجابات معينة، بحيث يكرر إحداث المثير لكي تتبعه الاستجابة الصحيحة، ويُكَافأ المتعلم على استجابته الصحيحة؛ بما يؤدي إلى تقوية الرابط بين المثير والاستجابة، وبالتالي ثبات تعلمه؛ وعليه ينبغي أن يكون المعلم قادرا على ربط الدرس بخبرات المتعلمين، وأن تبقى بيده المبادرة في التدريس، وتحديد طريقة التعليم والأنشطة (جعنيني، 2010: 155).

ت – **طرائق التعليم في الفلسفة البراجماتية:** مما يميز طرائق التعليم في البراجماتية رفضها الطرائق والأساليب التقليدية، كالمحاضرة والتلقين، في مقابل عنايتها بالطرائق والأساليب التي تنطلق من المتعلم ذاته، من حيث مراعاتها حاجاته وميوله ونشاطه الذاتي، والاهتمام بتعلمه عن طريق الاكتشاف، والعمل، والمشروع، وحل المشكلات (جعنيني، 2010: 205–206)، فهي تهتم أن تبنى طرائق التعليم وتُوجّه لصالح تعلم المتعلم ذاتيا، وأن يكون هو مركز العملية التعليمية، وتجريبياً في تعلمه، وأن يختار طرائق تعليمه ويتبناها على أساس ربط التعليم بمواقف الحياة الحقيقية، وذلك من خلال ثلاثة مبادئ هي: مبدأ ربطها بحياة الطفل، ولا تكون مخالفة لمواقفه

الحقيقية، ومرتبطة بميوله واهتماماته ورغباته، ومبدأ العمل أو التعلم من خلال العمل/التجربة، ومبدأ التكامل في التعلم، سواء في الموضوعات المعرفية، أو المهارات؛ فإدراك عقل الإنسان كلي، ومن طرائق التعليم البراجماتية التي تحقق هذه المبادئ الثلاثة: طريقة المشروع، وطريقة التجربة، فمن خلالهما يتاح للمتعلمين اكتشاف المعرفة وتعلمهما، عن طريق التفكير والعمل بأنفسهم، بدلا من تلقين المعرفة للمتعلمين (Lal, 2005: 181-183)، وإن كانت التربية البراجماتية تفضل تعلم الطلاب على أساس مبدأ التعلم عن طريق العمل، إلا أنها – عامة – لا تؤكد على طريقة بعينها، بل ترى أفضل طريقة هي التي تحقق أهدافها؛ لأن على المعلم أن يفهم طبيعة مادته، وطبيعة طلابه وحاجاتهم، وإمكانات المدرسة، ثم يختار الطريقة المناسبة وفق ما سبق (كريم وآخرون، 2000: 238).

ث – **طرائق التعليم في الفكر الإسلامي:** لم تغفل التربية الإسلامية طرائق التعليم والعناية بها، فمع تناولها كل من المعلم والمتعلم في كتاباتها، تناول المفكرون الإسلاميون طرائق التعليم كوسيلة للمعلم في نقل علمه للمتعلمين، وأيضا وسيلة للمتعلم في تلقي العلوم وتعلمه من متعلمه، وقد راعى المفكرون التربويون الإسلاميون الفروق بين الكبار والصغار في طرائق تعليمهم، فمع الصغار طالبوا باستخدام التلقين والتكرار، والقصة، واللعب، ومع الكبار المحاضرة، والمناظرة، والنقاش بين المعلم والمتعلمين (متولي، 1992: 244–245)، وهذا الإمام "الزرنوجي" يشير إلى مجموعة من طرائق التعليم: الحفظ، والفهم، والمناقشة، والتكرار، والقصة، والترغيب والترهيب، وتفريد التعليم (الرشدان، 2004: 512–514)، وهذا التعدد والتنوع في طرائق التعليم، يتناسب مع رأي المفكر التربوي "ابن جماعة" بأن المعلم حر في اختيار طرائق تعليمه بما يناسب استعدادات المتعلمين وقدراتهم (السلامي، 2009: 134). ونظراً لعناية التربية الإسلامية بالعقل؛ فقد استلزم ذلك استخدام المعلم لطريقة الإلقاء من المعلم، والحفظ والتسميع من المتعلم، بالإضافة إلى استخدام أساليب مختلفة، تناسب المواقف التربوية والتعليمية وأغراضها،

ومنها: استخدام القدوة الصالحة للمحاكاة والتقليد، والترغيب والترهيب، والموعظة والنصح، والثواب والعقاب، واستمرت هذه الأساليب إلى الوقت الحاضر، مع إضافة طرق تعليم حديثة، تتناول تنمية مختلف جوانب نمو شخصية المتعلم (محمد، 2003: 115).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (قزاقزة، 2004) إلى معرفة مستوى وعي المعلمين والمعلمات خريجي كليات التربية بالجامعات الأردنية الحكومية، وطلاب وطالبات كليات التربية فيها، بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية بالأردن، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداتها الاستبانة الموزعة على عينة من (358) معلماً ومعلمة، و(387) طالباً وطالبة، وجاءت البراجماتية أولا، ثم الوجودية، ثم الواقعية، ثم المثالية.

كما هدفت دراسة (العاني، 2005) إلى الكشف عن المضامين الفلسفية التربوية الموجهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداتها الاستبانة الموزعة على عينة من (93) عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى حصول فلسفات التربية البراجماتية ثم التربية الإسلامية ثم التربية المثالية على أعلى الاستجابات، بينما حصلت فلسفة التربية الواقعية على أدنى الاستجابات، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة، وفقاً لمتغير عدد سنوات العمل لصالح (11 سنة فأكثر).

ودراسة (الزاملي، 2009) التي هدفت إلى معرفة الفلسفات التربوية الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة واسط بالعراق، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداتها الاستبانة الموزعة على عينة من (54) عضو هيئة تدريس، وجاء الفكر التربوي الإسلامي أولاً، ثم المثالية، ثم البراجماتية.

ودراسة (Kenanlar & Musta, 2010) التي هدفت إلى معرفة المفاهيم الفلسفية (المثالية، والواقعية، والبراجماتية، والاشتراكية، والوجودية، والليبرالية، والقومية) المؤثرة في التفكير والممارسة التعليمية للمعلمين في تركيا، واستخدمت

المنهج الوصفي، وأداتها الاستبانة الموزعة على عينة من (221) معلما من معلمي ومعلمات فصول دراسية بمدن تركية، مع إجراء مقابلة مع عينة مكونة من (12) معلما ومعلمة، ومن النتائج تفضيل المعلمين المثالية فيما يتعلق بالمعرفة، والبراجماتية فيما يتعلق بمحتوى المناهج الدراسية، وطرائق التعليم، والمتعلم، وتعد المثالية، والبراجماتية الأكثر تفضيلاً، والإشتراكية الأقل.

ودراسة (الحديدي، 2013) التي هدفت إلى معرفة الأنماط الفلسفية الشائعة لدى مدرسي التربية الرياضية بالجامعات الأردنية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداتها الاستبانة الموزعة على عينة من (75) معلما ومعلمة، وجاءت البراجماتية أولا، ثم المثالية، ثم الوجودية، ثم الواقعية، ثم الطبيعية.

ودراسة (البلعاسي، 2014) التي هدفت إلى الكشف عن الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداتها اختبار موضوعي، الذي وُزّع على عينة من (50) معلما، وتوصلت إلى عدم وجود فلسفة تربوية واضحة لديهم، حيث توجد فلسفة هلامية غير محددة، وأن البراجماتية هي السائدة ثم الواقعية بفارق بسيط جداً، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين وفقا لمتغيرات: الجنسية، وعدد سنوات العمل، والتخصص الأكاديمي.

ودراسة (Magulod, 2017) التي هدفت إلى معرفة الفلسفات التربوية التي يلتزم بها معلمو اللغة الفلبينية، واستخدمت المنهج الوصفي، حيث وُزّعت استبانة على عينة من (78) طالبا من طلاب السنة الرابعة في كليتي إعداد معلمي التعليم الابتدائي، وإعداد معلمي التعليم الثانوي بإحدى الجامعات الحكومية بالفلبين، ومن النتائج أن الطلاب لديهم التزام عالٍ جدا نحو الفلسفة البراجماتية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من استعراض الدراسات السابقة، يُلحظ أن الدراسة الحالية اتفقت معها على الانطلاق من أنه لا توجد ممارسات تعليمية دون أن تكون لها مضامينها

الفلسفية الموجهة لها، وأهمية معرفة مضامينها كما تتبدى في الممارسات التعليمية وفهمها في واقعنا التعليمي؛ مما يساعد في تحسينها وتطويرها. والدراسات السابقة جميعها ميدانية، واستخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه الميداني أو النظري، وكلها كانت أداتها الاستبانة ماعدا دراسة (البلعاسي، 2014) التي استخدمت الاختبار. كما أنّ جميعها تناولت المضامين الفلسفية لممارسات معلمي التعليم العام ماعدا دراسات (العاني، 2006) و(الزاملي، 2009) و(الحديدي، 2013) التي تناولتها لدى أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي، ودراسة (Magulod, 2017) التي تناولتها لدى الطلاب/المعلمين في كليات إعداد المعلمين.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وتصميم أداة جمع بياناتها، وتحليل نتائجها وتفسيرها. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على الفلسفات الأكثر شيوعا (المثالية، والواقعية، والبراجماتية)، التي لها تأثيرها في الممارسات التربوية والتعليمية على مستوى العالم، قديما وحديثا، إضافة إلى الفكر الإسلامي؛ لأنه المرجع الأساس لمجتمع الدراسة الحالية، بالإضافة إلى تركيزها على ثلاثة عناصر أساسية في العملية التعليمية، ومتداخلة مع بعضها في التأثير والتأثر، هي: المعلم، والمتعلم، وطرق التعليم.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، لجمع البيانات الكاشفة للمضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو دور المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم؛ لمعرفة واقعها الحالي، ومدى حاجته للتطوير.

مجتمع الدراسة: يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية والأهلية في مراحل التعليم العام الثلاث بمدينة الدمام، بالمملكة العربية السعودية، وعددهم 4945 معلما.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من 350 معلماً، يمثلون نسبة 7.1% من

المجتمع الكلي. وتمّ اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، موزعاً أفرادها وفق متغيرات الدراسة: الجنسية، تخصص مؤهل البكالوريوس، عدد سنوات العمل.

جدول رقم 1

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات الدراسة: الجنسية، تخصص مؤهل البكالوريوس، وعدد سنوات العمل

المتغير	الجنسية		تخصص مؤهل البكالوريوس		عدد سنوات العمل			المجموع
	سعودي	غير سعودي	نظري	علمي	1–5 سنوات	6–10 سنوات	11 سنة فأكثر	
العدد	230	120	236	114	56	84	210	350
النسبة	65.7	34.3	67.4	32.6	16.0	24.0	60.0	100

أداة البحث:

تمّ تصميم استبانة مكونة من ثلاثة أقسام رئيسة هي:

الأول: محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو دور المعلم، مكوّنا من 16عبارة:

- بُعْد مضامين الفلسفة المثالية مكوّن من 4 عبارات.
- بُعْد مضامين الفلسفة الواقعية مكوّن من 4 عبارات.
- بُعْد مضامين الفكر الإسلامي مكوّن من 4 عبارات.
- بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية مكوّن من 4 عبارات.

الثاني: محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو المتعلم، مكوّنا من 16 عبارة:

- بُعْد مضامين الفلسفة المثالية مكوّن من 4 عبارات.
- بُعْد مضامين الفلسفة الواقعية مكوّن من 4 عبارات.
- بُعْد مضامين الفكر الإسلامي مكوّن من 4 عبارات.

- بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية مكوّن من 4 عبارات.

الثالث: محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو طرق التعليم، مكوّنا من 16 عبارة:

- بُعْد مضامين الفلسفة المثالية مكوّن من 4 عبارات.
- بعد مضامين الفلسفة الواقعية مكوّن من 4 عبارات.
- بُعْد مضامين الفكر الإسلامي مكوّن من 4 عبارات.
- بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية مكوّن من 4 عبارات.

وتكوّن مقياس الاستجابة أفراد العينة عن الاستبانة من خمسة مستويات: موافق تماماً (5)، وموافق (4)، ومحايد (3)، وغير موافق (2)، وغير موافق إطلاقاً (1).

صدق الأداة: تم التأكد من صدق الاستبانة المكونة من 50 فقرة بعرضها – في صورتها الأولية – على مجموعة من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص، وتحكيمها من حيث: مدى وضوح صياغة العبارات، ومدى انتماء كل عبارة إلى محورها، وأهميتها، مع إضافة ما يرونه مناسبا من تعديلات ومقترحات. وفي ضوء ملحوظاتهم، تم الأخذ بما اتفق عليه غالبيتهم وإجراء التعديلات، حيث أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من 49 عبارة.

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، بواسطة معامل ألفا كرونباخ، الذي وصلت قيمته على محور المضامين الفلسفية لاتجاهات المعلمين نحو دور المعلم 0.75، ومحور المضامين الفلسفية لاتجاهات المعلمين نحو المتعلم 0.77، ومحور المضامين الفلسفية لاتجاهات المعلمين نحو طرق التعليم 0.88؛ مما يعني تحقّق مؤشرات ثبات الأداة، والثقة في نتائجها.

أساليب المعالجة الإحصائية

- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لأداة البحث.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على محاور الاستبانة.
- اختبار ت (t-test) لحساب الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حسب متغيري الجنسية، وتخصص مؤهل البكالوريوس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، لحساب الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات المعلمين حسب متغير عدد سنوات العمل.
- تم تصنيف استجابات المعلمين إلى موافق تماما، إذا كان المتوسط الحسابي بين (4.21–5.00)، وموافق إذا كان بين (3.41–4.20)، ومحايد إذا كان بين (2.61–3.40)، وغير موافق إذا كان بين (1.81–2.60)، وغير موافق إطلاقا إذا كان بين (1.00–1.80).

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: ما المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية نحو دور المعلم؟؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

جدول رقم 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو دور المعلم

م	عبارات بُعْد مضامين الفكر الإسلامي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
13	أن تكون للمعلم مكانته بين الطلاب، باحترامهم وتقديرهم الكبير له.	4.95	0.23	1	موافق تماماً
11	أن يكون منطلق المعلم في ممارسة دوره ومسؤولياته، أنه يحمل رسالة سامية.	4.91	0.29	2	موافق تماماً
9	أن يكون المعلم قدوة لطلابه، ويعمل أمامهم بما يقوله ويُدرّسه لهم.	4.80	0.52	3	موافق تماماً

تابع/ جدول رقم 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو دور المعلم

م	عبارات بُعْد مضامين الفكر الإسلامي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
12	أن تكون أهم مسؤوليات المعلم تهذيب سلوك الطلاب على الخير، وإبعادهم عن الشر.	4.76	0.55	4	موافق تماماً
10	أن تكون علاقة المعلم بالطلاب مبنية على الرأفة بهم، والعطف عليهم.	4.68	0.62	5	موافق تماماً
	الدرجة الكلية على عبارات بُعْد مضامين الفكر الإسلامي	4.82	0.30	1	موافق تماماً
م	**عبارات بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الترتيب**	**درجة الموافقة**
15	أن يستخدم المعلم المرونة في مراقبة سلوك الطلاب وضبطه، مع إتاحته الفرصة لهم للعمل والمبادرة، مع مسؤوليتهم عن تصرفاتهم.	4.59	0.67	1	موافق تماماً
17	أن تكون من أهم مسؤوليات المعلم الاستماع للطلاب، واحترامه حقوق الطلاب وآرائهم واختياراتهم.	4.54	0.63	2	موافق تماماً
14	أن يتيح المعلم للطلاب إدارة تعلمهم ذاتيا، ويكتفي بمشاركتهم في الموقف التعليمي، والإشراف عليهم.	4.41	0.73	3	موافق تماماً
16	أن يراعي المعلم حرية الطلاب، وتعبيرهم عن ذواتهم، ومبادرتهم في التعلم، وتقديم ذلك على دوره كمعلم، وعلى ضبطه سلوك الطلاب.	4.21	0.99	4	موافق تماماً
	الدرجة الكلية على عبارات بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية	4.44	0.53	2	موافق تماماً
م	**عبارات بُعْد مضامين الفلسفة المثالية**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الترتيب**	**درجة الموافقة**
1	أن يكون المعلم ذا شخصية قيادية بالنسبة للطلاب.	4.78	0.50	1	موافق تماماً
2	أن يكون المعلم مفكّرا، ذا ثقافة موسوعية، تتسم بمعلوماتها الكثيرة والمتنوعة.	4.61	0.60	2	موافق تماماً
3	أن يكون المعلم محل الأب للطلاب، من حيث السلطة والمسؤوليات.	4.38	0.83	3	موافق تماماً
4	أن يكون المعلم منظّم عملية تعليم الطلاب والموجّه لها.	3.60	1.19	4	موافق
	الدرجة الكلية على عبارات بُعْد مضامين الفلسفة المثالية.	4.34	0.48	3	موافق تماماً

تابع/ جدول رقم 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو دور المعلم

م	عبارات بُعْد مضامين الفلسفة الواقعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
5	أن يكون المعلم ناجحاً في تبسيط المعلومات الدراسية، ونقلها إلى الطلاب.	4.81	0.45	1	موافق تماماً
6	أن يكون المعلم متخصصاً وخبيراً في مادة تخصصه الذي يُدرّسه.	4.79	0.44	2	موافق تماماً
8	أن يكون المعلم مسؤولا عن تخطيط أنشطة تعليم الطلاب وتنفيذهم لها.	3.56	1.17	3	موافق
7	أن يشرح المعلم المادة الدراسية بموضوعية، ودون أن يضيف إليها آراءه.	3.13	1.16	4	محايد
	الدرجة الكلية على عبارات بُعْد مضامين الفلسفة الواقعية	4.07	0.50	4	موافق
	الدرجة الكلية لمحور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو دور المعلم	4.44	0.31		موافق تماماً

يتضح من الجدول رقم (2) أن المعلمين يوافقون تماماً على المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو دور المعلم بمتوسط حسابي كلي للمحور (4.44)، وانحراف معياري (0.31)؛ مما يؤكد إدراكهم أهمية المعلم كعنصر بالعملية التعليمية، وأن المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحوه لها تأثيرها المهم في ممارساته المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (قزاقزة، 2004)، و(الزاملي، 2009)، و(Kenanlar & Musta, 2010)، و(الحديدي، 2013)، و(البلعاسي، 2014)، و(Magulod, 2017). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المحور بين أدنى متوسط حسابي (4.07)، وأعلى متوسط حسابي (4.44)، وفيما يلي توضيح ذلك:

- جاء بُعْد (مضامين الفكر الإسلامي) أولاً بمتوسط حسابي (4.82)، وانحراف معياري (0.30)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون تماما على المضامين الإسلامية في

اتجاهاتهم نحو دور المعلم؛ وقد يرجع ذلك لإيمانهم بمرجعيتهم الإسلامية وتأثيرها المهم في توجهاتهم وممارساتهم التعليمية.

- جاء بُعْد (مضامين البراجماتية) ثانياً بمتوسط حسابي (4.44)، وانحراف معياري (0.53)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون تماما على المضامين البراجماتية في اتجاهاتهم نحو دور المعلم؛ وقد يرجع ذلك لإدراكهم أهمية الدور النوعي للمعلم في علاقته بالمتعلمين، وتمكينهم من التعلم ذاتيا، وبناء شخصياتهم التفاعلية.
- جاء بُعْد (مضامين المثالية) ثالثاً بمتوسط حسابي (4.34)، وانحراف معياري (0.48)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون تماما على المضامين المثالية في اتجاهاتهم نحو دور المعلم؛ وقد يرجع ذلك لإداركهم أهمية بقاء دور المعلم كأب وقائد أول، وكقدوة معرفية وسلوكية بالفصل، وموجه لتعليمهم.
- جاء بُعْد (مضامين الواقعية) رابعاً بمتوسط حسابي (4.07)، وانحراف معياري (0.50)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون على المضامين الواقعية في اتجاهاتهم نحو دور المعلم؛ وقد يرجع ذلك لإداركهم أهمية تمكن المعلم معرفيا من مادته، وأن يقود تعليم المتعلمين وتنفيذ أنشطتها بالفصل وخارجه.

كما يتضح أن المتوسطات الحسابية لعبارات أبعاد محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو دور المعلم، قد تراوحت بين أدنى متوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.17)، وأعلى متوسط حسابي (4.95) وانحراف معياري (0.23)؛ مما يعني أن درجة الموافقة عليها قد تراوحت بين درجتي: موافق وموافق تماما ماعدا عبارة واحدة حصلت على متوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.16)؛ مما يدل على حيادية المعلمين نحوها، وفيما يلي توضيح ذلك:

- إن المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين الفكر الإسلامي) – الذي جاء أولا – قد تراوحت بين أدنى متوسط حسابي (4.68) وانحراف معياري (0.62)، وأعلى متوسط حسابي (4.95) وانحراف معياري (0.23)، فالعبارات جميعها صنفت موافقتها بدرجة موافق تماما؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين

الفكر الإسلامي لشخصية المعلم وأدائه؛ فهو ينتمي لمجتمع مسلم، ويحمل رسالة سامية بتربية أبنائه وتعليمهم.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين البراجماتية) – الذي جاء ثانيا – بين أدنى متوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.99)، وأعلى متوسط حسابي (4.59) وانحراف معياري (0.67)، فالعبارات جميعها صنفت موافقتها بدرجة موافق تماما؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين البراجماتية فيما يتعلق بدور المعلم، فالمعلم دوره اليوم ميسر لتعلم المتعلمين، وتمكينهم من اكتشاف المعرفة وتعلمها ذاتيا، وبناء بيئة فصلية آمنة تتيح لهم الحوار وإدارة فصلهم.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين المثالية) – الذي جاء ثالثا – بين أدنى متوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.19)، وأعلى متوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.50)، فالعبارات (1، 3، 2) صنفت موافقتها بدرجة موافق تماما، عدا العبارة (4)، التي كانت درجة موافقتها موافق؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين المثالية فيما يتعلق بشخصية المعلم وممارساته التعليمية، فالمعلمون يرون أن المعلم يبقى القائد الأول داخل الفصل، وكقدوة ومفكر ذي ثقافة واسعة، ومسؤول عن تعليم المتعلم ونقل المعرفة إليه.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين الواقعية) – الذي جاء رابعا – بين أدنى متوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.16)، وأعلى متوسط حسابي (4.81) وانحراف معياري (0.45)، فالعباراتان (5، 6) صنفت موافقتهما بدرجة موافق تماما، بينما العبارتان (8)، و(7) كانتا موافقتهما بدرجة موافق، وبدرجة محايد على التوالي؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين الواقعية فيما يتعلق بشخصية المعلم وممارساته التعليمية، فهم يرون أهمية تمكّن المعلم في مادته؛ ليكون المرجع العلمي للمتعلمين، والمسؤول عن تخطيط أنشطة المتعلمين وتنفيذهم لها، مع تحفظهم وانقسامهم ما بين موافقين أو غير موافقين على أن يشرح المعلم الدرس لمتعلميه دون أن يضيف آراءه الشخصية ضمن شرحه.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية نحو المتعلم؟؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

جدول رقم 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المتعلم

م	عبارات بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
30	أن يكون المتعلم قادراً على التفكير، والإبداع، والممارسة، وليس حفظ المعلومات وتكرارها.	4.83	0.43	1	موافق تماماً
31	أن يكون لدى المتعلم رغبة البحث عن مواقف جديدة، وابتكار أساليب جديدة لمواجهتها، وتعلم خبرات جديدة منها.	4.77	0.48	2	موافق تماماً
33	أن يكون المتعلم مقبلاً على التعلم بثقة، وقادرا على التواصل الاجتماعي في الفصل.	4.71	0.56	3	موافق تماماً
32	أن يكون المتعلم قائد عملية تعلّمه والمبادر فيها.	4.30	0.93	4	موافق تماماً
	الدرجة الكلية لعبارات بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية	4.65	0.45	1	موافق تماماً
م	**عبارات بُعْد مضامين الفلسفة الواقعية**	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
22	أن يكون الهدف من تعليم المتعلم توافقه – معرفيا ومهاريا – مع طبيعة واحتياجات بيئته المادية والثقافية.	4.39	0.76	1	موافق تماماً
23	أن يكون المتعلم مقبلاً على التعليم وفق انسجامه مع قوانين وتعليمات بيئة الفصل الاجتماعية.	4.35	0.74	2	موافق تماماً
24	أن يُصنّف الطلاب حسب قدراتهم الفردية، ويتم التعامل معهم وفق تصنيفهم.	4.32	0.87	3	موافق تماماً
25	أن يكون تعليم المتعلم لإعداده – علمياً ومهارياً – لممارسة مهنة معينة بكفاءة.	3.99	1.00	4	موافق
	الدرجة الكلية لعبارات بُعْد مضامين الفلسفة الواقعية	4.26	0.58	2	موافق تماماً

تابع/ جدول رقم 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المتعلم

م	عبارات بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
م	**عبارات بُعْد مضامين الفكر الإسلامي**				
29	أن يكون الجانب الأخلاقي أهم الجوانب التي ينبغي تنميتها لدى المتعلم.	4.55	0.73	1	موافق تماماً
27	أن يُستخدم الثواب أو العقاب في ضبط سلوك الطلاب وتعديله.	4.41	0.83	2	موافق تماماً
28	أن يكون المتعلم منصتا للمعلم ليتلقى المعلومات وتصل إليه بسهولة.	4.01	1.11	3	موافق
26	أن يكون المتعلم غير مجادل للمعلم.	3.22	1.24	4	محايد
	الدرجة الكلية على عبارات بُعْد مضامين الفكر الإسلامي	4.05	0.67	3	موافق
م	**عبارات بُعْد مضامين الفلسفة المثالية**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الترتيب**	**درجة الموافقة**
21	أن يُحقق تكافؤ الفرص بين الطلاب من خلال تعليمهم جميعا وفق برنامج/منهج دراسي مشترك.	4.28	0.89	1	موافق تماماً
18	أن تقاس مثالية المتعلم وفق التزامه بأنظمة المدرسة، وتوجيهات المعلم.	4.15	0.89	2	موافق
19	أن يكون المتعلم رسميا وجادا في علاقته مع المعلم.	3.63	1.06	3	موافق
20	أن يكون الجانب المعرفي أهم الجوانب التي ينبغي تنميتها لدى المتعلم.	3.28	1.20	4	محايد
	الدرجة الكلية لعبارات بُعْد مضامين الفلسفة المثالية	3.84	0.71	4	موافق
	الدرجة الكلية لمحور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو المتعلم	4.20	0.44		موافق

يتضح من الجدول رقم (3) أن المعلمين يوافقون على المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المتعلم؛ بمتوسط حسابي كلي للمحور (4.20)، وانحراف معياري (0.44)؛ مما يؤكد إدراكهم أهمية المتعلم كعنصر من عناصر العملية التعليمية، وأن المضامين الفلسفية لاتجاهاتهم نحوه لها تأثيرها المهم في

إعطاء المتعلم مكانته، وتمكينه من أداء دوره المطلوب في عملية تعليمه وتحقيق أهدافها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (قزاقزة، 2004)، و(العاني، 2005)، و(Kenanlar & Musta, 2010)، و(الحديدي، 2013)، و(البلعاسي، 2014)، و(Magulod, 2017). وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المحور بين أدنى متوسط حسابي (3.84)، وأعلى متوسط حسابي (4.65)، وفيما يلي توضيح ذلك:

- جاء بُعْد (مضامين البراجماتية) أولاً بمتوسط حسابي (4.65)، وانحرافه المعياري (0.45)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون تماماً على المضامين البراجماتية في اتجاهاتهم نحو المتعلم؛ وقد يرجع ذلك لإدراكهم أهمية أن يُمكّن المعلم المتعلم من دوره المطلوب اليوم في تولي عملية تعلمه ذاتيا، وإتاحة الفرصة له لقيادة بيئته الفصلية من خلال التعاون والحوار والمشاركة مع زملائه في بناء أنشطة تعلمه.
- جاء بُعْد (مضامين الواقعية) ثانياً بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.58)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون تماما على المضامين الواقعية في اتجاهاتهم نحو المتعلم؛ وقد يرجع ذلك لإدراكهم أهمية تحقق الواقعية في تمكين المتعلمين معرفيا ومهاريا، وبما يعدهم لحياتهم والعمل.
- جاء بُعْد (مضامين الفكر الإسلامي) ثالثاً بمتوسط حسابي (4.05)، وانحراف معياري (0.67)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون على المضامين الإسلامية في اتجاهاتهم نحو المتعلم؛ وقد يرجع ذلك إلى إداركهم أهمية تحقق الصفات والآداب الإسلامية في شخصية المتعلم وسلوكه.
- جاء بُعْد (مضامين المثالية) رابعاً بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف معياري (0.71)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون على المضامين المثالية في اتجاهاتهم نحو المتعلم؛ وقد يرجع ذلك إلى إداركهم أهمية تحقق المثالية والالتزام في شخصية المتعلم وسلوكه.

كما يتضح أن المتوسطات الحسابية لعبارات أبعاد محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو المتعلم تراوحت بين أدنى متوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.06)، وأعلى متوسط حسابي (4.83) وانحراف معياري

(0.43)؛ مما يعني أن درجة الموافقة عليها تراوحت بين درجتي موافق وموافق تماما ماعدا عبارتين، حصلت الأولى على متوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.24)، والأخرى على متوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.20)؛ مما يدل على حياديتهم نحوهما، وفيما يلي توضيح ذلك:

- إن المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين البراجماتية) – الذي جاء أولاً – قد تراوحت بين أدنى متوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.93)، وأعلى متوسط حسابي (4.83) وانحراف معياري (0.43)، فالعبارات جميعها صنفت موافقتها بدرجة موافق تماما؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين البراجماتية المتعلقة بشخصية المتعلم والدور المتوقع منه أثناء تعلمه، فالمعلمون يرون أن يكون المتعلم مفكراً ومبدعاً، وقائداً لتعلمه الذاتي، وقادراً على تواصله الاجتماعي الإيجابي بالفصل.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين الواقعية) – الذي جاء ثانياً – بين أدنى متوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (1.00)، وأعلى متوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.76)، فالعبارات (22، 23، 24) صنفت موافقتها بدرجة موافق تماما، عدا العبارة (25)، التي كانت درجة موافقتها موافق؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين الفلسفة الواقعية فيما يتعلق بكون أن هدف التعليم هو تمكن المتعلمين معرفيا ومهاريا، وبما يتوافق مع طبيعة بيئتهم المادية والثقافية، وأن يكونوا مقبلين على التعليم وفق قدراتهم الذاتية وانسجامهم مع بيئة فصلهم، وإعدادهم لمهنة في المستقبل.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين الفكر الإسلامي) – الذي جاء ثالثاً – بين أدنى متوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.24)، وأعلى متوسط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.73)، فالعبارتان (29، 27) صنفت موافقتهما بدرجة موافق تماماً، بينما العبارتان (28)، و(26) كانت موافقتهما بدرجة موافق، وبدرجة محايد على التوالي؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين الفكر التربوي الإسلامي المتعلقة بإعداد شخصية المتعلم المسلم على

درجة عالية من الالتزام الأخلاقي، وحسن إنصاته لمعلمه، مع تحفظهم وانقسامهم ما بين موافقين أو غير موافقين على أن المتعلم غير مجادل لمعلمه، على أساس أنه ينبغي أن يكون مناقشاً أثناء الشرح، مع توقيره لمعلمه.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين الفلسفة المثالية) – الذي جاء رابعاً – بين أدنى متوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.20)، وأعلى متوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.89)، فالعبارة (21) صنفت موافقتها بدرجة موافق تماما، بينما العبارتان (18)، و(19) كانتا موافقتهما بدرجة موافق، والعبارة (20) بدرجة محايد؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين المثالية فيما يتعلق بأن يكون المتعلم على درجة عالية من المعرفة والثقافة، مع مثاليته باحترامه معلمه وأنظمة المدرسة، مع تحفظهم وانقسامهم ما بين موافقين أو غير موافقين على أن الجانب المعرفي أهم الجوانب الواجب تنميتها في شخصية المتعلم، على أساس أن تنميتها يجب أن تكون شاملة ومتوازنة.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين بمدينة الدمام في المملكة العربية السعودية نحو طرائق التعليم؟؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

جدول رقم 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو طرائق التعليم

م	عبارات بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
47	أن يُكافِئ المعلمُ الطلابَ حسب مبادرتهم في أنشطة التعلّم وإبداعهم فيها.	4.61	0.61	1	موافق تماماً
48	أن يختار المعلم أنشطة تعلم الطلاب ويُصمّمها وفق مراعاتها الفروق الفردية بين الطلاب، وحاجاتهم، وميولهم.	4.54	0.66	2	موافق تماماً
49	أن يختار المعلم طريقة التعليم وفق اعتمادها على تعاون الطلاب، ونشاطهم الذاتي في التعلّم.	4.42	0.75	3	موافق تماماً

تابع/ جدول رقم 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو طرائق التعليم

م	عبارات بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
46	أن يستخدم المعلم طريقة المشروع، وطريقة حلّ المشكلات في تدريس الطلاب.	4.37	0.70	4	موافق تماماً
	الدرجة الكلية على عبارات بُعْد مضامين الفلسفة البراجماتية	4.48	0.51	1	موافق تماماً
م	**عبارات بُعْد مضامين الفلسفة الواقعية**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الترتيب**	**درجة الموافقة**
39	أن يختار المعلم طريقة التعليم وفق مناسبتها لطبيعة معلومات الدرس التي سيشرحها للطلاب.	4.69	0.51	1	موافق تماماً
41	أن يشرح المعلم موضوع الدرس وفق تحديده المثير والاستجابة لكل عنصر فيه، بحيث يستجيب الطلاب للمثير المحدد، مع تعزيزه استجابتهم لتثبيتها أو تعديلها.	4.44	0.68	2	موافق تماماً
40	أن يشرح المعلم موضوع الدرس على أساس العرض المنطقي لعناصره.	4.29	0.70	3	موافق تماماً
38	أن يجمع المعلم – في تدريسه– بين استخدام الإلقاء، ووسائل الإيضاح.	4.08	0.95	4	موافق
	الدرجة الكلية على عبارات بُعْد مضامين الفلسفة الواقعية	4.38	0.51	2	موافق تماماً
م	**عبارات بُعْد مضامين الفكر الإسلامي**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الترتيب**	**درجة الموافقة**
45	أن يستخدم المعلم أسلوب الترغيب في تحفيز الطلاب وتوجيههم.	4.61	0.56	1	موافق تماماً
43	أن يستخدم المعلم طريقة التعلم بالعمل والممارسة.	4.41	0.70	2	موافق تماماً
42	أن يستخدم المعلم طريقة التعليم بالقصص.	3.95	0.85	3	موافق
44	أن يستخدم المعلم أسلوب النصح المباشر في توجيه الطلاب وإرشادهم.	3.83	1.09	4	موافق
	الدرجة الكلية على عبارات بُعْد مضامين الفكر الإسلامي	4.20	0.54	3	موافق

تابع/ جدول رقم 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو طرائق التعليم

م	عبارات بُعْد مضامين الفلسفة المثالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
35	أن يطرح المعلم الأسئلة السابرة أثناء مناقشته الطلاب؛ لاستدعاء الأفكار من عقولهم، بدلا من قيامه بنقلها إليهم.	4.55	0.61	1	موافق تماماً
36	أن يُوظّف المعلم الكتاب المقرر، ويستفيد منه كمصدر مهم لمعلومات الطلاب.	4.46	0.64	2	موافق تماماً
37	أن ينمّي المعلم قدرة الطلاب على حفظ المعلومات، واسترجاعها عند الحاجة إليها.	4.08	0.93	3	موافق
34	أن يستخدم المعلم طريقة الإلقاء في شرح معلومات الدرس ونقلها إلى الطلاب.	2.73	1.27	4	محايد
	الدرجة الكلية على عبارات بُعْد مضامين الفلسفة المثالية	3.95	0.53	4	موافق
	الدرجة الكلية لمحور مضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو طرق التعليم	4.25	0.39		موافق تماماً

يتضح من الجدول رقم (4) أن المعلمين يوافقون تماما على المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو طرائق التعليم؛ بمتوسط حسابي كلي للمحور (4.25)، وانحراف معياري (0.39)؛ مما يؤكد إدراكهم أهمية طرائق التعليم كعنصر من عناصر العملية التعليمية، وأن المضامين الفلسفية لاتجاهاتهم نحوه لها تأثيرها المهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية لدى المتعلمين، وإكسابهم المعارف والاتجاهات والمهارات المنشودة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (قزاقزة، 2004)، و(العاني، 2005)، و(Kenanlar & Musta, 2010)، و(الحديدي، 2013)، و(البلعاسي، 2014)، و(Magulod, 2017). وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المحور بين أدنى متوسط حسابي (3.95)، وأعلى متوسط حسابي (4.48)، وفيما يلي توضيح ذلك:

- جاء بُعد (مضامين البراجماتية) أولاً بمتوسط حسابي (4.48)، وانحراف معياري (0.51)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون تماما على المضامين البراجماتية في

اتجاهاتهم نحو طرق التعليم؛ وقد يرجع ذلك لإدراكهم أهمية استخدام المعلم طرائق تعليم قائمة على مبادرة المتعلم ذاتيا، وفق قدراته وميوله.

- جاء بُعد (مضامين الواقعية) ثانياً بمتوسط حسابي (4.38)، وانحراف معياري (0.51)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون تماما على المضامين الواقعية في اتجاهاتهم نحو طرائق التعليم؛ وقد يرجع ذلك لإدراكهم أهمية استخدام المعلم طرائق تعليم مناسبة لطبيعة موضوع الدرس، مع مراعاته تسلسله المنطقي، واستخدامه الإلقاء مع الوسيلة الإيضاحية، مع إثارة استجابات المتعلمين وتعزيزها.
- جاء بُعد (مضامين الفكر الإسلامي) ثالثاً بمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (0.54)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون على المضامين الإسلامية في اتجاهاتهم نحو طرق التعليم؛ وقد يرجع ذلك لإداركهم أهمية استخدام طرق تعليم تشوق المتعلمين وتجذبهم؛ بما يحقق إقناعهم النفسي والعقلي، وبالتالي تحقيق التأثير المطلوب في سلوكهم.
- جاء بُعد (مضامين المثالية) رابعاً بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.53)؛ مما يعني أن المعلمين يوافقون على المضامين المثالية في اتجاهاتهم نحو طرق التعليم؛ وقد يرجع ذلك لوجهة نظرهم بأهمية استخدامهم طرق الإلقاء وطرح الأسئلة السابرة على المتعلمين لإيصال المعرفة المقررة في الكتاب المدرسي إلى أذهانهم لحفظها واسترجاعها عند الحاجة.

كما يتضح أن المتوسطات الحسابية لعبارات أبعاد محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو طرق التعليم، قد تراوحت بين أدنى متوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.09)، وأعلى متوسط (4.61) وانحرافه المعياري (0.61)؛ مما يعني أن درجة الموافقة عليها قد تراوحت بين درجتي موافق وموافق تماما ماعدا عبارة واحدة حصلت على متوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (1.27)؛ مما يدل على حيادية المعلمين نحوها، وفيما يلي توضيح ذلك:

- إن المتوسطات الحسابية لعبارات بُعد (مضامين الفلسفة البراجماتية) – الذي جاء أولاً – قد تراوحت بين أدنى متوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.70)، وأعلى متوسط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.61)، فالعبارات

جميعها صنفت موافقتها بدرجة موافق تماما؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين الفلسفة البراجماتية فيما يتعلق باستخدام المعلم طرق تعليم قائمة على مبادرة المتعلم وتعلمه ذاتيا، من خلال الاكتشاف وحل المشكلات، وبما يتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم وميولهم.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعد (مضامين الفلسفة الواقعية) – الذي جاء ثانياً – بين أدنى متوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.95)، وأعلى متوسط حسابي (4.69) وانحراف معياري (0.51)، فالعبارات (39، 40، 41) صنفت موافقتها بدرجة موافق تماما، عدا العبارة (38)، التي كانت درجة موافقتها بدرجة موافق؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين الفلسفة الواقعية فيما يتعلق باختيار طرق تعليم تجمع بين الإلقاء ووسيلة الإيضاح، مع مناسبتها لطبيعة موضوع الدرس، ومراعاة تسلسله المنطقي، وإثارتها استجابات المتعلمين وتعزيزها.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين الفكر الإسلامي) – الذي جاء ثالثاً – بين أدنى متوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.09)، وأعلى متوسط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.56)، فالعباراتان (45، 43) صنفت موافقتهما بدرجة موافق تماما، بينما العبارتان (42، 44)، كانت موافقتهما بدرجة موافق؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين الفكر التربوي الإسلامي بما يتعلق باختيار طرق تعليم محفزة ومشوقة للمتعلمين، كالقصة والتعلم بالممارسة، مع النصح المباشر واستخدام الثواب والعقاب؛ بما يحقق إقناعهم النفسي والعقلي، وبالتالي التأثير إيجابا في سلوكهم.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات بُعْد (مضامين المثالية) – الذي جاء رابعاً – بين أدنى متوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (1.27)، وأعلى متوسط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.61)، فالعبارتان (35، 36) صنفتا موافقتها بدرجة موافق تماماً، بينما العبارتان (37)، و(34) كانت موافقتهما بدرجة موافق، وبدرجة محايد على التوالي؛ مما يؤكد إدراك المعلمين لأهمية مضامين المثالية بما يتعلق باستخدامهم طريقة طرح الأسئلة السابرة على المتعلمين، وتنمية قدرتهم

على حفظ المعلومات واسترجاعها عند الحاجة، مع تحفظهم وانقسامهم ما بين موافقين أو غير موافقين على استخدامهم طريقة الإلقاء والتلقين، وقد يرجع ذلك لرؤيتهم تعارضها مع الدور المتوقع من المعلم والمتعلم.

للإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)، في استجابات المعلمين حول المضامين الفلسفية لاتجاهاتهم نحو المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم، وفقاً لتخصصهم بمؤهل البكالوريوس؛ وعدد سنوات عملهم؟؛ تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما يلي:

أ – لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمين لاتجاهاتهم نحو دور المعلم وفقاً لتخصصهم بمؤهل البكالوريوس؛ تمّ استخدام اختبار ت.

جدول رقم 5

اختبار ت لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو دور المعلم باختلاف التخصص بمؤهل البكالوريوس

البعد	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مضامين الفلسفة المثالية	نظري	236	4.33	0.49	0.37	0.709	غير دالة
	علمي	114	4.35	0.46			
مضامين الفلسفة الواقعية	نظري	236	4.09	0.50	1.22	0.222	غير دالة
	علمي	114	4.02	0.50			
مضامين الفكر الإسلامي	نظري	236	4.82	0.29	0.15	0.882	غير دالة
	علمي	114	4.82	0.30			
مضامين الفلسفة البراجماتية	نظري	236	4.44	0.53	0.13	0.900	غير دالة
	علمي	114	4.44	0.53			
الدرجة الكلية على محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو دور المعلم	نظري	236	4.44	0.31	0.25	0.806	غير دالة
	علمي	114	4.43	0.31			

يتضح من الجدول رقم (5) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) في الدرجة الكلية لمحور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو دور المعلم، وأبعاد المحور جميعها، تعود لاختلاف تخصصهم بمؤهل البكالوريوس؛ مما يشير اتفاقهم إلى تأثير المثالية والواقعية والبراجماتية والفكر الإسلامي على اتجاهاتهم نحو دور المعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلعاسي، 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات المعلمين تعود لاختلاف نوع تخصص مؤهلهم. ولمعرفة الفروق بين استجابات المعلمين لاتجاهاتهم نحو دور المعلم، وفقاً لعدد سنوات عملهم؛ تم استخدام اختبار (ANOVA).

جدول رقم 6

اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو دور المعلم باختلاف عدد سنوات العمل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مضامين الفلسفة المثالية	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.13	0.877	غير دالة
	داخل المجموعات	79.96	347	0.23			
مضامين الفلسفة الواقعية	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.16	0.856	غير دالة
	داخل المجموعات	87.66	347	0.25			
مضامين الفكر الإسلامي	بين المجموعات	0.18	2	0.09	1.05	0.350	غير دالة
	داخل المجموعات	30.24	347	0.09			
مضامين الفلسفة البراجماتية	بين المجموعات	0.98	2	0.49	1.76	0.174	غير دالة
	داخل المجموعات	96.61	347	0.28			
الدرجة الكلية على محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو دور المعلم	بين المجموعات	0.23	2	0.11	1.16	0.316	غير دالة
	داخل المجموعات	33.84	347	0.10			

يتضح من الجدول رقم (6) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) في الدرجة الكلية على محور المضامين الفلسفية لاتجاهات المعلمين نحو دور المعلم، وأبعاد المحور جميعها، تعود لاختلاف عدد

سنوات عملهم؛ مما يعبر عن اتفاقهم على تأثير المثالية والواقعية والبراجماتية والفكر الإسلامي على اتجاهاتهم نحو دور المعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلعاسي، 2014)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين تعود لاختلاف عدد سنوات عملهم.

ب – لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمين لاتجاهاتهم نحو المتعلم وفقاً لتخصصهم بمؤهل البكالوريوس؛ فقد تم استخدام اختبار ت:

جدول رقم 7

اختبار ت لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المتعلم باختلاف التخصص بمؤهل البكالوريوس

البعد	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مضامين الفلسفة المثالية	نظري	236	3.85	0.68	0.48	0.628	غير دالة
	علمي	114	3.81	0.76			
مضامين الفلسفة الواقعية	نظري	236	4.25	0.56	0.44	0.657	غير دالة
	علمي	114	4.28	0.63			
مضامين الفكر الإسلامي	نظري	236	4.08	0.66	1.20	0.231	غير دالة
	علمي	114	3.98	0.68			
مضامين الفلسفة البراجماتية	نظري	236	4.63	0.47	1.17	0.242	غير دالة
	علمي	114	4.69	0.41			
الدرجة الكلية علة محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو المتعلم	نظري	236	4.20	0.44	0.22	0.826	غير دالة
	علمي	114	4.43	0.31			

يتضح من الجدول رقم (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) في الدرجة الكلية لمحور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو المتعلم، وأبعاد المحور جميعها، تعود لاختلاف تخصصهم بمؤهل البكالوريوس؛ مما يعبر عن اتفاقهم على تأثير المثالية والواقعية والبراجماتية والفكر

الإسلامي على اتجاهاتهم نحو المتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلعاسي، 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات المعلمين تعود لاختلاف تخصصهم. ولمعرفة الفروق بين استجابات المعلمين لاتجاهاتهم نحو المتعلم وفقا لعدد سنوات عملهم؛ تمّ استخدم اختبار (ANOVA).

جدول رقم 8

اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المتعلم باختلاف عدد سنوات العمل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مضامين الفلسفة المثالية	بين المجموعات	1.73	2	0.87	1.73	0.179	غير دالة
	داخل المجموعات	173.88	347	0.50			
مضامين الفلسفة الواقعية	بين المجموعات	0.01	2	0.01	0.02	0.982	غير دالة
	داخل المجموعات	119.39	347	0.34			
مضامين الفكر الإسلامي	بين المجموعات	0.54	2	0.27	0.60	0.551	غير دالة
	داخل المجموعات	155.90	347	0.45			
مضامين الفلسفة البراجماتية	بين المجموعات	0.87	2	0.44	2.18	0.114	غير دالة
	داخل المجموعات	69.25	347	0.20			
الدرجة الكلية على محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو المتعلم	بين المجموعات	0.10	2	0.05	0.25	0.779	غير دالة
	داخل المجموعات	66.97	347	0.19			

يتضح من الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) في الدرجة الكلية لمحور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو المتعلم، وأبعاد المحور جميعها، تعود لاختلاف عدد سنوات عملهم؛ مما يعبر عن اتفاقهم على تأثير المثالية والواقعية والبراجماتية والفكر الإسلامي على اتجاهاتهم نحو المتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلعاسي، 2014)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين تعود لاختلاف عدد سنوات عملهم.

ت – لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمين لاتجاهاتهم نحو طرائق التعليم وفقاً لنوع تخصصهم بمؤهل البكالوريوس؛ تم استخدام اختبار ت.

جدول رقم 9

اختبار ت لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو طرق التعليم باختلاف التخصص بمؤهل البكالوريوس

البعد	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مضامين الفلسفة المثالية	نظري	236	3.97	0.52	1.00	0.318	غير دالة
	علمي	114	3.91	0.54			
مضامين الفلسفة الواقعية	نظري	236	4.38	0.51	0.19	0.853	غير دالة
	علمي	114	4.37	0.52			
مضامين الفكر الإسلامي	نظري	236	4.21	0.55	0.60	0.552	غير دالة
	علمي	114	4.17	0.51			
مضامين الفلسفة البراجماتية	نظري	236	4.45	0.52	1.53	0.128	غير دالة
	علمي	114	4.54	0.47			
الدرجة الكلية على محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو طرق التعليم	نظري	236	4.25	0.40	0.11	0.914	غير دالة
	علمي	114	4.25	0.37			

يتضح من الجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) في الدرجة الكلية لمحور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات الملمين نحو طرائق التعليم، وأبعاد المحور جميعها، تعود لاختلاف تخصصهم في مؤهل البكالوريوس؛ مما يشير إلى اتفاقهم على تأثير كل من المثالية والواقعية والبراجماتية والفكر الإسلامي على اتجاهاتهم نحو طرق التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلعاسي، 2014)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تعود لاختلاف تخصصهم. ولمعرفة الفروق بين استجابات المعلمين لاتجاهاتهم نحو طرق التعليم وفقاً لعدد سنوات عملهم؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

جدول رقم 10

اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين في محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو طرق التعليم باختلاف عدد سنوات العمل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مضامين الفلسفة المثالية	بين المجموعات	3.20	2	1.60	5.91	0.003*	دالة
	داخل المجموعات	94.02	347	0.27			
مضامين الفلسفة الواقعية	بين المجموعات	0.30	2	0.15	0.56	0.569	غير دالة
	داخل المجموعات	91.30	347	0.26			
مضامين الفكر الإسلامي	بين المجموعات	0.22	2	0.11	0.38	0.684	غير دالة
	داخل المجموعات	100.64	347	0.29			
مضامين الفلسفة البراجماتية	بين المجموعات	0.96	2	0.48	1.87	0.156	غير دالة
	داخل المجموعات	88.99	347	0.26			
الدرجة الكلية على محور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو طرق التعليم	بين المجموعات	0.37	2	0.18	1.21	0.300	غير دالة
	داخل المجموعات	52.65	347	0.15			

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) في الدرجة الكلية لمحور المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو طرائق التعليم، وكذلك بمضامين المثالية، والواقعية، والفكر الإسلامي، والبراجماتية، تعود لاختلاف عدد سنوات عملهم؛ مما يعبر عن اتفاقهم على تأثير المثالية والواقعية والبراجماتية والفكر الإسلامي على اتجاهاتهم نحو طرائق التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البلعاسي، 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات المعلمين تعود لاختلاف عدد سنوات عملهم، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم بمضامين المثالية، تعود لاختلاف عدد سنوات عملهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العاني، 2005) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تعود لاختلاف عدد سنوات عملهم، ولمعرفة مصدر الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفين (Scheffe)

للمقارنات البعيدة، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) في الدرجة الكلية لبعد مضامين المثالية، بين ذوي خبرة (5 سنوات فأقل)، وذوي خبر (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح ذوي خبرة (5 سنوات فأقل)، كما ظهر وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) في الدرجة الكلية لبعد مضامين المثالية، بين ذوي خبرة (6–10 سنوات)، وذوي خبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح ذوي خبرة (6–10 سنوات)؛ وقد ترجع هذه الفروق إلى أن المعلمين حديثي التخرج، أو قليلي سنوات العمل يميلون لمضامين المثالية؛ لاعتقادهم أنها تمنحهم الأهمية والدور البارز أمام المتعلمين، مع سيطرتهم على الفصل وإدارته.

ملخص النتائج

1 – حصول المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو المعلم على درجة موافق تماما بمتوسط حسابي (4.44)، وجاءت مضامين الفكر الإسلامي أولاً، والبراجماتية ثانياً، والمثالية ثالثاً، والواقعية رابعاً.

2 – حصول المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو المتعلم على درجة موافق بمتوسط حسابي (4.20)، وجاءت مضامين البراجماتية أولاً، والواقعية ثانياً، والفكر الإسلامي ثالثاً، والمثالية رابعاً.

3 – حصول المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو طرائق التعليم على درجة موافق تماماً بمتوسط حسابي (4.25)، وجاءت مضامين البراجماتية أولاً، والواقعية ثانياً، والفكر الإسلامي ثالثاً، والمثالية رابعاً.

4 – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات المعلمين وفقاً "لتخصص مؤهل البكالوريوس" في كل من الدرجة الكلية والأبعاد للمضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم.

5 – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجاباتهم وفقاً "لعدد سنوات العمل" في كل من الدرجة الكلية والأبعاد للمضامين الفلسفية التربوية لاتجاهاتهم نحو المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم، ولكن وجدت فروق دالة إحصائياً بين إجاباتهم وفقاً "لعدد سنوات العمل" في بُعد مضامين الفلسفة المثالية

لاتجاهاتهم نحو طرائق التعليم عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) لصالح المعلمين ذوي سنوات العمل (1–5 سنوات)، والمعلمين ذوي سنوات العمل (6–10 سنوات).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، حيث ظهر اختلاف المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعتلمين نحو المعلم، والمتعلم، وطرائق التعليم؛ فإنه يمكن التوصية بعمل المسؤولين عن التعليم بالمملكة العربية السعودية على:

1 – مراجعة مدى توافق هذه الاتجاهات وتكاملها مع الرؤية التعليمية القائمة نحو عناصر العملية التعليمية؛ وعدم وجود ازدواجية أو تعارض يعيق تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

2 – إعداد مقياس خاص بالكشف عن المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو عناصر العملية التعليمية، ومدى توافقها مع الرؤية التعليمية القائمة وتحقيق أهدافها التعليمية.

3 – تضمين دراسة الأصول الفلسفية وتطبيقاتها التربوية في برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم؛ ليعرفوا طبيعتها وأنواعها وتأثيرها المهم في تحقيق أهداف الرؤية التعليمية القائمة من خلال التوافق معها.

4 – تضمين اختبارات الكفايات التي تطبق على المعلمين – خاصة المستجدين منهم – ما يكشف عن مستوى معرفتهم بأهم الأصول الفلسفية الأساسية وتطبيقاتها التربوية.

5 – تنفيذ دورات تدريبية لتعريف المسؤولين والعاملين – مشرفين ومديرين ومعلمين – بالمضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين، وأهمية توافقها مع الرؤية التعليمية القائمة وتحقيق أهدافها.

The Educational Philosophical Perspectives of Teachers towards Educational Process Elements: A Field Study on Public School Teachers in Dammam, Saudi Arabia.

Dr. Adel S. Abu-dally
College of Education - Imam Abdulrahman Bin Faisal University
K.S.A

Abstract

The purpose of this study is to investigate the educational philosophical perspectives of school teachers in Dammam, Saudi Arabia towards the three elements of educational process: teacher, student, and methods of teaching. The research employs the descriptive methodology using a questionnaire surveying a random sample of (350) teachers. The study finding indicate:

- The teachers fully agree with the educational philosophical perspectives of their attitudes towards the teacher with an average of (4.44).

- The teachers agree with the educational philosophical perspectives of their attitudes towards the student with an average of (4.20).

- The teachers fully agree with the educational philosophical perspectives of their attitudes towards the methods of teaching with an average of (4.25).

- There were no statistically significant differences in the responses of the teachers according to their Bachelor's degree major and the number of years at work in both total score and dimensions of the philosophical perspectives of their educational attitudes towards the teacher, the learner and of teaching methods. However, there were statistically significant differences in their responses according to the number of years at work in the perspectives of ideal philosophy of their attitudes towards the teaching methods at the level of (á 0.05) in favor for teachers with (1-5) years at work and teachers with (6-10) years at work.

Keywords: Educational philosophical perspectives, Elements of educational process.

المراجع

البلعاسي، سعود بن مسير (2014). الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات. *مجلة دراسات في التعليم العالي، 6*، 11–35.

جعنيني، نعيم حبيب (2010). *الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، ط2*. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الحديدي، محمود عبد الرحمن (2013). الفلسفة السائدة لدى مدرسي كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية. *مجلة دراسات، العلوم التربوية، 40* (ملحق 4)، 1230–1247.

الخوالدة، محمد محمود (2013). *فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الرشدان، عبد الله زاهي (2004). *الفكر التربوي الإسلامي*. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزاملي، صالح نهير راهي (2009). الفلسفات التربوية الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية. *الأستاذ: مجلة كلية التربية في جامعة بغداد، 82*، 153–194. مسترجع في 17/08/2015م من: http://www.iasj.net/.

السلامي، جاسم محمد عبد (2009). مسؤوليات المعلم في الفكر التربوي عند بدر الدين ابن جماعة. *الأستاذ: مجلة كلية التربية في جامعة بغداد، 82*، 129–152. مسترجع في 17/01/2018 من: http://www.iasj.net/.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية: عربي – إنجليزي، إنجليزي – عربي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شربل، موريس (2006). *التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن الحادي والعشرين (فلسفة – أهداف – طرائق – تعليم وتعلّم)*. بيروت: دار الفكر العربي.

صمويلسون، وليم ج و وماركوويتز، فريد أ (1998). *مقدمة في فلسفة التربية* (ترجمة: ماجد عرسان الكيلاني). عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور في 1988).

طه، حسن جميل (2007). *الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العاني، وجيه ثابت (2005). المضامين الفلسفية التربوية الموجّهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية*، *77* (20)، 165–201.

عبد الرحيم، سامح جميل (2004). *الأصول الفلسفية وفلسفة التربية* [كتاب إلكتروني]. مسترجع من: http://www.iasj.net/.

عطية، محسن علي (2006). *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

علي، سعيد إسماعيل، والحامد، محمد معجب، ومحمد، عبد الراضي إبراهيم (2004). *التربية الإسلامية: المفهومات والتطبيقات*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد حسن (2000). *الفكر التربوي الإسلامي*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قزاقزة، سليمان محمد يونس (2004). *مستوى وعي طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم: دراسة مقارنة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمّان العربية، كلية الدراسات العليا: الأردن.

كريم، محمد أحمد وبدران، شبل وعبيد، إلهام مصطفى (2000). *في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية*. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

متولي، مصطفى محمد (1992). *مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

مجمع اللغة العربية (1972). *المعجم الوسيط*، ج1. تركيا: المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، أحمد علي الحاج (2003). *في فلسفة التربية*، ط2. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

منصور، عصام محمد (2014). *الفكر التربوي المعاصر والبراجماتية*. عمّان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

الميمان، بدرية صالح عبد الرحمن (2002). *نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها: دراسة في التأصيل الإسلامي للمفاهيم*. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

ناصر، إبراهيم (2004). *فلسفات التربية*، ط2. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

Abdul Rahim, S. (2004). *Philosophical Foundations and Philosophy of Education* [e-book] (in Arabic). Retrieved from http://askzad.com.library.iau.edu.sa/

Al-Amayreh, M. (2000). *Islamic Educational Thought* (in Arabic). Amman: Dar Al-Maseera for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Ani, W. (2005). The Educational Philosophical Contents Directed to the Educational Practices of faculty Members of the College of Educational Sciences in the Jordanian universities: A Field Study (in Arabic). *The Educational Journal, 77* (20), 165-201.

Al-Balasi, S. (2014). The Prevailing Educational Philosophy among the Middle School Teachers in Al-Qurrayat City (in Arabic). *Journal of Higher Education, 6, 11-35.*

Al-Hadidi, M. (2013). The Prevailing Philosophy among Teachers of Physical Education colleges in Jordanian Universities, (in Arabic). *Dirasat Journal, Educational Sciences, Volume 40*, Supplement 4, 1230-1247.

Ali, S. & Al-Hamid, M., & Muhammad, A. (2004). *Islamic Education: Concepts and Applications* (in Arabic). Riyadh: Al-Rashed Library for Publishing and Distribution.

Al-Mayman, B. (2002). *Towards the Islamic Foundational Concepts of*

Education and Its Goals: a study in the Islamic Foundation of the Concepts (in Arabic). Riyadh: Dar Aalam-Al-Kitab for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Rashdan, A. (2004). *Islamic Educational Thinking,* (in Arabic). Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Al-Salami, J. (2009). Responsibilities of the Teacher in the Educational thinking at Badr al-Din Ibn Jamah (in Arabic). *Professor: Journal of the College of Education at the University of Baghdad, 82*, 129-152. Retrieved on January 17, 2018, from

Al-Zamili, S. (2009). Popular Educational Philosophies of Faculty Members of the College of Education (in Arabic). *The Professor: Journal of the College of Education at the University of Baghdad, 82,* 153-194. Retrieved on 08/17/2015 from http://www.iasj.net/

Arabic Language Academy (1972). *The Intermediate Lexicon,* Part 1 (in Arabic). Turkey: Islamic Library of Printing, Publishing and Distribution.

Attia, M. (2006). *AL-Kafi Methods of Teaching Arabic* (in Arabic). Amman: Dar Al-Shurooq for Publishing & Distribution.

Charbel, M. (2006). *Intellectuall Currents of Modern Education Until the Dawn of the 21st Century (Philosophy - Goals - Methods - Teaching and Learning)* (in Arabic). Beirut: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hirst, P., & Carr, W. (2005). Philosophy and Education-A symposium. *Journal of Philosophy of Education, 39*(4), 615-632. doi:10.1111/j.1467-9752.2005.00459.x

Jaenini, N. (2010). *Philosophy and Its Applications in Education* (in Arabic). 2nd ed. Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Karim, M., Badran, Sh., & Obaid, I. (2000). *Foundations of Education: The Philosophical Foundations of Education* (in Arabic). Alexandria: Dar Al-Maarifa.

Kazagazza, S. (2004). *The Awareness Level of graduate Students in Colleges of Education and teachers Colleges in Jordan About General Educational Philosophies and Educational Philosophy in Jordan and its Relationship with Their Attitudes Towards the Teaching Profession: A*

Comparative Study (unpublished PhD thesis) (in Arabic). Amman Arab University, College of Graduate Studies: Jordan.

Kenanlar, S., & Musta, M. C. (2010). Some examination of the education perception of teachers working in primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9*, 286-290. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.151

Khawaldeh, M. (2013). *Traditional, Modern, and Contemporary Philosophies of Education* (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Lal, B. (2005). *Educational philosophy*. Retrieved from

Magulod, Jr., Gilbert C. (2017). Educational philosophies adhered by Filipino preservice teachers: Basis for proposing initiatives for 21st century teacher education preparation program. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 5*(1), 185-192.

Mansour, E. (2014). *Contemporary Educational thinking and Pragmatism* (in Arabic). Amman: Dar Al-Khaleej for Publishing and Distribution.

McLaughlin, T. (2004). Education, philosophy and the comparative perspective. *Comparative Education, 40*(4), 471-483. doi:10.1080/0305006042000284484

Metwally, M. (1992). *Introduction to the History of Islamic Education* (in Arabic). Riyadh: Dar Al-Khuraiji Publishing and Distribution.

Moore, T. W. (2010). *Philosophy of Education: An Introduction*. London: Routledge & Kegan Paul. First published in 1982.

Muhammad, A. (2003). *Education Philosophies* (in Arabic). 2nd ed. Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.

Naser, I. (2004). *Philosophies of Education* (in Arabic). 2nd ed. Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Ornstein, Allan C. & Levine, Daniel U. (2008). *Foundations of Education*. 10th ed., Houghton Mifflin Company, Boston New York. Retrieved from https://puspitarahayuari.files.wordpress.com.

Romein, Tunis (2015). *Education and responsibility*. Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com

Samuelson, W. & M, F. (1998). *Introduction to Philosophy in Education*

(Translation: Majid Arsan Al-Kilani) (in Arabic). Amman: Dar Al-Furqan for Publishing and Distribution (the original book was published in 1988).

Shehata, H. & AL-Nagar, Z. (2003). *Dictionary of Educational and Psychological Terms: Arabic - English, English - Arabic* (in Arabic). Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Siegel, H. (2018). Philosophy of education. In: *Encyclopطdia Britannica Online*. Retrieved from https://www.britannica.com

Taha, H. (2007). *Contemporary Education and Its Philosophical Roots* (in Arabic). Amman: Dar Al-Maseera for Publishing, Distribution and Printing.