Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (8): 20 Feb 2020
P: 21 - 42

AJSRP
ISSN: 2522- 3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (8): 28 فبراير 2020 م
ص: 21 - 42

The Educational Trends among the Field Education Teachers at Najran University in the light of Philosophical Schools

Hisham Ahmad Bani khalaf

Faculty of Science and Arts at Sharaorah || Najran University || KSA

Abstract: This study Aimed to identify the educational trends among the field education teachers at Najran University in the light of philosophical schools, according to the variables (gender, majority, Scientific range, and teaching stage) To achieve this purpose, the researcher used the analytical descriptive method by applying a questionnaire including (40) items which was distributed to a study sample of (231) teachers, from the population of the study: (280).The results of the study showed that the educational Trends of field education teachers at Najran University in the light of philosophical schools, were high towards of teaching methods and students, and medium level towards the teacher and curriculum, and the indicative paragraphs of the pragmatic school reached the highest average and the high degree, followed by the school Realism with a high degree, the Natural Philosophy school with a medium degree. While the Idealism has got the lowest average. the result showed that there were statistically significant differences due to the gender in favor of females, and there were no statistically significant differences due to the Scientific appreciation and the Teaching stage, while there were differences due to the majority, and in light of the results, the researcher recommends that the students should be directed to the necessity of applying the educational trends which was derived from the philosophical schools.

Keywords: Educational trends, Field Education, Philosophical Schools, Najran University.

الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية

هشام أحمد بني خلف

كلية العلوم والآداب بشرورة || جامعة نجران || المملكة العربية السعودية

المخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية، وفقًا للمتغيّرات (النوع، التخصص، التقدير العلمي، المرحلة التدريسية)، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة عدد فقراتها (40) فقرة وُزّعت على عيّنة بلغت (231) معلمًا ومعلمةً، من مجتمع الدراسة المكوّن من (280) معلمًا ومعلمةً، توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية، كانت بدرجة مرتفعة نحو مجال طرق التدريس والطالب، ومتوسطة نحو مجال المعلم والمنهاج، وحصلت الفقرات الدالّة على المدرسة البرجماتية، على أعلى متوسط حسابي وبدرجة مرتفعة، تلتها المدرسة الواقعية وبدرجة مرتفعة، تلتها الطبيعية وبدرجة متوسطة، في حين حصلت المدرسة المثالية على أدنى متوسط حسابي، ووجود فروق دالّة إحصائيًا تُعزى لاختلاف متغير النوع لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تُعزى للتقدير والمرحلة التدريسية، في حين وُجدت فروق تُعزى للتخصص، وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بتوجيه الطلبة إلى ضرورة ممارسة الاتجاهات التربوية المنبثقة من المدارس الفلسفية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات التربوية، التربية الميدانية، المدارس الفلسفية، جامعة نجران.

المقدمة

التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع، فهي وسيلة الانسان لتنظيم حياته، وتنمية ميوله، وتوجيه سلوكه، بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، والمعلم يحتل الصدارة في إنجاح العملية التربوية من خلال وعيه للأهداف التربوية المقصودة، وادراكه للمضامين التربوية لدى المدارس الفلسفية، والتي تجعل للمعلم اتجاهاً يؤثر في طريقة تدريسه وكيفية تفسيره للمسائل، وإيجاد الحلول للمشكلات التربوية.

وترتبط التربية بالفلسفة ارتباطاً وثيقاً، فهما متلازمان ووجهان لحقيقة واحدة وهي سعي الإنسان الدائب من أجل حياة أفضل (مرسي، 1988)، ويرى (جون ديوي) التربية أنّها المختبر الذي تتجسد فيه الأفكار الفلسفية (النوري، 1967)، وهي تابعة للفلسفة تتلقى منها الأفكار والنظريات وتقوم بتطبيقها وتنفيذها (السورطي: 1995 155)، ويشير (فيخته) إلى أنَّ هدف التربية سوف لا يُدرك بوضوح تام بدون الفلسفة (Aggarwal, 1993: 45)، فالفلسفة توفر التوجيه والإرشاد في اختيار الأهداف وأنشطة التعلم وإجراءات التقييم(Ediger, 2007) .

ويرى (هربارت سبنسر)" أنَّ التربية الحقَّة لا تكون عملية إلَّا عن طريق الفلسفة الحقَّة"(عبد العزيز، 1961)، ويشير جون ديوي إلى هذا المعنى بقوله: " وفي الحق إن كل نظرية فلسفية لا تؤدي إلى تبديلٍ في العمل التربوي، لا بد أن تكون مصطنعة"(حسانين، 1978)، فأي عمل تربوي غير موجه توجها فلسفياً، سوف يؤدي بالمعلم إلى العشوائية، ولن يستطيع أن يتنبأ بالصورة التي سيكون عليها الطالب مستقبلاً، وأي من جوانب شخصيته يحتاج إلى تنمية، وأي من طرائق التدريس ستكون مناسبة لإنجاز أهدافه، وكيف يرى التعلم وطبيعة الطالب وحاجاته؟ إذن سيكون العمل التربوي متروكاً للصدفة (الفرحان، 1999).

والمعلم الذي يريدُ أن يتقن التدريس ويسعى لكي يكون ذا وزنٍ في مهنته، يجب أن يكون له فلسفة تربوية واضحة المعالم، حتى يستطيع هذا المعلم أن يحلل ويفهم من، وماذا، ولماذا، وكيف يُعلّم(عبد اللطيف، 1988)، وإنَّ تحسين تعلّم الطلبة والارتقاء بقدراتهم ومستوى أدائهم، يتطلبُ معلماً ملماً بالفلسفات التربوية المختلفة، بحيث تكوّن لديه رؤية واضحة عن معايير التدريس الجيد، ويعي دوره المساند لتعلّم التلاميذ من خلال إثارة تفكيرهم ودافعيتهم للتعلّم (الحيلة، 2002)

ويؤكد (Winch, 2012) بأنه قد حان الوقت لإعادة تقييم الدور الذي يجب أن تلعبه الفلسفة في تعليم المعلمين، ففلسفة التربية لها دورٌ مهمٌ في الإعداد لمهنة التدريس، وفي مقال لكلارك (Clark, 2013) يقول: دَرَسَ (ريتشارد بيترز) عام (1964) مكان الفلسفة في تدريب المعلمين، بالتفكير في ثلاثة أشياء: لماذا يجب إدراج فلسفة التعليم في تدريب المعلمين؟ ما هي فلسفة التعليم التي ينبغي إدراجها؟ كيف ينبغي أن تُدرَّس الفلسفة لهؤلاء المتدربين ليكونوا معلِّمين؟

ويشير نايت وكولن (Knight & Collin, 2014) إلى السؤال التالي: لماذا فشلت حركة "الفلسفة من أجل الأطفال" في إحراز تقدم تعليمي كبير في أستراليا، بالنظر إلى الالتزام والجهود المستمرة للفلاسفة والمربين على حد سواء الذين عملوا بجد في العقود الأخيرة لجلب الفلسفة إلى مدارسنا؟ يوضّحان في هذا المقال عاملًا واحدًا على أنه ذو أهمية خاصة، وهو أن المعلمين، ككل، يعتبرون أن الاستفسار الفلسفي عديم الجدوى.

ويرى (Üstüner, 2014) أنَّ الوعي بالفلسفات التربوية السائدة للمعلمين والمشرفين، قد يسهم في اتخاذ القرارات والسياسات الصحيحة المتعلقة بالابتكارات والترتيبات في النظم التربوية، وأنَّ أحد أسباب فشل الترتيبات والابتكارات في النظام التربوي؛ هو الفشل في النظرة للفلسفات التربوية لدى المعلمين والمشرفين.

ويحملُ المعلمون معهم إلى المدرسة مجموعة من المعتقدات الثابتة إلى حدٍ ما حول قضايا التربية عموماً، وحول أهدافها، والتدريس واستراتيجياته، والتعلم وطرق تقويمه، وهذه المعتقدات قد يكون لها أسس فلسفية نابعة

من الخبرة المباشرة وغير المباشرة، وإنَّ تبني المعلمين فلسفة تربوية قد يرفع من وعيهم واهتمامهم بالعملية التعليمية، ويعمل على تحسينها في الحاضر والمستقبل (الخوالدة، 2013)

إنَّ تبنّي المعلم لاتجاهات تربوية في ضوء مدرسة فلسفية، تساعده على رؤية صورة واضحة حول البيئة الصفية ووحول طبيعة المتعلم، ويخرج برؤية تعالج بعض جوانب القصور في المنهاج الدراسي، والتفكير في طرق التدريس المناسبة والفعّالة، ومدخلاً مهماً لتحسين أدائه وتطويره، فكل عمل تربوي بلا فلسفة هو تخبطٌ أعمى، وعدم وضوح الاتجاه التربوي لدى معلم التربية الميدانية دليلٌ قويٌ على عدم وضوح الواقعي العملي التربوي، وعدم قدرة المعلّم على مجاراة التغيير، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Mckinney @ Miller, 2012) إلى أنَّ فلسفة المعلم التدريسية، تُسهم في أداء دوره بشكل فاعل، وتمده بمبادئ التدريس الواعية في حُجرات الدراسة.

والاتجاهات التربوية لدى المعلم تنبثق عن عدد من المدارس الفلسفية، قد تكون واحدة يعمل المعلم وفق تطبيقاتها، أو أكثر، هذا ما تؤكده دراسة (Mcwen, 2006)، "أنَ جميع هذه الفلسفات تؤثر في معتقدات المعلم وتفكيره، وتمده بما يجب أن تتضمنه عملية التدريس". هذه المدارس الفلسفية موضوع الدراسة هي: المثالية والواقعية والطبيعية والبرجماتية.

والاتجاه استجابة تجاه موضوع ما، سلباً أو إيجاباً بمحبةٍ أو كراهية على حدٍ سواء (غزاوي، 1993)، وصنّف بلقيس ومرعي الاتجاهات إلى ثلاثة أنماط هي: اتجاهات إيجابية وسلبية ومحايدة (1984).

لقد أبدى الفلاسفة المثاليون اهتمامًا كبيرًا في التربية، ويرى زعيمهم أفلاطون انَّ التربية عملية تدريب أخلاقي (سمعان، 1962)، أمّا (كانْت) فيرى أنَ التربية المثالية عملية نقلٍ للمعارف من الأجيال السابقة إلى الجيل الجديد (فرحان، 1989)، وفيما يتعلق بأهداف التربية، فهي البحث عن الأفكار الحقيقية وتنمية شخصية المتعلم (مرسي، 1988)، وتمكين التلميذ من تحقيق الصدق والفضيلة وغرس القيم الدائمة لديه حسانين (1978)، وحشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات والحقائق وتعليم الطلاب القيم الروحية، واحترام الوطن والمجتمع المحلي (ناصر، 1989).

ويُعتبر المنهاج في المثالية، ذو مفهوم ضيّق يستبعد كل نشاط خارج الفصل، مع التركيز على المواد التي تساعد على النمو العقلي والخلقي(بدران ومحفوظ، 1996)، وهو غير قابل للتعديل، ويعتمد على الكتاب المقرر (ناصر، 2001)، أمّا الأنشطة اللاصفية فهي غير مهمة، لأنها لا تُسهم في تدريب عقول الطلبة، وتداول المثاليون طريقة سقراط في التدريس، المعتمدة على الحوار وتوليد الأفكار (الفنيش، 1979)، وطريقة أفلاطون القائمة على أسلوب السؤال والجواب (جعنيني، 2003) أمّا المعلّم، فينبغي أن يكون قدوة يَحتذي به طلابه، فيلسوفًا مفكرًا (بدران ومحفوظ، 1996)، لديه القدرة على توصيل المعرفة، والمسؤول عن مراقبة نمو التلاميذ، وتنمية القدرة على الحفظ والاسترجاع (ناصر، 2001؛ كريم وبدران وعبيد، 2000).

وأمّا المدرسة الواقعية، ترى أنَّ وظيفة التربية هي التكيّف مع البيئة، والمعلم هو الذي يّحدد المعرفة المطلوب تعلّمها، ويحدد ما يجب دراسته، وذلك من خلال التفكير الاستنتاجي (صمويلسون، 1998؛ فرحان، 1989)، ويشير نيلر (1977) إلى أنَّ المعلم وليس الطالب، مطلوبٌ منه أن يقرر ماهي المادة التي ينبغي أن تُدرّس في الفصل، ويؤكد مرسي (1992) أنّ الحجرة الدراسية تتركّز حول المعلم.

وينطلق التعلّم من الجزء إلى الكل، وبذلك تتفق المدرسة الواقعية مع النظرية التجزيئية للمدرسة السلوكية (مرسي، 1988)، فالمنهاج يجب أن يُنظّم على أساس التدرج من البسيط إلى الصعب، والاهتمام بالعلوم والرياضيات أكثر من الانسانيات (مرسي، 1982)، وأن يشتمل على أحدث المعلومات عن الواقع، والتي توصّل إليها العلماء والمختصون (أبو جلالة والعبادي، 2001)، وتعتمد طرائق التدريس في الواقعية، على قدرة الطالب على استرجاع المعلومات وشرحها وتفسيرها واستنباط معاني جديدة (مرسي، 1992)، وعلى النظرة الترابطية، من خلال تقسيم

موضوع الدراسة إلى عناصره الأساسية، وتحديد المثيرات والاستجابات، فلكل مثير استجابة، ويكرر إحداث المثير لكي تتبعه الاستجابة الصحيحة، ويُكافأ المعلم كلما قام بالاستجابة الصحيحة (مرسي، 1988)، وتسعى الواقعية إلى أن تجعل من الطالب شخصًا متسامحًا، منسجمًا عقليًا وجسميًا (فرحان، 1989).

وانطلقت الفلسفة الطبيعية من مبدأ احترام طبيعة الطفل الخيّرة التي نادى بها (روسو) على أساس أن كل شيء يبقى خيرًا إذا تُرك في الطبيعة ولم تمسه يدُ الانسان، ويشير إلى ذلك ناصر(2013) إلى أنّ من الواجب أن يُترك الطفل يتعلّم وفق طبيعته، عن طريق ما يقوم به هو نفسه من أفعال.

وقللت المدرسة الطبيعية من أهمية المادة الدراسية، وركّزت على ما يفعله الطفل بيديه (عبد العزيز، 1964)، فالمناهج الطبيعية تركّز على النشاط الحر؛ إذ يقومُ الطالب بالتجربة أو التعبير الحركي بمفرده (الحيارى، 1994)، فهي تعتمد عند (روسو، 1985) على الخبرة والممارسة، وترتبط بحاجات الطفل وميوله الحاضرة، واحترام فرديته، ورفض إذلاله وكبت حريته، والمعلم ليس المصدر الوحيد للمعرفة، وإنما تجربة الطفل، وأن الطالب تلميذ الطبيعة وليس المعلم، ويشير قاضي (1407) إلى أنّ الطالب هو محور العملية التربوية وليس المعلم.

وتعتبر البرجماتية من أكثر المدارس التربوية انتشارًا وظهورًا، وبخاصة في النظام التربوي الأمريكي، حيثُ يعتقدُ البرجماتيون أنّ التربية ضرورة من ضرورات الحياة، " بل هي الحياة نفسها"(الرشدان وجعنيني، 1997)، ويمتاز المنهج البرجماتي بالمرونة، وهو مطوّر وفقًا لحاجات الأطفال ومتطلبات نموّهم، ويعتبر منهج النشاط هو الطريق الأمثل لاكتساب المعرفة (ناصر، 2001)، وهو قائم على الأنشطة والخبرات (مرسي، 1977)، ويركّز على مواقف الحياة وليس على المواد الدراسية أو الكتب التراثية، وتقوم طريقة التدريس، على مبدأ التعلم بالعمل واللعب والابتعاد عن التلقين والاستظهار (ناصر، 2013)، ويفضلون الطريقة التجريبية، وطريقة المشروع (مدكور، 1991)، بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية القائمة على النشاط والحركة (السورطي، 2008)، أمّا المعلّم البرجماتي، فهو لا يتبع الكتاب المقرر مطلقًا، بدلًا من ذلك، ينتقل بهم من تجربة إلى أخرى بطريقة متسلسلة (مرسي، 1982)، ولا يفرض رأيه على الطالب بل يقدّم خبرات يتفاعل معها الطالب (صالح، 1967)، وهو موجه ومرشد لعملية التعلّم، وإثارة وتسهيل تعلّم الطلبة، وهو ليس موجوداً لفرض وتلقين آراء معيّنة على الطالب، بل ليختار الخبرات التي سوف تُقدّم للطالب ليتفاعل معها، ويساعده على مواجهة المشكلات وحلها (جعنيني، 2003).

وتعددت الدراسات السابقة التي تناولت جانب الدراسة؛ منها دراسة الصغير (2015) والتي هدفت إلى التعرّف على الفلسفات التدريسية للمعلمين وعلاقتها بالممارسات المهنية في حجرات الدراسة، في المدارس الثانوية الحكومية بإمارة الشارقة، بلغت عيّنة الدراسة (250) معلمًا ومعلمة، تبيّن من النتائج أنَّ المعلمين يتبنون فلسفات تدريسية متنوّعة، تضمنت الفلسفة التجديدية بدرجة كبيرة جدًا، والفلسفات التقدميّة والبنائية والتواترية، بدرجة كبيرة جدًا.

وفي دراسة (Weshah, 2013) كان الغرض منها هو تقصّي التغيرات في قدرة معلمي الطلاب قبل الخدمة، في التعبير عن الفلسفة التربوية خلال التجربة الميدانية. تم التعبير عن الفلسفة التربوية للمشاركين وعددهم (77) باستخدام مقياس "جيرسين"، تضمنت تقييمات الدرجات المقارنة بين البرنامج التدريبي قبل وبعد التدريب، كشفت النتائج أن قدرة الطلاب في التعبير عن فلسفة التعليم قد تحسنت، وكشف اختبار (فيشر) الدقيق عن فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ما قبل وما بعد الاختبار في توزيع الطلاب في فلسفات التقدمية والجوهرية، وكشفت نتائج اختبار Z أن هناك فروقًا إحصائيةً كبيرةً في التقدمية والجوهرية لصالح التقدمية.

وهدفت دراسة ستونر(Üstüner, 2008) إلى التعرّف على الفلسفات التربوية لدى كلٍ من المشرفين والمعلمين، تكوّنت عيّنة الدراسة من (53) مشرفًا و (312) معلمًا، تم اختيارهم من المدارس الابتدائية في مقاطعة

(Malatya) بتركيا، توصلت الدراسة إلى أنَّ الفلسفات الأكثر انتشارًا هي الفلسفات التواترية، والجوهرية، والبرجماتية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق احصائية بين المعلمين في تبنّي الفلسفات التربوية تُعزى للجنس والخبرة، بينما وُجدت فروق تُعزى للتخصص.

وقام ريان (Ryan, 2008) بدراسة استقصائية طولية مدتها (5) سنوات كشفت عن اتجاه في البيانات عبر عينة من (2600) طالب تعليم قبل الخدمة في كل عام، تم الانتهاء من (520) مدرسًا للطلاب قبل الخدمة ممن التحقوا بدوام كامل لمدة عام، بعد الحصول على درجة البكالوريوس في برنامج التعليم المهني في أونتاريو بأمريكا، بداية من خريف عام (2002) وحتى خريف عام (2007)، أكمل كل طالب استبيانًا للفلسفة التعليمية لتحديد اتجاهه الفلسفي، بأغلبية ساحقة، تم اختيار 90% أو أكثر من طلاب ما قبل الخدمة وتحديدهم مع البيانات الصادرة من المدرسة التقدمية. غالبية (+ 90%) من المعلمين قبل الخدمة الذين أكملوا الاستطلاع وافقوا بشدة على العبارات التي تدعم التقدمية. أشارت أقلية صغيرة من أقل من (10) % أو (52) من أصل (520) الذين شملهم الاستطلاع أنهم كانوا متحمسين بقوة مع الأيديولوجيات الفلسفية الأخرى، هذه النتائج تظهر مستوى من التجانس الذي يدل على اتفاق مع مبادئ التقدمية.

وأجرى كونتي (Conti, 2007) في أمريكا دراسة هدفت إلى الكشف عن الفلسفات التربوية التي يحملها المحاضرون في برامج التعليم مدى الحياة، المقدّمة لفئة الراشدين، وإلى الكشف عن تفضيلات المحاضرين المشاركين لمدارس الفكر الفلسفي الرئيسية: المثالية، الواقعية، البرجماتية، الوجودية، البنائية، تكوّنت عيّنة الدراسة من (93) محاضرًا، أشارت النتائج إلى أنَّ الفلسفة البرجماتية والبنائية، كانت الفلسفات التربوية السائدة لدى المحاضرين.

وقام وليامز (Williams, 2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التصورات الفلسفية للمعلمين واتجاهاتهم نحو مبدأ: التعلّم هو محور العملية التعليمية، شملت عيّنة الدراسة (10) مدارس حكومية في جنوب شرق أتلانتا في ولاية جورجيا الأمريكية، تكوّنت عيّنة الدراسة من (435) معلمًا ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المتعلم هو محور العملية التعليمية، وفق الفلسفات التقدمية، مقارنة بالفلسفات التقليدية، وأظهرت النتائج أنَّ هناك تأثيرات واضحة للفلسفات التقليدية في الاتجاهات الفلسفية، لممارسات المعلمين التدريسية.

وأجرى كاستن (Kasten, 1996) دراسة، كان الهدفُ منها مساعدة الطلبة المعلمين قبل الخدمة، على بناء فلسفتهم التربوية من خلال التفكير، تكوّنت عيّنة الدراسة من الطلبة المعلمين المسجلين في برنامجِ اعداد المعلم في مجال الطفولة والتعليم الابتدائي، طُلب منهم كتابة صُحف تفكير حول فلسفتهم التربوية، تم مناقشة الطلبة في هذه الفلسفات، توصّلت الدراسة إلى أنّ كتابة صحف التفكير عن الفلسفات التربوية، مفيدة للطلبة، وساهمت في فهم أكثر عن أبعاد العملية التدريسية والتربوية، وعلى الوعي بمسؤولياتهم المهنية، فضلًا عن تطوّير فلسفاتهم التربوية.

وهدفت دراسة تيلس (Telese, 1996) إلى معرفة المنظور الفلسفي للمتدربين في مجال التدريس، حيث تم فحص المنظورات الفلسفية للمدرسين الابتدائي والثانوي قبل وبعد مشاركتهم في الأنشطة الميدانية في مدرسة التطوير المهني في براونزفيل – تكساس، كانت تدار وجهة النظر الفلسفية في بداية الفصل ومرة أخرى في نهاية الفصل الدراسي، وكانت المدارس الفلسفية الخمس المقصودة بالدراسة هي: الوجودية والسلوكية والبنائية والجوهرية والتقدمية، من نتائج الدراسة: وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية في نظرة المدرسين للفلسفة التقدمية المتمحورة حول الطالب، بشكل عام، تشير كل من البيانات الكمية والنوعية إلى أن البرنامج كان له أثرٌ في التأثير على التغييرات الفلسفية، لا سيما الميل نحو الجمع بين الوجودية والتقدمية.

وفي دراسة ميدانية قام بها عبد اللطيف (1988) بهدف التعرّف على فلسفة المعلم التربوية في مصر، حيث قام باختبار عيّنة عشوائية مكوّنة من (300) معلمٍ ومعلمة، استخدم الباحث استبانة مكوّنة من (120) عبارة تعكس

الأسس الفلسفية والتطبيقات التربوية لأربع فلسفات هي: المثالية، والواقعية، والوجودية، والبرجماتية، توصلت الدراسة إلى أنّ المعلم في مصر ليس له فلسفة تربوية واضحة المعالم، مما يؤدي إلى صراعٍ المعلم مع نفسه، وعدم التناسق في أفكاره وفي العملية التعليمية التي يقوم بها.

التعقيب على الدراسات

امتداداً للدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية، وقد اتفقت مع الدراسات السابقة، في هدف من أهداف الدراسة، وهو التعرّف على المدرسة الفلسفية السائدة لدى المعلمين، وفيما يتعلق باختيار عيّنة الدراسة، والتي كانت معلمو التربية الميدانية، فقد اتفقت فقط مع دراسة (Weshah, 2013)، ودراسة (Ryan, 2008).

تميّزت عن الدراسات السابقة، في التعرّف على الاتجاهات التربوية التي يتبناها طلبة التربية الميدانية في جامعة نجران، وعزو الاتجاهات التربوية إلى المدارس الفلسفية.

مشكلة الدراسة

تشير بعض البحوث التربوية إلى أن السلوك التعليمي للمعلم يتأثر بما يحمله المعلم من اعتقادات فلسفية (Boyd- Youngblood, 2003)، ويكشف فاسيلوكس (Vadiliauskas, 2006) العلاقة بين النظرية والتطبيق، حيث أشارت دراسته إلى أنَّ وظيفة الفلسفات التربوية هي مساعدة المعلم في ادراك هدف التربية، وهو بناء شخصية الطالب المتكاملة، وأشارت دراسة (Beaty, & Jeigh, & Dean, 2009) إلى أنَّ فلسفة التدريس التي يحملها المعلّم تؤثر على البيئة الصفية السائدة، وأنَّ المعلمين قادرون على زيادة مستوى الأصالة داخل الغرفة الصفية، من خلال تعميق فهمهم للأفكار والمعتقدات الفلسفية، كما وأشارت دراسة مكيني وميلر (Mckinney & Miller, 2012) إلى أنَّ فلسفة المعلم التدريسية، تُسهم في أداء دوره بشكل فاعل، وتمدُّه بمبادئ التدريس الواعية في حُجرات الدراسة.

ومن خلال عمل الباحث في جامعة نجران فرع شرورة، واشرافه على طلاب التربية الميدانية، واطّلاعه على الممارسات التربوية، وجدَ أنَ الاتجاهات التربوية في ضوء المدارس الفلسفية عند بعض المعلمين واضحة، والبعض الآخر ليس لديه رؤية واضحة ويمارس عمله الميداني وفق اجتهادات شخصية مبنية على ملاحظة لتجارب المعلمين الرسميين بنفس التخصص في المدرسة، فظهرت مشكلة الدراسة بهدف التعرّف على الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية، والكشف عما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف متغيّر النوع والتخصص، وبالتحديد فإن المشكلة تتلخص في الإجابة عن التساؤلات الواردة في أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة

1. ما الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية؟
2. ما المدرسة الفلسفية السائدة لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية تُعزى لمتغير (النوع، التخصص، التقدير العلمي؟).

أهداف الدراسة

1. التعرّف على الاتجاهات التربوية التي يتبناها معلِّمو التربية الميدانية في جامعة نجران.

2. معرفة المدارس الفلسفية التي يبناها طلبة التربية الميدانية.
3. عزو الاتجاهات التربوية إلى المدارس الفلسفية.
4. دراسة أثر كل من الجنس والتخصص على الاتجاهات التربوية.

أهمية الدراسة

تستند الاتجاهات التربوية في أصولها ومناهجها على المدارس الفلسفية التي توضّح معالمها، وترسم غاياتها، وتصوغُ أهدافها في اتساق وانسجام، مما يُسَهّلُ توجيه الفعل التربوي، ليؤدي بدوره على أكمل وجه، وامتلاك طلبة التربية الميدانية في جامعة نجران لاتجاه تربوي مستندًا إلى مدرسة فلسفية، ترفع من مساهمته في تحقيق التغيير والتحسين المدرسي والاجتماعي المنشود، ويستطيع فهم مسؤولياته المهنية، وتمنحه عمق نظر والقدرة على التحليل، وتسلّحه بمهارات النقد، وتجنبه العشوائية، وترسم له آفاق المستقبل، وتحدد الممارسات التربوية لدى طلبة التربية الميدانية، وهذا ما تؤكده دراسة (Winch, 2012) والتي توصلت إلى أنَّ امتلاك المعلم لفلسفة تدريسية واضحة، من الأهمية بمكان في العملية التربوية، لأنها تمكنّه من فهم أفضل لعناصر العملية التربوية، ومن ثمَّ يجد طريقه الذي يفضلّه في هذا المجال، وتوصلت دراسة (Jenkins, 2011) إلى أنَّ الفلسفة التربوية للمعلِّم تميّزه عن غيره من المعلمين، وانَّ هناك علاقة وثيقة بين فلسفة المعلم التربوية، وبين الأداء في حجرات الدراسة، ويؤكد (Danilevicius, 2005) تأثير الاتجاهات الفلسفية في علم المهنة.

بالإضافة إلى ما سبق فإن معرفة الاتجاهات التربوية لدى طلبة التربية الميدانية في ضوء المدارس الفلسفية، له أثر في تقييم نواتج تعلم مقرر أصول التربية، ومقرر مدخل للعلوم التربوية في جامعة نجران، ومن ثم إعادة مراجعتها في ضوء نتائج الدراسة؛ إذ إنَّ هذا المقرر يقدم نماذج من المدارس الفلسفية موضوع هذه الدراسة. بالإضافة إلى تقييم ممارسات الطلبة المتدربين، وتعديل اتجاهاتهم، فيما يتناسب وواقع الميدان التربوي، وطبيعة الطلبة، والمنهاج.

حدود الدراسة

تم اجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1439/1440 هـ على جميع معلّمي التربية الميدانية في كلية العلوم والآداب، فرع جامعة نجران، في محافظة شرورة.

تعريفات المصطلحات

معلمو التربية الميدانية: الطلبة المسجلون لمقرر التربية الميدانية، رقمه ورمزه 676 نهج 8 للفصل الأول من العام الجامعي 1439/1440هـ

الاتجاهات التربوية: محصلة استجابات معلمي التربية الميدانية في جامعة نجران حول رؤيتهم للممارسات التربوية في مجالات محددة هي: المعلم والطالب وطرق التدريس والمنهاج الدراسي، في ضوء المدارس الفلسفية، ويعبّر عن ذلك إحصائيًا بالدرجة التي يحصل عليها كل معلم ومعلمة نتيجة استجابتهم لعبارات المقياس المُعد لهذا الغرض والذي يوضّح أفكارهم ومشاعرهم.

المدارس الفلسفية: هي تيارات فكرية، تبحث في قضايا الوجود والمعرفة والقيم، ولها تطبيقات تربوية مؤثرة في حياة الانسان.

2- منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع، ووصفها، وتحليلها، والتعبير عنها كميًا وكيفًا، وذلك من خلال رصد واقع المشكلة البحثية وتحليلها باستخدام مقياس الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في ضوء المدارس الفلسفية.

مجتمع الدراسة وعينته

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة التربية الميدانية، والبالغ عددهم (280)، من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019 -2018)، وتكوّنت عينة الدراسة من (231)، من طلبة التربية الميدانية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبنسبة (82%) والجدول رقم (1) يوضّح توزيع مجتمع الدراسة وعيّنته وفق متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (1) توزيع طلاب الكلية بحسب متغيرات الدراسة.

المتغير المستقل	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
النوع	طالب	69	29.9
	طالبة	162	70.1
التخصص	لغة عربية	31	13.4
	كيمياء	23	10.0
	رياضيات	25	10.8
	رياض أطفال	32	13.9
	حاسوب	28	12.1
	دراسات إسلامية	55	23.8
	إنجليزي	37	16.0
التقدير الدراسي	جيد	30	13.0
	جيد جدا	157	68.0
	ممتاز	44	19.0
المرحلة الدراسية	ابتدائي	62	26.8
	متوسط	80	34.6
	ثانوي	57	24.7
	روضة	32	13.9
المجموع الكلي		231	

أداة الدراسة

تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة حول موضوع الاتجاهات التربوية والمدارس الفلسفية لاستقصاء فقرات استبيان الدراسة، وقد عزى الباحث كل اتجاه تربوي إلى مدرسة فلسفية من المدارس التي اختارها الباحث وهي: (المثالية، الواقعية، الطبيعية، البراغماتية)، بناءً على توصيف مقرر أصول التربية (ترب 2 -110) الذي

يدرسه طلبة كلية العلوم والآداب بشرورة وقد تم بناء مقياس من قبل الباحث تكوّن من(39) فقرة، ونُظِّم في سلم تقدير خماسي التدريج، على النحو التالي: (موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) بحسب ما أشارت إليه الدراسات السابقة، وطُلب من أفراد العيّنة اختيار البديل الذي يعكس درجة الموافقة على فقرات الاستبيان بوضع إشارة في المكان الذي يمثّل مستوى موافقة المستجيب وقد تكوّنت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب.

القسم الثاني: استبانة الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية، والتي اشتملت على أربعة مجالات موزعة كما في جدول(2) .

جدول (2) مجالات الدراسة

م	مجالات الدراسة	عدد الفقرات
1	المعلم	5
2	الطالب	10
3	طرق التدريس	18
4	المنهاج الدراسي	7
	المجموع	40

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أدوات الدراسة، قام الباحث بالتأكد من دلالات الصدق التالية لأداة الدراسة:

أ- الصدق الظاهري: فقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص (القياس والتقويم، والإدارة التربوية، وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي)، وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة، وتراوحت نسبة الاتفاق على الفقرات المقبولة ما بين (100 -80%)، وتم العمل بالملاحظات المقترحة.

ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول التالي:

جدول (3) معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط
المعلم.	5	.82**
الطالب.	10	.75**
طرق التدريس.	18	.80**
المنهاج الدراسي.	7	.78**

** دال عند مستوى0.01

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أدوات الدراسة، فقد تم استخدام معامل كرو نباخ ألفا كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول (4) قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة ومجالاته.

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المعلم.	5	0.81
الطالب.	10	0.74
طرق التدريس.	18	0.77
المنهاج الدراسي.	7	0.82
الاتجاهات التربوية ككل.	40	0.89

تم استخدام معامل كرو نباخ ألفا لحساب ثبات المقياس على جميع المجالات والأداة ككل، وهذه القيم تدل على أن أداة الدراسة تتمتع بثباتٍ مقبول، مما يُتيح تطبيقه على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية لتحديد توزيع عيّنة الدراسة حسب المتغيّرات، ومعامل كرو نباخ ألفا لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والمجالات، وتحليل التباين للكشف عن الفروق بين متغيّرات الدراسة.

3- نتائج الدراسة ومناقشتها

لأغراض التحليل وتحديد تقديرات استجابات العيّنة وبناءً على النتائج التي توصل إليها حسب معيار الحكم على متوسطات التقديرات، تم تحويل المقياس الخماسي إلى مقياس معياري باتباع المعادلة (أبو صالح، 2009): طول الفئة = (البديل الأعلى – البديل الأدنى/عدد الفئات، وهي (1/3 -5) واستنادًا لذلك تعامل الباحث مع المتوسطات الحسابية للفقرة على النحو الآتي: (2.33 -1) وهي تقابل التقدير متدنٍ.(3.67 -2.34) وهي تقابل التقدير متوسط. (5 -3.68) وهي تقابل التقدير مرتفع.

- **نتائج السؤال الأول ومناقشتها ونصه: "ما الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية؟**

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة الأربعة، والجدول (5) يوضّح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية على جميع المجالات وعلى الأداة الكلية.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	قياس الاتجاه
3	طرق التدريس	3.81	.513	1	مرتفع
2	الطالب	3.80	.472	2	مرتفع
1	المعلم	3.36	.375	3	متوسط
4	المنهاج الدراسي	3.07	.717	4	متوسط
	الاتجاهات التربوية	3.51	.414		متوسط

يتضح من نتائج الجدول رقم (5) أنَّ الأوساط الحسابية على جميع مجالات الدراسة تراوحت ما بين (3.81-3.07)، أي بين درجة متوسط ودرجة مرتفع، فقد جاء مجال طرق التدريس في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفع، ثم مجال الطالب في المرتبة الثانية بدرجة مرتفع، ثم المعلم في المرتبة الثالثة بدرجة متوسط، ثم مجال المنهاج الدراسي في المرتبة الرابعة بدرجة متوسط، أما على مستوى الأداة ككل كانت درجة الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية متوسطة، وبمتوسط بلغ(3.51) .

ويفسر الباحث النتيجة المرتفعة في مجال طرق التدريس، لاهتمام الكلية والمشرفين باكتساب الطلبة المعلمين، أحدث الطرق المعاصرة في التدريس، يتحقق ذلك بالورش التدريبية التي يُقدمها المشرفون على مدارِ ثلاثة أسابيع، من بداية الفصل التدريبي، أما في مجال الطالب، فالنتيجة جاءت أيضًا مرتفعة، ويعود ذلك لأثر الورش التدريبية الخاصة بإدارة الصف، والتركيز على مبدأ: الطالب محور العملية التربوية.

أما في مجال المعلم، فقد جاءت النتيجة متوسطة، ويفسر الباحث هذه النتيجة، وذلك لتأرجح إجابات الطلبة بين دور المعلم كموجه للأنشطة وقد حازت على نتيجة مرتفعة وبين دوره كمسؤول عن التخطيط للأنشطة، وحازت على درجة متدنية.

أما في مجال المنهاج الدراسي، فيفسر الباحث حصول المجال على درجة متوسطة، وذلك لحصول أربع فقرات من أصل سبعٍ، على درجة متدنيّة، حيث تشير هذه الفقرات، لاتجاهات تربوية مشتقة من الفلسفات التقليدية المثالية والواقعية، وهي ذات توجه سلبي فيما يتعلق بالطالب، وجاءت فقرة بدرجة متدنية، تعود للفلسفة الطبيعية، وذلك لأن فقرات الفلسفة الطبيعية، تناسب طفل الروضة أكثر من ملاءمتها لطالب المراحل الدراسية الأخرى، وبالتالي كانت الاجابات متدنية من قبل التخصصات الأكاديمية عدا تخصص رياض الأطفال.

ولتوضيح النتائج الخاصة بكل مجال من هذه المجالات، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية على الفقرات وفق انتمائها للمجال، ثم رُتبت تنازليًا، وسيتم عرض المجالات بفقراتها على النحو الآتي:

- **أولاً- المجال المتعلق بطرق التدريس وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في جدول (6)**

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بطرق التدريس.

م	فقرات المجال الثالث: طرق التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قياس الاتجاه	الرتبة	المدرسة الفلسفية
32	أهتم بتنمية الدافعية لدى الطلبة.	4.77	.508	مرتفع	1	البرجماتية
29	أشجّع الطلاب على التعلم من خلال العمل والنشاط، ولعب الأدوار، وتنفيذ المشاريع.	4.71	.526	مرتفع	2	البرجماتية
31	أقدّم خبرات تستثير اهتمام المتعلمين.	4.68	.641	مرتفع	3	البرجماتية
25	أهتم بالتعزيز لتعديل السلوك.	4.49	.526	مرتفع	4	الواقعية
22	أفضل تقسيم الدرس إلى عناصر أساسية تسهيلًا للفهم(من الجزء إلى الكل)	4.48	.977	مرتفع	5	الواقعية
33	أفضل الطريقة السقراطية القائمة على الحوار والمناقشة وتوليد الأفكار	4.47	.765	مرتفع	6	مثالية

م	فقرات المجال الثالث: طرق التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قياس الاتجاه	الرتبة	المدرسة الفلسفية
30	أتيح فرصة للطلاب أن يتعلموا من خلال المحاولة والخطأ.	4.46	.665	مرتفع	7	البرجماتية
28	أشجّع الطلبة على التعلّم الذاتي وفقًا لرغباته.	4.45	.872	مرتفع	8	الطبيعية/ البرجماتية
26	أفضّل استخدام الأساليب التي تساعد الطفل على اكتشاف العالم الطبيعي.	4.42	.704	مرتفع	9	الطبيعية
19	أسعى لإنهاء الكتاب المدرسي ودروسه المقررة في الوقت المحدد.	4.30	.906	مرتفع	10	المثالية
24	أهتم بالتكرار لتثبيت المعلومة.	3.68	1.23	مرتفع	11	الواقعية
23	تطبيق مبدأ الثواب يُشجّع الطلبة على العادات المرغوبة.	3.37	1.54	متوسط	12	الواقعية
16	أشجّع الطلاب على الحفظ لترسيخ المعلومة.	3.15	1.65	متوسط	13	المثالية
21	أعتمد أسلوب الحوار لتوليد الأفكار.	3.06	1.86	متوسط	14	المثالية
20	أشجّع الطلبة على التفكير الاستنتاجي.	2.98	1.83	متوسط	15	المثالية
18	ألتزم بالكتاب المدرسي ودروسه المقررة ولا أخرج عن نطاقه.	2.97	1.52	متوسط	16	المثالية
17	أفضّل أسلوب المحاضرة في التدريس.	2.39	1.22	متوسط	17	المثالية
27	أؤمن بالقول "لا تعطي الطفل دروسًا شفوية مطلقا بل عليه أن يتعلم عن طريق الخبرة التي تواجهه."	2.36	1.06	متوسط	18	الطبيعية

تراوحت الأوساط الحسابية لفقرات مجال طرق التدريس ما بين (2.36 -4.77)؛ أي ما بين درجة متوسط ومرتفع على جميع الفقرات، فقد نالت الفقرة رقم (32) ونصها " أهتم بتنمية الدافعية لدى الطلبة." على المرتبة الأولى وتلتها الفقرة رقم (29) ورقم (31) وجميعها تعود للمدرسة البرجماتية، بينما نالت الفقرة رقم (27) ونصها " أؤمن بالقول "لا تعطي الطفل دروسًا شفوية مطلقا بل عليه أن يتعلم عن طريق الخبرة التي تواجهه." على المرتبة الأخيرة وهي تعود للمدرسة الطبيعية، وحازت جميع الاتجاهات الدالّة على الفلسفة المثالية على درجات متوسطة. وقد تنوّعت اتجاهات الطلبة في مجال طرق التدريس، ضمن جميع المدارس الفلسفية الأربعة. ويفسّر الباحث حصول فقرة (27) من فقرات المدرسة الطبيعية على المرتبة الأخيرة بالمجال، هو الافتقار للإمكانات المادية في مدارس الأطفال، لتحقيق مثل هذا الاتجاه، بينما حازت جميع فقرات هذه المدرسة في هذا المجال على تقدير مرتفع.

- **ثانيًا- المجال المتعلق بالطالب، وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في جدول (7)**

جدول: (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بالطالب.

رقم الفقرة	فقرات المجال الثاني: الطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيس الاتجاه	الرتبة	المدرسة الفلسفية
6	يجب أن يتحلى الطالب بدرجة عالية من الأخلاق والتعاون.	4.77	.461	مرتفع	1	الواقعية
10	على الطلبة ممارسة القيم داخل المدرسة وخارجها.	4.69	.594	مرتفع	2	المثالية

رقم الفقرة	فقرات المجال الثاني: الطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيس الاتجاه	الرتبة	المدرسة الفلسفية
11	على الطلبة التزام النظام والقانون المدرسي.	4.64	.631	مرتفع	3	الواقعية
13	الطالب هو محور التعليم.	4.61	.766	مرتفع	4	طبيعية/
15	الطالب عضو مهم في المجتمع المدرسي وله الحق في التصويت ليكون عضوا في تشكيل مجلس الطلبة.	4.58	.699	مرتفع	5	برجماتية
9	شخصية الطلبة موافقة لسياسة الدولة وتطلّعات المجتمع.	4.10	1.00	مرتفع	6	المثالية
12	طاعة الطالب للمعلم واجبة في جميع الظروف.	3.23	1.45	متوسط	7	الواقعية
7	الطلبة الذين يفوزون برضا المعلم يستحقون المكافأة.	2.92	1.45	متوسط	8	المثالية
8	ممارسة الطلبة للقراءة في أوقات الفراغ أفضل من ممارسة الرياضة الجسدية.	2.84	1.27	متوسط	9	المثالية
14	يمارس الطفل حريته في التعلم وفق طبيعته.	2.39	1.28	متوسط	10	طبيعية

تراوحت الأوساط الحسابية لفقرات مجال الطالب ما بين (2.39 -4.77)؛ أي ما بين درجة متوسطٍ ومرتفع على جميع الفقرات، فقد نالت الفقرة رقم (6) ونصها " يجب أن يتحلى الطالب بدرجة عالية من الأخلاق والتعاون." على المرتبة الأولى، وتعود للمدرسة الواقعية، بينما نالت الفقرة رقم (14) ونصها " يمارس الطفل حريته في التعلم وفق طبيعته." على المرتبة الأخيرة، وتعود للمدرسة الطبيعية. وقد تنوّعت اتجاهات الطلبة في مجال طرق التدريس، ضمن جميع المدارس الفلسفية الأربعة. ويفسّر الباحث حصول فقرة (14) من فقرات المدرسة الطبيعية على المرتبة الأخيرة بالمجال، هو عدم جاهزية مدارس الأطفال، لممارسة هذا الاتجاه، بينما حازت جميع فقرات هذه المدرسة في هذا المجال على تقدير مرتفع.

ثالثًا: المجال المتعلق بالمعلم، وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في جدول (8)

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق المعلم.

م	فقرات المجال الأول: المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قياس الاتجاه	الرتبة	المدرسة الفلسفية
4	المعلم موجهًا، لا يتدخل في نشاط الطفل بل يترك له الحرية في اختيار نشاطه بنفسه.	4.49	.941	مرتفع	1	الطبيعية
2	المعلم على درجة عالية من الأخلاق.	4.24	.866	مرتفع	2	المثالية
5	وظيفتي ليست معلمًا فقط بل مرشدا وموجها ومنظّما لتعلّم الطلبة.	3.01	1.603	متوسط	3	البرجماتية
1	المعلم محور الصف والمرجع الأساسي للمعرفة.	2.58	1.36	متوسط	4	المثالية
3	المعلم هو المسؤول عن التخطيط للأنشطة التعليمية.	2.12	1.41	متدنٍّ	5	المثالية

تراوحت الأوساط الحسابية لفقرات مجال المعلم ما بين (3.01 -4.49)؛ أي ما بين بدرجة متوسط ومتدنٍ على جميع الفقرات، فقد نالت الفقرة رقم (4) ونصها " المعلم موجهًا، لا يتدخل في نشاط الطفل بل يترك له الحرية في اختيار نشاطه بنفسه."على المرتبة الأولى، وتعود للمدرسة الطبيعية، بينما الفقرة رقم (5) ونصها " المعلم هو المسؤول عن التخطيط للأنشطة التعليمية".على المرتبة الأخيرة، وتعود للمدرسة المثالية. وقد تنوّعت اتجاهات الطلبة في مجال طرق التدريس، ضمن جميع المدارس الفلسفية الأربعة. ويفسّر الباحث حصول فقرة (3) من فقرات المدرسة المثالية على المرتبة الأخيرة بالمجال، هو ضعف هذا الاتجاه في ظل الاتجاهات الحديثة الداعمة لإشراك الطالب بالعملية التربوية، ومن ضمنها مشاركة الطالب في تصميم الأنشطة التعليمية.

رابعًا: المجال المتعلق بالمنهاج الدراسي، وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في الجدول (9)

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق المنهاج الدراسي.

رقم الفقرة	فقرات المجال الرابع: المنهاج الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	قياس الاتجاه	المدرسة الفلسفية
39	المنهج المدرسي يجب أن يتجاوز النص المطبوع إلى أنشطة تعليمية حياتية.	4.53	.677	1	مرتفع	البرجماتية
40	الأنشطة اللامنهجية تُكسب الطلبة تعلّم حقيقي.	4.31	.864	2	مرتفع	البرجماتية
37	التدرج في المنهاج من الأسهل إلى الأصعب.	4.16	.830	3	مرتفع	الواقعية
35	المنهج يسعى بأهدافه إلى تدريب العقل وتذوّق قيم الجمال.	2.26	1.01	4	متدنٍ	المثالية
38	الكتاب المدرسي ليس الوسيلة المُثلى لتعلّم الطفل بل الأنشطة اللامنهجية.	2.21	1.17	5	متدنٍ	الطبيعية/ البرجماتية
34	المنهج هو المرجعية الأولى للمعرفة.	2.06	1.23	6	متدنٍ	المثالية
36	محور التعليم هو المنهاج المدرسي.	1.95	.268	7	متدنٍ	الواقعية

وفي مجال المنهاج الدراسي، تراوحت الأوساط لفقرات هذا المجال ما بين (1.95 -4.53)، أي ما بين درجة مرتفع ومتدنٍ على جميع الفقرات، فنالت الفقرة رقم (38) ونصها " المنهج المدرسي يجب أن يتجاوز النص المطبوع إلى أنشطة تعليمية حياتية." على المرتبة الأولى، وتعود للمدرسة البرجماتية، بينما الفقرة رقم (36) ونصها" محور التعليم هو المنهاج المدرسي." على الرتبة الأخيرة، وتعود للفلسفة الواقعية. وقد تنوّعت اتجاهات الطلبة في مجال طرق التدريس، ضمن جميع المدارس الفلسفية الأربعة. ويفسّر الباحث حصول فقرة (36) من فقرات المدرسة الواقعية على المرتبة الأخيرة، ذلك لأنها تتعارض مع الاتجاهات الحديثة، في جعل الطالب هو محور التعليم، وكذلك حصلت الفقرة" المنهج هو المرجعية الأولى للمعرفة. "على تقدير متدنٍ " وذلك لوعي معلم التربية الميدانية، بأهمية تنويع مصدر المعرفة.

- **السؤال الثاني:** ما المدرسة الفلسفية السائدة لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية للفقرات الدالّة على المدارس الفلسفية الأربعة، موضوع الدراسة، كما في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمدارس الفلسفية، مرتبة تنازليًا.

الرقم	المدرسة الفلسفية	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
4	المدرسة البرجماتية	5, 13, 15, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40	4.23	.517	1
2	المدرسة الواقعية	6, 9, 11, 22, 23, 24, 25, 37	4.20	.556	2
3	المدرسة الطبيعية	4, 13, 14, 26, 27, 28, 38	3.50	.621	3
1	المدرسة المثالية	1, 2, 3, 7, 8, 10, 16, 17, 18.19, 20, 21, 33, 34, 35, 36	2.96	.836	4

تراوحت الأوساط الحسابية لفقرات المدارس الفلسفية بين مرتفع ومتوسط، فقد حصلت المدرسة البرجماتية على المرتبة الأولى وبدرجة مرتفع، وحصلت المدرسة الواقعية على المرتبة الثانية، وبدرجة مرتفعة، تلتها المدرسة الطبيعية بدرجة متوسطة، وتلتها المدرسة المثالية بدرجة متوسطة، ويفسّر الباحث حصول المدرسة البرجماتية على متوسط مرتفع؛ هو سعي الكلية ممثلة بالمشرفين التربويين، في تدريب الطلبة إلى السعي نحو تطبيق اتجاهات المدارس الفلسفية الحديثة، كالبرجماتية، من خلال نظرتها لطرق التدريس والطالب والمعلم والمنهاج الدراسي، ويفسّر الباحث حصول فقرات المدرسة الفلسفية الواقعية _وهي من المدارس التقليدية_ على متوسط مرتفع؛ هو ميل الكثير من الطلبة في التخصصات الأدبية كالدراسات الإسلامية واللغة العربية والإنجليزي، إلى اتجاهات الفلسفة الواقعية، وخاصة فيما يتعلق بالمنهاج وطرق التدريس. ويفسّر الباحث حصول المدرسة الطبيعية على درجة متوسطة (3.5) مع أنّها من المدارس لفلسفية الرائدة في رعاية الطفل، أنَّ المستجيبين للدراسة، ذو الاهتمام بالطفولة، والتي تتناسب اتجاهاتهم مع هذه المدرسة، عددهم قليل، وهو (32) طالبة متدربة، وبنسبة (13.9)، وقد ظهر من استجابات الطلبة المتدربين في بقية التخصصات، عدم ميلهم لهذه المدرسة. وحصلت المدرسة المثالية على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.96)، ويعود ذلك إلى أنَّ بعض التطبيقات التربوية لهذه الفلسفة، لا يتواكب مع الحاضر.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحاليّة مع كثير من الدراسات السابقة في ميل المعلمين إلى الفلسفة التقدمية التي هي فرعًا من البرجماتية مثل دراسة الصغير (2015)، ودراسة (Weshah, 2013)، ودراسة (Ustuner, 2008)، ودراسة (Ryan, 2008)، ودراسة (Conti, 2007)، واتفاقًا مع دراسة (Telese, 1996) في ميل المعلمين للفلسفة التقدّمية المتمحّورة حول الطالب، وأظهرت نتائج الدراسة اتفاقًا مع دراسة وليامز (Williams, 2002) في تأثير الفلسفات التقليدية كالمثالية والواقعية في الممارسات التربوية، واتفاقًا مع دراسة (Kasten, 1996) في أهمية دراسة الفلسفات التربوية من قبل المعلمين، لما لها من أثر في العملية التدريسية والتربوية.

- **السؤال الثالث:** هل توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين درجة الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية تعزى لتأثير متغيرات (النوع، التخصص، التقدير، المرحلة التدريسية)

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول رقم (11).

جدول (11)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية تعزى لتأثير متغيرات (النوع، التخصص، التقدير، المرحلة التدريسية)

المتغيرات	فئات المتغير		المعلم	الطالب	طرق التدريس	المنهاج الدراسي	الاتجاهات التربوية ككل
النوع	طالب	المتوسط	3.14	3.56	3.94	2.85	3.37
		الانحراف	.642	.395	.572	.190	.322
	طالبة	المتوسط	3.45	3.90	3.75	3.16	3.57
		الانحراف	.730	.466	.477	.450	.383
التخصص	لغة عربية	المتوسط	3.31	3.67	4.09	2.94	3.50
		الانحراف	.479	.301	.451	.241	.265
	كيمياء	المتوسط	2.95	3.31	3.30	2.91	3.12
		الانحراف	.511	.322	.243	.209	.283
	رياضيات	المتوسط	3.14	3.28	3.20	2.95	3.14
		الانحراف	.930	.390	.316	.276	.404
	رياض أطفال	المتوسط	4.47	4.30	3.53	3.83	4.03
		الانحراف	.534	.349	.374	.393	.309
	حاسوب	المتوسط	3.33	4.00	3.62	2.99	3.48
		الانحراف	.549	.270	.243	.211	.227
	دراسات إسلامية	المتوسط	3.02	4.00	4.31	2.88	3.55
		الانحراف	.322	.379	.318	.225	.219
	إنجليزي	المتوسط	3.35	3.68	3.92	3.03	3.49
		الانحراف	.560	.357	.319	.331	.232
التقدير	جيد	المتوسط	2.98	3.42	3.58	2.91	3.22
		الانحراف	.906	.448	.573	.251	.465
	جيد جداً	المتوسط	3.45	3.87	3.82	3.11	3.56
		الانحراف	.703	.460	.508	.432	.353
	ممتاز	المتوسط	3.29	3.81	3.91	3.01	3.50
		الانحراف	.517	.412	.452	.415	.298
المرحلة التدريسية	ابتدائي	المتوسط	3.14	3.75	3.94	2.97	3.45
		الانحراف	.414	.401	.535	.243	.261
	متوسط	المتوسط	3.22	3.71	3.83	2.95	3.43
		الانحراف	.612	.434	.486	.272	.318
	ثانوي	المتوسط	3.15	3.70	3.78	2.91	3.39
		الانحراف	.642	.493	.541	.247	.354
	رياض أطفال	المتوسط	4.47	4.30	3.53	3.83	4.03
		الانحراف	.534	.349	.374	.393	.309

يتضح من الجدول (11) أن هناك فروقًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في استجابات عيّنة الدراسة، تُعزى لمتغيّر النوع ولصالح الطالبات وعلى جميع مجالات الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (3.57)، وللطلاب (3.37)، ويعتبر الفرق بسيط. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لبقية المتغيّرات تم استخدام تحليل التباين المتعدد، كما في الجدول(12) .

جدول رقم (12): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لاستجابات العينة حول درجة الاتجاهات التربوية لدى معلّمي التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية تعزى لتأثير متغيرات (النوع، التخصص، التقدير).

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع ويلكس لامدا =.656 مستوى الدلالة= .000	المعلم	.104	1	.104	.350	.555
	الطالب	4.229	1	4.229	42.321	.000
	طرق التدريس	1.114	1	1.114	10.469	.001
	المنهاج الدراسي	1.131	1	1.131	15.571	.000
	الاتجاهات التربوية	.356	1	.356	4.853	.029
التخصص ويلكس لامدا=.209 مستوى الدلالة=.000	المعلم	5.463	5	1.093	3.687	.003
	الطالب	15.337	5	3.067	30.700	.000
	طرق التدريس	29.253	5	5.851	54.958	.000
	المنهاج الدراسي	.709	5	.142	1.952	.087
	الاتجاهات التربوية	4.549	5	.910	12.408	.000
التقدير ويلكس لامدا=.956 مستوى الدلالة=.276	المعلم	1.557	2	.778	2.627	.075
	الطالب	.141	2	.070	.703	.496
	طرق التدريس	.114	2	.057	.534	.587
	المنهاج الدراسي	.054	2	.027	.375	.688
	الاتجاهات التربوية	.115	2	.057	.784	.458
المرحلة التدريسية ويلكس لامد=.969 مستوى الدلالة=.542	المعلم	.424	2	.212	.715	.490
	الطالب	.133	2	.066	.663	.516
	طرق التدريس	.057	2	.029	.269	.764
	المنهاج الدراسي	.132	2	.066	.907	.405
	الاتجاهات التربوية	.033	2	.016	.223	.800
الخطأ	المعلم	64.905	219	.296		
	الطالب	21.882	219	.100		
	طرق التدريس	23.314	219	.106		
	المنهاج الدراسي	15.907	219	.073		
	الاتجاهات التربوية	16.057	219	.073		
المجموع	المعلم	2720.063	231			
	الطالب	3386.471	231			

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	طرق التدريس	3407.550	231			
	المنهاج الدراسي	2214.816	231			
	الاتجاهات التربوية	2874.712	231			

*فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ألفا أقل من (0.05)

يتضح من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التقدير والمرحلة الدراسية، ووجود فروق تُعزى لمتغيّر التخصص الأكاديمي. ولتحديد اتجاه الفروق في متغير التخصص استخدم الباحث اختبار شفيه للمقارنات البعدية وكانت نتائجه على الشكل التالي:

جدول (13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاتجاهات التربوية تبعا لمتغير التخصص.

المجال	التخصص	المتوسط	لغة عربية	كيمياء	رياضيات	رياض أطفال	حاسوب	دراسات إسلامية	إنجليزي
	التخصص		3.31	2.95	3.14	4.47	3.33	3.02	3.35
المعلم	لغة عربية	3.31							
	كيمياء	2.95							
	رياضيات	3.14							
	رياض أطفال	4.47	1.15*	1.52*	1.33*		1.14*	1. 45*	1.12*
	حاسوب	3.33							
	إسلامية	3.02							
	إنجليزي	3.35							
المجال	التخصص		لغة	كيمياء	رياضيات	رياض	حاسوب	دراسات	إنجليزي
	التخصص	المتوسط	3.67	3.31	3.28	4.30	4.00	4.00	3.68
الطالب	لغة عربية	3.67		.36*	.39*				
	كيمياء	3.31							
	رياضيات	3.28							
	رياض أطفال	4.30	.63*	.99*	1.01*		.30*	.29*	.62*
	حاسوب	4.00	.33*	.69*	.71*			.32*	.33*
	دراسات إسلامية	4.00	.33*	.70*	.72*				.33*
	إنجليزي	3.68							
المجال	التخصص		لغة عربية	كيمياء	رياضيات	رياض أطفال	حاسوب	دراسات إسلامية	إنجليزي
	التخصص	المتوسط	4.09	3.30	3.20	3.53	3.62	4.31	3.92
طرق التدريس	لغة عربية	4.09		.79*	.89*	.56*	.48*		
	كيمياء	3.30							

المجال	التخصص		لغة عربية	كيمياء	رياضيات	رياض أطفال	حاسوب	دراسات إسلامية	إنجليزي
	التخصص	المتوسط	3.31	2.95	3.14	4.47	3.33	3.02	3.35
	رياضيات	3.20							
	رياض أطفال	3.53			.33*				
	حاسوب	3.62			.42*				
	دراسات إسلامية	4.31		1.01*	1.11*	.79*	.70*		.39*
	إنجليزي	3.92		.62*	.72*	.40*	.31*		
المجال	التخصص		لغة عربية	كيمياء	رياضيات	رياض أطفال	حاسوب	دراسات إسلامية	إنجليزي
	التخصص	المتوسط	3.50	3.12	3.14	4.03	3.48	3.55	3.49
الاتجاهات التربوية ككل	لغة عربية	3.50		.39*	.36*				
	كيمياء	3.12							
	رياضيات	3.14							
	رياض أطفال	4.03	.53*	.92*	.89*		.55*	.48*	.54*
	حاسوب	3.48		.37*	.34*				
	دراسات إسلامية	3.55		.44*	.41*				
	إنجليزي	3.49		.38*	.35*				

*فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ألفا أقل من (0.05)

يتضح من الجدول رقم (13) من خلال إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات التخصصات العلمية وفق مجالات الدراسة، وعلى مجالات الدراسة ككل، حيث يوجد فروق بين اللغة العربية والكيمياء والرياضيات ولصالح اللغة العربية، ويفسر الباحث ذلك بأن خطة قسم اللغة العربية فيها مقررات تربوية أكثر من مقررات قسم الكيمياء واللغة العربية، كعلم نفس النمو، وعلم النفس وتطبيقاته، مما يدفع الطالب نحو اتجاهات تربوية نحو الطالب وطرق التدريس، حيث ظهرت الفروق.

ويوجد فروق بين رياض الأطفال وباقي التخصصات في جميع المجالات ولصالح رياض الأطفال، ويعود ذلك إلى اتجاه الطالبات المتدربات المرتفع نحو تطبيق مبادئ المدرسة الطبيعية ذات الاتجاه الايجابي نحو المعلم والطالب، بالإضافة إلى التخصص الأكاديمي التربوي البحت، حيث أن جميع مقررات رياض الأطفال تربوية، مما يدفع المعلم المتدرب نحو اتجاهات تربوية معاصرة تجاه الطالب والمعلم وطرق التدريس.

وعلى المجالات ككل ظهرت فروق بين الحاسوب والكيمياء والرياضيات ولصالح الحاسوب، ويعود ذلك إلى التطبيق العملي المكثّف لمقرر طرق تدريس الحاسب، زيادة على المقررات التربوية لدى التخصصات الأخرى، مما يدفع الطالب نحو اتجاهات تربوية نحو الطالب وطرق التدريس، حيث ظهرت الفروق. وظهرت فروق بين الدراسات الإسلامية والكيمياء والرياضيات، ولصالح الدراسات الإسلامية، ويعود ذلك إلى طبيعة خطة تخصص الدراسات الإسلامية، حيث مقررات طرق تدريس العلوم الشرعية، وأسس المناهج، وهي زيادة عن خطة تخصص الكيمياء والرياضيات. وظهرت فروق بين الإنجليزي والكيمياء والرياضيات، حيث مقررات طرق تدريس اللغة الإنجليزية، زيادة عن تخصص الكيمياء والرياضيات.

الخلاصة

ظهرت اتجاهات تربوية لدى طلبة التربية الميدانية في جامعة نجران في ضوء المدارس الفلسفية، نحو المعلم، والطالب، وطرق التدريس، في ضوء المدارس الفلسفية، وكانت هذه الاتجاهات مرتفعة تجاه الطالب وطرق التدريس، ومتوسطة تجاه المعلم والمنهاج الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة، ميل الطلبة نحو الاتجاهات التربوية في ضوء المدرسة البرجماتية والواقعية بدرجة مرتفع، والطبيعية والمثالية، بدرجة متوسطة. وقد اتفقت الدراسة الحاليّة مع كثير من الدراسات السابقة، في ميل المعلمين إلى الفلسفة التقدمية التي هي فرعًا من البرجماتية.

التوصيات والمقترحات

1. توعية الطلبة بالاتجاهات التربوية نحو المعلم والمنهج الدراسي، كونها حصلت على تقدير متوسط.
2. توعية طلبة التربية الميدانية في تخصص الكيمياء والرياضيات، بالاتجاهات التربوية نحو الطالب، والمعلم، وطرق التدريس، والمنهاج الدراسي.
3. توجيه الطلبة إلى ضرورة ممارسة الاتجاهات التربوية المنبثقة من المدارس الفلسفية.
4. إجراء دراسة حول الهوية الفلسفية لممارسات طلبة التربية الميدانية.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية

- أبو جلالة، صبحي؛ العبادي، محمد (2001). أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبو صالح، محمد.(2009) الطرق الاحصائية. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- بدران، شبل؛ محفوظ، أحمد فاروق. (1996). أسس التربية. ط1. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.
- بلقيس، أحمد؛ مرعي، توفيق (1984). الميسر في علم النفس الاجتماعي. ط1، دار الفرقان: عمان- الأردن.
- جعنيني، نعيم. (2003). درجة وعي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها. مجلة جامعة دمشق، مج19 ع (2)، 141 -177.
- حسانين، محمد سمير. (1978). التربية (أصول وسياسات) الأصول الفلسفية والنفسية. مصر: مؤسسة سعيد للطباعة.
- الحيارى، حسن. (1994). أسرار الوجود وانعكاساتها التربوية. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد محمود. (2002). مهارات التدريس المصغّر. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخوالدة، محمد. (2013). فلسفة التربية التقليدية والحديثة المعاصرة. عمان: دار المسيرة.
- الرشدان، عبد الله وجعنيني، عبد الدائم (1997). المدخل إلى التربية والتعليم. ط1. دار الشروق. عمان.
- روسو، جان جاك. (1958). اميل. ترجمة نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر.
- سمعان، صادق. (1962). الفلسفة والتربية ومحاولة لتجديد ميدان فلسفة التربية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- السورطي، يزيد عيسى. (1995). فلسفة التربية في العالم الاسلامي، المشكلات والحلول. المجلة التربوية. جامعة الكويت، مجلس النشر العالمي، مج 10ع (37)، الكويت.
- السورطي، يزيد عيسى. (2008). تأثير الفلسفة البرجماتية على التربية العربية: أسبابه ومصادره ونتائجه. دراسات العلوم التربوية، الأردن مج35، 590- 603.

- صالح، هاني عبد الرحمن. (1967). فلسفة التربية. عمان: مطابع الجيش العربي.
- الصغير، أحمد حسين.(2015) إلى التعرّف على الفلسفات التدريسية للمعلمين وعلاقتها بممارساتهم المهنية في حجرات الدراسة. المجلة التربوية للأبحاث الدولية. جامعة الامارات العربية المتحدة، ع 37.
- صمويلسون، وليم؛ ماركوويتز، فريد. (1998). مقدمة في فلسفة التربية؛ ترجمة الكيلاني، عمان: دار الفرقان.
- عبد العزيز، صالح (1961). في التربية وطرق التدريس. دار المعارف. القاهرة.
- عبد العزيز، صالح (1964). تطوّر النظرية التربوية، ط2، دار المعارف. القاهرة.
- عبد اللطيف، رجب عبد الوهاب.(1988) فلسفة المعلم التربوية، دراسة ميدانية، المجلة العربية للبحوث التربوية. مج8، ع، ص 110 -94.
- غزاوي، زهير..(1993) نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة. بيروت: دار المبتدأ.
- الفرحان، محمد جلوب. (1989). دراسات في فلسفة التربية. جامعة الموصل: مطبعة التعليم العالي
- الفرحان، محمد جلوب. (1999). الخطاب الفلسفي التربوي الغربي. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.
- الفنيش، أحمد. (1979). أصول التربية. ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- قاضي، اعتدال. (1407). الفكر التربوي عند المودودي. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى بمكة المكرّمة، كلية التربية.
- كريم، محمد؛ بدران، شبل وعبيد، إلهام مصطفى. (2000). الأصول الفلسفية للتربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- مدكور، على. (1991). نظريات المناهج العامة. عمان: دار الفرقان.
- مرسي، محروس سيّد. (1988). التربية والطبيعة الانسانية في الفكر الاسلامي وبعض الفلسفات الغربية. مصر: دار المعارف، ط1.
- مرسي، محمد منير.(1988) فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها. ط2، عالم الكتب. القاهرة.
- مرسي، محمد منير. (1992). فلسفة التربية والمدارس الفلسفية. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية، مج 21 ع (110)، 120 -127
- مرسي، محمد منير..(1977) أصول الثقافية والفلسفية. عالم الكتب. القاهرة.
- مرسي، محمد منير..(1982) فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها. عالم الكتب. القاهرة.
- ناصر، إبراهيم. (2001). فلسفات التربية. دار وائل. عمان.
- ناصر، ابراهيم.(2013) أسس التربية. ط4، دار عمان. عمان.
- نيلر، جورج ف. (1977). مدخل إلى فلسفة التربية. ترجمة نظمي لوقا، الأنجلو المصرية.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية

- Aggarwal, J.C. (1993). Theory and Principles of Education Philosophical and Sociological of Education. New Delhi: Vikas Publishing House PVT. LTD.
- Beaty, J; Jeigh, J; Dean, K. (2009). Exploring the connections between Teaching Philosophies, Educational Philosophies and Philosophy. Journal 0f management, 33 (1), 99- 114.
- Boyd- Youngblood, Dianne.(2003). Teacher beliefs as a lever for change and the construction of teaching practice in a high- stakes science environment.DAT- A.

- Clark, John. (2013). The Place of Philosophy in the Training of Teachers: Peters revisited. Educational Philosophy & Theory. 00131857, Feb2013, Vol. 45, Issue 2.
- Conti, G. (2007). Identifying Your Educational Philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong. Journal of Adult Education. 36(7), 19- 35.
- Danilevicius, Eugenijus. (2005). the Impact of Philosophical Trends on the Conceptualization of an Educology of Vocation (A Paper in Philosophy of Educology). Cd- International Journal of Educology, Lithuanian Spec Iss.59- 71
- Ediger, Marlow. (2014). Philosophy of Social Studies Education. Journal of Instructional Psychology, 00941956, Mar2007, Vol. 34, Issue 1.
- Jenkins, Catherine. (2001). Authenticity through Reflexivity: Connecting Teaching Philosophy and Practice. Australian Journal of Adult Learning, 51, 72- 89.
- Kasten, Barbara @ others. (1996). Helping Preservice Teachers Construct their own Philosophies of teaching through reflection. Paper presented at the annual meeting of the Nation.
- Knight, Sue; Collins, Carol. (2014).Opening Teachers' Minds to Philosophy: The crucial role of teacher education. Educational Philosophy & Theory, 00131857, Oct2014, Vol. 46, Issue 11.
- McEwen, Beryl C. (2006). Editorial Philosophy of business Education. Delta Pi Epsilon Journal. 48(2), 61- 65.
- Mckinney, Margaret @ Miller, Melinda. (2012). A practical Approach to Philosophy of Teaching. National Teacher Educational Journal. 5(4), 107- 110.
- Ryan, Thomas G. (2008). Philosophical Homogeneity in Pre- Service Education: A Longitudinal Survey. Issues in Educational Research. 18(1), 73- 89.
- Telese, James A.(1996). Field- based Interns' Philosophical Perspectives on Teaching. Undefined. P33.
- Üstüner, Mehmet. (2008).The Comparison of the Educational Philosophies of Turkish Primary School Superintendents and Teacher. Eurasian Journal of Educational Research. 33, 177- 192.
- Vadiliauskas, R. (2006). The Relations between Educational Philosophies and modern Philosophic. Pedagogy Studies, 83, 52- 56.
- Williams. P. (2002). Attitudes toward learner –instruction: paper submitted for outstanding centering student research award of the Georgia educational research association (Atlnta.G A,)
- Winch, Christopher. (2012). Philosophy of Education in Teacher Education. Oxford Review of Education. 38(3).305- 322.