



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية

ال فلسطينية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم

دعاء محمد أحمد بدر

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439هـ - 2017م

الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية

واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم

إعداد

دعاء محمد أحمد بدر

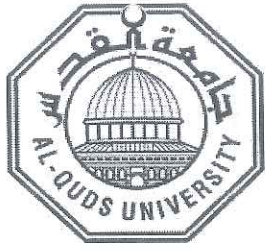
بكالوريوس تربية ابتدائية- تعليم المرحلة الأساسية/الكلية الجامعية للعلوم التربوية-فلسطين

المشرف: الدكتور محسن عدس

قُدِّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة في

كلية العلوم التربوية/ عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

1439 هـ - 2017 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية

واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم

اسم الطالبة: دعاء محمد أحمد بدر

الرقم الجامعي: 21510027

المشرف: الدكتور محسن عدس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ (26/11/2017) من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوافقهم:

التوقيع	د. محسن عدس	1 - رئيس لجنة المناقشة
التوقيع	أ.د. عفيف زيدان	2 - ممتحناً داخلياً
التوقيع	د. سهيل صالحه	3 - ممتحناً خارجياً

القدس - فلسطين

1439 هـ - 2017 م

الإهداء

إلى الشخص الذي زرع التحدي في قلوبنا... وعلّمتنا كيف نتغلب على المصاعب... كيف نكون أقوىاء... إلى الرائع الذي لا مثيل له... والذي العزيز

إلى المرأة التي كان وما زال الحبُّ مطبوعاً على جبينها... إلى المرأة التي ينحني العطاء خجلاً أمام ذراعيها... إلى أمي الغالية

إلى الغالي الذي ساندني و وقف إلى جانبي ودعمني بكل ما أوتي من قوة... إلى الرجل الذي لا أجد كلماتٍ تُعبر له عن مدى شكري وحيي له... زوجي العزيز فادي بشارات

إلى زهرات قلبي، بناتي: هيلانة... زينة... حلا (رُسيّلة)

إلى عائلتي الغالية وإخوتي وأخواتي .. إلى كل معلمٍ ومتعلِّمٍ وباحث...

إلى كل هؤلاء أهدى ثمرة جهدي، راجيةً من الله تعالى أن يكون هذا العمل خالصاً لوجه الله تعالى وأن يُنتفع به

الباحثة

دعاء محمد بدر

إقرار:

أقر أنا مقدمة هذه الرسالة أنها قُدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يُقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: *Qua' Badr*

الاسم: دعاء محمد أحمد بدر.

التاريخ: 26/11/2017

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين أما بعد:

إنه من فضل الله تعالى عليّ أن يسر لي إنجاز هذا العمل وإخراجه على ما هو عليه الآن، ومن هنا فإنني أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساندني وقدم لي المساعدة أو النصح والإرشاد في مجال هذا العمل.

لذا فإنني أتقدم ببالغ الشكر والتقدير إلى مشرفي الدكتور محسن عدس على جهوده التي قدمها لي من مساعدة ونصح وإرشاد في سبيل إنجاز هذا العمل.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي في جامعة القدس على جهودهم التي بذلوها في تيسير درب العلم أمام عيوننا.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيت لحم، وجامعة القدس على الجهود التي بذلوها لمساعدتي في تطبيق أدوات الدراسة.

وشكري لكل من أعانني على إخراج هذه الرسالة بهذه الصورة، وأتمنى من الله أن يجزيهم عني خير الجزاء.

الباحثة

دعاء محمد بدر

المخلص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، استخدمت الباحثة أداتين: الأولى عبارة عن اختبار الفلسفات التربوية السائدة، أما الأداة الثانية فهي استبانة لقياس الاتجاهات، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية تكونت من (162) طالباً وطالبة، (147) إناث، و (15) ذكور، خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2016/2017 .

وبعد جمع البيانات وتحليلها، أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن الفلسفة البراجماتية حصلت على أعلى نسبة مئوية (46.9%) يليها الفلسفة الواقعية بنسبة (17.3%)، ومن ثم الفلسفة الوجودية بنسبة (8%)، يليها الفلسفة المثالية بنسبة (7.4%)، ومن ثم الفلسفة الإسلامية بنسبة (1.9%). فيما لم يحدد فلسفة (18.5%) من أفراد العينة، كما وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتحصيل والجامعة.

كما أظهرت الدراسة أن اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم جاءت بدرجة عالية، كما أنه لا توجد فروق في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغيرات الجنس والتحصيل والفلسفة السائدة.

إلا أن هناك فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وكانت الفروق بين طلبة سنة رابعة وثانية لصالح رابعة، وبين طلبة سنة رابعة وثالثة لصالح طلبة سنة رابعة، كما أن هناك فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم يعزى لمتغير الجامعة، وكانت الفروق بين جامعة النجاح وبيت لحم لصالح جامعة النجاح، وبين جامعة النجاح والقدس لصالح جامعة النجاح.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة تضمين مساقات تتعلق بالفلسفات التربوية ضمن الخطة الدراسية لبرامج إعداد المعلمين، والعمل على تحديد معايير خاصة وإجراء اختبارات ومقاييس لقياس الدافعية عند الطلبة المقبلين على الالتحاق بتخصص التربية، وعمل المزيد من الدراسات المتعلقة بموضوع الفلسفات التربوية والاتجاهات نحو مهنة التعليم.

Educational philosophies prevailing among the students of the Educational Faculties of Palestinian Colleges, and their attitudes toward the teaching profession

Prepared by: Duaa Mohammad Ahmad Bader
Supervised by: Dr. Mohsen Adas

Abstract

This study aimed at identifying the educational philosophies prevailing among the students of the Educational Faculties of Palestinian Colleges and their attitudes toward the teaching profession.

In order to achieve the objectives of the study, the researcher used two tools: the first is an educational philosophies prevalent test, and the second tool is a questionnaire to identify attitudes, they have been confirmed validity and stability.

This study was applied to a sample consisted of 162 students, (147) female, And (15) males during the summer semester of 2017/2016.

After data collection and analysis the study showed the following results: Pragmatic philosophy obtained the highest percentage (46.9%) followed by realistic philosophy (17.3%), existential philosophy (8%), followed by ideal philosophy (7.4%), followed by (1.9%). While (18.5%) did not define the philosophy. The study also showed no differences due to the variables of gender, educational level, achievement, and university. The study also showed that the attitudes of the students of the Faculties of Palestinian colleges toward the profession of education came positive and high. Also, There are no differences in the attitudes of the students of the Faculties of Palestinian colleges towards the profession of education due to the variables of gender, achievement and prevailing philosophy.

However, there were statistically significant differences in the attitudes of the students of the faculties of Palestinian colleges toward the education profession due to the variable of the educational level. The differences were between fourth and second year students in favor of fourth year, fourth year and third year students in favor of fourth year students. there were statistically significant differences in the attitudes of the students of the faculties of Palestinian colleges toward the education profession due to the variable of the university variable. The differences between A-najah University and Bethlehem university were in favor of A-najah University, and between A-najah University and Al-Quds University in favor of A-najah University.

Upon these results, it was recommended to the importance of including courses related to educational philosophies within the study plan for teacher training programs, and to work on the establishment of special criteria and conduct test and measures to measure the motivation of students who are enrolled in the specialization of education, and to do more studies on the educational philosophies and the attitudes toward the teaching profession.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أسئلة الدراسة

5.1 فرضيات الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 محددات الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

1.1 المقدمة:

تعد الفلسفة عبارة عن مجموعة من الأفكار المترابطة التي تتشكل على هيئة اتجاهات فكرية ترنو إلى البحث عن حقيقة الإنسان والكون، ومحاولة الوصول إلى تفسير شامل ومنطقي لماهية الأشياء وطبيعتها (خضر وآخرون، 1989).

والمطلع على كتابات الفلاسفة المختلفة يرى أنها تتصل بالخبرة الإنسانية، وإذا كانت التربية ما هي إلا خبرة إنسانية مضمونها نقل الخبرات من جيل إلى آخر، فإن فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة الفلسفية في مجال الخبرات الإنسانية (ناصر، 1983).

وقد ازداد الاهتمام بدراسة فلسفة التربية خلال القرن الماضي ازدياداً كبيراً، ويعود ذلك إلى ما آلت إليه الطبيعة الإنسانية من تفجر معرفي وتقدم علمي في كافة مناحي الحياة، وفي وسط هذا الخضم الواسع من الأحداث التي يموج بها العالم لأبد للتربية أن تتفاعل مع هذه الأحداث وتستجيب لمطالبها، وهذا الأمر جعل من التربية القائد الأول للعملية التعليمية بالاعتماد على المنطلق الفكري الفلسفي السائد (الشويحات، 1999).

ويرى همشري (2007) أن فلسفة التربية هي نتاج النشاط الفكري المنظم الهادف الذي يتخذ من الأسلوب الفلسفي آلية لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها، والتعبير عن القيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال العمل على تطبيق النظرة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية.

وبالتالي فإن الفلسفة والتربية هما صنوان لا يفترقان وتربطهما علاقة تكاملية بحيث يكمل كل منهما الآخر، ذلك لأن التربية ما هي إلا حصيلة خبرة إنسانية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالفلسفة (حجازي والهياجنة، 2016).

ومن هنا فإن الأسس الفلسفية للتربية بشكلٍ عام تقوم على أساس النظريات الفلسفية التي تهتم بدراسة الإنسان والكون والمجتمع وما يربطها من علاقات مختلفة، وهذا الأمر خلق العديد من الاتجاهات المختلفة في ميدان التربية وفلسفتها خلال الأزمنة المختلفة (أحمد ويس، 1983).

ويعتبر الفيلسوف الأمريكي جون ديوي أول من ربط مفهوم الفلسفة بالتربية بشكل صريح وواضح، وظهر ذلك من خلال اهتمامه الواضح بموضوع فلسفة التربية من خلال مواقفه الحاسمة التي وقف من خلالها في وجوه أصحاب النفوذ والسيطرة (عكيلة وآخرون، 1984).

كما أن الاختلاف والتباين بين المواقف الأساسية والافتراضات حول طبيعة المعرفة والإنسان وعلاقته بالمجتمع، وأثر هذه العلاقة على الجوانب المختلفة للعملية التربوية أدى إلا ظهور العديد من المدارس الفلسفية والفكرية المختلفة (الشويحات، 1999).

حيث ظهرت العديد من المدارس الفلسفية والتي يحمل كل منها طابعاً مختلفاً عن الآخر، وقد صنف البعض هذه الفلسفات إلى فلسفات قديمة وأخرى حديثة، إلا أن هذه الدراسة اقتصرت على الحديث عن بعض من هذه الفلسفات وهي: الفلسفة المثالية والواقعية والطبيعية والوجودية والبراجماتية والإسلامية. حيث أن دراسة موضوع الفلسفات التربوية لدى معلم ما قبل الخدمة له أهمية بالغة، فهم معلمو المستقبل وبأيديهم سيبنى جيل الغد، لذلك لا بد من أن يمتلك معلم المستقبل أو معلم ما قبل الخدمة فلسفة خاصة به تمكنه من اختيار طريق وآليات العمل من أساليب وطرق تدريس وتقويم للطلبة، حيث أن هذه الفلسفة التي يتبناها معلم ما قبل الخدمة يتم صقلها وتطويرها وبنائها خلال سنوات الدراسة الجامعية، من أجل بناء المعالم الرئيسية لشخصية المعلم المستقلة.

وقد أوضحت مجموعة من الدراسات أهمية معرفة المعلم واطلاعه على الفلسفات التربوية، كما أظهرت ضرورة امتلاك المعلم لفلسفة تربوية خاصة به تمكنه من تطبيق مبادئها من خلال ممارساته العملية، وبالتالي المساهمة في تحقيق أهداف العملية التربوية، والعمل على بناء الشخصية المتميزة للمتعلم في ضوء المعايير والأطر الفلسفية المعتمدة، ومن خلال القدرة على تطبيق المعرفة العلمية بطريقة عملية مدروسة وهادفة.

ويعتبر ظهور العديد من الفلسفات المختلفة أمر طبيعي، ذلك لأن كل فلسفة نشأت من فكر معين مبني على معتقدات ومبادئ وآراء وخبرات سابقة كلها تؤثر في آلية التعامل مع الفرد والمجتمع، وهذا الأمر

يؤدي إلى خلق اتجاهات متنوعة نحو الأمور المختلفة، وهذه الاتجاهات يتم بناؤها على أساس من الخبرة السابقة المرتبطة بالمعتقدات والمبادئ التي يتبناها الفرد.

وتلعب الاتجاهات نحو مهنة التدريس دوراً أساسياً بالنسبة للعاملين في هذه المهنة، ذلك لأن مشاعرهم تجاه هذه المهنة واتجاهاتهم نحوها ونحو الأنشطة والزملاء الآخرين ونحو ذاتهم أيضاً تؤثر بشكل واضح في قدرتهم على تحقيق الأهداف والغايات المرجوة من العملية التعليمية (المجيدل والشريع، 2012).

والاتجاهات عبارة عن نزعات تقود الشخص لإحداث استجابة معينة نحو شيء ما قد يكون أفراد أو أفكار أو مواقف معينة تشترك في صفات ما ضمن نظام معقد يشتمل على متغيرات مختلفة (الحيلة، 2003).

ويمكن التعبير عن الاتجاهات بأنها حالة وجدانية للفرد تنشأ بناء على ما يمتلكه من معتقدات وخبرات سابقة تدفعه لاستجابة معينة في موقف ما إما بالتحيز أو الرفض لهذا الموقف (داود، 2014). كما أن الاتجاهات عبارة عن موجّهات لسلوك الأفراد، ويمكن من خلالها التنبؤ بسلوك الفرد وتوقعه، فهي تعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ما من حيث تأييده أو معارضته، كما أنها تشكل دافعيةً للقيام بعملٍ ما من خلال امتلاك الفرد لقاعدة فكرية إيجابية نحو الشيء تدعوه إلى القيام به وتبنيه (زيتون، 2005).

وتعد الاتجاهات بمثابة تكوينات افتراضية يمكن الاستدلال عليها من خلال السلوك الظاهري للفرد، فهي عبارة عن حلقة الوصل بين الفرد وسلوكه، حيث يُظهر الفرد من خلالها مدى رضاه عن الشيء أو عدمه (الحيلة، 2003).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى موضوع الاتجاهات نحو مهنة التدريس، والدور الكبير الذي تلعبه الاتجاهات الإيجابية في توفير الجو الملائم للمعلم للعمل على تحقيق الأهداف والغايات المرجوة من عملية التعليم، والإسهام قدر المستطاع في تكوين مخرجات متميزة للعملية التعليمية، وزرع بذور الخير والعطاء فيها.

وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية

والتعرف إلى اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو مهنة التعليم.

2.1 مشكلة الدراسة

تحتل فلسفة التربية مركزاً مهماً في العملية التربوية، ومن هذه الفلسفة تنبثق أهداف التربية ومناهجها وطرقها ووسائلها في التعليم والتقييم، ومن هنا فإنه يتطلب على العاملين في الميدان التربوي أو المقبلين على العمل فيه فهم الفلسفات التربوية الأساسية التي أثرت في المسيرة التربوية عبر التاريخ، ودون هذا الفهم سوف يشهد هؤلاء الأشخاص بالعجز عن إدراك التنوع في أهداف التربية العامة والخاصة، والتنوع في محتويات المناهج وطرق التعليم والتقييم السائدة.

وقد شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال دراستها وخبرتها وانخراطها في المجتمع التعليمي لاسيما المرحلة الأساسية الدنيا، وملاحظتها للمواقف والآراء التي تصدر عن مجتمع المعلمين المحيطين حول مهنة التعليم والمناهج الدراسية المطروحة، واختلافهم في الآراء والمبادئ والقناعات حول مهنة التعليم وأدوار كل من المعلم والطالب.

وقد تمحورت مشكلة الدراسة في التعرف إلى الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

3.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، والتعرف إلى الفروق في الفلسفات التربوية لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تبعاً لمتغيرات: الجنس والمستوى الأكاديمي والتحصيل والجامعة ، ومعرفة الفروق في اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو مهنة التعليم تبعاً للمتغيرات سابقة الذكر.

4.1 أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية ؟

السؤال الثاني: هل تختلف الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي والتحصيل والجامعة؟

السؤال الثالث: ما اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم؟

السؤال الرابع: هل تختلف اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي والتحصيل والجامعة والفلسفة السائدة؟

5.1 فرضيات الدراسة:

انبثق عن السؤالين الثاني والرابع الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير التحصيل.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة/الكلية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير التحصيل.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة.

6.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بما تضيفه إلى الميدان التربوي عملياً ونظرياً وبحثياً.

فعلى الصعيد النظري تسهم هذه الدراسة في المساعدة على الاطلاع على الفلسفات التربوية المختلفة، كما تكشف عن الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، بالإضافة إلى ما تقدمه هذه الدراسة من مراجعة وتقديم للأدب التربوي الخاص بكل من الفلسفات التربوية المختلفة والاتجاهات.

أما من الناحية العملية فمن المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة القائمين على كليات التربية في فلسطين من أجل العمل على تحسين المخرجات وتطوير الاتجاهات نحو مهنة التعليم، وإثراء المناهج

المقررة في كليات التربية لتسهم في تحقيق أهداف التربية، والعمل على إعداد معلمين قادرين على مواكبة الحياة وتطوراتها، والتعامل بما يقتضيه الفضاء التربوي والتعليمي القائم.

أما من الناحية البحثية فربما تقود هذه الدراسة إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بموضوع الفلسفات التربوية، والاتجاهات نحو مهنة التعليم.

7.1 محددات الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

- المحدد البشري:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة كليات التربية الفلسطينية.

_ المحدد الزمني:

أُجريت هذه الدراسة خلال الفصل الصيفي للعام الدراسي 2016/2017.

_ المحدد المكاني:

طبقت هذه الدراسة في كليات التربية الفلسطينية، وتحديدًا في كليات التربية في جامعة القدس وجامعة بيت لحم وجامعة النجاح الوطنية.

_ المحدد المفاهيمي:

تحدد نتائج هذه الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة:

فلسفة التربية: ويقصد بها مجموعة المعارف والمفاهيم والقناعات والنظريات المنتظمة بشكل متناسب في إطار فكري عام وشامل تقوم عليه المؤسسة التربوية، ويعمل في إطارها جميع العاملين في الميدان التربوي (الشويحات، 1999).

الاتجاهات: يعرف الاتجاه على أنه حالة داخلية تؤثر في اختيار الفرد للسلوك أو عدم السلوك حيال موضوع أو شخص أو شيء معين، ويعكس استجابة متعلمة تمتاز بالثبات النسبي، إلا أنها قابلة للتعديل أو التغيير وفق مبادئ التعلم، وقد تكون هذه الاستجابة قوية أو ضعيفة، كما أنها قد تكون سلبية أو موجبة أو محايدة (مطر، 2011).

الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية (إجرائياً): ويقصد بها في هذه الدراسة الفلسفة السائدة لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة كليات التربية الفلسطينية، وهي إما أن تكون فلسفة مثالية أو واقعية أو وجودية أو براجماتية أو إسلامية، حيث تم تحديد الفلسفة السائدة لدى المستجيب عند حصوله على أعلى عدد من التكرارات لهذه الفلسفة من مقياس التقضيلات الخاص بالفلسفات التربوية.

اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم (إجرائياً): ويقصد بها في هذه الدراسة الدرجة التي حصل عليها الطالب في استبانة الاتجاهات نحو مهنة التعليم التي أعدت لغرض هذه الدراسة.

طلبة كليات التربية الفلسطينية: هم الأشخاص الذين يدرسون تخصص التربية في الكليات والجامعات الفلسطينية، سواء كانت تابعة لجهة حكومية أو خاصة أو تابعة لوكالة الغوث الدولية، وفي هذه الدراسة يُقصد بهم الطلبة المنتظمين في كليات التربية في جامعات القدس والنجاح وبيت لحم.

الفصل الثاني

1.2 الأدب التربوي

2.2 الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

يحتوي هذا الفصل على الأب التربوي التعلق بموضوع الفلسفة وفلسفة التربية والفلسفات التربوية المختلفة وعلاقتها بالتربية والعملية التربوية، بالإضافة إلى الاتجاهات، كما أن هذا الفصل يحتوي أيضاً على عدد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي تتعلق بموضوع الفلسفات التربوية والاتجاهات نحو مهنة التعليم.

1.2 الأدب التربوي

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

ويُعد موضوع الفلسفة من المواضيع التي تَبَحَّر فيها الفلاسفة والتربويون، وذلك لارتباطها الوثيق بمناحي الحياة المختلفة سواء كانت طبيعية أم بشرية كالمعرفة والتربية والقيم وغيرها.

والمطلع على الأدب التربوي يجد أن الاهتمام بموضوع دراسة الفلسفة ليس وليد العصر، وإنما هو منذ القدم، إذ نشأت العديد من الفلسفات القديمة التي كانت ترتبط بحضارات وثقافات معينة وتحمل معالم فلسفية خاصة بها، وقد استمر الحال كذلك إلى أن كانت المَحْصَلَة وجود مجموعة لا بأس بها من الفلسفات القديمة والحديثة.

ومع تطور العلم في الميادين المختلفة لاسيما ميدان التربية، ظهر ما يسمى بفلسفة التربية، أي محاولة تطبيق المبادئ الفلسفية السائدة في ميدان التربية وإسقاطها عليه في جوانب تربوية متعددة ترتبط بالفرد ومعرفته وفكره وخبرته وطريقة تعلُّمه ونشاطاته في المجتمع.

1.1.2 تعريف الفلسفة:

إن كلمة الفلسفة (Philosophy) هي كلمة أجنبية ذات أصل يوناني، ويعد الفيلسوف اليوناني فيثاغورس من أول الفلاسفة الذين وضعوا معنى حرفي ومحدد لها، وكان ذلك في الفترة (500-582 ق.م) ، وقد اعتاد الناس فيما بعد النظر إلى الفلسفة على أنها عملية البحث عن الحقيقة المطلقة وجوهر الشيء (الرشدان وجعيني، 1999).

والفلسفة تعني دراسة الشيء وجوهره وسبب وجوده، وهي تشير إلى حُب الحكمة، ويمكن التعبير عنها بمجموعة الأفكار المترابطة التي تبحث عن الحقيقة الكونية وظواهرها الطبيعية والبشرية من خلال مذاهب فكرية مختلفة (خضر وآخرون، 1989).

والمقصود بحُب الحكمة في اليونانية ليس محاولة الفرد زيادة معلوماته من العلوم فحسب، بل الارتقاء إلى مرحلة أكثر علوًا وسموًا، تتمثل في التفكير في ماهية هذه المعرفة وكيفية استخدامها لخدمة البشرية (عكيّلة وآخرون، 1984).

- كما يمكن تعريف الفلسفة على أنها التناول العلمي للمسائل العامة المتعلقة بقضايا مختلفة مثل معرفة العالم والنظرة إلى الحياة (علي، 2000).

- في حين عرّفت الشويحات (1999) الفلسفة على أنها نشاط ذي ثلاثة أوجه وأساليب تشتمل على الفلسفة النظرية والإرشادية والتحليلية، فالفلسفة النظرية تقوم على عملية البحث عن الحقيقة بكليتها، في حين أن الفلسفة الإرشادية جاءت من أجل خلق معايير من خلالها يتم الحكم على السلوك، أما الفلسفة التحليلية فهي التي تركز على الألفاظ والمعاني والأسباب.

- كما عرفها الجعافرة (2015) بأنها عملية توظيف القدرات العقلية والحسية للإنسان من أجل البحث عن الحقيقة المتعلقة بالكون والإنسان وعالم الغيبيات، والتعرف على العلاقة التي تربط بينها.

ومن هنا فإن الباحثة ترى أن الفلسفة هي ذلك النشاط العقلي النقدي والمنظم الذي يهدف إلى تكوين الأفكار والمبادئ والمعتقدات التي تمتد على مستوى واسع من الاحتمالية التي تتخذ من التجربة وسيلةً من أجل الوصول إلى المعلومات المناسبة.

وتعد الفلسفة محاولة للتفكير في كل الحقيقة، وكل ما يتعلق بالكون وظواهره المختلفة سواء كانت طبيعية أم بشرية، وهي بمثابة وجهة نظر تقوم بتوجيه سلوك الفرد وتفكيره (جرادات وآخرون، 1983).

2.1.2 فلسفة التربية:

إن عملية التربية عبر تاريخها الطويل قد اعتمدت بشكل أساسي على الفكر الفلسفي في تحديد معالمها ومسارها، ومن هنا يمكننا الاستدلال على العلاقة الوطيدة بين كل من الفلسفة والتربية، حيث إن الفلسفة تُعنى بدراسة المسائل المتعلقة بالمعرفة والقيم والوجود، وهي مسائل تشترك في مجملها بأنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالإنسان الذي جاءت التربية ووجهت جُلَّ جهدها نحوه، كما أن الفلسفة تتصل بالخبرة الإنسانية وتعمل على تحليلها ونقدها، وبما أن التربية هي بمثابة مجموعة من الخبرات الإنسانية، فإنه لا يسعنا سوى القول بأن الفلسفة والتربية هما صنوان لا يفترقان، وإنما تربطهما علاقة تكاملية بحيث يكمل كل منهما الآخر (حجازي والهاجنة، 2016).

وإن فلسفة التربية هي محاولة لتطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية، من خلال العمل على نقد العملية التربوية وتعديلها حتى تتناسب هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة (النجيحي، 1981).

حيث يُنظر إلى فلسفة التربية على أنها نتاج النشاط الفكري المنظم الهادف الذي يتخذ من الفلسفة آلية لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها، والتعبير عن القيم والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال العمل على تطبيق النظرة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية (همشري، 2007).

ويرى علي (2000) أن فلسفة التربية تعني استخدام الطريقة الفلسفية في البحث والتفكير في القضايا والمسائل التربوية، من أجل مناقشة ونقد العمل التربوي وما يركز عليه مثل المعرفة والقيم والطبيعة الإنسانية والخبرة.

في حين عرفت الشويحات (1999) فلسفة التربية على أنها مجموعة من المبادئ و المعتقدات والفروض والمسلمات والمفاهيم التي يتم تحديدها بشكل مترابط ومتناسق لتعمل مجتمعةً على تكوين الجهد التربوي الموجّه للعملية التربوية من جميع جوانبها.

كما أن فلسفة التربية تعمل على تحديد أهداف وغايات عملية التربية، سواء كانت هذه الأهداف خاصة أو عامة، وبالتالي تحاول التربية تحقيق تلك الأهداف والغايات بأكثر الطرق كفاءة من خلال استخدام وسائل مختلفة ومتعددة (خضر وآخرون، 1989).

فالتربية بطبيعتها هي عملية مقصودة تحمل مضموناً فلسفياً يسعى إلى تحقيق كل ما يخدم الفرد ومجتمعه، من خلال تحديد الأهداف والغايات المرجوة واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها، وبذلك فهي تحدد مسار العملية التربوية وآلية عملها (عطية، 2015).

وفضلاً عن ذلك كله، فإن فلسفة التربية تعمل جاهدةً على مناقشة الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية من جوانب عدة تشتمل على المعرفة والتعليم وطرق التدريس وآلية تنظيم المناهج، وعملية التخطيط للتعلم وإدارته، من خلال العمل على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التربوي والغوص في أعماقه دون الاقتصار على الوقوف عند الجزئيات والعلل القريبة (علي، 1995).

3.1.2 أهمية دراسة فلسفة التربية:

إن عملية دراسة فلسفة التربية تعود بالنفع على التربويين وصناع القرار من عدة جوانب مختلفة، حيث أنّ لها العديد من الفوائد في الكشف عن أمورٍ مُبهِمةٍ، ونقد جوانب متعددة من فكر الشخص وسلوكه.

فهي تساعد على فهم العملية التربوية بطريقة أفضل وأكثر عمقاً تمكننا من رؤية العلم التربوي في كُليته وضمن علاقته مع مظاهر الحياة المختلفة، وهي بذلك تساعد على اقتراح خطوط جديدة للنمو التربوي تعمل على تنمية قدرة الإنسان على إثارة الأسئلة التي تسهم في توضيح المفاهيم والفروض التي تقوم عليها النظريات التربوية (الرشدان وجعيني، 1999).

كما أن دراسة فلسفة التربية تمثل اتجاهاً فكرياً يدعو الإنسان إلى عدم التعاطي مع الأمور كيفما تبدو أو تظهر، وإنما محاولة الوصول إلى ما وراء هذه الأمور من أجل الوصول إلى التفسيرات الأقرب إلى الحقيقة والفهم السليم (علي، 1995).

كما أن فلسفة التربية تمكننا من التعرف على أنواع الاختلاف، والتباين ما بين النظرية والتطبيق في مجالات التربية المختلفة والعمل على تقديم حلول للتغلب عليها، وتعمل على تزويدنا بنقد للعملية

التربوية والوقوف عند المشكلات التربوية، ومحاولة تقديم الحلول المناسبة لها بالاعتماد على الأسلوب الفلسفي في ذلك، كما أنها تساعدنا في إيصال وتوضيح رؤية العمل التربوي في كليته، والعمل على ربطه في مظاهر الحياة الأخرى، بالإضافة إلى أنها تسهم في تطوير وتقدّم النظرة للعملية التربوية من خلال العمل على تحسين طرق التعليم وأساليبه وتنسيق الجهود في مجالات الإرشاد والإدارة والتقييم (همشري، 2007).

كما أن لدراسة فلسفة التربية أهمية بالغة في المساعدة على فهم العملية التربوية بطريقة أفضل وأكثر عمقاً، بالإضافة إلى مساعدتنا في إدراك النظرة الكلية للعمل التربوي وعلاقته بمظاهر الحياة الأخرى، وإمدادنا بالوسيلة التي تكشف لنا أنواع الصراعات المختلفة التي تنشأ بين النظرية التربوية والتطبيق التربوي، ومحاولة العمل على إزالة هذا الصراع أو التخفيف من حدته قدر الإمكان (النجيحي، 1981).

إلا أن الاختلاف والتباين بين المواقف الأساسية والافتراضات حول طبيعة المعرفة والإنسان وعلاقته بالمجتمع، وأثر هذه العلاقة على الجوانب المختلفة للعملية التربوية أدى إلى ظهور العديد من المدارس الفلسفية والفكرية المختلفة (الشويحات، 1999).

4.1.2 الفلسفة المثالية:

تعد الفلسفة المثالية من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية، إذ يعود تاريخها إلى كتابات المفكر اليوناني أفلاطون، ولذلك لُقّب بلقب أبو الفلسفة المثالية.

وقد نظر الفلاسفة المثاليون إلى الطبيعة الإنسانية نظرة ثنائية تنقسم إلى جسم وعقل، فالإنسان له جسم له حدود مكانية، أما العقل فهو غير مقيد بحدود بل هو أقرب إلى الروح من أي شيء آخر (النجيحي، 1981).

وتقوم هذه الفلسفة على مبدأ تمجيد العقل والروح والتقليل من دور المادة، حيث تؤمن بوجود أفكار عامة ثابتة مطلقة عن عالم الخبرات اليومية، وترى أن مقرها هو العالم المثالي الحقيقي وأن الوسيلة المناسبة لفهم هذه الأفكار هي عقل الإنسان، كما ترى أن العالم المادي الذي يعيش فيه الإنسان هو عالم فانٍ، لذلك ركزت على أهمية الاهتمام بعالم القيم الروحية، والمُتُّل العليا لأنها ترى أن التفكير والتأمل هي من المُتُّل العليا أما النشاط العملي فهو يقع في مرتبة أقل (همشري، 2007).

ويعتقد المثاليون أن الإنسان كائن روحي، وأن الروح تأتي من عالم المثل وهي مسجونة سجنًا مؤقتًا في الجسم، حيث ترجع بعد الموت إلى موطنها السابق، كما يرون أن الإنسان حُرّ وخاضع للحتمية في الوقت ذاته، فهو حُرّ بروحه، في حين أنه خاضع للقانون الطبيعي بجسمه (خضر وآخرون، 1989). وقد احتلت الفلسفة المثالية مكانة مرموقة خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر حيث أصبحت من أكثر الفلسفات انتشاراً، وكان السبب في ذلك يعود إلى وجود العديد من الفلاسفة المؤمنين بها والمُروجين لأفكارها أمثال: جورج هيغل وأمانويل كانط وجورج باركلي ورينيه ديكارت. وتهدف التربية المثالية إلى إعداد الطفل للتوافق مع القوة العظمى والقوانين الصادرة عنها، لكي يكونوا مؤهلين في المستقبل للمساهمة في تحقيق غايات هذه القوة وأهدافها، من خلال إحاطة الطفل بالمثل العليا، وغرس فكرة الخير والشر في ذهنه، وبناء شخصيته التي تتشعر بالولاء للمثل السياسية العليا للمجتمع (حجازي والهياجنة، 2016).

ومن الأفكار العامة التي تؤمن بها هذه الفلسفة:

- طبيعة العالم: تنظر له نظرة ازدواجية، فترى أن هناك عالماً روحياً يشتمل على الأفكار الحقيقية، وهناك عالماً مادياً يتمثل في الخبرات اليومية.

كما ويرى أفلاطون أن العالم أن العالم هو عالمان: عالم علوي سماوي لا يمكننا الوصول إليه بقدراتنا المحدودة، ويشتمل هذا العالم على المثل العليا، مثل الجمال والحق والخير، ويسود فيه العدل المطلق والحقيقة المطلقة، وهناك العالم المادي الواقعي الذي نعيش فيه ونمارس أحداثه بحواسنا (النجحي، 1981).

- طبيعة الحقيقة: ترى الفلسفة المثالية أن الحقيقة توجد في عالم الأفكار أو ما تسميه عالم الحقيقة المطلقة أو عالم المثل، ويمكن الاستدلال عليها عن طريق العقل، وأن المعرفة النظرية أفضل وأسمى من المعرفة العملية، وهذه الحقيقة ليست نتاج الفرد أو المجتمع لأنها مطلقة وشاملة وثابتة ويمكن للعقل معرفتها عن طريق الإلهام أو الحدس أو من خلال العقل المطلق وليس باستخدام الحواس (سعادة وإبراهيم ، 2016).

- طبيعة القيم: تؤمن المثالية بوجود قيم ثابتة لا تتغير (مطلقة) ولا يمكن لنا الشك في صحتها، وترى أنها صالحة لكل زمان ومكان، ويمكن التوصل إليها من خلال الإيحاء.

وهذه القيم المطلقة لا يجوز الشك في صحتها، وإذا ما حصل تنافر بين هذه القيم ومطالب الحياة فهذا لا يعني أنها غير صالحة، وإنما يعني ذلك أن أساليب حياتنا هي الخاطئة وتحتاج إلى تعديل يتفق مع هذه القيم (الرشدان وجعيني، 1999).

- طبيعة المجتمع: تنظر الفلسفة المثالية للمجتمع على أنه مركب من جزأين أو طبقتين، الأولى هي طبقة المفكرين والفلاسفة، والثانية هي طبقة العمال والمزارعين والصُّناع وأصحاب المهن.

وترى أن المعرفة مقتصرة على الطبقة الأولى، أما الطبقة الثانية فإنَّ لهم ما يناسبهم للقيام بالعمل وفق الأسس المرسومة لهم.

- طبيعة التربية: تنظر الفلسفة المثالية للتربية على أنها العملية العقلية التي ترمي إلى إدراك الحقيقة المطلقة من خلال شحن العقل بالأفكار والمعارف، من خلال تقديم المعرفة في قوالب معرفية ثابتة وليس على شكل نماذج تجريبية، وأنها تقوم أساساً على التربية العقلية ثم تستكمل إلى التربية الخُلقية والدينية والجمالية والبدنية (همشري، 2007).

كما ويرى المثاليون أن غرض التربية الأساسي هو مساعدة كل فرد كي يُفصح عن أحسن ما لديه من خلال الجهد التربوي الذي يسعى إلى تحقيق ذاتية الأفراد (عبد العزيز، 1976).

الفلسفة المثالية وتطبيقاتها التربوية:

- المثالية والمنهج:

تعتمد المثالية على منهج ثابت وغير متطور تتراكم فيه المعارف، وهي بذلك تُهمل الأنشطة اللامنهجية كالرحلات والزيارات الميدانية، كما تهمل الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويقوم المنهاج وفق المثاليين على ضرورة الاهتمام بالحقائق المطلقة، وأن يتم بناؤه على أساس متين من هذه الحقائق والعمل على ترك القديم على قدميه، حيث يتم نقل محتوى المناهج من جيل إلى آخر بحُجّة أن المعرفة التي توصل إليها الأولون ثابتة (عبيدات وأبو السميد، 2015).

- المثالية وطرق التدريس:

ترى الفلسفة المثالية أن الطريقة المثلى التي يمكن اتباعها أثناء التدريس هي تناقل ما توصل إليه القدماء والحكماء عبر العصور، من خلال حشو أدمغة المتعلمين بالمعلومات، دون أخذ الفروق الفردية والظروف البيئية المحيطة بعين الاعتبار، كما أنها لا تؤمن بالطرق الحديثة في التدريس (القضاة وآخرون، 2014).

- المثالية والوسائل التعليمية :

إن هذه الفلسفة لا تُعير اهتماماً لأهمية استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعليمية، وذلك يعود إلى تركيزها على النشاط العقلي والتشكيك بقيمة الحواس كمصدر لكسب المعرفة، وإنما التركيز على التأقن كأسلوب للتعلم (عطية، 2015).

- المثالية ونوعية المدرس:

ترى المثالية في المدرّس أنه القدوة وأنه مثالٌ يجب أن يحتذي به الطلاب، ويجب أن يكون مفكراً وعلى قدر كبير من المعرفة، وأن وظيفته هي توطيد المعرفة في عقول المتعلمين، ومن هنا فإننا نرى أن المثالية قد بالغت في اهتمامها بالمعلم على حساب المتعلم. كما وترى الفلسفة المثالية أن وظيفة المربي هي تهيئة البيئة الخاصة للطفل والعمل على إرشاده إلى الحقيقة، ومحاولة الأخذ بيده إلى أقصى درجات الكمال (عبد العزيز، 1976).

- المثالية والتعزيز:

إن المدرسة المثالية تهمل المعززات ولا تُعيرها اهتماماً كما أنها تستتكر العقاب البدني بل تؤمن به، وتستخدم الطرد أو الفصل النهائي من المدرسة، وتسعى إلى تحقيق النظام بالقوة (الجعافرة، 2015).

- المثالية والمعرفة:

المعرفة في الفلسفة المثالية مستقلة يتم اكتسابها بواسطة العقل وليس بالحواس، وكلما كانت مجردة كانت أكثر يقيناً وأعلى سُمُوًا، ذلك لاعتقادهم أن الإنسان جوهره العقل، والحواس مشكوكٌ فيها (اليمني، 2011).

- المثالية والتغيير:

ترفض المثالية التغيير ولا تؤمن به، سواء كان هذا التغيير على صعيد الحقائق التي تم اكتشافها أو على صعيد المجتمع (الرشدان وجعيني، 1999).

وبالرغم من أن قلة من المربين المعاصرين يؤمنون بالنظرية المثالية، إذ يمكن ملاحظة رواسبها ما زالت حتى الوقت الحاضر موجودةً في بعض الأنظمة التعليمية والتربوية، فعندما نجد الاهتمام بنظم التعليم وصياغة الأهداف التربوية بشكل عام وشامل أقرب للمثالية وبعيداً عن التطبيق، وزيادة التركيز على المحتوى الثقافي للتعليم، والنزوع نحو الحلول الشمولية القائمة على التخطيط المركزي، كل هذه أمور تربوية يمكن إرجاعها لمكونات الفلسفة التربوية المثالية (فهمي، 1980).

5.1.2 الفلسفة الواقعية:

نشأت الفلسفة الواقعية كرد فعل للفلسفة المثالية وظهرت كمنافس لها، فقد خالفتها في نظرتها للعالم ولطبيعة الإنسان وكذلك في موضوع الأفكار والقيم والأخلاق، ورأت أن مصدر ذلك كله ليس بعيداً عن عالم الواقع وإنما ينبثق منه من خلال ما يقع تحت حواس الإنسان، وأن الواقع هو الذي يُملي أوامره

على العقل وليس العكس وبذلك فإن الحقائق من وجهة نظرها تأتي من الواقع وهو مصدرها، ولا تُنكر وجود حقائق خالدة وثابتة لا تقبل التغيير (الخالدة وعبد، 2011).

وقد عُرفت هذه الفلسفة منذ أرسطو، ولكنها تطورت على يد جون لوك الإنجليزي الذي كان يؤمن بأن الإنسان يولد بدون أفكار بحيث يكون عقله أشبه بصفحة بيضاء وتعمل التجربة على رسم المعالم المحددة لها، وتزويدها بالمعارف المختلفة (ناصر، 1983).

وقد كان أرسطو أباً للفلسفة الواقعية، لأنه حوّل الفكر اليوناني من التفكير في عالم المُثُل والخيال إلى التفكير في العالم الواقعي والحقيقي الذي نعيش فيه، ولكنها تطورت على يد الفيلسوف الإنجليزي جون لوك الذي كان له دورٌ بارز في إثراء ما يُسمى الواقعية العلمية (الرشدان وجعيني، 1999).

ويزعم الواقعيون أن ما يسمى بحرية الاختيار هي حرية ظاهرية وشكلية توهم بأننا نختار لكننا في الواقع لا نفعل ذلك، وقد سميت الواقعية بهذا الاسم نسبةً إلى الأساس الذي تقوم عليه وهو الاعتقاد بحقيقة المادة وهي ترى أن كل ما هو موجود في العالم الخارجي من هواء وحيوان وإنسان هو موجود وجوداً حقيقياً ومستقلاً عن العقل (خضر وآخرون، 1989)..

ومن الأفكار العامة التي تؤمن بها هذه الفلسفة:

- طبيعة العالم: ترى الواقعية أن العالم هو موجود بالحقيقة ولم يخلقه الإنسان ولم يضعه ولكن يمكن التعرف عليه بالعقل الإنساني وذلك يسهم في إرشاد السلوك الفردي الاجتماعي، كما أن عالم الواقع (العالم الفيزيقي) هو عالم مستقر وثابت يشتمل على الحقائق التي يتم اكتشافها من خلال التحليل العلمي والموضوعي (سعادة وإبراهيم، 2016).

- المعرفة وطرق الوصول لها: ترى الواقعية أن معرفتنا بالحقائق المتعلقة بالعالم وخصائصه تتزايد من خلال الاكتشاف والتحليل الموضوعي والتفسيرات العلمية، وبذلك فقد اهتمت بالطريقة العلمية والتجريب لمعرفة الأشياء واكتشافها، ودعت إلى استخدام طريقة التدريس الملائمة لشخصية المتعلم (القضاة وآخرون، 2014).

- طبيعة المجتمع: ترى الواقعية وأنصارها أن المجتمع يسير وفق قوانين عامة لا تتغير، ويكون المجتمع ناجحاً إذا سار وفق هذه القوانين وفهمها. ويرون أن وظيفة التنشئة الاجتماعية هي مساعدة أفراد المجتمع على اختيار الطرق والمسارات المناسبة لهم حتى يتمكنوا من الانخراط في مجتمعهم (همشري، 2007).

- طبيعة القيم: ترى الواقعية أن القيم ثابتة ويمكن اشتقاقها من النظام الذي يحكم المجتمع، لذلك فإن الفرد يستمد قيمه من واقع حياته وخبراته (سعادة وإبراهيم، 2016).

- طبيعة التربية: ترنو التربية وفق الفلسفة الواقعية إلى مساعدة الفرد للتكيف مع البيئة ويتم ذلك من خلال فهم العالم المحيط والذي يمكن معرفته من خلال تعليمه للأطفال في المدارس وتمكينهم مما هو ضروري للحياة.

وتهدف التربية عند الفلسفة الواقعية إلى تنمية الشخصية الإنسانية المتكاملة من خلال العمل على تنمية المهارات الضرورية للعيش في المجتمع والتفاعل معه، ومحاولة إكساب الفرد الاتجاهات والقيم التي تمكنه من التكيف مع البيئة والتوافق معها، ولكي يتم التكيف الفعال بين الإنسان وبيئته يجب أن يقوم هذا التكيف على فهم العالم الذي يعيش فيه (حجازي والهاجنة، 2016).

- طبيعة الإنسان: تختلف الواقعية في نظرتها للإنسان عن المثالية حيث ترى أن الإنسان يمكن التعرف على مكوناته من خلال دراستها كباقي الموجودات الأخرى، وترى أن الإنسان هو أساس الكيان الاجتماعي، والحرية الفردية للشخص لا تتم إلا من خلال تقليص سلطة الحكومة على الأفراد (القضاة وآخرون، 2014).

الفلسفة الواقعية وتطبيقاتها التربوية:

- الواقعية والمنهاج: تنظر الواقعية إلى المنهاج على أنه مجموعة الحقائق التي اكتشفها العلماء، وهي حقائق ثابتة ومنطقية تُعطى للطالب، ويكون التغيير في المنهاج بطيئاً جداً من خلال اكتشاف أمور مكملة للمنهاج وليست مغايرة لما جاء فيه. وترى الواقعية أن المادة الدراسية هي

محور التربية لأنها تسهم في مساعدة المتعلم على فهم العالم المحيط به والتعايش معه، كما وأكدت على ضرورة الأنشطة اللاصفية (الجعافرة، 2015).

كما تحتل المادة الدراسية في الفلسفة الواقعية مكانة رفيعة لأنها تعكس البنيان الفيزيائي والثقافي الأساسي للعالم الذي يعيش فيه الفرد (خضر وآخرون، 1989).

- الواقعية وطرق التدريس: يقوم التدريس من وجهة نظر الواقعية على أساس تقسيم الدرس إلى عدة عناصر أساسية وتحديد المثيرات والاستجابات لكل منها، بحيث يُقدم المدرس المثير بطريقة تجعل من المتعلمين قادرين على تقديم الاستجابة المطلوبة، وهي بذلك تهتم بالترتيب المنطقي للدرس وكذلك التكرار والتعزيز وكذلك تركز على أهمية استخدام وسائل التعليم المبرمج حتى تتحقق الفائدة المرجوة (همشري، 2007).

- الواقعية والمُدرّس: ترى الواقعية أنه يجب أن يكون المدرس مُعدّاً إعداداً علمياً ومتخصصاً يضمن قدرته على تحقيق أكبر عائد معرفي على المتعلم، لذلك فهي لا تسمح لغير المتخصصين بالتدخل في عملية التعليم ولا في تخطيط المناهج، وترى أن زمام الأمور بيده، وهو الذي يحدد المادة التي تُدرّس وبأي الطرق والأساليب (عطية، 2015).

كما ترى الواقعية أن المُدرّس مسؤول عن تقديم العالم الواقعي لطلّبه من خلال اختيار عناصر المنهج التي يراها مناسبة لطلّبه وتقديمها لهم من خلال المحاضرة أو أساليب العرض أو تقديم الخدمة الحسية المباشرة وغير المباشرة (فهمي، 1980).

- الواقعية والسلوك: تهتم الواقعية بالسلوك الحسن، ولذلك فقد أوجدت لكل مخالفة عقوبة خاصة بها، وهي تهتم بالتوجيه والإرشاد الموجه من قبل مرشد خبير ومتخصص.

كما أن هدف التربية الأساسي عندهم لا يتمركز حول تحويل كل طفل إلى شيء نادر وفردى، بل العمل على تمكين الفرد كي يتكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية (خضر وآخرون، 1989).

- الواقعية والأنشطة: ترى الواقعية أن النشاطات خارج جدران المدرسة غير أساسية، ويجب أن تكون محدودة وهي ليست من ضرورات المنهاج وأساسياته، ويجب أن تخضع لتخطيط مسبق من الجهات العليا والمسؤولة في المدرسة وليس لميول الطلبة (الرشدان وجعيني، 1999).

- الواقعية والمشاركة الجماعية: تسمح الواقعية للمتعلمين بالمشاركة ولكن في نطاق ضيق وبقيود مفروضة عليهم وهي بذلك لا تسمح لهم بالحصول على فرصة اكتشاف ما يريدون بأنفسهم وكذلك فهي لا تسمح لهم بعرض مشكلاتهم على المرشدين المختصين لاقتراح الحلول المناسبة (همشري، 2007).

6.1.2 الفلسفة الطبيعية:

ظهرت هذه الفلسفة في القرن الثامن عشر كَرَدَّ فعلٍ على الفلسفات السابقة، وتقوم فكرة هذه الفلسفة على مبدأ أن الطبيعة خَيْرَةٌ وأن كل شيء يبقى سليماً ما دام في يد الطبيعة ولا يمكن أن يمسه الضَّرُّ إلا إذا وقعت يد الإنسان عليه، وقد كان جان جاك روسو من المنادين بهذه الفلسفة ومن أعلامها (همشري، 2007).

وينظر الطبيعيون إلى الإنسان على أنه كائن بيولوجي لا يتمتع بوجود حرية الإرادة بل إنه محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها (خضر وآخرون، 1989).

لذلك يَعدُّ البعض الفلسفة الطبيعية على أنها نوع من التمرّد على الأوضاع التي كان يعيشها الإنسان والتي كانت تمتاز بالتغالي في سيادة العقل وتقديسه، فكانت الفلسفة الطبيعية مناصرةً للإنسان، وتجعل من الطبيعة خير بيئة يمكن أن يعيش فيها وينعم بالسعادة في أحضانها (فهمي، 1980).

وقد نادى روسو بالنظرية الغرضية بحيث أن جميع أفعال الإنسان وسلوكياته في النهاية غرضية ترمي إلى تحقيق أهداف معينة وهي إرضاء النزعات الفطرية، أما الألم واللذة فما هي إلا منتجات ثانوية تظهر في أثناء سير الإنسان لتحقيق تلك الأهداف، حيث يشعر باللذة إذا تحققت أهدافه، ويشعر بالألم إذا لم تتحقق (عبدالعزیز، 1976).

ونحن نرى اليوم أن كثيراً من مفاهيم الفلسفة الطبيعية ومبادئها قد لاقت رواجاً لدى المربين، حيث انتشرت رياض الأطفال، وتمركزت على التعليم من خلال اللعب بالاعتماد على مناهج تقوم على مواد دراسية مترابطة نابعة من بيئة الطفل ومجتمعه (الرشدان وجعيني، 1999).

وتمتاز الفلسفة الطبيعية بأنها فلسفة مادية تركز على مسلمة أساسية وهي أن التغيير هو مبدأ الطبيعة، كما تؤمن بأن العالم يسير وفق قوانين منظمة، والإنسان هو وحدة واحدة متصلة تمتاز بالطبيعة الخيرة (حجازي والهاجنة، 2016).

من الأفكار العامة التي تؤمن بها الفلسفة الطبيعية:

- طبيعة العالم:

تؤمن الفلسفة الطبيعية بالعالم الواقعي الذي نعيش فيه وأن هذا العالم يسير بنظام وفق قوانين يخضع لها.

- طبيعة الإنسان:

يرى أنصار الفلسفة الطبيعية أن الإنسان خَيْر بطبعه وأن الفساد الذي يلحق بالإنسان ليس منه وإنما من المجتمع الذي ينشأ فيه، وأنا إذا أردنا خلق إنسانٍ صالح يجب أن نجعله يعيش منسجماً مع طبيعته الأصلية الخيرة، وبذلك فهم يرون أن الطفل يَظَل خَيْراً إذا تركناه يتعلم من طبيعته دون أن نفرض عليه خبراتنا وتجارنا.

ويعتقد روسو أن الطفل لديه قدرات فطرية معينة تنشأ معه عند الولادة، ويجب أن نحترم النمو الطبيعي لهذه القدرات، حيث أنه لا يمكن أن نتحرف عن طريقها الطبيعي إلا نتيجة الظلم والضغط الذي يفرض على الطفل من مجتمعه (النجيحي، 1981).

- طبيعة المجتمع:

تؤمن الفلسفة الطبيعية بوجود المجتمع القائم على العدالة والمساواة بين الأفراد وترفض وجود مجتمع طبقي كما وترفض الظلم والفساد، كما تعتقد أن المجتمع هو أصل كل فساد يلحق بالفرد، لذلك يجب أن نعزل الطفل عن المجتمع حتى ينمو نمواً طبيعياً (النجيحي، 1981).

وترى أنه يجب أن يتربى الطفل بعيداً عن مجتمعه لأنه يولد وهو مزود بقدرات فطرية يجب أن يتم تنميتها بعيداً عن ضغط المجتمع، كما أن الفلسفة الطبيعية ترى أن أفضل المجتمعات هي المجتمعات التي تتبثق من الطبيعة، وعلى التربية تحمل مسؤولية إيجاد مثل هذه المجتمعات (القضاة وآخرون، 2014).

- طبيعة التربية:

ترى الطبيعية أن عملية التربية تتم في ضوء الطبيعة وتسيرها قوانين الطبيعة لا إرادة المجتمع، وهي تهتم بالحاضر وليس بالمستقبل، كما أنها تأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار، وتهدف إلى تحرير وإطلاق طاقات المتعلمين من القيود من خلال إفساح المجال أمامهم لممارسة الأنشطة المختلفة بالاعتماد على الاستعداد الطبيعي للطفل (عطية، 2015).

وينادي الطبيعيون بضرورة أن تكون التربية سلبية خلال الفترة ما بين سن الخامسة وحتى الثانية عشرة، ولا يُسمح لأحد بالتدخل في تربية الطفل، حيث أن أي تدخل سوف يقتل نمو الطفل ويُفسد طبيعته، كما ويجب التركيز على حاضر الطفل وليس مستقبله والسماح له باكتساب خبرات مباشرة تحقق رغباته وحاجاته وتُنمّيها (الرشدان وجعيني، 1999).

الفلسفة الطبيعية وتطبيقاتها التربوية:

- الطبيعة والمنهج:

تُشدد الطبيعية على ضرورة إعداد المناهج بطريقة متدرجة من المحسوس إلى المجرد من أجل مراعاة مراحل نمو المتعلمين، كما أن المنهج من وجهة نظر الطبيعية يجب أن يحتوي على الخبرات والأنشطة التي تطور الفرد وتنمي قدراته (عطية، 2015).

- الطبيعة وطرق التدريس:

تعتمد على الخبرة وهي بذلك ترفض الدروس الشفوية أو النظرية وإنما تدعو إلى التعلم عن طريق الخبرة، وأنه يجب العمل على تهيئة الفرص أمام المتعلمين لممارسة الأنشطة المختلفة من خلال التفاعل مع البيئة وفق قوانينها (القضاة وآخرون، 2014).

- الطبيعة والسلوك:

ترفض العقاب البدني أو اللجوء إلى القوة من أجل التعلم أو من أجل حفظ النظام، وإنما تعتمد في تحقيق أهدافها على القانون الطبيعي بحيث أنه يجب السماح للطبيعة بتربية الطفل وفق قوانينها وليس معاقبته على أخطائه (همشري، 2007).

- الطبيعة والمعلم:

تتظر الطبيعة للمدرس على أنه موجّه وأن عليه أن يقوم بتشجيع الطفل على التعلم بنفسه ولا يجب عليه أن يتدخل في عمله إلا إذا شعر أن الطفل يعرض حياته للخطر، وهو مسؤول عن تهيئة الفرص أمام المتعلمين والاهتمام بميولهم ورغباتهم (عطية، 2015).

- الطبيعة والإدارة المدرسية :

يرفضون سيطرة الدولة على التعليم ويفضلون أن تشرف عليهم هيئات مختصة بالتعاون مع أولياء أمور، وترى الفلسفة الطبيعية ضرورة إشراك الأطفال في إدارة أنفسهم داخل البيئة المدرسية والاجتماعية بعد فترة معينة يكونون قد اكتسبوا فيها الخبرة الملائمة، كما وتسمح لهم في وضع القوانين والقواعد التي تحكم تصرفاتهم، الأمر الذي يزيد من استقلاليتهم وتمكينهم من إصدار الأحكام الذاتية بأنفسهم (الرشدان وجعيني، 1999).

7.1.2 الفلسفة الوجودية:

انتشرت هذه الفلسفة على يد الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر، حيث كان يرى أن الإنسان الموجود هو الإنسان الذي تربطه علاقة لا نهائية مع نفسه، وهو بذلك إنسان حر ومجبر على أن يكون حرّاً، وهذه الحرية تسمح له باتخاذ القرار واعتناق ما يريد ويفعل ما يريد ومقابل ذلك عليه أن يتحمل مسؤولية أفعاله (ناصر، 1983).

وقد أعطت هذه الفلسفة اهتماماً مباشراً بالإنسان، أي اهتمت بحقائقه وتجاربه وخبراته، فهي تنطلق من الإنسان نفسه ووجوده في العالم محوراً في التفكير، وتقوم على تقديس الحرية، وبدونها يفقد الوجود معناه الحقيقي (القضاة وآخرون، 2014).

و من الأفكار التي تؤمن بها هذه الفلسفة:

- الإنسان: تؤمن الوجودية بأن الإنسان لا يشكل جزءاً من أي نظام كوني، لذلك فهو يمتلك حرية مطلقة، وهو قادر على أن يفعل ما يريد، وأن يصنع عالمه بنفسه، وبذلك فهو يتحمل نتيجة أفعاله وتصرفاته (الجعافرة، 2015).

- طبيعة العالم:

ترى أن العالم ينحصر فقط في العالم الذي نعيش فيه، وهو دائم التغيير والتطور، كما أنه مليء بالمتناقضات، وأن الحياة الحقيقية في هذا العالم تتمثل بدور الفرد وقدرته على اتخاذ القرارات وتبنيها وعدم الخضوع لأي قرارات مفروضة عليه (سعادة وإبراهيم، 2016).

- طبيعة المجتمع والقيم:

تتظر الوجودية نظرة سلبية واضحة لدور المجتمع في التأثير على الإنسان، ذلك لأن الوجودي يرفض أية أفكار مفروضة عليه، وهو يتحمل مسؤولية صنع أسلوب الحياة الخاص به، كما أن القيم من وجهة نظر الوجودية من التجربة القائمة بين الإنسان وعالمه، وبذلك فإن الإنسان هو المسؤول عن اختيار قيمه بنفسه وفق إرادته الحرّة (همشري، 2007).

- الوجودية والتربية:

ترى الوجودية أن التربية عملية موجهة نحو الفرد، حيث تسمح له بأن يطور نفسه ومعتقداته دون الاعتماد على معتقدات الآخرين وأفكارهم وآرائهم، وهو مسؤول عن ضبط العملية التربوية لذاته (عطية، 2015).

التطبيقات التربوية للفلسفات الوجودية:

- الوجودية والمنهج:

ترى الوجودية أن بناء المنهج والمادة الدراسية أمرٌ مفيد ويخدم أهداف الوجودية، وهم يسمحون للمتعلمين بالمشاركة في وضعه برفقة أولياء أمورهم وأعضاء المجتمع المحلي لضمان تحقيق الغايات المرجوة، كما أن المنهج يجب أن يتضمن خبرات شاملة لمظاهر الحياة، بحيث تسهم في مساعدة المتعلم على الكشف عن ذاته وشخصيته، وليس الهدف منها نقل التراث (سعادة وإبراهيم، 2016).

- الوجودية وطرق التدريس:

تدعو الوجودية إلى اتباع الطريقة السقراطية بحجة أنها أنسب الطرق في التدريس، ذلك لما تقوم به من تدريب المتعلمين على استقراء وفهم أنفسهم، وفيها يقوم المعلم بإقناع الطالب أن يفكر ويسأل بنفسه ولا يجبره على قبول فكرة معينة، وبذلك فهي طريقة - من وجهة نظر الوجوديين - تنمي القدرة على التفكير والتعبير والابتكار لدى المتعلمين (همشري، 2007).

- الوجودية والمعلم:

ترى الوجودية أن وظيفة المعلم في الغرفة الصفية ليست نقل المعارف، أو أنه نموذج يجب أن يُحتذى به، وإنما تتمثل وظيفته بالعمل على مساعدة المتعلمين على تحقيق ذاتهم واكتشاف شخصياتهم وتدريبهم على الاعتماد على أنفسهم (الجعافرة، 2015).

- الوجودية والإدارة المدرسية:

ترى الوجودية أن دور المدير في المدرسة يجب أن يتركز على إفراح المجال أمام المدرس والطالب لممارسة فرديتهم والاهتمام بذاتهم، وإعطاء فرصة للمتعلم للتدريب على الاعتماد على النفس (القضاة وآخرون، 2014).

8.1.2 الفلسفة البراجماتية:

تعد الفلسفة البراجماتية من الفلسفات التي كانت سائدة في المجتمع الأمريكي وخاصةً في الميدان التربوي، حيث كانت مناسبةً للمجتمع الأمريكي بصفته مجتمعاً مكافحاً يقدر العمل والإنتاج ويسعى وراء التقدم المحسوس، ومن أئمة هذه الفلسفة بيرس و وليم جيمس وجون ديوي الذي يعتبر من أهم أئمتها والواضع للكثير من أصولها وتطبيقاتها التربوية (النجحي، 1981).

كما تنسب الفلسفة البراجماتية إلى فيلسوف التغيير اليوناني هيراقليطس، الذي يؤمن بفكرة التغيير المستمر وينفي وجود الحقيقة المطلقة.

وقد عرفت البراجماتية بعدة أسماء منها: الفلسفة العلمية والنفعية والوظيفية والأدائية والتجريبية والذرائعية (ناصر، 1983).

وتقوم هذه الفلسفة على رفض وجهة النظر القائلة بأن الإنسان كائنٌ روحي وإنما تؤكد على أنه كائن معقد جداً، وأن التربية تهدف إلى تكوينه وتطويره بشكل متكامل باعتباره كائناً حياً إيجابياً ومفكراً (خضر وآخرون، 1989).

وتقوم الفلسفة البراجماتية على أنه لا دليل على وجود الحقائق الثابتة أو المطلقة، ومن المستحيل الوصول إلى حقيقة لا تتغير في إطار العالم الذي نعيش فيه، كما أنه لا يوجد ما يسمى بالثبات فكل شيء متغير، والتجربة هي الحل المناسب لاختيار أي فكرة، كما أن المعرفة الصادقة تنتج من ترجمة الأفكار في صورة فروض ومن ثم اختبار هذه الفروض بالتجربة، والإنسان اجتماعي بطبعه، ولا يستطيع العيش بمعزل عن العلاقات الاجتماعية (همشري، 2007).

وقد أوضحت عبيد (2016) أهم خصائص الفلسفة البراجماتية التي تميزها عن غيرها من الفلسفات الأخرى، وهي:

- اعتماد المعرفة على الخبرة.
- تُعدّ الخبرة معياراً للتحقق.
- ترفض البراجماتية وجود الشيء في ذاته.

- يجب أن نتصور أي موضوع فيما ينتج عنه من آثار عملية.
- الإيمان بالتقدم داخل النظام الاجتماعي.

وقد مرت الفلسفة البراجماتية بعدة محاولات تطويرية وضحاها الرشدان وجعيني (1999) في كتابهما "المدخل إلى التربية والتعليم" كما يلي:

أولاً: عصر المحاولات التطبيقية الأولى وقد بدأت في أمريكا، وقد تقبلها الإنسان الأمريكي لأنه عملي بطبعه.

ثانياً: عصر المحاولات التطبيقية الثانية حيث ظهرت طرق حديثة في التربية مثل طريقة منتسوري وطريقة المشروع وطريقة الوحدات.

وكمثال لها ظهرت مدارس منتسوري التي أنشأتها سيدة إيطالية هي مدام منتسوري، حيث كانت طبيبة ولكن مهنة الطب لم تشبع هواياتها، فتحولت إلى التركيز على دراسة التربية والتخصص في دراسة ضعاف العقول (أحمد ويس، 1983).

من الأفكار العامة التي تؤمن بها هذه الفلسفة:

- طبيعة العالم:

يرى البراجماتيون أن العالم المادي موجود بذاته وليس مجرد إسقاط من جانب العقل، وهو عالم متغير، وهو عالم نسبي وغير ثابت، كما أنه خاضع للتجربة والبحث العلمي (الرشدان وجعيني، 1999).

- طبيعة المعرفة:

يرى البراجماتيون أن العقل ليس سلبياً وإنما نشيط واستطلاعي فالإنسان لا يستقبل المعرفة وحسب وإنما يصنعها نتيجة التفاعل مع البيئة.

وقد نادى الفلسفة البراجماتية بضرورة التكامل بين المعرفة والعمل، من خلال الاعتماد على الطريقة التجريبية التي تقوم على التعامل الدائم والنشيط والذكي والمستمر بين المعرفة والعمل، حيث إن المعرفة توجه العمل وبذلك يصبح العمل منهجاً و وسيلة لا غاية (النجيحي، 1981).

- طبيعة الإنسان:

هو كل متكامل من عقل وجسد ونفس، يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية، وهو يتشكل نتيجة التفاعل مع الآخرين وهو مرن بخلاف ما قاله المثاليون والواقعيون، كما أنها تؤكد على النمو التلقائي للفرد من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة (عطية، 2015).

- طبيعة المجتمع:

هو مجتمع متغير ويرى البراجماتيون أن الإنسان قادر على المساهمة في بناء وتطوير مجتمعه وحل مشكلاته (الخالدة وعبد، 2011).

- طبيعة الحقيقة:

يرون أن الحقيقة نسبية وهي قابلة للتعديل والتغيير، كما تؤمن البراجماتية بأن الحقيقة ليست مطلقة أو مجردة بحد ذاتها، وإنما الهدف والغاية من البحث عن هذه الحقيقة هو منفعتها أو وظيفتها لخدمة الإنسان (عكيلة وآخرون، 1984).

- طبيعة القيم:

لا يؤمن البراجماتيون بما يسمى بالقيم الثابتة أو القوانين الأخلاقية المطلقة ويرون أن القيم قابلة للتغيير وحتى حكمنا حول القيم قابل للتغيير أيضاً. كما ترى أن الأحكام التي نصدرها على موضوع ما تكون نتيجة تطبيق هذا الموضوع وما يحققه من نتائج نفعية للفرد، وبهذا لا وجود للقيم في ذاتها خارج حياة الفرد (الرشدان وجعيني، 1999).

- طبيعة التربية:

يرى البراجماتيون أن التربية هي الحياة وأنها لا تقتصر على مرحلة معينة، ويرون أن التربية عملية اجتماعية، لذلك فقد أكدوا على ضرورة التفاعل بين الفرد وبيئته، وركزت على أهمية المشاركة في التربية، والديمقراطية في التربية.

والتربية في نظر البراجماتيون هي عملية توجيه الدوافع والقدرات الطبيعية من أجل تحقيق حاجات الطفل، والسعي وراء إنشاء عقل نشيط ومنتج ومبدع (عبد العزيز، 1976).
وتهدف التربية البراجماتية إلى مساعدة الفرد على النمو المتكامل لشخصيته من أجل تمكينه من التكيف المستمر مع البيئة الاجتماعية والطبيعية وإعداده للحياة المستقبلية دون إهمال متطلبات حياته الحاضرة، ومحاولة العمل على تزويد الفرد بالخبرات المختلفة التي يحتاجها (حجازي والهاجنة، 2016).

البراجماتية وتطبيقاتها التربوية:

- البراجماتية والمنهج:

المنهج مرن قابل للتعديل والتطوير وفقاً لحاجات المتعلمين ومتطلبات نموهم، وتركز على المنهج القائم على حل المشكلات ومواجهتها وإثارة الاهتمام والتعلم النشط، لذلك فإن البراجماتية تشجع على الأنشطة التي من شأنها أن تشبع ميول المتعلمين، لأن هدفهم من العملية التعليمية ليس حشو أدمغة المتعلمين بالمعلومات والحقائق وإنما هدفهم هو تمكين المتعلم من بناء الخبرات وتنظيمها بأسلوب ديمقراطي يكفل إشباع حاجات المتعلمين (همشري، 2007).
وقد نادى البراجماتيون بمبدأ التكامل والتركيز على أهمية تداخل العلوم واعتماد بعضها على الآخر، مع ضرورة التوسع في دراسة كل مادة (عبد العزيز، 1976).
كما أن البراجماتيون قاموا بتحويل النظرة القديمة والجامدة للمنهج على أنه مجرد مادة إلى النظرة الديناميكية له على أنه عملية معيشة (علي، 1995).

- البراجماتية وطرق التدريس:

تركز البراجماتية على أهمية التعلم بالعمل والممارسة وتهتم بتنوع طرق التدريس وترفض التلقين، أو الاستظهار وتدعو إلى اتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات من خلال الاكتشاف والاستقصاء.
ويهتم البراجماتيون بالطريقة أكثر من اهتمامهم بالأهداف، وقد هاجموا طرائق التدريس القديمة، ودعوا إلى وضع الطفل في موقف إيجابي دائماً، ويرون أن طريقة المشروع هي من أهم طرق التدريس بحيث

تفترض وجود مشاكل عملية في الحياة تضعها أمام الطفل بحيث تتحدى تفكيره وتدعوه إلى إيجاد الطرق العلمية لحلها (عبدالعزيز، 1976).

- البراجماتية والمعلم:

خالفت البراجماتية الفلسفات التقليدية في جعل المعلم محوراً للعملية التعليمية بل جعلت من المتعلم محوراً أساسياً لها، وجعلت وظيفته تتمثل في اختيار الخبرات المناسبة للمتعلمين وتقديمها لهم من خلال اتباع طرق مواجهة المشكلات وحلها، لذلك فالمعلم من وجهة نظر البراجماتية هو مخطط ومُرشد ومُنظم ومُوجه (همشري، 2007).

كما ورفض البراجماتي أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه، بل عليه أن يقف موقف الباحث المُنقَّب عن الحقيقة، والذي يفكر ويجرب بنفسه، كي يكتسب خبرة خاصة به تمكنه من مواجهة المشكلات الحياتية التي تواجهه، ومحاولة العمل على إيجاد الحلول المناسبة لها (عبدالعزيز، 1976).

- البراجماتية والسلوك:

ترفض البراجماتية القصر أو الإجبار وتستنكر العقاب وترى أن المرابي يجب أن يتصف بالعطف والديمقراطية ، لا يجب أن يكون متسلطاً أو دكتاتورياً، ولا ترى ضرورة لاستخدام العقاب البدني لضبط السلوك أو للقضاء على المشاكل السلوكية، وإذا كان لا بد من استخدام العقاب فيجب التدرج في ذلك من خلال إحالة الطفل للمسؤول ومقابلته لتفهم مشاكله وإرشاده والعمل على تشجيعه على السلوك الحسن وتعزيزه عليه (الرشدان وجعيني، 1999).

- البراجماتية والإدارة المدرسية:

ترى البراجماتية ضرورة التعامل والمشاركة في تنظيم المدرسة وإدارتها. وتركز على أهمية وجود البناء المدرسي المزود بالوسائل والتجهيزات اللازمة لنجاح عملية التعلم وتطويرها. ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن من واجب المدرسة كمؤسسة تربية أن تعمل على توظيف مواقف الحياة المختلفة في خدمة العملية التربوية، وأن الخطة التعليمية يجب أن يشارك في وضعها كل من المعلمين وأولياء الأمور والطلبة وكل من له صلة أو علاقة بالعملية التربوية بهدف تعزيز مبدأ الديمقراطية في عملية اتخاذ القرارات التربوية (ناصر، 1983).

- البراجماتية والتغيير: تؤمن البراجماتية بالتغيير المستمر وتدعو إليه، وترى أنه ليس من الممكن وجود حقائق ثابتة لا تتغير بل إن الوجود في تغير مستمر، وأن كل شيء في هذا العالم نسبي ومتغير (عطية، 2015).

9.1.2 الفلسفة الإسلامية:

نشأت هذه الفلسفة في البلاد الإسلامية في ظل الإسلام، فكان لها طابعها الخاص بسبب ارتباطها الوثيق بالإسلام وتعاليمه من خلال محاولتها التوفيق بين الفلسفة والدين خاصة في ما يتعلق بالله تعالى والإنسانية والكون.

ومن الجدير بالذكر أن الفلسفة الإسلامية انبثقت من القرآن والسنة، وبالتالي فهي تركز على القوانين والمبادئ الإلهية الذي جاء به الإسلام، بخلاف الفلسفات الأخرى الوضعية الأخرى والتي أوجدها البشر بناء على فكرهم وقناعاتهم الخاصة.

وقد قامت الفلسفة الإسلامية في منبعها على القرآن الكريم والحديث الشريف، وقد تأثرت بالفلسفات الأخرى السابقة لها مثل الفلسفة اليونانية والمصرية وغيرها، كما أثرت بالفلسفات الأخرى التي جاءت بعدها، وهذا التأثير لا يعني أنها طبعت بطابعها، وإنما يعني أنها كانت انتقائية تأخذ ما يناسبها ويتمشى مع مبادئ الإسلام الحنيف (ناصر، 1983).

وقد خرجت هذه الفلسفة بمبدأ هو أن الغاية القصوى من الفلسفة هي الحكمة، حيث رأى الفلاسفة المسلمون أمثال الإمام الغزالي أن عملية التربية تأتي لصفاء شخصية الإنسان وتقريبه من الله تعالى، وأن هذا التقرب لا يمكن تحقيقه دون الفضيلة والتي يتم اكتسابها عن طريق العلم (عكيلة وآخرون، 1984).

الله والفلسفة الإسلامية:

الله هو الأساس في كل من العقيدة والعبادة والتشريع، ومعرفة الله والإيمان به هي مسألة حيوية بالنسبة للإنسان المسلم فالله تعالى من منظور الفلسفة الإسلامية هو الخالق الواحد الذي لا شريك له، وهو الكمال المطلق وهو المنزه في ذاته وصفاته عن كل المخلوقات (همشري، 2007).

الإنسان في الفلسفة الإسلامية:

الإنسان مخلوق من طين خلقه الله ليكون خليفةً في الأرض، وهو أرقى المخلوقات ميزه الله بالعقل وكرّمه به، وهو مركب من جسد وروح وعقل وعاطفة، يولد على الفطرة وهو حرّ مختار ومقيد مجبور، وترتكز هذه الفلسفة على أن الخير متأصل في الإنسان والشر هو طارئ عليه وقد منح الإنسان القدرة على التمييز بينهما (عطية، 2015).

الكون في الفلسفة الإسلامية:

ترى الفلسفة الإسلامية أن الكون لم يوجد بنفسه ولم يوجد صدفةً، بل خلقه الله تعالى وأحسن صنعه وتنظيمه، وهو خاضع لسيطرة الله تعالى وهيمنته، وكل ما هو موجود فيه مسخر لخدمة الإنسان، وهو قائم على فكرة الوحدة والتي تقود إلى فكرة وحدانية الخالق (الجعافرة، 2015).

المجتمع في الفلسفة الإسلامية :

ترى الفلسفة الإسلامية أن المجتمع المسلم هو مجتمع مُنظّم ومتماسك، ويتضامن يندمج فيه الفرد المسلم مع المجتمع بعيداً عن الأنانية وفي خدمة المصلحة العامة.

المعرفة في الفلسفة الإسلامية:

نظرت الفلسفة الإسلامية للتعليم على أنه عملية مستمرة تقوم على استعمال العقل بالاستعانة بأدوات المعرفة، وقد دعت إلى الملاحظة والتفكير من خلال توظيف الحواس (السمع والبصر) والفؤاد (همشري، 2007).

كما أن العلم في الفلسفة الإسلامية يتسع لكل العلوم التي تقود لإعداد المسلم للحياة، سواء كانت علوم دينية أو دنيوية، فقد قسم الغزالي العلوم إلى قسمين، الأول منها هو علوم الدين وعلى رأسها كتاب الله تعالى، والثاني علوم الدنيا وهي العلوم التي يحتاجها الإنسان المسلم لتيسير أمور حياته مثل الطب والحساب والفلك وغيرها (فهمي، 1980).

وقد كان للعلم مكانة كبيرة في الإسلام وفي الفلسفة الإسلامية، لقوله تعالى: " يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ " (المجادلة، آية رقم 11)، وقوله

تعالى: " قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ " (الزمر، آية رقم9). وقول أبي حامد الغزالي " إن تحصيل العلم عبادة بل هو من أفضل العبادات " (ناصر، 1983).

10.1.2 الاتجاهات (المفهوم والماهية):

تفيد المراجع أن "هربرت سبنسر" هو أول من استخدم مفهوم الاتجاهات، وقد عرفها "ألبرت" على أنها حالة من الاستعداد أو التهيؤ العقلي المنظم من خلال الخبرة، والتي تعمل بدورها على إحداث توجيه ديناميكي لاستجابة الفرد نحو الموضوعات والمواقف المختلفة (المجيدل والشريع، 2012). وقد عرفت داود (2014) الاتجاهات على أنها الحالة الوجدانية للفرد، والتي تنشأ بناء على ما يمتلكه من معتقدات وتصورات وخبرات سابقة تدفعه لأداء استجابات أو سلوكيات في موقف معين، ويظهر من خلال هذه السلوكيات مدى التحيز أو الرفض لهذا الموقف.

كما يمكن تعريف الاتجاه على أنه نزعة الإنسان للاستجابة إلى حادث معين أو فكرة معينة، بطريقة محددة سلفاً، وهذه الاتجاهات إما أن تكون ايجابية أو سلبية (المجيدل والشريع، 2012). ويرى الحيلة (2003) أن الاتجاهات عبارة عن نزعات تقود الفرد لإحداث استجابة محددة نحو أفراد أو أفكار أو أمور معينة تشترك في صفات معينة ضمن نظام معقد يشتمل على متغيرات متنوعة. كما أن مفهوم الاتجاه يشير إلى الطريقة التي يفكر فيها الفرد ويشعر بها ، وهي بذلك تُعدّ المُحرك الأساسي لتصرفاته، والتي من خلالها يُبدي ردود أفعاله حيال الأمور أو المواقف المختلفة (أبو الضبغات وقطيشتات، 2009).

وترى الباحثة أن مفهوم الاتجاه هو المفهوم الذي يُعبر عن مرآة الشخص الداخلية والتي تعكس صورة تفكيره ومشاعره وتسقطها على أرض الواقع، ويمكن ملاحظة ذلك الانعكاس من خلال تصرفه في المواقف المختلفة وآراءه التي يُبديها تجاه الأمور والقضايا التي تُعرض عليه فهو إما أن يوافقها وإما أن يعارضها.

ويمكن القول إن هذه الاتجاهات تشتمل على ثلاثة مكونات رئيسية تتمثل بالمكون العاطفي أو الوجداني، والمكون المعرفي بالإضافة إلى المكون السلوكي أو الأدائي، أما المكون الوجداني فيمكن التعبير عنه بالشعور العام الذي يمتلكه الفرد تجاه شخص أو شيء ما، في حين أن المكون المعرفي يمثل المعلومات والمعارف التي تُبنى عليها وجهة نظر صاحب الاتجاه، في حين أن المكون السلوكي أو الأدائي يمكن التعبير عنه بالفعل الذي يقوم به صاحب الاتجاه، حيث يمكن الاستدلال على الاتجاه من خلال السلوك الذي يقوم به صاحبه (الحيلة، 2003).

وقد أورد زيتون (2005) في كتابه "أساليب تدريس العلوم" مجموعة من الخصائص التي تتميز بها الاتجاهات، وهي كالآتي:

- الاتجاهات مُتعلّمة: أي أنها ليست غريزية أو فطرية، وإنما يكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة.
 - الاتجاهات تُنبئ بالسلوك: فهي تعمل كموجهات للسلوك ويمكن الاستدلال عليها من خلاله.
 - الاتجاهات اجتماعية: لأنها تؤثر في مجال العلاقات مع الأفراد المحيطين.
 - الاتجاهات ثابتة نسبياً ولكنها قابلة للتعديل والتغيير: فهي مرتبطة بالفرد وخبرته خلال فترة حياته لذلك تمتاز بالثبات النسبي، ولكنها قابلة للتعديل.
 - الاتجاهات قابلة للقياس: ويكون ذلك من خلال استخدام مقياس الاتجاهات.
- وتلعب الاتجاهات نحو مهنة التدريس دوراً أساسياً بالنسبة للعاملين في هذه المهنة، لأن مشاعرهم تجاه هذه المهنة واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية ونحو الأنشطة والزملاء ونحو ذاتهم أيضاً تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف والغايات المرجوة (المجيدل والشريع، 2012).

2.2 الدراسات السابقة

بمراجعة الأدب التربوي لموضوع الدراسة، تبين أن هناك مجموعة من الدراسات التي اهتمت بدراسة موضوع الفلسفات التربوية والاتجاهات نحو مهنة التعليم، ومن الدراسات التي تبحث في هذا المجال ما يلي:

1.2.2 الدراسات العربية:

1.1.2.2 الدراسات العربية المتعلقة بالفلسفات التربوية:

قام بدارنة والحوري (2015) بدراسة هدفت للتعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية إربد الأولى لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين ومديري المدارس الأساسية ومعلميها، وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (450) معلماً ومعلمة بنسبة (10%)، في حين تم تطبيق أداة الدراسة على جميع المشرفين والمدراء في تربية إربد الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان استبانة تكونت من (39) فقرة لكل قسم توزعت على خمسة مجالات هي: المبادئ الفكرية والوطنية والقومية والإنسانية والاجتماعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في تربية إربد الأولى من وجهة نظر المشرفين والمدراء والمعلمين هي بدرجة كبيرة، وقد جاء مجال المبادئ الوطنية في المرتبة الأولى، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ فلسفة التربية والتعليم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وقد قام البلعاسي (2014) بدراسة كان الهدف منها التعرف إلى الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً، وقد استخدم الباحث اختبار الاختيار من متعدد، حيث تكون الاختبار من (17) فقرة تمثل أهم القضايا التربوية وهي: مفهوم التربية، المنهج الدراسي، المعلم، المتعلم، طرق التدريس، التقويم، ضبط السلوك، وقد أشارت النتائج

إلى عدم وجود فلسفة تربوية واضحة عند المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي.

وفي دراسة مقارنة أجراها قزاقزة (2004) والتي هدفت إلى معرفة مستوى وعي طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: احتل البعد الفلسفي البراجماتي المرتبة الأولى في مجال الوعي بالفلسفات التربوية العامة، ويليه البعد الفلسفي الوجودي ثم الواقعي فالمثالي، كما أن البعد الديني احتل المرتبة الأولى فيما يتعلق بمقياس الوعي بالفلسفة التربوية يليه البعد القومي والوطني ثم الاقتصادي ويليه الشخصي والإنساني، وقد كانت النتائج فيما يتعلق بمقياس مستوى الوعي بالفلسفات التربوية لصالح الإناث فيما يخص متغير الجنس، ولصالح معلمي المجال فيما يخص متغير التخصص، ولصالح المعلمين فيما يخص متغير المهنة، ولصالح جامعة مؤتة فيما يخص متغير الجامعة، كما أظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو مهنة التعليم كانت متوسطة مع وجود فروق في هذه الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس والجامعة والتخصص، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين درجة الوعي بالفلسفات العامة وفلسفة التربية وبين الاتجاهات نحو مهنة التعليم من وجهة نظر كل من المعلمين والطلاب.

أما دراسة الشويحات (1999) التي هدفت إلى الكشف عن فلسفة معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الأردنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (529) معلماً ومعلمة قاموا بالإجابة على أداة الدراسة، وهي اختبار اختيار من متعدد يحتوي على (17) سؤالاً موضوعياً يشتمل على خمسة حقول فلسفية تربوية هي: المثالية، الواقعية، الإسلامية، البراجماتية، الوجودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (44.4%) من أفراد عينة الدراسة يتجهون نحو الفلسفة التربوية البراجماتية، في حين أن (55.6%) وهي النسبة الباقية موزعون في توجهاتهم نحو الفلسفات التربوية الأخرى، كما أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين نوع فلسفة المعلم التربوية وكل من متغيرات جنس المعلم والمؤهل العلمي، بينما أظهرت النتائج وجود مثل هذه العلاقة بين نوع فلسفة المعلم التربوية وكل من متغيرات الخبرة والتخصص الأكاديمي والمنطقة التعليمية، بالإضافة إلى أن الدراسة أظهرت مجموعة من التطبيقات التربوية لبعض الفلسفات الأكثر قبولاً عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الأردنية.

وفي دراسة أجراها العمري (1992) هدفت إلى معرفة الفلسفة التربوية للمعلمين الأردنيين العاملين في وزارة التربية والتعليم، والتعرف إلى العلاقة بين هذه الفلسفات وبعض المتغيرات كالجنس والمؤهل العلمي والمؤهل التربوي والخبرة ومستوى المدرسة التي يعمل بها، وقد تكونت عينة الدراسة من (565) معلماً ومعلمة بالاعتماد على اختبار مكون من (12) سؤالاً يمثل الفلسفات التالية: المثالية والواقعية والتقدمية والوجودية، وقد كانت نتائج الدراسة كالتالي: إن (44.2%) فقط من المعلمين يحملون فلسفة تربوية واضحة ومحددة، في حين إن (55.8%) لا يحملون فلسفة تربوية محددة، كما أن الغالبية العظمى ممن لديهم فلسفة تربوية محددة هم من أنصار الفلسفة التقدمية، بالإضافة إلى أنه لا يوجد علاقة دالة إحصائياً بين امتلاك المعلم للفلسفة التربوية وأي من المتغيرات سابقة الذكر باستثناء متغير المؤهل التربوي، حيث أظهرت الدراسة أن المعلم المؤهل تربوياً يكون أكثر قدرة على تحديد فلسفة تربوية محددة وخاصة به من المعلم غير المؤهل تربوياً.

وفي دراسة عبد اللطيف (1988) التي هدفت إلى معرفة فلسفة المعلم التربوية في جمهورية مصر العربية، والأسس الفلسفية وتطبيقاتها التربوية لبعض فلسفات التربية الشائعة بين المعلمين في مصر، وقد تكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة يعملون في مدارس محافظة أسيوط وسوهاج وقن، ضمن تخصصات مختلفة بحيث تزيد خبرتهم عن ثلاثة سنوات، وقد أعد الباحث استبانة تعكس الأسس الفلسفية والتطبيقات التربوية لأربعة فلسفات هي: المثالية والواقعية والوجودية والبرجماتية، وقد اتضح من نتائج الدراسة أن (87%) من أفراد عينة الدراسة ترى أنه لا يوجد فلسفة تربوية واضحة المعالم لنظام التعليم في مصر، كما أن معظم أفراد العينة أجمعوا على ضرورة توفر الأسس التالية لتكوين فلسفة تربوية خاصة بالنظام التعليمي في مصر وهي: الكون، المعرفة، الذكاء، القيم والطبيعة الإنسانية.

2.1.2.2 الدراسات العربية المتعلقة بالاتجاهات نحو مهنة التعليم:

وفي دراسة حسن (2013) والتي هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات الطلبة المعلمين في المستوى الرابع بقسمي الرياضيات واللغة الإنجليزية بكلية التربية نحو مهنة التدريس، وإذا كانت هناك فروق في الاتجاهات تعزى لمتغيرات التخصص (رياضيات، لغة إنجليزية)، والبرنامج الذي يدرسون فيه (أساسي، عام)، حيث تكونت عينة الدراسة من (129) طالباً وطالبة موزعين وفق التخصص بواقع (70) طالب وطالبة رياضيات، و(59) طالباً وطالبة لغة إنجليزية، و وفقاً للبرنامج بواقع (60) طالب وطالبة تعليم أساسي و (69) طالباً وطالبة تعليم ثانوي (عام)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الاتجاهات المكون من (31) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (الإعداد لمهنة التدريس، النظرة الشخصية لمهنة التدريس، المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس، أهمية تكنولوجيا التعليم لمهنة التدريس)، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التدريس إيجابية بشكل عام، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص أو البرنامج.

وفي دراسة مقارنة أجراها المجيدل والشريع (2012) هدفت إلى تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية-جامعة الكويت، وفي كلية التربية في الحسكة-جامعة الفرات نحو مهنتهم المستقبلية، وقد كانت عينة البحث عرضية موزعة على السنوات الأربعة، تمثلت في الطلبة المتواجدين في اليوم الذي طبقت فيه الاستبانة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (403) طالب وطالبة من كلية التربية في جامعة الكويت، و(389) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة الفرات، وقد اعتمد الباحثان على استبانة قاما بإعدادها للتوصل إلى النتائج التالية: إن لمتغير الجنس تأثيراً على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلا عيني البحث وهذه الفروق كانت لصالح الإناث، كما أنه لم يكن لمتغير التخصص تأثير على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلا عيني البحث، كما أنه لم يثبت لمتغير السنة الدراسية أي تأثير على اتجاهات عينة الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلية التربية-جامعة الكويت، بينما كان له تأثير على عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية بالحسكة-جامعة الفرات.

وفي دراسة أجراها أبو هاشم (2010) هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى في غزة نحو العمل بمهنتي التدريس والتدريب، وقد تكونت عينة الدراسة من (95)

طالباً وطالبة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي عام لدى عينة البحث نحو مهنة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود اتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة نحو العمل بمهنة التدريس، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الاتجاه نحو التدريس.

أما دراسة أبو الضبعات وقطيشات (2009) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات طلاب (معلم صف) نحو مهنة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية، وقد اشتملت عينة الدراسة على (237) طالباً وطالبة ممن أنهوا الدراسة النظرية لمساق التربية العملية، ويتدربون على التدريس في مدارس التطبيق العملي، وقد صمم الباحثان استبانة تبين أبعاد الاتجاهات نحو مهنة التدريس، والتأثيرات الذاتية والخارجية على اختيار التخصص، وقد خلصت الدراسة إلى أن الطلاب اختاروا تخصص (معلم صف) بمحض إرادتهم وبرغبة منهم سواء كان ذلك بالنسبة للطلاب أو الطالبات، وكانت اتجاهاتهم إيجابية نحو التخصص، ولكن اتجاهاتهم نحو ممارسة مهنة التدريس بعد التخرج كانت معتدلة، كما أثبتت الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس وجنس الطالب.

وفي دراسة قام بها خنياب (2009) والتي هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات نحو مهنة التعليم في محافظة النجف، حيث اعتمد الباحث على مقياس الاتجاهات، وقد تكونت عينة الدراسة من (265) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اتجاهاً إيجابياً من الطلبة نحو مهنة التعليم، ولكن هناك فروقاً تعزى لمتغير الجنس في الاتجاهات نحو مهنة التعليم لصالح الإناث.

وفي دراسة طبشي (2007) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في ورقلة، ومعرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو المهنة ومستوى دافعتهم للإنجاز، حيث شملت عينة الدراسة جميع طلبة المعهد البالغ عددهم (106) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين الأولى استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد الباحث، والثانية اختبار الدافعية للإنجاز لهрманز ترجمة فاروق عبد، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي: إن اتجاهات طلبة معهد تكوين المعلمين إيجابية كما أن مستوى دافعتهم للإنجاز مرتفع، بالإضافة إلى وجود علاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للإنجاز، وقد

اختلفت اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم بينما لم تختلف باختلاف مستواهم الدراسي، وقد اختلفت دافعية الإنجاز لهؤلاء الطلبة باختلاف جنسهم بينما لم تختلف باختلاف مستواهم الدراسي.

أما دراسة المجيدل (2006) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية في صلالة في سلطنة عمان نحو مهنة التعليم، وقد تكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبة، حيث مثلت ما نسبته (32.6%) من المجتمع الأصلي، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج كان منها: عدم وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة للاتجاهات بين الذكور والإناث نحو مهنة التعليم، كما أنه لا توجد فروق بين اتجاهات الطلبة والطالبات نحو المهنة تبعاً لمتغير سنوات الدراسة، مما يعني عدم ممارسة الكلية في فترة الإعداد والتأهيل أي دور في بناء الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة. كما أن هناك فروقاً في الاتجاهات نحو المهنة تبعاً للتخصص لصالح التخصصات الأدبية، بالإضافة إلى أن الدراسة لم تظهر وجود فروق في الاتجاهات نحو المهنة تبعاً لمتغيري معدل الدرجات في الثانوية، وكذلك المعدل التراكمي في الكلية.

وقد أجرى الركابي ومحمد (2002) دراسة كان هدفها التعرف إلى اتجاهات طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية نحو مهنة التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً وطالبة من الصفوف الأولى والرابعة في قسم علوم الحياة- كلية التربية- ابن الهيثم/ جامعة بغداد، وقد اعتمد الباحثان على أداة تكونت من جانبين إحداهما نظري والآخر عملي، وقد تكونت من (30) فقرة ثلاثية البدائل، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود اتجاهات لدى الطلبة نحو مهنة التدريس، ويعزى ذلك إلى ضعف الأحوال المادية بالإضافة إلى أسباب اجتماعية وقلة الدعم والتشجيع.

أما دراسة الطاهر (1991) والتي هدفت إلى التعرف إلى الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض، وقد بلغت عينة الدراسة (603) طالباً وطالبة من كلية التربية، وقد استخدم الباحث أداة لقياس اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول بكلية التربية وطلاب المستوى الرابع باختلاف تخصصاتهم وتحصيلهم الدراسي، وقد كانت نتائج الدراسة كالتالي: وجود فروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع لصالح المستوى الأول، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس، كما

أوضحت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول وتحصيلهم الدراسي، وكذلك المستوى الرابع في التخصصات الأدبية والعلمية.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

بعد الاطلاع على الدراسات الأجنبية السابقة، قامت الباحثة بجمع عدد من الدراسات الأجنبية التي ترتبط بموضوع الدراسة، وهي كالآتي:

1.2.2.2 الدراسات الأجنبية المتعلقة بالفلسفات التربوية:

دراسة فريز (Fries, 2012) والتي هدفت إلى التعرف إلى الفلسفة التربوية وأساليب التدريس السائدة لدى المعلمين في جامعة ولاية نيوتن وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعمر والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (122) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة نيوتن، وقد استخدم الباحث أداة لتقييم وتحديد الفلسفة الشخصية لدى المعلم، حيث اشتملت الأداة على (15) جملة غير مكتملة، وعلى المعلم اختيار الخيار المناسب من خمسة خيارات لإكمال كل جملة بحيث يمثل كل خيار فلسفة معينة للتعليم، وكانت نتائج الدراسة كالآتي: إن (53%) من أعضاء هيئة التدريس يفضلون الفلسفة التربوية التقدمية، في حين أن (13%) كان لديهم فلسفات مختلطة من اثنتين أو أكثر، كما أن (17%) لم يكن لديهم فلسفة محددة، كما أثبتت الدراسة أن المتغيرات الديموغرافية لم يكن لها أي علاقة ذات دلالة إحصائية باستثناء متغير الجنس حيث كان لصالح الإناث، كما بينت الدراسة أنه لا يوجد علاقة بين الفلسفة السائدة لدى المعلم وأساليب تدريسه.

أما دراسة كونتي (Conti, 2007) والتي كان هدفها التعرف إلى الفلسفات التي يؤمن بها مدربوا المتعلمين، والتعرف على المدارس الفلسفية الرئيسية للفكر الفلسفي لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (46) مُدرباً، وتم اعتماد اختبار الاختيار من متعدد كأداة للدراسة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: إن (8.7%) مثاليين في حين أن (17.4%) واقعيين، و (15.2%) براجمائين، و (50%) وجوديين، في حين أن (8%) ليس لهم فلسفة محددة.

وفي دراسة أجراها كايزر (Kaiser, 2002) هدفت إلى معرفة الفلسفات التربوية وتأثيرها على تعليم الرياضيات في الفصول الدراسية للغة الإنجليزية والألمانية، وقد اعتمد الباحث على أسلوب الملاحظة والمقابلة مع المعلمين، وقد شملت الدراسة (24) مدرسة مختلفة في إنجلترا، و(6) مدارس أخرى منتشرة في ألمانيا، وقد أظهرت الدراسة تأثيراً قوياً للفلسفات التربوية على العملية التعليمية وخاصةً في تدريس الرياضيات في كلا البلدين.

2.2.2.2 الدراسات الأجنبية المتعلقة بالاتجاهات نحو مهنة التعليم:

دراسة ايجو (Egwu , 2015) والتي هدفت إلى الكشف عن موقف الطلاب نحو مهنة التعليم في كلية التربية في نيجيريا، في جامعة ولاية إبونى، أبالكايكي، حيث استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة تكونت من (300) طالب، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس، وأن التدريس مهمة صعبة، وأن المدرسين لا يتقاضون أجوراً جيدة بالمقارنة مع المهن الأخرى.

دراسة باثي (Pathy, 2014) والتي هدفت إلى معرفة موقف المعلمين نحو مهنة التعليم في منطقة كوش بيهار في ولاية البنغال الغربية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد عينة طبقة قصدية تكونت من (180) مدرساً (ذكوراً وإناثاً)، حيث استخدم الباحث مقياس الاتجاهات لجمع البيانات، وأظهرت الدراسة أن اتجاهات معلمي الكليات في منطقة كوش بيهار في ولاية البنغال الغربية ليست مرتفعة نحو مهنة التعليم ولكنها مرضية إلى حد ما.

أما دراسة جولتيكين (Gultekin, 2006) والتي هدفت إلى تحديد اتجاهات المرشحين المعلمين في مرحلة ما قبل المدرسة الذين يدرسون من خلال نهج التعليم عن بعد نحو مهنة التدريس، ومعرفة مستويات إدراكهم للكفاءة في التدريس. وكانت عينة الدراسة من طلاب جامعة الأناضول- كلية التعليم المفتوح في برنامج تدريب المعلمين، وقد بلغ عدد أفراد العينة (957) مرشحاً للمعلمين. واستخدمت الدراسة الاستقصائية لقياس اتجاهات المرشحين من المعلمين نحو مهنة التدريس وتحديد مستويات

إدراكهم للكفاءة في التدريس كأداة لجمع البيانات لهذه الدراسة، وقد كشفت الدراسة أن مواقف المرشحين المعلمين نحو مهنة التدريس إيجابية جداً، وأن مستويات إدراكهم للكفاءة التدريسية جيدة جداً.

أما دراسة يعقوب (Yaakub, 1990) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التعليم والمتغيرات التالية: (الانتماء العرقي والجنس والمؤهل والسمات الشخصية والدافعية للتعلم)، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الاتجاهات تختلف باختلاف العرق، إلا أن هذه الاتجاهات لم تختلف باختلاف الجنس بين الذكور والإناث، ولم يكن هناك علاقة ارتباطية ملحوظة بين الدافع والاتجاه لمهنة التعليم، إلا أنه كان هناك علاقة إيجابية بين عاملين شخصيين والاتجاه نحو مهنة التعليم هما الاستقرار العاطفي والثقة بالنفس، وكان هناك علاقة سلبية بين عاملين آخرين هما الميل والحداقة.

3.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

إن الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذه الدراسة تنتمي إلى جانبين أساسيين، الأول يتعلق بمجال الوعي بالفلسفات التربوية بشكل عام وفلسفة التربية بشكل خاص، أما الجانب الثاني فهو يتعلق بموضوع الاتجاهات نحو مهنة التعليم وعلاقتها ببعض المتغيرات المختلفة.

كما أن معظم الدراسات تم فيها استخدام المنهج الوصفي من أجل الوصول إلى النتائج، حيث تم عرض الظاهرة كما هي موجودة على أرض الواقع من خلال وصفها و الحديث عنها، وعن علاقتها ببعض المتغيرات المختلفة دون إجراء أي تعديل عليها.

كما أن معظم الدراسات التي تم عرضها قد استخدمت إما الاستبانة كأداة للدراسة، مثل دراسة: بدارنة والحوري (2015)، المجيدل والشريع (2012)، أبو الضبعات وقطيشات (2009)، الركابي ومحمد (2002)، عبد اللطيف (1988)، أو الاختبار مثل دراسة: البلعاسي (2014)، فريز (Fries, 2012)، كونتي (Conti, 2007)، الشويحات (1999)، العمري (1992)، وقد عمد بعض الباحثين إلى المزوجة ما بين الاستبانة والاختبار في دراستهم وذلك بسبب احتياج الدراسة لمثل تلك الأدوات، مثل دراسة: طبشي (2007)، في حين اعتمد الآخرون على مقياس الاتجاهات كأداة للدراسة، مثل دراسة: حسن (2013)، خنياب (2009)، الطاهر (1991)، في حين اعتمدت الملاحظة والمقابلة كأداة لجمع البيانات في دراسة كايزر (Kaiser, 2002).

وقد كانت العينة في معظم الدراسات تتركز على طلاب كليات التربية، أو المعلمين خريجي هذه الكليات.

وقد أوضحت بعض الدراسات التي تختص بموضوع الفلسفات التربوية أن الفلسفة البراجماتية احتلت المركز الأول بين الفلسفات الأخرى من حيث الوعي بالفلسفات أو الممارسة من قبل المعلمين في الميدان، مثل دراسة: فريز (Fries, 2012)، قزاقزة (2004)، الشويحات (1999)، العمري (1992)، في حين أظهرت دراسة كونتي (Conti, 2007) أن الفلسفة الوجودية كانت هي السمة المميزة للمعلمين يليها الفلسفة الواقعية ثم البراجماتية.

كما أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فلسفة واضحة ومحددة للمعلمين، مثل دراسة البلعاسي (2014) ودراسة عبد اللطيف (1988).

وقد تناولت الدراسات التي تختص بموضوع الاتجاهات الحديث عن أهمية دراسة الاتجاهات نحو مهنة التعليم، موضحةً الدور الكبير الذي تسهم الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم في تحقيقه، والأثر البارز لها في مساعدة معلمي المستقبل على المساهمة في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية.

وقد أظهرت معظم الدراسات أن اتجاهات الطلبة أو المعلمين نحو مهنة التدريس كانت إيجابية، مثل دراسة: حسن (2013)، أبو هاشم (2010)، أبو الضبعت وقطيشات (2009)، خنياب (2009)، طبشي (2007)، جولتيكن (Gultekin, 2006)، في حين أن دراسة الركابي ومحمد (2002) أظهرت عدم وجود اتجاهات لدى الطلبة نحو مهنة التدريس.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أنه يوجد فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث مثل دراسة: المجيدل والشريع (2012)، أبو هاشم (2010)، خنياب (2009)، طبشي (2007).

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من الشويحات (1999) والعمري (1992) وفريز (Fries, 2012) وقزاقزة (2004) في أن الفلسفة البراجماتية قد احتلت المركز الأول بين الفلسفات الأخرى من حيث أي الفلسفات هي الأكثر سيادةً لدى طلبة كليات التربية أو المعلمين خريجي هذه الكليات.

في حين اختلفت هذه الدراسة مع دراسة كونتي (Conti, 2007) والتي ترى أن الفلسفة الوجودية كانت هي السمة المميزة للمعلمين، يليها الفلسفة الواقعية ثم البراجماتية.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الشويحات (1999) والعمري (1992) في أن متغير الجنس ليس له تأثير على الفلسفة السائدة.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من حسن (2013) وأبو هاشم (2010) وأبو الضبعت وقطيشات (2009) وخنياب (2009) وطبشي (2007) وجولتيكن (Gultekin, 2006) في أن اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم كانت عالية وإيجابية.

في حين اختلفت مع دراسة الركابي ومحمد (2002) والتي كانت نتيجتها عدم وجود اتجاهات لدى طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة أبو الضبعات وقطيشات (2009) ويعقوب (Yaakub, 1990) في أن الجنس ليس له تأثير على الاتجاهات نحو مهنة التعليم، في حين كانت نتيجة هذه الدراسة مختلفة مع نتيجة دراسة كل من المجيدل والشريع (2012) وأبو هاشم (2010) وخنياي (2004) وطبشي (2007) والمجيدل (2006) حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق في الاتجاهات تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

كما انسجمت هذه الدراسة مع دراسة الطاهر (1991) والمجيدل والشريع (2012) في أن المستوى التعليمي له تأثير على اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم، في حين اختلفت مع دراسة طبشي (2007) والمجيدل (2006) والتي كانت نتیجتها أن الاتجاهات نحو مهنة التعليم لا تتأثر بمتغير المستوى التعليمي.

وقد تميزت الدراسة الحالية بما يلي:

- أنها قامت بدراسة الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية، لاسيما الفلسفة المثالية والواقعية والبراجماتية والإسلامية و الوجودية.
- قامت الدراسة بالتعرف إلى اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 صدق الأدوات

6.3 ثبات الأدوات

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 إجراءات الدراسة

9.3 المعالجة الإحصائية

طريقة الدراسة و إجراءاتها

يتناول هذا الفصل المنهج المتبع في هذه الدراسة، ويتضمن وصفاً تفصيلياً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة، من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها والطريقة التي اختيرت بها، وأدوات الدراسة وطرق إعدادها، وإجراءات الصدق والثبات وخطوات تطبيقها ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج .

1.3 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي. ويُعرّف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها من خلال وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والآثار التي تُحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات التربية في جامعة القدس وجامعة بيت لحم وجامعة النجاح الوطنية في الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي (2016/2017) والبالغ عددهم (876) طالباً وطالبة حسب الإحصائية الرسمية لوزارة التربية والتعليم العالي للعام (2016).

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية، بحيث تم مراعاة أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة من حيث الجنس، والمستوى الأكاديمي، والتحصيل، والجامعة/الكلية، حيث اشتملت الدراسة على (162) طالباً وطالبة من المجتمع الكلي بنسبة (11%) من مجتمع الدراسة.

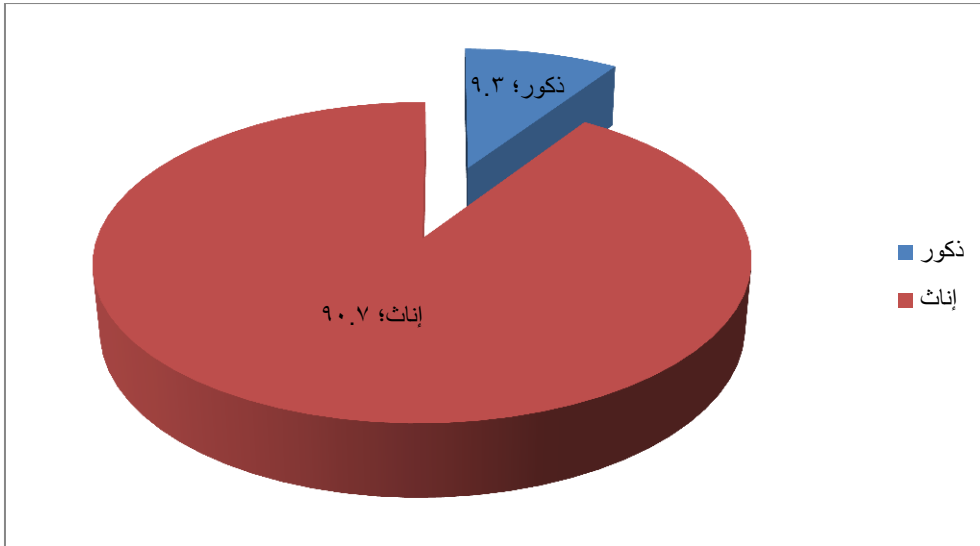
وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

يبين الجدول (1.3) والشكل (2.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، ويظهر أن (9.3%) من عينة الدراسة من الذكور، و (90.7%) من الإناث .

جدول (1.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
% 9.3	15	ذكر
% 90.7	147	أنثى
% 100	162	المجموع



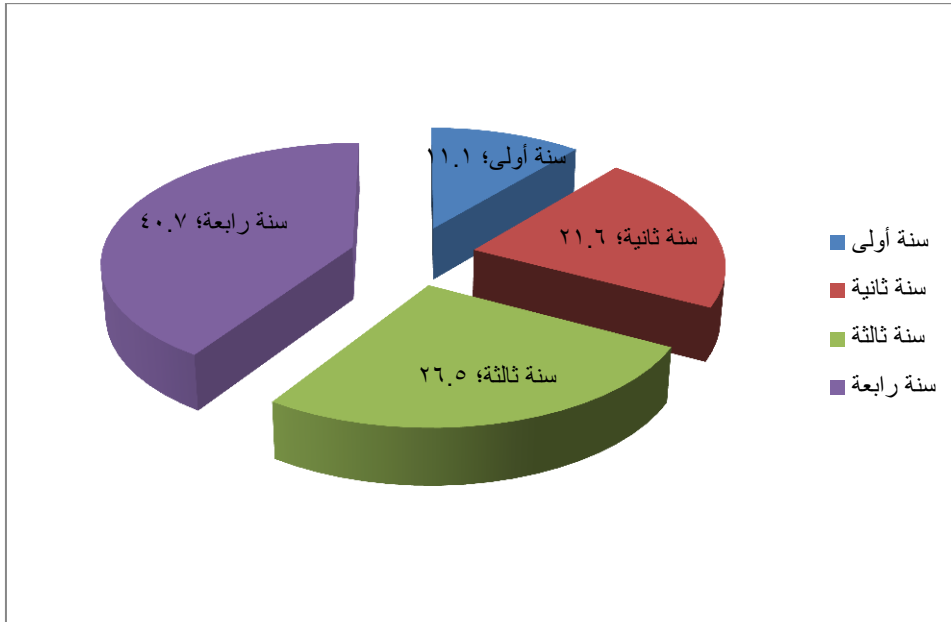
شكل (2.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الأكاديمي:

بين الجدول (3.3) و الشكل (4.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الأكاديمي، ويظهر أن (11.1%) من عينة الدراسة من طلاب السنة الأولى، و (21.6%) من طلاب السنة الثانية، و (26.5%) من طلاب السنة الثالثة، و (40.7%) من طلاب السنة الرابعة.

جدول (3.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الأكاديمي

النسبة المئوية	العدد	المستوى الأكاديمي
% 11.1	18	سنة أولى
% 21.6	35	سنة ثانية
% 26.5	43	سنة ثالثة
% 40.7	66	سنة رابعة
%100	162	المجموع



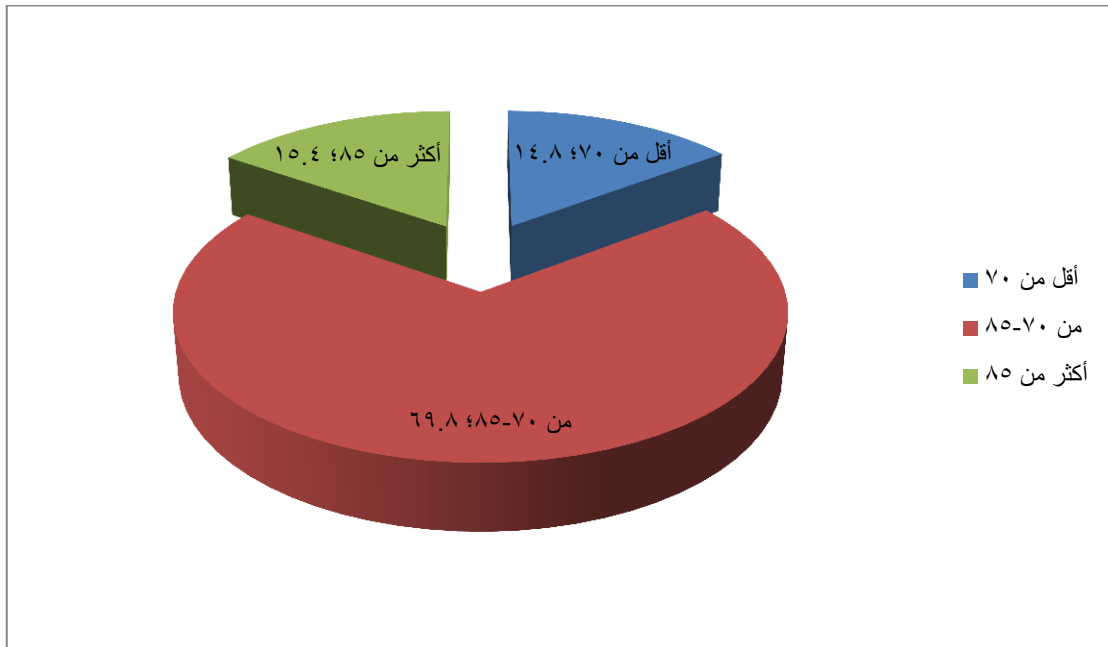
شكل (4.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الأكاديمي

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل:

بين الجدول (5.3) و الشكل (6.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل، ويظهر أن (14.8%) من عينة الدراسة تحصيلهم أقل من 70% ، و (69.8%) تحصيلهم يتراوح بين 70 إلى 85% ، و (15.4%) تحصيلهم أكثر من 85% .

جدول (5.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل

التحصيل	العدد	النسبة المئوية
أقل من 70%	24	14.8%
70 إلى 85%	113	69.8%
أكثر من 85%	25	15.4%
المجموع	162	100%



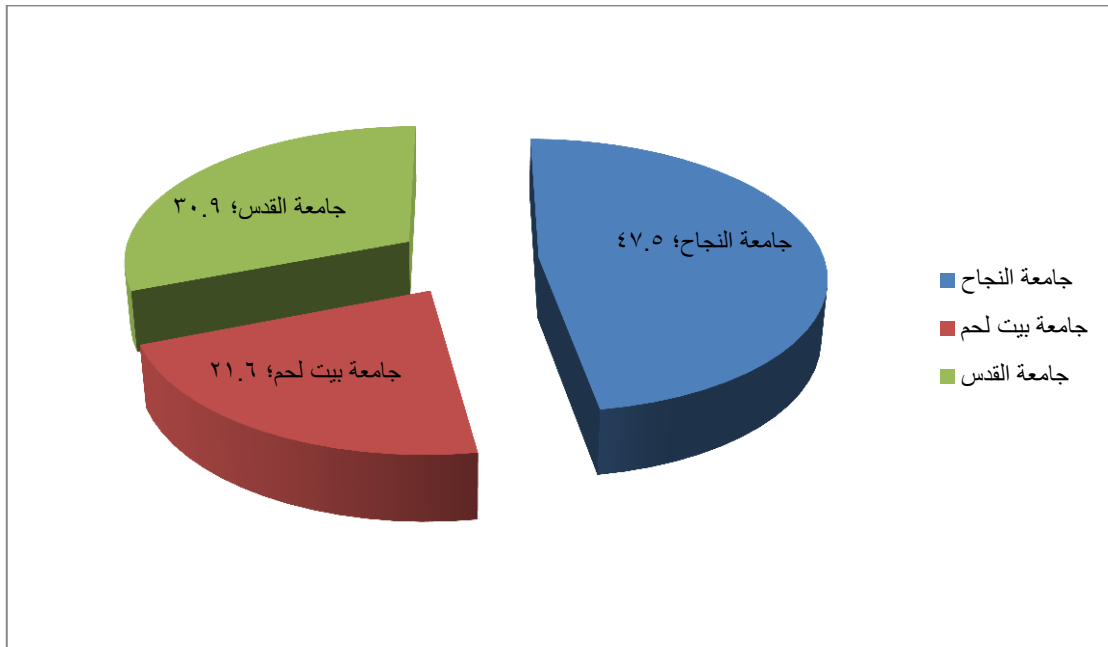
شكل (6.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة:

بين الجدول (7.3) و الشكل (8.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة، ويظهر أن (47.5%) من عينة الدراسة هم من طلبة جامعة النجاح الوطنية، و(32.58%) من طلبة جامعة القدس، و (23.59%) من طلبة جامعة بيت لحم .

جدول (7.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة

الجامعة	العدد	النسبة المئوية
جامعة النجاح الوطنية	77	%47.5
جامعة القدس	35	%21.6
جامعة بيت لحم	50	%30.9
المجموع	162	%100



شكل (8.3) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة

4.3 أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام أداتين للدراسة.

الأداة الأولى: الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية، وهي عبارة عن مقياس تفضيلات، حيث قامت الباحثة بتبني الأداة من دراسة الشويحات (1999) وذلك لمناسبتها لأغراض الدراسة وأهدافها، حيث تكونت الأداة من (17) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وتمثل كل فقرة جانباً من جوانب العملية التربوية، أما الاختيارات فقد تضمنت التطبيقات التربوية للفلسفات موضع الدراسة، وأخذت رموزاً (أ_ب_ت_ث_ج)، حيث أن (أ) ترمز إلى الفلسفة المثالية و(ب) ترمز إلى الفلسفة الواقعية و(ت) ترمز إلى الفلسفة البراجماتية و(ث) ترمز إلى الفلسفة الوجودية و(ج) ترمز إلى الفلسفة الإسلامية.

1.4.3 صدق أداة الفلسفات التربوية السائدة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والذين بلغ عددهم (10) محكمين، حيث طُلب منهم إبداء الرأي في فقرات الأداة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة، وقد أخذت آراءهم ومقترحاتهم بعين الاعتبار، وعليه تم إخراج الأداة بشكلها النهائي.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقراتها، وبإدراك ذلك على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات، والجدول رقم (9;3) يبين ذلك:

جدول (9;3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	.236 ^{**} 0	0.003	7	.229 ^{**} 0	0.003	13	.462 ^{**}	0.000
2	.311 ^{**} 0	0.000	8	.217 ^{**} 0	0.005	14	.391 ^{**} 0	0.000
3	.422 ^{**} 0	0.000	9	.221 ^{**} 0	0.005	15	.381 ^{**} 0	0.000
4	.246 ^{**} 0	0.002	10	.465 ^{**} 0	0.000	16	.289 ^{**} 0	0.000
5	.350 ^{**} 0	0.000	11	.174 [*] 0	0.026	17	.428 ^{**} 0	0.000
6	.295 ^{**} 0	0.000	12	.291 ^{**} 0	0.000			

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

2.4.3 ثبات أداة الفلسفات التربوية السائدة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية للفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية (0.743)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

الأداة الثانية: استبانة اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم، حيث قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة لبناء الأداة بالاستعانة ببعض الفقرات من أدوات واردة في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الركابي ومحمد (2003) ودراسة الصليبي (2001) ودراسة الطاهر (1991)، وقد اشتملت هذه الأداة على (20) فقرة، واستخدم مقياس ليكرت الخماسي لتقدير استجابات أفراد العينة وهي بالترتيب: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

3.4.3 صدق أداة الاتجاهات نحو مهنة التعليم:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والذين بلغ عددهم (10) محكمين، حيث طُلب منهم إبداء الرأي في فقرات الأداة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة، وقد أخذت آراءهم ومقترحاتهم بعين الاعتبار، وعليه تم إخراج الأدوات بشكلها النهائي.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجدول (10;3) يبين ذلك:

جدول (10;3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات
اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	.228 ^{**}	0.004	8	.446 ^{**}	0.000	15	.622 ^{**}	0.000
2	.605 ^{**}	0.000	9	.692 ^{**}	0.000	16	.572 ^{**}	0.000
3	.590 ^{**}	0.000	10	.745 ^{**}	0.000	17	.458 ^{**}	0.000
4	.498 ^{**}	0.000	11	.359 ^{**}	0.000	18	.512 ^{**}	0.000
5	.447 ^{**}	0.000	12	.438 ^{**}	0.000	19	.681 ^{**}	0.000
6	.658 ^{**}	0.000	13	.234 ^{**}	0.003	20	0.569 ^{**}	0.000
7	.540 ^{**}	0.000	14	.636 ^{**}	0.000			

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4.4.3 ثبات أداة الاتجاهات نحو مهنة التعليم:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لاتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم (0.842) وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

5.3 إجراءات الدراسة

تم اتباع الخطوات التالية لإجراء الدراسة :

_ تحضير أدوات الدراسة وهي عبارة عن اختبار للتعرف إلى الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية ، واستبانة لقياس اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم، وذلك بالرجوع إلى العديد من البحوث والدراسات المحكمة والكتب ذات الصلة بموضوع الدراسة.

_ تم عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين من أجل أخذ ملاحظاتهم واقتراحاتهم بما يختص بموضوع الصياغة والمحتوى والبناء، للوصول إلى الصورة النهائية لهذه الأدوات.

_ حصلت الباحثة على كتب رسمية من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس موجهة إلى كل من مدير عام التخطيط في وزارة التربية والتعليم العالي للسماح للباحثة بالحصول على بيانات وإحصائيات حول أسماء كليات التربية الفلسطينية وأعداد طلبتها، بالإضافة إلى كتب رسمية موجهة إلى كل من عميد كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية وجامعة بيت لحم، للسماح للباحثة بتطبيق دراستها على أفراد عينة الدراسة من طلبة كليات التربية الفلسطينية في الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي (2016-2017).

_ وزعت الأدوات على أفراد عينة الدراسة، ثم جمعت وتم التأكد من عددها حيث تم توزيع (200) استبانة وتم استرجاع (162) استبانة خضعت للتحليل الإحصائي، ومن ثم قامت الباحثة بتفريغها لاسترجاع النتائج بعد تحليلها إحصائياً باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لمتغيرات الدراسة.

6.3 متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات التالية:

1.6.3 المتغيرات المستقلة:

الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

المستوى الأكاديمي: وله أربع مستويات (سنة أولى وسنة ثانية وسنة ثالثة وسنة رابعة).

التحصيل: وله ثلاثة مستويات (أقل من 70 ، من 70-85 ، أكثر من 85).

الجامعة /الكلية: وله ثلاثة مستويات (جامعة النجاح الوطنية، جامعة القدس، جامعة بيت لحم).

الفلسفة السائدة: وهو متغير مستقل فقط عند دراسة أثره على اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية.

2.6.3 المتغيرات التابعة

المتغير التابع الأول: الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية.

المتغير التابع الثاني: اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم.

7.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الأدوات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقام معينة)، وذلك تمهيداً

لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات

وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لفقرات كل أداة، واختبار (ت) (t- test)، وتحليل التباين الأحادي (one way

ANOVA)، واختبار كاي تربيع (Chi-Square) لحساب التكرارات، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة

الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم" وبيان أثر كل من المتغيرات التالية: (الجنس والمستوى التعليمي والتحصيل والجامعة) من خلال استجابة أفراد العينة على أدوات الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

أولاً: معيار تصحيح مقياس الفلسفات التربوية:

الإجابة	الفلسفة
أ	المثالية
ب	الواقعية
ت	البراجماتية
ث	الوجودية
ج	الإسلامية

تحددت الفلسفة التربوية للمجيب عن أسئلة الاختبار بحساب التكرارات تحت كل فلسفة من الفلسفات، إذ يمكن أن يتراوح بين (0-17)، حيث تم حساب التكرارات لكل مستجيب على حداً، وأكثر فلسفة متكررة لديه تُعدّ هي الفلسفة السائدة لديه، أما إذا تساوى عدد التكرارات عند اثنتين من الفلسفات فإن المستجيب يُصنّف بأن ليس لديه فلسفة محددة.

كما أن درجة تمسك المستجيب بفلسفة معينة تتحدد بعدد التكرارات، فكلما ازداد عدد التكرارات لفلسفة ما يمكننا القول بأن هذه الفلسفة متأصلة لدى الفرد.

والجدول التالي يُظهر تكرارات الفلسفات لدى كل مستجيب على حدا ابتداء من 4 تكرارات كحدٍ أدنى، و وصولاً إلى 12 تكرار كحدٍ أعلى:

الفلسفة	4	5	6	7	8	9	10	11	12	المجموع
المثالية	0	4	3	3	1	0	1	0	0	12
الواقعية	0	6	6	9	6	1	0	0	0	28
البراجماتية	0	7	14	12	11	18	7	3	4	76
الوجودية	0	4	5	1	1	1	0	1	0	13
الإسلامية	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3

ثانياً: سُلم تقدير استجابات أفراد العينة على استبانة الاتجاهات نحو مهنة التعليم:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي لاتجاهات الطلبة
منخفضة جداً	1.80 فأقل
منخفضة	1.81-2.60
متوسطة	2.61-3.40
عالية	3.41-4.20
عالية جداً	4.21 فأعلى

2:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية ؟
للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاختبار التي تعبر عن الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية.

جدول (1:4): الأعداد والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية

الرقم	اسم الفلسفة	العدد	النسبة المئوية
1	المثالية	12	7.4%
2	الواقعية	28	17.3%
3	البراجماتية	76	46.9%
4	الوجودية	13	8.0%
5	الإسلامية	3	1.9%
6	فلسفة غير محددة	30	18.5%

يلاحظ من الجدول (1;4) الذي يعبر عن الأعداد والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية أن الفلسفة البراجماتية حصلت على أعلى نسبة مئوية (46.9%)، يليها الفلسفة الواقعية بنسبة (17.3%)، ومن ثم الفلسفة الوجودية بنسبة (8%)، يليها الفلسفة المثالية بنسبة (7.4%)، ومن ثم الفلسفة الإسلامية بنسبة (1.9%). بينما حصل الذين فلسفتهم غير محددة على نسبة (18.5%).

الاسلامية		الوجودية		البراجماتية		الواقعية		المثالية		الفقرة/الفلسفة	الرقم
%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد		
3.1	5	19.1	31	17.3	28	46.3	75	14.2	23	جوهر عملية التربية هو	1
30.2	49	7.4	12	43.2	70	14.2	23	4.9	8	الهدف العام للتربية هو	2
22.8	37	12.3	20	43.2	70	13.6	22	8.0	13	من أكثر الأغراض التربوية أهمية تنمية قدرة الطالب على	3
4.9	8	14.8	24	45.7	74	20.4	33	14.2	23	يُبنى المنهج التربوي في ضوء	4
2.5	4	9.3	15	50.6	82	27.8	45	9.9	16	إمكانية تطوير المنهج التربوي بتسيير بافتراض أنه	5
6.8	11	7.4	12	50.6	82	25.3	41	9.9	16	يتكون المنهج التربوي من	6
4.3	7	29.0	47	18.5	30	37.7	61	10.5	17	المعلم يتعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة المتعلم لتحقيق	7
11.7	19	50.0	81	22.8	37	10.5	17	4.9	8	من أفضل طرق التدريس	8
7.4	12	13.6	22	21.0	34	38.9	63	19.1	31	طبيعة المتعلم	9
6.2	10	39.5	64	25.3	41	16.7	27	12.3	20	فكر المتعلم	10
5.6	9	22.2	36	39.5	64	24.1	39	8.6	14	أنظر لمجموعة المتعلمين على أنهم	11
3.1	5	17.9	29	22.8	37	34.0	55	22.2	36	من أهم كفايات المعلم التربوية قدرته على	12
9.3	15	8.0	13	25.3	41	12.3	20	45.1	73	من أهم صفات المعلم السلوكية أنه مثل أعلى للالتزام بالسلوك	13
6.8	11	8.6	14	43.2	70	31.5	51	9.9	16	من أهم أدوار المعلم	14

7.4	12	27.2	44	30.9	50	17.3	28	17.3	28	15	من أفضل طرق التقدم التربوي
4.3	7	14.8	24	46.3	75	28.4	46	6.2	10	16	عملية تعديل سلوك المعلم تستند إلى
2.5	4	27.8	45	40.7	66	17.9	29	11.1	18	17	المحصلة النهائية للعملية التربوية تتمثل في توجه المتعلم نحو

3:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية باختلاف متغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتحصيل، والجامعة؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الأولى:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تُعزى لمتغير الجنس "

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير الجنس.

جدول (2:4): نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير الجنس

الجنس/الفلسفة	العدد	النسبة المئوية	المثالية	الواقعية	البراجماتية	الوجودية	الإسلامية	غير محددة	المجموع
ذكر	0	.0%	2	5	3	1	4	15	
			7.1%	6.6%	23.1%	33.3%	13.3%	9.3%	
أنثى	12	100.0%	26	71	10	2	26	147	
			92.9%	93.4%	76.9%	66.7%	86.7%	90.7%	

* قيمة كآي تربيع	مستوى الدلالة
(7.640)	(0.177)

يتبين من خلال الجدول رقم (2:4) أن قيمة "كآي تربيع" (7.640)، ومستوى الدلالة (0.177)، أي أنه لا توجد فروق في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تُعزى لمتغير المستوى التعليمي"

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير المستوى التعليمي.

جدول (3:4): نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير المستوى التعليمي

الفلسفة / المستوى	العدد	المثالية	الواقعية	البراجماتية	الوجودية	الإسلامية	غير محددة
سنة أولى	العدد	1	3	6	3	1	4
	النسبة المئوية	8.3%	10.7%	7.9%	23.1%	33.3%	13.3%
سنة ثانية	العدد	3	7	15	4	0	6
	النسبة المئوية	25.0%	25.0%	19.7%	30.8%	.0%	20.0%
سنة ثالثة	العدد	5	12	13	3	1	9
	النسبة المئوية	41.7%	42.9%	17.1%	23.1%	33.3%	30.0%
سنة رابعة فما فوق	العدد	3	6	42	3	1	11
	النسبة المئوية	25.0%	21.4%	55.3%	23.1%	33.3%	36.7%
		* قيمة كآي تربيع		مستوى الدلالة			
		(20.486)		(0.154)			

يتبين من خلال الجدول رقم (3:4) أن قيمة "كآي تربيع" (20.486)، ومستوى الدلالة (0.154)، أي أنه لا توجد فروق في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير المستوى التعليمي. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تُعزى لمتغير التحصيل "

تم فحص الفرضية الثالثة من خلال حساب نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير التحصيل.

جدول (4:4): نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير التحصيل

التحصيل/الفلسفة	المثالية	الواقعية	البراجماتية	الوجودية	الإسلامية	غير محددة
أقل من 70	العدد	3	6	9	2	4
	النسبة المئوية	25.0%	21.4%	11.8%	15.4%	13.3%
من 70-85	العدد	8	19	52	7	25
	النسبة المئوية	66.7%	67.9%	68.4%	53.8%	83.3%
أكثر من 85	العدد	1	3	15	4	1
	النسبة المئوية	8.3%	10.7%	19.7%	30.8%	3.3%
		* قيمة كآي تربيع		مستوى الدلالة		
		(11.090)		(0.351)		

يتبين من خلال الجدول رقم (4:4) أن قيمة "كآي تربيع" (11.090)، ومستوى الدلالة (0.351)، أي أنه لا توجد فروق في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير التحصيل. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الفلسفات التربوية

السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تُعزى لمتغير الجامعة"

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير الجامعة.

جدول (5:4): نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير الجامعة

الجامعة/الفلسفة	المتألية	الواقعية	البراجماتية	الوجودية	الإسلامية	غير محددة
النجاح	العدد	6	13	36	4	2
	النسبة المئوية	50.0%	46.4%	47.4%	30.8%	66.7%
بيت لحم	العدد	1	6	21	4	0
	النسبة المئوية	8.3%	21.4%	27.6%	30.8%	.0%
القدس	العدد	5	9	19	5	1
	النسبة المئوية	41.7%	32.1%	25.0%	38.5%	33.3%
		* قيمة كآي تربيع		مستوى الدلالة		
		(8.407)		(0.589)		

يتبين من خلال الجدول رقم (5:4) أن قيمة "كآي تربيع" (8.407)، ومستوى الدلالة (0.589)، أي أنه لا توجد فروق في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة. وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

4:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم ؟
للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم.

جدول (6:4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاتجاه
6	أحترم العاملين في مهنة التعليم	4.22	0.937	عالية جداً
9	أرى أن مهنة التعليم هي من أهم المهن	3.96	1.063	عالية
7	أجد أن للمعلم مكانة كبيرة في المجتمع	3.86	1.080	عالية
12	يعد اختيار الطالب لمهنة التعليم دليلاً على ضعف مستواه	3.83	1.183	عالية
19	أشعر أن عملي كمعلم سيمنحني شعوراً بالرضا والثقة بالنفس	3.82	0.977	عالية
11	تحتاج مهنة التعليم إلى قدرات عقلية عالية	3.80	1.034	عالية
2	أجد أن مهنة التعليم مهنة ممتعة	3.75	0.928	عالية
17	أشعر بالحرع من مستقبلي لأنني سأصبح معلماً	3.73	1.221	عالية
10	أشعر بالفخر حين يعلم الآخرون أنني سأصبح معلماً	3.71	1.038	عالية
18	أقبل مهنة التعليم بالرغم من الأعمال الإضافية التي ستلقى على عاتقي	3.65	0.942	عالية
8	تحقق مهنة التعليم طموح الطلبة في الحصول على مهنة مستقبلية	3.63	0.965	عالية
14	اعتقد أن المعلمين يشعرون بالفخر لكونهم يمارسون مهنة التعليم	3.60	0.961	عالية

5	أحبذ مهنة التعليم لأنها تؤمن للعاملين فيها استقراراً وظيفياً	3.59	0.889	عالية
4	أفضل مهنة التعليم لأنها توفر للعاملين فيها ظروفأً حياتية مناسبة	3.42	0.931	عالية
15	أنصح أصدقائي بتفضيل اختيارهم لمهنة التعليم كمهنة مستقبلية	3.41	0.956	عالية
20	يكون المعلم عادةً أكثر انفعالاً و توتراً في حياته اليومية	3.33	1.039	متوسطة
3	أرى أن مهنة التعليم مستقبليها أقل شأنأً من المهن الأخرى	3.30	1.184	متوسطة
16	لو أتاحت لي فرصة الاختيار فإنني لا أختار سوى مهنة التعليم	3.15	1.088	متوسطة
13	ترفض أكثر العوائل أن يختار أبنأؤها مهنة التعليم	3.10	1.047	متوسطة
1	أفضل العمل الإداري على أن أكون معلماً	2.51	1.041	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.56	0.51482	عالية

يُلاحظ من الجدول (6:4) الذي يُعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.56) وانحراف معياري (0.514) وهذا يدل على أن اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6:4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية جداً، و(14) فقرة جاءت بدرجة عالية و(4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة وفقرة واحدة جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة "أحترم العاملين في مهنة التعليم " على أعلى متوسط حسابي (4.22)، يليها فقرة " أرى أن مهنة التعليم هي من أهم المهن " بمتوسط حسابي (3.96). وحصلت الفقرة " أفضل العمل الإداري على أن أكون معلماً " على أقل متوسط حسابي (2.51)، يليها الفقرة " ترفض أكثر العوائل أن يختار أبنأؤها مهنة التعليم " بمتوسط حسابي (3.10).

5:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم حسب متغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتحصيل والجامعة الفلسفة السائدة ؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الخامسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير الجنس "

ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم حسب متغير الجنس.

جدول (7:4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة كليات

التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
ذكر	15	3.65	0.53	0.70	0.48
أنثى	147	3.55	0.51		

يتبين من خلال الجدول (7:4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.70)، ومستوى الدلالة (0.48)، أي أنه

لا توجد فروق في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير الجنس.

وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات طلبة كليات

التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير المستوى التعليمي"

ولفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير المستوى التعليمي.

جدول (8:4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاتجاهات

طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير المستوى التعليمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى التعليمي
0.36	3.50	18	سنة أولى
0.43	3.43	35	سنة ثانية
0.61	3.44	43	سنة ثالثة
0.47	3.73	66	سنة رابعة فما فوق

يلاحظ من الجدول رقم (8:4) وجود فروق ظاهرية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي

(one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (9:4):

جدول(9:4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبه كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير المستوى التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.241	3	1.080	4.330	0.006
داخل المجموعات	39.430	158	0.250		
المجموع	42.672	161			

يلاحظ من الجدول (9:4) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (4.330) ومستوى الدلالة (0.006) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلبه كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية.

وتم فحص نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لبيان اتجاه هذه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (10:4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

السنة	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
أولى		0.069	0.053	-0.236
ثانية			0.015	0.305 [*]
ثالثة				0.290 [*]
رابعة				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

وكانت الفروق بين طلبة سنة رابعة وسنة ثانية لصالح سنة رابعة، وبين طلبة سنة رابعة وسنة ثالثة لصالح طلبة سنة رابعة.

نتائج الفرضية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير التحصيل "

ولفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير التحصيل.

جدول (11:4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير التحصيل

التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 70	24	3.65	0.55
من 70-85	113	3.55	0.52
أكثر من 85	25	3.54	0.46

يُلاحظ من الجدول رقم (11:4) وجود فروق ظاهرية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير التحصيل، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12:4):

جدول (12:4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.207	2	0.104	0.388	0.679
داخل المجموعات	42.464	159	0.267		
المجموع	42.672	161			

يُلاحظ من الجدول (12:4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.388) ومستوى الدلالة (0.679) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير التحصيل، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير الجامعة"

ولفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة.

جدول (13:4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاتجاهات
طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجامعة
0.53111	3.6753	77	النجاح
0.42174	3.4514	35	بيت لحم
0.52399	3.4820	50	القدس

يُلاحظ من الجدول رقم (13:4) وجود فروق ظاهرية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14:4):

جدول(14:4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.732	2	0.866	3.364	0.037
داخل المجموعات	40.939	159	0.257		
المجموع	42.672	161			

يُلاحظ من الجدول (14:4) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (3.364) ومستوى الدلالة (0.037) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلبات كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه هذه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (15:4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة

الجامعة	النجاح الوطنية	بيت لحم	القدس
النجاح الوطنية		0.223*	0.193*
بيت لحم	-0.223*		-0.030
القدس	-0.193*	0.030	

وكانت الفروق بين جامعة النجاح وجامعة بيت لحم لصالح جامعة النجاح، وبين جامعة النجاح وجامعة القدس لصالح جامعة النجاح.

نتائج الفرضية التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في اتجاهات طلبات كليات

التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة"

ولفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على اتجاهات طلبات كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير الفلسفة السائدة.

جدول (16:4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاتجاهات
طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفلسفة السائدة
0.41476	3.3458	12	المثالية
0.55031	3.4446	28	الواقعية
0.52064	3.6309	76	البرجماتية
0.53586	3.3885	13	الوجودية
0.50744	3.3500	3	الإسلامية
0.44877	3.7083	30	فلسفة غير محددة

يُلاحظ من الجدول رقم (16:4) وجود فروق ظاهرية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير الفلسفة السائدة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (17:4):

جدول (17:4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.472	5	0.494	1.918	0.094
داخل المجموعات	40.200	156	0.258		
المجموع	42.672	161			

يُلاحظ من الجدول (17:4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.918) ومستوى الدلالة (0.094) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج الدراسة

2.5 التوصيات

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات :

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف إلى الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

وبعد عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة من تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أدوات الدراسة، نوقشت النتائج في هذا الفصل، وفي ضوءها قدمت التوصيات المناسبة لها.

1:5 مناقشة نتائج الدراسة

1:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول بعد حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة التي تعبر عن الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية أن الفلسفة البراجماتية قد احتلت أعلى مرتبة حيث حصلت على أعلى نسبة مئوية وصلت إلى (46.9 %) يليها الفلسفة الواقعية بنسبة (17.3 %)، ومن ثم الفلسفة الوجودية بنسبة (8 %)، يليها الفلسفة المثالية بنسبة (7.4 %) ومن ثم الفلسفة الإسلامية بنسبة (1.9 %)، في حين كان هناك ما نسبته (18.5 %) من أفراد العينة يحملون فلسفة غير محددة.

وبناء على ما أظهرته الدراسة من نتائج حول السؤال الأول ترى الباحثة أن سيادة الفلسفة البراجماتية على الشريحة الكبرى من أفراد عينة الدراسة بما نسبته (46.9 %) أي ما يقارب نصف حجم عينة الدراسة يعود إلى فكر هذه الفلسفة والذي يوائم متطلبات عصرنا الحديث الذي يمتاز بالتركيز على الفرد وإعطائه الفرصة الكافية لإثبات ذاته واكتساب الخبرات المناسبة له من خلال التجربة والبحث العلمي.

كما أن الأفكار التي تقوم عليها هذه الفلسفة جعلت الكثير من الأشخاص يقومون بتبنيها كنهج للحياة والعمل خاصةً في الميدان التربوي، فهي ترى أن العقل البشري ليس سلبياً قائماً على استقبال المعرفة فقط، وإنما هو قادرٌ على صناعتها نتيجة تفاعله مع بيئته من خلال الدمج بين المعرفة والعمل باعتماد الطريقة التجريبية.

كما أن المرونة التي منحتها البراجماتية في النظر إلى طبيعة الإنسان بخلاف ما قاله المثاليون والواقعيون ساهمت في انتشارها بشكل كبير، حيث إنها ترى أن الإنسان يتشكل من عقل وجسد ونفس، وهو ناتج من تفاعله مع بيئته ومع الآخرين، وبالتالي فهو قادر على صناعة المعرفة النسبية القابلة للتعديل والتغيير بعيداً عن الفكر المطلق والمجرد الذي لا يعطي المجال للعقل بأن يقوم بوظيفته التي وجد من أجلها.

وعلى الرغم من أن الفلسفة البراجماتية قد احتلت المرتبة الأولى إلا أن عدد الأفراد اللذين يحملون الفلسفة الواقعية كان لا بأس به، وقد احتلت ما نسبته (17.3 %) من استجابات أفراد عينة الدراسة، وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى إيمان بعض الأفراد بأفكار الفلسفة الواقعية والتي نشأت كرد فعل على الفلسفة المثالية.

ويعود ذلك إلى الدور الذي أعطته الواقعية للعقل في التعرف إلى العالم الواقعي من خلال الاكتشاف والتحليل والتفسيرات العلمية، ولذلك يجب أن يكون المدرس معداً إعداداً علمياً ومتمخصصاً حتى يتسنى له تحقيق أهداف التعلم وتمكين الطلبة من أعمال عقلهم ومساعدتهم في الوصول إلى الحقيقة.

وقد أظهرت الدراسة أن كلاً من الفلسفات التربوية التالية (الوجودية، المثالية) قد حصلت على نسب غير مرتفعة ويعود ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى مجموعة الانتقادات التربوية التي وجهت إلى هذه الفلسفات، والتي أظهرت أن هذه الفلسفات غير مناسبة لما وصل إليه فكر الإنسان المعاصر من تحرر وتطور وحب للمعرفة والاستطلاع خاصة في ظل الثورات العلمية والتكنولوجية السائدة.

في حين ترى الباحثة أن السبب في وجود ما نسبته (18.5%) من استجابات أفراد عينة الدراسة لا يحملون فلسفة محددة يعود إما إلى وجود تشويش وعدم استقرار في تفكير هذه الفئة، وعدم قدرتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بنوع الفلسفة السائدة على تفكيرهم، وقد يكون السبب في ذلك أيضاً هو وجود تداخل لأكثر من فلسفة تربوية، وعدم القدرة على إبراز نوع معين منها عند الفرد، وإنما يكون مؤمناً

بمجموعة من الأفكار المختلفة لأكثر من فلسفة تربوية وبالتالي يكون الفرد غير قادر على اتخاذ القرار حول موضوع الفلسفة التربوية السائدة لديه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فريز (Fries ،2012) ودراسة قزاقزة (2004)، ودراسة الشويحات (1999)، ودراسة العمري (1992) في أن الفلسفة البراجماتية قد احتلت المركز الأول بين الفلسفات الأخرى من حيث الوعي بالفلسفات أو الممارسة من قبل المعلمين في الميدان.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كونتي (Conti ،2007) والتي ترى أن الفلسفة المثالية كانت هي السمة المميزة للمعلمين ويليها الفلسفة الواقعية ثم البراجماتية.

2:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغيرات الجنس و المستوى التعليمي و التحصيل و الجامعة ؟

حيث تمت الإجابة على هذا السؤال خلال اختبار الفرضيات الأربعة المتفرعة من السؤال و التي كانت نتائجها كالآتي :

1:2:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس .

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس.

وقد كان من المتوقع ظهور فروق في فلسفة طلبة كليات التربية الفلسطينية تبعاً لجنسهم إلا أن النتائج أظهرت عكس ذلك، ويمكن إرجاع السبب في ذلك إلى أن طلبة كليات التربية الفلسطينية سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً يخضعون لنفس النوع من التأهيل والإعداد ويمرون بنفس الظروف التربوية التي جعلت من عامل الجنس غير مؤثر في الفلسفة التربوية لهؤلاء الطلبة.

حيث كانت اتجاهات الطلبة الذكور إيجابية كما هي عند الإناث، فالأنثى بطبعها و فطرتها تميل إلى مثل هذه التخصصات التي تتفق مع كونها أمماً في المستقبل، ومربية أجيال و تمتاز بالحنان والرفقة والعطف، والذكور أيضاً الملتحقين بهذا التخصص كانت اتجاهاتهم إيجابية وذلك بسبب رغبتهم الخاصة في الالتحاق بهذا التخصص والعمل به كمهنة مستقبلية.

وقد انسجمت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشويحات (1999) ودراسة العمري (1992)، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من فريز (Fries، 2012) ودراسة قزاقزة (2004) حيث أظهرت الدراستان السابقتان وجود علاقة بين فلسفة المعلم وجنسه، وكان ذلك لصالح الإناث في كلا الدراستين.

5:1:2:2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الفلصفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير المستوى التعليمي .

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وترى الباحثة أن السبب في عدم وجود علاقة بين فلسفة طلبة كليات التربية الفلسطينية ومستواهم التعليمي سواء كانوا من طلبة سنة أولى أو ثانية أو ثالثة أو رابعة، ربما يعود إلى أن الشخص عندما يكون قد قرر الالتحاق في برنامج التربية فإنه يكون حاملاً لفكرٍ فلسفيٍّ مسبقاً، على الرغم من أن سنوات الدراسة كفيلة في تغييره أو تطويره.

إلا أن الفارئ لحركات التطور التربوي يرى أن الغاية الأساسية منها هي تكوين فكر خاص بالفرد خلال سنوات الدراسة في مرحلة ما قبل الجامعة (أي مرحلة الدراسة في المدرسة) وبالتالي فإن الفرد الذي وصل إلى مرحلة اتخاذ القرار وتحديد الاحتياجات والميول والرغبات الخاصة به هو فرد قادر

على تحديد فلسفته التي يتبناها والدفاع عنها وعن أفكارها و مبادئها و ليس بالأمر السهل تغييرها أو جعله يتخلى عنها.

ولا يوجد أي تشابه بين هذه النتيجة ونتيجة أي دراسة سابقة تم ذكرها في هذه الدراسة، ذلك لأن الدراسات المتعلقة بموضوع الفلسفات التربوية السائدة والتي تم ذكرها في هذه الدراسة لم تقتصر على دراسة مجتمع الطلبة اللذين يدرسون في كليات التربية، حيث إن هناك العديد من الدراسات كانت عينتها من المعلمين في الميدان الذين هم من خريجي كليات التربية، وبالتالي لم تعنى هذه الدراسات بمتغير المستوى التعليمي، كما أن الدراسات التي تم تطبيقها على عينة من طلبة كليات التربية لم تتناول متغير المستوى التعليمي ضمن متغيراتها.

3:2:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير التحصيل .

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير التحصيل.

ولا يوجد أي تشابه بين هذه النتيجة ونتيجة أي دراسة سابقة تم ذكرها في هذه الدراسة، ذلك لأن جميع الدراسات المتعلقة بموضوع الفلسفات التربوية السائدة والتي تم ذكرها في هذه الدراسة و التي كانت عينتها تشتمل على طلبة كليات التربية لم تتناول متغير التحصيل الأكاديمي ضمن متغيراتها التي تناولتها.

وترى الباحثة أن السبب في عدم وجود فروق في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير التحصيل يعود إلى أن التحصيل الأكاديمي ليس معياراً يحدد فلسفة الفرد و يتحكم بها، على الرغم من أنه إحدى المؤشرات التي يمكن أخذها بعين الاعتبار.

ولذلك فقد كان التحصيل أحد المتغيرات التي لم تؤثر على فلسفة طلبة كليات التربية السائدة، ولم تكن هنالك أي اختلافات في تلك الفلسفة مهما اختلف تحصيل الطلبة سواء كان مرتفعاً أم متدنياً.

كما أنه من الممكن إرجاع السبب في ذلك إلى أن التحصيل يقيس المخزون المعرفي الذي يمتلكه الطالب بعد أخذه لعدة مساقات مطروحة ضمن البرنامج الذي يدرسه الطالب في الجامعة أو الكلية، وبالتالي فهو يقيس مدى اكتساب الطالب للمعارف والخبرات التي تم عرضها في هذه المساقات، وهذا الأمر ليس بالضرورة أن يكون ذا تأثير على فئات الفرد وأفكاره و فلسفته التربوية التي يتمسك بها ويتبناها.

4:2:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة .

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن النظام التعليمي في فلسطين يحمل أهدافاً محددة، وهو موضوع من قبل متخصصين و تربويين في وزارة التربية والتعليم العالي، ولذلك فإن جميع المؤسسات التعليمية تخضع له لاسيما الجامعات، كما أن الخطوط العريضة للمناهج في مؤسسات التعليم العالي محددة ويتم العمل بها في كافة الجامعات والكليات وبالتالي فإن المخرجات ستكون إلى حدّ ما متقاربة، ومن هنا لم يكن لمتغير الجامعة أو الكلية أثر في تحديد الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية.

ولا يوجد أي تشابه بين هذه النتيجة ونتيجة أي دراسة سابقة تم ذكرها في هذه الدراسة، ذلك لأن جميع الدراسات المتعلقة بموضوع الفلسفات التربوية السائدة والتي تم ذكرها في هذه الدراسة و التي كانت عينتها تشتمل على طلبة كليات التربية لم تتناول متغير الجامعة ضمن متغيراتها التي تناولتها.

3:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم؟

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث بعد حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.56) والانحراف المعياري (0.514) و هذا مؤشر على أن اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم جاءت بدرجة عالية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من حسين(2013) ودراسة أبو هاشم(2010) ودراسة أبو الضبعات وقطيشات(2009) ودراسة خنياب (2009) ودراسة طبشي (2007) ودراسة جوليتكن(Gultekin,2006) في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الركابي ومحمد(2002) والتي كانت نتيجتها عدم وجود اتجاهات لدى أفراد عينة الدراسة وقد أرجع الباحث السبب في ذلك إلى ضعف الأحوال المادية وقلة الدعم والتشجيع.

وترى الباحثة في كون الاتجاهات نحو مهنة التعليم عالية يمكن أن يكون السبب فيه هو أن الطالب الذي تقدم لدراسة هذا التخصص قد تقدم برغبته، وذلك نتيجة اقتناعه وشعوره بالرضى نحو المهنة المستقبلية التي تنتظره، فهو يمتلك قناعات داخلية خاصة به تجعله يخوض تجربة الدراسة في هذا التخصص دون قلق أو خوف وإنما بقبول ورغبة منه.

حيث إن الطالب إذا التحق بأي كلية أو تخصص ليس ضمن نطاق رغباته و ميوله فإنه من الصعب جعله يقتنع به و يحبه مهما بذلت هذه الكليات من جهود متنوعة لدعم الاتجاهات نحوها.

كما أن نظرة المجتمع نحو مهنة التدريس تلعب دوراً أساسياً في تكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه المهنة عند طلبة كليات التربية، حيث إن المجتمع يعطي لهذه المهنة مكانة مرموقة بل ويفضلها في كثير من الأحيان على مهن أخرى كالطبيب و المهندس وغيرها، حيث يعتبرها أم المهن وأساسها، ولولاها لما ظهر لنا الطبيب ولا المهندس ولا الإعلامي وغيرها.

وبالتالي فإن هذه النظرة الإيجابية تسهم بشكل تلقائي في بناء اتجاهات إيجابية لكل فرد يتخذ قرار الانضمام إلى كوكبة التربويين من خلال الدراسة في كليات التربية.

كما أن الباحثة ترى أن لجهود العاملين في كلية التربية أثر واضح وكبير في دعم وتوجيه وبناء اتجاهات إيجابية لدى طلبة هذه الكلية من خلال التواصل بين كل من الطالب والعاملين في هذه الكلية سواء كانوا مدرسين أو إداريين حيث إن هذه الفئة (العاملون في كلية التربية) تعتبر المؤثر الأول المباشر على الطلبة في أثناء دراستهم، ولذلك فإن بإمكان هؤلاء العاملين في كليات التربية دعم اتجاهات الطلبة وتعزيزها، كما أن بإمكانهم خلق هذه الاتجاهات في حال عدم وجودها أو توفرها خاصةً عند الطلبة الذين التحقوا بكلية التربية دون رغبة منهم ولأسباب مختلفة قد تكون اجتماعية أو مادية أو لأسباب تتعلق بالتحصيل في الثانوية العامة.

4:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم حسب متغيرات الجنس و المستوى التعليمي و التحصيل و الجامعة والفلسفة السائدة؟

حيث تمت الإجابة على هذا السؤال خلال اختبار الفرضيات الأربعة المتفرعة من السؤال و التي كانت نتائجها كالتالي :

1:4:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجنس .

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية بعد حساب نتائج اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس.

وقد انسجمت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من أبو الضبعات وقطيشات (2009) ودراسة يعقوب (Yaakub.1990).

في حين اختلفت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من المجيدل والشريع (2012) ودراسة أبو هاشم (2010) ودراسة خنياب (2009) ودراسة طبشي (2007) و المجيدل (2006) وهلز وداونز (Hills & Downs, 1962).

حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الاتجاهات نحو مهنة التعليم تختلف باختلاف الجنس وكان ذلك لصالح الإناث.

وترى الباحثة أن السبب في عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجنس يعود إلى أن كلاً من الذكور والإناث ربما يكونوا قد التحقوا بهذه الكلية بمحض إرادتهم ويدافع منهم.

كما أن كلا الجنسين يمتلكان القدر المناسب من الرغبة في الالتحاق بكلية التربية، وهذه الرغبة لم تكن تختلف عند كليهما على حدٍ سواء.

كما أن الباحثة ترى أن هناك دوراً واضحاً لعدم وجود فروق في الاتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجنس هو توفر الرغبة لدى طلبة هذه الكلية للعمل كمعلمين في مهنة المستقبل و اقتناعهم بأهمية هذه المهنة ودورها الكبير في المجتمع سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، حيث أن هذه المهنة مناسبة لكليهما، فهي تناسب ظروف الأنثى سواء كانت متزوجة وتقع على عاتقها مسؤولية البيت و الأبناء، أم كانت غير متزوجة ويجب أن تراعي متطلبات المجتمع وعاداته وتقاليده لاسيما المجتمع الفلسطيني والذي لا يحبذ الاختلاط غير المبرر، وأيضاً لا يسمح للفتاة أن تعمل لأوقات متأخرة خارج البيت، وهذه المهنة تسمح للفتاة بالخروج للعمل بسبب طبيعة المهنة وخصوصيتها.

وفي الجانب الآخر فإن هذه المهنة تساعد الرجل على إمكانية الحصول على فرصة عمل ثانية إلى جانب مهنة التعليم، ذلك لأن أوقات العمل في هذه المهنة محددة وغير طويلة، وبالتالي يمكن للشخص أن يعمل في مهنة ثانية للتغلب على مصاعب الحياة وتكاليفها التي تزداد باستمرار.

2:4:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير المستوى التعليمي .

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية وجود فروق ظاهرية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وكانت الفروق بين طلبة سنة رابعة وسنة ثانية لصالح طلبة سنة رابعة، وبين طلبة سنة رابعة وثالثة لصالح طلبة سنة رابعة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الطاهر (1991)، وتشابهت بعض الشيء مع دراسة المجيدل والشريع (2012) في أن المستوى التعليمي له تأثير على اتجاهات طلبة كليات التربية في كلية التربية بالحسكة في جامعة الفرات، إلا أن هذا الأثر لمتغير المستوى التعليمي لم يكن ظاهراً في اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة الكويت.

في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من طبشي (2007) والمجيدل (2006) في أن الاتجاهات نحو مهنة التعليم تتأثر بمتغير المستوى التعليمي، حيث جاءت نتائج دراساتهم مخالفة لنتيجة هذه الدراسة، وأكدوا على أن الاتجاهات نحو مهنة التعليم لا تتأثر بمتغير المستوى التعليمي.

وترى الباحثة أن السبب في وجود فروق في الاتجاهات نحو مهنة التعليم وفق متغير المستوى التعليمي يعود إلى أن المدة الزمنية التي يقضيها الطالب في الدراسة في كلية التربية كانت كفيلاً بتطوير الاتجاهات ونموها، حيث كانت الفروق واضحة لصالح طلبة السنة الرابعة وهم الفئة التي قضت أطول فترة زمنية في الكلية، حيث تعرضوا إلى خبرات ومواقف متنوعة ومختلفة كانت كفيلاً ببناء اتجاهات إيجابية لديهم بدرجة أكبر من الطلبة الجدد أو الذين لم يمر على دراستهم الكثير.

ومن هنا فإن الباحثة قد أرجعت ذلك إلى العلاقة الطردية بين الاتجاهات نحو مهنة التعليم والمدة الزمنية التي يقضيها الطالب في الدراسة في كليات التربية والتي تم ترجمتها من خلال المستويات

التعليمية (سنة أولى-ثانية-ثالثة-رابعة)، حيث إنه كلما زادت المدة وارتفع المستوى الدراسي كانت الاتجاهات أعلى.

كما أن ملامح الشخصية الخاصة بالطالب تتحدد وتتبلور تلقائياً كلما تعرض لخبرات وتجارب أكثر، وهو من خلال انخراطه في الدراسة خلال السنوات الأربعة تكون اتجاهاته نحو المهنة قد تحددت أكثر وظهرت بشكل أوضح وأفضل.

كما أن الطالب المستجد أو الذي يكون ضمن المستويات الأولى من الدراسة في كليات التربية يكون له نظرة أولية نحو مهنة التعليم وما يرتبط بها من إدارة مدرسية وعوائد مادية والتزامات وظيفية وغيرها، وهذه النظرة الأولية سرعان ما تتجه نحو الاستقرار والتوازن من خلال الدراسة والانخراط الفعلي بها والتعرض لخبراتها تجاربها، ومن هنا تكون الاتجاهات أكثر نضجاً ونموً وتوازناً مع التقدم في المستوى التعليمي.

كما أن الطلبة في السنة الرابعة يمتلكون من الثقة بالنفس ما يمكنهم من الإيمان بقدراتهم على التأقلم الفعال مع متطلبات الوظيفة والقدرة على مواجهة المشكلات المتعلقة بها وحلها نتيجة اكتسابهم لخبرات وتجارب أكثر من الطلبة في المستويات السابقة، كما أن دراستهم لمقررات أكثر تعتبر مصدراً أساسياً للخبرات والمعلومات التي تسهم في تطوير الشخصية المهنية المستقبلية، وتساعد على امتلاكهم لاتجاهات إيجابية نحو المهنة.

3:4:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير التحصيل .

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية وجود فروق ظاهرية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير التحصيل.

وقد انسجمت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من المجيدل (2006) ودراسة الطاهر (1991).

وترى الباحثة أن السبب في عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير التحصيل يعود إلى عدة عوامل كان منها الجهود التي تبذلها الكلية من خلال العاملين فيها من أجل تنمية الاتجاهات نحو مهنة التعليم، وهذا الأمر يقود إلى إظهار الميول والرغبات نحو المهنة بغض النظر عن التحصيل سواء أكان مرتفعاً أم منخفضاً، حيث إن مجمل الطلبة يحملون اتجاهات ايجابية نحو المهنة، وهذه الاتجاهات لم تُظهر أي علاقة بالتحصيل، حيث إن هناك طلبة كان تحصيلهم منخفضاً أو متوسطاً إلا أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو التخصص.

ومن هنا فإنه يظهر لنا أن التحصيل ليس مؤشراً للاتجاهات نحو مهنة التعليم، فالطالب الذي يحمل اتجاهات إيجابية نحو المهنة يقوده ذلك إلى بذل جهود أكبر للحصول على تحصيل أفضل، على الرغم من أن هناك بعض الآراء التي تنادي بأن التحصيل هو المؤشر الأساسي الذي يتحكم بالاتجاهات، فإذا كان التحصيل مرتفعاً يؤدي ذلك إلى وجود اتجاهات إيجابية، أما إذا كان التحصيل منخفضاً فإن ذلك سيكون اتجاهات سلبية نحو المهنة، ولكن نتائج هذه الدراسة أثبتت أن الاتجاهات لا تتأثر بمتغير التحصيل وإنما قد يتأثر التحصيل بالاتجاهات، حيث إن الطالب الذي يمتلك اتجاهات إيجابية نحو التخصص سيزيد ذلك من دافعيته وشغفه للدراسة وبالتالي سيزيد التحصيل بشكل تلقائي نتيجة المثابرة والدراسة.

4:4:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة .

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية وجود فروق ظاهرية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة، حيث كانت الفروق بين جامعة النجاح وجامعة بيت لحم لصالح جامعة النجاح، وبين جامعة النجاح وجامعة القدس لصالح جامعة النجاح.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك ربما يعود إلى طبيعة الخطة الدراسية والمساقات المطروحة وآلية تنظيمها وعرضها بحيث تتناسب مع ميول الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم.

كما أن من الممكن أن يكون للتعاون المستمر بين جامعة النجاح والمدارس التطبيقية أثر واضح وكبير على اتجاهات الطلبة، حيث إن التعاون والعلاقات الجيدة مع المعلمين الذين يعملون في هذه المدارس ينعكس بشكل مباشر على ردود أفعال الطلبة وآرائهم تجاه مهنة التعليم.

حيث إن الطلبة في جامعة النجاح يمارسون التربية العملية من سنة ثانية، ويستمر ذلك في السنة الثالثة والرابعة، وهذا الأمر ربما يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المهنة، لاسيما أن هؤلاء الطلبة تجمعهم لقاءات مستمرة مع المعلمين والمعلمات الذين يُبدون تفهماً وتعاوناً مع الطلبة، ويزودهم بالخبرات والممارسات الجيدة ويمكنونهم من امتلاك الأساليب المناسبة للتعامل مع الطلبة خلال ممارسة المهنة، وكيفية مواجهة المشكلات التي قد تواجههم وطرق حلها.

وبذلك فإن تجربة التربية العملية لدى طلبة جامعة النجاح أسهمت بشكل واضح في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، وذلك بفضل الاهتمام بالطلبة المعلمين من جميع الأطراف سواء كانوا معلمين أو مشرفين.

5:4:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة .

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية وجود فروق ظاهرية في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة.

وترى الباحثة أن السبب في عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة هو أن معظم الطلبة على اختلاف فلسفاتهم التي يتبنونها قد التحقوا بالتخصص برغبة منهم وهم بالتالي يمتلكون دافعية نحو دراسته مهما اختلفت الفلسفة التي يحملونها.

حيث إن جميع هذه الفلسفات هي فلسفات تربوية بالأصل، وهي نابعة من منبع تربوي بقالب فلسفي، وبالتالي فإن أصل الشيء قائم، وهو أن مضمون التربية موجود في جميع الفلسفات مهما اختلفت

معالم كل فلسفة عن الأخرى، ولكن آلية الفكر التربوي المعمول في كل فلسفة يختلف عن الأخرى، ومن هنا فإن الطالب في كلية التربية يحمل الأساس التربوي ولكن لكل طالب معالم فكرية تميزه عن غيره وهذا ينعكس على ممارساته سواء من خلال أفكاره التي يعرضها من خلال المساقات والمناقشة فيها، أو من خلال الممارسة أثناء التربية العملية، وهذا الأمر جعل من الفلسفة السائدة لدى الطالب في كلية التربية أمراً غير مؤثر في اتجاهاته نحو المهنة.

2:5 التوصيات:

من خلال النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية حول الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- 1- ضرورة العمل على تخصيص مساقات تتعلق بالفلسفات التربوية ضمن الخطة الدراسية لبرامج إعداد المعلمين نظراً لأهمية هذا الموضوع.
- 2- تحديد معايير خاصة وإجراء اختبارات ومقاييس لقياس الدافعية عند الطلبة المقبلين على الالتحاق بتخصص التربية.
- 3 - عقد ندوات ومحاضرات توعوية وإرشادية في الكليات بغرض تحفيز الطلبة وتنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.
- 4 - ضرورة حرص العاملين في كليات التربية سواء كانوا معلمين أو إداريين على خلق اتجاهات ايجابية لدى الطلبة.
- 5 - عمل المزيد من الدراسات المتعلقة بموضوع الفلسفات التربوية والاتجاهات نحو مهنة التعليم.

المراجع العربية

أبو الضبعات، زكريا وقطيشات، نازك. (2009). اتجاهات طلاب (معلم صف) نحو مهنة التدريس ورغبتهم فيها وعلاقتها ببعض المتغيرات. جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة. www.zuj.edu.jo ، الدخول إلى الموقع في تاريخ: 15/6/2017.

أبو هاشم، حاتم. (2010). اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة الأقصى نحو العمل بمهنة التدريس والتدريب. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مجلد 24، عدد 10، 2989-3002 .

أحمد، نازلي ويس، سعيد. (1983). المدخل إلى التربية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

بدارنة، حازم والهوري، حازم. (2015). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تربية إربد الأولى لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم ونظر المشرفين والمديرين. مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد 42، عدد 3 ، 927-946 .

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

جرادات، عزت وأبو غزالة، هيفاء وعبد اللطيف، خيرى. (1983). مدخل إلى التربية. المكتبة التربوية المعاصرة، عمان.

الجعافرة، عبد السلام. (2015). المناهج أسسها وتنظيمها. دار وائل، الأردن.

حجازي، عبد الحكيم والهاجنة، وائل. (2016). مفاهيم أساسية في التربية. دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن.

حسن، عبد الحكيم. (2013). اتجاهات طلبية كلية التربية في جامعة تعز نحو مهنة التدريس. بحث منشور على الإنترنت، جامعة تعز، اليمن. <https://kenanaonline.com> ، الدخول إلى الموقع في تاريخ: 2/7/2017.

الحيلة، محمد. (2003). طرائق التدريس واستراتيجياته. ط3، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.

خضر، فخري وموسى، محمود ونبراي، يوسف. (1989). مدخل إلى أصول التربية. ط2، مكتبة الفلاح، الكويت.

خنياب، محسن. (2009). اتجاهات طلبية معاهد إعداد المعلمين والمعلمات نحو مهنة التعليم في محافظة النجف. مجلة كلية التربية، العدد 4، 161-187 .

الحوالدة، ناصر وعبد، يحيى. (2011). المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها، زمزم ناشرون وموزعون، عمان.

داوود، أمان. (2014). مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الرشدان، عبدالله وجعيني، نعيم. (1999). المدخل إلى التربية والتعليم. ط2، دار الشروق، عمان.

الركابي، رائد ومحمد، حسين. (2009). اتجاهات طلبية قسم علوم الحياة في كلية التربية ابن الهيثم نحو مهنة التدريس. مجلة كلية التربية، العدد4، 228-240 .

زيتون، عايش. (2005). أساليب تدريس العلوم. الإصدار الخامس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

- سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله. (2016). المنهج المدرسي المعاصر. ط8، دار الفكر، عمان.
- الشويحات، صفاء. (1999). فلسفة التربية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الصليبي، تركي. (2001). اتجاهات معلمي المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو مهنة التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- الطاهر، مهدي. (1991)، الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- طبشي، بلخير. (2007). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- عبد العزيز، صالح. (1976). التربية الحديثة مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العملية. جزء3، دار المعارف، مصر.
- عبد اللطيف، رجب. (1988). فلسفة المعلم التربوية. المجلة العربية للأبحاث التربوية، مجلد8، عدد2، 94-110 .
- عبيد، صفاء. (2016). فلسفة التربية عند جون ديوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2015). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون. ط4، دار الفكر، عمان.
- عطية، حسن. (2015). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- عكيلا، محمد وهوانة، سمير وطه، حسن. (1984). مدخل إلى مبادئ التربية. دار القلم، الكويت.

علي، سعيد. (2000). الأصول الفلسفية للتربية. دار الفكر العربي، القاهرة.

علي، سعيد. (1995). فلسفات تربوية معاصرة. عالم المعرفة، الكويت.

العمري، خالد. (1992). الفلسفة التربوية للمعلم الأردني. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، مجلد7، عدد3، 13-40 .

فهيم، محمد. (1980). النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قزاقزة، سليمان. (2004). مستوى وعي طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية بالأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

القضاة، بسام وأبو لطيفة، رائد والخوالدة، مؤيد وعساف، محمد. (2014). مقدمة في المناهج التربوية الحديثة. درا وائل، عمان.

المجيدل، عبدالله. (2006). اتجاهات طلبة كليات التربية في صلالة نحو مهنة التعليم. المجلة التربوية، مجلد21، عدد81 .

المجيدل، عبدالله والشريع، سعد. (2012). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم. مجلة جامعة دمشق، مجلد28، عدد4، 17-57 .

مطر، توفيق. (2011). مستوى الثقافة الحاسوبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحو الحاسوب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

ناصر، إبراهيم. (1983). مقدمة في التربية. ط5، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.

النجيحي، محمد. (1981). **في الفكر التربوي**. دار النهضة العربية، بيروت.

همشري، عمر. (2007). **مدخل إلى التربية**. ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

اليمني، عبد الكريم. (2011). **أسس التربية**. دار وائل، الأردن.

المراجع الأجنبية

Conti, G.(2007).Identifying Your Educational Philosophy; Development of the Philosophies Held by Instructor of Lifelong- Learners (PHIL). **Journal of Adult Education**, Volume; xxxvl , number;1, 19-35 .

Egwu, S. (2015). Attitude of Students towards Teaching Profession in Nigeria. **Journal of Education and Practice**, ISSN 2222-288X .6(29), 21-25 .

Fries, Cindi .(2012). **Teaching Style Preferences and Educational Philosophy of Teacher Education Faculty at Astate University**. Requirements for the Degree of Doctor of Education, Oklahoma University.

Gultekin, M.(2006). The Attitudes of Preschool Teacher Candidates Studying Through Distance Education Approach. Towards Teaching Profession and Their Perception on level of Teaching Competency, Anadolu University, Faculty of Education, **TURKEY, Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE** July 2006 ISSN 1302-6488 Volume;7 number;3 Article;15, 316-346 .

Kaizer, G . (2002). Educational Philosophies and Their Influence on Mathematics Education – An Ethnographic Study in English and German

Mathematics Classrooms, **ZDM Mathematics Education**, ISSN 1863-9704, Volume; 34, Issue 6 , 241-257 .

Pathy, M. (2014). Attitudes of Student Teachers Towards Teaching Profession. **Turkish Online Journal of Distance Education -TOJDE** July 2014 ISSN 1302-6488 Volume; 15 Number; 3 Article; 3, 27-36 .

Yaakub, N. (1990): **A Multivariate Analysis of Attitude Towards Teaching, Department of Education, Faculty of Educational Studies, Pertanian University, Malaysia .**

الملاحق

- الملحق (1) أسماء المحكمين
- الملحق (2) طلب التحكيم من المحكمين
- الملحق (3) الاختبار بصورته النهائية
- الملحق (4) الاستبانة بصورتها النهائية
- الملحق (5) كتب تسهيل مهمة من الجامعة

الملحق (1)

أسماء المحكمين

أسماء من قاموا بتحكيم الأدوات المستخدمة في الرسالة:

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	د. إبراهيم عرمان	جامعة القدس
2	د. إيناس ناصر	جامعة القدس
3	أ. بشرى بدوي	جامعة القدس
4	د. حسن عبد الكريم	جامعة بيرزيت
5	أ. حسن عدوان	جامعة القدس
6	د. رفاء رمحي	جامعة بيرزيت
7	د. زياد قباجة	جامعة القدس
8	د. سهيل صالحه	جامعة النجاح الوطنية
9	أ.د. عفيف زيدان	جامعة القدس
10	أ. علي الأعرج	جامعة القدس

الملحق رقم (2)
طلب التحكيم من المحكمين

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الموضوع : تحكيم فقرات أداة الدراسة

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان :

"الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية، واتجاهاتهم

نحو مهنة التعليم".

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

ونظراً لما عهدناه فيكم من خبرة علمية وعملية يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الأداة وإبداء الرأي في فقراتها وتعديل ما ترونه مناسباً.

مع الشكر والتقدير

الباحثة:

دعاء محمد بدر

الملحق رقم (3)

الاختبار بصورته النهائية



كلية الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

الطلبة الأفاضل، تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان:

"الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية، واتجاهاتهم

نحو مهنة التعليم".

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة، أمله من حضرتكم الإجابة عن فقرات مقياس التفضيلات الفلسفية، واستبانة الاتجاهات بأمانة ودقة وموضوعية، علماً أن هذه البيانات ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وأشكر لكم حسن تعاونكم،،،

الباحثة: دعاء بدر

أولاً: البيانات الشخصية:

- 1- الجنس: م أ
- 2- المستوى الأكاديمي: أولى ثانية ثالثة رابعة
- 3- التحصيل: أقل من 70 م 70-85 م 85 من
- 4- اسم الجامعة/ الكلية:

ثانياً: تعليمات تعبئة مقياس التفضيلات الفلسفية:

الرجاء مراعاة ما يلي:

- 1- قراءة كل عبارة من عبارات الاستبانة بدقة.
- 2- قراءة كل اختيار من الاختيارات المطروحة بدقة.
- 3- وضع دائرة حول اختيار واحد فقط.

1- جوهر عملية التربية هو:

- أ- تنمية العقل والتحكم بالغرائز .
- ب- إعداد النشء لمختلف نواحي الحياة.
- ت- إعادة بناء وتنظيم مستمر للخبرة.
- ث- الارتقاء بذات المتعلم.
- ج- تحقيق العبودية لله وحده.

2- الهدف العام للتربية هو:

- أ- كشف القوى الفطرية لدى المتعلمين.
- ب- تكيف المتعلم مع الحياة.
- ت- مساعدة المتعلم لتحقيق النمو المتكامل لشخصيته.
- ث- تنمية الفرد في شخصية المتعلم.
- ج- إعداد الإنسان الصالح.

3- من أكثر الأغراض التربوية أهمية تنمية قدرة الطالب على :

- أ- تقديم الحقائق الضرورية لحياة الإنسان السعيدة .
- ب- تقديم القوانين العلمية التي تفسر سير الكون الذي نعيش فيه.
- ت- تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- ث- تنمية قدرة المتعلم على الاختيار الحر المسؤول .
- ج- إيجاد التوازن بين النمو الروحي و النمو الجسدي.

4- يُبنى المنهج التربوي في ضوء :

- أ- أسس المعرفة التي أنتجتها عقول الحكماء .
- ب- المعرفة المدعومة بالحقائق العلمية الموضوعية .
- ت- حاجات المتعلم و المجتمع .
- ث- القضايا الأساسية المتعايشة مع الإنسان .
- ج- الأسس العقائدية الدينية .

5- إمكانية تطوير المنهج التربوي تسير بافتراض أنه :

- أ- ثابت ، وقابل للنقل من جيل إلى جيل .
- ب- متطور، مشروط باتفاق الجديد مع الحقائق العلمية .
- ت- مطور، تبعاً لتغير حاجات المجتمع .
- ث- لا توجد معايير عامة مقيدة لعملية تطوير منهج .
- ج- مشروط باتفاق الجديد مع العقيدة الدينية .

6- يتكون المنهج التربوي من:

- أ- مواد دراسية منفصلة .
- ب- مواد دراسية مرتبة حسب أولوية مجالات العلوم الطبيعية.
- ت- وحدة متكاملة تشتمل الخبرات المختلفة بصورة وظيفية .
- ث- المواد المعالجة للقضايا السلبية المتعايشة .
- ج- قوانين الله تعالى في الكون والحياة و الإنسان .

7- المعلم يتعامل مع المادة الدراسية على أنها وسيلة المتعلم لتحقيق :

- أ- فهم حقائق عالم المثل .
- ب- فهم القوانين العلمية و الاجتماعية للعالم الذي نعيش .
- ت- منفعة شخصية واجتماعية.
- ث- التعرف إلى ميادين المعرفة الإنسانية المختلفة .
- ج- توظيف العقل لإدراك وحدانية الله و إعجازه في الخلق .

8- من أفضل طرق التدريس :

- أ- التلقين و المحاضرة .
- ب- التعليم المبرمج .
- ت- الأسلوب العلمي في حل المشكلات .
- ث- الحوار و المناقشة .
- ج- القدوة و ضرب الأمثال .

9- طبيعة المتعلم :

- أ- عقلائي في جوهرة تكوين روحي .
- ب- يمكن فهم طبيعته من خلال دراسة مكوناته .
- ت- فردي اجتماعي في آن واحد .
- ث- يتمتع بحريه مسؤولة .
- ج- أفضل مخلوقات الله على الأرض .

10- فكر المتعلم :

- أ- مخزن يتسع للكثير من المعلومات .
- ب- يتميز عن سائر المخلوقات بالمنطق العقلائي .
- ت- قادر على الإبداع في ظروف بيئية مناسبة .
- ث- لديه القدرة على البحث والاستكشاف واتخاذ القرار .
- ج- قادر على استخدامه للتمييز بين الخير والشر .

11- أنظر لمجموعة المتعلمين على أنهم :

- أ- فئة واحدة لهم نفس الخصائص .
- ب- مجموعات عالية الذكاء ، ومتوسطة و متدنية .
- ت- يمتلكون القدرة على إحداث التعليم بنسب متفاوتة وسرعة مختلفة .
- ث- كل منهم منفرد بذاته إذ لا يوجد متعلمان متشابهان .
- ج- يتمتعون بنوازع فطرية يجب أن توجه نحو الخير .

12- من أهم كفايات المعلم التربوية قدرته على :

- أ- تزويد المتعلمين بالمعلومات .
- ب- التعامل مع المادة الدراسية بكليتها وجزئيتها .
- ت- تنميه ذكاء المتعلم .
- ث- عرض وجهات النظر المختلفة لموضوعه التعليمي .
- ج- معرفة بالأمور الدينية والدنيوية .

13- من أهم صفات المعلم السلوكية أنه مثل أعلى للالتزام بالسلوك :

- أ- الأخلاقي .
- ب- الموضوعي .
- ت- الديمقراطي .
- ث- الحر المسؤول .
- ج- الإيمانى الملتزم .

14- من أهم أدوار المعلم:

- أ- إلزام المتعلمين بالمحافظة على الهدوء و النظام داخل الصف .
- ب- التخطيط الدقيق للمواقف التعليمية .
- ت- تهيئه الظروف البيئية المحفزة للتعلم .
- ث- توفير الحرية الأكاديمية للمتعلم .
- ج- توجيه تفكير الطلبة نحو تحقيق عبادته الله في مختلف المواقف .

15- من أفضل طرق التقدم التربوي :

- أ- قياس درجة ما حصل عليه المتعلم من المعلومات المقررة .
- ب- مطابقة استجابة التلاميذ للاستجابات المحددة سلفاً من قبل المعلم .
- ت- ملاحظة درجة المشاركة الإيجابية للمتعلم في مختلف المواقف .
- ث- تقييم التلميذ لذاته .
- ج- الامتحانات المدرسية.

16- عمليه تعديل سلوك المعلم تستند إلى :

- أ- إمكانية استخدام العقاب البدني .
- ب- لكل مخالفة عقاب يتناسب مع حجمها ونوعها .
- ت- إمكانية مشاركة الطلبة في تعريف قواعد السلوك و أشكال العقاب .
- ث- للمتعلم حرية اختيار طريقة الانضباط المناسبة له .
- ج- إمكانية اللجوء للعقاب البدني بعد استفاد كافة الوسائل الأخرى .

17- المحصلة النهائية للعملية التربوية تتمثل في توجه المتعلم نحو :

- أ- الاقتراب من معطيات عالم المُثل .
- ب- إخضاع كل ظاهرة للدراسة و التحليل لفهم الواقع كما هو .
- ت- تحقيق التغيرات النفعية للفرد و المجتمع .
- ث- التعرف على الذات ثم الارتقاء بها .
- ج- التقبيد بمعطيات الإيمان بالله وحده .

الملحق رقم (4)

الاستبانة بصورتها النهائية



كلية الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

الطلبة الأفاضل، تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان:

"الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية، واتجاهاتهم

نحو مهنة التعليم".

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة، أمله من حضرتكم الإجابة عن فقرات الاستبانة بأمانة ودقة وموضوعية، علماً أن هذه البيانات ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وأشكر لكم حُسن تعاونكم،،،

الباحثة: دعاء بدر

أولاً: البيانات الشخصية:

5- الجنس: ذكر أنثى

6- المستوى الأكاديمي: سنة أولى سنة ثانية سنة ثالثة سنة رابعة

7- التحصيل: أقل من 70 من 70-85 أكثر من 85

8- الجامعة / الكلية:

ثانياً: تعليمات تعبئة الاستبانة:

الرجاء مراعاة ما يلي:

1- قراءة كل عبارة من عبارات الاستبانة بدقة.

2- تحديد الإجابة بدقة من خلال وضع إشارة (√) عند واحد فقط من الخيارات المطروحة.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1-	أفضل العمل الإداري على أن أكون معلماً					
2-	أجد أن مهنة التعليم مهنة ممتعة					
3-	أرى أن مهنة التعليم مستقبليها أقل شأنًا من المهن الأخرى					
4-	أفضل مهنة التعليم لأنها توفر للعاملين فيها ظروفًا حياتية مناسبة					
5-	أحبذ مهنة التعليم لأنها تؤمن للعاملين فيها استقراراً وظيفياً					
6-	أحترم العاملين في مهنة التعليم					
7-	أجد أن للمعلم مكانة كبيرة في المجتمع					
8-	تحقق مهنة التعليم طموح الطلبة في الحصول على مهنة مستقبلية					
9-	أرى أن مهنة التعليم هي من أهم المهن					
10-	أشعر بالفخر حين يعلم الآخرون أنني سأصبح معلماً					
11-	تحتاج مهنة التعليم إلى قدرات عقلية عالية					
12-	يعد اختيار الطالب لمهنة التعليم دليلاً على ضعف مستواه					
13-	ترفض أكثر العوائل أن يختار أبناؤها مهنة التعليم					
14-	اعتقد أن المعلمين يشعرون بالفخر لكونهم يمارسون مهنة التعليم					
15-	أنصح أصدقائي بتفضيل اختيارهم لمهنة التعليم كمهنة مستقبلية					
16-	لو أُتيحت لي فرصة الاختيار فإنني لا أختار سوى مهنة التعليم					
17-	أشعر بالحرص من مستقبلي لأنني سأصبح معلماً					
18-	أقبل مهنة التعليم بالرغم من الأعمال الإضافية التي ستلقى على عاتقي					
19-	أشعر أن عملي كمعلم سيمنحني شعوراً بالرضا والثقة بالنفس					
20-	يكون المعلم عادةً أكثر انفعالاً و توترًا في حياته اليومية					

الملحق رقم (5)

كتب تسهيل مهمة من الجامعة

كتاب تسهيل مهمة من الجامعة إلى مدير عام التخطيط في

وزارة التربية والتعليم العالي

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ : 2017/4/22

سعادة مدير عام التخطيط المحترم

وزارة التربية والتعليم العالي

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: دعاء محمد أحمد بدر ورقمها الجامعي (21510027)، بإجراء دراسة بعنوان:

"درجة وعي طلبة كليات التربية الفلسطينية بالفلسفات التربوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي القادم .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. محسن محمود عدس
عميد كلية العلوم التربوية

كتاب تسهيل مهمة من الجامعة إلى عميد كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ : 2017/5/23

حضرة د. عياد عسالة المحترمة
عميد كلية التربية / جامعة النجاح الوطنية

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: دعاء محمد أحمد بدر ورقمها الجامعي (21510027)، بإجراء دراسة بعنوان:

"درجة وعي طلبة كليات التربية الفلسطينية بالانفسات التربوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم"

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر
منسقة برنامج أساليب التدريس
كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Science

كتاب تسهيل مهمة من الجامعة إلى عميد كلية التربية في جامعة بيت لحم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ : 2017/6/12

حضرة د. هاله اليماني المحترمة
عميد كلية التربية / جامعة بيت لحم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة: دعاء محمد أحمد بدر ورقمها الجامعي (21510027)، بإجراء دراسة بعنوان:

"درجة وعي طلبة كليات التربية الفلسطينية بالفلسفات التربوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم"

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم



د. محسن محمود عدس
عميد كلية العلوم التربوية

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
52	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	1:3
53	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الأكاديمي	3:3
54	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل	5:3
55	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة/الكلية	7:3
57	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية	9:3
59	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم	10:3
65	الأعداد والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفلسفات التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية	1:4
68	نتائج اختبار كأي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير الجنس	2:4
69	نتائج اختبار كأي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير المستوى التعليمي	3:4

70	نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير التحصيل	4:4
71	نتائج اختبار كآي تربيع (Chi-square Test) والأعداد والنسب المئوية لاستجابة أفراد العينة في الفلسفة التربوية السائدة لدى طلبة كليات التربية الفلسطينية حسب متغير الجامعة	5:4
72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم	6:4
74	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم حسب متغير الجنس	7:4
75	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير المستوى التعليمي	8:4
76	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير المستوى التعليمي	9:4
76	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي	10:4
77	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تُعزى لمتغير التحصيل	11:4

78	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير التحصيل	12:4
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة	13:4
79	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الجامعة	14:4
80	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة	15:4
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة	16:4
81	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في اتجاهات طلبة كليات التربية الفلسطينية نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير الفلسفة السائدة	17:4

فهرس المحتويات

أ	إقرار
ب	الشكر والتقدير
ج	الملخص
د	Abstract
1	الفصل الأول
2	المقدمة
5	مشكلة الدراسة
5	أهداف الدراسة
5	أسئلة الدراسة
6	فرضيات الدراسة
7	أهمية الدراسة
8	محددات الدراسة
8	مصطلحات الدراسة
10	الفصل الثاني
11	الأدب التربوي
12	تعريف الفلسفة
13	فلسفة التربية

14	أهمية دراسة فلسفة التربية
15	الفلسفة المثالية
19	الفلسفة الواقعية
23	الفلسفة الطبيعية
26	الفلسفة الوجودية
29	الفلسفة البرجماتية
34	الفلسفة الإسلامية
36	الاتجاهات
38	الدراسات السابقة
38	الدراسات العربية
44	الدراسات الأجنبية
47	تعقيب على الدراسات
50	الفصل الثالث
51	منهج الدراسة
51	مجتمع الدراسة
51	عينة الدراسة
56	أدوات الدراسة
56	الأداة الأولى
56	صدق الأداة الأولى

57	.....	ثبات الأداة الأولى
58	.....	الأداة الثانية
58	.....	صدق الأداة الثانية
60	.....	ثبات الأداة الثانية
60	.....	إجراءات الدراسة
61	.....	متغيرات الدراسة
61	.....	المعالجة الإحصائية
62	.....	الفصل الرابع
65	.....	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
67	.....	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
72	.....	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
74	.....	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
83	.....	الفصل الخامس
84	.....	مناقشة نتائج الدراسة
98	.....	التوصيات
99	.....	المراجع العربية
103	.....	المراجع الأجنبية
105	.....	الملاحق
121	.....	فهرس الجداول