

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

الهوية الفلسفية

لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران

إعداد

د. هشام أحمد بني خلف

أستاذ مساعد بقسم التربية ورياض الأطفال

كلية العلوم والآداب بشرورة

جامعة نجران بالسعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020. 71911

المجلة التربوية. العدد الثاني والسبعون . أبريل ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران من وجهة نظرهم، وفقاً للمتغيرات (النوع، والتخصص، والتقدير الأكاديمي)، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة عدد فقراتها (46) فقرة، وُزعت على عيّنة بلغت (159)، من مجتمع الدراسة الذي تكون من (185) من الطلبة المعلمين، وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة المعلمين يحملون هوية فلسفية متنوّعة لممارساتهم التربوية بدرجة كبيرة، تضمنت الفلسفة الإسلامية والواقعية والطبيعية، والبرجماتية والمثالية، علاوةً على وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لاختلاف متغير النوع لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية تُعزى للتخصص والتقدير الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الهوية الفلسفية، الطلبة المعلمون، جامعة نجران.

The Philosophical Identity of the Practices of Teacher Students at Najran University

Dr. Hisham Ahmad Banikhalaf
Assistant Professor, Department of Education and kindergarten
Faculty of Science and Arts at Sharaorah
Najran University- Saudi Arabia

Abstract

This Study Aimed to Identify the Philosophical Identity of the Practices of Teacher Students Najran University from their point of view, according to the variables (gender, specialization, and scientific assessment), and to achieve the goal of the study, the researcher used the descriptive analytical method by applying a questionnaire which consist of (46) statements (46), distributed to a sample of (159). The results of the study revealed that the practicum students have a varied philosophical identity for their educational practices to a large Extent, including Islamic philosophy, realism, naturalism, pragmatism and idealism, in addition to the existence of statistically significant differences due to the difference of nuclear variables. There are statistically significant differences attributed to specialization and scientific appreciation.

Keywords: Philosophical Identity, practicum Students, Najran University.

مقدمة الدراسة

ظهرت الفلسفة في المجتمع الإغريقي، وأخذت أشكالاً فكريةً مختلفةً، لتوضيح نظرة الإنسان لما يدور حوله من قضايا ومسائل في الوجود، والمعرفة، والقيم، وهي تعني حب الحكمة، وجميع الثقافات والمجتمعات تطرح أسئلةً فلسفيةً مثل كيف نعيش؟ وما هي طبيعة الواقع؟ وبذلك هي النشاط الثقافي الذي يعبرُ فكرياً عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها، ويحاول تعديلها وتطويرها (حسان، وآخرون 2006، 100)، والفلسفة مجموعة من القيم والاتجاهات الأساسية نحو الحياة والطبيعة والمجتمع (طه، 2007، 54) ونشاط نقدي توضيحي، يمكن أن يتناول أي موضوع بما في ذلك التربية (العميرة، 2009، 20). الفلسفة تقوم بعملية نقدية، تمهيداً لفحص الواقع وتفنيده، كمعرفة إذا كان الواقع على حق أم أن هناك إشكالية (الرشدان، وجعيني، 1997).

ومن المؤكد أنه بدون الفكر الفلسفي، سيكون العمل التربوي متروكاً لفعل الصدفة والظروف، وهذا أمرٌ خطير، يعرض الأمم والشعوب التي لا تحسب له حساباً إلى كارثة كبيرة، وأي عمل تربوي غير موجه توجيهها فلسفياً سوف يؤدي بالمعلم إلى العشوائية، ولن يستطيع أن يتنبأ بالصورة التي سيكون عليها الطالب المعلم مستقبلاً، وأي من جوانب شخصيته يحتاج إلى تنمية، وأي من طرائق التدريس ستكون مناسبة لإنجاز أهدافه، وكيف يرى التعلم وطبيعة الطالب وحاجاته؟ إذاً سيكون العمل التربوي متروكاً للصدفة (الفرحان، 1999)؛ فالفلسفة هي التي تقود الأفكار، وتتضمن في داخلها تصوراً أولياً عن الإنسان والمجتمع والإنسانية والحضارة، وإذا أمعن النظر إلى المدلول الحضاري لكل مذهب فلسفي؛ لاتضح أن الفلسفة مرآة صادقة، تعكس صورةً جليةً لما مرت به البشرية، وأنه بغير الفلسفة لا تكون الحضارة ولا تتكامل، بل إن إفلاس وتخلف فكر الشعوب، كان نتيجة لانصراف الفلسفة عن القيام بواجبها (بدران، 1996).

وترتبط التربية بالفلسفة ارتباطاً وثيقاً، فهما متلازمان ووجهان لحقيقة واحدة وهي سعي الإنسان الدائب من أجل حياة أفضل (مرسي، 1988). وهي المختبر الذي تتجسد فيه الأفكار الفلسفية، والنظرية العامة للتربية، والواقع التربوي هو مجال تطبيقها (ديوي، 1978).
فالفلسفة توفر التوجيه والإرشاد في اختيار الأهداف وأنشطة التعلم وإجراءات التقييم (Ediger, 2007).

إنَّ المعلم الذي يريدُ أن يتقن التدريس، ويسعى لكي يكون ذا وزنٍ في مهنته، يجب أن يكون له فلسفة تربوية واضحة المعالم، حتى يستطيع أن يحل ويفهم من، وماذا، ولماذا، وكيف يُعلِّم (عبد اللطيف، 1988)، وإنَّ تحسين تعلُّم الطلبة والارتقاء بقدراتهم ومستوى أدائهم، يتطلبُ معلمًا ملِّمًا بالفلسفات التربوية المختلفة؛ بحيث تكون لديه رؤية واضحة عن معايير التدريس الجيد، ويعي دوره المساند لتعلُّم التلاميذ من خلال إثارة تفكيرهم ودافعيتهم للتعلُّم (الحيلة، 2002).

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

والهوية الفلسفية لممارسات التربويين، تعد من أهم مدخلات النظام التربوي التي تُسهم في تطوير أداء المعلم، وتحديد أهدافه، وتقييم أدائه، وبهذه الهوية الفلسفية، تتضح معالم الممارسات التربوية لدى المربين؛ حيث تُثار الأسئلة الفلسفية مثل: كيف نربي؟ ولماذا نربي، وما الغاية من وجود المدرسة، وما وظيفة المعلم؟ هذه الأسئلة الفلسفية وأمثالها، هي التي تقود الممارسات التربوية وفق فلسفة واضحة ومحددة.

وهنا يمكن القول (العاني، 2005): إنَّ الإنسان عبر تاريخه الطويل، حاول أن يبحث عن الكيفية التي توجّه سلوكه، وترسم منهج حياته، في إطار فلسفي معيّن، وخاصة فيما يتعلق بالممارسات التربوية، التي هي محور اهتمام المفكرين ورجال التربية.

مشكلة الدراسة

بناءً على ما تقدم وبناءً على نتائج وتوصيات الدراسات السابقة كدراسة كار (Carr, 2004) التي دلت على وجود علاقة ارتباطية بين الفلسفة والتعليم، إذ أنَّ الفلسفة التي يتبناها المعلم تؤثر في طريقة التدريس وعلى اعتقادات وأفكار الطلبة المعلمين، وعلى نتائج دراسة (McKinney & Miller, 2012) التي أشارت إلى أنَّ فلسفة المعلم التدريسية تُسهم في أداء دوره بشكل فاعل، ونتائج دراسة فاديوكاس (Vadiliauskas, 2006) التي أشارت إلى أنَّ وظيفة الفلسفات التربوية، هو أن يدرك الطالب المعلم أن هدف التربية هو بناء شخصية الطالب المتكاملة، وعلى تأكيدات دراسة هو، وتوه (Ho, & Toh, 2000)

بأهمية العلاقة بين فلسفة المعلم التدريسية، وبين ممارساته المهنية في حجرات الدراسة، وعلى توصية دراسة ونش (Winch, 2012) بأنه قد حان الوقت لإعادة تقييم الدور الذي يجب أن تلعبه الفلسفة في تعليم المعلمين قبل الخدمة، علاوة على خبرة وتجربة الباحث الشخصية كمشرف تربوي على الطلبة المعلمين، لاحظ أن كثير من الممارسات التربوية لدى الطلبة المعلمين تشير إلى هوية فلسفية.

لذلك جاءت مشكلة هذه الدراسة بهدف التعرف على الهوية الفلسفية للممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران، والكشف عما إذا كانت هذه الهوية تختلف باختلاف عدد من المتغيرات، وبالتحديد فإن المشكلة تتلخص في الإجابة عن التساؤلات الواردة في أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحديد الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران تُعزى لمتغير (النوع، التخصص، والتقدير الأكاديمي)؟

أهمية الدراسة

توفر هذه الدراسة إجابات عدة لأسئلة لدى التربويين عن الممارسات التربوية، وتزود بفهم للواقع بروية مستقبلية، مما يُسهّل فهم المشكلات التربوية التي تواجه الميدان التربوي، وهي تقدم إطار نظري فلسفي يؤدي إلى تكوين صورة واضحة للعملية التعليمية بمكوناتها المختلفة، كما أنها تقدم صورة واضحة عن الهوية الفلسفية للطلبة المعلمين في جامعة نجران، وإن نتائجها قد تفيد القائمين على العملية التعليمية في برامج إعداد المعلم لمراجعة ذلك، علاوة على أنها تقدم أداة بحثية قد تفيد باحثين آخرين في ذات المجال.

حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1440هـ / 1441هـ على جميع الطلبة المعلمين في كلية العلوم والآداب فرع جامعة نجران بشروطه.

مصطلحات الدراسة

الفلسفة: مجموعة من الاعتقادات والقيم التي يحددها المرء لنفسه، ويسترشد بها في مواقفه وتصرفاته، وأحكامه واختباراته (الزنتاني، 1993، ص 67). الهوية الفلسفية: السمة العامة للمعتقدات والقيم والمبادئ التي توجه الممارسات التربوية.

الممارسات: هي مجموعة السلوكيات التي يقوم بها الطلبة المعلمون في جامعة نجران فرع شرورة، داخل الغرف الصفية وخارجها، وتُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد الدراسة بعد الإجابة على فقرات الدراسة.

الإطار النظري

عندما نتصفح كتب التاريخ التربوي نرى أنّ الحركة التربوية ليست إلا وليدة المذاهب الفلسفية، وأنّ رجال التربية هم رجال الفلسفة (صالح، 1967، ص 15). فالعلاقة واضحة بين الفلسفة والتربية، حيث ترتبط كلّ منهما بالأخرى ارتباطاً تاريخياً، فهما يبحثان في شيء واحد وهو الحياة، فإذا كانت الفلسفة تتضمن بحث ودراسة أوضاع المجتمع والموازنة بينهما لاختيار المناسب لحياة الأفراد، فإن التربية تقوم بترجمة أفكار وقيم هذه الفلسفة إلى ممارسات وسلوكيات ومهارات في الواقع العملي، ومن هنا نجد أنّ التربية تُمثل الجانب العملي للفلسفة. وإذا نظرنا إلى أقطاب الفلاسفة قديمهم وحديثهم أمثال: سقراط وأفلاطون وأرسطو وديكارت وكانط وجون لوك وروسو وجون ديوي، نجد أنهم كانوا فلاسفة ومربين (محمد، 2011، ص 61-62).

وتتضمن جميع المذاهب الفلسفية اتجاهات تربوية عديدة، حيث أن الفلسفة بدون نظام تربوي أو مضمون تربوي تفقدُ ركنًا أساسيًا من أركانها، فالزاوية التربوية تساعدُ على رؤية القضايا الفلسفية في مجالها الطبيعي، وهذا ما دفع رواد الفكر التربوي إلى اعتبار الفلسفة هي النظرية العامة للتربية (فهيمى، 1986، ص 21).

ومن الفلسفات التي لاقَت اهتمامًا عبر التاريخ الفلسفة الإسلامية؛ فلقد أتاحت للمعلم والمربي استخدام الكثير من الطرق والأساليب التدريسية، ابتداءً بالقدوة، وطريقة الموعظة والإرشاد، وطريقة القصة، والحوار، واستخدام أساليب الثواب والعقاب، والمناقشة، وطريقة حل المشكلات (مذكور، 1991)، و(أبو العينين، 1985). أمّا طريقة التدريس في الإسلام، تمتازُ بمراعاة الفروق الفردية؛ حيث يراعي الإسلام بين الأفراد في مواهبهم وقدراتهم (الجمالي،

(1978)، وهي متعددة وتمتلك قدرًا كبيرًا من التجربة في تكوين شخصية المتعلم (مكروم، 1996)، والمعلم عنصر أساسي في الفلسفة التربوية الإسلامية، كونه يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف التعليمي (الشيباني، 1979).

وأبدى الفلاسفة المثاليون اهتمامًا كبيرًا في التربية، بعملية نقل المعارف من الأجيال السابقة إلى الجيل الجديد (الفرحان، 1989)، وحشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات والحقائق وتعليم الطلاب القيم الروحية، واحترام الوطن والمجتمع المحلي (ناصر، 2013).

وأما المنهاج في المثالية فهو غير قابل للتعديل، ويعتمد على الكتاب المقرر (ناصر، 2001)، والأنشطة غير الصفية فيه ليست مهمة، لأنها لا تسهم في تدريب عقول الطلبة، وتداول المثاليون طريقة سقراط في التدريس، المعتمدة على الحوار وتوليد الأفكار (الفنيش، 1979)، وطريقة أفلاطون القائمة على أسلوب السؤال والجواب (جعفني، 2003) أما المعلم، فلديه القدرة على توصيل المعرفة، والمسؤول عن مراقبة نمو التلاميذ، وتنمية القدرة على الحفظ والاسترجاع (ناصر، 2001).

وأما الفلسفة الواقعية، ترى أن وظيفة التربية هي التكيف مع البيئة، والمعلم هو الذي يحدد المعرفة المطلوب تعلمها، ويحدد ما يجب دراسته، وذلك من خلال التفكير الاستنتاجي (صمويلسون، 1998؛ وفرحان، 1989)، ويشير نيلر (1977) إلى أن المعلم وليس الطالب مطلوب منه أن يقرر ماهي المادة التي ينبغي أن تُدرّس في الفصل، ويؤكد مرسى (1992) أن الحجرة الدراسية تتركز حول المعلم، والتعلم ينطلق من الجزء إلى الكل. وتعتمد طرائق التدريس في الواقعية، على قدرة الطالب على استرجاع المعلومات، وشرحها، وتفسيرها، واستنباط معاني جديدة.

ولقد اتسع نطاق المنهج في التربية الواقعية، فليس مقتصرًا على المواد المتضمنة في الكتب المطبوعة كمصدر أساسي للمعرفة، بل أصبحت مجموعة الأنشطة المصاحبة الثقافية، والاجتماعية، والدينية، والفنية، والأنشطة الخارجية كالرحلات، والزيارات، والمشاهدات، والعروض، والألعاب الرياضية، جميعها جزءًا مكملًا للمنهج المدرسي، ومن هنا ظهرت بعض التعبيرات في الفكر التربوي الواقعي مثل: التعلم عن طريق الخبرة، ومدرسة البيئة والمجتمع، ومدرسة بلا أسوار، والطبيعة هي الكتاب المفتوح. وتجدر الإشارة إلى أن طرائق التدريس في الفلسفة الواقعية تتجه إلى تنمية التفكير العلمي الناقد لدى التلميذ من خلال استخدام

التجريب والاستقراء والملاحظة المنظمة، والطرق المعملية التي ينشط فيها التلميذ ذاتياً، كم تُعد المحاضرة والمناقشة من جانب المعلم لتلاميذه هي أفضل طرق نقل المعرفة، وبالنسبة للمعلم، فهو دارساً لعلم نفس الطفولة، وعلم نفس المراهقة، ولقوانين النمو، وهو موجه ومرشد، لا يرضى بأساليب القمع أو العقاب الصارم، هدفه تقديم الحقائق كما هي محتفظاً برأيه الشخصي (زيادة وحجازي، 2013، ص 181).

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

وقلت المدرسة الطبيعية من أهمية المادة الدراسية، وركّزت على ما يفعله الطفل بيديه؛ فالمناهج الطبيعية (الحياري، 1994) تركّز على النشاط الحر؛ إذ يقوم الطالب بالتجربة، أو التعبير الحركي بمفرده، وهي تعتمد عند (روسو، 1985) على الخبرة والممارسة، وترتبط بحاجات الطفل وميوله الحاضرة، واحترام فرديته، ورفض إذلاله وكبت حريته، والمعلم ليس المصدر الوحيد للمعرفة، وإنما تجربة الطفل، وأن الطالب تلميذ الطبيعة، وليس المعلم.

ومن مبادئ الفلسفة الطبيعية، الطبيعة هي المؤسسة الرئيسية للتربية، وجميع مؤسسات التربية الأخرى هي مؤسسات مساعدة، والطفل هو محور العملية التربوية، والدفاع عن المبدأ الديمقراطي للمساواة والحرية والإخاء، والتأكيد على أهمية التربية البدنية والإعداد الصحي، وإعداد الطفل أخلاقياً من خلال النتائج الطبيعية لأفعاله بعيداً عن المجتمع والناس، وتبنى المذهب الطبيعي المبادئ الأساسية في التدريس، كمبدأ النمو، ويعني وظيفة المعلم أن يتبع مبادئ النمو الطبيعية للطفل، وألا يدفعه نحو التعلم أو يجبره عليه. ومبدأ نشاط الطفل، فيعني بأنه لا ينبغي أن يعمل أي شيء للطفل إذا كلن بوسعه أن يفعله لنفسه، وأن يشجعه على اكتشاف الأشياء. ومبدأ الفروق الفردية، حيث يعني أن التربية يجب أن تتكيف مع حاجات الطفل، وألا يجبر الطفل ليتكيف مع التربية السائدة في المجتمع (زيادة وحجازي، 2013، ص 185-186).

وتعتبر الفلسفة البرجماتية في التربية التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية تطويراً حقيقياً للتربية الحديثة، فقد استوعبت كافة الفلسفات التربوية السابقة منذ بواكير النهضة

الأوربية، ومزجت بين أفكارها العلمية (زيادة وحجازي، 2013، ص 189). وتعتبر البرجماتية من أكثر الفلسفات التربوية انتشاراً وظهوراً، حيث يعتقد البرجماتيون أن التربية ضرورة من ضرورات الحياة، "بل هي الحياة نفسها" (الرشدان وجعيني، 1997)، ويمتاز المنهج البرجماتي بالمرونة، وهو مطور وفقاً لحاجات الأطفال ومتطلبات نموهم، ويعتبر منهج النشاط هو الطريق الأمثل لاكتساب المعرفة (ناصر، 2001)، وهو قائم على الأنشطة والخبرات (الخوالدة، 2003)، ويركز على مواقف الحياة وليس على المواد الدراسية أو الكتب التراثية، وتقوم طريقة التدريس على مبدأ التعلم بالعمل واللعب، والابتعاد عن التلقين والاستظهار (ناصر، 2013)، ويفضلون الطريقة التجريبية، وطريقة المشروع (مدكور، 1991)؛ بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية القائمة على النشاط والحركة (السورطي، 2008)، أما المعلم البرجماتي، فهو لا يتبع الكتاب المقرر مطلقاً، ولكنه ينتقل بهم من تجربة إلى أخرى بطريقة متسلسلة (مرسي، 1988)، وهو موجه ومرشد لعملية التعلم، وإثارة وتسهيل تعلم الطلبة، وهو ليس موجوداً لفرض وتلقين آراء معينة على الطالب، بل ليختار الخبرات التي سوف تقدم للطالب ليتفاعل معها، وليساعده على مواجهة المشكلات وحلها (جعيني، 2003).

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت جانب الدراسة؛ منها دراسة الصغير (2015) التي هدفت إلى التعرف على الفلسفات التدريسية للمعلمين، وعلاقتها بممارساتهم المهنية في حجرات الدراسة في المدارس الحكومية بإمارة الشارقة، واستخدمت استبانة طبقت على (250) معلماً ومعلمة، تبين من النتائج أن المعلمين يتبنون على المستوى النظري فلسفات تدريسية متنوعة وبدرجة كبيرة، تضمنت الفلسفة التجديدية بدرجة كبيرة جداً، والفلسفات التقدمية، والبنائية، والتواترية، والجوهرية، بدرجة كبيرة.

دراسة البلعاسي (2014) التي هدفت إلى التعرف على الفلسفة التربوية السائدة لدى معلّمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات في السعودية، وتكوّنت عينتها من (50) معلماً، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فلسفة تربوية واضحة عند المعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (الجنسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي).

دراسة آل سويلم (2010) التي هدفت إلى التعرف على درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان، واقترح برنامج تدريبي للتطوير، وأشارت إلى أن درجة وعي المعلمين بفلسفة التربية في مدارس محافظة ظفار جاءت بدرجة متوسطة، وأن ثمة فروق دالة احصائياً تُعزى لمتغير التخصص في ممارسة المعلمين لفلسفة التربية ولصالح التخصصات الإنسانية.

دراسة بيتي، وجيف، ودين (Beaty, & Jeih, & Dean, 2009) في أمريكا التي كشفت عن العلاقات بين الفلسفات التربوية والفلسفة لدى المعلمين، وتكوّنت عيّنتها من (36) معلماً من معلّمي المرحلة الثانوية، واستُخدمت المقابلة في عملية جمع البيانات، وأشارت نتائجها، أنّ فلسفة التدريس التي يحملها المعلم تؤثر على البيئة الصفية السائدة، كما أشارت إلى أنّ المعلمين قادرين على زيادة مستوى الأصالة داخل غرفة الصف، من خلال تعميق فهمهم لأفكارهم الفلسفية.

دراسة ستونر (Üstüner, 2008) التي هدفت إلى التعرف على الفلسفات التربوية لدى كلٍ من المشرفين والمعلمين، تكوّنت عيّنتها من (53) مشرفاً و (312) معلماً تم اختيارهم من المدارس الابتدائية في مقاطعة (Malatya) بتركيا وتوصلت الدراسة إلى أنّ الفلسفات الأكثر انتشاراً لدى المعلمين هي: الفلسفات التواترية، والجوهرية، والبرجماتية، كذلك إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المعلمين في تبني الفلسفات التربوية؛ تُعزى للجنس والخبرة، بينما وُجدت فروق تُعزى للتخصص.

وقام ريان (Ryan, 2008) بدراسة استقصائية طولية مدتها (5) سنوات كشفت عن اتجاه في البيانات عبر عينة تكونت من (2600) طالب معلّم قبل الخدمة في كل عام، تم الانتهاء من (520) مدرساً للطلاب قبل الخدمة، أكمل كل طالب استبياناً للفلسفة التعليمية لتحديد اتجاهه الفلسفي بأغلبية ساحقة، تم اختيار 90% أو أكثر من طلاب ما قبل الخدمة وتحديد مع البيانات الصادرة من المدرسة التقدمية، غالبية (90%) من المعلمين قبل الخدمة الذين أكملوا الاستطلاع وافقوا بشدة على العبارات التي تدعم التقدمية، وأشارت أقلية صغيرة من أقل من (10) % أو (52) من أصل (520) الذين شملهم الاستطلاع أنهم كانوا متحمسين بقوة مع الفلسفات الأخرى.

وأجرى الفستاد (Alvestad, 2004) دراسة نوعية في النرويج، هدفت إلى الكشف عن وعي معلّمي مرحلة ما قبل المدرسة بالفلسفة التربوية والتخطيط التربوي، وتكوّنت عيّنتها من (8) معلمين نرويجيين، وخُصّصت الدراسة إلى أنّ وعي المعلمين بمحتوى الفلسفة التربوية جاء متوفرًا بشكل كبير.

ودراسة شويحات (1999) التي هدفت إلى معرفة فلسفة التربية السائدة لدى معلّمي الثانوية في الأردن، واستخدمت الدراسة استبانة مكوّنة من (85) فقرة، وتوصلت نتائجها إلى أنّ نسبة 44.2% من العيّنة اتجهت نحو الفلسفة التربوية البرجماتية، في حين أنّ نسبة (56.6%) توزعوا في توجهاتهم نحو الفلسفات التربوية الأخرى، كالإسلامية، والواقعية، والوجودية.

وامتداداً للدراسات السابقة واستجابة إلى توصياتها جاءت هذه الدراسة التي تسعى إلى معرفة الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع، ووصفها، وتحليلها، والتعبير عنها كمياً وكيفاً، وذلك من خلال رصد واقع المشكلة البحثية وتحليلها باستخدام مقياس استبيان الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الطلبة المعلمين من (185) معلماً ومعلمةً، من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1440/1440 هـ، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (159) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبنسبة (86%) والجدول رقم (1) يوضّح توزيع مجتمع الدراسة وعيّنتها وفق المتغيرات المختلفة.

الجدول (1) توزيع الطلبة المعلمين بحسب متغيرات الدراسة.

المتغير المستقل	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	58	36.5
	أنثى	101	63.5
التخصص	دراسات إسلامية	46	28.9
	لغة عربية	22	13.8
	رياضيات	18	11.3
	لغة انجليزية	26	16.4
	رياض أطفال	27	17.0
	حاسوب	20	12.6
	مقبول	14	8.8
التقدير الأكاديمي	جيد	59	37.1
	جيد جيداً	57	35.8
	ممتاز	29	18.2
المجموع الكلي			159

أداة الدراسة

تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة حول موضوع الفلسفات التربوية، وتطبيقاتها في الميدان التربوي، لاستقصاء فقرات استبيان الدراسة، ذوي المجالات الخمسة، الدالة على المدارس الفلسفية وهي: (الإسلامية، والمثالية، والواقعية، والطبيعية، والبرجماتية)، بناءً على توصيف مقرر أصول التربية (ترب 2-110) ومقرر مدخل للعلوم التربوية (ترب 2-113) الذي يدرسه طلبة كلية العلوم والآداب بشرونة، تم بناء استبانة تكوّنت من (46) فقرة، ونُظّم في سلم تقدير خماسي التدرّج، على النحو التالي: (كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة جداً (2)، قليلة (1)، ولتحديد مستويات استجابات الطلبة المعلمين على الاستبيان، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (1.79 فأقل) مستوى قليل جداً، (1.80 - 2.59) مستوى قليل، (2.60 - 3.39) مستوى متوسطة، (3.40 - 4.19) مستوى كبيرة، (4.20 فأكثر) مستوى كبيرة جداً، وطلب من أفراد العينة اختيار البديل الذي يعكس درجة الممارسة، على فقرات الاستبيان بوضع إشارة في المكان الذي يمثل مستوى ممارسة المستجيب وقد تكوّنت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب.

القسم الثاني: استبانة الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران، والتي اشتملت على خمسة مجالات، فقراتها مُبعثرة في الأداة، دون ترتيب تسلسلي، بحسب مجالاتها، لضمان أكبر قدر ممكن من صدق الأداة، وهي موزعة كما في جدول (2).

جدول (2) مجالات الدراسة

الرقم	مجالات الدراسة	عدد الفقرات	أرقام الفقرات في الاستبانة
1	الفلسفة الإسلامية	9	1,2,8,12,17,30,33,44,46
2	الفلسفة المثالية	13	3,4,16,18,20,27,28,29,31,36,40,41,42
3	الفلسفة الواقعية	8	5,6,7,19,21,26,43,45
4	الفلسفة الطبيعية	6	10,22,23,25,37,39
5	الفلسفة البرجماتية	10	9,11,13,14,15,24,32,34,35,38
	المجموع	46	

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

التالية لأداة الدراسة:

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

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

الجدول (3).

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

المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط
الفلسفة الإسلامية	9	.906**
الفلسفة المثالية	13	.810**
الفلسفة الواقعية	8	.919**
الفلسفة الطبيعية	6	.865**
الفلسفة البرجماتية	10	.932**

**دال عند مستوى ٠.٠١

يُتضح من الجدول (3) أنّ جميع المجالات مرتبطة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية، مع الدرجة الكلية للاستبانة.

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

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

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
الفلسفة الإسلامية	9	.841
الفلسفة المثالية	13	.826
الفلسفة الواقعية	8	.795
الفلسفة الطبيعية	6	.778
الفلسفة البرجماتية	10	.852
الكلية	46	.951

تم استخدام (معامل كرو نباخ ألفا) لحساب ثبات المقياس على جميع المجالات والأداة ككل وقد بلغ (.951)، وهذه القيم تدل على أن أداة الدراسة تتمتع بثباتٍ مقبول، مما يُتيح تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج الدراسة كما يلي:

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: ما الهوية الفلسفية لدى الطلبة المعلمين في جامعة نجران؟ وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة

لكل مجال من مجالات أداة الدراسة الخمسة ولأداة ككل، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الهوية الفلسفية لدى الطلبة المعلمين في جامعة نجران، على جميع المجالات وعلى الأداة الكلية.

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قياس الاستجابة
1	1	الفلسفة الإسلامية	4.18	.625	كبيرة
2	2	الفلسفة الواقعية	4.00	.619	كبيرة
3	4	الفلسفة الطبيعية	3.94	.711	كبيرة
4	5	الفلسفة البرجماتية	3.91	.687	كبيرة
5	2	الفلسفة المثالية	3.64	.639	كبيرة
		الأداة ككل	3.93	.582	كبيرة

يتضح من الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية على جميع مجالات الدراسة تراوحت ما بين (3.64-4.18)، أي بدرجة كبيرة، فقد جاء مجال الفلسفة الإسلامية في الرتبة الأولى وبدرجة (4.18) كبيرة، ثم مجال الفلسفة المثالية جاء في الرتبة الثانية بدرجة (4.00)، ثم الفلسفة الواقعية في الرتبة الثالثة بدرجة (3.94)، ثم مجال الفلسفة الطبيعية في الرتبة الرابعة بدرجة (3.91)، ثم مجال الفلسفة البرجماتية في الرتبة الخامسة بدرجة (3.64)، أما على مستوى الأداة ككل كانت درجة الهوية الفلسفية لدى الطلبة المعلمين في جامعة نجران كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.93).

ويفسّر الباحث حصول فقرات الممارسات التربوية المشتقة من الفلسفة الإسلامية كهوية فلسفية لدى الطلبة المعلمين في جامعة نجران، هو أنّ جميع أفراد عيّنة الدراسة، يدينون بالدين الإسلامي، وأنّ البيئة الإسلامية التي نشأ بها أفراد عيّنة، لها أثر على هويتهم الفلسفية، وممارساتهم التربوية، بالإضافة إلى سهولة الممارسات التربوية الإسلامية، المشتقة من تعاليم الإسلام الموافقة للفطرة، كما أنّ من الأهداف الاستراتيجية لجامعة نجران، الوصول بالبرامج الأكاديمية، إلى المستوى العالمي في إطار القيم الإسلامية، وبذلك انعكس على الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة التربوية.

أما مجال الفلسفة الواقعية، فقد جاء بالرتبة الثانية، وبدرجة كبيرة، وهذه الفلسفة قديمة، لها تطبيقات تربوية مازالت تُمارس إلى هذا ليوم، كالتدرج من السهل إلى الصعب، وتقسيم الدرس إلى أجزاء، وتعزيز القدرة على التحليل والتعليل لدى الطلبة، ولها تطبيقات لا تتوافق مع العصر الحديث، مثل تجاهل رغبات المتعلمين، لأنها تعطل سير الحصة، وتقديم المعرفة دون أي زيادة أو نقصان ودون ابداء الرأي الشخصي للمعلم.

أما مجال الفلسفة الطبيعية، فقد جاء بالرتبة الرابعة، وبدرجة كبيرة، وفقرات هذا المجال والتي تُشير إلى الممارسات التربوية، تتناسب مع الطالبات المعلمات في قسم رياض الأطفال، وهي عينة قليلة، في مقابل العينة الكلية.

أما مجال الفلسفة البرجماتية، فقد جاءت بالرتبة الرابعة، وبدرجة كبيرة، وهي من الفلسفات الحديثة، والتي لها تطبيقات تربوية مناسبة لما نعيشه في عصر المعلوماتية، حيث بدأ التعلم بالعمل، وممارسة طرق تدريسية متجددة.

ويشير الباحث إلى دراسته السابقة المتعلقة بالاتجاهات التربوية لدى طلبة التربية الميدانية بالجامعة، في عام دراسي سابق لهذه الدراسة، وقد احتلت فقرات الفلسفة البرجماتية الرتبة الأولى، ويعزو الباحث هذا التباين، أنّ مدرسو هذا المقرر في كلية العلوم والآداب، فرع جامعة نجران بشرورة، ليسوا واحداً، ولكل أستاذ هويته الفلسفية التي تؤثر على مجاميع الطلبة ذكوراً وإناثاً.

أما مجال الفلسفة المثالية، فقد جاء بالرتبة الخامسة، وبدرجة كبيرة، علماً أن الفلسفة المثالية قديمة، وتلقينية، وتهتم بالحفظ والاستظهار، وحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات والحقائق، بل وتؤمن بثبات المنهج وعدم قابليته للتطور، وتؤمن بالعقاب كواجب لتعديل سلوك الطلبة، ولها تطبيقات إيجابية، كالتشجيع التفكير الاستنتاجي، ومن هنا يؤكد الباحث على ضرورة إقامة عصف ذهني، يتم من خلاله مراجعة التطبيقات التربوية للفلسفات التربوية، ودعم فلسفة تأخذ اعتبارات أكثر قبولاً اتجاه الطالب والمنهج وطرق التدريس.

ولتوضيح النتائج الخاصة بكل مجال من هذه المجالات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لدرجة الهوية الفلسفية لدى الطلبة المعلمين في جامعة نجران، على الفقرات وفق انتمائها للمجال، ثم رُتبت تنازلياً، وسيتم عرض المجالات بفقراتها على النحو الآتي:

أولاً: المجال المتعلق بالفلسفة الإسلامية، وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في

جدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بالفلسفة الإسلامية.

الرتبة	رقم الفقرة	المجالات والفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
المجال الأول: الفلسفة الإسلامية					
1	46	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.51	.841	كبيرة جداً
2	12	أخلص في عملي من منطلق أمانة المسؤولية.	4.44	.861	كبيرة جداً
3	17	أتعامل مع الطلبة بتواضع داخل الصف وخارجه.	4.38	.870	كبيرة جداً
4	30	أتعامل مع الطلبة على أساس العدل والمساواة.	4.33	.966	كبيرة جداً
5	2	أمارس القدوة الحسنة قولاً وعملاً.	4.24	.889	كبيرة جداً
6	44	أبتعد عن تكليف الطلبة فوق طاقتهم.	4.16	1.03	كبيرة
7	1	أمارس الموعدة الحسنة وأبتعد عن العنف والغضب.	4.11	.928	كبيرة
8	8	أشرك الطلبة باتخاذ القرارات.	3.79	.977	كبيرة
9	33	أجعل العفو والمسامحة أساس التعامل مع الطالب المسيء.	3.66	1.09	كبيرة

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال طرق التدريس ما بين (4.51-3.66)، فقد نالت الفقرة رقم (46) ونصها " أراعي الفروق الفردية بين الطلبة." على الرتبة الأولى، وتلتها الفقرة رقم (12) ونصها " أخلص في عملي من منطلق أمانة المسؤولية." بينما نالت الفقرة رقم (33) ونصها " أجعل العفو والمسامحة أساس التعامل مع الطالب المسيء." على الرتبة الأخيرة.

أشارت النتائج إلى حصول فقرات الفلسفة الإسلامية على درجة بين كبيرة جداً وكبيرة، ويفسر الباحث هذه النتيجة، أن الدين الإسلامي منطلق للتعليم في المملكة العربية السعودية، وأن فرع جامعة نجران بشرورة، تلتزم بالقيم التي تبنتها جامعة نجران كموجهات حاكمة

للسلوك والأداء العام في كل الأنشطة والإجراءات والقرارات وذلك من منطلق الإيمان بقيم وتعاليم الدين الإسلام.

ثانياً: المجال المتعلق بالفلسفة الواقعية، وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في

جدول (7)

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بالفلسفة الواقعية.

الترتبة	رقم الفقرة	المجالات والفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
المجال الثالث: الفلسفة الواقعية					
1	7	أهتم بالتكرار والتعزيز لتثبيت المعلومة.	4.50	.701	كبيرة جداً
2	6	أحدد المعرفة التي يجب أن يحصل عليها الطلبة.	4.27	.785	كبيرة جداً
3	21	أطبق مبدأ الثواب لتشجيع الطلبة على العادات المرغوبة.	4.19	.931	كبيرة
4	5	أخطط لسلوك الطلبة من خلال إكسابهم العادات المناسبة.	4.18	.838	كبيرة
5	19	بناء شخصية الطلبة وفق سياسة الدولة وتطلعات المجتمع.	4.11	.994	كبيرة
6	45	أعزز لدى الطلبة القدرة على التحليل والتعليل.	4.09	.957	كبيرة
7	26	أدرج بالمنهاج من الأسهل إلى الأصعب.	3.91	1.081	كبيرة
8	43	أتجاهل رغبات المتعلمين، لأنها تعطل سير الحصة.	2.71	1.314	متوسطة

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الطالب ما بين (4.50-2.71)، أي ما بين درجة كبيرة جداً ومتوسطة، فقد نالت الفقرة رقم (7) ونصها "أهتم بالتكرار والتعزيز لتثبيت المعلومة." على الرتبة الأولى، بينما نالت الفقرة رقم (43) ونصها "أتجاهل رغبات المتعلمين، لأنها تعطل سير الحصة." على الرتبة الأخيرة.

اختلفت هذه النتيجة مع جميع الدراسات السابقة، فقد أشارت نتائج هذا المجال إلى اهتمام الطلبة بأساليب تقليدية، كالتكرار لتثبيت المعلومة، وهذا يصلح لتدريس بعض

المقررات التابعة للدارسات الإسلامية خاصة كحفظ الآيات القرآنية، والحديث الشريف، ويرى الباحث أنه من المستحسن للطلبة المعلمين في التخصصات الإنسانية اختيار بعض المضامين التربوية من هذه الفلسفة، كتعزيز قدرة الطلبة على التحليل والتعليل، والتوجه نحو المضامين التربوية في الفلسفات التي تعزز لدى الطالب القدرة على التفكير والابداع، كالفلسفة الإسلامية، والطبيعية، والبرجماتية.

ثالثاً: المجال المتعلق بالفلسفة الطبيعية، وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في

الجدول (8).

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

الترتبة	رقم الفقرة	المجالات والفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
المجال الرابع : الفلسفة الطبيعية					
1	22	أشجع الطلبة على أن يتعلموا من خلال الخبرة التي تواجههم.	4.32	0.895	كبيرة جداً
2	23	أجأ إلى العقاب الطبيعي بحرمان الطالب المسيء من المكافأة، بديلاً عن العقاب البدني.	4.06	1.095	كبيرة
3	39	أشجع الطلبة كي يتعلموا ذاتياً وفقاً لرغباتهم وميولهم.	3.91	1.027	كبيرة
4	25	أفضل استخدام الأساليب التي تساعد الطلبة على اكتشاف العالم الطبيعي.	3.84	1.055	كبيرة
5	10	أشجع الطلبة على ممارسة الحرية في اختيار نشاطهم بأنفسهم.	3.81	1.092	كبيرة
6	37	أهتم بتعلم الطلبة من خلال الأنشطة اللاصفية.	3.68	1.021	كبيرة

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الطالب ما بين (4.32 - 3.68)، أي بين درجة كبيرة جداً وكبيرة، فقد نالت الفقرة رقم (22) ونصها " أشجع الطلبة على أن يتعلموا من خلال الخبرة التي تواجههم." على الرتبة الأولى، بينما نالت الفقرة رقم (37) ونصها " أهتم بتعلم الطلبة من خلال الأنشطة اللاصفية." على الرتبة الأخيرة.

تشير نتائج هذا المجال، إلى التوجه الكبير من الطلبة المعلمين نحو هذه الفلسفة ومضامينها التربوية، وهي تتناسب مع تخصص رياض الأطفال، لدى الكلية فرع البنات. وتتناسب مع باقي التخصصات الانسانية والعلمية.

رابعًا: المجال المتعلق بالفلسفة البرجماتية، وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال في

الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بالفلسفة البرجماتية.

الرتبة	رقم الفقرة	المجالات والفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
المجال الرابع: الفلسفة البرجماتية					
1	13	أهتم بتنمية الدافعية لدى الطلبة.	4.20	.884	كبيرة جداً
2	35	أمارس وظيفتي كمرشدٍ وموجهٍ ومنظمٍ لتعلم الطلبة.	4.11	1.00	كبيرة
3	15	لا أمارس العقاب البدني مطلقًا.	4.08	1.24	كبيرة
4	32	أمارس طرق تدريس متعددة متجددة.	4.07	1.02	كبيرة
5	24	أخطئ لسلوك الطلبة من خلال إكسابهم العادات المناسبة.	4.02	1.07	كبيرة
6	34	أصنع بيئة تفاعلية من خلال التعلم بواسطة العمل وحل المشكلات ولعب الأدوار والمحاولة والخطأ والمشاريع الفردية أو الجماعية والتعلم الذاتي.	4.01	.948	كبيرة
7	14	أشجع الطلبة على ممارسة القيم التي تحقق المنفعة الشخصية.	3.94	.956	كبيرة
8	9	أساعد الطلبة على تحقيق الانسجام والتوافق مع المجتمع المحلي.	3.91	1.00	كبيرة
9	38	أصنع بيئة صافية لممارسة القيم الديمقراطية.	3.57	1.15	كبيرة
10	11	لا أتقيد بالمنهج المدرسي المطبوع، وأشجع الطالب لممارسة أنشطة تعليمية حياتية.	3.18	1.15	متوسطة

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الطالب ما بين (3.18-4.20)، أي بين

درجة كبيرة جدًا ومتوسطة، فقد نالت الفقرة رقم (13) ونصها " أهتم بتنمية الدافعية لدى

الطلبة." على الرتبة الأولى، بينما نالت الفقرة رقم (11) ونصها " لا أتقيد بالمنهج المدرسي المطبوع، وأشجع الطالب لممارسة أنشطة تعليمية حياتية." على الرتبة الأخيرة. اتفقت نتائج هذا المجال مع بعض الدراسات السابقة، التي تشير إلى ميل المعلمين نحو تطبيق الفلسفة البرجماتية أو التقدمية كأحد فروعها، في الممارسات التربوية. كدراسة ستونر (Üstüner,2008) ودراسة ريان (Ryan,2008).

خامساً: المجال المتعلق بالفلسفة المثالية، وقد رُصدت النتائج المتعلقة بهذا المجال، في

جدول (10).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق المثالية.

الرتبة	رقم الفقرة	المجالات والفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
المجال الخامس: الفلسفة المثالية					
1	3	أسعى لتمكين الطلبة من استيعاب المعرفة المدرسية.	4.38	.769	كبيرة جداً
2	31	أسعى لإنهاء المقرر في الوقت المحدد.	4.33	1.016	كبيرة جداً
3	4	أمارس التعليم باعتباري محور الصف، بما أملكه من خبرات تفوق الطلبة.	4.16	.906	كبيرة
4	28	في التدريس أفضل الطريقة السقراطية القائمة على الحوار والمناقشة وتوليد الأفكار.	4.14	.986	كبيرة
5	41	أشجع الطلبة على التفكير الاستنتاجي.	4.11	.974	كبيرة
6	20	أشجع الطلبة على الحفظ لترسيخ المعلومة.	3.91	1.309	كبيرة
7	18	أقدم المكافآت للطلبة الذين يفوزن بتقديري لهم.	3.82	1.201	كبيرة
8	27	أعتبر المقرر الدراسي هو المرجعية الأولى للمعرفة.	3.77	1.237	كبيرة
9	40	ألتزم بالكتاب المدرسي ودروسه المقررة ولا أخرج عن نطاقه.	3.47	1.163	كبيرة
10	36	أقدم المعرفة دون أي زيادة أو نقصان ودون ابداء الرأي الشخصي للمعلم.	3.43	1.082	كبيرة
11	42	أفضل أسلوب المحاضرة في التدريس.	2.94	1.325	متوسطة
12	16	لا أهتم بالأنشطة اللامنهجية فهي ليست ذات قيمة معرفية للطلبة.	2.83	1.109	متوسطة
13	29	لا أراعي الفروق الفردية بين الطلاب، فجميعهم متشابهون، وأدرسهم جميعاً بنفس الطريقة.	2.06	1.344	قليلة

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الطالب ما بين (4.38-2.06)، أي ما بين درجة كبيرة جداً وقليلة، فقد نالت الفقرة رقم (3) ونصها " أسعى لتمكين الطلبة من استيعاب المعرفة المدرسية." على الرتبة الأولى، بينما نالت الفقرة رقم (29) ونصها " لا أراعي الفروق الفردية بين الطلاب، فجميعهم متشابهون، وأدرسهم جميعاً بنفس الطريقة." على الرتبة الأخيرة.

اختلفت هذه النتيجة مع جميع الدراسات السابقة، فقد أشارت نتائج هذا المجال إلى اتجاهات تربوية لممارسة هذه الفلسفة في الغرف الصفية، وهي ممارسات تقليدية، ولا تنمي عند الطلبة، ملكة الإبداع والتفكير، ويرى الباحث أنه من المستحسن للطلبة المعلمين اختيار بعض المضامين التربوية من هذه الفلسفة، لممارستها حسب الموقف الصفّي، كاستخدام الطريقة السقراطية في التدريس، وتنمية التفكير الاستنتاجي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجة الهوية الفلسفية للطلبة المعلمين في جامعة نجران، تُعزى لتأثير متغيرات (النوع، والتخصص، والتقدير الأكاديمي) للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول رقم (11).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الهوية الفلسفية للطلبة المعلمين في جامعة نجران تُعزى لتأثير متغيرات (النوع، والتخصص، والتقدير الأكاديمي).

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع ويلكس لامدا = .890 مستوى الدلالة = .004	الإسلامية	1.147	1	1.147	3.6	.058
	المثالية	.418	1	.418	1.3	.253
	الواقعية	.364	1	.364	1.2	.269
	الطبيعية	1.986	1	1.986	4.8	.029
	البرجماتية	3.748	1	3.748	11.1	.001
	الفلسفات ككل	1.284	1	1.284	4.911	.028
التخصص ويلكس لامدا = .451 مستوى الدلالة = .000	الإسلامية	13.707	5	2.741	8.736	.000
	المثالية	13.069	5	2.614	8.216	.000
	الواقعية	15.600	5	3.120	10.540	.000
	الطبيعية	12.063	5	2.413	5.941	.000
	البرجماتية	18.829	5	3.766	11.211	.000
	الفلسفات ككل	12.969	5	2.594	9.919	.000
التقدير ويلكس لامدا = .768 مستوى الدلالة = .001	الإسلامية	1.448	3	.483	1.538	.207
	المثالية	4.593	3	1.531	4.813	.003
	الواقعية	2.897	3	.966	3.263	.
	الطبيعية	1.337	3	.446	1.097	.352
	البرجماتية	1.356	3	.452	1.346	.262
	الفلسفات ككل	1.751	3	.584	2.232	.087
الخطأ	الإسلامية	46.758	149	.314		
	المثالية	47.400	149	.318		
	الواقعية	44.107	149	.296		
	الطبيعية	60.508	149	.406		
	البرجماتية	50.048	149	.336		
	الفلسفات ككل	38.966	149	.262		
المجموع	الإسلامية	2841.222	159			
	المثالية	2174.627	159			
	الواقعية	2598.563	159			
	الطبيعية	2544.611	159			
	البرجماتية	2504.760	159			
	الكلية	2513.184	159			

*فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا أقل من ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (11) أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية بين أفراد العينة وهي فروق ظاهرية حسب متغير (النوع، التخصص، والتقدير الأكاديمي) لدرجة الهوية الفلسفية للطلبة المعلمين في جامعة نجران، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق جدول (12) تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة لدرجة الهوية الفلسفية للطلبة المعلمين في جامعة نجران لاستجابات أفراد العينة وفقا لمتغيرات (النوع، التخصص، التقدير الأكاديمي)، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة لدرجة الهوية الفلسفية للطلبة المعلمين في جامعة نجران لاستجابات أفراد العينة وفقا لمتغيرات (النوع، التخصص، التقدير الأكاديمي).

متغيرات	فئات المتغير	إسلامية	مثالية	واقعية	طبيعية	برجماتية	الكلي
النوع	ذكر	4.07	3.68	3.96	3.68	3.67	3.81
	الانحراف	.832	.744	.790	.690	.793	.723
	أنثى	4.24	3.62	4.02	4.08	4.05	4.00
	الانحراف	.460	.573	.499	.685	.580	.473
التخصص	دراسات اسلامية	4.31	3.84	4.00	3.89	3.92	3.99
	الانحراف	.421	.420	.543	.693	.562	.449
	لغة عربية	4.17	3.90	4.09	3.66	3.90	3.94
	الانحراف	.600	.520	.445	.679	.623	.515
	رياضيات	4.27	3.84	4.32	4.08	4.21	4.14
	الانحراف	.405	.413	.321	.614	.561	.386
	انجليزي	4.22	3.59	3.96	4.07	3.83	3.93
	الانحراف	.410	.436	.480	.517	.398	.374
	رياض أطفال	4.40	3.45	4.24	4.43	4.35	4.17
	الانحراف	.346	.725	.347	.406	.387	.355
التقدير	حاسوب	3.47	3.05	3.30	3.38	3.14	3.27
	الانحراف	1.121	.963	1.002	.915	1.034	.978
	مقبول	4.05	3.73	4.05	3.71	3.66	3.84
	الانحراف	.568	.560	.577	.500	.583	.520
	جيد	4.24	3.75	3.99	4.03	4.02	4.01
	الانحراف	.529	.519	.549	.693	.610	.517
	جيد جدا	4.14	3.68	3.92	3.80	3.83	3.87
	الانحراف	.820	.775	.787	.819	.830	.750
	ممتاز	4.20	3.32	4.12	4.11	3.97	3.94
	الانحراف	.336	.510	.342	.537	.538	.289

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ألفا أقل من ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير النوع في مجال الفلسفة الطبيعية والفلسفة البرجماتية، وعلى الأداة ككل، ولصالح الطالبات المعلمات، ويفسر الباحث النتيجة، بأن البرامج التدريبية المقدمة للطالبات المعلمات، أكثر نوعية وكثافة من البرامج المقدمة للطلاب المعلمين، علاوة على ذلك، فإن التطبيقات التربوية للفلسفة البرجماتية والطبيعية أقرب إلى تخصص التربية ورياض الأطفال، حيث تدعو كلا الفلسفتين إلى الاهتمام بالطفل، ومراعاة اهتماماته، وإتاحة الفرصة له ليمارس أنشطته بكل حرية، ولا تتلاءم الفلسفات التقليدية مع ممارسات الطالبات المعلمات بتخصص رياض الأطفال. ويظهر عدم جود فروق دالة إحصائية في مجال الفلسفة الإسلامية، والفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية، ويفسر الباحث ذلك، بأن هذه الفلسفات متقاربة بتطبيقاتها التربوية، وبالتالي يشعر الطلبة المعلمون بتشابه أهدافها، ومضامينها التربوية، وهي من الفلسفات التقليدية.

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص، وذلك على المجالات وعلى مستوى الأداة الكلية، ولتحديد اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وكانت نتائجه على الشكل التالي:

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

المجال	التخصص		اسلامية	عربي	رياضيات	انجليزي	رياض أطفال	حاسوب
	المتوسط الحسابي							
الفلسفة الإسلامية	4.3	إسلامية	4.3	4.1	4.2	4.2	4.4	3.4
	4.1	عربي						.84*
	4.2	رياضيات						.70*
	4.2	انجليزي						.79*
	4.4	رياض أطفال						.75*
	3.4	حاسوب						.93*
الفلسفة المثالية	3.84	إسلامية	3.84	3.9	3.8	3.5	3.4	3.0
	3.90	عربي						.79*
	3.84	رياضيات						.85*
	3.59	انجليزية						.79*
	3.45	رياض أطفال						
	3.05	حاسوب						
الفلسفة الواقعية	4.00	إسلامية	4.00	4.09	4.32	3.96	4.24	3.30
	4.09	عربي						.70*
	4.32	رياضيات						.79*
	3.96	انجليزي						1.02*
	4.24	رياض أطفال						.94*
	3.30	حاسوب						

المجال	التخصص		اسلامية	لغة عربية	رياضيات	انجليزي	رياض أطفال	حاسوب
	المتوسط الحسابي							
الفلسفة الطبيعية	3.89	إسلامية						
	3.66	عربي						
	4.08	رياضيات						
	4.07	انجليزي						
	4.43	رياض أطفال		.77*				1.05*
	3.38	حاسوب						
الفلسفة البرجماتية	3.92	إسلامية						
	3.90	عربي						
	4.21	رياضيات						
	3.83	انجليزي						
	4.35	رياض أطفال						
	3.14	حاسوب						
الفلسفات ككل	3.99	إسلامية						
	3.94	عربي						
	4.14	رياضيات						
	3.93	انجليزي						
	4.17	رياض أطفال						
	3.27	حاسوب						

*فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ألفا أقل من ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (١٣) من خلال إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية إلى وجود فروق دالة إحصائيًا على مستوى الفسفات ككل بين جميع التخصصات، لصالح (الإسلامية، والعربي، والرياضيات، والانجليزي، ورياض الأطفال) مع تخصص الحاسوب.

ويفسر الباحث النتيجة أن المقررات التربوية لتخصصات (الإسلامية، واللغة العربية، والرياضيات، والانجليزي، ورياض الأطفال)، مدرجة ضمن الخطط الدراسية، بشكل أكبر من تخصص الحاسوب، الذي تتركز خطته على مقررات أكاديمية تخصصية أكثر.

ويظهر الفرق أكثر ما بين تخصص رياض الأطفال وتخصص الحاسوب، وذلك لكثافة المقررات التربوية، المطروحة في خطة تخصص التربية ورياض الأطفال، مما يتيح فرصة أكبر لطلبة هذا التخصص لمعرفة الفسفات التربوية.

كما ويظهر من إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حصول تخصص اللغة العربية على أعلى متوسط حسابي في مجال الفلسفة المثالية، وحصول تخصص الرياضيات على أعلى متوسط حسابي في مجال الفلسفة الواقعية.

وحصول تخصص رياض الأطفال على أعلى متوسط حسابي في مجال الفلسفة الإسلامية، والفلسفة الطبيعية، والفلسفة البرجماتية، ويرى الباحث أن اختيار طالبات رياض الأطفال لهذه الفسفات كان موفقًا، حيث توافق تطبيقات هذه الفسفات لممارسات معلمات رياض الأطفال التربوية.

وكما يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التقدير في جميع المجالات عدا مجال الفلسفة المثالية، ولتحديد اتجاه الفروق في مجال الفلسفة المثالية، استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وكانت نتائجه على الشكل التالي:

جدول (14) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الفلسفة المثالية، تبعا لمتغير التقدير الأكاديمي.

المجال	التخصص	مقبول	جيد	جيد جيدا	ممتاز
المثالية	المتوسط الحسابي	3.73	3.75	3.68	3.32
	مقبول	3.73	-0.018	.052	.415
	جيد	3.75	.018	.070	.433*
	جيد جيدا	3.68	-0.052		.363
	ممتاز	3.32	-0.415	-.433*	-.363

يتضح من الجدول (14) من خلال إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التقدير الأكاديمي وفق مجال الفلسفة المثالية، بين تقدير جيد، وتقدير ممتاز، ولصالح تقدير جيد، ويفسر الباحث ذلك، بعدم قدرة ذوي التقدير الجيد من فهم الفلسفات الحديثة الرائدة، واتجاههم لتبني فلسفة تقليدية قديمة، كانت سائدة لدى كثير من المعلمين.

لقد اتفقت نتائج الدراسة مع بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة الصغير (2015) في تبني المعلمين لفلسفات تربوية متنوعة، وبدرجة كبيرة، ومع آل سويلم (2010) بوجود وعي لدى المعلمين بفلسفة التربية، ولكن بدرجة متوسطة، ومع دراسة ستونر (Üstüner, 2008) في تبني المعلمين لفلسفات تربوية كالبرجماتية، ومع دراسة الفستاد (Alvestad, 2004) بوعي المعلمين بمحتوى الفلسفة التربوية كان بشكل كبير. ومع دراسة ريان (Ryan, 2008) في دعم المعلمين للفلسفة التقدمية، وميول مع الفلسفات الأخرى، وتتفق مع دراسة شويحات (1999) بتوجه قسم من المعلمين نحو الفلسفة البرجماتية، والقسم الآخر نحو الفلسفات التربوية الأخرى، وخالفت دراسة البلعاسي (2014) في عدم وجود فلسفة واضحة عند المعلمين.

الاستنتاجات

أبرزت نتائج الدراسة، أن الطلبة المعلمين في جامعة نجران، يحملون هوية فلسفية متنوعة لممارساتهم التربوية، تضمنت الفلسفة الإسلامية والواقعية والطبيعية، والبرجماتية والمثالية، وبدرجة كبيرة، كما أظهرت ميل كبير لدى المعلمات المتدربات بتخصص رياض الأطفال، نحو تبني الهوية الفلسفية الطبيعية، ذات التوجه الإيجابي نحو الطفل.

التوصيات

١. توجيه الطلبة إلى ضرورة تبني هوية فلسفية رائدة ومتجددة في نظرتها للطالب والمعلم والمنهاج وطرق التدريس، ويعتقد الباحث أنها تتوافر بالفلسفة الطبيعية لتخصص رياض الأطفال، بشكل خاص، وبالفلسفة الإسلامية، والبرجماتية بشكل عام.
٢. توعية طلبة قسم الحاسب بالفلسفات التربوية المختلفة، والحديثة منها.
٣. تكثيف الدورات التدريبية المرتبطة بالممارسات التربوية للطلبة المعلمين، وربطها بالفلسفات التربوية الملائمة لطبيعة الطلبة والمجتمع.
٤. إجراء دراسة حول الهوية الفلسفية لدى الأكاديميين في قسم التربية ورياض الأطفال في كلية العلوم والآداب، فرع جامعة نجران بشرورة.

مراجع الدراسة

- آل سويلم، محمد بن عوض الجزري. (2011). درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- بدران، شبل ومحفوظ، أحمد فاروق. (1996). أسس التربية. ط1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- البلعاسي، سعود بن مسير. (2014). الفلسفة التربوية السائدة لدى معلّمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات. دراسات التعليم العالي، مصر، ع (6)، ص 328.
- جعيني، نعيم. (2003). درجة وعي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها. مجلة جامعة دمشق، 19(2)، 141-177.
- جعيني، نعيم حبيب. (2004). مقدمة في التربية والتعليم. ط1، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الجمالي، محمد فاضل. (1978). نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي. ط2، تونس: الدار التونسية للنشر.
- الحباري، حسن. (1994). أسرار الوجود وانعكاساتها التربوية. اريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد محمود. (2002). مهارات التدريس المصغّر. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخالدة، محمد. (2013). فلسفة التربية التقليدية والحديثة المعاصرة. عمان: دار المسيرة.
- الرشدان، عبد الله وجعيني، عبد الدائم. (1997). المدخل إلى التربية والتعليم. ط1، عمان: دار لشروق.
- روسو، جان جاك. (1985). اميل. ترجمة نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر.
- الزنتاني، عبد الحميد الصيد (1993). فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة النبوية. طرابلس: الدار العربية للكتب.
- زيادة، مصطفى عبد القادر وحجازي، اعتدال بنت عبد الرحمن. (2013). مبادئ التربية. ط1، الرياض: مكتبة الرشد.
- السورطي، يزيد عيسى. (2008). تأثير الفلسفة البرجماتية على التربية العربية: أسبابه ومصادره ونتائجه. دراسات العلوم التربوية، الأردن مج35، 590-603.
- شويحات، صفاء. (1999). فلسفة التربية السائدة لدى معلّمي المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الشيبياني، عمر محمد. (1979). من أسس التربية الإسلامية. ط1، ليبيا: المنشأة الشعبية للنشر.
- صالح، هاني عبد الرحمن. (1967). فلسفة التربية. عمان: مطابع الجيش العربي.

الصغير، أحمد حسين. (2015). إلى التعرّف على الفلسفات التدريسية للمعلمين وعلاقتها بممارساتهم المهنية في حجرات الدراسة. *المجلة التربوية للأبحاث الدولية*. جامعة الامارات العربية المتحدة، ع 37.

صمويلسون، وليم وماركوييتز، فريد. (1998). *مقدمة في فلسفة التربية؛ ترجمة الكيلاني، عمان: دار الفرقان*.

العاني، وجيهة. (2005). *المضامين الفلسفية التربوية الموجهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية*. جامعة الكريت، 20(77)، 165-201. عبد اللطيف، رجب عبد الوهاب. (1988). *فلسفة المعلم التربوية، دراسة ميدانية*. *المجلة العربية للبحوث التربوية*. مج 8، ع 1، ص 94-110.

الفرحان، محمد جلوب. (1989). *دراسات في فلسفة التربية*. جامعة الموصل: مطبعة التعليم العالي.

الفرحان، محمد جلوب. (1999). *الخطاب الفلسفي التربوي الغربي*. بيروت: الشركة العالمية للكتاب. الفنيش، أحمد. (1979). *أصول التربية*. ليبيا: الدار العربية للكتاب.

فهيمي، محمد سيف الدين. (1968) *دراسة نقدية لكتب فلسفة التربية وأساليب تدريسها في البلاد العربية، مجلة رسال الخليج العربي، ع 2، ص 21*.

قاضي، اعتدال (1407). *الفكر التربوي عند المودودي*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كلية التربية.

كريم، محمد وبدران، شبل و عبید الهام. (2000). *الأصول الفلسفية للتربية*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محمد، ماهر أحمد حسن. (2011). *مبادئ التربية*. ط 3، الرياض: مكتبة الرشد.

مدكور، علي. (1991). *نظريات المناهج العامة*. عمان: دار الفرقان.

مرسي، محمد منير. (1992). *فلسفة التربية والمدارس الفلسفية*. *مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية*. 21(110)، ص 127-120.

مرسي، محمد منير. (1988). *فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها*. ط 2، القاهرة: عالم الكتب.

مكروم، عبد الودود. (1996). *الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

ناصر، ابراهيم (2001). *فلسفات التربية*. عمان: دار وائل.

ناصر، ابراهيم. (2013). *أسس التربية*. ط 4، عمان: دار عمان.

نيلر، جورج ف. (1977). *مدخل إلى فلسفة التربية*. ترجمة نظمي لوقا، الأنجلو المصرية.

- Alvestad, M. (2004). Preschool teachers understanding of some aspects of Educational Planning and Practice related to the national curricula in Norway. *International of Early Year Education*, 12(2), 83-97.
- Beaty, J; Jeigh, J; Dean, K. (2009). *Exploring the connections between Teaching Philosophies, Educational Philosophies and Philosophy. Journal Of management*, 33 (1),p99-114.
- Carr, Wilfred. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, v38 Issue 1.uk.
- Clark, John A. (2013). The Place of Philosophy in the Training of Teachers: Peters revisited. *Educational Philosophy & Theory*. 00131857, Feb2013, Vol. 45, Issue 2.
- Ediger, Marlow.(2014). Philosophy of Social Studies Education. *Journal of Instructional Psychology*, 00941956, Mar2007, Vol. 34, Issue 1.
- Kasten, Barbara @ others. (1996). Helping Preservice Teachers Construct their own Philosophies of teaching through reflection. *Paper presented at the annual meeting of the Nation*.
- Mckinney, Margaret @ Miller, Melinda. (2012). *A practical Approach to Philosophy of Teaching. National Teacher Educational Journal*. 5(4),107-110.
- Ryan, Thomas G. (2008). Philosophical Homogeneity in Pre-Service Education: A Longitudinal Survey. *Issues*. 18(1), 73-89.
- Üstüner, Mehmet. (2008).The Comparison of the Educational Philosophies of Turkish Primary School Superintendents and Teacher. *Eurasian Journal of Educational Research*. 33, 177-192.
- Vadiliauskas, R. (2006). The Relations between Educational Philosophies and modern Philosophic. *Pedagogy Studies*, 83,52-56.
- Winch, Christopher. (2012). Philosophy of Education in Teacher Education. *Oxford Review of Education*. 38(3).305-322.