الفلسفة التربوية للمعلم الأزهري

دراسة ميدانية

Azharian Teacher's Educational Philosophy: A field study

إعداد

د/أحمد سمير فوزي

المدرس بقسم أصول التربية بكية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

مدخل إلى المشكلة :

الفلسفة هي نظرية التربية تمثل الجانب النظري لها بينما تترك الطريق مفتوحًا لجعل النظرية تجد إتجاهها إلى التطبيق . وفلسفة التربية توجه المربين إلى طريق محدد في وضع الأهداف وتنفيذها وتربية الطلاب بطريقة شاملة طبقاً للتوجهات العامة المرغوب فيها. فلسفة التربية إذًا هي العلاقة بين النظرية والتطبيق . وبعبارة أكثر إجرائية هي العلاقة بين ما يؤمن به المربي من أفكار ومعتقدات وبين التطبيق الواقعي لتلك الأفكار والمعتقدات داخل المدرسة عمومًا وحجرة الدراسة خصوصًا .

وتؤكد الأدبيات التربوية جميعها على الأهمية الكبيرة لفلسفة التربية ، وضرورة أن يكون للمعلم فلسفة تربوية متبناه ، وذلك بإعتبار أن وجود فلسفة تربوية محددة للمعلم سوف يساعده على حسن أداء عمله وقيامه بأدواره المنوط به القيام بها بطريقة واضحة لا لبس فيها . وإذا كانت الفلسفة التربوية تمثل ضرورة ، فليس معنى ذلك أن المعلم الذي لا فلسفة له ليس قادرًا على التدريس ، ولكن تكون ممارساته خلو من النظرية ، وقد يعتمد في تلك الممارسات على إجتهاد شخصي وتقاليد وعقيدة يؤمن بها أيما إعتقاد ، وبالتالي تأتي ممارساته الخالية من أي إطار نظري محكم قابلة للصواب والخطأ وعرضة للتغير المتسارع في عمله التربوي .

وإذا ما اجتهد المعلم وقام بممارساتٍ معينةٍ لا تستند إلى نظرية ، لأنه ليس لديه فلسفة تربوية معينة ، فإن تلك الممارسات يمكن تفسيرها في ضوء نظرية معينة . يقول

وليام أونيل William O'neil "أن كل نظرية لها تطبيق ، لكن ليس كل تطبيق ناتج بالضرورة من نظرية ، ولكن بالأحرى يمكن تفسيره في ضوء نظرية" (١) .

ويجب أن يكون ثمة رابط بين الفلسفة التربوية وعملية إعداد المعلم داخل كليات التربية . فأثناء إعداد معلم المستقبل Prospected teacher يجب أن يصبح هذا المعلم ملمًا بالكيفية التي يمكن من خلالها صوغ وتشكيل فلسفة تربوية خاصة به ، لما لذلك من أهمية و ضرورة لازمة لعمل المعلم وبحيث لا يكون ذاك الإجراء أمر شكلي يزين به المعلم ملف إنجازه ، ويصبح ما صاغه من فلسفة وعقيدة تربوية أمر خالٍ من المضمون . ولكي يصوغ المعلم فلسفته التربوية يجب أن يضع أمورًا معينة في إعتباره على رأسها تصوره عن مفهوم التربية ومضمونها . فهل التربية مجرد عملية نقل للمعلومات من قبل المعلم لتلاميذه ؟ أم أنها عملية مساعدة التلميذ على الحصول على المعلومات بنفسه معتمدًا بصفة رئيسية على ذاته وتحت أقل إشراف ممكن من قبل معلمه .

وتلعب الفلسفة التربوية للمعلم دوراً مهماً في الكشف عن ممارسات المعلم التربوية ، والأدوار التي يقوم بها ، وبالتالي يمكن عن طريق تحديد تلك الفلسفة توجيه جهود المعلمين إلى تحقيق الفعالية في العملية التعليمية .

مشكلة الدراسة :

على الرغم من الأهمية التي تحتلها الفلسفة التربوية للمعلم وضرورة الكشف عنها، إلا أن ذلك لم يكن موضع إهتمام الكثير من الباحثين في المجال، حيث لا توجد إلا دراسة واحدة اهتمت بالكشف عن الفلسفة التربوية لمعلمي الثانوي العام في مصر (٢) أعقبت دراسة عن بناء أداة لتحديد الفلسفة التربوية للمعلم (٣) وذلك دون أن يعقبها دراسات أخرى لأكثر من خمس عشرة عامًا . أما بالنسبة للمعلم الأزهري ، فلم يكن ثمة إهتمام بالكشف عن الفلسفة التربوية له ، حيث لا توجد دراسة واحدة في هذا المجال. ومن هنا كان التفكير في إجراء هذه الدراسة.

تساؤلات الدراسة :

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما الفلسفة التربوية الأكثر إنتشارًا بين المعلمين الأزهريين أفراد عينة الدراسة .
- ما الفلسفة التربوية الأكثر انتشارًا بين المعلمين أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المحافظة التي يعملون بها (وجه بحري / قبلي / عاصمة) ،ونوع المرحلة التي يعملون فيها (إبتدائية / إعدادية / ثانوية) ، وتخصصهم (شرعي وعربي / ثقافي نظري / ثقافي عملي) ، وعدد سنوات خبرتهم في التدريس (أقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع / أكثر من سبع سنوات) ، ونوعهم (ذكور / إناث) .
- هل ثمة فروق دالة إحصائيًا بين إجمالي إستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة حسب متغيرات: المحافظة ، ونوع المرحلة، والتخصص ، وعدد سنوات الخبرة ، و النوع .

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى :

-الكشف عن الفلسفة التربوية الأكثرإنتشارًا بين المعلمين الأزهريين بصفة عامة.

-الكشف عن الفلسفة التربويةالأكثرإنتشارًا بين المعلمين الأزهريين حسب متغيرات:المحافظة،المرحلة،التخصص،عددسنوات الخبرة،النوع.

-الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة حسب المتغيرات سابقة الذكر.

أهمية الدراسة :

تعد هذه الدراسة من الأهمية بمكان نظرًا لندرة الدراسات في مجال الكشف عن الفلسفة التربوية للمعلم العربي بصفة عامة والمصري بصفة خاصة ، لذا فإن هذه الدراسة يمكن أن تسد النقص الذي يعتري الدراسات في هذا المجال . كما أنه بالكشف

عن الفلسفة التربوية للمعلم الأزهري والذي لا يوجد في مجاله دراسة واحدة تصبح الدراسة الحالية مطلوبة وعاجلة . والواقع أن الدراسة بما تستهدف من الكشف عن الفلسفة التربوية للمعلم الأزهري وتحديد تلك الفلسفة سوف تعمل على توجيه جهود المعلمين نحو حل المشكلات التربوية طبقًا لتوجهاتهم وفلسفاتهم التربوية التي سوف تكشف عنها الدراسة .

- **الإطار النظري للفلسفات التربوية :**
- **أولاً : المثالية كفلسفة تربوية :**

التربية المثالية هي التطبيق التربوي العملي للأفكار والمفاهيم والمبادئ النظرية للفلسفة المثالية . والمثالية (idealism) هي الاتجاه الذي يرجع كل وجود إلى الفكر بالمعنى الأعم للكلمة (٤)

ويقسم أفلاطون Plato الذي يعرف بإمام المثاليين الكون إلى عالمين ، عالم الواقع الحسي الخاضع للتجريب و الاستكشاف وهو عالم زائف وفاني ، وعالم الأفكار والمثل وهو عالم حقيقي يتجاوز نطاق الحس ويمكن الوصول إليه عن طريق العقل . وترى أن الحقائق الثابتة والمطلقة موجودة في عالم الأفكار ولا يمكن إدراكها بالحواس (٥) ، فالعالم المحسوس ليس سوى ظلال لعالم الأفكار الحقيقي المحجوب عنا ، والذي تأتي منه المعرفة ، والأفكار سابقة على الواقع ، ومستقلة عنه لأنها مرتبطة بالخالق الذي هو الجوهر الكوني لكل ما هو موجود . (٦)

وينظر المثاليون إلى الإنسان أيضًا نظرة ثنائية ، حيث يتكون الإنسان من عقل ذي منزلة سامية يعيش منفصلا عن الجسم في عالم الأفكار والمثل ، وجسم ذي مكانة أقل موجود في عالم الواقع (٧) .

ويعتقد المثاليون أن القيم ثابتة ومطلقة ، وأنها ليست من صنع الانسان ، بل جزء أصيل من نسيج الكون . فالخير والحق والجمال قيم لا تتغير بصورة أساسية من جيلٍ إلى آخر أو من مجتمعٍ إلى آخر . يؤكد المثاليون أن هناك سلمًا ثابتًا للقيم تحتل فيه

القيم الروحية مكاناً أعلى من القيم المادية ، كما يؤكدون أيضًا على أن القيم موضوعية وليست ذاتية لأنها قائمة بذاتها ومستقلة بنفسها بغض النظر عن التفضيلات والآراء والأفكار الشخصية (٨) .

والتربية من وجهة نظر المثاليين عملية عقلية هدفها تنمية العقل وتدريبه لتمكينه من الوصول إلى ما يوجد في عالم الروح من قيم خالدة . والتفكير السليم والتفوق العقلي هما مصدر كل سلوك سليم ، لذا تسعى التربية المثالية إلى تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات والأفكار وشحن عقله بها لتمكينه من إدراك الحقيقة المطلقة والثابتة ، ولمساعدته على تحقيق ذاته والوصول إلى الخير والفضيله ، وتحقيق المثل و القيم التي تدعو إليها الفلسفة المثالية (٩).

وقد تميز التعليم في التربية المثالية ، بأنه تعليم أكاديمي يعمل فقط للتنمية العقلية . والمعرفة الحقة هي المعرفة النظرية التي تحلق في سماوات الفكر المجرد abstracted thought أو التأملي reflective ، والتي تبحث في مسائل عليا غالبًا ما تقع وراء الحس أو المشاهدة ولم تكن هناك غلبة عملية أو نفعية لهذا التعليم إلا الحصول على فضيلة المعرفة . فالعلم للعلم ، والعلم ما كان محتواه سوى القيم المطلقة والمثل العليا والفضائل الراقية والمفاهيم العقلية التي تتجرد من متعلقاتها المادية . ومن ثم كانت مواد هذا التعليم بعيدة عن الواقع الطبيعي وأزمات العيش الحياتية ومشكلات الناس الإجتماعية (١٠) .

هذا وقد أثرت النظرة الثنائية للإنسان ، التي تقوم على إعتباره مجرد عقلٍ سامٍ محمول على جسمٍ فانٍ ،على طبيعة المنهج الدراسي المثالي وأهدافه ومحتواه ، حيث أصبح كل ما يتصل بالعقل من معارف وعلوم نظرية ذا مكانة رفيعة ، في حين باتت النظرة إلى العلوم المرتبطة بالجسم دونية وذلك لأن دورها في تنمية العقل المسئول عن إدراك المثل متدن للغاية . فتم التركيز على المنطق والفلسفة والرياضيات والآداب واللغات والفنون والتشريع ، لما لذلك من أهمية في مساعدة العقل على القيام بوظائفه المختلفة من فهم وإستنتاج وتحليل ، وصقل قيمة الطلاب وتنمية ذواتهم وتهذيب

أخلاقهم . ومن ثم فالتربية المثالية لم تركز على خبرات التلاميذ في مناهجها الدراسية ، وإنما اهتمت بتقديم الخبرة الإنسانية ككل مختصرة في المواد الدراسية ، بل إنها أيضًا إعتبرت الأنشطة اللاصفية عقبة أمام تدريب العقل وتزويده بالحقائق . ولذلك فإن التربية المثالية تعمل من خلال مناهجها الدراسية التي تتميز بالجمود والثبات على صب الأفراد في قوالب جامدة ، وقلة الإهتمام بميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم . وتفرض أفكار الأقدمين وتراثهم على الأجيال الحاضرة ، مما يضعف مبادراتهم وقدراتهم وإبداعاتهم . كما تنظر التربية المثالية إلى العلوم العملية والتطبيقية والمهنية نظرة سلبية لأنها تختص بالأشياء المادية المحضة مما يجعلها ضعيفة الصلة بالإنسان وروحه (١١)

ولما كان من أهداف التربية المثالية ، تدريب الملكات العقلية عن طريق المعارف النظرية ، كان من الطبيعي إختيارها لطرق تدريس تناسب ذلك الهدف التربوي ، والتي من أهمها المحاضرة القائمة على التلقين والحفظ . وكان من نتائج الاعتماد الكبير على المحاضرة في التدريس أن أصبحت معظم المسؤلية تقع على كاهل المعلم ، وبات معظم الإتصال أحادي الإتجاه one way communication ، وقلت درجة المشاركة الفاعلة للطلاب في التعليم . وأضحى المعلم الناجح هو القادر على ملء عقول طلابه بالحقائق والمعلومات الثابتة . وتم النظر إلى الطالب على أنه سلبي متلقي للمعلومات التي يزوده بها المعلم . وتشترك التربية العربية بشكل عام مع التربية المثالية في تركيزها على التعليم التلقيني ، حيث إن نقل المعلومات للطلاب بغرض تخزينها واستردادها عند الإمتحان هو جوهر طريقة التدريس المنتشرة كثيرًا في العديد من المؤسسات التربوية والتعليمية العربية (١٢) .

ويركز التقويم التربوي في الفلسفة المثالية على جانب واحد فقط هو الجانب المعرفي ، ويعتمد على أسلوب واحد هو الإختبار . وبما أن الفلسفة المثالية تولي أهمية كبيرة للعقل ، فإن تربيتها تستخدم كثيرًا الإمتحانات التي تقيس بشكل رئيسي الجانب العقلي المعرفي فقط من جوانب الشخصية . وقد حددت التربية المثالية معيارًا رئيسيًا

لنجاح المعلم يتمثل في قدرته على ملء عقل الطالب بالحقائق العقلية المعرفية ، أما الجوانب الأخرى لشخصية الطالب فقلما يتم الإلتفات إليها (١٣) .

وقد أيدت التربية المثالية إستخدام العقاب البدني ضد الطلاب واعتبرته وسيلة مهمة للمحافظة على الهدوء والنظام في الصف . وقد جاء تأييدها لتطبيق العقاب البدني كنتيجة طبيعية ومتوقعة لنظرتها الدونية للجسد واعتبارها له كسجن مؤقت للعقل في هذه الحياة (١٤) . ويبدو إحتمال تأثير التربية المثالية على التربية العربية واضحًا في مجال العقاب البدني ، فالعقاب البدني مازال شائعاً في الكثير من المدارس العربية . وهناك إتجاه إيجابي نحو إستخدام العقاب البدني لدى كثير من الفئات العربية . بل إن من خصائص التعليم في البلدان العربية بشكل عام التركيز أحياناً على العقاب الجسدي ، رغم نتائجه السلبية كالإذلال والخضوع وزرع الخوف والشعور بالعجز وفقدان الحماية (١٥) .

الواقعية كفلسفة تربوية :

ظهرت الواقعية كرد فعل قوي على الإهتمام المفرط بالعقل ونواتجه ، والتأكيد على اللفظية ، فاتخذت لنفسها شعارًا – كما يقول باندي pande "الأشياء أكثر من الكلمات" Things rather than words . والأشياء هنا هي الأشياء الحقيقية ولعل هذا يتسق وينسجم مع طبيعة الواقعية ، ونظرتها إلى المعرفة الإنسانية . فالفلاسفة الواقعيون يؤكدون على طبيعة الإدراك الحسي ، وأن المعرفة حسية بالمقام الأول لأن العالم الخارجي External world بما فيه من أشياء objects ليس من الضروري أن يتم تخيله أو تصوره من أجل معرفة كنهه ، بل هو بذاته موجود وجودًا حقيقيًا وما علينا إلا الإحتكاك به والتفاعل معه . حتى أن خبراتنا لا توصف بالإستقلالية لكنها محدِّد التفاعل بين الانسان وبيئته . فالخبرات ذاتها تتأثر بالعالم الخارجي الذي له وجود حقيقي عن المعرفة التي يتم بها إدراكه (١٦).

وقد اتضحت الفلسفة الواقعية بمعناها الصحيح في القرن التاسع عشر غير أن جذورها تمتد منذ أيام أرسطو (٣٨٣ – ٣٢٢ ق.م) ويسمى بأبى الواقعية . وهو الذي

نجح في تحويل أفكار اليونان من التفكير في عالم الخيال والمثل إلى العالم الذي نعيش فيه . أما جون لوك الإنجليزي فتوصل إلى أن جميع معرفتنا قائمة وموجودة في عالمنا الذي نعيش فيه ويمكن التوصل إليها عن طريق إتباع الأسلوب العلمي والمشاهدات المنطقية العلمية . ومما ساعد على انتشار آراء وأفكار الفلسفة الواقعية التطور والنمو السريع الذي أصاب الإتجاه الواقعي ، والذي كان سببه تقدم العلوم والإختراعات والتكنولوجيا والصناعة ، واهتمام المسئولين بواقع العالم الطبيعي ، وبعدهم عن الكنيسة والتأثيرات الدينية (١٧) .

ويدور محور الفلسفة الواقعية على أن مصدر كل الحقائق هو العالم الذي نعيش فيه وهو عالم الواقع والتجربة والخبرات . والحقيقة دائماً قابلة للإكتشاف عن طريق إتباع الطريقة العلمية ، ولا تستقي الحقيقة من الإلهام أو الحدس . والإنسان بإمكانه مع الزمن إكتشاف كل الحقائق مادام هو يفترض وجودها مستقلة في هذا الكون (١٨) .

ويذهب الواقعيون إلى أن العالم الخارجي حقيقة متكاملة سواء أدركه الانسان أو لم يدركه ، فالحقيقة في الوجود الواقعي وتوجد مستقلة عن إدراكها أو تصورها أو حتى إرتباطها بالعقل . والإنسان فقط يفهمها من خلال حواسه . الحقيقة إذاً كيان موضوعي مستقل له وجوده المادي . وقد رد أرسطو أصل كل شيء للمادة التي هي عنده مبدأ الإمكان ، إمكان وجود أي شيء ، فبدونها لا يوجد شيء غير أن المادة بذاتها لا تعني شيئاً بل لابد من إتحاد ما يسمى بالصورة معها ، فالموجود في العالم الطبيعي يتكون من مادة أولية خالية من التعيين تسمى هيولي ، بالإضافة إلى الماهية أو الشكل الذي يميزها عن غيرها وهو الصورة . وثمة إتحاد بين الصورة والمادة ،ولا يمكن أن ينفصلا واقعيًا اللهم إلا في حالة الإنسان . فالنفس الإنسانية صورة ،موجودة بذاتها قبل إتصالها بالبدن وبعد انفصالها عنه، أما الوجود الواقعي للإنسان فيلزم فيه إتحاد الصورة والمادة (١٩).

والعقل عند الواقعيين مثله مثل أي شيء مادي له وظيفة ميكانيكية . فهو ليس وجوداً قائماً بذاته ، بل يرتبط بالكيان الفيزيقي للإنسان ، ومن ثم تصبح حياة الإنسان العقلية هي الوجود الجسمي له (٢٠) .

أما المعرفة الانسانية فيرى الواقعيون أنها بعدية Posterior أي ما يحصل عليه الإنسان من خبرات بعد إحتكاكه بالتجارب . وقد ذهب جون لوك إلى أن العقل الإنساني قبل التجربة وقبل احتكاكه بها ما هو إلا صحيفة بيضاء فارغة وأن التجربة هي التي تحظ على الصحيفة أي معرفة يعرفها العقل . ليس في العقل إذًا معرفة إلا وقد سبق وجودها في التجربة وعن طريقها أولًا (٢١) .

والانسان حر يرسم أفعاله على نحو ما يريد و طبقًا لمتطلبات حياته . غير أن تلك الحرية محدودة لها من الحدود ما لابد أن تقف عندها من أجل أن تفسح المجال للقوانين الطبيعية أن تقوم بدورها في تحديد الحقيقة . والقانون الخلقي ملزم للإنسان ، يسايره الإنسان من أجل أن يحقق سعادته عن طريق مجموعة من القيم تتأسس من العالم المادي ، ولذا تتسم تلك القيم بالواقعية والموضوعية . وإدراك القيم يتم عن طريق المعرفة التي هي الطريق الوحيد الذي يعول عليه – كما يقول وايلد Wild – في الفهم الإنساني على المستويين الفردي والجماعي (٢٢) .

وعلى الأفراد أن يتعلموا تلك القيم التي أثبتت فعاليتها خلال التاريخ ، مع التأكيد على أن أهمية تعرفهم وتعلمهم لطبيعة الحق أو الصواب Right والباطل أو الخطأ Rong ، بالإضافة إلى تعلم ما هو جميل وخير موضوعيًا (٢٣) .

وترى الفلسفة الواقعية أن الانسان يمكن أن يكون موضوعيًا في تصرفه وسلوكه وأن قيمه وتعصباته ودوافعه يمكن أن توضع جانبًا ، بحيث لا تؤثر على سلوكه أو تصرفه ، مادام متبعًا للأسلوب العلمي والخطوات العملية ، وما على الانسان لكي يحيا الحياة السعيدة إلا أن يتبع القيم الثابتة التي اكتشفها (٢٤) .

وتجدر الاشارة إلى أن للمعرفة الواقعية جانبان: الواحد حسي والآخر عقلي . وكان أرسطو قد ميز بين نوعين من العقل : العقل العملي practical mind وهو ما يتعامل مع السلوك والأخلاق . والعقل النظري theoretical mind وهو ما يتعامل مع الأفكار والمفاهيم مؤكدًا على ضرورة أن تسبق الممارسة التعلم فيما يتعلق بالتدريب الخلقي ، فيتعلم السلوك المقبول ويتجنب ما هو غير مقبول من أجل أن ينمو الخلق نموًا متوازنًا (٢٥) .

وإذا انتقلنا إلى نظرة الواقعيين إلى التربية ، نجد أنهم يرون أن التربية يجب أن تهدف إلى إعداد الفرد لتقبل حظه في هذه الدنيا من خلال مساعدته على التكيف مع بيئته لا ليشكلها أو يؤثر فيها ، لذلك عليه أن يفهم العالم الذي يعيش فيه ، وهذه المعرفة من الممكن إكتشافها وتلقينها للصغار بطريقة منظمة في المدارس ، وهدف المدرسة هو تعليم ما هو ضروري للحياة(٢٦) .

أما عن أهداف التربية ، فلا يعتقد الواقعيون في أهداف عامة أو شائعة متداولة ، لكن الأهداف لديهم محددة وموجهة نحو كل فرد من الأفراد ووجهات النظر التي يحملها كلٍ منهم على إختلافها . وتتمثل تلك الأهداف في إكتشاف الحقيقة ، فهم الحياة الواقعية ، و إعداد الرجل العملي The practical man . ومن ثم يجب أن تنقد الخبرات التربوية على أساس عالمي عملي من الملاحظة والتجربة (٢٧) .

وترى الواقعية أن المنهج الدراسي يجب أن يشتمل على أحدث المعلومات عن الواقع والتي توصل إليها العلماء والمختصون للوصول إلى معرفة علمية مبنية على الحقائق وليس على الخيال وتبقى ثابتة وتغيرها بطئ ، ويجب أن ينظم المنهج على أساس المواد الدراسية في إرتباط مع الأسس النفسية للتعلم التي تنطلق من البسيط إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول. ويتكون المنهج من العلوم والرياضيات ، والعلوم الإجتماعية ، والإنسانيات والقيم ، ويؤكد على آثار البيئة الإجتماعية على حياة الانسان . وتعطي المناهج إهتمامًا خاصًا للتربية المهنية ، ولكن بعض المدارس الواقعية لم تعط الجانب التجريبي للتعليم المهني أهمية بل على أساس علمي محض . وتميل هذه الفلسفة

إلى الإشراف على وضع المناهج التربوية وتخطيطها وفرضها على المتعلمين .. أما دراسة الآداب واللغات والمجردات فقيمتها ثانوية مقارنة بالأساسيات العلمية والثقافية المتعلقة بالتقاليد . ويجب دراسة الأخلاق والدين بحيث تكون دراسة رسمية وفي صلب المناهج الدراسية. (٢٨) .

وتعتمد طرق التدريس الواقعية على النظرية الترابطية ، فيقوم المعلم بتقسيم موضوع درسه إلى عناصره الأساسية وتحديد المثيرات والإستجابات ، فلكل مثير إستجابة معينة ، ومن ثم تقدم للمتعلمين بطريقة تجعلهم يستجيبون الإستجابة الصحيحة للمثير المحدد ، ويكرر إحداث المثير لكي تتبعه الإستجابة الصحيحة ، ويكافأ المتعلم كلما قام بالإستجابة الصحيحة مما يؤدي إلى تقوية الرابطة التي تؤدي إلى التعلم ، أنها تنطلق من تعلم الأجزاء حتى يتعلم الكل متفقة مع النظرية الجزئية للمدرسة السلوكية ، وتفضل إستخدام آلات التعليم (التعليم المبرمج)(٢٩) .

والمعلم الواقعي يجب أن يكون حريصًا على الدقة وعدم الوقوع في الخطأ لأنه ببساطة ينقل حقائق العالم المادي كما هي وبموضوعية حتى لا يترك المجال لأن يتعلم الطالب حقائق بعينها في المدرسة ثم يلحظ شيئًا يغايرها خارج المدرسة . والمعلم يجب أن يؤكد على ضرورة مساعدة طلابه على التحليل analyzing أكثر من البناء constructing . ومن الضروري أن يتصف المعلم بالتمكن من المعلومات عن الحياة أو ما يعرف الآن بالتعلم المتمكن mastery learning ، وأن يكون متمشيًا مع تقاليد المجتمع ومعتقداته ، ومراعياً لحقوق وواجبات المواطنين ، وعلى علم بالمسارات المختلفة لأعمار الطلاب وبيئاتهم التي يعيشون فيها . ومن الضروري أن يتصف المعلم أيضًا بالحيادية objectivity لينقل الحقائق كما هي ، حيث عليه أن يعلم الطلاب ما هو متضمن في حقائق الوجود المادي وليس ما يراه هو بذاته . ومن ثم فهو يعرض الطلاب إلى المشكلات الحياتية ليتعاملوا معها بأنفسهم (٣٠).

كما تطلب الفلسفة الواقعية من المعلم أن يكون قادرًا على إسترجاع وشرح المعلومات ومقارنة الحقائق وتفسير العلاقات بينها واسنباط المعلومات الجديدة وأن يكون موضوعيا ينطلق من إهتمامات المتعلمين رابطًا بين ما يدرس وخبرات المتعلم ، وأن يحدد المادة المدروسة تحديدًا دقيقًا ما أمكن ، وتبقى المبادرة في التدريس بيد المعلم فهو الذي يحدد المعرفة المطلوب تعلمها . (٣١) .

ثالثاً : البراجماتية كفلسفة تربوية :

كلمة براجماتية pragmatism مشتقة من الكلمة اليونانية pragma وتعني عمل ، فعل ، نشاط ، ولذلك أطلق عليها اسم المذهب العملي. ومن أشهر روادها تشارلس بيرس ، ووليام جيمس ، وجون ديوي (٣٢) .

والمفهوم البراجماتي للمعرفة قائم على أنها غير مطلقة ، إلا أنها خير ما يوجد من معارف مجربة ومختبرة ،وتستعمل في حل المشاكل التي تتطلب تطبيقها . وأنها نتاج الخبرات والتجارب الناجمة عن تفاعل الانسان الكامل مع بيئته أثناء قيامه بنشاطاته الواسعة الشاملة (٣٣) .

والمعرفة بالنسبة للبراجماتي هي ثمرة التفاعل بين العقل الانساني والبيئة المحيطة ، أو هي ما يسميه البراجماتي إعادة تجديد الخبرة ، لذلك يرى البرجماتي أن المعرفة شيئًا نسبيًا ، وهي تتشكل طبقًا لخبرات الملاحظ ، وطبقًا للبيئة المحيطة التي يتم فيها ممارسة الخبرات . ويعتقد البراجماتي أن الأساس في الوجود قائم على التغيير ، لذلك لا توجد معرفة مطلقة ، وإنما توجد المعرفة طبقًا لمستوى قيام العقل الإنساني بوظيفته ، من خلال إستعمال الخبرات الإجتماعية والطرق العلمية والنظرات الشخصية ، ليعطي الخبرات تأثيراً أفضل . لذلك لا يهتم البراجماتي أن يكون الشيء حقيقيًا بقدر ما يكون عمليًا ، وله تطبيقات نافعة للأفراد وبيئتهم(٣٤) .

ومن أبرز وأهم الأفكار المتعلقة بنظرة الفلسفة البراجماتية للمعرفة أن مصدرها هو الخبرة والنشاط الذاتي والتجربة . وهذا يعني أن المعرفة عند البرجماتيين هي

نتيجة إجتهاد الإنسان في تتابع الخبرات وقدرته على إستخلاص نتائج التفاعلات المختلفة في هذه الخبرات (٣٥).

ويوضح المطيري ٢٠٠٨ (٣٦) ،أن للبراجماتية إتجاهات متعددة تتفق في أن المنفعة والقيمة والنجاح هي المعيار الوحيد للمعرفة . ولكنها تتراوح بين أن تكون المعرفة هي المعرفة الشخصية ، وبهذا تضيع إمكانية إيجاد مقياس عام ، و بين أن يرى بعض البراجماتيين من خلال التطابق مع الواقع . يقول (جيمس) في هذا السياق "إذا أدت فكرة الفرد إلى قيادته و ليس فقط إلى الإعتقاد في الواقع ، و إنما إلى إستخدامها بوصفها بديلًا لهذا الواقع ، ومكنته من الوصول إلى أفكار ، والقيام بأفعال تشابه التي قد تنتج عن الواقع ذاته ، فإنها تعد فكرة صادقة تستمد صدقها من نتائجها الجزئية ، وتكون صادقة بالنسبة إليَّ وإلى هذا الفرد"

ولا توجد قيمة للأفكار والحقائق والقيم ما لم تؤدي إلى فعل وحركة ، وما لم تكن نافعة لأكبر عدد ممكن من الناس، فالمعرفة هي القيمة الفورية للفكرة ، وتظل الفكرة صادقة وصالحة للتعامل طالما لم يفرض عليها أحد يثبت بطلانها، وما لم تظل سارية المفعول (٣٧) .

وتجدر الإشارة إلى أن طابع النفع هو الطابع الغالب الذي ألبسه وليم جيمس william James للبراجماتية ، حيث قال "إن الوفاء والجزاء والأرباح التي تجلبها الأفكار الصحيحة هي العلة الوحيدة لواجبنا في إتباعها وإقتفاء أثرها ، فأفكارنا ومعتقداتنا تصرف ما دام لا يتحداها شيء مثلما تصرف أوراق النقد طالما لا يرفعها أحد ، والأفكار الصحيحة التي يتسنى لنا تأييدها هي التي نقيم عليها الدليل ، بينما الأفكار الباطلة هي التي لا يتسنى لنا تحقيقها (٣٨). إن النفع المادي المستعجل في الحياة هو وحده المسيطر على الفلسفة البراجماتية ، أي أن أية فكرة أو عمل عند البراجماتية إنما يقاس صلاحه وفساده و خيره و شره بما يحققه من نفع مادي عاجل في الحياة ، وسيطرة مثل هذه النزعة على سلوك الناس في حياتهم يحولهم إلى ذئاب ذوي أظافر وأنياب ولا يتعاملون إلا بالمادة ولا يتواصلون إلى حين يكون نفع (٣٩).

وتجدر الإشارة ، إلى أن قيم الفرد تؤثر في أعماله وسلوكه ، وفي الإحتمالات التي يضعها لحل المشاكل التي تواجهه . وإن على الفرد أن يتفهم قيمه وأن يكون مدركًا لها . والبراجماتية لا تؤمن بوجود قوانين أخلاقية مطلقة . كما إنها ترى أن الأحكام حول القيم قابلة للتغير . فلا وجود لقوانين أخلاقية أو قيمية يفرضها واقع غير طبيعي كما هو موجود في الفلسفة المثالية . فالأحكام الصادرة على شيء ما تعتمد على نتيجة تطبيق هذا الشيء ، ولكن النتيجة التطبيقية هذه قائمة على سؤالين وهما : ما النتائج الشخصية ؟ وما النتائج الاجتماعية ؟ وفي هذا تشديد على المسئولية الملقاة على عاتق الفرد البراجماتي حيث إن أحكامه الأخلاقية أو القيمية غير مبنية على صفة ذاتية فقط ، بل على مصلحة الجماعة أيضًا(٤٠) .

وترى الفلسفة البراجماتية أن القيم نسبية بالقياس إلى رغبات البشر ، فالقيم متغيرة تبعًا للرغبات وإستجابة للتغيرات في الأحوال التاريخية أو الديانات الجديدة ، ومكتشفات العلم وتطور التكنولوجيا ، والتقدم في مجالات التربية وما إلى ذلك (٤١) .

وتشير البراجماتية إلى أنه من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين يقرر الفرد نوعية القيم التي يجب أن توضع في المرتبة الأولى ، وإن على الفرد أن يراقب أعماله ، ويرى مدى مساهمتها في تحقيق القيم التي منحها ثقته وإهتمامه ، فتصرف الفرد ، وتحركاته نابعة من شخصه ، وليس من مصدر غريب عن نفسه (٤٢) .

وتنظر الفلسفة البراجماتية إلى التربية على أنها عملية تحديد بناء الخبرة ، خبرة الفرد وخبرة المجتمع ، والواقع أن هذه النظرة تتمشى مع نظرية النمو الطبيعي والاجتماعي ، فالتربية حسب هذه النظرية عبارة عن سلسلة خبرات تؤدي كل خبرة إلى أخرى ، فتتسع إرتباطات وإتصالات الفرد بالمحيط الخارجي (٤٣) .

وتعرف البراجماتية الخبرة "بأنها موقف إشكالي يعترض الكائن الحي و يبعث فيه رغبة البحث عن حل يسترد به تكيفه مع الوجود من حوله (٤٤)

والخبرة التربوية لابد أن تتوافر لها سمات وصفات ومعايير من أهمها : الإستمرار ، والتفاعل . أما استمرار الخبرة فيعني أن الخبرة الحاضرة تأخذ من الخبرة الماضية وتستفيد منها وتشترك معها في عوامل مختلفة ، وتتصل أيضًا بالخبرة اللاحقة لتؤثر فيها ولتتجه بها إلى مستوى أفضل ، وبذلك تشترك معها أيضاً في عوامل معينة ، وهذه الخبرة اللاحقة عندما تصبح خبرة حاضرة تكون قد أخذت من الخبرة السابقة واشتركت معها ، وتفاعلت مع عناصرها واتجهت بذلك إلى الخبرة اللاحقة لتؤثر فيها ولترفعها إلى مستوى أفضل ، وهكذا تبدو الخبرات الإنسانية سلسلة متصلة من الحلقات تتصل الواحدة منها بالأخرى ، كما وأن مبدأ إستمرار الخبرة التربوية يعتمد في أساسه على العادة إذا ما فسرت العادة على أساس بيولوجي (٤٥) .

والإستمرار في الخبرة وتواصل الخبرات السابقة باللاحقة ، هو الذي يمكن الفرد من الملاحظة ، والحكم على استخلاص النتائج وربط العلاقات بين الأشياء ، كأن يربط مثلاً بين اللهب والاحتراق أو بين السحاب والمطر . وتشير البراجماتية إلى أن المرونة أو قابلية التعلم من الخبرة تعني تكوين العادات ، والعادات تمنح السيطرة على البيئة والقدرة على إستغلالها لتحقيق غايات بشرية ، و تكون العادات على صورتين إحداهما : صورة التعود على الإتزان العام المستقيم بين المحيط و أعمال الانسان ، والأخرى صورة القدرة الفعالة على توفيق الأعمال لمقتضيات الظروف الجديدة (٤٦) .

وقد أشارت البراجماتية إلى أن الخبرة و التربية لا يمكن أن تساوي إحداهما الأخرى مباشرة ، لأن بعض الخبرات ضارة من الناحية التربوية ، وكل خبرة تؤدي إلى إعاقة نمو الخبرة في المستقبل أو إنحرافها عن سواء السبيل تعتبر ضارة من الناحية التربوية (٤٧) . ويتضح من ذلك أن الخبرة نوعان : خبرة تؤدي إلى النمو وزيادته في جميع نواحيه الفكرية والجسمية والخلقية ، وخبرة تعيق النمو وهي الخبرة الضارة أو السلبية ، ومنها تلك التي تؤدي إلى التبلد (٤٨) .

ويمكن القول بأنه من خلال دراسة مبدأ الإستمرار أن للخبرة مظاهر تنقسم إلى قسمين : مظهر مباشر : يتمثل في ملاءمتها للشخص أو عدم ملاءمتها له ، و مظهر غير مباشر : يتمثل فيما تحدثه في غيرها من الخبرات من أثر (٤٩) .

كما تنقسم الخبرة إلى نوعين الأول منها الخبرة المباشرة : وهي تلك التي يمر بها الفرد بنفسه ويكون طرفا أصيلا فيها .وهذا النوع من الخبرة ضروري للإنسان ، لأنه يتعلم منه بصورة أكيدة. وتمثل الخبرة الحية المباشرة قمة الخبرات، من حيث تأثيرها القوي على المتعلم . والثاني : الخبرة غير المباشرة : وهي تشمل كل ما ورثه المجتمع عن الأسلاف ، وهو يمثل مخزون التراث الفكري والإجتماعي (٥٠) .

وبالنسبة لمعيار التفاعل كمعيار من معايير الخبرة التربوية ، فترى البراجماتية أن الخبرة لها جانبان : الجانب الداخلي ويتكون من الظروف الداخلية للفرد ، والجانب الخارجي ويتكون من الظروف الخارجية في البيئة ، وكل خبرة تربوية هي ثمرة التفاعل بين هذين الجانبين من الظروف (٥١) .

ويلتقي مبدأ الإستمرار مع مبدأ التفاعل بالنسبة للخبرة التربوية ليتكون الجانب الطولي والجانب العرضي لهذه الخبرة .فمبدأ الإستمرار والإتصال هو الجانب الطولي لهذه الخبرة ، والذي يعرف على أنه سلسلة متصلة مترابطة الحلقات من المواقف والأفعال . أما التفاعل فهو الجانب العرضي للخبرة ، الذي يحدد مدى عمق الخبرة التربوية و تأصيلها في نفس الفرد (٥٢) .

والإنسان من وجهة نظر البراجماتية كائن متفاعل مع البيئة بشكل تلقائي أو مقصود وهو قابل للتعلم وإكتساب الخبرة والتكيف ، ولذلك يعتبر البراجماتي الأطفال أفرادًا إجتماعيين يشاركون في الحياة ولديهم مشكلات ، وحياتهم في تقدم . ويرى البراجماتي أن العقل يكتسب الخبرات من البيئة ويسجل الخبرات الجديدة إلى جانب الخبرات القديمة ،حيث تتفاعل بعضها مع بعض ويعاد تركيبها بشكل مستمر.

والإنسان محايد وقابل لتعلم الخير والشر سواء ، وذلك حسب تأثير المجتمع ، وما يمكن تعلمه و قد يصعب تعلمه (٥٣) .

وترى البراجماتية تعذر الفصل بين الطبيعة البشرية والتجربة ، فالتجربة جانب مهم من جوانب الطبيعة البشرية ، أما الطبيعة فهي مصدر المعرفة و الأساس الذي تصدر عنه التجارب ، لذلك ألحت على ضرورة إهتمام الفلسفة بمشكلات الإنسان في عالم يتغير بإستمرار ، واعتبرت الأفكار أدوات لحل المشكلات الإنسانية ، وحددت خمسة مراحل لحل تلك المشكلات ، وهي : الإحساس بمشكلة تستحق الدراسة ، تحديد المشكلة وتعريفها ، صياغة عدد من الفرضيات كحلول مؤقتة لها ، إستنباط النتائج الممكنة فكريا ، والتحقق من التجربة من أجل تأكيدها أو رفضها (٥٤) .

أما بالنسبة لوحدة الطبيعة الإنسانية وتكاملها ، فترى البراجماتية أنه من العسير عزل العقل عن الجسد ، فما يمكن وصفه بأنه العقل يظهر في أفعال الجسد،وفي السلوك والحواس.والتفرقة بين العقل والجسم تشوه وحدة الانسان ،ولذلك ترفض البراجماتية التفرقة بين العقل والجسم . وترى وجوب النظر إلى النشاط الإنساني نظرة متكاملة ، تجمع بين العقل والجسم والبيئة في متصل واحد . وتضيف البراجماتية الخبرة الحية التي يعيشها الناس ، فالناس يتصرفون وفقا لتبادل الرغبات والمقاصد والمعاني ، حيث تستجيب ذواتهم ، وتتوافق من خلال ضروب الإتصال و التفاعل (٥٥) .

ويرى البرجماتيون أنه من الخطأ الإدعاء بوجود عنصر منفصل وقوة خفية إسمها العقل وسندهم في ذلك ما ذهب إليه داروين من كون الإنسان كغيره من الكائنات حلقة في سلسلة التطور . إن العقل كما استنتجوا هو هذا التوجيه الذكي لضروب التفاعلات بين الإنسان وبيئته ، والتفاعل هو الخبرة ، والخبرة جزء من الطبيعة ، ومن هنا يمكن القول أن العلم قد إنتهى إلى ما يسمى (تطبيع العقل) أي جعل العقل جزءا من الطبيعة وظاهرة من ظواهرها ، وهذا معناه أنه ليس أمامنا في دراسة الظواهر سوى منهج واحد هو المنهج العلمي (٥٦) .

كما تؤكد البراجماتية أن الطبيعة الإنسانية طبيعة مرنة ، وأنها تخلو من الجانب الروحي . وترى كذلك أن التطور مبدأ أساسي بحكم الحياة بأكملها . وقد تأثر (ديوي) بالعالم البريطاني (داروين) ، صاحب نظرية النشوء والارتقاء . فيرى (ديوي) : أن العالم المادي هو مجال نشاط الإنسان ولا شيء غير ذلك ، ولا يعترف (ديوي) بالفصل بين العقل والجسم والروح ، بل ينظر إلى الطبيعة الانسانية على أنها واحدة لا تقبل التجزئة (٥٧) .

ويشير عبد العال ١٩٨٥ (٥٨) إلى أن الفلسفة البراجماتية ركزت على الجانب المادي وحده واستصغرت حقيقة الروح وارتباطها بالنشاط الإنساني ، بمعنى أن الروح والمادة في الانسان غير منفصلتين أو مستقلتين إحداهما عن الأخرى ، و إنما هما ممتزجتان معا في وحدة متكاملة ومتناسقة ، وتتكون من هذا المزيج المتكامل المتناسق ذات الانسان و شخصيته .

وقد نظر الفلاسفة البرجماتيون إلى الفطرة الإنسانية من زوايا مختلفة وتباينت آرائهم في تحديد نسبتها إلى كل من الخير والشر ، فهناك من ذهب إلى القول بأن طبيعة الانسان فطرت على الخير ، ولا تصير إلى الشر إلا بعوامل طارئة وهم أصحاب النظرة المتفائلة ، وهناك من رأى أن الانسان بطبعه شرير ، وأن الخير طارئ عليه ، وأن نظرته لا تصير إلى الخير إلا بالتأديب والتهذيب ، وهم أصحاب النظرة المتشائمة (٥٩) .

والإنسان في نظر البراجماتية هو نتاج تفاعل البيئة الطبيعية مع البيئة الاجتماعية . والطفل الصغير عندما يخرج للحياة منذ لحظتة الأولى ليس بفاضل أو شرير ، وإن نوعيتة ستتحدد بناء على ما سيقدمه للمجتمع و مؤسساته الموجودة فيه من خبرات و تجارب ، فالطفل في الصف ليس هو بالمثالي أو الشرير ، غير أن ذلك يعتمد على تأثير الأفراد و المؤسسات الاجتماعية . كما أن الطفل في نظر هذه الفلسفة يعتبر كلا متكاملا (٦٠) .

وبالنسبة للتربية في الفلسفة البراجماتية فإنها عبارة عن تجديد مستمر للخبرة ، وللتربية دور مهم في إعداد و تنشئة الفرد التنشئة السليمة . وتؤمن البراجماتية بأن

المدرسة هي صورة الحياة الجماعية ، التي تتركز فيها جميع تلك الوسائل التي تهيىء الطفل للمشاركة في ميراث الجنس البشري ، واستخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الإجتماعية . وبالنسبة للمنهج البراجماتي كعنصر أصيل من عناصر العملية التعليمية ، فإنه لا يبني على أساس ملء عقول الطلبة بالحقائق الثابتة المطلقة ، بل على أساس إعادة بناء وتنظيم للخبرات الجديدة التي تضاف إلى الخبرات السابقة ، والتي من شأنها أن تساعد في القدرة على توجيه الخبرات اللاحقة (٦١) .

والمنهج الذي تنادى به البراجماتية مبني على أساس تعاوني من قبل كل مهتم بالمناهج المدرسية . وهو منهج مرن قابل للتغيير والنمو ، ويتيح إعطاء أكبر عدد ممكن من الإحتمالات لحل المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم ، وهو يهدف إلى خدمة المجتمع وتطويره عن طريق تقديم الموضوعات والخبرات الجديدة وبناء الأفراد القادرين على المساهمة في بناء وتطوير مجتمعاتهم (٦٢) .

والفلسفة البراجماتية كفلسفة تكاملية في نظرتها للطبيعة الانسانية ، تؤمن بالتكامل أيضا في المنهج ، إذ ليس هناك إنفصال بين ما يسمى علوم طبيعية وأخرى إنسانية أو إجتماعية ، فالإنسان موطنه الطبيعة ولكي يحدث تقدم في العلوم الإجتماعية من جغرافيا وتاريخ وسياسة وإجتماع وإقتصاد ، فلابد أن تستخدم الطرق العلمية المتبعة في العلوم الطبيعية . فالعلوم الإجتماعية تعبير عن مشاكل المجتمع وقضاياه ، والعلوم الطبيعية هي السبيل إلى حل هذه المشاكل ، فمثلاً مشكلة الفقر والصحة والمحافظة على الموارد الطبيعية كلها مشكلات إجتماعية نعالجها بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية (٦٣) .

وأهمية هذه النظرية المتكاملة للمنهج في الفلسفة البراجماتية تبدو في مضمونها الديمقراطي ، فإذا كان المنهج التقليدي قد قام على أساس من النظرة الطبقية للتركيب الإجتماعي فأعلى من شأن الدراسات النظرية وحقر من شأن الدراسات العلمية ، فإن المنهج البراجماتي قد دعا إلى غير ذلك ؛ إذ أنه يستلهم وجوده من الروح الديمقراطية ، ومن ثم أعلى من شأن التعليم المهني وحث عليه ورأى أن إحتقار العمل اليدوي يمثل

فكرة خطيرة تهدد حياة الديمقراطية . إن التفرقة بين التعليم الأكاديمي النظري والتعليم الحرفي تفرقة خاطئة ، فالتعليم الأكاديمي ينتج مواطنين لا يميلون إلى عمل تمارسه الأيدي . والتعليم المهني ينتج عمالا لهم مهارات مباشرة لكنهم يفتقدون العلوم والمعارف التي تمكنهم من الوقوف على دلائل أعمالهم الإجتماعية (٦٤) .

وتجدر الاشارة إلى أن البراجماتي لا يرى المنهج على أنه قائمة من الموضوعات ، وإنما مجموعة من المهارات الإجتماعية والفنون اليدوية العملية وحل المشكلات ومهارات الحياة وفنون اللغة والمشكلات الإنسانية والمواطنة(ليس العلوم السياسية). والمحك الذي يستعمله البراجماتي لقبول المنهج هو : هل المنهج يعمل على حل المشكلات ؟ هل هو منهج عملي ؟ هل هو نافع ؟ هل يراعي عقل الطفل وتصوره للعالم ؟ هل يساعد الطلاب على فهم الحاضر والمستقبل ؟ هل يسهم في تحسين أحوال المجتمع (٦٥).

وبالنسبة للمتعلم في الفلسفة البراجماتية ، فإنه يمثل محور عملية التربية . وترى البراجماتية أن التربية الصحيحة هي التي تستخدم مطالب الظروف الإجتماعية التي يعيش فيها المتعلم في أفكاره وميوله واستعداداته . والمتعلم في البراجماتية هو محور البداية وهو المركز والغاية في عملية التربية ، وفي ذلك يقول (ديوي) : "ترمي التربية الحديثة إلى نقل محور التربية من البالغ إلى الطفل ، فالطفل هو مركز الجاذبية ، وهو كالشمس التي تدور حولها سائر الأفلاك الأخرى" (٦٦).

والتربية البراجماتية تربية نفسية إجتماعية تراعي طبيعة المتعلمين ، كما تراعي طبيعة المجتمع ، وهي تسعى إلى إعطائهم من الحرية ما يكفي لتخليصهم من الكتب والسماح لهم بالنمو نموا طبيعيا بحيث تنمو ميولهم واستعداداتهم نموا طبيعيا سليما بعيدا عن كل تدخل قد يؤدي إلى كبتها . وفي ذلك يقول ديوي : "إننا لا نقصد ترك المتعلم لأهوائه ومزاجه من غير ضابط ، وإنما نريد أن نسمح له بالقدر اللازم من الحرية الذي يخلصه من الكتب ، والذي هو ضروري لنمو الذكاء نموا حرا كاملا (٦٧) .

والفلسفة البراجماتية لا تقبل بالفكرة المثالية التي تفرض على الطفل نوعًا من المعلومات التي يريدها الكبار ، ولكنها تترك ذلك للطفل . ووظيفة المعلم هي أن يوجه إهتمامات الأطفال والمتعلمين دون أدنى تدخل منه . فالمناهج الدراسية إنما تقوم على نشاطات الأطفال ، وخبراتهم . وجهود المربين والمدرسين يجب أن ترتبط بناحية من نواحي نشاط الطفل التي يقوم بها بنفسه ، مستقلاً عن مربيه . وكل تدخل قبل ذلك من المعلم إنما يجعل من التربية عملية فرض خارجية . وفي ذلك يقول ديوي : "إن أهم وظيفة طبيعية للطفل هي أن يعمل وأن ينشط النشاط الطبيعي ، وأن يجري التجارب ويرى نتائجها بنفسه" (٦٨) .

والتربية البراجماتية لا تضع أهدافًا محددة سوى تمكين الطفل من النمو نموًا طبيعيًا وإجتماعيًا فهي لذلك لا تؤمن بالقهر والإجبار ، وتنكر العقاب المدرسي أشد الإنكار ، وتؤمن بجعل النشاط المدرسي مبنيًا على نمو الأطفال وتطورهم ، وتنكر كل محاولة للتدخل أو الإجبار في عملية التعلم ، وتجعل من المدرسة صورة صادقة ومبسطة عن المجتمع يعيش فيها الأطفال حياة إجتماعية سليمة فيتعلمون عن طريق هذه الحياة . فالتربية في نظر البراجماتية هي الحياة ذاتها . ويلخص ديوي فكرته في التربية فيقول : "في التربية تلتقي أقوى دوافع النشاط الإنساني الثلاثة وهي : دافع العطف وإحاطة الطفل بالحب الصحيح ، والدافع الإجتماعي ، والدافع العملي والعقلي . وفي تعاون هذه الدوافع الثلاثة قوة بشرية عظيمة لا يمكن التغلب عليها متى اتحدت" (٦٩) .

وتجدر الاشارة إلى أن مهمة المعلم البراجماتي تكوين الحياة الإجتماعية الصحيحة . وليس من شأنه أن يفرض آراء معينة على الطفل أو تكوين عادات معينة عنده ، لكن مهمته أن يختار الخبرات التي سوف تقدم للطفل ليتفاعل معها، وليساعده في إتباع أنسب الطرق لمواجهة المشكلات وحلها . ومن صفات المعلم البراجماتي : العطف ، القدرة على تفسير الأشياء تفسيرًا جيدًا ، والإلمام بمادته ، والقدرة على التعرف على ميول الطلاب وقدراتهم وتوجيهها الوجهة الصحيحة (٧٠).

الأخرين . والطالب الذي يستحق المكافأة و الثواب ، هو ذلك الذي يمتلك القدرة على المبادرة ، واقتراح الحلول السليمة لحل المشكلات ، والبحث بشغف عن التحديات والفرص الجديدة للحصول على خبرات جديدة وفحصها على المستوى الفردي والجماعي مع مراعاة إحترام حقوق الأخرين (٧٤).

رابعا : الوجودية و فلسفة تربوية :

يقول وبستر(٧٥) Webster إن الوجودية نظرية إستبطانية من مؤداها أن وجود الفرد يسبق جوهره وأن الفرد هو المسؤول الوحيد عن بناء كيانه وتكيفه. بينما جاء في دائرة المعارف البريطانية (٧٦) أن الوجودية إتجاه وليست فلسفة ، وهي ثورة واحتجاج على الإتجاهات التواكلية السائدة .

كما تعرف الفلسفة الوجودية بأنها الإتجاه الذي يسعى إلى بذل الجهد من أجل الوصول إلى معنى الوجود الانساني ، وهي فلسفة إهتمت بالإنسان في المقام الأول ، لذا فهي كل فكر إهتم بالوجود الإنساني ، وهي أيضا كل جهد إنساني يتناول بالشرح و التأصيل وجود الفرد (٧٧) .

وقد مثلت الفلسفة الوجودية ثورة ضد الفكر المادي والفلسفة الهيجلية التي نظرت إلى الانسان وكأنه آلة يتسم بالثنائية والإختزالية والحتمية من خلال آراء فكرية أمثال : كيركيجارد وهيدجر وسارتر ولودكوير وأوفمان وغيرهم ، وذلك برفض النظرة إلى الانسان بأنه مكون من داخل وخارج أو بأنه ذات وموضوع ، وأنها ترى أن الفرد هو وجود في العالم ، كما رفضت قولبته وإختزال الإنسان ضمن نماذج محكومة ، أو بأنه موضوع ضمن موضوعات في الوجود ، وكانت الخبرة الإنسانية التأملية هي مركز إهتمام فلاسفة الوجودية (٧٨) .

وتمثل الحرية والمسئولية والإختيار ، أهم دعائم هذه الفلسفة بإعتبارها صرخة في وجه إنسان القرن العشرين ، وذلك جراء الدمار النفسي والمعنوي والقيمي للإنسان بعد و أثناء الحرب العالمية الأولى والثانية ، التي أفقدت الإنسان المعاني الكبرى في الحياة

كما أن المعلم البرجماتي ، هو إنسان يشارك في الموقف التعليمي ، وهو أيضا صاحب خبرة ، ومرشد وميسر لعملية التعليم . والمثل الذي يتوقع البراجماتيون من المعلم تقديمه هو إحترام حقوق الأفراد والممارسات الديمقراطية ، وامتلاك القدرة على حل المشكلات ، واستعمال الأساليب العملية المناسبة . ولذلك يقتصر دور المعلم على الإثارة و التأثير وتسهيل التعلم (٧١).

وفي الحقيقة فإن دور المعلم في المدرسة يتمثل في تطبيق الديمقراطية المتمثلة في الإجتماعات وخاصة تلك التي تعقد بين المعلمين وطلبتهم ، لتقدير إحتياجاتهم وتوقعاتهم ، كما أن مساندة قوانين المدرسة واحترامها مسئولية كل من المعلمين والطلبة . ولا يقتصر المعلم البراجماتي على تعليم القوانين للطلبة ، وإنما يستهدف أن يعلمهم صنع القوانين ، وفهم الإنطباعات الشخصية والإجتماعية خاصة لأولئك الذين يخالفون القوانين ، وأولئك الذين يطيعونه. ومن ذلك يتضح الدور الإيجابي للمعلم البراجماتي في تعليم التلاميذ الإنضباط والإلتزام بالقوانين المدرسية (٧٢).

ويتصف المعلم البراجماتي بالعطف والقدرة على تفسير الأشياء تفسيرا جيدا، هذا بالإضافة إلى فهمه التام لمادته والفهم والإهتمام بمن يدرس لهم . وهذا ناتج طبيعي ، لأن التدريس هو عملية مشاركة وتفاعل ، كما أنه عملية إتصال متبادل تتضمن تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض . فالمعلم يجب أن يكون مثال الرجل المفكر القادر على التعرف وعرض أكبر عدد ممكن من الاحتمالات المتعلقة بموضوعه (٧٣).

ويتوقع من المعلم البراجماتي أن يبدي الطلبة لديه الرغبة في التعلم والمشاركة في النشاطات المدرسية ، وأن يكونوا مسئولين عن أفعالهم . ويتوقع منهم أن يتعلموا ، ويكتسبوا الخبرة ، ويجربوا الأفكار الجديدة . ولما كان هذا التوقع أكثر مرونة من توقعات الفلسفة المثالية والواقعية ، فإن المثالي أقل مراقبة وضبطا لسلوك الطلبة ،كما ويفضل المعلمون البراجماتيون الطلبة الذين لديهم مهارة التواصل الإجتماعي ، وقوة الشخصية خلال تبادل الآراء في مناقشات الصف ، وحل المشكلات بشكل فردي أومع

التي تؤلف نسيج وجوده ، وساد العالم حالة من القلق والخوف و اليأس واللامعنى والإغتراب (٧٩) .

وتؤكد الفلسفة الوجودية أن الوجود يسبق الماهية عند الإنسان ، فماهية الكائن هي ما يحققه فعلًا عن طريق وجوده . ولهذا فهو يوجد أولًا ، ثم تتحدد ماهيته إبتداء من وجوده . هذا الوجود ذاتي في مقابل الوجود الموضوعي ، وهو متناه ، وسر التناهي فيه هو دخول الزمان في تركيبه ، والعدم عنصر جوهري و أصيل في الوجود يدخل في مقوماته ، والعدم يكشف عن نفسه في حالة القلق التي هي الحال الوجودية التي تنشأ عن المخاطرة المرتبطة بحرية الإختيار (٨٠) .

والوجودية لا تعتقد بأن الإنسان يولد بطبيعة جاهزة أو مقررة مسبقًا ready-made ، بل إن هذه الطبيعة لا تتحقق إلا بناء على إختيار الفرد الحر لما سيكون عليه ، فالإنسان محكوم عليه بالحرية ، وأن تكون إنسانًا يعني أن تكون حرا (٨١).

وإذا كان الانسان حرًا في اختياره ، فهو أيضًا في ذات الوقت مسئول عن هذا الإختيار نحو نفسه ونحو غيره ، فالإختيار يتضمن المسئولية ، لأنه رغم أن الإنسان حر في اختياره إلا أنه مقيد بمسئولية هذا الاختيار . هذا الإختيار الحر يضع الإنسان في مواقف وخبرات جادة ، ولهذا السبب نجد الكتابات الوجودية مثقلة بكلمات مثل الإثم ، الخوف ، القلق ، اليأس والعزلة ، الرعب ، التهديد ، الوحدة والموت . هذه الخبرات يواجهها الفرد في كل لحظة يطلب منه فيها إتخاذ قرار، ولا مهرب للإنسان من مشاعر قلق وأمثالها إذا أراد أن يبقى إنسانًا ، لأنه في المرحلة التي يصل فيها إلى القناعة التامة يتوقف عن أن يكون إنسانًا طالما أنه لم يعد يقوم باختيارات في أي لحظة (٨٢).

وتجدر الإشارة ، إلى أن المعرفة وطرقها ترتبط بالتصور الأساسي الميتافيزيقي لدى الوجوديين ، والقائل بأن الوجود يسبق الماهية . والذي يترتب عليه تقسيم الوجود إلى نوعين ، وتقسيم طرق المعرفة تبعًا لذلك لأسلوبين . فطبقًا لرأي سارتر هناك نوعان من الوجود : الوجود في ذاته being in self ، والوجود لذاته being for

self . فالشجرة التي أراها خارج النافذة و التي "أعي" وجودها تصبح نوعا من الوجود – في ذاته– مثل غيرها من الموضوعات . وهذا يعني بدوره أن المعرفة الوجودية معرفة ذاتية ، إنسانية human ، كما يصفها نيللر ، تنشأ "في" و تتكون "من" ما يوجد في وعي ومشاعر الفرد كنتيجة لخبراته والمشاريع التي يتبناها في حياته (٨٣) .

والمعرفة لا توجد ما لم يوجد أولا شعور feeling ، لا توجد معرفة بالوجود– في ذاته ، ما لم توجد معرفة بالوجود – لذاته ؛ أي ما لم يوجد وعي و شعور كامل بالوجود – في ذاته ، أو بالمعنى الواقعي بالوجود الخارجي . و هكذا يرتبط وجود المعرفة بإدراك الوعي (الوجود– لذاته) لخصائص العالم (الوجود – في ذاته) من خلال الظاهرة . والإنسان بإدراكه ووعيه هو الذي يبدع أو يضفي المعنى على العالم الذي لا معنى له ، وهو أيضا في هذا العمل يوجد المعنى لوجوده الفردي (٨٤) .

ومن الجدير بالذكر ، أن الأسلوب الوحيد للمعرفة الوجودية هو أسلوب التجربة أو الخبرة ، ولكن بمعنى مخالف لذاك الذي يتبناه التجريبيون ، فالخبرة في ذاتها أمر ثانوي ، وهي بالضرورة يجب أن تتبع لا أن تسبق الاعتراف الرئيسي بـــ "أنا أكون" I am تأتي أولا ثم بعد ذلك يحدد الفرد طبيعة أو كيفية هذه الكينونة am – ness (٨٥) .

وفي الحقيقة أن المعرفة ترتبط بالإختيار ، وطالما أن الوجود متوقف على الإختيار ، أو بالأحرى إختيار الذات ، فإن الوجودية تستبدل عبارة ديكارت المعروفة "أنا أفكر فأنا إذاً موجود" بعبارة جديدة "أنا أختار فأنا إذا موجود" . و خلاصة الأمر ، أن الفرد هو الذي يختار أن يعرف ويختار أن يقرر ويختار أن يفعل شيئا بمعرفته ، وهو الذي يضفي المعنى على المعلومات والمعارف ، فالمعرفة تتوقف على الإختيار الحر للفرد العارف (٨٦) .

وقد قرر هيدجر أن الحقيقة ذاتية وأن "الذاتية هي الحقيقة" . بعبارة أخرى "أنا لا أعرف الحقيقة إلا حين تصبح حياة في ذاتي" والحقيقة هي فعل الحرية ، و الحقيقة لا

توجد مطلقة إلا إذا تحققت نتائج من وراء الفعل ، وهذه النتائج لا تتم إلا بقرار معتمد وليس بالتأملات العقلية (٨٧).

أما ياسبرز فيميز أربعة مستويات للحقيقة تناظر حياة الانسان ، فبالنسبة إلى الذات الحيوية : الحقيقة هي الحضور المباشر للمحسوس والفائدة المادية والغريزة ، أنها ما هو عملي ومفيد . وبالنسبة إلى الشعور بوجه عام : الحقيقة هي عدم التناقض في الفكر المنطقي (التصوري) . وبالنسبة إلى العقل (أو الروح) : الحقيقة هي الإقتناع الذي توحي به الأفكار. وبالنسبة إلى الوجود : الحقيقة هي الإيمان بالمعنى المحدد ، والإيمان هو الشعور بالوجود في علاقته مع المتعالى (الله) (٨٨)

ويضع ياسبرز الحقيقة الفلسفية في مقابل الحقيقة العلمية ، فيقول : أن الحقيقة العلمية كلية ، نسبية لأنها مرتبطة بمناهج وفروض ، أما الحقيقة الفلسفية فمطلقة بالنسبة إلى من عاشها في واقعها التاريخي ، لكنها ليست كلية في التعبير عنها . الحقيقة العلمية واحدة بالنسبة إلى الجميع ، أما الحقيقة الفلسفية فمتعددة الأوجه التاريخية التي تتخذها والتي تكشف في كل مرة عن أمر وحيد ، وهذه الأمور الوحيدة الفريدة لها أسباب وجودها ، لكنها لا تقبل النقل كما هي دون تغيير . ثم يضع ياسبرز الحقيقة الوجودية فوق الحقيقة العلمية "فالحقيقة الوجودية ذاتية ، شخصية ، تعاني في تجربة حية ، وتعاش مباشرة (٨٩) .

وفي مجال القيم يرفض الوجوديين المعايير الأخلاقية المطلقة ، لأنها تحاصر الذاتية الأخلاقية التلقائية ، وحتى في حالة وجود هذه المعايير ، فالفرد يظل حرًا في إختيارها أو رفضها ، كما يرفض الوجوديون الفكرة المحافظة ، القائلة بأن السعادة هي الخير الأسمى للإنسان ، فهذه السعادة أمر مستحيل بل وأمر غير مرغوب فيه ، لأنها تعني التوقف عند حالة خاصة ، وهذا يعني التوقف أيضًا عن الإختيار ، والتوقف عن الوجود بالمعنى الوجودي (٩٠) .

ويعتبر الوجوديون أن أسمى القيم بالنسبة للإنسان هي الإختيار الذاتي الإرادي ، وهي أيضا قمة الخير طالما أنها تعطي كل شخص الفرص لخلق ذاته ، والوجودي عندما يختار القيم فهو لا يختار الشر لذاته ولكنه يجب أن يختار الخير (لأن التأكيد الإيجابي للذات هو قمة الخير) (٩١) .

وفي حقيقة الأمر ، يجب أن يساعد المعلم الوجودي المتعلم على تقدير النتائج التي تترتب على القرارات التي يتخذها بنفسه . كما يجب ألا يلوم المعلم الطالب على أخطائه بأن يعزيها إلى البيئة أو الأسرة ، أو النصيحة الخاطئة أو الطبيعة البشرية ، بل أن يبصره بأنه يقف وحده سواء أمام نفسه ، أو أمام الله ، وأن يجعله يدرك أن هناك فترات لا مفر منها ، تتسم بالإحباط الحاد ، والوحدة ، تتطلب الإعتماد على النفس وهي سمة رئيسية للشخصية الحرة (٩٢) .

وقد عبر الوجوديون عن نظريتهم في القيم من خلال الفنون التي استخدموها كأدوات لنقل رؤاهم الفلسفية . فقد صور الوجوديون المواقف الإنسانية من قلق وتهديد وخوف وعزلة للإنسان في عالم معاد وغير ثابت . صوروا كل هذه المواقف بكل العمق في قصص ومسرحيات كامي وسارتر وقصص وروايات ويستوفسكي وهي قصص يعاني أبطالها من الصراع الدائم مع قوى الطبيعة والقوى البشرية ، في سبيل تحقيق الحرية التي هي قلب الوجود الإنساني (٩٣) .

وإذا لم يكن الوجوديون قد كتبوا في التربية بصفة مباشرة ، فهذا لا يمنع من محاولة البحث عن علاقة أفكارهم بالتربية ، شأنهم في ذلك شأن باقي الفلسفات ، وخاصة إذا أخذنا في الإعتبار التقارب بين الوجودية والتربية في الهدف ، حيث تسعى الوجودية إلى تأكيد الذات الفردية المتميزة ، أو ما نسميه الوجود الأصيل authenticity وهو ذات الهدف الذي تهتم به فلسفة التربية . فالتربية هي الوعي من جانب الفرد بإمكاناته وإمكانات العالم في علاقات متبادلة ، وأيضا هي أن يصبح الفرد فردا متميزا كلما كان ذلك ممكنا في ضوء الشروط المحيطة بوجوده (٩٤) .

وتجدر الإشارة إلى أن التربية الوجودية تهدف إلى جعل الفرد واعيًا بمعنى الضياع homelessness ، وبمعنى الأمن being – at – home ، وبالوسائل الكفيلة بالعودة للمأوى ، وأن تزيد من قدرة الفرد على معرفته لنفسه ولحدوده وقواه وإمكاناته ، كفرد في بيئته أو في ظروف معينة ، و كفرد في عصر معين بما له من مشكلات خاصة . كما تهدف الوجودية إلى أن تحرر الفرد من عزلته ، أن تعرفه على ذاته ، وأن تحرر عقله من المغالطات التي تحول بينه وبين رؤية موقفه والتعرف على قواه و إمكاناته (٩٥) .

ويحدد موريس Morris هدف التربية في تنمية "حدة الوعي" intensity of awareness لدى المتعلم . ومعنى هذا أن التلاميذ يجب أن يدركوا أنهم كأفراد في حالة إختيار حر خلاق مستمر . والطالب الواعي هو ذلك الطالب الذي يعرف مسئوليته في تحديد الأسلوب الذي يريد أن يعيش به أو طريقة الحياة التي يريد أن يحياها ، والذي يعي أيضا مسئوليته في خلق أو إبتكار تعريفه لذاته his own self-identification ، ومن ثم فالتربية الحقيقية من وجهة نظر موريس هي تلك التي توقظ في المتعلم الوعي الوجودي كذات منفردة في العالم الحاضر . والتعليم الجيد هو ذلك التعليم الذي يحفز الأفراد على أن يمارسوا حرياتهم ، ويواجهوا مسئولية الحرية والإختيار تجاه أنفسهم والآخرين (٩٦) .

ويميز موريس بين مرحلتين في النمو الانساني : مرحلة ما قبل الوجود Pre-Existential ، ولحظة الوجود Existential Moment . في فترة ما قبل الوجود وهي فترة الطفولة المبكرة (قبل البلوغ) تجد الطفل غير واع تماما بظروفه الإنسانية ، وغير واع بذاتيته الفردية وبمصيره . أما مصطلح لحظة الوجود فيشير به موريس إلى الموقف الذي ينشأ عندما يكون الفرد واعيًا بوجوده كذات في العالم . و كمرب وجودي يهتم موريس بدرجة كبيرة بالتربية التي تتم أثناء وبعد لحظة الوجود (٩٧) .

وترفض الفلسفة الوجودية العلل الوراثية التي يمكن أن تؤثر على تكوين الذات ، كما ترفض قوانين السلوك . وترى أن مفهوم البيئة إنما يعني جملة المواقف التي يجد

الفرد نفسه فيها في زمان و مكان معينين ، و التي تدفعه إلى الإختيار ، و على ضوء هذا الإختيار الذاتي الحر المسئول يتحدد أثر البيئة (٩٨).

وتصر الوجودية على ضرورة تقدير المعلمين للطلاب و العكس ، فالمعلم يجب أن يقدر الطالب ليس فقط كفرد ، بل أيضا ككائن حي و عضو في المستقبل في الجماعة ،أو بالمثل يجب أن يقدر الطلاب المعلمين ليس على أنهم أفراد،ولكن كبشر وممثلين للمجتمع الذين سيصبحون أعضاء فيه . هذا التقرير يتضمن أن يعامل كل فريق الآخر على أنه ذو قيمة في ذاته ، وعلى أنه لا يمكن إحلال آخر مكانه ، و أيضا على أن كل طالب أو معلم مختلف عن الباقين (٩٩) .

وتصر الوجودية على القول بأن الحرية الأكاديمية academic freedom لا تقتصر فقط على حرية المعلم ، وإنما حرية الجماعة ، و الطلاب و المعلمين معا ، ذلك لأن الجماعة عندما تفقد حريتها فإنها لن تدرك أهمية الحرية سواء بالنسبة للمعلمين أو الطلاب ، وكذلك الطلاب عندما لا يكونون أحرارا فإن الجماعة بدورها لن تكون حرة . وبالمثل المعلم إذا لم يكن حرا فلن يصبح طلابه أيضا أحرارا كذلك (١٠٠) .

وترفض الوجودية مبدأ أن المجتمع هو الذي يساعد الفرد على النمو و يوفر له الأمن و الحماية ، ومن ثم فإن المعلم الوجودي أيضا يرفض ذلك المبدأ ، لأن فيه قضاء على ذاتية الفرد و تميزه أصالته . هذه الحماية التي يوفرها المجتمع كما يقول هاربر Harper – ليست بأي درجة مثل الاهتمام الذي منحه الآباء المحبون لأبنائهم كل على حدة ، و هو اهتمام مختلف في النوع ولكنه مقصود بنفس الدرجة (١٠١) .

وبالنظر إلى المنهج في الوجودية ، نجد أن جوتيك Gutek (١٠٢) يقرر أن المربى الوجودي ينظر إلى المواد الدراسية ، كالتاريخ و الأدب و اللغات و الرياضيات و العلوم على أنها معطيات أو مصادر للمعرفة . وهذه المواد ليست إلا مجرد أدوات لتحقيق الذاتية عن طريق ملاءمة و امتلاك المتعلم للمادة students appropriation of the subject . ويعد المنهج بالنسبة للتلميذ موقف ، و التلميذ هو الذي يعطي المعنى

للمادة التي يمتلكها عندما يجعلها تتحد مع وجوده و يفسرها طبقا لمشروعه الخاص ، فالمواد عندما تدرس بدون حياة على أنها أجزاء من المعرفة بدون ربطها بالموقف الإنساني تصبح غير تربوية miseducative (١٠٣) .

وتشغل الآداب والإنسانيات حيزا رئيسيا في المنهج الوجودي – فالأدب ذو أهمية كبيرة في توعية المتعلم بأهمية الإختيار في العمل ، وفي عرض إهتمامات الإنسان الأساسية والأصيلة عن الحب والمعاناة والإثم والحرية ، ومن ثم فالآداب تعتبر وسائل ممتازة لتصوير الظروف الإنسانية وإيجاد المعنى الشخصي في عالم يبدو معاديا للإنسان (١٠٤) .

وكذلك التاريخ يعتبر أداة قوية في إمتحان الوسائل التي واجه بها البشر في الماضي مشكلاتهم . وتتضح فائدة التاريخ فيما يلقيه من ضوء على ماضي الانسان وإظهار البدائل في الإختيارات أمام الإنسان المعاصر، ليعرف كيف يمكن أن يحيا في الحاضر (١٠٥) . وكما يقول نيلر "التلميذ يجب أن يتعلم كيف يتناول تاريخه بحماس ، وثقة شخصية ، وبطريقة المخرج المسرحي يعالج بذكاء المشهد الإنساني بما فيه من أبطال ومؤامرات (١٠٦) .

وفيما يتعلق بالتدريب المهني ، الذي يقلل الوجوديون من أهميته أحيانا – يرى الوجوديون أنه ذو قيمة عملية في مساعدة المتعلم على كسب عيشه ، كما أن العمل يكشف عن الوجود doing reveals being . فكل تكنيك ، وكل آلة هي طرق تفتح على العالم ، والحقيقة لها صور متعددة بتعدد الأساليب التي نصل بها إليها ، وكما يقول سارتر "نحن لا نتفق مع هؤلاء الذين يريدون أن يمتلكوا العالم و إنما مع هؤلاء الذين يريدون تغييره ، لأنه فقط عن طريق تغيير العالم يمكن للفرد أن يكشف أسرار هذا العالم" . ويضرب هيدجر المثل بالفرد الذي يتعلم أن يستخدم المطرقة بطريقة أفضل عندما يستخدمها في الطرق وعندما يلاحظ التغير الذي أحدثه . والخلاصة هي أن التربية المهنية تتمثل في تطبيق العلم كأسلوب للنشاط الإنساني الفعال human activation (١٠٧) .

ويعطي الوجوديون للعب قيمة تربوية كبيرة ، حيث يرون أن وظيفة اللعب هي إحدى الوظائف التي تندرج تحت التحرر الشخصي ، والراحة الشخصية ، ففي الرياضة يتخلى الانسان عن نفسه لحريته ، يختار بذاته القيم والقواعد والأنشطة البدنية ، ثم إن الرغبة في اللعب تتفق مع الرغبة في أن أكون نوعًا معينًا من الأفراد (١٠٨) .

وللوجوديين وجهة نظر خاصة فيما يتعلق بتدريس الدين والأخلاق ، حيث نجدهم يفضلون دراسة الأديان العالمية كغيرها من الدراسات الأكاديمية ، وبخاصة الدراسة المقارنة للأديان ، كما يعطون طلابهم الفرصة لنمو إتجاهاتهم الدينية بحرية ، والمدرسة المثلى في نظر الوجوديين هي تلك التي تسمح بالتفتح الديني طبقًا لأي معتقد يود الطلاب إعتناقه أو يرونه مناسبًا لهم . ويؤكد الوجوديون بصفة خاصة على الحاجة إلى الإلتزام ، وهذا البعد في الوجودية وحده يؤكد لمن يشك في الوجودية – أن الطالب الوجودي لا يتساءل بدون هدف في فراغ روحي وإنما يصل إلى معتقداته الدينية والأخلاقية بنفس الطريقة التي يصل بها إلى معتقداته في مجال الدراسات الجمالية والقيمية . والإنسان لا يفقد حريته عندما يبدأ في الإعتقاد إذا افترضنا أن معتقداته تنشأ من خلال الإكتشاف الإرادي ، والإلتزام الشخصي (١٠٩) .

وتنظر الوجودية إلى الدراسات الإجتماعية على أنها دراسات للدوافع الإنسانية ، وطالما أن الدوافع أساسًا ليست إجتماعية بل فردية ، فمن الممكن أن يتناول الوجوديون تدريس موضوعات أو وجهات نظر الطلاب حول الحياة الأسرية،الأحزاب السياسية ،والخلاف بين الشرق والغرب وما ينشأ عنه من صراع ثقافي . وهذه الدراسات تستدعي من الفرد موقفًا ما ، يتخذه في ضوء إختياره الحر،موقف قيمي ، وهذا هو دور المنهج في حياة المدرسة (١١٠) .

يتضح مما سبق ، أن المنهج الوجودي لا يمكن أن يكون محددًا ، المهم أن يبرز دائمًا الجانب الإنساني في المنهج ، ولهذا نجد الآداب والإنسانيات تحتل حيزًا كبيرًا في المنهج الوجودي من حيث كونها تبرز إهتمامات الإنسان الأساسية والأصيلة عن الحب

والمعاناة والاثم والحرية . وتعطي المتعلم الفرص لتنمية قدرته على الإختيار الحر المسئول وتقدير عواقب هذا الإختيار (١١١) .

ويؤكد الوجوديون على أن التعلم الناجح ، هو ذلك الذي يحقق لدى المتعلم مزيدا من القدرة على التعرف على مشكلات الإنسان الحقيقية ، وينمي لديه الوعي بحريته الفردية و تأكيد ذاته ، وتصبح هذه جميعًا هي معايير التقويم (١١٢) .

ويجب أن يكون المعلم الوجودي هو ذاته شخصية حرة يندمج بحماس وحرارة في العلاقات والمشاريع مع الطلاب كأفراد حتى لا يترك في ذهنهم أي شك – في أنهم – في الحقيقة شخصيات حرة . ويجب أن يعاملوا على هذا الأساس ، وهو – أي المعلم الوجودي – لا ينسى مطلقا أن هدفه الحقيقي هو أن يربي شخصا آخر (١١٣) .

وتجدر الإشارة إلى أن المعلم الوجودي ، ليس ممثلا على المسرح أمام المتفرجين يمثل ليحصل على التصفيق والثناء، وهو أيضا لا يريد مقلدين له، وإنما هو يبغي تحقيق أهداف ثلاثة وهي (١١٤) :

١. معالجة المواد الدراسية بطريقة يمكن أن تكتشف بها الحقائق عن طريق التداعي الحر من جانب الطالب .
٢. الوصول إلى ما يسميه هاربر تلقائية العمل العقلي the autonomy functioning of the mind بطريقة ينتج بها – معتمدًا على نفسه – نوعا من الشخصية الحرة ، الخبرة ، ذاتية الحركة .
٣. أن يتأكد من أن طلابه يتمسكون بالحقائق لأنهم قد اقتنعوا هم أنفسهم بأنها كذلك.

وهذا الهدف الأخير يعني أن الحقيقة قد حظيت بتفكير عميق من جانب كل طالب كفرد على حدة ، وأن الإقتناع بها ترتب على هذا التفكير العميق.

والمعلم الكفء الموهوب الناجح من وجهة نظر الوجودية، هو ذلك الذي يأخذ في إعتباره أن أسمى هدف للتربية هو بحث الإنسان عن نفسه، وهو الذي يعرف كيف

يتجنب التدخل في النمو التربوي للطالب، والذي لا يقف حجر عثرة في طريق "الصراع الوجودي الصحي" (١١٥).

والمربى الوجودي قد يضطر إلى أن يكون حازمًا أو متعنتًا في تحقيق قدر كاف من النظام حتى يمكن لكل متعلم أن يكون حرًا في العمل بجد لبناء طريقه الخاص في الحياة . كما يقترح المربي الوجودي طرقًا أخرى يمكن أن تمارس بها الحرية الشخصية في المدارس ، من خلال إتاحة الفرص أمام المتعلمين لإختيار المواد الدراسية ، المشروعات، حرية الإبتكار والتعبير في الفنون، بدلًا من التأكيد على التطابق مع الجماعة. وبصفة عامة يمكن أن تحترم حرية المتعلمين في المدرسة إذا أمكن للمربي أن يضع المتعلم مرة أخرى في مركز العملية التربوية (١١٦).

ويطلب الوجوديون مزيدًا من المودة والإتصال بين المعلم والطالب أكثر مما هو موجود في المدارس حاليًا. إن المعلم الوجودي يجب ألا يكون ممثلًا لسلطة المجتمع social minded umpireأو موجهًا للأنشطة الإجتماعية الحرة كما يرى البراجماتيون ، كما يجب ألا يكون مثلًا أعلى أو قدوة كما يدعي المثاليون، وألا يكون موصلًا أو ناقلًا للمعرفة كما يدعي الواقعيون (١١٧).

ويذكر موريس Morris (١١٨) ، أن أفضل طرق التدريس لدى المربي الوجودي هي الطريقة السقراطية ، وهي الطريقة التي يبدو فيها المعلم وكأنه لا يملك أي معرفة يبدأ بها، وإنما تلك التي يكتشفها المتعلم بنفسه، هذه المعرفة التي يتوصل إليها المتعلم دون سابق دراسة أو بحث هي المعرفة الأخلاقية وهي المعرفة التي يجب أن توجد في المدرسة .

وبالنسبة لسقراط نجد الحقيقة الوحيدة التي يجدر بالانسان أن يقدرها تبدأ أو تنتهي في خبرة الفرد الذاتية ، كما أن الاجابة عن كل الأسئلة المحيرة عن الحياة يجب أن تأتي من داخل الفرد . ولذا كان سقراط أكثر نجاحًا في تحريك طلابه وإثارتهم لأن يسألوا أنفسهم عن وجودهم الخاص ، كما كان قادرًا على أن يأخذ بيدهم لأن يدركوا أن الأسلوب السلبي المستسلم الذي يعيشون به يعتبر إنكارًا لحريتهم الفردية . ومع ذلك

فسقراط لم يعطهم الحقيقة ولكن توقع من طلابه أن يكتشفوا الحقيقة من خلال تجاربهم الشخصية الذاتية ، ولهذا السبب كان سقراط حريصاً على ألا يترك المعلم لدى تلميذه الإنطباع بأن لديه معرفة أو إجابات لأسئلته . هذا الأسلوب يضطر المتعلم لأن يجد إجاباته الخاصة وأن يلزم نفسه بأسلوب معين في الحياة مبني على إختياره الشخصي وليس على سلطة المعلم. هذه الطريقه السقراطية لا تهدف إلى الوصول إلى حقائق موضوعية لا حياة فيها ، أو إلى نتائج صحيحة أو كلية توصل إليها العقل ، أو إلى معايير للسلوك متقبلة من المجتمع ، وغرضها الوحيد هو أن تقنع المتعلم بحريته، وأن تحفزه لأن يستخدم كل إمكاناته ليفهم نفسه وأن يختار أسلوب حياته بنفسه (١١٩).

وإذا كانت الطريقة السقراطية غير صالحة لتعليم الجماهير في القرن العشرين – فإن المعلم مع ذلك يجب أن يبذل ما في وسعه لأن يكون أكثر من ناقل للمعلومات ، كما يجب أن يقاوم إغراء إعطاء المتعلم كل الإجابات، سواء أكان يحاضر في التاريخ، أو في الفنون أو الإنسانيات، أو العلوم، فالمعلم يمكنه دائما أن يكشف عن الجانب الإنساني في المادة الدراسية (١٢٠).

وتجدر الإشارة إلى أن الوجوديين يرفضون طريقة حل المشكلات، حيث يعتبرونها طريقة ضد الفرد، طريقة غير شخصية وغير منتجة، لأن المشكلات عادة ما تكون مشكلات إجتماعية تدور حول المجتمع، وهي في ذات الوقت تشكل إهتماما مباشرا للفرد، من حيث كونها تدخل في نطاق إلتزاماته نحو المجتمع، وهذه الطريقة صالحة عندما تنشأ المشكلات في حياة الفرد ويسعى إلى الحل الملائم بالنسبة له، وتصبح غير مقبولة عندما تأتي من حاجات المجتمع أو المواقف السائدة ، كما أن الحلول في النهاية حلول غير ذاتية (١٢١).

وأيا كانت طرق التدريس التي يختارها المربي الوجودي، فإن هذه الطرق يجب ألا تؤدي إلى إغفال أو حجب العلاقة الأساسية بين الفرد والآخر، والتي يجب أن توجد بين المعلم والمتعلم، وفي كل هذه الطرق يجب أن يستحث المعلم "حدة الوعي"

intensity of awareness لدى المتعلم بتشجيعه على البحث عن الحقيقة الشخصية من خلال الأسئلة التي تتناول معنى الحياة، ومهمة المربي الوجودي، هي توفير المناخ والموقف الذي يتيح للمتعلم التعبير عن ذاتيته، ويتوقف على هذا الوعي تحديد المتعلم لماهيته وتعريفه لذاته self definition، ومن ثم تصبح مسئولية خلق حدة الوعي هي مسئولية المتعلم والمعلم معًا (١٢٢).

ويرفض الوجوديون طرق التقويم التقليدية ، كالإمتحانات الموضوعية وإمتحانات المقال التي لا علاقة لها بالموقف الإنساني ، حيث تجبر المتعلمين على السباق للحصول على درجات أكبر بدلاً من أن يكونوا طلاب علم أو باحثين. وكذلك يرفض الوجوديون إستخدام معيار التكيف الإجتماعي، والتنافس المهني لتقويم المتعلم، وهي معايير ذات أهمية كبيرة لدى الليبراليين من أتباع جون ديوي (١٢٣).

و بناء على ما سبق ، فإن المعلم الوجودي هو ذلك الذي يقود طلابه لأن يلتزموا بأنفسهم ويقيمهم وبشخصياتهم وبفرديتهم، وهو أيضاً المعلم الذي يستطيع أن يحل المعضلة بين المطابقة والاقتناع الشخصي، والذي يتيح للطلاب أن يتعلموا ويفهموا مواقفهم وأنفسهم داخل المجتمع (١٢٤).

وإذا كان الوجودي لا يستطيع أن يلغي وجود الجماعة أو يمنع الفرد من الإنضمام إليها، فإنه يصر على أن الانخراط في الجماعة يجب ألا يكون – مطلقا – نتيجة للضغط الاجتماعي وإنما ينبع من إرادة الفرد كفرد . وإذا كانت المجتمعات تحتاج في إستمرار وجودها إلى حد أدنى من المطابقة، فإن أحد أهداف المدارس يتمثل في إعداد الأجيال الجديدة للمشاركة الفعالة في الحياة العامة في المجتمع (١٢٥) .

الدراسة الميدانية :

تم إستخدام "أداة الفلسفة التربوية للمعلم " وهي أداة ثابتة وصادقة في تحديد الفلسفة التربوية حيث تم تطبيقها على عينة قوامها (٢١٦) معلمًا من الجنسين من معلمي معاهد التعليم الأزهري بمحافظتي الأقصر وسوهاج ممثلتين لمحافظات الوجه القبلي ،

ومحافظتي المنوفية والإسكندرية ممثلتين لمحافظات الوجه البحري ، إضافة إلى القاهرة ممثلة للعاصمة ، وقد تم إختيار العينة بطريقة عشوائية .

وبالنسبة لتوزيع أفراد العينة على المتغيرات المختارة، كان (١٠٩) معلما من الذكور ، و(١٠٧) من الإناث فيما يتعلق بمتغير النوع ، أما بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة بلغ عدد المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل من ثلاث سنوات (٥٦) معلما ، (٤٣) معلما ذوي سنوات خبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، (١١٧) معلما ذوي سنوات خبرة أكثر من سبع سنوات، وفيما يتعلق بمتغير التخصص بلغ عدد معلمي المواد الشرعية والعربية (٥٨) معلما، (٨٢) معلما للمواد الثقافية النظرية، (٧٦) معلما للمواد الثقافية العملية، وبالنسبة لمتغير نوع المرحلة بلغ عدد معلمي المرحلة الإبتدائية (٨٤) معلما، معلمي المرحلة الاعدادية (٦١) معلما، معلمي المرحلة الثانوية (٧١) معلما، وأخيرا بالنسبة لمتغير المحافظة بلغ عدد المعلمين العاملين بمحافظات الوجه البحري (٦٣) معلما ، وبمحافظات الوجه القبلي (٧٩) معلما ، وبالعاصمة (٧٤) معلما.

وصف الأداة :

تتكون أداة تحديد الفلسفة التربوية للمعلم من ٥٨ عبارة وهي من إعداد محمد المصيلحي سالم(١٢٨) . وفيما يلي تحديد لأرقام العبارات المتضمنة في كل فلسفة من الفلسفات التربوية الأربعة في الأداة.

- المثالية كفلسفة تربوية : وتمثلها ١٣ عبارة هي العبارات أرقام :
  ١،٧،٩،١١،١٣،١٦،١٩،٢٢،٢٧،٣٨،٤٢،٤٣،٤٧
- الواقعية كفلسفة تربوية ، وتمثلها ١٦ عبارة هي العبارات أرقام :
  ٢،٦،١٠،١٢،٢٣،٢٥،٢٦،٣٠،٣٣،٣٥،٣٦،٣٩،٤٦،٤٨،٤٩،٥٠
- البراجماتية كفلسفة تربوية : وتمثلها ١٥ عبارة هي العبارات أرقام :
  ٣،٨،١٥،١٨٢،٢٠،٢٤،٢٩،٣١،٣٤،٢٤،٥٣،٥٤،٥٥،٥٧،٥٨

- الوجودية كفلسفة تربوية : وتمثلها ١٤ عبارة هي العبارات أرقام :
٤، ٥، ١٤، ١٧، ٢١، ٢٨، ٣٢، ٣٧، ٤٠، ٤٤، ٤٥، ٥١، ٥٢، ٥٦

المعالجة الإحصائية للبيانات :

تم إستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

أ- النسبة المئوية في حساب التكرارات ،حيث تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.

ب- الوزن النسبي و يساوي التقدير الرقمي على مجموع أفراد العينة ، حيث يساعد الوزن النسبي في تحديد مستوى الموافقة على كل عبارة من عبارات الأداة و ترتيبها حسب وزنها النسبي .

ج _إختبار مربع كاي (كا٢) person chi square لمعرفة الفروق بين إستجابات العينة على كل عبارة على حدة .

د- اختبار التاء (t- test) لمعرفة الفروق بين الفلسفات التربوية الأربعة المتضمنة في الدراسة حسب متغير النوع

هـ- إختبار تحليل التباين احادي الاتجاة Anova analysis لمعرفة الفروق بين الفلسفات التربوية الأربعة المتضمنة في الدراسة حسب متغيرات المحافظة التي يعمل بها المعلم، والمرحلة التي يعمل فيها،والتخصص، وعدد سنوات الخبرة في التدريس.

عرض النتائج و تفسيرها :

فيما يلي يعرض الباحث لأهم نتائج الدراسة و تفسيرها . وسوف يتم تناول النتائج الخاصة بالكشف عن الفلسفة التربوية الأكثر إنتشاراً بين المعلمين أفراد عينة الدراسة ، بصفة عامة ، ثم حسب متغيرات الدراسة : (المحافظة التي يعمل بها المعلم ، المرحلة التي يعمل فيها ، عدد سنوات الخبرة ، التخصص ، والنوع يلي ذلك عرض لأهم النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق بين إستجابات أفراد العينة على الأداة حسب المتغيرات سابقة الذكر ، يعقب ذلك عرض لأهم النتائج الخاصة بإظهار الفروق بين عبارات كل فلسفة على حدة حسب متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات و أقل من سبع / أكثر من سبع سنوات)

أولاً : النتائج الخاصة بالكشف عن الفلسفة التربوية الأكثر إنتشاراً بين المعلمين أفراد عينة الدراسة :

أوضحت نتائج الدراسة أن الفلسفة التربوية الأكثر إنتشاراً بين المعلمين أفراد عينة الدراسة هي الفلسفة البراجماتية ، وأن نيوع فلسفة بعينها من الفلسفات موضوع الدراسة إنما يختلف باختلاف المتغيرات قيد الدراسة وهي: المحافظة التي يعمل بها المعلم ، المرحلة التي يعمل فيها ، وعدد سنوات خبرته في التدريس ، تخصصه ، ونوعه، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (١)

الفروق بين الفلسفات التربوية للمعلم الأزهري حسب متغير المحافظة التي يعمل بها (بحري/ قبلي / عاصمة) باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

		العدد	المتوسط	الدرجة المعيارية	الترتيب	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
محور الفلسفة المثالية(١٣عبارة)	بحري	63	47.2540	٣.٦٣	٤	7.704	.001 دالة
	قبلي	79	50.2405	٣.٨٦	٤		
	العاصمة	74	48.6622	٣.٧٤	٤		
	الاجمالى	216	48.8287	٣.٧٥	٤		
محور الفلسفة الواقعية(١٦عبارة)	بحري	63	62.2540	٣.٨٩	٣	1.184	.308
	قبلي	79	62.1772	٣.٨٩	١		
	العاصمة	74	63.6622	٣.٩٨	٣		
	الاجمالى	216	62.7083	٣.٩١	٣		
محور الفلسفة البراجماتية(١٥عبارة)	بحري	63	59.1429	٣.٩٤	١	11.889	.0001 دالة
	قبلي	79	58.3038	٣.٨٩	٢١		
	العاصمة	74	62.5946	٤.١٧	١		
	الاجمالى	216	60.0185	٤.٠٠٦	١		
محور الفلسفة الوجودية(١٤عبارة)	بحري	63	54.9048	٣.٩٢	٢	5.009	.007 دالة
	قبلي	79	54.2785	٣.٨٨	٣		
	العاصمة	4	57.0541	٤.٠٧٥	٢		

ويتضح من الجدول السابق أن أكثر الفلسفات إنتشارا بين أفراد عينة الدراسة هي الفلسفة البراجماتية، تليها الوجودية، ثم الواقعية، وأخيرا المثالية. ويمكن تفسير ارتباط ممارسات المعلمين التربوية بالفلسفة البراجماتية في ضوء تأكيد تلك الفلسفة على أهمية التطبيقات العملية، وتوجيه النظر ناحية وضع الأفكار في مواقف عملية، واستخدام التجارب، وتشجيع الطلاب على إبداء الرأي، وإثراء الخبرات، وهذا ما تنادي به الآراء التي تحاول وباستمرار وضع صبغة من التغيير على التعليم الأزهري الذي طالما تم وصفه بأنه تعليم استظهاري لفظي في المقام الأول. كما يتناسب هذا التفسير مع ما يراه الطلاب أنفسهم في التعليم الأزهري، حيث يميلون إلى جعل بيئة الصف بيئة حيوية يسود فيها النقاش وعرض التجارب.

وبالنسبة لأكثر الفلسفات إنتشارا بين أفراد العينة حسب متغير المحافظة فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين العاملين بمحافظات الوجه البحري تسود في ممارساتهم الفلسفة البراجماتية في المقام الأول وبالتالي فهي الأكثر ذيوعا، ثم الوجودية، فالواقعية ، فالمثالية على التوالي. أما بالنسبة لمعلمي محافظات الوجه القبلي فقد اختلف الترتيب، حيث تساوت الواقعية والبراجماتية في الترتيب في المقام الأول، تلاهما الوجودية، ثم المثالية. وفيما يتعلق بمعلمي العاصمة فقد جاءت الفلسفة البراجماتية لديهم في المكانة الأولى، تلتها الوجودية، ثم الواقعية، فالمثالية . ولعل ذلك يوضح اختلاف أفراد العينة في ارتباط ممارستهم التربوية بالفلسفات التربوية الأربعة المتضمنة في الدراسة باختلاف المحافظات التي يعمل بها هؤلاء المعلمين . ويمكن تفسير تلك النتائج والتي تضع الفلسفة البراجماتية كفلسفة حاكمة لممارسات معلمي المحافظات بالوجه البحري والعاصمة. واشتراك تلك الفلسفة ذاتها مع الفلسفة الواقعية بالنسبة لمعلمي الوجه القبلي في ضوء الأهمية التي تتميز بها الفلسفة

البراجماتية، حيث توفر أساسا لممارسات جديدة يمكن أن تحول دفة التدريس من التحفيظ واللفظية إلى ممارسات جديدة في حجرة الدراسة . أما تساوي الواقعية مع البراجماتية بالنسبة لمعلمي الوجه القبلي فيمكن تفسير ذلك في ضوء التقارب الكبير من حيث الممارسات بين تلك الفلسفتين واشتراكهما في كثير من المبادئ والتطبيقات .

جدول (٢)

الفروق بين الفلسفات التربوية للمعلم الأزهري حسب متغير المرحلة (إبتدائية / إعدادية/ ثانوية)

		العدد	المتوسط	الدرجة المعيارية	الترتيب	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
محور الفلسفة المثالية	الابتدائية	84	49.1667	٣.٧٨	٤	.854	.427
	الاعدادية	61	49.0492	٣.٧٧	٣		
	الثانوية	71	48.2394	٣.٧١	٤		
	الاجمالي	216	48.8287	-----			
محور الفلسفة الواقعية	الابتدائية	84	63.6786	٣.٩٨	٣	5.078	.007 دالة
	الاعدادية	61	63.7049	٣.١٩	٤		
	الثانوية	71	60.7042	٣.٧٩	٣		
	الاجمالي	216	62.7083	-----			
محور الفلسفة البراجماتية	الابتدائية	84	60.8929	٤.٠٦	١	1.890	.154
	الاعدادية	61	59.9672	٤.٠٠	١		
	الثانوية	71	59.0282	٣.٩٣	٢		
	الاجمالي	216	60.0185	-----			
محور الفلسفة الوجودية	الابتدائية	84	55.8690	٤.٠٠	٢	.672	.512
	الاعدادية	61	55.4918	٣.٩٦	٢		
	الثانوية	71	54.8028	٣.٩٦	١		
	الاجمالي	216	55.4120	-----			

يتضح من الجدل السابق أن معلمي المرحلة الإبتدائية الأزهرية (من بين المعلمين أفراد عينة الدراسة) ارتبطت ممارساتهم التربوية بالفلسفة البراجماتية ، ثم الوجودية، فالواقعية، وأخيرا المثالية. وبالنسبة لمعلمي المرحلة الإعدادية ، فقد جاءت ممارساتهم التربوية مرتبطة بالفلسفة البراجماتية ، ثم الوجودية، فالمثالية، وأخيرا الواقعية. وفيما يتعلق بمعلمي المرحلة الثانوية ، فقد جاءت ممارساتهم التربوية متفقة مع مبادئ الفلسفة الوجودية أولا، ثم البراجماتية، ثم الواقعية، وأخيرا المثالية. ولعل ارتباط ممارسات معلمي المرحلة الإبتدائية، الإعدادية بالفلسفة البراجماتية في المرتبة الأولى يرجع إلى أن طبيعة الطفل في المرحلة الإبتدائية وصولا إلى المرحلة الإعدادية تتسم بالنشاط والإعتماد على الذات، فالطفل يشعر باستقلالية في التعلم ويريد أن يثبت ذاته أثناء وجوده في الفصل المدرسي، إضافة إلى ذلك فإن طبيعة مرحلة التعليم الأساسي تهتم بصفة أولية بالجانب العملي المهاري بعيدا عن اللفظية وزيادة الكم النظري للمقررات، بما يتفق مع المبادئ التربوية للفلسفة البراجماتية، ومن ثم فإن المعلمين في هذه المرحلة يتجهون نحو توجيه التلاميذ إلى المناشط الصفية التي تؤكد على العمل بعيدا عن اللفظية والتجريد من أجل تحقيق الأهداف المرئية لمرحلة التعليم الأساسي.

بينما يرجع ارتباط ممارسات معلمي المرحلة الثانية بالفلسفة الوجودية إلى كونهم يتعاملون مع طلاب تلك المرحلة ككبار متعلمون يشعرون بذاتهم واستقلالهم وتحررهم الشخصي . وبالتالي يشجع معلموا تلك المرحلة طلابهم على الاستقلالية والاعتماد على النفس في عملية التعلم، ولعل تلك النتيجة متفقة مع طبيعة طلاب المرحلة الثانوية وخصائصهم السيكولوجية.

جدول (٣)

الفروق بين الفلسفات التربوية للمعلم الأزهري حسب متغير التخصص (شرعي وعربي/ ثقافي نظري/ ثقافي عملي)

		العدد	المتوسط	الدرجة المعيارية	الترتيب	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
محور الفلسفة المثالية	شرعي وعربي	58	50.2586	٣.٨٧	٤	3.827	.023 دالة
	ثقافى نظري	82	48.341	٣.٧٢	٤		
	ثقافى عملي	76	48.2632	٣.٧١	٤		
	الاجمالي	216	48.8287	-----			
محور الفلسفة الواقعية	شرعي وعربي	58	63.5172	٣.٩٧	٣	.611	.544
	ثقافى نظري	82	62.5000	٣.٩١	٣		
	ثقافى عملي	76	62.3158	٣.٨٩	٣		
	الاجمالي	216	62.7083	-----			
محور الفلسفة البراجماتية	شرعي وعربي	58	60.2069	٤.٠١	١	4.292	.015 دالة
	ثقافى نظري	82	58.6341	٣.٩١	٢		
	ثقافى عملي	76	61.3684	٤.١	١		
	الاجمالي	216	60.0185	-----			
محور الفلسفة الوجودية	شرعي وعربي	58	55.8103	٣.٩٩	٢	.191	.826
	ثقافى نظري	82	55.2439	٣.٩٤	١		
	ثقافى عملي	76	55.2895	٣.٩٥	٢		
	الاجمالي	216	55.4120	-----			

يتضح من الجدول السابق أن الفلسفة التربوية الأكثر شيوعا بين معلمي العلوم الشرعية والعربية (من بين المعلمين أفراد عينة الدراسة)، هي الفلسفة البراجماتية، تليها الوجودية، ثم الواقعية، وأخيراً المثالية. وأن الفلسفة التربوية الأكثر إنتشارا بين معلمي العلوم الثقافية النظرية هي الفلسفة الوجودية تليها البراجماتية، ثم الواقعية، ثم المثاليـــة.

بينما كانت الفلسفة التربوية الأكثر إنتشارا بين معلمي العلوم الثقافية العملية هي الفلسفة البراجماتية، تليها الفلسفة الوجودية، ثم الواقعية، وأخيرا المثالية. ويمكن تفسير إرتباط ممارسات معلمي العلوم الشرعية والعربية بالفلسفة البراجماتية في المقام الأول في ضوء أن هؤلاء المعلمين إعتادوا استخدام اللفظية في التدريس وتشجيع التلاميذ على الحفظ والاستظهار دون التأكد من أن هؤلاء الطلاب يعون ويفهمون جيدا ما يتم تدريسه لهم ، لذا يميل هؤلاء المعلمين إلى إختيار أساليب جديدة عسى أن تكون مؤثرة في تغيير وتوجيه طرق التدريس ويستطيع الطلاب بناء علي إستخدامها ممارسة أنماط جديدة في عملية التعلم. ثم أن الفلسفة البراجماتية بما فيها من مبادئ هامة أصبحت حديث الساعة فيما يتعلق بالتربية. فالدعوة إلى تمركز التعليم حول الطالب، وإلى ترجمة الجوانب النظرية في التعليم إلى تطبيقات عملية كل ذلك له تأثير إيجابي على العملية التعليمية وله أصل في البراجماتية كفلسفة تربوية. بينما يمكن تفسير إرتباط ممارسات معلمي العلوم الثقافية النظرية بالفلسفة الوجودية في ضوء أن طبيعة العلوم الإنسانية ليست لها محكات قاطعة ويجوز فيها الإختلاف وإبداء الآراء ليست فقط المختلفة ولكن المتعارضة وهذا ينسجم ويتفق مع طبيعة الفلسفة الوجودية.أما فيما يتعلق بارتباط ممارسات معلمي العلوم الثقافية العملية بالفلسفة البراجماتية ، فيمكن تفسيره في ضوء أن طبيعة تلك المواد التي يقومون بتدريسها وبما تحويه من موضوعات ذات صبغة عملية تتسق وتنسجم مع طبيعة الفلسفة البراجماتية التي هي في الأصل دعوة إلى العمل بعيدًا عن التجريد واللفظية، لذا كان من السهولة لهؤلاء المعلمين تحقيق أهدافهم التعليمية إعتمادا على مبادئ الفلسفة البراجماتية .

جدول (٤)

الفروق بين الفلسفات التربوية للمعلم الأزهري حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس (أقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع / أكثر من سبع سنوات)

		العدد	المتوسط	الدرجة المعيارية	الترتيب	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
محور الفلسفة المثالية	اقل من ثلاث سنوات	56	50.3214	٣.٨٧	١	5.312	.006 دالة
	من ثلاث سنوات فأقل من سبع سنوات	43	47.3488	٣.٦٤	٣		
	اكثر من سبع سنوات	117	48.6581	٣.٧٤	٤		
	الاجمالي	216	48.8287	-----			
محور الفلسفة الواقعية	اقل من ثلاث سنوات	56	62.0179	٣.٨٨	٣	9.436	.0001 دالة
	من ثلاث سنوات فأقل من سبع سنوات	43	59.4419	٣.٧١	٢		
	اكثر من سبع سنوات	117	64.2393	٤.٠١	٣		
	الاجمالي	216	62.7083	-----			
محور الفلسفة البراجماتية	اقل من ثلاث سنوات	56	58.8393	٣.٩٢	٢	15.895	.0001 دالة
	من ثلاث سنوات فأقل من سبع سنوات	43	56.5349	٣.٧٧	١		
	اكثر من سبع سنوات	117	61.863	٤.١٢	١		
	الاجمالي	216	60.0185	-----			
محور الفلسفة الوجودية	اقل من ثلاث سنوات	56	55.6429	٣.٩٧	٤	41.482	.0001 دالة
	من ثلاث سنوات فأقل من سبع سنوات	43	49.5349	٣.٥٤	٤		
	اكثر من سبع سنوات	117	57.4615	٤.١	١		
	الاجمالي	216	55.4120	-----			

يتضح من الجدول السابق أن الفلسفة التربوية الأكثر ذيوعا بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات ، هي الفلسفة المثالية، تليها الفلسفة البراجماتية، فالفلسفة الواقعية، ثم المثالية. وبالنسبة للمعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع، كانت الفلسفة التربوية الأكثر إنتشارًا هي الفلسفة البراجماتية، تليها الفلسفة الواقعية، ثم

المثالية، وأخيرا الوجودية. وكانت الفلسفة التربوية الأكثر إنتشارا بين المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات هي الفلسفة البراجماتية أو الفلسفة الوجودية ،حيث تساوت هاتين الفلسفتين في الترتيب، تلا ذلك الفلسفة الواقعية، ثم الفلسفة المثالية. ولعل إرتباط ممارسات المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات بالفلسفة المثالية في المقام الأول أمر منطقي مقبول، حيث أن هؤلاء المعلمين حديثي التخرج من أنظمة تعليمية تلقينية تقليدية، وبالتالي يقومون بالتدريس لطلابهم بنفس الطريقة التي تربوا عليها في مراحل تعليمهم المختلفة. أما المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع فإن إرتباط ممارساتهم التربوية بالفلسفة البراجماتية ، يرجع إلى زيادة معرفتهم بمهنتهم. وفيما يتعلق بالمعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات فقد تساوى إرتباط ممارساتهم وأدوارهم التربوية بالفلسفة البراجماتية والوجودية، ولعل ذلك يرجع إلى زيادة معرفتهم وتمكنهم من المواد التي يقومون بتدريسها وإمكانية طرحهم أفكارا متعددة وتلقى المزيد منها من طلابهم بما يتفق مع طبيعة تلك الفلسفتين.

جدول (٥)

الفروق بين الفلسفات التربوية للمعلم الأزهري حسب متغير النوع (ذكور / إناث)

	العدد	المتوسط	الدرجة المعيارية	الترتيب	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
محور الفلسفة المثالية	ذكر	47.8165	٣.٦٨	٤	-3.291-	.001 دالة
	انثى	49.8598	٣.٨٣	٤		
	الاجمالى	48.8287	-----			
محور الفلسفة الواقعية	ذكر	63.1835	٣.٩٥	٣	1.070	.286
	انثى	62.2243	٣.٨٩	٢		
	الاجمالي	62.7083	-----			
محور الفلسفة البراجماتية	ذكر	60.4679	٤.٠٣	٢	1 116	.266
	انثى	59.5607	٣.٩٧	١		
	الاجمالي	60.0185	-----			
محور الفلسفة الوجودية	ذكر	56.6330	٤.٠٤	١	3.229	.001 دالة
	انثى	54.1682	٣.٨٧	٣		
	الاجمالي	55.4120	-----			

يتضح من الجدول السابق أن الفلسفة التربوية الأكثر انتشاراً بين الذكور ، هي الفلسفة الوجودية، تلتها البراجماتية، ثم الواقعية وأخيرا المثالية. وبالنسبة للإناث كانت الفلسفة التربوية الأكثر انتشارا هي الفلسفة البراجماتية، ثم الواقعية، ثم الوجودية، وأخيرا المثالية. ولعل ارتباط ممارسات المعلمين بالفلسفة الوجودية في المقام الأول يتناسب مع طبيعتهم من حيث كونهم ذكور، حيث تشجع تلك الفلسفة على التحرر الشخصي، الإستقلالية، الذاتية، وتمجيد وجود الفرد على حساب وجود المجتمع، وتلك مبادئ لا يصلح لممارستها مع الطلاب إلا معلمين. أما إرتباط الممارسات التربوية للمعلمات بالفلسفة البراجماتية ، فيمكن تفسيره في ضوء أن الفلسفة البراجماتية بما تؤكد عليه من أهمية إستقلالية المتعلم وتشجيعه على الفهم والتطبيق العملي، مما يؤثر في تحصيله ونتائجه النهائية، ورغبة المعلمات في إثبات ذواتهن مقارنة بزملائهم من المعلمين الذكور الذين غالبا ما يثيرون تأكيدات على أنهم هم الأفضل والأكثر قدرة على القيام بمهنة التدريس، لذا تحاول المعلمات بأن تظهر تحديا في ذلك وأنهن لا يقلون أهمية عن زملائهم من المعلمين الذكور فيتجهون إلى الممارسات التي تحقق جودة التعليم.

ثانيا: أ- النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة المستفادة على الأداة حسب متغير المحافظة (بحري / قبلي / العاصمة).

أظهرت الأداة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة المستفتاة على الأداة حسب متغير المحافظة (بحري / قبلي / العاصمة) . والجدول السابق رقم (١) يوضح ذلك .

ويتضح من ذات الجدول ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة المثالية ترجع إلى متغير المحافظة، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين الذين يعملون بمحافظات الوجه القبلي، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات معلمي محافظات الوجه البحري، القبلي، العاصمة: ٤٨,٦٦ – ٥٠,٢٤ – ٤٧,٢٥ درجة على التوالي .

ويمكن عزو تلك الفروق واتجاهها في صالح معلمي الوجه القبلي إلى أن الفلسفة المثالية، الأكثر تقليدية من غيرها، والأكثر تمسكاً بقيم النمذجة والقدوة في جانب المعلم، إضافة إلى ما تحمله من وزن كبير للقيم الإنسانية والمجتمعية، الأقرب إلى المعلم في الوجه القبلي الذي تربى في بيئة تقليدية وتنسجم طبيعة الفلسفة المثالية مع الخصائص الاجتماعية والنفسية له وما تربى عليه في هذه البيئة.

كما يتضح من نفس الجدول السابق رقم (١) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الفلسفة البراجماتية ترجع إلى متغير المحافظة، وكانت هذه الفروق لصالح معلمي العاصمة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات معلمي الوجه البحري، القبلي، العاصمة: ٥٩,١٤ – ٥٨,٣٠ – ٦٢,٥٩ درجة على التوالي.

ويمكن تفسير شيوع الفلسفة البراجماتية في ممارسات المعلم بمعاهد القاهرة التي تمثل العاصمة في ضوء الإمكانات المادية التي يمكن أن تتوفر لمعاهد العاصمة وما تؤدي إليه من تحقيق رغبة المعلم في استخدام الأجهزة والاشتراك مع التلاميذ في التعلم سويا وإجراء البحوث، فتصبح طبيعة المعلم أقرب إلى الخصائص التي تدعو إليها المثالية.

ومن ناحية أخرى فإن الطبيعة النفعية للبراجماتية قد توجه المعلم بالعاصمة التي تتوفر فيها فرص العمل إلى دفع المعلم إلى العمل والسعي وراء لقمة العيش.

كما يتضح من ذات الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الفلسفة الوجودية ترجع إلى متغير المحافظة، وكانت هذه الفروق لصالح معلمي العاصمة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات معلمي الوجه البحري، القبلي، العاصمة ٥٤,٩٠ – ٥٤,٢٨ – ٥٧,٠٥ درجة على الترتيب. ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن الفلسفة الوجودية تتضح بصورة بارزة في العاصمة، حيث نجد تحمل الفرد للمسئولية والشعور بالذات والإستقلالية واضحا في القاهرة عن محافظات

الوجه القبلي والبحري، ومن ثم نجد معلمي التعليم الأزهري بالعاصمة يتصفون بسمات الفلسفة الوجودية أكثر من غيرهم من معلمي محافظات الوجه القبلي والبحري، حيث نجدهم يساعدون الطلبة على تحقيق ذواتهم ، يدفعونهم لنقد آرائهم الشخصية، ويعملون على تفريد التعليم، بمعنى أن لكل طالب ما يلزمه وما يختاره، كما يعملون على تنمية العادات العقلية الثلاث لدى الطلاب، وهي النظام، القدرة على النقد، القدرة على الانتاج، وأخيرا لا يستخدمون الإذلال و لا التوبيخ في معاملة الطلاب .

ثانيا:ب-: النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على الأداة حسب متغير المرحلة (إبتدائية / إعدادية / ثانوية) .

أظهرت الأداة فروق إحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة المستفتاة على الأداة حسب متغير المرحلة(إبتدائية / إعدادية / ثانوية). والجدول السابق رقم (٢) يوضح ذلك.

ويتضح من ذات الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة الواقعية حسب متغير المرحلة (إبتدائية / إعدادية / ثانوية). وكانت هذه الفروق لصالح معلمي المرحلة الإعدادية الأزهرية، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات معلمي المرحلة الإبتدائية، الإعدادية ، الثانوية ٦٣,٦٨ – ٦٣,٧٠ – ٦٠,٧٠ درجة على الترتيب. ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن المرحلة الإعدادية تتطلب من المعلم الأزهري أن يساعد الطالب على فهم عالم الواقع والتكيف معه، أن يقوم بتعليمه عن طريق الخبرات الحسية المباشرة كالوسائل التعليمية والصور والأشياء الحقيقية والزيارات الميدانية أكثر من تعليمه عن طريق التلقين، أن يراعي في تدريسه للمقرر التدرج من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، وأن يوضح للطالب النفع الذي سيعود عليه من تعلم الأشياء، بالإضافة إلى أن يعطي الطالب الحرية على قدر الإمكان .

ثانيا:ج : النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على الأداة حسب متغير التخصص (شرعي عربي / ثقافي نظري / ثقافي عملي).

أظهرت الأداة فروق إحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة المستفتاة على الأداة حسب متغير المرحلة (إبتدائية / إعدادية / ثانوية) . والجدول السابق رقم (٣) يوضح ذلك .

ويتضح من ذات الجدول ، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الفلسفة المثالية حسب متغير التخصص (شرعي وعربي/ ثقافي نظري / ثقافي عملي)، وكانت هذه الفروق لصالح معلمي العلوم الشرعية والعربية، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات معلمي العلوم الشرعية والعربية، معلمي العلوم الثقافية النظرية، معلمي العلوم الثقافية العملية ٥٠,٢٦ – ٤٨,٣٤ – ٤٨,٢٦ درجة على الترتيب . ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن العلوم الشرعية والعربية في جلها تقوم على الحفظ والإستظهار، حفظ الآيات والأحاديث في علوم الشريعة، وحفظ المتون والقواعد النحوية في العلوم العربية، الأمر الذي يجعل معلم العلوم الشرعية والعربية أكثر مثالية من غيره من معلم العلوم الثقافية النظرية أو معلم العلوم الثقافية العملية، حيث يمارس ذلك المعلم في تدريسه الحفظ والاستظهار أكثر من غيره وذلك بسبب طبيعة العلوم الشرعية والعربية، والتي تؤكد بذاتها على أهمية المعلم وأنه قدوة يجب إتباعها وإحترامها إلى درجة كبيرة وإحترام ما يصدر عنه من توجيهات وأفكار تمثل للمتعلم حقائق يجب التمسك بها دون مناقشة.

كما يتضح من نفس الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة البراجماتية ، ترجع إلى متغير التخصص. وكانت هذه الفروق لصالح معلمي العلوم الثقافية العملية، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات معلمي العلوم الشرعية والعربية، معلمي العلوم الثقافية النظرية، معلمي العلوم الثقافية ٦٠,٢١ – ٥٨,٦٣ – ٦١,٣٧ درجة على الترتيب. ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن طبيعة تلك المواد العملية وذات الصبغة التطبيقية تتفق مع طبيعة ومبادئ الفلسفة البراجماتية.

ثانياً:د: النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على الأداة حسب متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع / أكثر من سبع سنوات).

أظهرت الأداة فروق إحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة المستقتاة على الأداة حسب متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع / أكثر من سبع سنوات) والجدول السابق رقم (٤) يوضح ذلك.

ويتضح من ذات الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة المثالية حسب متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع / أكثر من سبع سنوات) ، وكانت هذه الفروق لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث ٣ سنوات ، وذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، وذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات ٥٠,٣٢ – ٤٧,٣٥ – ٤٨,٦٦ درجة على الترتيب. وقد تعزى هذه الفروق إلى أن الفلسفة المثالية تدعو المعلم إلى أن يكون واسع الأفق والاطلاع، قدوة للطلاب في سلوكه وأفعاله، ناقلاً للمعارف والمعلومات للطلاب كما هي دون تجديد أو إضافة، مجنبا الطلاب المشاركة في العملية التعليمية. ومما لا شك فيه أن المعلم المبتدئ أو صاحب الخبرة الأقل من ثلاث سنوات يتمسك بالبادئ سالفة الذكر التي تدعو إليها المثالية، بل وربما وصل به الأمر إلى التمسك بأكثر من ذلك حيث أن المبتدئ في أي مهنة يلتزم بالحرفية ، كما أن النظام التعليمي التلقيني التقليدي الذي قضى فيه المعلم سنوات دراسته يقوده في بداية سنوات تدريسه إلى أن يلتزم بمبادئ وتعاليم الفلسفة المثالية.

كما يتضح من نفس الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة الواقعية ترجع

إلى متغير الخبرة . وكانت هذه الفروق لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، وذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، وذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات ٦٢,٠٢ – ٥٩,٤٤ – ٦٤,٢٤ درجة على الترتيب. ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن المعلم الأزهري الذي أمضى سنوات خبرة أكثر من سبع سنوات يكون أكثر فهماً لعالم الواقع وما به من حقائق يمكن اكتشافها عن طريق إتباع الطرق العلمية. كما أنه يكون قد أصبح متمرساً على الدقة وعدم الوقوع في الخطأ والتمكن من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، اصطحاب طلابه إلى عالم الواقع ومشاهدة الأشياء بطريقة حسية، بالإضافة إلى تعريضهم لمشكلات الحياة والعالم من حولهم. ولعل هذه الأمور هي المبادئ التي تركز عليها الفلسفة الواقعية، إضافة إلى أنهم أكثر قدرة من غيرهم على استخدام الوسائل التعليمية داخل الفصل نتيجة تمرسهم في استخدامها لسنوات طويلة. إضافة إلى أن المعلم بما له من خبرة يمكن له أن يوجه طلابه في سبيل إنتاج المزيد من الوسائل التعليمية بطريقة أيسر داخل المدرسة، وبالتالي تزداد كمية الوسائل التعليمية وتتنوع مما يؤدي إلى إمكانية استخدامها من قبل المعلم، فيتصف المعلم حينئذ بأنه يطبق تلك المبادئ التي ترتبط بالواقعية أكثر من غيرها من أي فلسفة أخرى.

كما يتضح من نفس الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة البراجماتية حسب تغير الخبرة. وكانت هذه الفروق لصالح فئة العينة ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، من ثلاث سنوات فأقل من سبع سنوات، أكثر من سبع سنوات ٥٨,٨٤ – ٥٦,٥٣ – ٦١,٨٦ درجة على الترتيب. ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن المعلم الأزهري صاحب الخبرة لأكثر من سبع سنوات، قد أصبح لديه

إيمانا كاملاً بأهمية الديمقراطية كأسلوب في الحياة و العمل، وبضرورة تطبيق منهج البحث العلمي في كافة مجالات التقليد وما ترتبط به من جوانب حياتية، وبأهمية الخبرة الذاتية للفرد كوسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه، و بجدوى اقتراح مشكلات عن الحياة وعرضها على الطلاب و قيادتهم إلى حلها بالطرق العلمية، وأخيرا بأهمية دوره كميسر للعملية التعليمية وليس مسيطرا عليها. ولعل تلك الأمور تنطبق في جلها مع المبادئ التي تركز عليها الفلسفة البراجماتية.

كما يتضح من نفس الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة الوجودية حسب متغير الخبرة. وكانت هذه الفروق لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، أكثر من سبع سنوات ٥٥,٦٤ – ٤٩,٥٣ – ٥٧,٤٦ درجة على الترتيب. وقد تعزى هذه الفروق إلى أن المعلم الأزهري صاحب الخبرة الأكثر من سبع سنوات يقود طلابه لأن يلتزموا بأنفسهم وبقيمهم وبشخصياتهم وبفرديتهم، يتيح لطلابه أن يتعلموا و يفهموا مواقفهم وأنفسهم داخل المجتمع، يعد الأجيال الجديدة للمشاركة الفعالة في الحياة العامة في المجتمع، يوفر المناخ الذي يتيح للمتعلم التعبير عن ذاته والتعلم بطريقة استقلالية. والمعلم الخبير يثق في نفسه كما يثق في طلابه، حيث يوجههم إلى أن يصبحوا أكثر خبرة عن طريق حثهم على استخدام طرائق التعلم التي تسمح بالعمل تحت أقل إشراف ممكن من قبل المعلم. وعندما ترتفع التوقعات من المعلم لتلاميذه و تزداد إنجازاتهم فإن المعلم يتمسك أكثر بهذه الفلسفة التربوية التي تحقق عائداً مطلوبا.

ثانيا:هـ: النتائج الخاصة بالكشف عن الفروق الإحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على الأداة حسب متغير النوع (ذكور / إناث).

أظهرت الأداة فروق إحصائية بين إجمالي إستجابات أفراد العينة المستفتاة على الأداة حسب متغير النوع (ذكور / إناث) والجدول السابق رقم (٥) يوضح ذلك.

ويتضح من ذات الجدول ، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة المثالية حسب متغير النوع (ذكر / أنثى) . وكانت هذه الفروق لصالح فئة المعلمات، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات المعلمين، المعلمات ٤٧,٨٢ – ٤٩,٨٦ -- درجة على الترتيب. وقد تعزي هذه الفروق إلى أن المرأة تكون حريصة أكثر من الرجل في أمور الحياة بصفة عامة وأمور التعليم بصفة خاصة. ومن ثم نجد المعلمة الأزهرية في كثير من الأحيان أكثر إلتزاما من المعلم في الحضور والإلتزام في الدراسة، في محاولة النهوض والاتقاء بمستوى الطلاب، في أن تكون قدوة لطلابها في جميع تصرفاتها، في أن تكون مثقفة في معارف وعلوم شتى، في أن تكون ملقنة جيدة للطلاب، ولعل جميع هذه الأمور من أهم الركائز التي تدعو إليها المثالية كفلسفة تربوية. والواقع أن الدور الاجتماعي للمرأة والتزامها بخدمة أسرتها وزوجها والعناية بأطفالها قد لا يترك وقتا لها البتة في تصميم مناشط التعلم التي تعتمد على التفكير والاستقلال الفكري والمناقشات وإعطاء الأسئلة من خلال الواجبات المنزلية وتصحيحها أو الذهاب في رحلات إلى خارج المدرسة، بل هي تفضل التدريس اللفظي ونقل المعرفة وترى أن هذه وسيلة جيدة لتنفيذ المنهج وبالتالي تصبح المثالية فلسفة تربوية شائعة بالنسبة للمعلمات.

كما يتضح من نفس الجدول السابق ، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة الوجودية حسب متغير النوع ،وكانت هذه الفروق لصالح فئة المعلمين الذكور ، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لإجمالي درجات إستجابات المعلمين، المعلمات ٥٦,٦٣ – ٥٤,١٧ درجة على الترتيب. ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن من يشجع الطالب على تحقيق ذاته والشعور بفرديته ويمجد وجوده على حساب المجتمع، ومن يكون حازما أو

جدول رقم (٦)

المعالجة الإحصائية لاختبار كا٢ لإستجابات عينة معلمي المعاهد الأزهرية علي عبارات الفلسفة المثالية حسب متغير عدد سنوات الخبرة(اقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع سنوات / أكثر من سبع سنوات).

الفلسفة المثالية :

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	مستوي الموافقة	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة					
١)	مثالية١ مفاهيم الحق والخير والجمال مفاهيم ثابتة لأنها ليست من صنع الإنسان.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	2	2	9	43	56	4.62	قوية	١	5.542(a)	.476
			%	.0%	3.6%	3.6%	16.1%	76.8%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	0	0	2	4	37	43					
			%	.0%	.0%	4.7%	9.3%	86.0%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	6	9	19	83	117					
			%	.0%	5.1%	7.7%	16.2%	70.9%	100.0%					
		الاجمالي	ك	0	8	13	32	163	216					
			%	.0%	3.7%	6.0%	14.8%	75.5%	100.0%					
٢)	مثالية٢ الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير.	اقل من ثلاث سنوات	ك	11	19	2	7	17	56	٢,٣١	ضعيفة	١٣	38.583(a)	.000
			%	19.6%	33.9%	3.6%	12.5%	30.4%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	12	18	8	3	2	43					
			%	27.9%	41.9%	18.6%	7.0%	4.7%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	34	62	10	6	5	117					
			%	29.1%	53.0%	8.5%	5.1%	4.3%	100.0%					
		الاجمالي	ك	57	99	20	16	24	216					
			%	26.4%	45.8%	9.3%	7.4%	11.1%	100.0%					
٣)	مثالية٣ يجب أن يشارك المعلم طلابه الخبرات التي تحقق لهم فهما وتحقيقا لذواتهم	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	1	5	12	38	56	٤,٥٥	قوية	٣	5.382(a)	.716
			%	.0%	1.8%	8.9%	21.4%	67.9%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	0	0	3	14	26	43					
			%	.0%	.0%	7.0%	32.6%	60.5%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	2	2	5	29	79	117					
			%	1.7%	1.7%	4.3%	24.8%	67.5%	100.0%					
		الاجمالي	ك	2	3	13	55	143	216					
			%	.9%	1.4%	6.0%	25.5%	66.2%	100.0%					

٤)	مثالية٤ التربية تعني لي باعتباري معلماً عملية نمو روحي داخلي لتلاميذي	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	4	8	10	33	56	٤,٢٧	قوية	٥	10.345(a)	.242
			%	1.8%	7.1%	14.3%	17.9%	58.9%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	1	2	3	17	20	43					
			%	2.3%	4.7%	7.0%	39.5%	46.5%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	4	5	6	40	62	117					
			%	3.4%	4.3%	5.1%	34.2%	53.0%	100.0%					
		الاجمالي	ك	6	11	17	67	115	216					
			%	2.8%	5.1%	7.9%	31.0%	53.2%	100.0%					
٥)	مثالية٥ العقل روحي في طبيعته، وبالتالي فهو محك تحديد ما هو حقيقي.	اقل من ثلاث سنوات	ك	4	2	10	14	26	56	٣,٧٨	قوية	٨	19.596(a)	.012
			%	7.1%	3.6%	17.9%	25.0%	46.4%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	0	9	8	17	9	43					
			%	.0%	20.9%	18.6%	39.5%	20.9%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	3	13	28	41	32	117					
			%	2.6%	11.1%	23.9%	35.0%	27.4%	100.0%					
		الاجمالي	ك	7	24	46	72	67	216					
			%	3.2%	11.1%	21.3%	33.3%	31.0%	100.0%					
٦)	التعلم هو تفاعل شخصيات أقل نضجًا مع المعلم الأكثر خبرة.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	4	3	11	38	56	٤,٣٦	قوية	٤	12.740(a)	.121
			%	.0%	7.1%	5.4%	19.6%	67.9%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	0	2	3	22	16	43					
			%	.0%	4.7%	7.0%	51.2%	37.2%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	1	6	6	42	62	117					
			%	.9%	5.1%	5.1%	35.9%	53.0%	100.0%					
		الاجمالي	ك	1	12	12	75	116	216					
			%	.5%	5.6%	5.6%	34.7%	53.7%	100.0%					
٧)	مثالية٧ ليس للأشياء المادية وجود حقيقي بل هي أفكار في عقول من يتصورونها	اقل من ثلاث سنوات	ك	10	20	10	10	6	56	٢,٥١	ضعيفة	١٢	6.950(a)	.542
			%	17.9%	35.7%	17.9%	17.9%	10.7%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	7	18	10	5	3	43					
			%	16.3%	41.9%	23.3%	11.6%	7.0%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	21	52	20	21	3	117					
			%	17.9%	44.4%	17.1%	17.9%	2.6%	100.0%					
		الاجمالي	ك	38	90	40	36	12	216					
			%	17.6%	41.7%	18.5%	16.7%	5.6%	100.0%					
٨)	مثالية٨ يمكن عن طريق التربية ربط	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	1	3	13	39	56	٤,٥٨	قوية	٢	4.750(a)	.784
			%	.0%	1.8%	5.4%	23.2%	69.6%	100.0%					

		من ثلاث	ك	1	0	1	15	26	43					
		سنوات فاقل	%	2.3%	.0%	2.3%	34.9%	60.5%	100.0%					
		اكثر من سبع	ك	1	2	4	29	81	117					
		سنوات	%	.9%	1.7%	3.4%	24.8%	69.2%	100.0%					
		الاجمالي	ك	2	3	8	57	146	216					
			%	.9%	1.4%	3.7%	26.4%	67.6%	100.0%					
٩)	مثالية٩ القيم كاملةومطلقة	اقل من ثلاث	ك	4	7	7	22	16	56	٣,٦٤	قوية	٩	16.855(a)	.032
		سنوات	%	7.1%	12.5%	12.5%	39.3%	28.6%	100.0%					
		من ثلاث	ك	2	9	14	14	4	43					
		سنوات فاقل	%	4.7%	20.9%	32.6%	32.6%	9.3%	100.0%					
		اكثر من سبع	ك	1	18	23	40	35	117					
		سنوات	%	.9%	15.4%	19.7%	34.2%	29.9%	100.0%					
		الاجمالي	ك	7	34	44	76	55	216					
			%	3.2%	15.7%	20.4%	35.2%	25.5%	100.0%					
١٠)	مثالية١٠ الخبرات التي يحصل عليها التلميذ من المكتبة أو حجرة الدراسة أفضل من تلك التي قد يحصل عليها من الزيارات الميدانية أو المحاضرات المنزلية	اقل من ثلاث	ك	13	16	9	10	8	56	٢,٥٦	ضعيفة	١١	3.838(a)	.871
		سنوات	%	23.2%	28.6%	16.1%	17.9%	14.3%	100.0%					
		من ثلاث	ك	10	14	8	8	3	43					
		سنوات فاقل	%	23.3%	32.6%	18.6%	18.6%	7.0%	100.0%					
		اكثر من سبع	ك	27	44	15	22	9	117					
		سنوات	%	23.1%	37.6%	12.8%	18.8%	7.7%	100.0%					
		الاجمالي	ك	50	74	32	40	20	216					
			%	23.1%	34.3%	14.8%	18.5%	9.3%	100.0%					
١١)	مثالية١١ ثمة حقائق أساسية مؤكدة وموضوعية	اقل من ثلاث	ك	1	6	9	26	14	56	٣,٨٦	قوية	٧	7.974	0.43
		سنوات	%	1.8%	10.7%	16.1%	46.4%	25.0%	100.0%					
		من ثلاث	ك	0	2	12	24	5	43					
		سنوات فاقل	%	.0%	4.7%	27.9%	55.8%	11.6%	100.0%					
		اكثر من سبع	ك	1	7	22	56	31	117					
		سنوات	%	.9%	6.0%	18.8%	47.9%	26.5%	100.0%					
		الاجمالي	ك	2	15	43	106	50	216					
			%	.9%	6.9%	19.9%	49.1%	23.1%	100.0%					
١٢	مثالية١٢ الإنسان وجود روحي يجب أن يكون متحررا من قيود العالم المادي	اقل من ثلاث	ك	2	10	7	19	18	56	٣,٦٠	قوية	٦	10.025(a)	.263
		سنوات	%	3.6%	17.9%	12.5%	33.9%	32.1%	100.0%					
		من ثلاث	ك	1	9	13	14	6	43					
		سنوات فاقل	%	2.3%	20.9%	30.2%	32.6%	14.0%	100.0%					

		اكثر من سبع سنوات	ك	1	21	23	47	25	117			
			%	.9%	17.9%	19.7%	40.2%	21.4%	100.0%			
		الاجمالي	ك	4	40	43	80	49	216			
			%	1.9%	18.5%	19.9%	37.0%	22.7%	100.0%			
١٣	مثالية١٣ يقاس نجاح المدرسة بمقدار ما تؤكد على تكوين شخصية التلميذ وتنميتها.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	2	11	21	22	56	٤,١٨	قوية	٦	19.703(a)	.003
			%	.0%	3.6%	19.6%	37.5%	39.3%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	0	0	13	21	9	43					
			%	.0%	.0%	30.2%	48.8%	20.9%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	5	9	47	56	117					
			%	.0%	4.3%	7.7%	40.2%	47.9%	100.0%					
		الاجمالي	ك	0	7	33	89	87	216					
			%	.0%	3.2%	15.3%	41.2%	40.3%	100.0%					

جدول رقم (٧)

المعالجة الإحصائية لاختبار كا٢ لإستجابات عينة معلمي المعاهد الأزهرية علي عبارات الفلسفة الواقعية حسب متغير عدد سنوات الخبرة(اقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع سنوات / اكثر من سبع سنوات) .

الفلسفة الواقعية :

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة						الوزن النسبي	مستوي الموافقة	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة					
١	واقعية١ صحة المعرفة تكمن في مدى تطابقها مع الواقع الطبيعي	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	3	5	30	18	56	٤,١٩	قوية	٤	12.047(a)	.149
			%	.0%	5.4%	8.9%	53.6%	32.1%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	1	1	8	21	12	43					
			%	2.3%	2.3%	18.6%	48.8%	27.9%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	3	11	50	53	117					
			%	.0%	2.6%	9.4%	42.7%	45.3%	100.0%					
		الاجمالي	ك	1	7	24	101	83	216					
			%	.5%	3.2%	11.1%	46.8%	38.4%	100.0%					
٢	واقعية٢ العقل ذو	اقل من	ك	6	15	13	16	6	56	٣,٢٨	متوسطة	١٣	6.496(a) -	.592

			%	10.7%	28.6%	23.2%	26.8%	10.7%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	1	8	11	17	6	43					
			%	2.3%	18.6%	25.6%	39.5%	14.0%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	10	18	28	44	17	117					
			%	8.5%	15.4%	23.9%	37.6%	14.5%	100.0%					
		الاجمالي	ك	17	41	52	77	29	216					
			%	7.9%	19.0%	24.1%	35.6%	13.4%	100.0%					
٣	واقعية٣ القوانين الطبيعية لا إرادة الإنسان هي التي تحدد الحقيقة.	اقل من ثلاث سنوات	ك	3	7	12	17	17	56	٣,٣٦	قوية	١٢	13.801(a)	.087
			%	5.4%	12.5%	21.4%	30.4%	30.4%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	2	15	9	9	8	43					
			%	4.7%	34.9%	20.9%	20.9%	18.6%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	6	23	41	26	21	117					
			%	5.1%	19.7%	35.0%	22.2%	17.9%	100.0%					
		الاجمالي	ك	11	45	62	52	46	216					
			%	5.1%	20.8%	28.7%	24.1%	21.3%	100.0%					
٤	واقعية٤ المعرفة الناتجة عن العلوم الطبيعية تتسم بالصدق والموضوعية.	اقل من ثلاث سنوات	ك	3	4	8	20	21	56	٤,١٠	قوية	٧	9.899(a)	.272
			%	5.4%	7.1%	14.3%	35.7%	37.5%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	0	3	9	16	15	43					
			%	.0%	7.0%	20.9%	37.2%	34.9%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	2	2	14	49	50	117					
			%	1.7%	1.7%	12.0%	41.9%	42.7%	100.0%					
		الاجمالي	ك	5	9	31	85	86	216					
			%	2.3%	4.2%	14.4%	39.4%	39.8%	100.0%					
٥	واقعية٥ الإنسان نظام عصبي مرن قابل للتشكيل في سياق تفاعله مع البيئة الطبيعية.	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	5	5	28	17	56	٤,١٤	قوية	٥	22.587(a)	.004
			%	1.8%	8.9%	8.9%	50.0%	30.4%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	1	0	8	27	7	43					
			%	2.3%	.0%	18.6%	62.8%	16.3%	100.0%					

		اكثر من سبع سنوات	ك	0	2	12	51	52	117					
			%	.0%	1.7%	10.3%	43.6%	44.4%	100.0%					
		الاجمالي	ك	2	7	25	106	76	216					
			%	.9%	3.2%	11.6%	49.1%	35.2%	100.0%					
٦	واقعية٦ ثمة قانون خلقي عام ملزم للإنسان في ممارساته وسلوكياته.	اقل من ثلاث سنوات	ك	2	5	13	14	22	56	٣,٩٥	قوية	٩	19.800(a)	.011
			%	3.6%	8.9%	23.2%	25.0%	39.3%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	1	1	14	21	6	43					
			%	2.3%	2.3%	32.6%	48.8%	14.0%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	4	3	17	49	44	117					
			%	3.4%	2.6%	14.5%	41.9%	37.6%	100.0%					
		الاجمالي	ك	7	9	44	84	72	216					
			%	3.2%	4.2%	20.4%	38.9%	33.3%	100.0%					
٧	واقعية٧ الإنسان حر طالما لا تتعارض حريته مع القوانين الطبيعية التي تحدد الحقيقة.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	5	3	16	32	56	٤,٣١	قوية	١	14.395(a)	.026
			%	.0%	8.9%	5.4%	28.6%	57.1%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	5	6	19	13	43					
			%	.0%	11.6%	14.0%	44.2%	30.2%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	3	8	40	66	117					
			%	.0%	2.6%	6.8%	34.2%	56.4%	100.0%					
		الاجمالي	ك	0	13	17	75	111	216					
			%	.0%	6.0%	7.9%	34.7%	51.4%	100.0%					
٨	واقعية٨ المهمة الأساسية للمعلم مساعدة طلاب على التكيف مع الطبيعة ليتسنى لهم معرفة الحقيقة كما هي.	اقل من ثلاث سنوات	ك	4	2	5	16	29	56	٤,٢٢	قوية	٣	8.413(a)	.394
			%	7.1%	3.6%	8.9%	28.6%	51.8%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	1	1	6	17	18	43					
			%	2.3%	2.3%	14.0%	39.5%	41.9%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	3	2	7	52	53	117					
			%	2.6%	1.7%	6.0%	44.4%	45.3%	100.0%					
		الاجمالي	ك	8	5	18	85	100	216					

					100.0%	46.3%	39.4%	8.3%	2.3%	3.7%	%			
٩	واقعية٩ هدف التربية أن يحصل الطالب على المعرفة الناتجة من تطبيق الطرق العلمية.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	7	10	21	18	56	٣,٩٥	قوية	١٩	19.733(a)	.011
			%	.0%	12.5%	17.9%	37.5%	32.1%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	1	7	13	14	8	43					
			%	2.3%	16.3%	30.2%	32.6%	18.6%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	2	3	17	49	46	117					
			%	1.7%	2.6%	14.5%	41.9%	39.3%	100.0%					
		الاجمالي	ك	3	17	40	84	72	216					
			%	1.4%	7.9%	18.5%	38.9%	33.3%	100.0%					
١٠	واقعية١٠ مصدر القيم يكمن في القانون الطبيعي والعالم المادي.	اقل من ثلاث سنوات	ك	8	16	13	11	8	56	٣,٠١	متوسطة	١٤	13.194(a)	.105
			%	14.3%	28.6%	23.2%	19.6%	14.3%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	11	13	7	5	7	43					
			%	25.6%	30.2%	16.3%	11.6%	16.3%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	11	25	28	35	18	117					
			%	9.4%	21.4%	23.9%	29.9%	15.4%	100.0%					
		الاجمالي	ك	30	54	48	51	33	216					
			%	13.9%	25.0%	22.2%	23.6%	15.3%	100.0%					
١١	واقعية١١ التعلم عملية تفاعل طبيعي بين الإنسان والبيئة الطبيعية.	اقل من ثلاث سنوات	ك	2	1	6	25	22	56	٤,٢٣	قوية	٢	22.286(a)	.004
			%	3.6%	1.8%	10.7%	44.6%	39.3%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	1	1	8	26	7	43					
			%	2.3%	2.3%	18.6%	60.5%	16.3%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	3	1	7	41	65	117					
			%	2.6%	.9%	6.0%	35.0%	55.6%	100.0%					
		الاجمالي	ك	6	3	21	92	94	216					
			%	2.8%	1.4%	9.7%	42.6%	43.5%	100.0%					
١٢)	واقعية١٢ يجب أن تهدف التربية في	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	5	7	25	19	56	٣,٩٢	قوية	١٠	8.746(a)	.364
			%	.0%	8.9%	12.5%	44.6%	33.9%	100.0%					

		من ثلاث سنوات فأقل	ك	1	4	8	24	6	43					
			%	2.3%	9.3%	18.6%	55.8%	14.0%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	1	13	16	47	40	117					
			%	.9%	11.1%	13.7%	40.2%	34.2%	100.0%					
		الاجمالي	ك	2	22	31	96	65	216					
			%	.9%	10.2%	14.4%	44.4%	30.1%	100.0%					
١٣)	واقعية١٣ هناك قيم موضوعية ومطلقة لا تتغير تابعة من القوانين الخلقية.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	1	12	22	21	56	٤,٠٥	قوية	٨	2.460(a)	.873
			%	.0%	1.8%	21.4%	39.3%	37.5%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	2	9	15	17	43					
			%	.0%	4.7%	20.9%	34.9%	39.5%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	7	23	49	38	117					
			%	.0%	6.0%	19.7%	41.9%	32.5%	100.0%					
		الاجمالي	ك	0	10	44	86	76	216					
			%	.0%	4.6%	20.4%	39.8%	35.2%	100.0%					
١٤)	واقعية١٤ خبرات التعلم الحسية المباشرة وغير المباشرة يجب أن تكون محور الأنشطة التعليمية المقدمة للتلميذ	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	2	14	22	18	56	٤,١٤	قوية	٥'	6.285(a)	.392
			%	.0%	3.6%	25.0%	39.3%	32.1%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	0	11	17	15	43					
			%	.0%	.0%	25.6%	39.5%	34.9%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	1	18	52	46	117					
			%	.0%	.9%	15.4%	44.4%	39.3%	100.0%					
		الاجمالي	ك	0	3	43	91	79	216					
			%	.0%	1.4%	19.9%	42.1%	36.6%	100.0%					
١٥)	واقعية١٥ من الضروري اتصاف المعلم بالحيادية حتى ينقل لتلاميذه حقائق المعرفة عن العالم الطبيعي كما هي.	اقل من ثلاث سنوات	ك	3	1	17	11	24	56	٤,١١	قوية	٦	17.445(a)	.026
			%	5.4%	1.8%	30.4%	19.6%	42.9%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	3	11	11	18	43					
			%	.0%	7.0%	25.6%	25.6%	41.9%	100.0%					
		اكثر من	ك	0	8	17	32	60	117					

			%	.0%	6.8%	14.5%	27.4%	51.3%	100.0%				
		الاجمالي	ك	3	12	45	54	102	216				
			%	1.4%	5.6%	20.8%	25.0%	47.2%	100.0%				
١٦)	واقعية١٦ اكتساب المعرفة يتم عن طريق الإدراك الحسي.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	4	14	22	16	56	٣,٧٣	قوية	١١	18.837(a)	.016
			%	.0%	7.1%	25.0%	39.3%	28.6%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	3	6	16	11	7	43					
			%	7.0%	14.0%	37.2%	25.6%	16.3%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	1	18	21	40	37	117					
			%	.9%	15.4%	17.9%	34.2%	31.6%	100.0%					
		الاجمالي	ك	4	28	51	73	60	216					
			%	1.9%	13.0%	23.6%	33.8%	27.8%	100.0%					

جدول رقم (٨)

المعالجة الإحصائية لاختبار كا٢ لإستجابات عينة معلمي المعاهد الأزهرية علي عبارات الفلسفة البراجماتية حسب عدد سنوات الخبرة(اقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع سنوات / اكثر من سبع سنوات) .

الفلسفة البراجماتية :

م	العبارة	الوظيفة		درجة الموافقة					الوزن النسبي	مستوي الموافقة	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
				غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة				
١	براجماتية١ الخبرات التي يمارسها المتعلم بنفسه هي المحدد الأساسي لفعالية التعلم.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	10	7	18	21	56	٣,٧٧	قوية	١١	9.395(a)	.310
			%	.0%	17.9%	12.5%	32.1%	37.5%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	6	12	14	11	43					
			%	.0%	14.0%	27.9%	32.6%	25.6%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	1	26	13	39	38	117					
			%	.9%	22.2%	11.1%	33.3%	32.5%	100.0%					
		الاجمالي	ك	1	42	32	71	70	216					
			%	.5%	19.4%	14.8%	32.9%	32.4%	100.0%					
٢	براجماتية٢ الممارسة العملية هي المحدد	اقل من ثلاث سنوات	ك	5	10	10	15	16	56	٣,٥٦	قوية	١٢	26.540(a)	.001
			%	8.9%	17.9%	17.9%	26.8%	28.6%	100.0%					

		من ثلاث سنوات فأقل	ك	4	10	14	7	8	43						
			%	9.3%	23.3%	32.6%	16.3%	18.6%	100.0%						
		اكثر من سبع سنوات	ك	4	21	8	49	35	117						
			%	3.4%	17.9%	6.8%	41.9%	29.9%	100.0%						
		الاجمالي	ك	13	41	32	71	59	216						
			%	6.0%	19.0%	14.8%	32.9%	27.3%	100.0%						
٣	براجماتية٣ الخير هو كل ما يؤدي إلى فعل يُرى أثره الطيب في فعل آخر	اقل من ثلاث سنوات	ك	2	1	0	18	35	56	٤,٥٦	قوية	١	18.154(a)	.020	
			%	3.6%	1.8%	.0%	32.1%	62.5%	100.0%						
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	1	3	14	25	43						
			%	.0%	2.3%	7.0%	32.6%	58.1%	100.0%						
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	2	0	38	77	117						
			%	.0%	1.7%	.0%	32.5%	65.8%	100.0%						
		الاجمالي	ك	2	4	3	70	137	216						
			%	.9%	1.9%	1.4%	32.4%	63.4%	100.0%						
٤	براجماتية٤ من الضروري أن يحاول المعلم حل المشكلة كما تظهر أكثر من التمسك بنظريات مسبقة لحلها	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	5	8	27	15	56	٣,٩٨	قوية	٩	3.344(a)	.911	
			%	1.8%	8.9%	14.3%	48.2%	26.8%	100.0%						
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	1	5	6	16	15	43						
			%	2.3%	11.6%	14.0%	37.2%	34.9%	100.0%						
		اكثر من سبع سنوات	ك	2	10	15	44	46	117						
			%	1.7%	8.5%	12.8%	37.6%	39.3%	100.0%						
		الاجمالي	ك	4	20	29	87	76	216						
			%	1.9%	9.3%	13.4%	40.3%	35.2%	100.0%						
٥	براجماتية٥ التعلم عملية تفاعل اجتماعي تؤدي إلى ظهور طرائق جديدة يمكن تطبيقها على المشكلات الاجتماعية.	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	2	5	24	24	56	٤,٢١	قوية	٦	13.302(a)	.102	
			%	1.8%	3.6%	8.9%	42.9%	42.9%	100.0%						
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	2	0	4	23	14	43						
			%	4.7%	.0%	9.3%	53.5%	32.6%	100.0%						
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	0	17	54	46	117						
			%	.0%	.0%	14.5%	46.2%	39.3%	100.0%						
		الاجمالي	ك	3	2	26	101	84	216						
			%	1.4%	.9%	12.0%	46.8%	38.9%	100.0%						
٦	براجماتية٦ الكشف عن اهتمامات المتعلم وميوله وقدراته ودوافعه يجب أن يحتل	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	1	2	17	35	56	٤,٤٦	قوية	٢	13.666(a)	.091	
			%	1.8%	1.8%	3.6%	30.4%	62.5%	100.0%						
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	0	8	17	18	43						
			%	.0%	.0%	18.6%	39.5%	41.9%	100.0%						

		اكثر من سبع سنوات	ك	0	1	9	35	72	117				
			%	.0%	.9%	7.7%	29.9%	61.5%	100.0%				
		الاجمالي	ك	1	2	19	69	125	216				
			%	.5%	.9%	8.8%	31.9%	57.9%	100.0%				
٧	براجماتية٧ محك اختبار النظرية أو المعتقد هو ما تؤدي إليه من نتائج عملية.	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	5	12	23	15	56	٣,٨٦	قوية	١٠	15.686(a)	.047
			%	1.8%	8.9%	21.4%	41.1%	26.8%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	0	4	12	24	3	43					
			%	.0%	9.3%	27.9%	55.8%	7.0%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	7	28	42	40	117					
			%	.0%	6.0%	23.9%	35.9%	34.2%	100.0%					
		الاجمالي	ك	1	16	52	89	58	216					
			%	.5%	7.4%	24.1%	41.2%	26.9%	100.0%					
٨	براجماتية٨ محك صدق الفكرة مقدار ما تحققه من نفع للفرد.	اقل من ثلاث سنوات	ك	2	3	8	18	25	56	٤,٠٧	قوية	٨	8.248(a)	.410
			%	3.6%	5.4%	14.3%	32.1%	44.6%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	0	3	11	16	13	43					
			%	.0%	7.0%	25.6%	37.2%	30.2%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	4	4	14	46	49	117					
			%	3.4%	3.4%	12.0%	39.3%	41.9%	100.0%					
		الاجمالي	ك	6	10	33	80	87	216					
			%	2.8%	4.6%	15.3%	37.0%	40.3%	100.0%					
٩	براجماتية٩ الوجود الحقيقي الواقعي ينتج فقط من خبرة الإنسان وتجربته.	اقل من ثلاث سنوات	ك	3	15	13	13	12	56	٣,٣٦	قوية	١٣	9.190(a)	.326
			%	5.4%	26.8%	23.2%	23.2%	21.4%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	1	16	8	14	4	43					
			%	2.3%	37.2%	18.6%	32.6%	9.3%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	3	24	29	33	28	117					
			%	2.6%	20.5%	24.8%	28.2%	23.9%	100.0%					
		الاجمالي	ك	7	55	50	60	44	216					
			%	3.2%	25.5%	23.1%	27.8%	20.4%	100.0%					
١٠	براجماتية١٠ يرتبط وجود المعرفة بالخبرة والتجربة ومن ثم فليس لها وجود قبلي	اقل من ثلاث سنوات	ك	3	12	9	24	8	56	٣,٣١	متوسطة	١٤	11.406(a)	.180
			%	5.4%	21.4%	16.1%	42.9%	14.3%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	4	11	15	10	3	43					
			%	9.3%	25.6%	34.9%	23.3%	7.0%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	3	23	29	46	16	117					
			%	2.6%	19.7%	24.8%	39.3%	13.7%	100.0%					

		الاجمالي	ك	10	46	53	80	27	216				
			%	4.6%	21.3%	24.5%	37.0%	12.5%	100.0%				
١١	براجماتية١١ المعرفة ذات طبيعة إجرائية .عملية	اقل من ثلاث سنوات	ك	2	2	22	20	10	56	٣,٧٧	قوية	١١	17.728(a)	.023
			%	3.6%	3.6%	39.3%	35.7%	17.9%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	5	13	21	4	43					
			%	.0%	11.6%	30.2%	48.8%	9.3%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	6	30	48	33	117					
			%	.0%	5.1%	25.6%	41.0%	28.2%	100.0%					
		الاجمالي	ك	2	13	65	89	47	216					
			%	.9%	6.0%	30.1%	41.2%	21.8%	100.0%					
١٢	براجماتية١٢ مهمتي كمعلم تتعدى التدريس النظامي إلى اقتراح المشكلات واستثارة الطلاب للتعامل معها بطريقة عملية ومناسبة.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	1	14	16	25	56	٤,٣٢	قوية	٤	20.106(a)	.010
			%	.0%	1.8%	25.0%	28.6%	44.6%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	0	14	11	18	43					
			%	.0%	.0%	32.6%	25.6%	41.9%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	1	3	9	30	74	117					
			%	.9%	2.6%	7.7%	25.6%	63.2%	100.0%					
		الاجمالي	ك	1	4	37	57	117	216					
			%	.5%	1.9%	17.1%	26.4%	54.2%	100.0%					
١٣	براجماتية١٣ هدف التربية ليس المعرفة لذاتها بل المعرفة المرتبطة بالخبرة التي تسهم في تكيف التلميذ مع مواقف الحياة المتغيرة.	اقل من ثلاث سنوات	ك	2	1	10	16	27	56	٤,٤٤	قوية	٣	16.772(a)	.033
			%	3.6%	1.8%	17.9%	28.6%	48.2%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	0	7	14	22	43					
			%	.0%	.0%	16.3%	32.6%	51.2%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	1	0	6	30	80	117					
			%	.9%	.0%	5.1%	25.6%	68.4%	100.0%					
		الاجمالي	ك	3	1	23	60	129	216					
			%	1.4%	.5%	10.6%	27.8%	59.7%	100.0%					
١٤	براجماتية١٤ مصدر الحقيقة يكمن في التجربة والعمل والملاحظة المباشرة المنتظمة.	اقل من ثلاث سنوات	ك	4	2	9	17	24	56	٤,٢٠	قوية	٥	38.258(a)	.000
			%	7.1%	3.6%	16.1%	30.4%	42.9%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	0	13	18	12	43					
			%	.0%	.0%	30.2%	41.9%	27.9%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	1	2	3	45	66	117					
			%	.9%	1.7%	2.6%	38.5%	56.4%	100.0%					
		الاجمالي	ك	5	4	25	80	102	216					
			%	2.3%	1.9%	11.6%	37.0%	47.2%	100.0%					

م	العبارة	الوظيفة		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة	الوزن النسبي	مستوي الموافقة	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
١٥	براجماتية١٥ فعالية العملية التربوية ترتبط بتشجيع التعامل مع المشكلات الحقيقية للحياة عن طريق التجربة والمحاولة .وحذف الخطا	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	6	11	19	19	56	٤,٠٨	قوية	٧	38.055(a)	.000
			%	1.8%	10.7%	19.6%	33.9%	33.9%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	0	6	17	12	8	43					
			%	.0%	14.0%	39.5%	27.9%	18.6%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	1	1	12	40	63	117					
			%	.9%	.9%	10.3%	34.2%	53.8%	100.0%					
		الاجمالي	ك	2	13	40	71	90	216					
			%	.9%	6.0%	18.5%	32.9%	41.7%	100.0%					

جدول رقم (٩)

المعالجة الإحصائية لاختبار كا٢ لإستجابات عينة معلمي المعاهد الأزهرية علي عبارات الفلسفة الوجودية حسب متغير عدد سنوات الخبرة(اقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع سنوات / اكثر من سبع سنوات) .

الفلسفة الوجودية :

م	العبارة	الوظيفة		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الجملة	الوزن النسبي	مستوي الموافقة	الترتيب	قيمة كا٢	مستوي الدلالة
١)	وجودية١ الحياة سلسلة من الاختيارات بين بدائل	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	3	12	28	12	56	٣,٩٢	٥	قوية	15.751(a)	.046
			%	1.8%	5.4%	21.4%	50.0%	21.4%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	2	7	9	12	13	43					
			%	4.7%	16.3%	20.9%	27.9%	30.2%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	2	4	17	56	38	117					
			%	1.7%	3.4%	14.5%	47.9%	32.5%	100.0%					
		الاجمالي	ك	5	14	38	96	63	216					
			%	2.3%	6.5%	17.6%	44.4%	29.2%	100.0%					
٢)	وجودية٢ أسلوب حل المشكلات هو الملائم للتعلم	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	3	7	22	23	56	٤,١٠	٥	قوية	23.622(a)	.003
			%	1.8%	5.4%	12.5%	39.3%	41.1%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	2	3	13	16	9	43					
			%	4.7%	7.0%	30.2%	37.2%	20.9%	100.0%					

		اكثر من سبع سنوات	ك	0	5	8	55	49	117				
			%	.0%	4.3%	6.8%	47.0%	41.9%	100.0%				
		الاجمالي	ك	3	11	28	93	81	216				
			%	1.4%	5.1%	13.0%	43.1%	37.5%	100.0%				
٣)	وجودية٣ لا وجود للحقيقة بدون وجود الإنسان.	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	0	4	22	29	56	٤,٢٤	٤	قوية	20.581(a)	.008
			%	1.8%	.0%	7.1%	39.3%	51.8%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	5	5	5	8	20	43					
			%	11.6%	11.6%	11.6%	18.6%	46.5%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	6	3	7	31	70	117					
			%	5.1%	2.6%	6.0%	26.5%	59.8%	100.0%					
		الاجمالي	ك	12	8	16	61	119	216					
			%	5.6%	3.7%	7.4%	28.2%	55.1%	100.0%					
٤)	وجودية٤ الإنسان هو نتاج تجميع أفعاله.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	5	8	23	20	56	٣,٩٩	٧	قوية	22.373(a)	.004
			%	.0%	8.9%	14.3%	41.1%	35.7%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	2	7	5	25	4	43					
			%	4.7%	16.3%	11.6%	58.1%	9.3%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	8	14	49	46	117					
			%	.0%	6.8%	12.0%	41.9%	39.3%	100.0%					
		الاجمالي	ك	2	20	27	97	70	216					
			%	.9%	9.3%	12.5%	44.9%	32.4%	100.0%					
٥)	وجودية٥ الحرية هي أساس الأخلاق.	اقل من ثلاث سنوات	ك	1	12	10	13	20	56	٣,٥٢	١١	قوية	17.451(a)	.026
			%	1.8%	21.4%	17.9%	23.2%	35.7%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	6	13	12	5	7	43					
			%	14.0%	30.2%	27.9%	11.6%	16.3%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	7	23	19	19	49	117					
			%	6.0%	19.7%	16.2%	16.2%	41.9%	100.0%					
		الاجمالي	ك	14	48	41	37	76	216					

					100.0%	35.2%	17.1%	19.0%	22.2%	6.5%	%			
٦)	وجودية٦ جوهر الواقع أو الحقيقة يتمثل في الاختيار.	اقل من ثلاث سنوات	ك	56	9	26	9	9	3					
			%	100.0%	16.1%	46.4%	16.1%	16.1%	5.4%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	43	4	10	19	8	2					
			%	100.0%	9.3%	23.3%	44.2%	18.6%	4.7%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	117	15	59	29	11	3		٣,٤٩	٣	قوية	17.325(a)	.027
			%	100.0%	12.8%	50.4%	24.8%	9.4%	2.6%					
		الاجمالي	ك	216	28	95	57	28	8					
			%	100.0%	13.0%	44.0%	26.4%	13.0%	3.7%					
٧)	وجودية٧ التربية عملية توجيه التلاميذ للكشف عن ذواتهم بأنفسهم	اقل من ثلاث سنوات	ك	56	19	23	7	6	1					
			%	100.0%	33.9%	41.1%	12.5%	10.7%	1.8%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	43	7	20	12	3	1					
			%	100.0%	16.3%	46.5%	27.9%	7.0%	2.3%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	117	51	55	5	6	0		٤,٠٨	٣	قوية	27.031(a)	.001
			%	100.0%	43.6%	47.0%	4.3%	5.1%	.0%					
		الاجمالي	ك	216	77	98	24	15	2					
			%	100.0%	35.6%	45.4%	11.1%	6.9%	.9%					
٨)	وجودية٨ القيم المقبولة من قبل الفرد هي فقط ما يختاره بحرية	اقل من ثلاث سنوات	ك	56	9	23	11	9	4					
			%	100.0%	16.1%	41.1%	19.6%	16.1%	7.1%					
		من ثلاث سنوات فاقل	ك	43	4	3	10	21	5					
			%	100.0%	9.3%	7.0%	23.3%	48.8%	11.6%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	117	20	37	21	27	12		٣,١٤	٣	قوية	23.495(a)	.003
			%	100.0%	17.1%	31.6%	17.9%	23.1%	10.3%					
		الاجمالي	ك	216	33	63	42	57	21					
			%	100.0%	15.3%	29.2%	19.4%	26.4%	9.7%					
٩)	وجودية٩ يرتبط بناء القيم بوجود البيئة التي	اقل من ثلاث سنوات	ك	56	24	17	8	7	0		٣,٩٧	٢	قوية	29.358(a)	.000
			%	100.0%	42.9%	30.4%	14.3%	12.5%	.0%					

		من ثلاث سنوات فأقل	ك	3	3	15	15	7	43						
			%	7.0%	7.0%	34.9%	34.9%	16.3%	100.0%						
		اكثر من سبع سنوات	ك	3	6	10	52	46	117						
			%	2.6%	5.1%	8.5%	44.4%	39.3%	100.0%						
		الاجمالي	ك	6	16	33	84	77	216						
			%	2.8%	7.4%	15.3%	38.9%	35.6%	100.0%						
١٠)	وجودية١٠ هدف التربية الأساس هو التخطيط للتعلم الموجه ذاتياً.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	8	10	25	13	56	٣,٧٢	ـ	قوية	16.553(a)	.035	
			%	.0%	14.3%	17.9%	44.6%	23.2%	100.0%						
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	1	4	16	15	7	43						
			%	2.3%	9.3%	37.2%	34.9%	16.3%	100.0%						
		اكثر من سبع سنوات	ك	1	20	13	54	29	117						
			%	.9%	17.1%	11.1%	46.2%	24.8%	100.0%						
		الاجمالي	ك	2	32	39	94	49	216						
			%	.9%	14.8%	18.1%	43.5%	22.7%	100.0%						
١١)	وجودية١١ على المعلم أن يضع طلابه في مواقف تساعدهم على حل ما يظهر من مشكلات بطريقة عملية.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	2	5	18	31	56	٤,٥١	ـ	قوية	7.766(a)	.256	
			%	.0%	3.6%	8.9%	32.1%	55.4%	100.0%						
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	1	5	15	22	43						
			%	.0%	2.3%	11.6%	34.9%	51.2%	100.0%						
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	1	6	28	82	117						
			%	.0%	.9%	5.1%	23.9%	70.1%	100.0%						
		الاجمالي	ك	0	4	16	61	135	216						
			%	.0%	1.9%	7.4%	28.2%	62.5%	100.0%						
١٢)	وجودية١٢ التعلم هو عملية اكتشاف الذات وتوجيهها.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	1	15	20	20	56	٤,١١	ـ	قوية	45.886(a)	.000	
			%	.0%	1.8%	26.8%	35.7%	35.7%	100.0%						
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	5	17	16	5	43						
			%	.0%	11.6%	39.5%	37.2%	11.6%	100.0%						
		اكثر من سبع	ك	0	3	5	55	54	117						

					100.0%	46.2%	47.0%	4.3%	2.6%	.0%	%			
					216	79	91	37	9	0	ك	الاجمالي		
					100.0%	36.6%	42.1%	17.1%	4.2%	.0%	%			
١٣)	وجودية١٣ الفروق الفردية بين المتعلمين أكثر أهمية من وجوه الشبه بينهم.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	1	12	24	19	56					
			%	.0%	1.8%	21.4%	42.9%	33.9%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	2	0	10	22	9	43					
			%	4.7%	.0%	23.3%	51.2%	20.9%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	3	17	48	49	117					
			%	.0%	2.6%	14.5%	41.0%	41.9%	100.0%					
		الاجمالي	ك	2	4	39	94	77	216					
			%	.9%	1.9%	18.1%	43.5%	35.6%	100.0%					
١٤)	وجودية١٤ يجب أن تهتم التربية باستخدام طرق أخرى للتقويم غير الطرق التقليدية كالامتحانات.	اقل من ثلاث سنوات	ك	0	0	8	21	27	56					
			%	.0%	.0%	14.3%	37.5%	48.2%	100.0%					
		من ثلاث سنوات فأقل	ك	0	2	10	12	19	43					
			%	.0%	4.7%	23.3%	27.9%	44.2%	100.0%					
		اكثر من سبع سنوات	ك	0	0	6	31	80	117					
			%	.0%	.0%	5.1%	26.5%	68.4%	100.0%					
		الاجمالي	ك	0	2	24	64	126	216					
			%	.0%	.9%	11.1%	29.6%	58.3%	100.0%					

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) ، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين إستجابات أفراد العينة المستقاة على عبارات الفلسفة المثالية بحسب متغير عدد سنوات الخبرة على اختبار مربع كاي لبيرسون Pearson's chi square test ، حيث أظهرت العبارات الآتية فروق على هذا الاختبار:

- يقاس نجاح المدرسة بمقدار ما تؤكد على تكوين شخصية التلميذ وتنميتها.
- العقل روحي في طبيعته و بالتالي فهو محك في تحديد ما هو حقيقي .
- القيم كاملة و مطلقة .
- الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير .

وفي العبارة الأولى (يقاس نجاح المدرسة بمقدار ما تؤكد على تكوين شخصيته التلميذ وتنميتها) التي بلغ وزنها النسبي (٤,١٨%) ، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (١٠٣) بنسبة مئوية (٨٨,١%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٣٣) بنسبة مئوية (٧٦,٨%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٣٠) بنسبة مئوية (٦٩,٧%). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المعلم الأزهري صاحب سنوات الخبرة الأكثر، لاينظر إلى نجاح الطالب ومدى تقدم أدائه في الإمتحانات على أنه الهدف الأسمى من عمليتي التعليم والتعلم، ولكن ينظر إلى أن نجاح المدرسة في أداء رسالتها ووظيفتها التربوية إنما يقاس بمقدار تركيزها وتأكيدها على تخريج طالب معد من جميع النواحي المعرفية والعقلية والخلقية والاجتماعية والبدنية وغير ذلك.

وفي العبارة الثانية (العقل روحي في طبيعته وبالتالي فهو محك تحديد ما هو حقيقي) التي بلغ وزنها النسبي، كانت أعلى التكرارات في إستجابة (موافق بشدة) لفئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات ، حيث بلغت (٢٦) بنسبة مئوية (٤٦,٤%)، وكانت أقلها في استجابة (غير موافق) لفئة المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث

سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٩) بنسبة ٢٠,٩%. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع يرون أن هناك عوامل أخرى غير العقل يمكن أن تكون محكاً لتحديد ما هو حقيقي.

وفي العبارة الثالثة (القيم كاملة و مطلقة) ، التي بلغ وزنها النسبي (٣,٦٤%)، كانت أعلى التكرارات في الموافقة في فئة أقل من ثلاث سنوات (٣٨) بنسبة مئوية (٦٧,٩%)، يليها فئة أكثر من سبع سنوات (٧٥) بنسبة مئوية (٦٤,١%)، وأخيرا فئة من ثلاث سنوات فأقل من سبع (١٨) بنسبة مئوية (٤١,٩%). و يمكن تفسير ذلك في ضوء أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، لديهم إعتقاد ويقين كامل بأن قيم الحق والخير والجمال قيم ثابتة أزلية تستمد من عالم المثل، كما أنها قيم مطلقة ليست من صنع الإنسان بل هي جزء من تركيب الكون.

وفي العبارة الرابعة (الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير) التي بلغ وزنها النسبي (٢,٣١%) ، كانت أعلى التكرارات في استجابة موافق بشدة لفئة أقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (١٧) بنسبة مئوية (٣٠,٤%). وأقل التكرارات كانت في فئة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٢) بنسبة مئوية (٤,٧%). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المعلمين الأكثر خبرة يرون أن الطبيعة الإنسانية تتغير من وقت لآخر ومن مكان لآخر، ومن لهم خبرة أقل من المعلمين يرون أن الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير لا بتغير الزمان والمكان، حيث أن طبيعة الإنسان واحدة وطبيعة الخير واحدة ثابتة أزلية ولذا فهدف التربية من وجهة نظر المثالية المحافظة على التراث الثقافي ونقله للأجيال دون أي تجديد أو إضافة.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (٧) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إستجابات أفراد العينة المستقاة على عبارات الفلسفة الواقعية بحسب متغير عدد سنوات الخبرة على إختبار مربع كاي ليبرسون ، حيث أظهرت العبارات الآتية فروق على هذا الاختبار:

- الإنسان حر طالما لا تتعارض حريته مع القوانين الطبيعية التي تحدد الحقيقة
- التعلم عملية تفاعل طبيعي بين الإنسان و البيئة الطبيعية .
- من الضروري إتصاف المعلم بالحيادية حتى ينقل لتلاميذه حقائق المعرفة عن العالم الطبيعي .
- الإنسان نظام عصبي مرن قابل للتشكيل في سياق تفاعله مع البيئة الطبيعية .
- من الضروري إتصاف المعلم بالحيادية حتى ينقل لتلاميذه حقائق المعرفة عن العالم الطبيعي .

وفي العبارة الأولى (الإنسان حر طالما لا تتعارض حريته مع القوانين الطبيعية التي تحدد الحقيقة)، التي بلغ وزنها النسبي (٤,٣١%)،كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من ٧ سنوات، حيث بلغت (١٠٦) بنسبة مئوية (٩٠,٦%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات حيث بلغت (٤٨) بنسبة مئوية (٨٥,٧%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٣٢) بنسبة مئوية (٧٤,٤%). ويرجع ذلك إلى أن سنوات الخبرة الأكثر تفرض على المعلم إحترامه لقوانين الطبيعة التي تقوم بدورها في تحديد الحقيقة، ولا يتعارض ذلك مع حرية الإنسان، حيث أن قوانين الطبيعة هي التي تضفي على حرية الفرد معنى وتجعلها حرية مسئولة ومعبرة كما يترتب على الإيمان بقوانين الطبيعة وجود تكيف بين أفراد المجتمع الواقعي.

وفي العبارة الثانية (التعلم عملية تفاعل طبيعي بين الإنسان والبيئة الطبيعية) التي بلغ وزنها النسبي (٤,٢٣) كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (١٠٦) بنسبة مئوية (٩٠,٦%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٤٧) بنسبة مئوية (٨٣,٩%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع، حيث بلغت (٣٣) بنسبة مئوية (٧٦,٨%). ويتفق ذلك المنظور الواقعي الذي يرى أن

المعلم الذي قضى في التدريس سنوات خبرة أكثر من غيره، هو الذي يؤمن بضرورة نقل المتعلم إلى مكان الخبرة، حيث إتاحة الفرصة للملاحظ العلمية المباشرة واستخدام الحواس المختلفة وإحداث نوع من التكامل بين المدركات الحسية. فالفرد إذن يتعلم من الأشياء الحقيقية Learn from أكثر من كونه يتعلم عنها learn about. وبمقدار التفاعل والاحتكاك بين الإنسان والبيئة الطبيعية التي يعيش فيها ويتعامل معها بمقدار ما يكون التعلم.

وفي العبارة الثالثة (الإنسان نظام عصبي مرن قابل للتشكيل في سياق تفاعله مع البيئة الطبيعة) ، التي بلغ وزنها النسبي (٤,١٤%)، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (١٠٣) بنسبة مئوية (٨٨%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٤٥) بنسبة مئوية (٨٠,٤%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٣٤) بنسبة مئوية (٧٩,١%) . ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يتمتع به هؤلاء المعلمون من خبرة كبيرة في التدريس تتيح لهم التعرض إلى قرارات متعددة ووجهات نظر مختلفة تمكنهم من تحديد وجهة نظر محددة في هذا الصدد.

وفي العبارة الرابعة (من الضروري إتصاف المعلم بالحيادية حتى ينقل لتلاميذه حقائق المعرفة عن العالم الطبيعي كما هي) ، التي بلغ وزنها النسبي (٤,١١%)، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (٩٢) بنسبة مئوية (٧٨,٧%)، يليها فئة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٢٩) بنسبة مئوية (٦٧,٥%)، يليها فئة أقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٣٥) بنسبة مئوية (٦٢,٥%). ولعل ذلك يتفق مع أن سنوات الخبرة الأكثر للمعلم تجعله حريصاً على الدقة وعدم الوقوع في الخطأ لأنه ببساطة ينقل حقائق العالم الواقعي كما هي وبموضوعية حتى لا يترك المجال لأن يتعلم التلميذ حقائق بعينها في المدرسة ثم يلحظ بعد ذلك شيئاً يغايرها في عالم الواقع. كما أن أعوام الخبرة الأكثر

تجعله حياديا، حيث يعلم التلاميذ ما هو متضمن في حقائق العالم المادي و ليس ما يراه هو بذاته، ومن ثم فهو يجعل التلاميذ يتعرضون إلى لمشكلات لحياتية ليتعاملوا معها بأنفسهم.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (٨) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إستجابات أفراد العينة المستقاة على عبارات الفلسفة البراجماتية بحسب متغير عدد سنوات الخبرة على اختبار مربع كاي لبيرسون، حيث أظهرت العبارات الآتية وجود فروق على هذا الاختبار:

- هدف التربية ليس المعرفة لذاتها بل المعرفة المرتبطة بالخبرة التي تسهم في تكيف التلميذ مع مواقف الحياة .
- مهمتي كمعلم تتعدى التدريس النظامي إلى إقتراح مشكلات وإستثارة الطلاب للتعامل معها بطريقة عملية و مناسبة .
- مصدر الحقيقة يكمن في التجربة والعمل والملاحظة المباشرة المنتظمة.
- فعالية العملية التربوية ترتبط بتشجيع التعامل مع المشكلات الحقيقية للحياة عن طريق التجربة .

وفي العبارة الأولى (هدف التربية ليس المعرفة لذاتها بل المعرفة المرتبطة بالخبرة التي تسهم في تكيف التلميذ مع مواقف الحياة) التي بلغ وزنها النسبي (٤,٤٤%) ، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات ، حيث بلغت (١١٠) بنسبة مئوية (٩٤%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٣٦) بنسبة مئوية (٨٣,٨%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٤٣) بنسبة مئوية (٧٦,٨%). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن سنوات الخبرة الأكثر تجعل المعلم على وعي كامل بأن التربية لا تهدف إلى الحصول على المعرفة في ذاتها فقط ، بل لابد أن تأتي المعرفة من الخبرة ، ومن ثم فإن المعرفة عند البرجماتيين ليست قبلية أو سابقة على التجربة بل إنها نابعة من الخبرة وثمرة لها، ولذا تؤكد البراجماتية على

الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي، وكذا التكيف معه. ويشترط في الخبرة التي يمر بها المتعلم أن تكون مربية بحيث تؤدي إلى تعديل إيجابي في سلوكه وأفعاله. ويمكن الإستفادة من الفروق التي أظهرتها إستجابات أفراد العينة على هذه العبارة في عقد لقاءات وورش عمل مع المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل من ثلاث سنوات يكون الهدف منها توعيتهم بأهداف التربية البراجماتية، ومصادر اشتقاتها، وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية.

وفي العبارة الثانية (مهمتي كمعلم تتعدى التدريس النظامي إلى إقتراح مشكلات وإستثارة الطلاب للتعامل معها بطريقة عملية ومناسبة) ، التي بلغ وزنها النسبي (٤,٣٢%) ، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر من سبع سنوات ، حيث بلغت (١٠٤) بنسبة مئوية (٨٨,٨%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٤١) بنسبة مئوية (٧٣,٢%)، يليها فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة من ثلاث فأقل من سبع ، حيث بلغت (٢٩) بنسبة مئوية (٦٧,٥%). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الخبرة الأكثر تجعل من المعلم موجه ومرشد وميسر لعملية تعلم الطلاب وليس المصدر الوحيد لهذه العملية، ومن ثم يضع المعلم خبراته وتجاربه تحت تصرف الطلاب، وكلما واجهوا عقبة ما يساعدهم في التغلب على تلك العقبة. كما يراقب البيئة التي يجري فيها تعلم الطلاب ويتأكد من أن هذه البيئة تسهم في تدعيم عملية التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة منها. بالإضافة إلى أن ذلك المعلم يختار من مشكلات الحياة المعاصرة ما يميل إليه الطلاب، ثم يضعه أمام الطلاب ليتحدى تفكيرهم وهم يحاولون إيجاد حلول لهذه المشكلات بطريقة علمية، ومن ثم فهم يحصلون على المعارف بطريقة غير تقليدية. وبالتالي تكون المعرفة أبقى أثراً في ذهن الطالب.

وفي العبارة الثالثة (مصدر الحقيقة يكمن التجربة والعمل والملاحظة المباشرة المنتظمة) ، التي بلغ وزنها النسبي (٤,٥%) ، كانت أعلى التكرارات في جانب

الموافقة في فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (١١١) بنسبة مئوية (٩٤,٩%) ،يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٤١) بنسبة مئوية (٧٣,٣%)، وأخيرا فئة المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٣٠) بنسبة مئوية (٦٩,٨%). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن سنوات الخبرة الأكثر من سبع سنوات، تجعل المعلم ينظر إلى أن مصدر الحقيقة، بل مصدر الحياة كلها هو عبارة عن التجريب الذي يضع الفرد في مواقف حياتية تصارعه و يصارعها، حتى يصل إلى الحقيقة، ومن ثم يصل إلى المعرفة. ومما لا شك فيه أن المعرفة التي تأتي عن طريق التجربة أو الخبرة، إنما تكون أبقى أثراً في ذهن المتعلم من كونه يحصل عليها عن طريق التلقين.

وفي العبارة الرابعة (فعالية العملية التربوية ترتبط بتشجيع التعامل مع المشكلات الحقيقية للحياة عن طريق التجربة) ، التي بلغ وزنها النسبي (٤,٠٨%)، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (١٠٣) بنسبة مئوية (٨٨%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٣٨) بنسبة مئوية (٦٧,٨%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٢٠) بنسبة مئوية (٤٦،٥%). ويمكن تفسير تقارب إستجابات فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، في ضوء تقارب وجهة نظر كل منهم في أن العملية التربوية لا تقاس فعاليتها بنجاح الطالب في الإمتحانات، وإنما بتعريض ذلك الطالب لمشكلات حقيقية من عالم الواقع، ومن ثم يحاول الطالب عن طريق المحاولة والخطأ أن يصل إلى حلول لتلك المشكلات، وبالتالي فهو يحصل على المعرفة عن طريق التجربة. ويمكن الاستفادة من تلك الفروق في عمل برامج تدريبية للمعلمين ذوي سنوات الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع يكون الهدف منها تعريفهم بقدر كاف عن المشكلات الحقيقية للحياة وكيفية التعامل معها وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية.

ويتضح من الجدول السابق رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إستجابات أفراد العينة المستقاة على عبارات الفلسفة الوجودية بحسب متغير عدد سنوات الخبرة على إختبار مربع كاي لبيرسون، حيث أظهرت العبارات الآتية فروق على هذا الاختبار:

- يجب أن تهتم التربية باستخدام طرق أخرى للتقويم غير الطرق التقليدية كالإمتحانات .
- لا وجود للحقيقة بدون وجود الإنسان .
- الفروق الفردية بين المتعلمين أكثر أهمية من وجوه الشبه بينهم .
- أسلوب حل المشكلات هو الملائم للتعلم .

وفي العبارة الأولى (يجب أن تهتم التربية باستخدام طرق أخرى للتقويم غير الطرق التقليدية كالإمتحانات) ، التي بلغ وزنها النسبي (٤,٤٥%) ، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (١١١) بنسبة مئوية (٩٤,٩%)، يليها فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٤٨) بنسبة مئوية (٨٥,٧%)، يليها فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٣١) بنسبة مئوية (٧٢,١%). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المعلم ذوي سنوات الخبرة الأكثر من سبع سنوات، يرى بحكم خبرته أن طرق التقويم التقليدية كالإمتحانات الموضوعية وإمتحانات المقال، لا تعطي مؤشرا دقيقا على مستوى الطالب، حيث تجبر الطالب على السباق للحصول على الدرجات بدلا من أن يكون طالب علم أو باحث، ومن ثم فالتربية إذا أرادت أن تؤتى بثمار مرجوة فعليها أن تهتم بطرق التقويم الحديثة، كالإختيار من متعدد، الصواب والخطأ، والمزاوجة (الإكمال). كما يجب أن تهتم بالتقويم الشامل في جميع مراحل التعليم.

وفي العبارة الثانية (لا وجود للحقيقة بدون وجود الإنسان)، التي بلغ وزنها النسبي (٤,٢٤%) ، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة أقل من ثلاث

سنوات، حيث بلغت (٥١) بنسبة مئوية (٩١,١%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (١٠١) بنسبة مئوية (٨٦,٣%)، يليها فئة المعلمين ذوي الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٢٨) بنسبة مئوية (٦٥,١%). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن هؤلاء المعلمين بما لديهم من خبرة محدودة في التدريس وفي التعامل مع زملائهم و طلابهم يرون أن الإنسان هو مصدر الحقيقة بصفة أساسية ولكن سرعان ما ينمون في إتجاه الخبرة ويتعلموا ويكتشفوا أن ثمة حقائق تتجاوز معرفتهم بالحقيقة وأن هناك وجهات نظر متعددة يمكن إكتسابها بنمو خبراتهم عبر السنين، فإذا ما تم لهم إكتساب خبرات جديدة ومتجددة مع مر السنين سرعان ما يعلمون أن ثمة مصادر أخرى للحقيقة.

وفي العبارة الثالثة (الفروق الفردية بين المتعلمين أكثر أهمية من وجوه الشبه بينهم) ، التي بلغ وزنها النسبي (٤,١١%) ، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (٩٧) بنسبة مئوية (٨٢,٩%)، يليها فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٤٣) بنسبة مئوية (٧٦,٨%)، يليها فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٣١) بنسبة مئوية (٧٢,١%). ويعزي ذلك إلى أن المعلم الخبير هو الذي يؤمن بأهمية الفروق الفردية بين الطلاب، وأهمية إستخدام إستراتيجيات تدريسية مختلفة للتعامل مع تلك الفروق. كما يهتم بتفريد التعليم أي أن لكل طالب ما يلزمه وما يختاره، بالإضافة إلى مساعدة كل طالب على تحقيق ذاته. كما أن المعلم الخبير هو الذي يستفيد من معرفة الفروق الفردية بين الطلاب في معرفة سيكولوجية كل طالب داخل الفصل وكيفية التعامل معه.

وفي العبارة الرابعة (أسلوب حل المشكلات هو الملائم للتعلم) ، التي بلغ وزنها النسبي (٤,١٠%) ، كانت أعلى التكرارات في جانب الموافقة في فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر من سبع سنوات، حيث بلغت (١٠٤) بنسبة مئوية (٨٨,٩%)،

يليها فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، حيث بلغت (٤٥) بنسبة مئوية (٨٠,٤%) يليها فئة المعلمين ذوي سنوات الخبرة من ثلاث سنوات فأقل من سبع ، حيث بلغت (٢٥) بنسبة مئوية (٥٨,١%). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المعلم الخبير هو من يرى أن طريقة حل المشكلات تكون ملائمة للمتعلم، حينما تنشأ تلك المشكلات في حياة الفرد و يسعى إلى حلها من وجهة نظره هو، أما حينما تنشأ المشكلات من حاجات المجتمع أو المواقف السائدة ، فإنها لا تكون ملائمة للتعلم ، حيث أن حلولها في النهاية تكون حلولا غير ذاتية.

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الكشف عن الفلسفة التربوية للمعلم الأزهري واستخدمت المنهج الوصفي، مستعينة باستبانة تكونت من (٥٨)عبارة، تم تطبيقها على عينة تم إختيارها بطريقة عشوائية بلغ قوامها (٢١٦) معلما من الجنسين. وقد تمثلت أهم نتائج تلك الدراسة فيما يلي:

- الفلسفة التربوية الأكثر إنتشاراً بين المعلمين الأزهريين (أفراد عينة الدراسة) هي الفلسفة البراجماتية.
- يختلف إنتشار الفلسفة بين المعلمين الأزهريين بإختلاف متغيرات الدراسة (المحافظة / المرحلة / عدد سنوات الخبرة / التخصص / النوع).
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة المثالية مجملة حسب متغير المحافظة، لصالح المعلمين الذين يعملون بمحافظات الوجه القبلي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة البراجماتية مجملة حسب متغير المحافظة ، لصالح معلمي العاصمة.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة الوجودية مجملة حسب متغير المحافظة لصالح معلمي العاصمة.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة الواقعية مجملة حسب متغير نوع المرحلة (إبتدائية / إعدادية / ثانوية) لصالح معلمي المرحلة الإعدادية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة المثالية مجملة حسب متغير التخصص (شرعي وعربي / ثقافي نظري / ثقافي عملي) ، لصالح معلمي العلوم الشرعية و العربية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة البراجماتية مجملة حسب متغير التخصص لصالح معلمي العلوم الثقافية العملية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة المثالية مجملة حسب متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ثلاث سنوات / من ثلاث سنوات فأقل من سبع / أكثر من سبع سنوات)، لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة الواقعية مجملة حسب متغير عدد سنوات الخبرة، لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة البراجماتية مجملة حسب متغير عدد سنوات الخبرة، لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة الوجودية مجملة حسب متغير عدد سنوات الخبرة، لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من سبع سنوات.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة المثالية مجملة حسب متغير النوع (ذكور / إناث)، لصالح فئة المعلمات.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين إجمالي إستجابات أفراد العينة على عبارات الفلسفة الوجودية مجملة حسب متغير النوع لصالح فئة المعلمين الذكور.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الكشف عن الفلسفة التربوية لشيوخ المعاهد الأزهرية، ورؤساء المناطق الأزهرية، بهدف تقويم تلك الفلسفة والاستفادة منها في توجيه فلسفة المعلمين.

هوامش الدراسة:

1- William F. O' Neill(1981). Educational ideologies :Contemporary expressions of educational philosophies. Santa Monica, Ca. Good Year Publishing Company, pp.16-28.

٢- محمد المصيلحي محمد سالم (١٩٩٦). "الفلسفة التربوية للمعلم" – دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٥٥، ص ص ١٣-٦٩.

٣- محمد المصيلحي محمد سالم (١٩٩٤). "بناء أداة لتحديد الفلسفة التربوية للمعلم ". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٣٩، ص ص ١-٥٣.

٤- شبل بدران ، أحمد محفوظ (١٩٩٤) . في أصول التربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية ، ص ص ١٧٥-١٧٦.

5- F.B. Rosen (1986). Philosophic systems and education. Ohio: Charles E. Merrill. Company , P.19.

٦- عبد الرحمن بدوي (د.ت) .الفلسفة و الفلاسفة في الحضارة العربية . سوسة (تونس) : دار المعارف ، ص ٣٦ .

٧- محمود طنطاوي دنيا (١٩٨٤) . أصول التربية . الكويت : وكالة المطبوعات ، ص٤٥.

٨- انظر كلاً من :

- محمد جلوب فرحان (١٩٨٩) . دراسات في فلسفة التربية . الموصل (العراق) : مطبعة جامعة الموصل ، ص ص٤٥-٤٦.

- G. F. Knelier (1971). Introduction to philosophy of education, New York: John wiley & sons, Inc, P.121.

9- انظر كلاً من:

- **عبد المحسن حمدة (١٩٨٤). مدخل إلى أصول التربية . الكويت : مطبعة السلام،ص ١٤.**

- إبراهيم عصمت مطلوع (١٩٨٠) . أصول التربية . القاهرة : دار المعارف ، ص ٤٥.

- عزت جرادات ، هيفاء أبو غزالة ، خيري عبد اللطيف (١٩٨٦) . مدخل إلى التربية . عمان : دار الفرقان ، ص ٦٥ .

- محمود عبد الرزاق شفشق (١٩٨٢) . الأصول الفلسفة للتربية . الكويت : دار البحوث العلمية ، ص ٤٣-٤٤.
- حسان محمد حسان و آخرون (١٩٩٠) . مرجع سابق ، ص ٩٥ .

١٠- يزيد عيسى سورطى (٢٠٠٠) . "تأثير التربية المثالية على التربية في الوطن العربي" . مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة الخامسة عشر ، العدد ١٧ ، ص ص ٢٠-٥٠ .

١١- انظر كلاً من :

- محمد لبيب النجيجي (١٩٨١) . في الفكر التربوي . القاهرة : دار النهضة العربية ، ص ٣٣ .
- لطفي أحمد (١٩٨٣).في مجالات الفكرالتربوي. بيروت: دار الشروق،ص ٤٦
- عبد المحسن حمادة (١٩٨٤) . مرجع سابق ، ص ١٨.
- خالد القضاة (١٩٩٨) . المدخل إلى التربية التعليم ، عمان : دار اليازوري العلمية، ص٢٦.
- J.C. Aggarwal (1996). Theory and principles of education. New Delhi. Vikos.p.99.
- محمد جلوب فرحان (١٩٨٩) . مرجع سابق ، ص٤٦ .
- صالح هندي ، هشام عليان (١٩٨٧) . دراسات في المناهج و الأساليب العامة .عمان : جمعية عمال المطابع التعاونية ، ص٥٥.
- شبل بدران ، أحمد محفوظ (١٩٩٤) . مرجع سابق ، ص ١٧٧ .
- محروس سيد مرسي (١٩٨٨) . التربية و الطبيعة الانسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية . القاهرة : دار المعارف ، ص ٨٨
- شكري حامد نزال (١٩٩٥) . الوجيز في التربية ، دار البشير ، ص٤٤

١٢- انظر كلاً من :

- حسن الحياري (١٩٩٣) . أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية . إربد (الأردن) : دار الأمل ، ص ٢٤٥ .

- صالح هندي ، هشام عليان (١٩٨٧) ، مرجع سابق، ص ٥٧ .

- P.R. Burden ; D.M . Byrd (1994). Methods of effective teaching. Boston: Allyn & Bacon.p.112.

- شبل بدران ، أحمد محفوظ (١٩٩٤) . مرجع سابق ، ص١٨٠ .

- يزيد عيسى سورطي (٢٠٠٠) . مرجع سابق ، ص ص ٢٠-٥٠ .

١٣- لمزيد من التفاصيل انظر كلا من :

- شكري حامد نزال (١٩٩٥) . مرجع سابق ، ص ٤٥ .

- حسان محمد حسان و آخرون (١٩٩٠) . مرجع سابق ، ص ٩٧ .

١٤- لمزيد من التفاصيل انظر كلاً من :

- صالح هندي ، هشام عليان (١٩٨٧) . مرجع سابق ، ص ٥٩ .

- عبد الله زاهي الرشدان (١٩٨٧).المدخل إلي التربية.عمان:دار الفرقان، ص٨٦

- حسن الحيارى (١٩٩٣) . مرجع سابق ، ص ٢٤٦ .

١٥- لمزيد من التفاصيل راجع كلاً من :

- عبد الراضي إبراهيم (١٩٨٨)."موقف طلاب التربية من إستخدام العقوبة البدنية في حفظ نظام الفصل".مجلة دراسات تربوية،المجلد٣، الجزء١٤، ص ص ٥٧-٨٠ .

- هشام شرابي (١٩٩١) . مقدمات لدراسة المجتمع العربي . بيروت : دار الطليعة ، ص ١١٢ .

16- Ram Shakal Pande (1982). An introduction to major philosophies of education. London: High Holbrn, pp. 149 - 150.

١٧- ماجد أحمد مومني (د.ت) . "الفلسفة الاسلامية والفلسفة الواقعية وتطبيقاتها في المجالات التربوية" - إسلاميات ، مجلة التربية ، وزارة التعليم العالي بالأردن ، ص ص ٥٨ - ٦٧ .

١٨- المرجع السابق ، ص ص ٥٨ – ٦٧ .

١٩- يوسف كرم (١٩٦٦) . تاريخ الفلسفة اليونانية . مطبعة لجنة التأليف و الترجمة و النشر ، ص ص ٩٣ – ٩٩ .

20- V.C. Morris & Y.Pai (1976). Philosophy and the American school : An introduction to the philosophy of education . 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin Company, P. 50.

٢١-يوسف كرم (١٩٦٩) . تاريخ الفلسفة الحديثة ، القاهرة : دار المعارف ، ص ١٤٨.

22- J. Wild (1948). Introduction to realistic philosophy. New York : Harper & Row. As quoted in. Morris & Pai. op.cit. 237.

23- S.P. Chaube & Akilesh (1981): Philosophical and sociological foundations of education. A gra vinod Pustak Mandir , pp. 171 – 174 .

٢٤- ماجد أحمد مومنى (د.ت) . مرجع سابق ، ص ص ٥٨ – ٦٧ .

٢٥- يوسف كرم (١٩٦٦) . مرجع سابق ، ص ص ٩٣-٩٩ .

٢٦- فاخر عاقل (١٩٨٠). التربية قديمها وحديثها. بيروت: دار العلم للملايين ص ٢٩.

27- A.S. Seetharamu (1989): Philosophies of education. New Delhi , S.B. Nangia for Ashish Publishing House, 8/81, Punjabi Bagh, New Delhi – 110026 – chapter – 6 , pp . 72 – 77.

٢٨- نعيم حبيب جعنيني (٢٠٠٤) .الفلسفة وتطبيقاتها التربوية .عمان : دار العلم للملايين ،ص ١٥٤-١٥٥

٢٩- انظر كلاً من :

- هاني عبد الرحمن (١٩٦٧) . فلسفة التربية . عمان . ص٦٣-٦٦.

- سعيد التل وآخرون (١٩٩٣) . المرجع في مبادئ التربية ، ترجمة : نظمي لوقا . : مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٧٦.

30- S.P. Chaube & Akhilesh (1981). . op.cit, pp. 171 – 174

٣١- هاني عبد الرحمن (١٩٦٧). مرجع سابق ، ص٦٣-٦٦ ، وأيضا سعيد التل وآخرون (١٩٩٣) . مرجع سابق ، ص٧٦

٣٢- مهدي محمد مجيد (١٩٩٠).المناهج وتطبيقاتها التربوية.بغداد: المكتبة الوطنية، ص ٥٠

٣٣- هاني صالح (١٩٦٧) . فلسفة التربية . الأردن: عمان، ص٧٨ .

٣٤- وليم ج . صوميلسون ، فريد ماركوتيز (١٩٩٨) . مقدمة في فلسفة التربية. ترجمة : ماجد عرسان الكيلاني. عمان: دار الفرقان، ص ص ١٩-٢١.

٣٥- عبدالله الزيلعي (١٩٩٥) "الفلسفة البراجماتية في مجال التربية. دراسة نقدية تحليلية في ضوء التربية الإسلامية" . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص ٢٩.

٣٦- عبدالله المطيري (٢٠٠٨) . "معنى الحقيقة - إطلالة على البراجماتية" . صحيفة الرياض . مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض ،العدد ١٤٦٦٨، ص ص١٥-٣٥ .

٣٧- أحمد محمد (٢٠٠٣) . فلسفة التربية. الأردن (عمان): دار المناهج للنشر والتوزيع، ص ١٥

٣٨- وليم جيمس (١٩٦٥) . البراجماتية . ترجمة: محمد العريان، القاهرة، ص٢٤٥.

٣٩- جمعة الخولي (١٩٨٦) . الإتجاهات الفكرية المعاصرة وموقف الإسلام منها، الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة ، ص ص ٦٥-٦٦.

٤٠- هاني صالح (١٩٦٧) . مرجع سابق ، ص ص ٧٩-٨٠.

٤١- جورج ف. نيلر (١٩٧١) . مقدمة في فلسفة التربية . ترجمة : نظمي لوقا ـــ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص٣٤.

٤٢- هاني صالح (١٩٦٧) . مرجع سابق، ص٨٠ .

٤٣- سهام العراقي (١٩٨٤) . تاريخ وتطور إتجاهات الفكر التربوي. الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة، ص ص١٩٥-١٩٩.

٤٤- جون ديوي (١٩٦٣) . الخبرة فن . ترجمة : زكريا إبراهيم. مراجعة : زكي نجيب محمود . القاهرة: دار النهضة العربية، ص ص ٢٥-٢٦.

٤٥- محمد النجيجي (١٩٨١). مقدمة في فلسفة التربية . بيروت: دار النهضة العربية، ص ص ٨٦-٨٧

٤٦- جون ديوي (١٩٦٣) . مرجع سابق، ص٤١.

٤٧- المرجع السابق، ص٤٥.

٤٨- جون ديوي (د.ت) . الخبرة والتربية . ترجمة: محمد رفعت رمضان، نجيب اسكندر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ١٨-١٩

٤٩- جون ديوي (١٩٦٣) . مرجع سابق ص٤٦.

٥٠- محمد مرسي (١٩٨٢) . فلسفة التربية وإتجاهاتها ومدارسها . القاهرة: عالم الكتب ، ص ١٥٨.

٥١- محمد النجيجي (١٩٨١) . مرجع سابق ، ص٩٠.

٥٢- المرجع السابق ، ص٩١.

٥٣- وليم ج . صوميلسون ، فريد ماركوتيز (١٩٩٨) . مرجع سابق، ص٢٤.

٥٤- نعيم حبيب جعنيني (٢٠٠٤) . مرجع سابق ، ص ١٩٤ .

٥٥- أحمد محمد (٢٠٠٣) . مرجع سابق ص ٨٧ .

٥٦- وليم جيمس (١٩٤٩) . انظر العقل والدين . ترجمة : محمود حسب الله . دار إحياء الكتب العربية، ص٦٤.

57- John Dewey (1939): Human nature and conduct, An introduction to psychology, New York : Macmillan Publishing Company, p265.

٥٨- حسن عبدالعال (١٩٨٥) . مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية: التربية والطبيعة الإنسانية . الرياض : دار عالم الكتب للتوزيع والنشر ، ص ٣١.

٥٩- عبد الله الزيلعي (١٩٩٥) . مرجع سابق ، ص٣٠.

٦٠- هاني صالح (١٩٦٧) . مرجع سابق ، ص ص ٨٠ -٨١.

٦١- المرجع السابق، ص ١٠٨.

٦٢- هاني عبد الرحمن (١٩٦٧). فلسفة التربية . عمان : دار وائل للنشر ، ص ص ١٠٨-١٠٩.

٦٣- عبدالله الزيلعي (١٩٩٥) . مرجع سابق، ص٤١.

٦٤- المرجع السابق ، ص ص ٤٢-٤٣ .

٦٥- وليم ج . صوميلسون ، فريد ماركوتيز (١٩٩٨) . مرجع سابق ص ص ٤٢-٤٣.

٦٦- عبدالعزيز عبدالعزيز (١٩٦٩). التربية وطرق التدريس. القاهرة: دار المعارف، ص٢٧.

٦٧- جون ديوي (د.ت) . المدرسة والمجتمع . ترجمة : أحمد حسن عبد الرحيم . لبنان (بيروت) : دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر ، ص٨١.

٦٨- المرجع السابق، ص٨٥.

٦٩- المرجع السابق، ص٨٦.

٧٠- هاني عبدالرحمن (١٩٦٧) . مرجع سابق ، ص ٢١٢ -٢١٣.

٧١- وليم ج . صوميلسون ، فريد ماركوتيز (١٩٩٨) . مرجع سابق ، ص٤٧.

٧٢- المرجع السابق، ص٥٢.

٧٣- هاني صالح (١٩٦٧) . مرجع سابق، ص١١٣.

٧٤- وليم ج . صوميلسون ، فريد ماركوتيز (١٩٩٨) . مرجع سابق ، ص٥٤ .

75-.Webster's International Dictionary (1963). Third eddition: Mass.G.C.Merriam Co., p.796.

76- Encyclopedia Britannica (1961). (Chicago: William Benton), p.8.

٧٧- محمد سعيد العشماوي (١٩٨٥) . تاريخ الوجودية في الفكر البشري . بيروت : دار الوطن العربي ، ص ١٥.

٧٨- لويس كامل مليكه (١٩٩٦) : التحليل النفسي والمنهج الإنساني في العلاج النفسي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ص ١٧٩ - ١٨٠ .

٧٩- محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٦) . مقدمة في الإرشاد النفسي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ص٥٣ .

٨٠- عبد الرحمن بدوي (١٩٧٣) . دراسات في الفلسفة الوجودية . بيروت : دار الثقافة ، ص ٢٥

81 - A.M. Dupuis (1972). Philosophy of education : Historical perspective, New Delhi, India, Thomson Press , p. 227.

82 -Ibid, p. 228.

83 - V.C. Morris (1976). Philosophy and the American school, second Edition, Houghton Mifflin Co., Boston, p. 158.

84 -Ibid , p. 160

85 -Ibid , p. 93

٨٦-زكريا إبراهيم (١٩٧١) . مشكلات فلسفية -مشكلة الحرية . القاهرة : مكتبة مصر، ط ٣ ، ص ١٨٦

٨٧- عبد الرحمن بدوي (١٩٧٥) . مدخل جديد إلى الفلسفة . الكويت : وكالة المطبوعات ، ص ١٤٩ .

٨٨- المرجع السابق ، ص ١٤٩ .

٨٩- المرجع السابق ، ص ١٥٠ .

٩٠- أنظر كلاً من :

- V.C. Morris (1976). op.cit, p.257.

- A.M. Dupuis (1972). Op. cit, p. 230.

91- G.E. Knelier (1958). Op. cit, p. 65.

92-Ibid, p. 65.

93- A.M. Dupuis (1972). op.cit, p. 231.

94-G. E. Knelier Existentialism and Education, johnwiley and sons Inc. New York, 1958, prefaces.

95-R. Harper (1970). Significance of Existence and Recognition (in: Modern philosophies and Education Edited by Nelson B. Henry). Central Book Depot. Allahabad – India, p.225 – 228.

96- G.L. Gutek (1974). philosophical Alternatives in Education , Merrill publishing Co; Columbus Ohio , p.201

97- Ibid , p.202
98- Ibid , p.119 - 120
99- R. Harper (1970). op. cit , p. 250
100- Ibid , p. 239
101- G.E.Knelier (1958), op. cit, p. 121.
102- G.L. Gutek (1974), op. cit, p.204.
103- A.M. Dupuis. (1972), op.cit, p. 204.
104- G.L. Gutek. (1974) , op.cit , p. 204
105- Ibid , 206
106- G.E. Knelier (1958), op.cit, p.193.
107- G.L. Gutek (1974). op.cit, p. 204.
108- G.E. Knelier (1958) , op.cit , p.82
109- Ibid, p. 82.
110- V.C Morris (1976), op.cit, p. 95.

١١١- سهام محمود العراقي (٢٠٠٤) . "الوجودية والتربية" . مجلة التربية لمعاصرة ، المجلد ١٦ ، ص ص ٢٤٠ - ٢٩٨ .

112- A.M. Dupuis (1972). op.cit, 239
113- G.E. Knelier (1958), op.cit, p. 114.
114-Ibid, 116.
115- Ibid, p. 115
116- A.M. Dupuis (1972), op.cit, p.239
117- G.E. Knelier (1958), op.cit, p. 114
118-Ibid, p. 146.
119- A.M. Dupuis (1972). Op.cit. p. 237
120-Ibid, p. 237.
121- G.E. Knelier (1958), op.cit, p. 135
122- G.L. Gutek (1974). op.cit, p. 205.
123- A.M. Dupuis (1972). op.cit, p. 239.
124-Ibid, p. 122.
125-Ibid, pp. 35 – 36.