



الهوية الفلسفية لممارسات الأكاديميين في جامعة نجران The Philosophical Identity of Academic Practices at Najran University

هشام أحمد سالم بني خلف¹

جامعة نجران- المملكة العربية السعودية، banikalaf@yahoo.com

تاريخ القبول: 2022-06-02

تاريخ الاستلام: 2022-04-18

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الهوية الفلسفية لممارسات الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة من وجهة نظرهم، وفقاً للمتغيرات (النوع، والتخصص، والرتبة الأكاديمية)، ولتحقيق هدف الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة اشتملت على (47) فقرة، وُرعت على عيّنة بلغت (87) من الأكاديميين من مجتمع الدراسة البالغ عدده (117)، وتوصلت النتائج إلى أنّ الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة يحملون هويات فلسفية متنوّعة لممارساتهم التربوية بدرجة كبيرة، تضمّنت بالترتيب الفلسفة الإسلامية، والبرجماتية، والواقعية، والمثالية، علاوةً على عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لاختلاف متغير النوع، ومتغير التخصص، بينما توجد فروق دالة إحصائية تُعزى للرتبة الأكاديمية. الكلمات المفتاحية: الهوية الفلسفية، الفلسفة التربوية، ممارسات تربوية، جامعة نجران.

ABSTRACT

The Study aimed to identify the philosophical identity of the practices of academics at Najran University, Sharaorah branch, according to the variables (gender, specialization, and academic level), to achieve the aim of the study, the researcher used the descriptive analytical method by applying a questionnaire which consist of (47) paragraphs, distributed to a sample of (87) academics, from the study population that consisted of (117), The results of the study revealed that the academics have a varied philosophical identity for their educational practices to a large extent, including Islamic philosophy, pragmatism, realism, and idealism, In addition to the absence of statistically significant differences due to the difference of the gender and specialization variable, While there are the presence of statistically significant differences attributed to the academic Rank.

Keywords: Philosophical Identity, Educational philosophy, Educational practices, Najran University.

¹ هشام أحمد سالم بني خلف banikalaf@yahoo.com

1. مقدمة الدراسة:

ترتبط الفلسفة بالتربية ارتباطاً وثيقاً؛ فكبار الفلاسفة كانوا مربين، كسقراط، وأفلاطون، وأرسطو، وجون ديوي، وأبو حامد الغزالي، بل إن الحركة التربوية عبر التاريخ كانت وليدة المذاهب الفلسفية، فالفلسفة كانت ومازالت الموجه الأول للممارسات التربوية عبر تاريخ البشرية. والفلسفة ظهرت في المجتمع البشري، وأخذت أشكالاً فكريةً مختلفةً؛ لتوضح نظرة الإنسان لما يدور حوله من قضايا ومسائل تتعلق بالوجود، والمعرفة، والقيم. وجميع الثقافات تطرح أسئلةً فلسفيةً متطابقة مثل كيف نحيا؟ وما طبيعة الحياة؟ وما طبيعة المعرفة؟ وما طبيعة الكون؟ وبذلك هي نشاط فكري يبحث في ثقافة المجتمع ومشكلاته، ويحاول تعديلها وتطويرها، ونشاط نقدي يتناول أنشطة الحياة، وهي تتضمن في مبادئها تصوراً عن الإنسان، والمجتمع، والقيم، والحضارة، فهي إطار عام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي توجه عملية التربية.

ومن المؤكد أنه بدون الفكر الفلسفي؛ سيكون العمل التربوي متروكاً لفعل الصدفة والظروف، وهذا أمرٌ خطير، يعرض الأمم والشعوب التي لا تحسب له حساباً إلى كارثة كبيرة، وأي عمل تربوي غير موجه توجيهاً فلسفياً سوف يؤدي بالمعلم إلى العشوائية، ولن يستطيع أن يتنبأ بالصورة التي سيكون عليها الطالب مستقبلاً، وأي من جوانب شخصيته يحتاج إلى تنمية، وأي من طرائق التدريس ستكون مناسبة لإنجاز أهدافه، وكيف يرى التعلم وطبيعة الطالب وحاجاته؟ إذاً سيكون العمل التربوي متروكاً للصدفة (الفرحان، 1999)، وإذا أمعن النظر إلى المدلول الحضاري لكل مذهب فلسفي؛ لاتضح أن الفلسفة مرآة صادقة، تعكس صورةً جليةً لما مرت به البشرية، وأنه بغير الفلسفة لا تكون الحضارة ولا تتكامل، بل إن إفلاس فكر الشعوب وتخلّفه؛ كان نتيجة لانصراف الفلسفة عن القيام بواجبها (بدران ومحموظ، 1977).

وترتبط التربية بالفلسفة ارتباطاً وثيقاً؛ فهما متلازمان، ووجهان لحقيقة واحدة، وهي سعي الإنسان الدائب من أجل حياة أفضل (مرسي، 1988)، وهي المختبر الذي تتجسد فيه الأفكار الفلسفية، والنظرية العامة للتربية، والواقع التربوي هو مجال تطبيقها (ديوي، 1978)؛ فالفلسفة توقّر التوجيه والإرشاد في اختيار الأهداف وأنشطة التعلم وإجراءات التقييم (Ediger, 2007). ويؤكد ذلك هربرت سبنسر بقوله: التربية الحققة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحققة (ناصر، 2013)، وقد أشار إلى ذلك الشيباني (1979، ص 21) حيث يقول: إن من شأن الفلسفة أن ترشد المخلصين والعاملين في حقل التربية والتعليم، وترفع من مستوى معالجتهم للمشكلات التربوية، والتعليمية، ومن مستوى أحكامهم،

وقراراتهم، وخططهم التربوية. ويشير إلى ذلك الحاج (2003) بأن الفلسفة تساعد المعلم في تطوير طريقة تدريسه، وتساهم في رؤية وإعطاء صورة لما يفعل، ولماذا يفعل؟ وتساهم في معرفته للأثر الإيجابي الذي يريد أن يتركه على طلابه، والفرق الذي يطمح أن ينتج من طريقة تدريسه.

كما أنّ الفلسفة التدريسية للمعلم، تميّزه عن غيره من المعلمين، وأنّ هناك علاقة وثيقة بين فلسفة المعلم التدريسية، وبين الأداء في الغرف الصفية، وأنّ ممارسة التدريس الجيد تتأصل من خلال معتقدات المعلم التربوية، وهي متطورة وليست ثابتة، وتتغير بمرور الوقت، وبمزيد من الخبرة (JENKINS, 2011).

وعليه فإنّ فلسفة المعلم التدريسية أساسية في عملية التدريس، لأنها تساعد المعلم على رؤية الصورة التي عليها البيئة الصفية، وفي القلب منها التلاميذ، وتساعد الفلسفة التدريسية المعلم على التفكير في طريقة التدريس التي تناسب التلاميذ، وتجعله ينظر بعمق للعلاقة بينه وبين التلاميذ، وتساعد على فهم أصول ومعايير التدريس الفعّال، والنظر بعمق لممارساته ومدى اتساقها مع معتقداته تجاه التلاميذ، والتدريس، والتعلّم؛ فتأتي ممارساته منسجمة مع معتقداته التربوية (McEwan, 2011).

وتؤكد دراسة بيتي، وجيف، ودين (Beaty, Jaih, Dean, 2009) أنّ فلسفة التدريس التي يحملها المعلم تؤثر على البيئة الصفية السائدة، كما أشارت إلى أنّ المعلمين قادرين على زيادة مستوى الأصالة داخل غرفة الصف، من خلال تعميق فهمهم لأفكارهم الفلسفية. ويشير إلى ذلك هو، وتوه (Ho and Toh, 2000) بوجود أهمية للعلاقة بين فلسفة المعلم التدريسية، وبين ممارساته المهنية في حجرات الدراسة.

وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة هم قادة تربويون يؤثرون سنويًا على آلاف الطلاب، حيث تعد وجهات نظرهم المعرفية والفلسفية بمثابة عناصر أساسية في توجيه تصوراتهم وممارساتهم الأكاديمية، وكيف ينقلون معتقداتهم وقيمهم إلى طلابهم.

إنّ تبني الأستاذ الأكاديمي فلسفة تربوية واضحة ينطلق منها في ممارسته الأكاديمية - يجتبه العشوائية في الأداء، ويؤثر بمعتقدات الأستاذ التربوية المرتبطة بالتدريس، والتخطيط، والمنهاج، والأهداف، والتقييم، وتؤكد ذلك دراسة ونش (Winch, 2012) التي توصلت إلى أنّ امتلاك المعلم لفلسفة تدريسية واضحة، لها مكانة في العملية التربوية، لأنها تمكّن من فهم أفضل لعناصر العملية التربوية، ومن ثم يجد طريقه السليم في هذا المجال.

ومن منطلق ذلك فإن الأستاذ الجامعي مطالب بأن يطور فلسفة خاصة به، توجه ممارساته الأكاديمية، وتمثل هوية فلسفية لممارساته، وهي تُعد من أهم مدخلات النظام التربوي التي تُسهم في تطوير أداء الأستاذ الجامعي، وتحديد أهدافه، وتقييم أدائه. وبهذه الهوية الفلسفية تتضح معالم الممارسات التربوية لدى الأكاديميين؛ حيث تُثار الأسئلة الفلسفية مثل: كيف نعلّم؟ ولماذا نعلّم؟ وما الغاية من وجود الجامعة؟ وما وظيفة الأستاذ؟ هذه الأسئلة الفلسفية وأمثالها، هي التي تقود الممارسات التربوية، وفق فلسفة واضحة، ومحددة.

ومن الجدير بالذكر فإنّ فلسفة التربية باعتبارها بعداً من أبعاد فلسفة المجتمع العامة، لا تخضع للتغيير والتبديل، ولكنها تخضع أحياناً لبعض التطوير لتتلاءم مع تطور المجتمع، وتطور تطلعاته ومتطلباته واحتياجاته. (التل، 1987، 48)

1-2- مشكلة الدراسة:

اختلفت النظريات الفلسفية حول المبادئ التربوية مما أدى إلى نشوء ممارسات تربوية متنوّعة، متعلقة بالأهداف التربوية، والمناهج، وطرق التدريس، ودور المعلم والمتعلّم، والجامعة مكاناً لتجمّع العديد من الأكاديميين وقد تخرجوا من جامعات شتى في بيئات مختلفة، وقد تكوّنت لديهم هويات فلسفية انعكست على ممارساتهم التربوية، ويلاحظ ذلك الطالب الجامعي أثناء فترة دراسته، حيث يرى الفروقات المختلفة في ممارسات الأكاديميين، وبناءً على ما تقدم من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة، وفي ضوء إحساس الباحث بضرورة معرفة الهوية الفلسفية لممارسات الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرونة من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كانت هذه الهوية تختلف باختلاف عدد من المتغيّرات، ظهرت مشكلة هذه الدراسة، وبالتحديد فإن المشكلة تتلخص في أسئلة الدراسة الآتية.

1-3- أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما الهوية الفلسفية لممارسات الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرونة من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحديد الهوية الفلسفية لممارسات الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرونة من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير (النوع، التخصص، والرتبة الأكاديمية)؟

4-1- أهمية الدراسة:

توفر هذه الدراسة إجابات عديدة لأسئلة تواجه الأكاديميين عن الهوية الفلسفية للممارسات التربوية، فكانت هذه الدراسة للإجابة عن هذه الأسئلة من خلال عيّنة الدراسة المتمثلة بالأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة، وهي تقدم إطار نظري فلسفي يؤدي إلى تكوين صورة واضحة للممارسات التربوية، كما أنها تقدم صورة واضحة عن الهوية الفلسفية للممارسات الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة، والتي بدورها تؤدي إلى تحديد الممارسات الإيجابية والعمل على تدعيمها، وتحديد الممارسات السلبية للتوعية في الابتعاد عنها. وإن نتائجها قد تفيد القائمين على العملية التعليمية في برامج إعداد الطالب المعلم، وتطوير ممارسات الأكاديميين التربوية، وعلاوة على أنها تقدم أداة بحثية قد تفيد باحثين آخرين في ذات المجال.

2. حدود الدراسة:

- تم اجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي الهجري 1441/1442، الموافق للميلادي 2020/2021، على جميع الأكاديميين في فرع جامعة نجران بمحافظة شرورة.
- اقتصرت الدراسة على معرفة الهوية الفلسفية للممارسات الأكاديمية المشتقة من الفلسفات التربوية وهي: الإسلامية، والمثالية، والواقعية، والبرجماتية.

3. مصطلحات الدراسة:

الفلسفة: مجموعة من الاعتقادات والقيم التي يحددها المرء لنفسه، ويسترشد بها في مواقفه وتصرفاته، وأحكامه واختياراته (الزنتاني، 1993، 67).

الهوية الفلسفية: السمة العامة للمعتقدات والقيم والمبادئ التي توجه الممارسات التربوية. الممارسات الأكاديمية: هي مجموعة السلوكيات التربوية التي يقوم بها الأكاديميون في جامعة نجران فرع شرورة، داخل الغرف الصفية وخارجها، وتُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد الدراسة بعد الإجابة عن فقرات الدراسة.

4. الإطار النظري:

منذ أصبح المجتمع يلجأ إلى العملية التربوية لتدعيم النظام الاجتماعي وتربية أبنائه، حاول التفكير الفلسفي فرض نفسه على العملية التربوية، بسبب الحاجة الماسّة إلى التفكير الفلسفي، الذي أعطاه الكثير من المضامين التربوية... وفلسفة التربية تفتح أمام المعلمين مبادئ فكرية، وتربوية متنوّعة، من أجل التطوير وتزويد المعلمين بأليات إبداعية في الحوار مع الطلبة، وتّسهم في تطوير ثقافة المعلمين في عمليات التأمل، والوصف، والإرشاد

التربوي، والقيام بعمليات التفسير، والتحليل، والنقد، لكل عناصر النظام التربوي بقصد التحسين والتطوير. (الخوالدة، 2013). وتتضمن جميع المذاهب الفلسفية اتجاهات تربوية عديدة، حيث إن الفلسفة بدون مضمون تربوي، تفقد ركنًا أساسيًا من أركانها، فالفلسفة تقود الفكر التربوي، بما تتضمنه من تصوّر عن الإنسان، والمجتمع، والحضارة، وهي المنظّمة للعملية التربوية بأكملها، بل ونقدها وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها. ومن الفلسفات التي لاقت اهتمامًا عبر التاريخ، الفلسفة الإسلامية، التي اعتمدت على القرآن والسنة النبوية، وبرأي الدليبي (2010) "فلقد تأثرت بالفلسفات السابقة وأثرت في الفلسفات المعاصرة لها، على أنّ الغاية القصوى من الفلسفة الإسلامية هي الحكمة، وما الحكمة إلا معرفة الله تعالى". لقد أتاحت الفلسفة الإسلامية للمعلم، والمربي استخدام الكثير من الطرق والأساليب التدريسية، ابتداءً بالقدوة، وطريقة الموعظة والإرشاد، وطريقة القصة، والحوار، واستخدام أساليب الثواب والعقاب، والمناقشة، وطريقة حل المشكلات (مدكور، 1991)، و(أبو العينين، 1985). أمّا طريقة التدريس في الإسلام، تمتازُ بمراعاة الفروق الفردية؛ حيث يراعي الإسلام الاختلاف بين الأفراد في مواهبهم وقدراتهم (الجمالي، 1978). وهي متعددة وتمتلك قدرًا كبيرًا من التجربة في تكوين شخصية المتعلم (مكروم، 1996). وأما المعلم فهو عنصر أساسي في الفلسفة التربوية الإسلامية، كونه يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف التعليمي (الشيبياني، 1979).

وأبدى الفلاسفة المثاليون اهتمامًا كبيرًا في التربية، بعملية نقل المعارف من الأجيال السابقة إلى الجيل الجديد (الفرحان، 1989)، وحشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات والحقائق وتعليم الطلاب القيم الروحية، واحترام الوطن والمجتمع المحلي (ناصر، 2013)؛ ويشير حسانين (1978) إلى أن هدف التربية وفقًا للمثالي هو تمكين التلميذ من تحقيق الصدق والفضيلة في حياته الخاصة، ومن ثم صقل أو تهذيب شخصيته، ومن أهدافها تنمية روح وعقل التلميذ، فالمدرس المثالي وفق ذلك، يجب أن يؤكد على الأنشطة العقلية، والأحكام الخلقية والجمالية، وتحقيق الذات، والحرية، والمسؤولية الفردية، والانضباط الذاتي. مرسي (1977).

وأما المنهاج في المثالية فهو غير قابل للتعديل، ويعتمد على الكتاب المقرر، والأنشطة غير الصفية فيه ليست مهمة؛ لأنها لا تُسهم في تدريب عقول الطلبة، أمّا المعلم، فلديه القدرة على توصيل المعرفة، والمسؤول عن مراقبة نمو التلاميذ، وتنمية القدرة على الحفظ والاسترجاع (ناصر، 2001)، وهو المسؤول عن اختيار المنهاج المدرسي (الحياري، 1994)، وهو قدوة لجميع الطلبة. وتداول المثاليون طريقة سقراط في التدريس: المعتمدة على

الحوار، وتوليد الأفكار (الفنيش، 1979). وطريقة أفلاطون القائمة على أسلوب السؤال، والجواب (جعيني، 2003).

وأما الفلسفة الواقعية، ترى أنّ وظيفة التربية هي التكيّف مع البيئة، والمعلم هو الذي يحدد المعرفة المطلوب تعلّمها، ويحدد ما يجب دراسته، وذلك من خلال التفكير الاستنتاجي (صمويلسون، 1998). ويشير نيلر (1977) إلى أنّ المعلم وليس الطالب، مطلوبٌ منه أن يقرر ماهي المادة التي ينبغي أن تُدرّس في الفصل، ويؤكد مرسي (1992) أنّ الحجرة الدراسية تتركّز حول المعلم، والتعلّم ينطلق من الجزء إلى الكل، وتعتمد طرائق التدريس في الواقعية، على قدرة الطالب على استرجاع المعلومات، وشرحها، وتفسيرها، واستنباط معان جديدة. كما يرى الحيارى (1994) أنّ المناهج تحتوي على النشاطات التي تعلّم الفرد المحافظة على النفس ورعايتها لمقاومة الظروف الحياتية المختلفة. ويؤكد مرسي (1988) اهتمام الفلسفة الواقعية بتنظيم المنهاج على أساس المواد الدراسية وارتباطها بالأسس النفسية للتعلّم، التي تدعو إلى التدرج من البسيط إلى الأصبغ.

ولقد اتّسع نطاق المنهج في التربية الواقعية؛ فليس مقتصرًا على المواد المتضمنة في الكتب المطبوعة كمصدر أساسي للمعرفة، بل أصبحت مجموعة الأنشطة المصاحبة الثقافية، والاجتماعية، والدينية، والفنية، والأنشطة الخارجية كالرحلات، والزيارات، والمشاهدات، والعروض، والألعاب الرياضية، جميعها أجزاء مكملّة للمنهج المدرسي، ومن هنا ظهرت بعض التعبيرات في الفكر التربوي الواقعي مثل: التعلّم عن طريق الخبرة، ومدرسة البيئة والمجتمع، ومدرسة بلا أسوار، والطبيعة هي الكتاب المفتوح. وتجدر الإشارة إلى أنّ طرائق التدريس في الفلسفة الواقعية تتجه إلى تنمية التفكير العلمي الناقد لدى التلميذ من خلال استخدام التجريب والاستقراء والملاحظة المنظّمة، والطرق العملية التي ينشط فيها التلميذ ذاتيًا، كم تُعدّ المحاضرة والمناقشة من جانب المعلم لتلاميذه هي أفضل طرق نقل المعرفة، وبالنسبة للمعلّم، فهو دارسًا لعلم نفس الطفولة، وعلم نفس المراهقة، ولقوانين النمو، وهو موجه ومرشد، لا يرضى بأساليب القمع أو العقاب الصارم، هدفه تقديم الحقائق كما هي محتفظًا برأيه الشخصي (زيادة وحجازي، 2013، ص 181).

وتعتبر الفلسفة البرجماتية في التربية التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية - تطويرًا حقيقيًا للتربية الحديثة، وهي من أكثر الفلسفات التربوية انتشارًا وظهورًا. يعتقد البرجماتيون أنّ التربية ضرورة من ضرورات الحياة، بل هي الحياة نفسها (الرشدان وجعيني، 1997). وترفض أن تكون التربية عملية بث المعرفة للتلميذ من أجل المعرفة،

إنما لمساعدته على مواجهة احتياجات البيئة؛ ويمتاز المنهج البرجماتي بالمرونة، وهو مطوّر وفقاً لحاجات الأطفال ومتطلبات نموهم، ويعتبر منهج النشاط هو الطريق الأمثل لاكتساب المعرفة (ناصر، 2001؛ مرسى، 1988)، وهو قائم على الأنشطة والخبرات (الخوالدة، 2003)، ويركّز على مواقف الحياة وليس على المواد الدراسية أو الكتب التراثية، وتقوم طريقة التدريس على مبدأ التعلم بالعمل واللعب، والابتعاد عن التلقين والاستظهار (ناصر، 2013). وكطريقة تدريس، يفضلون الطريقة التجريبية، وطريقة المشروع (مذكور، 1991)؛ بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية القائمة على النشاط والحركة (السورطي، 2008). أمّا المعلّم البرجماتي، فهو لا يتبع الكتاب المقرر مطلقاً، ولكنه ينتقل بهم من تجربة إلى أخرى بطريقة متسلسلة (مرسى، 1988)، وهو موجه ومرشد لعملية التعلّم، وإثارة وتسهيل تعلّم الطلبة، وهو ليس موجوداً لفرض وتلقين آراء معيّنة على الطالب، بل ليختار الخبرات التي سوف تُقدّم للطالب ليتفاعل معها، وليساعده على مواجهة المشكلات وحلها (جعيني، 2003). وتشجع الفلسفة على ضرورة الربط بين الديمقراطية والتربية.

5. الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت جانب الدراسة، كدراسة أبو العلا (2017) والتي هدفت إلى التعرف على التوجهات الفلسفية التربوية لأساتذة كليات التربية الرياضية، أظهرت نتائج الدراسة أنّ التوجه الفلسفي الوجودي والتوجه الفلسفي الليبرالي أكثر التوجهات الفلسفية السائدة بين أساتذة كليات التربية الرياضية، كذلك لا وجود لفروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر للنوع أو عدد سنوات الخبرة.

ودراسة الحديدي (2013) التي هدف إلى معرفة الأنماط الفلسفية السائدة لدى مدرسي التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، والفروق تبعاً لمتغيري الرتبة الأكاديمية، والجنس، تم اختيار عيّنة البحث بالطريقة القصدية، بلغ عددها (75)، من المجتمع الأصلي البالغ (108)، قام الباحث بإعداد استبانة بالأنماط الفلسفية، حيث تكونت من (49) فقرة موزعة على خمسة مجالات فلسفية هي: (المثالية، والطبيعية، والواقعية، والبرجماتية، والوجودية). أشارت النتائج إلى أن نمط الفلسفة البرجماتية قد احتل المرتبة الأولى بينما جاء نمط الفلسفة الطبيعية بالمرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغيري الرتبة الأكاديمية، والجنس.

دراسة الدليهي (2010) التي هدفت إلى معرفة مستوى تطلعات أعضاء هيئة التدريس نحو الممارسات التدريسية، المستنبطة من فلسفات التربية، تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس التربويين في جامعة الأنبار، كان من نتائج البحث أنّ الممارسات التدريسية

المنبثقة من فلسفة التربية الإسلامية جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها فلسفة التربية البراجماتية، وبعدها فلسفة التربية المثالية، وأخيراً جاءت فلسفة التربية الواقعية.

دراسة الزاملي (2009)، هدفت إلى معرفة الفلسفات التربوية الشائعة، لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة بغداد، وذلك بتوزيع استبانة مغلقة مكونة من ثلاثين فقرة، أظهرت النتائج أن هناك رؤية فلسفية واضحة لدى عينة الدراسة، وأن اللقب العلمي غير مؤثر في نوع الفلسفة التربوية المراد استخدامها في التعليم الجامعي.

دراسة الرباعي (2006) والتي هدفت إلى معرفة التوجهات الفلسفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية، في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم، تألفت عينة الدراسة من (355) عضواً في كل من جامعة اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت. وكانت نسبة عدد أفراد عينة الدراسة إلى أفراد المجتمع الأصلي هو (27.02%)، أظهرت نتائج الدراسة أنّ الفلسفة التربوية الإسلامية جاءت في المرتبة الأولى، والفلسفة التربوية البراجماتية في المرتبة الثانية، والفلسفة التربوية الوجودية في المرتبة الثالثة، والفلسفة التربوية الواقعية في المرتبة الرابعة. وأخيراً الفلسفة التربوية المثالية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

دراسة العاني (2005) التي هدفت إلى الكشف عن المضامين الفلسفية التربوية الموجهة للممارسات التعليمية، لأعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، تم إعداد استبانة لهذا الهدف، بلغت عينة الدراسة (93) عضو هيئة تدريس. أظهرت نتائج الدراسة أنّ الممارسات التعليمية المنبثقة من الفلسفة العلمية التحليلية جاءت في المرتبة الأولى، وأدناها الفلسفة المثالية، وسُجلت لصالح الذكور برتبة أستاذ، في الفلسفة التربوية الإسلامية، ولصالح خريجي الجامعات الأمريكية في الفلسفات البراجماتية، والوجودية، والواقعية.

دراسة العزاني (2002) والتي هدفت إلى معرفة الفلسفات التربوية السائدة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية، كان من نتائج الدراسة أنّ الفلسفات التربوية موضوع الدراسة، فلسفات سائدة لدى أعضاء هيئة التدريس، ولا توجد فروق دالة إحصائية وفق التخصص العلمي، وإنساني، ما عدا الفلسفة الإسلامية، ولصالح التخصص العلمي.

دراسة الظهيرات (2000) والتي هدفت إلى معرفة الأصول الفكرية للممارسات التربوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة اليرموك، تألفت عينة الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والبالغ عددهم (74) عضواً، استجاب منهم (61) عضواً،

بنسبة (84.4) من مجتمع الدراسة، أظهرت الدراسة أن الأصول الفكرية للممارسات التربوية جاء ترتيبها التنازلي على النحو الآتي: المدرسة الإسلامية، ثم المدرسة البرجماتية، ثم المدرسة الواقعية، ثم المدرسة المثالية، وأخيراً جاءت الفلسفة الطبيعية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

دراسة لاتور (Latour,1984) التي هدفت إلى التعرف على الهوية الفلسفية لمقرري إعداد المعلمين في التربية الرياضية بأمريكا، طبقت الاستبانة على (89) من المشاركين في إدارة برامج الدراسة الجامعة للتربية الرياضية التابعة للرابطة الأمريكية للتربية البدنية والصحية، أفادت النتائج أن التوجهات تحولت نحو المثالية، والواقعية بشكل عام. ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة، أن هنالك تبايناً في ممارسة الفلسفات التربوية السائدة لدى الأكاديميين.

6. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع، ووصفها، وتحليلها، والتعبير عنها كمّاً وكيفاً، وذلك من خلال رصد واقع المشكلة البحثية وتحليلها باستخدام مقياس استبانة الهوية الفلسفية لممارسات الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة.

6-1-مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من (117) أكاديمياً في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي الهجري (1442)، تم إحصائهم من موقع الأقسام الأكاديمية في موقع الجامعة، بعد استبعاد الذين انتهت خدماتهم، ومن خطاب رسمي موجه لعمادة الكلية، تكوّنت عيّنة الدراسة من (87) أكاديمياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبنسبة (79%). والجدول رقم (1) يوضّح توزيع مجتمع الدراسة وعينتها وفق المتغيرات، علماً بأن متغير الرتبة الأكاديمية اقتصر فيه الباحث على ثلاثة متغيرات وهي: الأستاذ المشارك، والأستاذ المساعد، والمحاضر، وقد تم اعتبار المعيد بحكم المحاضر.

الجدول (1) توزيع الأكاديميين حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	الفئات	العدد	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	61	47	77%
	أنثى	56	40	71.4%
التخصص	علمية	44	31	70.4%

76.7%	56	73	انسانية	الرتبة
84%	21	25	أستاذ مشارك	
68.8%	42	61	أستاذ مساعد	
77.4%	24	31	محاضر	
74.3%	87	117	المجموع الكلي	

2-6-2- أداة الدراسة:

تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة حول موضوع الفلسفات التربوية، وتطبيقاتها في الميدان التربوي، لاستقصاء فقرات استبيان الدراسة، ذات المجالات الأربعة، الدالة على الفلسفات التربوية وهي: الإسلامية، والمثالية، والواقعية، والبرجماتية، ومن ثم تم بناء استبانة تكوّنت من (47) فقرة، ونُظّم في سلم تقدير خماسي التدرج، على النحو التالي: (كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جداً (1)، ولتحديد مستويات استجابات الأكاديميين على الاستبيان، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (1.79 فأقل) مستوى قليل جداً، (1.80 - 2.59) مستوى قليل، (2.60 - 3.39) مستوى متوسطة، (3.40 - 4.19) مستوى كبيرة، (4.20 فأكثر) مستوى كبيرة جداً، وطُلب من أفراد العيّنة اختيار البديل الذي يعكس درجة الممارسة على فقرات الاستبيان، بوضع إشارة في المكان الذي يمثّل مستوى ممارسة المستجيب.

وقد تكوّنت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب.

القسم الثاني: استبانة الهوية الفلسفية لممارسات الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة، والتي اشتملت على أربعة مجالات، لم يتم إظهار المجالات عند توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة، وذلك لضمان أكبر قدر ممكن من صدق الأداة، وهي موزعة كما في جدول (2).

جدول (2) مجالات الدراسة

الرقم	مجالات الدراسة	العدد	رقم الفقرات
1	الفلسفة الإسلامية	11	1-11
2	الفلسفة المثالية	11	12-22
3	الفلسفة الواقعية	15	23-37

38-47	10	الفلسفة البرجماتية	5
47		المجموع	

6-3-صدق الأداة:

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

أ-الصدق الظاهري: تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال اختصاص أصول التربية وهم: الأستاذ الدكتور ماجد الزيود-جامعة طيبة، والأستاذ الدكتور وائل التل- جامعة جازان، والأستاذ الدكتور محمد أمين القضاة-الجامعة الأردنية، والأستاذ الدكتور فهد الحارثي - جامعة الباحة. وطلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة، وتراوحت نسبة الاتفاق على الفقرات المقبولة ما بين (80%-100%)، وتم العمل بالملاحظات المقترحة، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول (3).

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

المجالات	العدد	معامل الارتباط
الفلسفة الإسلامية	11	67%
الفلسفة المثالية	11	58%
الفلسفة الواقعية	15	88%
الفلسفة البرجماتية	10	75%

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (3) أنّ جميع المجالات مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية، مع الدرجة الكلية للاستبانة.

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

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

المجالات	العدد	معامل الثبات
الفلسفة الإسلامية	11	0.70
الفلسفة المثالية	11	0.72
الفلسفة الواقعية	15	0.73

0.65	10	الفلسفة البرجماتية
0.74	47	الكلبي

تم استخدام معامل (كرو نباخ ألفا) لحساب ثبات المقياس على جميع المجالات والأداة ككل وقد بلغ (0.74). ومن خلال معامل (سييرمان-براون) بلغ (0.851) وهذه القيم تدل على أن أداة الدراسة تتمتع بثباتٍ مقبول؛ مما يُتيح تطبيقها على عينة الدراسة.
7. نتائج الدراسة ومناقشتها:

يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج الدراسة كما يلي:
للإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: ما الهوية الفلسفية لدى الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة؟؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات الاستبانة. وقد تم ترتيبها ترتيباً تنازلياً كما في جدول (5) الآتي.
جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب على جميع فقرات الأداة.

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسطات	الانحرافات
1	8	أحرص على التعامل مع جميع الطلبة بعدالة ومساواة.	4.76	.549
2	6	أقوم بمهام ومسؤوليات عملي بإخلاص وأمانة.	4.75	.430
3	15	أسهم في بناء شخصية الطلبة لتتوافق مع سياسة الدولة وتطلعات المجتمع.	4.74	.559
4	2	أضبط ممارساتي داخل الجامعة لأبقى قدوة حسنة للطلبة قولاً وعملاً.	4.69	.465
5	45	أهتم باستثارة الدافعية لدى الطلبة نحو التعلم.	4.68	.517
6	9	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في تصميم التكاليف والأنشطة التعليمية.	4.66	.524
7	43	أصنع بيئة صافية لممارسة قيم العدالة والمساواة وحرية المشاركة.	4.62	.651
8	31	أقدم المعرفة للطلبة بصورة موضوعية دون تحيزٍ لرأيي.	4.62	.651
9	44	أقدم خبرات وأنشطة تستثير اهتمام الطلبة.	4.54	.625
10	28	أراعي اهتمامات الطلبة لزيادة خبراتهم التعليمية.	4.51	.608
11	24	أخطط للمواقف التعليمية بدقة.	4.46	.606
12	4	أتعامل مع الطلبة بتواضع داخل القاعات الدراسية وخارجها.	4.46	.567

.790	4.46	أحث الطلبة على ممارسة القيم داخل الجامعة وخارجها.	16	13
.728	4.45	أشجّع الطلبة على التفكير الاستنتاجي.	34	14
.603	4.43	أمارس الموعظة الحسنة في سلوكي مع الطلبة لتعديل سلوكهم مبتعداً به عن انفعالات التعنيف والغضب.	1	15
.696	4.34	أشجّع الطلبة على الاستزادة من المعرفة من خارج المراجع الرئيسة للمقرر.	32	16
.587	4.34	أشجّع الطلبة على ممارسة الأنشطة اللاصفية لتنمية خبراتهم.	47	17
.670	4.31	أشجّع الطلبة على التعلم من خلال أسلوب العمل والتجربة لاكتساب الخبرة.	40	18
.858	4.28	أدرج بالمهاج من السهل إلى الصعب.	29	19
.694	4.28	أحرص في التدريس على تنمية مهارات التحليل والتفسير لدى الطلبة.	19	20
.945	4.22	أجزئ الدرس إلى عناصر أساسية تسهلاً للفهم.	30	21
.771	4.15	أساعد الطلبة على تحقيق الانسجام والتوافق مع المجتمع المحلي.	33	22
.799	4.11	أشجّع الطلبة على التعلم من خلال أسلوب حل المشكلات.	41	23
.812	4.06	أحرص أن يحقق المقرر رغبات وميول الطلبة.	38	24
1.038	4.06	أبتعد عن تكليف الطلبة بالواجبات والأنشطة التي تفوق طاقاتهم.	7	25
.821	4.00	أسامح وأعفو عمّن يُسيء لي من الطلبة.	3	26
.747	3.98	أمارس دوري الشمولي كعضو هيئة تدريس (مرشد،	39	27
.840	3.94	أفضّل الطريقة السقراطية القائمة على أسلوب الحوار	21	28
.858	3.91	أستخدم التحليل النقدي في التدريس ليفهم الطلبة الظواهر الحياتية لتحسين نوعية حياتهم الاجتماعية.	37	29
.975	3.84	أشجع الطلبة لتغليب التنمية العقلية على التنمية الجسدية.	14	30
1.02	3.83	أسعى لتمكين الطلبة من استيعاب المعرفة بصفتي المصدر الوحيد لها بما أملكه من خبرات تفوق الطلبة.	12	31

988.	3.64	استخدم التعليم المبرمج والنماذج التوضيحية لتشويق	36	32
1.02	3.62	أطبّق مبدأ الثواب لتشجيع الطلبة على ممارسة العادات المرغوب فيها.	26	33
1.18	3.54	أنوّه للطلبة باستمرار أن الجدية والإخلاص في التعلّم هو أحد أوجه عبادة الله تعالى.	10	34
1.10	3.49	أشجّع الطلبة على ممارسة القيم التي تحقق المنفعة الشخصية.	46	35
1.06	3.47	أقوم السلوك غير المرغوب فيه لدى الطلبة في القاعات الدراسية بإيقاع العقوبات المناسبة لكل مخالفة.	35	36
1.00	3.45	أخطط لتنمية سلوك الطلبة من خلال تعزيز ممارسة العادات المحمودة.	23	37
1.22	3.41	أعتبر المقرر الدراسي هو المرجعية الأولى للطلبة لتحصيل المعرفة.	22	38
1.00	3.39	أفضّل أسلوب المحاضرة أكثر من غيره من أساليب التدريس.	18	39
1.07	3.33	أوجه الطلبة إلى تنفيذ أوامري وطلباتي لأنني الخبير بتخصصي.	20	40
1.12	3.31	أنوّه للطلبة باستمرار أن غاية التعلّم في الإسلام هي عمارة الأرض.	11	41
1.24	3.31	أهتم بالتعزيز لتثبيت المعلومة.	27	42
1.13	3.26	أشرك الطلبة باتخاذ القرارات التي تُسهم في تعزيز تعلّم المقرر.	5	43
1.07	3.08	أشجّع الطلبة على التعلّم من خلال أسلوب لعب الأدوار.	42	44
1.33	2.69	أشجّع الطلبة على أسلوب الحفظ للتمكّن من المعرفة.	17	44
.986	2.47	أتجاهل رغبات الطلبة أثناء الدرس، لأنها تعطل سيره.	25	46
.549	1.59	لا أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس لبيني أنهم جميعاً متشابهون.	13	47
3.93	المتوسط الحسابي للأداة ككل			

يُظهر من الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الهوية الفلسفية لدى الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة؛ حيث حصل الأداء على متوسط عام (3.93)

بتقدير لفظي (كبير)، وعلى مستوى الفقرات: فقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة: "أحرص على التعامل مع جميع الطلبة بعدالة ومساواة"، وفي المرتبة الثانية، جاءت الفقرة "أقوم بمهام ومسؤوليات عملي بإخلاص وأمانة"، وكلاهما من فقرات الفلسفة الإسلامية. مع ملاحظة حصول الفقرة الثانية في هذا المجال على المرتبة الرابعة، والفقرة التاسعة على المرتبة السادسة، وأغلب فقرات هذا المجال حصلت على تقديرات مرتفعة، ولا شك أن الثقافة الإسلامية السائدة لدى الأكاديميين، هي الثقافة الإسلامية، وهي عامل مؤثر كبير في ممارساتهم التربوية.

وبتقدير لفظي قليل جداً، جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة: "لا أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس ليقيني أنهم جميعاً متشابهون"، وهي من فقرات الفلسفة المثالية، وقبلها جاءت الفقرة: "أتجاهل رغبات الطلبة أثناء الدرس، لأنها تعطل سيره"، وهي من فقرات الفلسفة الواقعية. ويشير ذلك إلى ميول الأكاديميين إلى ممارسات تراعي حاجات الطلبة، تحقيقاً للتربية المعاصرة، التي تنادي بجعل المتعلم محور العملية التعليمية. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة الأربعة ولأداة ككل، وقد تم ترتيبها تنازلياً كما في جدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، على جميع المجالات وعلى الأداة الكلية.

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط	الانحراف	قياس
1	1	الفلسفة الإسلامية	4.17	.408	كبيرة
2	4	الفلسفة البرجماتية	4.12	.393	كبيرة
3	3	الفلسفة الواقعية	3.96	.405	كبيرة
4	2	الفلسفة المثالية	3.59	.500	كبيرة
		الأداة ككل	3.96	.312	كبيرة

يظهر من الجدول حصول مجال الفلسفة الإسلامية على المرتبة الأولى، تشير هذه النتائج إلى اهتمام الأكاديميين في جامعة نجران، بالممارسات التربوية المنبثقة من الفلسفة الإسلامية، ويعود ذلك إلى التأثير الواضح للأهداف الاستراتيجية لجامعة نجران، حيث ركّز الهدف الأول من هذه الاستراتيجية على الوصول بالبرامج الأكاديمية إلى المستوى العالمي في إطار القيم الإسلامية (موقع جامعة نجران، 2021)، كما وأكدت كلية العلوم والآداب، فرع جامعة نجران بشرورة (2021)، في موقعها الإلكتروني على القيم الإسلامية، فأشارت إلى التزام الكلية بالقيم التي تبنتها جامعة نجران كموجهات حاكمة للسلوك والأداء العام في كل الأنشطة والإجراءات والقرارات، وذلك من منطلق الإيمان بقيم وتعاليم الدين الإسلام.

هذا وقد اتفقت هذه النتيجة، مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الدليبي (2010)، ودراسة الرباعي (2006)، ودراسة الظهيرات (2000).

وحصل مجال الفلسفة البراجماتية على المرتبة الثانية، وهي من الفلسفات الحديثة، والتي لها تطبيقات تربوية رائدة، تجاه المعلم، والطالب، والمنهاج، وطرق التدريس، وحصول هذه الفلسفة على المرتبة الثانية، وحصل مجال الفلسفة البراجماتية على المرتبة الثانية، وهي من الفلسفات الحديثة، والتي لها تطبيقات تربوية رائدة تجاه المعلم، والطالب، والمنهاج، وطرق التدريس، وهذا يُشير إلى مواكبة الأكاديميين للممارسات التربوية المعاصرة التي قد تعد نتيجة لما تم تقديمه من دورات تدريبية لهم في مجال أساليب التعليم والتعلم الفعّالة أقامتها وحدة تنمية المهارات، فرع جامعة نجران بشرورة - وقت كان الباحثُ مشرفاً على الوحدة - والتي كان من ضمنها استراتيجيات خاصة بالفلسفة التربوية البراجماتية. علاوةً على ذلك، فقد أشارت جامعة نجران برسالتها، إلى توفير تعليم وتعلم يلبيان احتياجات المجتمع وسوق العمل، وتفعيل الشراكة على المستوى المحلي، والإقليمي، والعالمية. تتفق هذه النتيجة، مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الدليبي (2010)، ودراسة الرباعي (2006)، ودراسة الظهيرات (2000).

وحصل مجال الفلسفة الواقعية على المرتبة الثالثة، وهي من الفلسفات التربوية القديمة، ولكن مازال لها حضور عند بعض الأكاديميين، تتفق هذه النتيجة، مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الظهيرات (2000).

كما حصل مجال الفلسفة المثالية على المرتبة الرابعة، وهي من الفلسفات التربوية القديمة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة العاني (2005)، ودراسة الظهيرات (2000).

ولتوضيح النتائج الخاصة بكل مجال من هذه المجالات؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لمعرفة الهوية الفلسفية لدى الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة، وفق مجالات الدراسة، ثم رُتبت تنازلياً، وسيتم عرض المجالات بفقراتها على النحو الآتي:

أولاً- مجال الفلسفة الإسلامية، وقد رُصدت نتائج هذا المجال في جدول (7):

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مجال الفلسفة الإسلامية.

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف
1	8	أحرص على التعامل مع جميع الطلبة بعدالة ومساواة.	4.76	.549

430.	4.75	أقوم بمهام ومسؤوليات عملي بإخلاص وأمانة.	6	2
465.	4.69	أضبط ممارساتي داخل الجامعة لأبقى قدوة حسنة للطلبة	2	3
524.	4.66	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في تصميم التكاليفات والأنشطة التعليمية.	9	4
567.	4.46	أتعامل مع الطلبة بتواضع داخل القاعات الدراسية	4	5
603.	4.43	أمارس الموعدة الحسنة في سلوكي مع الطلبة لتعديل سلوكهم مبتعداً به عن انفعالات التعنيف والغضب.	1	6
1.03	4.06	أبتعد عن تكليف الطلبة بالواجبات والأنشطة التي تفوق طاقتهم.	7	7
821.	4.00	أسامح وأعفو عمّن يُسيء لي من الطلبة.	3	8
1.18	3.54	أنوّه للطلبة باستمرار أن الجدية والإخلاص في التعلّم هو أحد أوجه عبادة الله تعالى.	10	9
1.12	3.31	أنوّه للطلبة باستمرار أن غاية التعلّم في الإسلام هي عمارة	11	10
1.13	3.26	أشرك الطلبة باتخاذ القرارات التي تُسهم في تعزيز تعلّم	5	11

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الفلسفة الإسلامية ما بين (3.26-4.76)، بمتوسط حسابي هو (4.17)، أي بتقدير لفظي بدرجة كبيرة؛ فقد نالت الفقرة (8) ونصها "أحرص على التعامل مع جميع الطلبة بعدالة ومساواة." على الرتبة الأولى، وبتقدير لفظي (كبيرة جداً)، بينما نالت الفقرة (5) ونصها "أشرك الطلبة باتخاذ القرارات التي تُسهم في تعزيز تعلّم المقرر"، على الرتبة الأخيرة في المجال، وبتقدير (متوسط)، وعلى الرتبة (43) ضمن الأداة ككل؛ مع أنّ هذه الفقرة، من الممارسات التربوية التي يجب تبنيها من الأكاديميين؛ حيث تشير تطبيقات الفكر التربوي المعاصر، إلى ضرورة إشراك الطلبة في تطوير المقرر، وتعزيز مكانتهم كشركاء فاعلين في التغيير الإيجابي.

ثانياً- مجال الفلسفة البراجماتية، وقد رُصدت نتائج هذا المجال في جدول (8):

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مجال الفلسفة البراجماتية.

الانحراف	المتوسط	الفقرات	الرقم	الرتبة
517.	4.68	أهتم باستثارة الدافعية لدى الطلبة نحو التعلّم.	45	1

651.	4.62	أصنع بيئة صافية لممارسة قيم العدالة والمساواة وحرية المشاركة.	43	2
625.	4.54	أقدم خبرات وأنشطة تستثير اهتمام الطلبة.	44	3
587.	4.34	أشجع الطلبة على ممارسة الأنشطة اللاصفية لتنمية خبراتهم.	47	4
670.	4.31	أشجع الطلبة على التعلم من خلال أسلوب العمل والتجربة لاكتساب الخبرة.	40	5
799.	4.11	أشجع الطلبة على التعلم من خلال أسلوب حل المشكلات.	41	6
812.	4.06	أحرص أن يحقق المقرر رغبات وميول الطلبة.	38	7
747.	3.98	أمارس دوري الشمولي كعضو هيئة تدريس (مرشد، وموجه).	39	8
1.10	3.49	أشجع الطلبة على ممارسة القيم التي تحقق المنفعة الشخصية.	46	9
1.07	3.08	أشجع الطلبة على التعلم من خلال أسلوب لعب الأدوار.	42	10

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الفلسفة البرجماتية ما بين (3.08-4.68)، بمتوسط حسابي هو (4.12)، أي بتقدير لفظي بدرجة (كبيرة)؛ فقد نالت الفقرة (45) ونصها "أهتم باستثارة الدافعية لدى الطلبة نحو التعلم"، على الرتبة الأولى، بتقدير لفظي (كبيرة جدًا)، بينما نالت الفقرة (42) ونصها "أشجع الطلبة على التعلم من خلال أسلوب لعب الأدوار"، على الرتبة الأخيرة، بتقدير لفظي (متوسط). ولعب الأدوار أحد أساليب التدريس التي تُستخدم في تعليم الطلبة، ويلعب فيه بعض الطلاب أدوارًا مختلفة؛ لتوضيح موقف تعليمي معين. توفّر هذه الممارسة للطلبة فرص التعبير عن الذات، وتكسيهم طلاقة لغوية، وتُسهم في إثارة الدافعية، واكتشاف الموهوبين؛ مما يستدعي ضرورة توعية الأكاديميين، بالاهتمام بممارسة لعب الأدوار، ضمن خطة تدريس المقرر.

ثالثًا- مجال الفلسفة الواقعية، وقد رُصدت نتائج هذا المجال في جدول (9):

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الفلسفة

الواقعية.

الانحراف	المتوسط	الفقرات	الرقم	الرتبة
651.	4.62	أقدم المعرفة للطلبة بصورة موضوعية دون تحيزٍ لرأيي.	31	1

608	4.51	أراعي اهتمامات الطلبة لزيادة خبراتهم التعليمية.	28	2
606	4.46	أخطط للمواقف التعليمية بدقة	24	3
728	4.45	أشجّع الطلبة على التفكير الاستنتاجي.	34	4
1.00	3.45	أخطط لتنمية سلوك الطلبة من خلال تعزيز ممارسة العادات المحمودة.	23	5
696	4.34	أشجّع الطلبة على الاستزادة من المعرفة من خارج المراجع	32	6
858	4.28	أترج بالمهاج من السهل إلى الصعب.	29	7
945	4.22	أجزئ الدرس إلى عناصر أساسية تسهلا للفهم.	30	8
771	4.15	أساعد الطلبة على تحقيق الانسجام والتوافق مع المجتمع المحلي.	33	9
858	3.91	أستخدم التحليل النقدي في التدريس ليفهم الطلبة الظواهر الحياتية لتحسين نوعية حياتهم الاجتماعية.	37	10
988	3.64	أستخدم التعليم المبرمج والنماذج التوضيحية لتشويق المتعلمين.	36	11
1.02	3.62	أطبّق مبدأ الثواب لتشجيع الطلبة على ممارسة العادات المرغوب فيها.	26	12
1.06	3.47	أقوم السلوك غير المرغوب فيه لدى الطلبة في القاعات الدراسية بإيقاع العقوبات المناسبة لكل مخالفة.	35	13
1.24	3.31	أهتم بالتعزيز لتثبيت المعلومة.	27	14
986	2.47	أتجاهل رغبات الطلبة أثناء الدرس، لأنها تعطل سيره.	25	15

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الفلسفة الواقعية ما بين (2.47-4.62)، بمتوسط حسابي هو (3.96)، أي بتقدير لفظي بدرجة كبيرة؛ فقد نالت الفقرة (31) ونصها "أقدم المعرفة للطلبة بصورة موضوعية دون تحييز لرأيي"، على الرتبة الأولى، بينما نالت الفقرة (25) ونصها "أتجاهل رغبات الطلبة أثناء الدرس، لأنها تعطل سيره"، على الرتبة الأخيرة، وبتقدير لفظي (قليل).

رابعاً- مجال الفلسفة المثالية، وقد رُصدت نتائج هذا المجال في جدول (10):

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الفلسفة المثالية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف
1	15	أسهم في بناء شخصية الطلبة لتتوافق مع سياسة الدولة	4.74	0.559
2	16	أحث الطلبة على ممارسة القيم داخل الجامعة وخارجها.	4.46	0.790

694.	4.28	أحرص في التدريس على تنمية مهارات التحليل والتفسير لدى	19	3
840.	3.94	أفضل الطريقة السقراطية القائمة على أسلوب الحوار والمناقشة وتوليد الأفكار من عقول الطلبة أكثر من غيره من	21	4
975.	3.84	أشجع الطلبة لتغليب التنمية العقلية على التنمية الجسدية.	14	5
1.025	3.83	أسعى لتمكين الطلبة من استيعاب المعرفة بصفتي المصدر الوحيد لها بما أملكه من خبرات تفوق الطلبة.	12	6
1.225	3.41	أعتبر المقرر الدراسي هو المرجعية الأولى للطلبة لتحصيل	22	7
1.00	3.39	أفضل أسلوب المحاضرة أكثر من غيره من أساليب التدريس.	18	8
1.07	3.33	أوجه الطلبة إلى تنفيذ أوامري وطلباتي لأني الخبير بتخصصي.	20	9
1.33	2.69	أشجع الطلبة على أسلوب الحفظ للتمكن من المعرفة.	17	10
959.	1.59	لا أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس ليقيني أنهم جميعاً متشابهون.	13	11

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الفلسفة المثالية ما بين (4.74-1.59)، بمتوسط حسابي هو (3.59)، أي بتقدير لفظي (بدرجة كبيرة)، فقد نالت الفقرة (15) ونصها " أسهم في بناء شخصية الطلبة لتتوافق مع سياسة الدولة وتطلعات المجتمع"، على الرتبة الأولى، والرتبة الثالثة على مستوى الأداة ككل، بينما نالت الفقرة (13)، ونصها " لا أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس ليقيني أنهم جميعاً متشابهون"، على الرتبة الأخيرة، وبتقدير (قليل جداً).

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين درجة الهوية الفلسفية لدى الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة، تُعزى لتأثير متغيرات (النوع، والتخصص، والتقدير الأكاديمي).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الهوية الفلسفية لدى الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة، والتي تُعزى لتأثير متغيرات (النوع، والتخصص، والتقدير الأكاديمي).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات وفق متغيرات (النوع، والتخصص، والتقدير الأكاديمي).

المتغيرات	فئات المتغير	إسلامية	مثالية	واقعية	برجماتية	الكلي
النوع	ذكر	4.21	3.53	3.85	4.11	3.92
	الانحراف المعياري	4.02	3.46	4.08	4.16	3.10
	أنثى	4.12	3.65	4.00	4.12	3.97

.315	.371	.393	.634	.415	الانحراف المعياري		
3.88	4.14	3.89	3.48	4.05	المتوسط الحسابي	علمية	التخصص
3.97	4.11	3.94	3.64	4.24	الانحراف المعياري		
3.97	4.11	3.94	3.64	4.24	المتوسط الحسابي	إنسانية	
.334	.412	.408	.595	.395	الانحراف المعياري		
3.92	4.31	3.68	3.25	4.38	المتوسط الحسابي	مشارك	الرتبة
.365	.473	.520	.483	.374	الانحراف المعياري		
3.99	4.14	4.00	3.61	4.22	المتوسط الحسابي	مساعد	
.318	.335	.362	.442	.410	الانحراف المعياري		
3.88	3.92	3.80	3.84	3.98	المتوسط الحسابي	محاضر	
.313	.553	.303	.522	.363	الانحراف المعياري		

يتضح من الجدول (11) أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية بين أفراد العينة وهي فروق ظاهرية حسب متغير (النوع، التخصص، والرتبة الأكاديمية) لدرجة الهوية الفلسفية لممارسات الأكاديميين في جامعة نجران فرع شرورة، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) وجدول (12) يوضح ذلك.

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

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	الإسلامية	6.814	1	6.814	.617	.435
	المثالية	1.669	1	1.669	.096	.757
	الواقعية	126.713	1	126.713	5.166	.026
	البراجما	14.675	1	14.675	1.033	.313
التخصص	الإسلامية	70.602	1	70.602	6.393	.014
	المثالية	21.753	1	21.753	1.253	.267
	الواقعية	12.564	1	12.564	.512	.476
	البرجماتية	5.741	1	5.741	.404	.527
الرتبة الأكاديمية	الإسلامية	97.575	2	48.788	4.418	.005
	المثالية	250.041	2	125.021	7.199	.001
	الواقعية	316.672	2	158.336	6.455	.243

.002	4.690	66.620	2	133.240	البراجما	
		11.043	75	828.239	الاسلامية	الخطأ
		17.365	75	1302.408	المثالية	
		24.528	75	1839.598	الواقعية	
		14.204	75	1065.303	البراجما	
			87	94804.000	الاسلامية	المجموع
			87	138306.000	المثالية	
			87	304974.000	الواقعية	
			87	149144.000	البرجماتية	

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى فقط لمتغير الرتبة الأكاديمية، وذلك على مجال الفلسفة المثالية والواقعية. ولتحديد اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وكانت نتائجه كما هو مبين في الجدول رقم (13).

جدول (13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

الدلالة الإحصائية	الخطأ	فروق المتوسطات	الرتبة	المجالات
.280	.88814	1.428	مساعد	الإسلامية
.002	.99297	3.732*	محاضر	
.280	.88814	-1.428	مشارك	
.030	.85033	2.303*	محاضر	
.002	.99297	-3.732*	مشارك	
.030	.85033	-2.303*	مساعد	
.002	1.11373	-4.071*	مساعد	المثالية
.000	1.24518	-6.750*	محاضر	
.002	1.11373	4.071*	مشارك	
.048	1.06631	-2.678*	محاضر	
.000	1.24518	6.750*	مشارك	
.048	1.06631	2.678*	مساعد	
.359	1.00726	1.452	مساعد	البرجماتية
.009	1.12615	3.571*	محاضر	
.359	1.00726	-1.452	مشارك	
.096	.96438	2.119	محاضر	

.009	1.12615	-3.571*	مشارك	محاضر
.096	.96438	-2.119	مساعد	

**فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ألفا ($\alpha \leq 0.05$)

• يتبين من جدول شيفيه للفروق بين أفراد العينة، وفق الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة الأستاذ المشارك والمحاضر للفلسفة الإسلامية، وكانت لصالح الأستاذ المشارك، كما توجد وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة الأستاذ المساعد والمحاضر للفلسفة الإسلامية، وكانت لصالح الأستاذ المساعد.

• وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد للفلسفة المثالية، لصالح الأستاذ المساعد، وكذلك بين ممارسة الأستاذ المشارك والمحاضر للفلسفة المثالية، وكانت لصالح المحاضر.

• وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة الأستاذ المشارك والمحاضر للفلسفة البراجماتية، وكانت لصالح الأستاذ المشارك.

ويُفسر الباحث ذلك، أن المستوى الأكاديمي للأستاذ المشارك، يدفعه للتمييز بين الفلسفات التقدمية المعاصرة، كالفلسفة البراجماتية، والفلسفة الإسلامية التي تمثل ثقافة المجتمع السعودي. وأما ميل المحاضر للفلسفة المثالية، يُفسره الباحث بالاتجاه التقليدي الذي يلازم المحاضر في تدريسه. أما بالنسبة لميل المحاضر إلى الفلسفة المثالية، فإن الباحث يفسرها بالبعد التقليدي، وهذا يعطي إشارة إلى أن المحاضرين بحاجة إلى تطوير ممارساتهم التدريسية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الدليهي (2010)، ودراسة الرباعي (2006)، ومع دراسة الظهيرات (2000) في حصول الفلسفة الإسلامية على المرتبة الأولى وحصول الفلسفة البراجماتية على المرتبة الثانية وحصول الفلسفة المثالية على المرتبة الأخيرة، واتفقت مع دراسة العاني (2005) في حصول الفلسفة المثالية على المرتبة الأخيرة. كما اتفقت الدراسة مع دراسة الزاملي (2009)، بوجود رؤية واضحة لدى أعضاء هيئة التدريس تجاه الفلسفات التربوية موضوع الدراسة. واتفقت الدراسة مع دراسة (Latour, 1984) بتوجه الأساتذة نحو المثالية والواقعية، حيث كان من نتائج الدراسة

الحالية توجه كبير لدى عينة الدراسة نحو هاتين الفلسفتين، ولكن بالمرتبة الثالثة والرابعة.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن الأكاديميين في جامعة نجران يتبنون عدة هويات فلسفية في ممارساتهم التربوية بدءاً من الفلسفة الإسلامية، تليها البرامجاتية والواقعية والمثالية وإلى حد كبير.

التوصيات:

ضرورة عقد ندوات يُشارك فيها الأكاديميون بجامعة نجران، لتطوير الممارسات التربوية، وفق الفلسفات التربوية المعاصرة، وبما يتناسب مع فلسفة المجتمع وقيمه. تكثيف الدورات التدريبية المرتبطة بالفلسفات التربوية، والممارسات التربوية المنبثقة عنها. يوصي الباحث بالكشف عن متغير مكان التخرج وأثره على الهوية الفلسفية لدى الأكاديميين.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو العلا، سحر السيد. (2017). التوجهات الفلسفية التربوية لأساتذة كليات التربية الرياضية. المجلة الأردنية لتكنولوجيا علوم الرياضة، (12)، 30-17.
- أبو العينين، علي خليل. (1985). فلسفة التربية الإسلامية في القرآن. (ط.2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- بدران، شبل، ومحفوظ، أحمد. (1996). أسس التربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- التل، أحمد. (1987). تطور نظام التعليم في الأردن (1921-1989)، عوامل ومؤثرات. (ط.2). الأردن: وزارة الثقافة والشباب الأردنية.
- جعيني، نعيم. (2003). درجة وعي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها. مجلة جامعة دمشق، 19(2)، 141-177.
- جعيني، نعيم. (2004). مقدمة في التربية والتعليم. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الجمالي، محمد فاضل. (1978). نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي. (ط.2). تونس: الدار التونسية للنشر.
- الحاج محمد، أحمد علي. (2003). أصول التربية. (ط.2). دار النشر: عمان

- الحديدي، محمود عبد الرحمن. (2013). الفلسفات السائدة لدى مدرّسي كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية. دراسات العلوم التربوية، الأردن، 40، ملحق (4)، 1230-1247.
- حسانين، محمد سمير. (1978). التربية (أصول وأساسيات) الأصول الفلسفية والنفسية. مصر: مؤسسة سعيد للطباعة.
- الحياري، حسن. (1994). أسرار الوجود وانعكاساتها التربوية. اريد: دار الأمل للنشر.
- الخوالدة، محمد. (2013). فلسفة التربية التقليدية والحديثة المعاصرة. عمان: دار المسيرة.
- الدليعي، طارق عبد أحمد. (2010). تطلعات أعضاء هيئة التدريس نحو الممارسات التدريسية المستنبطة من فلسفات التربية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، (2)، 363 – 444.
- ديوي، جون. (1978). الديمقراطية والتربية. (نظمي لوقا، مُترجم). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرباعي، زهير علي. (2006). التوجهات الفلسفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومة من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اريد.
- الرشدان، عبد الله وجعيني، عبد الدائم. (1997). المدخل إلى التربية والتعليم. عمان: دار الشروق.
- روسو، جان جاك. (1985). اميل. (نظمي لوقا، مُترجم). الشركة العربية للطباعة والنشر.
- الزامل، صالح نهير. (2009). الفلسفات التربوية الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية. مجلة الأستاذ، (82)، 153 – 194.
- الزنتاني، عبد الحميد الصيد (1993). فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة النبوية. طرابلس: الدار العربية للكتب.
- زيادة، مصطفى، حجازي، اعتدال. (2013). مبادئ التربية. الرياض: مكتبة الرشد.
- السورطي، يزيد عيسى. (2008). تأثير الفلسفة البرجماتية على التربية العربية: أسبابه ومصادره ونتائجه. دراسات العلوم التربوية، الأردن، 35، (ملحق)، 590-603.
- الشيبياني، عمر محمد. (1979). من أسس التربية الإسلامية. ليبيا: المنشأة الشعبية للنشر.
- صمويلسون، وليم وماركوويتز، فريد. (1998). مقدمة في فلسفة التربية (الكيلاني، مُترجم). عمان: دار الفرقان.

- الظهيريات، يوسف حسين. (2000). الأصول الفكرية للممارسات التربوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- العاني، وجمهه. (2005). المضامين الفلسفية التربوية الموجهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. المجلة التربوية. جامعة الكويت، 20(77). 165-201.
- العزاني، منير صالح. (2002). الفلسفات التربوية السائدة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.
- الفنيش، أحمد. (1979). أصول التربية. ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- مذكور، علي. (1991). نظريات المناهج العامة. عمان: دار الفرقان.
- مرسي، محمد منير. (1992). فلسفة التربية والمدارس الفلسفية. مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية، 21(110)، 120-127.
- مرسي، محمد منير. (1988). فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها. (ط.2). القاهرة: عالم الكتب.
- مرسي، محمد منير. (1977). أصول التربية الثقافية والفلسفية. القاهرة: عالم الكتب.
- مكروم، عبد الودود. (1996). الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- موقع جامعة نجران (2021). رسالة جامعة نجران. أُسترجع في مارس، 17، 2021، من موقع الجامعة: <https://www.nu.edu.sa/university-mission>
- موقع كلية العلوم والآداب (2021). قيم جامعة نجران. أُسترجع في مارس 17، 2021 من موقع الجامعة: <https://scashar.nu.edu.sa/vision>
- ناصر، ابراهيم (2001). فلسفات التربية. عمان: دار وائل.
- ناصر، ابراهيم. (2013). أسس التربية. (ط.4). عمان: دار عمان.
- نيلر، جورج. (1977). مدخل إلى فلسفة التربية. (نظمي لوقا، مُترجم). الأنجلو المصرية.

- Beaty, J., Jeigh, J., & Dean, K. (2009). Exploring the connections between Teaching Philosophies, Educational Philosophies. *Journal Of management*, 33 (1), 99-114.
- Carr, Wilfred. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*,38(1).UK.
- Ediger, Marlow. (2014). Philosophy of Social Studies Education. *Journal of Instructional Psychology*. 00941956, Mar2007.34(1).
- Ho, B., & Toh. (2000). Case studies of beginning teachers: Their struggles knowledge and beliefs. *Paper presented at the annual conference of the Australian association for research in Education*. Sydney.
- Jinkins, Catherine. (2011). Authenticity through reflexivity: connecting teaching philosophy and practice. *Australian Journal of Adult Learning*, (51),72-89.
- Latour, Sharon M. (1984). A philosophical Identification of teacher preparation coordinators in American physical Education. *Dissertation Abstracts international*, DAI-A.44(7).
- McEwan, Hunter. (2011). Narrative reflection in the Philosophy of teaching: genealogies and portraits. *Journal of philosophy of Education*, 45 (1), 125-140.
- Mckinney, Margaret., & Miller, Melinda. (2012). A practical Approach to Philosophy of Teaching. National Teacher. *Educational Journal*, 5(4),107-110.
- Ryan, Thomas.(2008). Philosophical Homogeneity in Pre-Service Education: *A Longitudinal Survey*, 18(1), 73-89.
- Winch, Christopher. (2012). Philosophy of Education in Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 38(3),305-322.