جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم

The Philosophical Trends of Islamic Education Teachers at the Basic Stage and it's Role in Forming a Systematic of Values among their Students

إعداد

إياد سعد إبراهيم حمدان

إشراف

أ. د. أحمد "محمد محي الدين" حسين الكيلاني

قُدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في الفلسفة تخصص المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة: عمان 2022/12/19

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم

إعداد

إياد سعد إبراهيم حمدان

إشراف

أ. د. أحمد "محمد محي الدين" حسين الكيلاني

قُدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في الفلسفة تخصص المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة: عمان 2022/12/19

قرار لجنة المناقشة

الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم

The Philosophical Trends of Islamic Education Teachers at the Basic Stage and it's Role in Forming a Systematic of Values among their Students

إعداد

إياد سعد إبراهيم حمدان

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد "محمد محي الدين" حسين الكيلاني

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت في (2022/12/19)

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور	الجامعة	التوقيع
أ. د أحمد حسن علي العياصرة	رئيساً جامعة العلوم الإسلامية العالمية	.....
د. ياسين علي محمد المقوسي	عضواً جامعة العلوم الإسلامية العالمية	.....
أ. د شاهر ذيب محمد أبو شريخ	عضواً خارجياً جامعة جرش	.....
أ. د أحمد "محمد محي الدين" حسين الكيلاني	مشرفاً جامعة العلوم الإسلامية العالمية	.....

The World Islamic Science & Education University

Faculty of Graduate Studies

Department of Curriculum and Instruction

The Philosophical Trends of Islamic Education Teachers at the Basic Stage and it's Role in Forming a Systematic of Values among their Students

Prepared by

Eyad Saad Ibrahim Hamdan

Supervised by

Prof. Dr. Ahmed Mohieddin Al-Kilani

A Dissertation Submitted In Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy (PH.D) in Curriculum and Instruction The World Islamic Science and Education University

Date of Discussion: Amman 19/12/2022

التفويض

أنا الموقع أدناه إياد سعد إبراهيم حمدان أفوض جامعة العلوم الإسلامية العالمية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التاريخ: ١/١/ ٢٠٢٣م .....

التوقيع: .....

إياد حمدان

إهداء

إلى والدتي حبيبتي ...ووالدي الحبيب...بدعائكما خطت قدماي خطا النجاح.

إلى زوجي الغالية...من جسدت معاني الوفاء والولاء...وتعلمتُ منها معنى الإصرار.

إلى ابنتي سارة ...بذرة الفؤاد...وريحانة الخاطر.

إلى ابني ليث وزياد...نبضات الفؤاد...وأملي لمستقبلي.

إلى اخوتي...مصدر فخري...وسند حياتي.

إلى كل يد وقلب سار معي درب الإنجاز ورافق حروفي وتعبَ أيامي.

أهدي هذه الإنجاز العلمي راجياً الله تعالى أن تكون نافذة علم نافع.

إياد سعد حمدان

الشكر والعرفان

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد....

إن من أخلاق طالب العلم أن يعترف بالفضل من أصحاب الفضل، فقد حظيت بقطرة علم من بحور أساتذتي الأجلاء الذين مهما كتبت ومهما تكلمت لا أفي لهم العرفان، وأخص بالذكر منهم أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور أحمد محمد محي الدين الكيلاني الذي شرفني بالإشراف على هذه الأطروحة، والذي أنار لي طريقي بالتوجيهات القيمة وآرائه السديدة.

كما أتقدم بجزيل الشكر للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور أحمد حسن العياصرة، والدكتور ياسين علي المقوسي، والأستاذ الدكتور شاهر ذيب أبو شريخ، وإنني على يقين بأن ملاحظاتهم سيكون لها الأثر الكبير في إخراج هذه الأطروحة على صورتها الصحيحة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الذين ساعدوني في تحكيم أداة الدراسة، ولما أبدوه من ملاحظات وآراء سديدة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني، ويسر لي مهمتي في إتمام هذا العمل.

إياد سعد حمدان

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والعرفان	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	و
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الملخص باللغة الإنجليزية	ي
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	
مقدمة	1
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	6
أهمية الدراسة	6
محددات الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	10
الدراسات السابقة	68
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
المشاركون في الدراسة وموقع الدراسة وإجراءات اختيارهما	85
تصميم الدراسة	89

الدخول إلى موقع الدراسة	90
مرحلة التطبيق التجريبي	91
أدوات الدراسة واستراتيجيات جمع البيانات	92
أولاً: استبانة الاتجاهات الفلسفية	92
ثانياً: ملاحظة حصص التربية الإسلامية	93
ثالثاً: المقابلات	95
رابعاً: الوثائق الرسمية	98
معالجة البيانات وتحليلها	99
تفريغ البيانات وإدارتها	99
تصنيف البيانات	100
استراتيجيات تحليل البيانات	101
الفصل الرابع: نتائج الراسة	
أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	103
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	126
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	160
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	166
التوصيات والمقترحات	171
المراجع العربية	173
المراجع الاجنبية	183

قائمة الجداول

الرقم	موضوع الجدول	الصفحة
1	عدد ملاحظات حصص التربية الإسلامية موزعة على معلمي التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة.	95
2	أوقات ومكان ومدة مقابلات معلمي التربية الإسلامية.	97
3	أنماط الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية.	104
4	نتائج تحليل إجابات معلمي التربية الإسلامية على استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية وتحليل بطاقة الملاحظات ودليل المقابلات.	105
5	أنماط تشكل منظومة القيم لدى طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية بحسب اتجاهاتهم الفلسفية.	127
6	نتائج تحليل مقابلة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ومقابلات طلبتهم، وتحليل بطاقة ملاحظة الحصص الصفية للطلبة.	129

قائمة الأشكال

الرقم	موضوع الشكل	الصفحة
1	تصميم الدراسة	90

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	تسهيل المهمة	186
2	السادة المحكمين	188
3	استبانة الاتجاهات الفلسفية	189
4	بطاقة الملاحظة	192
5	دليل مقابلة المعلمين	199
6	دليل مقابلة الطلبة	201

الملخص

الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم

إعداد

إياد سعد إبراهيم حمدان

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد "محمد محي الدين" حسين الكيلاني

تاريخ المناقشة: 2022/12/19

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهج البحث النوعي، للإجابة عن سؤاليها باستخدام تصميم الدراسة الاثنوجرافي.

وتكون عدد المشاركين في الدراسة من تسعة معلمين/معلمات يدرسون التربية الإسلامية للصفوف الأساسية من الصف الرابع إلى الصف العاشر الأساسي في ثلاث مدارس حكومية ضمن مديرية التربية والتعليم لواء ماركا في العاصمة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت أربع أدوات لجمع البيانات: استبانة المعلمين المشاركين في الدراسة؛ للكشف عن الاتجاهات الفلسفية لديهم، والملاحظة ل(63) حصة تربية إسلامية في (48) شعبة، والمقابلة للمعلمين المشاركين في الدراسة، ومقابلة (54) طالباً وطالبة بواقع (6) طلبة لكل معلم/معلمة مشارك في الدراسة لمرة واحدة، وأخيراً تحليل الوثائق الرسمية لكل معلم/معلمة مشارك في الدراسة.

أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية قد توزعت على ثلاث فئات، هي (فئة الفلسفة الإسلامية، وفئة الفلسفة البراجماتية، وفئة الفلسفة المثالية)، بحيث كانت غالبية المعلمين/المعلمات المشاركين يتبنون الفلسفة الإسلامية. كما وأظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن النمط السائد لاتجاهات المعلمين الفلسفية

هو نمط المعلم الوسطي، في حين أن بقية المعلمين كانوا ضمن نمط المعلم التقليدي ونمط المعلم المتجدد. كما أظهرت أن دور معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم قد توزعت على ثلاثة فئات هي (فئة الدور القوي، وفئة الدور شبه القوي، وفئة الدور المتوسط)، بحيث كانت غالبية المعلمين/المعلمات المشاركين في الدراسة من فئة الدور القوي في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم. وأظهرت أيضاً أن طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية قد توزعوا على ثلاثة أنماط لتشكيل منظومة القيم لديهم هي (نمط القيم الدنيوية، ونمط القيم الإيمانية، ونمط القيم الإيمانية والدنيوية معاً)، بحيث كان غالبية الطلبة ضمن نمط القيم الإيمانية.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعقد الندوات والدورات التدريبية للمعلمين؛ لتعريفهم بأسس ومبادئ فلسفة التربية، والأهداف المنبثقة عنها، ومبادئ السياسات التربوية في الأردن، وتعريفهم بالفلسفات التربوية المختلفة ومضامينها، كما أوصت الدراسة بتضمين برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية موضوعات تتناول أهمية منظومة القيم وطرائق تعلمها وتعليمها.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات الفلسفية، منظومة القيم، معلم التربية الإسلامية، المرحلة الأساسية.

Abstract

The Philosophical Trends of Islamic Education Teachers at the Basic Stage and it's Role in Forming a Systematic of Values among their Students

Prepared by:

Eyad Saad Ibrahim Hamdan

Supervised by:

Prof. Dr. Ahmed Mohieddin Al-Kilani

Date of Discussion: Amman 19/12/2022

The study aimed to reveal the philosophical trends among Islamic education teachers in the basic stage and its Role in Forming a Systematic of Values among their Students. To achieve the objectives of the study, qualitative research method was used, as the study consisted of two questions that the researcher used the design of the ethnographic study to answer them.

The number of participants in the study consists of nine teachers who teaches Islamic education for basic grades from the fourth to the tenth grade in three government schools within the Directorate of Education of Marka in the capital Amman. To achieve the objectives of the study, four tools were used to collect data: A questionnaire for teachers participating in the study; To reveal their philosophical tendencies, the observation of (63) Islamic education lessons in (48) divisions, the interview of the teachers participating

in the study, the interview of (54) male and female students with (6) students for each teacher participating in the study for one time, and finally the analysis of the documents The official document for each teacher participating in the study.

The results of analyzing the data of the study showed that the philosophical attitudes of the teachers of Islamic education in the basic stage were divided into three categories: (Islamic philosophy category, pragmatic philosophy category, and idealistic philosophy category), So that most of the participating teachers adopted Islamic philosophy. The results of the study data analysis showed that the dominant pattern for teachers' philosophical tendencies is the middle pattern. While the rest of the teachers were within the traditional teacher style and the renewed teacher style. The results of the analysis of the study data showed that the role of Islamic education teachers in the basic stage in shaping the value system of their students was divided into three categories (the strong role category, the semi-strong role category, and the middle role category). So that most of the teachers participating in the study were of the strong role in shaping the value system of their students. The results of the analysis of the study data also showed that the students of Islamic education teachers in the basic stage were divided into three patterns to form their values system (the pattern of worldly values, the pattern of faith values, and the pattern of both faith and worldly values), so that most students were within the pattern of faith values.

In light of the results, the study recommended holding seminars and training courses for teachers. Introducing them to the foundations and principles of the philosophy of education, the objectives emanating from it, and the principles of educational policies in Jordan, and introducing them to the different educational philosophies and their implications.

Keywords: Philosophical Trends, Value System, Islamic Education Teacher, The Basic Stage**.**

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

تُحاكي رسالة التربية رسالة الأنبياء والمرسلين، وهي أشرف وأعظم رسالة عرفتها الأمم منذ بداية التاريخ؛ فالعملية التربوية تحمل في طياتها التنشئة السليمة للأفراد، وتحاول مساعدتهم لتحقيق ذاتهم، وبلوغهم النمو الشامل في كافة جوانبهم الوجدانية والمعرفية والسلوكية، والعملية التربوية تسعى إلى إعادة تشكيل شخصية الفرد وإكسابه السمات والخصائص الدينية والاجتماعية والأخلاقية والقيمية وفقاً للإطار الفكري للمجتمع والأمة؛ فغايتها الأسمى خلق جيلٍ مؤمن بالله سبحانه وتعالى منتمي لمجتمعه ووطنه متسلحاً بالمعرفة والقيم والاتجاهات السوية، بما ينعكس إيجاباً على البيئة والمجتمع والأمة التي ينتمون إليها.

وتُعد التربية عامةً والتربية الإسلامية خاصةً إحدى أبرز الطرائق الهامة في إكساب الأفراد للمعارف والقيم والاتجاهات، ولا يمكن تحقيق هذه الغايات والأهداف دون تغذية وإمداد المنظومة التربوية بالخبرات الإنسانية والمحتويات الدينية والأخلاقية والمعرفية المستمدة من التربية الإسلامية الحنيفة، فالتربية الإسلامية ذاتُ مكانةٍ هامة في العملية التربوية؛ من خلال ما تتضمنه من أبعاد روحية وتربوية وعلمية وقيمية وأخلاقية (الباوي، 2022).

وتتمتع التربية الإسلامية بخصائص وسمات تميزها عن سائر النظريات التربوية القديمة والمعاصرة، فهي بنياناً كاملاً وإطاراً متوازناً وشاملاً للعملية التربوية، وكما إنها تتناول جميع شؤون الإفراد بكافة جوانبها بحيث لم تترك من هذه الجوانب شيئاً، ولم تغفل عن مكوناتهم الجسدية والعقلية والروحية، وكل ما يتعلق بحياتهم المادية والمعنوية، ونشاطاتهم جميعاً، وقد تناولتها بالدراسة والتحليل والنقد، وعالجتها بما يحقق التوازن في شخصية الإفراد والنمو الشامل والمتكامل لهم (السعدون، 2012).

وتُعد الأُطر الفلسفية الموجه الأساسي لجميع العاملين في الحقل التربوي، والتي تتناول جميع العناصر الثقافية بالتحليل والدراسة والنقد؛ فتسلط الضوء على جوانب الضعف والقصور والخلل في الثقافة؛ وعليه فالفلسفة هي الموجه والمرشد لما يجب عمله لتجاوز الضعف والقصور والخلل في بعض الجوانب الثقافية، الأمر الذي يُمكننا من التخلص من ألوان التناقض والصراع والتي قد تظهر في الثقافة ذاتها، ومن ناحية أخرى تعمل الأطر الفلسفية على تنسيق العمل بين عناصر الثقافة؛

مما يحقق الانسجام والوحدة والتكامل بينها، ومن هنا ظهرت أهمية تحديد غايات وأهداف تربوية واضحة ترمي إلى تحقيق الأطر الفلسفية والاجتماعية، فأي عملية تربوية في أي مجتمع من المجتمعات ما هي إلا انعكاس لمحصلة الخبرات المتجمعة لذلك المجتمع، وانعكاس للمنظومة القيمية التي يعتنقها أفراده، وتعبير عن الفلسفة السائدة فيه (إبراهيم، 2008).

وتظهر وظيفة الفلسفة في تقديم المساعدة للعاملين في الميدان التربوي على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة منتظمة وواضحة ودقيقة وعميقة؛ مما يجعلهم أكثر وعياً وإدراكاً لأبعاد الموضوعات الهامة، كما أنها تساعدهم في تقويم الأدلة والحجج والبراهين، وتعمل على تحرير عقولهم من ظُغيان التصلب في الرأي وسيطرة الأفكار القديمة التقليدية، وكذلك تؤدي الفلسفة دوراً مهماً في تحسين القرارات والسياسات التربوية، بالإضافة لوظيفتها الأساسية في تقديم المساعدة على تفسير وتحديد وتصور التفاعل بين الغايات والأغراض التربوية وبين المواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه القرارات، مما يُسهم في رؤية واضحة للغايات الجديدة، ودفع العملية التربوية للتحرك لتحقيق هذه الغايات (مرسى، 2007).

ويرى الباحث أن العديد من الفلاسفة عبر التاريخ كانوا يستعينون بالتربية لترسيخ أفكارهم الفلسفية في أرض الواقع، وأن الفيلسوف أفلاطون كان من أوائل وأشهر من قام بذلك بواسطة مناقشاته لتلميذه أرسطو، حتى في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين كان الفيلسوف جون ديوي يشترط فيمن يتولى رئاسة قسم الفلسفة في جامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية أن يتولى رئاسة قسم التربية في الوقت نفسه؛ إيماناً منه بأن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية، وأن التربية هي المعمل الذي تُختبر فيه الأفكار الفلسفية.

ولذلك اهتمت جميع الفلسفات بالمعلم؛ لدوره المهم في نقل الأطر النظرية لتلك الفلسفات إلى الواقع العملي من خلال تنفيذ المنهاج، وتحقيق الأهداف والغايات النظرية لدى الطلبة من خلال ترجمة تلك الأطر من خلال أفعالهم وسلوكياتهم التدريسية. ومن هنا تبرز أهمية الدور الذي يؤديه المعلم بكونه هو من يُرسخ الافكار في عقول الطلبة الناشئة والشباب، ويوقظ مشاعرهم ويُنيرُ عقولهم ودروبهم وينمي إدراكهم ويسلحهم بالخير أمام الشر، وبالفضيلة لمجابهة الرذيلة، وبالعلم للقضاء على الجهل، والحاجة إلى دور المعلم تزاد في واقعنا المعاصر أكثر من أي وقت مضى؛ بسبب التغيرات الثقافية والاجتماعية وزيادة مشكلات المجتمع والأسرة وغياب منظومة القيم، وسيطرة وسائل الإعلام والاتصالات (موسى وصالحة، 2021).

وتظهر أهمية معلم التربية الإسلامية في العملية التربوية، فهو يحمل مكانةً عظيمة مستمدة من عظم العلم الذي يحمله ويتميز به عن سائر العلوم، وكذلك بما يتميز به من قدرة في التأثير على طلبته، فهو القدوة لهم، يتأثرون به وبشخصيته واتجاهاته وقيمه، ولما له من أثر هام في تربية الطلبة وتعليمهم والارتقاء بهم في شتى مناحي الحياة ومجالاتها، حيث لم تعد مهمته تقتصر على نقل المعلومات وتلقينها وحفظها واسترجاعها بل تطورت لتشمل بناء شخصية الطلبة، وتقويم اتجاهاته وتشجيع ميوله ورغباته، وتشكيل منظومة من القيم السوية لديهم (إبراهيم، 2015).

وتتصدر قضية منظومة القيم التي تواجهها التربية المعاصر الرأي العام في جميع مجالاته، ويتم تناولها ونقاشها على المستوى العالمي والإقليمي والوطني، وقد تعالت النداءات للنهوض بمنظومة القيم وإعادة تشكيلها وتنظيمها لدى الإنسانية جمعاء، فمنظومة القيم تمتلك سيادة لأشكال وأنماط الحياة الإنسانية، وتنعكس على سلوك الطالب وتفكيره واتجاهاته وميوله (الجلاد، 2013).

وترتبط منظومة القيم بالسلوك الإنساني؛ فهي تحكم على السلوك بالجمال والقبح، وبالخير والشر، وبالحق والباطل، وأن أهم غاية من غايات العملية التربوية هي الارتقاء بالسلوك الإنساني نحو منظومة القيم السوية، فالعملية التربوية عندما ترتقي وتحافظ على ثقافة مجتمع معين فإنها لا بد وأن تحتوي في جوانبها منظومة القيم لهذه الثقافة، فالثقافة تُعد مجموعة القيم المادية والاجتماعية لأي جماعة من الناس سوآء أكانت متوحشة أو متحضرة (الحارثي، 2016).

ويرى الباحث أن العلاقة بين العملية التربوية ومنظومة القيم علاقةٌ ذات صلة وثيقة، تتجلى في رغبة المعلم في العمل على تشَرُب ذهن وفكر الطلبة لمنظومة القيم، فكلما زادت حساسية المعلم لمنظومة القيم وتمثله لها كان تأثيره على الطلبة أقوى وأشد، ولمنظومة القيم وظيفة إيجابية فهي تربي الطلبة أنفسهم ليصبحوا أهلاً لتربية ونقل أثر منظومة القيم لغيرهم فيما بعد.

إن تبني المعلم لفلسفةٍ واضحة المعالم تجعلهُ أكثر تركيزاً ورغبةً في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة التي تختلف باختلاف الفلسفات التربوية؛ فعندما تُلقي الفلسفة بأطرها ومبادئها على عناصر العملية التربوية من منهاج وطرائق تدريس وتقويم وقيم وأخلاق فإنهم يتمثلون تلك القيم والاخلاق، ويكتسبون مهارات التدريس والتقويم، فلا يمكن إغفال الدور الهام الذي تقوم به الفلسفة في توجيه العملية التربوية (الخوالدة، 2013).

يرى الباحث أن أهمية الفلسفة للمعلم تكمن في فهم النظام التربوي بواسطة إدراك مفاهيمه ومبادئه، وتقويم المفاهيم والمبادئ الخاطئة، وتصور العلاقات القائمة والعلاقات الجديدة، والسعي دائماً لتطوير العملية التربوية، ومواجهة مشكلات وتحديات الصراع القيمي، كما أن تبني المعلم

لفلسفةٍ تربوية ينعكس تلقائياً على فكره وسلوكه وقيمه، التي ينقلها بدوره إلى طلبته فيتشربوها منه قصداً أو بغير قصد، وعليه فما يتبناه المعلم من اتجاهات فلسفية ذات أثر في تشكيل منظومة القيم سواء أكان الأثر إيجابي أم سلبي.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحث -بصفته معلماً للتربية الإسلامية- التباين في تناول موضوعات التربية الإسلامية من قِبل معلمي التربية الإسلامية، وهذا التباين قد لا يعود للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، مما يدعو إلى البحث عن أسباب أخرى لتباين تناول موضوعات التربية الإسلامية من قِبل معلمي التربية الإسلامية، التي قد يكون من أهمها الاتجاه الفلسفي الذي يتبناه معلمي التربية الإسلامية.

وقد أشارت العديد من الأدبيات النظرية إلى أهمية الاتجاهات الفلسفية للمعلمين ودورها في العملية التربوية، ومنها دراسة (جراد، 2020؛ الحاج محمد، 2014؛ ديوي، 2010؛ جعنيني، 2010؛ الكيلاني، 2009؛ الأسمر، 2008؛ مرسى، 2007؛ بدوي، 2007؛ مدكور، 2006؛ ناصر، 2004). وكذلك ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات سابقة إلى أهمية الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها المعلمين والمعلمات وأثرها في العملية التربوية كدراسة (أبو دلي، 2020؛ بني خلف، 2020؛ المومني، 2019؛ بدارنة، 2017؛ الشخشير، 2017؛ المواضية وخليفة، 2016؛ البلعاسي، 2014؛ سافاسي وبيرلن Savasci& Berlin,2012).

ومن ناحية أخرى، فقد أوصت العديد من المؤتمرات التربوية بأهمية وجود فلسفة تربوية واضحة تُعد إطاراً مرجعياً للعملية التربوية، كالمؤتمر التربوي المُنعقد في جامعة اليرموك الأردنية بتاريخ 1990/7/27م تحت عنوان (نحو بناء نظرية تربوية إسلامية)، ومؤتمر الفلسفة للشباب الذي انعقد تحت إشراف وزارة الثقافة الأردنية بتاريخ 2020/11/21م، ومؤتمر الفلسفة والعلم المُنعقد في قسم الفلسفة بالجامعة الأردنية بتاريخ 2022/8/21م.

وأما ما يتعلق بدور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم، فقد لاحظ الباحث وجود تباين واضح في منظومة القيم لدى الطلبة، وانتشار واسع لكثير من القيم السلبية، والتي قد تُعزى لبعض الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها بعض معلمي التربية الإسلامية.

وقد أكدت العديد من الأدبيات النظرية على أهمية منظومة القيم، وغاية العملية التربوية في تشكيل منظومة القيم السوية لدى الطلبة، ومنها دراسة (الحارثي، 2016؛ الجلاد، 2013؛ اليماني، 2009؛ الصمدي، 2008؛ آل ثابت، 2007).

وكذلك ما أوصت به العديد من المؤتمرات من أهمية تشكيل منظومة القيم السوية لدى الطلبة، وإدماجها في المناهج الدراسية والتعاملات والسلوكيات اليومية داخل المؤسسات التربوية؛ باعتبارها المّكون الأهم لشخصية الطلبة والمحافظ عليها في وجه التغيرات والتحديدات، كالمؤتمر العلمي الثالث بإشراف الجمعية العربية للقياس والتقويم والمُنعقد في مدارس طيبة في جمهورية مصر بتاريخ 2016/10/2م، والمؤتمر الدولي القيمي الثاني المُنعقد بإشراف المركز الدولي للقيم وتطوير برامج التعليم في مدينة اسطنبول بتاريخ 2018/6/30م تحت عنوان (الهندسة القيمية للمناهج والبرامج)، والمؤتمر الدولي الثاني المُنعقد في دولة صربيا بتاريخ 2019/4/9م تحت عنوان (منظومة القيم وأثرها في تنمية الحوار وتعزيز الإرشاد التربوي والوساطة الأُسرية) بإشراف المركز الدولي للاستراتيجيات التربوية والأسرية.

بالإضافة لما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة من أهمية تشكيل منظومة القيم السوية لدى الطلبة ومكانتها في العملية التربوية وواقعها لدى الطلبة ودرجة تمثلهم لها، كدراسة (رويلي، 2017؛ القضاة، 2017؛ الشرفات، 2017؛ سالشينو وماني وجيفر Salceanu &Manea &Geafer, 2015؛ المومني والصمادي، 2014؛ الخياط وعطيات والعربيات، 2012؛ حمود، 2010)، وما نتج عن العديد من الدراسات من دور المناهج والمؤسسات التربوية في تشكيل منظومة القيم السوية لدى الطلبة كدراسة (سفيان، 2020؛ النومس، 2018؛ الحسين، 2018؛ بني يونس والحياري وجبران، 2018؛ الأغا، 2017؛ القواسمة، 2016)، وما نتج عن العديد من الدراسات السابقة من دور المعلم في تشكيل منظومة القيم السوية لدى الطلبة كدراسة (بني سليم، 2022؛ بني حمد، 2016؛ القاضي وعبد الغني ونوح، 2012؛ الهندي، 2001).

ومن ناحيةٍ أخرى ملاحظة الباحث للدور الهام الذي يقوم به المعلم بشكل عام ومعلم التربية الإسلامية بشكلٍ خاص من نقل المعارف والقيم والاتجاهات للطلبة سواء أكان بطريقة مباشرة أم غير مباشرة، وأثر هذا الدور في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم.

وبناء عليه، جاءت هذه الدراسة بهدف دراسة الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية؟

السؤال الثاني: ما دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبين، هما:

الأهمية النظرية

- تُقدم بعداً معرفياً متعلقاً بالاتجاهات الفلسفية ومنظومة القيم في التربية الإسلامية.
- تُقدم أدوات بحثية يستفيد منها الباحثين التربويين.
- سد الثغرة في الدراسات النوعية في الحقل التربوي على الصعيد المحلي.
- سد الثغرة في الدراسات النوعية في الحقل التربوي وخاصة دراسة الاتجاهات الفلسفية السائدة لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة.

الأهمية العملية

من المؤمل أن تفيد الدراسة الحالية كلاً من:

- إفادة معلمي التربية الإسلامية بالتعرف إلى أهم الاتجاهات الفلسفية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم.
- إفادة مشرفي مبحث التربية الإسلامية في عقد الورش التدريبية والندوات التي توضح أهمية الاتجاهات الفلسفية السليمة في بناء منظومة القيم لدى طلبتهم.
- إفادة القائمين على برامج إعداد المعلمين في مؤسسات التعليم العالي لوضع المساقات الدراسية التي توضح الاتجاهات الفلسفية العلمية المنبثقة من تعاليم الشريعة الإسلامية.
- إفادة القائمين على المركز الوطني لتطوير المناهج عند تطوير مناهج التربية الإسلامية بتضمينها بمنظومة القيم بما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة.
- إفادة باحثين آخرين لإكمال ما بدأته هذه الدراسة في اتجاهات فلسفية أخرى لمعلمي مباحث دراسية أخرى.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئيًا بالحدود والمحددات الآتية:

- من عوامل صدق نتائج الدراسات النوعية تعدد الباحثون المشاركون في الدراسة، وفي هذه الدراسة قام الباحث بها بنفسه في كل مراحلها؛ كونها عبارة عن أطروحة دكتوراه، لذا فإن نتائجها ستتحدد بقدرته على تحديد مصادر البيانات وجمعها وتحليلها وتحديد نوعيتها وكميتها، بالإضافة لمدى موضوعية الباحث ومدى تعاون المشاركين (معلمي التربية الإسلامية) مع الباحث في جمع بياناتها.
- إن علاقة الباحث مع مديري المدارس التي تمت مشاركتها في الدراسة وعلاقته مع المشاركين في الدراسة أيضاً ربما أدت إلى تغير نسبياً عما هو عليه بالعادة سواءً في تخطيط معلمي التربية الإسلامية وفي سلوكهم داخل الحصة الصفية وفي إجاباتهم أثناء إجراء المقابلات التي قد لا تكون مطابقة لواقع خصائصهم الفعلية.
- وجود الباحث مع أدلة تسجيل الملاحظات والبيانات في الغرف الصفية المشاركة في الدراسة، قد يكون عدّل جزئياً من سلوك وتصرفات معلمي التربية الإسلامية والطلبة المشاركين في الدراسة، خصوصاً أنهم غير معتادين على هذا النوع من البحوث.
- استخدام الباحث لأجهزة التسجيل وأدوات رصد البيانات لإجراء المقابلة مع المعلمين والطلبة المشاركين في الدراسة، قد يكون ترك أثراً في إجاباتهم ولم تعكس سلوكهم الحقيقي؛ لرغبتهم في إظهار السلوك المرغوب به وليس سلوكهم الطبيعي والحقيقي.
- اقتصرت الدراسة على عينة قصدية نمطية من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية تم اختيارها من مدارس الذكور والإناث في مديرية التربية والتعليم لواء ماركا في محافظة العاصمة عمان.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

يعرف الباحث المصطلحات الواردة في الدراسة على النحو الآتي:

الفلسفة: يعرفها مرسى (15:2007) بأنها "العلم الذي يبحث في ترتيب وتنظيم مجالات المعرفة جميعها، باعتبارها أدوات لفهم وتفسير وتوضيح الحقيقة في صورتها الكلية، وهذا العلم يحتوي بالعادة على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) ونظرية المعرفة".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الأطر الفكرية التي تهدي وترشد معلمي التربية الإسلامية في التعامل مع المواقف الحياتية والتي لها دور في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم سواء كانت الإسلامية أو البراجماتية أو المثالية، والتي تم الكشف عنها من خلال الاستبانة والمقابلة والملاحظة وتحليل الوثائق التي أُعدت لهذا الغرض.

معلمو التربية الإسلامية: كل من هو مُعين بشكل رسمي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ويقوم بالتدريس الفعلي بالمدارس التابعة لها، وحاصل على درجة البكالوريوس فما فوق (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)، ومتخصص في مجال التربية الإسلامية وفروعها.

ويعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم: المشاركون في الدراسة الحالية وعددهم (9) معلمين بواقع (6) معلمين و(3) معلمات ويدرسون مبحث التربية الإسلامية للصفوف من الرابع الأساسي للصف العاشر الأساسي.

منظومة القيم: يعرفها الجلاد (33:2013) بأنها "مجموعة من التصورات والمعتقدات المعرفية والوجدانية والسلوكية الثابتة يختارها الفرد بكل حرية بعد أن يتأمل ويتفكر، ويعتقد بها اعتقاد جازم، لتمثل لديه مجموعة من الأطر المرجعية والمعايير والمحكات ليحكم بواسطتها على الأمور والمواقف بالقبول أو الرفض، وينتج عنها سلوك منتظم يتصف بالثبات والاعتزاز والتكرار".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من المعايير والأحكام المستمدة من الكتاب والسنة التي تدفع الطلبة إلى اختيار أهدافهم وتوجهاتهم وسلوكياتهم، مما يشكل شخصيته الإسلامية المتكاملة والقادرة على التفاعل مع المجتمع. وتم الكشف عنها باستجابات طلبة معلمي التربية الإسلامية على الأداة التي قام الباحث بإعدادها لهذا الغرض، والتي تضمنت مجموعة من القيم هي (القيم الدينية، القيم الاجتماعية، القيم السياسية، القيم الاقتصادية).

المرحلة الأساسية: هي المرحلة الدراسية في النظام التربوي في الأردن الممتدة من الصف الأول الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي، ومدتها عشر سنوات، واقتصرت الدراسة على جزء من هذه المرحلة (من الصف السادس وحتى الصف العاشر).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة أولاً، ثم عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة ثانياً، وذلك على النحو التالي:

أولاً - الإطار النظري

تضمن الإطار النظري الخاص بموضوع الدراسة الاتجاهات الفلسفية، ومنظومة القيم، والمعلم في الفلسفات التربوية، وفق التفصيل الآتي:

الاتجاهات الفلسفية

الفلسفة إحدى أكثر الاهتمامات البشرية سمواً؛ فهي تعمل في أصغر الزوايا المظلمة لتفتح آفاقاً واسعةً، ولا يمكن لأي فردٍ الاستمرار والمضي في درب التفكير دون شعاع ضوء الفلسفة

المنتشر في آفاق العالم، والفلسفة ليست بالأمر الصعب على الفهم بل هي أداة تساعد الفرد على الوصول إلى الإجابة على التساؤلات الفطرية المتعلقة بوجوده وما يُحيط به، بالإضافة لتدريبه على إدراك الاختلاف بين فِكره والأفكار الجديدة عليه؛ توظيفاً لحواسه وإعمالاً لفكره.

وتُعد الفلسفة شكلاً من أشكال الوعي الاجتماعي، وعنصراً من عناصر البنيان الايدلوجي، وفي الوقت نفسه كانت الفلسفة دوماً تقوم بوظيفة معرفية، وتحولت بحكم تطورها إلى علمٍ مستقلٍ بذاته له موضوعه المتميز الذي يتغير مع تطور المجتمع وتقدم المعرفة العلمية.

إنَّ ظهور الفلسفة يُعد تطوراً هاماً في تاريخ الفكر البشري؛ ذلك لأنَّ الفلسفة في بُنيتها الفكرية تُعنى بدراسة المسائل الكبرى في الوجود، معتمدة على العقل وحده، فكانت ولا تزال اعترافاً بنضج وقدرة العقل البشري على التفكير والتخطيط السليم لرسم مسيرة الحضارة الإنسانية، فالعقل البشري بما وهبه الله سبحانه من قدرات عقلية، وبما أوتي من خصائص ربانية هو وسيلة لإمعانِ النظر في كافة الأمور، وحل كافة المشكلات التي تواجهه بمقاييس يضعها ويستخدمها لفرز الصحيح من الزائف (ناصر، 2004).

لقد اختلف الفلاسفة فيما بينهم على تحديد تعريفٍ واحدٍ للفلسفة؛ فلكل فيلسوفٍ منهم تعريفه الخاص به يتماشى مع موقفه ومذهبه الفلسفي، والفلسفة تختلف هنا عن العلم؛ فبينما هناك اتفاقاً على بعض القوانين أو النظريات أو المبادئ العلمية لفترة ما بين العلماء لا نجد ذلك بتاتاً بالنسبة للفلسفة، فالاختلاف صفةُ الفكر الفلسفي الأصيل، وليس هذا الاختلاف دليلاً على تمايز الفلاسفة بقدر ما هو دليل واضح وتأكيد صريح على معنى حرية الفكر والرأي بالنسبة لكل فيلسوف (محمد، 2000).

وبناءً عليه، فقد ظهرت الفلسفة بمعانٍ كثيرة، فظهرت بمعنى "حكمة الحياة" وبمعنى "نسق الاعتقاد" وبمعنى "الدهشة والتساؤل"، كما ظهرت بمعنى "النظرة الكلية للأشياء" وبمعنى "البحث العقلي" وبمعنى "نقد الفكر"، وبمعانٍ أخرى كثيرة منها العام الذي جعل منها أم العلوم، ومنها الخاص الذي يُحدد ميدانها وأساليبها ومجالاتها وأنواعها، ومنها الشعبي الذي يدور في النقاشات الحياتية اليومية العامة بين كافة مستويات أفراد المجتمع المؤهلين علمياً وغير المؤهلين من عامة الشعب (ناصر، 2004).

ويعود الفضل للفيلسوف اليوناني فيثاغورس (582-500ق.م) عالم الرياضيات الشهير بوضع أول معنى مُحدَّد لكلمة الفلسفة (Philosophy) عندما قام باستبدال بكلمتي حكمة (Sophia)، وحكيم (Sophos) لتصبح محبة الحكمة (Philosophy)، والمُحب للحكمة (Philosophos)، ولقد أدرك الفيلسوف فيثاغورس أن صفة الحكمة لا تُطلق على أي مخلوق بشري وإنما الحكمة لله

سبحانه وحده، ومن ثم فقد قال عن نفسه أنه مُحب للحكمة وليس حكيماً، وأنه حسبُ الإنسان شرفاً أن يهوى الحكمة، ويسعى في طلبها، ويجدُ في تحصيلها (بوعزة، 2012).

في حين أن تعريف الفلسفة بأنها محبة الحكمة والمُحب للحكمة قد بدأ يواجه انتقاداً شديداً على أساس أنه غيرَ مُحدد ولا يُظهر قيمة الفلسفة العلمية ومكانتها اللائقة بها التي توحيها كلمة فلسفة ذاتها، بالإضافة إلى ذلك أن كلمة الحكمة كثيراً ما ترتبط في أذهان الناس بمعانٍ أخروية أو ميتافيزيقية، الأمر الذي يحاول كثيراً من الفلاسفة أن يجردوا الفلسفة منه (مرسى، 2007).

ومن ناحية أخرى، فقد وردت كلمة الفلسفة مراراً على لسان الفيلسوف سقراط في محاوراته لأفلاطون ولكن بمعنى أخلاقي، أي محبة الحكمة الخُلقية، ثم توسع أفلاطون في معناها فأصبحت تعني اكتساب العلم، وموضوع العلم عند أفلاطون هو الوجود الحقيقي الثابت الضروري لا الأشياء المحسوسة التي لا تحتوي على أي حقيقة أو ثبات ولا تتوقف عن التغير، بالإضافة إلى أن الفلسفة عند أفلاطون تعلو فوق كل شيء، وهي جهد عقلي يحاول الإنسان من خلالها إدراك المُثل، وهذه المُثل المجردة المفارقة تتجاوز الزمان والمكان والنسبية؛ فهي لذلك تتميز بأنها أبدية لا يعتريها فناء، وأزلية غير حادثة، ومطلقة لا تعرف النسبية، وواحدة لا تنوع فيها أو اختلاف، وكاملة لا يشوبها النقص، في حين أن أرسطو اتسع في معنى الفلسفة بحيث صارت تشمل كل المعارف العقلية، فالفلسفة عند أرسطو هي البحث عن الموجودات بما هو موجود، وقال إنها الحكمة؛ لأنها تبحث في العلل والمبادئ الأولى إطلاقاً، ولذلك سماها أرسطو أيضاً (العلم الإلهي) أي العلم بالأشياء العُليا، ووصفها بأنها قابضة على ناصية العلوم جميعها (بدوي، 2007).

ويُعد الكندي (796-873) أول الفلاسفة المسلمين، وقد أُطلق عليه لقب فيلسوف العرب، وقد عرَّف الفلسفة بقوله: "أنها التشبّه بأفعال الله سبحانه بقدر طاقة البشر، وأنها حكمة الحكم وصناعة الصناعات، وأنها معرفة الإنسان نفسه"، "وإنَّ معرفة الإنسان بنفسه ليست نهاية المطاف بل وسيلة إلى معرفة العالم الأكبر، أي معرفة الطبيعة والكون الذي يوجد الإنسان فيه"، في حين أنَّ الفارابي (873-950) قد عرَّف الفلسفة بأنها: "العلم بالموجودات بما هي موجودة، وفرعها حكمةٌ إلهية وطبيعية ومنطقية ورياضية"، ويرى الفارابي أن لا شيء من موجودات العالم إلا وللفلسفة فيها مدخل وعليها غرضٌ ومنّه بحسب الطاقة الإنسانية (ناصر، 2004).

يرى جون ستيورات ميل (1806-1873) الوارد في (بدوي،2007) أن المقصود بالفلسفة "توجيه النشاط البشري في إطار البيئة التي يعيش فيها نحو الأخلاقيات السامية التي تحقق السعادة لأكثر عددٍ ممكن من أفراد المجتمع"، في حين أن جون ديوي (1859-1952) الوارد في (بدوي،

2007) يرى أن الفلسفة هي "البحث عن اليقين الذي يترتب عليه ترجمة الأفكار الصادقة إلى ممارسات وأعمال، وأن تكون على اتصال وثيق بما يحدث من أمور بشرية من أزمات ومن حالات التوتر، وأن تتحول إلى فاعلية تُسهم في حل المشكلات الحياتية وفي تكوين علم بشري يصلح أن يكون مقدمة لتجديد أحوال الحياة البشرية، ودعوة إلى الالتزام بالنظام، وأن يحيا البشر حياةً أخصب وأفضل".

وقد أشار محمد (2000) إلى أن اختلاف الفلاسفة فيما بينهم لهو أفضل دليلٍ على ثراء الفكر وحيويته؛ ذلك أن الفلاسفة لو اتفقوا جميعاً على مذهب واحد لأدى الأمر إلى تحجرٍ وجمودٍ كبيرين، والمجتمع لا يريد للناس أن يكونوا نُسخاً متكررة من بعضهم البعض خاصةً في جوانب التفكير والتأمل، بل الفلسفة تطالب دائماً بجدلية المعرفة وحيويتها، وبتنوع الأفكار واختلاف الآراء، ويُبنى ذلك على أساس من حرية الفكر والرأي والتعبير؛ باعتبار أن الفلسفة هي مفتاح الحرية بل هي الحرية بذاتها، ولا يمكن للفلسفة أن تولد من رحم الأفكار إلا في جو مفعم بالحرية، مبتعداً تماماً عن كل قسر وضغط ودكتاتورية وإرغام، فلا فلسفة بدون تأمل، ولا تأمل بدون حرية.

ويرى الباحث أن الفلسفة ذات دلالات متنوعة حتى أنها كادت أن تشمل كل معاني الخبرة الإنسانية، فالفلسفة هي نشاط عقلي معرفي تقع في كل موضوعات الحياة حتى تُكسبها وصفاً وتوضيحاً وتفسيراً ودقةً؛ لترفع من درجة الخبرة الإنسانية وتوسع رقعتها التي قد سيطرت على الكثير من موضوعات الوجود وتشكيله، وعليه تُصبح الفلسفة حاجة إنسانية مُلحة تُلبي حاجات الفرد والمجتمع، ولا يستغني عنها أي نظام اجتماعي في مسيرة بنائه الحضاري؛ بقصد تشكيل الفهم والوعي والتفسير والتحليل والنقد مما يُسهم في تطوير البناء الإنساني.

وقد أورد أفلاطون في أهمية الفلسفة للإنسانية أن الإنسانية بغير هدى المعرفة جمهور بغير نظام، وهم بذلك كالرغبات بغير نظام أو القطيع بغير راعٍ، فالإنسان يحتاج إلى هدى الفلاسفة كما تحتاج الرغبات إلى ضوء المعرفة، ولا يصلح لهداية المجتمعات سوى ملك فيلسوف، ولن تنجو المدن والإنسانية من الشرور والفساد والأمراض إلا إذا أصبح الفلاسفة ملوكاً أو الملوك فلاسفة (ديورانت، 2019).

وقد قدم الكبيسي (2009) مجموعة من خصائص الفلسفة والفيلسوف، والتي منها:

- البحث عن الحقيقة؛ لأن مُحبّ الحكمة أو الفيلسوف هو الذي يشتاق إلى الحكمة اشتياقاً كلياً، وهو الفيلسوف الحقيقي، فالفلسفة حب الحقيقة وعلم بحقائق الموجودات.

- أن يتميز تفكير الفيلسوف بالاستقلال وعدم الخنوع لأية سلطة باستثناء سلطان العقل والمنطق.
- عدم التسليم بشيء والإيمان به قبل اختباره وفحصه فحصاً دقيقاً، وبالتالي اعتماد الشك المنهجي طريقاً عقلياً للوصول إلى الحقيقة.
- التأمل في الموجودات والنظر العقلي فيها، وتجاوز حالة الشك لمجرد الشك الذي يؤدي إلى التوقف عن التفكير، والتعليق المستمر للحكم.
- الاستعداد لاستبدال الآراء في أي موقف بغيرها حين تُثبت الأدلة والحجج المنطقية صحة الآراء الجديدة.
- استمرارية البحث المتصل عن الحقيقة، والتأمل الذي يستكشف المجهول خارج حدود العالم ويستطلعه وصولاً إلى معرفته.
- كما يتميز الفيلسوف في تفكيره الفلسفي بالمرونة والتسامح، وتقبل النقد وسعة الصدر، والمناقشة والحوار، والتفكير الهادئ المتزن، والدقة.

ولذلك تسعى الفلسفة للتعرّف على الحقائق الأساسية التي موضوعها الوجود بأنواعه الإنساني والكوني، والمعرفة بكافة أشكالها، والقيم السلوكية (الأخلاقية) والجمالية، والمنطق، ويستخدم الفلاسفة أساليب الاستدلال العقلية المتعددة للوصول إلى تلك الحقائق بطرائق التحليل اللغوي والمفاهيمي، وبالتساؤلات والاستفسارات إلى أن يصلوا في النهاية إلى الحقيقة المرجوة، يقول ديكارت (1596-1650) "أنما يُقاس تقدم الأمة وثقافتها بمقدار شيوع التفلسف السليم فيها، ولذلك فإن أعظم نعمة ينعم الله بها على أمةٍ من الأمم أن يمنحها فلاسفة حقيقين" (ناصر، 2004).

إن العوامل الفلسفية هي الدعامة الأولى في توجيه أنظمة العملية التربوية ووضع السياسات التربوية؛ فالسياسات التربوية تستند إلى الفلسفة الاجتماعية والسياسية للأمة التي توضع لها النظم التربوية وتخطط المناهج في ضوئها، لذا عند التخطيط للسياسة التربوية ينبغي مراعاة تحقيق حاجات المجتمع الحقيقية، وتلبية الفلسفة الاجتماعية للأمة، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالعودة إلى الخطوط الرئيسية التي تُستسقى من الفلسفة الاجتماعية والسياسة التي تعمل بها الأمة (إبراهيم، 2008).

ويرى الباحث أن ميدان التربية كغيره من ميادين العلم النظري أو العملي يتأثر بالفلسفة السائدة في المجتمع الإنساني الحاضن لهذه التربية، وبما يستجد فيها سواء أكان هذا التأثير بطريقة مباشرة أم غير مباشرة؛ باعتبار أنَّ التربية نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.

فالتربية لا توجد في فراغ، بل هي تخطيط وأساليب وإجراءات، ينتقل بها تراث الامة من الآباء إلى الأبناء، ومن الأجداد إلى الأحفاد، ومن خلالها تتطور حضارة الأمم بواسطة العلوم المتفجرة والمعارف المتزايدة على نسقٍ ينسجم مع فلسفة الأمة ورسالتها في الحياة، كما تساعد التربية في تحليل المشكلات الاجتماعية المعاصرة وتبلور للأجيال الصاعدة الحلول الفكرية السليمة بأساليب علمية مرضية؛ لتكون انطلاقاتهم في المجتمع أصيلة غير مستوردة ولا عرضية، بل نابعة من التراث ومتماشية مع الأحداث على نسقٍ يُرضي طموح الأجيال الصاعدة ويضمن لهم هويتهم ولأمتهم كيانها وشخصيتها (الفرحان، 2000).

والعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقةٌ وثيقةٌ لا تنفصل عراها مطلقاً، فالفلسفة فكر والتربية تطبيق لهذا الفكر، ولا انفصال بين الفكر والتطبيق، فالفكر يوجه التطبيق ويوضح مساره وهدفه، والتطبيق يختبر الفكر ويثريه فيرقى الفكر بالتطبيق والعكس صحيح، فإذا كانت الفلسفة متصلة بحياة المجتمع الإنساني، وإنَّ أي مجتمع إنساني لا يخلو من فلسفة تمثل نظرته لهذه الحياة؛ فالفلسفة تستمد وجودها وطبيعتها من رؤيته لهذه الحياة، ولما كانت التربية أسلوب لحياة المجتمع ووسيلة تنشأ لاستمرار وتغيير الحياة المجتمعية بكل جوانبها وأبعادها، فإنها تستمد وجودها من فلسفته؛ لأن الفلسفة عندما تشتق وجودها من حياة المجتمع ثم تعود لتوجه تلك الحياة وتنظمها فإن هذا هو جوهر التربية وأساسها ومقصدها (الحاج محمد، 2014).

إنَّ التربية كنظام اجتماعي هي جزء من النظام العام للمجتمع، تتجانس وتتناغم مع النظام العام، وبما أن لكل مجتمع فلسفته الاجتماعية التي يتميز بها عن غيره من المجتمعات وله منطلقاته الفكرية والفلسفية التي يقوم عليها؛ فإن التربية لا بد أن تصدر عن هذه الفلسفة الاجتماعية والمنطلقات الفكرية للمجتمع، وعليه يستحيل أن يستعير شعبٌ ما نظاماً للتربية بكل أركانه ومقوماته من شعب آخر؛ فالنظام التربوي وليد الظروف البيئية والاجتماعية التي يترعرع فيها، ولهذا تختلف التربية باختلاف المجتمعات نظراً لاختلاف منطلقاتها الفكرية والاجتماعية والفلسفية؛ ولذلك يرى الفيلسوف الأمريكي جون ديوي أنَّ فلسفة التربية هي "النظرية العامة للتربية"، بينما وضَّح الفيلسوف البريطاني هربرت سبنسر (1820-1903) فلسفة التربية بأنها "التربية الحقة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحقة" (مرسى، 2007).

بينما يُعرف الكيلاني (87:2009) فلسفة التربية بأنها "فقه تربوي يستهدف توضيح المقاصد والغايات النهائية للتربية، وتوضيح طرائق البحث والتربية الموصلة إلى هذه المقاصد،

وتوضيح المعايير التي يحكم بها على هذه القضايا كلها، ثم إقامة علاقات بالوجود المحيط به طبقاً لذلك كله".

كما يُعرفها ناصر (108:2004) بأنها "مجموعة من المبادئ والمعتقدات والنظريات والمفاهيم والفروض والمسلمات التي حُددت في شكل متكامل متناسق مرابط؛ ليقوم مقام المرشد والموجه للعملية التربوية والجهد التربوي بكافة جوانبه".

وبناء على التعريفات السابقة لفلسفة التربية، فإنَّ فلسفة التربية تتمركز دائماً في العملية التربوية؛ فمنها يُشتق أهداف التربية ومنهاجها وطرائق تدريسها وأساليبها في التقويم، كما تُشتق الجذور ثم السيقان ثم الأغصان فالأوراق فالأزهار والثمار من البذور التي تُزرع في باطن الأرض لتُشكل معاً الشجرة والنبتة اللتان تُعدان المصادر الأولية لأسباب الحياة للإنسان وغيره من الكائنات الحية (الكيلاني، 2009).

أما فيما يتعلق بوظائف فلسفة التربية فقد أوردتها العديد من الأدبيات السابقة كدراسة (الحاج محمد، 2014؛ الخوالدة، 2013؛ مرسى، 2007) وعلى النحو الآتي:

- تحديد الأهداف والغايات التربوية المراد تحقيقها، وانتقاء الوسائل المناسبة واختبار كل ذلك؛ لطرح بدائل لغايات ووسائل أخرى.
- تمحيص المواقف وترجمتها إلى نظريات تربوية، بالإضافة إلى دراسة النظريات المختلفة لمعرفة مدى اتساقها مع المثل التربوية، واختبار المفاهيم والحقائق وتحديدها وتفسيرها، وتوضيح معاني المصطلحات عند جميع أطراف العملية التربوية؛ لتحقيق تفاهم مشترك وفض الغموض، ومناقشة القضايا الكبرى ومدى ارتباطها بالعملية التربوية.
- تصنيف المكونات الجزئية لنظام المعرفة، والعمل على استمرارها وتجديدها وتنمينها واستخلاصها من مصادرها ونُظمها المعرفية المتعددة، من حيث الأسس التي تستند إليها المعرفة في العملية التعليمية التعلمية، وطرائق اكتسابها بهدف الإفادة منها في تطوير النظام التربوي القائم.
- تصنيف منظومة القيم التي لا بد لجميع أطراف العملية التربوية من الالتزام بها، وعلاقاتها بمقومات المجتمع وأركانه، ودراسة العوامل المختلفة التي تؤثر فيها، وإصدار الأحكام القيمية على نتائج العمل التربوي.

- العمل على تغيير المجتمع بتشكيل الاتجاهات، وطرح المفاهيم والقيم المعززة لفلسفة التغيير، والتأكيد عليها داخل البناء الاجتماعي، عن طريق التفسير والتحليل والنقد والتطوير؛ من أجل تجاوز الحاضر والتوجه نحو المستقبل.
- تعزيز الحوار النقدي بين جميع أطراف العملية التربوية، وبين المعلمين والطلبة؛ من أجل تحليل الواقع القائم، والمجتمع بأبعاده المختلفة والوجود الإنساني الراهن، مما يساعد المؤسسات التربوية على تجاوز الواقع والتوجه نحو المستقبل.

ونظراً لأهمية فلسفة التربية فقد أشار ديوي (20:1976) لذلك بقوله "إن فلسفة التربية كأي نظرية أخرى، لا بد أن تُصاغ في كلمات ورموز، ولكنها من حيث وظيفتها فهي أعمق من مجرد ألفاظ، فهي خطة لتوجيه عملية التربية فلا بد من أن تُشير إلى ما يجب عمله وإلى طريقة العمل".

وقد ظهرت العديد من الفلسفات على مر العصور، فمنذ العصر اليوناني وما قبله إلى العصر الحديث نشأت العديد من الفلسفات التي عكست الصورة السياسة السائدة في المجتمع التي نشأت فيه، وفي الدراسة الحالية تناول الباحث ثلاث فلسفات هي (الفلسفة المثالية، والفلسفة البراجماتية، والفلسفة الإسلامية)، ويعود السبب في اختيار هذه الفلسفات دون سواها أن الفلسفة المثالية تُعد من أقدم الفلسفات على مر العصور والتي ما زلت مبادئها وأُسسها متوارثة إلى الوقت المعاصر، كما أنها تُعد ركن الأُساس لفلسفات ظهرت بعدها، في حين أن الفلسفة البراجماتية جمعت أسس ومبادئ العديد من الفلسفات المعاصرة ووازنة بينها، وكما أنها تُعد من أكثر الفلسفات انتشاراً في الوقت المعاصر، والفلسفة الإسلامية انعكاس للدين الإسلامي وتُعد تأسيس للمبادئ التربوية فيه.

ومن جانب آخر فإن واقع خبرة الباحث في مجال التربية والتعليم وعلاقته بالمشاركين في الدراسة تبين له أن بعضاً من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية يتبنون بعض الاتجاهات الفلسفية غير الفلسفة الإسلامية، وفي ضوء ذلك تم اختيار هذه الفلسفات الثلاث في الدراسة الحالية دون سواها.

الفلسفة المثالية

تُعد الفلسفة المثالية أقدم نظام فلسفي واضح المعالم والأركان، والذي استمر في جذب العديد من المفكرين والفلاسفة، وما زال العديد من العلماء والمربين في العصر الحديث يتبنون أفكارها ومعتقداتها، وإن وجد داخل الفلسفة المثالية العديد من المدارس والتيارات المختلفة إلا أنها تعكس الفلسفة المثالية في توجيهها الفكري العام، ويعود الفضل في ظهور الفلسفة المثالية إلى الفيلسوف

اليوناني أفلاطون (427-347ق.م) الذي يُعد المؤسس الأول للفلسفة المثالية، بالإضافة إلى وجود الفيلسوف سقراط (470-399ق.م) الذي أثرى الفلسفة المثالية بأفكاره الخالدة (الحاج محمد، 2014).

وامتدت أفكار الفلسفة المثالية قديماً وحديثاً فمنذ أفلاطون وأوغسطين (436-354ق.م)، إلى رينيه ديكارت (1596-1650) وباروخ سبنوزا (1632-1677)، مروراً بإيمانويل كانط (1724-1804)، وفردريش هيجل (1783-1863)، ووليم هارس (1835-1909)، وروشيا رويس (1855-1916)، والعديد من المفكرين والفلاسفة ممن شاركوا في بلورة أفكار الفلسفة المثالية بصورة جزئية أو كلية (الخوالدة، 2013).

كلمة المثالية ترجع في أصلها اللغوي إلى الكلمة اليونانية (Ideal) أي المُثُل الأعلى، في حين أنها تعني في اللغة الشيء الذي يستغرق الكمال والسمو نحو المُثل العُليا، فهي مدرسة فلسفية تعتقد أن حقيقة الكون أفكار وصور عقلية، وأن العقل هو مصدر المعرفة (ناصر، 2004).

وفي المقابل فإن لالاند (Laland, 2001:585) يُعرف المثالية في معجمه الفلسفي بأنها "اتجاه فلسفي قائل بأن الأشياء الواقعية في الحياة ما هي إلا أفكارنا بحيث لا يوجد إلا حقيقة ذواتنا المفكرة، وأن وجود الأشياء يعود إلى إدراكها عن طريق هذه الذوات، فالعقل هو مصدر المعرفة وما في الكون من أفكار وصور عقلية، وأن عالم المادة المتمثلة في الخبرات اليومية هي عالم غير حقيقي؛ لأنه يتميز بالتغير وعدم الاستقرار، لهذا لا يدركها الإنسان بحواسه بل بفكره وعقله".

أما سبب إطلاق اسم المثالية على هذه الفلسفة فيعود إلى أنَّ أصحابها قد تعالوا على عالم التجربة الحسية، واستمروا برفع مكانة العقل وقدرته على تجاوز معطيات الواقع الحي إلى عالم المعاني المجردة، سواء أكان هذا التجاوز من خلال السير بالاتجاه المعاكس والعودة بالعقل، أم النفس الإنسانية على طريقة أفلاطون إلى العالم المعنوي المتناسق الذي جاءت منه قبل أن تستقر بالجسد القائم في عالم الحس، حيث كان أفلاطون دائماً يردد أن المعرفة تذكر والجهل نسيان، أي أن الأنسان لا يكتسب المعرفة، وإنما يتذكر ما زودت به نفسه من عند خالقها (عريفج، 2006).

وقد انخرطت الفلسفة المثالية باللاهوت اليهودي -المسيحي وتلونت بألوانه، فهي تؤمن بأن جوهر العالم هو العقل والأفكار، والموجودات الكبيرة والصغيرة، والأشكال وظلالها، وأن العقل المطلق أو (عقل الإله) هو الذي يُوجِد الحقيقة والأفكار وهو مصدر المعرفة، ثم انقسمت الفلسفة المثالية إلى قسمين؛ لاختلاف تصورها للإنسان، فالقسم الأول يؤمن بأن الإنسان يتكون من جسم وعقل؛ وعليه يكون أسمى ما فيه هو العقل، وعمل التربية يكمن في تدريب العقل من خلال تدريب

التفكير العقلي، وأما القسم الثاني يؤمن بأن الإنسان يتكون من جسم وعقل وروح؛ وعليه يكون أسمى ما في الإنسان هو الروح، وعمل التربية يكمن في تدريب الروح من خلال تنمية القيم الروحية (الكيلاني، 2009).

وبناءً عليه، يرى الباحث أن الفلسفة المثالية تؤمن بوجود أفكار متعلقة بجوهر الكون وحقيقته، وهذه الأفكار تتصف بأنها ثابتة وعامة ونهائية، وأنَّ عقل عام أوجد هذه الأفكار، والتي تمثل كل ما هو حقيقي، كما أنها تؤمن بأن العالم المادي المحسوس هو عالم غير حقيقي؛ لما يتميز به من التغير وعدم الاستقرار والثبات، وهذه المادة لا يدركها الإنسان بحواسه لكنها وجدت على شكل مُثل في الفكر، والعقل هو الوحيد القادر على إصدار الحكم لمدى مطابقة المادة لتلك المُثل، ووفقاً لتلك الرؤيا فإن طبيعة المعرفة عند المثاليين عقلية تستند إلى العقل وهو مصدرها.

تصورات الفلسفة المثالية

بدأت ملامح الفلسفة المثالية بالانتقال إلى حيز الوجود عندما بدأ أفلاطون بالتحقق من طبيعة المعرفة والواقع، فقد كان أفلاطون مهتماً بإدراك العلاقات ما بين المعرفة والسلوك الصحيح للحياة البشرية، حيث أراد فهم معنى الحقيقة المطلقة وأبعاد النظرية المعرفية والطبيعية، وقد دخلت فلسفة أفلاطون المثالية قروناً طويلة من التعاقد مع الديانة المسيحية؛ ذلك بسبب ما قدمه أفلاطون من آراء عن الاتصال مع الله واستمرار العلاقة مع البشر، وخلود الروح الإنسانية، خصوصاً وأن هذه الموضوعات تحتل الصدارة في أذهان الأشخاص المتدينين، وعندما ظهر رينيه ديكارت قام بإعادة بناء المثالية من خلال ما قدمه من فكر في منهجه الديكارتي الشهير (أنا أفكر إذاً أنا موجود) ووضع الخطوة الأولى نحو اليقين، وتوافق ذلك مع الفلسفة المثالية الأفلاطونية، لكن فلسفة ديكارت المثالية أكدت على أهمية التجربة الشخصية، وبعد أن قدم رينيه ديكارت للفلسفة المثالية حلتها الجديدة جاء باروخ سبنوزا وإيمانويل كانط وفردريش هيجل -وإن كان هؤلاء الفلاسفة لم يسيروا دائماً في الاتجاه الفلسفي نفسه- لكنهم كانوا يشتركون فيما بينهم بصورة دائمة فيما يبدو أنها المثالية الأرثوذكسية التي تعمل على تتابع سريع لرفع الفلسفة المثالية إلى قمة الملاحظات الفلسفية، ودفع معاهد التعليم كالكليات والجامعات في جميع أنحاء أوروبا لفتح المجال أمام الفلسفة المثالية في الظهور في برامجها التعليمية وأقسامها، وبهذا أصبحت الفلسفة المثالية منشرة لتغدو نظرية سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية، وعلى غرار ذلك أخذت الفلسفة المثالية في أمريكا بالتوسع سواء في المناهج التعليمية الخاصة بالكليات أو الجامعات، وأتخذ هذا التوسع طريقين الأول من خلال الطلبة الأمريكان الذين عادوا إلى جذورهم في أوروبا للدراسات الجامعية، والثاني من خلال الفيلسوف والشاعر صامويل

تايلر كوليردج (1772-1834) الذي كان يتبنى الفكر المثالي بصورة شديدة وبحماسٍ قوي، وأخذ ينشره بكل ذكاء عن طريق أفكاره الفلسفية وشعره؛ وفي ظل تلك الظروف نالت الفلسفة المثالية موطئ قدم في الفلسفات الأمريكية (الخوالدة، 2013).

ترى الفلسفة المثالية أن الإنسان كائن روحي له حرية الإرادة لكنه مسئول عن تصرفاته، وبما أنه كائن روحي وحر فإن جوهره وماهيته لا يمكن تعريفهما، ويرى أفلاطون أن مصدر الروح من عالم المثل لكنها سجينة بصفة مؤقتة في جسم الإنسان، وبعد موت الإنسان تعود الروح إلى موطنها الأصلي، وكذلك الأمر مع العالم الحسي فإنه ظِلٌ وانعكاسٌ لعالَم المُثُل، وكما أن الإنسان يحاول الارتقاء بنفسه ليتجاوز حاجات الجسد فعليه تجاوز العالم الحسي للوصول إلى المعارف الحقيقية والثابتة من خلال البحث عن المعرفة بالعقل النقي (مرسى، 2007).

يرى أفلاطون أن الوصول إلى المعرفة أمر لا يمكن للإنسان العادي تحقيقه وإنما الفيلسوف الحق فقط القادر على الوصول إلى المعرفة؛ لذلك نجد أفلاطون يُقسّم المجتمع إلى عدة طبقات في جمهوريته، وعلى رأس هذه الطبقات فئة المفكرين من رتبة الفلاسفة (عريفج، 2006).

كما تعتقد الفلسفة المثالية بأن المعرفة مستقلة عن الخبرات الحسية ولا تُستمد منها، حيث أن المعرفة المُكتسبة من خلال الحواس يجب أن تبقى غير ثابتة ولا أكيدة، والمعرفة الحقيقية والثابتة هي نتاج العقل وحده؛ لأن العقل يستطيع الوصول بالتفكير المُنزّه عن الخبرات الحسية وبصورة تأملية حدسية التي تأخذ طابع الإلهام إلى المعرفة الحقيقية الثابتة، فالحقيقة مقرها أفكار العقل وليس العلم الفيزيائي، فلا يجوز أن تستند المعرفة إلى الاستقراء؛ لأن المبادئ التي يتوصل إليها بالاستقراء مصدرها في الأساس خبرات حسية قد تكون وهمية كالسراب أو نسبية مردها إلى المشاعر والآراء الشخصية (الحاج محمد، 2014).

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية

ترى الفلسفة المثالية أن الغاية والهدف من التربية في المدارس هو تنمية الأفراد عقلياً وخُلقياً أو روحياً وتدريبهم على إدراك الحقائق الكلية والمعارف الثابتة؛ من أجل التوافق مع القوة العظمى والوصول إلى الفضائل والمُثل، بالإضافة إلى تعليم الأفراد المهارات الأساسية التي تساعدهم على النمو والبلوغ، وتعليمهم القوانين والحقائق والتقاليد التي تُكسبهم القوة العظمى لتحقيق كمال الذات البشرية، وتمجيد الأهداف الاجتماعية لإكساب الأفراد الذات الثقافي لتحقيق الذات والمحافظة عليها

مما يمكنهم من الانتماء لتراب الوطن، والولاء للسلطة السياسية العُليا والمجتمع والأمة (ناصر، 2004).

وقد أثمرت جهود الفلسفة المثالية التي أرساها أفلاطون وسقراط في تأسيس نظام تربوي يتكون من مراحل تعليمية تتماشى وتتناسب مع نمو الفرد عقلياً وخُلقياً وأكاديمياً، حيث يشمل كل مرحلة من عدة مستويات متتابعة تتصف موادها بالتسلسل المنطقي لتتناسب مع العقل الإنساني المنظم بطريقة منطقية (الحاج محمد، 2014).

والمنهاج التعليمي في الفلسفة المثالية يجب أن يستهدف إنماء مشاعر الأفراد الذاتي وخصائصهم الشخصية بالإضافة إلى اتجاهاتهم الشخصية بما لا يتعارض مع الذات الاجتماعية، وبناء عليه، فإن المنهاج التعليمي يجب أن يحتوي على المواد الدراسية النظرية كالفلسفة والمنطق والرياضيات (إن كان غايته تنمية العقل) والأدب والدين، وأن يُعطي المنهاج التعليمي فرصاً للإنسان لينمو بطريقةٍ خلاقة، وأيضاً عليه أن يحتوي على الخبرة الإنسانية للجنس البشري سواء أكان الاتصال بالتراث القديم أم بالمعارف التي تساعد الأفراد على فهم واستيعاب البيئة المحلية التي يعيشون فيها، وعليه فإن المنهاج التعليمي في تربية الفلسفة المثالية يحتل الصدارة (الخوالدة، 2013).

وأما المعلم في الفلسفة المثالية فيأخذ مكانةً مركزية عُليا في النظام التعليمي؛ لأنه يمثل القوى العظمى، فهو المرجعية الأولى للمعرفة ويجب أن يُثبت تفوقه المعرفي وبصيرته الإنسانية النافذة، فضلاً عن أنه النموذج والقدوة للتعلم من الناحية العقلية والخُلقية، ومن مهامه توليد الأفكار عند الطلبة، وصقلها لتطوير المعرفة إلى مبادئ عامة وقوانين يمكن أن تكون معايير في الاحتكام إليها، فالمعلم في الفلسفة المثالية هو محور عملية التعلم وهو رجل موسوعي (عريفج، 2006).

أما الطلبة في الفلسفة المثالية فعليهم أن يكونوا على درجة عالية من الأخلاق والاحترام والتعاون، وفي حالة عدم الانضباط والوقوع في أعمال الشر والفساد يطبق عليهم المعلمون قوانين العقاب والثواب لضبط تصرفاتهم وسلوكياتهم، لذلك على الطلبة أن ينصاعوا للوصايا والأوامر التي يُصدرها المعلمون والمدرسة، وعلى الطلبة احترام الوطن والمجتمع الذي ولد وترعرع فيه؛ ذلك لأن الوطن والمجتمع على المدى البعيد تُمثل شخصية أضخم من أي فرد، وأنها في الحقيقة كيان كلي أشد أهمية من أجزائها، بالإضافة لذلك فعلى الطلبة إدراك المقومات الثقافية للأمة والمجتمع والمحافظة عليها، والمدرسة في الفلسفة المثالية لا تراعي الفروق الفردية للطلبة، ولا تهتم لاختلاف

ميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم، ويظهر ذلك في أن جميع الطلبة يتلقون مقررات دراسية واحدة (الخوالدة، 2013).

وبناء على ما سبق، تعتمد الفلسفة المثالية على استظهار الحقائق والأفكار النظرية فهي تُفضل حفظ المعارف والمعلومات واسترجاعها، كما تعتمد في تدريس المواد الدراسية التقليدية على أسلوب التفكير التقاربي والمنطق الأرسطي وعمليات التفكير الاستنتاجي المعاكس تماماً للتفكير الاستقرائي، كما يستخدم المعلم في الفلسفة المثالية المحاضرة ونقل المعارف وإثارة الأسئلة السابرة وأسلوب المناقشة، ويُفضل المعلم تحليل الموضوع إلى أجزاء لمناقشته واستيعابه، كما لا يستغني المعلم عن استخدام التحليل والتركيب معاً للتغلب على الكثير من القضايا، بالإضافة إلى أن المعلم في الفلسفة المثالية يُشجع الطلبة على تبني وجهات النظر وفلسفتهم الخاصة بهم في أثناء النقد والحوار ليكسبوا خبرة في الدفاع عن آرائهم وتقديم الأدلة والبراهين والحجج المنطقية على ما يتبنونه من آراء وأفكار، ومن ناحية أخرى فإن الفلسفة المثالية تُهمل استخدام الوسائل التعليمية؛ وذلك لتركيزها على النشاط العقلي وإهمال قيمة الحواس مما يقلل من أهمية استخدام الوسائل التعليمية (ناصر، 2004).

وتعتمد الفلسفة المثالية على الاختبارات المدرسية الرسمية كوسيلة لقياس إنجاز الطلبة وفقاً لمعايير الاختبار، أو لتصنيف الطلبة إلى أذكياء وأقل ذكاءً، كما وتحرص الفلسفة المثالية في تقييم الطلبة من أنهم قد امتلكوا المعرفة عن طريق دراسة الكتب العظيمة والتعليم المدرسي؛ للمحافظة على نقل الثقافة في الأجيال المتعاقبة، والغاية من التقييم هو الحرص على التفوق والحصول على مقاييس أكاديمية عالية للحفاظ على تراث الامة، والتأكد من نمو الطلبة ليصبحوا مثاليين كباراً في المستقبل، بالإضافة لتعزيز مكانة المجتمع المثالي الذي يجسد مراد القوة العظمى والعيش داخل المجتمع في إطار من المُثل العُليا التي تستلزم وجود قدرات عقلية وروحية، كما أن الفلسفة المثالية لا تهتم بالمعززات كثيراً، ولا تستهجن العقاب البدني للطلبة حيث أن الفصل ما بين العقل والجسد قائم في الفلسفة المثالية (عريفج، 2006).

وقد واجهت الفلسفة المثالية العديد من الانتقادات، حيث أنها تبالغ في تقدير المحافظة على التراث والتقاليد، كما أنها غير ديموقراطية وبالتالي تقف عائقاً أمام تقدم الفرد والمجتمع، بالإضافة إلى أنها لم تنجح في الجمع ما بين الفكر والتطبيق، وبالغت في مدح التراث الثقافي والاجتماعي ووصفته بالثبات والإلزام (الكيلاني، 2009).

ويرى الباحث أن الفيلسوف أفلاطون قدم للإنسانية نظرية فلسفية في المعرفة، وإن كانت من منطلقات مبعثرة فيمن سبقه، كما أنه صاغ مبادئ تربوية فلسفية لإقامة نظام تربوي شامل، والفلسفة المثالية كسائر الفلسفات لم تسلم من النقد وتُعد الفلسفة الواقعية من الفلسفات التي نشأت كردة فعل عليها وإن كان مؤسسها أرسطو (384-322ق.م) تلميذ أفلاطون.

الفلسفة البراجماتية

نشأت فكرة البراجماتية كحركة مستقلة وكفلسفة لها مبادئها وأُسسها في أواخر القرن التاسع عشر، لكنها برزت كفلسفة معاصرة في النصف الأول من القرن العشرين، وجاءت البراجماتية كرد فعل لأثر الفلسفة المثالية التي كانت مسيطرة على الفكر التربوي الامريكي والذي تأثر بأفكارها القادمة إليه من أوروبا وخصوصاً من ألمانيا، فالفلسفة البراجماتية وإن كانت فلسفة حديثة ومعاصرة إلا أنها تستند إلى أفكار الفلسفة المثالية.

يُطلق على البراجماتية عدة مصطلحات فأحياناً يطلق عليها الفلسفة النفعية (Utilitarianism)، أو الوظيفية (Functionalism)، أو الأدائية (Instrumentalism)، أو الإجرائية (Operationalism)، أو التجريبية (Experimentalism)، أو الفلسفة العملية (Practicalism) (ناصر، 2004).

وقد أوضح وليم جيمس (2014) بعض الخصائص الأساسية للفلسفة البراجماتية من خلال مطابقة ما أُطلق عليها من مصطلحات، فإطلاق مصطلح الفلسفة الأدائية عليها جاء بسبب نظرتها إلى الخبرة والمعرفة وللأشياء والمواقف بصورة عامة على أنها أدوات ووسائل لتحقيق غايات نافعة، بالإضافة على أنها تحكم على قيمة الأشياء بقيمة النتائج والغايات التي تحققها وبمقدار النفع الذي يُحصله الفرد والمجتمع، أما إطلاق مصطلح الفلسفة التجريبية عليها؛ لتأكيدها على أهمية الطريقة التجريبية في اكتساب المعرفة، وفي حل المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع وفي التحقق من الفروض، أما عند إطلاق مصطلح الفلسفة العملية عليها؛ لتأكيدها على قيمة النشاط والعمل في اكتساب المعرفة، ولإيمانها بأنه لا قيمة للمعرفة إذا لم تساعد الفرد والمجتمع على حل مشاكله.

وأصل كلمة براجماتية (Pragmatism) اللغوي يرجع إلى الكلمة اليونانية (Pragma) والتي تعني العمل، وعليه فالبراجماتية تعني لغةً العملية أو النفعية أو الشي الواقعي، أما اصطلاحاً فكلمة البراجماتية تعني تجاوز التأمل النظري إلى العمل المنتج، أو أن معيار الحكم على الأفكار يأتي من قيمة النتائج التي تُسفر عنها من عواقب وأعمال، وأن الحكم على أية قضية يكن على مدى نفعها للآخرين وفائدتها لهم (الخوالدة، 2013).

وقد ارتبط استخدام كلمة البراجماتية (Pragmatism) بثلاث مراحل؛ وذلك لارتباطها بمؤسسي هذه الفلسفة، إذ أن لكل فيلسوف زاوية النظر الخاصة به داخل هذا المذهب، فكان أول من استخدم لفظ البراجماتية هو الفيلسوف تشارلز بيرسي (1839-1914) وقصد به أن العمل المنتج هو معيار الحقيقة، وصدق الآراء يكون في نفعها وليس التأمل النظري، ثم جاء الفيلسوف وليم جيمس (1842-1910) فوجه التفكير نحو العمل والمستقبل، ورأى أن معيار صدق القول هو ما يحققه من نتائج في سلوكنا، والاتجاه بأحوال حياتنا نحو الأفضل، أما الفيلسوف جون ديوي (1952-1859) الذي يُعد المؤسس المعاصر للفلسفة البراجماتية فقد استخدم مصطلحين مختلفين، فأطلق على الأول لفظ المذهب الوسيلي أو الأدائي (Inastrumentalism) وأراد به القيمة الوظيفية للعقل، في حين أنه أطلق على المصطلح الثاني المذهب التجريبي (Experlmentalism) وأراد به الخبرة في كسب المعرفة، وحل المشاكل التي تواجه الفرد والمجتمع (الحاج محمد، 2014).

يعود السبب في استخدام مصطلح المذهب الوسيلي أو الأدائي من رأي جون ديوي أن عملية التفكير ليست سوى وسيلة أو أداة أو آلة لحل المشكلات الإنسانية التي يواجهونها في حياتهم الاجتماعية وحياتهم الخاصة (ديوي، 1955).

ويرى الباحث أنه على الرغم من الآراء المختلفة في استخدام لفظ البراجماتية إلا أنها لا تعني أنها متناقضة أو تحتوي على اتجاهات متضاربة ومتعاكسة، بل هي مترابطة ومتداخلة في المبادئ العامة التي عبر عنها كل فيلسوف على حدى، فالآراء جميعها تتفق على أن الأساس والمعيار في الحكم على الخبرة هو النتائج النهائية له، فكلما كان نافعاً ومفيداً للفرد والمجتمع فهو أجدر بالثقة.

وقد عرَّف ناصر (332:2004) البراجماتية بأنها "مذهب فلسفي يرى أن معيار صدق الآراء والأفكار إنما هو في قيمة عواقبها عملاً، وأن المعرفة أداة لخدمة مطالب الحياة، وأن صدق قضية ما هو كونها مفيدة، وأن الشخص البراجماتي وصف لكل من يهدف إلى النجاح في الحياة، أو إلى تحقيق منفعة خاصة به أو لمجتمعه".

وهنالك عدة مصادر استمدت الفلسفة البراجماتية قواعدها ومبادئها منها، والتي من أهمها الفلسفة الواقعية التي ما زالت في تطور مستمر منذ القرن السابع عشر، فقد استلهمت البراجماتية من إيمانويل كانط (1724-1804) العقل العلمي، ومن آرثر شوبنهاور (1788-1860) الإرادة ومن جون لوك (1632-1704) التجريب، كما تأثرت البراجماتية بالحركة الطبيعية الرومانتيكية الفردية التي أسسها جان جاك روسو (1712-1778) في القرن الثامن عشر، بالإضافة إلى الحركة النفسية التي تولاها يوهان بستالوزي (1746-1827) ويوهان هربارت (1776-1841)

وفريديريك فروبل (1782-1852) في القرن التاسع عشر، والحركة الاجتماعية والعلمية التي سادت في نهاية القرن التاسع عشر واستمرت في القرن العشرين، كما كان للمبادئ الديمقراطية ونتائج البحوث النفسية والبيولوجية والعلمية الباهرة أثر شديد في قواعد ومبادئ الفلسفة البراجماتية، أضف إلى ذلك نظرية التطور لتشارلز داروين (1809-1882) والنظرية النسبية لألبرت أينشتاين (1879-1955)، ولعله من المناسب القول أن البراجماتية تقع في المنتصف ما بين الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية، ونتيجة لتلك المصادر ظهرت الفلسفة البراجماتية وازدهرت في الولايات المتحدة الأمريكية لتصبح المرشد والموجه لفكر المجتمع الأمريكي (الحاج محمد، 2014).

ظهرت الفلسفة التقدمية Progressivism امتداداً لمسيرة الفلسفة البراجماتية، والتي يعود جذورها إلى المربي الروماني كوينتليان (35-95ق.م)، الذي بدوره انتقد أساليب اليونان وقسوتها على الطلبة واهتم بمراعاة قدراتهم ومساعدتهم على النمو، وامتدت أفكاره إلى أن جاء الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو (1712-1778) الذي دعا إلى أن الطلبة هم محور التربية، وتبعه الفيلسوف السويسري يوهان بستالوزي (1746-1827)، وقد استقرت الفلسفة التقدمية في الولايات المتحدة الأمريكية، ويُعد كتاب جون ديوي (مدارس الغد) هو أول عمل كبير في الفلسفة التقدمية، وفي عام 1918م تأسست جمعية التربية التقدمية The Progressive Education Association، ثم ظهرت الفلسفة التجديدية Reconstructionism ففي عام 1932م قام مجموعة من فلاسفة التقدمية بالدعوة إلى إعادة النظر في تربية الفلسفة التقدمية، ويُعدوا نواة الفلسفة التجديدية التي ترى ضرورة تقليل التركيز على رغبات الطلبة والاهتمام بمصالح المجتمع، حيث تؤمن هذه الفلسفة بأن محور التربية هو المجتمع المثالي وعلى المؤسسات التربوية أن تجتهد لإخراج مواطن المستقبل لبناء مجتمع المستقبل، ومن أشهر فلاسفة التجديدية جورج كاوتز (1889-1974) وثيودور براميلد (1904-1987) (Howick, 1971).

وامتازت الفلسفة البراجماتية بالعديد من الميزات التي من أهمها إيمان أتباعها بالتطور الدائم في جميع مظاهر الحياة، وأن الحقيقة متغيرة وليست ثابتة، وإيمانهم بوحدة العالم وبوحدة الشخصية الإنسانية، وباحترام الإنسان، وبقيمة وقدرة الذكاء البشري في إصلاح المجتمع وتطوره، وتأكيدهم للخبرة والتجربة كمصدر للمعرفة، وتقديسهم للعمل المسترشد بالعقل، ونظرتهم النفعية الوظيفية للمعرفة والأخلاق (عابد ومطيع، 2009).

وتؤمن الفلسفة البراجماتية بالعمل والممارسة، أما الافكار فهي تأتي نتيجة العمل، وعليه فإن الأفكار الصادقة الصحيحة هي التي يمكن تطبيقها وقياسها، بالإضافة إلى أنها تؤمن بأن العقل

ليس له مكان ولا وجود وإنما الموجود هو المخ وعملياته، كما ترى أن الكون هو المادة المتحركة والتطور الدائم الذي يصيب المادة والحقائق والقيم والزمان والمكان (الكيلاني، 2009).

وقد جاءت الفلسفة البراجماتية كردة فعل لسلبيات الفلسفات السابقة، ولذلك أعتبر ديوي (2010) الفلسفة المثالية من الفلسفات القديمة التي تقوم على مبادئ روتينية، وتُقدم برامج امتدت من الماضي ولا تسعى إلى تنمية الخبرة، بل لا تُشكل أي مظهر من مظاهر الخبرة، بالإضافة إلى أنها فصلت بين الخبرة العقلية والخبرة الجسدية، وعّد هذا الفصل من أسوأ نتائج التربية القديمة فقال: إن أصحاب هذا المذهب عندما يمارسون التعليم يقومون بضغط على الجسد بعدم الحركة والنشاط، فيأمرون الطلبة بعدم الحركة والسكون، ويتم معاقبة الطالب إذا أدى أي حركة باعتبارها مفسدة للخبرة العقلية، دون أن يعلموا أن التوتر العصبي والإرهاق اللذان يمسان المعلم والطالب هما نتاج هذا الفهم الشاذ.

وانتقد ديوي (23:1976) تربية الفلسفات القديمة بقوله: "إني لأعلن أن التربية الجديدة أبسط في مبادئها وأُسسها من التربية القديمة، كما أنها تراعي خصائص النمو، على حين أننا نرى في التربية القديمة كثيراً من التكلف المصطنع غير المُبرر سواء في اختيار المواد الدراسية أو الطرق التعليمية أو في كيفية تنظيمها، والتكلف دائماً ما يؤدي إلى تعقيد ليس له ما يسوغه".

تصورات الفلسفة البراجماتية

ترفض الفلسفة البراجماتية القول بأن الإنسان روحاني، بل الإنسان في نظرهم كائن إيجابي مبتكر وحي طبيعي، وليس منفصلاً عن الطبيعة، وأنه جزء هام ولا ينفرد عنها، كما أن الإنسان كائن اجتماعي يتفاعل مع بيئته الاجتماعية والبيولوجية في ذات الوقت، كما تؤكد البراجماتية على أهمية الجانب الاجتماعي ومدى تأثيره في تشكيل وعي الأفراد وتفاعلهم مع الآخرين، بالإضافة أن الإنسان قابل لاكتساب الخبرة والتعلم والتكيف، وعليه استخدام المواقف الحياتية الحقيقية وتوظيفها وليس الاكتفاء بالدراسات الأكاديمية النظرية، كما تؤكد البراجماتية أن لكل فردٍ شخصيته وطبيعته واتجاهاته وميوله الخاصة به، وتكمن الحياة الصالحة للإنسان بتوفير الحالة التي ينسجم فيها مع نفسه ويتوافق مع مجتمعه، وتؤمن البراجماتية أن الحرية تنبع من قدرة الإنسان على الإبداع وممارسة الديمقراطية وعمل كل ما هو قانوني ونافع ومعقول له ولنمو مجتمعه بروحٍ من المسؤولية وذكاءٍ وعقلانية (جعنيني، 2010).

وترى البراجماتية أن المعرفة تراكمية نابعة من الخبرة والتجربة وهي ثمرةٌ لها، وليست أولية أو قبلية -بمعنى أنها تسبق الخبرة-، فالمعرفة هي عملية تفاعل بين الإنسان وبين بيئته الموجود فيها، وتُعد المعرفة أداة ووسيلة للعمل النافع، وأن الحقيقة غير مطلقة وليست ثابتة، كما أن العقل نشيط وإيجابي واستطلاعي، وليس سلبياً؛ وعليه فالإنسان لا يكتفي باستقبال المعرفة وإنما يصنعها أيضاً، والأهم لديهم ليس البحث عن كيفية المعرفة وإنما الانشغال بتحقيق قيم عملية واجتماعية تجعل من العالم أفضل مما هو عليه لكل البشر، وعدم الاكتفاء بالمعرفة التأملية بل تحويلها إلى أنشطة ومواقف فعالة في البحث وحل المشكلات، حيث إن البراجماتية تؤمن بأن المعرفة التي لا يمكن تطبيقها في الحياة المعاصرة لا فائدة منها (الخوالدة، 2013).

أما الخبرة فهي عملية التفاعل بين الطلبة والعوامل الخارجية المحيطة بهم في بيئتهم المادية أو الاجتماعية، والصفة الأساسية للخبرة هي التفاعل في أي موقف تعليمي بين ذات الطالب ومحيطه الخارجي، ومن هذا المبدأ فإن وظيفة المعلم تتلخص في توجيه الطلبة نحو العناصر المفيدة لتتفاعل مع ذواتهم، بالإضافة إلى أن البيئة التي تتفاعل مع ذات الطلبة ليست بالضرورة تلك العوامل الموجودة فيما حوله، بل قد تضم أي عامل يلتقي مع رغبات الطلبة وقدراتهم، وأن للخبرة جانبين هما: التجريب أو المحاولة، ونتائج التجريب أو المحاولة (ديوي، 1976).

وترى البراجماتية أن مقولة الفهم موجودة في العقل تؤدي بالعلم إلى العموم والحتمية والضرورة، وهذا ما رفضه جون ديوي حيث قال "أن الفهم حادث يقوم على الاحتمالات وتتغير القوانين كلما تغيرت الشروط والظروف، وليست القوانين التي هي الغاية النهائية من العلم ثابتة وأزلية، وإنما هي تصور للعلاقات المتبادلة بين الظواهر، وهذه الظواهر متغيرة بحسب الأحوال والظروف؛ لذلك فمركز التفاعل في هذا العالم المتصل ليس الذهن أنما هو الخبرة الذي هو تفاعل بين ذهن الإنسان والمواقف الطبيعية" (عابد ومطيع، 2009).

وقد نظر ديوي (35:1955) إلى العقل نظرةً تختلف عن نظر سائر الفلاسفة فقال: "إن العقل الإنساني قد نشأ وتطور في أثناء سعي الإنسان الطويل للملائمة ما بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، أي أن العقل قد تطور في أثناء رغبته في المحافظة على البقاء، فالعقل عملية نمو مستمر وليس سوى عضو من أعضاء جسم الإنسان، شأنه في ذلك شأن أي عضو آخر كاليد واللسان أو الساق، فهو أداة أو وسيلة وليس غاية في ذاته".

التطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية

نظرت الفلسفة البراجماتية إلى التربية على أنها الحياة وليست الإعداد للحياة، على خلاف سائر الفلسفات الأخرى، فغاية التربية عند البراجماتية يكمن في مساعدة الطلبة ليصبحوا ذوي مكانةً وقيمةً في الحاضر والمستقبل بتعليمهم، وإنماء شخصيتهم وتفاعلهم مع المجتمع والبيئة المحيطة بهم، فالتربية عملية تعلم الطلبة وتعليمهم ونموهم وتطوير مستمر للخبرات بما يتناسب مع طبيعة البشر والنظام الاجتماعي، كما أنها عملية اجتماعية، ولا قيمة للتربية والتعلم دون ارتباط بالعمل، ولتعطي التربية ثمارها المرجوة منها فلا بد أن تراعي خصائص النمو والتعلم للطلبة وشروط تلقي الخبرة، كما أن التربية لا بد أن يحتويها جوٌ من الحرية، وبيئةٌ من الديمقراطية، ومناخٌ اجتماعي يضمن التفاعل السليم، كما تُعد التربية عند الفلسفة البراجماتية مؤسسة اجتماعية تتربع على قمة مؤسسات الدولة؛ كونها الصانعة لمن يحركها ويتولى شؤونها وإدارتها ويطورها (الحاج محمد، 2014).

وترتب على اهتمام البراجماتية الشديد بالتربية والحرية والديمقراطية أن أصبح التعليم مجانياً لجميع فئات المجتمع، ويقع على عاتق المؤسسات التربوية أن تتولى زمام القيادة لتطوير القوى الإبداعية لدى الأفراد في إطار التربية والتطبيقات العلمية والمعرفة والقيم الإنسانية فيها، وأن تشجع روح الديمقراطية بالسماح للطلبة بأكبر مجال ممكن من الحكم الذاتي، حيث ذهب جون ديوي إلى القول: "إن النمو يؤدي إلى نمو أكثر"، والتربية في نظره هي "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة"، فالتربية عند جون ديوي ليست شيئاً يُعلّم، وإنما عملية نمو يمر بها الطلبة، وهي مستمرة لا تنتهي أبداً، فهي عملية تحدث بوسيلتين، الأولى من خلال المؤسسة التربوية، والثانية من خلال جميع العلاقات الاجتماعية غير الرسمية للأفراد، كما تُشدد البراجماتية على حق الطالب في افتعال وخلق واقعه التعليمي بنفسه (مرسى، 2007).

ولذلك، تؤكد البراجماتية على أن المنهاج وحدة معرفية حيوية وفعالة وصادقة في تلبية حاجات الطلبة؛ لتكوين الخبرة المتكاملة وبناء الافكار والوسائل لتفسير التغيير الطارئ في هذا العالم والتنبؤ بهذا التغيير، وعليه فإن المنهاج مصدر لأدوات الخبرة، وهو وحدة نشاط حية في المؤسسة التربوية، ودراستها تساعد الطلبة على اكتساب مهارات حل المشكلات وصياغة معارف في تراكيب جديدة ومفاهيم تعلم حديثة، كما أن استثمار التكنولوجيا يساهم في إتقان حل المشكلات وتطوير التعلم والنمو الشخصي، وإعادة تحديد الخبرة للمساعدة على التجديد، وتنظيم المنهاج الدراسي وفقاً لمنهج النشاط الذي يمثل الطريقة الفضلى لاكتساب المعرفة، وإدراك الأشياء على أفضل وجه حينما توضع المشكلات في مكانها داخل المنهاج والمشاركة في حلها (الخوالدة، 2013).

وترفض البراجماتية تقسيم المنهاج لمواد منفصلة؛ لأنه لا يتفق مع استعدادات الطلبة وتكوينهم العقلي، كما ترى البراجماتية صعوبة تخصيص مواد للنواحي الإنسانية وأخرى للنواحي الطبيعية، فالمنهاج يجب أن يكون قائماً على وحدة وتكامل المعرفة، وعلى نشاطات الطلبة وخبراتهم، ووفق تلك الرؤيا ترفض البراجماتية أن يُحدد المنهاج سلفاً من قِبل السلطة التربوية، وأن يُفرض على كل الطلبة ويبقى لسنوات طويلة، فالمنهاج عندها مرن يُبنى على أساس التعاون من قِبل كل المهتمين بالعملية التربوية، وبسبب هذه المرونة تواجه البراجماتية صعوبة في تدوين المادة الدراسية، كما أنها لا تُعطي للتراث الثقافي اهتماماً في المنهاج لكن الأنشطة جزء هام من المنهاج الدراسي (الحاج محمد، 2014).

ويرى الباحث أن العديد من المربين قد اهتموا بمنهج النشاط الذي أسسته البراجماتية من خلال كتابات وأفكار جون ديوي التربوية، فقد قام التربوي ويليام كلباترك (1871-1965) بتنفيذ استراتيجية موازية لمنهاج النشاط، وقد أطلق عليها أسم طريقة المشروع، حيث تقوم على تنفيذ طالب أو مجموعة من الطلبة لمشروع تعليمي يخططون له وينفذونه ويقومونه وذلك كله تحت إشراف المعلم وتوجيهه، فالطلبة هنا يعيشون الموقف التعليمي الذي يشجعهم على التعلم، بمعنى الاكتشاف وليس التعلم بمعنى تكديس المعلومات.

وقد تعددت الأدوار التربوية للمعلم في الفلسفة البراجماتية واتسعت مهامه؛ لأنه صاحب الخبرات، فهو يُخطط للمواقف والأنشطة التعليمية، ويضع الشروط المناسبة لتقديم المحتوى التعليمي من خلال المواقف الخبرية، فالمحتوى وسيلة وليست غاية، كما أنه يساعد الطلبة في تحديد المشكلة وجمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة من خلال المصادر المختلفة، ولا بد أن يحترم حرية الطلبة وخصوصيتهم، ويقدر مشاعرهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم، لذلك لا بد من أن يعرف المعلم طبيعة الطلبة، وأن يفهم دوافعهم وميولهم وحاجاتهم؛ ليصبح قادراً على مساعدتهم، وبالإضافة لمساعدة الطلبة بتذليل الصعوبات أمامهم وتمكينهم من اكتشاف الخبرات الصحيحة عن طريق التفاعل الفردي والجماعي بينهم وبين البيئة المحيطة بهم، وتكوين العادات السليمة لديهم واكسابهم المهارات النافعة في بيئة ديمقراطية خالية من أي نوع من المراقبة الشديدة أو الضبط المباشر لسلوكيات الطلبة، لكن يقع عليهم مسؤولية تنمية الانضباط الذاتي لدى الطلبة (جعنيني، 2010).

وكذلك يقع على المعلم في الفلسفة البراجماتية مسؤولية دفع الطلبة إلى التجريب وفحص الأفكار الجديدة ونقدها، وإشراكهم في المناقشات والتصويت وتحمل مسؤولية السلطة؛ باعتبار أن المؤسسة التربوية نموذجٌ مصغرٌ للمجتمع يتعلم الطلبة فيها قوانين ومبادئ السلوك الإيجابي في

المجتمع، وعلى المعلم البراجماتي الابتعاد عن حشو المعلومات في عقول الطلبة؛ لعدم جدوى هذه الطريقة، ومن انعكاسات تلك الافكار لم تجعل البراجماتية من المعلم محوراً رئيسياً للعملية التربوية كما في الفلسفات السابقة (عابد ومطيع، 2009).

وأما الطالب فهو محور العملية التربوية في الفلسفة البراجماتية، والتي تفضل أن يكون للطالب شخصية متطورة ونامية تمتلك القدرة على التفاعل والتواصل الاجتماعي وإثبات الذات، والمشاركة في حل المشكلات، وأن يكون الطالب نشطاً ومستقلاً محور العملية التربوية ويمتلك من المهارات ما يؤهله لحل المشكلات، كما تحرص دائماً على تلقيه الخبرات الجيدة والجديدة واحترامه لحقوق الآخرين والتواصل معهم بصورة ديمقراطية، بالإضافة لمنحه الحرية في الاختيار والعمل، وتفهم البراجماتية أن طبيعة الطالب صيغة بيولوجية واجتماعية قابلة للنمو والتعلم من خلال التفاعل الذاتي مع عناصر البيئة وإمكانيات التعلم في نماذجها الاجتماعية والخبرات التي يحصل عليها من البيئة (الخوالدة، 2013).

وحتى تنسجم الفلسفة البراجماتية مع نظرتها للتربية فلا بد للتربية أن تتفق مع ميول الطلبة واهتماماتهم، فلا يصح أن تُفرض عليهم منهاج دراسي؛ لأن الغاية من التربية هي إبراز ما لدى الطلبة من قدرات لتنميتها وعليه فالطالب البراجماتي يحب مدرسته؛ لأنه يشعر بأنها تُعده للتفاعل والتكيف مع الحياة ببساطة وليس مع مجرد معلومات دراسية مقررة، لذلك فالطالب يندفع بذاتيه للتعلم من خلال إشباع حاجاته وميوله ويتقدم في دراسته بتطوير اتجاهات وميول جديدة تُكسبه الخبرة في مواجهة الحياة، وإن معيار تقدم تعلم الطلبة لدى الفلسفة البراجماتية ينطلق من مدى إمكانية الطالب للعمل والمشاركة في الانشطة وامتلاك السلوك القائم على الذكاء والبصيرة (الحاج محمد، 2014).

ولطرائق التدريس في الفلسفة البراجماتية أهمية أكثر من الأهداف التربوية بعكس الفلسفة المثالية، فتعتقد الفلسفة البراجماتية أن الطلبة يتعلمون عن طريق النشاط أكثر منه عن طريق التلقين، وتُعزز أساليب التعليم بالاعتماد على طريقة التجريب والمحاولة والخطأ وحل المشكلات القائمة على الطبيعة البيولوجية والاجتماعية، كما تستثمر تعاون الطلبة في الفريق للتعلم التعاوني؛ ليتعلم الطلبة مهارات الاعتماد على النفس والبحث العلمي، والتعلم عن طريق العمل، واستثمار حواس الجسم كاملة في التفكير في التعلم، بالإضافة إلى أن الفلسفة البراجماتية تستثمر طريقة المشروع التي وضعها المربي كلباترك من أجل تعليم الطلبة النشاط الهادف الذي يجري في بيئة اجتماعية معينة، وكما أنها تستخدم الطرائق التي تمنح الطلبة القدرة على النشاط الحر خلال عملية التعلم، وقد

يستخدم المعلم البراجماتي في المواقف التعليمية الموضوعات المهمة للطلبة التي تدور حول المشكلات؛ لأنها تُسهم في فهم أفضل لهم عن بيئتهم (جعنيني، 2010).

أما عملية التقويم فهي من المرتكزات التربوية المهمة في الفلسفة البراجماتية، حيث يتحمل المسؤولية فيها المعلم أمام طلبته والمجتمع الذي ينتمي إليه، ويستخدم المعلم البراجماتي الاختبارات المدرسية التشخيصية والتحصيلية والعلاجية، والغاية من التقويم هي الحصول على تغذية راجعة تُعد مؤشراً على النتاجات النهائية من العملية التعليمية التعلمية، ويميل المعلم البراجماتي إلى استخدام الأدوات الديمقراطية في عملية التقييم سواء أكانت الاختبارات قائمة على المجتمعات المعيارية أم الاختبارات القائمة على المجتمعات المرجعية، وتركز عملية التقويم في الفلسفة البراجماتية على قياس قدرة الطلبة على حل المشكلات والتطبيقات العملية، وإنجاز المشاريع، وتشخيص أساليب التعليم، وكيفية تعلم الطلبة (الخوالدة، 2013).

وقد انتقد ديوي النظام المدرسي والجامعي القائم بقوله: "النظام المدرسي بصورة عامة قد هبط من القمة إلى القعر، ففي القرون الوسطى ظهرت بصورة جوهرية مجموعة من المدارس المُهيئة والمختصة بالقانون واللاهوت، ثم جاءتنا الجامعات في الوقت الحاضر وقد استمدت جذورها من تلك القرون دون أن تستبعد تقاليد القرون الوسطى في التعليم" (ديوي، 77:1978).

وذكر عابد ومطيع (2009) أن معالم العملية التعليمية التعلمية كما يراها جون ديوي تكمن في أن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية، وقد كانت فلسفته ترمي إلى تحرير طاقات الأفراد من قيودها، فقد كان توجهاته بمثابة انتفاضة في الميدان التربوي، فنقلت الطالب من دور التابع إلى دور الفاعل، ومن دور المتلقي إلى دور صانع المعرفة، بحيث أصبح الطلبة هم محور العملية التربوية واستعداداتهم ورغباتهم وميولهم وقدراتهم هي المرتكز الذي يقوم عليه المنهاج التربوي، ولا تُعتمد طريقة في التدريس في الفلسفة البراجماتية لا تُركز على نشاط الطلبة أو ترتكز عليهم، فالتعلم قائم على العمل والنشاط.

وقد واجهت الفلسفة البراجماتية العديد من الانتقادات، فمنذ العام 1950م ظهرت العديد من الأبحاث المختلفة والمؤلفات المتعددة المتعلقة بذلك ومازال النقد مستمراً حتى الوقت الحالي، ومن أوجه النقد للفلسفة البراجماتية أنها تُعطي اهتماماً لقضايا التكيف والسعي وراء الرغبات والنشاطات الاجتماعية على حساب الموضوعات العقلية والأكاديمية والدراسات الجادة، كما أهتمت بإعداد المعلم على أساليب التدريس دون الاهتمام بإعداد مادة دراسية يُعلمها للطلبة، بالإضافة إلى أنها حين تؤمن بأن الحقيقة من صنع الإنسان جعلتها أمراً لا يحتاج إلى جهد كبير، وكما أنها وضعت

القيم الاخلاقية والجمالية في منزلة مُتدنية ووصفتها بأنها نسبية وغير صادقة وغير ثابتة، وأنها أهملت التاريخ حينما ركزت على الحاضر والمستقبل فقط (الكيلاني، 2009).

يرى الباحث أن الفلسفة البراجماتية قد واجهت نقداً ومعارضة واسعة المجال، فبعض التربويين يرون أن الأهداف الثابتة هي أساس العملية التربوية؛ لذلك مالوا إلى فكر الفلسفات التقليدية التي تدعم فلسفة الأهداف الثابتة كالفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية، بالإضافة إلى نقد نظرة الفلسفة البراجماتية لموضوع القيم وافتقارها للحماس الوطني والتراث الثقافي وإهمال قيمة الأخلاق المطلقة، وكذلك حصرها لتكوين الإنسان في الجانب المادي وإهمال الجانب الروحي، كما أنها أهملت وجود الدين وأصوله فلا قيمة للدين عند البراجماتية، أضف إلى ذلك أن الفلسفة البراجماتية تعُد الإنسان معيار كل شيء فما يراه مناسباً وإيجابياً وصحيحاً بالنسبة له فهو سليم بغض النظر إن كان غيره من الناس يعتبره سليماً أو لا.

وفي المقابل يرى الباحث أنه على الرغم من الانتقادات والسلبيات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية إلا أنها قد ساهمت بشكل لا ينكره عاقل في تأسيس مبادئ وقواعد التربية الحديثة، وقد تكون البراجماتية أكثر نجاحاً في المجتمعات ذات الطابع الصناعي المتطور على عكس المجتمعات ذات التمسك بالقيم المطلقة والتراث الثقافي. فقد أثرت الفلسفة البراجماتية بشكل واسع في الفكر التربوي وتطوير التربية وتطبيقاتها في معظم بلاد العالم وخصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد طُبقت معظم أفكارها ومبادئها التربوية في بلاد الغرب والشرق منذ القرن العشرين، وقد نال المربي جون ديوي اهتماماً كبيراً في العالم العربي، فقد تُرجمت مؤلفاته إلى العربية وطُبقت أفكاره في الكثير من المدارس النموذجية سواء في مناهجها أو طرائق واستراتيجيات تدريسها.

الفلسفة الإسلامية

التربية عملية اجتماعية تشتق أهدافها من أهداف المجتمع وتتأثر بثقافة المجتمع وبالضغوط الواقعة عليه، ومن هذا المبدأ تختلف التربية من مجتمع إلى آخر، كما أن فلسفة التربية لا يمكن استيعابها بمعزل عن فلسفة المجتمع، فالفلسفة سواء أكانت فلسفة التربية أم فلسفة المجتمع هي نظام فكري ينشأ في بيئة اجتماعية معينة ويتفاعل مع مشكلات هذه البيئة، ثم ينطلق ليرتقي فوق هذه المشكلات فكراً وتنظيماً محاولاً إيجاد الحلول المناسبة لها.

ولكل نظام فكري من أنظمة العملية التربوية روحه الخاصة النابعة من فلسفته ونظرتها للوجود والكون والحياة والمصير والإنسان وطبيعة المعرفة والقيم، ولقد تضمن القرآن الكريم بوصفه

المصدر الأول للدين الإسلامي عقيدة وشريعة رؤية خاصة، ونظرة شاملة متكاملة للمجتمع الإنساني والمبادئ التي تنظمه والقوانين التي تحكمه، ففلسفة التربية الإسلامية تُعد الأُطر والأصول المرجعية التي تدعم الرؤية التربوية الإسلامية (زاوط، 2018).

والشريعة الإسلامية لم تكن يوماً ديناً فقط بل هي فلسفة كاملة وأسلوب حياة شامل، تدعو العقول إلى التفكير والأيدي إلى العمل، كما اهتمت بالعلم والتعليم، فليس أروع من أن تبدأ هذه الشريعة تعاليمها بأول آياتٍ نزلت إلى الإنسانية بقوله تعالى (ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ * ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ * ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ * عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ) (العلق:1-5) بمعنى تعلم وأعرف (ناصر، 2004).

ومصطلح الفلسفة الإسلامية يُقصد به كل ما استخلصه العلماء المسلمون من فكر معرفي وتربوي، رسم المعالم وشكل الأُطر والخطوط الرئيسية للفكر التربوي الإسلامي في معرفة الكون والحياة وطبيعة الإنسان وتعلمه وتربيته في المجتمع الإسلامي؛ ليصبح الفرد لبنة صالحة تُعزز النظام الاجتماعي الذي يعلن إسلامه لله سبحانه وتعالى، ويعيش في ضوء شريعة الدين الذي يُعظم شعائر الله سبحانه، ويكرم الإنسان وعقله ومكانته في هذا الوجود الذي استخلف الله سبحانه الإنسان عليه (الخوالدة، 2013).

وقد ظهر نقاش علمي واسع من قِبل المتخصصين حول القبول ببناء فلسفة إسلامية من عدمه، حيث يرى المعارضون أنه من غير المجدي بناء فلسفة إسلامية خوفاً من الوقوع في أخطاء الفلسفات الأخرى ونقصها وقصورها، ثم تُنسب هذه الأخطاء والنقص والقصور إلى الإسلام (زاوط، 2018).

وفي ذات السياق يرى مدكور (2006) أنه ليس من الضروري بناء فلسفة إسلامية لمواجهة الفلسفات الغربية، وليس من الضروري مواجهة نظرياتهم التربوية بنظريات إسلامية؛ لأن الإسلام شريعة ربانية متكاملة وشاملة تظهر في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، في حين أن الفلسفات الغربية لا صلة لها بالدين، فأصبحت فلسفتهم ونظرياتهم هي المرجع لهم، بالإضافة إلى أن جيل المسلمين الأول كان متمسكاً بالقرآن والسنة النبوية الشريفة، ولم يعرفوا أية فلسفة ونظرية، وأدى ذلك إلى أنهم قادوا الأمم وسادوا الدنيا، فالإسلام شريعة وعقيدة تصون المسلمين من خطر الاعتماد على فلسفات من صنع البشر، وعلى الرغم من محاولات الكثيرين -ممن يطلق عليهم صفة فلاسفة الإسلام- وإصرارهم على خلق فلسفة إسلامية تتماشى مع نمط الفلسفات الإغريقية والغربية إلا أن فلسفتهم ما كانت سوى ظلاً لفلسفة غيرهم ،غريبة وبعيدة عن تصور الإسلام وروحه الأصيلة.

ومن انعكاسات تلك الأفكار أيضاً يرى أصحاب الرأي المعارض لبناء فلسفة إسلامية أن بناء فلسفة إسلامية يُعد دعوة إلى الأخذ بالكامل لما تعلمه من بنى هذه الفلسفة في بيئات ثقافية وعلمية مختلفة دون الاعتبار بالفوارق الثقافية والأخلاقية والدينية الشاسعة بين المجتمع الإسلامي وغيره من المجتمعات، بالإضافة إلى أن كلمة فلسفة ونظرية استخدمت في العلوم القديمة والحديثة وهي قابلة للتغيير والتعديل والتطوير من وقتٍ إلى آخر، بخلاف الإسلام فهو دين الحق القائم على ثوابت راسخة فهو منهج رباني كامل وشامل (باجابر، 2012).

في ذات السياق يرفض مدكور (2006) إطلاق تسمية فلسفة إسلامية أو نظرية إسلامية، بل إن الأمة الإسلامية تحتاج إلى تصور إسلامي، فذكر مدكور بأننا بحاجة تصور إسلامي لمناهج التربية تصور ثابت، يعتمد على الأصول الربانية الثابتة وعلى الأسس والمقاصد والأهداف والغايات الثابتة في جوهرها على الرغم من اختلاف أشكالها، وهو في نفس الوقت تصور متطور راق، بحيث أنه يتطور في طرائقه وأساليبه ووسائله، بتطور الزمان والمكان والحاجات الإنسانية.

أما المؤيدون لوجود فلسفة إسلامية فيرون أن محاولة تأسيس فلسفة تربوية مستمدة من الأصول المرجعية للإسلام ضرورة معرفية يفرضها الواقع الفكري والثقافي والسياسي الذي تعيشه الأمة الإسلامية المعاصرة؛ لظهور مظاهر العولمة التي تسعى لمسخ الثقافات والقضاء على الخصوصيات العقدية والفكرية للأمم خدمةً لمصالح الجهات المسيطرة على العالم، والأمة الإسلامية تمكنت من أن تكون حضارة شاملة ومتميزة في مجالات علوم الإنسان والكون انطلاقاً من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وإن كانت الأمة الإسلامية اليوم في حالة تبعية للنظم المعرفية الغربية لعدة عوامل، فإن محاولات النهوض والإقلاع الحضاري تستلزم بناء نظام فكري تربوي يقدم الإسلام كرسالة حضارية إصلاحية تواجه التحديات الداخلية بتلبية حاجات الفرد المسلم وتطلعاته، وتخرجه من حالة التراجع الفكري التي يعاني منها، وتساهم بنظريات تربوية جديدة تواجه الأزمات الخانقة التي يعاني منها الإنسانية (زواط، 2018).

ومن ناحية أخرى، فقد قامت مؤسسات التربية الإسلامية بتلقي مناهجها من الماضي ثم سعت في تطبيقها دون مراجعة أو تمحيص أو تطوير، بالإضافة إلى أن الأدوار التي قام بها المبشرون الغربيون المسيحيون من ترتيب المنظومة التربوية ومناهجها، ثم تبني مؤسسات التربية لهذه المنظومة في الأقطار العربية والإسلامية؛ أدى إلى اعتماد الثقافة الغربية بنماذجها المختلفة ومنتجاتها الصناعية وظهور نمط جديد للاستعمار الثقافي، والذي نتج عنه تخريج علماء من مؤسسات التعليم الإسلامية دون إنتاج للعلم أو تطويره، فعلى سبيل المثال تُخرج المؤسسات التعليمية

أطباء وليس علوماً طبية؛ ولهذه الظروف والعوامل لا بد من تأصيل مناهج التربية الإسلامية من خلال تصور إسلامي تربوي (الكيلاني، 1998).

وكذلك فإن التمازج والتفاعل بين ثقافة المجتمعات قد أزداد في العصر الحالي، فإننا في عصر "قرية الكرة الأرضية" التي تغرق في أمواج العولمة والعالمية، فهذه العوامل جميعها تدعوا للحاجة إلى بلورة فلسفة تربوية إسلامية تسعى لتحقيق تربية إسلامية غايتها مواجهة العقبات والتحديات التي تواجه العالم الإسلامي المعاصر، وتلبية رغباته وحاجاته وتطلعاته، فهي تُعد رسالة إصلاحية، بالإضافة إلى إعداد الفرد المسلم السويّ فكرياً؛ لمواجهة الفكر التربوي العالمي، والبحث عن نظريات تربوية وأطر مرجعية تُخرج الفرد المسلم من الأزمات الإنسانية الراهنة وتساعده على المضي قُدماً في حياته الدنيا (الكيلاني، 2009).

وتظهر أهمية البحث في فلسفة التربية من منظور إسلامي بالالتزام بأصول البحث العلمي من مفاهيم الفلسفة وأسسها وأصولها بصفة عامة، ومحاولة الإفادة من التصور الإسلامي المنبعث من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة واجتهاد مفكري الأمة ممن يستسقون من هذا التصور، مما يؤدي إلى انتاج علمٍ يجمع بين أصول العقيدة الإسلامية وبين أصول الدراسة الفلسفية التربوية في وحدة تنأى عن الربط القسري، فالنقص في إنتاج فلسفة من منظور إسلامي لم يكن في كفاءة مفكري الأمة، والعيب لم يكن في مفاهيم الفلسفة وأسسها وأصولها، والمشكلة لم تكن في الأمة الرافضة للفلسفة والتفلسف، وإنما كان النقص والعيب والمشكلة في البذرة الغربية غير الصالحة للإنبات والنمو في عقل الأمة الإسلامية ووجدانها، فالخلل ناتج عن الفقر في الإبداع بسبب الكسل النابع من تقليد الآخرين (علي، 2012).

والفلسفة الإسلامية وجدت على أثر مجموعة من العوامل وهي: العامل العقائدي وبه تُحدد العلاقة ما بين الله سبحانه الخالق وبين الإنسان المخلوق، والعامل الاجتماعي وهو جوهر العلاقات في الدائرة الإنسانية وأشكال السلوك في المجتمعات التي ينتمي إليها الطلبة، والعامل المكاني وهو طريقة العيش في الرقعة المكانية التي استخلف الله سبحانه الإنسان فيها، والعامل الزماني وهي خصائص النمو لعمر الطلبة وتبدأ في الحياة الدنيا وتستمر إلى الآخرة من خلال مستقبل لا يتناهى (الكيلاني، 1987).

ويرى الباحث أن التطور الغربي في شتى المجالات الاجتماعية والنفسية والصناعية والعلمية تماشى مع التطور في مجال التربية؛ لاهتمام الغرب بالتربية لما لها من دور في الحفاظ على رقيهم وتقدمهم، وبالتالي كان المجتمع الإسلامي يسعى للحاق بهذا التطور الغربي مما أدى إلى

إرسال العديد من أبنائه إلى الغرب لتلقي الدراسة والتعلم وخوض التجارب المختلفة، والتي أدت بدورها إلى انتقال الفلسفات والنظريات الغربية إلى المجتمع الإسلامي بقصدٍ أو بدون قصد بما تحتويه من خيرٍ وشرٍ تبعاً للعلوم والدراسات الغربية التي نُقلت بواسطتهم إلى المجتمع الإسلامي؛ حينها بدأ الشعور بالخوف لدى الكثير من التربويون بالأثر الذي قد يحدث نتيجة ذلك بأبناء المجتمع الإسلامي من فصلهم عن هويتهم وفطرتهم السليمة، الأمر الذي دعاهم إلى القيام بالعديد من محاولات الإنقاذ لمبادئ وقيم المجتمع الإسلامي.

وحين يُثار السؤال في هوية الفلسفة الإسلامية هل تحيا بذاتها إذا حازت المشروعية؟ فالجواب إنها كذلك وقد أفادت واستفادت، وأصالة الفلسفة الإسلامية تظهر من موقف المسلمين إزاء أنظمة التربية الأخرى ومؤسساتها في البلاد ذات الحضارة القديمة التي سيطر الإسلام عليها (كالعراق والشام ومصر)، فلم يتأثر المسلمون بهذه الأنظمة التربوية إلا بما يتفق وثوابت الإسلام، ومتغيرات العصر في المجتمع الإسلامي، فالمسلمون لم يكونوا متلقين فقط للحضارات الغربية التي وقعوا تحت ظلها وسحرها، ولم يكونوا سلبين في موقفهم منها، بل كانوا إيجابين في تعاملهم معها ثم صبغوها بالصبغة الإسلامية وأخضعوها لأيديولوجية الإسلام، ثم أصبحت هذه العلوم في النهاية علوماً إسلامية تشكل جزءاً لا يتجزأ من حضارة الإسلام وعنصراً متميزاً فيها (جراد، 2020).

وناقش كلٍ من عابد ومطيع (2009) الحاجة إلى وجود فلسفة إسلامية، بأننا لا نقول كما يقول الكثيرون أننا بحاجة لفلسفة تربوية إسلامية محددة أو جديدة؛ لأن هذا القول يعني أننا لم نكن نمتلك فلسفة للتربية ولا نظرة للتعليم، أو كنا نمتلك تربية مرحلية تستلزم التجديد أو إعادة النظر وهذا أمر خالٍ من الصحة وبعيد عن الحقيقة، فيستحيل أن تكون خير أمةٍ أُخرجت للناس قد خرجت بلا عقيدة أو معالجات لأنظمة الحياة، فالدين الإسلامي هو دين التربية وهو الدين الذي دعا للعلم، وأظهر بأحكامه الشرعية المتعددة كل ما يتعلق بالتربية والتعليم كأسس وقواعد وأهداف وغايات.

ومن ناحية أخرى، فقد واجهة المؤسسات التربوية الإسلامية المعاصرة صعوبة في تلبية حاجات المجتمعات الحديثة في النمو والتطور ومواكبة التقدم المعرفي والعلمي، مما أدى إلى ما يطلق عليه بالتعليم المزدوج بحيث تختص المعاهد الإسلامية بتراث الماضي وتقليد العصور الجامدة دون مراعاة اختلاف الزمان والتطور وحاجات المجتمعات، وقابلها المؤسسات التربوية الحديثة المختلفة بمنهاج التفكير والمفاهيم التربوية والمتميزة بسمة النقل من الآخرين وتقليدهم دون الاعتبار لاختلاف البيئات، لكن على النقيض من ذلك فإن التربية الإسلامية تمتلك من الأصول ما يمُد هذه التربية بالشيء الكثير، وكما أنها قادرة على تلبية حاجات المجتمعات الإسلامية شريطة أن ترتقي

هذه التربية لمستوى التيارات العالمية والقدرة على تلبية حاجات العصر ثقافةً وفكراً (الكيلاني، 1987).

يرى الباحث أنه على الرغم من الاختلافات في وجهات النظر ما بين المؤيدين لوجود فلسفة إسلامية وبين المعارضين، إلا أن الحاجة لوجود فلسفة إسلامية من الحاجات الملحة في المجتمع الإسلامي المعاصر؛ ذلك لتوحيد الأُطر المرجعية والأسس والقواعد، وتأكيد للثوابت الدينية، وجمعاً لأصالة المفاهيم التربوية الإسلامية، وصلاحيتها لمواكبة حداثة التربية المعاصرة للمجتمعات الإسلامية، وتحصين المضمون الإسلامي للتربية والدفاع عنه أمام تهديدات العولمة والغزو الثقافي للقيم والثوابت الدينية، بالإضافة لتأصيل العلوم النظرية والعملية، وتعزيز الهوية الثقافية للمجتمع الإسلامي، وتسليط الضوء على الماضي للاستفادة منه في الحاضر وبناء المستقبل، كما أن وجود فلسفة إسلامية يُعد وسيلة لخلق مجتمع العلم للتعلم الذي يتخذ أسلوب العلم لحياته، وبها يتمكن المجتمع من دمج مظاهر التربية الإسلامية في الحياة المعاصرة، ويعيد بناء الشخصية الإسلامية المعاصرة.

كما يرى الباحث أن الاختلاف في إطلاق مصطلح فلسفة إسلامية أو نظرية إسلامية لا يمنع من الفائدة العظيمة المرجوة من وجود فلسفة إسلامية، كما أنه يمكن أن يُطلق عليها فكر تربوي إسلامي أو تصور تربوي إسلامي، فاختلاف المصطلحات لا يهدم ثمرة العمل.

وقد برز العديد من الفلاسفة المسلمين ممن كان لهم بصمةٌ واضحة في تاريخ الفلسفة الإسلامية، ومن أبرز رواد الفلسفة الإسلامية الكندي (796-873) الذي يُعد الفيلسوف الأول الذي حاول المقاربة بين الفلسفة والدين، والفارابي (873-950) الذي لُقب بالمعلم الثاني بعد أرسطو، بالإضافة إلى ابن سينا (985-1037) الذي يُعدّ من كبار مفكري العرب الذين تُرجمت مؤلفاته إلى سائر اللغات الأوربية واللاتينية حتى لُقب بالشيخ الرئيس، والغزالي (1059-1111) الذي قسم الفِرق الإسلامية إلى أربع فِرق وهي (المتكلمون، والصوفية، والباطنية، والفلاسفة)، وابن رشد (1126-1198) الذي يُعد كتابه (تهافت التهافت) من أبرز ما ترك في الفلسفة، وابن خلدون (1332-1403) الذي يُعد أحد الرموز الفكرية في الحضارة العربية الإسلامية وله العديد من الآراء التربوية في كتابه (المقدمة) والتي تُعد مبادئ للنظرية التربوية، وفي العصر الحديث برز العديد من الكتاب الإسلاميين مثل محمد قطب (1919-2014) الذي كتب عن النظم والمؤسسات التربوية الإسلامية ومطالعات للتربية في القرآن الكريم والذي عرَّف في مقدمته بضرورة التنظير في هذا العصر، وماجد عرسان الكيلاني (1932-2015) في كتابة (تطور مفهوم النظرية التربوية

الإسلامية) الذي حاول فيه تأصيل لمفهوم النظرية التربوية الإسلامية ورسم معالمها وتحديد أصولها ومبادئها (ناصر، 2004).

تصورات الفلسفة الإسلامية

نظر الإسلام للكون والإنسان والمعرفة والقيم نظرة شاملة متكاملة تجاوزت إلى حدٍ كبير نظرة سائر الديانات السماوية أو الفلسفات الوضعية؛ من خلال نظرته الوسطية في تفسيره للكون ولطبائع الأشياء والأحداث والمواقف، واعتداله في تسيير الحياة في الدنيا والآخرة، فالإسلام يمثل منهجاً شاملاً متكاملاً لم يقدم تفصيلاً لشكل النظام التربوي وأهدافه وطرائقه من خلال النظرية التربوية ليبني من خلالها مبادئ تربية الأفراد، وإنما قدم الإسلام أُطراً مرجعية عامة لطبيعة النظام الإسلامي الذي تندرج تحته كل أنظمة المجتمع سواء الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية وأساليب التعامل، وإن اختلفت أنظمة المجتمع في بنائها ومحتواها وفي أساليبها وأشكالها من مجتمع إلى آخر، ومن زمان إلى آخر، فإنها تستمد مبادئها وأسسها وغاياتها من الإسلام (الحاج محمد، 2014).

وتنظر الفلسفة الإسلامية إلى الإنسان على أنه خليفة الله سبحانه وتعالى في الأرض، خلقه الله سبحانه وتعالى وصنعه وأبدعه لتحمل هذه المسؤولية، وكرمه بمكانةٍ تعلو مكانة سائر المخلوقات، فكل موجودات الكون في خدمته حينما يتدبر ذلك بقدراته الحسية والعقلية والملكة الفكرية التي ميزه الله سبحانه بها عن سائر المخلوقات، كما تؤكد الفلسفة الإسلامية أن الإنسان يتكون من جسد وروح، فالجسد عنصر مادي محسوس والروح عنصر غير مادي مجرد، اختص الله سبحانه بالجانب الروحي وحجبه عن الإنسان فهو من عند الله سبحانه، فالطبيعة الإنسانية في الفلسفة الإسلامية تميزت بالتكامل لا يعلو فيها عنصر على آخر، فهي طبيعة جسمية بيولوجية وعقلية، فالروح والعقل والنفس تُكون الذات الإنسانية (مدكور، 2006).

وذكر ابن خلدون (2010: 364) في مقدمته "إن الإنسان من جنس الحيوانات، لكن الله سبحانه وتعالى فضله عنها بالفكر، يميز به أعماله وأفعاله بالعقل التمييزي، وما يتلقى به العلم والآراء والمصالح والمفاسد من بني البشر فهو العقل التجريبي، وما يتصور به الموجودات والتفكر بها غائبها وشاهدها على ما هي عليه فهو العقل النظري، فالفكر هو مدراك الأفئدة، والحسن التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان".

وقد فضّل الله سبحانه وتعالى الإنسان على سائر المخلوقات وميزه عنها بالعقل؛ باعتباره مناط التفكير والذي هو مناط التكليف الرباني، قال تعالى (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِى ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ

وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلٗ)(الإسراء70)، ويظهر من كلام ابن خلدون أنه صنف العقل إلى ثلاثة أصناف: العقل التمييزي، والعقل التجريبي، والعقل النظري.

وقد ذكر الأمام الغزالي (1983) في نفس السياق قوله إن الإنسان بالعقل قد أصبح خليفة لله سبحانه في الارض.

ذهب ابن مسكويه (2001) إلى أن النفس الإنسانية ليست مرتبطة بعضو من أعضاء جسم الإنسان، وتُصنف إلى ثلاثة أصناف: النفس الناطقة: وهي مناط القوة التي ترى حقائق الامور وبها يتم التفكير، والنفس الغضبية: وهي التي بها يتم إتيان المخاطر والأهوال، والنفس الشهوانية: وهي التي تطلب ملذات الحياة وشهواتها.

وقد فرق القرآن الكريم الذي يُعد المصدر الأول في الفلسفة الإسلامية حياة الإنسان بين طورين: طور البشرية وطور الإنسانية، فآيات القرآن الكريم تُقدم دلائل تسعى لمساعدة العاملين في الميدان التربوي في تجديد معالم وأُسس واضحة عن أصل الإنسان وتطوره دون الوقوع في شر المقولات التطورية الحيوانية، بالإضافة للتأكد من صلاحية التربية التي تُشرف على تنشئة كُلٍ من النفس البشرية والنفس الإنسانية؛ لتبلغ درجة النضج، على نقيض الفلسفات الخاطئة التي شوهت كُلاً من النفسين، حيث بقي الإنسان رهين النفس البشرية المشوهة (الكيلاني، 2009).

لإظهار تصور الفلسفة الإسلامية نحو الإنسان بالشكل الصحيح التام يجب على المنهاج أن يؤدي دوره المنوط به بالشكل الفعال؛ من خلال التأكيد على أن النفس الإنسانية حقيقة كونية واحدة لها أحوال متعددة، ولا يتم إدراك حقيقة الإنسان إلا من خلال إدراك مصدره ومركزه في الكون، والهدف الأساسي من وجوده، والتأكيد على كرامة الإنسان التي حفظها الله سبحانه له، وتفضيله على سائر المخلوقات، كما أن النشاط الإنساني في الحياة الدنيا له جزاء ومصير في الآخرة، وأن الإيمان بالله سبحانه وتعالى حاجة فطرية وعقلية موجودة في كينونة الإنسان وذاته (مدكور، 2006).

ويظهر من تصور الفلسفة الإسلامية لطبيعة الإنسان وحقيقته أنه لا بد للمنهاج من أن ينظر إليه نظرة كلية بالروح والجسد وبظاهره وباطنه، وأن يراعي حاجاته وميوله واختلاف قدراته، وأن يجتهد لإعداد الفرد النافع لأمته، والمستخلف في الأرض المقر بالألوهية والربوبية لله سبحانه، الشاكر لأنعمه عليه، والمستثمر لعقله في التدبر في الآيات والتأمل في الأفاق، فالعقل أهم مكونات الذات الإنسانية، وهو مناط التكليف، ومصدر التفكير والتمييز والإدراك، كما وتنظر الفلسفة الإسلامية للخلافة على أنها المهمة الوجودية والأزلية للإنسان بمعنى تحقيق أوامر الله سبحانه في الأرض وتنفيذ أحكامه فيها، فالإنسان يُعد سلطاناً في الكون بهدف تطبيق الغاية التي كلفه الله سبحانه

بها، كما أوضحت الفلسفة الإسلامية علاقة الإنسان بالكون، فهي علاقة إصلاح وإعمار جعله الله سبحانه مسخراً لخدمة الإنسان (زواط، 2018).

وأما المعرفة فقد اعتبرتها الفلسفة الإسلامية غذاء الإنسان الروحي؛ للنهوض بقواه العقلية الإدراكية والانفعالية الوجدانية، وهي الوسيلة المُهيأة والمُوجهة للإنسان في الحياة والكون ليتأمل آيات الله سبحانه في الكون وفي النفس الإنسانية، والمعرفة أداة الإنسان الثقافية في إقامة حدود الله سبحانه، وترسيخ النماذج الحضارية والفكرية والتقنية والاجتماعية التي تُهيئ الإنسان من استيعاب هذا الكون وتفسيره، واستثمار الموارد الطبيعية فيه لصالحه ولصالح مجتمعه، ولهذا العلاقة بين الإنسان والمعرفة أصبحت المعرفة موضوعاً هاماً في الفلسفة الإسلامية تتطلب تربية الإفراد ليبلغوا غاياتهم التربوية؛ لإدراك الهدف من وجودهم في الدنيا والآخرة (الخوالدة، 2013).

وقد أشار الأسمر (2008) إلى أن المعرفة في الفلسفة الإسلامية متتابعة يتم تحصيلها من المهد إلى اللحد بواسطة عقل الإنسان وبصيرته، مستعيناً بأدوات المعرفة الأخرى، كما أن الفلسفة الإسلامية نظمت محكات ومعايير للمعرفة تُصحح مساراتها عند وجود التناقض فيما بينها، فالإسلام جعل ما أوحى به الله سبحانه لرسله الكرام معياراً قطعياً للحقائق، ومحكاً يحتكم إليه الإنسان لتصويب الخطأ في الاستدلال، وهذا لا يُناقض الحرية في التفكير والبحث والتنقيب والملاحظة، فالإنسان يستلهم القواعد من وحي الله سبحانه لرسله ويكتسب المعرفة بواسطة السمع والبصر والفؤاد، أي بالرجوع إلى ما توصل إليه السابقون والاستزادة في المعرفة من خلال الملاحظة والبحث، أي باستخلاص المفاهيم واشتقاق المعاني من جميع المصادر ومحاكمتها ونقدها ثم تقييمها.

ولذلك تنقسم الحقائق وفق الفلسفة الإسلامية إلى قسمين من حيث المصدر، حقائق إلهية وهي الحقائق الأبدية الدائمة والكلية والمطلقة كونها خارج حدود الزمان والمكان، فالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة هما المصدران الوحيدان اللذان يحتويان على حقائق إلهية نقية وصافية. والحقائق الإنسانية وهي حقائق متغيرة وجزئية ونسبية تتأثر بالزمان والمكان، وهي نتاج ما يتوصل إليه الإنسان من معارف وعلوم، وقد وقعت الفلسفات الغربية في شر رفع الحقائق الإنسانية إلى مستوى الحقائق الإلهية، أو أنها تخفض بمستوى الحقائق الإلهية لمستوى الحقائق الإنسانية (الكيلاني، 2009).

أما كلٍ من (الحاج محمد، 2014؛ مدكور، 2006) فقد صنَّفا مصادر المعرفة في الفلسفة الإسلامية إلى مصدرين وهما: المصادر الإلهية ويقصد بها تلك المعرفة التي يكشفها الله سبحانه للإنسان فيختار سبحانه من عباده من يشاء ويوحي لهم بتعاليمه ليُبلغوها للناس، وأساس هذا المصدر

القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والمصادر الإنسانية ويُقصد بها تلك المعرفة التي يتوصل إليها الإنسان بواسطة العقل وسائر المدارك والطاقات فيه ومن خلالها يكتسب الإنسان المعرفة بواسطة المحاكاة والتقليد والتجريب والملاحظة وإدراك ما حوله، وأضافا إلى هاذين المصدرين مصدراً ثالثاً وهو الاجتهاد، الذي يُعد شكلاً من المعرفة العقلية الدالة على رقي الفلسفة الإسلامية، وحضارتها الخالدة والعابرة عبر الزمان والمكان.

وقد أشار ابن خلدون (368:2010) في تصنيف العلوم إلى أنَّ "العلوم البشرية المتداولة تعليماً وتحصيلاً هي صنفان: صنف طبيعي يصل إليها الإنسان بعقله وفكره كالعلوم الفلسفية الحِكمية، وصنف نقلي يأخذه عمن وضعه كالعلوم الشريعة المستندة إلى الخبر فيها دون عمل للعقل سوى إدراج الفروع للأصول، كما أن علوم أهل العمران صنفان: صنف مقصود لذاته وهي علوم الشريعة كالتفسير والفقه، وصنف وسيلة لغيره كالعربية والحساب".

التطبيقات التربوية للفلسفة الإسلامية

خالفت الفلسفة الإسلامية بنظرتها إلى التربية كثيراً مما تبنته الفلسفات الأخرى، فالفلسفة الإسلامية تجعل من الدين أساس التربية، ومصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، كما وأنها تؤمن بالغيب، وعليه فالتربية وفق منظور الفلسفة الإسلامية هي عملية متفرعة الأطراف ذات أساليب ونُظُم متكاملة، تعكس نظرة الفلسفة الإسلامية للإنسان والكون والحياة؛ بهدف تربية الإنسان وبلوغه درجة الكمال والشمول في مجالات الحياة جميعها؛ ليتمكن من أداء مهمة الخلافة في الأرض بإعمارها وفق منهج الله سبحانه، وتتم التربية من خلال عملية التعليم والتعلم، فالتعليم وسيلة والتعلم غاية (مدكور، 2006).

وتهدف التربية في الفلسفة الإسلامية إلى تحقيق العديد من الأهداف والغايات العليا؛ والتي يمكن اختصارها في إيصال الإنسان إلى حالة الكمال؛ لأن دين الإسلام يعكس بلوغ الكمال الديني، فهو خاتم الأديان وأكملها وأنضجها، والإسلام جاء ليعكس هذا الكمال على الإنسان للوصول إلى قمته، وعليه يُعد بلوغ الكمال الإنساني غايةً رئيسة في الفلسفة الإسلامية، و بالرغم أن الكمال لله سبحانه وحده لكن على الإنسان أن يسعى لبلوغ درجات الكمال باعتباره خليفة الله سبحانه في الأرض، كما وأن التربية تسعى لتحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة بواسطة تنمية الصفات اللازمة للحياة الأخرى من عبادة الله وخشيته، والتحلي بالخُلق الكريم في شخصية صغار المسلمين، وتنمية الصفات اللازمة للحياة الدنيا من الاتجاهات الإيجابية نحو الحياة، وكسب العيش، والقدرة على الانتاج والإبداع والتفوق، وتذوق الجمال (مرسى، 2007).

ويكمن الخلاف الجوهري بين التربية في الفلسفة الإسلامية والتربية في الفلسفات الغربية التي تُبنى على تمجيد العقل الإنساني وإنكار الوحي والدين، في حين أن الفلسفة الإسلامية تُبنى على قاعدة ثابتة، قوامها "النظرة الشاملة للإنسان لا تظهر من علمه بنفسه بل من علم خالقه به"، كما أنها تهدف إلى تربية خاصة أساسها تعاليم الشرع الإلهي، والشرع الإلهي بالنسبة للعقل الإنساني كالأصل للفروع، فالشرع أولى ببناء العقل من أن يبني العقل الشرع (زاوط، 2018).

بناءً على أهداف وغايات التربية العليا في الفلسفة الإسلامية التي تسعى إلى تهيئة الإنسان المسلم العارف بالله سبحانه من خلال اطلاعه ومعرفته بأمور دينه أصبحت العلوم الدينية من أهم مكونات المحتوى التعليمي، ومن هذه العلوم التوحيد وعلوم القران والتفسير والحديث والفقه والعبادات والسيرة والتاريخ، فهذه العلوم وغيرها أضحت هي الأساس في تقرب الإنسان من ربه، وتثقيف عقله وتهذيب نفسه، ورفعة مكانته الاجتماعية، وقد استمرت هذه العلوم محوراً لمنهاج التربية في الفلسفة الإسلامية إلى الوقت الحالي، بالإضافة إلى المحتويات التعليمية الأخرى كالمواد الطبيعية والاجتماعية والتطبيقية التي تعكس بدورها وجهة نظر الفلسفة الإسلامية، وفي ضوء ذلك فقد احتوى المنهاج في الفلسفة الإسلامية العلوم الدينية والعلوم الدنيوية التي من شأنها تنمية العقل والجسم والضمير، وتزود الإنسان بالمعارف والاتجاهات والمهارات، وهذا يؤكد على نهج الفلسفة الإسلامية ونظرتها الشاملة (الحاج محمد، 2014).

وقد بيّن الإمام الزرنوجي (32:2014) فضل العلم وطلبه بقوله "أفضل العلم علم الحال، وأفضل العمل حفظ الحال، وكما أن شرف العلم لا يخفى على إنسان؛ فهو مختصٌ بالإنسانية، فجميع الصفات يتساوى بها الإنسان مع الحيوانات باستثناء العلم، وبالعلم بينّ الله سبحانه فضل سيدنا آدم على الملائكة، فالعلم سبيل الإنسان للتقوى التي بها ينشُد السعادة الأبدية عند الله سبحانه وينشد الكرامة".

وهنالك معايير تحكم المنهاج في الفلسفة الإسلامية، والتي من أبرزها قيمة المحتوى وأثره في تربية الإنسان ليبلغ الفضيلة وكمال النفس من خلال العلم بالله سبحانه، والتوجيه الحسن إلى الحياة الخيرة الفاضلة، وتنمية العقل وكسب الرزق، بالإضافة إلى قيمة هذا المحتوى في نفع الإنسان في دنياه وفي أخرته على حدٍ سواء، ولتحقيق هذه الغايات لابد من استثمار جميع المصادر المتاحة لإعداد الإنسان الصالح الكامل، ومراعاة الفطرة البشرية والاهتمام بكافة مكونات الإنسان ككل، وأيضاً مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، كما على المنهاج أن يستثمر الأنشطة التعليمية بما يخدم غايات التربية في الفلسفة الإسلامية، من زاويةٍ أخرى وجهت الفلسفة الإسلامية الإنسان المسلم

والمؤسسات التربوية والدينية من خلال منهجها القائم على احترام الأشخاص والمؤسسات الدينية الأخرى، وحمايتهم ومنحهم حرية ممارسة شعائرهم الدينية دون تدخل أو تعصب أعمى مالم يعتدوا أو يضروا بالمسلمين (مرسى، 2007).

وقد تميزت الفلسفة الإسلامية بأنها أغنت القائمين على بناء منهاج التربية فيها من شر اللجوء والاستعانة بالفلسفات الغربية والنظريات البشرية، فالفلسفات الغربية يلجأ إليها من لا شريعة عامة لديه، أما الفلسفة الإسلامية فمنهاج التربية يستمد مبادئه وأسسه من تصور الفلسفة الإسلامية الكلي للإنسان والكون والحياة والمتمثلة في شريعة الله سبحانه (مدكور، 2006).

يقول ابن عبد البر (76:2012) "إن أصحاب الفلسفة قد صنفوا العلوم إلى علم أعلى وعلم أوسط وعلم أسفل، وجعلوا الفلسفة هي العلم الأعلى؛ لأن هذا العلم عندهم يرتبط بأمور قد أغنى عن الحديث فيها كتاب الله سبحانه الناطق بالحق والمنزل بالصدق، وما صح عن النبي عليه الصلاة والسلام".

أما المعلم فقد نظرت إليه الفلسفة الإسلامية نظرة إجلال واحترام وتقديس؛ فالمعلم هو المسؤول أمام الله سبحانه، وأمام الجهات المسؤولة التي يعمل لديها عن تقديم كل ما يمتلك من علم ومعرفة لطلبته، شريطة التدرج في العطاء ومراعاة القدرات العقلية والمعرفية للطلبة، ولا بد أن يمتاز المعلم في الفلسفة الإسلامية بقدرته المعرفية التخصصية في مجاله وبالفعالية والنشاط، كما عليه أن لا يدعي الإلمام بكافة الجوانب المادية والمعنوية والنفسية للطلبة، بالإضافة إلى الاتصاف بالخُلق في أفعاله وأقواله، وأن يؤدي دور المرشد والموجه والقدوة لطلبته (ناصر، 2004).

يقول الغزالي "فمن علم وعمل بما علم فهو الذي يُدعى عظيماً في ملكوت السماوات والأرض، فهو كالشمس تضيء لغيرها، ومن عمل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً، فليحفظ آدابه ووظائفه" (54:2006).

وذكر ابن سحنون (100:1972) في آداب المعلمين "يجب على المعلم أن يجعل وقتاً لتعليم الطلبة فيه الكتب وهذا الوقت يكون من الضحى إلى وقت الانقلاب، ولا يجوز له أن ينقل الطلبة من سورة إلى سورة أخرى حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها، وعليه تخصيص وقتٍ للمناقشة؛ كي يتعلموا أصولها وآداب الاستماع، ويتم ذلك بجعلهم يتخايرون؛ لأن ذلك مما يُصلحهم ويبيح لهم أدب بعضهم بعضاً".

إنَّ المعلم في الفلسفة الإسلامية تظهر حكمته التربوية في أمرين، الأول الإلمام التام بالمبادئ والأسس التربوية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والالتزام بها، والثاني الحكمة التي منحه الله سبحانه إياها والتي تظهر في التأمل في الإنسان والكون وعلاقة الإنسان بالكون، وعلاقة الإنسان والكون بالله سبحانه وتعالى، وتربية الطلبة في كل المراحل التعليمية على الإبداع والتحليل والنقد والتفكير المنظم، بالإضافة إلى مناقشة المسائل التربوية من الزوايا الفلسفية الإسلامية؛ لتوسع آفاق الطلبة وتساعدهم على فهم التربية واستيعابها (الأسمر، 2008).

في ذات السياق ذكر الإمام الغزالي (55:2006) أنَّ "على المعلم الشفقة بطلبته دون التفرقة بينهم، فهو في مرتبة الأب الناصح لهم، وعليه التدرج معهم بالعلوم شيئاً فشيئاً؛ حتى لا ترهقهم كثرة العلوم فيملوها ويكرهوها".

تسعى التربية في الفلسفة الإسلامية إلى إعداد الطلبة في جميع الجوانب الإنسانية والشخصية والعلمية، مع التأكيد على حريته وقدراته على عمارة الكون والإبداع والتجديد بما ينفع البشرية مع تكريمه وعدم إهانته، والطلبة مطالبون باحترام معلميهم وتعظيمهم وتوقيرهم، أما الطلبة المخالفون للأنظمة فقد أباحت التربية في الفلسفة الإسلامية بعقوبتهم من خلال الإنذار ثم التوبيخ فالتشهير وأخيراً الضرب الخفيف غير المؤذي، ولا يحق للمعلم أن يستخدم الضرب الخفيف إلا عند الضرورة ويستعملها مُؤدباً وليس مُتشفياً مُنتقماً، فالطلبة في نظر الفلسفة الإسلامية صفحة بيضاء ناصعة لا يوجد فيها ما يمنع التعلم، فإذا كُتب عليها خيراً أو شراً كان ذلك ما يظهر عليها، أي أن القابلية والدافعية للتعلم موجودة لدى كافة الطلبة (ناصر، 2004).

وقد بيّن الإمام الغزالي (49:2006) صفات الطلبة بقوله "على الطلبة أن لا يتكبروا على معلميهم، وأن يتصفوا بالتواضع؛ فإن العلم لا يُنال إلا به، وحُسن السمع والإصغاء فالحكمة ضالة المؤمن، كما أن عليهم التعاون والابتعاد عن البغضاء والحسد والإبحار في الفنون الحميدة".

لتحقيق أهداف وغايات التربية في الفلسفة الإسلامية فجميع الأساليب وطرائق التدريس سليمة، ولا بد من أتباعها بالحق والعدل إن كانت موجودة في الوقت الحالي أو ما سيوجد منها لاحقاً، ولذلك فإن الفلسفة الإسلامية قد استثمرت العديد من الأساليب وطرائق التدريس، والتي منها القدوة الصالحة والقصة، والوعظ والإرشاد، والترغيب والترهيب، واستثمار الطاقات والمواهب الإنسانية، بالإضافة إلى المناقشة والحوار والمناظرة وحل المشكلات، ولا بد من بيان أن التربية في الفلسفة الإسلامية قد اعتمدت كثيراً على أسلوب القدوة الصالحة؛ لأن المنهاج يبقى حبراً على الورق مالم

يُترجم إلى أفعال وتصرفات في أرض الواقع وإلى أُناس يترجموا بأفعالهم وسلوكهم وانفعالاتهم أفكار وأُسس ومبادئ ومعاني هذا المنهاج (مدكور، 2006).

ومن ناحية أخرى فقد اعتمدت التربية في الفلسفة الإسلامية على التلقين والحفظ والمشافهة خصوصاً في تعليم القرآن الكريم وأحاديث النبي عليه الصلاة والسلام؛ ويعود ذلك لاعتماد المربون المسلمون على الذاكرة أكثر من الكتابة، فالحفظ قديماً كان من أهم شروط التعلم لديهم، وفي المقابل فرقوا ما بين تعليم صغار الطلبة وكبارهم؛ لأن درجة الإدراك والاستعداد تختلف ما بين الصغار والإنسان الكبير الراشد، وفي ظل تلك المعطيات تميزت طرائق التدريس لكبار الطلبة بكثرة استخدام النقاش والحوار والأسئلة بين المعلم وطلبته عند انتهاء المحاضرة (جعنيني، 2010).

وقد أشار ابن خلدون (486:2010) إلى مجموعة من المبادئ الهامة في التدريس كالتدرج من السهل إلى الأصعب، والبدء بالفروع ثم الأصول، وعدم عرض على الطلبة عِلمين معاً قبل التمكن من أحدهما مع مراعاة عدم الإطالة والتوسع في العلم الواحد، فقال "إن تلقين المعارف للطلبة يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يُلقى عليهم أولاً أصول كل باب ثم الفروع، ويراعى قوة عقلهم وفكرهم واستعدادهم لقبول ما يُقدم إليهم، كما لا يُعرض عليهم علمان معاً ولا يُمد في الفن الواحد والعلم الواحد عليهم، كما أنه لا بد من كثرة الحفظ، وعلى قَدر حُسن المحفوظ وكثرته أو قلته يكُن حُسن ملكة الحفظ وحُسن الاستخدام فيما بعد للطلبة".

في ذات السياق فقد اهتمت التربية في الفلسفة الإسلامية بمراعاة ميول الطلبة وطبائعهم، والتدرج معهم خطوة بخطوة من تهذيب العادات السلوكية إلى اكتساب لمهارات اللعب والرياضة إلى معرفة حكاية الصالحين وقصصهم والأحاديث والأخبار، ويكون لتعلم القرآن الكريم والأحاديث النبوي الشريفة منزلة فوق كل منزلة (عريفج، 2006).

أما التقويم في الفلسفة الإسلامية فيهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف والغايات من التربية وما لم يتحقق منها، ومعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف فيها؛ للتمسك بعوامل القوة وأسبابها، ومحاولة علاج أسباب الضعف، بالإضافة إلى الاستفادة من الأخطاء وعدم تكرارها، وهذا ما يطلق عليه التشخيص والعلاج والوقاية، كما أن المتعلم مطالب في ظل عملية التقويم أن يُحاسب نفسه أولاً قبل أن يُحاسب من الله سبحانه، ولا تعارض الفلسفة الإسلامية استثمار خصائص التقويم التي تستند إليها التربية في ضوء الفلسفات الأخرى ومنها الصدق والثبات والشمول والتعاون، إلا أن التقويم في الفلسفة الإسلامية يستند إلى معايير متعددة مُستقاه من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة عند الحكم على الإنسان سواء بما يتعلق منها بعلاقته بخالقه وتحقيق معنى العبودية لله سبحانه وحده، أو

ما يختص منها بعلاقته مع سائر المخلوقات، بل أن التقويم يزيد في معيار الشمولية باستهداف بناء المتعلم بكافة جوانبه مستنداً لمبدأ العدل والتعاون (سعادة وإبراهيم، 2011).

التقويم في الفلسفة الإسلامية هو عملية جمع المعلومات والبيانات الخاصة بظاهرة ما أو عمل أو سلوك أو موقف ثم تفسيرها وتحليلها وتقويمها في ضوء معايير محددة؛ بهدف استثمارها لإصدار حكم أو اتخاذ قرار، وما يميز التقويم في الفلسفة الإسلامية عن سائر الفلسفات الأخرى أنها لا تقّوم مستوى عمل الإنسان مقارنةً بمستوى عمل الجماعة؛ لأن هذا يعني اعتماد مستوى عمل الجماعة كمعيار ومحك للحكم على أعمال الفرد دون الوصول إلى مستوى الأداء المُتقن، والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى أداء الجماعة وتراجعها، ومن هذا المبدأ فإن دقة أساليب التقويم تُقاس بمدى صدقها في قياس أداء الطلبة؛ لمعرفة مدى قُربه أو بُعده عن مستويات الأداء المرغوبة، وفي ضوء هذه المستويات يصدر الحكم ويتم اتخاذ القرار، وبالتالي تنهض العملية التربوية للتطوير (مدكور، 2006).

وقد بيّن ابن خلدون (122:2010) في مقدمته أنَّ "الثواب والعقاب قاعدة هامة ونظرية تربوية ذات أثر بالغ في تقويم تعلم الطلبة، شريطة ضبط استخدامها دون الأفراط والتفريط، كما أن الشفقة أساس تعلم الأطفال واللين والتفاهم؛ فالغلظة والشدة تؤدي بهم إلى الكذب".

وينصح الإمام الغزالي (55:2006) في التربية "بإثابة الطلبة على ما يقومون به من أفعال حسنة من خلال المدح والتشجيع بين الأقران، أما أذا احتاج الطالب إلى الزجر والتوبيخ فيكون بمعزل عن أقرانه؛ حتى لا يُحبط الطالب أو يشتهر بما لا يَرضى".

يرى الباحث أن الفلسفات الغربية المعاصرة التي فرضت سيطرتها على المنظومات التربوية في العالم الغربي والإسلامي، والتي تقوم على أُطر عقدية وإيديولوجية لا تعترف بالدين والوحي أثمرت إنساناً مادياً يسعى للمادة والمتعة والاستهلاك؛ فتضررت علاقته بالكون والإنسان وتبنى مبدأ الصراع والبقاء للأقوى، ونتج عن هذا المبدأ آثار سلبية، وتطبيقات هدمت إنسانية الإنسان وخلفت أزمات إنسانية كثيرة، مما استوجب على المجتمعات الإسلامية اليوم الرجوع إلى الفلسفة الإسلامية لدراستها وتقويمها والاستفادة منها في نهضته وتطوره، بدلاً من التبعية العمياء للفلسفات الغربية البعيدة عن الفلسفة الإسلامية وأسسها؛ لأنَّ الأساس الفلسفي للعملية التربوية هو منطلق كل عمل تربوي ناجح ومثمر؛ لأن الفلسفة تُعد إطار فكري شامل يوجه النظام التربوي ويُحكم العمل فيه.

منظومة القيم

كلمة القيم في اللغة كما وردت في معجم ابن منظور(225:2003، ج، 12) "مفردها قيمة وهي مشتقة من الفعل قَوَمَ أي اعتدال الشيء واستقامته، وقد قيل تأتي بمعنى ثمن الشيء"، أما في دليل هوندرتش (753:2003) للفلسفة فتعني "اتخاذ موقف نحو شيء ما، أي اعتباره ذا قيمة".

وفي الاصطلاح فقد تعددت وجهات نظر الباحثين في تحديد مفهوم القيم ولم يتفقوا على تعريفٍ واحد ومحدد، بل تناوله كل باحثٍ من زاويته الخاصة به؛ فظهرت العديد من التعريفات للقيم مُتسقة مع منطلقات الباحث الثقافية والفكرية الخاصة به، واختلفت التعريفات أيضاً باختلاف المجال والتخصص للباحث، ونتيجةً لتلك العوامل فقد صنَّف الجلاد (2013) ثلاثة اتجاهات تساعد في توضيح مفهوم القيم، الاتجاه الأول نظر إلى القيم على أنها مجموعة من المعايير والمقاييس التي يُحكم من خلالها على الأشياء سواء بالقبول أو الرفض، والاتجاه الثاني اعتبر القيم مجموعة من التفضيلات يختارها الإنسان، أما الاتجاه الثالث فقد اعتبر القيم عبارة عن حاجات واهتمامات ودوافع ومعتقدات واتجاهات ترتبط بالإنسان.

وقد عرَّف الصمدي (18:2008) القيم بأنها "معايير وجدانية وعقلية تستند إلى أُطر مرجعية وحضارية، تمنح صاحبها الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطاً إنسانياً يتكامل فيه الفكر والفعل والقول، يرجحه على ما سواه من أنشطة بديلة فيستغرق فيه ويسعد به، ويحتمل من أجله وفيه أكثر مما يحتمل في غيره دون النظر إلى منفعته الذاتية".

كما عرف الأسمر (479:2008) القيم بأنها "المُقننات التي يحكم بها أو تُحاكم بناءً عليها تصرفات الفرد وتصوراته وأعماله وأقواله واتجاهاته وأفكاره وسلوكياته ومواقفه، من حيث خيرها ومنفعتها وحسنها وجودتها، بالإضافة إلى دورها في جودة التعامل وبناء العلاقات الطيبة بين أفراد المجتمع، ومن حيث شرها وضررها وسوئها".

وفي ذات السياق يُعرف الكيلاني (427:2009) القيم بأنها "مجموعة من المقاييس والمحكات التي نحكم بواسطتها على الأفكار والأشخاص والموضوعات والأعمال والمواقف الفردية والجماعية، من حيث حُسنها والرغبة بها وقيمتها، أو من حيث قُبحها وكراهيتها وعدم قيمتها، أو في منزلة معينة تتوسط هذين الحدين".

كما أن الجلاد (33:2013) يُعرف القيم بأنها "مجموعة من التصورات والمعتقدات المعرفية والوجدانية والسلوكية الثابتة يختارها الفرد بكل حرية بعد أن يتأمل ويتفكر، ويعتقد بها اعتقاد جازم، لتمثل لديه مجموعة من الأطر المرجعية والمعايير والمحكات ليحكم بواسطتها على الأمور والمواقف بالقبول أو الرفض، وينتج عنها سلوك منتظم يتصف بالثبات والاعتزاز والتكرار".

ويرى الباحث أن القيم هي كل ما هو جدير باهتمام وعناية الفرد والمجتمع، وهي أحكام ومعايير ومقاييس وأُطر مرجعية مُستقاة من الظروف الدينية والاجتماعية والثقافية للمجتمع يتشربُها الفرد للحكم من خلالها على مجالات أفعاله وأقواله وتفكيره، كما أنها تُحدد سلوكه وتؤثر في تعلمه وعمله، وثم يُصدر الفرد بواسطتها تفضيله على الأشياء لتحديد المرغوب فيه أو غير المرغوب فيه، بالإضافة إلى أن حدة وشدة المطالبة بالقيم تختلف باختلاف ثقافة المجتمعات.

إن الجدل والمناقشات حول طبيعة القيم وتصنيفها لهو انعكاس لمظاهر الاهتمام بها، حيث لا تكمن الصعوبة في تحديد أي القيم نتعلم بل تكمن الصعوبة في تحديد طبيعة القيم وخصائصها ومصادرها، ومما زاد من إشكالية البحث في القيم كثرة الآراء الثقافية والفلسفية، بالإضافة إلى ارتباط القيم بمعتقدات وآراء متعددة ومتناقضة أحياناً (الجلاد، 2013).

إن البحث في موضوع القيم بحثٌ قديم، وقد تناوله علماء الاقتصاد والنفس والتربية والفلاسفة، وقد عبر الفلاسفة سواء القدامى أم المعاصرين منهم عن القيم بمصطلحات مختلفة كالخير، والكمال، والخير الأسمى، فالفيلسوف أفلاطون (427-347 ق.م) ورينيه ديكارت (1596-1650) عندما بحثوا في القيم لم يفصلوها عن مشكلات الواقع إذ لابد للواقع في نظرهم من الخضوع لمبدأ الخير والكمال، في حين أن إيمانويل كانط (1724-1804) يؤمن بوجود القيم داخل العالم الواقعي لكنها تعتمد على التنظيم والغاية منها، وإن أول من استخدم مصطلح القيمة (Value) وحلل فكرتها فلسفياً هو هيرمان لوتزه (1817-1881) وألبريخت ريتشل (1822-1889)، ثم قام فريدريش نيتشه (1844-1900) بالاعتماد إلى نظريته التي تهدف لإعادة تقويم كل القيم (اليماني، 2009).

إنَّ القيم الإنسانية من مسلمات الفطرة الإنسانية السليمة في كل زمانٍ ومكان وثقافة، فلا تستقيم حياة الإنسان بغيابها، فالقيم تُشكل سلوك الإنسان وتفكيره وموقفه واتجاهاته وقراره واختياره، فالقيم من الأمور الأساسية في الحياة الإنسانية، وهي ما تُميز المجتمع الإنساني عن المجتمعات الحيوانية، بل إنها ما تُميز بين مجتمع وآخر مع الاعتبار بتأثيرها وترتيبها الهرمي وأولوياتها في المجتمع، بالإضافة إلى أن القيم تُعد أهم مكونات الشخصية للفرد والمجتمع؛ فهي تعبير عن الهوية الثقافية لأي مجتمع إنساني (الحارثي، 2016).

ولذلك تتميز الأمم بقِيَمِها المستمدة من ثقافتها وعاداتها وتقاليدها، ولا يتم تحقيق التطور والتنمية الشاملة بمعزل عن منظومة القيم، والأمة الإسلامية بما تحمله من قيم روحية وأخلاقية أمةٌ

عريقة متمسكة بقيمها، محافظةً عليها إيماناً منها بأن قيمها نابعة من الدين الإسلامي القادر على هداية الإنسان وإضاءة حياته بنور الإيمان.

وتؤثر منظومة القيم تأثراً واضحاً في مجموعة سلوكيات وتصرفات الأفراد، كما أنها تُحدد أهداف وغايات المجتمع ومُثله العُليا التي بدورها تحافظ على تماسكه وتُعينه في مواجهة التحديات التي يتعرض لها، تستطيع القوة أن تُزيل وتغير دولاً لكنها لا تستطيع أن تُزيل وتُغير قيم ومعتقدات الحضارات، وكلما اتسع نطاق ومدى القيم اتسعت عموميات الثقافة واستجابة الأفراد لمواقف الحياة، في حين أن انحسار نطاق القيم يؤدي إلى غلبة خصوصيات الثقافة وبالتالي يُضعف وحدة المجتمع (اليماني، 2009).

للقيم العديد من الخصائص، وقد أوردت الأدبيات السابقة كدراسة (الجلاد، 2013؛ ناصر، 2004) مجموعة من تلك الخصائص، وعلى النحو الآتي:

- لا يتم إدراك القيم بالحواس بحيث لا يحتويها مكان معين، فهي تعلو فوق كل حصر وتحديد.
- ثابتة فلا تتعرض للتبديل والتغيير للفرد، لكنها نسبية تختلف من فرد لآخر باختلاف المجتمعات والثقافات.
- القيم غايةٌ في ذاتها وليست وسيلة، وأنها ذات جانبين إيجابي وسلبي فالقيمة إما أن تكون خيراً أو شراً.
- تمتاز بالترتيب المنطقي الهرمي فللفرد قيم لها درجة كبرى من الأهمية وبالمقابل لديه قيم ذات أهمية أقل، وهي تكاملية لا تتجزأ ويؤخذ بها ككل متكامل
- شخصية وذاتية فتظهر القيم على أشكال مختلفة من الاهتمامات والاتجاهات والأحكام، وبالتالي يختلف الناس حول أهميتها باختلاف شخصياتهم، بالإضافة إلى أنها تمتاز بالاستقلالية والموضوعية.

وقد أشار أبو جادو (2010) إلى أن القيم تتكون من ثلاثة مكونات رئيسية وهي: المكون المعرفي، والذي يشمل ثلاث درجات توصل الفرد للقيم هي استكشاف الخيارات والبدائل المتوفرة، ثم إمعان النظر في عواقب كل خيار أو بديل وأخيراً اختيار الفرد للقيم بكل إرادة وحرية. والمكون الوجداني والذي يعكس الاعتزاز بالقيم والتمسك بها والسعادة باختيارها والرغبة في نشرها بين الإنسانية جمعاء، وأخيراً المكون السلوكي، والذي يقصد به الممارسة العملية للقيم بحيث يتم نقلها

من الإطار النظري إلى أرض الواقع بشكل عملي بصورة متكررة في أوضاع مختلفة كلما سمحت الفرصة للفرد بذلك؛ لبناء منظومة ونمط قيمي لدى الفرد.

ولذلك كانت العلاقة بين القيم والاتجاه علاقة وثيقة، فأوجه الشبه بينهما تظهر من خلال الاتفاق على المكونات الثلاث لكل منهما (المعرفي، الوجداني، السلوكي)، كما ينتج عنهما سلوك إما إيجابي أو سلبي بحسب الموضوع المطروح أمامهما، وبالتالي يصدر عنهما أحكاماً تقويمية للموضوع، وفي المقابل يوجد بينهما اختلافات عدة، منها أن القيم أشمل وأعم من الاتجاه، فالقيم تتكون من كم هائل من الاتجاهات ذات العلاقات المترابطة، بالإضافة إلى أن القيم تُشكل الغاية النهائية أما الاتجاه عبارة عن هدف ووسيلة، ثم إن القيم تُعد أشد ثباتاً من الاتجاه؛ فالقيم مجموعة من المعتقدات تغلغلت في شخصية الفرد وأصبحت جزءاً من خبراته وذاته وشخصيته وبالتالي يواجه الفرد والمجتمع صعوبة في اكتسابها، أما الاتجاه فيتكون لدى الفرد من خلال المواقف التي يتعرض لها وتتغير بما يواجهه من تجارب ومواقف، ومن هذا المبدأ هناك مجموعة من الباحثين يُعدوا القيم مجموعة من المعتقدات التي يتبناها الفرد والمجتمع ومن خلالها يحكموا على الأشياء بالقبول أو الرفض (الجلاد، 2013).

وتُعد القيم في النظام التربوي من أهم غاياته وأهدافه ومصادره؛ فالنظام التربوي يستسقي أهدافه من منظومة القيم وبناءً عليها يقوم باختيار نوع وشكل المعرفة وطرائق تدريسها، وفي ضوء القيم تُشتق الأنماط السلوكية التي تعمل على توريث منظومة القيم للطلبة (الحارثي، 2016).

إنَّ منظومة القيم في المجتمعات لا بُد لها من مصدر، فهي لا تُوجد من العدم بل تُستسقى من البيئة الدينية والاجتماعية والطبيعية للمجتمعات الإنسانية، فالمصادر الدينية تُعد مصدراً هاماً وأساسياً للعديد من القيم، بالإضافة للبيئة الاجتماعية التي تلون شخصية أفرادها بألوان منظومة القيم التي تحتويها، كما أن التربية أداة المجتمع لتطوير واقعه وترسيخ قواعد القيم والأخلاق والمثُل العُليا لطلبتها، فغايتها تهذيب طلبتها وتنمية مواهبهم واتجاهاتهم وقواهم بواسطة خبرات لها قيمها الاجتماعية السامية وقيمها الأخلاقية الحميدة، ومن انعكاسات تلك الفكرة أن منظومة القيم مهما اختلفت تصنيفاتها وأنواعها فإن لها ثلاثة مصادر هي: المصدر الديني فأصحاب فكر التشريع الإلهي قالوا بأنه المصدر الأمثل لتحديد القيم، والمصدر الثاني هو إنساني فأصحاب الفلسفات والنظريات الإنسانية يؤمنوا بأن الإنسان هو من يقرر القيم ويختارها وينشرها ويمارسها، أما المصدر الثالث فهو اجتماعي حيث يرى أصحاب الفلسفات والنظريات الاجتماعية أن المجتمع مصدر القيم فما

يقرره المجتمع من مبادئ وأُسس ومعايير ويتفق عليها ويمارسها فهي القيم في نظره وتختص به دون غيره من المجتمعات (اليماني، 2009).

تصنيفات القيم

يرى الباحث أن هناك تصنيفات متعددة للقيم، والتي تعكس بدورها فلسفة أصحابها وآرائهم في القيم، فظهر تصنيف خاص بالفلاسفة، وتصنيف آخر لعلماء النفس والتربية، وغيرها من التصنيفات ولكلٍ منها إيجابيات وسلبيات.

وقد صنَّف ناصر (2004) القيم في قسمين، الأول: القيم الوضعية، وهي القيم التي من صُنع الإنسان، والتي تلتزم بمعيار العقل الإنساني كالقيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والخاصة والعامة، أما القسم الثاني: فهي القيم العقائدية أو الدينية، وهي القيم التي مصدرها الوحي الإلهي وليست من صنع الإنسان، وتتصف بالثبات والاستمرارية والعمومية والانتقال، كما أنها في أغلب الأحيان ترتبط بالعادات والتقاليد المتبعة في المجتمعات.

في حين أن الكيلاني (2009) يرى أن القيم تُصنف إلى عدة تصنيفات هي:

من الناحية الإنسانية تنقسم القيم إلى قسمين، القسم الأول: القيم المعيارية، وهي القيم التي تُعد معيار لقياس صحة وسائل إشباع الحاجات، ففي ضوء هذه القيم يتم الحُكم على صحة المواقف والأشياء من عدمه، وحلالها من حرامه، كما أن تعاليم الأديان السماوية تندرج تحت هذا القسم من القيم، والقسم الثاني: القيم النسبية، وهي القيم التي لا تمتلك معيار عقدي مُسبق، وإنما تستند في صحتها ومشروعيتها إلى رأي الأفراد والمجتمعات ورغباتهم، فما يُجمع عليه رأي الأغلبية في المجتمع يُعد قيماً مُعتبره، وتكمن الخطورة في القيم النسبية في أنها مُتقلبة حسب رغبات الأفراد والمجتمعات، وبالتالي ينتج عنها أنماطاً مضطربة ومختلفة من التحديات النفسية والاجتماعية والاقتصادية، ويظهر هذا القسم من القيم غالباً في الحضارات الغربية المعاصر.

أما من الناحية الهدفية فالقيم تنقسم إلى قسمين، القسم الأول: قيم تصدر من الضمير الإنساني والمجتمعي بحيث يلتزم بها الجميع؛ لأنها في نظرهم تُشكل الحق والصواب والفضيلة،

والقسم الثاني: قيم المصانعة، وهي القيم التي تفرضها المؤثرات الخارجية المرتبطة بالمصالح الخارجية، والتي هي إحدى نتائج العولمة.

ومن الناحية الموضوعية تقسم القيم إلى ثلاثة أقسام، القسم الأول: القيم الجمالية، وهي القيم التي تُعد معيار للحكم على جمال الأعمال الفنية والمظاهر الشخصية والمنتجات المختلفة، بالإضافة للحكم على جمال السلوك والعلاقات الاجتماعية، والقسم الثاني: قيم ذرائعية، وهي القيم التي تُعد معيار للحكم على الوسائل المستخدمة في تحقيق أهداف وغايات معينة كأساليب النقاش والحوار والكلام وأخلاقيات السلوك والاختلاف في الرأي، أما القسم الثالث: القيم الأخلاقية، وهي القيم التي يُحكم بها على مدى صحة الغايات والأهداف والأعمال.

ومن أشهر تصنيفات القيم من ناحية المحتوى والمضمون تصنيف عالم الاجتماع والنفس إدوارد سبرينجر (1882-1963) المشار إليه في الجلاد (2013)، حيث قسم القيم إلى ستة أنماط هي:

1. القيم النظرية: وهي التي تدور حول الاهتمام بالمعرفة والحقائق والاكتشافات العلمية، والسعي الدائم للتعرف على حقائق الأشياء وقوانينها.
2. القيم الاقتصادية: والتي تدور حول المنفعة والمصلحة الاقتصادية المادية والسعي الدائم نحو المال والثروة وطرق استثمارها وزيادتها.
3. القيم الجمالية: التي تدور حول الاهتمام بالجمال والتنسيق والشكل.
4. القيم الاجتماعية: التي تتعلق بالاهتمام بالآخرين ومحاولة نيل محبتهم ومساعدتهم وخدمتهم، بالإضافة إلى النظر إليهم نظرة إيجابية وليس نظرة سلبية.
5. القيم السياسية: المتعلقة برغبة الأفراد بالسلطة والحكم والقوة والسيطرة على الأشخاص والأشياء.
6. القيم الدينية: والتي تدور حول الاهتمام بالقضايا الروحية والمعتقدات الدينية الغيبية، والبحث المستمر حول حقائق الكون وأسرار الوجود.

الحاجة للقيم وطرق اكتسابها

إنَّ للقيم دوراً هاماً في بناء شخصية الأفراد في المجتمعات وتكوين اتجاهاتهم، كما أن لها أثراً كبيراً على أحكامهم وتصرفاتهم نحو مواقف الحياة المختلفة، بالإضافة إلى أن القيم من أهم عوامل تماسك المجتمع والأمة وارتقائها.

إن مظاهر التشتت والاضطراب التي تعاني منها المجتمعات المعاصرة تُعزى إلى فقدان التمسك بمنظومة قيمية متسقة ومتكاملة قادرة على التصدي للغزو الثقافي والفكري، وتعمل على توحيد المجتمع، وإن مظاهر العنصرية والتعصب وانتشار الرذائل والانحرافات في المجتمعات؛ سببها قد يعود إلى ضعف منظومة القيم واهتزازها واضطرابها (عقل، 2006).

إن البحث في القيم ودراستها حاجةٌ مُلحة، وقد أوردت الأدبيات السابقة كدراسة (الحارثي، 2016؛ الكيلاني، 2009)، دواعي الحاجة إلى دراسة القيم وتنميتها، ومنها ما يأتي:

- دور القيم في المجتمعات الإنسانية وتماسكها وبناء سلوكيات الأفراد فيها.
- رغبة الأمة بالتماسك والترابط والارتقاء؛ فمنظومة القيم من أهم عوامل تماسك وترابط المسلمين وارتقائهم.
- حاجة الأفراد إلى الشعور العميق بالهوية الإسلامية والانتماء إليها؛ فثورات المجتمعات الكبرى أدى إلى هدم منظومة القيم ومحاور الانتماء التي كانت توجه سلوك الأفراد في المجتمعات الإسلامية.
- انعدام الحدود بين الثقافات القارية والإقليمية والمحلية، وتغلغل القيم العالمية سواء الإيجابي منها أم السلبي في حياة الأفراد، والحاجة إلى ترابط الجهود الجماعية لتوجيه التفاعل في حقل القيم، للتمسك بالقيم الإيجابية وتنميتها والتخلي عن القيم السلبية بكل آثارها؛ مما يعمل على تحقيق غاية التربية الإسلامية في بناء الإنسان الصالح.
- عزوف المجتمع الإسلامي عن منظومة القيم الإسلامية الأصيلة واحتلال العادات والتقاليد مكانها، والتصبُغ بصبغة القيم المعاصرة؛ مما يستدعي الحاجة لفرز وتصنيف منظومة القيم والتمسك بما جاء في مصادر الشريعة الإسلامية وإغلاق الأبواب أمام القيم الوافدة.
- الغزو الثقافي والفكري وتذويب منظومة القيم الذي تتعرض له المجتمعات الإسلامية؛ مما أدى إلى إضعاف قدرة هذه المجتمعات على التصدي والمقاومة، فاختلت منظومة القيم واهتز كيان المجتمعات واضطربت سلوكيات أفرادها.

وبرزت العلاقة الارتباطية بين منظومة القيم بالعملية التربوية من خلال دورها في تحديد الغايات والأهداف التربوية المنبثقة من فلسفة التربية، فأهمية منظومة القيم تنشأ من انعكاسها لفلسفة المجتمع وأُطره، فالتربية تُعد عملية قيمية تُظهر غاياتها وأهدافها في الإطار الثقافي الذي تُخلق فيه وبواسطته تسعى لبناء منظومة قيمية في شتى المجالات الخُلقية والاجتماعية والفكرية والسلوكية

والنفسية، وقد أكد بعض الفلاسفة بأن منظومة القيم مصدر أساسي لغايات التربية وأهدافها (الرشدان، 2006).

والتربية هي أساس انطلاق المبادئ القيمية؛ فهي تعمل على وضع أُسس ذات قوام صلبة لبناء القيم التربوية، وقد أكد التربويون على مكانة التربية ودورها في بناء الحضارات الإنسانية التي تتطلب إعادة تشكيل بناء الإنسان ليتمثل القيم الخُلقية في جوهره ومظهره، فالتربية يجب أن تقوم بدورها في بث منظومة القيم في أنظمتها وتضمينها في المناهج وطرائق التدريس، فالقيم جزءٌ لا يتجزأ من التربية (اليماني، 2009).

ولذلك فإن العملية التربوية إذا بنيت على أُساس منظومة القيم فإنها تُشكل وتبني القيم؛ فالتربية في جوهرها عملية قيمية سواء ظهر ذلك بشكل واضح أو ضمني، والمؤسسات التربوية بارتباطها بالإطار الثقافي للمجتمع تعمل على بناء منظومة قيمية لدى طلبتها في كل المجالات الخُلقية والفكرية والاجتماعية والنفسية والسلوكية، كما أن العملية التربوية لا تكتفي بتزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات بل تعمل على دعمهم بالقيم الإيجابية؛ لتكتمل عوامل الرقي الذي تسعى التربية لتحقيقه، فغاية التربية الأساسية وهدفها العمل على استيعاب الطلبة للقيم التي تتماشى مع فلسفة المجتمع واكتسابها والتعايش معها، ثم تشكيل شخصيتهم ذات النقد البناء لما يتعرضوا له من قيم لا تُلائم فلسفة المجتمع وطبيعته (الحارثي، 2016).

بالرغم من اختلاف التربويين في العديد من المسائل إلا أنهم اهتموا بمجموعة من القيم الخاصة بالعملية التربوية، كالاحتياج للنظام وقيمة المعرفة والتفوق الأكاديمي والتربوي، كما أن الأنشطة والقانون المدرسي يحتويان على مجموعة من القيم الهامة للطلبة كالانضباط والإصغاء والتعاون مع زملائه الطلبة، ومن ناحية أخرى فإن معرفة منظومة القيم لا يعني بالضرورة اكتسابها؛ لأن هنالك عوامل تؤدي دورً هامً في اكتساب الطلبة للقيم، ومن هذه العوامل: الزملاء، تشجيع الوالدين على الدراسة، الموضوعية في تعامل المعلمين مع الطلبة (عقل، 2006).

يرى الباحث أن منظومة القيم تلعب دورً هامً في المحافظة على نسق العملية التربوية، فالعملية التربوية لا تكتفي بالمحافظة على التراث الثقافي ونقله من جيل لآخر، وإنما تسعى لتطوير الواقع الثقافي وتقريبه لأذهان الطلبة؛ ليتبنوه في أقوالهم وأفعالهم وسلوكهم اليومي.

تحدثت العديد من المدارس التربوية عن منظومة القيم، فهناك مدرسة ترى أن القيم تنبت من الباطن، و وسيلتها تطهير النفس وتصفية القلب، وأخرى ترى أن الإنسان ثمرة البيئة المحيطة والسلوك تفاعل بين الإنسان وبيئته، وهناك مدرسة بين المدرستين تؤمن بالتلازم البصير بين

الجانبين، والمقصود به تدخل الرؤية في توجيه السلوك؛ لذلك تفرض المجتمعات القديمة القيم فرضً بواسطة قوى خارجية، أما المجتمعات الحديثة تؤمن بأن القيم مسؤولية وإنجاز فردي، فالقيم تنتقل من مجرد سلوك يتماشى مع حاجات الجماعة إلى إيمان بهذا السلوك ومسؤوليته عنه (عابد ومطيع، 2009).

إنَّ سمة القيم البارزة أنها مُتعلمة ويمكن اكتسابها، ويتم ذلك بطريقتين: إما أن يكون بطريقة غير مباشرة وهنا يلعب المعلم والعاملون في المؤسسات التربوية دوراً هاماً، حيث يتم ذلك بعدة أساليب منها القدوة الصالحة، فالطلبة عقولهم وأذهانهم وعيونهم معقودة على تصرفات وحركات وكلمات واتجاهات معلميهم يستسقونها بالمحاكاة والتقليد، كما أن الأنشطة الصفية واللاصفية لها دور مهم في تشكيل القيم أيضاً، وبما أن سمة العصر الحالي التطور المعرفي والتكنولوجي الهائل خصوصاً في التعليم فإن هذا التطور يقدم إسهاماً فعالاً في تشكيل القيم لدى الطلبة من خلال ما يقدمه من وسائط متحركة ومسموعة، وكما أن المواد الدراسية لها دور في اكتساب القيم فعلماء المناهج يقرروا أن الجانب المعرفي للمناهج يحتوي على ركن أساسي هو البناء القيمي لدى الطلبة، فبواسطة هذه المناهج وأركانها يتم تحقيق غاية التربية في تكوين الفرد الصالح، بالإضافة إلى العديد من الطرائق غير المباشرة كالقصة والتربية بالعمل والحوار والمناقشة وحل المشكلات، أما الطريقة الثانية فهي أن يكون تعليم الطلبة القيم بطريقة مباشرة من خلال تعريضهم لمواقف مُخططة يتم استخدام فيها خطابات تربوية مُتضمنة مجموعة من القيم، ولا بد أن يستند تعليم القيم بالطريقة المباشرة لدعامات من الحجج والأدلة والقناعات الفكرية؛ لترسخ القيم في فكر ووجدان الطلبة، كما يمكن استخدام أسلوب النصح والإرشاد؛ لما لها من أثر في وجدان الطلبة خصوصاً إن صدرت من الأشخاص المقربين والمؤثرين بشكل بالغ من الطلبة (موسى، 2007).

مكانة القيم في الفلسفات التربوية

الفلسفة المثالية والقيم

ترى الفلسفة المثالية أن القيم ثابتة ومطلقة وحقيقية في إطار الزمان؛ لأن مصدرها عالم المُثُل وتقوم على حقائق مطلقة وثابتة، فالحق والخير والجمال ليس من صُنع الإنسان بل هي من عناصر تركيب الكون والشر يُعد خيرٌ غير تام أو ناقص وليس كينونة في حد ذاته، والحكم على القيم يكون مرده إلى العقل الذي يمكنه إدراك الحقائق الأزلية الثابتة والوصول إلى الفضائل العُليا، فالقيم منفصلة عن الإنسان وهي مستقلة عن السلوك الإنساني في المجتمع، والقيم قابلة للتعلم كما هو الحال في الحقائق، بالإضافة إلى أن القيم هامة للمجتمع؛ فهي تقوم بتنظيمه بصورة تُحكم الصفوة

فيه لتحقيق الحياة الفضلى التي تسودها قيم الحق والخير والجمال، ليعيش الإنسان في مجتمع الروح الساعية إلى الكمال والمثالية، وليس الروح التي تسعى إلى النقصان والشرور في هذا العالم (الخوالدة، 2013).

وقد أشار يالجن (2008) إلى أن الفلسفة المثالية قد بالغت بالاهتمام بالقيم، وقد بنى مؤسس الفلسفة المثالية افلاطون القيم وهي قيم الحق والخير والجمال، ومنذ ذلك العصر فقد اشتهرت هذه القيم، ويُعد اهتمام الفلسفة المثالية بالقيم من مستلزماتها والتي بدورها انعكست على تطبيقاتها التربوية على نطاق واسع؛ فالقيم في نظر المثالية وسيلة للرقي إلى عالم المثل، ولا بد من تربية الأجيال عليها حتى يكون الكمال الإنساني، ويرى أفلاطون "أن العالم المادي المحسوس الذي نعيش فيه لا يستحق الاهتمام؛ لأنه أشباح فانية هالكة، في حين أن عالم القيم الروحية والمثل العُليا هو عالم الحقائق الثابتة الخالدة والتي تتمثل في الخير والحق والجمال، والخير هو الحق وأنهما يتضمنان الدين والأخلاق".

تؤمن الفلسفة المثالية بأن القيم كالحقيقة منفصلة عن السلوك الإنساني، وهي تمثل انعكاس لمفهوم الحقيقة ومصدرها القوة العظمى، وتم اكتشاف القيم في نظر المثالية منذ قديم الزمان ودونت في الكتب المقدسة وحفظت في أذهان الحكماء؛ لذلك تؤمن المثالية بأن القيم صالحة لجميع الاجيال في كل زمان ومكان، وأن القيم ثابتة لا تتغير بتغير المكان أو الزمان، ووظيفة القيم تزويد الإنسانية بأنماط السلوك الواجب ممارستها، ويتم تعليم القيم بالبحث والاكتشاف والوحي (صمويلسون وماركوويتز، 1998).

وحيث تركز الفلسفة المثالية في فكرها القيمي على أن القيم ذات وجود حقيقي وثابت في نفسها فهي أولية وفطرية وخالدة وليست متغيرة ولا قابلة للزوال، وتُعد قيم الحق والخير والجمال من أهم القيم لدى الفلسفة المثالية (كامل، 2016).

ويرى فلاسفة المثالية أن القواعد والمثل العُليا والأصول التي يجب أن يرتكز عليها أي قانون هي العدالة والدين والقانون الطبيعي والأخلاق، حيث أنه لا يمكن تصور وجود أي نظام قانوني لا يتبنى إحدى القيم السابقة أو مجموعة منها، وكما أن لا يمكن للإنسان الوصول إلى السعادة إلا عندما يحرر عقله ونفسه من العواطف والرغبات المرتبطة بالجسد (الكعبي، 2018).

كما يؤكد الفلاسفة المثاليون على ثبات مجموعة من القيم المطلقة، التي كانت وما تزال وستبقى للأبد، والتي يتوصل إليها الإنسان بمجرد نموه الذهني والمعنوي بوضوح أكثر أهداف يجاهد فى سبيلها في محاولة لبلوغها، فالخير والحق والجمال لا تتغير من جيل إلى آخر أو من مجتمع إلى

مجتمع، والقيم في أساسها وجوهرها ليست من صنع البشر بل هي جزء من طبيعة وتصور الكون ذاته، والقيم أيضاً أفكار موجودة فى الملكوت الأعلى منذ الأزل، وبالتالي فإنها خالدة وباقية؛ لأنها ليست من صنع البشر، لذا تؤمن المثالية بأنه يجب أن يتعلم الطفل منذ بداية نشأته أن يعيش بقيم دائمة تمكنه من الانسجام مع الكل الروحي الذى ينتمى إليه، وكما تؤمن أيضاً بأن مصدر القيم هو الدين (الشين، 1998).

الفلسفة البراجماتية والقيم

لا يؤمن البراجماتيون بالحقائق المطلقة ولا يرغبون بحقائق في عالمٍ آخر غير العالم الذي يعيشون فيه، فهم عندما يتوصلون إلى الحقائق يختبرونها بتوظيفها في معالجة المشاكل التي تواجه الإنسان والمجتمع، وتُعد الحقائق دائماً نسبية، والحقيقة تكون أكثر صدقاً من غيرها كلما زادت فرص استخدامها واتسع نطاق هذا الاستخدام (عريفج، 2006).

وبما أن الحقائق ليست ثابتة ولا نهائية في الفلسفة البراجماتية، كذلك القيم لديهم ليست ثابتة ولا نهائية؛ لأنها ترتبط بالوجود الاجتماعي غير المكتمل في هذه الحياة لذلك لا بد من نسبيتها وتفسيرها، فلا توجد القيم بحد ذاتها خارج نطاق حياة الإنسان، أي لا يوجد قوانين أخلاقية، ولا مبادئ عامة مطلقة يتعلمها الأفراد بمعزل عن البيئة والظروف التي تحتويهم، كما ترى البراجماتية أنه لا فائدة تُرجى من التراث الثقافي وممارسته؛ لأنه التزام بالماضي لذلك لا بد من إعادة النظر بالتراث والقيم وفحصها للتأكد من مدى فاعليتها العملية في الوقت الراهن، ولا يتم إلزام المجتمع والأفراد بها إلا بعد نقاشها والاتفاق عليها، فالقيم التي يتعلمها الطلبة في المدارس هي التي تشجع على روح الديمقراطية وتعمل على التقدم لرفاهية الإنسانية (جعنيني، 2010).

وتنظر الفلسفة البراجماتية للقيم من حيث النتائج؛ لأن العالم في حالة من التطور والنمو المستمرين، ولا يوجد هناك شيء نهائي في القيم الإنسانية، فقانون الصراع يحكم حركة المجتمعات، فكما أن قيمنا وقوانيننا وعادتنا قد هزمت وصارعت قيم وقوانين وعادات قديمة فإنها بدورها سوف تُهزم وتُصرع من الأنظمة المُكتشفة الجديدة، فالقيم نتائج الأخلاق، وفي الوقت ذاته تتشكل القيم من ممارسة الأخلاق، ولا بد من مرجعية تحتكم إليها الأخلاق والقيم وفي الفلسفة البراجماتية تُعد الديمقراطية هي مرجعية الأخلاق والقيم، قال جون ديوي "إذا كانت الأعمال والمواقف والأشياء تستمد قيمتها من النتائج التي تترتب عليها في خبرة الأفراد والجماعات، فإن كل ما ينتهي إلى نتائج غير مرغوبة فهو شر، فالحكم النهائي على القيم يقع في مجال الخبرة الحسية بالرغبات والارتياح الناشئ عن تحقيقها" (عابد ومطيع، 2009).

وتمتاز القيم في الفلسفة البراجماتية بصفة الواقعية؛ لأنها تساعد الإنسان على النمو الاجتماعي، كما أنها موضوعية تخضع إلى الاختبار بالطريقة العلمية، وهي اختيارية لوجود الحرية والاختبار الإرادي، بالإضافة إلى أنها إنسانية؛ لأنها ترتبط بالإنسان دون غيره من المخلوقات، وهي تقدمية؛ لأنها قيمة عُليا، فهي تعمل على تفسير الأفكار وتوضيح أدوات الوصول إلى الحقائق، كما أنها علمية؛ تعطي العقل مكانة مركزية، والقيم لدى البراجماتيين تصنف إلى قيم اجتماعية، وقيم أخلاقية، وقيم جمالية، وقيم دينية (الخوالدة، 2013).

وقد لخص كلٍ من صمويلسون وماركوويتز (1998) موقف الفلسفة البراجماتية من القيم بأنها نتاج التفاعل الاجتماعي والإنساني، فالإنسان يبتكر قيمه بواسطة أفعاله ونتائجها، والقيم كالحقيقة تنبع من تفاعل فكر الإنسان وعقله مع البيئة الاجتماعية، كما أن الفلسفة البراجماتية لا تهتم بأصل القيم لكنها تهتم بالفائدة المرجوة من القيم، وأن القيمة الوحيدة التي يلتزم بها الفرد البراجماتي هي قيمة الديمقراطية وثمارها السياسية، وترغب الفلسفة البراجماتية من الأفراد أن يمارسوا القيم أكثر مما يسمعون عنها، وكما أن تربية القيم للبراجماتية عملية متواصلة ومستمرة لا تقصر على مرحلة دون سواها.

الفلسفة الإسلامية والقيم

اتصفت القيم في الفلسفة الإسلامية بسمة الشمول والتكامل والتساند فيما بينها في النظام الاجتماعي بحيث تعززه بواسطة الإسهام في حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسياسية، فالقيم تساهم في التماسك وحل المشكلات على مستوى الأفراد والمجتمعات، كما أن القيم في الفلسفة الإسلامية نمائية ووسيلية، وتُقسم إلى قسمين، القسم الأول: القيم السماوية أو الفوقية، وهي التي ترتبط بأصول التشريع الإسلامي مفصلة طريق الحق والخير والشر، فهذه القيم مطلقة ثابتة خالدة لا تتغير ولا اجتهاد أو اختيار فيها، ويجب على الأفراد تقبلها والعمل بمقتضاها والتسليم بها، أما القسم الثاني: فهي القيم الاصطلاحية، وهي التي تتعلق بالأمور التي لم يرد فيها نص أو تشريع صريح، فهذه القيم نسبية ومتغيرة لتناسب مظاهر تطور المجتمعات أي أنها تتغير بتغير أحوال المكان والزمان، وسبب إطلاق مصطلح قيم اصطلاحية عليها؛ لأن الناس قد اصطلحوا واتفقوا عليها لتتماشى مع شؤون حياتهم وتصريف أحوالهم (الحاج محمد، 2014).

بالرغم من المكانة الهامة والدور الأساسي الذي تلعبه منظومة القيم في المجتمعات، إلا أنها تواجه تحديات بكافة المجالات خصوصاً في المجتمعات الإسلامية، فمن أبرز التحديات التي تتصدى لها منظومة القيم ما يُطلق عليه العولمة بكافة مستوياتها والذي تهدف إلى طمس الهوية الثقافية

للإنسان المسلم، وإلغاء معالم وأركان التربية الإسلامية بتخليها عن أصولها وأُطرها الثابتة ومصادرها الخالدة، بالإضافة للتحديات الاقتصادية وعدم تكافؤ الفرص، وتحول نظرة الأفراد إلى المادية والنفعية في تعاملاتهم، والتي بدورها أخلت بمنظومة القيم لديهم، كما أن الضعف السائد في جميع المجالات العلمية والاقتصادية والتقنية والذي أدى بالمجتمعات الإسلامية اتخاذ موقف الضعيف المُعجب بما يحرزه القوي من تطور وتقدم ورقي (الحارثي، 2016).

ويُضيف الجلاد (2013) أن منظومة القيم تتأثر بالقيم التقليدية والقيم العصرية وقيم الحداثة وما بعد الحداثة، واتسعت رقعة الصراع القيمي بفعل معالم التكنولوجيا والمعرفة، ونتج عن صراع القيم التناقض القيمي الذي يعني التناقض ما بين اعتقاد الإنسان وبين سلوكه وتصرفاته وأقوله وأفعاله، وفي ظل تلك الظروف توسعت نتائج الصراع والتناقض القيمي من مستوى الفرد لتصل إلى مستوى الجماعات والمجتمعات؛ فأدى ذلك لوجود فجوة واضحة في منظومة القيم لديهم، وثارت مشكلات جديد تكمن في تحديد مسارات القيم واختيارها بين قيم الأصالة والمحافظة وقيم الحداثة والعصرية.

في حين أن الكيلاني (2009) يرى أن منظومة القيم في المجتمعات الإسلامية والعربية تواجه العديد من المشكلات، وفي ذات الوقت يُشير إلى أن أسباب هذه المشكلات يعود إلى التناقض في مصادر منظومة القيم، ومن هذه المصادر مصدر جاهلي ويُعد قيم العصبية من أخطر مظاهر هذا المصدر، ومصدر إسلامي ومصدر معاصر ومصدر أخير هو القيم المُستقاه من الحضارات الغربية المعاصرة، كما أن عدم تقدير مكانة البحث العلمي وأهميته وسطحية المعرفة السائدة تُعد سبباً آخر ساهم في مشكلات منظومة القيم، بالإضافة إلى فقدان قيم الذرائعية السليمة كتقدير شعور الآخرين والخصومة والجدل المتطرف وأنماط السلوك العام السلبي، إذ ساهمت بدورها في تفاقم مشكلات منظومة القيم، وأخيراً فقدان القيم الاجتماعية وفقدان القيم الجمالية أيضاً لها دور بارز في تبلور مشكلات منظومة القيم.

وبناء عليه، فإنَّ القيم في الفلسفة الإسلامية تميزت بغايتها النبيلة المتمثلة في تحقيق الروح الخيرة، بحيث تسعى لإيجاد الإنسان الصالح التقي الذي يمنع عن الآخرين شره، ويعمل على نشر الخير لنفسه ولمجتمعه ولأمته، كما أن القيم في التربية الإسلامية تستمد ثباتها من الإيمان بأن مصدر المعرفة هو الوحي وليست الطبيعة أو العقل البشري الذي تؤمن به الفلسفات الوضعية، وبالتالي فإن تصور الفلسفة الإسلامية للقيم يرتبط بالنظرة الشاملة للإيمان والعلم والمعرفة وانعكاسها على الإنسان وتربيته، فالقيم حسب الفلسفة الإسلامية هي منظومة معرفية ووجدانية وسلوكية مُستقاة من ينابيع

التشريع الإسلامي، والتي تعمل على إرشاد السلوك الإنساني وتوجيهه لما فيه خير المجتمع والفرد في الحياة الدنيا والآخرة (الحارثي، 2016).

إنَّ الفلسفة الإسلامية لم تنظر للقيم كجزء من الدين بل هي الدين الإسلامي بذاته، ولذلك لم يفرد فقهاء المسلمين وعلمائهم أبواباً خاصة للقيم في مؤلفاتهم؛ ذلك لاعتبار القيم هي الدين الإسلامي فهي الرابط بين العقيدة والأخلاق والشريعة، وهي الأُسس التي تُبنى عليها الأمة الإسلامية بمجتمعاتها، كما أنها العروة الوثقى التي لا انفصام لها لجميع مناحي ومجالات الحياة بين ما هو في الحياة الدنيا وما هو في الحياة الآخرة (فوزي، 2004).

وقد أورد الخوالدة (2013) العديد من خصائص القيم في الفلسفة الإسلامية، ومنها ما يأتي:

- مصدرها رباني فهي مستمدة من الوحي السماوي.
- تتحلى بسمات إنسانية؛ فهي مرتبطة بالإنسان ومتطلباته واحتياجاته.
- واقعية تراعي طبيعة الإنسان وما يتطلبه من تطور في الواقع الاجتماعي.
- طبيعتها متكاملة غير متناقضة سواء في جوانبها الإلهية أو الإنسانية.
- تتمتع بالشمولية والتوازن، فهي تراعي الأبعاد الروحية والمادية جميعها في آن واحد، كما أنها توازن جميع الظروف الاجتماعية.
- موجهة لخير الإنسان والمجتمع، بالإضافة إلى أنها تربط بين القول والعمل والنظر والتطبيق.

وللعناية بالقيم والاهتمام بها وتكوينها لدى الطلبة مكانة كبيرة في الفلسفة الإسلامية، فالقيم تمنح الطلبة معايير ومقاييس يوازنون بها بين الأعمال والتصرفات، فيميزوا الصحيح من الخطأ وتساعدهم في تصحيح سلوكهم و تعديله؛ فهي الأُسس المعتمدة لبناء الأحكام الاجتماعية والخُلقية، كما أن القيم تسعى لتوحيد نظرة الطلبة للحياة وأساليب العيش فيها، مما يجمع بين الطلبة المختلفين ويبني منهم وحدة متماسكة متعاونة، بالإضافة إلى أن الاهتمام بالقيم يؤدي إلى خلق بيئة تربوية سليمة تسعى لتحقيق المزيد من فهم الطلبة واستيعابهم، والتعامل الطيب السليم بين المعلم وطلبته مما يُسهم باهتمام الطلبة بالواجب المدرسي والبعد عن الشغب والانحراف السلوكي، يُضاف إلى ذلك أن كل ما في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة أنما هو دعوة إلى القيم السامية والأخلاق الفاضلة، وهذه القيم والأخلاق هي أساس حياة الأمم والمجتمعات (موسى، 2007).

وتؤمن الفلسفة الإسلامية بأن القيم عماد الأمة والمجتمع وأساس نظامه؛ فهي الموجه للسلوك وضابطه، وهي الحامي للأنظمة والفضائل، كما أنها الحارس للبناء الاجتماعي، فالقيم حلقة الربط

ما بين العقيدة التي تُشكل الإطار العام للأمة والمجتمع وبين السلوك، وعليه فالقيم وفق المنظور الفلسفي الإسلامي هي المرشد والموجّه للفرد والمجتمع لتحقيق الغاية الأسمى من الوجود والمتمثلة في تحقيق العبودية لله سبحانه وحده (آل ثابت، 2007).

أدوار المعلم في العملية التعليمية التعلمية

اهتمت الفلسفات التربوية بالمعلم اهتماماً بالغاً؛ فهو ركيزة الأساس في العملية التربوية، وعلى عاتقه تقع مسؤوليات جمة من تطوير العملية التربوية ورقيها، كما أنه ناقلٌ للاتجاهات والمعارف والقيم والمهارات للطلبة، والمعلم وسيلة المجتمعات لتحقيق أهدافها وغاياتها التربوية من تنشئة الأجيال السوية، كما أنه مصدر الإلهام الفكري والوجداني الذي ينعكس أثره في شخصية الطلبة، فكان لا بد من الاهتمام بتعليم المعلم وإعداده وتثقيفه والتأكد من استعداده؛ لينجح في المهمات الموكلة إليه في العملية التعليمية والتعلمية.

تُعد الفلسفة التربوية فرصةً للمعلمين؛ لتطبيق مبادئ وأُسس منظمة تساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم في المؤسسات التربوية، وتعمل على تفسير العلاقات المتبادلة بين المدرسة والمجتمع، كما أنها تُقدم تفسيراً فلسفياً للقضايا التربوية التي يتعامل معها المعلمون وتشجعهم على التفكير المنطقي المنظم الذي يتعامل مع هذه القضايا بعقلانية ومنهجية سليمة، بالإضافة للربط بين البُعد العقلي النظري وبين البُعد العقلي في الميدان التربوي؛ لأن الفلسفة التربوية تُجسد العلاقة بين الجانب النظري والعملي في العملية التربوية، وتساعد المعلمين على تبرير الأفعال والأقوال والمواقف التي يعرضونها بشكل منظم؛ فالفلسفة ترفع من وعي المعلمين لذاتهم وتمدهم بالقوة والسلطة والقناعة عند اتخاذ القرارات لأي موضوع في العملية التربوية، ومن زاوية أخرى تساعد فلسفة التربية المعلمين في تحديد اعتقاداتهم واتجاهاتهم ومنظومة قيمهم التي ينقلونها للطلبة بواسطة أدوارهم التعليمية، وتفتح أمام المعلمين آفاق فكرية وتربوية متنوعة للتطور والرقي (الخوالدة، 2013).

إن فلسفة التربية للمعلم تتأثر بالعديد من العوامل العقائدية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وقد نتج عن الدراسات التي أُجريت على المعلمين أنهم يميلون في تبنيهم للفلسفات بالجمع بين فلسفتين أو أكثر، فقد يكون المعلم في اختيار المحتوى مثالي ولكنه عند التقويم براجماتي مثلاً، لكن الفلسفة ضرورة وهي حيوية للمعلم؛ كونها تتكون من توجهاته الشخصية نحو العملية التربوية، والمعلم الذي يؤمن بصياغة توجهات سليمة لا بد من معرفته بالمبادئ والأُسس الرئيسة في الفكر الفلسفي (ناصر، 2004).

ويرى الباحث أن الاهتمام بالفلسفة لا يعني بالضرورة أن يضع المعلم نفسه داخل قوالب جامدة أو أن يحجز نفسه بحواجز المعرفة وطرائق التدريس المفروضة عليه، وكما لا يعني تقليص حريته عند عرض المواضيع التي يقوم بتدريسها بالأساليب التي يراها أكثر ملاءمة وانسجاماً مع المواقف التعليمية المختلفة، بل على العكس من ذلك تماماً إذ أن فلسفة التربية الحديثة تُعد المعلم عاملاً فعالاً في بعث الحياة في المناهج وجعلها مستساغة ومقبولة للطلبة، في ذات الوقت لا بد للمعلم من معرفة الأهداف والغايات النابعة من فلسفة التربية التي يتبناها.

وهنالك طرفان أساسيان للعملية التعليمة وهما: المعلم والطالب، وباختلال أحدهما تختل العملية التعليمية التعلمية؛ فهما يحققان لتلك العملية معناها الإنساني، فالمعلم سراج يضيء لطلبته طريقهم المظلم الشائك، وهو وسيلة نقل ثقافة الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة، وكما أنه أداة ربط الطلبة بالثقافات المشتركة، ويستمر دور المعلم إلى أن ينتهي به إلى بناء فعّال متكامل (مدن، 2006).

وذكر ابن عبدون (190:2009) ضرورة المعلم في العملية التعلمية بقوله: "التعليم يستلزم معرفة ولطف وتأنيس، فإنه كالرياضة للمُهر الصعب الذي يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس حتى يرتاض ويقبل التعليم".

ولهذا قرر العلماء المسلمون أنه لا يجوز الاعتماد على الكتب والصحائف وحدها في التعليم، بل لا بد من التلقي عن حافظ متقن، وكانوا يقولون: "من أعظم البلية تشييخ الصحيفة" (ابن جماعة، 2009 :87)

ولمكانة العملية التربوية والتعليمية في معظم دول العالم فقد أولت هذه الدول اهتمامها بالمعلم؛ لاعتباره الوسيلة الرئيسة في القضاء على كل أشكال التخلف الحضاري مما يساعدها على تقدم موقعها بين سائر الدول وسيرها في ركب الحضارات والرقي، لكن تبين فيما بعد لها أن التعليم لم يتمكن من تلبية احتياجاتها على الرغم من أنها انفقت الكثير من ميزانيتها عليه، نتيجة لتلك الظروف بدأت هذه الدول بالنظر في الأنظمة التعليمية لديها وأصبح الاهتمام بالمعلم وبرامج إعداده ضرورةً مُلحة، وعليه فقد أصبح التدريس مهنة لها أصولها ومبادئها وقواعدها، بل أصبح التعليم مهنة تستلزم ممن يمارسها أن يكون ملماً بالعلوم التربوية بالإضافة للإلمام بعلوم تخصصه، ونظريات التعليم والتعلم وطرائق التدريس ومهاراته والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وسيكولوجية التعلم والفروق الفردية بين الطلبة، بالإضافة إلى إدراك أهمية التربية والمعرفة والثقافات الأخرى (المقوسي، 2013).

وتستلزم مهنة التعليم وجود العديد من الأخلاقيات، لتنظيم العلاقة ما بين المعلم ومديره، وزملائه، وطلبته، ومع مجتمعه. وقد أورد المؤتمر الثامن لوزراء التربية والتعليم العرب بعنوان "المعلم العربي بين التكوين الناجح والتمكن المهني" المنعقد دولة الكويت 2012 مجموعة من أخلاقيات المعلم، ومنها ما يأتي:

- يُعد المعلم القدوة لطلبه خاصة، وللمجتمع عامة، وهو حريص على أن بقاء أثره في الناس طيباً؛ لذلك فهو مستمسك بمنظومة القيم والمثل الأخلاقية العُليا، يدعو إليها وينشرها بين طلبه، ويعمل على احترامها وتمثُّلها.
- المعلم يسعى بمساعدة الوالدين لتربية وتنشئة وتعليم وتقويم الطلبة، لذلك يحرص على تقوية روابط الثقة بين المنزل والمدرسة، ويتحاور بكل ما له علاقة بمستقبل الطلبة أو ما يُعرقل مسيرتهم العلمية مع الوالدين.
- المعلم باحث عن المعرفة والحقيقة في مجال تخصصه، لا يوفر جهداً في طلب المعرفة والإحاطة بتطويرها؛ لتقوية إمكاناته المهنية أسلوباً وموضوعاً ووسيلة.
- تُعد الثقة والاحترام المتبادل ما بين المعلمين أساس العلاقات بينهم جميعاً والإدارة المدرسية أيضاً.
- المعلم موضع تقدير واحترام المجتمع وثقته، وعليه الحرص بأن يكون على قدر هذه الثقة (الزعبي، 2013).

ترفع تعاليم التربية الإسلامية من مكانة العلم والعلماء بشكل واضح، وسلطة المعلم ومكانته مستمدة من طبيعية المعرفة، ويظهر قدر المعلم من الغاية الربانية للمعرفة في شتى الميادين، وهذه الميزة التي يتمتع بها المعلم المسلم تختلف عن تلك التي يتمتع بها المعلم الغربي الذي يلتزم في تصرفاته لسلطة الهيئة المحلية التي تُشرف على العملية التربوية، فكان للمعلم المسلم القدرة الأكبر بالتأثير في أخلاق الطلبة؛ فالدين الذي يجمع بين شهادة أولي العلم وشهادة الملائكة، ويُعد العلم من أهم الطرق الموصلة إلى الجنة يمنح المعلم سلطة أكبر من تلك التي تجعل المعلم حريصاً على نيل رضى السلطات (عبدالله، 2010).

إن المعلم الناجح يمتلك نظرة متسقة ومتكاملة نحو الحياة والمجتمع والتربية، حيث تقوم وجهة نظره على إدراك وفهم أهداف الحياة وغايات المجتمع والتربية، وما يجب عليه أن يقوم به لتحقيق أهدافه في الحياة، ويتم ذلك بواسطة التفكير في أفعاله وأقواله ومهامه، فيخطط وينفذ ويجمع الحقائق والمعلومات وينفُذها ويمحص المشكلات التي تواجهه وتواجه مدرسته في ضوء العوامل والقوى المؤثرة، ويبني علاقات طيبة مع زملائه المعلمين ومع طلبته مما يجعله ناجحاً وشخصيةً

محبوبة، فوجهة نظر المعلم الناجح هذه تستند إلى حقائق موضوعية تقوم على معارف علمية وخبرات واقعية، فتحكم تصرفاته وأنماط سلوكه بأُسس وأُطر وقيم واقعية، وعليه فإن وجهة النظر هذه هي الفلسفة الخاصة بهذا المعلم (الحاج محمد، 2014).

وقد صنف الجلاد (2013) أدوار المعلم في تشكيل منظومة القيم لدى طلبته إلى دورين هما:

أدوار نظرية والتي تتضمن ما يأتي:

- الشعور بأهمية تشكيل منظومة القيم، وأنها أساس وركيزة في العمل التربوي، والاهتمام بالموضوعات القيمية وإبرازها بواسطة الأهداف والغايات التعليمية والمحتوى الدراسي.
- التوضيح للطلبة أهمية منظومة القيم وأنها محك لتفضيل الإنسان على سائر المخلوقات، ورصد منظومة القيم السائدة بين الطلبة وتصنيفها إلى قيم إيجابية وقيم سلبية.
- ربط منظومة القيم بتعاليم الإسلام وقواعد سلوكه الذي يشعر معه الطلبة بالسعادة النفسية وتقدير الذات والاعتزاز واحترام الآخرين، والذي سينعكس بدوره على تماسك المجتمع وقوته ويحافظ على استقراره، والتخلص من مظاهر الضعف الأخلاقي والاجتماعي.
- البحث عن عوامل وأسباب الصراع القيمي، وعن القيم السلبية الغربية ودراسة آثارها الخطرة على الطلبة والمجتمع.

أدوار تطبيقية والتي تتضمن ما يأتي:

- توافق السلوك الشخصي مع منظومة القيم السوية؛ فالمعلم قدوة صالحة وأسوة حسنة لطلبته، وعرض نماذج إيجابية توضح نتائج الالتزام بمنظومة القيم.
- استثمار طرائق التدريس المختلفة لتشكيل منظومة القيم لدى الطلبة في المواقف التعليمية، وفتح المجال أمام الطلبة للتعبير عن مواقفهم واتجاهاتهم بحرية.

- إجراء مقارنات بين أشكال ومظاهر السلوك القيمي الإيجابي وبين أشكال ومظاهر السلوك المذموم، وتوضيح الآثار الناجمة عنهما.
- عرض مواقف على الطلبة تتناول مجموعة من السلوكات القيمية، وفتح المجال أمام الطلبة لتقويم هذه المواقف.
- مشاركة أولياء الامور والمعلمين الآخرين في تعزيز منظومة القيم لدى الطلبة، والتعاون جميعاً على محاربة القيم السلبية.

ثانياً – الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وفي حدود اطلاعه قلة الدراسات التي اعتمدت المنهج النوعي، لذا تم تناول الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي، وتم تصنيفها إلى محورين: الأول الدراسات التي تناولت الاتجاهات الفلسفية لدى المعلمين، والثاني الدراسات التي تناولت منظومة القيم، وقد تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الاتجاهات الفلسفية لدى المعلمين

هدفت دراسة أبو دلي (2020) إلى معرفة المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية نحو المعلم والمتعلم وطرائق التعليم، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (350) معلماً في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الدمام، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة مكونه من (48) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي (المعلم، المتعلم، طرائق التعليم)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مضامين الفلسفات للمحور الاول (المعلم) جاءت للفلسفة الإسلامية أولاً ثم البراجماتية يلها المثالية وأخيراً الواقعية، وللمحور الثاني والثالث (المتعلم، طرائق التعليم) فقد جاءت الفلسفة البراجماتية أولاً ثم الواقعية يلها الإسلامية وأخيراً المثالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات المعلمين وفقاً لمتغير التخصص العلمي و سنوات الخبرة.

وأجرى بني خلف (2020) دراسة هدفت إلى معرفة الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران من وجهة نظرهم وفقاً لمتغيرات (التخصص، التقدير الأكاديمي، الجنس)، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (159) من طلبة المعلمين بواقع (58) طالباً و(101) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة مكونه من (46) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الفلسفة الإسلامية، الواقعية، الطبيعية، البراجماتية، المثالية)، وأظهرت النتائج أن الطلبة المعلمين يتبنون هويات فلسفية متنوعة لممارساتهم التربوية بدرجة كبيرة، وقد جاءت

الفلسفة الإسلامية بالرتبة الأولى ثم الواقعية ثم الطبيعية يليها البراجماتية وأخيراً المثالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير التخصص لصالح تخصص اللغة العربية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير التقدير الأكاديمي والمرحلة التدريسية.

وقد قام المومني (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظرهم، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (215) معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى بواقع (90) معلماً و(125) معلمة، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة التوجهات الفلسفية وتكونت من (60) فقرة موزعة على خمسة مجالات يمثل كل مجال إحدى الفلسفات التربوية (البراجماتية، الإسلامية، الوجودية، المثالية، الواقعية)، أظهرت النتائج أن مستوى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للمعتقدات الفلسفية جاء بدرجة متوسطة، وقد جاءت الفلسفة الإسلامية في المرتبة الأولى يليها البراجماتية ثم المثالية ثم الواقعية وأخيراً الوجودية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير الجنس والتخصص.

كما هدفت دراسة عماري وبني خلف (2018) إلى معرفة فلسفة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا في تربية لواء الرمثا ومدى توافقها مع فلسفة وزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد استخدم منهج البحث النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (77) معلماً ومعلمة لمادة العلوم للمرحلة الأساسية العُليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الرمثا بواقع (21) معلماً و(56) معلمة، وتمثلت أداة الدراسة من المقابلات الشخصية شبة مفتوحة اشتملت على (3) بطاقات مقابلة بحيث تحتوي كل بطاقة على مجموعة من الأسئلة موجهة لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا، وقد أظهرت النتائج أن (55) معلماً ومعلمة من المشاركين لديهم فلسفة غامضة تتمثل في مجموعة من الفلسفات التربوية، وأنَّ (14) من المعلمين يتبنون الفلسفة الجوهرية، في حين تبنى (6) منهم الفلسفة التقدمية، وأما بقية المشاركين فقد توزعوا بين الفلسفات البراجماتية والتواترية والوجودية، كما أظهرت النتائج أن (22) من المشاركين لا يتفقون مع فلسفة وزارة التربية والتعليم، بينما (21) من المشاركين يتفقون بدرجة كبيرة مع فلسفة الوزارة، وأن (34) من المشاركين كانت درجة توافقهم قليلة مع فلسفة الوزارة.

قام بدارنة (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تبني المعلمين في محافظة إربد لفلسفة التربية الإسلامية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي،

وتكونت عينة الدراسة من (133) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية المزار الشمالي في محافظة إربد بواقع (34) معلماً و(99) معلمة، وتمثلت أداتا الدراسة في استبانة لقياس درجة تبني المعلمين لفلسفة التربية الإسلامية، واشتملت على (17) فقرة موزعة على (7) محاور هي (مفهوم التربية، المنهج الدراسي، المعلم، المتعلم، طرق التدريس، التقويم، ضبط السلوك) واستبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم واشتملت على (14) فقرة، وأظهرت النتائج أن المعلمين يتبنون فلسفة التربية الإسلامية بدرجة مرتفعة، وأن اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين تبني المعلمين لفلسفة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، بالإضافة لوجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في مجالي الفلسفة والاتجاهات، وفروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير اختلاف المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ومتغير التخصص الأكاديمي لصالح التربية الإسلامية.

كما هدفت دراسة الشخشير (2017) إلى الكشف عن توافق المعتقدات الفلسفية لدى معلمي التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية مع ممارساتهم التدريسية وقيم الانتماء لدى طلبتهم، وقد استخدم منهج البحث النوعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (8) معلمي التربية الوطنية والمدنية للصفوف الأساسية من السادس إلى العاشر بواقع (4) معلمين و(4) معلمات، تمثلت أدوات الدراسة باستبانة المعتقدات الفلسفية للمعلمين والمعلمات وتكونت من (10) فقرات، والملاحظة، والمقابلة للمعلمين والمعلمات والطلبة، ومقياس قيم الانتماء للطلبة المكون من (20) فقرة، وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين والمعلمات يتبنون الفلسفة البراجماتية، وجزء يتبنى الفلسفة الإسلامية، كما أظهرت النتائج أن النمط السائد لتمثل الطلبة لقيم الانتماء هو نمط التمثل القوي، وأظهرت النتائج أيضاً أن غالبية المعلمين والمعلمات لا تتوافق معتقداتهم الفلسفية مع ممارساتهم التدريسية.

وأجرت المواضية وخليفة (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعتقدات الفلسفية التدريسية السائدة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم الصفية، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (85) معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية بواقع (22) معلماً و(63) معلمة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تضمنت قسمين، الأول المعتقدات الفلسفية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية واشتملت على (28) فقرة تمثل أربعة فلسفات أساسية (المثالية، الواقعية، الإسلامية، البراجماتية)، والقسم الثاني الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية واشتملت على (28) ممارسة تدريسية في ضوء معتقدات المعلمين الفلسفية التي تمثل أربعة فلسفات أساسية، وأظهرت النتائج أن المعتقدات الفلسفية المهيمنة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية كانت بدرجة متوسطة، وجاءت

المعتقدات الفلسفية الإسلامية في الرتبة الأولى، وإن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية كانت بدرجة متوسطة، وجاءت الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة الإسلامية في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى للجنس وسنوات الخبرة للمعلم في المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية، في حين وجود فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية تأسيساً على الفلسفة المثالية لصالح الخبرة (5 سنوات فأكثر)، بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية وممارساتهم التدريسية.

كما قام كل من بدارنه والحوري (2015) بدراسة هدفت معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية إربد الأولى لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديرية تربية اربد الأولى والبالغ عددهم (49) مشرفاً ومشرفة، وجميع مديري المدارس الأساسية في تربية إربد الأولى والبالغ عددهم (124) مديراً ومديرة، و(399) معلماً ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونه (39) فقرة موزعة على (5) مجالات هي (المبادئ الفكرية، المبادئ الوطنية، المبادئ القومية، المبادئ الإنسانية، المبادئ الاجتماعية)، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في تربية إربد الأولى من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ فلسفة التربية والتعليم تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وهدفت دراسة الصغير (2015) إلى التعرف على الفلسفات التدريسية للمعلمين وعلاقتها بالممارسات المهنية في حجرات الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية بإمارة الشارقة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمة بواقع (115) معلماً و(135) معلمة موزعين على (6) مدارس ثانوية حكومية بإمارة الشارقة، و(706) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بواقع (334) طالباً و(372) طالبة، وتكونت أداتا الدراسة من استبانة فلسفة المعلم التدريسية واشتملت على (40) فقرة موزعة على خمسة محاور هي الفلسفات (التواترية، والجوهرية، والتقدمية، والبنائية، والتجديدية)، واستبانة الممارسات المهنية للمعلم، حيث تمَّ تحويل استبانة فلسفات المعلم إلى أداء يُعبّر عن واقع الممارسات في حجرات الدراسة وتكونت من (40) فقرة موزعة على خمسة محاور هي الفلسفات (التواترية، والجوهرية، والتقدمية، والبنائية،

والتجديدية)، وأظهرت النتائج أن المعلمين يتبنون على المستوى النظري فلسفات تدريسية متنوعة تضمنت الفلسفة التجديدية بدرجة كبيرة جداً، والفلسفات التقدمية والبنائية والتواترية والجوهرية بدرجة كبيرة، في حين أظهرت النتائج أن المعلمين يطبقون الفلسفات التواترية والجوهرية بدرجة كبيرة في حجرات الدراسة، في حين أن الفلسفات التقدمية والتجديدية والبنائية بدرجة قليلة من وجهة نظر الطلبة، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ما يعتقده المعلمون وما يمارسونه داخل الغرفة الصفية أي أن ممارسة المعلمين داخل الغرفة الصفية لا تتوافق وما يعتقدونه.

وأجرى البلعاسي (2014) دراسة هدفت إلى معرفة الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات تبعاً لمتغيرات (الجنسية، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة)، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً في المدارس المتوسطة في محافظة القريات، طُبّق عليهم اختيار من متعدد وتكون من (17) فقرة تمثل أهم القضايا التربوية وكل فقرة يتبعها (5) بدائل يمثل كل بديل إحدى الفلسفات الأساسية وهي (المثالية، والواقعية، والبراجماتية، والوجودية، والإسلامية)، وأظهرت النتائج عدم وجود فلسفة تربوية واضحة عند معلمين المرحلة المتوسطة في محافظة القريات، كما أنه لا يوجد فروقاً دالة إحصائياً في استجابات المعلمين تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي).

وهدفت دراسة أجرى الحديدي (2013) إلى معرفة الأنماط الفلسفية السائدة لدى مدرسي التربية الرياضية في الجامعات الأردنية ومعرفة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (75) مدرساً ومدرسة للتربية الرياضية في كليات الرياضة في (4) جامعات الأردنية هي (الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، جامعة مؤتة، الجامعة الهاشمية) وبواقع (62) مدرساً و(13) مدرسة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة بالأنماط الفلسفية مكونة من (49) فقرة موزعة على خمسة مجالات كل مجال يمثل فلسفة من الفلسفات وهي (المثالية، والطبيعية، والواقعية، والبراجماتية، والوجودية)، وأظهرت النتائج أن نمط الفلسفة البراجماتية جاء بالمرتبة الأولى، في حين أن نمط الفلسفة الطبيعية جاء بالمرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية.

كما قام كل من سافاسي وبيرلن (Savasci & Berlin, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفلسفات التدريسية لمعلمي العلوم وعلاقتها بممارساتهم المهنية داخل الغرف الصفية، وقد

استخدم منهج البحث النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (4) معلمين للعلوم، وتمثلت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة واستبانة أداء المعلم باستخدام مدخل التحليل الاستقصائي، وأظهرت النتائج أن الفلسفة البنائية هي الأكثر تبنياً على المستوى النظري، في حين أن ثلاثة من أربعة معلمين لا يطبقون الفلسفة التي يتبنونها عملياً في الغرفة الصفية.

وقد أجرى الخوالدة والحوامدة (2010) دراسة هدفت إلى معرفة درجة التوافق بين اعتقادات هيئة التدريس وممارساتهم التدريسية التجريبية في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي للكشف عن المعتقدات، ومنهج البحث النوعي التحليلي لتحديد الممارسات التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (12) عضو تدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش، وتمثلت أداتا الدراسة في استبانة لمعرفة معتقدات هيئة أعضاء التدريس مكون من (63) فقرة، وبطاقة ملاحظة ممارسات عضو هيئة التدريس وتكونت من (62) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وأظهرت النتائج الدراسة أنه غالباً ما كان هناك عدم انسجام بين ما يعتقده أعضاء هيئة الدريس وبين سلوكياتهم وممارساتهم داخل قاعات التدريس.

كما هدفت دراسة الدليمي (2010) إلى التعرف على مستوى تطلعات أعضاء هيئة التدريس نحو الممارسات التدريسية المنبثقة من فلسفة التربية الإسلامية والمثالية والواقعية والبرجماتية، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (42) عضواً من أعضاء هيئة التدريس التربويين في كليات التربية والآداب في جامعة الانبار، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لمعرفة الممارسات التدريسية المنبثقة من الفلسفات الاساسية وتكونت من (52) فقرة، وأظهرت النتائج أن الممارسات التدريسية المنبثقة من فلسفة التربية الإسلامية لاقت قبولاً عالياً من قبل أعضاء هيئة التدريس، تلتها الممارسات التدريسية لفلسفة التربية البراجماتية وبعدها الممارسات التدريسية للفلسفة المثالية، وأخيراً جاءت الممارسات التدريسية لفلسفة التربية الواقعية.

وقامت حسين (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات الفلسفية السائدة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية وأقسام التربية الرياضية نحو التربية الرياضية في جامعة الموصل تبعاً لمتغيري المواد الدراسية وسنوات الخبرة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (68) مدرساً ومدرسة للتربية الرياضية في كلية التربية بجامعة الموصل بواقع (58) مدرساً و(10) مدرسات، وتكونت أداة الدراسة من مقياس الاتجاهات الفلسفية واشتمل على (45) فقرة تُمثل ستة اتجاهات فلسفية هي (البنائي، الوجودي، الواقعي، التجريبي، التحليلي، المثالي)، وقد أظهرت النتائج أن اتجاه الفلسفة البنائية جاء بالمرتبة الأولى، ثم الفلسفة الوجودية، ثم الفلسفة

التجريبية، وباقي الفلسفات حلت بالمرتبة الأخيرة متساوية، كما أظهرت النتائج أن مدرسين مادة العملي والنظري سجلوا أعلى نسبة للفلسفة البنائية، في حين أن المدرسات سجلن أعلى نسبة للفلسفة الواقعية، بالإضافة إلى أن متغير سنوات الخدمة ممن لديهم (10) سنوات سجلوا أعلى نسبة للفلسفة الواقعية، أما سنوات الخبرة ممن لديهم (15) سنة سجلوا أعلى نسبة للفلسفة التجريبية، في حين أن سنوات الخبرة ممن لديهم (20) سنة قد سجلوا أعلى نسبة للفلسفة الوجودية.

في حين أن بيتي وجيف ودين (Beatty, &Leigh, &Dean, 2009) قاموا بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين الفلسفات التربوية والفلسفة لدى المعلمين في أمريكا، وقد استخدم منهج البحث النوعي، وتكونت عينة من (36) معلماً للمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المقابلة كأداة في عملية جمع البيانات لتحديد الفلسفة التي يتبناها المعلم من الفلسفات الأساسية وهي (المثالية، والواقعية، والبراجماتية، والوجودية، والنقدية)، وأظهرت النتائج أن فلسفة التدريس التي يحملها المعلم تؤثر غلى البيئة الصفية السائدة، كما أن المعلمين قادرين على زيادة مستوى الأصالة داخل غرفة الصف من خلال تعميق فهمهم لأفكارهم الفلسفية.

وأجرى اوستنر (Ustuner, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة الفلسفة التربوية لكل من المعلمين والمشرفين، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (53) مشرفاً و(312) معلماً في المدارس الابتدائية في مقاطعة مالاتيا بتركيا، طُبّق عليهم أداة الدراسة المكونة من استبانة الفلسفات التربوية اشتملت على (63) فقرة موزعة على خمسة مجالات يمثل كل مجال إحدى الفلسفات وهي (التواترية، الجوهرية، البراجماتية، التقدمية، المثالية)، وأظهرت النتائج أن أكثر الفلسفات انتشاراً بين المشرفين والمعلمين هي الفلسفة التواترية، وأقلها الفلسفة الجوهرية، وأظهرت النتائج أيضاً أن المعلمين يميلون إلى تبني وجهات النظر ذات الصلة بهذه الفلسفات أكثر من المشرفين، كما أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمين والمشرفين حول الفلسفات التربوية وفقاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة ونوع الجامعة التي تخرجوا منها.

كما قام الرشيدي (2008) بدراسة هدفت إلى معرفة الفلسفة التربوية السائدة لدى كل من الموجهين الفنيين والمعلمين في وزارة التربية بدولة الكويت وعلاقتها برضاهم الوظيفي ودافعيتهم للعمل، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (91) موجهاً وموجهة فنيين و(533) معلماً ومعلمة في وزارة التربية بدولة الكويت، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة الفلسفة التربوية والمكونة من (117) فقرة موزعة على خمسة مجالات يُمثل كل مجال فلسفة تربوية هي(المثالية، والواقعية، والبراجماتية، والوجودية، والإسلامية)، واستبانة الرضا

الوظيفي لدى الموجهين الفنيين والمعلمين مكونة من (20) فقرة، واستبانة الدافعية مكونة من (32) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات للدافعية هي (المثابرة، والطموح، ووجود هدف يسعى لتحقيقه)، وأظهرت النتائج أن الفلسفة البراجماتية هي الفلسفة التربوية السائدة لدى كل من الموجهين الفنيين والمعلمين، حيث جاءت بالرتبة الأولى، في حين أن الفلسفة المثالية جاءت في الرتبة الاخيرة، وأظهرت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي والدافعية لدى كل من الموجهين الفنيين والمعلمين كان مرتفعاً، وكما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الفلسفات التربوية والمستوى الرضا الوظيفي ومستوى الدافعية بين الموجهين الفنيين والمعلمين لصالح الموجهين الفنيين، وأنه يوجد علاقة دالة إحصائياً بين الفلسفات التربوية البراجماتية والوجودية والرضا الوظيفي للموجهين الفنيين، في حين أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين باقي الفلسفات والرضا الوظيفي للموجهين الفنيين، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين جميع الفلسفات التربوية والرضا الوظيفي للمعلمين.

وأجرت الفستاد (Alvestad, 2004) دراسة تهدف إلى الكشف عن وعي معلمي مرحلة ما قبل المدرسة بالفلسفة التربوية والتخطيط التربوي في النرويج، وقد استخدم منهج البحث النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (8) معلمين يعملون مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتمثلت أداة الدراسة في إجراء مجموعة من المقابلات المعمقة مع عينة الدراسة، ومن ثم تحليل معايير وأسس الفلسفة التربوية النرويجية، وأظهرت النتائج أن وعي المعلمين بمحتوى الفلسفة التربوية كان بشكل كبير، كما أن فهم المعلمين لمفهوم التعلم كان بشكل واضح.

وقد أجرى شارالامبس وفيليبو وكرايكدس (Charalambous, Philippou & Kyriakides, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة المعتقدات الفلسفية لمعلمي الرياضيات وإلى إيجاد العلاقة بين المعتقدات الفلسفية لمعلمي الرياضيات مع ممارساتهم التدريسية في قبرص، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (229) معلماً ومعلمة للرياضيات، وتكونت أداة الدراسة من استبانة المعتقدات الفلسفية للمعلمين والمعلمات والمقابلة لإيجاد العلاقة بين المعتقدات الفلسفية والممارسات التدريسية، وأظهرت النتائج عدم وجود وعي كافٍ لدى المعلمين حول معتقداتهم الفلسفية، وعدم وجود توافق نسبي بين المعتقدات الفلسفية للمعلمين وممارساتهم التدريسية في الغرفة الصفية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت منظومة القيم.

هدفت دراسة بني سليم (2022) التعرف إلى دور معلمي التربية الإسلامية في تعزيز القيم الاجتماعية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (120) مديراً ومديرة بواقع (57) مديراً و(63) مديرة، طُبّق عليهم استبانة مكونة من (24) فقرة، وأظهرت النتائج أن دور معلمي التربية الإسلامية في تعزيز القيم الاجتماعية جاء بدرجة مرتفعة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دور معلمي التربية الإسلامية في تعزيز القيم الاجتماعية لدي طلبة المدارس من وجهة نظر المديرين تُعزي لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر.

وأجرى سفيان (2020) دراسة هدفت إلى معرفة دور حصة التربية البدنية والرياضية في تنمية منظومة القيم المكتسبة لدى تلاميذ الطور الثانوي، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (21) أستاذاً من أساتذة التربية البدنية والرياضية بثانوية سكيكدة بولاية سكيكدة في الجزائر، طُبّق عليهم استبانة تكونت من (27) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي (القيم الأخلاقية، والقيم لجمالية، والقيم الاجتماعية)، وأظهرت النتائج أن حصة التربية البدنية والرياضية تساهم في تنمية منظومة القيم سواء الأخلاقية والجمالية والاجتماعية.

كما قام النومس (2018) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لدور مؤسسات التعليم العالي في تعزيز منظومة القيم التربوية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الوثائق والأنشطة والمناهج للتعليم العالي، وأظهرت النتائج أنه لا بد لتعزيز منظومة القيم التربوية من خلال الاهتمام بتوفير مواقف لممارسة هذه القيم، وهي مواقف عملية لأنه لا يكفي المعلومات ولا الوعظ والتلقي، وإنما لا بد من النشاط الواقعي والمواقف الحية التي يجب أن يعيشها الطلاب في الجامعة، وتوفير المناخ المناسب لترسيخ القيم الإيجابية وإشاعتها مع مراعاة المواقف العملية والحاجات المتجددة، وزيادة اهتمام إدارة الجامعة بالجوانب الإنسانية الشخصية والاجتماعية للطلبة الجامعيين مثلها في ذلك مثل اهتمامها بالنواحي التربوية والتعليمية، وأن يكون عضو هيئة التدريس في سلوكه قدوة للطلبة ونموذجاً لهم لما له من تأثير في النفوس، فالتزامه بالقيم التربوية النبيلة الصالحة يساعد طلبته على الالتزام بها وممارستها، والإدراك الواعي لأهمية الأنشطة في البناء الخلقي للطالب والمشاركة فيها باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الحياة الجامعية، وليست مجرد عمل إضافي يمكن الاعتذار عن عدم القيام به.

وقد أجرى الحسين (2018) دراسة هدفت التعرف على دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (218) تلميذاً وتلميذه من السنة الرابعة المتوسطة بمدينة بوسعادة في الجزائر، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم، وتكونت من (60) فقرة موزعة على ست قيم وهي (القيم المعرفية، القيم الدينية، القيم الاجتماعية، القيم الجمالية، القيم الاقتصادية، القيم السياسية)، وأظهرت النتائج أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وأن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم المعرفية، الدينية، الاجتماعية الجمالية، الاقتصادية السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تُعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الفئة الأكثر من (10) في التحصيل الدراسي.

كما قام كل من بني يونس والحياري وجبران (2018) بدراسة هدفت إلى معرفة دور المدرسة الثانوية الأردنية في تشكيل القيم التربوية لدى الطلبة في لواء الكورة من وجهة نظر الطلبة انفسهم، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (334) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بجميع الفروع بواقع (163) طالباً و(171) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة القيم التربوية مكونة من (54) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (مجال الإدارة المدرسية، ومجال المعلم، ومجال المناهج الدراسية، ومجال الأنشطة المدرسية)، وأظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة لدور المدرسة الثانوية الأردنية في تشكيل القيم التربوية لديهم في مديرية لواء الكورة قد جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الطلبة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الطلبة تُعزى لمتغير الفرع الأكاديمي.

بينما هدفت دراسة الأغا (2017) إلى التعرف على دور القولبة الثقافية بالأبعاد الثلاثة (الأسرة، المؤسسات التعليمية، وسائل الإعلام) في تشكيل المنظومة القيمية (الاجتماعية، الأخلاقية، الشخصية) لدى الطلبة المراهقين ووضع تصور مقترح لضبط ذلك الدور، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (170) مديراً ومرشداً تربوي بواقع (85) مديراً و(85) مرشداً تربوياً، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة دور القولبة الثقافية في تشكيل المنظومة القيمية لدى الطلبة المراهقين مكونة من (36) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (القيم الاجتماعية، والقيم

الأخلاقية، والقيم الشخصية)، وأظهرت النتائج أن درجة القولبة الثقافية على منظومة القيم بمجالاتها الثلاث كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي لدور القولية الثقافية في تشكيل المنظومة القيمية لصالح المدراء، ووجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح مدارس الطلبة الذكور.

كما قام الرويلي (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية في ضوء التحديات المعاصرة والتعرف على الفروق في منظومة القيم تبعاً لمتغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، والتخصص. وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبة من كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية بواقع (92) طالباً و(198) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (30) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي (القيم الدينية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم السياسية، القيم النظرية، القيم الجمالية)، وأظهرت النتائج أن واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية كان متوسطاً بشكل عام، وقد جاءت القيم الدينية والقيم الاجتماعية بمستوى مرتفع، في حين أن القيم السياسية والقيم النظرية والقيم الاقتصادية والقيم الجمالية جاءت بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس في القيم الجمالية وجاءت الفروق لصالح الإناث، والقيم السياسية وجاءت الفروق لصالح الذكور، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير المعدل التراكمي والتخصص.

وقام القضاة (2017) بدراسة هدفت إلى تقصي درجة تمثل طلبة الجامعة الأردنية للقيم الإسلامية من وجهة نظرهم، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (1769) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي 2014/2013 بواقع (559) طالباً و(1210) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة القيم الإسلامية مكونة من (58) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي (القيم الروحية، والقيم الانفعالية، والقيم الاجتماعية، والقيم السلوكية، والقيم العقلية)، وأظهرت النتائج أن درجة تمثل الطلبة للقيم الإسلامية جاء بدرجة مرتفعة للقيم الروحية والاجتماعية والسلوكية، في حين أنَّ درجة التمثل للقيم الإسلامية جاء بدرجة متوسطة للقيم الانفعالية والعقلية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تمثل الطلبة للقيم الإسلامية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، ولمتغير المعدل التراكمي لصالح المعدل الأعلى.

كما أجرى الشرفات (2017) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تمثل طلبة جامعة آل البيت لمنظومة القيم من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، وقد استخدم المنهج

الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (717) طالباً وطالبة في برنامج البكالوريوس في العام الدراسي 2015/2014 بواقع (386) طالباً و(331) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة منظومة القيم مكونة من (52) فقرة موزعة على خمسة مجالات قيمية وهي (القيم الدينية، والقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم السياسية، والقيم العلمية)، وأظهرت النتائج أن مستوى تمثل الطلبة لمنظومة القيم كان متوسطاً، وجاء ترتيب المجالات على النحو التالي: القيم الدينية ثم الاجتماعية ثم العلمية يليها الاقتصادية وأخيراً السياسية، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات الطلبة تُعزى إلى متغير الجنس، ونوع الكلية، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بين استجابات الطلبة تُعزى إلى متغير السنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الثالثة والرابعة.

وهدفت دراسة القواسمة (2016) إلى معرفة دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (456) طالباً وطالبة بواقع (235) طالباً و(221) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة منظومة القيم مكونه من (45) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (قيم الولاء والانتماء، قيم التعاون والمشاركة، قيم الاعتدال والتوسط، قيم حماية البيئة، قيم الجودة والتميز)، وأظهرت النتائج أن دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، وقد جاءت قيم التعاون والمشاركة بالرتبة الأولى، ثم قيم الاعتدال والتوسط، ثم قيم الولاء والانتماء، بينما جاءت قيم الجودة والتميز بالرتبة الرابعة، وأخيراً جاءت قيم حماية البيئة بالرتبة الخامسة والأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في دور جامعة طبية في تعزيز منظومة القيم الجامعية تُعزى لمتغير التخصص.

وقام بنو حمد (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية بعض القيم لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش ومعرفة أثر متغيرات التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (90) معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية في محافظة جرش، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة منظومة القيم مكونة من (45) فقرة توزعت على أربعة مجالات وهي (القيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم العقائدية، والقيم التعليمية)، وأظهرت النتائج أن درجة اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتنمية منظومة القيم لدى طلبتهم جاءت مرتفعة في جميع المجالات التي تقيسها الأداة، وقد جاءت القيم الاجتماعية

بالمرتبة الأولى، تليها القيم العقائدية، ثم القيم التعليمية، وأخيراً القيم الاقتصادية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيرات التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى سالشينو وماني وجيفر (Salceanu, &Manea, &Geafer, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن القيم الأخلاقية لدى الطلبة من رومانيا وتركيا، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (156) طالباً رومانياً وتركياً من طلبة قسم علم النفس والعلوم التربوية، وتكونت أداة الدراسة من قائمة روكاش للقيم تم مراعاة الاختلافات بين البلدين والفروق الديموغرافية مع القيم الرئيسية مثل (المساواة، والصحة، والاتساق الداخلي، والأمان الوطني، والعبودية، واحترام الذات، والحكمة، والحياة المريحة، وعالم السلام)، إضافة إلى العديد من القيم الأساسية مثل (المقدرة، والمساعدة، والذكاء، والمحبة، والطاعة، والطموح، والمنطق، وضبط النفس)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الرومانيين من المدن الصغيرة والكبيرة فيما يتعلق بقيم التقدير الاجتماعي (القيمة الرئيسة)، والذكاء (القيم التي توصل إلى تحقيق الأهداف)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الأتراك من المدن الكبيرة والصغيرة فيما يتعلق بعناصر الحياة المريحة والتقدير الاجتماعي (القيم الرئيسة)، والعديد من القيم التي تحقق الأهداف مثل (التسامح، والأمانة، والصبر، وتحمل المسؤولية).

وهدفت دراسة كل من المومني والصمادي (2014) إلى التعرف على طبيعة النسق القيمي لدى طلبة جامعة اليرموك ومدى تأثُرها بمتغيرات الجنس، والكلية، والدخل الاقتصادي، وعدد الساعات المنجزة، ومستوى تعليم الأب، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (952) طالباً وطالبة بواقع (279) طالباً و(673) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة بمقياس المنظومة القيمية مكون من (37) فقرة موزعة على ستة مجالات قيمية وهي (القيم الدينية، والقيم الاجتماعية، والقيم المعرفية، والقيم الاقتصادية، والقيم الجمالية، والقيم السياسية)، وأظهرت النتائج أن القيم الدينية جاءت في المرتبة الأولى، تلتها السياسية، ثم المعرفية، ثم الاجتماعية، ثم الاقتصادية ثم الجمالية على التوالي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيري الجنس ومستوى تعليم الأب في القيم الدينية والمعرفية والاقتصادية والجمالية ولصالح الإناث.

وقد أجرى الخياط وعطيات والعربيات (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة منظومة القيم السائدة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (660) طالباً وطالبة من جامعة البلقاء التطبيقية بواقع (408) طالباً و(252) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة بمقياس شوارتز للقيم بعد ترجمته للعربية وتكونت من (40)

فقرة تُعبر كل فقرة عن قيمة، وأظهرت النتائج أن أهم قيم الطلبة كانت تتمثل في (الاهتمام بالصحة، ومساعدة الآخرين، والحكمة، والأمن الوطني، والذكاء والإبداع، والالتزام الديني، وحب الاستطلاع، والحرية والاستقلالية، والبحث عن الذات، والعدالة واحترام الآباء).

كما قام كل من القاضي وعبد الغني ونوح (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي بمدينة طرابلس، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي ومنهج البحث النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (383) معلماً للصف التاسع بالمدارس الحكومية بمدينة طرابلس، وتمثلت ادوات الدراسة باستبانة لمعرفة مدى إسهام المعلمين في إكساب القيم الاجتماعية للطلبة تكونت من (21) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي (مجال المدرسة، ومجال المجتمع، ومجال الأسرة)، وأظهرت النتائج أن نسبة القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع كانت عالية، وأن مستوى اسهام المعلمين في إكساب الطلبة القيم الاجتماعية في مجالي المدرسة والمجتمع جاءت بدرجة مرتفعة، وفي مجال الأسرة جاء دور المعلم بدرجة متوسطة.

وأجرت حمود (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق للعام الدراسي 2010/2009، طُبّق عليهم استبانة منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في منظومة القيم الاجتماعية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في قيم المبادرة الفردية، النظام والانضباط، آداب الحديث، آداب السير، الصداقة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في منظومة القيم الاجتماعية تُعزى لمتغير الاختصاص الدراسي (العلمي، الأدبي) في قيمة المساواة لصالح العلمي فقط.

بينما هدفت دراسة الهندي (2001) التعرف على مدى قيام المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر والكشف عن الفروق الإحصائية التي تُعزى لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، وتخصص الطلبة، وتخصص المعلم، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (720) طالباً وطالبة من الطلبة النظاميين والذين يدرسون في الصف الثاني عشر بمديريات التعليم الثلاثة بمحافظات غزة بواقع (365) طالباً و(355) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (70) فقرة لقياس القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر، وأظهرت النتائج أن مدى قيام المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر

قد جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية بعض القيم الاجتماعية تُعزى لمتغيرات للجنس، ومكان السكن، وتخصص الطلبة، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسط استجابة الطلبة نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية تُعزى لعامل التخصص لدى المعلمين ولصالح معلمي التربية الإسلامية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة حول الاتجاهات الفلسفية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة يتضح ما يأتي:

إن الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات الفلسفية معظمها قد اتخذت من المحنى الوصفي منهاجاً لها، عدا دراسة (عماري وبني خلف، 2018؛ الشخشير، 2017؛ سافاسي وبيرلن Savasci & Berlin, 2012؛ بيتي وجيف ودينBeatty &Leigh &Dean, 2009؛ الفستاد Alvestad, 2004) التي اتخذت المنحى النوعي منهجاً لها، في حين أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت دراسة منظومة القيم قد اتخذت من المنحى الوصفي منهاجاً لها، عدا دراسة (القاضي وعبدالغني ونوح،2012) التي اتخذت المنحى النوعي منهاجاً لها.

ويُلاحظ من الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات الفلسفية تشابه معظمها في مجتمع الدراسة والمكون من فئة المعلمين، على خلاف دراسة كلاً من (الرشيدي، 2008؛ اوستنر، Ustuner, 2008) التي تكون مجتمعها من فئة المشرفين والموجهين الفنيين والمعلمين، في حين أن مجتمع الدراسة لدراسة كلاً من (الحديدي، 2013؛ الخوالدة والحوامدة، 2010؛ الدليمي، 2010؛ حسين، 2009) قد تكون من فئة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

كما أن الدراسات التي تناولت دراسة منظومة القيم قد تشابه معظمها في مجتمع الدراسة والمكون من فئة طلبة الجامعات كدراسة كلاً من (الرويلي، 2017؛ القضاة، 2017؛ الشرفات، 2017؛ القواسمة، 2016؛ سالشينو وماني وجيفر، Salceanu &Manea &Geafer, 2015؛ المومني والصمادي، 2014؛ الخياط وعطيات والعربيات، 2012)، على خلاف دراسة كلاً من

(بني سليم، 2022؛ الاغا، 2017) التي تكون مجتمعها من فئة المديرين والمرشدين التربويين، في حين أن مجتمع دراسة كلاً من (سفيان، 2020؛ بني حمد، 2016؛ القاضي وعبد الغني ونوح، 2012) قد تكون من فئة المعلمين.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وتنظيمه، واختيار المشاركين في الدراسة الحالية، وكما استفادت في بناء أدواتها والمتمثلة في استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية كدراسة (أبو دلي، 2020؛ بني خلف، 2020؛ بدارنه، 2017؛ البلعاسي، 2014؛ الحديدي، 2013)، وتم الاستفادة أيضاً من الدراسات السابقة في بناء دليل المقابلة مع لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية كدراسة (عماري وبني خلف، 2018؛ الشخشير، 2017؛ بيتي وجيف ودين Beatty &Leigh &Dean, 2009؛ الفستاد Alvestad, 2004؛ شارالامبس وفيليبو وكرايكدس Charalambous Philippou Kyriakides, 2002)، كما تم الاستفادة في بناء دليل الملاحظة مع معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية كدراسة (الشخشير، 2017؛ سافاسي وبيرلن Savasci & Berlin, 2012).

كما وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أدوات للكشف عن منظومة القيم لدى الطلبة كدراسة (الرويلي، 2017؛ القضاة، 2017؛ سالشينو وماني وجيفر Salceanu, &Manea, &Geafer, 2015؛ المومني والصمادي، 2014؛ الخياط وعطيات والعربيات، 2012)، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في الكشف عن دور المعلم في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم كدراسة (بني سليم، 2022؛ الاغا، 2017؛ بني حمد، 2016؛ القاضي وعبد الغني ونوح، 2012؛ الهندي، 2001)، بالإضافة إلى الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج.

ولعل ما امتازت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة اختيار الفلسفات الثلاث التي تناولتها وهي (الفلسفة المثالية، والفلسفة البراجماتية، والفلسفة الإسلامية)، كما امتازت الدراسة الحالية بكونها (في حدود علم الباحث) الدراسة النوعية الأولى التي تناولت دراسة الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم؛ في ظل نُدرة الدراسات النوعية على المستوى المحلي وكثرة الدراسات التي تنحى المنحى شبه التجريبي والوصفي، كما وقد امتازت الدراسة الحالية بعينتها المكونة من (9) من معلمين ومعلمات لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية بواقع (6) معلمين و(3) معلمات، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية امتازت بالأدوات والمنهجية التي اتبعتها.

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لموقع الدراسة وإجراءات اختياره، والمشاركين في الدراسة وتصميمها، وجمع البيانات ومعالجتها وتحليلها.

المشاركون في الدراسة والموقع وإجراءات اختيارهما

تم جمع بيانات هذه الدراسة من ثلاثة مدارس حكومية من مدارس البنين والبنات في مديرية التربية والتعليم لواء ماركا التابعة لمحافظة العاصمة عمان في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021م. وقد اختيرت من المدارس التي تحتوي صفوفاً من مرحلة التعليم الأساسي الممتدة من الصف الرابع الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي، وقد بلغ عدد المدارس التي ضمت صفوفاً من مرحلة التعليم الأساسي في مديرية التربية والتعليم لواء ماركا (114) مدرسة، وبلغ عدد الطلبة في هذه الصفوف (74328) طالباً وطالبة، كما وأنه بلغ عدد معلمي التربية الإسلامية لهذه الصفوف (573) معلماً ومعلمة، وذلك بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022/2021م.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام منهج البحث النوعي الأثنوجرافي (Ethnography) الذي يدرس "البيئة الثقافية لشعب ما أو وصف ثقافة مجموعة من الأفراد حول أمر معين"، وقد تم اختيار المشاركين في الدراسة بطريقة العينة القصدية النمطية (Typical Type Sample) والمؤلفة من (9) معلمين ومعلمات بواقع (6) معلمين و(3) معلمات، يدرسون التربية الإسلامية للصفوف من الرابع الأساسي إلى العاشر الأساسي في مدارس البنين والبنات الثلاثة المختارة؛ حيث إنه تم اختيارهم بناءً على علاقة الباحث ومعرفته بهم شخصياً كونه يعمل معلماً للتربية الإسلامية في مديرية التربية والتعليم لواء ماركا منذ عام 2013م، وإبدائهم الموافقة على المشاركة في تحقيق أهداف الدراسة، وعدم وجود ما يمنع لديهم من استخدام أدوات الدراسة معهم، وتنوع الصفوف الدراسية التي يقومون بتدريسها (حيث يقوم معظم المعلمين بتدريس المرحلة الأساسية)، بالإضافة لاختلاف الخبرة العملية والمؤهلات العلمية لديهم (حيث يوجد (4) معلمين/معلمات يحملون شهادة الدراسات العليا، و(5) معلمين/معلمات يحملون شهادة البكالوريوس فقط)، كما أن إدارة المدارس أبدت استعدادها لتقديم المساعدة والتسهيلات الممكنة للباحث في جمع

البيانات، بالإضافة إلى أن المدارس الثلاثة المختارة تقع بجانب بعضها البعض جغرافياً مما يوفر سهولة التنقل بينها لجمع البيانات.

وقد كانت محكات اختيار المعلم/المعلمة المشارك في الدراسة أن يكون معلماً لمبحث التربية الإسلامية لأي من الصفوف الرابع الأساسي إلى العاشر الأساسي، وأن يبدي استعداداً للمشاركة في الدراسة، بالإضافة إلى توزيع المعلمين/المعلمات المشاركين في الدراسة على مدارس متنوعة من حيث الموقع الجغرافي والإمكانات المادية للمدرسة.

كما تم اختيار الشعب المشاركة بحسب جدول المعلم/المعلمة بعد دراسته في كل مدرسة مع إدارتها والمعلم/المعلمة المشارك في الدراسة بما يسمح للباحث بملاحظة ممارسات المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة داخل الغرفة الصفية المشمولة بالدراسة، في حين أن الباحث ترك للمعلم/المعلمة حرية اختيار (6) طلبة من كل صف يدرسه لتطبيق معهم أداة المقابلة بحيث يكون اختيارهم عشوائياً وليس بناءً على تفوقهم الأكاديمي.

يعمل المعلم الأول في مدرسته الحالية منذ (11) سنة، ويحمل شهادة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية (الدعوة وأصول الدين) والدبلوم العالي في التربية، ومن هواياته الصيد، عمل في مجال التعليم برغبة منه وحباً لهذه المهنة، يقوم بتدريس (6) شعب دراسية من الصفوف السابع الأساسي والثامن الأساسي والعاشر الأساسي، كما أنه مُكلف بأعمال المقصف المدرسي إضافة إلى عمله كمعلم، وقد تم اختياره للمشاركة في الدراسة الحالية بناءً على توصية مدير المدرسة التي يعمل بها ولتفانيه في عمله وتمكنه من مبحث التربية الإسلامية.

والمعلم الثاني يحمل شهادة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية، وحاصل على شهادة دبلوم تدريبي في المذهب الحنفي، ومن هواياته الخط العربي، يعمل في مدرسته الحالية منذ (8) سنوات، لم يكن لديه رغبة في العمل في مجال التعليم إلا أنه مضطر للعمل لعدم توفر بديل عنه، يقوم بتدريس (7) شعب دراسية من الصفوف الرابع الأساسي والخامس الأساسي والسادس الأساسي والعاشر الأساسي، وقد تم اختياره للمشاركة في الدراسة الحالية؛ لتعاونه وتوصية مدير مدرسته التي يعمل بها.

المعلم الثالث يحمل شهادة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية، وحاصل على شهادة دبلوم تدريبي في المذهب الحنفي، ومن هواياته متابعة الأخبار وخصوصاً أخبار العالم الإسلامي، يعمل في مدرسته الحالية منذ (13) سنة، عمل مديراً لأحد الفنادق وحين حصوله على تعيين ترك إدارة الفندق ليعمل في مجال التعليم حباً منه في هذا المجال، ويقوم بتدريس (3) شعب دراسية من الصف

العاشر الأساسي و(4) شعب من الصفوف الثانوية، وقد تم اختياره للمشاركة في الدراسة الحالية؛ لأنه معلم كفء ومتعاون.

المعلم الرابع يحمل شهادة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية (الدعوة وأصول الدين)، كما أنه يحمل شهادة الدكتوراه في القراءات القرآنية، ومن هواياته المطالعة والقراءة، يعمل في مدرسته الحالية منذ (5) سنوات، عمل في مجال التعليم حباً منه في هذا المجال ورغباً في تغير المجتمع نحو الأفضل، يقوم بتدريس (4) شعب دراسية من الصف التاسع الأساسي و(3) شعب من الصفوف الثانوية، وقد تم اختياره للمشاركة في الدراسة الحالية؛ لتزكية مدير المدرسة التي يعمل بها بأنه كفء ومتعاون.

المعلم الخامس يحمل شهادة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية، ويحمل شهادة الماجستير في المناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، كما أنه حاصل على دورة الاقتصاد المعرفي، ومن هواياته قراءة الشعر ورياضة تنس الطاولة، يعمل في مدرسته الحالية منذ (3) سنوات، عمل سابقاً في عدد من المدارس الخاصة إلى أن تم تعينه في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، يقوم بتدريس (4) شعب دراسية من الصف الثامن الأساسي و(4) شعب من الصفوف الثانوية، وقد تم اختياره للمشاركة في الدراسة الحالية؛ لأن شروط الدراسة تنطبق عليه كما أنه أبدى استعداده للتعاون والمشاركة في الدراسة.

المعلم السادس يحمل شهادة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية، وحاصل على عدد من الدورات (دورة معلمين جدد، دورة انتل، دورة ICDL)، ومن هواياته المطالعة والرياضة، يعمل في مدرسته الحالية منذ (20) سنة، وقد عمل سابقاً (3) سنوات على حساب التعليم الإضافي إلى أن تم تعينه في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، يقوم بتدريس (3) شعب دراسية من الصف الثامن الأساسي والعاشر الأساسي و(4) شعب من الصفوف الثانوية، وقد تم اختياره للمشاركة في الدراسة الحالية؛ لتزكية مدير المدرسة التي يعمل بها بأنه كفء ومتعاون ولإبدائه الرغبة في المشاركة في الدراسة والتعاون مع الباحث.

المعلمة الأولى تحمل شهادة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية، وحاصل على دورة معلمين جدد، ومن هواياتها الطبخ، تعمل في مدرستها الحالية منذ (4) سنوات، تقوم بتدريس (7) شعب دراسية من الصف السادس الأساسي والسابع الأساسي والعاشر الأساسي، وقد تم اختيارها للمشاركة في الدراسة الحالية؛ لتزكية مديرة المدرسة التي تعمل بها بأنها كفء ومتعاونة ولإبدائها الرغبة في المشاركة في الدراسة والتعاون مع الباحث.

المعلمة الثانية تحمل شهادة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية، كما أنها حاصلة على شهادة الماجستير في المناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، وحاصل على دورات عديدة منها (دورة انتل، دورة ICDL)، ومن هواياتها تنظيم المسابقات وتنظيم الحفلات المدرسية الإسلامية وقراءة القصص الإسلامية، تعمل في مدرستها الحالية منذ (3) سنوات لكن لديها خبرة في مجال التعليم لمدة (16) سنة في العديد من المدارس الحكومية في العاصمة عمان، تقوم بتدريس (7) شعب دراسية من الصف الثامن الأساسي والتاسع الأساسي، وقد تم اختيارها للمشاركة في الدراسة الحالية؛ لتزكية زميلتها المعلمة الأولى بأنها كفء ومتعاونة ولإبدائها الرغبة في المشاركة في الدراسة والتعاون مع الباحث.

المعلمة الثالثة تحمل شهادة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية (الدعوة وأصول الدين)، وحاصلة على العديد من الدورات منها (دورة معلمين جدد، دورة الرعاية الطفولية، دورة تكنولوجيا التعليم، دورة مناهج جديدة)، ومن هواياتها المطالعة والقراءة، تعمل في مدرستها الحالية منذ (4) سنوات وقد عملت من قبل في مجال التعليم لمدة (9) سنوات في مدارس القطاع الخاص، تقوم بتدريس (7) شعب دراسية من الصف السادس الأساسي وإلى الصف العاشر الأساسي، وقد تم اختيارها للمشاركة في الدراسة الحالية؛ لتزكية مديرة المدرسة التي تعمل بها بأنها كفء ومتعاونة ولإبدائها الرغبة في المشاركة في الدراسة والتعاون مع الباحث.

جميع المعلمين/المعلمات المشاركين في الدراسة يعملون في ثلاثة مدارس جميعها تابعة لمديرية التربية والتعليم لواء ماركا بالعاصمة عمان، المعلم الأول والثاني يعملان في مدرسة أساسية فيها من الصف الرابع الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي، وحصص التربية الإسلامية فيها موزعة على معلمين فقط.

والمعلم الثالث والرابع والخامس والسادس يعملون في مدرسة ثانوية فيها من الصف الثامن الأساسي إلى الصف الثاني الثانوي، بواقع أربعة معلمين يدرسون مبحث التربية الإسلامية.

أما المعلمة الأولى والثانية فتعملان في مدرسة ثانوية فيها من الصف السادس الأساسي إلى الثاني الثانوي في الفترة الصباحية، بواقع ثلاثة معلمات أحداهن تدرس مبحث التربية الإسلامية للصفوف الثانوية وهي غير مشمولة في الدراسة الحالية لاقتصار الدراسة على المرحلة الأساسية، أما المعلمة الثالثة فتعمل في المدرسة ذاتها للمعلمتين الأولى والثانية لكنها تعمل في الفترة المسائية التي تضم الصفوف من السادس الأساسي إلى العاشر الأساسي وجميع الصفوف تقوم المعلمة الثالثة بتدريسها جميعها.

وقد أبدى جميع مديري المدارس استعداداً كبيراً لتقديم جميع التسهيلات والمساعدة الممكنة للباحث لإتمام إجراء الدراسة الحالية، والذي كان واضحاً بالفعل عند تنفيذ الدراسة وتطبيقها.

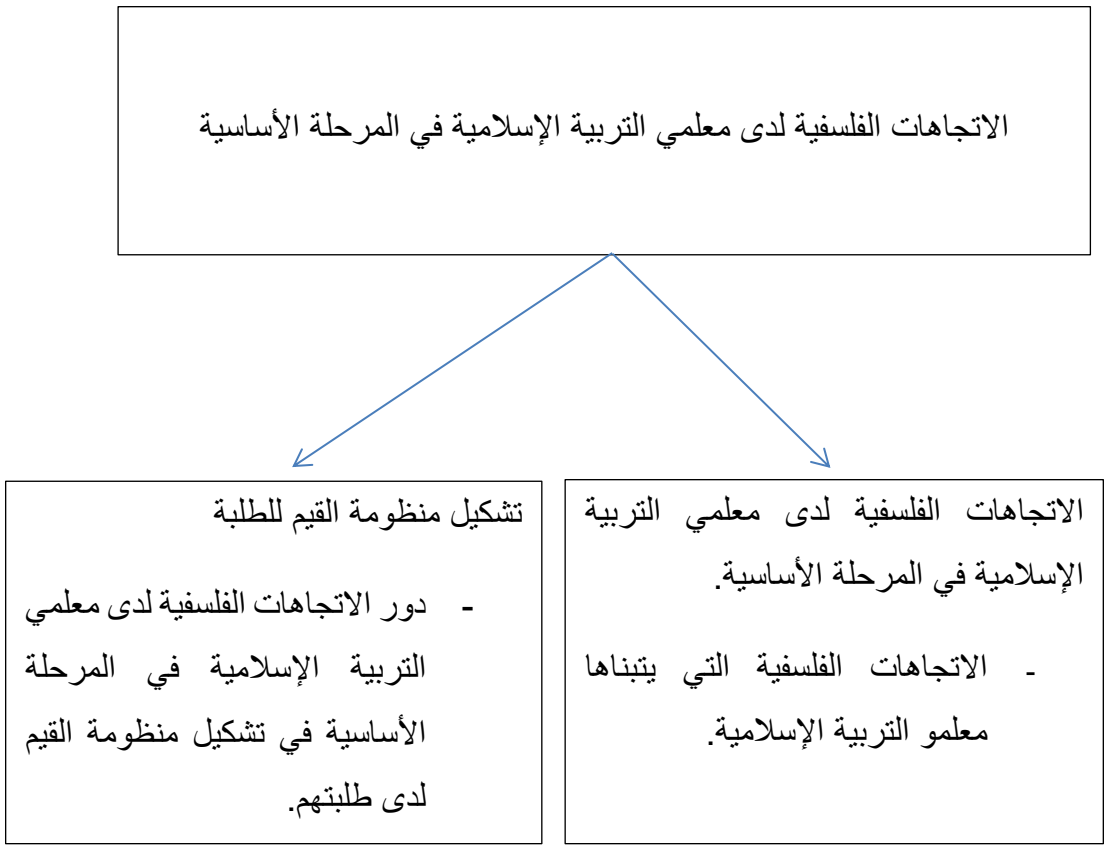
تصميم الدراسة

تكونت أسئلة الدراسة الحالية من سؤالين رئيسيين، تعلقا بواقع الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، ودور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الاساسية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم، وقد استخدم الباحث تصميم الأثنوجرافي (Ethnography) في إجراءات الحصول على البيانات، وعملية تحليلها، وعرض نتائجها، والشكل (1) يوضح مخطط (تصميم) الدراسة الحالية.

للإجابة عن السؤال المتعلق بالاتجاهات الفلسفية التي يتبناها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية فقد تم تطبيق استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية وتم استخدام الملاحظة في الغرف الصفية وإجراء المقابلات مع المعلمين/المعلمات المشاركين في الدراسة بالإضافة إلى تحليل الوثائق الرسمية، وللإجابة عن السؤال المتعلق بدور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الاساسية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم فقد تم استخدام الملاحظة لمعلمي التربية الإسلامية وطلبتهم في الغرفة الصفية للحصول على البيانات والمقابلات مع المعلمين/المعلمات وطلبتهم المشاركين في الدراسة للحصول على البيانات، بالإضافة إلى تحليل الوثائق الرسمية.

الشكل (1)

تصميم الدراسة



الدخول إلى موقع الدراسة

تم الحصول على كتاب موجه من جامعة العلوم الإسلامية العالمية إلى وزارة التربية والتعليم؛ لتسيل مهمة الباحث لإجراء الدراسة في مدارسها. ثم قامت وزارة التربية والتعليم بدورها بتوجيه كتاب إلى مديرية التربية والتعليم لواء ماركا بالعاصمة عمان، حيث تم الحصول على موافقة مدير مديرية التربية والتعليم لواء ماركا للقيام بإجراءات جمع البيانات في مدارسها والتي استغرقت مدتها عشرة أسابيع من تاريخ 2022/2/20 إلى تاريخ 2022/4/30 الملحق (1).

قام الباحث بزيارة للمدارس الثلاث بعد أن تم اختيارها واختيار معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية فيها، ومقابلة مدير ومعلمي التربية الإسلامية في كلٍ منها؛ لتوضيح هدف الدراسة والإجراءات المتوقعة في تطبيقها، وطلب الإذن منهم للباحث لجمع المعلومات الخاصة بهم، والمساعدة في إنجاز دراسته، وقد عبّروا عن استعدادهم وترحيبهم بذلك.

وبعد الاتفاق على موعد عودة الباحث للمدرسة للبدء بجمع البيانات، أكد الباحث عند مقابلة معلمي التربية الإسلامية بأنه يريد ملاحظة حصص التربية الإسلامية بشكل طبيعي واعتيادي وكأن الباحث غير موجود في الغرفة الصفية معهم، كما قام الباحث باستعراض جدول حصص المعلمين/المعلمات والاتفاق معهم على مواعيد حضور الباحث من ملاحظة الحصص دون إجراء تغيير على مواعيد هذه الحصص وذلك بطلب من مدراء هذه المدارس.

وقد قام الباحث بتوزيع استبانة الاتجاهات الفلسفية على معلمي التربية الإسلامية من أجل الإجابة عنها، وكما تم اختيار طلبة معلمي التربية الإسلامية بناءً على قدرتهم على التجاوب مع الباحث وقوة شخصيتهم وليس على أساس تفوقهم الأكاديمي، بالإضافة إلى قيام الباحث بعمل جولة في الغرف الصفية التي سيتم ملاحظة حصص التربية الإسلامية فيها وقام كل معلم/معلمة بدوره بالتعريف بالباحث على أنه طالب دكتوراه يرغب بإجراء دراسة ويتمنى التعاون من الطلبة الذين وقع عليهم اختيار معلمهم/معلمتهم.

وقد كان الباحث عند دخوله لملاحظة الحصة الصفية في أي شعبةٍ من الشعب يُعرف عن نفسه كباحث، ويجلس في الخلف ويدون ملاحظاته دون أي تدخلٍ منه في مجريات الحصة، كما أكد على جميع الطلبة أن ما يقوم الباحث به فقط لأغراض الدراسة متمنياً منهم التعاون والتصرف بشكل طبيعي واعتيادي.

مرحلة التطبيق التجريبية

جرى تطبيق الدراسة بغرض التدريب على إجراءاتها لمدة ثلاثة أيام في المدرسة التي يدرس بها المعلم الاول في الصفين السابع والعاشر الأساسي، حيث تم إجراء ملاحظات لحصص التربية الإسلامية الاعتيادية في هذين الصفين خلال هذه الفترة، كما تم إجراء مقابلة مع ستة طلاب في هذين الصفين. ثم جرى تفريغ البيانات وقراءتها وإجراء بعض التحليلات المبدئية لها؛ لتحديد الاخطاء التي يمكن الوقوع فيها؛ لتلافيها عند التطبيق الفعلي لإجراءات الدراسة، ولتدريب الباحث على أساليب جمع البيانات لهذا النوع من الدراسات، بالإضافة لإجراء التعديلات المناسبة على أدلة المقابلات وبطاقات الملاحظات في ضوء التطبيق التجريبي هذا.

أدوات الدراسة واستراتيجيات جمع البيانات

للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم استخدام أدوات ومصادر مختلفة لجمع البيانات، فقد تم استخدام الملاحظة والمقابلات كأدوات تفاعلية، والاستبانة وتحليل الوثائق الرسمية كأدوات غير

تفاعلية؛ بهدف تعزيز الصدق في البحوث النوعية (العبد الكريم، 2020؛ الثوابيه، 2019)، كما أن التنوع في أدوات ومصادر البيانات يتيح للباحث بناء تفسيرات مبنية على إدراكات متعددة Multiple Perspectives كما أشارت إلى ذلك دراسة (الزهراني، 2020). وفيما يلي عرض مُفصل لهذه الأدوات وإجراءات بنائها وتطويرها وتطبيقها وعدد المرات التي طُبقت فيها وأزمنتها، وهذا التفصيل يُعزز الصدق الخارجي أو ما يُعرف بالتأكيدية في البحوث النوعية Confirm ability.

أولاً: استبانة الاتجاهات الفلسفية

يهدف تطبيق هذه الاستبانة للكشف عن الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية. وقد تكونت الاستبانة من عشر فقرات تضمنت مبادئ الفلسفة المثالية والفلسفة البراجماتية والفلسفة الإسلامية لكلاً من الإنسان، المعرفة، القيم، الهدف من التربية، المنهاج، طريقة التدريس، المعلم، الطلبة، وسائل التعليم، التقويم.

وقد طور الباحث هذه الاستبانة بحيث تم وضع ثلاثة بدائل لكل فقرة من الفقرات العشر يتم الإجابة عنها باختيار أحد البدائل الثلاث بحيث يُعبر كل بديل عن فلسفة من الفلسفات الثلاث المشمولة في الدراسة الحالية.

وقد قام الباحث بالخطوات الآتية للوصول إلى الاستبانة بصورتها النهائية:

- مراجعة الأدبيات النظرية المتعلقة بالفلسفات المتنوعة وتطبيقاتها التربوية؛ لتحديد مجالات الاستبانة ومن ثم بناء فقراتها وبدائلها (جراد، 2020؛ الحاج محمد، 2014؛ الخوالدة، 2013؛ الكيلاني، 2009؛ مرسى، 2007؛ ناصر، 2004)، بالإضافة لمراجعة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة كلاً من (أبو دلي، 2020؛ بني خلف، 2020؛ عماري، 2018؛ بدارنه، 2017؛ الشخشير، 2017؛ خوالدة وحوامدة، 2010).
- عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين والخبراء في المناهج والتدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ لإبداء ملاحظاتهم حول المجالات ومدى اتساق كل فقرة للمجال والدقة والسلامة اللغوية والتحقق من صدق الاستبانة (ملحق 2).
- الأخذ بملاحظات المحكمين والوصول إلى الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق 3).

وقد طبق الباحث استبانة الاتجاهات الفلسفية على معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة، واستناداً على إجاباتهم فقد بنى الباحث بطاقة الملاحظة والمقابلات

المتعمقة مع معلمي التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة للكشف عن الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها معلمو التربية الإسلامية، وقد اعتمد الباحث اختيار المعلم/المعلمة لسبعة بدائل على الأقل تنتمي لذات الفلسفة معياراً لتبنيه لها مبدئياً تمهيداً للملاحظة والمقابلة فيما بعد.

ثانياً: ملاحظة حصص التربية الإسلامية

قام الباحث بتقسيم دليل الملاحظة إلى جزئيين، يتعلق الجزء الأول بمعلومات عامة عن المعلم/المعلمة المشارك في الدراسة، ووقت الحصة، وموضوعها، وعدد الطلبة فيها، ووصف عام للبيئة الصفية، ويتعلق الجزء الثاني بتدوين الملاحظات بحسب الهدف منها، وقد تم تقُسيم الجزء الثاني إلى قسمين، بناءً على نوع الملاحظة والهدف منها، على النحو الآتي:

القسم الأول: يتعلق بملاحظة حصص التربية الإسلامية للحصول على بيانات تساعد في معرفة وتحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية.

القسم الثاني: يتعلق بملاحظة حصص التربية الإسلامية لمعرفة دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم.

وقد تم رصد البيانات المستقاه من الملاحظة وتسجيلها وفق بطاقة الملاحظة التي تم تطويرها من قِبل الباحث بعد أن قام بالخطوات الآتية:

- مراجعة الأدبيات النظرية المتعلقة بالفلسفات التربوية المشمولة بالدراسة الحالية (المثالية، البراجماتية، الإسلامية) وتحديد معاييرها وأُسسها ومبادئها التربوية، واختيار المعايير العشرة (الإنسان، المعرفة، القيم، الهدف من التربية، المنهاج، طريقة التدريس، المعلم، الطلبة، وسائل التعليم، التقويم) التي لا بد لمعلمي التربية الإسلامية من مراعاتها في الغرفة الصفية (الحاج محمد، 2014؛ جيمس، 2014؛ جعنيني، 2010؛ الكيلاني، 2009؛ مدكور، 2006)، بالإضافة للأدبيات النظرية المتعلقة بمنظومة القيم وتصنيفاتها وطرق اكتسابها (الحارثي، 2016؛ الجلاد، 2013؛ اليماني، 2009؛ الصمدي، 2008) بالإضافة لمراجعة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة كلاً من (المومني، 2019؛ النومس، 2018؛ الحسين، 2018؛ بني حمد، 2016؛ الصغير، 2015؛ المواضية، 2014؛ المندلاوي، 2014؛ الدليمي، 2010؛ حسين، 2009).
- بناء بطاقة الملاحظة لحصص التربية الإسلامية وفق معايير الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية.

- عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المتخصصين والخبراء في المناهج والتدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ لإبداء ملاحظاتهم حول البطاقة ودقتها وسلامتها اللغوية والتحقق من صدقها (ملحق 2).
- الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء بعض التعديلات على معايير بطاقة الملاحظة للوصول إلى صورتها النهائية (ملحق 4).

وقد كان يتم تسجيل الملاحظات لحصص التربية الإسلامية بحسب التنسيق الذي تم الاتفاق عليه مسبقاً ما بين الباحث ومعلمي التربية الإسلامية، وقد ترك الباحث للمعلم/المعلمة حرية اختيار موضوعات الدروس. وقد حضر الباحث سبعة حصص عند كل معلم/معلمة من المشاركين في الدراسة، وتم حفظ بطاقة الملاحظة ورقياً وإلكترونياً على جهاز الكمبيوتر الشخصي للباحث؛ لضمان حفظها وعدم ضياعها أو إتلافها، وكان يتم ملاحظة حصص التربية الإسلامية من قِبل الباحث وملاحظين آخرين حيث يجلسون جميعهم في الخلف دون إثارة أي ضجة، ثم يتم مناقشة الملاحظات مع الباحث للوصول إلى اتفاق على الملاحظات (العبد الكريم، 2020؛ الثوابيه، 2019).

وقد قام الباحث بحضور (63) حصة صفية لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الثلاثة المشاركة في الدراسة، والموزعة على معلمي التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة كما في الجدول (1)، وقد تم تدوين هذه الملاحظات حول تحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية ودورها في تشكيل منظومة القيم وشكل هذه المنظومة لدى طلبتهم، من قِبل الباحث أثناء الحصص الصفية بشكل مبدئي على كراسة خُصصت لهذا الغرض.

الجدول (1)

عدد ملاحظات حصص التربية الإسلامية موزعة على معلمي التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة

معلم/معلمة التربية الإسلامية	عدد حصص التربية الإسلامية التي تمت ملاحظتها في الصفوف المشاركة							المجموع
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع	الصف العاشر	
المعلم الأول	--	--	--	3	3	--	1	7
المعلم الثاني	2	2	2	--	--	1	--	7
المعلم الثالث	--	--	--	--	--	--	7	7
المعلم الرابع	--	--	--	--	--	7	--	7
المعلم الخامس	--	--	--	--	7	--	--	7

المعلم السادس	--	--	--	--	7	--	--	7
المعلمة الأولى	--	--	1	3	--	--	3	7
المعلمة الثانية	--	--	--	--	2	5	--	7
المعلمة الثالثة	--	--	2	2	1	1	1	7
المجموع	2	2	5	8	20	14	12	63

ثالثاً: المقابلة

استخدم الباحث في الدراسة نوعين من المقابلات، هما:

أ- مقابلات معلمي التربية الإسلامية:

هدفت هذه المقابلات بشكل أساسي إلى الحصول على البيانات التي تساعد الباحث في الكشف عن الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، ودور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم، وقد تم استخدام بيانات هذه المقابلات لتصديق ما تم جمعه من بيانات سابقة.

وقد قام الباحث بتطوير دليل المقابلات بعد أن قام بالخطوات الآتية:

- مراجعة الأدبيات النظرية المتعلقة بالفلسفات التربوية المشمولة بالدراسة الحالية (المثالية، البراجماتية، الإسلامية)، بالإضافة لمراجعة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة.
- بناء دليل المقابلات لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة وفق معايير الاتجاهات الفلسفات التربوية.
- عرض دليل المقابلات على مجموعة من المتخصصين والخبراء في المناهج والتدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ لإبداء ملاحظاتهم حول الدليل ودقته وسلامته اللغوية والتحقق من صدقه (ملحق 2).
- الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء بعض التعديلات على معايير دليل المقابلات للوصول إلى صورته النهائية (ملحق 5).

وقد تكون دليل مقابلات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية من ثلاثة أجزاء: يتعلق الجزء الأول بمعلومات عامة عن المعلم/المعلمة المشارك في الدراسة، ويتعلق الجزء الثاني بأسئلة أُعدت بعد إجابة المعلمين/المعلمات على استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي

التربية الإسلامية تتعلق بتصور ونظرت المعلم/المعلمة الخاصة بالمعايير والمبادئ العشرة للفلسفات التربوية والذي اشتمل على عشرة أسئلة، ويتعلق الجزء الثالث بإدراك المعلم/المعلمة الخاص بدور الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم والذي اشتمل على أربعة أسئلة.

وأجريت مقابلة واحدة شخصية لكل معلم/معلمة شارك في الدراسة من قِبل الباحث، وقد قام الباحث بتسجيل المقابلة على الهاتف النقال الخاص به بواسطة تطبيق خاص بذلك، بعد الانتهاء من ملاحظة حصص التربية الإسلامية لكل من معلم/معلمة التربية الإسلامية على حدى، وقد كان الباحث يُبين للمعلم/المعلمة أنه يقوم بتسجيل المقابلة عبر الهاتف النقال وذلك حفظاً للبيانات فيها ثم يتم نقلها وتخزينها على جهاز الكمبيوتر الشخصي الخاص بالباحث حفظاً لها ولضمان عدم فقدانها.

وقد تراوحت مدة المقابلة من (22) دقيقة إلى (30) دقيقة وبمتوسط حسابي مقداره (26) دقيقة، والجدول (2) يبين مكان ومدة كل مقابلة تم إجراؤها، وكان يتم تفريغ دليل المقابلة على كُراسة خُصصت لذلك بعد تسجيلها مباشرة في أغلب الأحيان، ثم تم حفظها في ملف خاص لكل معلم/معلمة مع إجابته عن استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية وبطاقة الملاحظة الخاصة به وهذه الإجراءات العملية روعي فيها ما ورد في دراسة (العبد الكريم، 2020).

الجدول (2)

أوقات ومكان ومدة مقابلات معلمي التربية الإسلامية

المعلم	وقت المقابلة بالنسبة لانتهاء الملاحظة	مكان المقابلة	مدة المقابلة بالدقائق
المعلم الأول	بعد أسبوع	مدرسة المعلم	30
المعلم الثاني	نفس اليوم	مدرسة المعلم	24
المعلم الثالث	بعد 10 أيام	مدرسة المعلم	22
المعلم الرابع	بعد 5 أيام	مدرسة المعلم	30
المعلم الخامس	نفس اليوم	مدرسة المعلم	22
المعلم السادس	نفي اليوم	مدرسة المعلم	28
المعلمة الأولى	بعد اسبوع	مدرسة المعلمة	27
المعلمة الثانية	نفس اليوم	مدرسة المعلمة	29
المعلمة الثالثة	نفس اليوم	مدرسة المعلمة	30
المجموع			242

ب- مقابلات طلبة معلمي التربية الإسلامية:

هدفت هذه المقابلات بشكل أساسي إلى الحصول على بيانات بشكل أدق تساعد الباحث في تحديد شكل منظومة القيم لدى طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، ودور معلمي التربية الإسلامية في تشكيلها، وقد تم استخدام بيانات هذه المقابلات لتصديق ما تم جمعه من بيانات سابقة.

وقد قام الباحث بتطوير دليل المقابلات بعد أن قام بالخطوات الآتية:

- مراجعة الأدبيات النظرية المتعلقة بمنظومة القيم وخصائصها وتصنيفاتها وطرق اكتسابها، بالإضافة لمراجعة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة.
- بناء دليل المقابلات لطلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة.
- عرض دليل المقابلات على مجموعة من المتخصصين والخبراء في المناهج والتدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ لإبداء ملاحظاتهم حول الدليل ودقته وسلامته اللغوية والتحقق من صدقه (ملحق 2).
- الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء بعض التعديلات على معايير دليل المقابلات للوصول إلى صورته النهائية (ملحق 6).

وقد تكون دليل مقابلات طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية من أسئلة أُعدت من قِبل الباحث تتعلق بمنظومة القيم لدى طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية والذي اشتمل على (16) سؤال بواقع أربعة أسئلة لكل من منظومة القيم الآتية (القيم الدينية، القيم الاجتماعية، القيم السياسية، القيم الاقتصادية)، بالإضافة لإتاحة الفرصة أمام الطلبة لإبداء أي إضافات يرغبون بها.

وقد قام الباحث بمقابلة (54) طالباً وطالبة بواقع (6) طلبة لكل معلم/معلمة مشارك في الدراسة، وتم تسجيل المقابلات على الهاتف النقال الخاص بالباحث بواسطة تطبيق خاص بذلك، وتراوح مدة المقابلات ما بين (15) دقيقة إلى (25) دقيقة وبمتوسط حسابي مقداره (20) دقيقة، وتمت جميع المقابلات للطلبة خلال وجود الباحث في المدارس المشاركة في الدراسة بعد إجراء المقابلات مع معلمي التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة.

وقد قام الباحث بتفريغ دليل المقابلة على كُراسة خُصصت لذلك بعد تسجيلها مباشرة في أغلب الأحيان لضمان حفظها وعدم فقدانها، ثم تم حفظ كُراسة كل طلبة معلم/معلمة في الملف الخاص له مع البيانات الخاصة لكل معلم/معلمة التربية الإسلامية وهذه الإجراءات العملية روعي فيها ما ورد في دراسة (العبد الكريم، 2020؛ الفقيه، 2017؛ العياصرة، 2003).

رابعاً: الوثائق الرسمية

قام الباحث بأخذ نسخ وصور عن تقرير الزيارات الإشرافية للمعلمين، وسجل تبادل الزيارات بين المعلمين، وسجل زيارة مدير المدرسة للمعلمين داخل الغرفة الصفية لكل معلم/معلمة مشارك في الدراسة ؛ بهدف مقارنتها مع ما تم جمعه من بيانات من خلال أدوات الدراسة الأخرى.

معالجة البيانات وتحليلها

إن عملية تحليل البيانات ومعالجتها في البحوث النوعية تعني البحث المنظم المتسلسل عن المعنى والأفكار المتضمنة بالبيانات أو المتعلقة بها، وهي طريقة لمعالجة المعلومات والبيانات والمؤالفة بينها والتعلم منها بحيث يمكن إيصال ما تم تعلمه إلى الآخرين، فالتحليل يعني تنظيم البيانات وترتيبها وتفحصها بطرائق تسمح للباحث أن يرى الأنماط أو أن يحدد الموضوعات المحورية التي تتبدى شيئاً فشيئا، أو يكشف العلاقات أو يبني التفسيرات والتوضيحات أو يقدم النقد أو يوجد النظريات، وغالباً ما يشتمل على تركيب وتقويم وترتيب وتصنيف وتفسير وطرح فرضيات وإجراء مقارنات وإيجاد أنساق (العبد الكريم، 2020).

إن التعامل مع البيانات النوعية (الكيفية) يتم من خلال تحليلها إلى فئات والبحث عن أنماط (Patten-Seeking) عن طريق التوصل إلى النتيجة ذاتها عند مقارنة البيانات متعددة المصادر، ثم يتم ترتيبها والبحث عن العلاقات بينها (الثوابيه، 2019).

وقد قام الباحث بالتحليل الاستقرائي للبيانات النوعية التي تم التوصل إليها بواسطة أدوات الدراسة الحالية، كما قام ببناء الأنماط والفئات والموضوعات من الأسفل إلى الأعلى أو من الجزء إلى الكل.

وقد ذكر الفقيه (2017) العديد من النماذج التي يمكن الاستعانة بها في تنظيم وترتيب البيانات النوعية وتحليلها، وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية نموذج (Ary &Jacobs &Sorensen, 2010) والمكون من ثلاثة مراحل هي: التنظيم والألفة، ثم الترميز والتقليص، ثم التفسير والتمثيل، وفيما يلي عرض لاستراتيجيات تفريغ وتنظيم وترتيب وتصنيف البيانات، وترميزها ثم تفسيرها وتحليلها استقرائياً.

تفريغ البيانات وإدارتها

تم في الدراسة الحالية جمع كمٍ هائلٍ من البيانات متعددة المصادر، بطرائق وأدوات متعددة من مشاركين متنوعين كما هو الحال في الدراسات النوعية، وهذه البيانات الهائلة تستدعي نظاماً خاصاً لحفظها؛ مما يسهل عملية التعامل معها والرجوع إليها لاحقاً، وقد تم حفظ البيانات يدوياً بطريقة حفظ الملفات بعناوين خاصة بعد تصوير عدة نسخ منها، وقد تم حفظ كلٍ من الأصل والنُسخ في ملفات حسب موضوعاتها، ثم ترقيمها وترميزها ليسهل الرجوع إليها لاحقاً، كما تم حفظ البيانات الرقمية (تسجيلات مقابلات معلمي التربية الإسلامية، وتسجيلات طلبة المعلمين/المعلمات) على جهاز الكمبيوتر الشخصي للباحث؛ لضمان عدم ضياعها أو فقدانها، وهذه الإجراءات العملية روعي فيها ما ورد في دراسة (العبد الكريم، 2020؛ العياصرة، 2003).

قام الباحث بتصوير نسخ احتياطية لاستبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية بعد إجابة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية عليها، وتم حفظ النسخ الاصلية والاحتياطية في ملفات مرقمة لكل معلم.

كما قام الباحث بنقل ملاحظات حصص التربية الإسلامية وتفريغها من بطاقة الملاحظة، وقد تم الاستعانة بمُلاحظين آخرين لمناقشة الملاحظات المرصودة مع الباحث للوصول إلى اتفاق عليها وتقريرها، ثم تم تصوير نسخ احتياطية من البيانات وحفظ كلٍ من النسخ الأصلية والاحتياطية في ملفات مرقمة لكل معلم.

أما مقابلات معلمي التربية الإسلامية وطلبتهم فقد كانت تُفرغ حرفياً من تطبيق التسجيل من الهاتف النقال الشخصي للباحث إلى الورق بعد إجرائها مباشراً من قِبل الباحث، ثم يقوم الباحث بالاستماع إلى تسجيل المقابلات مرة أخرى للتأكد من صحة النقل ودقته، وقد تم تصوير نسخة من تفريغ مقابلات معلمي التربية الإسلامية وطلبتهم وحفظت النسخ الأصلية والاحتياطية في ملفات مرقمة لكل معلم وطلبته.

وبعد الانتهاء من عملية تفريغ البيانات وتصوير نسخ منها وحفظها في ملفات مرقمة واعتماد الترميز المناسب لكلاً منها بتحديد فئات رئيسية وفرعية والأنماط التي ستُحلل في ضوئها، كانت البيانات تنظم وترتب بطريقة يدوية اعتماداً على طريقة حفظ الملفات بعناوين خاصة، ثم فهرسة الملفات بحسب ترقيمها واعتماد عناوين لها ثم فئات يحتويها كل عنوان؛ لتسهيل عملية استرجاع البيانات، وهذه الإجراءات العملية روعي فيها ما ورد في دراسة (الثوابيه، 2019).

تصنيف البيانات

استخدمت الدراسة الحالية مصادر مختلفة لتصنيف البيانات كما ورد في دراسة كلاً من (العبد الكريم، 2020؛ الثوابيه، 2019؛ نفوسي، 2018؛ زيتون، 2006؛ العياصرة، 2003)، وهي أسئلة الدراسة، أدوات الدراسة، أفكار عامة ومبادئ وفئات استخدمتها دراسات سابقة، معرفة الباحث السابقة، البيانات نفسها. وقد تم استخدام أسئلة الدراسة وأدواتها كمصدر لتصنيف مبدئي للبيانات الذي كان يتم خلال جمع البيانات وتوزيعها وتفريغها وترتيبها وتقسيمها، فقد صنفت البيانات في البداية وفق فئات رئيسية انبثقت عن سؤالي الدراسة وأدواتها ومصادر بياناتها. ثم طورت هذه الفئات عند البدء بالتصنيف النهائي وفق ما أظهرته البيانات نفسها لتستقر إلى فئتين رئيسيتين صيغت كل منهما على شكل سؤال بحثي والتي تعكس أسئلة الدراسة، والفئتان الرئيسيتان هما:

1. الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية.
2. دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم.

استراتيجيات تحليل البيانات

قام الباحث بتفريغ البيانات ومراجعتها وقراءتها أولاً بأول، وتسجيل بعض الملاحظات عليها، وتقسيمها إلى فقرات وأفكار، كما قام الباحث بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات والوصول إلى مرحلة التشبع من المعلومات بمراجعة الادبيات النظرية المتعلقة بعملية تحليل البيانات النوعية؛ للاستفادة منها في مجال تحليل البيانات كما وردت في دراسة (نفوسي، 2018؛ الفقيه، 2017).

وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية استراتيجية التحليل الاستقرائي التي تتطلب منه القيام بالأنشطة المتنوعة للتعامل مع البيانات بطريقة موضوعية وصفية، وهذا من متطلبات الدراسات النوعية المعتمدة على نشاط الباحث المعرفي والتحليلي (الثوابيه، 2019؛ زيتون، 2006؛ العياصرة، 2003).

ولأنه لا يوجد في الدراسات النوعية خطوات موحدة يلتزم بها الباحثون؛ لتنوع أهداف الدراسات النوعية واستراتيجيات جمع البيانات وأدواتها والبيئة التي تجري فيها الدراسات، ولذلك فإن الباحث قد استخدم استراتيجية التحليل الاستقرائي لبيانات الدراسة الحالية والمتعلقة بالفئات الرئيسية (أسئلة الدراسة) وفق نموذج (Ary &Jacobs & Sorensen, 2010) المشار إليه في الفقيه (2017) ضمن الخطوات الآتية: الانغماس في البيانات؛ للوصول إلى فهم كلي وأعمق لما تم جمعه، تحديد عناوين رئيسية وترميز لكل مجموعة مترابطة من البيانات، المقارنة بين العناوين وربط التشابه بينها ومعرفة الاختلاف لبناء العلاقات بينها، التوصل إلى النماذج والفئات، شرح النماذج والفئات للتوصل إلى استنتاجات وتفسير ما تم جمعه من البيانات (أي الإجابة عن سؤالي

الدراسة). ولا بد من الإشارة لقيام الباحث بالتنقل ما بين هذه الخطوات؛ للتأكد من دقة التحليل وصحته وتنقيحه.

لقد قام الباحث باعتماد استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية، وملاحظات حصص التربية الإسلامية لمعلمي التربية الإسلامية، ومقابلاتهم لتصنيفهم بحسبها إلى فئات، وذلك بعد تحديد العبارات والدلائل الدالة على هذا التصنيف.

وفيما يتعلق بتشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم فقد تم تقسيمها إلى أنماط مرتبطة بفئات معلميهم الفلسفية، بعد اعتماد إجابات طلبتهم عن المقابلات معهم، وقد تم اعتماد البيانات لاستخراج دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم. كما تم استخراج نتائج فرعية لطلبة كل معلم خاصة بكل مجال من مجالات منظومة القيم (القيم الدينية، القيم الاجتماعية، القيم السياسية، القيم الاقتصادية) بعد تحديد الباحث للعبارات وإجابات الطلبة الدالة على تشكل منظومة القيم لديهم.

تمثلت الخطوة التالية بإيجاد الاستنتاجات حول الأنماط من خلال بناء العلاقات بينها، فقد تم مقارنة نمط ملاحظة طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ومقابلتهم مع ما يندرج تحت الفلسفة المُتبناة من معلميهم، ومن ثم التوصل إلى نتيجة تشكيل منظومة القيم لفئة الاتجاه الفلسفي الواحد ككل.

أما المرحلة الأخيرة في تحليل البيانات فتمثلت من خلال إعداد تقرير الدراسة وتفسيرها بالإجابة عن سؤالي الدراسة من خلال العبارات والملاحظات الهامة التي تم تحديدها مسبقاً للاستشهاد بها، ثم صياغة الأنماط المُستنتجة، وربطها بصورة سرد قصصي مدعمة باقتباسات من إجابات معلمي التربية الإسلامية المشاركين وطلبتهم.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم، وذلك بالإجابة عن سؤالي الدراسة. فالسؤال الأول يتعلق بواقع الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، والسؤال الثاني يتعلق بدور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الاساسية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم.

أولاً: نتائج السؤال الأول: والذي نصه كان على النحو الآتي:

ما الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية؟

أظهرت نتائج تحليل كلٍ من استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية، وبطاقة ملاحظة الحصص الصفية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة، ودليل مقابلة المعلمين/المعلمات، وتحليل الوثائق الرسمية الخاصة بالمشاركين في الدراسة، أن المعلمين/المعلمات قد توزعوا على ثلاثة أنماط وفقاً لاتجاهاتهم الفلسفية، والتي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة على المشاركين، وهذه الأنماط هي: المعلم التقليدي، والمعلم المتجدد، والمعلم الوسطي.

وقد أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن النمط السائد للاتجاهات الفلسفية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية هو نمط المعلم الوسطي، وقد توزع المعلمون/المعلمات المشاركون في الدراسة على هذه الأنماط على النحو الآتي:

- المعلم التقليدي: وضم هذا النمط كلاً من المعلم الأول والمعلم الثالث وهما من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة المثالية، وقد أتصف معلما هذا النمط بالتمسك بالطرائق التقليدية في نقل المعرفة للطلبة، والتمسك بالمنهاج المدرسي كما هو حرفياً، بالإضافة لعدم التوسع في مصادر المعرفة، وكما ان المعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.
- المعلم المتجدد: وضم هذا النمط كلاً من المعلم الثاني والمعلم الخامس وهما من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة البراجماتية، وقد أتصف معلما هذا النمط بالتجديد والتنوع في طرائق التدريس، وعدم التمسك بالمنهاج المدرسي، وكما أن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية.

- المعلم الوسطي (بين التقليد والتجديد): وضم هذا النمط كلاً من المعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الاولى والمعلمة الثانية والمعلمة الثالثة، وهم من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية، وقد اتصف معلمو هذا النمط بالاهتمام بالطرائق التقليدية في نقل المعرفة للطلبة مع إدخال الطرائق الحديثة عليها، بالإضافة للتوسع في المصادر الخارجية للمعرفة، والاهتمام بعناصر العملية التربوية كافة من معلم وطلبة ومنهاج ومجتمع.

والجدول (3) يبين أنماط الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية.

الجدول (3)

أنماط الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية

فئة الاتجاهات الفلسفية	نمط الاتجاه الفلسفي / المعلم	المعلم التقليدي	المعلم المتجدد	المعلم الوسطي
الفلسفة الإسلامية	المعلم الرابع			*
	المعلم السادس			*
	المعلمة الأولى			*
	المعلمة الثانية			*
	المعلمة الثالثة			*
الفلسفة المثالية	المعلم الأول	*		
	المعلم الثالث	*		
الفلسفة البراجماتية	المعلم الثاني		*	
	المعلم الخامس		*	

يتبين من خلال الجدول (3) أن جميع المعلمين/المعلمات من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية كانوا من ضمن نمط المعلم الوسطي، في حين أن المعلمين من فئة المتبنين للفلسفة المثالية كانا من ضمن نمط المعلم التقليدي، وكما أن المعلمين من فئة المتبنين للفلسفة البراجماتية كانا من ضمن نمط المعلم المتجدد.

وقد أظهرت نتائج استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية وتحليل بطاقة ملاحظات حصصهم الصفية ودليل المقابلات معهم بأن معلمي

التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة قد انقسموا إلى ثلاثة فئات، الفئة الأولى والتي تمثل الأغلبية تبنى معلموها الفلسفة الإسلامية، في حين أن الفئة الثانية تبنى معلموها الفلسفة المثالية، وأن الفئة الثالثة تبنى معلموها الفلسفة البراجماتية.

ولقد اعتمد الباحث اختيار المعلم/المعلمة سبعة بدائل على الأقل من أصل عشرة بدائل لذات الفلسفة نتيجةً مبدئية لتبنيه لها، الأمر الذي تم التأكد منه بواسطة تحليل بطاقة ملاحظة حصص التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لكل معلم/معلمة، بالإضافة إلى تحليل دليل المقابلة معه أيضاً، والجدول (4) يبين نتائج تحليل إجابات استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية وتحليل بطاقة الملاحظات ودليل المقابلات.

الجدول (4)

نتائج تحليل إجابات معلمي التربية الإسلامية على استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية وتحليل بطاقة الملاحظات ودليل المقابلات

المعلمون المتبنون للفلسفة الإسلامية	المعلمون المتبنون للفلسفة المثالية	المعلمون المتبنون للفلسفة البراجماتية
المعلم الرابع	المعلم الأول	المعلم الثاني
المعلم السادس	المعلم الثالث	المعلم الخامس
المعلمة الأولى		
المعلمة الثانية		
المعلمة الثالثة		

الفئة الأولى: فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية

أظهرت نتائج تحليل إجابات المعلمين/المعلمات على استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية والإجابة عن أسئلة دليل المقابلة، بالإضافة لما تم رصده بواسطة بطاقة ملاحظة حصص التربية الإسلامية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدارسة أن الفلسفة التي يتبناها كلٍ من المعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الأولى والمعلمة الثانية والمعلمة الثالثة هي الفلسفة الإسلامية، وعلى الرغم من وجود بعض الإجابات لديهم التي تأخذ منحى الفلسفات الأخرى، إلا أن تحليل مجمل إجاباتهم تُظهر تبنيهم للفلسفة الإسلامية.

نظر معلموا هذه الفئة إلى الإنسان أنه يتكون من جسد وعقل وروح، ولا بد من تكامل هذه المكونات وتكاتفها؛ لإخراج أفضل ما لدى الإنسان، وقيامه بالدور المنوط به اتجاه نفسه ودينه ووطنه.

"الإنسان جسد وعقل وروح، وكل جزء لا بد أن يتغذى بالطاقة المناسبة له، فالجسد يأخذ -يستمد- طاقته من الطعام، والعقل يأخذ -يستمد- طاقته من المعلومات والمعارف، والروح تأخذ -تستمد- طاقتها من الوجدانيات والأخلاقيات" [المعلم الرابع].

"إن الإنسان زي ما يحتاج -كما يحتاج- يروح -يذهب- إلى دكتور يعالج أمراض الجسم كأمراض العظام والقلب والضغط بيروح --يذهب- إلى دكتور نفسي -دكتور الأمراض النفسية- ليعالج -كي يعالج- أمراض الاكتئاب والأرق، الخلاصة أن الإنسان له اكثر من مكون وكلها -جميعها- تمرض وتحتاج إلى دكتور متخصص" [المعلم السادس].

"صح -صحيح- أن الإنسان له عدة مكونات، بس برأي -لكن من وجهة نظري- أهم هذه المكونات هي الروح؛ لأنها تؤثر أما بشكل سلبي أو إيجابي في باقي المكونات" [المعلمة الثانية].

"طبعاً الإنسان مش بس -ليس فقط- جسم وعقل، الإنسان روح كمان -أيضاً-، وأحنا -ونحن- لأننا معلمات تربية إسلامية لازم -لا بد- أن نهتم بالروح في حصصنا -أثناء القيام بتأدية الحصص الصفية- ونغذي روح طالباتنا بالقيم الوجدانية" [المعلمة الثالثة].

وفيما يتعلق بالمعرفة، فمصدر المعرفة الأهم الذي مد الإنسانية بمعارف وحقائق سواء أكانت حسية أم مجردة فهو الوحي الإلهي والمتجلي في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، بالإضافة لما يكسبه الإنسان بواسطة الاحتكاك بالبيئة التي يعيش فيها من خلال البحث والاكتشاف والتجربة، وهذا رأي كلاً من المعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الأولى والمعلمة الثانية، في حين أن المعلمة الثالثة اختلفت معهم، فهي ترى أن مصدر المعرفة هو تفاعل الإنسان مع بيئته (وهذا ما يتفق مع الفلسفة البراجماتية).

"العلم والمعارف التي يتعلمها الإنسان موجودة بالأصل في القرآن الكريم ووضحتها -وشرحتها- السنة النبوية الشريفة، وهناك معارف لا توجد في القرآن الكريم أو السنة النبوية الشريفة يتوصل إليها الإنسان بالتعلم والتجربة زي -مثل- القوانين الفيزيائية والطبيعية وعلم الحركة والهندسة والرياضيات وغيرها" [المعلم الرابع].

"لا يوجد إنسان عاقل يُنكر أهمية القرآن الكريم والسنة الشريفة في إيصال المعارف والعلوم للإنسان، فالمسائل التي لا مجال للعقل فيها مثل الجنة والنار والقبر لم يعلم الإنسان عنها شيء إلا ما ذُكر في القرآن الكريم والسنة الشريفة" [المعلم السادس].

"العلوم كلها من الله سبحانه، وما على الإنسان -وليس على الإنسان- إلا أن يتعلم طريقة التوصل إليها"[المعلمة الأولى].

"الله سبحانه وتعالى خلق للإنسان السمع والبصر والحواس والعقل عشان -من أجل- أن يستعملها -يستخدمها- في التجريب والوصول للمعلومات والمعارف" [المعلمة الثالثة].

أما فيما يتعلق بالقيم فقد اتفق جميع معلمي هذه الفئة على أن القيم هي كل ما ينسجم مع الفطرة الإنسانية السليمة المتوافقة مع الدين الحنيف وهي ثابتة نسبياً، باستثناء المعلم السادس الذي يرى أن القيم نسبية ومتغيرة يُحكم عليها في ضوء ما تحققه من منفعة (وهذا ما يتفق مع الفلسفة البراجماتية).

"تعليم الطلاب القيم والاهتمام بها لازم -لا بد- أن يكون من أولويات المعلم، طبعاً القيم تبدلت -تغيرت- من زمان لآخر، لكن المهم أنها لا تبتعد عن حدود الدين الإسلامي" [المعلم الرابع].

"سرعة تغير العالم ودخول العولمة في المجتمعات غيرت القيم وأدخلت قيم غير صحيحة لمجتمعاتنا المسلمة، وهنا يظهر دور المعلمة في إظهار القيم السوية المنسجمة مع الإسلام من القيم غير السوية المعارضة -المخالفة- لتعاليم الإسلام، لكن مجتمعاتنا والحمد لله فيها قيم لا تتغير لأنها أصبحت من عاداتنا وتقاليدنا" [المعلمة الثانية].

"أكيد قيمنا وأخلاقنا لا بد أن يكون اساسها ثابت؛ لأن مصدرها مصدر الدين الإسلامي وتطورها وتغيرها بما لا يعارض الإسلام شيء طبيعي ومنطقي ومقبول" [المعلمة الثالثة].

"أي شيء يحقق منفعة المجتمع والطلاب بقدر -أستطيع- أن أحكي -أن أقول- عنه قيم، فالشيء النافع المفيد الآن يمكن يكون -قد يكون- زمان -بالسابق- غير نافع أو غير مفيد، فالقيم تتغير بحسب الوضع، أهم شيء لا تخرج عن عادات المجتمع ودينه" [المعلم السادس].

وفيما يتعلق بالهدف من التربية فقد أجمع جميع معلمي التربية الإسلامية لهذه الفئة بأنه تحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة.

"التربية موجودة -وجدت- لتحقيق أهداف الدين، والتي هي إخراج الناس من الظلمات إلى النور، وما يتحقق ذلك -ولا يتحقق ذلك- إلا بإتباع الدين الإسلامي الحنيف" [المعلم الرابع].

"الله سبحانه وتعالى خلق الأنسان لغاية واحدة هي عبادته، والعبادة لا تتم إلا بتعلمها، وهنا تظهر التربية بتعليم الإنسان كيفية العبادة ليُرضي الله سبحانه وتعالى ويدخل الجنة في الآخرة ويعيش الحياة الكريمة في الدنيا" [المعلم السادس].

"الإسلام دين عبادة وعلم، والهدف من التربية لازم -يجب- أن يكون راحة الإنسان في حياته الدنيا بواسطة العلم، وراحته في الآخرة بواسطة العبادة"[المعلمة الأولى].

"الهدف من التربية دعوي، بمعنى إنشاء جيل عنده مخافة ربنا -جيل يحمل مخافة الله سبحانه- جيل طموح قيادي؛ ليكسب دنياه وآخرته"[المعلمة الثالثة].

أما فيما يتعلق بالمنهاج المدرسي وطريقة تنظيمه وما يجب أن يحتويه، فقد تنوعت نظرة معلمي هذه الفئة لها، فالمعلمة الأولى ترى أن المنهاج المدرسي يجب أن يتضمن العلوم الدينية والدنيوية التي تقوم على التجريب للوصول إلى المعرفة والتي تراعي الخصائص النمائية للطلبة وحاجاتهم النفسية والجسدية، في حين أن المعلم الرابع والمعلمة الثانية يتفقان على أن المنهاج المدرسي يجب أن يتضمن العلوم التي تحافظ على تراث المجتمع وما يُحدث النمو العقلي والروحي للطلبة (وهذا ما يتفق مع الفلسفة المثالية)، ومن ناحية أخرى فإن المعلم السادس والمعلمة الثالثة يتفقان على أن المنهاج المدرسي يجب أن يتضمن الخبرات التي يحتاجها الطلبة في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم (وهذا ما يتفق مع الفلسفة البراجماتية).

"المنهاج المدرسي كثير مُختصر ومُعاد -معلوماته مكررة-، والأحاديث شبه معدومة -شبه غير موجودة- ومختصرة، أتمنى أن يكون في تعمق في العلوم الدينية التي لها دخل -التي لها علاقة- في حياة الطالبات، ويا ريت -يا ليت- يكون فيه أنشطة -يتضمن المنهاج أنشطة- ومواقف تخلي - تجعل- الطالبات يستعملوا -يستخدموا- عقولهم للتفكير" [المعلمة الأولى].

"لو أني -لو أنني- في مكان سطلة وصاحب قرار -مسؤول ولي حق اتخاذ القرار- كان خليت -جعلت- المنهاج عبارة عن سور من القرآن الكريم وأحاديث نبوية شريفة وسيرة النبي عليه الصلاة والسلام ودراسة أخلاق وعادات وتقاليد الامة الإسلامية" [المعلم الرابع].

"أتمنى إعادة هيكلة -إعادة بناء- المنهاج حتى يتضمن -ليتضمن- مواضيع تُعلم الطالبات الأمور الأخلاقية -المسائل الأخلاقية- وعادات المسلمين في ظل الانحلال الأخلاقي الموجود في المجتمعات الحالية، طبعاً مع أهمية تفعيل العلوم العقلية فيه كمان -أيضاً-" [المعلمة الثانية].

"طلابنا اليوم بواجهوا -يواجهوا- كثير من -العديد من- التحديدات والمشكلات في كل المجالات -في جميع المجالات- لازم -يجب- أن يكون في المنهاج القدرة على إعطاء -منح- الطلاب مهارات التفكير في حلول لهاي -لهذه- التحديات والمشكلات" [المعلم السادس].

"مواضيع المنهاج أكثرها بعيدة -معظمها بعيدة- عن سيرة الرسول عليه الصلاة والسلام، لو كان المنهاج مجموعة قصص ومواقف من حياة الرسول عليه الصلاة والسلام وأصحابه الكرام بيكون -يكون- أفضل ويا ريت -يا ليت- يكثفوا الأمور الفقهية المتعلقة بحياة الطالبات؛ لأنه راح -سوف- يعلم طالباتنا التفكير السليم وأساليب مواجهة المشكلات، خصوصاً في زمن الانفتاح إلي بنعيش فيه -الذي نعيش فيه-" [المعلمة الثالثة].

وفيما يتعلق بطرائق التدريس فقد اتفق المعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الأولى على أن طرائق التدريس متعددة وأهمها القدوة الصالحة، في حين أن المعلمة الثانية والمعلمة الثالثة تتفقان على أن طرائق التدريس الأفضل لنقل المعارف للطالبات هي الأنشطة والمشروعات وحل المشكلات (وهذا ما يتفق مع الفلسفة البراجماتية).

"أحنا -نحن- كمعلمين تربية إسلامية نمثل قدوة لطلابنا، وبرأي -من وجهة نظري- هاي أحسن -هذه أفضل- وسيلة لتعليم الطلاب، خصوصاً في تعليمهم الأخلاق" [المعلم الرابع].

"ما بنقدر -لا نستطيع- أن نغير بشكل كبير في أساليب التدريس لأن المادة كبيرة وما في وقت -لا يوجد وقت كافي-، فأفضل أسلوب للتدريس حالياً هو المحاضرة، طبعاً مع أن يكون المعلم قدوة لطلابه" [المعلم السادس].

"أنا استخدمت كثير ونوعت باستراتيجيات التدريس بهاي المدرسة -في هذه المدرسة- وبغيرها، لكن أتوقع أكثر استراتيجية نافعة ولها أثر -ذات أثر- في الطالبات هي القدوة" [المعلمة الأولى].

"طرق التدريس القديمة مثل التدريس المباشر والمحاضرة والمناقشة صارت -أصبحت- مُملة للطالبات ومُتعبة للمعلمات، وحتى -وأيضاً- تفكير الطالبات تغير، عشان هيك -من أجل ذلك- المعلمات لازم -يجب- أن يطوروا طرق تدريسهم" [المعلمة الثانية].

"طالباتنا هسى -في الوقت الحالي- تغيرت عن زمان -الوقت السابق- وما عاد -ولم يعُد- أسلوب المحاضرة والحكي الكثير -الكلام المُطول والمُعاد- يُأثر فيهن، ولازم -يجب- على المعلمة أن تستعمل -أن تستخدم- أساليب مختلفة وحديثة في التدريس، وأفضل أسلوب تدريس برأي هو استعمال الأنشطة -استخدام الأنشطة- وطرح مواقف ومشكلات وطلب حلول لها من الطالبات" [المعلمة الثالثة].

أما فيما يتعلق بدور المعلم الذي يقوم به والمهام المُسنده إليه، فقد اتفق جميع معلمي هذه الفئة بأن دور المعلم يكمن في إحداث نمو شامل ومتكامل ومتوازن لجميع جوانب الطلبة سواء في الناحية الدينية أو الدنيوية، باستثناء المعلمة الأولى التي ترى أن دور المعلم يكمن في الإرشاد والتوجيه وتشجيع الطالبات على التعلم (وهذا ما يتفق مع الفلسفة البراجماتية).

"مهمتي أن يتعلم الطلبة دينهم الإسلامي وأن يتحلوا بأخلاقه، وبالتالي يجمعوا ما بين علم الدين إلي هو -الذي هو- علاقة الإنسان مع ربه سبحانه وتعالى -الله سبحانه وتعالى- وعلم الأخلاق إلي هو -الذي هو- علاقة الإنسان مع سائر المخلوقات" [المعلم الرابع].

"رفعة مكانة المعلم من مكانة المهنة إلي بشتغل فيها -التي يعمل بها-؛ لأنها مهنة الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام، وهي أمانة يجب عليه أن يؤديها بكل جوانبها سواء في تخصصه بالعلم الديني أو ما يحصله من العلوم الأخرى، دون تقصير على الطلاب في أي معلومة كانت" [المعلم السادس].

"المعلمات –يتعاملنّ- بتعاملوا مع الطالبات بأسلوب فظ وهذا ما بنفع معهن -لا يؤثر فيهن- ، أما أنا بتعامل معهن بأسلوب أكسبهن لطرفي -بأسلوب تأثير فيهن وحبهن لي-، وهيك بصير -وهكذا يصبح- كلامي وتوجيهي الديني والتعليمي لهن مقبول وعندهن استجابة لي، أكثر من باقي المعلمات -من سائر المعلمات-" [المعلمة الثانية].

"أنا أستعمل كل طاقتي حتى -استخدم كل طاقتي لكي- تستقبل مني الطالبات أمور دينهم ودنياهم سواء في مواضيع المادة -مبحث التربية الإسلامية- أو خارجها، وكثير من الطالبات -العديد من الطالبات- بتعتبرني أمها الثانية -بمقام أمها-" [المعلمة الثالثة].

"وظيفة المعلمة بطلت تقتصر -لم تعد تقتصر- على التلقين وحفظ المعلومات، بالعكس المعلمة بنظري مرشدة وموجهة، عليها أن تدل الطالبات -ترشد الطالبات- لباب المعرفة والعلم،

وعلى الطالبات الدخول من هذا الباب، مو بس -ليس فقط- أعطيهن معلومات دون أي تعب، أنا بوجه وهن يوخدن -والطالبات يحصلن- العلم من مصادره وبالتجريب" [المعلمة الأولى].

وفيما يتعلق بالطلبة وعلاقتهم بمعلمي التربية الإسلامية، فقد اتفق جميع معلمي هذه الفئة على دورهم الإيجابي في عملية التعلم، وأنه لا بد من تنمية جوانبهم كاملة.

"الطلاب هم زي أبنائي -كأبنائي- ما بفرق بينهم -لا أفرق بينهم-، والأهم أن يتم تغذية العقل والروح والجسد، حتى يتخرج جيل قادر على أداء مهمة الدعوة في سبيل الله تعالى" [المعلم الرابع].

"يجب على المعلم أن يتقي الله سبحانه في طلبته وعدم التقصير معهم في أي جانب من جوانب التعلم سواء ديني أو دنيوي، وعدم التفريق أو التمييز بينهم لأنه راح ينعكس -سوف ينعكس- بشكل سلبي عليهم" [المعلم السادس].

"الجيل اختلف من زمن لآخر، صار عنده شخصية مستقلة، تتوفر فيه مهارات التفكير وأساليب استخدام التكنولوجيا، وبالتالي المعلمة عليها أن تتقبل هذا التغيير وتتعامل معه وتراعي أنماط تعلم الطالبات ومستوى فهمهم وتفكيرهم، وأهم شيء طبعاً أن المعلمة تراعي وتفهم الخصائص النمائية لكل مرحلة بتتعامل معها" [المعلمة الثانية].

"أساليب التعامل مع الطالبات اختلفت، الضرب صار ممنوع -أصبح ممنوع- وعقلية الطالبات -تفكير الطالبات- اختلفت، وعلى المعلمة التعامل معهن بالعقل -باستخدام أساليب عقلية- لتكسبهن ويردن عليها -يستجيبوا لها- وإلا بتصير -تصبح- حصة الدين -التربية الإسلامية- حصة مملة لهن وما بدهن يحضرنها -ولا يرغبن بحضورها-" [المعلمة الثالثة].

أما فيما يتعلق بالوسائل التعليمية ودورها في العملية التعليمية التعلمية، فقد اتفق جميع معلمي هذه الفئة على الدور المساند الذي تقوم به الوسائل التعليمية، وأنها تراعي أنماط التعلم لدى الطلبة.

"أفضل شيء استخدام وسائل تعليمية؛ لأنها من جهة -لأنها من جانب- تساعد المعلم وبتوصل المعلومة للطلاب بسرعة وأقل جهد، وكمان -وأيضاً- بتثبت المعلومات لوقت اطول في عقولهم -في ذهن الطلاب-" [المعلم الرابع].

"استعمال -استخدام- أي وسيلة تؤدي غرض التعلم لا بد من استعمالها -استخدامها-، عن نفسي أنا بستعمل -بستخدم- التلفون والسماعة لإسماع القرآن الكريم والتلاوة للطلاب" [المعلم السادس].

"أمكانيات المدرسة محدودة، ورغم هذا التحدي ممكن استخدام الخرائط الجغرافية لشرح السيرة النبوية الشريفة، أو استخدام التلفون لعرض صور، فأي شيء مشروع -أي وسيلة مباحة- يجوز استخدامها لا بد من استخدامها؛ لأن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب" [المعلمة الأولى].

"ممكن استخدام المكتبة ومختبرات الحاسوب أو العلوم أو المسرح لشرح موضوعات التربية الإسلامية، مش غلط -ليس بخطأ- بالعكس هيك -هكذا- الطالبات بحبوا أسلوبي وبحبوا المادة وببطل في ملل -ولا يوجد ملل-" [المعلمة الثالثة].

أما فيما يتعلق بالتقويم فقد اتفق جميع معلمي هذه الفئة في نظرتهم للتقويم على انه اختبارات شاملة لقياس جوانب النمو الديني والدنيوي، باستثناء المعلم الرابع الذي يرى أن التقويم يقسم إلى تشخيصي وتحصيلي بهدف الوصول إلى الإتقان (وهذا ما يتفق مع الفلسفة البراجماتية).

"التقويم يشمل التفكير الإبداعي والمشاركة، ولا بد من مراعاة مستوى الطلاب حسب تفكيرهم، والطالب إلي -الطالب الذي- بخاف من المشاركة بشجعه على المشاركة وتجاوز الخوف" [المعلم السادس].

"بالتقويم بحاول استعمل -استخدم- الليونة والمشاعر في رصد العلامات للطالبات، وباخد بعين الاعتبار اهتمام الطالبة بالمادة والمشاركة، وكمان بهمني -بالإضافة لاهتمامي- بالأخلاق وتعلمها وتعامل الطالبات بين بعضهم بمستوى عالي من الأخلاق، طبعاً التحصيل والمعرفة لها جانب من العلامات، لكن الأهم استيعاب الطالبة للمادة ونموهم أخلاقياً ومعرفياً" [المعلمة الثانية].

"التقويم له قسم أدائي مثل تطبيق أحكام التجويد، وقسم حفظ الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وقسم أخلاقي وسلوكي داخل الغرفة الصفية، وبهيك -وهكذا- بكون جمعت ما بين المعرفة والأخلاق" [المعلمة الثالثة].

"التقويم لا بد أن يكون له أكثر من قسم، في البداية أعرف شو مستوى -ما مستوى- الطلاب وعلى اساس النتائج بركز على المستوى الضعيف عندهم -لديهم-، حتى في آخر العام الدراسي - نهاية العام الدراسي- معظم الطلبة يتمكنوا من مادة التربية الإسلامية" [المعلم الرابع].

وقد قام الباحث برصد الملاحظات من خلال تطبيق دليل ملاحظة الحصص الصفية التي تُساعد في تحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية عن هذه الفئة والتي كانت على النحو الآتي:

رصد الباحث مجموعة من الملاحظات للمعلم الرابع والتي كان منها: طرح المعلم مجموعة من الأمثلة من سيرة الرسول عليه الصلاة والسلام وحياة الصحابة رضوان الله عليهم والتي تمثل قدوة يُحتذى بها للطلبة خلال شرح موضوعات مبحث التربية الإسلامية، بالإضافة لطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التي تثير تفكير الطلاب وتفسح المجال للنقاش في الموضوعات التي تُعالجها الأسئلة.

وقد رصد الباحث مجموعة من الملاحظات للمعلم السادس والتي كان منها: حض المعلم الطلاب على الاطلاع على مصادر خارجية للحصول على معارف أوسع ومتنوعة وأدق للمواضيع المُتضمنة في مبحث التربية الإسلامية، وكما كان المعلم يستدل بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة وإن لم تكن واردة في مقرر مبحث التربية الإسلامية، وقد كان المعلم يطرح مجموعة من الأسئلة التي تثير فكر الطلبة وتفسح المجال للنقاش وتقييم أفكارهم.

كما وقد قام الباحث برصد مجموعة من الملاحظات للمعلمة الأولى والتي كان منها: ربط المعلمة المعرفة بحياة الطالبات من خلال طرح الامثلة من واقع بيئتهن، والعمل على تكامل المعرفة الأفقي بين المباحث الدراسية، وكما أن المعلمة تهتم بأشكال المعرفة وجوانب الطالبات (المعرفي، المهاري، الوجداني)، بالإضافة لمحاولة المعلمة التنويع باستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع الموقف التعليمي والبيئة الصفية، واستخدام العديد من الوسائل التعليمية المتنوعة، وكما أن المعلمة تكلف الطالبات في نهاية كل حصة بواجبات منزلية وتم متابعتها في الحصة التالية ورصد العلامات لها.

وقد رصد الباحث مجموعة من الملاحظات للمعلمة الثانية والتي كان منها: اهتمام المعلمة بالتقويم بكافة أشكاله، والحرص الدائم على استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة التي تراعي أنماط تعلم الطالبات؛ لإيصال المعرفة لهن، بالإضافة لمحاولة التنويع في استراتيجيات التدريس والتي كان من اهمها استراتيجية التعلم التعاوني، وأيضاً اهتمام المعلمة بكافة جوانب النمو لدى الطالبات (المعرفي، المهاري، الوجداني).

وكما رصد الباحث مجموعة من الملاحظات للمعلمة الثالثة والتي كان منها: حرص المعلمة على القيام بالتقويم التشخيصي من خلال عمل عصف ذهني لمواضيع الحصة السابقة، وحرصها أيضاً على توجيه الطالبات بشكل مستمر للبحث عن المعرفة من مصادر خارجية وعدم التقيد بمحتوى مبحث التربية الإسلامية، وكما أهتمت المعلمة بالأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي لمبحث التربية الإسلامية.

كما وقد قام الباحث بتحليل الوثائق الرسمية (سجل الزيارات الإشرافي، سجل الزيارات الإداري، سجل تبادل الزيارات للمعلمين) الخاصة بمعلمي هذه الفئة، والتي تُساعد في تحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية عن هذه الفئة وقد تبين منها الآتي:

فيما يتعلق بالمعلم الرابع فقد ظهر بعد تحليل الوثائق الرسمية الخاص به الآتي: قدرة المعلم على ربط الدرس الحالي مع الدرس السابق مع الحرص على تصحيح الأخطاء لدى الطلاب وربط محتوى الدرس أيضاً بالحياة الواقعية، واستخدام المعلم لاستراتيجية التدريس المناسبة لشرح الدرس بفاعلية، بالإضافة لطرح المعلم أسئلة تثير دافعية الطلاب على التفكير وتكون متنوعة من حيث الصياغة وشمولية مادة الدرس، وكما ان المعلم يستخدم الوسائل التعليمية والتكنولوجية بحيث يتم استخدامها في الوقت المناسب وبالطريقة المشوقة.

وفيما يتعلق بالمعلم السادس فقد ظهر بعد تحليل الوثائق الرسمية الخاصة به الآتي: قدرة المعلم على استخدام أساليب التمهيد المثيرة للانتباه، وقدرته على ربط محتوى الدرس بالحياة الواقعية، وربط نقاط الدرس ببعضها على نحو منطقي متسلسل، واستخدام استراتيجية التدريس المناسبة لشرح الدرس بفاعلية، بالإضافة لطرح المعلم أسئلة تثير دافعية الطلاب على التفكير وتكون متنوعة من حيث الصياغة وشمولية مادة الدرس، وتمكن المعلم من مراعاة الفروق الفردية للطلاب.

أما فيما يتعلق بالمعلمة الأولى فقد ظهر بعد تحليل الوثائق الرسمية الخاصة بها الآتي: تمكن المعلمة من التقديم لموضوع الدرس بطريقة مناسبة، واستخدامها استراتيجيات تدريس تتناسب مع موضوع الدرس، وكما أن المعلمة تمتلك القدرة على ربط الدرس مع الواقع، بالإضافة لقدرة المعلمة على تفعيل أدوات التقويم بكافة أنواعه كاملة خلال الحصة.

وفيما يتعلق بالمعلمة الثانية فقد ظهر بعد تحليل الوثائق الرسمية الخاصة بها الآتي: قدرة المعلمة على عمل تغذية راجعة من خلال التمهيد لموضوع الدرس، وتمكن المعلمة من تكليف الطالبات بربط موضوع الدرس بواقع حياتهن، وامتلاكها لمهارات تنفيذ استراتيجيات التدريس الحديثة كالتعلم التعاوني.

أما فيما يتعلق بالمعلمة الثالثة فقد ظهر بعد تحليل الوثائق الرسمية الخاصة بها الآتي: مهارة المعلمة باستخدام العصف الذهني للتمهيد لموضوع الدرس، وقدرتها على تنوع بالأساليب والأنشطة اثناء عرض الموضوع، بالإضافة إلى الاهتمام بالتقويم بكافة أشكاله.

الفئة الثانية: فئة المعلمين المتبنين للفلسفة المثالية

أظهرت نتائج تحليل إجابات المعلمين/المعلمات على استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية والإجابة عن أسئلة دليل المقابلة، بالإضافة لما تم رصده بواسطة بطاقة ملاحظة حصص التربية الإسلامية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدارسة أن الفلسفة التي يتبناها كلاً من المعلم الأول والمعلم الثالث هي الفلسفة المثالية، وعلى الرغم من وجود بعض الإجابات لديهم التي تأخذ منحى الفلسفات الأخرى، إلا أن تحليل مجمل إجاباتهم تُظهر تبنيهم للفلسفة المثالية.

نظر معلما هذه الفئة إلى الإنسان نظرة واحد وهي أنه يتكون من جسد وعقل وروح، ولا بد من تكامل وتكاتف هذه المكونات لإخراج أفضل ما لدى الإنسان، وقيامه بالدور المنوط به نحو نفسه ودينه ووطنه (وهذا ما يتفق مع الفلسفة الإسلامية).

"صحيح الإنسان جسم وروح وعقل، بس دور –لكن دور- المدرسة الأكبر هو الاهتمام بتنمية العقل، ودور المساجد تنمية الروح، ودور الأسرة تنمية الجسم، هيك بتتكاتف –هكذا تتكاتف- المؤسسات لتنمية جوانب الإنسان كلها –جميعها-" [المعلم الأول].

"لا يمكن إنكار مكونات الإنسان، وفي نفس الوقت –وفي الوقت ذاته- لا يجوز –لا يصح- التعامل مع مكون على حساب مكون آخر، بل الإنسان بكل مكوناته وحدة واحدة" [المعلم الثالث].

وفيما يتعلق بالمعرفة، فيرى معلما هذه الفئة أن مصدر المعرفة للطالب هو المعلم، وعند سؤالهما عن مصدر المعرفة للمعلم أجابا بأن مصدر المعرفة الأهم الذي يمد الإنسانية بعامة ومعلمي التربية الإسلامية بخاصة بالمعارف والحقائق سواء أكانت حسية أم مجردة، فهو الوحي الإلهي والجهد البشري المتجلي في الاجتهاد والقياس، لكن تمسكهما بمرجعية المعرفة للمعلم يؤكد تبنيهما للفلسفة المثالية.

"مصدر المعرفة والمعلومات للطالب هو المعلم والكتاب المدرسي، وأكيد المعلم جاب – استمد- معارفه من دراسته للقران الكريم والسنة النبوية الشريفة وأصول الفقه والسيرة النبوية والقياس والإجماع والاجتهاد، وغيرها من مواد الجامعة" [المعلم الأول].

"المعلومات لها مصادر كثيرة –متعددة- لكن جميعها دون فائدة إذا ما شارك –لم يشارك- الطالب في تحصيلها بالتجريب والممارسة، لكن في النهاية المرجعية لهم –للطلاب- معلمهم" [المعلم الثالث].

وفيما يتعلق بالقيم فقد اتفق معلما هذه الفئة على أن القيم ثابتة متوارثة من الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة، ولا بد أن تتوافق مع الدين الحنيف.

"القيم ثابتة وقديمة وهي كل ما يتوافق مع الدين والعادات والتقاليد، ولو كانت –وإذا كانت- القيم غير ثابتة ما كانت –لم تكن- وصلت إلنا –وصلت إلينا- في الوقت الحالي" [المعلم الأول].

"القيم ما بصير –لا يصح- كل يوم والثاني تتغير؛ لأنه هيك –لأنه هكذا- ببطل لها –لا يتوفر فيها- معنى، أتخيل –يوجه المعلم الكلام للباحث- كل يوم يطلع عنا –كل يوم يولد لدينا- قيمة شكل –قيم متنوعة-" [المعلم الثالث].

أما فيما يتعلق بالهدف من التربية فيرى المعلم الأول أن مساعدة الطالب ليفهم مجريات الكون والحياة من حوله، في حين أن المعلم الثالث يرى بأنه يتجلى في مساعدة الإنسان لتحقيق مبتغاه في الدنيا والآخرة (وهذا ما يتفق مع الفلسفة الإسلامية).

"الطالب بيجي –يأتي- على المدرسة حتى يوخد –يتلقى- معلومات ويتعلم منها كل شيء ممكن يستفيد منه في التعامل مع الحياة، مش هسى –ليس الآن- بتبين هذه –تظهر هذه- الاستفادة، ممكن لما –عندما- يدخل الجامعة ويتخرج منها ويفكر بالعمل والاستقرار وبناء أسرة وتعليم أولاده، وهي هيك دائرة بتدور –وهي هكذا حلقة مستمرة-" [المعلم الأول].

"شيء طبيعي أن الطالب لازم –يجب أن- يتعلم أمور الحياة وأمور الدين، حتى يعرف يدبر حاله –حتى يستطيع تسيير أموره- بحياته، ويكسب دينه في آخرته" [المعلم الثالث].

وفيما يتعلق بالمنهاج المدرسي وطريقة تنظيمه وما يجب أن يحتويه، فقد اتفقت نظرة معلمي هذه الفئة له، بأن المنهاج المدرسي يجب أن يتضمن العلوم التي تحافظ على تراث المجتمع وما يُحدث النمو العقلي والروحي للطلبة.

"المنهاج زي الدستور –كالدستور- لا يجوز تبديله أو تغيره أو الاستغناء عنه إلا بأمر من وزارة التربية والتعليم، المعلومات والأخلاق لا يتم نقلها للطلاب إلا من خلال المنهاج" [المعلم الأول].

"المنهاج ما أجى من فراغ –تم بنائه بطرق وأسس علمية- وأكيد إلي كتبه –الذي بناه- أعلم بالطلاب وبالعصر إلي أحنا فيه –الذي نعيش فيه- فالمنهاج شيء طبيعي أن يكون مناسب للطلاب ومناسب للمرحلة العمرية لهم، والمنهاج مثل اليد للمعلم لا يستغني عنها نهائياً" [المعلم الثالث].

وأما ما يتعلق بطرائق التدريس فقد اتفق معلما هذه الفئة المعلم الأول والمعلم الثالث على أن طرائق التدريس المناسبة والتي تؤدي الغرض منها هي طريقة المحاضرة والتلقين.

"على الرغم من أن التدريس المباشر مُتعب وكل الضغط بيكون على المعلم إلا أنها أكثر طريقة فعالة مع الطلبة، خصوصاً مع الأعداد الكبيرة في الصف –الأعداد الهائلة في الغرفة الصفية- ، بالتدريس المباشر المعلومة بعيدها وبكررها أكثر من مرة –مرات عديدة- حتى أتأكد من وصولها لكل طالب –أتأكد من استيعاب كل طالب لها-" [المعلم الأول].

"أفضل طريقة تدريس هي المحاضرة والتلقين والحفظ، هيك أحنا –هكذا نحن- درسنا من معلمينا، وهاد –وهذه- هي الطريقة إلي بدرس فيها طلابي، أما الطرق الجديدة مثل التعلم التعاوني والعصف الذهني وغيرها ما بتنفع عنا، لا الطلاب جاهزين لها –الطلاب غير مُهيئين لها-، ولا الغرف الصفية مناسبة، وأعداد الطلاب لحالها مشكلة –أعداد الطلاب تُشكل عائقاً بحد ذاتها-" [المعلم الثالث].

أما فيما يتعلق بدور المعلم الذي يقوم به والمهام المُسنده إليه، فقد اتفق معلما هذه الفئة بأن دور المعلم أنه صاحب السلطة في الغرفة الصفية ومصدر المعرفة وحاملها وناقلها.

"المعلم له هيبته والمفروض أن –ويجب أن- الطلاب يحترموه ويخافوه، أهم شيء عندي من كل التعليم احترام الدين ومعلم الدين –التربية الإسلامية-، وعادي –شيء طبيعي- أن المعلم يستخدم الضرب مع الطلاب، وأن أي خطأ بعمله الطالب –يقوم به الطالب- بعاقبه عليه" [المعلم الأول].

"المعلم هو القائد والمسيطر في الغرفة الصفية، ولازم –يجب- على الطلاب احترامه وأتباع أوامره، مهمته نقل المعرفة للطلاب وتعديل سلوكهم وبيان لهم الخطأ من الصح –الخطأ من الصواب-" [المعلم الثالث].

وفيما يتعلق بالطلبة وعلاقتهم بمعلمي التربية الإسلامية، فقد اتفق معلما هذه الفئة على دور الطلبة السلبي في عملية التعلم، وأنه متلقي للمعرفة وعليه الامتثال لما يطلبه من المعلم.

"الطالب مش مطلوب منه غير أن –ليس عليه سوى أن- يحضر الحصة ويستوعب –يفهم- المعلومات ولما يرجع على البيت –عندما يعود إلى المنزل- يحفظها بشكل ممتاز، طبعاً لا ننسى أهمية احترام المعلم وتوقيره أهم من التعليم كله –أهم ما في عملية التعليم بأسرها-" [المعلم الأول].

"الطلاب عبارة عن صفحة بيضاء، ولازم على –يجب على- المعلم أن يعبي –يملئ- هالصفحة بمعلومات ومعارف وحقائق ونظريات وقوانين، وبعدين –وفيما بعد- أكيد راح –لا بد أن- يستفيد الطلاب من المعلومات إلي –التي- حفظوها ويوظفوها في حياتهم، والأسلوب هاد –هذا- أفضل مع المراحل الأولى في التعليم" [المعلم الثالث].

أما فيما يتعلق بالوسائل التعليمية ودورها في العملية التعليمية التعلمية، فيرى المعلم الثالث أنها ذات فائدة ولكن الجهد الأكبر ملقى على المعلم، في حين أن المعلم الأول يرى أن للوسائل التعليمية دوراً مسانداً في العملية التعليمية التعلمية، وأنها تراعي أنماط التعلم لدى الطلبة (وهذا ما يتفق مع الفلسفة الإسلامية).

"عدد الطلاب في الغرفة الصفية لا يساعد المعلم في استعمال -استخدام- ما يساعده في شرح المادة، وزي ما حكيت -وكما تكلمت سابقاً- أن أفضل طريقة تدريس هي المحاضرة والتلقين وبالتالي إذا استعملت -استخدمت- أي وسيلة فالطلاب راح يتشتت انتباههم -سيفقدون تركيزهم وإدراكهم- ووقت الحصة ينتهي، مع هيك مرات -على الرغم من ذلك أحياناً- بستعمل -بستخدم- الوسائل التعليمية المتوفرة، وأفضلها إلي -التي- موجودة في المنهاج المدرسي" [المعلم الثالث].

"الوسائل التعليمية ما بعتمد عليها بشكل كبير، لكن مش غلط -ليس بالخطأ- أن تكون موجودة كمساند للشرح فقط وتوصيل للمعلومة، وكمان في مجموعة من الطلبة -بالإضافة لوجود عدد من الطلبة- ما بفهموا الفكرة إلا إذا دعمتها وسيلة تعليمية، خصوصاً حفظ آيات القرآن الكريم والتجويد عند استعمال -استخدام- لوحة تلوين حكم التجويد" [المعلم الأول].

أما فيما يتعلق بالتقويم فقد اتفق معلما هذه الفئة على أن التقويم على أنه اختبارات تهدف لقياس حصول الطلبة على أكبر قدر من المعرفة.

"التقويم يقسم إلى ثلاثة اختبارات، الأول بعد شهر من الدوام -بعد مرور شهر منذ بداية الدوام- ويكون تسميع الآيات الكريمة والأحاديث، والثاني يتكون من مجموعة من الدروس حسب موضوعها وترتيبها في المنهاج، والثالث بعتمد على المشاركة والأدب واحترام الطالب لزملائه، ببقى عنا امتحان آخر الفصل إلي -الذي- بشمل مادة الفصل الدراسي كاملة، وأكثر الأسئلة بتكون على شكل أكتب وعدد وأكمل وغيرها" [المعلم الأول].

"التقويم والاختبارات مهمتها معرفة الطالب بحفظ أو ما بحفظ، وبالتالي بتعكس أن الطالب بهتم بالمادة أو لا، ويا ويل -نوع من التهديد- الطالب إلي -الذي- برسب بامتحان" [المعلم الثالث].

وقد قام الباحث برصد الملاحظات من خلال تطبيق دليل ملاحظة الحصص الصفية التي تُساعد في تحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية عن هذه الفئة والتي كانت على النحو الآتي:

رصد الباحث مجموعة من الملاحظات للمعلم الأول والتي كان منها: اهتمام المعلم بنقل المعرفة والتطبيق الأدائي للمهارة فقط، واعتماده على أسلوب المحاضرة والحفظ والتلقين والتسميع وبالتالي المعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وعدم إثارة تفاعل الطلبة، ايقاع المعلم العقاب البدني على الطلبة وفرض النظام فرضاً، وعدم الاهتمام بالأنشطة الصفية أو اللاصفية، وكما أن المعلم لا يقوم بالتغذية الراجعة لمواضيع الدروس.

كما رصد الباحث مجموعة من الملاحظات للمعلم الثالث والتي كان منها: استخدام المعلم لأسلوب التلقين والمحاضرة؛ لاهتمام المعلم بالجانب المعرفي فقط، وبالتالي عدم الاهتمام بالفروق الفردية للطلاب، بالإضافة لعدم استخدام التقويم بكافة اشكاله في الحصة الصفية، وبالإضافة لإيقاع المعلم لعقاب البدني على الطلاب.

كما وقد قام الباحث بتحليل الوثائق الرسمية (سجل الزيارات الإشرافي، سجل الزيارات الإداري، سجل تبادل الزيارات للمعلمين) الخاصة بمعلمي هذه الفئة، والتي تُساعد في تحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية عن هذه الفئة وقد تبين منها الآتي:

فيما يتعلق بالمعلم الأول فقد ظهر بعد تحليل الوثائق الرسمية الخاص به الآتي: قدرة المعلم على إيصال المعارف للطلاب بالطريقة المباشرة المستخدمة (المحاضرة والتلقين)، وتخصيص المعلم حصة في الأسبوع لتسميع ما حفظه الطلاب، وعدم استخدام المعلم للوسائل التعليمية، وفرض النظام على الطلاب والسلوك السوي.

وفيما يتعلق بالمعلم الثالث فقد ظهر بعد تحليل الوثائق الرسمية الخاصة به الآتي: قدرة المعلم على ضبط النظام داخل الصف بالأسلوب المناسب، عمل ملخص يحقق نتاجات الدرس، عدم مراعاة الفروق الفردية، والتزام المعلم باللغة العربية الفصحى.

الفئة الثالثة: فئة المعلمين المتبنين للفلسفة البراجماتية

أظهرت نتائج تحليل إجابات المعلمين/المعلمات على استبانة الكشف عن الاتجاهات الفلسفية والإجابة عن أسئلة دليل المقابلة، بالإضافة لما تم رصده بواسطة بطاقة ملاحظة حصص التربية

الإسلامية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدارسة أن الفلسفة التي يتبناها كلاً من المعلم الثاني والمعلم الخامس هي الفلسفة البراجماتية، وعلى الرغم من وجود بعض الإجابات لديهما التي تأخذ منحى الفلسفات الأخرى، إلا أن تحليل مجمل إجاباتهم تُظهر تبنيهما للفلسفة البراجماتية.

نظر معلما هذه الفئة إلى الإنسان على أنه كائن معقد يعيش في بيئة اجتماعية يتأثر ويؤثر فيها.

"أرفض تقسيم الإنسان إلى مكونات؛ لأنه راح يكون –سوف يكون- مكون واحد منها مسيطر على باقي المكونات، بنظري الإنسان عقله وجسمه وروحه ومشاعره ووجدانه وأخلاقه بتعمل مع بعض –تعمل بشكل متكامل- لتحقيق الغاية من وجود هذا الإنسان لنفسه ومجتمعه" [المعلم الثاني].

"الإنسان معقد، مرات بوخد الامور –في بعض الأحيان يتعامل مع الموضوعات- بعقله ومرات –في بعض الأحيان- بمشاعره، وكثير بهتم بجسمه وصحته وإلي بحدد –والذي يُحدد- كيفيه تعامله مع الأمور طبيعة البيئة إلي –التي- يعيش فيها والموضوع إلي –الذي- يتعرض له، لكن كلها بالآخر ترجع إلى أنه –أس الإنسان- شيء واحد لا يمكن فصل أجزائه إلي –التي- بتعمل وحدة واحدة" [المعلم الخامس].

وفيما يتعلق بالمعرفة، فيرى معلما هذه الفئة أن مصدر المعرفة هو التجريب وتفاعل الإنسان بالبيئة وإعمال العقل فيها، بالإضافة إلى الوحي الإلهي الذي مد الإنسانية بعلوم ومعارف الغيب التي لا يصل إليها الإنسان بالعقل المجرد (وهذا ما يتفق مع الفلسفة الإسلامية).

"لا يوجد مصدر واحد للمعرفة بل هي مصادر، فالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة التي فصلت القرآن الكريم مصدر التشريع الإسلامي ومصدر لأمور الغيب، أما علم الرياضيات والهندسة والطب والفيزياء والنحو والجغرافيا كلها تم التوصل إليها بالعقل والتجريب والبيئة إلي بعيش –التي يعيش- فيها الشخص" [المعلم الثاني].

"لا يوجد شخص مسلم ينكر أن الوحي الإلهي بشقيه القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة مصدر مهم للمعرفة؛ لأن منكرها قد يدخل في دائرة الكفر، وفي نفس الوقت أيضاً لا يمكن إنكار اهمية العقل في التوصل إلى المعرفة وأنه ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات، ولو حكينا –لو قلنا- يمكن الاكتفاء بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة واعتبارهما المصدر الوحيد للمعرفة بصير –يصبح- القرآن الكريم كتاب حقائق علمية وقوانين ومعارف وهذا كلام لا يصح أبداً، فالمعارف

منها ما جاء بالوحي الإلهي ومنها ما جاء بالعقل البشري عن طريق الحواس والتجربة والإفادة من الحضارات الأخرى" [المعلم الخامس].

وفيما يتعلق بالقيم فقد اتفق معلما هذه الفئة على أن القيم متغيرة ويُحكم عليها في ضوء ما تحققه من منفعة سواء أكانت منفعة شخصية أم مجتمعية.

"من خلال حياتنا ومعاشرة أكثر من جيل فالقيم غير ثابتة نهائياً بل متغيرة، المهم أنها ما تتعارض مع عادات المجتمع الشرقي ودينه وطبع الإنسانية فيه" [المعلم الثاني].

"العالم كل ثانية بتغير وكل دقيقة في اختراع جديد ومعرفة جديدة، وإلي كان –والذي كان- مبارح شيء جديد اليوم صار قديم، والقيم نفس الشيء بتتغير بتغير المجتمع والأشخاص والمصالح، فالقيم التي تناسب الواقع الجديد والتغير إلي حدث –الذي حدث- تبقى وإلي لا تناسب –التي لا تناسب- الواقع الجديد تتغبر أو تختفي من الوجود" [المعلم الخامس].

أما فيما يتعلق بالهدف من التربية فيرى المعلم الخامس أنه تحقيق وجود طالب له قيمة اجتماعية معتمد على نفسه، في حين أن المعلم الثاني يرى أن الهدف من التربية هو إعداد الطلاب ومساعدتهم لتحقيق مبتغاهم في الدنيا وتحقيق ذاتهم فيها والسعادة في الآخرة (وهذا ما يتفق مع الفلسفة الإسلامية).

"التوجهات التربوية الحديثة والنظريات والمدارس التربوية معظمها تتجه إلى أن الطالب هو محور العملية التعليمية، فشيء طبيعي أن يكون هدف التربية إعداد طالب متفهم لما يجري حوله، ومتسلح بمهارات التفكير المختلفة، وأن يكون قادر بالنهاية على تحقيق ذاته؛ ليكون له في المستقبل مكانة في مجتمعه سواء كانت مكانة علمية أو اجتماعية أو ذاتية، وبالآخر كلها لا تتحقق إلا بالمنفعة المادية، وأنا بحكي بالأخير الربح المادي هدف الجميع" [المعلم الخامس].

"التربية وجدت لمساعدة الطالب على أنه يفهم المجتمع ويفهم دينه، هسى –الآن- يفهم المجتمع حتى يعيش حياة كريمة، ويفهم دينه حتى يكسب رضى الله سبحانه ويحقق الجنة في الآخرة" [المعلم الثاني].

وفيما يتعلق بالمنهاج المدرسي وطريقة تنظيمه وما يجب أن يحتويه، فقد اتفقت نظرت معلما هذه الفئة له، بأن المنهاج المدرسي يجب أن يتضمن كافة أشكال العلوم حسب مستوى الطلبة والمرحلة العمرية لهم، بالإضافة لتضمينه مواقف وخبرات؛ ليكتسب الطلبة مهارات حل المشكلات التي تواجههم في الحياة.

"لو كان الأمر علي –لو كنت صاحب قرار وسلطة- كان كثير من المواضيع بحذفها من المنهاج؛ لأنه المفروض أن يكون المنهاج يراعي واقع الطلاب واهتماماتهم، مثلاً كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر بحكي عن زكاة الحيوانات والطلاب مش فاهمين شو يعني أسماء الأبل وأعمارها، فالمفروض أن يناقش المنهاج مشكلات تهم الطلاب وتشمل أمور دينية وأمور من حياتهم" [المعلم الثاني].

"أنا ما بقتنع بوجود منهاج محدد، انا بأخذ موضوع الدرس وأهم النتاجات منه، وبعدها بتناقش مع الطلبة فيها، وخصوصاً المواضيع الفقهية طول وقت الحصة –على مدار وقت الحصة- بعمل مع طلابي عصف ذهني واستقصاء وطرح مشكلات وحلها، أما إذا راح أركن –إذا اعتمدت بشكل أساسي- على المنهاج الحصة بتصير مملة والطالب ما بستفيد" [المعلم الخامس].

وأما ما يتعلق بطرائق التدريس فقد اتفق معلما هذه الفئة على أن طرائق المناسبة والتي تؤدي الغرض منها هي الطرائق الحديثة، والتي تناسب عقول الطلبة والتي يكون محورها الطالب.

"على الرغم أن عدد طلاب الصف كثير إلا أنه أفضل طريقة تدريس هي مجموعات تعلم تعاوني وطرح مشكلة ومواقف تعليمية على المجموعات وطلب عمل استقصاء عنها واقتراح حلول لها، هيك –هكذا- الطالب بنغمس في عملية التعلم" [المعلم الثاني].

"طريقة المحاضرة والتلقين ما بتنفع –لا تنفع- مع طالب اليوم، الطالب حتى يستفيد من المدرسة لازم يكون له جهد في الوصول للمعلومات، عشان هيك –من أجل هذا- بحب طلب الانشطة والأبحاث وكثير بطرح سؤال أو مشكلة آخر الحصة –عند اقتراب انتهاء زمن الحصة- وثاني يوم –واليوم اللاحق- الطلاب يقدموا لها جواب أو حل، هيك التعليم لازم يكون –يجب أن يكون التعليم بهذا الشكل-" [المعلم الخامس].

أما فيما يتعلق بدور المعلم الذي يقوم به والمهام المُسنده إليه، فقد اتفق معلما هذه الفئة بأن دور المعلم أنه موجه ومرشد ومشجع للطلبة على التعلم.

"بحاول قدر المستطاع أن أكون موجه ومرشد للطلاب في عملية تعليمهم، صح في بعض المعيقات والتحديات، لكن بحاول قدر المستطاع تجاوزها" [المعلم الثاني].

"أنا مرشد وموجه ومشرف على تعليم الطلاب، بوصل الطالب لباب المعرفة وهو عليه أن يدخله، وطبعاً لا غنى عن الناحية الأخلاقية –الجانب الأخلاقي- وتوجيه الطلاب لها خصوصاً في المرحلة العمرية الحرجة إلي بعيشوها –التي يمرون بها الآن-" [المعلم الخامس].

وفيما يتعلق بالطلبة وعلاقتهم بمعلمي التربية الإسلامية، فقد اتفق معلما هذه الفئة على دور الطلبة الإيجابي في عملية التعلم، وأنه مشارك في استخراج المعرفة، وأنه محور العملية التعليمية.

"على المعلم الناجح تسخير كل ما هو متاح لديه لإنجاح عملية تعلم الطلاب، وعليه إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم، ودفعه للبحث عن مصادر التعلم ومصادر المعرفة" [المعلم الثاني].

"الطالب زي ما حكيتلك –يوجه المعلم الكلام للباحث كما أسلفنا- هو محور العملية التعليمية، وبالتالي لازم –يجب- تفاعله مع كل العناصر الموجودة في الغرفة الصفية وتحمله لمسؤولية تعلمه، وبالنهاية يصبح إيجابي نحو التعلم" [المعلم الخامس].

أما فيما يتعلق بالوسائل التعليمية ودورها في العملية التعليمية التعلمية، فيرى المعلما أنها ذات فائدة ولها دور مساند في العملية التعليمية التعلمية.

"الوسائل التعليمية كثير مفيدة وكثير بتساعد المعلم، وكثير الطلاب بفهموا المادة من خلالها، وكلما كانت الوسائل متنوعة كلما كان أفضل" [المعلم الثاني].

"مما لا شك فيه أهمية الوسائل التعليمية في الغرفة الصفية وخارجها، وأنا كمعلم كثير بشجع كمان –أيضاً- على الأنشطة الصفية أو اللاصفية، وبحاول قدر الإمكان استثمار مصادر التعلم في المدرسة مثل مختبرات الحاسوب لفايدة الطلاب" [المعلم الخامس].

أما فيما يتعلق بالتقويم فقد اتفق معلما هذه الفئة على أن التقويم على أنه تشخيصي وتحصيلي وعلاجي يهدف للوصول إلى الإتقان.

"الاختبارات عندي لازم –يجب- أن تراعي مستويات الطلبة، وتكون شاملة لكل المادة والموضوعات، وطبعاً سلوك الطلبة وتعاونه خلال استراتيجيات التدريس لها جانب من العلامات، وكمان –بالإضافة إلى- الجانب الأخلاقي له دور عند كتابة العلامات ورصدها" [المعلم الثاني].

"التقويم له عندي أكثر من معيار، التحصيل معيار، الإداء خلال الأنشطة وخلال المناقشة وخلال الاستقصاء معيار، توظيف المعلومات في حل المشكلات معيار، سلوك الطلبة خلال الفصل الدراسي معيار، الواجبات والأنشطة الإضافية معيار، بالآخر –في النهاية- كلها لازم –يجب- أن تؤدي لمعرفة هل الطالب استفاد من تعلمه أو لا؟" [المعلم الخامس].

وقد قام الباحث برصد الملاحظات من خلال تطبيق دليل ملاحظة الحصص الصفية التي تُساعد في تحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية عن هذه الفئة والتي كانت على النحو الآتي:

رصد الباحث مجموعة من الملاحظات للمعلم الثاني والتي كان منها: اهتمام المعلم بتنمية جوانب نمو الطلاب المعرفية والمهارية، استخدام العديد من طرائق التعليم بما يتناسب مع الموقف التعليمي، الإرشاد الدائم للطلاب بالتوجه نحو المهن ذات الفائدة الشخصية بالمستقبل عليهم، بالإضافة لقيام المعلم بإثارة دافعية الطلاب وتفاعلهم داخل الغرفة الصفية وفسح المجال أمامهم للتصرف بحريتهم دون أي تقييد من المعلم.

كما رصد الباحث مجموعة من الملاحظات للمعلم الخامس والتي كان منها: استخدام المعلم لمواقف تثير تفكير الطلاب وتراعي الفروق الفردية بينهم، وكما أن المعلم يفسح المجال لحرية الطلاب وبخاصة عند القيام بالأنشطة الصفية واللاصفية.

كما وقد قام الباحث بتحليل الوثائق الرسمية (سجل الزيارات الإشرافي، سجل الزيارات الإداري، سجل تبادل الزيارات للمعلمين) الخاصة بمعلمي هذه الفئة، والتي تُساعد في تحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية عن هذه الفئة وقد تبين منها الآتي:

فيما يتعلق بالمعلم الثاني فقد ظهر بعد تحليل الوثائق الرسمية الخاص به الآتي: قدرة المعلم على إيصال المعارف للطلاب من خلال التنويع في استراتيجيات التدريس، واستخدام المعلم للوسائل التعليمية.

وفيما يتعلق بالمعلم الخامس فقد ظهر بعد تحليل الوثائق الرسمية الخاصة به الآتي: استخدام المعلم أساليب التمهيد المثيرة للانتباه مع مناسبة الزمن لذلك، وكما أن المعلم يتمتع بمهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي بينه وبين الطلاب، بالإضافة لقدرة المعلم على توزيع وقت الحصة على الفعاليات بشكل مناسب.

تُعد نتائج الإجابة عن السؤال الأول ركيزة هامة سوف يتم الاعتماد عليها في إجابة السؤال الثاني في الكشف عن دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: والذي نصه كان على النحو الآتي:

ما دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الاساسية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم؟

أظهرت نتائج تحليل أدوات الدراسة أن النمط السائد لتشكُل منظومة القيم لدى طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة هو نمط القيم الإيمانية، وقد توزع طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركون في الدراسة على هذه الأنماط على النحو الآتي:

- القيم الدنيوية: وضم هذا النمط طلبة المعلم الخامس فقط وهو من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة البراجماتية، ويقصد بها القيم التي تقوم على تنظيم أمور الحياة الإنسانية وتنظيم العلاقات والمصالح الخالصة بين الناس كالقيم السياسية والاقتصادية والمعاملات الإنسانية.
- القيم الإيمانية: وضم هذا النمط طلبة كلاً من المعلم الثالث الذي من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة المثالية، والمعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الأولى والمعلمة الثالثة وهم من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية، ويقصد بها القيم التي تقوم على تنظيم العلاقة ما بين الله سبحانه و الإنسان كالقيم الدينية.
- القيم الإيمانية والدنيوية معاً: وضم هذا النمط طلبة كلاً من المعلم الأول الذي من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة المثالية، والمعلم الثاني وهو من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة البراجماتية، والمعلمة الثانية وهي من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية، ويقصد بها القيم التي تقوم على تنظيم العلاقة ما بين الله سبحانه و الإنسان كالقيم الدينية، بالإضافة لتنظيم العلاقات بين الناس كالقيم الاجتماعية.

والجدول (5) يبين أنماط تشكُل منظومة القيم لدى طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية بحسب اتجاهاتهم الفلسفية.

الجدول (5)

أنماط تشكُل منظومة القيم لدى طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية بحسب اتجاهاتهم الفلسفية.

	نمط تشكُل منظومة القيم لدى طلبة			**القيم الإيمانية**

فئة دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة	المعلم	القيم الدنيوية	القيم الإيمانية	والدنيوية معاً
دور قوي	المعلم الرابع		*	
	المعلم الخامس	*		
	المعلم السادس		*	
	المعلمة الثانية			*
	المعلمة الثالثة		*	
دور شبه قوي	المعلم الثاني			*
	المعلمة الأولى		*	
دور المتوسط	المعلم الأول			*
	المعلم الثالث		*	

يتبين من خلال الجدول (5) أن المعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الثالثة جميعهم من فئة الدور القوي لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة كانوا من ضمن نمط القيم الإيمانية، كما أن المعلمة الأولى من فئة الدور شبه القوي لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة كانت من ضمن نمط القيم الإيمانية أيضاً، وكذلك أن المعلم الثالث من فئة الدور المتوسط لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة كانت من ضمن نمط القيم الإيمانية أيضاً، في حين أن المعلمة الثانية من فئة الدور القوي لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة كانوا من ضمن نمط القيم الإيمانية والدنيوية معاً، كما أن المعلم الثاني من فئة الدور شبه القوي لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة كانت من ضمن نمط القيم الإيمانية والدنيوية معاً أيضاً، وكذلك أن المعلم الأول من فئة الدور المتوسط لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة كانت من ضمن نمط القيم الإيمانية

والدنيوية معاً أيضاً، في حين أن المعلم الخامس من فئة الدور القوي لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة كانوا من ضمن نمط القيم الدنيوية.

كما وقد أظهرت نتائج تحليل بيانات دليل مقابلة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ومقابلة طلبتهم، وتحليل بيانات بطاقة ملاحظة الحصص الصفية للطلبة، أن معلمي التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة قد انقسموا إلى ثلاثة فئات تمثل دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لديهم، الفئة الأولى والتي تمثل الأغلبية لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم قوي، في حين أن الفئة الثانية لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم شبه قوي، وأن الفئة الثالثة لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم متوسط، والجدول (6) يبين نتائج تحليل مقابلات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ومقابلات طلبتهم، وتحليل بطاقة ملاحظة الحصص الصفية للطلبة.

الجدول (6)

نتائج تحليل مقابلات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ومقابلات طلبتهم، وتحليل بطاقة ملاحظة الحصص الصفية للطلبة.

فئة الاتجاهات الفلسفية	دور الاتجاه الفلسفي في تشكيل منظومة القيم المعلم	دور قوي	دور شبه قوي	دور متوسط
الفلسفة الإسلامية	المعلم الرابع	*		
	المعلم السادس	*		
	المعلمة الأولى		*	
	المعلمة الثانية	*		
	المعلمة الثالثة	*		
الفلسفة المثالية	المعلم الأول			*
	المعلم الثالث			*
الفلسفة البراجماتية	المعلم الثاني		*	
	المعلم الخامس	*		

يتبين من الجدول (6) أن غالبية معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركون في الدراسة ينتمون إلى الفئة الأولى في دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم

والتي تُمثل الدور القوي، في حين أن الفئة الثانية في دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم والتي تُمثل الدور شبه القوي والفئة الثالثة في دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم والتي تُمثل الدور المتوسط قد تساوت في المعلمين المنتمين لهما.

الفئة الأولى: فئة دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم والتي تُمثل الدور القوي

أظهرت نتائج تحليل الإجابات عن أسئلة دليل مقابلة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية وتحليل الإجابة عن أسئلة دليل مقابلة طلبتهم، بالإضافة لما تم رصده بواسطة بطاقة الملاحظة لطلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية أثناء الحصص الصفية، أن دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لكلٍ من المعلم الرابع والمعلم الخامس والمعلم السادس والمعلمة الثانية والمعلمة الثالثة تُمثل الدور القوي.

فعند طرح سؤال هل ترى نفسك قدوةٌ يُحتذى بها لطلبتك؟ على معلمي هذه الفئة كانت إجاباتهم على النحو التالي:

"إن شاء الله تعالى أن أكون قدوة صالحة، بالأخلاق والعلم والمعاملة، وأن أترك في طلبتي الأثر الطيب، وأتمنى منهم الدعاء لي في ظهر الغيب" [المعلم الرابع].

"بقدر أحكي اه –أستطيع القول نعم- والدليل حُب الطلاب لحصصي، والتفاعل إلي بصير فيها –الذي يحدث خلال الحصة- وكمان –وكما- أن الطلاب بتابعوا برنامجي على الراديو، ومنهم صرح أنه نفسه يصير مثلي لما يكبر –يتمنى أن يصبح مثلي في المستقبل-" [المعلم الخامس].

"بحاول قدر المستطاع أن أكون قدوة حسنة، وبحاول أن أراقب تصرفاتي وألفاظي مع الطلاب أو مع زملائي المعلمين والإداريين، وبتمنى –أتمنى- من الطلاب أن يأخذوا المعاملة الطيبة مني وترك ما سوى هيك –ذلك-" [المعلم السادس].

"إن شاء الله الطالبات يتخذوني قدوة لهن، في نوع من العلاقة الطيبة بينا، حتى في طالبات من أكثر من خمسة عشر سنة درستهن برنوا علي –يتواصلوا معي بواسطة الهاتف- يا مس أحنا – يا معلمة نحن- بنحبك وإذا غلبناك –ضايقناك- سامحينا، فأتوقع هذا دليل واضح أني قدوة لهن، وأن شاء الله أكون قد هاي –على قدر هذه- المسؤولية" [المعلمة الثانية].

"أنا تأثيري أكثر وأقوى من المنهاج؛ لأني قدوة بنظر طالباتي، ولأني بحكي معهن –أتكلم معهن- من منطلق الأم –بعين الأم المهتمة لأمرهن-" [المعلمة الثالثة].

أما عند طرح سؤال (ما هي أهم القيم في رأيك؟) على معلمي هذه الفئة، كانت إجاباتهم على النحو التالي:

"القيم كلها –جميعها- مهمة وكلها –جميعها- في مستوى واحد، لكن أتوقع القيم الدينية أهمها؛ لأنها معيار بتقدر تحكم فيها –تستطيع الحكم من خلالها- على التصرفات والمعاملات والأحكام" [المعلم الرابع].

"هسى –الآن- كلها مهمة، بس –لكن- العصر هسى –الآن- صعب مادياً وسياسياً وهاي – هذه- الامور هي بتتحكم بباقي –تسيطر على سائر- شؤون حياة الأنسان، عشان هيك –من أجل ذلك- أتوقع القيم السياسية والاقتصادية في زمنا أهم القيم" [المعلم الخامس].

"القيم الدينية والأخلاقية؛ لأن الله سبحانه وتعالى قال(إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ)(العنكبوت45) فالعبادات والأخلاق قانون القبول والرفض وهي قانون الحياة" [المعلم السادس].

"والله كلها مهمة، القيم الدينية بتنظم علاقة الإنسان مع الله سبحانه، والقيم الاجتماعية بتنظم علاقة الإنسان مع الإنسان، والقيم السياسية بتنظم علاقة الدول مع بعضها، والقيم الاقتصادية بتنظم الأمور المالية بين الناس، والقيم الجمالية بتنظم علاقة الإنسان الداخلية مع نفسه، فكلها مهمة" [المعلمة الثانية].

"ما بقدر أحكي –لا أستطيع القول- أن في قيم أهم من قيم، بس –لكن- في ترتيب للأولويات بينهن، فالدينية أولاً ثم الاجتماعية ثم السياسية ثم الاقتصادية، وطبعاً هذا رأي شخصي قابل للصواب والخطأ" [المعلمة الثالثة].

وعند طرح سؤال (هل تسعى لتشكيل منظومة قيم لدى طلبتك؟) على معلمي هذه الفئة، كانت إجاباتهم على النحو التالي:

"طبعاً وهذا واجب كل معلم يتقي الله سبحانه ويخافه؛ لأن مهنة التعليم مش بس –ليست فقط- تعليم ومعارف بل تشمل قيم وأخلاق" [المعلم الرابع].

"صدقاً مش بشكل متعمد –مباشر- زخامة المادة ووقت الحصة لا يسمح بذلك" [المعلم الخامس].

"الحمد لله نعم، طبعاً بشكل غير مباشر، بطريقة التعامل الحسن والكلمة الطيبة " [المعلم السادس].

"القيم والأخلاق أهم من المعارف والعلوم؛ لأنها تقويم لباقي مسارات الحياة، والمعلمة من أولوياتها تنظيم القيم وتقييمها وتقويمها، وبالنسبة لمعلمة الدين هاي –هذه- أهم أولوياتها خصوصاً مع العمر الحرج إلي –الذي- بتتعامل معه" [المعلمة الثانية].

"أكيد لأن التربية قبل التعليم، بحب أعرض مواضيع بتناقش القدوات الطيبة في السيرة النبوية وحياة الصحابة رضوان الله عليهم، ليأثر بشكل مباشر في قيم الطالبات، وأكيد الحصة فيها ذكر قصة أو موقف بتنمي الأخلاق للطالبات" [المعلمة الثالثة].

وعند طرح سؤال (كيف تتعامل مع القيم الإيجابية والسلبية لدى طلبتك؟)، على معلمي هذه الفئة كانت إجاباتهم على النحو التالي:

"القيم الإيجابية لازم –يجب أن- يتم تعزيزها وإثرائها، والقيم السلبية إن وجدت لازم – يجب أن- يتم القضاء عليها" [المعلم الرابع].

"ما في شيء –لا يوجد- قيم إيجابية أو سلبية كلها قيم، الإيجابي عند شخص قد يكون سلبي عند آخر والعكس صحيح، بس في عنا –لكن يوجد لدينا- أخلاق ومصالح بتحكم على نفع القيم" [المعلم الخامس].

"الطلاب في هذه المرحلة بغريهم التعزيز وخصوصاً الهدايا، فالقيم الإيجابية بعززها، والقيم السلبية بحاول أقومها من خلال ذكر وتوضيح آثارها على الشخص والأسرة والمجتمع" [المعلم السادس].

"التصرفات السلبية للطالبات حتى لو في الشارع –إن كانت في الطريق العام-، ما بعاتبها وما براجعها قدام الناس –أمام الناس- بغمزها –حركة بالعين- وبعدين بنحكي –فيما بعد نتكلم-، بالطريقة هاي –هذه- بتستجيب لي الطالبات وبتغير سلوكهن" [المعلمة الثانية].

"بحب استعمل –استخدم- الإذاعة المدرسية في نشر مواقف للطالبات تفتخر بها المدرسة؛ ليكونوا قدوة لباقي الطالبات، بالطريقة هاي –هذه- القيم الإيجابية تنتشر بين جميع الطالبات وفي نفس الوقت بنعززها، أما القيم والسلوكيات السلبية أنا بحاول أقومها وأعدلها بالكلمة الطيبة، وإذا ما بتتغير وتتعدل –لم تتغير وتتعدل- بحول الطالبة للمرشدة التربوية" [المعلمة الثالثة].

وقد أظهرت نتائج تحليل دليل مقابلة طلبة معلمي التربية الإسلامية المنتمين لهذه الفئة، تأكيد نتائج تحليل مقابلة معلميهم بأن دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لهذه الفئة تُمثل الدور القوي.

وقد قام الباحث بطرح أربعة أسئلة تنتمي لكل مجال من منظومة القيم الأربعة (القيم الدينية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم الاقتصادية)، وتدوين إجابات طلبة كل معلم عليها، ففي مجال القيم الدينية كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية ينمي لديك إيثار سلوك الآخرة على الدنيا؟

هل يحثك على رد الحقوق إلى أصحابها؟

هل يرغبك بسلوك الرضى بقدر الله وقضائه؟

هل يعزز لديك أهمية بر الوالدين؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الرابع على هذه الأسئلة بالآتي:

"المعلم بعطي كثير –يقدم الكثير- من النصائح، وكلامه فيها كثير رائع والطلاب بحبوا يسمعوا كلامه، وأحلى –اجمل- شيء لما يحكي –يتكلم- عن الجنة والأعمال إلي –التي- فيها بندخل الجنة، ومنها الصلاة والصيام والمعاملة الحسنة" [الطالب الأول].

"طبعاً دايماً –دائماً- الأستاذ بحكي عن أنه حرام تؤخذ مصاري واغراض غيرك بدون إذن، وانه راح يؤخذها حسنات منك يوم القيامة وتدخل النار" [الطالب الرابع].

"كمان مش بس المصاري والاغراض، مرة حكى عن انك تسب عليه –تشتمه- أو تضربه، لازم –يجب أن- تعتذر له ويسامحك كمان" [الطالب السادس].

"في كل حصة تقريباً من خلال المواقف إلي بتصير –التي تحدث- في العالم، الأستاذ بحكي أنه هذا ابتلاء من الله سبحانه، وأن المسلم لازم أن –يجب أن- يؤمن بأن عليه الصبر وأن المصائب قضاء وقدر، وأحنا لازم ما نفقد صبرنا –ونحن يجب أن نصبر- أو نفقد إيماننا بالله سبحانه" [الطالب الثاني].

"الأستاذ بعرف أن أبوي –والدي- متوفي، وكل فترة بيجي بسألني إذا ناقصني شيء أو بدي شيء، وبحكي لازم أن –يجب أن- ما أخاف أو أحس أنه في شيء ناقص؛ لأن وفاة أبوي –والدي- قضاء وقدر وأنا لأني مسلم لازم أن –يجب أن- أؤمن به وأخليه –اجعله- حافز لي" [الطالب الأول].

"في كل درس وفي كل موقف وفي كل مناسبة بحكي الأستاذ عن الوالدين وأهميتهم، وعقوبة غضبهم، وأن الإنسان بدخل الجنة إذا عمل إلي –الذي- برضيهم، وأي شيء بزعلهم أو ما بدهم نعمله لازم أن –يجب أن- نبتعد عنه" [الطالب الثالث].

وفي مجال القيم الاجتماعية فقد كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية يحثك على المشاركة في الأنشطة والأعمال المدرسية؟

هل يحثك على مساعدة زملائك في حل مشاكلهم والوقوف معهم وقت الشدة؟

هل ينمي لديك حب العمل الجماعي بالمدرسة والتعاون مع الآخرين؟

هل يرغبك المعلم بتبادل الآراء مع زملائك الطلبة؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الرابع على هذه الأسئلة بالآتي:

"دائماً وبكل مناسبة، وإذا كان في احتفال بالمدرسة بحاول يعمل فقرات وكل الطلاب يشاركوا فيها، أو مسابقات في القرآن الكريم والسنة النبوية" [الطالب السادس].

"كثير الأستاذ بحكي عن الأجر والثواب في مساعدة الغير، وإلي –الذي- بتساعده اليوم بكره بساعدك، هاي –هذه- الجملة كثير بحكيها الأستاذ" [الطالب الأول].

"لما نلعب كرة القدم الأستاذ بلعب معنا وبكون لعبه حلو –جميل- وبخلي –ويجعل- الكل يلعب معه، حتى في شرح الحصص بحاول يقسمنا مجموعات ويوزع علينا واجبات وأنشطة ومرات –في بعض الأحيان- بخلينا –يجعلنا- نشرح الدرس كل مجموعة يوم" [الطالب الثاني].

"زي ما حكى زميلي –كما قال زميلي- لما نشرح الحصة بمجموعات الكل بصير –الجميع يبدأ- في طرح أسئلة ونتناقش فيها، وآخر الحصة الأستاذ بعمل ملخص للدرس" [الطالب الخامس].

وفي مجال القيم السياسية فقد كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية ينصحك بتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة؟

هل يعزز المعلم لديك شعار "القناعة كنز لا يفنى"؟

هل يشجعك المعلم على احترام رأي الأغلبية؟

هل يعزز المعلم لديك مبدأ المشاورة مع الآخرين؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الرابع على هذه الأسئلة بالآتي:

"صراحة الاستاذ ما بحكي عن هاي الأمور –هذه المواضيع- بشكل كثير، ممكن إذا أجت من خلال الدرس لكن غير هيك لا –يتم نقاشها من خلال مواضيع الدرس فقط-" [الطالب الثالث].

"بكل درس وبكل مكان، وبحكي أن هذا لازم أن –يجب أن- يكون مبدأ كل إنسان" [الطالب الأول].

"زي ما قلنا –كما تكلمنا سابقاً- من خلال شرح المجموعات للدرس وطرح الأسئلة ونقاشها، الأستاذ بأسلوبه الحلو –الجميل- بعطي الأهمية لرأي الاغلبية بس بشرط –لكن بشرط- أن يكون صح" [الطالب الخامس].

"نفس الشيء من خلال المجموعات بصير فيها –يحدث فيها- محاورة ونقاش وما نعمل شيء إلا بعد اتفاق كل افراد المجموعة عليه" [الطالب الثاني].

وفي مجال القيم الاقتصادية فقد كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية ينصحك بالرضى والقبول بما يوفره الوالدان من حاجيات؟

هل يحث المعلم على عدم المبالغة في الاهتمام بالمظهر؟

هل يشجعك المعلم المحافظة على مرافق المدرسة؟

هل يغرس المعلم لديك حب الانفاق في سبيل الله؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الرابع على هذه الأسئلة بالآتي:

"القبول والرضى موجود والحمد لله؛ لأن ه معظم الطلاب عايشين –يعيشون- بنفس المستوى، والاستاذ دائماً بأكد على أن الرزق مقسوم، وأن الأهل دائماً بقدموا كل إلي بقدروا عليه –الذي باستطاعتهم- لأولادهم" [الطالب الثالث].

"طبعاً ودائماً بعلق على الموديلات الجديدة إلي –التي- بتخالف عادتنا ودينا" [الطالب الأول].

"دائماً الأستاذ بحكي عن مرافق المدرسة أنها أمانة في رقبة كل طالب، ويجب أن يحافظ عليها زي ما يحافظ على بيته" [الطالب السادس].

"كثير في مرات –حالات- المعلم بتكلم عن فضل الصدقة في سبيل الله، وأنها أحد أهم أسباب دخول الجنة، وأن الله سبحانه يمحى السيئات بالصدقة" [الطالب الرابع].

وفيما يتعلق بتحليل إجابة مقابلة طلاب المعلم الخامس ففي مجال القيم الدينية فقد كانت إجاب طلبته على هذه الأسئلة بالآتي:

"معلمنا بحكي عن سلوك الآخرة بشكل رائع، وبنمي سلوك الدنيا وأنه سبيل الفوز بالآخرة وطريق لها" [الطالب الثاني].

"دائماً الأستاذ بحكي عن الحقوق إذا كانت مالية أو معنوية أنه لازم –أنه لا بد- أرجاعها إلى أصحابها في الحياة الدنيا قبل الممات" [الطالب الرابع].

"حكى المعلم أنه القضاء والقدر مكتوب، بس ممكن –لكن يمكن- تغييره، وأعطانا مثال أنه الرزق والعمر مكتوب والله سبحانه يبارك فيه بالصدقة وصلة الأرحام" [الطالب الأول].

"المعلم كثير بكرر جملة رضى الله من رضى الوالدين، وبعطي مواعظ عن أساليب من خلالها الوالدين برضوا عن أولادهم" [الطالب الخامس].

وفيما يتعلق بمجال القيم الاجتماعية فقد كانت إجاب طلابه على هذه الأسئلة بالآتي:

"الاستاذ أي شيء فيه فايدة على الإنسان دايماً –دائماً- بنصحنا فيه، فالأعمال المدرسية إلي –التي- فيها فايدة على جسمنا أو عقلنا أو تعلمنا بحكي سجلوا فيها دائماً" [الطالب السادس].

"كثير كثير كثير بحثنا على مساعدة الغير، ودائماً بحكي يكون لك عند الناس عشان –من أجل- لما تحتاجهم تلاقيهم" [الطالب الثاني].

"بنصحنا بالعمل الجماعي وأنه مفيد للواحد –للشخص- بس دائماً بأكد أنه ما تنسى نفسك، يعني لا تلغي شخصيتك بالعمل الجماعي وخلي لك بصمة واضحة" [الطالب الأول].

"أصلاً –من الأساس- المعلم بعمل حوارات خلال الحصة حتى ينمي شخصية كل طالب فينا –كل طالب من الطلاب- وكل طالب يكون له رأيه المستقل" [الطالب الرابع].

وفيما يتعلق بمجال القيم السياسية فقد كانت إجاب طلابه على هذه الأسئلة بالآتي:

"بحكي الأستاذ قدم المصلحة العامة دون ضرر بحالك –بنفسك-، وبعطي مثال أن الرسول صلى الله عليه وسلم ما أخذ أرض المسجد النبوي في المدينة المنورة من الأيتام، مع أنها –على الرغم من أنها- مصلحة عامة، ولكن أشترى الأرض، وكمان –بالإضافة- أن مصلحة الفرد مهمة جداً في الإسلام" [الطالب الثالث].

"المعلم ما بحب هذا الشعار، وبحكي طموح الإنسان ما بقف عند حد، وكل هدف بتحققه في هدف بعده تحاول تحققه"[الطالب الأول].

"طبعاً الاحترام بكل شيء، بس برجع أحكي –لكن أعود للقول- دائماً الأستاذ بأكد على عدم ألغاء شخصية الطالب، أو إهانة مكانته" [الطالب السادس].

"أخذ رأي الآخرين ومشاورتهم من حكي –من كلام- الأستاذ أهم مبدأ إسلامي، ودايماً – دائماً- بحكي أن الدين النصيحة، والإنسان بستفيد من خبرة وتجارب الأشخاص الآخرين" [الطالب الثاني].

وأما فيما يتعلق بمجال القيم الاقتصادية فقد كانت إجاب طلابه على هذه الأسئلة بالآتي:

"هسى الاستاذ بحكي –الآن الأستاذ يقول- ممكن في الوقت الحالي تقبل بالوضع الراهن للوالدين، بس –لكن- هذا دافع لك تحسن من مستواك ومستوى أولادك في المستقبل" [الطالب الثالث].

"طبعاً بنصح أنه الأنسان ما يسرف في الاهتمام بالمظهر، بس كمان –لكن في ذات الوقت- بحكي ما يكون شكله ومظهره لا يوحي بمستواه العلمي والاقتصادي" [الطالب الرابع].

"أكيد وبحكي أنها أمانة ومسؤولية على كل طالب" [الطالب الاول].

"علمنا الأستاذ أن الأنفاق في سبيل الله سبحانه من أهم أسباب الرزق ودخول الجنة، وعلمنا أن الحسنة بعشرة أضعاف وأنها مستحيل تكون معادلة خسرانه مع الله سبحانه" [الطالب السادس].

أما فيما يتعلق بتحليل إجابة مقابلة طلاب المعلم السادس ففي مجال القيم الدينية فقد كانت إجاب طلبته على هذه الأسئلة بالآتي:

"الأستاذ بعلمنا أنه بكل عمل أو تصرف بتعمله في حياتك ممكن –يمكن- تؤخذ عليه أجر وحسنات، الشرط الوحيد أنك تخلي –أن تجعل- نيتك لله سبحانه وتعالى، وبحكيلنا –ويقول لنا- هيك بتربط الدنيا بالآخرة، والأولوية بتكون لآخرتك" [الطالب الثالث].

"أستاذنا بتصرفاته مع الطلاب أو مع المعلمين حذر جداً في التعامل وبخاف أن يظلم أي إنسان، ودايماً بحكي -دائماً يقول- أن أعظم الذنوب الظلم، وبعطينا قصص ومواقف لناس ظالمة وكيف ربنا عاقبهم في الدنيا قبل الآخرة، عشان –من أجل – الطلاب يؤخذوا عبرة وما يظلموا أو يوكلوا حق غيرهم –أكل مال الغير بالباطل-" [الطالب الخامس].

"دائماً بعلمنا قيمة وفائدة ووزن كلمة الحمد لله، ولله ما أخذ وما أعطى وكل شيء عنده بقدر، يعني الإنسان كل حياته مقدره وعليه حمد الله سبحانه وتعالى عليها لأخذ الثواب والأجر" [الطالب الرابع].

"في كثير مناسبات بشرح عن معاناة الوالدين في تربية الأولاد وكم الفرحة في قلوبهم لما –عندما- أولادهم ينجحوا بالدراسة، ويكونوا ملتزمين على عبادة الله سبحانه، وبحكيلنا –يقول لنا- عن الأجر في بر الوالدين وأن زي ما تعامل –كما تعامل- أهلك راح أولادك –سووف أولادك- يعاملوك" [الطالب الاول].

وفيما يتعلق بمجال القيم الاجتماعية فقد كانت إجاب طلابه على هذه الأسئلة بالآتي:

"معلمنا مش بس –ليس فقط- الأعمال المدرسية، مرات –في بعض الأحيان- بشجعنا نشارك في أنشطة، وأعمال المسجد، ومراكز المحافظة على القران، والأندية الرياضية، وكل شيء ممكن يفيدنا كطلاب وكمسلمين" [الطالب الثالث].

"بدي أحكيلك شغله –يوجه الطالب الكلام للباحث أريد أن أخبرك بأمر- معلم الدين –معلم التربية الإسلامية- عمل صندوق الفقراء الخاص بالشعب إلي بدرسهن –التي يقوم بتدريسها- والدفع فيه بشكل اختياري، وهو –الأستاذ- أول شخص بدفع فيه، ولما يصير –وعندما يحدث- عند أي طالب أي مشكلة أو شدة مباشرة بدفع عنه، حتى أن الأستاذ مرة دفع عن كل الطلاب الفقراء أسهم المقصف" [الطالب الأول].

"دائماً بحب العمل الجماعي، ودائماً بردد أن الاتحاد قوة وبذكرنا بقول الله تعالى (وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا)(آل عمران 103)" [الطالب السادس].

"مرات كثيرة المعلم بحكي عن اهمية تبادل الآراء وأن الفقهاء والعلماء زمان كانوا يستعملوا –يستخدموا- هذا الأسلوب في الجوامع، وبحكي كمان –ويقول أيضاً المعلم- أن العلم بتطور بهذا الطريقة" [الطالب الخامس].

وفيما يتعلق بمجال القيم السياسية فقد كانت إجاب طلابه على هذه الأسئلة بالآتي:

"ما بنصحنا بشكل مباشر، ممكن إذا أجت في موضوع الدرس، أما دون ذكرها في الدرس ما بحكي بهيك مواضيع –لا يناقش هذه المواضيع-" [الطالب السادس].

"بكل وقت بذكرنا بهذا الشعار، وبذكرنا بقصص للطمع ومضارة" [الطالب الرابع].

"هسى رأي الأغلبية بكون شبه إجماع، والمعلم دائماً بقول يد الله مع الجماعة، وبحكي – يقول- مستحيل أن تكون الأغلبية تجتمع على فساد" [الطالب الأول].

"ما بحكي عن هذا الموضوع حكي، بالعكس بطبقه معنا بكل شيء، مثلاً بشاورنا في موعد الامتحان، والدروس الداخلة –المتضمنة- في الامتحان، وهاي –وهذه- أحسن طريقو للمشاورة، قصدي يعني تطبيقها العملي في الصف مع الطلاب" [الطالب الخامس].

وفيما يتعلق بمجال القيم الاقتصادية فقد كانت إجاب طلابه على هذه الأسئلة بالآتي:

"النصيحة باحترام الوالدين وتقدير جهودهم، وتقدير وضعهم المادي، وقناعتنا بإلي يعطونا إياه –الذي يقدموه لنا- شيء أساسي عند الأستاذ" [الطالب الثالث].

"بنصحنا أن ما نبالغ في الإسراف؛ لأنه حرام، وبنفس الوقت ما يكون الواحد –الشخص- بخيل على نفسه، يعني الواحد –الشخص- يكون وسط يهتم بمنظره بشيء معقول" [الطالب الاول].

"بالعكس هو عامل مبادرة لصيانة مقاعد المدرسة، والطلاب بشاركوا معه، ودايماً –دائماً- بنصحنا أنها لخدمة الطالب فلازم –فيجب- أن نحافظ عليها" [الطالب السادس].

"طبعاً من خلال صندوق الفقير، والآيات والأحاديث إلي بحكي عنها –التي تتحدث عن الإنفاق في سبيل الله- الأستاذ" [الطالب الثاني].

أما فيما يتعلق بتحليل إجابة مقابلة طالبات المعلمة الثانية ففي مجال القيم الدينية فقد كانت إجاب طالبتها على هذه الأسئلة بالآتي:

"معلمتنا عندها خوف علينا من كل شيء، ودائماً بتذكرنا بالآخرة، وأي تصرف بنقوم فيه لازم –يجب- نعرضه على ميزان حساب الله سبحانه وتعالى، وتكون البنت عندها مخافة ربنا" [الطالبة السادسة].

"بالأصل المعلمة بتحكي لا تؤخذي شيء مش لك –ليس لك-، أو حق غيرك، ولو صار – لو حدث- وأخذتي حق غيرك بقصد أو بدون، رجعيه وأطلبي منها السماح بأسرع وقت" [الطالبة الأولى].

"المعلمة شرحت القضاء والقدر، وأنه مكتوب علينا الرزق والعمر والسعادة والشقاء، وأن الإنسان إن صبر له أجر، وأن تعدى عليه إثم" [الطالبة الخامسة].

"كثير بتذكرنا برضا الوالدين، وخصوصاً الام ، وبتذكرنا أنه بالمستقبل راح كل طالبة تصير –تصبح- أم أن شاء الله، وأن أولادها يبروها زي ما برت –كما برت- أمها" [الطالبة الثانية].

وفيما يتعلق بمجال القيم الاجتماعية فقد كانت إجاب الطالبات على هذه الأسئلة بالآتي:

"نعم وهي من هواياتها أنها تنسق المسابقات الدينية والاحتفالات الإسلامية، حتى الطالبات الخجولات بتحاول أنهن يشتركن بأي وسيلة أو فكرة" [الطلبة الثالثة].

"بتحكي المعلمة قصص عن فوائد الأصدقاء، وأنه الصديق الحقيقي ببين –يظهر- وقت الضيق، وبتذكر قصص من حياة الصحابة، ودايماً –دائماً- بتحكي كل بنت تختار أصحابها البنات صح" [الطالبة السادسة].

"بالمسابقات والاحتفالات، وبتحاول المعلمة تخلي –تجعل- كل الطالبات من كل صفوف وشعب المدرسة تشارك، وأن يكون العمل جماعي" [الطالبة الاولى].

"أول الحصة وآخرها بتعمل المعلمة أسئلة وأجوبة والكل تقريباً بشارك فيها، وكل طالبة بتحكي رأيها، حتى الطالبات إلي –التي- ما بتشارك المعلمة تسألها أنت شو رأيك؟" [الطالبة الرابعة].

وفيما يتعلق بمجال القيم السياسية فقد كانت إجاب الطالبات على هذه الأسئلة بالآتي:

"نعم بكثير مواقف بتحكي المعلمة المصلحة العُليا تُقدم على المصلحة الدنيا، وأن هذا نوع من الإيثار، والتضحية في سبيل المصلحة العامة" [الطالبة السادسة].

"كل ما يكون في مناسبة بتخص –تتناول- هذا الشعار من قريب أو بعيد المعلمة بتحكي وبتنصحنا فيه وبتحكي أن القناعة نعمة من عند ربنا" [الطالبة الأولى].

"المعلمة نفسها بتحترم رأي الجميع، بس بتحرص على أن ما يكون هناك أي طالبة مظلومة في رأي الجميع، يعني بتراعي كل ظروف الطالبات" [الطالبة الثالثة].

"الحوار ببين صح –يظهر بشكل واضح- لما تقسمنا مجموعات، وما في مجموعة تكون رئيستها لها رأي لحالها –لوحدها-، لازم –لا بد- الكل يشارك معها في الرأي" [الطالبة الثانية].

وفيما يتعلق بمجال القيم الاقتصادي فقد كانت إجاب الطالبات على هذه الأسئلة بالآتي:

"أصلاً –في الأساس- الوالدين شو ما قدموا بكون أغلى شيء عندهم، وأنت كطالبة لازم – لا بد- ان تشكريهم وتقدري جهودهم، وهذا يعتبر نوع من بر الوالدين، هذا من كلام المعلمة للطالبات" [الطالبة الخامسة].

"كثير بتعلق المعلمة على مظهر –الشكل الخارجي- البنات إلي –الذي- يخالف الشرع والدين، وأنه نوع من مخالفة الدرين وأن الله سبحانه ما برضى عنه، وبتنصحنا ان المظهر –الشكل الخارجي- كل ما كان بسيط وشرعي ربنا يبارك فيه وبحفظه من كل شر" [الطالبة الأولى].

"بتحكيلنا أن نحافظ على المدرسة، وأنها –أن المدرسة- بيتنا الثاني، وأي طالبة بتخرب – تفسد- أي شيء بالمدرسة المعلمة بتنصحها أكثر من مرة وبعدين –ثم- بتبهدلها –توبخها- ومرات بتنادي المديرة لها" [الطالبة الثالثة].

"نعم بالآيات والأحاديث وحياة الصحابة، وأن الأنفاق في سبيل الله سبب نجاح الإنسان في حياته، وزيادة رزقه" [الطالبة السادسة].

وفيما يتعلق بتحليل إجابة مقابلة طالبات المعلمة الثالثة والأخيرة في هذه الفئة، فقد كانت إجاب طالبتها في مجال القيم الدينية على الأسئلة بالآتي:

"المعلمة بتربط أي شيء بتعمله بالآخرة وبالأجر، وبتحكي –تقول- أت الأجر في الدنيا لا يهم الاجر في الأخر هو المهم والمقصود" [الطالبة الثانية].

"حكت المعلمة مرة –قالت المعلمة في ذات المرات- أنه من الكبائر أكل مال الغير وحرام شرعاً، عشان هيك –من أجل ذلك- مباشرة على كل إنسان يرجع –يرد- الحق والمال لصاحبه، وأخذ الرضى والعفو منه" [الطالبة السادسة].

"آه؛ لأنه الإنسان ما يأخذ حق الغير إلا لما يكون –عندما يكون- عنده ضعف في الإيمان بالقضاء والقدر، والمعلمة حكت كمان –قالت أيضاً- أنه من دليل الأيمان بالقضاء والقدر قبول كل إنسان بإلي عنده –بالذي يمتلكه-" [الطالبة الأولى].

"الأهل دائماً أهم شيء في الدنيا، والأسرة لازم تكون –يجب ان تكون- من أولويات الطالبة، وبر الأب والأم من عبادة الله عز وجل، وهو واجب على كل أنسان" [الطالبة الرابعة].

وفيما يتعلق بمجال القيم الاجتماعية فقد كانت إجاب الطالبات على هذه الأسئلة بالآتي:

"إذا كان في انشطة، لأنه إحنا –نحن- فترة مسائية ما إلنا –لا يوجد لنا- أنشطة، بس المعلمة –لكن المعلمة- بتحكي إذا بتعملوا فقرات بخليكم –اسمح لكم- تشاركوا فيها مع الفترة الصباحية، وبعطيكم علامات عليها" [الطالبة الخامسة].

"أكيد وبتحكي أن مساعدة الغير في أي وقت دليل على طيب أصل الانسان، وأنه دليل على حُسن التربية" [الطالبة الثانية].

"زي ما حكت زميلتي –كما قالت زميلتي- بتحكي المعلمة الأنشطة الجماعية أحسن؛ لأنها بتعود –تنمي لدى- الطالبات على التعاون والعمل مع الغير، وكمان –بالإضافة- بتعمل الطالبة لها صاحبات –تعمل الطالبة على تكوين الصدقات- بالنشاط" [الطالبة الاولى].

"في نهاية الحصة لما تعمل –عندما تعمل- المعلمة ملخص وسؤال وجواب الكل بشارك، وبحكي إلي عنده –رأيه-، والكل بسمع لغيره كمان –أيضاً-، هيك المعلمة معوديتنا

-هذا أسلوب المعلمة مع الطالبات-" [الطالبة الثالثة].

وفيما يتعلق بمجال القيم السياسية فقد كانت إجاب الطالبات على هذه الأسئلة بالآتي:

"معلمتنا بتنصح بتفضيل المصلحة العامة على الخاصة، وبتحكي لو كل شخص ما بحب مصلحته على المصالح العامة كان ما في واسطة ومحسوبية، ولا غش، ولا ظلم، ولا سرقة، وكان كل إنسان اخذ حقه ومكانه الطبيعي" [الطالبة الرابعة].

"طبعاً، وانه سر نجاح الإنسان أنه ما يحسد الغير، بس يحاول يحسن نفسه عشان –من أجل- يصير عنده –يصبح لديه- ما عند الغير، يعني لازم أن –يجب أن- يثابر ويجتهد عشان يصير –من أجل أن يصبح- ناجح في حياته" [الطالبة الخامسة].

"طبعاً، وحكت –قالت- أنه من احترام الواحد لحاله –الشخص لذاته- احترامه للغير، واحترام رأي الكل –الجميع- من احترام الواحد لحاله –الشخص لذاته-" [الطالبة الثانية].

"طبقناه عملي كثير، وفرجتنا المعلمة –برهنت المعلمة- أنه المشاورة مع الغير –الآخرين- لها فوائد كثيره، يمكن من أهمها توفير المال والعمل والوقت، وتعب الواحد –الشخص- ما يروح عالفاضي –عدم خسران الجهد المبذول-" [الطالبة الأولى].

وفيما يتعلق بمجال القيم الاقتصادي فقد كانت إجاب الطالبات على هذه الأسئلة بالآتي:

"والله المعلمة كثير بتنصحنا بالاهتمام بالوالدين وتقبلهم كما هم، وما نطلب أي شيء فوق قدرتهم، وحكت –قالت- أنهم لو معهم ما بقصروا" [الطالبة الثالثة].

"مرات بتحكي، وأنه نوع من الإسراف وربنا حرم الإسراف في الأكل والشرب واللبس إلي ما له داعي –الزائد عن الحاجة-" [الطالبة الخامسة].

"طبعاً، وبتحاول توصل لكل الطالبات أن المدرسة بيتك الثاني، وزي –كما- ما بتحافظي على بيتك الأول لازم –يجب أن- تحافظي على بيتك الثاني" [الطالبة الأولى].

"بتحكي المعلمة أن الإنسان لو تصدق في سبيل الله تعالى كان ما في فقير –لما وجد الفقراء- ، وأنه واجب على الغني وكل مسلم أتن يتصدق في سبيل الله، وبتحكي أن شاء الله أنتم –أي الطالبات- تصيروا –تصبحوا- أغنياء وتتصدقوا في سبيل الله" [الطالبة الرابعة].

وعند إتاحة الفرصة أمام الطلبة لإبداء أي إضافة يرغبون بها، قام الباحث برصد الإضافات التالية من الطلبة:

"حصة الدين –التربية الإسلامية- الحصة الوحيدة لو تكون كل يوم وكل حصة ما بحكي لا" [الطالب الأول/المعلم الرابع].

"كل كلام المعلم عن واقع حياتنا وأمور بتفيدنا في مستقبلنا" [الطالب السادس/المعلم الخامس].

"المعلم الوحيد إلي ما ببهدل ولا بضرب، بس بدعي لنا بالهداية والنجاح والتوفيق وإصلاح الحال" [الطالب الثالث/المعلم السادس].

"يا ريت لو كل المعلمات زيها؛ بتوصل المعلومات بطريقة حلوة وسهلة وبنفهمها ونحفظها قبل ما نروح" [الطالبة الثانية/المعلمة الثانية].

"معلمة الدين رائعة، نفسي –أتمنى- لو كل المعلمات زيها"[الطالبة الخامسة/المعلمة الثالثة].

وقد قام الباحث برصد الملاحظات من خلال تطبيق دليل ملاحظة الحصص الصفية التي تُساعد في معرفة دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم عن هذه الفئة والتي كانت على النحو الآتي:

رصد الباحث مجموعة من الملاحظات لطلبة معلمي هذه الفئة بعامة فقد اشترك معظم طلبة معلمي هذه الفئة في الملاحظات المرصودة والتي كان منها: دافعية معظم الطلبة تقريباً لحصة التربية الإسلامية واهتمامهم بها، والتفاعل مع المعلم/المعلمة بشكل دائم، والمشاركة من جميع الطلبة والانتباه لكل جملة يقولها المعلم/المعلمة وحركات جسده أيضاً، كما أن سلوك الطلبة يُظهر جواً من التعاون فيما بينهم والمحبة السائدة، بالإضافة لعدم رغبتهم بانتهاء وقت الحصة والطلب من المعلم/المعلمة استثمار وقت الاستراحة؛ لإكمال الموضوع المطروح منه.

الفئة الثانية: دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم والتي تُمثل الدور شبه القوي

أظهرت نتائج تحليل الإجابات عن أسئلة دليل مقابلة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية وتحليل الإجابة عن أسئلة دليل مقابلة طلبتهم، بالإضافة لما تم رصده بواسطة بطاقة الملاحظة لطلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية أثناء الحصص الصفية، أن دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لكلاً من المعلم الثاني والمعلمة الأولى تُمثل الدور شبه القوي.

فعند طرح سؤال هل ترى نفسك قدوةٌ يُحتذى بها لطلبتك؟ على معلما هذه الفئة كانت إجابتهما على النحو التالي:

"ما بقدر أحدد، بس –لكن- بشكل عام ممكن آه، الطلاب لو يؤخذوا الحصص ومعلمهم بشكل صحبة أتوقع بكون أفضل من القدوة؛ لأنه ممكن يشوفوا مني تصرف غلط ويقلدوني، وأنا ما بدي هيك" [المعلم الثاني].

"بحاول أكون قدوة، بس –لكن- مهنة التعليم صارت متعبة، وانا بحكي للطالبات ولبناتي إياك تكوني معلمة في المستقبل، إدرسي طب أو هندسة أو حاسوب أي شيء إلا التعليم" [المعلمة الأولى].

وعند طرح سؤال ما هي أهم القيم في رأيك؟ على معلما هذه الفئة كانت إجابتهما على النحو التالي:

"القيم كلها مهمة بنظري، الدينية اولاً ثم الاقتصادية بسبب الأوضاع إلي بنمر فيها، والاجتماعية بعدها، واخيراً السياسية" [المعلم الثاني].

"ما بقدر أرتبهن،؛ لأنهم مترابطات، وكل القيم تؤدي إلى نفس الهدف، فجميعها مهمة" [المعلمة الأولى].

أما عند طرح سؤال هل تسعى لتشكيل منظومة قيم لدى طلبتك؟ على معلما هذه الفئة كانت إجابتهما على النحو التالي:

"بكذب عليك –يوجه المعلم الكلام للباحث- إذا بحكي آه، عندي منهاج لازم –يجب أن- أخلصه، ومدة الفصل قصيرة، بس –لكن- إذا أجت بشكل عرضي في موضوع الدرس بحكي عنها، وممكن أعملها كنشاط للطلاب يتحدثوا عنها" [المعلم الثاني].

"بكل جهدي طبعاً؛ لأن القيم هي السلاح الوحيد إلي –الذي- يساعد الطالبات على مواجهة تحديات العصر إلي –التي- حسبي الله ونعم الوكيل فيها" [المعلمة الأولى].

وعند طرح سؤال كيف تتعامل مع القيم الإيجابية والسلبية لدى طلبتك؟ على معلما هذه الفئة كانت إجابتهما على النحو التالي:

"السلبية بحكي عنها للطلاب بصفتي صديقهم، أتوقع أفضل من التوبيخ أو العقاب، والايجابية منيحة –جيدة- ما بعمل معها شيء" [المعلم الثاني].

"الإيجابية بحاول تعزيزها بالكلمة الطيبة، أما السلبية بحولها على المرشدة التربوية بعد ما أحكي مع صاحبة هاي –هذه- القيمة" [المعلمة الأولى].

وقد أظهرت نتائج تحليل دليل مقابلة طلبة معلما التربية الإسلامية المنتميان لهذه الفئة، تأكيد لنتائج تحليل مقابلة معلميهم بأن دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لهذه الفئة تُمثل الدور شبه القوي.

وقد قام الباحث بطرح أربعة أسئلة تنتمي لكل مجال من منظومة القيم الأربعة (القيم الدينية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم الاقتصادية)، وتدوين إجابات طلبة كل معلم عليها، ففي مجال القيم الدينية كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية ينمي لديك إيثار سلوك الآخرة على الدنيا؟

هل يحثك على رد الحقوق إلى أصحابها؟

هل يرغبك بسلوك الرضى بقدر الله وقضائه؟

هل يعزز لديك أهمية بر الوالدين؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الثاني على هذه الأسئلة بالآتي:

"في كثير من الأحيان آه –نعم-، وبأكد الاستاذ على أن الإنسان عليه أن لا ينسى نصيبه من الدنيا، يعني للإنسان الحق في التمتع بالدنيا" [الطالب الرابع].

"آه اكيد، ودائماً بفهمنا أن زي ما تحب –كما تحب- أن تؤخذ حقك من الناس رجع حقوق الناس، وما حدا –ولا يوجد شخص- بأخذ شيء مش له –ليس له- ربنا راح –سوف- يحاسبه عليه" [الطالب الثاني].

"القضاء والقدر من أركان الإيمان، والأستاذ بكمل وبحكي أن رضى الإنسان بالقضاء والقدر ما بمنعه من محاولة تحسين حياته" [الطالب الأول].

"الأب والأم أهم ما في الكون، بكفي أن دعاء الام بفتح الأبواب أمام ابنها، والاستاذ بوصينا فيهم، وأن نعمل إلي بخليهم –الذي يجعلهم- يرضوا علينا" [الطالب الخامس].

وفي مجال القيم الاجتماعية فقد كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية يحثك على المشاركة في الأنشطة والأعمال المدرسية؟

هل يحثك على مساعدة زملائك في حل مشاكلهم والوقوف معهم وقت الشدة؟

هل ينمي لديك حب العمل الجماعي بالمدرسة والتعاون مع الآخرين؟

هل يرغبك المعلم بتبادل الآراء مع زملائك الطلبة؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الثاني على هذه الأسئلة بالآتي:

"بحكي الأستاذ أن الأعمال والأنشطة زي –مثل- تدريب للطالب حتى يكون في المستقبل مستعد للعمل الجماعي، ويكون عنده روح الفريق الواحد، وهذا استثمار للإمكانيات بعتبرها الأستاذ" [الطالب السادس].

"نعم لأن المسلمين جسد واحد، وكمان –أيضاً- بحكي الأستاذ أن من أهم فوائد مساعدة الآخرين الأجر والتعلم من أخطائهم؛ حتى لا نقع فيها بالمستقبل" [الطالب الثالث].

"زي –كما- ما قال زميلي، أن الأعمال والأنشطة ومساعدة الزملاء والتعاون كلها تدريب للمستقبل، هيك الأستاذ بحكي، أما أنه يكون في شيء تطبيقي، لا ما بعمل الأستاذ" [الطالب الأول].

"من مواضيع الدرس بحكي الأستاذ عن آداب النقاش وآداب الحوار وتنقل الآراء بين الناس، وبعطينا قصص من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة رضوان الله عليهم ومن العلماء المسلمين عن أسلوب تبادل الآراء والحوار بينهم" [الطالب الثاني].

وفي مجال القيم السياسية فقد كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية ينصحك بتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة؟

هل يعزز المعلم لديك شعار "القناعة كنز لا يفنى"؟

هل يشجعك المعلم على احترام رأي الأغلبية؟

هل يعزز المعلم لديك مبدأ المشاورة مع الآخرين؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الثاني على هذه الأسئلة بالآتي:

"آه -نعم- بحكي المصلحة العامة مهمة والمصلحة الخاصة مهمة، بس –لكن- العامة أهم، وطبعاً ما تلغي المصلحة الخاصة أو تأثر عليها" [الطالب الثالث].

"بالعكس بحكي أن القناعة بإلي عندك –بالذي تملكه- بخليك –يضعك- في مكانك، ولازم –يجب- دائماً الإنسان يجتهد للأفضل في أمور حياته كلها" [الطالب السادس].

"آه، وحتى الأستاذ بعتبر رأي الأغلبية هو المصلحة العامة، وزي ما حكى –وكما قال- زميلي المهم أنها ما تلغي مصلحة الأنسان الخاصة أو تأثر فيها" [الطالب الأول].

"آه؛ لأنها بتوفر على الإنسان كثير من تجارب فاشلة، فلما –عندما- يشاور الآخرين بتجربة أو موضوع بكون له نسبة من النجاح أكثر من نسبة الفشل فيما لو ما شاور غيره من إلي عندهم – الذين تتوفر لديهم- الخبرة" [الطالب الخامس].

وفي مجال القيم الاقتصادية فقد كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية ينصحك بالرضى والقبول بما يوفره الوالدان من حاجيات؟

هل يحث المعلم على عدم المبالغة في الاهتمام بالمظهر؟

هل يشجعك المعلم المحافظة على مرافق المدرسة؟

هل يغرس المعلم لديك حب الانفاق في سبيل الله؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الثاني على هذه الأسئلة بالآتي:

"أكيد وبحكي أنه مهمة الإنسان لو أهله ما وفروا له إلي بده إياه –الذي يرغب به- أن يعمل ويجتهد حتى يوفره لحاله" [الطالب السادس].

"بالعكس، دائماً بحكي أن الله جميل يحب الجمال، وأن الله سبحانه يحب أن يرى نعمته على عبده، وبحكي دائماً ألبس أحسن ما عندك وأتعطر كل يوم" [الطالب الثاني].

"آه، وأنها أموال عامة من واجب كل مواطن المحافظة عليها زي ما يحافظ على أملاكه بالزبط –بالمثل-" [الطالب الأول].

"بحكي الأستاذ أن التجارة إلي مش ممكن –التي لا يمكن- أن تخسر هي تجارة العبد مع الله سبحانه، والتجارة هاي –هذه- هي الإنفاق في سبيل الله سبحانه ما بتخسر أبداً" [الطالب الثالث].

وفيما يتعلق بتحليل إجابة مقابلة طالبات المعلمة الأولى، فقد كانت إجابات طالباتها على أسئلة مجال القيم الدينية بالآتي:

"كثير في دروس بتحكي المعلمة عن اجر الاعمال، وأن المسلم المفروض يعمل الخير وتكون نيته لله سبحانه؛ عشان –من أجل- يدخل الجنة" [الطالبة الثالثة].

"أكيد، وأن كثير من الناس بتعمل خير في حياتها لكنها تدخل النار، والسبب هو أخذ حقوق الناس بالباطل، وكمان –بالإضافة أن- المعلمة بتذكرنا بحديث المفلس –حديث نبوي شريف-" [الطالبة السادسة].

"المعلمة كثير بتحكي عن البركة في كل الأمور، وأن البركة بتكمل القضاء والقدر، وأنها أعظم نعمة من الله سبحانه على الشخص" [الطالبة الأولى].

"نعم، وأن بر الوالدين أمر كثير مهم، وأنه من أساسيات المحافظة على تمسك الأسرة وقوتها" [الطالبة الثانية].

وفيما يتعلق بمجال القيم الاجتماعية فقد كانت إجاب طالباتها على هذه الأسئلة بالآتي:

"مرات –في بعض الأحيان- إذا صار في نشاط أو مسابقة في المدرسة بتحكي المعلمة إلي –التي – بتحب تشارك تسجل أسمها بس" [الطالبة الثانية].

"نعم، وبتحكي أن كل إنسان بمر بشدة أو أزمة بحتاج الناس، فإذا ساعدهم بساعدوه، وأن المفروض أن المسلمين يساعدوا بعض في كل الأحوال" [الطالبة الأولى].

"آه –نعم- وحتى لما تشرح الدرس بكون فيه مجموعات وتعاون، وكل مرة بتغير المس – المعلمة- المجموعات حتى الطالبة تتعامل مع كل الطالبات" [الطالبة الثانية].

"من خلال شرح الدرس والمجموعات، ومرات بتطرح سؤال وبتخلي –تسمح- الكل يحكي وجهة نظره" [الطالبة الخامسة].

وفيما يتعلق بمجال القيم السياسية فقد كانت إجاب طالباتها على هذه الأسئلة بالآتي:

"مش دائماً –ليس بشكل دائم- المعلمة بتحكي عن هيك مواضيع؛ لأنها بتهتم بموضوع الدرس، وإذا كانت من ضمن موضوع الدرس بتحكي أن مصلحة الدولة والمجتمع والامة تُقدم على مصلحة الفرد" [الطالبة الرابعة].

"نعم، وبتذكر كمان –أيضاً- أن الطمع ما بفيد، وكثير من الناس كان سبب هلاكها طمعها الزائد"[الطالبة السادسة].

"المعلمة بتشجع كثير على احترام رأي الأغلبية، وبتحكي أن كان لك رأي غير –مخالف- أحكيه والكل بسمعك ويحترموا رايك زي –كما- ما أحترمتي رأيهم، وبالآخر بنتفق على رأي من الجميع" [الطالبة الثانية].

"طبعاً زي ما حكت –كما قالت- قبل شوي –قبل قليل- كل البنات بتحكي رأيها، وبالآخر بنتفق على رأي من الجميع، يعني المعلمة بتعمل المشاورة عملي" [الطالبة الثالثة].

وأما فيما يتعلق بمجال القيم الاقتصادية فقد كانت إجاب طالباتها على هذه الأسئلة بالآتي:

"نعم، وأنه شكل من أشكال بر الوالدين إلي هو –الذي هو- عدم إرهاقهم فوق طاقتهم، وكمان هيك –أيضاً هكذا- المعلمة بترجع تحكي وتأكد عن أهمية القناعة بإلي –بالذي- يوفره الوالدين" [الطالبة السادسة].

"المعلمة بتحكي أهتمي بحالك؛ لأنه من دلائل الإسلام المظهر الطيب، ولكن المبالغة فيه زيادة حرام، والدين أمر النساء بستر الجمال عن الرجال" [الطالبة الخامسة].

"المعلمة بتهتم بالمدرسة زي بيتها –كبيتها- ومرات كثير بتنصح كل الطالبات أن الاهتمام بالمدرسة واجب على كل طالبة، وعليه أجر من الله سبحانه، وهي مسؤولية على كل شخص في المدرسة" [الطالبة الأولى].

"آه –نعم-، بشكل عملي وكلامي، الكلامي عن أجر الأنفاق في سبيل الله وثوابه، وعملي مرات كثيرة بتتبرع المعلمة في صندوق الطالبة الفقيرة" [الطالبة الثالثة].

وعند إتاحة الفرصة أمام الطلبة لإبداء أي إضافة يرغبون بها، قام الباحث برصد الإضافات التالية من الطلبة:

"يعني الوضع بالحصة عادي، ما في شيء بختلف عن باقي الحصص، والأستاذ منيح" [الطالب الثالث/المعلم الثاني] .

"المعلمة بتحاول تحسن من الحصة وأن كل الطالبات تستفيد، بس مرات –لكن في بعض الأحيان- طريقتها مش مناسبة والطالبات مش كلهن بسمعوا لها أو بردوا عليها" [الطالب السادس/المعلم الخامس].

وقد قام الباحث برصد الملاحظات من خلال تطبيق دليل ملاحظة الحصص الصفية التي تُساعد في معرفة دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم عن هذه الفئة والتي كانت على النحو الآتي:

رصد الباحث مجموعة من الملاحظات لطلبة معلمي هذه الفئة بعامة فقد اشترك معظم طلبة معلمي هذه الفئة في الملاحظات المرصودة والتي كان منها: دافعية غالبية الطلبة تقريباً لحصة التربية الإسلامية واهتمامهم بها، والتفاعل مع المعلم/المعلمة بشكل متقطع، والمشاركة من مجموعة معينة من الطلبة والانتباه لما يتحدث به المعلم/المعلمة إن كان له علاقة بموضوع الدرس وعدم متابعة حركات جسد المعلم/المعلمة، كما أن سلوك الطلبة يُظهر جواً من التعاون فيما بينهم والمحبة السائدة عند أغلب الطلبة وليس الجميع، بالإضافة لرغبتهم بانتهاء وقت الحصة المعتاد دون الرغبة باستثمار وقت الاستراحة.

الفئة الثالثة: دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم والتي تُمثل الدور المتوسط.

أظهرت نتائج تحليل الإجابات عن أسئلة دليل مقابلة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية وتحليل الإجابة عن أسئلة دليل مقابلة طلبتهم بالإضافة لما تم رصده بواسطة بطاقة الملاحظة لطلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية أثناء الحصص الصفية، أن دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لكلاً من المعلم الأول والمعلم الثالث تُمثل الدور المتوسط.

فعند طرح سؤال هل ترى نفسك قدوةٌ يُحتذى بها لطلابك؟ على معلما هذه الفئة كانت إجابتهما على النحو التالي:

"نعم بكل تأكيد، أنا كمعلم قدوة، والطلاب لازم أن –يجب أن- يحترموا معلميهم ويستفيدوا منهم" [المعلم الأول].

"إن شاء الله أكون قدوة، بس –لكن- الطلاب في هذه المرحلة همهم المواد الدراسية والعلامات أكثر من المعلم وهذا طبعاً خطأ، بحاول قدر استطاعتي أن أغير تفكيرهم نحو الافضل من خلال تصرفاتي أمامهم" [المعلم الثالث].

وعند طرح سؤال ما هي أهم القيم في رأيك؟ على معلما هذه الفئة كانت إجابتهما على النحو التالي:

"أهم القيم هي القيم الدينية، ثم السياسية، وباقي القيم بعدها تستوي بالأهمية كالاجتماعية والاقتصادية" [المعلم الأول].

"طبعاً القيم الدينية؛ لأنها أساس وجود الإنسان، وكل القيم تأتي بمستوى واحد من الأهمية بعدها" [المعلم الثالث].

أما عند طرح سؤال هل تسعى لتشكيل منظومة قيم لدى طلابك؟ على معلما هذه الفئة كانت إجابتهما على النحو التالي:

"طبعاً، ومهم جداً التزام الطلاب بالقيم، في المدرسة أو أي مكان؛ لأن القيم هي ميزة الإنسان عن الحيوانات، وميزة الإسلام عن باقي الديانات" [المعلم الأول].

"بعطي قصص عن القيم، وبذكر فيها قدر المستطاع، وبحاول أخلي –أجعل- الطلاب يتكون عندهم قيم، ويتعاملوا فيها بحياتهم اليومية" [المعلم الثالث].

وعند طرح سؤال كيف تتعامل مع القيم الإيجابية والسلبية لدى طلابك؟ على معلما هذه الفئة كانت إجابتهما على النحو التالي:

"القيم الإيجابية المفروض موجودة عند كل إنسان بشكل طبيعي؛ لأنها تتناسب مع طبيعة الإنسانية، أما القيم السلبية بفهم الطلاب أول مرة أنها غلط وتتعارض مع دينا وعاداتنا وتقاليدنا، إذا كرروها بعاقبهم بشكل جماعي أو فردي، وما عندي أي مشكلة بالضرب البدني، المهم سلوكهم يتجه نحو الصواب، وقيمهم تتغير إلى الإيجابية" [المعلم الأول].

"القيم السلبية بحكي عن آثارها ومضارها على الفرد والمجتمع، وبحرك وحدان الطلاب نحوها، أما القيم الإيجابية بذكر آثارها وبعمل مقارنة للطلاب بين آثار القيم الإيجابية والقيم السلبية على نفسه وعلى المجتمع، آخر مرحلة إذا ما تجاوب معي بضطر لاستخدام العصا –وسيلة للعقاب البدني- لتصحيح الأمور" [المعلم الثالث].

وقد أظهرت نتائج تحليل دليل مقابلة طلبة معلما التربية الإسلامية المنتميان لهذه الفئة، تأكيد لنتائج تحليل مقابلة معلميهم بأن دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لهذه الفئة تُمثل الدور المتوسط.

فقد قام الباحث بطرح أربعة أسئلة تنتمي لكل مجال من منظومة القيم الأربعة (القيم الدينية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم الاقتصادية)، وتدوين إجابات طلبة كل معلم عليها، ففي مجال القيم الدينية كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية ينمي لديك إيثار سلوك الآخرة على الدنيا؟

هل يحثك على رد الحقوق إلى أصحابها؟

هل يرغبك بسلوك الرضى بقدر الله وقضائه؟

هل يعزز لديك أهمية بر الوالدين؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الأول على هذه الأسئلة بالآتي:

"المعلم أي شيء بحكي عنه بجيب –يأتي- علية آية أو حديث، وبحكي أن الإسلام ما ترك شيء في حياة الإنسان إلا نظمه، وأنت دورك كإنسان مسلم تكون كل تصرفاتك خالصة لوجه الله سبحانه؛ لتأخذ الأجر وتربح في الآخرة والدنيا" [الطالب الخامس].

"إذا اشتكى طالب للأستاذ أن في طالب أخذ منه أي شيء في الحصة أو في وقت ثاني، الأستاذ حسب مزاجه –الحالة النفسية التي يكون فيها المعلم- إذا كان معصب برجع الشيء لصاحبه وبضرب الطالب إلي –الذي- أخذها، وإذا كان مزاجه رايق بنصح وبحكي عن حكم أخذ أغراض الآخرين دون رضاهم وأنه حرام" [الطالب الأول].

"نعم، وبحكي أن الأنسان عليه بس –فقط- عمل المطلوب منه، ويخلف عليه –دعاء بالبركة والاكتفاء-" [الطالب الثاني].

"بهتم الأستاذ على بر الوالدين، وأنه من أهم ميزات المجتمع الإسلامي عن المجتمعات الغربية، خصوصاً لما يصير –عندما يصبح- عمر الأب والأم كبير –متقدم في العمر- يكون برهم اه أجر أكثر من برهم بعمر الشباب" [الطالب الثالث].

وفي مجال القيم الاجتماعية فقد كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية يحثك على المشاركة في الأنشطة والأعمال المدرسية؟

هل يحثك على مساعدة زملائك في حل مشاكلهم والوقوف معهم وقت الشدة؟

هل ينمي لديك حب العمل الجماعي بالمدرسة والتعاون مع الآخرين؟

هل يرغبك المعلم بتبادل الآراء مع زملائك الطلبة؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الأول على هذه الأسئلة بالآتي:

"مش بشكل كبير، الأستاذ بحثنا على الدراسة عشان –من أجل- نكون متفوقين في المستقبل" [الطالب الرابع].

"المعلم دائماً بذكرنا وبحكي عن عادات العرب والمسلمين إلي –التي- منها إغاثة الملهوف ومساعدة المحتاج" [الطالب السادس].

"الأستاذ بحب التعاون والجماعة، وبأكد دائماً على أن يد الله مع الجماعة، وأن من أسباب قوة الأمة أتفاق شعبها، وان التفرق من أسباب ضعفها" [الطالب الخامس].

"حصص الأستاذ ما فيها تحكي رأيك، القرار عنده –أي الأستاذ- والطالب عليه ينفذ فقط" [الطالب الثاني].

وفي مجال القيم السياسية فقد كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية ينصحك بتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة؟

هل يعزز المعلم لديك شعار "القناعة كنز لا يفنى"؟

هل يشجعك المعلم على احترام رأي الأغلبية؟

هل يعزز المعلم لديك مبدأ المشاورة مع الآخرين؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الأول على هذه الأسئلة بالآتي:

"المصلحة العامة ومصلحة الأمة والمجتمع فوق كل شيء، هذا شعار الأستاذ، وبحكي دائماً لازم –يجب ان- تتنازل عن بعض مصالحك الشخصية مشان –من أجل- مصلحة الامة" [الطالب الثاني].

"الإنسان القنوع هو كنز للإمة الإسلامية، والمفروض كل إنسان يكون عنده قناعة بوضعه، والطمع عمره ما نفع، هيك –هكذا- بحكي دائماً الأستاذ" [الطالب الرابع].

"نعم بس –لكن- من التشجيع المفروض و الواجب احترام رأي الأغلبية، يعني غصبن عنك –يجبر الطالب- ترضى برأي الأغلبية حتى لو كان على حسابك –تقديم رأي الأغلبية على الرأي الخاص-" [الطالب الثالث].

"نعم، المعلم بحكي المشاورة أمر طيب، ومن قواعد الإسلام الهامة، والرسول صلى الله عليه وسلم كان يشاور أصحابه في كل الأمور الدنيوية، لكن في أمور الدين ما في –لا يوجد- مشاورة" [الطالب السادس].

وفي مجال القيم الاقتصادية فقد كانت الأسئلة على النحو الآتي:

هل معلم التربية الإسلامية ينصحك بالرضى والقبول بما يوفره الوالدان من حاجيات؟

هل يحث المعلم على عدم المبالغة في الاهتمام بالمظهر؟

هل يشجعك المعلم المحافظة على مرافق المدرسة؟

هل يغرس المعلم لديك حب الانفاق في سبيل الله؟

وقد كانت إجاب طلاب المعلم الأول على هذه الأسئلة بالآتي:

"نعم؛ لأن المعلم بحب كثير يحكي عن القناعة، وينصح كل طالب أنه بر الوالدين جزء منه الرضى بإلي –بالذي- يقدموه لأولادهم" [الطالب الخامس].

"المعلم بحكي آخر شيء بهم الإنسان هو مظهره، المهم علمه وأخلاقه وتربيته، والباقي أمور مالها داعي، وبدل ما تهتم بمظهرك أهتم بعقلك وأدرس" [الطالب الثاني].

"بالعكس الأستاذ بعاقب أي طالب بخرب –يفسد- أي شيء في المدرسة، وبجرب والده يصلحه على حسابه، وبحكي عنه في الإذاعة المدرسية" [الطالب الأول].

"بحكي الأستاذ أنه الأنفاق في سبيل الله من أهم أشكال التعاون، وأنه من أسباب تماسك الأمة وقوة المجتمع؛ لما يحس –عندما يشعر- الغني بالفقير" [الطالب الرابع].

وفيما يتعلق بتحليل إجابة مقابلة طلاب المعلم الثالث، فقد كانت إجابات طلابه على أسئلة مجال القيم الدينية بالآتي:

"بهتم المعلم كثير بالآخرة، وبحاول يربط أي تصرف فيها، وبحكي أن الدنيا طريق للآخرة فقط" [الطالب الرابع].

"حكى المعلم لا يجوز أخذ حق الناس، لك حق عند الناس تأخذه بالقانون؛ لأنه بدون قانون بتصير –تصبح- حياة الناس زي الغابة –كالغابة- كل واحد –شخص- يأخذ حقه بأيده" [الطالب الثالث].

"الرضى بقضاء الله وقدره من أركان الإيمان، وبهتم المعلم أن ينعكس على تصرفات الطالب في حياته، من الرضى بالمواقف والأحداث خلال حياة الطالب والمجتمع والامة" [الطالب الأول].

"الوالدين أهم ما في الوجود، ودائماً بحثنا المعلم على كسب رضاهم بكل الوسائل، وبذكر أن التفوق الدراسي في هذه المرحلة العمرية هو المطلوب منك كطالب؛ لتكسب رضى الوالدين" [الطالب الخامس].

وفيما يتعلق بمجال القيم الاجتماعية فقد كانت إجاب طلابه على هذه الأسئلة بالآتي:

"بشكل قليل؛ لأنها من رأي المعلم مالها –ليس لها- فائدة كبيرة ومرات –في بعض الأحيان- تؤثر على الدراسة" [الطالب الثاني].

"نعم، وكثير بحكي مواقف صارت معه –حدثت مع المعلم- مع زملائه أو جيرانه، وكيف ربنا بعدها يسر أموره في حياته" [الطالب السادس].

"ممكن آه، بس مش –لكن ليس- بالأنشطة المدرسية أو الأعمال المدرسية، بحكي المعلم التعاون رائع خصوصاً لما يكون –عندما يكون- في شيء مفيد مثل مساعدة الزملاء والاهل والجيران أو التعاون في الدراسة" [الطالب الثالث].

"بشكل شخصي، أو بعد الحصة، أما خلال الحصة لا؛ لأنه بكون همه أن يخلص –أن ينهي- الدرس" [الطالب الأول].

وفيما يتعلق بمجال القيم السياسية فقد كانت إجاب طلابه على هذه الأسئلة بالآتي:

"آه، وبحكي إذا كان عند الجميع مشكلة مشتركة وحلها ممكن يكون على قليل من مصلحتك الخاصة، فأنت كمسلم لازم أن –يجب أن- تتنازل عن القليل من مصلحتك حتى تحل مشكلة الجميع" [الطالب الرابع].

"نعم، والله كثير بحكي عنها، وعن ميزات وفوائد القناعة" [الطالب الأول].

"زي ما حكينا –كما قلنا- أن رأي الجميع ومصالحهم أولاً، ولازم –يجب- احترامها" [الطالب السادس].

"نعم، المشاورة موجودة، وآخرها رأي الكل بمشي، ويتم الأخذ به" [الطالب الثالث].

وأما فيما يتعلق بمجال القيم الاقتصادية فقد كانت إجاب طلابه على هذه الأسئلة بالآتي:

"أكيد، وبحكي أن الرضى والقبول يكونوا من القناعة الموجودة عند الطالب، وأنها –أي الرضى والقبول- نوع من رضى الوالدين" [الطالب الخامس].

"نفس الشيء –كما أسلفنا- عدم المبالغة بالمظهر نوع من القناعة، ترى المعلم –أن المعلم- بركز على الدراسة لا بهمه مظهر ولا شكل" [الطالب الثاني].

"بحكي المعلم أنها أمانة ومسؤولية في رقبة كل طالب، وكل موظف في المدرسة" [الطالب الرابع].

"نعم، وأنها أسهل طريق لدخول الجنة" [الطالب السادس].

وعند إتاحة الفرصة أمام الطلبة لإبداء أي إضافة يرغبون بها، قام الباحث برصد الإضافات التالية من الطلبة:

"ما في طالب بحب تبدأ حصة الدين –التربية الإسلامية- لأن كل الطلاب بخافوا من العصاية –نوع من العقاب- وضرب الأستاذ، يعني لو يغيروا الأستاذ أو يلغوا المادة بكون أحسن" [الطالب الخامس/المعلم الأول].

"الأستاذ بحكي قصص مش مفهومة، وكل امتحاناته حفظ، وما بنستفيد منها شيء" [الطالب الثاني/المعلم الثالث].

وقد قام الباحث برصد الملاحظات من خلال تطبيق دليل ملاحظة الحصص الصفية التي تُساعد في معرفة دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم عن هذه الفئة والتي كانت على النحو الآتي:

رصد الباحث مجموعة من الملاحظات لطلاب معلمي هذه الفئة بعامة فقد اشترك معظم طلاب معلمي هذه الفئة في الملاحظات المرصودة والتي كان منها: انعدام الدافعية لمعظم الطلاب

تقريباً لحصة التربية الإسلامية وعدم اهتمامهم بها، والتفاعل مع المعلم/المعلمة غير موجود نهائياً، والمشاركة من أغلب الطلاب تقريباً خوفاً من العقاب وليس رغبةً في الإجابة والمشاركة، والانتباه لكل جملة يقولها المعلم/المعلمة وحركات جسده أيضاً خوفاً من سؤال المعلم المفاجئ، كما أن سلوك الطلاب يُظهر جواً من التعاون فيما بينهم، بالإضافة لرغبتهم بانتهاء وقت الحصة بأسرع وقت ممكن.

أظهرت نتائج دليل مقابلة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ومقابلة طلبتهم، وتحليل بطاقة ملاحظة الحصص الصفية للطلبة، أن طلبة معلمي التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة قد توزعوا على ثلاثة أنماط وفقاً لتشكُل منظومة القيم لديهم، والتي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، وهذه الأنماط هي: القيم الدنيوية، القيم الإيمانية، القيم الإيمانية والدنيوية معاً.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم. ولتحقيق هدفا الدراسة تم استخدام عدداً من الأدوات، وكما تم تحليل البيانات تحليلاً استقرائياً. وقد نتج عنها عدد من النتائج والتي تم مناقشتها في هذا الفصل بحسب أسئلة الدراسة، ثم تم اتباعها بعدد من التوصيات.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الاساسية المشاركين في الدراسة قد انقسموا إلى ثلاثة فئات، الفئة الأولى والتي تمثل الأغلبية تبنى معلموها الفلسفة الإسلامية، في حين أن الفئة الثانية تبنى معلموها الفلسفة المثالية، وأن الفئة الثالثة تبنى معلموها الفلسفة البراجماتية، حيث أظهرت نتائج تحليل البيانات أن غالبية معلمي التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة ضمن فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية والتي ضمت كلٍ من المعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الأولى والمعلمة الثانية والمعلمة الثالثة، في حين أن فئة المعلمين المتبنين للفلسفة المثالية قد ضمت كلاً من المعلم الأول والمعلم الثالث، كما أن فئة المعلمين المتبنين للفلسفة البراجماتية قد ضمت كلاً من المعلم الثاني والمعلم الخامس.

يرى الباحث إن التنوع في تبني معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية للاتجاهات الفلسفية يعود للانفتاح النسبي للمجتمع الأردني، وإطلاع النظام التربوي الأردني على النظم التربوية الأخرى، بالإضافة إلى اختلاف المؤسسات التعليمية التي تخرج منها معلمي التربية الإسلامية سواء في داخل الوطن أو خارجه، وإن هذا التنوع لا يؤثر او يُفسد سير العملية التعليمية التعلمية، بل هو من الانفتاح الإيجابي على الحضارات والفلسفات الأخرى المقبولة في دين الإسلام الحنيف، بالإضافة إلى أن المؤسسات التربوية لا تُركز على الاتجاهات الفلسفية بالقدر الكافي في العملية التعليمية التعلمية، كما أن العديد من المبادئ والأطر الفلسفية المُتضمنة في العملية التربوية مستمدة من فلسفات متعددة أو أنها مُتأثرها بها دون التركيز على فلسفة بعينها.

كما ويرى الباحث إن تبني معظم معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة للفلسفة الإسلامية نتيجة طبيعية؛ فإن المدارس جزءٌ من مؤسسات المجتمع الهامة، والتي

تعكس فلسفة المجتمع وفكره، كما أنها موجودة في وسطٍ اجتماعي إسلامي، وأن الفكر الإسلامي التربوي موجود منذ قدم الدعوة الإسلامية وهو ذو تأثير بالغ في الميدان التربوي؛ لما يتمتع به من ميزات وسمات وخصائص دون سوى من أنظمة فكرية تربوية ومن هذه الخصائص ربانية المصدر، والثبات، والشمول، والعالمية، والإيجابية والانسجام مع الواقع، والمجتمع الأردني ينتمي للحضارة العربية الإسلامية، وكما أن المنهاج الدراسي بُني على أُسس وأُطر فلسفية إسلامية وفق الشريعة الإسلامية، فالفلسفة الإسلامية تُعد تعبير عن الحضارة التي ينتمي إليها معلمو التربية الإسلامية.

بالإضافة إلى أن الفلسفة الإسلامية تتمثل أصالتها في إدانتها لأنماط الفكر الفلسفي الأخرى القائم على المساومات والحلول الوسطية والاتجاهات الميتافيزيقيا، وكما يهدف الفكر الفلسفي الإسلامي إلى المحافظة على التراث الروحي وتدعيم مبادئ المجتمع الإسلامي وأهدافه، واستيعاب روح العصر ومطالبه في القدرة على التغير والتجديد والنمو مع استيعاب النظام التربوي الاردني بمجتمعه وما فيه من فكر وقيم وعادات وعقائد، فالفلسفة الإسلامية تستوعب التطورات والمتغيرات العالمية والمحلية في ظل الأنظمة الحديثة.

كما وأن معلمي التربية الإسلامية يؤمنون بمرجعيتهم الإسلامية وتأثيرها المهم في توجهاتهم ومبادئهم وسلوكاتهم التعليمية، ونتائج هذه الدراسة تؤكد إدراك معلمي التربية الإسلامية لأهمية المضامين الفلسفية الإسلامية التربوية، وسهولة تطبيقاتها التربوية المستنبطة من تعاليم الشريعة الإسلامية الموافقة للفطرة الإنسانية السليمة، وإيمانهم بفكر الفلسفة الإسلامية المتميز عن الفلسفات الأخرى في العديد من القضايا الفلسفية كنظرتها لله سبحانه، والكون، والحياة والإنسان.

وأن سبب انتشار الفلسفة الإسلامية قد يعود إلى أن الاتجاه الفلسفي الذي يتبناه المجتمع انعكس بصورة غير مباشرة ومع مرور الزمن على الفكر الفلسفي التربوي وتطبيقاته، وكما أن الفلسفات الأخرى كالبراجماتية والمثالية لا تتقيد بأهداف تربوية ولا بمعايير روحية.

هذا وقد اتفقت الفلسفة الإسلامية بمعظم ما نادت به الفلسفات القديمة والحديثة المعاصرة، فقد اتفقت معها فيما يتعلق بمشاركة الطلبة باعتبارهم محوراً للعملية التربوية، وبالحرص على التفاعل ما بين الطلبة والمعلمين والزملاء، وبضرورة مراعاة الفروق الفردية لهم، وتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يساعد في بناء المجتمع وتقدمه عن طريق بناء الإنسان الشامل فكراً وعاطفةً وحركةً، وكذلك في التركيز على التعليم من خلال العمل والنشاط وربطه باحتياجات الطلبة والمجتمع، وإتاحة الفرص لهم للتعلم وفق قدراتهم واستعداداتهم، ، فالفلسفة الإسلامية تُعد المرشد

والموجه للعمل التربوي؛ فهي تزوده بتصور كامل وشامل لحياة الإنسان بالنظر إلى طبيعة الإنسان وقيمه وحريته ومجتمعه.

أما العوامل التي أدت إلى تبني بعض معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة للفلسفة البراجماتية فيعود لما تتمتع به هذه الفلسفة من المرونة الفكرية التي أهلتها للحصول على موقع مرموق بين الأنظمة الفكرية التربوية الغربية، والذي أثر بدوره في الفكر التربوي في المجتمعات العربية فطرائق التدريس فيها والمبادئ التربوية وتطبيقاتها قد تأثرت بالفلسفة البراجماتية.

وأن الفلسفة البراجماتية لها مبادئ وتطبيقات تربوية تتناسب مع العيش في عصر المعلوماتية، حيث أن مبدأ التعلم بالعمل والسماح للطلبة باللعب والعمل معاً، وممارسة طرائق تدريسية متجددة، وكما أن الفلسفة البراجماتية تؤمن بأن العقل البشري مجموعة من الخبرات التي يكونها الفرد من خلال نشاطه وعمله، وأن دور الطلبة لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة بل هم من يصنعونها؛ لأن المعرفة تمثل التفاعل بين الإنسان وبيئته، وتغير دور المعلم من اكتفائه بدور الملقن والمصدر الوحيد للمعرفة إلى كونه مرشداً وموجهاً للعملية التعليمية، كما وأنها تؤمن بأن الحقيقة هي ما يصل إليها الإنسان بعد فحص وتمحيص المؤشرات والدلالات المتعلقة به بعناية بالغة، وتتفق هذه الرؤيا مع تعاليم الشريعة الإسلامية، وبذلك فإن الفلسفة البراجماتية تتفق إلى حدٍ بعيد مع فكر الفلسفة الإسلامية التربوي.

كما أن مدرسي الجامعات من خريجي المؤسسات التعليمية الغربية في الأردن قد أثروا في الفكر التربوي الأردني، وقد تخرج من بين أيديهم معلمي المدارس الأساسية والثانوية على حدٍ سواء مُتأثرين بأفكارهم ومبادئهم الفلسفية.

وإن رغبة صناع القرار للحياة التربوية الأردنية في مجاراة حركات الإصلاح التربوي في مبادئ الفلسفة البراجماتية وتطبيقاتها التربوية من مثل: جعل الطلبة محور العملية التربوية، والاعتماد على الاقتصاد المعرفي، ومراعاة الفروق الفردية، كما أن المتتبع للتطور التربوي في المجتمعات العربية عامةً والمجتمع الأردني خاصةً يرى الأثر الواضح للفلسفة البراجماتية في التربية على جميع الأصعدة.

كما أن الدعوات التي أطلقها الكثير من المنظرين للفلسفة من ضرورة اعتماد الفلسفة البراجماتية؛ نظراً لتقدم المجتمعات التي أخذت بهذه الفلسفة في وقتنا المعاصر والانبهار بها، فالفلسفة

البراجماتية فلسفة أمريكية، فما تتمتع به أمريكا من سيطرة على العالم من النواحي الاقتصادية والثقافية تساعد على انتشار فلسفتها على مستوى العالم.

أما العوامل التي أدت إلى تبني بعض معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة للفلسفة المثالية فيعود لإدراكهم لأهمية بقاء دور المعلم كقائد أول وأب وقدوة سلوكية ومعرفية وموجهة لتعليم الطلبة.

وكما أن الفلسفة المثالية تؤكد على أهمية التاريخ الثقافي والقيم من خلال الاهتمام بالمواد الدراسية للطلبة، ويرى الباحث أن الفلسفة المثالية ذات مبادئ وتطبيقات تربوية قديمة وتلقينيه، وتركز على الحفظ والاستظهار وحشو أدمغة الطلبة بالمعارف والمعلومات والحقائق، كما انها تؤمن بثبات المنهاج وعدم قابليته للتطور، وترى بأن العقاب واجب لتعديل سلوك الطلبة، في حين أن الفلسفة المثالية لها من التطبيقات التربوية الإيجابية كالتشجيع على التفكير الاستنتاجي.

فالفلسفة المثالية تشتمل على مبادئ وأهداف لم تعد مجدية في هذا العصر، فهي لا تصلح لعصر التكنولوجيا فلا بد من التغير والمرونة والتطور في معظم مبادئها وتطبيقاتها التربوية والتي منها طرائق التدريس بما يتماشى مع روح العصر.

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كلاً من (أبو دلي، 2020) ودراسة (بني خلف، 2020) ودراسة (المومني، 2019) ودراسة (المواضية وخليفة، 2016) ودراسة (الدليمي، 2008)، في أن الفلسفة التي يتبناها المعلمون في الدرجة الأولى هي الفلسفة الإسلامية.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كلاً من (الشخشير، 2017) ودراسة (البلعاسي، 2014) ودراسة (الرشيدي، 2008)، حيث جاءت نتائجها بأن الفلسفة التي يتبناها المعلمون هي الفلسفة البراجماتية أولاً ثم الفلسفة الإسلامية يليها سائر الفلسفات الأخرى، كما أن نتائج دراسة (الحديدي، 2013) قد أظهرت أن الفلسفة التي يتبناها المعلمون هي الفلسفة البراجماتية أولاً ثم الفلسفة المثالية وأخيراً الفلسفة الإسلامية.

كما وقد أظهرت نتائج السؤال الأول توزيع المعلمين/المعلمات المشاركين في الدراسة على ثلاثة انماط وفقاً لاتجاهاتهم الفلسفية وهي: نمط المعلم التقليدي، ونمط المعلم المتجدد، ونمط المعلم الوسطي. حيث اظهرت نتائج تحليل البيانات أن النمط السائد لغالبية معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة هو نمط المعلم الوسطي والذي ضم كلٍ من المعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الأولى والمعلمة الثانية والمعلمة الثالثة المتبنين للفلسفة الإسلامية، في حين

أن المعلم الأول والمعلم الثالث المتبنيان للفلسفة المثالية كانا ضمن نمط المعلم التقليدي، وكما ان المعلم الثاني والمعلم الخامس المتبنين للفلسفة البراجماتية كانا ضمن نمط المعلم المتجدد.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى العديد من العوامل: منها سنوات الخبرة الطويلة في المجال التربوية والتي بدورها ترتقي بوظيفة المعلم أبعد من الاكتفاء بتقديم المعارف للطلبة إلى القيام بمهام عديدة كمساعدتهم ونصحهم وشحذ همهم، وتحذيرهم من التقليد الأعمى دون التفكير، كما أن الاتجاهات الإيجابية لمعلمي النمط الوسطي نحو العملية التربوية، والمؤهلات العلمية العُليا التي يحملها كلٍ من المعلم الرابع والمعلمة الثانية، والدورات التدريبية التي شارك بها معلمي النمط الوسطي والتي من شأنها رفع مستوى الوعي لدى المعلمين ذات أثر هام في تصنيفهم ضمن نمط المعلم الوسطي؛ فإدراك معلمي النمط الوسطي لمكانة شخصية المعلم وأهمية أدائه ودوره، وتبنيه لحمل رسالة الإسلام السامية، وتربيته لطلبته وتعليمهم، وكما أن إدراكهم لأهمية تمكين الطلبة من تحقيق صفات الآداب الإسلامية والأخلاق الحميدة في شخصيتهم وتعلمهم، وسعيهم للجمع ما بين النظرية والتطبيق وبين القول والفعل في آن واحد؛ قد جعلت من معلمي النمط الوسطي يحافظون على تقاليد العملية التربوية ومواكبة تطوراتها المعاصرة، وبالتالي جمعوا ما بين النمط التقليدي والنمط المتجدد.

كما أن الباحث يعزو هذه النتيجة أيضاً إلى التزام بعض المعلمين وتمسكهم بالفكر التقليدي في التربية والتي تعتمد على الحفظ والتلقين للمواد الدراسية، ودور المعلم القائد والمسيطر والسيد في الغرفة الصفية واعتماده على الأسلوب الأمري في تطبيق الأنظمة مما يولد مناخاً تعليمياً جافاً، كما أن اعتمادها على عدم التركيز على الإبداع والتميز لدى الطلبة، وبناء المنهاج وتصميمه على مبادئ وأُسس الفلسفات التربوية التقليدية، وعدم قابليتها للتطور واستخدام العقاب لتعديل السلوك؛ فجميع هذه العوامل أدت بمعلمي النمط التقليدي بالتمسك بالتطبيقات التربوية التقليدية دون تجديدها أو تطويرها. وعلى الرغم من أن سنوات الخبرة الطويلة لمعلمي النمط التقليدي فالمعلم الأول يمتلك (11) سنة من سنوات الخبرة في المجال التربوي، والمعلم الثالث يمتلك (13) سنة من سنوات الخبرة في المجال التربوي إلا أنهما لم تدفعهما نحو التجديد والتطوير في مستوى أدائهما في العملية التربوية؛ وذلك قد يعود لإدراكهم بأن النمط التقليدي يمنحهم الاهمية والدور البارز أمام الطلبة بالإضافة لسيطرتهم على العملية التعليمية التعلمية وإدارة الغرفة الصفية.

ويرى الباحث أن التدريب الذي تلقاه معلما هذا النمط في وزارة التربية والتعليم والذي يركز على الجانب النظري أكثر الجانب العملي؛ تؤدي إلى عدم التناغم ما بين الجانب النظري والجانب

العملي، أضف إلى ذلك أن معلمي النمط التقليدي لا يرحب بالتجديد ويحارب التطور والتغيير ويرغب ببقاء الأمور على حالها قدر الإمكان؛ لسهولة العملية التعليمية التعلمية بهذا النمط التقليدي.

كما ويرى الباحث أن إدراك بعض المعلمين لدور المعلم النوعي وعلاقته مع الطلبة، ومحاولته لتمكينهم من التعلم ذاتياً، واكتشاف المعارف وإتاحة الحوار والمناقشة معهم، كما أنهم يرون الطلبة مبدعين ومفكرين وقادةٍ لتعلمهم ويتوفر لديهم القدرة على التواصل الإيجابي في الغرفة الصفية مع الزملاء، واهتمامهم ورغبتهم بالتنويع في طرائق التعليم والتقويم، والرغبة الدائمة بتنمية القيم المعرفية لدى الطلبة؛ تُعد من العوامل المساعدة في تصنيف بعض المعلمين لنمط المعلم المتجدد. ويرى الباحث أيضاً أن المؤهل العلمي العالي للمعلم الخامس والدورة التدريبية الخاصة التي تلقاها بالاقتصاد المعرفي وسنوات الخبرة الطويلة من الأسباب لتصنيفه ضمن هذا النمط؛ حيث أن هذا النمط يتطلب من المعلم الدقة في الأداء والمعرفة الواسعة في الاختصاص المعرفي للمعلم.

لقد اتفقت هذه النتيجة الحالية مع دراسة كلاً من (أبو دلي، 2020) ودراسة (بني خلف، 2020) ودراسة (المواضية وخليفة، 2016) ودراسة (حسين، 2009)، في تصنيف أنماط المعلمي بحسب الاتجاهات الفلسفية التي يتبنونها، وفي الأُسس والتطبيقات التربوية الخاصة بكل نمط.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم؟

أظهرت نتائج تحليل بيانات دليل مقابلة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ومقابلة طلبتهم، وتحليل بطاقة ملاحظة الحصص الصفية للطلبة، أن دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة قد انقسمت إلى ثلاثة فئات هي (الدور القوي، والدور شبه القوي، والدور المتوسط)، ولم يظهر من نتائج تحليل بيانات أدوات الدراسة المتعلقة بهذا السؤال ما يشير إلى وجود فئة الدور الضعيف.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى العديد من العوامل: منها ما يتمتع به معلم التربية الإسلامية من مكانة وخصوصية عن سائر المعلمين مستمدة من مكانة وخصوصية مبحث التربية الإسلامية؛ تجعله قريباً من طلبته فيسمعون لنصائحه ويلتزمون بها، كما أن معلم التربية الإسلامية يُعد في نظر طلبته تطبيقاً حياً للأخلاق والقيم التربوية النبيلة وأن المجتمع ينظر إليه على أنه تجسيد للخير والفضيلة من خلال سلوكه والتزامه بمنظومة القيم، فسعي معلم التربية الإسلامية الجاد للقيام بواجبه الديني في تنمية منظومة القيم في نفوس طلبته انعكاساً لإدراكه لدوره في العملية التعليمية التعلمية؛

فهو الدعامة الأساسية في العملية التربوية باعتباره النموذج والقدوة الحسنة والوسيلة الرئيسية المؤثرة في تشكيل توجهات طلبته نحو منظومة القيم.

وكما أن خصوصية المبحث التي يقوم معلم التربية الإسلامية بنقلها لطلبته تستند إلى القيم الإسلامية المستقاه من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، والتي تسعى إلى تنمية الأخلاق الحميدة والعادات الحسنة وتشكيل منظومة القيم الإيجابية.

بالإضافة إلى دور المؤسسات التربوية في تشكيل منظومة القيم؛ حيث أن أحد أهم الأُسس والمبادئ للمؤسسات التربوية هي تشكيل منظومة القيم ونشرها وتعزيزها لدى الطلبة، فجميع العاملون في المؤسسات التربوية يدركون أهمية دورهم في غرس منظومة القيم الإيجابية لدى الطلبة ومحاربة السلوك السلبي غير السوي وعلاجه، كما أن الطلبة يقضون الوقت الطويل في المؤسسات التربوية مما له أثر بالغ في سلوكهم وقيمهم وتصرفاتهم.

وأضف إلى ذلك أن الموضوعات التي تتناولها منظومة القيم وتعالجها تُعد من خصائص وسمات المجتمع الأردني؛ فهو مجتمع متمسك بالقيم والعادات والتقاليد الحسنة والتي تتوافق في مجملها مع قيم الإسلام، كما وأن قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة (1993) وتعديلاته أكد على أهمية دور التربية الإسلامية المحوري في تشكيل قيم وشخصية الطلبة. فقد نصت المادة الثالثة المتعلقة بفلسفة التربية "إن الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تُشكل ضمير الفرد والجماعة" (الشرفات، 2017).

ويرى الباحث أنه من واجب معلم التربية الإسلامية أن يتمثل منظومة القيم ويتبناها؛ ليكون نموذجاً وقدوةً لطلبته، فمنظومة القيم ليست مجرد كلامٌ عابر أو حديث مكتوب في الصحف، بل يجب أن تكون مُتمثلة في حياة المؤسسة التربوية بفلسفتها ومناهجها ومعلميها ونشاطاتها التي يؤديها الطلبة سواء في داخل الغرفة الصفية أو خارجها، وإن تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة يتطلب وجود نموذجاً حي وقدوةً حسنة؛ لكي يتم من خلاله نمذجة النمط السلوكي القيمي وهذا برأي أصحاب نظرية التعلم بأن الإنسان يكتسب سلوكات من خلال الملاحظة والمشاهدة ومعظم الاتجاهات والقيم والمعايير تُكتسب من خلال وجود نموذج.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (بني سليم، 2022) ودراسة (بني يونس والحياري وجبران، 2018) ودراسة (النومس، 2018) ودراسة (الأغا، 2017) ودراسة (الشرفات، 2017) ودراسة (القضاة، 2017) ودراسة (القاضي وعبد الغني ونوح، 2012)، في التأكيد على الدور الهام الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبته.

وقد أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة قد انقسمت إلى ثلاثة فئات هي (الدور القوي، والدور شبه القوي، والدور المتوسط)، تمثل دور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم لديهم هي:

- الفئة الأولى لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم الدور القوي والذي ضم كلٍ من المعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الثانية والمعلمة الثالثة من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية، والمعلم الخامس من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة البراجماتية.
- الفئة الثانية لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم الدور شبه قوي والذي ضم كلٍ من المعلمة الأولى من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية، والمعلم الثاني من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة البراجماتية.
- الفئة الثالثة لدور الاتجاهات الفلسفية في تشكيل منظومة القيم الدور المتوسط والذي ضم كلٍ من المعلم الأول والمعلم الثالث من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة المثالية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى العديد من العوامل: منها طبيعة معلم التربية الإسلامية الذي ينصب جُّل اهتمامه بإبراز سمات الخير لنفسه ولطلبته ولمجتمعه وفقاً للتعاليم الإسلامية، وسعيه الحثيث للتعايش الموجه نحو الخير والابتعاد عن الشر متبعاً بذلك ما أمر به الله سبحانه ومبتعداً عما نهى عنه، وبالإضافة إلى إدراك معلم التربية الإسلامية لأهمية استخدام طرائق التدريس التي من شأنها إثارة دافعية الطلبة وتشويقهم وجذبهم له؛ مما يحقق إقناعهم النفسي والعقلي وبالتالي تحقيق الغاية من التأثير المطلوب في سلوكهم.

وكما يرى الباحث أن قيام معلم التربية الإسلامية بدور القدوة الصالحة والمرشد الحسن المُتصف بالوقار والمرونة وقيامه بواجبه بإرشاد الطلبة لمنظومة القيم الإيجابية له أثر بالغ في نفوس الطلبة، وإدراكه للعلاقة النوعية مع طلبته ومحاولة تمكينهم من التعلم ذاتياً وفق قدراتهم وميولهم، ومحاولة إيجاد بيئة صفية آمنة تتيح المجال للحوار والنقاش الإيجابي، ونظرته الإيجابية لطلبته وامتلاكه للتوقعات العُليا لأدائهم فالطلبة في نظره مبدعون ومفكرون. وكما أن الورشات التدريبية والدورات التربوية الثقافية للمعلمين لها دوراً رئيسياً أيضاً في مساعدة المعلم على القدرة غلى التأثير في سلوك الطلبة وتشكيل منظومة القيم لديهم.

في حين أن بعض معلمي التربية الإسلامية ما زالوا يتمسكوا بالطرائق التقليدية في التعامل مع الطلبة، والتي تقوم على رفعة مكانة المعلم وأنه مصدر المعرفة الوحيد والملقن لها؛ مما يعيق

التفاعل معهم والتأثير بهم، أضف إلى ذلك انشغال المعلم بالتكاليف الوظيفية لديه مما يُشغله بشكل جزئي عن أداء دوره كمربي ومعلم، وكما أن زخم المبحث الدراسي وضيق وقت الحصة الصفية يُعد عائقاً أيضاً أمام المعلم.

كما ويرى الباحث أن تبني بعض المعلمين للاتجاهات السلبية نحو مهنة التعليم وعدم الرغبة في العمل في العملية التعليمية يُعد عائقاً أمام إبداعهم في تخريج الطلبة المتمكنين علمياً والمتبنين لمنظومة القيم الإيجابية والسليمة.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (أبو دلي، 2020) ودراسة (بني يونس والحياري وجبران، 2018) ودراسة (الشخشير، 2017) ودراسة (الأغا، 2017) ودراسة (المواضية وخليفة، 2016)، في التأكيد على وجود فئات لدور المعلم في تشكيل منظومة القيم لدى طلبته، وكما أن هذه النتيجة قد اتفقت مع دراسة كلاً من (البلعاسي، 2014) ودراسة (الحديدي، 2013) من دور مضامين الاتجاهات الفلسفية في التأثير في الطلبة وتشكيل منظومة القيم لديهم.

كما وقد أظهرت نتائج تحليل دليل مقابلة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ومقابلة طلبتهم، وتحليل بطاقة ملاحظة الحصص الصفية للطلبة، أن طلبة معلمي التربية الإسلامية المشاركين في الدراسة قد توزعوا على ثلاثة أنماط وفقاً لتشكُل منظومة القيم لديهم، وهذه الأنماط هي:

- نمط القيم الدنيوية: وضم هذا النمط طلبة المعلم الخامس فقط وهو من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة البراجماتية.
- نمط القيم الإيمانية: وضم هذا النمط طلبة كلٍ من المعلم الثالث الذي من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة المثالية، والمعلم الرابع والمعلم السادس والمعلمة الأولى والمعلمة الثالثة وهم من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية.
- نمط القيم الإيمانية والدنيوية معاً: وضم هذا النمط طلبة كلٍ من المعلم الأول الذي من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة المثالية، والمعلم الثاني وهو من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة البراجماتية، والمعلمة الثانية وهي من فئة المعلمين المتبنين للفلسفة الإسلامية.

وكما أظهرت نتائج تحليل أدوات الدراسة أن النمط السائد لتشكُل منظومة القيم لدى طلبة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المشاركين في الدراسة هو نمط القيم الإيمانية.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى العديد من العوامل منها: طبيعة المجتمع الأردني المحافظ دينياً وأخلاقياً والمُتشرب للعادات والتقاليد الاجتماعية الدينية التي تلتزم بالقيم الإيمانية وتتمسك بها، والتزام الأسرة الأردنية بمنظومة القيم التي نادى بها الدين الإسلامي، كما أن اهتمام المعلمين بطلبتهم وحرصهم على القيام بواجبهم نحوهم من إرشادهم للقيم الإيمانية والتمسك بالأخلاق الفاضلة وتبنيها في سلوكهم وتصرفاتهم ومعاملاتهم؛ لنيل رضى الله سبحانه والفوز بالجنة في الآخرة، وحرص المعلمين على تبني الطلبة لمنظومة القيم الإيمانية التي تُعد مفتاحاً لكل أبواب الخير وسداً منيعاً لكل دعوات الشر، بالإضافة إلى تأثير البرامج الدينية التثقيفية الهادفة والمتنوعة واستثمارها لتشكيل منظومة القيم الإيمانية لدى الطلبة، وتأكيد قانون التربية والتعليم وغاية المؤسسات التربوية من السعي الدائم لتشكيل منظومة القيم الإيمانية والأخلاقية لدى الطلبة وتمثلهم لها، والاهتمام بتنمية الوازع الديني لديهم.

كما أن التنشئة الاجتماعية التي تظهر في العديد من ممارسات المعلمين والتي تقوم على ترسيخ مبادئ الدين الإسلامي الحنيف وقواعده وأخلاقه في عقول ونفوس الأجيال، وكذلك حجم الدعم والمساندة الاجتماعية التي يحظى بها الطلبة في هذه المرحلة العمرية، ودور المؤسسات التعليمية في تشكيل منظومة القيم؛ إذ أن أحد المحاور الرئيسة للمؤسسات التعليمية هو نشر وتعزيز منظومة القيم لدى الطلبة.

في حين أن طغيان القيم المادية نتيجة زحف العولمة واكتساحها للجانب الثقافي والقيمي للمجتمع؛ أدى في بعض الأحيان إلى تقديم القيم الدنيوية على القيم الإيمانية وبالتالي تقديم المصلحة الشخصية على المصالح العامة وغياب قيم القناعة والرضى بالقليل، ومن أثار العولمة أيضاً التغيرات العميقة والسريعة في البنى الاجتماعية والثقافية وتعدد نوعية العلاقات التي تؤلف أنسجة المجتمع مما يؤثر سلباً على منظومة القيم السائدة في المجتمع، بالإضافة إلى أن كليات التربية وإعداد المعلمين قد لا ترتقي إلى المستوى المطلوب في التركيز على الجانب القيمي لدى المعلمين.

كما ويرى الباحث أن ظهور العديد من وسائل التواصل الاجتماعي كان لها أثر كبير ومباشر في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة والتحول من التمسك بالقيم الإيمانية إلى غيرها من القيم، كما أن انبهار الطلبة بالحضارات المادية واندفاعهم نحو ملذاتها ومُغرياتها دون إعمال العقل الفكر فيها؛ أدى إلى تقبُل مجموعة من القيم الغربية التي تتعارض في أطروها مع منظومة القيم التي يدعوا إليها الإسلام.

كما أن تعليم الطلبة منذ نعومة أظافرهم احترام الدستور والقانون والأنظمة النافذة في الدولة باعتباره المنظم لحياة الناس في المجتمع الأردني، واهتمام المؤسسات التربوية بتنمية الوعي الثقافي والسياسي لدى الطلبة ومحاولة ممارسته من خلال المجلس التربوية المدرسية يُنمي لدى الطلبة القيم الدنيوية، وعلى الرغم أن قلة الوعي الاقتصادي لدى الطلبة نتيجة قصور الأسرة بغرس هذه القيم في نفوسهم، وقلة الممارسات الاقتصادية في المؤسسات التربوية خصوصاً وأن الطلبة يعتمدون على أسرتهم في تلبية احتياجاتهم المادية؛ لذلك قد لا يحثهم المعلم بشكل كبير على ممارسة القيم الاقتصادية وإنما يكتفي بالإشارة إلى أهميتها وضرورتها في تحقيق التكافل الاجتماعي في المجتمع.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (بني سليم، 2022) ودراسة (الحسين، 2018) ودراسة (الرويلي، 2017) ودراسة (الشرفات، 2017) ودراسة (المومني والصمادي، 2014) ودراسة (الخياط، 2012) ودراسة (الهندي، 2001)، في التأكيد على أن القيم الإيمانية هي القيم السائدة لدى الطلبة يليها القيم الإيمانية والدنيوية معاً وأخيراً القيم الدنيوية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بالآتي:

- عقد ندوات ودورات تدريبية للمعلمين وبرامج إعداد المعلمين الجدد؛ لتعريفهم بأسس ومبادئ فلسفة التربية، والأهداف العامة المنبثقة عنها ومبادئ السياسات التربوية في الأردن، وتعريفهم بالفلسفات التربوية المختلفة ومضامينها بهدف زيادة وعيهم بالفلسفة التي يتبنوها في العملية التربوية.
- العمل على طرح المساقات المستقلة في الفلسفة التربوية لطلبة البكالوريوس في التخصصات التربوية بخاصة وباقي التخصصات بعامة؛ لتوعية الطلبة بالفلسفات وتطبيقاتها التربوية المختلفة فهم معلموا المستقبل.
- الاهتمام بالجانب العملي في التدريب الميداني؛ لربط الاتجاهات الفلسفية والعملية التعليمية التعلمية، وعدم الاكتفاء بالجوانب النظرية.
- تضمين برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية موضوعات تتناول أهمية منظومة القيم وطرق تعلمها وتعليمها.

- تزويد العاملين في العملية التربوية بآخر المستجدات في العملية التعليمية من خلال المصادر والدراسات الحديثة.
- إجراء المزيد من الدراسات النوعية والكمية المتعلقة بمواضيع الفلسفة التربوية وكشف مدى وعي المعلمين بفلسفاتهم التربوية.
- إجراء دراسات للوقوف على العوامل التي تؤثر في اكتساب منظومة القيم لدى الطلبة عدا المعلم.
- ضرورة اهتمام المسؤولين التربويين بمنظومة القيم، والتركيز عليها أثناء عقد الدورات التدريبية.
- ضرورة مساهمة كافة القوى والمؤسسات التربوية في إكساب الطلبة منظومة القيم، والعمل على التعاون والتنسيق فيما بينها.

المراجع العربية

إبراهيم، فهمي خليل (2015). **درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ومعلماتها لمهارات الذكاء الاخلاقي من وجهة نظر المعلمين والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي للدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

إبراهيم، مجدي عزيز (2008). **التربية والعولمة**. القاهرة: عالم الكتب.

ابن جماعة، بدر الدين ابن أبي إسحاق (2009). **تذكرة السامعِ والمتكلم في أَدب العالم والمتعلم**. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن خلدون، عبد الرحمن (2010). **مقدمة ابن خلدون**. القاهرة: دار ابن الجوزي.

ابن سحنون، محمد بن عبد السلام (1972). **آداب المعلمين**. تونس: دار الكتب الشرقية.

ابن عبد البر، يوسف بن عبدالله بن محمد (2012). **جامع بيان العلم وفضله**. بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون.

ابن عبدون، محمد بن أحمد التجيبي (2009). **رسالة في القضاء والحسبة**. بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن مسكويه، أحمد بن محمد بن يعقوب (2001). **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق: أشهر ما قاله فلاسفة العالم في الأخلاق**. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (2003). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

أبو جادو، صالح محمد (2010). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو دلي، عادل سعد عبدالله (2020). المضامين الفلسفية التربوية لاتجاهات المعلمين نحو عناصر العملية التعليمية: دراسة ميدانية على معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 34(137)، 119-168.

الأسمر، أحمد رجب (2008). **فلسفة التربية في الإسلام انتماء وارتقاء**. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الأغا، هاني عبد القادر (2017). دور القولبة الثقافية في تشكيل المنظومة القيمية لدى الطلبة المراهقين بمحافظات غزة وتصور مقترح لضبط ذلك الدور، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 8(24)، 122-138.

آل ثابت، سعيد علي (2007). **أثر خطاب إعلام العولمة الثقافي في القيم للنشء بالمجتمع المسلم**. الرياض: مطبعة النرجس.

باجابر، فاطمة بنت سالم (2012). **أبعاد النظرية التربوية الإسلامية في السنة النبوية**. مكة المكرمة: مكتبة إحياء التراث الإسلامي.

الباوي، أحمد قاسم حسين (2022)، منهج التربية الإسلامية لمرحلة الخامس الإعدادي وعلاقته في تعزيز القيم الإسلامية، **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية**، جامعة بابل، العراق، 12(2)، 1-14.

بدارنة، مهدي محمد (2017). العلاقة بين درجة تبني معلمي محافظة اربد لفلسفة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، الأردن، 44(4)، 349-363.

بدارنه، حازم علي أحمد والحوري، حازم أحمد محمد (2015). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تربية اربد الأولى لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم ونظر المشرفين والمديرين، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، الأردن، 42(3)، 927-946.

بدوي، عبدالرحمن (2007). **مدخل جديد إلى الفلسفة**. مدين: دار رسول.

البلعاسي، سعود بن مسير (2014). الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة القريات، **مجلة دراسات في التعليم العالي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، مصر، العدد (6)،1-25.

بني حمد، خالد عبد المجيد (2016). **دور معلمي التربية الاسلامية في تنمية منظومة القيم لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

بني خلف، هشام أحمد (2020). الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، العدد (72)، 660-691.

بني سليم، عفاف محمد صالح (2022). دور معلمي التربية الإسلامية في تعزيز القيم الاجتماعية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين، 6(28)، 51-63.

بني يونس، خالد صالح والحياري، حسن أحمد وجبران، علي محمد (2018). دور المدرسة الثانوية الأردنية في تشكيل القيم التربوية لدى الطلبة في مديرية لواء الكورة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، الأردن، 45(4)، 156-175.

بوعزة، الطيب (2012). **في دلالة الفلسفة وسؤال النشأة**. بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات.

الثوابيه، أحمد محمود (2019). **تصميم البحث النوعي**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جراد، نوفل (2020). الفلسفة الإسلامية: قراءة في العلاقة والحدود. **مجلة المشكاة**، جامعة الزيتونة، تونس، العدد (18)، 482-501.

جعنيني ، نعيم حبيب (2010). **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الجلاد، ماجد زكي (2013). **تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**. ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جيمس، وليم (2014). **البراغماتية**. ترجمة وليد شحادة، دمشق: دار الفرقد.

الحاج محمد، أحمد علي (2014). **في فلسفة التربية نظرياً وتطبيقاً**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحارثي، فهد بن محمد الشعابي (2016). **القيم في مدرسة المستقبل جدل التحولات والتحديات**، بيروت: منتدى المعارف.

الحديدي، محمود عبد الرحمن (2013). الفلسفة السائدة لدى مدرسي كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، الأردن، 40(4)، 1230-1247.

حسين، آلاء عبد الله (2009). الاتجاهات الفلسفية السائدة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية وأقسام التربية الرياضية في جامعة الموصل، **مجلة الرافدين للعلوم الرياضية**، جامعة الموصل، العراق، 15(52)، 209-233.

الحسين، عزي (2018)، **المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة: دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع متوسط بمدينة بوسعادة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد بوضياف-المسيلة، الجزائر.

حمود، فريال (2010)، **منظومة القيم الاجتماعية والاخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية : دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة بمدينة دمشق**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

خوالدة، عايد أحمد وحوامدة، باسم عبيد (2010)، درجة التوافق بين الاعتقاد والممارسة التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة جرش، **مجلة الثقافة والتنمية**، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، (36)، 256-301.

الخوالدة، محمد محمود (2013). **فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخياط، ماجد محمد وعطيات، مظهر محمد والعربيات، غالب عبد (2012)، منظومة القيم السائدة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الانسانية والادارية**، جامعة الملك فيصل، السعودية، 13(2)، 247-295.

الدليمي، طارق عبد أحمد (2010). تطلعات أعضاء هيئة التدريس نحو الممارسات التدريسية المستنبطة من فلسفات التربية، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية**، جامعة الأنبار، العراق، العدد (2)، 363-444.

ديورانت، ويل (2019). **قصة الفلسفة**. ترجمة عادل عبد السيد أحمد، بيروت: دار العلم للجميع.

ديوي، جون (1955). **الحرية والثقافة**. ترجمة أمين مرسى قنديل، القاهرة: مطبعة التحرير.

ديوي، جون (1976). **الخبرة والتربية**. ترجمة محمد رمضان ونجيب إسكندر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ديوي، جون (1978). **المدرسة والمجتمع**. ط2، ترجمة أحمد حسن الرحيم، بيروت: دار مكتبة الحياة.

ديوي، جون (2010). **إعادة البناء في الفلسفة**. ترجمة أحمد الأنصاري، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

الرشدان، عبدالله زاهي (2006). **التربية والتنشئة الاجتماعية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الرشيدي، فهد معتق حمود (2008). **الفلسفة التربوية السائدة لدى كل من الموجهين الفنين والمعلمين في وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت وعلاقتها برضاهم الوظيفي ودافعيتهم للعمل**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العُليا، عمان، الأردن.

الرويلي، سعود بن رغيان (2017)، واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحديات المعاصرة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين،18(3)، 143-171.

الزرنوجي، برهان الدين (2014). **تعليم المتعلم في طرق التعلم**. ط3، بيروت: دار ابن كثير للنشر والتوزيع.

الزعبي، ريم (2013). درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات المتدربات في جامعة آل البيت، **مجلة المنار**، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، 19(3)، 441-476.

الزهراني، محمد بن عبد الله بن عطية (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، اربد، الأردن، 8(3)، 605-622.

زواط، سعيدة (2018). فلسفة التربية الإسلامية: الأسس والغايات والمقاصد. **مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية**، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر، العدد (18)، 400-430.

زيتون، كمال عبد الحميد (2006). **تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً**. القاهرة: عالم الكتب.

سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد (2011). **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السعدون، عادلة علي ناجي (2012)، مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها، **مجلة الأستاذ**، جامعة بغداد، العراق، العدد (203)، 1105-1196.

سفيان، بوضياف (2020)، **مساهمة حصة التربية البدنية والرياضية في تعزيز منظومة القيم لدى تلاميذ الطور الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

الشخشير، لما سمير سميح (2017)، **توافق المعتقدات الفلسفية لدى معلمي التربية الوطنية للمرحلة الأساسية مع ممارساتهم التدريسية وقيم الانتماء لدى طلبتهم في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

الشرفات، صالح سويلم (2017)، درجة تمثل طلبة جامعة آل البيت لمنظومة القيم من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، **مجلة دراسات للعلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، الأردن، 44(4)، 93-112.

الشين، يوسف حامد (1998). **الفلسفة المثالية قراءة جديدة لنشأتها وتطورها وغاياتها**. ليبيا: منشورات جامعة قاريونس.

الصغير، أحمد حسين (2015)، الفلسفات التدريسية للمعلمين وعلاقتها بممارساتهم المهنية في حجرات الدراسة، **المجلة الدولية للبحوث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (37)، 180-222.

الصمدي، خالد (2008). **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية**. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

صمويلسون، وليم وماركوويتز، فريد (1998). **مقدمة في فلسفة التربية**. ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

عابد، رسمي علي ومطيع، عبداللطيف (2009). **الدراسات التربوية دراسات في المدارس التربوية الحديثة وأبرز مفكريها.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العبد الكريم، راشد بن حسين (2020). **البحث النوعي في التربية**. ط3، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

عبد الله، عبد الرحمن صالح (2010). **الرؤية الإسلامية للمناهج الدراسية**. عمان: دار أمواج للنشر والتوزيع.

عريفج، سامي سلطي (2006). **مدخل إلى التربية**. ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عقل، محمود عطا (2006). **القيم المهنية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

علي، سعيد إسماعيل (2012). فلسفة التربية: رؤية تحليلية ومنظور إسلامي. **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة بنها، مصر، 23(90)، 320-324.

عماري، أمل خيرو محمد وبني خلف، محمود حسن (2018). فلسفة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا نحو العملية التعليمية-التعلمية وتوافقها مع فلسفة وزارة التربية والتعليم في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، الأردن، 45(4)، 198-218.

العياصرة، أحمد حسن علي (2003). **دور الأنشطة العلمية الممارسة في تعلم العلوم لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسية وعلاقتها ببعض خصائص معلميهم**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الغزالي، أبو حامد محمد (1983). **ميزان العمل**. القاهرة: دار الكتاب العربي.

الغزالي، أبو حامد محمد (2006). **إحياء علوم الدين**. ط2، الإسكندرية: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

الفرحان، إسحق (2000). **التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة**. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الفقيه، أحمد حسن أحمد (2017). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، اربد، الأردن، 2(3)، 351-368.

فوزي، محمد طايل (2004). **كيف نفكر استراتيجياً**. ط2، المنصورة: دار الوفاء.

القاضي، حنان صالح وعبد الغني، قمر الزمان ونوح، محمد أدري جئ (2012) إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع، **مجلة التربية الإسلامية والعربية**، جامعة كيبانغسان، ماليزيا، 4(2)، 71-76.

القضاة، "محمد أمين" حامد (2017)، درجة تمثل طلبة الجامعة الأردنية للقيم الإسلامية من وجهة نظرهم، **مجلة دراسات للعلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، الأردن، 44(4)، 257-275.

القواسمة، أحمد حسن صالح (2016)، دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، جامعة طيبة، السعودية، 5(12)، 213-228.

كامل، مجدي. (2016). **الفلسفة المثالية نشأتها وتطورها ومدارسها وأشهر اعلامها**. القاهرة: دار الكتاب العربي.

الكبيسي، محمد محمود (2009). **فلسفة العلم ومنطق البحث العلمي**. بغداد: بيت الحكمة.

الكعبي، هادي (2018). **المثالية في مواجهة الواقعية**. بيروت: مكتبة زين الحقوقية والأدبية.

الكيلاني، ماجد عرسان (1987). **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**. المدينة المنورة: دار التراث.

الكيلاني، ماجد عرسان (1998). **مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها**. بيروت: مؤسسة الريان.

الكيلاني، ماجد عرسان (2009). **فلسفة التربية الإسلامية**. عمان: دار الفتح للنشر والتوزيع.

لالاند، أندريه (2001). **موسوعة لالاند الفلسفية**. ط2، ترجمة خليل أحمد خليل، بيروت: منشورات عويدات.

محمد، علي عبدالمعطي (2000). **المدخل إلى الفلسفة**. ط2، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مدكور، علي أحمد (2006). **نظريات المناهج التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدن، يوسف (2006). **التعلم والتعليم في النظرية التربوية الإسلامية**. بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.

مرسى، محمد منير (2007). **فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها**. القاهرة: عالم الكتب.

المقوسي، ياسين علي (2013). الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية في الاردن: دراسة تحليلية مقارنة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، مصر، العدد (154، الجزء الأول)، 369-428.

المواضية، نوفة سميح وخليفة، غازي (2016)، المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية وعلاقتها بممارساتهم التدريسية في لواء القصر الاردن، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، الأردن، 31(1)، 41-88.

موسى، زاهر صدقي وصالحة، محمد عمران (2021). واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية، فلسطين، 30(3)، 494-519.

موسى، مصطفى إسماعيل (2007). **الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية**. ط2، العين: دار الكتاب الجامعي.

المومني، حازم (2019). الفلسفة التربوية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدارس محافظة اربد من وجهة نظرهم، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، عُمان، 13(2)، 256-274.

المومني، فواز أيوب وصمادي، رشاد أحمد (2014)، المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات، **المجلة الدولية للبحث في التربية**، جامعة البحرين، 2(2)، 138-162.

ناصر، إبراهيم (2004). **فلسفات التربية**. ط2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

نفوسي، لمياء مرتاض (2017). **هندسة البحث الكيفي**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

النومس، سعد فهد (2018)، تعزيز منظومة القيم التربوية لدى طلبة التعليم العالي: تصور مقترح. **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، مصر، العدد (19)، 214-228.

الهندي، أحمد سهيل (2001)، **دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة غزة من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

هوندرتش، تد (2003). **دليل أكسفورد للفلسفة**. ترجمة نجيب الحصادي، ليبيا: المكتب الوطني للبحث والتطوير.

يالجن، مقداد (2008). **النظريات التربوية في ضوء الاسلام**، الرياض: دار عالم الكتب.

اليماني، عبدالكريم علي (2009). **فلسفة القيم التربوية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية

Alvestad, Marit. (2004). Preschool teacher's understanding of some aspects of educational Planning and Practice related to the national Curricula in Norway. **International Journal of Early Years Education,** 12(2): 83-97.

Ary, Donald &Jacobs, Lucy Cheser& Sorensen, Chris.(2010). **Introduction to research in education Eighth Edition.** Canada: Wadsworth.

Beatty, Joy E; Leigh, Jennifer; Dean, Kathy Lund. (2009). Exploring the connections between Teaching Philosophies, Educational Philosophies and Philosophy. **Journal of Management Education**, 33 (1): 99-114.

Charalambous, Charalambos; Philippou, George; Kyriakides, Leonidas. (2002) Towards Understanding Teacher's Philosophical Beliefs about Mathematics. **The Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Norwich, England, July 21-2.2002.

Howick, William (1971). **Philosophies of Western Education, Danville, Ill**.: Interstate Printers & Publishers.

Salceanu, Claudia, &Manea, Claudia-Neptina, & Geafer, Edvina Ghionul. (2015). Moral Values – A Comparative Study: Romanian and Turkish Students. **Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala,** 7(1): 155-168.

Savasci, f. & Berlin, D.F.(2012). Science Teacher Beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. **Journal of Science Teacher Education**,23(1): 65-86.

Ustuner, Mehmet (2008). The Comparison of the Educational Philosophies of Turkish Primary School Superintendents and Teachers. **Eurasian Journal of Educational Research,** 33: 177-192.

الملاحق

الملحق (1)

كتب تسهيل المهمة

جامعة العلوم الإسلامية العالمية
رئاسة الجامعة

The World Islamic Sciences & Education University (WISE)
University Presidency

www.wise.edu.com

الرقم: ٤٧٩٢/ع/١١/٩
التاريخ: ١٧ جمادى الأولى ١٤٤٢هـ
الموافق: ٣١/١٢/٢٠٢٠م

Ref :
Date :

السادة وزارة التربية والتعليم المحترمين
لواء ماركا

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

فتهديكم جامعة العلوم الإسلامية العالمية أطيب التحيات وأصدقها، ويُرجى التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم، لتسهيل مهمة **طالب الدكتوراه إياد سعد إبراهيم حمدان / تخصص المناهج والتدريس** – لتطبيق دراسة بعنوان **"الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم"**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه.

شاكرين ومقدرين حسن التعاون.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

ص/ رئيس الجامعة

أ.د. محمد علي الخلايله

نسخة إلى:
- كلية العلوم التربوية
- المساند العام
-

الملف/س.ق

هاتف: ٠٦-٥٠٦٤٠١٥ ، فاكس: ٠٦-٥٠٦٤٠١٥ ص.ب ١١٠١ الرمز البريدي ١١٩٤٧ عمان - الأردن ، بريد الكتروني: deewan.president@wise.edu.jo
Tel : +962 6 5600230 - Fax : +962 6 5064015 - P.O.Box 1101 Postal Code : 11947 Amman - Jordan - email: deewan.president@wise.edu.jo

ملاحظة: تحتوي هذه الورقة على آيات قرآنية كريمة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا / محافظة العاصمة

الرقم: ٨٠٤/١٢/٢
التاريخ: ٢٠٢١/١٢/٢٣
المرفقات: ٢

مديري مدرسة الإمام الشافعي س بنين
الإمام مالك الشاملة بنين
القصور الثانوية الشاملة للبنات

الموضوع: (تسهيل مهمة)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

إشارة الى كتاب جامعة العلوم الإسلامية العالمية رقم 4792/2/1/9 تاريخ 2021/12/22 يرجى التكرم بتسهيل مهمة طالب الدكتوراه إياد سعد إبراهيم حمدان / تخصص المناهج والتدريس _ لتطبيق دراسة بعنوان " الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم" ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه ، على ان تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة.

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم بالوكالة

د. أجمل فهد الطويقات

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية.
نسخة/ رئيس التدريب والإشراف التربوي.
نسخة/ كاتبة الإشراف .
المرفقات: أدوات الدراسة عدد 5

هاتف : 4620126 – 4620127 – 4620128 – 4620129 – فاكس : 5681695
بريد الكتروني: markaeducational@gmail.com

الملحق (2)

السادة المحكمين

الاسم	التخصص	الجامعة
أ. د. أحمد حسن العياصرة	مناهج وطرائق تدريس العلوم	جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
أ. د. طه علي الدليمي	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
د. ياسين علي المقوسي	مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
د. عبدالله سالم الزعبي	مناهج وطرائق تدريس العلوم	جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
د. عبدالرؤوف أحمد بني عيسى	أصول التربية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
أ. د. كامل علي العتوم	المناهج وطرائق التدريس	جامعة جرش.
أ. د. شاهر ذيب أبو شريخ	مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية	جامعة جرش.
أ. د. أمين موسى أبو لاوي	مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية	جامعة عمان العربية.
أ. د. إبراهيم أحمد الزعبي	مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية	جامعة آل البيت.
أ. د. عودة عبد الجواد أبو سنينة	مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية	جامعة عمان العربية.
د. بتول أحمد الطراونة	مناهج وطرائق تدريس	جامعة الزيتونة الأردنية.

د. محمود أحمد شما	مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية	جامعة الزيتونة الأردنية.
د. سهام أبو بلان	إرشاد نفسي وتربوي	وزارة التربية والتعليم/ الإشراف التربوي.

ملحق (3)

استبانة الاتجاهات الفلسفية

المعلم الفاضل/المعلمة الفاضلة

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الاسم:

الجنس:

ذكر ○ **أنثى** ○

المؤهل العلمي:

الخبرة في التربية :

الخبرة في المدرسة الحالية:

الدورات التدريبية:

الهوايات:

أرجو التفضل بالإجابة عن الفقرات الواردة في هذه الأداة وذلك بوضع إشارة عند البديل الذي تجده يتوافق مع الاتجاه الفلسفي الذي تتبناه.

1- أن الإنسان عبارة عن:

أ- كائن روحي عقلي حر، والعقل يسمو على البدن.

ب- تكامل ما بين الجسد والروح.

ج- كائن حي ذو طبيعة معقدة يعيش في بيئة اجتماعية.

2- مصدر المعرفة هو:

أ- العقل.

ب- إلهي وجهد بشري بالتفكير في الكون.

ج- تفاعل الفرد مع بيئته.

3- توصف القيم بأنها:

أ- مطلقة لا تتغير.

ب- ثابتة نسبياً.

ج- نسبية متغيرة يُحكم عليها في ضوء ما تحققه من منفعة.

4- الهدف من التربية هو:

أ- مساعدة الفرد على فهم الكون، وتنمية عقله وتنقية روحه.

ب- إعداد الفرد لما فيه سعادته في الدنيا والآخرة.

ج- إعداد الفرد ليكون كائناً حياً إيجابياً ومبتكراً في الحياة.

5- المنهاج المدرسي يجب أن يُعد في ضوء:

أ- كل ما يحافظ على تراث المجتمع وما يحدث النمو العقلي والروحي للإنسان، وهو ثابت غير متغير.

ب- العلوم الدينية والدنيوية التي تقوم على التجريب للوصول إلى المعرفة.

ج- الخبرات التي يحتاجها الطالب لحل المشكلات التي تواجهه في الحياة، ويتمركز حول الطلبة.

6- طرائق التدريس الأفضل هي:

أ- التلقين والمحاضرة.

ب- متعددة اهمها القدوة الصالحة والقصة.

ج- الانشطة والمشروعات وحل المشكلات والاكتشاف والممارسة العملية.

7- دور المعلم يكمن في:

أ- ملقن وناقل للمعرفة، ومساعد على فهم الحقائق.

ب- مساعدة الطلبة على النمو الشامل والمتوازن دينياً ودنيوياً.

ج- مرشد وموجه وميسر ومشجع على التعلم، وتعليم الطلبة كيف يفكر تفكيراً ناقداً.

8- يكمن دور الطلبة في:

أ- تخزين وحفظ المعلومات والحقائق.

ب- يتمتع بحرية معقولة موجهه نحو التقرب إلى الله مما يحصل عليه من المعرفة.

ج- فرد يمر بخبرات كما انه مفكر ومكتشف والاهتمام يدفعه للتعلم.

9- دور الوسائل التعليمية في العملية التعليمية:

أ- ليست ذو اهمية بالغة في التعليم.

ب- مساعدة على إيصال المعرفة للطلبة.

ج- ذات دور اساسي لتقريب وشرح المعرفة للطلبة.

10- يجب أن يتم تقويم الطلبة عن طريق:

أ- اختبارات للتحقق من حصول الطلبة على أكبر قدر من المعرفة.

ب- اختبارات شاملة ختامية لقياس جوانب النمو دينياً ودنيوياً.

ج- تقويم تشخيصي وتحصيلي وعلاجي بهدف الوصول إلى الاتقان.

ملحق (4)

ملاحظة حصص التربية الإسلامية

اسم المعلم: اسم المدرسة:

اليوم والتاريخ: رقم الحصة للمعلم:

عنوان الدرس: الصف والشعبة:

عدد الطلبة: وقت الحصة:

البيئة الصفية:

القسم الأول: ملاحظات حصص التربية الإسلامية لتحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية:

أولاً: الإنسان

- يساعد المعلم على النمو الشامل لجوانب الطلبة (العقل، الجسد، الوجدان):

- الطرق المستخدمة في تنمية كل جانب:

- الطرق التي يتبعها المعلم في تحقيق التكاتف بين جوانب نمو الطلبة:

- يساعد المعلم الطلبة على التكيف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية:

ثانياً: المعرفة

- يُعبر المعلم عن الحقائق بأنها (ثابتة، متغيرة، مطلقة، نسبية):

- آلية حصول الإنسان على الحقائق تكمن في:

- طرق توظيف المعرفة:

ثالثاً: منظومة القيم

- القيم ثابتة أم متغيرة:

- يكمن معيار الحكم على منظومة القيم من حيث القبول أو الرفض في:

- يظهر شكل الديمقراطية في منظومة القيم:

- يظهر أثر الواقع والبيئة الاجتماعية في منظومة القيم على شكل:

رابعاً: الهدف من التربية

- الأهداف الرئيسية للتربية هي:

- الوسائل المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف:

- يربط المعلم الأهداف من التربية مع مبحث التربية الإسلامية من خلال:

خامساً: المنهاج

- يكمن دور المنهاج في العملية التعليمية التعلمية في:

- للأنشطة (الصفية، اللاصفية) أثر في المنهاج، ويتم تحقق هذا الأثر من خلال:

- يظهر شعور المعلم عن المنهاج (تنظيمه، شكله، ترتيبه) من خلال:

- يربط المعلم مبحث التربية الإسلامية مع غيره من المباحث أفقياً من خلال:

سادساً: طرائق التدريس

- يظهر تنويع المعلم في طرائق التدريس من خلال:

- أكثر الطرائق التدريسية استخداماً لدى المعلم هي:

- يراعي المعلم الفروق الفردية لدى الطلبة من خلال طرائق التدريس:

- يتسلسل المعلم في شرحه بطريقة منطقية، ويستعين بالأمثلة والتشبيهات:

سابعاً: المعلم

- يعطي المعلم الحرية للمتعلمين خلال التدريس، ويتوقف مدى هذه الحرية عند:

- سلوكيات المعلم واقواله تتوافق مع منظومة القيم:

- يظهر دور المعلم في الأنشطة (الصفية، اللاصفية)؟

- تظهر مكانة الديمقراطية لدى المعلم من خلال:

- يستخدم المعلم التعزيز بكل أنواعه، ويتناسب تعزيز المعلم مع إجابة الطلبة وأداؤه من خلال:

- يثير المعلم حالة التشويق وحب الاستطلاع لدى طلبته أثناء الحصة الصفية من خلال:

- يمنع المعلم الإجابة الجماعية للطلبة، ويشرك أكبر قدر من الطلبة في الإجابة عن السؤال، ولا يقاطع المعلم الطالب المجيب، من خلال:

- وضع المعلم تعليمات للطلبة، وقد عمل على التزامهم بها من خلال:

ثامناً: الطلبة

- يكمن دور الطلبة في تنفيذ إجراءات الحصة بما يأتي:

- يتم تحقيق مبدأ أن الطلبة هم محور العملية التعليمية التعلمية من خلال:

- يظهر دور الطلبة في العملية التعليمية التعلمية بأنهم:

- قام المعلم بإجراءات لعلاج سلوكيات الطلبة الغير مقبولة هي:

تاسعاً: الوسائل التعليمة

- الوسيلة التعليمية التي يستخدمها المعلم هي:

- يستخدم المعلم وسيلة تتناسب مع مستوى الطلبة، كما يستخدم وسيلة تتكامل مع طريقة التدريس، يظهر ذلك من خلال:

- يظهر تحقيق الوسيلة لأهداف المنهاج من خلال:

عاشراً: التقويم

- اسلوب التقويم المستخدم لدى المعلم هو، وقد تم تطبيقه من خلال:

- يشمل التقويم مجالات نمو الطلبة كاملة (معرفية، نفس حركية، وجدانية) من خلال:

- يطرح المعلم أسئلة مرتبطة بالأهداف التدريسية التي يسعى لتحقيقها، وكانت الأسئلة مناسبة لقدرات الطلبة العقلية:

- ينوع المعلم في مستويات الأسئلة التي يستخدمها، ويستخدم أسئلة تتطلب التفكير من خلال:

القسم الثاني: ملاحظات حصص التربية الإسلامية لمعرفة دور الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم:

أولاً: دافعية الطلبة نحو حصة مبحث التربية الإسلامية:

ثانياً: التفاعل معلم أثناء الحصة الصفية:

ثالثاً: المشاركة والانتباه لكل ما يقوم به المعلم أثناء الحصة الصفية:

رابعاً: سلوك الطلبة أثناء الحصة الصفية:

خامساً: الاتجاه نحو حصة مبحث التربية الإسلامية:

ملحق (5)

مقابلة معلمي التربية الإسلامية

أولاً: يقدم المعلم معلومات عن نفسه (الاسم، المدرسة، المؤهلات العلمية، سنوات الخبرة التعليمية، الدورات التدريبية، الهوايات).

ثانياً: بعد شكر المعلم على تعاونه مع الباحث في إتمام إجراءات الدراسة، يتم اطلاعه المعلم على الهدف من هذه المقابلة.

ثالثاً: تجري المقابلة من خلال طرح مجموعة من الاسئلة على المعلم وهي على قسمين هما:

القسم الأول: طرح أسئلة لتحديد الاتجاهات الفلسفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية وهي:

1. كيف ترى الإنسان؟
2. ما مصدر المعرفة؟
3. كيف ترى منظومة القيم؟
4. ما هو الهدف الرئيسي من التربية؟
5. ما هي مكونات المنهاج المدرسي الأساسية ؟
6. ما طرائق التدريس الأفضل في نظرك؟
7. ما دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية؟

8. ما دور الطلبة في العملية التعليمية التعلمية؟

9. هل للوسائل التعليمية مكانة في العملية التعليمية؟

10. ما الهدف من تقويم الطلبة؟

القسم الثاني: طرح أسئلة لتحديد دور الاتجاهات الفلسفية التي يتبناها معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في تشكيل منظومة القيم لدى طلبتهم وهي:

1. هل ترى نفسك قدوةٌ يُحتذى بها لطلبتك؟

2. ما هي أهم القيم في رأيك؟

3. هل تسعى لتشكيل منظومة قيم لدى طلبتك؟

4. كيف تتعامل مع القيم الإيجابية والسلبية لدى طلبتك؟

ملحق (6)

مقابلة طلبة معلمي التربية الإسلامية

أولاً: يقدم الطلبة معلومات عن نفسه (المدرسة، الصف والشعبة).

ثانياً: بعد شكر الطلبة على تعاونهم مع الباحث في إتمام إجراءات الدراسة، يتم اطلاعهم على الهدف من هذه المقابلة.

ثالثاً: تجري المقابلة من خلال طرح مجموعة من الاسئلة على الطلبة وهي مصنفة إلى أربعة مجالات على النحو التالي:

1- القيم الدينية: كانت الأسئلة على النحو الآتي:

- هل معلم التربية الإسلامية ينمي لديك إيثار سلوك الآخرة على الدنيا؟
- هل يحثك على رد الحقوق إلى أصحابها؟
- هل يرغبك بسلوك الرضى بقدر الله وقضائه؟
- هل يعزز لديك أهمية بر الوالدين؟

2- القيم الاجتماعية: كانت الأسئلة على النحو الآتي:

- هل معلم التربية الإسلامية يحثك على المشاركة في الأنشطة والأعمال المدرسية؟
- هل يحثك على مساعدة زملائك في حل مشاكلهم والوقوف معهم وقت الشدة؟
- هل ينمي لديك حب العمل الجماعي بالمدرسة والتعاون مع الآخرين؟
- هل يرغبك المعلم بتبادل الآراء مع زملائك الطلبة؟

3- القيم السياسية: كانت الأسئلة على النحو الآتي:

- هل معلم التربية الإسلامية ينصحك بتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة؟
- هل يعزز المعلم لديك شعار "القناعة كنز لا يفنى"؟
- هل يشجعك المعلم على احترام رأي الأغلبية؟
- هل يعزز المعلم لديك مبدأ المشاورة مع الآخرين؟

4- القيم الاقتصادية: كانت الأسئلة على النحو الآتي:

- هل معلم التربية الإسلامية ينصحك بالرضى والقبول بما يوفره الوالدان من حاجيات؟
- هل يحث المعلم على عدم المبالغة في الاهتمام بالمظهر؟
- هل يشجعك المعلم المحافظة على مرافق المدرسة؟
- هل يغرس المعلم لديك حب الانفاق في سبيل الله؟

رابعاً: تم ترك المجال للطلبة لإبداء أي إضافة يرغبون بها:

QPF (06 GDF) 8

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

The World Islamic Sciences & Education University

نموذج إقرار

إقـرار

أنا الطالب : إياد سعد إبراهيم حمدان .....

كلية : الدراسات العليا ..... قسم : المناهج والتدريس .....

تخصص : المناهج وتدريس ..... الرقم الجامعي : ٦١٩١٤٠٨٠١٣ .....

الرقم الوطني : ٩٨٤١٠٤٣١٥٦ ..... رقم جواز السفر لغير الأردني: .....

أقر بالتزامي بجميع القوانين والأنظمة والتعليمات والقرارات في جامعة العلوم الإسلامية العالمية المتعلقة بإعداد وكتابة / رسالة / أطروحة والتي تحمل العنوان :

الاتجاهات التربوية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية ودورها في تشكيل منظومة القيم لديهم

وبما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة الرسائل العلمية، وأقر واعترف بأن هذه الأطروحة غير منقولة أو مستله بجميع الطرق والوسائل من كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في الوسائل الإعلامية أو أي وسيلة أخرى .

اسم وتوقيع المقرّ بما فيه

إياد سعد حمدان .....

هاتف: 5600230، فاكس: 5063042، ص.ب 1101، الرمز البريدي 11947 عمان – الأردن، بريد الإلكتروني: President@wise.edu.jo
Tel: 5062895, Fax: 5063042, P.O.Box 1101 Postal code: 11947 Amman- Jordan, email: President@wise.edu.jo

ملاحظة: تحتوي هذه الورقة على آيات قرآنية كريمة