برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ لتنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية

إعداد

رائف صلاح محمد ابراهيم

مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية

كليه التربية جامعة الاسكندرية

برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ لتنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية

إعداد

رائف صلاح محمد ابراهيم

مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية

كليه التربية جامعة الاسكندرية

المستخلص:

هدف البحث تقصي فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ لتنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، واعتمد البحث على المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وبدأت اجراءات البحث بالتوصل إلى إطار نظري للبحث عن: (فلسفة ما بعد الحداثة، الهوية الفلسفية، العقلية العالمية)، ثم إعداد أدوات البحث وهي: (مقياس الهوية الفلسفية، مقياس العقلية العالمية)، وتطبيقهما على عينة البحث المؤلفة من (٣٥) طالباً، وطالبةً من طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية، وباستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار (ت)؛ تم التوصل إلى عدة نتائج للبحث كان أهمها: أن البرنامج القائم على فلسفة ما بعد الحداثة ذو فاعلية في تنمية الهوية الفلسفية والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، ثم التوصل إلى مجموعة من التوصيات، والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: فلسفة ما بعد الحداثة، الهوية الفلسفية، العقلية العالمية.

A program based on postmodern philosophy; To develop the philosophical identity and global mentality among general diploma students at the College of Education

Abstract:
The research objective is to investigate the effectiveness of a program based on postmodern philosophy. To develop philosophical identity and global mentality; Among the general diploma students at the College of Education, the research relied on the experimental method with its quasi-experimental design with one group, and the research procedures began by arriving at a theoretical framework for researching: (post-modern philosophy, philosophical identity, global mentality), then preparing the research tools, which are: (scale Philosophical identity, global mentality scale), and applying them to the research sample consisting of (35) male and female students of the general diploma, third track, specializing in philosophical subjects, and using arithmetic averages, percentages, and the t-test. Several results of the research were reached, the most important of which were: that the program based on postmodern philosophy is effective in developing philosophical identity and global mentality; among general diploma students at the College of Education, then arriving at a set of recommendations and proposed research.
Keywords: postmodern philosophy, philosophical identity, global mentality.

مقدمة:

تواجه المجتمعات العالمية دون استثناء في القرن الحادي والعشرين عديداً من التحديات المعاصرة بما في ذلك التحديات الاجتماعية والثقافية المتعلقة بالهوية والمحافظة عليها، والتحديات الاقتصادية والتكنولوجية والمعلوماتية المتعلقة بالإنفجار الهائل للمعرفة والتكنولوجيا في العصر الحالي.

ومن ثم أصبح على التربية عبء أكبر في مواجهة التحديات المتسارعة التي تشمل العالم كله مما يتطلب مراجعة الواقع التربوي في مختلف دول العالم من أجل تطوير التعليم وتحديثه؛ لأن التربية تعتبر الأداة الفعالة في إحداث التغير الحقيقي داخل النفس الإنسانية، فإذا أراد الإنسان أن يتنبأ بدرجة معقولة من الصدق عن الصورة المستقبلية لأي مجتمع من المجتمعات، فلينظر إلى نظامه التربوي ومناهجه التعليمية، وسلوك طلابه.

وأصبحت المؤسسات التعليمية مطالبة بمواجهة تلك التحديات، بما يحقق أهداف التربية والمجتمع المرغوب فيهما، من خلال التوجه نحو العالمية دون فقدان الهوية، وإكساب الطلاب العديد من المهارات المستقبلية التي تمكنهم من مواجهة تلك التحديات (الصغير، ٢٠١٨، ص.١٨٠)

وتعد التربية الوسيلة التي يكتسب الأفراد من خلالها افكار مجتمعاتهم وقيمها وطريقة حياتهم، ومن أهم مسؤولياتها تحديد الهوية والأهداف وصياغة السياسية التربوية التي تخدم المجتمع، والأساليب التي تساعد أفراده على تحقيق أهدافه وسياساته التربوية، استناداً إلى الفلسفة التربوية والاجتماعية النابعة من طبيعة فلسفة المجتمع الذي تنتمي إليه؛ فالتربية هي وسيلة إيصال القيم والمعارف إلى الاجيال؛ من أجل بناء الانسان القادر على الارتقاء بنفسه ومجتمعه، وهذا الهدف هو صلب الفكر الفلسفي، انطلاقاً من التساؤلات التي تدور حول الإنسان وما يجب أن يكون عليه ليرتقي نحو الكمال، فأي نظام تربوي يجب أن يستمد أسسه من الفلسفة السائدة في مجتمعه ليكون فلسفته التربوية الخاصة، والتي تساعده في تحقيق غاياته وأهدافه

(Lane,2018,p.657)

وترتبط الفلسفة والتربية بعلاقة وثيقة؛ فهما وجهان لعملة واحدة حيث تمثل الفلسفة تصور المجتمع نحو الكون والحياة والإنسان، والمعرفة وقيم المجتمع، في حين أن التربية تمثل العملية

التنفيذية لمكونات تلك الفلسفة، خصوصاً ما يرتبط بالإنسان تكويناً، وإعداداً لمواجهة متطلبات الحياة، ومواكبة التغيرات والتطورات التي تطرأ على المجتمع، فهي التطبيق العملي للمعتقدات الفلسفية التي يؤمن بها المجتمع (Daneil,2019,p.454)

فالمعلمون لهم معتقدات ثابتة يحملونها معهم إلى مدارسهم تتعلق بالقضايا التربوية التي تواجههم، والعملية التعليمية من حيث أهدافها واستراتيجياتها وطرائق واستراتيجيات التدريس والتقويم، وأن وجود هوية فلسفية يلتزم بها المعلم يسهم برفع مستوى وعيه واهتمامه بالعملية التعليمية، فيبذل جهده في سبيل تحسينها وتطويرها؛ فالهوية الفلسفية للمعلمين تؤثر في ممارساتهم التدريسية.

ومن المؤكد أنّه بدون الهوية الفلسفية سيكون العمل التربوي متروكاً لفعل الصدفة والظروف وهذا أمر خطير يعرّض الأمم والشعوب التي لا تحسب له حسابًا إلى كارثة كبيرة، وأي عمل تربوي غير موجه توجيهاً فلسفياً سوف يؤدي بالمعلم إلى العشوائية، ولن يستطيع أن يتنبأ بالصورة التي سيكون عليها الطالب المعلم مستقبلاً، وأي من جوانب شخصيته يحتاج إلى تنمية، وأي من طرائق التدريس ستكون مناسبة لإنجاز أهدافه. وكيف يرى التعلم وطبيعة الطالب وحاجاته؟ إذاً سيكون العمل التربوي متروكآ للصدفة؛ فالمعلم الذي يريد أن يتقن التدريس؛ ويسعى لكي يكون ذا وزن في مهنته؛ يجب أن يكون له هوية فلسفية تربوية واضحة المعالم حتى يستطيع أن يحلل ويفهم من وماذا ولماذا وكيف يُعلَّم؟ (Winch,2012,p.343)

كما يؤكد Ustuner (2014,p.323) إنّ تحسين تعلّم الطلبة والارتقاء بقدراتهم ومستوى أدائهم يتطلب معلماً مُلمَاً بالفلسفات التربوية المختلفة؛ بحيث تكوّن لديه رؤية واضحة عن معايير التدريس الجيد ويعي دوره المساند لتعلم الطلاب من خلال إثارة تفكيرهم ودافعيتهم للتعلّم.

فالوعي بالفلسفات التربوية السائدة للمعلمين قد يسهم في اتخاذ القرارات والسياسات الصحيحة المتعلقة بالابتكارات والترتيبات في النظم التربوية وأنَّ أحد أسباب فشل الترتيبات والابتكارات في النظام التربوي؛ هو الفشل في النظرة للفلسفات التربوية لدى المعلمين.

والهوية الفلسفية لممارسات التربويين، تعد من أهم مدخلات النظام التربوي التي تُسهم في تطوير أداء المعلم، وتحديد أهدافه، وتقييم أدائه، وبهذه الهوية الفلسفية، تتضح معالم الممارسات التربوية لدى المربين؛ حيث تثار الأسئلة الفلسفية مثل: كيف نربي، ولماذا نربي، وما الغاية من

وجود المدرسة، وما وظيفة المعلم؟ هذه الأسئلة الفلسفية وأمثالها، هي التي تقود الممارسات التربوية وفق فلسفة واضحة محددة.
(خلف، ٢٠١٨، ص.٦٦٣)

ويؤكد صلاح (٢٠١٨، ص.٤) أن الكثير من المعلمين والقائمين على أمر التعليم يفتقرون إلى الهوية الفلسفية عند تعاملهم مع شئون التربية ومسائلها وذلك أمر يبعث على الأسى، وتتفاقم الأزمة لتصل إلى حد الصدمة حين يفتقر المعلمون إلى هوية فلسفية تربوية يسترشدون بها في ممارسة العملية التعليمية، فكم من معلم يكثر – في بساطة ويسر – من ترديد لفظ " فلسفة " و" الفلسفة التربوية " دون أن يتوافر لديه فهم صحيح بدلالات الالفاظ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، والبحوث التي تناولت الهوية الفلسفية وعلاقتها بالممارسات التربوية للمعلمين والطلاب المعلمين، ومن هذه الدراسات ما يلي: دراسة خلف (٢٠١٨)؛ دراسة صلاح (٢٠١٨)؛ دراسة Kiselev (٢٠١٩)؛ دراسة Gokhale (٢٠٢٣).

وبما أن الثورة المعرفية والتكنولوجية تعتمد على العقل البشري والإلكترونيات الدقيقة والحواسيب الآلية والتنافس الاقتصادي، وما نتج عنها من صراعات عالمية وقومية، وقد أدت هذه التحديات إلى حالة من عدم استقرار المجتمعات الإنسانية وضرورة البحث حول ايجاد أرضية مشتركة لتعزيز التعاون والتعايش وبناء السلام وقبلول الآخر، وزيادة الوعي وتعزيز المعرفة والقدرات والمهارات والسلوك الإنساني الرشيد وهو ما يعزز العقلية العالمية.

فأصبح الاهتمام بإعداد أفراد ذوي عقلية منفتحة لها فلسفة انسانية تعددية أحد أهم التوجهات التربوية الحديثة لتربية أجيال قادرة على مواكبة وفهم التحديات والتغيرات المحلية والعالمية وإتخاذ القرارات بعقلية كونية قادرة على استيعاب التعددية الثقافية وإحترام الإختلاف وتقبل الآخر، ليصبح بذلك تشكيل العقل العالمي، وتنمية المسؤلية الأخلاقية، وتقدير قيم المواطنة العالمية وأهمية التراث العالمي، وتحقيق خطط وأهداف التنمية المستدامة، والإيمان بدور كل فرد في إحداث التغيير العالمي دون إقصاء أو تهميش لأحد أحد أهداف التربية الحديثة.

فالشخص ذو العقلية العالمية شخص يهتم بالناس في كل جزء من العالم ولديه مسؤلية أخلاقية تجاههم ويسعى لتحسين ظروف حياتهم ويقدر تنوع الثقافات في العالم ويؤمن بأن كل ثقافة لديها ما تقدمه لخدمة البشرية؛ وايضاً يؤمن بدور كل فرد في إحداث التغيير العالمي؛ أي

أنه شخص يفكر فيما هو صالح للمجتمع العالمي ويساهم في زيادة الوعي بالترابط بين جميع الشعوب (محمد، ٢٠٢٣، ص.٢٢١).

لذا فإن تنمية عقلية الطلاب وصقلها بالمعرفة والمهارات من خلال المناهج الدراسية تعد إحدى الوسائل التربوية الفعالة للحد من المخاطر التي تهدد إنسان الألفية الثالثة، والتي تسهم في إعادة تشكيله وتوجيهه إلى المسار الصحيح، حتى يحقق الغاية من وجوده في هذا الكون.

ومن المبررات التي تدعو إلى تنمية العقلية العالمية لدى الطلاب المؤشرات المتغيرة للمجتمع العالمي مثل انهيار الأيديولوجية والتوجه نحو الشراكة العالمية، التعددية الثقافية، صعود قيم حقوق الإنسان والديمقراطية والبيئة، كونية العالم في مقابل قومية التكنولوجيا، مما يجعل من العلم والتكنولوجيا المحركين الأساسيين للمجتمع العالمي، زيادة الأنشطة الدولية غير المشروعة (الصغير، ٢٠١٦،ص.١٨٢).

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل Bailey(٢٠١٣)؛ الصغير (٢٠١٦)؛ سعيد (٢٠١٧)؛ أحمد (٢٠١٨)؛ Habib (٢٠١٨) ؛ حسن (٢٠٢١)؛ الأكلبي (٢٠٢١)؛ العدوي(٢٠٢٢) على ضرورة تنمية العقلية العالمية بأبعادها المختفة نظراً لدورها البارز في توسعة مدارك واهتمامات الأفراد نحو دراسة القضايا والموضوعات من منظور دولي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاستراتيجي محليا وعالمياً وتعزيز قيم الأفراد وتوجهاتهم نحو الآخر والعالم الأوسع، لذا فإن العقلية العالمية لها من الأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية ما يجعل منها ضرورة لا غنى عنها لمواكبة تطورات العصر وتغيراته ومتابعة أحداثه المتسارعة بوعي وذكاء بما يساعد في اتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب.

ولقد شكلت الأحداث الكبرى التي مر بها العالم على تكوين رؤى جديدة تعبر عن حركة ثقافية ظهرت مؤشراتها في تيار فكري جديد يشير إلى سقوط بعض النظريات الكبرى من الفلسفات التقليدية التي لم يعد لها دور في الحياة المعاصرة، هذه الحركة تشكك في كل ما هو يقيني وثابت وترفض فكرة الحتمية التاريخية التي نادت بها نظريات الحداثة، ومن ثم فإن فلسفة ما بعد الحداثة تنادي بنقد كل ما هو ثابت ويقيني من هذه النظريات، وتدعو إلى أن كل شيئ قابل للتغيير وفق إجراءات الطبيعة.

ولقد أثرت ما بعد الحداثة على المجتمع بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة من خلال التأثير على عناصر العملية التعليمية بداية من الاستاذ الجامعي، والتخصصات الجديدة

التي لم تكن موجودة في الماضي، وكذلك الطالب الجامعي الذي أصبح متأثر بمستجدات وآليات ما بعد الحداثة من وسائل تكنولوجية، ووسائل الاتصال الحديثة التي جعلت العالم يعيش في قرية صغيرة يستطيع الطالب متابعة ما يحدث هنا وهناك مهما تباعدت الاماكن بينهم (محمد، ٢٠٢١، ص.٣٢١).

وعلى ما تقدم، فإن هذه الفلسفة فرضت على التعليم العالي ضرورة الاهتمام بالمناهج الدراسية، وتحقيق الوحدة بينها، وتطويرها، وربطها بالمستجدات العلمية، والتكنولوجية باستمرار، كما يجب أن تركز المناهج على اكساب الطلاب القدرة على حل المشكلات، وكيفية التعامل مع التكنولوجية المتقدمة، وكيفية توظيفها والاستفادة منها، وذلك من خلال تنمية مهارات البحث عن المعلومات والمعارف الجديدة، وإكساب الأفراد مهارات التعلم الذاتي وغيرها، وأن الانسان الفاعل في ظل هذه التغيرات المعرفية والتكنولوجية سيكون الإنسان المتعدد المهارات والقادر على التعلم المستمر الذي يقبل التأهيل والتدريب عدة مرات في حياته العملية، ومن هنا تقع المسئولية على التعليم الجامعي في إعداد، وتهيئة الأفراد للعيش في مجتمع عالمي، والعيش في عصر شديد التعقيد يتميز بالتغيرات العلمية والتكنولوجية السريعة (عوض، ٢٠١٩، ص. ٤٢٢)

ويؤكد كثير من الباحثين إن فلسفة ما بعد الحداثة لها تأثيرها الواضح في المناهج الدراسية، وطرائق التدريس التي يجب أن تكون قادرة على تنمية المبادرات الفردية، والروح الابتكارية، والعمل الجماعي، ومهارات حل المشكلات، والتجديد والتفكير الناقد، وتحمل المسئولية، والالتزام الاجتماعي، مع توافر شروط التنوع والتوسع في الموضوعات والمجالات والطرائق، وتنمية مفاهيم التعلم المستمر والذاتي، ومن ثم فإن دراسة فلسفة ما بعد الحداثة في الوقت الراهن أصبح ضرورة ملحة، وهذا ما أكدته العديد من الدرسات والبحوث التي تناولت الفكر التربوي في فلسفة ما بعد الحداثة، ومن هذه الدراسات: دراسة طه (٢٠١٦)؛ دراسة السيد (٢٠١٩)؛ دراسة الحارثي (٢٠١٩)؛ دراسة صويلح (٢٠١٩)؛ دراسة رجب (٢٠٢٠)؛ دراسة طايل (٢٠٢٣).

مشكلة البحث :

تمثلت مشكلة البحث– في ضوء ما عُرض من دراسات وبحوث ذات صلة– في افتقار الطلاب المعلمين إلى الهوية الفلسفية، العقلية العالمية؛ ومن ثم أمكن معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال التالي :

" ما فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية ؟ "

وتفرع عنه الأسئلة الآتية :

١. ما صورة برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؟

٢. ما فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية الهوية الفلسفية؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية؟

٣. ما فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية العقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية؟

أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى تنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية؛ ومن ثم تعرُّف:

١. فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية الهوية الفلسفية؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.

٢. فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية العقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.

أهمية البحث :

١. يعد البحث الحالي محاولة للاستجابة للاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادي بتنمية العقلية العالمية لدى المتعلمين؛ بوصفها أهم سبل مواجهة تحديات، وتطورات المستقبل، وأوصت بها منشورات ومؤتمرات عديدة؛ حيث إن التقدم الحقيقي للدول في ظل المستجدات العالمية تصنعه سواعد مواطنيها وعقولهم.

٢. قد يفيد البحث الحالي في تقديم موضوعات جديدة في فلسفة ما بعد الحداثة، والتي يمكن تضمينها في مناهج المواد الفلسفية؛ لدى جميع المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

٣. قد يفيد البحث الحالي في تنمية الهوية الفلسفة؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.

٤. قد يفيد البحث الحالي في تنمية العقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.

حدود البحث :

قُصِر البحث الحالي – في حدوده– على ما يأتي :

- حدود مكانية : كلية التربية– جامعة الإسكندرية
- حدود بشرية: عينة عشوائية من طلاب الدبلوم العام " المسار الثالث" تخصص المواد الفلسفية.
- حدود زمنية : طُبقت تجربة البحث الأساسية بدءاً من يوم الاحد الموافق ٨/ ١٠/ ٢٠٢٣م ، وحتى الأربعاء ٨/ ١١/ ٢٠٢٣م، بما في ذلك أيام العطلات والاجازات الرسمية، وذلك في الفصل الدراسي الأول" فصل الخريف" للعام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.
- حدود موضوعية : برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة، وتنمية الهوية الفلسفية، وتنمية العقلية العالمية.

متغيرات البحث :

تضمن البحث المتغيرات الآتية :

- **المتغير المستقل:** برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة
- **المتغيران التابعان :**
  - الهوية الفلسفية
  - العقلية العالمية

منهج البحث :

استُخدم – للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه – كلا المنهجين :

- **الوصفي،** وذلك في: التأطير النظري لمتغيرات البحث.

- **التجريبي**، وذلك بتصميمه شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة؛ لقياس فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ لتنمية الهوية الفلسفية والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

فروض البحث :

ترتيباً على تحليل الأطر النظرية، والدراسات السابقة؛ صيغت فروض البحث كما يأتي:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب في القياس القبلي، والبعدي لمقياس الهوية الفلسفية؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب في القياس القبلي، والبعدي لمقياس العقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.

أدوات البحث، ومادتاه التعليميتان:

تمثلت أدوات البحث في :

- مقياس الهوية الفلسفية " من إعداد الباحث"
- مقياس العقلية العالمية " من إعداد الباحث"

تمثلت المادتان التعليميتان في :

- كتاب الطالب المعلم
- دليل عضو هيئة التدريس

إجراءات البحث:

اتُبعت – للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صواب فروضه– الخطوات الآتية :

- أولاً: التأطير النظري لمتغيرات البحث الرئيسة، والدراسات السابقة ذات الصلة .
- ثانياً: إجراءات تصميم المعالجة التجريبية، وإعداد أدوات البحث، ومادته التعليميتين، وتجربته الميدانية .
- ثالثاً: نتائج البحث، وتحليلها إحصائياً، وتفسيرها.
- رابعاً: توصيات البحث، ومقترحاته .

مصطلحات البحث:

١. فلسفة ما بعد الحداثة :

يعرفها الباحث –إجرائياً– في البحث الحالي بأنها: " حركة فلسفية نشأت في النصف الثاني من القرن العشرين، بوصفها رد فعل على الافتراضات المزعوم وجودها في الأفكار الفلسفية الحداثية المتعلقة بالثقافة أو الهوية أو التاريخ أو اللغة، والتي تشكلت خلال عصر التنوير في القرن الثامن عشر" .

٢. الهوية الفلسفية :

يعرفها الباحث –إجرائياً– فيالبحث الحالي بأنها: " جملة الآراء والأفكار والمعطيات والاتجاهات؛ التي تشكل الرؤية الأيدلوجية والمنظومة الفكرية والواضحة التي تساعد طالب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية علي اتخاذ قراراته وإصدار أحكامه إزاء القضايا والمسائل المختلفة.

٣. العقلية العالمية :

يعرفها الباحث –إجرائياً– في البحث الحالي بأنها: "رؤى موجهة نحو القضايا الإنسانية من منظور عالمي، دون أي اعتبار لانتماء الطالب إلى تكوين ثقافي وايديولوجي معين، والتي تسهم في تعزيز القيم المشتركة بين الحضارات وتحقق التواصل والتفاعل الانساني.

وفيما يلي وصف لإجراءات البحث بشئٍ من التفصيل :

أولاً: التأطير النظري لمتغيرات البحث الرئيسية :

يهدف هذا الجزء إلى توضيح المتغيرات المتعلقة بالبحث، والعلاقة بينها، وذلك في ثلاثة محاور؛ الأول: فلسفة ما بعد الحداثة، والثاني: الهوية الفلسفية، والثالث: العقلية العالمية. وفيما يلي عرض لهذه المحاور تفصيلاً :

❖ المحور الأول : فلسفة ما بعد الحداثة

يتناول هذا المحور ماهية ما بعد الحداثة، ونشأتها، منطلقاتها، ومداخلها التفسيرية، وأهم المدارس الفكرية لفلسفة ما بعد الحداثة، والفكر التربوي في فلسفة ما بعد الحداثة، وفيما يلي عرض مفصل لما ذُكر:

- **أولاً: ماهية ما بعد الحداثة Post- Modernity**

ينبغي الإشارة إلى أنه لا يوجد اتفاق حول المعنى الدقيق لمصطلح ما بعد الحداثة، حيث أنه يمثل شكلاً من الاعتراض، أو الافتراق إذا ما تم ترجمة كلمة " Post " بمعنى ضد، وبالتالي فهذا المصطلح (Post–Modernism) يشير إلى أنها ضد الحداثة، وإذا ما تم ترجمة "Post" بمعنى " ما " فهي تشير إلى الفترة التي تلي الحداثة، وإذا كان مصطلح الحداثة مصطلح غامض، وملتبس؛ فإن مصطلح ما بعد الحداثة أكثر التباساً، وغموضاً.

ويشير Cilliers (2012,p.113) إلى هذه الصعوبة بقوله: " يشير مصطلح ما بعد الحداثة إلى معانى مختلفة لدرجة أنه أصبح من المستحيل تحديدها، وتشير أدبيات ما بعد الحداثة إلى أنها قد انتشرت وتوسع مداها لدرجة أنه أصبح من الصعب أن تعرف معناها بالتحديد، وأحياناً يستخدم هذا المصطلح بشكل نظري فقط، وأحياناً أخرى يستخدم لوصف المشهد الثقافي المعاصر.

ومع صعوبة وضع تعريف جامعاً مانعاً لمصطلح ما بعد الحداثة، إلا أن هناك من قام بتعريف ما بعد الحداثة، ومن بينهم تعريف زيد (٢٠١٢، ص.٥) الذي يشير إلى أن ما بعد الحداثة تشير إلى حالة ثقافتنا بعد التحولات التي غيرت قواعد اللعبة في العلم، والأدب، والفن منذ نهاية القرن التاسع عشر.

ويعرفه Alansokal (2015,p.123) بأنه " مفهوم زمني وظيفته الربط بين ظهور خصائص شكلية جديدة في الثقافة، وبين ظهور نمط جديد في الثقافة الاجتماعية، ونظام اقتصادي جديد يسمى بالمجتمع الاستهلاكي، أو الصناعي، أو مجتمع وسائل الاعلام، أو الرأسمالية متعددة الجنسيات.

ويعرفها مينا (٢٠٢٠، ص.٢٩): بأنها التعلم من أجل المعرفة لا بهدف الإلمام بها وإنما كيفية تحصيلها وإتقان أدوات التعامل معها وتعميمها وتوظيفها، والتعلم من أجل العمل، ومراعاة الفروق الفردية، وإضفاء الطابع الشخصي على عملية التعليم، والسرعة في اتخاذ القرارات والمقارنة بين بدائلها، وسرعة إنضاج الصغار، وتنمية الإبداع والخيال، واستخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة والمتاحف واستخدام التقدم التكنولوجي في عمليتي التعليم والتعلم.

وتعرفها طايل (٢٠٢٣،ص.٨٩) بأنها: "مرحلة تشهد مجموعة من التحولات الإيجابية، والسلبية، فتظهر التحولات الإيجابية في تصحيح مسار الحداثة، وتحليل مضامينها، وتأكيد

مسارات حداثية جديدة قائمة على علاقة التوازن بين الفرد بخصائصه الذاتية، وقيمه المجتمعية، وبين المجتمع بخصائصه العقلانية؛ بما يحقق الاندماج الحيوي بين اللحظتين الجماعية، والفردية، وتظهر التحولات السلبية في مظاهر الفوضى، والتفكك، والتطرف، والتقليد، واللامعيارية.

وباستقراء ما سبق، يُعرف الباحث فلسفة ما بعد الحداثة بأنها: "حركة فلسفية نشأت في النصف الثاني من القرن العشرين، بوصفها رد فعل على الافتراضات المزعوم وجودها في الأفكار الفلسفية الحداثية المتعلقة بالثقافة أو الهوية أو التاريخ أو اللغة، والتي تشكلت خلال عصر التنوير في القرن الثامن عشر".

- **ثانياً: نشأة وتطور فلسفة ما بعد الحداثة:**

نشأ تيار ما بعد الحداثة بشكل واضح في السبعينيات من القرن العشرين الميلادي، في كتاب الفيلسوف الفرنسي ليوتارد،"علم ما بعد الحداثة" وعني بها التعددية الثقافية وتعدد أنماط الحياة.

وقد ارتبط نشوؤها بتطور الرأسمالية الغربية ما بعد الحداثية اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً وثقافياً، كما ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بتطور وسائل الإعلام.

كما جاءت ما بعد الحداثة كرد فعل على البنيوية اللسانية، والمقولات المركزية الغربية التي تحيل على الهيمنة والسيطرة والاستغلال .

وقد ظهرت "ما بعد الحداثة" في ظروف سياسية معقدة، وذلك بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وخاصة في سياق الحرب الباردة وانتشار التسلح النووي، وإعلان ميلاد حقوق الإنسان وظهور مسرح اللامعقول، وظهور الفلسفات اللاعقلانية كالسريالية والوجودية، والفرويدية، والعبثية، والعدمية، وقد كانت التفكيكية معبراً رئيساً للانتقال من مرحلة الحداثة إلى ما بعد الحداثة. (Nunes,2014,p.33)

وتشير الدراسات والبحوث إلى مجموعة من العوامل التي ساهمت في نشأة وتطور فلسفة ما بعد الحداثة، والتي يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

(١) **تطور العلم:** فلقد أثبتت البحوث العلمية المتقدمة التي نادت بها فلسفة الحداثة فشلها في عدم الوصول المطلق للحرية، حيث عجز العقل البشري عن أن ما يعرفه يعد قليلاً بالنسبة للذي لم يعرف بعد، وكان هذا سبب رئيس في ظهور فلسفة ما بعد الحداثة التي قضت

على مبادئ ومرتكزات الحداثة وإلغاء فكرة الحتمية والمطلق والقول بأن المعارف موجودة في العالم والإنسان يأخذ منها ويكتشف أشياء على فترات.

(٢) **فقد الثقة بقضية التقدم:** حيث نادت فلسفة الحداثة بأن الإيمان بالتقدم هو القوة المحركة للحضارات لفترات متفاوتة، ومع مرور الوقت أثبت عكس ذلك حيث جعلت الحداثة ومشروعها التنويري دخول العالم في صراعات وحروب أصابتها بكوارث متعددة، وأن فكرة التقدم لم تستخدم إلا في مجال الحروب وهو سبب من أسباب ضياع الأمل في العالم، وعلى النقيض من ذلك فإن ما بعد الحداثة تؤمن بالتقدم العلمي القائم على التخطيط الجيد للمستقبل واكتشاف الحقائق والعمل على تطويرها.
(نايل، ٢٠١٨، ص.٦)

(٣) **الأنا:** حينما ظهرت المشكلة الفلسفية الكبرى"العقلانية" التي ارتكزت عليها حركة التنوير والتي أحلت محل الدين والكنيسة والتي مثلت النسق الأقوى الذي استطاع أن يزيح الأنساق السابقة، أصبحت فيما بعد محط اتهام بعض المفكرين الماديين فأخذوا يتهمون هذا النسق بعدم الاتساق إذ كان مع الحداثة أن حلت الأنا محل الإله، تلك الأنا التي تملك العقل الخارج عن الصيرورة والقادر على التفكير وربط الأمور وتصنيفها، ولكن مع الفكر الجديد الذي اتهم حتى العقل فلماذا تُنسب للعقل المقدرة على تجاوز الأجزاء وإدراك الكليات والإفلات من قبضة الصيرورة، وهنا تمثل الانتقال من الصلابة التي نفخ العقل فيها صلابتها إلى السيولة بعد أن أصبح كل شيئ في قبضة الصيرورة .

(٤) **ردة الفعل:** إن ردة الفعل المعادي للحداثة الأكثر عمقاً هو الذي يقاوم بكل شدة إرادية السلطات التحديثية، ولعل المفارقة التي تجعلها عاجزة هي معاداتها للثنائية الضدية، إذ أن التضاد أساس المعرفة وأساس التحيز، وبدون التضاد لا يمكن معرفة ما إذا كان توجه ما أفضل من غيره، ولذلك فإن دفاع ما بعد الحداثة جعلها تتقمص خصائصه، إذ انقلب على أهميتها، فأصبحت هامشية لا تغير من الواقع شيئاً (خريسان،٢٠٠٦، ص.٢٠٩)

(٥) **الهروب من العبودية مرة أخرى:** حيث دعت ما بعد الحداثة إلى خلق اساطير جديدة تتناسب مع مفاهيمها التي ترفض النماذج المتعالية، وتضع محلها الضرورات الروحية، وضرورة قبول التغيير المستمر، وتبجيل اللحظة الحاضرة المعاشة، كما رفضت الفصل بين الحياة والفن؛ فأصبحت ما بعد الحداثة بهذه الطريقة تحاول الهروب من الواقع

التسلطى والمنظم الذي يسير الناس وفق القوانين المرسومة التي تمايز بين حياتهم وحياة غيرهم من الأمم .

(٦) **الاعتراف بالكل:** لما كانت الحداثة نتيجة إفراز للظلم الواقع من الكنيسة، وحصلت ردة الفعل تجاهها وحاربت الأديان، فإن ما بعد الحداثة، يرى صحة جميع الأديان. لا من حيث أنه يعترف بالوحي أو بوجود الإله، بل من حيث أنها جميعاً بني ثقافية، ولا أحد يملك أن يحكم عليها بأنها خطأ. فكل أصحاب دين يعتبر دينهم حق بالنسبة لهم. لذلك لا تحارب ما بعد الحداثة الأديان بل تشجعها وتدعوا للتعايش بين الأديان دون استثناء، وترى أنها سواسية؛ إذ أنها ترى أنه ليس لدى أحد معيار مطلق يمكن أن يقاس به الدين الحق من الباطل. (الحارثي، ٢٠١٩، ص. ٨٨)

وباستقراء ما سبق، يمكننا الإشارة إلى أن ما بعد الحداثة جاءت لتقويض الميتافيزيقا الغربية، وتحطيم المقولات المركزية التي هيمنت قديماً وحديثاً على الفكر الغربي؛ كاللغة، والهوية، والأصل، والصوت، والعقل، وقد استخدمت في ذلك آليات التشتيت والتشكيك والاختلاف والتغريب، واقترنت بفلسفة الفوضى والعدمية والتفكيك واللامعنى واللانظام.

- **ثالثاً: التوجهات والمبادئ العامة لما بعد الحداثة :**

تشير الدراسات والبحوث التربوية مثل دراسة (Nunes,2014) ؛ (النمراوي، ٢٠١٩)؛ (محمد،٢٠٢١) ؛ (طايل، ٢٠٢٣) إلى عدد من التوجهات والمبادئ العامة لفلسفة ما بعد الحداثة، والتي يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

(١) **التنوع والاختلاف:** قامت فلسفة ما بعد الحداثة على التنوع والاختلاف، والمحاربة التامة للمثالية، وهذا ما قصده " نيتشه" حينما أشار إلى أن الحياة تبين وجود اختلافات بين القوي والضعيف، والفقير، والموهوب، والمتوسط، والرجل، والمرأة، حيث يوجد في الواقع كل الاختلافات المتنوعة التي يمكن تخيلها.

(٢) **الانتقال من النص إلى الذات:** حيث تنتقل فلسفة ما بعد الحداثة من النص إلى الذات؛ فتقلب التقليد القديم للفلسفة التقليدية التي تعطي الأهمية للذات، وهذا لا يعني بأن الذات تقف موقف الاستسلام، والإذعان للنص، بل على العكس تدافع، وتحاول الاستيلاء على مناطق مجهولة من المعرفة، وهذا الموقف هو قلب المقولة في البحث، وجعل للنص الأولوية، وجعل الموضوع سابقاً على الذات.

(٣) **موت التاريخ:** لقد بين " نيتشه" أنه لا يوجد مجال، أو مشكلة مهمة جوهرياً في التاريخ، وإنما فقط مجالات للإهتمام المادي؛ لذا فالمختص بالتاريخ يولع دائماً بما يجده مهماً في اللحظة الحاضرة عند ملتقى الأحداث، فالتاريخ يكتب دائماً من منظور الحاضر.

(٤) **النزعة الشكية:** هناك صلة كبيرة بين مفكري ما بعد الحداثة، ومعظم مفكرين القرن العشرين فيما يتصل باليقينيات الكبرى التي سادت في التاريخ الانساني، وفي المجتمع، فلم يعد مقبول التسليم بمزاعم عالمية المعرفة، والحقيقة التي روجت لها الروايات الكبرى، أو ما تسمى بالسرديات الكبرى التي نظمت ثقافتنا، وامتد ذلك إلى الدين، وتقدم الحداثة، وتقدم العلم، والنظريات السياسية المطلقة مثل الماركسية، والرأسمالية، فما بعد الحداثة فلسفة تبني فكرة الأنساق المفتوحة في الفكر بالقضاء على الثنائيات الشهيرة التي تقوم على فكرة إما هذا، وإما ذاك.

(٥) **التفكيكية:** فقد قامت فلسفة ما بعد الحداثة على التفكيكية، والمراد بها هنا تحطيم كل الأسس، والمثاليات، وإزاحة الإنسان عن المركز لتحل محله الكائنات الأخرى.

(٦) **العقل الأداتي Instrumental reason:** حيث تنكر فلسفة ما بعد الحداثة وجود مثل تلك العقلانية الكلية، أو إمكانية المعرفة بالطريقة التقليدية التي نفكر بها عادة. ولقد أفضى هذا القول بأن فكر التنوير قد اهتم بتصنيف الاشياء تصنيفاً هرمياً، كتصنيف لما هو عقلي، وغير عقلي، وما هو معرفة، وما ليس بمعرفة.

وباستقراء ما سبق، يمكننا الإشارة إلى أن مرحلة ما بعد الحداثة لا ترفض عطاءات المرحلة الحداثية بل تأخذها وتعيد إنتاجها بصورة جديدة لتجاوز مختلف التناقضات وتحقيق التكامل والانسجام بين مختلف جوانب الوجود الفكري والإنساني، ومن ثم العمل على تنظيم تناقضاتها وإدماجها في حركة التطور الإنساني.

- **رابعاً : خصائص فلسفة ما بعد الحداثة**

يشير وطفة (٢٠١١، ص.٢٦) إلى أهم السمات الأساسية التي تتميز بها فلسفة ما بعد الحداثة في عدة اتجاهات، أهمها:

- ✓ اسقاط الأنساق الفكرية الجامدة والأيديولوجيات الكبرى المغلقة وتقويض أسسها.

- ✓ العمل على إزالة التناقض الحداثي بين الذات والموضوع، بين الجانب العقلاني والجانب الروحي في الإنسان، وذلك من منطلق الافتراض بعدم وجود مثل هذه الثنائية الميتافيزيائية.
- ✓ رفض الحتمية الطبيعية والتاريخية التي كانت سائدة في مرحلة الحداثة ولا سيما مفهوم التطور التعاقبي أو الخطي أو الزمني الذي يسجل حضوره في الأنساق الاجتماعية والحياة الاجتماعية.

كما يشير نايل (٢٠١٨، ص. ٨-٩) إلى مجموعة من خصائص فلسفة ما بعد الحداثة، والتي تحدد في الآتي:

- ✓ **ممارسة النقد والتشكيك في عقل الحداثة:** حيث يعد العقل بالنسبة للحداثة هو المرشد والوحي الذي يقود إلى الحقيقة الموجودة في الكون وأنه مصدر كل الحقائق، وهو المنوط بمعرفته الأشياء إلا أنه خلال عدة قرون أثبت أن العقل ليس المرشد والوحي والمصدر الوحيد لمعرفته الخصائص، لكونه يتأثر بالبيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة به.
- ✓ **الابتعاد عن الذات :** حيث قدمت فلسفة الحداثة مشروعها التنويري على تقديس الإنسان الذي حل في الوجود بديلاً عن الآلة وأصبح الآلة والسيد في الكون دون أن تأخذ في الاعتبار أثر ذلك عليه أو فيه أو في الطبيعة ذاتها، ومن ثم انتشرت سياسة السيطرة والقمع من قبل بعض الحكام لخدمة أهدافها ومصالحها السياسية .
- ✓ **الاعتقاد بأن العلم هو كل شيئ في الوجود:** فلقد قدست الحداثة العلم وجعلته كل شيئ في وجودها وهو أداة من أدوات التقدم، والذي يساعد الإنسان على الوصول إلى الحقيقة وتحقيق السعادة الكاملة والشاملة للبشرية في الحياة.

في حين ترى ما بعد الحداثة أن العلم ليس أكثر من أسطورة من أساطير الحداثة؛ يمكن أن تحمل الصواب والخطأ ولا يمكن الاعتماد عليه بشكل أساسي.

- ✓ **عدم الحتمية :** حيث تؤكد ما بعد الحداثة أنه ليس هناك حتمية كما قالت الحداثة؛ لأن التقدم كما تراه الحداثة هو مرحلة حتمية سوف تصل إليه كل الحضارات، إذا سارت على تلك المواصفات والخطط التي وضعت لها؛ لأن التقدم من وجهة نظر الحداثة هو نهاية لتحقيق السعادة الدنيوية للإنسان بديلاً عن السعادة الأخروية؛ لأن كل ذلك يسير وفق مسيرة حتمية لحركة التاريخ. وهذا ما أعطى للحضارة الحديثة الغربية حجة في القيام بكل شيئ واستخدام كل الأساليب سواء المشروعة أو غير المشروعة لتحقيق ذلك.

وتضيف طايل (٢٠٢٣،ص.٩٥) إلى ذلك مجموعة من خصائص فلسفة ما بعد الحداثة، والتي يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

- ✓ رفض اليقين المطلق للمعرفة، ورفض المنطق التقليدي الذي يقوم على تطابق المصطلح كالخير مع المفهوم الاجتماعي، مفاهيم مرفوضة في المجتمع.
- ✓ اسقاط نظام السلطة الفكرية في المجتمع، والإطاحة بمشروعية القيم المرفوضة في الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية كافة كالمؤسسات الدينية على سبيل المثال.
- ✓ تقديم صورة للعالم ليست موحدة وتتسم بالتعددية؛ لأن العالم يصبح في حالة من الفوضى.
- ✓ سيادة الفن الجمعي المعادي للصفوة والسلطة بخصائصه التي تتجاهل ما يتفق عليه، واستخدام الألفاظ المتدنية في الفن، والتعاملات اليومية.
- ✓ حرية التعبير وتقبل الانقطاع عن الثقافة الرئيسة، واختفاء أحادية التفكير.
- ✓ ازدهار فن السخرية دون هدف.
- ✓ تفكيك ثنائية الخير والشر؛ ومن ثم لا يستطيع الإنسان تجريب كل شيئ وكل ما يريد.

وباستقراء ما سبق يمكننا تحديد الملامح الأساسية لفلسفة ما بعد الحداثة في النقاط التالية :

- ✓ فلسفة ترفض الشمولية في التفكير.
- ✓ فلسفة ترفض اليقين المعرفي المطلق.
- ✓ فلسفة ترفض المنطق التلقليدي الذي يقوم على تطابق الدال والمدلول، أي تطابق الأشياء والكلمات.
- ✓ فلسفة تلح على إسقاط نظام الاستبداد الفكري في المجتمع، والإطاحة بمشروعية القيم المفروضة من فوق في الأنظمة والؤسسات الاجتماعية كافة.
- ✓ لا ترتبط فلسفة ما بعد الحداثة بدين معين وعقيدة ثابتة، بل كل إنسان له الفكر الخاص تجاه ما يؤمن به.
- ✓ عدم تصديق الحقائق التي تأتينا عن طريق العقل فقط؛ لأن الحواس جزء لا يتجزأ من معرفته الحقائق.
- ✓ القضاء على المركزية الإنساوية أي أن الإنسان ليس مركز الكون والطبيعة فقط.

خامساً: أهم المدارس الفكرية لفلسفة ما بعد الحداثة

لقد اهتم بفلسفة ما بعد الحداثة الكثير من الأدباء والمفكرين والفلاسفة في مناطق عدة من العالم منذ نشأته، ولذا أصبحت هناك مدارس تمارس فكر ومبادئ ما بعد الحداثة من خلال فلاسفتها وهي على النحو التالي:

(١) المدرسة الفرنسية :

تعد المدرسة الفرنسية هي الرائدة في نشأة وظهور مابعد الحداثة، حيث يعرف على ثقافة فرنسا الرغبة دائماً نحو التغيير وعدم الجمود الفكري، ولذا تعد المدرسة الأم في هذا المجال؛ نظراً لإرهاصات الكثير من المفكرين في مختلف المجالات الفلسفية والفكرية والثقافية والاجتماعية بدءاً من البنيوية وما بعدها وانتهاءاً بما بعد الحداثة التي ترتبط بالساحة الفكرية والثقافية الفرنسية الثائرة على القديم والعاشقة للجديد (الزواوي،٢٠٠٩،ص.١٦).

ومن أهم المفكرين والفلاسفة في هذه المدرسة فرانسوا ليوتار Lyoutart ، جان بوديارد Jahan Boudeaird

- **فرانسوا ليوتار Lyoutart (١٩٣٤-١٩٩٨)**

ولد فرانسوا ليوتار Lyoutart في فرساى عام ١٩٣٤م في عائلة متواضعة، وحصل على درجة جامعية من مدرسة المعلمين العليا ١٩٥٨م ثم حصل على دكتوراه الدولة من السربون عام ١٩٧٠، واشتغل بتدريس الفلسفة في المدارس الثانوية بفرنسا، وعمل لسنوات في عدد من الجامعات الفرنسية لتدريس الفلسفة، درس اللغة الفرنسية في جامعة كاليفورنيا، ومنها انتقل إلى تدريس الفلسفة واللغة الفرنسية بجامعة أي موري فياتلانتا عام ١٩٩٥، وقد هاجمه مرض السرطان في السنوات الاخيرة، إلى أن تُوفي عام ١٩٩٨م.

وقد عمل فرانسوا ليوتار Lyoutart على وضع تصوراته حول ما بعد الحداثة متأثراً بالتيار الذي طرحه فلاسفة الاختلاف ومنطلقاً من فرضيته التي ترى أن وضع المعرفة قد شهد تبدلاً مع الانفجار الحاصل في الاتصالات والمعرفة، ودخول المجتمعات إلى ما يعرف بالعصر الصناعي ودخول الثقافات عصر ما بعد الحداثة، مما جعل الأسس التي قام عليها مشروع الحداثي غير مجدية.

وقد ذهب فرانسوا ليوتار Lyoutart إلى تصور أن تلك الأسس ما هي إلا مجموعة من الأساطير والسرديات والأيديولوجيات والمرجعيات الكبرى التي اكتسبت صفة القدسية دون أن

تحمل هذه الصفة في ذاتها؛ لذلك يجعل ركيزته الأساسية في فهم ما بعد الحداثة استناداً إلى التشكيك ورفض تلك السرديات الكبرى المقدسة (خريسان،٢٠٠٦، ص.٢٤٢).

- **جان بودياردJahan Boudeaird (١٩٢٩-٢٠٠٧)**

هو فيلسوف فرنسي وعالم اجتماع وعالم اجتماع ثقافي يُشتهر بتحليلاته المتعلقة بوسائط الاتصال والثقافة المعاصرة والاتصالات التكنولوجية، بالإضافة إلى استنباطه مبادئ مثل المحاكاة والواقع المفرط.

وُلد بودياردBoudeaird في رانس الواقعة في الشمال الشرقي من فرنسا في السابع والعشرين من شهر يوليو عام ١٩٢٩م، انتقل إلى باريس للدراسة في السوربون.

درس بودياردBoudeaird اللغة الألمانية والأدب، ما دفعه إلى تدريس المواد التي تعلمها في عدة مدارس ثانوية (ليسيه)، سواء كانت ضمن باريس أو خارجها، منذ عام ١٩٦٠ وحتى عام ١٩٦٦م

بدأ بودياردBoudeaird أثناء أداء مهنة التدريس نشر مراجعات أدبية وترجمة أعمال لمؤلفين مثل بيتر فايس وبرتولد بريخت وكارل ماركس وفريدريش إنجلز وفلهيلم إميل مولمان.

كتب بودياردBoudeaird عن مواضيع متنوعة، كالنزعة الاستهلاكية والأدوار الجندرية، والاقتصاد، والتاريخ الاجتماعي والفن والسياسية الخارجية الغربية والثقافة الشعبية (عبد السلام، ٢٠١٦، ص.٢)

ويعد جان بودياردJahan Boudeaird من أهم الأعلام البارزين في المدرسة الفرنسية لما بعد الحداثة الذي اشتهر بنقده للتكنولوجيا الحديثة والإعلام.

ويؤكد بودياردBoudeaird أننا نعيش في عالم اللاحقيقة عالم وهم الحقائق وأن الحقائق فقط موجودة داخل الإنسان نفسه؛ لأنه لا توجد حقيقة على أرض الواقع؛ لأن العلم الذي استندت إليه الحداثة في بناء صرحها الحضاري أنه عاجز عن كشف الحقيقة، وذلك لكونه أسيراً للذات؛ لأن إنتاجه منها، حيث أن آلات تنظر إلى العالم بصورة بسيطة عكس ما هو موجود فيه من تعقيد.

ويؤكد بودياردBoudeaird على إنعدام الحقيقة من خلال التأكيد على حركة رأس المال العالمية التي افترضت بأن هناك حقيقة هي أكبر من الواقع الفعلي الذي يعيشه الإنسان هي

البطالة التي تعد من أكبر المشكلات التي يتبرأ منها المجتمع والعالم ويعطي تقديرات محدودة لها وهي تعتبر حقيقة
(نايل، ٢٠١٨، ص.١٢)

(٢) مدرسة فرانكفورت :

تعد "مدرسة فرانكفورت" علامة فارقة في نقد الحداثة الغربية، وتفكيك أبنيتها الفلسفية والفكرية، وقد تطورت المدرسة عبر تاريخها الذي يمتد مائة عام، حتى ليبدو أن لكل مرحلة آلياتها وعلاماتها المميزة ومناهجها، فالمدرسة لم تجمد على أفكار واحدة، أو رؤية أيديولوجية ثابتة، ولكن كانت منفتحة، ومتطورة، ومستوعبة لكثير من الأفكار، والتخصصات، والمناهج .

وتأسست في العام ١٩٢٣ تحت اسم "معهد البحوث الاجتماعية" بجامعة "غوته"بألمانيا، أسسها "كارل غرونبرغ" –أستاذ القانون– الذي كان ينتمي للفكر الماركسي، فكان أول مركز بحثي ماركسي في جامعة ألمانيا، وقام الثري اليهودي "فيلكس فيل Felix Weil "بدعمه مالياً.

ويحدد البار (٢٠٢٣، ص ٢) أهم المرتكزات الفكرية لمدرسة فرانكفورت في النقاط التالية:

- كرست المدرسة جهودها لنقد المجتمع الغربي الحديث؛ بقصد كشف تناقضاته، واتخذت من التغيير الاجتماعي هدفاً لها، ومن النقد الجذري منهجاً.
- كشف رواد المدرسة الأوائل عن مظاهر الاستغلال والاغتراب التي أفرزها مشروع التنوير نتيجة هيمنة العقلانية الأداتية.
- هاجمت المدرسة ابتعاد الفلسفة عن دورها الاجتماعي.
- نقدت المدرسة تهافت النزعة الوضعية التي تجعل من العلوم الطبيعية نموذجاً للعلمية، وتجعل من العلم والتقنية الأداتين الكفيلتين بمفردهما على إحداث التغيير الاجتماعي وخلق سعادة الإنسان.
- انتقدت المدرسة تحول أدوات التثقيف ووسائل الإعلام إلى أدوات تمارسها السلطة للسيطرة.

ومن أهم المفكرين والفلاسفة في هذه المدرسة يورجين هابرماس Jürgen Hapermas

- **يورجين هابرماس Jürgen Hapermas**

يعد يورجين هابرماس**Hapermas** فيلسوف وعالم اجتماع ألماني معاصر، يعتبر من أهم علماء الاجتماع والسياسة في عالمنا المعاصر. ولد في دوسلدورف ١٩٢٩م، ألمانيا، وما زال يعيش بألمانيا.

ويعد من أهم منظري مدرسة فرانكفورت النقدية له أزيد من خمسين مؤلفا يتحدث عن مواضيع عديدة في الفلسفة وعلم الاجتماع وهو صاحب نظرية الفعل التواصلي.

وتعد نظرية هابرماس **Hapermas** بمحاولتها لتقديم تشخيص جديد لعملية التحديث في الغرب، ولاكتشاف صورة أخرى من صور العقلنة وهي العقلنة التواصلية communicative rationality بديلاً عن تشخيص مدرسة فرانكفورت لعملية التحديث علي أنها عقلانية أداتية فقط. وهذا هو ما يجعلها مقابلة لفلسفة ليوتارد وما يقوله عن فشل مشروع الحداثة وإفلاسه؛ ففلاسفة ما بعد الحداثة لم ينظروا إلا إلى الآثار السلبية الناتجة عن عملية التحديث الاقتصادي والإداري وبالغوا في تقييم هذه الآثار حتي عدوها سقوطاً لمشروع الحداثة .

اما هابرماس **Hapermas** فيحاول إعادة الثقة في الحداثة الغربية بالكشف عن منطق آخر في التطور يمثل عقلانية تواصلية أدت الي زيادة العقلنة الإجتماعية في مجال الأخلاق والقانون وإلى ظهور تنظيمات ديموقراطية وقوانين وضعية ودساتير جمهورية .

وينظر هابرماس **Hapermas** إلى هذه الانجازات علي إنها تطور حقيقي موازي للتطور في قوى الإنتاج ويكشف عن نموذج أخر في العقلنة – ليس وظيفيا أداتيا بل تواصلياً اجتماعياً (منصور، ٢٠١٥، ص.٢)

(٣) المدرسة الأمريكية

تشير معظم الأدبيات الحديثة والتيارات الفكرية، أن ما بعد الحداثة تيار فكري تطور منذ زمن مع الفكر المثالي ثم الواقعي وأخيراً البراجماتي، الذي تتبناه الولايات المتحدة الأمريكية والذي مؤداه، أن الأمور ووجهات النظر وكل ما حولنا متغير ولا يوجد قانون ثابت سوى قانون التغيير نفسه، ومن أهم رواد هذه المدرسة:

- **ريتشارد رورتي Richard Rorty (١٩٣٩-٢٠٠٧م)**

وُلِدَ المفكّر والفيلسوف الأمريكي ريتشارد رورتي، في نيويورك، سنة ١٩٣١م. درس في جامعتي شيكاغو وبيل، واشتغل أستاذاً في جامعة برينستون، منذ سنة ١٩٦١م إلى حدود ١٩٨٢م، حيث أصبح رئيساً لقسم العلوم الإنسانيّة في جامعة فيرجينيا، قبل الالتحاق بقسم الأدب المقارن في جامعة ستانفورد سنة ١٩٩٨م. وقد استضافه عدد من الجامعات في العالم (ألمانيا، بريطانيا، إيطاليا، أستراليا...) أستاذاً زائراً اعترافاً بقيمته العلميّة؛ فقد عُدّ من أبرز فلاسفة ما بعد الحداثة، واشتهر بمؤلّفاته في الفلسفة، والسياسة، ونظريّة الأدب. وإليه يعود

الفضل –حسب بعض الدارسين– في تحرير الفلسفة من قيودها التحليليّة، وإعادتها إلى النظر في الإشكالات الجوهريّة المتصلة بطبيعة الحياة ضمن مجتمع سياسي.

وتتجلّى أهمّيّة طرحه في دعوته إلى تجاوز الإبستمولوجيا، أو نظريّة المعرفة، لتصبح الفلسفة فعلاً منشِئاً ومؤسِّساً لتجديد الفكر الفلسفي، أو إعادة بنائه، وله، في هذا السياق، إسهام متميّز في تطوير البراغماتيّة.

وقد سجّل رورتي **Rorty** اعتراضه على عقيدة الموضوعيّة في العلم، وصرّح بما مفاده أنّ "البراغماتيّين يودّون استبدال الرغبة في الموضوعيّة؛ أي الرغبة في التماس مع الواقع، بالرغبة في التضامن مع المتّحد الاجتماعي الذي تنتمي هويّتنا إليه". (جديدي، ٢٠٠٦، ص.٢٢٤)

وقد اهتمّ رورتي**Rorty** في البداية، بفلسفة اللغة، اعتقاداً منه أنّ التحليل المنطقي الدقيق للغة يكفل الإجابة على معظم الإشكالات الفلسفيّة، إلاّ أنّه سرعان ما تحوّل إلى نقد هذا الاتّجاه بشراسة. واشتغل على عدد من المفاهيم؛ مثل: العدل، والمساواة، والذات، والذاتية، والثقافة، والتضامن، الذي بنى عليه تصوّره للحرّية الفرديّة؛ بل كان من أبرز دعائم البراغماتيّة الجديدة عنده، والتي أطلق عليها بعض الدارسين تسمية فلسفة التضامن.

وقد أكتسب ريتشارد رورتي**Rorty** منذ أن نشر كتابه "الفلسفة ومرآة الطبيعة"، شهرة فلسفية، وأجتذب الكثير من الأهتمام النقدي بوصفه فيلسوفاً قلب الأفتراضات التقليدية حول المعرفة، والنفس، واللغة.

لم يكن منظراً للديمقراطية، لكنه أبدى اهتمامًا قويًا بالديمقراطية في الكثير من كتاباته؛ حيث يحدد رورتي**Rorty** هذا الاهتمام في سياق التحديات الفكرية التي تطرحها نظرية ما بعد الحداثة، حيث يجمع بين إدعاء ما بعد الحداثة حول احتمالية المعرفة وعرضيتها، وبين الدفاع القوي عن الإطار الإجرائي للديمقراطية الليبرالية (الدليمي،٢٠٢٠، ص.٣)

- **فريدريك جيمسون Fredric Jamson**

يعد فريدريك جيمسون فيلسوف امريكي ولد عام ١٩٣٤م ينتمي إلى التيار الجديد وله العديد من الكتب منها: سارتر أصل الأسلوب ١٩٦١م، والماركسية والشكل ١٩٧٠م، وما بعد الحداثة والمجتمع الاستهلاكي ١٩٩٣م

وفي عام ١٩٨٤م كتب جيمسون **Jamson** كتاب ما بعد الحداثة ووصفها أنها الخروج على الثقافة السائدة وأنها انفصال عن وضع اقتصادي اجتماعي معين في لحظة ما تحدد في مواجهة الابتكارات والتجديدات البنيوية التي أتت بها ما بعد الحداثة، والتي تؤكد على مفهوم الاستمرارية وليس الخروج أو الانقطاع وحين يتحدث عن ما بعد الحداثة الذي يتمثل في ثقافته الرأسمالية ومجتمع ما بعد التصنيع هو مجتمع الرأسمالية المتأخرة، ومن ثم فإن جيمسون **Jamson** هو أحد منظري المدرسة الأمريكية في فلسفة ما بعد الحداثة (نايل، ٢٠١٨، ص.١٨)

وباستقراء ما سبق، يرى الباحث أن فلسفات ما بعد الحداثة على اختلافها وتنوعها كانت تعبر عن السخط والتمرد عن التقدم التكنولوجي في المجتمعات الصناعية عن العقلانية الأَداتية التي أتت بها الحداثة الأوربية منذ عصر النهضة .

سادساً: الفكر التربوي في فلسفة ما بعد الحداثة

تعد فلسفة ما بعد الحداثة من أهم الفلسفات الحديثة التي دخلت المجال التربوي في الوقت الراهن؛ وذلك نتيجة للتطورات العلمية التي نادت بها هذه الفلسفة عن الفلسفات التي سبقتها أو التقليدية، وحيث أنها جاءت مخالفة لفلسفة الحداثة ومشروعها التنويري الذي قدس العقل الإنساني وآمنت بكل ما توصل إليه من معارف كونية ومعرفية (رجب،٢٠٢٠، ص.١٧٢)

وتمثل فلسفة ما بعد الحداثة ثورة في النظرية التربوية، ويشير إلى ذلك الفيلسوف البرازيلي Ghiradelli إلى أن القرنين التاسع عشر والعشرين قد شهدا ثلاث ثورات في النظرية التربوية، في الثورة الأولى أصبحت التربية علماً من العلوم على يد John Herbert ، وفي الثورة الثانية ارتبطت التربية بمشكلات الحياة الاجتماعية والنفسية على يد جون ديوي، وفي الثورة الثالثة أصبحت التربية عملاً سياسياً يستهدف تحقيق الحرية والديمقراطية على يد "باولو فريري"، ومع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين اندلعت الثورة الرابعة في التربية، وهي ثورة ما بعد الحداثة التي تعود بالفضل إلى الفيلسوف الفرنسي "جان فرانسوا لوتار" Lyotard في كتابه وضع ما بعد الحداثة (نايل، ٢٠١٨، ص.١٩)

ولقد أثرت فلسفة ما بعد الحداثة على التربية ونظامها التي جاءت فكرتها موائمة مع فكر العولمة، ولقد فرضت الأحداث الكبرى التي شهدها القرن العشرين تغييرات فكرية لمقولات كادت أن تكون ثابتة ومطلقة لا تقبل الشك في الفكر الإنساني.

ويحدد عوض(٢٠١٩، ص.٤٢٢) الخصائص الأساسية لتربية ما بعد الحداثة في النقاط التالية:

- ✓ تربية تقوم على مرونة الهوية التربوية للمعلم، وذلك بجعلها أقل خضوعاً لنموذجه التربوي الأصلي.
- ✓ تربية مركبة، أي ثرية فيما تسمح به من ابتكارات وإبداعات مستمرة، ويأتي ذلك من أنها تجاوز للتربية الشمولية أي التربية الواحدة، إلى تربية تفسح المجال للتفكير المتعدد والساعي نحو دمج الفكر الآخر، وتتضح خصوصية تربية ما بعد الحداثة أكثر فيما يتعلق بكونها مركبة حين تقف على خاصيتين مهمتين لها: قبول المتناقضات أساساً للفعل التربوي، تصور التربية على أنها حقيقة دينامية متحركة ومتطورة.
- ✓ تربية للوعي الذي يحض ضد الشعور بالضياع والقلق وهما خاصتان لمجتمع الحداثة؛ فالمتعلم ينطلق من نموذجه التربوي الأساسي ليبحث عن عناصر جديدة تثريه وتجعله أكثر فاعلية وقوة، وبهذا المعنى تكون هذه التربية بحثاً عن إمكانات جديدة، وتعبئة للمهارات الأصلية، وتقدماً نحو الابتكار نحو المستقبل غير متنبأ به، وإقرار باستحالة التيقن.

كما يحدد رجب (٢٠٢٠، ص.١٨١) أهم المضامين التربوية من منظور فكر ما بعد الحداثة في النقاط التالية:

- ✓ لا توجد معرفة مطلقة في العلوم الإنسانية ؛ لأن كل شيئ قابل للتغير والتبديل في أي لحظة، ومن ثم على القائمين على العملية التربوية وضع مناهج تناسب طبيعة العصر الذي تعيش فيه، وأيضاً وضع خطة زمنية لتطوير التعليم قصيرة المدى؛ لأن كل يوم يوجد اكتشافات جديدة للعلم .
- ✓ لم يعد المعلم هو مركز المعرفة الوحيد في العملية التعليمية ولكن هناك طرق متعددة للحصول على المعلومة يستطيع الطالب أو المتعلم أن يدركها بنفسه من خلال الوسائل المتعددة للتكنولوجيا ويقوم المعلم بتفسيرها للمتعلمين في حجرة الدراسة.
- ✓ لا توجد معرفة تحليلية شاملة تتمركز حولها في العملية التعليمية، بل معارف متعددة ومنفصلة عن بعضها البعض مما يعطي المجال للمتعلم لكي يكون متعدد المعارف والثقافات.

- ✓ تقديم النظريات التربوية والمعارف للمتعلم على صورة نظريات صغيرة ومعلومات بسيطة بدلاً من النظريات الكبرى التي يكون فيها المتعلم عاجزاً على حصرها؛ لأن النظرية الصغرى أو المعرفة البسيطة تدور داخل حدود سياقها والوصول إلى المعرفة يكون من خلال الحوار والنقاش والتفاوض.
- ✓ تؤكد فلسفة ما بعد الحداثة أن عقل المتعلم وحده لا يكفي لتفسير المعرفة ومحاكاة المعلومات بل لابد من اشتراك المعلم معه؛ لأنه يقوم بالتفسير والتخطيط لكي نصل إلى المعرفة.
- ✓ لم تعد اللغة أداة للمعرفة فقط بل أصبحت أداة لإنتاج الخبرات والمعارف التي تتم من خلالها؛ لأن النص التربوي يحتاج إلى تنشيط وتفسير هذا يتم من خلال اللغة؛ لأنه لا يوجد شيئ خارج النص التربوي.

ويوضح الصاوي (٢٠١٠، ص.٢٣) تداعيات ما بعد الحداثة على التعليم والتعلم؛ حيث أنه في عصر ما بعد الحداثه، ووفق تداعيات خصائص العصر ومعطيات التكنولوجيا وثورة المعلومات، تتطلب النظرة للتعليم، وطرائقه، ومحتواه، ودور المعلم والمتعلم أموراً جديدة، مداخل مناسبة.

وفي ضوء ما سبق، قد أثرت النظرة ما بعد الحداثية على عناصر العملية التربوية كافة، وفيما يلى أبرز ملامح المشهد التربوى فى مرحلة ما بعد الحداثة:

- **بالنسبة لأهداف التربية:** تتمثل أهداف التربية فى مجتمع ما بعد الحداثة كما حددها المفكر الفرنسى فرانسوا ليوتار فى كتابه الوضع ما بعد الحداثى بأن هدف التعليم – باعتباره منظومة فرعية فى المنظومة المجتمعية– هو خلق المهارات التى لا غنى عنها لتلك المنظومة، وهذه المهارات على نوعين: مهارات النوع الأول وتتمثل فى المهارات التى تستهدف بشكل نوعى التعامل مع المنافسة العالمية، وتتنوع حسب التخصصات التى تستطيع الدولة أو المؤسسات التعليمية الكبرى بيعها فى السوق العالمية، أما مهارات النوع الثانى فتتعلق بالمهارات التى تلبى احتياجات المجتمع نفسه، ولن يكون ذلك بربط التعليم بمثل عليا وغايات انسانية، بل ستكون اهداف التعليم وظيفية نفعية عملية، من خلال السعى الى إمداد النظام الاقتصادى بالقوى العاملة القادرة على القيام بأدوارها بشكل مقبول فى مواقع العمل بالمؤسسات.

(الحارثي، ٢٠١٩، ص. ١٩٣-١٩٤).

- **المعلم:** ما بعد الحداثة ترى أن مهمة المعلم ليست- بل وليس من حقه- أن يقوم بنقل الحقائق كما يراها هو إلى ذهن الطالب، بل يساعده في بناء حقائقه الخاصة التي يشكلها مجتمعه وثقافته.

وفي ضوء ذلك يصبح دور المعلم في فلسفة ما بعد الحداثة في النقاط التالية:

- ✓ مساعدة طلابه على إدراك أنهم إضاءات في مجتمعات معرفية متعددة، وذلك من خلال تعميق وعيهم الذاتي بثقافاتهم وثقافات الآخرين.
- ✓ مساعدة الطلاب على اكتشاف معتقداتهم وآرائهم وآراء الآخرين من زملائهم والوقوف على الكيفية التي يتم بها تبرير، وإبداء آرائهم حول ما يمر بهم من أحداث.
- ✓ مساعدة الطلاب على استكشاف طبيعة المعرفة من الناحيتين التاريخية، والاجتماعية اللغوية.
- ✓ أن يشيع بين طلابه فضيلة الاعتراف بنقص معارفنا أو جهلنا، ففي ظل ثورة المعلومات لا يستطيع أحداً أن يدعي أنه يملك الحقيقة، وأننا بقدر ما نعرف بقدر ما نجهل، وأن ما نعرفه الآن هو ثابت ثبوتاً نسبياً مؤقتاً وهو قابل للتغير. (الخشاب، ٢٠٢٠،ص.٣٤١)

ولعل قيام المعلم بتلك الأدوار والمهام يتطلب ضرورة توافر مجموعة من المطالب في برامج إعداده وتنميته مهنياً، وتتمثل تلك المطالب فيما يلي:

- ✓ تنمية القدرة على التصرف في المواقف المختلفة، وذلك من خلال مناهج دراسية وأطر تربوية تجعل من المتعلم مركز اهتمامها، وتنظر إليه باعتباره غاية، من خلال ما يسمى بالتعليم الليبرالي الذي يهدف إلى جعل الإنسان إنسان قبل أي شيئ آخر.
- ✓ تنمية مهارات التفكير الناقد، من خلال مساعدة الطلاب وتدريبهم على استخدام مهارات البحث العلمي في دراسة ومناقشة المشكلات التي تصادف المعلمين.
- ✓ تدريب الطلاب على بعض الممارسات التي يقوم بها بعض المعلمين وتوضيح وجهة نظرهم فيها.
- ✓ تنمية إطار مقبول من المهارات تمكنه من التعامل والعيش مع الآخرين باعتباره إنسان عالمي وليس مواطن يعيش في مجتمع محلي، من خلال تدريبه – من خلال التعلم عن بعد – على الاستفادة من إمكانات شبكة المعلومات الدولية في التعرف على كل ما يحدث في العالم من حوله.

- ✓ أن تشتمل تلك البرامج على أنشطة ومقررات تتعلق باستراتيجيات تدعيم عمليات ما وراء المعرفة، والتفكير التأملي، والدراسات المستقبلية، والمدخل للمنظومة، وأن تتم دراسة المفاهيم أو الموضوعات التي تتضمنه تلك المقررات من خلال منظومة متكاملة تتضح فها كافة العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم والموضوعات الأخرى (الحارثي، ٢٠١٩، ص.١٩٥)

• **المتعلم:** ما بعد الحداثة تؤكد أن المتعلم يجب أن يتعلم أن لا يعتمد على الموضوعية التي تزعمها الحداثة وقد كان لما بعد الحداثة أثر على طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، فلم يعد ينظر للمعلم على أنه الخبير الذي يزود الطالب بالمعلومات، وصار هناك تركيز على التفاعل الفردي بين الطالب و" المعلم" والاستكشاف المشترك.

وعلى المتعلم أن يكون متمرساً على طرح ما يشاء من الأسئلة ويحصل على الإجابة بطريقة فورية من خلال التقنيات الإلكترونية التي ستصبح هي المعلم الحقيقي؛ وبالتالي تكون مهمة المتعلم محصورة في تنمية إبداعه بعد ان كانت محصورة في تنمية التذكر الذي تقوم به التقنيات الآَن، ومن هنا يكون الإبداع من أجل المستقبل، وتصبح المحاكاة الالكترونية مسألة معتادة.

وهذا يعني أن طريق المعلومات السريع سوف يغير الهدف النهائي للتعليم بحيث يصبح من أجل الإبداع، ولا يقتصر على تنمية القدرات المتاحة فقط بل ينصب حول إيجاد إمكانات، وتنمية قدرات لم تكن موجود، أو مكتبة من قبل ويمكن أن يقوم المتعلم بدراسة الجدوى لما يمكن أن يحدث في المستقبل عن طريق المحاكاة الالكترونية؛ وبالتالي يصبح التعلم ليس من أجل الشهادة فقط، بل من أجل الاستمتاع بالتعلم مدى الحياة. (ليوتار، ٢٠١٦، ص.١٨)

• **المنهج** : يبتعد المنهج ما بعد الحداثي عن النظرة الحداثية للمنهج التي تنحو المنحى التراكمي في تقديم المحتوى، إلى المنهج التحويلي، الذي يسعى لإحداث تحويل في فهم الطالب لما حوله ومن ثم فهمه لنفسه. فيجب أن لا يحتوي المنهج على حقائق يراد نقلها إلى الطالب، ولا بد أن يحتوي على القليل من التجريد والتنظير، وبدلاً من ذلك يركز على الاهتمامات الفردية للطلاب وعلى التطبيقات العملية.

ولتطبيق مناهج ما بعد الحداثة يمكن تمثيل الرابط بين الفصول الدراسية الحديثة ومناهج ما بعد الحداثة من خلال دراسة وتقصي إمكانيات المناهج الدراسية التي تُفسر كيف يشارك

المتعلمون والمعلمون في بناء المعرفة، استناداً إلى القيم التي يتم صقلها، مما يؤدي تدريجياً إلى إعادة تعريف الحقيقة من خلال التجربة الشخصية، ونتيجة لذلك، يعتمد المنهج الدراسي على اثنين من التطبيقات المهمة لممارسة ما بعد الحداثة في الفصول الدراسية الحديثة (Boboc,2012,p.150)

- **طرق التدريس:** فالتصور ما بعد الحداثي للتعلم مبني على الاعتقاد بأن كل فرد يصنع المعنى من مصادر مختلفة، بدلاً من استقبالها جاهزة من خبير. ولذلك فهناك تركيز تام في طرق التدريس على الحوار والاستكشاف، مع التقليل من دور المعلم بوصفه مصدراً للمعلومات، فإن ما بعد الحداثة تنتهج هذا أسلوب الاستكشاف لا على أنه سبيل لاكتشاف الحقيقة بل على أنه جواب مؤقت إلى حين يتم اكتشاف غيره.
- **نظرية التعلم:** تتسق الرؤى ما بعد الحداثية للتعلم مع النظرة البنائية التي ترى أن المتعلم يبني المعرفة في ذهنه، وتبنت ما بعد الحداثة– بشيء من التطرف أحيانا– النظرة البنائية الاجتماعية للتعلم التي تقول إن الطالب يقوم ببناء المعرفة داخل ذهنه، وهذا البناء يتم في سياق اجتماعي ليس له صفة الإطلاق.

(الحارثي، ٢٠١٩، ص. ١٩٤).

ويري باركر (٢٠٠٧، ص. ٢٨٨) أنه سوف يصبح المعلمون والطلاب المعلمون– في ما بعد الحداثة– تفكيكيين في قراءاتهم للنصوص التربوية، وفي موضعتهم للحكمة التي يتلقونها، وفي إبداعهم للقيم، وفي تقويمهم للمساقات الدراسية وأحكام البيروقراطيين ورجال السياسة.

ويتطلب ذلك، على الرغم من أسبقيته في الممارسة، تطوير المؤسسات التي يتم داخلها تشجيع المعلمين والطلاب على أن يمتلكوا روح التهكم في عملية التوفيق بين معتقداتهم التي لا أساس لها، والتزاماتهم والتزامات الآخرين بالرغبة في خلق هذه المعتقدات، وتطويرها والدفاع عنها، إن امتلاك روح التهكم هذه يمثل بصمة صوت عصر ما بعد الحداثة، وسمة أساسية للتحرر في حركة ما بعد الحداثة .

كما يرى أيضاً أن على معلم ما بعد الحداثة أن يدرك أنه يمتلك الخيار في التعليم، وأن كل قرار يتخذه للتدريس بهذه الطريقة أو تلك، أو لجمع موضوعات المنهج، أو لتنظيم صفه الدراسي حسب مجموعة من المبادئ أو الحكايات، لا يستند إلى أي أساس في الواقع، وليس له أي تبرير نهائي وملزم؛ فكل قرار يتضمن مستويات لا نهائية وممكنة للاختيار .

ويشير نصار (٢٠٠٧، ص.١٩) أنه أصبح على التربية في عصر ما بعد الحداثة أن تعيد تعريف علاقاتها بالأشكال الحداثية للثقافة، وأن تعمل كأداة للتفسير، وأن تفتح مجالات جديدة يستطيع من خلالها الطلاب أن يخبروا معنى كونهم منتجين للثقافة، وقادرين على قراءة مختلف النصوص وإنتاجها، والتحرك داخل مختلف أنواع الخطاب النظري وخارجها مع احتفاظهم بقدرتهم على التنظير لأنفسهم والانتقال إلى ما وراء نبوءات الواقع.

كما أصبح على التربية أن تشجع الطلاب على إنتاج الأفكار الجديدة وعلى التحدي النقدي للمعرفة السائدة والحكمة التي تواضع الناس عليها، وأن يصبحوا أكثر حساسية للتناقضات المحيطة بهم، كما أكدت على ضرورة أن تؤدي التربية إلى تكوين العقول ذات القدرة على الخيال والإبداع وهو الأمر الذي يتجاوز أن تكون التربية مجرد عملية نقل للمعرفة بل تفكير في الأسباب التي تجعلنا ننقل هذه المعرفة.

وهذا ما أكدته العديد من الدرسات والبحوث التي تناولت الفكر التربوي في فلسفة ما بعد الحداثة، ومن هذه الدراسات ما يلي :

- **دراسة طه (٢٠١٦):** وقد سلطت الدراسة الضوء على الحداثة وما بعدها من خلال مقاربة تربوية في مجال تعليم الكبار. وتطرقت الدراسة إلى مفهوم التنوير، والحداثة، وأهم المتغيرات التي استندت عليها الحداثة، ومنها: الإبداع والتغيير والتجديد والقطيعة مع التقاليد والماضي، والعقلانية التى تؤكد على إمامة العقل وهدايته، وأن لا وصاية على العقل إلا العقل نفسه، والعلم والإيمان به مبدأ ومصيراً، والعمل على التوافق مع معطيات التجربة العلمية بلا حدود. كما أشارت إلى مميزات وخصائص الحداثة وأبرز مؤشراتها، ومنها: تزايد المشاركة السياسية والتمثيل الديمقراطي والمشاركة في عملية تحديد البدائل السياسية واختيارها وتزايد مقدرة الدول على التعامل مع الجماهر، ووجود الطبقات الاجتماعية والتي تمثل حقيقة سوسيولوجية ذات أهمية. كما تطرقت إلى مفهوم ما بعد الحداثة، ونشأتها، وتطورها، والمبادئ الأساسية التي تدعو لها حركة ما بعد الحداثة، وأثارها على نظريات ومناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، والتحديات التي تواجه النسق التربوي في المجتمعات العربية المعاصرة فيما قبل الحداثة، والحداثة، وما بعد الحدثة، والأسس المركزية لعملية الحداثة التربوية. وكشفت الدراسة عن تعليم الكبار في ظل الحداثة وما بعدها، والأساس الفلسفي لتعليم الكبار، والأساس الحضاري لتعليم الراشدين، والأساس الأيديولوجي لتعليم الكبار.

- **دراسة السيد (٢٠١٩):** وقد استهدفت الدراسة مناقشة فلسفة الجودة في التعليم العالي من منظور نقدي يتخذ من السياق التاريخي الذي نشأت فيه، والإطار الفلسفي الذي تبلورت من خلاله آلية للتحليل، وهذا السياق يتضمن الحداثة والعولمة باعتبارها مراحل تاريخية مترابطة ومتداخلة لها انعكاساتها على التربية أهدافاً ونظماً ومناهجاً .

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم جودة التعليم العالي في عصر العولمة وما بعد الحداثة، كما هدفت إلى وضع رؤية مستقبلية في مواجهة آثار العولمة وتحدياتها.

وتأتي أهمية الدراسة من تناولها لجودة التعليم العالي في ظل تحديات العولمة المحتملة وانعكاساتها على ثقافة الشعوب المختلفة، وكيفية مواجهتها بطريقة مخططة ومدروسة.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليلها بغرض الوصول إلى النتائج. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: إن الجودة في التعليم العالي أصبحت ضرورة أمن قومي للدولة القومية في مقابل التحديات التي فرضتها العولمة.

وأوصت الدراسة بضرورة الإسراع بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في منظومة التعليم العالي باعتباره مدخلاً لإصلاح التعلم وتفعيلاً لدور الجامعة في المجتمع.

- **دراسة الحارثي (٢٠١٩):** وقد هدفت إلى الكشف عن ملامح النظام التربوي في فلسفة ما بعد الحداثة .وجاءت الدراسة في أربعة مباحث، تناول الأول نشأة تيار ما بعد الحداثة والعوامل التي أدت إلى ظهوره. واستعرض الثاني مفاهيم وخصائص ما بعد الحداثة وذلك من خلال مفهوم الحداثة وما بعد الحداثة، ومرتكزات وخصائص ما بعد الحداثة، وكشف الثالث عن ملامح فلسفة ما بعد الحداثة وذلك من خلال موقفها من الوجود، وموقفها من المعرفة، وكذلك نقد فلسفة ما بعد الحداثة. كما بين المبحث الرابع ملامح النظام التربوي في فلسفة ما بعد الحداثة وذلك من حيث ملامح الأهداف والعملية التعليمية والقيم التربوية في مرحلة ما بعد الحداثة. وأشارت نتائج البحث إلى أن مفهوم ما بعد الحداثة لم يصل تأثيره إلى البلاد العربية كما وصل مفهوم الحداثة ذاتها، إلا في الآونة الأخيرة، كما أن ما بعد الحداثة تيار رافض لكل ما هو منظم ويحمل قيماً ومبادئ واضحة معلومة. كما توصلت النتائج إلى تيار ما بعد الحداثة يقف في موقف اللاوثوقية فإنه يترك طرق التدريس جانباً ولا يوليها أي اهتمام.

- **دراسة صويلح (٢٠١٩):** وقد ركزت الدراسة على تحليل دور التعليم وبحث المجهودات العالمية والمساعي الدولية في سياق مجتمعي لما بعد الحداثة نحو تعزيز ثقافة التعايش السلمي وتكريس قيم المواطنة بما يتوافق مع المنظور الحقوقي الإنساني وما ينبثق عنه من احترام وتقبل لتعددية واختلاف المذاهب والأديان والأيديولوجيات والثقافات بعيداً عن كل مظاهر التعصب الفكري المذهبي والعرقي.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في بحث قضية استراتيجية تتعلق بالتعايش السلمي وما يمكن أن يوفره من بيئة مجتمعية تطمح الاستقرار البنائي والأمن الاجتماعي والإبداع الفردي مع الاستمتاع بجودة الحياة في كنف منظومة حقوق الإنسان وكرامته مع مراعاة مبدأ التنوع وقيمة الاختلاف والتعدد المذهبي، العرقي، الديني، الجنسي للنوع الاجتماعي، تكريساً لواقع المواطنة العالمية وبما يتوافق مع التوجهات العالمية للتنمية والاستدامة.

- **دراسة رجب (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى التعرف على المضامين التربوية لبعض القضايا الفلسفية من منظور فكر ما بعد الحداثة. واعتمدت على المنهج الوصفي. وتناولت عدة عناصر، استعرض العنصر الأول قضية الوجود، واشتمل على الوجود والميتافيزيقيا، والخلفية التاريخية للوجود، والوجود في فلسفة ما بعد الحداثة، والحضور والغياب كأحد المفردات لفهم الوجود، وميتافيزيقيا الحضور لفهم الوجود، واستخلاص عام لقضية الوجود، والمضامين التربوية لقضية الوجود في فلسفة ما بعد الحداثة. وتناول العنصر الثاني فلسفة ما بعد الحداثة، واشتمل على الخلفية العامة للمعرفة، والتصور الفلسفي للمعرفة، ونسبية المعرفة، وعقل الحداثة وعقل ما بعد الحداثة في بناء المعرفة، والتفكيك أحد مقومات بناء المعرفة، واستخلاص عام لقضية المعرفة في فلسفة ما بعد الحداثة، والمضامين التربوية لقضية المعرفة في فلسفة ما بعد الحداثة. وعرض العنصر الثالث قضية القيم والأخلاق في فلسفة ما بعد الحداثة، واشتمل على الأخلاق وما بعد الحداثة، والعوامل المؤثرة في نشأة الفكر الأخلاقي المعاصر، والمبادئ الأخلاقية في فلسفة ما بعد الحداثة، وأخلاق العدالة وشروطها في فلسفة ما بعد الحداثة عند ليوتار، والمعرفة والأخلاق خارج مشروعية العلم ما بعد الحداثة، والقيم والأخلاق، والتساوي بين الجمالي والأخلاقي، واستخلاص عام لقضية القيم والأخلاق في فلسفة ما بعد الحداثة، والمضامين التربوية لقضية القيم والأخلاق في فلسفة ما بعد الحداثة، والقضايا الفلسفية بين بعض الفلسفات التقليدية وفلسفة ما بعد الحداثة.

وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على أن المثالية والبرجماتية وما بعد الحداثة تقوى لدى المتعلم الإيمان بوجود خالق واحد للكون ومنظم للأشياء والكائنات التي توجد فيه. وأوصت الدراسة بالأخذ بقضية الوجود حيث أنها تتيح للمتعلم القدرة على التفكير والتأمل في الأشياء من حوله.

- **دراسة طايل (٢٠٢٣):** وقد هدفت الدراسة إلى تنمية المفاهيم الاجتماعية، والوعي بثقافة المواطنة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؛ من خلال الوحدة المقترحة في الحداثة، وما بعد الحداثة، وتكونت عينة البحث من (١٢٥) طالب، وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: قائمة المفاهيم الاجتماعية، قائمة أبعاد الوعي بثقافة المواطنة، اختبار المفاهيم الاجتماعية، اختبار المواقف لقياس الوعي بثقافة المواطنة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية الوحدة المقترحة في الحداثة، وما بعد الحداثة في تنمية المفاهيم الاجتماعية، والوعي بثقافة المواطنة؛ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

ويتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

- تأرجحت المداخل البحثية المستخدمة في دراسة فلسفة ما بعد الحداثة بين المداخل الكمية، والكيفية؛ إلا أن الأغلبية كانت للمداخل الكيفية؛ محاكاة للصبغة الفلسفية التي تصطبغ بها فلسفة ما بعد الحداثة.
- ان فلسفات ما بعد الحداثة على اختلافها وتنوعها كانت تعبر عن السخط والتمرد عن التقدم التكنولوجي في المجتمعات الصناعية عن العقلانية الأداتية التي أتت بها الحداثة الأوربية منذ عصر النهضة.
- لا توجد دراسة عربية واحدة– في علم الباحث– تناولت فلسفة ما بعد الحداثة؛ دراسة، وتحليلاً؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكليات التربية؛ الأمر الذي دفع الباحث لتناول هذا المتغير المتسم بالجدة، والحداثة في هذا المجال؛ لفتح الطريق أمام دراسات جديدة تتناول هذا المتغير مع عينات بحثية مختلفة.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في:

- ✓ إعداد الإطار النظري في فلسفة ما بعد الحداثة

- ✓ الاطلاع على بعض موضوعات فلسفة ما بعد الحداثة، والتي يمكن الاستفادة منها في بناء البرنامج المقترح؛ لتنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.
- ✓ بناء البرنامج المقترح في فلسفة ما بعد الحداثة.
- ✓ بناء أدوات الدراسة.

❖ المحور الثاني : الهوية الفلسفية Philosophical Identity

يتناول هذا المحور مفهوم الهوية الفلسفية، مكوناتها، مصادرها، وأهمية تنميتها .

▪ أولاً: مفهوم الهوية الفلسفية

يعرف المعجم الوسيط الهوية فلسفياً بأنها "حقيقة الشيء المطلقة، والتي تشتمل على صفاته الجوهريّة التي تميّزه عن غيره. كما أنها خاصيّة مطابقة الشيء لنفسه أو مثيله" .

ويحدد جان بول سارتر (J.P.Sartre, 1973, p.89) هوية الشخص بأنها "كائن يستدعي حضور كيان الأخر"؛ ومعنى ذلك أن هذه العلاقة تستلزم سياقاً معيناً غالباً ما يكون جماعياً (الأسرة والصف وجماعة الرفاق وغيرهم) ويضم المعايير والقيم والقوانين.

في حين يعرفها لاروس(Larousse,2010, p.406) بأنها "هي ما تجعل من شكليين متشابهين في اللون والشكل، وهي مجموعة ظروف أو وضعيات تجعل من شخص ما مميزاً وخاصاً.

أما كارمل كاميليري Carmel Camilleri فيقول عن الهوّية: "أنها وعلى الرغم من خاصيتها المتحولة تبعاً للمواضع والأزمنة، تمكن الفرد من أن يحافظ فيها على وعيه ووحدة بقائه بحيث يعترف به عند الآخرين بأنه هو" (Gaujelac ,2016, p.177)

ويشترك في هذا الاعتبار الفيلسوف الفرنسي ميشال سيريز Michel Serres الذي يرى أن" الهوية تنطبع بتحولات غير منتهية" (Serres, 2013,p.153) .

كما عرف Emine, K. A.& others (2017,p.99) الهوية على أنها "جملة معايير تمكن من تعريف فرد ما؛ وهي شعور داخلي، ويتعدد هذا الشعور بالهوية إلى الشعور

بالوحدة والانسجام والانتماء وبالقيمة والاستقلالية والثقة؛ إنها مجموعة هذه المميزات منظمة حول الإرادة في التواجد.

في حين عرفها Lorrie (2019,p.944) بأنها " نظاماً من تصورات الذات ونظام مشاعر إزاء الذات"؛ ومعنى ذلك أنه لا يمكن اعتبارها كنتيجة سياق عقلاني محض، ولا كمجموعة إسنادات ذات دلالة تدرك بصفة موضوعية، فصورة الذات هي بناء ذاتي متجدد باستمرار، يتناوب بين المشاعر والانفعالات التي تختلف في اتجاهها وطبيعتها.

وأشارت العدوي (٢٠٢٢، ص. ٣٧٣) أنه يجب التعامل مع مفهوم الهوية بأبعاد ووجهات نظر مختلفة حيث يُعرف علماء الأنثروبولوجيا مفهوم الهوية على أنه اندماج ثقافي وعرقي، ومن قبل الجغرافيين بأنها الارتباط بالمكان، ومن علماء السياسة باعتبارها تناغم دولاتي، ومن علماء الاجتماع كتمثيل رمزي، يقوم على العلاقات الاجتماعية والفردية حيث يحدد الناس هوياتهم وفقاً لفئات مثل الوطن، والعرق، والدين، والجنس، والأسرة، والوظيفة، فالهوية مفهوم ديناميكي يبدأ مع ولادة الفرد، وقابلة للتغيرر تتشكل من خلال الضغوط الاجتماعية والسياسية والاقتصادية؛ فاستمرار المجتمعات ونظامها ممكنان من خلال اكتساب هوية مشتركة تمنع اغتراب المجتمعات البشرية، وتساعد في تكوين دول قومية كمجتمعات بشرية تعيش على نفس الأرض.

وفي ضوء ما سبق، يُعرف الباحث الهوية بأنها: " هي مجموعة الخصائص الجسدية والنفسية والأخلاقية والقانونية والاجتماعية والثقافية التي تمكن الشخص من تعريف نفسه وتصور ذاته وتعريف غيره بها؛ أو التي يستطيع الغير أن يعرفه بها ويُحدد موقعه منه".

وظهرت الفلسفة في المجتمع الإغريقي، وأخذت أشكالاً فكرية مختلفة؛ لتوضيح نظرة الإنسان لما يدور حوله من قضايا ومسائل في الوجود، والمعرفة، والقيم، وهي تعني حب الحكمة، وجميع الثقافات والمجتمعات تطرح أسئلة فلسفية مثل كيف نعيش؟ وما هي طبيعة الواقع؟ وبذلك هي النشاط الثقافي الذي يعبر فكرياً عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها، ويحاول تعديلها وتطويرها.

والفلسفة مجموعة من القيم والاتجاهات الأساسية نحو الحياة والطبيعة والمجتمع؛ فالفلسفة تقوم بعملية نقدية، تمهيداً لفحص الواقع وتفنيده، كمعرفة إذا كان الواقع على حق أم أن هناك إشكالية (خلف،٢٠٢٠،ص.٦٦٢).

والعلاقة بين الهوية والفلسفة علاقة وثيقة؛ فمهوم الهوية كان حاضراً في فلسفة سقراط "أعرف نفسك بنفسك"، وأرسطو" الهوية هي واحدية الوجود"، ومختلف الاتجاهات الفلسفية والجماعات الفكرية كما هو الحال عند الرواقيون الذين ربطوا مفهوم الهوية بمفهوم المسؤولية وكان ذلك قاعدة متجددة في دراسة وفهم مسألة الكونية أو العالمية "cosmopolitisme" (بريجة،٢٠٢١، ص.١٣٣)

ولعل العائد إلى المنطق الأرسطي، يلاحظ بأنه منطق أساسه "مبدأ الهوية"، أو "مبدأ الذاتية" كما عرف عند مناطقة المسلمين فيما بعد، وقد تفرع عن مبدأ الهوية "مبدأ عدم التناقض"، ومبدأ "الثالث المرفوع"، ويعرَّف مبدأ الهوية منطقياً على أنه "مطابقة الشيئ لذاته"، أي أن الشيئ متى اتصف بحقيقة يظل متصفاً بها، فالإنسان هو الإنسان وصيغه الرمزية " أ هو أ " (رمول،٢٠٢٠، ص. ٣٩٩)

وتتعدد تعريفات الهوية الفلسفية؛ فيقصد بها " أفكار الأفراد وتفسيراتهم لأعمالهم والمتضمنة مشاعرهم، واتجاهاتهم، وخبراتهم، وقرراتهم (Ediger,2014,p.234)

ويعرفهاKiselev (2019,p.124) بأنها: " كل التمثيلات العقلية التي يمتلكها الفرد – شعوريا أو لا شعورياً – في عقله والتي تؤثر في سلوكه ".

ويعرفها Gokhale (2023,p.654) علي أنها: "جملة ما يمتلكه الفرد من أفكار ورؤي، والتي تمتاز بدرجة كبيرة من الثبات والاستقرار، وتعمل كموجهات، وضوابط لسلوكه" .

وباستقراء ما سبق يعرف الباحث الهوية الفلسفية بأنها: " جملة الآراء والأفكار والمعطيات والاتجاهات؛ التي تشكل الرؤية الأيدلوجية والمنظومة الفكرية والواضحة التي تساعد الفرد علي اتخاذ قراراته وإصدار أحكامه إزاء القضايا والمسائل المختلفة ".

- **ثانياً: مصادر تشكيل الهوية الفلسفية**

تشير العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة الجبوري(٢٠١٨)؛ صلاح(٢٠١٨)، علي (2021)؛ إلى مصادر تشكيل الهوية الفلسفية على النحو التالي:

(١) **الدين (المعتقد الديني):** يمثل الدين المكون الأول لهويتنا الفلسفية؛ كونه يحدد للأمة فلسفتها الأساسية عن سر الحياة، وغاية الوجود؛ فالدين له التأثير العميق والشامل في هويتنا الفلسفية، ولا يعني التدين ممارسة الشعائر الدينية وحدها؛ بل هو موقف من ثوابت كثيرة؛ منها:

ما يرتبط بالأسرة وكيفية تكوينها بشكل صواب، ومنها ما يعتمد على العقل والوحي بشكل متوازن (على، 2021، ص.٢٦)

(٢) **النظام السياسي الذي يتبناه المجتمع:** حيث أن الإطار السياسي للمجتمع يفرض محددات معينة في التعامل مع القضايا والأشياء؛ فإذا كانت هناك حرية سياسية ومشاركة منظمة للأحزاب المتعددة نجد رؤية فلسفية واضحة، أما إذا كان الحكم قائماً علي مبدأ السمع والطاعة دون النقاش يؤدي إلي طمس الهوية الفكرية للأفراد والجماعات .

(٣) **المؤسسات التربوية المنظمة:** فإذا قامت هذه المؤسسات بدورها في تعليم النشئ كيف يفكر ويقيم الدليل علي كل معارفه، ويقيم البراهين علي كل قضاياه؛ لأصبح لديه رؤية فلسفية يكون من الصعب مجابهتها أو محاولة التأثير عليها من أي تيارات معادية.

(٤) **النقل الثقافي:** وهي تلك المعتقدات التي يطورها الأفراد؛ كناتج معيشتهم في ثقافتهم وأسرهم، وله ثلاثة مكونات:

أ التثقيف : Enculturation: ويتضمن عمليات التعلم الغرضية التي يخضع لها الأفراد خلال حياتهم من خلال الملاحظة الفردية، والمشاركة، والتقليد لجميع العناصر الثقافية في عالمهم الفردي.

ب- التربية Education: وهي التعلم الموجه، والهادف سواء أكان رسمياً، أم غير رسمي، والذي تكون مهمته الرئيسة هي تقديم سلوك يتفق مع المتطلبات الثقافية.

ج - التمدرس Schooling: وهي العملية المحددة للتعليم، والتعلم التي تجري خارج المنزل. (صلاح، ٢٠١٨، ص.٣٣)

(٥) **القيم والمعايير:** حيث تمثل القيم أهمية في كيان المجتمع، حيث يعتمد المجتمع – في تكامل بنائه الاجتماعي- على تشابه المنظومة القيمية بين أفراده، وكلما ازداد هذا التشابه؛ كلما ازدادت وحدة المجتمع، وتماسكه؛ فالقيم مقياس، أو معيار، أو مستوى يستهدف سلوك الشخص (المصري،٢٠١٢،ص.٢٠٢).

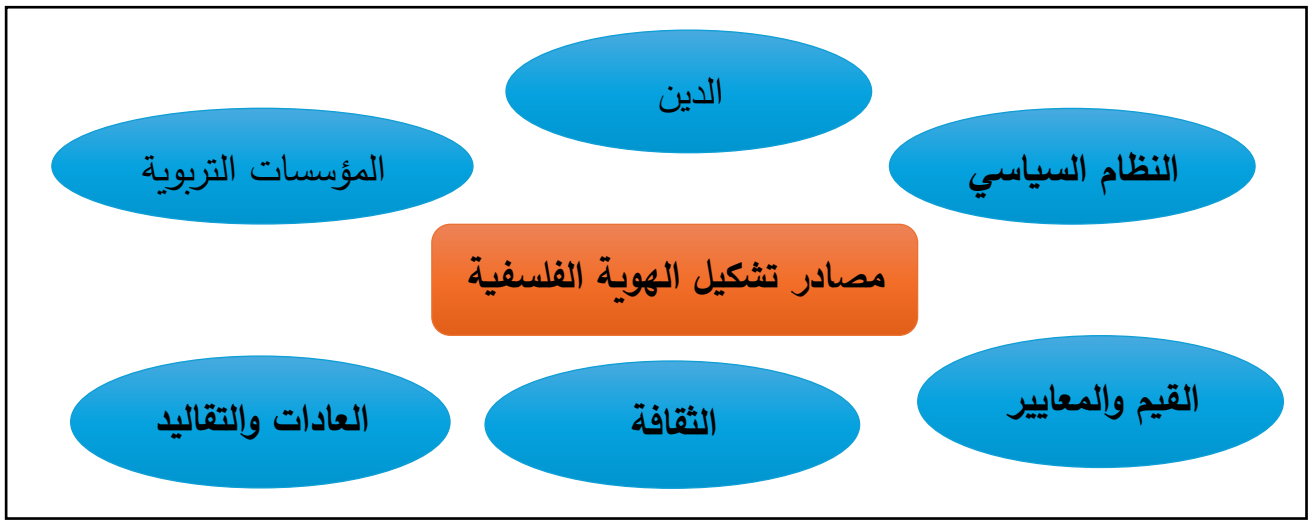
(٦) **العادات والتقاليد والأعراف:** حيث تعد العادات والتقاليد من مكونات الهوية الفلسفية، والميزة الأساسية الثابتة والمتغيرة نسبياً التي لا تخلو منها المجتمعات .

وتعد العدادات سلوكيات معتادة، ومألوفة، وموروثة يمارسها الأفراد في ظروف ومناسبات معينة؛ أما التقاليد فهي تقليد الناس لمن سبقهم في بعض السلوكيات؛ اعتقادهم بضرورة العمل

بها، اما الأعراف فهي تلك السنن الاجتماعية التي تدل على المعنى الشائع للاستعمالات والعادات والتقاليد.

(حراحشة، ٢٠١٨،ص. ٢٥)

ويمكننا التعبير عن مصادر تشكيل الهوية الفلسفية من خلال الشكل التالي:



شكل (١) مصادر تشكيل الهوية الفلسفية

" من إعداد الباحث "

ثالثاً : أبعاد الهوية الفلسفية

كشفت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية التي أُجريت على الطلاب المعلمين، والمعلمين مثل دراسة صلاح (٢٠١٨)؛ حسن (٢٠٢١)؛ البلالي(٢٠٢٢)؛ الشمري(٢٠٢٢)؛ ابو خريص (٢٠٢٢) أن الكثير منهم لا يتبع فلسفة تربوية بعينها، بل يحاول أن يبني هويته الفلسفية من أكثر من مدرسة فلسفية واحدة، كما أن تمكين المعلمين من بناء هويتهم الفلسفية، يستدعى ضرورة دراستهم للمدارس الفلسفية لتشكل معتقداتهم الشخصية وأفكارهم والقيم التي توجههم حول العملية التربوية، لهذا كله تصبح دراسة الفلسفات التربوية مسألة في غاية الأهمية للنهوض بالعملية التربوية، وبالتالي لابد من التعرف إلى هذه الفلسفات من حيث مبادئها الأولية وانعكاسات تلك المبادئ على الممارسات التدريسية، وفيما يلي توضيح لأنواع الفلسفات السائدة وتطبيقاتها التربوية:

(١) الفلسفة المثالية Idealism Philosophy

يرجح أغلب العلماء بأن جذور هذه الفلسفة ترجع إلى الفيلسوف اليوناني " أفلاطون" (٤٢٧- ٣٤٧) ق.م، حيث تعتمد الفلسفة المثالية على أن العقل أو الروح هو جوهر هذا العالم، وأن الحقيقة الأزلية ذات صفة عقلية، حيث يتفق أفلاطون مع سقراط في أن أهم مطالب العصر هو ضرورة وضع قانون أخلاقي تسير عليه البشرية في الحياة.

وقد حددت الفلسفة المثالية جملة من الأهداف لمفهوم التربية منها:

- ✓ اهتمام التربية المثالية بالعقل باعتباره أساس الواقع الإنساني، أي إن أحكام الإنسان يجب أن تصدر عن العقل حتى يصل الإنسان إلى أعلى درجات الكمال الروحي، ويصل بدورها إلى الكمال المطلق، والهدف الأعلى وهو السعادة والخير للفرد والجماعة.
- ✓ إن الأهداف التربوية تختلف باختلاف الطبقة التي ينتمي إليها الفرد؛ فالأهداف التربوية للفلاسفة تختلف وتتميز عن الأهداف التربوية عند طبقة الجنود والعمال؛ لأن طبقة الفلاسفة والعلماء لها الدور البارز في تنمية البشرية من خلال التنمية العقلية للإنسان وخلق المواطن المثقف.
- ✓ تعتمد المثالية التربوية على المنهج الثابت، وذلك بنقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر، فهي بدورها تعتمد على مبادئ ثابتة تتمثل في الأخلاق والمنطق والدين والعلوم.
- ✓ إن التربية المثالية اعتمدت على طرق التدريس التي تهدف إلى حشو عقول المتعلمين حشواً ميكانيكياً؛ فوظيفة المعلم هو تلقين المعلومات وما على المتعلم إلا أن يحفظها.
- ✓ بالرغم من تقسيم المجتمع إلى طبقات إلا أن المثالية تهدف إلى التربية الفردية والجماعية، حيث تعتبر المعلم أهم عناصر العملية التعليمية، ويمثل القدوة للمتعلمين سواء في الجانب العملي أو الجانب الأخلاقي، وهو من يجهز البيئة الملائمة للمتعلمين، ويرشدهم بنظرياته ودروسه إلى أقصى درجات الكمال الذاتي (أبو خريص، ٢٠٢٢، ص. ٣٥٢)

(٢) الفلسفة الواقعية Realism Philosophy

ترجع الواقعية في الفكر الفلسفي إلى اليوناني أرسطو الذي انطلق مخالفاً لمعلمه أفلاطون على أن المادة قائمة بذاتها مستقلة على العقل، وأن الحقيقة أو الأفكار العامة توجد متحدة مع المادة في كيانات مادية، وقد عد موقف أرسطو هذا معبراً عن الواقعية المعتدلة أو المنطقية، إلا أنها لم تبين كمدرسة فكرية مستقلة حتى القرن التاسع عشر، وقد أثرت الفلسفة

الواقعية على سير العملية التعليمية التربوية وانعكست تأثيرها على المناهج التعليمية وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية.

وتقوم فكرتها على حقيقة أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم الذي يعيش فيه الإنسان، فلا تستقي الحقائق من الحدس والإلهام، وإنما من الواقع الذي يعيش فيه الإنسان، أي من عالم التجربة والخبرات اليومية (البلالي، ٢٠٢٢، ص.٥١٨) .

ولقد وضع أصحاب الاتجاه الواقعي جملة من المبادئ العامة لفلسفة التربية الواقعية منها:

- ✓ لا تؤمن بوجود قوى فطرية موروثة، بل تؤكد على إن الإنسان محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية على الوراثة.
- ✓ تؤمن الواقعية بأن الفرد هو أساس الكيان الاجتماعي، فإن الحرية الفردية لا تتحقق إلا في حالة تمتع الفرد بجميع الامتيازات والحقوق الخاصة، وهذا لا يكون في ظل استبداد الحكومة على الأفراد.
- ✓ التربية عملية تدريب للإنسان على العيش بواسطة معايير خلقية مطلقة لتوجه الإنسان العاقل إلى الطريق السليم في حياته وعلاقته بالآخرين.
- ✓ تؤكد المدرسة الواقعية على العلوم الطبيعية والتجريبية ودورها في حياة البشرية في النواحي العلمية؛ لأنها تصنع عجلة التقدم والرقي التي تبدأ من المؤسسات والمدارس التعليمية باعتبارها النواة الأولى نحو الابداع والتحضر.
- ✓ ترى المدرسة الواقعية إن التربية بيد المعلم بوصفه ناقلاً للتراث الثقافي، وهو الذي يحدد المعرفة في العملية التربوية.
- ✓ تؤكد المدرسة الواقعية على النظرة الترابطية فيقوم المعلم بتقسيم موضوع درسه إلى عناصره الأساسية وتحديد المثيرات والاستجابات لتحقيق أقصى استفادة للمتعلمين، والاستفادة من المادة التعليمية بعيداً عن الميول والرغبات بل تحقيقاً للتوازن الفكري، وتتحقق طريقة التدريس بأن تكون ملائمة لشخصية المتعلم وإعداده للحياة من خلال مبدأ التسامح والتوافق والانسجام مع البيئة المادية والثقافية.

(الشمري، ٢٠٢٢، ص.٢٥٨)

(٣) الفلسفة البرجماتية Pragmatic Philosophy

بدأت هذه الفلسفة في الولايات المتحدة حوالي عام ١٨٧٠م، وتُنسب أصولها إلى الفلاسفة تشارلز ساندرو بيرس، ووليام جيمس، وجون ديوي.

ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن الحقيقة يمكن معرفتها من نتائجها التجريبية عندما توضع في موقف عملي فعلي، كما يرون أن التربية هي الحياة، وأن من واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية (الشمري، ٢٠٢٢، ص. ٢٥٨).

وتؤمن هذه الفلسفة بأن العملية التربوية لا تنتهي بتخرج الفرد من المدرسة أو من أي مؤسسة تربوية اخرى، بل هي عملية مستمرة، فالمجتمع دائم التغيير والتطور والنمو.

وترى الفلسفة البرجماتية أن اهداف التربية تساعد الفرد في نموه، وفي تعلمه، وفي تكيفه مع بيئته وحياته، ومن أهم أهداف التربية البرجماتية:

- ✓ مساعدة الفرد على النمو المتكامل لشخصيته، وعلى تفتح استعداداته وطاقته وتنميتها.
- ✓ مساعدة الفرد على التكيف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، وتزويده بالخبرات التي يتطلبها هذا التكيف.
- ✓ إعداد الفرد للحياة المستقبلية دون اهمال لمتطلبات حياته الحاضرة.
- ✓ إعادة بناء الخبرة الاجتماعية، وتحسين المجتمع وتطوره.
- ✓ اكساب الفرد المعرفة التي تعمل على تنظيم الخبرة وتوجيه الخبرة التالية.
- ✓ اكساب الفرد الاهتمامات التي تتعلق بمظاهر الحياة السليمة التي تجعله أكثر سعادة، وتسهم في ارتفاع مستوى بنائه الشخصي.
- ✓ تمكين المجتمع من صياغة اغراضه الخاصة وتنظيم وسائله وموارده (حسن، ٢٠٢١، ص١٩٦)

(٤) الفلسفة الوجودية:Existential Philosophy

يرتكز مفهوم الفلسفة الوجودية على أن الإنسان فرد حر له الحق في تكوين جوهر خاص به وشكل مميز لحياته، وقد سميت الوجودية بأسماء كثيرة أبرزها "فلسفة العدم، الفلسفة الانحلالية، فلسفة التفرد" حيث ظهرت الفلسفة الوجودية في البداية كحركة أدبية وفلسفية في القرن العشرين، ومن أبرز فلاسفة الوجودية هايدجر وجان بول سارتر ونيتشه .

وترى الفلسفة الوجودية أن التربية هي عملية فردية لتحقيق ذاتية الفرد، وإن هدف التربية هو تحقيق الذات، ومن أهم اهداف التربية في الفلسفة الوجودية ما يلي:

- ✓ ترى الوجودية ان وظيفة المعلم هي أن يثير ميول المتعلم وذكاءه ومشاعره وتعطي الحرية للطالب في اختيار المحتوى والأسلوب المناسب، وهو ما يولد لديهم الحماس والدافعية نحو الإبداع.
- ✓ تؤكد الوجودية على حرية المتعلم في اختياراته التعليمية أي اختيار ما يتعلم ومكان وطريقة تعلمه ويتحمل مسؤولية هذا الاختيار، وترى بأن المتعلم مخلوق مفعم بالمشاعر والفكر لذا يتوجب ربط المعرفة بكيانه الشخصي، حتى يتوصل إلى فهم أكثر اكتمالاً مع طبيعته الخاصة.
- ✓ تعتمد الوجودية على الطريقة السقراطية التي تبتعد عن الطرق الكلاسيكية في تلقي العلوم عن طريق التلقين أو المحاضرات أو المقررات الدراسية، بل تعتمد على التفكير والمناقشة وحرية التعبير والابتكار، كما تركز على التعليم الفردي وأفضليته على التعليم الجماعي (ابو خريص، ٢٠٢٢، ص.٣٦٠)

(٥) الفلسفة الإسلامية Islamic Philosophy

قدم الإسلام تصوراً شاملاً للكون والإنسان والمعرفة والقيم، حيث تميز عن سائر الديانات السماوية والتشريعات الوضعية، من خلال نظرته الوسطية لكل ما يحدث في الكون؛ إذ تنبع الفلسفة الإسلامية من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة.

وينطلق الإسلام في نظرته للإنسان من منطلق إنه خليفة الله في أرضه، يتحمل مسؤولياته من خلال فعل الخيرات، أو ترك المنكرات وغيرها.

ويكمن دور المعلم في الفلسفة الإسلامية بدور القدوة الحسنة والمثال الأعلى للنموذج الذي أراده الله، وأن يراعي حاجات الطلاب، وأن يكون وقوراً ويتصف بالمرونة.

ولقد تنوعت أساليب وطرائق التدريس في الفلسفة الإسلامية؛ منها أسلوب القدوة الحسنة أي التعلم من خلال النموذج الاجتماعي والديني وأسلوب المحاضرة والتلقين، وأسلوب الحوار والمناقشة؛ بهدف الإقناع والتعلم عن طريق العقل والمنطق والبراهين، وأسلوب الوعظ والترغيب والترهيب والقصص والأمثال

(صلاح، ٢٠١٨، ص.١٧) .

(٦) الفلسفة الإنسانية Human Philosophy

تعد الفلسفة الإنسانية رؤية شخصية متعددة الجوانب، وتجعل محور اهتمامها الإنسان وتعمل على إطلاق قدراته وإمكانياته، وتطالب باحترام كرامته؛ حيث تهتم به كإنسان ورفع مكانته دون النظر لعقيدته أو دينه (خليل،٢٠١٩، ص.٢٣٢).

وتهدف التربية الإنسانية بصفة عامة، والفلسفة الإنسانية بصفة خاصة إلى:

- ✓ إنماء شخصية الفرد وثقافته، وتهذيب الفرد وتنمية الفضيلة في وجدانه.
- ✓ إتاحة حرية الاختيار لكل فرد؛ لدراسة المناهج التعليمية وفقاً لإحتياجاته وميوله.
- ✓ المرونة من قبل المعلمين في تدريس المناهج العامة بما يتناسب مع ثقافة المجتمع.
- ✓ أن تتضمن المناهج التربوية الواجبات والحقوق التي يرضى عنها المجتمع.
- ✓ تحقيق الديمقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم (نعيمش، ٢٠١٦، ص. ٢٣)

(٧) الفلسفة التجديدية Reconstructionism Philosophy

تعتبر هذه الفلسفة قديمة حديثة تقوم على مبدأ التجديد العام للمجتمع والتوجه به إلى ما هو أفضل وأصلح وأبقى، وتعتبر هذه الفلسفة الخلف الحقيقي للتقدمية فكلاهما يعطي أهمية إلى التعلم بالممارسة والعمل وجلب المحيط إلى داخل قسم الدراسة.

وتعود جذور هذه الفلسفة إلى عصر جون ديوي الذي تحدث عنها في بداية القرن العشرين سنة ١٩٢٠ م في عنوان كتابه " التجديد في الفلسفة أو اعادة البناء". ولكنها انتشرت على يد براميلد الذي مهد لها بكتاب عنوانه " أنماط الفلسفة التربوية عام ١٩٥٠ م" وأعقبه بكتاب آخر عنوانه" نحو فلسفة مجددة للتربية عام ١٩٥٦ م" وتعد هذه الفلسفة الأكثر رواجا واستخداما في العصر الحالي في كل مجالات الحياة ولاسيما المجال التربوي(المياحي،٢٠١٩، ص.٤٠) .

وترى هذه الفلسفة أن الغرض الأساسي من التربية هو إعادة بناء المجتمع وتجديده؛ لكي يواجه الأزمات الراهنة، ومن ثم يجب ان تصبح المدرسة مؤسسة للإصلاح والتغيير الاجتماعي، وتطالب كل من المتعلم والمعلم بالالتزام بتكوين نظرة جديدة للمجتمع، تقوم على أساس جماعي وليس فردي.

وينظر دعاة التجديدية إلى المدرسة كوسيلة رئيسة لبناء نظام اجتماعي جديد، وعليه يجب توجيه المنهج الدراسي لإعادة بناء الأجيال الصاعدة، لكي يتمكنوا من إيجاد الوسائل الكفيلة بإعادة تحقيق البناء الاجتماعي المشترك، ومن ثم فالمدرسة مطالبة بتغيير المجتمع من

خلال تربية الأفراد ليمتلكوا نظرة جديدة إلى حياتهم المشتركة، ومطالبة ببناء جيل جديد يؤمن بالمجتمع الديمقراطي الذي يسيطر فيه الشعب على مؤسساته وموارده (Hoffman,2006,p.2)؛ (صلاح، ٢٠١٨، ص.١٦).

ومن أهم أهداف التربية في الفلسفة التجديدية:

✓ **المعلم :**

- تحث هذه الفلسفة المعلم على إقناع طلابه بانتهاج الحلول التجديدية.
- تحثه على الغرس في تلاميذه فكرة بناء مجتمع يقوم على أساس جماعي لا فردي.
- تحثه على عدم فرض أفكاره على تلاميذه.

✓ **المتعلم:** تحثه على الحرص والتشبث بالحياة الجماعية في إطار ديمقراطي.

✓ **المنهاج:** المنهاج في ظل هذه الفلسفة يجب أن يُعد على شكل برامج إصلاحية لحل المشكلات الاجتماعية.

✓ **المدرسة:** المدرسة في ظل هذه الفلسفة عبارة عن مركز أو مخبر للإصلاح والتجديد الاجتماعي، وتكوين إطارات ذوي نزعة تجديدية على عكس بعض الفلسفات التي تدعوا إلى تمجيد الماضي والتركيز عليه في حل المشكلات الحياتية (ابو زيد، ٢٠٢١، ص.٢) .

(٨) **الفلسفة التحليلية** Analytic philosophy

يعرفها قاموس الفلسفة بأنها تلك الفلسفة التى تحاول معالجة المشكلات الفلسفية بتجزئتها وتحليلها إلى أجزاء يمكن التعامل معها بدلاً من محاولة البحث عن حلول لهذه المشكلات . (Lacey, 2003, p. 254)

ولقد نشأت النزعة التحليلية كرد فعل ضد النزعات المثالية بصفة عامة وضد الاتجاه الهيجلي بصفة خاصة. فهذا الاتجاه التحليلي المعاصر عبر عن الروح العلمية الرياضية، ويضم عدداً من المذاهب الفلسفية المتجانسة مثل الواقعية الجديدة والوضعية المنطقية، وأشهر من عبر عن الفلسفة التحليلية "برترا ند راسل" .

وانصبت محاولات فلاسفة التحليل على إيجاد مناهج علمية في الفلسفة واتخذوا من طريقة التحليل المنطقي للغة أساسا لهذا الغرض. فهذه الطريقة هي المنهج العلمي الجديد في الفلسفة حيث أثبتت جدارتها في القدرة على التمييز بين مفاهيم وقضايا الميتافيزيقا من جهة، وفي إيجاد قواعد علمية تشمل الاستقراء والاستدلال من جهة أخرى.

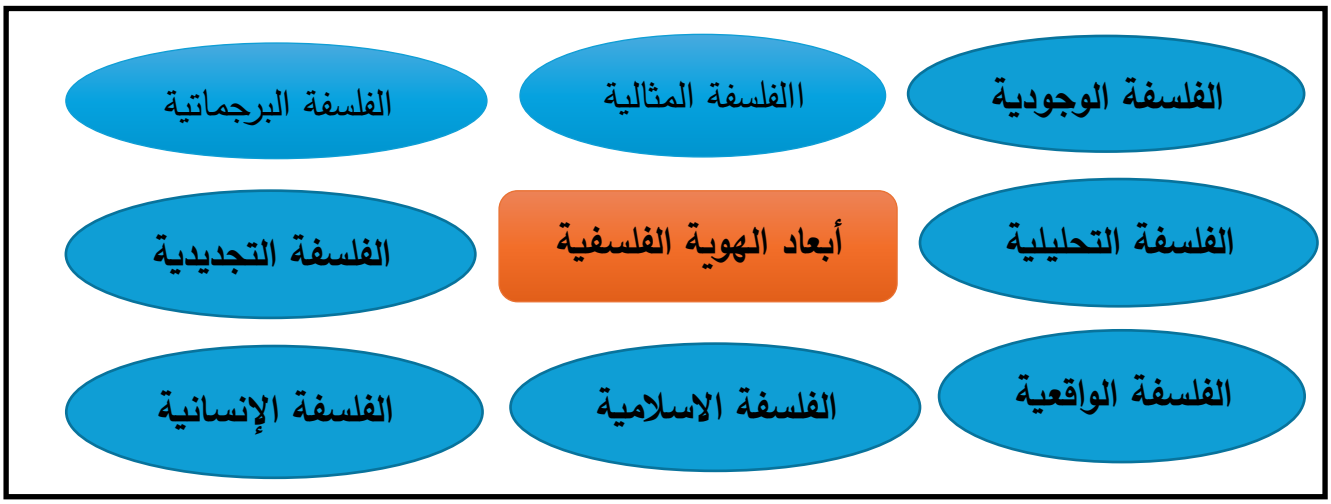
والمدارس التحليلية هي كل الفلسفات الراهنة التي تؤكد على ان وظيفة الفلسفة تتمثل أساسا في التحليل المنطقي واللغوي، وهي تقوم الى حد كبير على تطبيق طرق التحليل المنطقي للغة والتحليل اللغوي الأكثر دقة وتطوراً على المشكلات الفلسفية التقليدية (الشمري،٢٠٢٢، ص.٢٣)

وهدف التربية في نظر الفلسفة التحليلية: هو النمو العقلي والاجتماعي للفرد، وينادي راسل بأن يكون التعليم، شركة بين المعلم والتلميذ.

- **المعلم** : ينبغي على المعلم أن يشجع التلميذ وان ينمي لديه الاتجاه العلمي والانفتاح العقلي والموضوعية، وأن يعوده على عدم إصدار الأحكام أو اتخاذ قرارات قبل جمع المعلومات الضرورية اللازمة عن الموضوع.
- يجب أن تبنى العملية التربوية بصفة عامة على خبرات المتعلم. ويجب على المعلم تشجيع الطفل على التفكير المتحرر والتعبير عن آرائه، كما ان مهمة المعلم يجب أن تكون منصبة على تدريس التفكير. ويجب على المعلم احترام شخصية التلميذ.
- **المتعلم** : يجب ان يكون مكتشفاً، وعلى المتعلمين أن يفكروا بوضوح وأن يتجنبوا الغموض، وعليهم أن يتأكدوا من أن المعرفة التي يتوصلون إليها موضوعية ومجردة عن التحيز الشخصي والثقافي وقابلة للاختبار من جانب الآخرين، كما ويجب عليهم تطبيق مبادئ الاحتمالية الاستقرائية في اثبات الفروض والتعميمات والنظريات.
- **المنهاج** : يجب أن يكون المنهاج ملامساً لاهتمامات الطفل وميوله، وكذلك التعليم يجب أن يهدف إلى استثارة أنواع مفيدة من الاستطلاع والاستعانة بالأنشطة اللاصفية واللامنهجية (مكتبة، بيئة، ..). كما أكدت على أن المنهج لا يقوم بمضمونه وحده، وإنما بالمضمون والطريقة. وكذلك التنافس في التحصيل لأجل الامتحانات يؤدي إلى انحطاط الخيال والذكاء. (Ozolins, 2013, pp. 153 – 170)

وباستقراء ما سبق، يرى الباحث أن فهم الأسس الفلسفية والنظرية للتعلم مفيداً للمعلمين وللطلاب المعلمين، والخبراء والتربويين؛ فهي تساعدهم على تحديد هويتهم الفلسفية التي ينطلقون منها في تعاملهم مع المتعلمين، وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة للمواقف التدريسية، وتطوير تلك الطرق والأساليب بما يتلاءم مع متغيرات التعليم والتعلم.

وفي ضوء ما سبق يمكننا تحديد أبعاد الهوية الفلسفية من خلال الشكل التالي:



شكل (٢) أبعاد الهوية الفلسفية

" من إعداد الباحث "

رابعاً: أهمية تنمية الهوية الفلسفية

انصب اهتمام كثير من الفلسفات القديمة والحديثة على الجانب التربوي لحياة الإنسان، وبرزت آراؤها واتجاهاتها الفكرية التي ظهرت من خلال كتابات ومؤلفات فلاسفتها، هذه الآراء والاتجاهات الفكرية التي ظهرت من خلال كتابات ومؤلفات فلاسفتها، هذه الآراء والاتجاهات تنوعت واختلفت من حيث المبدأ والطريقة، ولكنها اتفقت حول نفس الهدف، وهو تنظيم العملية التربوية للإنسان، والذي اختزل في عناصر العملية التعليمية "المعلم والمتعلم أو الطالب ثم المنهاج الدراسي"، ويرجع العلماء والفلاسفة الباحثين في هذا المجال آلية ربط الفلسفة بالتربية إلى اختلاف وتنوع بيئة وثقافة ومعتقدات هؤلاء الفلاسفة الذين حاولوا بشتى الطرق والوسائل تطويع مصطلح التربية مع مصطلح الفلسفة ليطلق عليها فلسفة التربية.

(ابو خريص،٢٠٢٢، ص.٣٤١) .

وتشير العديد من الأدبيات إلى وجود علاقة قوية بين الفلسفة والتربية؛ فالفكر التربوي هو فلسفة قبل أن يكون أي شيئ آخر، وما دامت الفلسفة هي السعي إلى الحكمة، ومحبة الحكمة وفهم الإنسان وطبيعته وموقفه من العالم المادي، والحياة؛ فهو بالتالي ما تبحث عنه التربية، كما ان التربية تعتمد على فلسفة نظرية عامة؛ فمعظم المشكلات التربوية تحتاج في حلها لنظرة

فلسفية ولا يستطيع أي تربوي أن يتحدث عن أي موضوع تربوي إلا بالرجوع إلى أصوله الفلسفية والأفكار التي قام عليها (رجب، ٢٠١٨، ص.٣)

وتعود العلاقة بين الفلسفة والتربية إلى تاريخ قديم تمتد جذوره من " أفلاطون" إلى " جون ديوي" وعند بعض الفلاسفة المعاصرين؛ فالفلسفة والتربية هما وجهان لحقيقة واحدة؛ فإن أيعمل تربوي هو عملية فلسفية، وأن الفيلسوف مربي، وأن أي مربي جيد ما هو إلا فيلسوف حكيم، والتربية لكي تقوم بواجبها بصورة سليمة عليها أن تحدد أهدافها وقيمها ونظرياتها، وهذه مهمة فلسفية؛ فالتحليل الفلسفي للتربية هو محاولة لاستعمال التقنيات الفلسفية لتوضيح وتنقية المشاكل الموجودة في النظرية التربوية؛ لأن هذه المشاكل تقدم مجالاً خصباً للتحليل الفلسفي

فإذا كانت الفلسفة هي ذلك النشاط الثقافي الذي يعبر فكرياً عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها، فإن التربية هي ذلك المجهود العملي- الشكلي أو غير الشكلي- الذي يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد، كما يهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المنظومات الاجتماعية حتى تتدعم هذه الاتجاهات والمهارات(صلاح، ٢٠١٨، ص.١٢)

فالفلسفة هي التي تقود الأفكار وتتضمن في داخلها تصوراً أوليًا عن الإنسان والمجتمع والإنسانية والحضارة، وإذا أمعن النظرُ إلى المدلول الحضاري لكل مذهب فلسفي؛ لاتضح أنّ الفلسفة مرآة صادقة تعكس صورة جلية لما مرت به البشرية، وأنه بغير الفلسفة لا تكون الحضارة ولا تتكامل بل إنّ إفلاس وتخلّف فكر الشعوب كان نتيجة لانصراف الفلسفة عن القيام بواجبها.

وفي هذا الإطار يؤكد ملك (٢٠١٢، ص.٨) أن رجال التربية اعتمدوا على الفلسفة في تحديد ملامح نظرياتهم التربوية ومضامينها ومناهجها؛ فمثالية أفلاطون كان لها الأثر الواضح على فكره التربوي، كما تأثرت التربية عند روسو بفلسفته الطبيعية، وكذلك الأمر بالنسبة لتأثير الفلسفة البرجماتية والأداتية على الفكر التربوي عند "جون ديوي " .

ومن المؤكد أنّه بدون الهوية الفلسفية سيكون العمل التربوي متروكاً لفعل الصدفة والظروف وهذا أمر خطير يعرّض الأمم والشعوب التي لا تحسب له حسابًا إلى كارثة كبيرة، وأي عمل تربوي غير موجه توجيهاً فلسفياً سوف يؤدي بالمعلم إلى العشوائية ولن يستطيع أن يتنبأ بالصورة التي سيكون عليها الطالب المعلم مستقبلا وأي من جوانب شخصيته يحتاج إلى

تنمية وأي من طرائق التدريس ستكون مناسبة لإنجاز أهدافه. وكيف يرى التعلم وطبيعة الطالب وحاجاته؟ إذاً سيكون العمل التربوي متروكآ للصدفة .

فالمعلم الذي يريد أن يتقن التدريس؛ ويسعى لكي يكون ذا وزن في مهنته؛ يجب أن يكون له هوية فلسفية تربوية واضحة المعالم حتى يستطيع أن يحلل ويفهم من وماذا ولماذا وكيف يُعلَّم؟

كما يؤكد Ustuner (2014,p.323) إنّ تحسين تعلّم الطلبة والارتقاء بقدراتهم ومستوى أدائهم يتطلب معلماً مُلمَاً بالفلسفات التربوية المختلفة؛ بحيث تكوّن لديه رؤية واضحة عن معايير التدريس الجيد ويعي دوره المساند لتعلم الطلاب من خلال إثارة تفكيرهم ودافعيتهم للتعلّم.

فالوعي بالفلسفات التربوية السائدة للمعلمين والمشرفين قد يسهم في اتخاذ القرارات والسياسات الصحيحة المتعلقة بالابتكارات والترتيبات في النظم التربوية وأنَّ أحد أسباب فشل الترتيبات والابتكارات في النظام التربوي؛ هو الفشل في النظرة للفلسفات التربوية لدى المعلمين والمشرفين.

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

(خلف، ٢٠٢٠، ص.٦٦٣)

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، والبحوث التي تناولت الهوية الفلسفية وعلاقتها بالممارسات التربوية للمعلمين، ومن هذه الدراسات ما يلي:

(١) دراسة صلاح (٢٠١٨) بعنوان : برنامج تدريبي حول فلسفة المعلم وتأثيره علي الوعي بأخلاقيات مهنة التدريس وممارسات التدريس النقدي لدي الطلاب المعلمين بكليات التربية

هدفت الدراسة إلي الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي حول فلسفة المعلم علي الوعي بأخلاقيات مهنة التدريس، وممارسات التدريس النقدي لدي الطلاب المعلمين بكليات التربية. وطبقت الدراسة على الطلاب المعلمون بكلية التربية جامعة الاسكندرية شعبة(فلسفة، جغرافيا)

الفرقة الرابعة. ولتحقيق اهداف الدراسة تم تصميم الأدوات التالية اختبار فلسفة المعلم، مقياس الوعي بأخلاقيات مهنة التدريس، بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس النقدي .

وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي حول فلسفة المعلم كان له تأثير كبير وفعالية في تنمية الوعي بأخلاقيات مهنة التدريس لدي الطلاب المعلمين من عينة البحث؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بأخلاقيات مهنة التدريس (٥٦,٦٤)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٥٢,٤٢)، كما أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي حول فلسفة المعلم كان له تأثير كبير وفعالية في تنمية ممارسات التدريس النقدي لدي الطلاب المعلمين من عينة البحث؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٧٧,١٧) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣٨,٥٠) .

(٢) دراسة Kiselev (٢٠١٩) بعنوان " البحث عن الهوية الفلسفية " :

وقد هدفت الدراسة إلى البحث عن الهوية الفلسفية للمعلمين في الكتابات الفلسفية التربوية الصينية في بداية القرن العشرين، وتناولت الدراسة كتابات " شيه ووليانج" ، "شيه تشونغ تاي"، وغيرهم من الفلاسفة التربويين الصينين الذين حاولوا في أعمالهم اكتشاف الهوية الفلسفية الصينية للمعلمين من الفلسفة العالمية، واعتمدت الدراسة على منهج تحليل النصوص الفلسفية لكتابات هؤلاء الفلسفة، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن أغلب هؤلاء الفلاسفة يتبعون الفلسفة الواقعية من بين الفلسفات العالمية. كما أكدت الدراسة على أهمية الهوية الفلسفية للمعلمين في اتخاذ القرارات، والسياسات الصائبة في المواقف التربوية المختلفة.

(٣) دراسة خلف (٢٠٢٠) بعنوان؛ الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران:

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران من وجهة نظرهم، وفقاً للمتغيرات (النوع، والتخصص، والتقدير الأكاديمي)، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة عدد فقراتها (٤٦) فقرة، وزعت على عينة بلغت (١٥٩)، من مجتمع الدراسة الذي تكون من (١٨٥) من الطلبة المعلمين، وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة المعلمين يحملون هوية فلسفية متنوعة لممارساتهم التربوية بدرجة كبيرة، تضمنت الفلسفة الإسلامية والواقعية والطبيعية، والبرجماتية والمثالية،

علاوة على وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لاختلاف متغير النوع لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص والتقدير الأكاديمي.

(٤) دراسة Gokhale (٢٠٢٣) : والتي هدفت معرفة تأثير الهوية الفلسفية للمعلمين على العملية التعليمية، وتناولت الدراسة الفلسفات الأربعة التالية: الفلسفة المثالية، والفلسفة الوجودية، والفلسفة الواقعية والفلسفة النقدية، والتطبيقات التربوية لكل فلسفة.

وكشفت نتائج الدراسة أن العمل التربوي غير الموجه فلسفياً يؤدي بالمعلم إلى الصدفة والعشوائية في اتخاذ القرارات داخل البيئة الصفية وخارجها.

وقد استفاد الباحث من نتائج هذه الدراسات في ما يلي:

- ✓ إعداد الإطار النظري الخاص بالهوية الفلسفية.
- ✓ الإطلاع على بعض موضوعات الهوية الفلسفية، والتي يمكن الاستفادة منها في تحديد أبعاد الهوية الفلسفية .
- ✓ إعداد مقياس الهوية الفلسفية في ضوء أبعاد الهوية الفلسفية، وتطبيقه قبلياً وبعدياً على عينة البحث.

❖ المحور الثالث: العقلية العالمية Global Mindset

يتناول هذا المحور مفهوم العقلية العالمية وخصائصها، ومتطلباتها، وأهمية تنميتها لدى المتعلمين.

(١) مفهوم العقلية العالمية:

ترتبط العقلية العالمية بمفاهيم التعايش، والسلام، وقبول الآخر، واحترام التنوع والاختلاف، والتعددية الثقافية، والهوية العالمية، والتعامل مع القضايا والتحديات العالمية بفهم مشترك ومسئولية جماعية وهوية عالمية غير قابلة للشخصنة، وتدور تعريفاتها في هذا الإطار، حيث يعرفها الصغير(٢٠١٦، ص.١٥) بأنها: " صفة الفرد الذي يدرك العالم الأوسع ويشعر بدوره كمواطن عالمي يحترم ويقدر التنوع، ويفهم الكيفية التي بها يعمل العالم اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وثقافياً وبيئياً، ويستنكر الظلم وعدم العدالة الاجتماعية، ويشارك في سلسلة من المستويات من المحلى إلى العالمي، ويعمل لجعل العالم مكاناً أكثر تعايشاً وتواصلاً ويتحمل مسئولية أعماله.

ويعرفها Johannes& Panggabean (2019,p.70) بأنها " مخزون الفرد من المعرفة والسمات المعرفية والنفسية التي تمكنه من التأثير على الأفراد والجماعات والمنظمات من نظام اجتماعي ثقافي متنوع"

وأشار الأكلبي(٢٠٢١،ص٣٧٣) أن العقلية العالمية هي رؤية ذهنية تتسم بالمرونة العقلية المتضمنة للمعرفة والوعي والإدراك والتفكير التي تسهم في تعزيز القيم المشتركة بين الحضارات وتحقق التواصل والتفاعل الإنساني بينها وصولاً لتصحيح المفاهيم الخاطئة .

وتعرفها عصفور(٢٠٢٢، ص.١٤٦) بأنها : " إطار مرجعي وتوجه قيمي، ورؤية عالمية للمشكلات الإنسانية، وليس لمواطني بلد معين بل للبشرية جمعاء" .

وأيضاً وصف Wernick& Branch (2022,p.93) العقلية العالمية بأنها القدرة على إدراك سلوكيات البشر في مواقف ثقافية مختلفة على المستوى الفكري والعاطفي" .

وتعرفها محمد (٢٠٢٣،ص.٢٣٤) بأنها: " حالة ذهنية يتوجه فيها الفرد إلى الوعي بمجتمعه ودولته والإنفتاح على العالم، والميل والفضول لمعرفة الثقافات الأخرى، والقدرة على التكيف والإندماج عبر التعددية الثقافية، والبحث عن القضايا العالمية والمشاركة فيها، أي انها رحلة مستمرة تبدأ بالتأمل الذاتي وفهم ثقافة المرء وهويته ثم إلى الوعي بالثقافات المختلفة وإحترام وجهات نظرهم .

ويعرف الباحث العقلية العالمية بأنها " رؤى موجهة نحو القضايا الإنسانية من منظور عالمي، دون أي اعتبار لانتماء الفرد إلى تكوين ثقافي وايديولوجي معين، والتي تسهم في تعزيز القيم المشتركة بين الحضارات وتحقق التواصل والتفاعل الانساني.

وقد أشارت حسن(٢٠٢١،ص.٣٤٢) إلى خصائص العقلية العالمية في النقاط التالية:

- ✓ العقلية العالمية توجه قيمي للفرد نحو العالم الذي يعيش فيه يشكل نظرته وطريقة تفكيره ومعالجته للموضوعات والقضايا والتحديات العالمية.
- ✓ ترتبط العقلية العالمية بالمنظور الشمولي والفهم المشترك والمسئولية الجماعية والمواطنة العالمية المسئولة.
- ✓ لا ترتبط العقلية العالمية بانتماءات الفرد لبلده بل بالنظر إليها كجزء من العالم الأوسع.
- ✓ تشمل العقلية العالمية القضايا والتحديات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية ذات الصلة وكل ما يستجد على الساحة العالمية.

- ✓ للمناهج الدراسية دوراً بالغ الأهمية في تنمية العقلية العالمية بما تتضمنه من قضايا وموضوعات ومستجدات دولية.
- ✓ الاعتراف بالعالم ككيان واحد له هوية مشتركة يعد أحد أهم خصائص العقلية العالمية.

كما استخلصت عصفور (٢٠٢٢، ص.١٤٦) مجموعة من خصائص العقلية العالمية على النحو التالي:

- ✓ الانفتاح على الطرق المختلفة للتعلم.
- ✓ التكيف مع الثقافات الجديدة.
- ✓ إدارة الثقافات المختلفة.
- ✓ لا توجد طريقة واحدة صحيحة، بل توجد عدة طرق صحيحة لإنجاز الأعمال.

كما استخلصت دراسة محمد (٢٠٢٣، ص.٢٣٤) مجموعة من خصائص العقلية العالمية من خلال النقاط التالية:

- ✓ العقلية العالمية تعتبر المفتاح للحصول على فهم وتقدير أفضل لبعضنا البعض، فهي الطريق لمستقبل أكثر إشراقاً وسلماً.
- ✓ العقلية العالمية تعمل على إيجاد إطار ذهني يُمكن الأفراد من القدرة على إدراك العالم بطريقة تتجاهل "الذات" وأحكامها المسبقة مع إحتضان شعور أكبر بـ"الآخر".
- ✓ تدعو العقلية العالمية للفضول حول العالم والإنفتاح على الثقافات الأخرى وتقدير عميق لتعقيد عالمنا وعلاقة البشر ببعضهم البعض مما يعمل على إيجاد مواطنين عالميين ناجحين في المستقبل.
- ✓ ترتبط العقلية العالمية بتقبل العديد من الأفكار، وإدراك التجارب المتنوعة في جميع أنحاء العالم، وهذا يشمل أن تكون جزءاً من مجتمع دول يتعددي وثقافي، حيث أن القومية المتعددة وإحترام التنوع الثقافي عناصر أساسية في الإنسجام العالمي وبذلك تطوير الإبداع البشري.
- ✓ تعتبر العقلية العالمية منظور شمولي للعالم الخارجي يستند للقيم العالمية.

(٢) أبعاد العقلية العالمية:

ترتبط العقلية العالمية بعدد من الأبعاد التي تشكل محاور ومجالات يتم الاعتماد عليها لبناء وتشكيل رؤية الفرد وتوجهاته نحو العالم وقضاياه وأحداثه، ولقد تنوعت تلك الأبعاد بين

الدراسات والأدبيات المعنية بهذا السياق، فقد حدد Sriprakash & Jing (2014, p.12) أبعاد العقلية العالمية في المحاور التالية:

- التفاهم بين الثقافات: بالتعرف على ثقافات الشعوب واستكشاف قيمهم وثقافاتهم والانخراط فيها وتنمية الاحترام والتعاطف مع قيم الاخرين.
- التعددية اللغوية: وتعنى تعلم أكثر من لغة وإعادة تشكيل لكيفية تفكيرنا في اللغات التي تسهم في ربطنا بسياقات اجتماعية وثقافية متنوعة.
- المشاركة العالمية: وتعنى الالتزام بالتصدي لأكبر تحديات البشرية في القرن الحادي والعشرين.

وقد أشار الصغير(٢٠١٦، ص.١٣٣) إلى أبعاد العقلية العالمية في النقاط التالية:

- الوعي العالمي.
- التنوع والتعدد الثقافي.
- الترابط والإعتماد العالمي.
- الاهتمام والمسئولية العالمية.
- التمركز العالمي.
- العدالة الاجتماعية.
- المواطنة العالمية.

كما أوضح عبد الخالق (٢٠١٨، ص.٩٨) أبعاد العقلية العالمية في المحاور التالية: الهوية البشرية، التعددية الثقافية، وحدة التنوع الإنساني، تعلم العيش معاً، التعاطف والتضامن.

وايضاً حددت العدوى(٢٠٢٢، ص.٣٢٩) خمسة أبعاد للعقلية العالمية على النحو التالي:

- التفاهم الدولي.
- السلام الدولي.
- الاعتماد المتبادل.
- حقوق الانسان.
- التسامح.

كما أوضحت عصفور (٢٠٢٢، ص.١٤٨) أبعاد العقلية العالمية في ثلاثة أبعاد، وهي:

- رأس المال الفكرى: ويهتم بذكاء الأعمال العالمية، والتوقعات العالمية، والمعارف المركبة.

- رأس المال النفسي: ويهتم بالشغف، بالتنوع والسعي للمغامرة، وتأكيد الثقة بالنفس.
- رأس المال الاجتماعى: ويهتم بتأكيد روابط التعاطف بين الثقافات وتأثير العلاقات الشخصية والدبلوماسية.

وباستقراء ما سبق، سوف يعتمد البحث الحالي على عدد من أبعاد العقلية العالمية ذات الصلة بطبيعة البحث، وتتمثل في النقاط التالية:

- البعد المعرفي: ويشير إلى الذكاء العالمي والتوقعات العالمية والبحث عن كل جديد وحديث في المعارف الإنسانية.
- البعد النفسي: ويشير إلى استعداد الفرد للإنخراط في بيئة عالمية، والتكيف مع الثقافات الجديدة.
- البعد الاجتماعي: يعكس الجانب السلوكي لقدرة الفرد على التفاوض بطريقة تساعد على بناء علاقات مع أشخاص من مختلف أنحاء العالم.
- البعد الثقافي: ويشير إلى مدى فهم الأطر الثقافية، الانفتاح على الثقافات المختلفة، احترام التعددية الثقافية.

ويوضح الشكل التالي أبعاد العقلية العالمية :

شكل (٣) أبعاد العقلية العالمية

"من إعداد الباحث"

(٣) أهمية تنمية العقلية العالمية لدى المتعلمين

تكمن أهمية تنمية العقلية العالمية لدى الطلاب؛ كونها سبيلاً للأخذ بيد المجتمعات نحو الخلو من النزاعات والصراعات، والدعوة إلى ضرورة احترام الاختلاف الثقافي والاجتماعي والعرقي بين الدول والأفراد، والإيمان بحق الإنسان بغض النظر عن عرقه أو دينه، والعيش

بسلام وأمان، كما أنها ضرورة لتحقيق الإنماء التام للإنسان، وغرس جذور احترام الآخرين وحرياتهم الأساسية، وتنمية أواصر التفاهم والصداقة والتسامح بين كافة الشعوب، وحفظ السلام العالمي.

فالعقلية العالمية تستند إلى إجماع عالمي مفاداه أهمية الحضارات الإنسانية، وضرورة تعاونها وتكاملها وفق أسس، أهمها: وحدة الجنس البشري، والمساواة والعدالة بين البشر، واحترام حقوق الإنسان، والتسامح والتعايش السلمي (الأكلبي،٢٠٢١،ص.٣٧٣).

والهدف الرئيس من تنمية العقلية العالمة لدى الطلاب هو إعداد الطالب أي المواطن العالمي الذي يعي حقوقه وواجباته نحو هذا العالم الذي خُلق من أجله، وإكساب الطلاب وبشكل فردي وكأعضاء في مجموعات العمل التعاونية القدرة والمشاركة في فهم وحل المشكلات البيئية المحلية والعالمية التي لها أثار مؤثرة، وتمكين الطلاب في ثقافات مختلفة من التواصل مع بعضهم البعض عبر وسائل الإتصال الحديثة، ومساعدة الطلاب على تنمية المعرفة والمهارات والجوانب الوجدانية لجعلهم يشعرون بالمواطنة المسؤلة والمشكلات العالمية (محمد، ٢٠٢٣،ص.٢٢٣).

ومن المبررات التي تدعو إلى تنمية العقلية العالمية لدى الطلاب؛ المؤشرات المتغيره للمجتمع العالمي مثل التوجيه نحو الشراكة العالمية، والتعددية الثقافية، وصعود قيم حقوق الإنسان، والديمقراطية والبيئة، كونية العلم في مقابل قومية التكنولوجية، مما يجعل من العلم والتكنولوجيا المحركين الأساسيين للمجتمع العالمي، وزيادة الأنشطة الدولية غير المشروعة(الصغير، ٢٠١٦، ص.١٢٨)

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل Bailey(٢٠١٣)؛ الصغير(٢٠١٦)؛ سعيد (٢٠١٧)؛ عبد الخالق (٢٠١٨)؛ Habib(٢٠١٨)؛ حسن(٢٠٢١)؛ الأكلبي(٢٠٢١)؛ العدوي(٢٠٢٢) على ضرورة تنمية العقلية العالمية بأبعادها المختفة نظراً لدورها البارز في توسعة مدارك واهتمامات الأفراد نحو دراسة القضايا والموضوعات من منظور دولي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاستراتيجي محلياً وعالمياً وتعزيز قيم الأفراد وتوجهاتهم نحو الآخر والعالم الأوسع، لذا فإن العقلية العالمية لها من الأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية ما يجعل منها ضرورة لا غنى عنها لمواكبة تطورات العصر وتغيراته ومتابعة أحداثه المتسارعة بوعي وذكاء بما يساعد

في اتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب، ويمكن رصد أهداف العقلية العالمية من خلال النقاط التالية :

- ✓ فهم التراث الإنساني والحضاري العالمي والتفاهم بين الثقافات.
- ✓ تعزيز مهارات التفكير التحليل والناقد والاستراتيجي والمهارات المستقبلية لدى المتعلمين من منظور عالمي.
- ✓ الفهم الحضاري العالمي وتنمية القيم المشتركة وفهم قضايا حقوق الإنسان، وما يرتبط بها من قضايا الأمن والسلام.
- ✓ تنمية قيم التسامح والتعايش مع الآخر، والمسئولية والترابط العالمي والتفاهم بين الثقافات وقبول الاختلاف والتعددية.
- ✓ تعزيز المواطنة العالمية البيئية ودعم الذكاء الثقافي والكفاءة العالمية ومهارات اتخاذ القرار من خلال فهم مجالات الأنظمة الاقتصادية والسياسية والبيئية والتكنولوجية من منظور عالمي.
- ✓ تنمية الثقافة الجغرافية العامة من خلال المعرفة الجغرافية والتاريخية وأهم الشخصيات في الدول والمناطق المختلفة، المعرفة بالقضايا الإقتصادية والسياسية والموضوعات الساخنة للمناطق الرئيسة في العالم، والمعرفة بأهم الأحداث العالمية والتنبؤ بتداعياتها ونتائجها المستقبلية.

كما أشارت دراسة محمد (٢٠٢٣،ص.٢٤٤) إلى أهمية تنمية العقلية العالمية في النقاط التالية:

- ✓ الإعتراف بعادات وتقاليد الشعوب الأخرى وقبول تعدد دياناتها مما يعمل على التعايش السلمي في ظل احترام حقوق الإنسان.
- ✓ تنمية القيم العالمية لدى الأفراد لتربية جيل ينبذ العنف والحروب والصراعات.
- ✓ فهم أهداف التنمية المستدامة والعمل على تحقيق خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠.
- ✓ صون التراث الطبيعي والثقافي المادي وغير المادي وإدراك أهميته في التعرف على حضارة دولتهم وحضارات الدول الأخرى ومعرفة ما يميز كل حضارة عن غيرها.
- ✓ ترسيخ الهوية القومية والإعتزاز بها والإنفتاح والتكيف مع الثقافات الأخرى .
- ✓ نشر مبادئ الديمقراطية في العالم ونبذ العنف.

- ✓ التعرف على دور المنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو في تنمية الشعوب الأخرى وحفظ السلام وحل النزاع وإنهاء الصراعات.
- ✓ تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لجعل الأفراد قادرين على مواكبة عصر التكنولوجيا الحديثة في الحياة والعمل.
- ✓ التعرف على القضايا والمشكلات العالمية ودراسة أبعادها والمشاركة في حلها.

ويأتي هنا دور المناهج الدراسية بإعتبارها السبيل لتحقيق أهداف المجتمع وإعداد مواطن في مجتمعه المحلى والدولي، لديه دراية عالمية وحساسية ثقافية لخلق ثقافة الترابط ومن ثم يكون لديهم القدرة على مواجهة تحديات المجتمع العالمي.

ولا يعنى تنمية العقلية العالمية التخلى عن المعتقدات والقيم والعادات، ولكن تعنى الاحتفاظ بجوهر هويتنا مع زيادة فهمنا وانفتاحنا الثقافى وتسامحنا وتقبلنا لأفكار الآخرين بما يتناسب مع مبادئنا وفى نفس الوقت يفيدنا ويُطور من أساليب تعليمنا ويثرى مناهجنا، ويحسن سبل تعاملاتنا مع الآخرين، ويوسع مدارات إدراكنا بالمستجدات العالمية.

ولذا فهناك ضرورة لتنمية العقلية العالمية لدى أفراد المجتمع وبالأخص الطلاب والمعلمين، والعمل على

تدريبهم دماغياً لتقبل فكرة التنوع الثقافى، وتحسين جودة التفاعلات بين الثقافات المختلفة، وتفعيل أساليب وطرائق التعلم الجديد(المباشر والرقمى) مع الاعتراف بضرورة فتح مسارات لتبادل خبرات ثقافية وتعليمية دولية (عصفور،٢٠٢٢، ص.١٤٦).

وفي ضوء ما سبق، يمكننا الإشارة إلى أنه من المهم تقديم المؤسسات التربوية موضوعات عن الحضارات الأخرى، مع منحها بعداً دولياً يشمل كافة مراحلها وأشكالها، وتوجيه الطلاب؛ لتحقيق الهدف الرئيس من تنمية العقلية العالمية، المتمثل في الجوانب الآتية:

- ✓ إعداد الطالب ليكون مواطناً عالمياً يعي حقوقه وواجباته نحو هذا العالم الذي يؤثر فيه ويتأثر به.
- ✓ فهم المشكلات البيئية المحلية والعالمية المؤثرة والمشاركة في حلها.
- ✓ تمكين الطلاب من التواصل مع نظرائهم بالثقافات الأخرى عبر وسائل الاتصال الحديثة.
- ✓ مساعدة الطلاب على تنمية المعرفة والمهارات والجوانب الوجدانية، لجعلهم يشعرون بالمواطنة المسئولة في القضايا والمشكلات العالمية.

لذا فإن الباحث يرى أن تنمية عقلية الطلاب وصقلها بالمعرفة والمهارات من خلال المناهج الدراسية تعد إحدى الوسائل التربوية الفعالة للحد من المخاطر التي تهدد إنسان الألفية الثالثة والتي تسهم في إعادة تشكيله وتوجيهه إلى المسار الصحيح حتى يحقق الغاية من وجوده في هذا الكون .

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت دور المناهج الدراسية في تنمية العقلية العالمية، ومن هذه الدراسات:

- **دراسة Bailey (٢٠١٣)**، والتي أشارت إلى أهمية التعليم من منظور عالمي؛ حيث يكتسب الطالب رؤية عالمية وينظر للعالم على نطاق واسع وذلك على مستوى الكون بكل العلاقات المتبادلة فيه، وقد أوضحت فكرة مونتيسوري "وحدة العالم" أي فكرة التضامن الإنساني في العالم .
- **دراسة الصغير (٢٠١٦)**، والتي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا للصف الأول الثانوي قائم على أدوات الجيل الثانى للويب لتنمية العقلية العالمية والمهارات المستقبلية والميل نحو التعليم الإلكتروني. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس العقلية العالمية لتقويم فهم طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم، اختبار مواقف لتقويم أداء الطلاب، ومقياس الميل لتقويم ميول الطلاب. وأكدت الدراسة على أن أدوات الجيل الثانى للويب تقدم فوائد عديدة للمتعلمين منها: تحسين قدرة المتعلم القرائية والكتابية والقدرات المتنوعة، تشجيع خبرات التعلم الجماعى والمستقل، تخفيف حدة الخوف من التكنولوجيا الرقمية، إجراء تعلم منظم ذاتيا، زيادة تقدير الذات والثقة بالنفس، تدعيم الفهم والإدراك للمعرفة، والتكامل بين الشبكات المتجانسة، زيادة الوعي بأهمية التكنولوجيا الرقمية والاستخدام اليومى لها، وزيادة التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمى. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مواقف المهارات المستقبلية ككل، وفى كل بعد من أبعاد الاختبار الثلاثة على حدة لصالح التطبيق البعدي. واوصت الدراسة بضرورة إعادة بناء وتصميم محتوى منهج الجغرافيا بالصف الأول الثانوي وغيره من المناهج الدراسية الأخرى وفق التعليم الإلكتروني القائم على

أدوات الويب٢.٠. كما أوصت الدراسة بضرورة اهتمام منهج الجغرافيا بالصف الأول الثانوي، بتنمية المفاهيم المرتبطة بالعقلية العالمية.

- **دراسة عبد الخالق (٢٠١٨)**، والتي هدفت إلى تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التراث الإنساني وذلك لتنمية متطلبات العقلية العالمية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث قام بإعداد قائمة بمتطلبات العقلية العالمية، ثم بناء تصور مقترح لمنهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التراث الإنساني لتنمية متطلبات العقلية العالمية، كما قام الباحث ببناء وحدتين دراسيتين من هذا التصور ودليل معلم لتدريس الوحدتين، ثم بناء اختبار لمتطلبات العقلية العالمية وبناء مقياس للوعي بها، وتم تطبيق أدوات البحث قبليا على عينة مكونة من (٣٠) تلميذاً بمحافظة الجيزة، ثم تدريس الوحدتين على عينة البحث، وبعد انتهاء فترة المعالجة تم تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعدياً. وقد توصل الباحث إلى فاعلية تدريس وحدتين من منهج التاريخ المطور في ضوء مدخل التراث الإنساني لتنمية متطلبات العقلية العالمية، حيث وجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي عنه في التطبيق البعدي لاختبار متطلبات العقلية العالمية ومقياس الوعي بها لصالح التطبيق البعدي.
- **دراسة Habib (2018)**، حيث سعت هذه الدراسة النوعية إلى فحص فهم أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي للعقلية الدولية والكفاءة بين الثقافات وسعت إلى الحصول على وجهات نظرهم حول كفاءة برامج التطوير المهني في تطوير العقلية الدولية لدى الطلاب، وتم ذلك بجمع البيانات من خلال مقابلات فردية متعمقة أجريت مع ثمانية أعضاء هيئة تدريس في مؤسستين للتعليم العالي في كراتشي، باكستان. وأظهرت النتائج السائدة أن معظم المشاركين لديهم رؤية محدودة فيما يتعلق بالمفاهيم وأنه يتم تطبيقها بشكل ضئيل في ممارسات التدريس الحالية على الرغم من الإشادة بالنهج الدولي، إلا أن معظم المشاركين اعتبروا أن فهم الثقافات المحلية أكثر صلة بالموضوع قبل الانتقال إلى الرؤى الدولية. واختتمت الدراسة بفعالية منصات النمو المهني لتعزيز العقلية العالمية لدى المعلمين من أجل تعزيز العقلية الدولية لدى طلابهم.

- **دراسة حسن (٢٠٢١)**، والتي هدفت إلى إلى بناء برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على متطلبات العقلية العالمية باستخدام وحدات التعلم المصغر الجوال وقياس أثره في تنمية الذكاء الثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت مجموعة البحث من (٣٥) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي للعام الدراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١، واستخدم التصميم التجريبي الذي يعتمد على مجموعة واحدة بقياس قبلي وقياس بعدي، وتم إعداد قائمة بمتطلبات العقلية العالمية التي سيتم تضمينها بالبرنامج المقترح، كما تم إعداد قائمة بأبعاد الذكاء الثقافي الواجب تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ثم بناء المحتوى العلمي في ضوء قائمة متطلبات العقلية العالمية السابق تحديدها، ثم تصميم وحدات التعلم المصغر الجوال وفقاً للمحتوى العلمي، وإعداد دليل لاستخدام وحدات التعلم المصغر الجوال، ثم تم بناء أدوات البحث المتمثلة في مقياس الذكاء الثقافي، وطبق المقياس على مجموعة البحث قبلياً ثم تم إجراء تجربة البحث وتم تطبيق مقياس الذكاء الثقافي بعدياً، وجاءت النتائج مؤكدة وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي مقياس الذكاء الثقافي ككل وعند كل بعد وذلك عند مستوى دلالة (0.001) لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يؤكد فعالية البرنامج في تنمية الذكاء الثقافي لدى مجموعة البحث، وجاءت توصيات الدراسة تؤكد على ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الثقافي لدى الطلاب وتضمين أبعاد العقلية العالمية في مناهج الجغرافيا بمختلف مراحل التعلم، واستخدام المستحدثات التكنولوجية والتطبيقات الحديثة لتكنولوجيا التعليم في تدريس الجغرافيا بمختلف فروعها وخاصة وحدات التعلم المصغر وتطبيقات التعلم الجوال بما يواكب مستجدات العصر ومتطلباته.
- **دراسة Mosanya (٢٠٢٢)**، والتي أوصت بضرورة تنمية العقلية العالمية لدى الشباب لدورها الفعال في تطوير الفرد ذاتياً ورفع كفاءته، وتعزيز التنوع والإندماج بين الثقافات وقبول الاختلاف، والانفتاح على العالم مما يجعله يؤثر بشكل إيجابي على مجتمعه ومن ثم دولته .
- **دراسة العدوي (٢٠٢٢)**، والتي هدفت إلى الوقوف على فاعلية برنامج في التنوع العرقي؛ لتنمية الهوية الجغرافية، والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي ذا

المجموعة الواحدة، وتم إعداد أدوات البحث، وهي: مقياس الهوية الجغرافية، مقياس العقلية العالمية، وتطبيقهما على عينة البحث المؤلفة من(٣٠) طالب، وباستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار(ت)، ومربع ايتا؛ تم التوصل إلى عدة نتائج للدراسة كان أهمها: أن البرنامج المقترح في التنوع العرقي ذو أثر في تنمية الهوية الجغرافية، والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **دراسة محمد (٢٠٢٣)**، والتي هدفت إلى تحديد أبعاد العقلية العالمية لدى تلاميذ المرحلة من التعليم الأساسي، وتكونت عينة البحث من عينة واحدة من(٥٠) تلميذ، وأعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأشارت الدراسة إلى ان مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاعدادية لم تساعد التلميذ على اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتنمية أبعاد العقلية العالمية لديه، وانطلاقاً من ذلك قامت الباحثة بتقديم وحدات مقترحة في الدراسات الإجتماعية للصف الثاني الإعدادي يتضمن أبعاد العقلية العالمية.

ويتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

- تأرجحت المداخل البحثية المستخدمة في دراسة العقلية العالمية بين المداخل الكمية، والكيفية؛ إلا أن الأغلبية كانت للمداخل الكيفية؛ محاكاة للصبغة الفلسفية التي تصطبغ بها العقلية العالمية.
- هناك ضرورة لتنمية العقلية العالمية لدى أفراد المجتمع وبالأخص الطلاب والمعلمين، والعمل على تدريبهم دماغياً لتقبل فكرة التنوع الثقافى، وتحسين جودة التفاعلات بين الثقافات المختلفة، وتفعيل أساليب وطرائق التعلم الجديد المباشر والرقمى مع الاعتراف بضرورة فتح مسارات لتبادل خبرات ثقافية وتعليمية دولية
- لا توجد دراسة عربية واحدة- في علم الباحث- تناولت العقلية العالمية؛ دراسة، وتحليلاً؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكليات التربية؛ الأمر الذي دفع الباحث لتناول هذا المتغير المتسم بالجدة، والحداثة في هذا المجال؛ لفتح الطريق أمام دراسات جديدة تتناول هذا المتغير مع عينات بحثية مختلفة.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في:

- ✓ إعداد الإطار النظري في العقلية العالمية
- ✓ الاطلاع على بعض مهارات العقلية العالمية، والتي يمكن الاستفادة منها في بناء البرنامج المقترح؛ لتنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.
- ✓ بناء أدوات الدراسة.

ثانياً : منهج البحث وأدواته واجراءاته

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج البحث وعينته، والأدوات التي أعدها الباحثان، والتي تتمثل في إعداد قوائم أبعاد الهوية الفلسفية، العقلية العالمية، كما تم تصميم برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة في ضوء القوائم المقترحة، وكذلك إعداد دليل عضو هيئة التدريس؛ لتدريس البرنامج المقترح، كما تم تصميم مقياس الهوية الفلسفية، مقياس العقلية العالمية، وتطبيقهما قبلياً، وبعدياً على طلاب الدبلوم العام المسار الثالث" تخصص المواد الفلسفية " بكلية التربية جامعة الاسكندرية عينة البحث .

ويتضمن هذا الجزء ايضاً عرضاً لإجراء التجربة الميدانية، والخطوات التي اتبعت في اجراء التطبيق الميداني، ثم عرض الأسلوب الإحصائي المستخدم، وفيما يلي تفصيلاً لما سبق :

❖ منهج البحث :

استخدم الباحث في البحث الحالي: **المنهج قبل التجريبي** ذي المجموعة الواحدة مع اجراء القياس القبلي والبعدي؛ وذلك لمعرفة أثر تدريس برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة (المتغير المستقل) في تنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية (المتغيرات التابعة)؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.

❖ عينة البحث

تم اختيار عينة البحث "العينة الاستطلاعية" من طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية جامعة الاسكندرية، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، وبلغ عددهم (٤٠) طالب وطالبة، ويوضح الجدول التالي العينة الاستطلاعية للبحث:

جدول (١)
العينة الاستطلاعية للبحث

الجامعة	الكلية	الفرقة	الشعبة	عدد الطلاب
الإسكندرية	التربية	الدبلوم العام	المواد الفلسفية	٤٠

كما تم اختيار عينة البحث "العينة الاساسية" من طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية جامعة الاسكندرية، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، وبلغ عددهم(٣٥) طالب وطالبة، ويوضح الجدول التالي العينة الأساسية للبحث

جدول (٢)
العينة الاساسية للبحث

الجامعة	الكلية	الفرقة	الشعبة	عدد الطلاب
الإسكندرية	التربية	الدبلوم العام	المواد الفلسفية	٣٥

❖ أدوات البحث :

قام الباحث بإعداد أدوات البحث في ضوء مشكلة البحث وطبيعته ومتغيراته على النحو التالي:

أولاً: إعداد البرنامج القائم على فلسفة ما بعد الحداثة :

قام الباحث بإعداد " كتاب الطالب " يحتوى علي أهداف ومحتوي البرنامج القائم على فلسفة ما بعد الحداثة، كما أعد الباحث دليلاً لعضو هيئة التدريس للاسترشاد به عند تدريس البرنامج المقترح، وبالتالي فإن إجراءات إعداد البرنامج القائم على فلسفة ما بعد الحداثة، تضمنت الخطوات التالية :

➢ **إعداد كتاب الطالب** [١]

قام الباحث بإعداد كتاب الطالب في ضوء مجموعة من الخطوات يمكن الإشارة إليها علي النحو التالي:

أ- تحديد الأهداف العامة للبرنامج بحيث تراعي التوازن بين النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية وفقاً لنواتج التعلم المتوقعة .

ب- صياغة محتوى البرنامج .

[١] ملحق رقم (٢) كتاب الطالب

جـ- تضمين البرنامج بعض الوسائل التعليمية والرسوم التخطيطية المتفقة مع الموضوعات المطروحة والهدف من تدريسها.

د- تضمين البرنامج بعض الأنشطة التعليمية؛ لإثراء موضوعات البرنامج.

هـ- اشتمال البرنامج في نهاية كل موضوع على بعض الاسئلة؛ بهدف تقويم أداء الطالب في كل موضوع، والتعرف على مدى تحقيقه للأهداف المرجوة .

واشتمل كتاب الطالب على العناصر الاتية :

(١) **مقدمة الكتاب :** هي مقدمة موجزة حول موضوعات البرنامج المقترح، والهدف من دراستها، كما يتم من خلالها توضيح أهمية دراسة موضوعات البرنامج للطلاب.

(٢) **الأهداف العامة :** هي الغرض العام المراد تحقيقه من خلال دراسة الموضوعات المقترحة القائمة على فلسفة ما بعد الحداثة، وقد تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء مجموعة من المعايير الخاصة بتحديد أهداف البرنامج، وهي ما يلي :

- ✓ أن تكون الأهداف واضحة.
- ✓ أن تكون الأهداف واقعية بحيث يسهل تحقيقها.
- ✓ أن تكون الأهداف شاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم.
- ✓ أن تكون الأهداف مناسبة لخصائص نمو المتعلمين ولحاجات مجتمعهم.

وقد حدد الباحث أهداف عامة للبرنامج وهي كما يلي :

١. معرفة أسباب نشأة وتطور مفهوم ما بعد الحداثة.
٢. تحديد مفهوم فلسفة ما بعد الحداثة
٣. تحليل خصائص فلسفة ما بعد الحداثة.
٤. تحليل أبعاد فلسفة ما بعد الحداثة.
٥. معرفة التوجهات العامة والمبادئ الأساسية لفلسفة ما بعد الحداثة.
٦. معرفة فلسفة ما بعد الحداثة ومدارسها الفكرية.
٧. تحليل وجهات نظر مفكري الغرب لما بعد الحداثة.
٨. تحديد أهم القضايا الفلسفية من خلال فكر ما بعد الحداثة ومضامينها التربوية.
٩. معرفة ملامح العملية التربوية في فلسفة ما بعد الحداثة.
١٠. تحليل مظاهر ما بعد الحداثة وانعكساتها على النظام التربوي.

١١. تقدير قيمة الفكر ما بعد الحداثي في مواجهة مشكلات المجتمع المصري.

(٣) <u>محتوي البرنامج :</u> وقد تم تحديد محتوي البرنامج في ضوء مجموعة من المعايير الخاصة باختيار وتنظيم محتوي البرنامج وهي ما يلي :

- ✓ مناسبة المحتوي للأهداف العامة للبرنامج.
- ✓ مناسبة المحتوي لطبيعة وخصائص طلاب الدبلوم العام.
- ✓ ارتباط المحتوي بالقضايا والمشكلات والمواقف الحياتية للطلاب.
- ✓ تنوع الخبرات التعليمية التي تشتمل عليها موضوعات البرنامج.

وفى ضوء الاعتبارات السابقة نظم الباحث موضوعات وخبرات المحتوى كما يلي:

- الموضوع الأول: فلسفة ما بعد الحداثة.
- الموضوع الثاني: فلسفة ما بعد الحداثة ومدارسها الفكرية.
- الموضوع الثالث: قضايا فلسفية من منظور فكر ما بعد الحداثة وتطبيقاتها التربوية.

<u>(٤) طرائق التدريس المقترحة للبرنامج :</u>

وقد تم تحديد طرائق التدريس المقترحة للبرنامج في ضوء مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار طرائق التدريس، وهي ما يلي :

- ✓ الارتباط بالأهداف المراد تحقيقها.
- ✓ أن تكون مناسبة لتدريس موضوعات البرنامج.
- ✓ أن تكون مناسبة لمستوي الطلاب.
- ✓ مراعاة ايجابية الطلاب في التعلم.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- ✓ إثارة اهتمام الطلاب ودافعيتهم للتعلم .

وفي ضوء تلك المعايير الخاصة باختيار طرائق التدريس المقترحة بالبرنامج، استعان الباحث بطرائق التدريس التالية :

- ✓ استراتيجية بناء توافق وجهات النظر.
- ✓ استراتيجية السيناريو.
- ✓ استراتيجية التدريس التبادلي.

(٥) تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية :

وقد تم تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المقترحة للبرنامج في ضوء مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار تلك الأنشطة والوسائل التعليمية، وهي ما يلي:

- **بالنسبة للأنشطة التعليمية فيجب :**

✓ ارتباط الأنشطة بالأهداف التعليمية.

✓ ارتباط الأنشطة بالخبرات التعليمية.

✓ ارتباط الأنشطة بحاجات وميول واتجاهات الطلاب.

✓ ارتباط الأنشطة بالأحداث الجارية والمواقف الحياتية للطلاب.

- **بالنسبة للوسائل التعليمية فيجب :**

✓ ملائمة الوسيلة التعليمية لخصائص الطالب.

✓ وضوح الوسيلة التعليمية.

✓ دقتها العلمية ومدي مطابقتها للواقع.

✓ مناسبتها لمدة العرض وبساطتها.

✓ سهولة استخدامها وقلة تكاليفها.

وفي ضوء تلك المعايير الخاصة باختيار الأنشطة والوسائل التعليمية بالبرنامج، استعان الباحث بالأنشطة والوسائل التعليمية التالية:

✓ حلقات مرئية وسمعية لبعض البرامج التليفزيونية التي تعرض حلقات حوار ونقاش لبعض القضايا والأحداث الجارية.

✓ تحليل بعض المقالات الصحفية المنشورة في الصحف اليومية.

✓ تحليل بعض المواقف الحياتية التي يمر بها الطلاب.

(هـ) تحديد أساليب التقويم :

وقد تم تحديد أساليب التقويم في ضوء مجموعة من المعايير وهي ما يلي:

✓ الصدق: ويعني أن تكون الأداة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه .

✓ الثبات: ويعني أن تعطي أساليب التقويم نفس النتائج إذا أعيد استخدامها مرة أخري علي نفس الأفراد مع ضبط ظروف اختبارها .

✓ تنوع أساليب التقويم .

- ✓ استمرارية التقويم (قبلي ومرحلي وختامي) .

وفي ضوء تلك المعايير، تم تقويم موضوعات البرنامج من خلال :

- ✓ التقويم القبلي: وذلك من خلال تطبيق مقياس الهوية الفلسفية، مقياس العقلية العالمية قبلياً على طلاب الدبلوم العام المسار الثالث " تخصص المواد الفلسفية ".
- ✓ التقويم المرحلي: وذلك من خلال التدريبات والأنشطة التي يقوم بها الطلاب أثناء تطبيق البرنامج.
- ✓ التقويم الختامي: ويتمثل في تطبيق مقياس الهوية الفلسفية، مقياس العقلية العالمية بعدياً علي نفس المجموعة .

➢ **إعداد دليل عضو هيئة التدريس[١] :**

في ضوء إطلاع الباحث علي الدراسات التي أجريت في مجال تدريس فلسفة ما بعد الحداثة، والأدبيات الخاصة بطرائق التدريس الخاصة بتنمية الهوية الفلسفية، العقلية العالمية، قام الباحث بإعداد دليلاً لعضو هيئة التدريس للاسترشاد به أثناء تدريس البرنامج، ويحتوي هذا الدليل:

- مقدمة الدليل.
- الأهداف العامة للبرنامج.
- إستراتيجية التدريس المستخدمة في تدريس محتوى البرنامج.
- الخطة الزمنية للبرنامج المقترح.
- تدريس موضوعات البرنامج :
  - ✓ الموضوع الأول: فلسفة ما بعد الحداثة.
  - ✓ الموضوع الثاني: فلسفة ما بعد الحداثة ومدارسها الفكرية.
  - ✓ الموضوع الثالث: قضايا فلسفية من منظور فكر ما بعد الحداثة وتطبيقاتها التربوية.

ولقد تضمنت الأجزاء الخاصة بتدريس موضوعات البرنامج على ما يلي :

- عنوان الموضوع.
- أهداف الموضوع.
- الوسائل التعليمية.

[١] ملحق رقم (٣) دليل عضو هيئة التدريس

- خطة السير في تدريس الموضوع وتتضمن :
  - ✓ تهيئة الطلاب.
  - ✓ عرض الموضوع.
  - ✓ تقويم الموضوع.

ثانياً : إعداد مقياس الهوية الفلسفية :

مر إعداد مقياس الهوية الفلسفية بعدة مراحل هي :

(أ) إعداد قائمة ابعاد الهوية الفلسفية

لكي يحدد الباحث قائمة أبعاد الهوية الفلسفية، قام الباحث بإعداد قائمة مقترحة بأبعاد الهوية الفلسفية، والمرتبطة بدراسة الفلسفة والمناسبة لطبيعة وخصائص طلاب الدبلوم العام، وذلك وفق الخطوات التالية :

١- الإطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت الهوية الفلسفية.

٢- تحديد الخصائص المختلفة لطلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية.

٣- تحديد الاحتياجات التربوية لطلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية.

٤- ومن خلال مراجعة الدراسات والأدبيات النظرية السابقة، قام الباحث بتحديد قائمة مبدئية بأبعاد الهوية الفلسفية، والتي اشتملت على الأبعاد الخمسة التالية:

- البعد الأول : الفلسفة المثالية
- البعد الثاني : الفلسفة الواقعية
- البعد الثالث : الفلسفة البرجماتية
- البعد الرابع: الفلسفة الوجودية
- البعد الخامس: الفلسفة الإسلامية
- البعد السادس: الفلسفة الإنسانية
- البعد السابع: الفلسفة التجديدية
- البعد الثامن: الفلسفة التحليلية

٦- تحديد مجموعة من المؤشرات الفرعية التي تندرج تحت كل بعد من الأبعاد الرئيسة.

٧- عرض الصورة المبدئية لقائمة أبعاد الهوية الفلسفية المقترحة لطلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية على مجموعة من المحكمين للوقوف على:

- سلامة الصياغة اللغوية.
- مدى ارتباط تلك الأبعاد بدراسة الفلسفة.
- مدى مناسبة تلك الأبعاد بطبيعة وخصائص طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية.

٩- تم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين.

١٠- إعداد الصورة النهائية لقائمة أبعاد الهوية الفلسفية في ضوء آراء المحكمين [١].

(ب) إعداد مقياس الهوية الفلسفية

وقد قام الباحث بإعداد مقياس الهوية الفلسفية في ضوء مجموعة من الخطوات:

١- استقراء بعض الدراسات السابقة التي تضمنت إعداد المقاييس، وحُدد هدف المقياس في قياس الهوية الفلسفية؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.

٢- أعدت الصورة الأولية للمقياس، وصمم المقياس بحيث يتضمن ثمانية أبعاد رئيسة، وهي ما يلي :

- البعد الأول : الفلسفة المثالية
- البعد الثاني : الفلسفة الواقعية
- البعد الثالث : الفلسفة البرجماتية
- البعد الرابع: الفلسفة الوجودية
- البعد الخامس: الفلسفة الإسلامية
- البعد السادس: الفلسفة الإنسانية
- البعد السابع: الفلسفة التجديدية
- البعد الثامن: الفلسفة التحليلية

وبلغت مفردات المقياس(٤٠) مفردة وزعت علي الأبعاد السابقة بحيث بلغ عدد مفردات البعد الأول(٥) مفردة، وبلغت مفردات البعد الثاني(٥) مفردة، وبلغت مفردات البعد الثالث(٥) مفردة، وبلغت مفردات البعد الرابع(٥) مفردة، وبلغت مفردات البعد الخامس(٥) مفردة ، وبلغت مفردات البعد السادس(٥) مفردة، وبلغت مفردات البعد السابع(٥) مفردة، وبلغت مفردات البعد الثامن(٥) مفردة

[١] ملحق رقم (٤) قائمة ابعاد الهوية الفلسفية

ويوضح الجدول التالي عدد وأرقام العبارات في كل بعد من ابعاد المقياس، ويستجيب الطلاب لمفردات المقياس بوضع علامة (✓) اسفل البديل الذي يعبر عن اتجاههم اما موافق بشدة (وتعطي خمس درجات) او موافق (وتعطي اربع درجات) او غير متأكد (وتعطي ثلاث درجات) او الرفض (وتعطي درجتان) او الرفض بشدة (وتعطي درجة واحدة)، وبذلك تكون النهاية العظمي للمقياس (٢٠٠) درجة وتكون النهاية الصغري (٤٠) درجة .

جدول (٣)

جدول المواصفات لمقياس الهوية الفلسفية

أبعاد الهوية الفلسفية	أرقام المفردات	المجموع الكلي	النسب المئوية
• البعد الأول: الفلسفة المثالية	١،٩،١٧،٢٥،٣٣	٥	١٢.٥٪
• البعد الثاني: الفلسفة الواقعية	٢،١٠،١٨،٢٦،٣٤	٥	١٢.٥٪
• البعد الثالث: الفلسفة البرجماتية	٣،١١،١٩،٢٧،٣٥	٥	١٢.٥٪
• البعد الرابع: الفلسفة الوجودية	٧،١٥،٢٣،٣١،٣٩	٥	١٢.٥٪
• البعد الخامس: الفلسفة الإسلامية	٥،١٣،٢١،٢٩،٣٧	٥	١٢.٥٪
• البعد السادس: الفلسفة الإنسانية	٨،١٦،٢٤،٣٢،٤٠	٥	١٢.٥٪
• البعد السابع: الفلسفة التجديدية	٤،١٢،٢٠،٢٨،٣٦	٥	١٢.٥٪
• البعد الثامن: الفلسفة التحليلية	٦،١٤،٢٢،٣٠،٣٨	٥	١٢.٥٪
المجموع الكلي للعبارات	٤٠	٤٠	١٠٠٪

وتم تجريب المقياس مبدئياً علي عينة من طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية عددها(٣٥) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الاسكندرية في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٣/٢٠٢٤، للتحقق من وضوح العبارات وواقعيتها؛ باستخدام معادلة هوفستاتر لقياس مدي ادراك الطلاب لواقعية العبارات، وتم تعديل صياغة بعض مفرداته وتبسيط العبارات التي تحتاج الي تعديل، وهذه المعادلة هي

مدي واقعية العبارة = (مج س+) (مج س −)

(مج س .)

حيث ان مج س + = مجموع استجابات موافق بشدة وموافق

مج س − = مجموع استجابات أرفض بشدة وارفض

مج س . = مجموع استجابات غير متأكد

٣- تم ضبط المقياس وحساب صدقه وثباته علي النحو التالي:

- حدد صدق المقياس ومناسبة مجالاته ومفرداته لقياس أبعاد الهوية الفلسفية لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية عينة الدراسة، استناداً علي آراء مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس.
- تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات قيمة مقدارها(,٨٨) وتشير هذه النسبة إلي ثبات المقياس، وإمكانية الاعتماد عليه، ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية صالحاً للتطبيق [١]

ثالثاً : إعداد مقياس العقلية العالمية:

مر إعداد مقياس العقلية العالمية بعدة مراحل هي:

(أ) إعداد قائمة أبعاد العقلية العالمية:

لكي يحدد الباحث قائمة أبعاد العقلية العالمية قام الباحث بإعداد قائمة مقترحة بأبعاد العقلية العالمية، والمرتبطة بدراسة الفلسفة والمناسبة لطبيعة وخصائص طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية، وذلك وفق الخطوات التالية :

١- الإطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت العقلية العالمية.

٢- الإطلاع على بعض الأدبيات النظرية التي تناولت علاقة الفلسفة بالعقلية العالمية.

٣- تحديد الخصائص المختلفة لطلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية.

٤- تحديد الاحتياجات التربوية لطلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية.

٥- ومن خلال مراجعة الدراسات والأدبيات النظرية السابقة، قام الباحث بتحديد قائمة مبدئية بأبعاد العقلية العالمية، والتي اشتملت على الأبعاد الأربعة التالية:

- البعد الأول : البعد المعرفي
- البعد الثاني : البعد النفسي
- البعد الثالث : البعد الثقافي
- البعد الرابع: البعد الاجتماعي

٦- تحديد مجموعة من المؤشرات الفرعية التي تندرج تحت كل بعد من الأبعاد الرئيسة.

٧- عرض الصورة المبدئية لقائمة أبعاد العقلية العالمية المقترحة لطلاب الدبلوم العام على مجموعة من المحكمين للوقوف على :

[١] ملحق رقم (٤) مقياس العقلية العالمية

- سلامة الصياغة اللغوية.
- مدى ارتباط تلك الأبعاد بدراسة الفلسفة.
- مدى مناسبة تلك الأبعاد بطبيعة وخصائص طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية.

٩- تم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين.

١٠- إعداد الصورة النهائية لقائمة أبعاد العقلية العالمية في ضوء آراء المحكمين[١].

(ب) إعداد مقياس العقلية العالمية

وقد قام الباحث بإعداد مقياس العقلية العالمية في ضوء مجموعة من الخطوات:

١- استقراء بعض الدراسات السابقة التي تضمنت إعداد المقاييس، وحُدد هدف المقياس في قياس أبعاد العقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية.

٢- أعدت الصورة الأولية للمقياس، وصمم المقياس بحيث يتضمن أربعة أبعاد رئيسة، وهي ما يلي :

- البعد الأول : البعد المعرفي
- البعد الثاني : البعد النفسي
- البعد الثالث : البعد الثقافي
- البعد الرابع: البعد الاجتماعي

وبلغت مفردات المقياس(٢١) مفردة وزعت علي الأبعاد السابقة بحيث بلغ عدد مفردات البعد الأول(٥) مفردة، وبلغت مفردات البعد الثاني(٥) مفردة، وبلغت مفردات البعد الثالث(٤) مفردة، وبلغت مفردات البعد الرابع(٧) مفردة

ويوضح الجدول التالي عدد، وأرقام العبارات في كل بعد من ابعاد المقياس، ويستجيب الطلاب لمفردات المقياس بوضع علامة (✓) اسفل البديل الذي يعبر عن اتجاههم اما دائماً (وتعطى ثلاث درجات) أو أحياناً (وتعطى درجتان) أو أبداً (وتعطى درجة واحدة)، وبذلك تكون النهاية العظمي للمقياس(٦٣) درجة وتكون النهاية الصغري(٢١) درجة .

[١] ملحق رقم (٤) قائمة ابعادالعقلية العالمية

جدول (٤)

جدول المواصفات لمقياس العقلية العالمية

البعد الرئيسي	أرقام المفردات	المجموع الكلي	النسب المئوية
• البعد الأول : البعد المعرفي	١،٢،٣،٤،٥	٥	٢٤٪
• البعد الثاني : البعد النفسي	٦،٧،٨،٩،١٠	٥	٢٤٪
• البعد الثاني : البعد الثقافي	١١،١٢،١٣،١٤	٤	١٩٪
• البعد الثالث : البعد الاجتماعي	١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١	٧	٣٣٪
المجموع الكلي للعبارات	٢١	٢١	١٠٠٪

وتم تجريب المقياس مبدئياً علي عينة من طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية عددها (٣٥) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الاسكندرية في الاسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٣/٢٠٢٤، للتحقق من وضوح العبارات وواقعيتها؛ باستخدام معادلة هوفستاتر لقياس مدي ادراك الطلاب لواقعية العبارات، وتم تعديل صياغة بعض مفرداته وتبسيط العبارات التي تحتاج الي تعديل، وهذه العادلة هي

مدي واقعية العبارة = (مج س+) (مج س −)

(مج س .)

حيث ان مج س + = مجموع استجابات دائماً

مج س − = مجموع استجابات أبداً

مج س . = مجموع استجابات أحياناً

٣- تم ضبط المقياس وحساب صدقه وثباته علي النحو التالي:

- حدد صدق المقياس ومناسبة مجالاته ومفرداته لقياس أبعاد العقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية عينة الدراسة، استناداً علي آراء مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس
- تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات قيمة مقدارها (,٧٨) وتشير هذه النسبة إلي ثبات المقياس، وإمكانية الاعتماد عليه، ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية صالحاً للتطبيق [١]

[١] ملحق رقم (٤) مقياس العقلية العالمية

ثالثاً: التجريب الميداني

ويتضمن هذا الجزء عرض، وإجراء تجربة البحث، وفيما يلي تفصيلاً لما سبق :

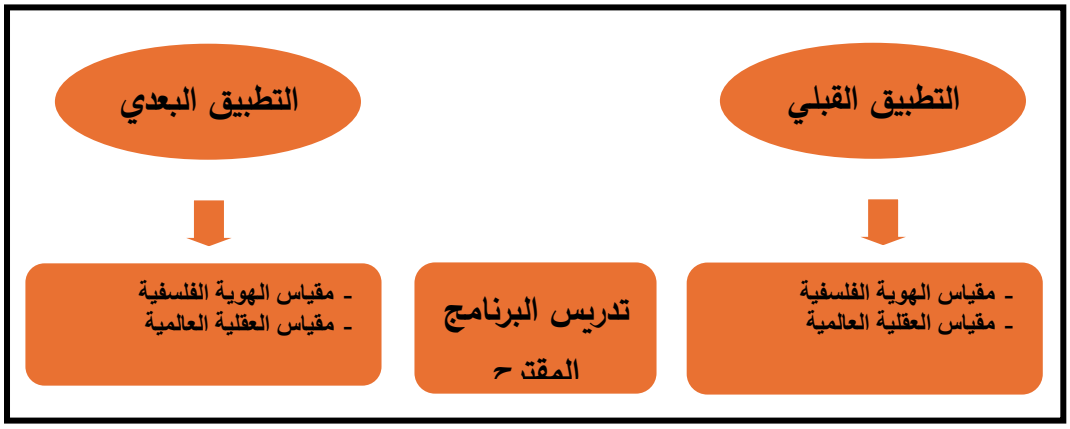
(أ) عرض تجربة البحث، ويتضمن :

١- الهدف من تجربة البحث

يهدف إجراء تجربة البحث إلى قياس مدى فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ لتنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الاسكندرية، وذلك بمقارنة متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدى لمقياس الهوية الفلسفية، مقياس العقلية العالمية .

٢- التصميم التجريبي للبحث

أخذ هذا البحث بالتصميم قبل التجريبي الذي يتضمن مجموعة تجريبية واحدة؛ وذلك لأن محتوى البرنامج المقترح جديد على طلاب الدبلوم العام، مع الأخذ بأسلوب التطبيق القبلي والتطبيق البعدى لمقياس الهوية الفلسفية، مقياس العقلية العالمية؛ وذلك لتحديد أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة .



شكل رقم (4)

التصميم التجريبي وخطوات إجراء تجربة البحث

٣- المجتمع الإحصائي وعينة البحث

المجتمع الإحصائي في هذا البحث هم طلاب الدبلوم العام المسار الثالث تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية جامعة الإسكندرية كما هو موضح بالجدول التالي :

جـدول (٥)

بيان بطلاب عينة البحث

الجامعة	الكلية	الفرقة	الشعبة	عدد الطلاب
الإسكندرية	التربية	الدبلوم العام	المواد الفلسفية	٣٥

ويتضح من الجدول السابق أن عدد طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية "عينة البحث" (٣٥) طالب وطالبة .

(ب) إجراء تجربة البحث، ويتضمن:

١- تطبيق مقياس الهوية الفلسفية قبلياً:

قام الباحثان بتطبيق مقياس الهوية الفلسفية على طلاب الدبلوم العام "عينة البحث" وذلك يوم ٨/ ١٠/ ٢٠٢٣ وذلك قبل تدريس البرنامج المقترح .

٢- تطبيق مقياس العقلية العالمية قبلياً:

قام الباحثان بتطبيق مقياس العقلية العالمية على طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية "عينة البحث " وذلك يوم ٨/ ١٠ / ٢٠٢٣ وذلك قبل تدريس البرنامج المقترح.

٣- تدريس البرنامج القائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ لطلاب الدبلوم العام عينة البحث:

بعد تطبيق مقياس الهوية الفلسفية، ومقياس العقلية العالمية قبلياً على طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية "عينة البحث "، تم تدريس البرنامج القائم على فلسفة ما بعد الحداثة للطلاب عينه البحث. وقد قام الباحث بعملية التطبيق؛ وذلك نظراً لحداثة الموضوع، وقد تم تطبيق البرنامج في الفترة من يوم ٨/ ١٠/ ٢٠٢٣ م إلى ٨/ ١١/ ٢٠٢٣ م، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

جدول رقم (٦)

الخطة الزمنية لتنفيذ موضوعات البرنامج

موضوعات البرنامج المقترح	عدد المحاضرات
الموضوع الأول: فلسفة ما بعد الحداثة " النشأة– المفهوم– الخصائص"	٢
الموضوع الثاني : فلسفة ما بعد الحداثة ومدارسها الفكرية	٣
الموضوع الثالث: قضايا فلسفية من منظور فكر ما بعد الحداثة وتطبيقاتها التربوية	٣
المجموع	٨ محاضرات

٤- تطبيق مقياس الهوية الفلسفية بعدياً:

قام الباحثان بتطبيق مقياس الهوية الفلسفية على طلاب الدبلوم العام "عينة البحث" وذلك يوم ١٥/ ١١/ ٢٠٢٣ وذلك بعد تدريس البرنامج المقترح .

٥- تطبيق مقياس العقلية العالمية بعدياً:

قام الباحثان بتطبيق مقياس العقلية العالمية على طلاب الدبلوم العام "عينة البحث" وذلك يوم ١٥/ ١١/ ٢٠٢٣، وذلك بعد تدريس البرنامج المقترح.

رابعاً: نتائج البحث، وتحليلها إحصائياً، وتفسيرها

يهدف هذا الجزء إلى عرض نتائج البحث، وتفسيرها من خلال استخلاص ما أسفرت عنه المعالجة الاحصائية للبيانات، التي توصل إليها البحث عن طريق تطبيق أدوات البحث وتحليلها وتفسيرها باستخدام المعالجات الاحصائية؛ وفق برنامج (SPSS.v25) وذلك للتحقق من صحة فروضه، ثم الإجابة عن أسئلته، وتفسير ما تم التوصل اليه من نتائج في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة ذوات الصلة، ثم عرض مجموعة من التوصيات، والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

- **المحور الأول : نتائج البحث وتفسيرها:**

تم اتباع الخطوات الاتية قبل التحقق من صحة فروض البحث:

١. رصدت درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس الهوية الفلسفية، ومقياس العقلية العالمية.

٢. استخدام اختبار "ت" (t-test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في مقياس الهوية الفلسفية، ومقياس العقلية العالمية، ويعد اختبار" ت" اختباراً بارمترياً قوياً، وترجع نشأته الأولى إلى أبحاث " ستودنت" student؛ لهذا سمى بأكثر الحروف تكراراً في اسمه، وهو حرف التاء (فؤاد البهي، ١٩٧٩: ٤٥٤)

٣. تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع ايتا (Eta-squared) في حالة ما اذا كانت قيمة "ت" دالة احصائياً، وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة) في المتغيرين التابعين(الهوية الفلسفية، العقلية العالمية)؛ لأن الدالة الاحصائية

لا توضح ذلك، ومن ثم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الاحصائية لقيم الفروق.

٤. حللت البيانات احصائياً؛ باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية الاصدار الخامس والعشرين (SPSS.v25) .

وذلك من اجل الاجابة عن أسئلة البحث، والمتمثلة في السؤال الرئيس التالي:

" ما فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية ؟ "

وتفرع عنه الأسئلة الآتية :

١. ما صورة برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؟

٢. ما فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية الهوية الفلسفية؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية؟

٣. ما فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية العقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية؟

وللإجابة عن السؤال الاول: الذي كانت صياغته: ما صورة برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة ؟

أعد الباحث البرنامج القائم على فلسفة ما بعد الحداثة بناء على التحليلات النظرية لكثير من الكتابات والأدبيات التي – عرضت في الاطار النظري–، واستعان الباحث ايضاً بكثير من الدراسات السابقة؛ وذلك لتحديد الخطوات المنهجية لإعداد البرنامج المقترح، كما استفاد الباحث ايضاً من نتائج المقابلات الشخصية التي أجراها مع الاساتذة المتخصصين في مجال الفلسفة في تحديد الموضوعات التي تضمنها البرنامج المقترح؛ وقد توصل الباحث من خلال الاجراءات التي تم عرضها إلى البرنامج المقترح، كما أعد الباحث دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح؛ لتوضيح الاستراتيجيات والمواد التعليمية والوسائل التي يمكن استخدامها، وكذلك كيفية تنفيذ الأنشطة المتضمنة داخل الموضوعات، وأساليب التقويم، والخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج؛ من أجل تحقيق الأهداف التي أعدت من أجلها، ولكي تسهم في تنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية، ومن خلال هذه الإجراءات يكون الباحث قد أجاب على السؤال الأول على أسئلة البحث.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي كانت صياغته: ما فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية الهوية الفلسفية؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية؟

تم التحقق من صحة الفرض الاتي :

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب "عينة البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الفلسفية لصالح التطبيق البعدى. **وفيما يلي توضيح ذلك**

قام الباحث للتحقق من صحة الفرض الثاني بمقارنة متوسطات درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس الهوية الفلسفية، وقد استخدم الباحث اختبار"ت" للمجموعة التجريبية الواحدة One-sample Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام برنامج (SPSS.v25) ، والنتائج يوضحها الجدول التالي :

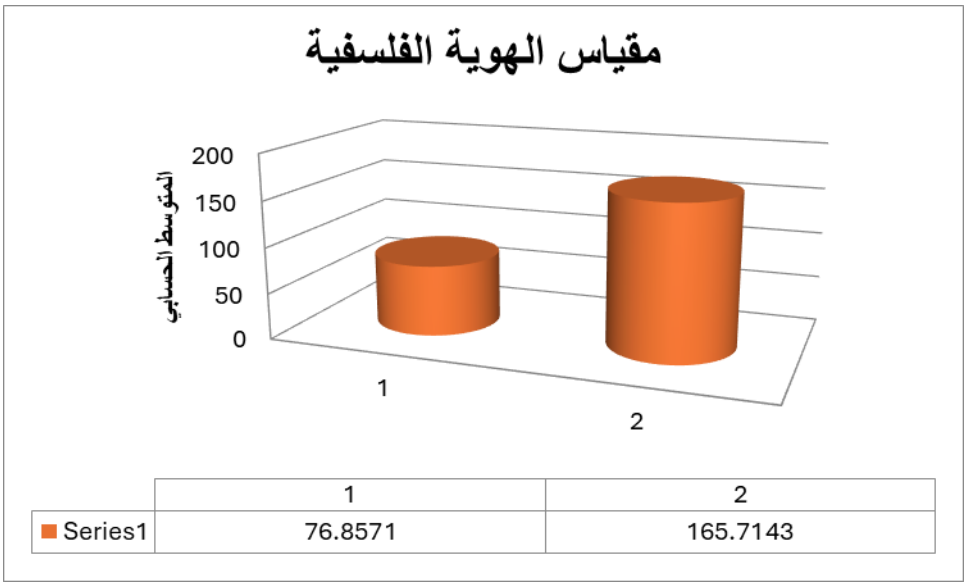
جدول (٧)

قيم (ت) للفرق بين متوسطى درجات الطلاب " عينة البحث "

في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الفلسفية

التطبيق	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالتها
القبلي	٣٥	76.8571	14.30167	٣٤	٢١.٦١٤
البعدي	٣٥	165.7143	18.35687	٣٤	

ويوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطى درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الفلسفية:



شكل (٥)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات الطلاب " عينة البحث "

في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الفلسفية

ويتضح من الجدول والرسم البياني السابقين:

- ارتفاع متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الهوية الفلسفية عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (17.440) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (8.640) وبلغت قيمة (ت) (٢١.٦١٤) عند مستوى ثقة ٠.٠٥، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح التطبيق البعدى للمقياس، مما يؤدى إلى قبول الفرض الأول القائل بوجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الهوية الفلسفية لصالح التطبيق البعدى .
- وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: صلاح (٢٠١٨)؛ Kiselev (٢٠١٩)؛ خليل(٢٠١٩)؛ خلف (٢٠٢٠)؛ حسن (٢٠٢١)؛ ابو خريص(٢٠٢٢)؛ الشمري(٢٠٢٢)؛ Gokhale (٢٠٢٣)
- كما تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة للتطبيق البعدي لمقياس الهوية الفلسفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

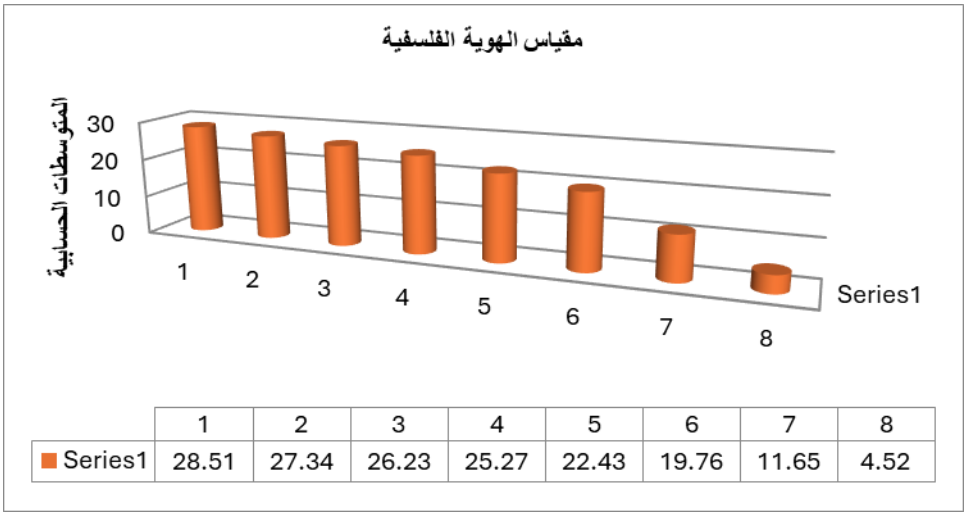
جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتب لمقياس الهوية الفلسفية لدى عينة البحث

م	الرتب	المجالات	المتوسط الحسابي	النسب المئوية
١	٨	الفلسفة المثالية	٤.٥٢	٢.٧٪
٢	٥	الفلسفة الواقعية	٢٢.٤٣	١٧.٢٪
٣	٧	الفلسفة البرجماتية	١١.٦٥	٧.١٤٪
٤	٦	الفلسفة الوجودية	١٩.٧٦	١١.٩٢٪
٥	٣	الفلسفة الإسلامية	٢٦.٢٣	١٥.٨٢٪
٦	٤	الفلسفة الإنسانية	٢٥.٢٧	١٥.٢٪
٧	١	الفلسفة النقدية	٢٨.٥١	١٦.٤٩٪
٨	٢	الفلسفة التحليلية	٢٧.٣٤	١٣.٥٣٪

- يتضح من الجدول(٨) أن المتوسطات الحسابية على جميع مجالات الدراسة تراوحت ما بين (٢٨.٥١- ٤.٥٢)، فقد جاء مجال الفلسفة النقدية في الرتبة الأولى وبدرجة (٢٨.٥١)، ثم مجال الفلسفة التحليلية في الرتبة الثانية بدرجة (٢٧.٣٤)، ثم الفلسفة الإسلامية في الرتبة الثالثة بدرجة (٢٦.٢٣)، ثم الفلسفة الإنسانية في المرتبة الرابعة بدرجة (٢٥.٢٧)، ثم الفلسفة الواقعية في المرتبة الخامسة بدرجة (٢٢.٤٣)، ثم الفلسفة الوجودية في المرتبة السادسة بدرجة (١٩.٧٦)، ثم الفلسفة البرجماتية في المرتبة السابعة بدرجة (١١.٦٥)، ثم اخيراً جاءت الفلسفة المثالية في المرتبة الثامنة بدرجة (٤.٥٢).

- ويوضح الرسم البياني التالي المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة للتطبيق البعدي لمقياس الهوية الفلسفية:

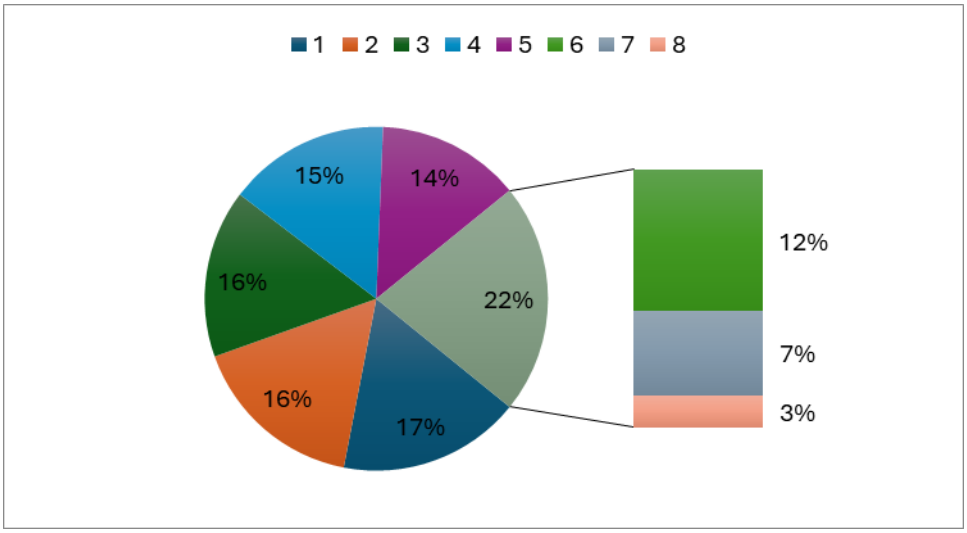


	1	2	3	4	5	6	7	8
Series1	28.51	27.34	26.23	25.27	22.43	19.76	11.65	4.52

شكل رقم (٦)

التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة للتطبيق البعدي لمقياس الهوية الفلسفية

- كما يوضح الشكل التالي توزيع أفراد عينة البحث على الفلسفات المختلفة



شكل رقم (٧)

توزيع أفراد عينة البحث على الفلسفات المختلفة

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي كانت صياغته : ما فاعلية برنامج قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ في تنمية العقلية العالمية؛ لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية؟

تم التحقق من صحة الفرض الآتي :

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية لصالح التطبيق البعدى .

وفيما يلي توضيح ذلك:

- قام الباحث للتحقق من صحة الفرض الثاني بمقارنة متوسطات درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس العقلية العالمية، وقد استخدم الباحث اختبار" ت " للمجموعة التجريبية الواحدة One-sample Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام برنامج (SPSS.v25)، والنتائج يوضحها الجدول التالي :

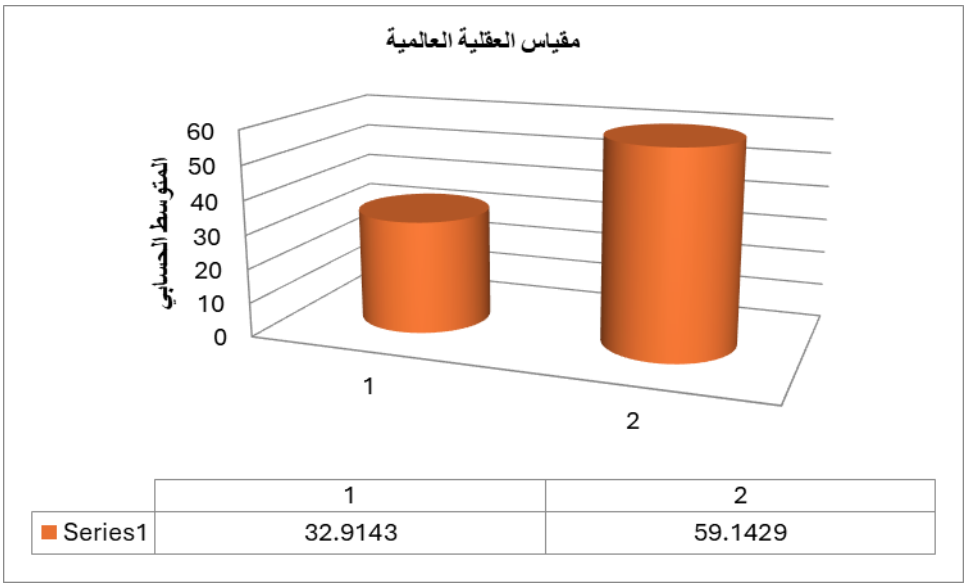
جدول (٩)

قيم (ت) للفرق بين متوسطى درجات الطلاب " عينة البحث "

في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية

التطبيق	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالتها
القبلي	٣٥	32.9143	7.14707	٣٤	١٩٧.٦٦٧
البعدي	٣٥	59.1429	1.55569	٣٤	

- ويوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطى درجات الطلاب "عينة البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية:



شكل (٨)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات الطلاب " عينة البحث "

في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية

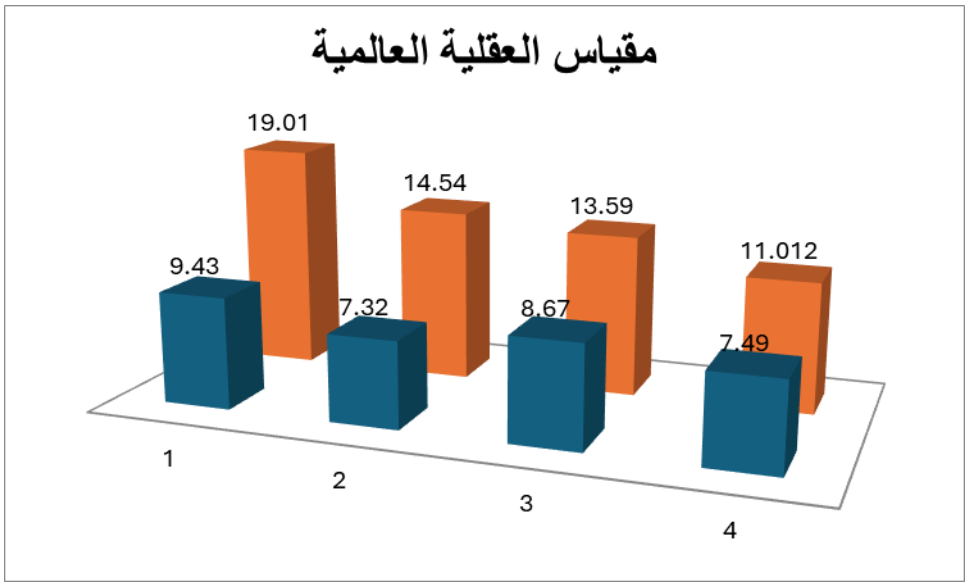
كما قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية لكل بعد من أبعاد المقياس، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل بعد من ابعاد مقياس العقلية العالمية

المؤشرات الإحصائية		القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	درجات الحرية
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مقياس العقلية العالمية	(١) البعد المعرفي	٩.٤٣	٢.٦٠	١٩.٠١	٠.١٣	٦٢.٤٢	٣٤
	(٢) البعد النفسي	٧.٣٢	١.٠٨	١٤.٥٤	٠.٤٢	٤٤.٥٦	٣٤
	(٣) البعد الثقافي	٨.٦٧	٢.٢٤	١٣.٥٩	٠.١٥	٤٢.٤٣	٣٤
	(٤) البعد الاجتماعي	٧.٤٩	١.٢٢	١١.٠١٢	٠.٨٥	٤٨.٢٥	٣٤
	الدرجة الكلية	32.9143	7.14707	59.1429	1.55569	١٩٧.٦٦٧	٣٤

- ويوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطى درجات الطلاب "عينة البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لكل بعد من أبعاد مقياس العقلية العالمية:



شكل (٩)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات الطلاب " عينة البحث "

في التطبيقين القبلي والبعدي لكل بعد من ابعاد مقياس العقلية العالمية

ويتضح من الجداول والرسوم البيانية السابقين:

✓ ارتفاع متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس العقلية العالمية عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (59.1429) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (32.9143) وبلغت قيمة (ت) (27.245) في الاختبار القبلي ، (٢٢٤.٩١٢) في الاختبار البعدي عند مستوى ثقة ٠.٠٥ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح التطبيق البعدى للاختبار، مما يؤدى إلى قبول الفرض الاول القائل بوجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية لصالح التطبيق البعدى .

✓ **وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من:**Bailey (٢٠١٣)؛ الصغير (٢٠١٦)؛ سعيد (٢٠١٧)؛ أحمد (٢٠١٨)؛ Habib (٢٠١٨) ؛ حسن (٢٠٢١)؛ الأكلبي (٢٠٢١)؛ العدوي(٢٠٢٢)

✓ كما كان أعلى حجم تأثير للبرنامج على العقلية العالمية في البعد الأول والخاص بالبعد المعرفي وكانت قيمتها(**٦٢.٤٢**)، ثم تلاه البعد الرابع والخاص بالبعد الاجتماعي وكانت قيمتها (**٤٨.٢٥**) ، ثم تلاه البعد الثاني والخاص بالبعد النفسي وكانت قيمتها (**٤٤.٥٦**) **وأخيراً** البعد الثالث، والخاص بالبعد الثقافي وكانت قيمتها(**٤٢.٤٣**).

ويمكن إرجاع فاعلية البرنامج القائم على فلسفة ما بعد الحداثة في تنمية الهوية الفلسفية، والعقلية العالمية لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية جامعة الإسكندرية إلى ما يأتي:

✓ أن البرنامج القائم على فلسفة ما بعد الحداثة كان له تأثير كبير وفعالية في تشكيل الهوية الفلسفية لطلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية، حيث اتضح لدى الباحث بعد تطبيق البرنامج أن طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية أصبح لديهم فلسفة واضحة ومحددة بعينها، وجاءت الفلسفة النقدية في الرتبة الأولى بنسبة ١٦.٤٩٪ ، ثم مجال الفلسفة التحليلية في الرتبة الثانية بنسبة ١٣.٥٣٪، ثم الفلسفة الإسلامية في الرتبة الثالثة بنسبة ١٥.٨٢٪، ثم الفلسفة الإنسانية في المرتبة الرابعة بنسبة١٥.٢٪ ، ثم الفلسفة الواقعية في المرتبة الخامسة بنسبة ١٧.٢٪ ، ثم الفلسفة الوجودية في المرتبة السادسة بنسبة ١١.٩٢٪، ثم

الفلسفة البرجماتية في المرتبة السابعة بنسبة ٧.١٤٪، ثم اخيراً جاءت الفلسفة المثالية في المرتبة الثامنة بنسبة ٢.٧٪.

ويفسر الباحث حصول فقرات الممارسات التربوية المشتقة من الفلسفة النقدية كهوية فلسفية لدى طلاب الدبلوم العام تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، هو أن هذه الفلسفة لها تطبيقات تربوية حيث تحث هذه الفلسفة المعلم على اقناع طلابه بانتهاج الحلول التجديدية، كما تحثه على عدم فرض أفكاره على طلابه، كما تحث المتعلم على الحرص والتشبث بالحياة الجماعية في إطار ديمقراطي، فالمنهج في ظل هذه الفلسفة يجب أن يُعد على شكل برامج إصلاحية لحل المشكلات الاجتماعية.

✓ تضمين البرنامج لموضوعات وأنشطة تتعلق بفلسفة المعلم ومعاملة الطلاب، فلسفة المعلم والمجتمع المدرسي، ومن ثم امتد تأثير البرنامج وفعاليته إلى كل مجال من مجالات الهوية الفلسفية.

✓ تضمين البرنامج لموضوعات وأنشطة هدفت التعرف على الفلسفات التدريسية للمعلمين وعلاقتها بالممارسات التدريسية داخل حجرات الدراسة، وتكوين فلسفة خاصة في إدارة الفصول الدراسية، والتعرف على الأساليب المختلفة لتفكير المعلم وعلاقتها بالممارسات التدريسية داخل الفصول الدراسية.

✓ تضمين البرنامج لإجراءات تدريسية هدفت إلى إثارة الجدل المنطقي وتنمية العقلية العالمية حول القضايا والأحداث اليومية ذات الصلة بحياة الطلاب اليومية، ومن ثم امتد تأثير البرنامج وفعاليته في كل بعد من أبعاد العقلية العالمية.

✓ تنوع الأنشطة في البرنامج؛ حيث تم تخطيط عدد من الأنشطة الصفية واللاصفية الفردية والجماعية ليقوم الطلاب من خلالها بتطبيق المفاهيم والحقائق التي تعلموها، وتعزيز فهمهم وتنمية وعيهم بمتطلبات العقلية العالمية

✓ تركيز البرنامج المقترح على إبراز دور الطلاب كأعضاء فاعلين في مجتمع عالمي، من خلال قيامهم بتخطيط الأنشطة واختيار المهام وفق رغباتهم وقدراتهم ومعالجة الموضوعات من وجهات النظر المختلفة.

✓ تنوع أساليب التقويم في البرنامج المقترح، مما ساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من تنفيذه.

خامساً: توصيات البحث، ومقترحاته

توصيات البحث:

تأسيساً على ما جاء في الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة المرتبطة به، وما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يتم تقديم مجموعة من التوصيات الإجرائية التي يمكن أن يأخذ بها المهتمون بتطوير العملية التعليمية كما يلي:

- ضرورة إعادة النظر في أهداف التعليم في ضوء مناهج ما بعد الحداثة حيث أنها تتفق مع وحدة المعرفة الإنسانية وطبيعة المتعلمين وإشكاليات حياتهم وظواهر الواقع المعقد.
- إعادة النظر في محتوى المناهج التي تدرس في برنامج إعداد معلم المواد الفلسفية في كلية التربية بحيث تُدرج بداخلها موضوعات عن فلسفة ما بعد الحداثة.
- تدريب محاضري المواد الفلسفية على استخدام طرائق، ومداخل تدريسية تسهم في تشكيل الهوية الفلسفية لدى طلابهم.
- ضرورة الاهتمام بتضمين متطلبات العقلية العالمية في مناهج المواد الفلسفية بمراحل التعليم المختلفة، واستخدام مداخل حديثة في تطوير المناهج لتنميتها، واستراتيجيات تدريس حديثة في تدريسها.
- الاستفادة من قائمة متطلبات العقلية العالمية، في تضمينها بمحتوى مناهج المواد الفلسفية.
- عقد ندوات ودورات تدريبية تحتوى على ورش عمل لمحاضري المواد الفلسفية وللمعلمين أثناء الخدمة والموجهين والفنيين بصفة دورية؛ وذلك لصقل مهاراتهم وبناء معارفهم حول متطلبات العقلية العالمية، وأفضل المداخل الحديثة والطرق والاستراتيجيات لتدريسها وأساليب تقويمها.

مقترحات البحث

يقترح الباحث – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج– إجراء البحوث الآتية:

- وحدات تعليمية قائمة على فلسفة ما بعد الحداثة؛ لتنمية الهوية الفلسفية، لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- برنامج تدريبي مقترح قائم على فلسفة ما بعد الحداثة؛ لتنمية متطلبات العقلية العالمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- إعداد معلم المواد الفلسفية في ضوء متطلبات فلسفة الحداثة وما بعد الحداثة.
- تطوير مناهج المواد الفلسفية بمراحل التعليم العام في ضوء فلسفة ما بعد الحداثة.
- فاعلية استخدام مداخل تدريسية مختلفة؛ لتنمية الهوية الفلسفية والعقلية لدى الطلاب معلمي المواد الفلسفية بكليات التربية.
- تقويم أداء معلمي المواد الفلسفية في ضوء فلسفة الحداثة وما بعد الحداثة .
- منهج مقترح في الفلسفة لتنمية متطلبات العقلية العالمية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

مراجع البحث

- أولاً: المراجع العربية

- ابو خريص، أسامة الحراري.(٢٠٢٢). الفلسفات التربوية وعلاقتها بالمناهج التربوية. مجلة العلوم الإنسانية. كلية الآداب بالخمس. جامعة المرقب. ٢٥، ٣٤١-٣٦٦.
- الأكلبي، مفلح بن دخيلبن مفلح السعدي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريسي قائم على معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الاسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب السنة الاولى بجامعة بيشة. مجلة العلوم التربوية. ٧(١).
- البار، عبد الحفيظ.(٢٠٢٣). ارهاصات فلسفة ما بعد الحداثة : رواد الشك الحداثي من كانط إلى فرويد وبداية مرحلة التجاوز. مخبر المخطوطات الجزائرية فيافريقيا. جامعة احمد دراية أدرار. ١١(١)، ١١٧- ١٣٨.
- باركر، ستوارت.(٢٠٠٧). التربية في عالم ما بعد الحداثة. ترجمة: سامي محمد نصار. تقديم: حامد عمار. آفاق تربوية متجددة. الدار المصرية اللبنانية.
- بريجة، شريفة . (٢٠٢١). مفهوم الهوية النشأة والتطور في تاريخ أوروبا الحديث: مقاربة سوسيو-أنثروبولوجية. مركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الانسانية والإجتماعية . ٧(٢). ١٢٧- ١٣٩.
- البلالي، هدى بنت عبد الرحمن بن عمر.(٢٠٢٢). تصورات الفلسفة الواقعية عن القضايا الكبرى وتطبيقاتها التربوية. العلوم التربوية. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة. ٣٠(٣). ٥١٥-٥٤٣.
- الجبوري، عدادي خلف صالح.(٢٠١٨). تصورات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة المفرق للهوية الثقافية لطلبتهم وعلاقتها بالموافقة . رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية .
- جديدي، محمد . (٢٠٠٦). الحداثة وما بعد الحداثة في فلسفة ريتشارد رورتي. رسالة دكتوراه . كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

- الحارثي، عبد الرحمن بن محمد بن نفيز.(٢٠١٩). ملامح النظام التربوي في فلسفة ما بعد الحداثة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس، ٢١١، ١٥٧- ٢٠٦
- حسن، حنان عبد السلام عمر. (٢٠٢١). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على متطلبات العقلية العالمية بإستخدام وحدات التعلم المصغر الجوال لتنمية الذكاء الثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس. ٤٥(١).
- حسن، رفاءعبد اللطيف. (٢٠٢١). الفلسفة البراجماتية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية.١٤٣، ١٨١-٢٠٨.
- حسن،حنان عبد السلام عمر حسن. (٢٠٢١). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على متطلبات العقلية العالمية بإستخدام وحدات التعلم المصغر الجوال لتنمية الذكاء الثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية. ٤٥(١).
- خريسان، باسم علي. (٢٠٠٦). ما بعد الحداثة دراسة في المشروع الثقافي الغربي. دار الفكر . دمشق.
- الخشاب، دعاء أياد سعدو .(٢٠٢٠). بحث عن الفلسفة البنيويةوفلسفة الحداثة وما بعد الحداثة والعولمة. مجلة الجامعة العراقية. الجامعة العراقية. مركز البحوث والدراسات الإسلامية. ٤٦(٢)، ٣٤٣-٣٣٦.
- خلف،هشام أحمد سالم.(٢٠١٨). الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران. المجلة التربوية . كلية التربية . جامعة سوهاج. ٧٢، ٥٥٩- ٦٩١.
- خليل،عماد الدين ابراهيم.(٢٠١٩). النزعة الانسانية(الأنسنة) الجذور والنشأة. صحيفة التثقيف. ٤٦٠٩.
- الدليمي، عارف عبد صايل عبطان. (٢٠٢٠). الأسس الفلسفية لتحليل الخطاب في الدراسات ما بعد الحداثية . حوليات اداب عين شمس. ٤٨، ٨٩- ١١٥
- رجب، مصطفى محمد أحمد. (٢٠١٨). فلسفة التربية: المفهوم والأهمية. المجلة التربوية. كلية التربية . جامعة سوهاج. ٥١، ١-٩.

- رجب، مصطفى.(٢٠٢٠) . المضامين التربوية لبعض القضايا الفلسفية من منظور فكر ما بعد الحداثة. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية.٥، ١٧٢- ١٩٦.
- رمول، عز الدين.(٢٠٢٠). أزمة الهوية بين جدلية الخصوصية والكونية. كرسي اليونسكو للفلسفة . جامعة الزقازيق. ٦٢، ٣٩٧-٤٠٨.
- الزواوي، بغورة . (٢٠٠٩). الفكر الاخلاقي لما بعد الحداثة الفلسفية الفرنسية نموذجاً. مجلة عالم الفكر . ٢(٤١).
- زيد، عامر عبد . (٢٠١٢). الحداثة وما بعد الحداثة عند هابرماس. كلية الآداب. جامعة الكوفة. ٥(١١). ١٢٣-١٥٦.
- سعيد، هبة الله حلمي عبد الفتاح. (٢٠١٧). تطوير منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء ابعاد التربية الكونية لتنمية قيم التسامح والتعايش مع الاخر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. دار الضيافة. جامعة عين شمس.
- السيد، آدم ابراهيم حمدي عوض. (٢٠١٩). جودة التعليم العالم في تحديات العولمة وشروط ما بعد الحداثة. مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات. ١٢، ٩-٣٢.
- الشمري، مشعان بن ضيف الله مقبل.(٢٠٢٢). الأسس الفلسفية للتربية وانعكاساتها على النظرية التربوية.مجلة كلية التربية . جامعة المنوفية . ٧٣(١)، ٢٤١- ٢٧٨.
- الصاوي، محمد وجيه. (٢٠١٠). ماذا بعد الحداثة، وتداعيتها على التعليم والتعلم، التربية في مجتمع ما بعد الحداثة. المؤتمر العلمي الأول لقسم أصول التربية. كلية التربية . جامعة بنها.
- الصغير، أحمد حسين. (٢٠١٥). الفلسفات التدريسية للمعلمين وعلاقتها بممارساتهم المهنية في حجرات الدراسة. المجلة التربوية للأبحاث الدولية. جامعة الامارات العربية المتحدة. ٣٧.
- الصغير، أحمد محمد. (٢٠١٦). برنامج مقترح في الجغرافيا للصف الأول الثانوي قائم على أدوات الجيل الثاني للويب لتنمية العقلية العالمية والمهارات المستقبلية والميل نحو التعليم الالكتروني. رسالة دكتوراه في فلسفة التربية . كلية التربية . جامعة عين شمس.

- صلاح، رائف. (٢٠١٨). برنامج تدريبي حول فلسفة المعلم وتأثيره على الوعي بأخلاقيات مهنة التدريس وممارسات التدريس النقدي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية . رسالة دكتوراه . كلية التربية . جامعة الاسكندرية .
- صويلح، ليليا. (٢٠١٩). دور التعليم في تعزيز ثقافة التعايش السلمي وتكريس قيم المواطنة في سياق مجتمع ما بعد الحداثة. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٢(٣٢)، ٧٢- ٩١.
- طايل، نجوى ابراهيم على .(٢٠٢٣). وحدة مقترحة في الحداثة وما بعد الحداثة لتنمية المفاهيم الاجتماعية والوعي بثقافة المواطنة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الاسكندرية.
- طه، سامح على محمد. (٢٠١٦). عن الحداثة وما بعدها: مقاربة تربوية في مجال تعليم الكبار . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ٤٢(٦٢) ، ٧٦-١٤٠.
- عبد الخالق، عبد الخالق فتحي.(٢٠١٨). تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التراث الانساني لتنمية متطلبات العقلية العالمية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- العدوي، مروة صلاح أنور عبد الحميد.(٢٠٢٢). برنامج في التنوع العرقي لتنمية الهوية الجغرافية والعقلية العالمية لدى طلاب الصف الاول الثانوي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية . ١٦(١٢)، ٣٥٨- ٤٤٤.
- عصفور، إيمان حسنين.(٢٠٢٢).العقلية العالمية مدخلاً للتعلم الجيد. مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للأداب والعلوم والتربية. ٢٣(٣)، ١٤٥-١٥٢.
- علي، دعاء خليل. (٢٠٢١). العولمة والهوية في الفكر العربي المعاصر. جرش للبحوث والدراسات. جامعة جرش، ٢٢(١). ٤٦٩-٤٨٤.
- عوض، عبد الرحمن أحمد حمدي عبد الحميد.(٢٠١٩). التعليم الجامعي في مجتمع ما بعد الحداثة . مجلة كلية التربية . جامعة طنطا، ٧٥(٣)، ٤٠٣-٤٤٣.
- ليوتار،جان فرانسوا .(٢٠١٦). في معنى ما بعد الحداثة. نصوص في الفلسفة والفن. ترجمة السعيد لبيب. مراجعة عبد العلي معزوز. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب.

- محمد، شيماء مصطفى عاطف.(٢٠٢٣). تصور مقترح لأبعاد العقلية العالمية لتلاميذ الحلقة من التعليم الأساسي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة . كلية التربية . جامعة عين شمس. ٢٥٥، ٢١٧-٢٦٧.
- محمد، محمود يوسف محمود. (٢٠٢١). منهج مقترح في الرياضيات للمرحلة الإعدادية في ضوء ما بعد الحداثة وفاعليته في تنمية المفاهيم الرياضية. بحث مشتق من رسالة دكتوراه . مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس،٢٣٧، ٣٢٥-٣٤٤.
- ملك، بدر محمد. (٢٠١٢). الفلسفة التربوية عند هوردغاردنر وسبل الإفادة منها عربياً. مجلة العلوم التربوية. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠(٣). ٢١-٣٠
- منصور، أشرف حسن.(٢٠١٥). ما بعد الحداثة بين ليوتار وهابرماس.متاح على : http://post2modernisme.blogspot.com/2015/12/blog-post_97.html
- مينا، فايز مراد مينا.(٢٠٢٠). مراجعات وتأكيدات لأفكار تربوية ومقترحات متدرجة لتطوير التعليم، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- نايل، أحمد محمد أحمد.(٢٠١٨). فلسفة ما بعد الحداثة ومدارسها الفكرية. جمعية الثقافة من أجل التنمية .١٩(١٢٩)، ١-٢٢.
- نصار، سامي محمد عبد المقصود. (٢٠٠٧). قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة. المركز العربي للتعليم والتنمية. ١٣(٤٦). ٤١٠- ٤٢٤.
- نعيمش،حصة.(٢٠١٦). الفلسفة الإنسانية ، مجلة المعرفة، ٢٤٤.
- النمراوي، زياد محمد .(٢٠١٩). مظاهر تعلم وتعليم الرياضيات في عالم ما بعد الحداثة وأثر ذلك في تفعيل دور الرياضيات في الحياة الاجتماعية والسياسية والديمقراطية. مجلة دراسات،العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٦(١)، ٥٣٠-٥٥٠.
- وطفة، على أسعد. (٢٠١١). ما بعد الحداثة. وزارة الثقافة. ٥٠(٥٢٧)، ٢٢-٣٩.

- ثانياً: المراجع الأجنبية

- Habib z (2018). International Mindedness and Intercultural Competence: Perceptions of Pakistani Higher Education Faculty, Journal of Education and Educational Development VOL (5) NO (1):60
- Sriprakash, A., Singh, M., & Qi, J. (2014). A comparative study of international mindedness in the IB Diploma Programme in Australia, China and India. Geneva: International Baccalaureate.
- Alansokal, Jan Bricomont.(2015).The post-Modernist Wonderland. Intellectual. Impostures. By Stefan Steinbrg.
- Bailey, K., & Harwood, R. (2013): Evaluating and fostering international-mindedness, IS, (2), pp. 18-20.
- Boboc,Marius. (2012). The Postmodern curriculum in a modern classroom , International Journal of Education, 4(1), 142-152.
- Cilliers, Paul.(2012). Complexity and Postmodernism, Routledge, Taylor&Francis Group, London and New York, P.113.
- Daneil,J.(2019). Philosophy Analysis and Education. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ediger, Marlow.(2014). Philosophy of Social Studies Education. Journal of
- Emine, K. A., Bilgin, U.I& Serpil, R.(2017). Geography and Identity. Research gate. P96- 105.
- Gokhale,P.(٢٠٢٣) . Dharmakīrti’s Dual Philosophical Identity. Studia Humana.
- Hoffman,T. (2006) .We are what we teach. Education today. (2),pp.33-43.

Instructional Psychology, 00941956, Mar2007, Vol. 34, Issue 1.

- Johannes N& Panggabean H (2019). Comparison on Global Mindset of International and National High School Students, Published by Canadian Center of Science and Education 70, Asian Social Science; Vol. 15, No. 2; 2019 ISSN 1911-2017 EISSN 1911-2025

- Lacey, Alan (2003).Dictionary of Philosophy.London:Routledge.3rd Edition.
- Lane, B. (2018). A comparison of Christian school and public school geometry teachers concerning the beliefs and practices of teaching proofs. Unpublished doctoral thesis. Liberty University.
- Larousse,M.(2010). Grand dictionnaire de philosophie.paris. VEUF
- Lorrie, F.Y.&Bryan, W.A.(2019). Geographic Identity and Attitudes toward Undocumented Immigrants. Political Research Quarterly. Vol 72 (4), 944-959.
- Mosanya, M. (2022). Global Mindset as a Predictor of Life Satisfaction of Asian International Students: The Mediational Role of Self-Efficacy. Education of Economists and Managers, 63 (1), 39–54.
- Nunes, Mark. (2014).Baudrillard In Cyberspace, Internet Post Modernity , http:llwww.De.Peachnet,Edu,Aralibul.
- Ozolins, J. T. (2013). R.S. Peters and J.H. Newman on the Aims of Education. Educational Philosophy and Theory,Vol. 45.
- Serres, Michel .(2013) .L' Incandescent . Paris - France: Editions Le Pommier.
- Üstüner, Mehmet. (2014).The Comparison of the Educational Philosophies of Turkish Primary School Superintendents and Teacher. Eurasian Journal of Educational Research. 33, 177-192.
- Vincent de Gaujelac .(2016) .Identité In " Vocabulaire de la Psychologie ." Paris- France: Erès Editions.
  Volume 12:1-2. pp.62-77
- Wernick, David A., and John D. Branch. 2022. “Teaching cross-cultural Competence in a Smart Machine Age: The Role of International Service Learning in the Business School Curriculum.” In Global Trends, Dynamics, and Imperatives for Strategic Development in Business Education in an Age of Disruption, edited by Anatoly Zhuplev and Robert Koepp, 92–109. Hershey, PA: IGI Global.
- Winch, Christopher. (2012). Philosophy of Education in Teacher Education. Oxford Review of Education. 38(3).305-322.