مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، الاصدار الرابع، يونية ٢٠٢٠
ISSN (Online): 2636-2899

توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج المدرسية الأساسية الجديدة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة غزة

إعداد
د. محمود عبد المجيد عساف
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
Massaf1000@hotmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أهم توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج المدرسية الأساسية الجديدة من وجهة نظر المعلمين، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه التوجهات تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي / التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (٥٠) فقرة موزعة على (٤) توجهات رئيسة، على عينة (٢٤٢) معلما ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي (من الصف الأول إلى العاشر) من محافظة غزة، وأظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لأفراد العينة حول التوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة كانت كبيرة عند وزن نسبي (٧٩.٧٧٪)، جاء مجال (توجهات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٨٠.٥٧٪)، ومجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٧٩.٢٢٪).لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ما عدا في مجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات) حيث كانت الفروق لصالح الإناث (المعلمات)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح (الدراسات العليا) في جميع المجالات، ما عدا في مجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم). وأوصت الدراسة بإعادة تدريب المعلمين على الوعي بالثقافة المعلوماتية ومجالات تطبيقها في محتوى المناهج.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة التربوية، مجتمع المعرفة، المناهج الجديدة

Abstract:

The study aimed to identify the main orientations of the educational philosophy of the knowledge society in the new basic school curriculum from the point of view of the teachers and to find out if there were statistically significant differences between the average scores of the sample members for these trends due to the variables: (Sex, educational qualification)

To achieve the objectives, the researchers followed the descriptive / analytical approach by applying a questionnaire consisting of (50) paragraphs divided into (4) main directions, on a sample of (242) teachers and teachers Of the basic schools (1-10) in Gaza Governorate. The results showed that the total degree of appreciation of the sample on the orientations of the educational philosophy of the knowledge society in the new curriculum was significant at a

relative weight of 79.77%. The field of information technology trends ranked first with a relative weight of 80.57% Related content) ranked last with relative weight (79.22%). There were no statistically significant differences due to the gender variable, except in the field of (Philosophy of Information Technology) where the differences were in favor of the female teachers. There are differences of statistical significance due to the variable of scientific qualification in favor of (postgraduate) in all fields except in the field of (philosophy of the teacher). The study recommended the re-training of teachers on the awareness of information culture and the areas of application to the curriculum content

Keywords: Educational Philosophy, Knowledge Society, New Curriculum

مقدمة: –

توطدت العلاقة بين الانتصارات العلمية والتكنولوجية، وبين مدى توافر نظم إدارة المعرفة في مختلف أوجه النشاط الإنساني، بل أصبح من الواضح أن ملامح هذا العصر تتحدد من خلال قدرة الأفراد على استخدام المعرفة، وعليه تتحمل منظومة التعليم مسؤولية كبيرة في هذا المجال، ولكن أظهر مجتمع المعرفة جوانب كثيرة في أزمة التعليم، أشارت بأصابع الاتهام إلى الفلسفة التربوية والمناهج الدراسية المنبثقة عنها، في الوقت الذي كانت فيه ولا زالت العلاقة بين التربية ومجتمع المعرفة علاقة ذات طابع دينامي حاد.

إن الحقيقة التي تزداد وضوحاً هي أن التطور الحضاري للبشرية، خاصة في العقد الأخير، قد نقل المجتمع الإنساني إلى ما يعرف بمجتمع المعرفة، وقد كان للمدرسة الدور الأكبر والأكثر فاعلية، حيث جاء ذلك من خلال تنامي دورها في مخرجاتها بالكم والكيف، استجابة وتفاعلاً مع ضغوط وتطلعات المجتمع، وانعكاسات العولمة، وعصر ما بعد الحداثة، أو حتى المواطنة الرقمية (بركات، ٢٠٠٩: ١٤)، ولما كان نجاح التربية يقاس باستجابة المناهج للمتغيرات المجتمعية، وما يتطلب ذلك من تحقيق توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة، فإن المناهج المدرسية تبقى بشكل خاص المرتكز الأساس في الإعداد للمستقبل والولوج إلى مجتمع المعرفة.

لكن تتباين الرؤى والنظريات الفلسفية حول قدرة المناهج وتوجهاتها الفلسفية على تطوير المجتمع وتغيره، ومواءمته للمستجدات ما بين مؤيد ومعارض وتوفيقي، وهناك من يرى أنها لا تعدو أن تعيد تكوين المجتمع الذي كونها، وأنها لا تصوغ شكل المجتمع الحديث أو تلبي احتياجاته، وأيا كانت النظرة للمناهج فإن قدرتها في التأثير على مسيرة المجتمع وفلسفته وتوجهاته نحو التغيير رهن بما يتوفر لها من مناخات مساندة لطموحاتها وما تتميز به من جودة .

وفي ضوء التجربة الوطنية الفلسطينية لتغيير المناهج الجديدة، والتي كان مرجعها أن المناهج القديمة كانت لا تعكس الوجود الثقافي والحضاري، ومتطلبات مجتمع المعرفة الذي يطمح إليه المجتمع الفلسطيني، ولا تتماشى مع تطورات العصر في العلوم والمعارف، إضافة إلى اعتمادها على التلقين والحفظ، تبقى الآمال معلقة على هذه المناهج في إحداث نقلات نوعية في المجتمع الفلسطيني وإدخاله مجتمع المعرفة، خاصة بعد اعتماد مدخل التقويم الواقعي لعملياته.

وبالنظر إلى الواقع، فإن المؤمل أن تعيد توجهات الفلسفة التربوية لهذه المناهج صياغة الإنسان الفلسطيني الجديد بآلية قوائم فيها متطلبات الأصالة، وتثبت فيه مهارات الإبداع والمنافسة، وتنمي فيه روح الانتماء الوطني والانفتاح على العالم. (عساف،٢٠١٢: ٣٩٢)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:–

لما كانت المساهمة في إثراء المعرفة عن طريق تعظيم دور العلم في المجتمع مهمة التربية، فإن التغيرات الحادة التي ينطوي عليها عصر المعرفة ستحدث بالضرورة تغيرات في منظومة التربية، ممثلة في توجهات الفلسفة التربوية لهذا المجتمع.

وعليه كان لا بد من تحقيق توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة من خلال المناهج لمواكبة التحديات التي يمر بها العالم، والتي لم يعد لأي مجتمع إلا أن يواجهها على الصعيدين المحلي والعالمي، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة اسماعيل(٢٠١٠)، عساف(٢٠١٢).وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي :-

ما توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج المدرسية الجديدة من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس، التساؤلات الفرعية التالية :-

١- ما درجة تقدير عينة من معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة لتوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة تعزى إلى المتغيرات: (الجنس المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى :

١- التعرف إلى أهم توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج المدرسية الجديدة من وجهة نظر المعلمين .

٢- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي).

فرضيات الدراسة :-

ينبثق عن التساؤل الثاني، الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة تعزى إلى متغير الجنس(معلم، معلمة)

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة تعزى إلى تغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

أهمية الدراسة:

- تنبثق أهمية الدراسة من افتراض أن المناهج الفعالة يجب أن تستخدم البيئة معملاً للتعليم، فلن يكون التعليم واقعياً إذا اقتصر على الجدران الأربعة لحجرة الصف، ومن حاجة المجتمع إلى تقييم المناهج ليكون مدخلاً لمجتمع المعرفة .

- قلة الدراسات –في حدود علم الباحث– التي تناولت التوجهات الفلسفية لمجتمع المعرفة على المستوى الوطني رغم اتساع دائرتها في الفترة الأخيرة على المستوى العربي .

- رفد المكتبة الفلسطينية بدراسة قد تعتبر الأولى من نوعها بعد التعديلات التي طرأت على المناهج.

- من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مصممو المناهج بما يحقق رؤيتهم لفلسفته، والمعلمين المنفذين لهذه المناهج بما يمكنهم من التعرف على التوجهات الفلسفية وتغطيتها مهنياً .

مصطلحات الدراسة :-

١- الفلسفة التربوية:

يعرفها قمر (٢٠٠٣) بأنها: " الجهد الذهني والإجرائي المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية، والذي ينحو نحو العملية في تطبيق الفكر التربوي والمفاهيم المرتبطة به باعتبارها جزء من الفلسفة العامة"

ويعرف الباحث **توجهات الفلسفة التربوية** إجرائياً بأنها :"منطلقات المنظومة التربوية المحددة لمعالم ومكونات العملية التعليمية سواء المتعلقة بالمعلم أو المتعلم أو محتوى المنهاج , واستخدام تكنولوجيا المعلومات".

٢- مجتمع المعرفة :

يعرفه جمعة (٢٠٠٩) بأنه: " ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً بنشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي, الاقتصاد, المجتمع المدني, السياسة, الحياة الخاصة وصولا لترقية الحالة الإنسانية باطراد" (جمعة,٢٠٠٩:٤)

ويعرفه (Valenduc2000)بأنه : " مجتمع يعترف بالدور الحاسم للمعرفة في تشكيل ثروة المجتمع وتكريس رفاهيته . Valenduc,2000 (:33)

ويعرفه الباحث **إجرائياً** بأنه :" شكل من أشكال التنمية الاجتماعية يؤدي فيه امتلاك وتخزين وتشغيل وبث ونشر المعلومات إلى توليد أنماط جديدة ومتطورة من المعرفة التي يمكن استخدامها لبناء السياسات وتنفيذ القرارات وتقييمها, وإشباع احتياجات الأفراد والمؤسسات الفلسطينية وتحقيق حياة أفضل للمواطنين"

٣- المنهاج الفلسطيني:

يعرفه الباحث **إجرائيا** بأنه: " مجموع الخبرات وأوجه النشاط التي تم تصميمها من قبل مركز تطوير المنهاج بوزارة التربية والتعليم في بداية العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ بشكل تفاعلي يحمل ملامح وسمات وطنية تنتقل من التعليم إلى التعلم الذاتي العميق، بالاستناد إلى التعلم النشط الفاعل،

والتعلم التعاوني وباللعب وبتوظيف التكنولوجيا والموسيقى والفنون، والتقويم الواقعي"

حدود الدراسة :-

- حد الموضوع: التعرف إلى توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج المدرسية الجديدة في المجالات(المعلم – المتعلم – المحتوى – التكنولوجيا).
- الحد البشري: عينة من معلمي المرحلة الأساسية (١-١٠) .
- الحد المؤسسي: المدارس الأساسية الحكومية .
- الحد المكاني: محافظة غزة .
- الجد الزماني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٧/٢٠١٨م.

الدراسات السابقة:

١- دراسة عساف والحديدي (٢٠١٦)هدفت الدراسة التعرف إلى تقديرات مديري المدارس لدرجة تمثل معلمي التعليم الثانوي للقيم العلمية المرتبطة بمجتمع المعرفة بمحافظات غزة، اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق استبانة مكونة من (٥١) عبارة، على عينة مكونة من (٩٠) مدير مدرسة ثانوية، وأظهرت النتائج أن التقدير الكلي لمديري المدارس لدرجة تمثل معلمي التعليم الثانوي بمحافظات غزة للقيم العلمية المرتبطة بمجتمع المعرفة كان عند (٦٩.٦٣٪)وهي درجة كبيرة أقرب إلى المتوسطة، حيث جاء مجال (قيم مرتبطة بأهمية العلم والرغبة فيه) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٦.٥٨٪)، يليه مجال (قيم مرتبطة بنشر المعرفة) في المرتبة الثانية بوزن نسبي (٧٤.٨٦%)، ثم جاء مجال (قيم مرتبطة بالتطوير الذاتي) في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (٦٥.٦٨٪) واخيرا جاء مجال (قيم مرتبطة بتوظيف المعرفة) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٥٦.٣٣%)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لدرجة تمثل معلمي التعليم الثانوي بمحافظات غزة للقيم العلمية المرتبطة بمجتمع المعرفة تعزى إلى المتغيرات: (الجنس- المؤهل العلمي) بينما وجدت فروق تبعا لمتغير سنوات الخدمة لصالح (أكثر من ١٠ سنوات)

٢- دراسة الجرايدة والحجري(٢٠١٥) هدفت بناء أنموذج مقترح لتطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، حيث استخدمت استبانة مكونة من (٥٤) فقرة طبقت على (١٥٧) مديراً مساعداً، وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة جاء متوسطاً، وأنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور المديرين تعزى للمتغيرات: (الجنس-سنوات الخدمة) في حين وجدت فروق تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، لصالح المديرين.

٣- دراسة شناعة والطراونة(٢٠١٢) هدفت اقتراح رؤية تربوية لسمات التعليم الجامعي المستقبلي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة من خلال الكشف

عن مواءمته لهذه المتطلبات، ولتحقيق ذلك تم تطبيق استبانة مكونة من (٤٠) فقرة على (١٦٩) عضو هيئة تدريس من الجامعة الأردنية وجامعة الزرقاء، وأثبتت النتائج أن درجة موائمة التعليم الجامعي لمتطلبات مجتمع المعرفة جاءت متوسطة، كما أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى موائمة التعليم لمتطلبات مجتمع المعرفة تعزى لمتغير الكلية لصالح (العملية) في حين لم توجد فروق تعزى لمتغير الرتبة العلمية .

٤- دراسة عساف (٢٠١٢) هدفت الكشف عن مدى توافر متطلبات مجتمع المعرفة في المناهج التجريبية الفلسطينية بالتعليم الثانوي العام بمحافظات غزة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (٣٧) فقرة، على عينة شملت (٢٠٠) مديرا ومديرة، وأظهرت النتائج : أن درجة تقدير أفراد العينة لمتطلبات مجتمع المعرفة في المنهاج الفلسطيني في التعليم الثانوي العام كانت (٦٧.٠٪) أي بدرجة متوسطة، حيث حصل المجال" استخدام المعرفة وتطبيقها" على أعلى متوسط حسابي بقيمة (٢.٩٦)، وجاء مجال " مراعاة الحاجات المستقبلية للمتعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٣٤)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات المجالات الثلاثة، وعلى فقرات المقياس ككل وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (مدير- مديرة)، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك لصالح ذوي سنوات الخدمة الأكثر من ١٠ سنوات.

٥- دراسة إسماعيل (٢٠١٠) هدفت التعرف إلى أهم التوجهات الفلسفية لمجتمع المعرفة، ورصد معوقات تحقيقها بالمؤسسات التعليمية، ولتحقيق ذلك ابتع الباحث المنهج الوصفي بتطبيق استبانة مكونة من (٥٥) فقرة، على (٥٢١) طالباً وطالبة من كلية التربية. أظهرت النتائج أن أهم التوجهات الفلسفية في المؤسسات التربوية هي التوجهات الفلسفية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات، وأن أقلها اهتماماً تلك المتعلقة بالمكتبات الخاصة، كما أن أهم معوقات تحقيقها هو ضعف مهارات البحث عن المعلومات، وعدم استخدام برامج التعليم التكنولوجية بالتوازي مع الأساليب التقليدية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي والمعدل التراكمي والتخصص.

٦- دراسة Graig(2007) هدفت التعرف إلى تجارب المعلمين الفردية والجماعية في تطبيق المناهج لإنشاء مجتمعات المعرفة الخاصة بهم، من خلال الاعتماد على حقائب العمل المصممة ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي/التحليلي باستخدام المقابلات كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن أساس تطوير مجتمعات المعرفة هو البحث في مشكلات الطلبة الأكاديمية، والبعد عن تقديم المعلومات العشوائية وقدمت الدراسة خمسة أسس

للنجاح في تعزيز ممارسة المعلمين في مجال تكوين مجتمعات المعرفة: (نشاط الفريق، العمل بروح الفريق، المساهمة المهنية، القدرة على تصنيف المادة العلمية، التطوير المستمر للمحتوى).

٧- دراسة Kwok& Tan(2006) هدفت استكشاف مشروع للتعليم في المدارس الآسيوية بهدف بناء مجتمع المعرفة من خلال المناهج وطرق التدريس، والذي رمز له بالرمز Knowledge Community(KC)، وحيث استخدمت الدراسة برنامج تفاعلي طبق على مدارس (هونغكونغ- الصين)كجزء من المنهاج، بغرض تزويد المعلمين بفرص الخروج عن حدود الكتاب واستخدام مصادر جديدة للمعرفة وترسيخ أساليب تعاونية جديدة وبناء شبكة تعاونية، وقد أظهرت النتائج أو وجود قاعدة بيانات للمعلمين تيسر مجتمع التعلم، وأن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني من خلال (تعلم كيف تتعلم) من أهم أساليب تكوين مجتمع المعرفة المدرسي، وأن أهم التوجهات الفلسفية يجب أن تذهب في اتجاه تنوع مصادر المعرفة .

٨- **دراسة** القرشي (٢٠٠٥) هدفت التعرف على ماهية المشروع الوطني لتطوير المناهج العلمية، والاتجاهات العالمية الحديثة لإنتاج المواد التعليمية، والتعرف على أهم متطلبات تقويم المواد التعليمية في مجتمع المعرفة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، مستخدما المقابلات المعمقة مع أولياء الأمور، وأظهرت النتائج أن: أهم متطلبات تنفيذ المنهاج المطور (دمج الحاسب الآلي في سلسلة المواد التعليمية، تأهيل المعلمين- واسعي الثقافة- وتدريبهم على احدث التقنيات)، ولضمان تطبيق المناهج بصورتها الصحيحة يجب الربط بين الرياضيات والعلوم الطبيعية والتقنية وبين موضوعات الدراسة الأخرى كالمواد الاجتماعية.

٩- **دراسة** أبو جاموس (٢٠٠٤) هدفت استطلاع آراء الخبراء التربويين حول جودة المناهج الفلسطينية من داخل الوطن وخارجه، من خلال التركيز على أهم نقاط القوة والضعف في هذا المنهاج، والكشف عما يلزم التطوير مستقبلاً، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن في هذه الدراسة من خلال المقارنة بين الآراء، وقد أظهرت النتائج سطحية المحتوى المرتبط بمجتمع المعرفة، وأنه لا يمكن تثبيت هذا المنهاج في عالم دائم السرعة والتغير والتطور وضعف مراعاة الخصوصيات الثقافية للمجتمع الفلسطيني.

١٠- دراسة اللولو(٢٠٠٤) هدفت إلى تقويم المحتوى العلمي لمناهج العلوم في المرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات العلمية المعاصرة، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل محتوى مناهج مباحث العلوم، وأظهرت النتائج تفاوت درجات تضمين المحتوى العلمي للمستحدثات العلمية المعاصرة، وقصور لا يرقى لمستوى مجتمع المعرفة في الموضوعات: (البيئية ومستحدثات

الطاقة والهندسة الوراثية والعلوم الزراعية)مع التباين فيما هو موجود وفلسفة المجتمع الفلسطيني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة الحالية، نجد منها ما يتفق معها في تحديد المشكلة وفي بعض جوانب الإطار النظري مثل دراسة Kwok& Tan(2006)، ودراسة إسماعيل (٢٠١٠)، ولكنها اختلفت في تناولها بشي من التفصيل لمتطلبات مجتمع المعرفة، ومدى توافرها في المناهج الفلسطينية التجريبية مثل دراسة اللولو (٢٠٠٤)، وأبو جاموس (٢٠٠٤)، وحول متطلبات مجتمع المعرفة سواء على مستوى المعلمين والمناهج جاءت دراسة عساف (٢٠١٢) وعساف والحديدي (٢٠١٦)، ودراسة الجرايدة والحجري(٢٠١٥)ودراسة Graig(2007). وحول التوجهات المستقبلية لمجتمع المعرفة في المؤسسات التعليمية جاءت دراسة شناعة والطراونة(٢٠١٢)، ودراسة الجرايدة والحجري(٢٠١٥). وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم سابقاتها في استخدام الاستبانة كأداة، ما عدا دراسة Kwok&Tan(2006)، والقرشي (٢٠٠٥)، ودراسة Graig (2007) التي استخدمت المقابلات. ولعل ما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها أنها ارتبطت بالمناهج الجديدة، وطبقت على عينة من منفذي هذه المناهج، وقد استفاد الباحث منها في تأصيل الفكرة، وبناء الأداة، وتفسير النتائج في إطار الواقع الفعلي، وما توصل إليه الآخرون.

الخلفية النظرية للدراسة :-

يعد مجتمع المعرفة مجتمعاً يعترف بالدور الحاسم للمعرفة في تشكيل ثروة المجتمع وتكريس رفاهيته, حيث يمر العالم حالياً بتحولات نشأت كنتيجة مباشرة للتقدمات التقنية في مجال المعلومات والاتصالات والتي تتجسد بما يسمى بالثورة المعرفية التي تفجرت بفعل التقدم العلمي والتكنولوجي واتخذت طابعاً كوكبياً شاملاً, وقد شكلت هذه المرحلة نقلة نوعية في تطور المجتمعات البشرية لما أحدثته وسوف تحدثه من تغييرات ربما تكون جذرية على مستقبل الاقتصاد العالمي وعلى الثقافات الإنسانية قاطبة (Toffler,1990:11)، ويقوم مجتمع المعرفة على خمس أركان أساسية, هي (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣: ٤٤):

١. إطلاق حرية الرأي والتعبير دعما للديمقراطية .
٢. النشر الكامل للتعليم الراقي، مع إعطاء عناية خاصة لطرفي الاتصال والتعليم المستمر مدى الحياة .
٣. توطين العلم وبناء القدرات الذاتية في البحث والتطور التقني .
٤. التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاقتصادية والاجتماعية .

٥. تأسيس نموذج معرفي عام, أصيل, ومنفتح, ومستنير ذو خصوصية ثقافية .

ولما اتسم مجتمع المعلومات والمعرفة بتوفير النفاذ والخدمة الشاملة لجميع الأفراد للحصول على المعلومات واستخدامها، وتساوي الفرص بينهم في الحصول على المعلومات.، وتنوع المحتوى بحيث يسد حاجات ورغبات جميع فئات المجتمع بثقافاتهم وفئاتهم المختلفة، مع ضرورة تطبيق حقوق الملكية الفكرية(عيد، ٢٠٠٤: ١٣٥). فقد اكتسبت فلسفة التربية مفاهيمها وهويتها الخاصة مع مرور الوقت، فمعظم فلاسفة التربية قد بدأوا في إعادة تأويل عملهم وتحويله إلى أشكال تطبيقية من أصول فكرية، تتركز مهمتها في توضيح هداف ومحتوى ووسائل التربية المناسبة.لذلك، فإن كل اتجاه فلسفي مشتق من مذهب فلسفي عام، وكل مذهب إنما هو تعبير عن عصره، وبالتالي تتوقف طبيعته وظروف هذا المذهب على طبيعة و أطراف التربية، والوسط الاجتماعي والفكري للفلاسفة، والظروف السياسية السائدة، ومرحلة التقدم العلمي. (Kegan,2007: 18)

لذا، يتوقف مصير الأفكار التربوية وخروجها من حيز التنظير إلى حيز التطبيق إلى حد كبير على إرادة القائمين على أمر التعليم في كل مجتمع، وبالتالي فإن المعيار الذي يلجأ إليه هؤلاء لا يعتمد على مدى صلاحية التوجهات الفلسطينية لهذا المجتمع أم لا، وإنما المعيار –من وجهة نظرهم– هو اتفاق الفلسفة التي يتم اختيارها مع السياسات العامة. بمعنى أنه ليس الأساس في تبني فلسفة تربوية ما وجعلها ضابطة للممارسة هو إصابة هذه الفلسفة في ذاتها ومصداقية توجهها، وإنما هو قدرتها في تحقيق تطلعات وأهداف النظام التعليمي في المجتمع. (تركي،٢٠٠٣: ٢٧)

وبرغم التباين الواضح بين التوجهات الفلسفية للتربية سواء في نظرتها للطبيعة البشرية أو للطريقة التي تحقق بها أهداف التربية، فإن هناك مجموعة من الخصائص تجمع بين هذه التوجهات، هي: (اكتساب المعرفة، والتوافق مع المجتمع، وتنمية الذات والقدرات الشخصية)، وقد أضاف مجتمع المعرفة بعداً تربوياً رابعاً، ألا وهو ضرورة إعداد إنسان العصر لمواجهة متطلبات الحياة في ظل تداعيات العولمة.(إسماعيل، ٢٠١٠: ٥١١)

وتلك التوجهات الأربعة لا تختلف كثيراً عن تلك التي وردت في تقرير اليونسكو(١٩٩٩) بعنوان (التعليم ذلك الكنز المكنون) والتي صاغها على شكل : (تعلم لتعرف–تعلم لتكون– تعلم لتشارك الآخرين) .(Hetherman, 2003: 3)

ولهذا، انتبهت معظم الدول المتقدمة إلى هذه التوجهات، واعتبرت أن عملية اكتساب المعرفة تختلف في عصر المعلومات عما ذي قبل، وإنها لم تعد تتوقف عند حد الإلمام بها، بل يجب أن تكتمل باستيعابها وتوظيفها، مما دفعها إلى إجرائية المناهج الدراسية، وتعظيم دور

المعلمين ومديري المدارس في هذا المجال، وهذا ما أكدته دراسة الجرايدة والحجري(٢٠١٥)، وعساف (٢٠١٢).

ولضمان أن تكون المناهج الدراسية موائمة لاحتياجات العصر فقد استهدف التوجه الأول مجموعة من الاعتبارات، والعمل على الحد من المعوقات التي تناقض جوهرياً مع ظاهرة الثورة المعلوماتية ومجتمع المعرفة، حيث تتحدد هذه المعوقات كما يرى يسن(٢٠٠٨) في أن المناهج بوصفها الحالي تركز على الكم التدريسي بدلاً من الاهتمام بنمو المهارات، والاعتماد على التلقين والحفظ والافتقار إلى مهارات البحث عن المعرفة وطرق تمثلها منهجياً.(يسن،٢٠٠٨: ٢٥٦) ويضيف عبد الرحمن(٢٠٠٢) أن التشرذم المعرفي في المناهج والتركيز على التعليم النظري كثر من التدريبات العملية أدى إلى تدني مستوى مهارات التعليم الأساسي، وعزوف الكثير من الطلبة عن الالتحاق بالتخصصات العملية، الأمر الذي أدى إلى غياب مفهوم تنمية المهارات الذهنية. (عبد الرحمن، ٢٠٠٢: ٦١)

واستهدف التوجه الثاني تحقيق تأهيل الفرد لتلبية مطالب المجتمع (مجتمع المعرفة) والتعامل من خلال العمل ومن أجله من خلال الحد من الجمود التكنولوجي وتبعيته، واستحداث أساليب تدريسية مغايرة لاستثمار أطوار التعليم والعمل بروح الفريق. (Smith, 1998: 41)

أما التوجه الثالث فيقصد به تنمية الفرد ذهنياً وروحياً ووجدانياً من خلال إضفاء الطابع الشخصي، وتنمية الإبداع، وذلك بالعمل على أن تتضمن المناهج نماذج المحاكاة والنظم الخبيرة. (عبد العال، ٢٠٠٥: ١١١)

وعن التوجه الرابع يرى Sanes(2007) أن مجتمع المعرفة أدى إلى اتساع بيئة حياة الإنسان لتشمل حياة الإنسان لتشمل العالم، الأمر الذي أصبحت فيه ثنائية المحلية، والعالمية أحد المحاور الرئيسة لفلسفة المناهج الدراسية، وهو ما يعبر عنه (تعلم لتشارك الآخرين) من خلال التخلص من نزعات التعقيب والعنف واكتشاف الذات، وتنمية مهارات الحوار من خلال توعية الفرد بالأساليب والطرق القياسية اللازمة لإحداث التوازن بين نزعة التنافس وتنمية روح التعاون (Sanes, 2007: 78)

ولعل هذه التوجهات فرضت تحولات في المناهج الدراسية بحيث يكون مصدراً للتعلم المفتوح ليتم من خلاله عرض المعارف والمهارات بما يجعل اكتسابها ممكناً بسهولة غير مسبوقة متضمنة طرق التدريس المختلفة، وبذلك تكون المناهج مسئولة مسئولية كاملة لمواجهة تداعيات المتغيرات الحديثة في ظل اعتبارين (إبراهيم،٢٠٠٢: ٢٩-٣٣):

١- **المدرسة جزء لا يتجزأ من حياة المجتمع:** حيث إن أي نظام تعليمي في مجتمع من المجتمعات لهو محصلة الخبرات المتجمعة لذلك

المجتمع، وانعكاسا للقيم التي يؤمن بها أفراده، وتعبيرا عن الفلسفة السائدة فيه.

٢- **التربية قوة اجتماعية ايجابية:** حيث تزداد الحياة المعاصرة تعقيدا يوم بعد يوم، لذا يحتاج المواطن الذكي الفعال إلى معلومات مضبوطة تساعده على الوقوف على ما يدور حوله من الأحداث، كما تجعله قادرا على التصدي بالحلول العلمية والعملية للمشكلات.

وبناء على ما سبق يمكن القول أنه في ظل الأدوار الوظيفية للمنهج الجديد والتي صممت على أساس أنه وسيلة التربية لتحقيق أهدافها من جهة، وفي ظل ظروف مجتمع المعرفة الذي يستطيع أن يتحدانا مستظلا بمظلة العلوم وتقنياتها، وما يتبع ذلك من قوة الصناعة وقوة السلاح، وثراء المال، وارتفاع مستوى العيش، وتشابك العلاقات بين الأفراد والدول، نستطيع تحديد توجهات الفلسفة التربوية وأدوارها بما يلي:

١- **إكساب الطالب مقومات ثقافة العقل:** وذلك من خلال إبراز أهمية إعمال العقل في عملية النقد، على أساس أن ثقافة العقل تحمي الإنسان من مغبة السقوط في الغيبيات، كما تتيح الفرص لممارسة حق التفكير وحرية التعبير عن التفكير، وإدراك أبعاد ومتطلبات الحوار الهادف البناء (سرحان، ١٩٩٩: ٨٧). وإلقاء الضوء على النواحي الإنسانية الجمالية، والاهتمام بالقضايا الإنسانية الأصيلة، دون الانشغال بقضايا فرعية أو جدلية.

٢- **إكساب الطالب مهارات التكنولوجيا:** وذلك من خلال التأكيد على أن التكنولوجيا تقوم على أساس شعار (السيادة للأجود)، لذا تتحكم التكنولوجيا في العلاقات على مستوى العالم، وأن يبين المنهج أن مفهوم تكنولوجيا المعلومات قد تغير تغيرا جذريا، في ضوء المستحدثات العلمية والانجازات التقنية، وإدخال تطبيقات تكنولوجيا المعلومات كوسيلة للتعليم وتدريس نظريات المنظومات وأساسيات الذكاء الصناعي(عبد العال، ٢٠٠٥: ١١٧).

٣- **إكساب الطالب أساليب الحوار مع الآخرين: وذلك من خلال** توافر مرجعية يعترف بها كل المتحاورين (قوانين العقل، مبادئ الدين، سلطة العادات والتقاليد)، وتأكيد نشاطات المنهاج على: احترام شخص المحاور، وأن يكون لدى أطراف الحوار الاستعداد لتقبل وجهات النظر، واتاحة الفرصة ليتعلم الطالب الحوار، عندما يعبر الطالب عن نفسه بدون خوف، وان تحتوى المادة الدراسية على وجهات نظر متعددة يتبنى الطالب واحدة منها، وأن يعلن عن رأيه بصراحة. (طاهر،٢٠٠٠: ٢٨)

٤- **إكساب الطالب قدرات الإبداع والابتكار: وذلك من خلال إبراز** المنهج أن عناصر العمل الإبداعي والابتكاري تستمد جذورها من

الأحداث التي يموج بها المجتمع، والخروج على نمطية الامتحانات وتكرارها، والتركيز على الجوانب التي تكشف قدرات التفكير المبدع

(Smith, 1998: 24)

وأي كانت التوجهات، فإن الأساس المعرفي والعلمي لفلسفة المناهج، يستند إلى جملة من الشروط حددها سورطى (٢٠٠٩) في الآتي :

- أن يركز المحتوى على تنمية معارات الحياة الرئيسية كالتفكير الناقد ومهارات الاتصال والاتجاه العلمي في حل المشكلات .
- أن يتسم المضمون بالقابلية لاستيعاب المعارف الجديدة دون تحيز لنظام سياسي معين.
- أن يكون الكتاب دليلاً للمتعلم وليس المرجع الوحيد للطالب .
- زيادة القدرة على تناول المشكلات والمسائل الخلافية بشكل شمولي مع المحافظة على الهوية (سورطي، ٢٠٠٩: ١٦١)

وأضاف العتيبي(٢٠١١) عدة شروط أخرى من أجل فلسفة منهجية ديمقراطية، تحرر من عبودية القيم البالية، وهي :-

- أن يستجيب لاحتياجات المواطنين الاجتماعية والثقافية، والتركيز على الفروق الفردية بما يتلاءم مع الإمكانات الفردية للمتعلمين .
- أن تراعي المناهج تعزيز اللغة الأم وفهم دلالاتها والانفتاح على اللغات الأخرى وتدعيم قيم الديمقراطية في المجتمع الدراسي .
- تنظيم الموارد الدراسية وفقاً لأسس التعلم الذاتي، والابتعاد عن اختيار المعرفة الاستهلاكية والتركيز على المعرفة المنتجة بما يرتبط بالمشكلات الحقيقية داخل المجتمع.
- تضمين المنهج أنشطة سلوكية تشجع المعلم أثناء التدريس على ممارسة الأنشطة المناسبة نحو الاختيار والتعبير الحر. (العتيبي، ٢٠١١: ٣١)

وحول مضمون هذه المناهج، يرى صالح(٢٠١٤) أن أبرز الجوانب التي يجب أن يتضمنها المنهاج الديمقراطي: (الخبرات الإنسانية بمعناها الواسع، وبعض المشكلات الدولية وأسبابها، والمجتمعات الحديثة والنشاطات الإنسانية، خصائص الناس من حيث تشابههم واختلافهم واهتمامهم بالآخرين، آليات التعايش السلمي والتسامح ورفض التعصب والعنصرية، ومقومات التنشئة التي تسهم في جعل الطالب يؤمن بوطنه القومي والعالمي الإنساني) (صالح، ٢٠١٤: ٧٦)

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة :اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لإنجاز هذه الدراسة, لملائمته لموضوع وأهداف الدراسة، ويدرس المنهج الوصفي التحليلي

ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب على أسئلة البحث دون تدخل فيها.

ثانياً: مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية بمحافظة غزة، والبالغ عددهم (٢٨٠٩) موزعين كما هو مبين في جدول (١) على النحو التالي:

المديرية	عدد	معلمين	معلمات	الإجمالي
شرق	٦٩	٦٧٢	900	1573
غرب	٥٠	٤٧٣	763	1236
الإجمالي	١١٩	١١٤٥	1663	2809

المصدر: وزارة التربية والتعليم العالي، الكتاب الإحصائي السنوي، ٢٠١٧/٢٠١٨

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة بهدف التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، في حين شملت العينة الميدانية على (٢٨٠) معلماً ومعلمة بنسبة ١٠٪ من المجتمع، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حسب الجنس، والمديرية، تم استرداد منهم (٢٤٢)، وبعد الفحص تم استبعاد (١١) استبانة لعدم اكتمال شروط الإجابة، واستقرت العينة الفعلية عند (٢٣١) أي بنسبة (٨.٢٪) من المجتمع الأصلي

جدول (٢) : توزيع عينة الدراسة بحسب البيانات الشخصية

1	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
	معلم	١٢٢	٥٢,٨%
	معلمة	١٠٩	٤٧,٢%
	المجموع	٢٣١	**%100.0**
٢	**المؤهل العلمي**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
	بكالوريوس	٢١٠	٩٠,٩%
	دراسات عليا	٢١	٩,١%
	المجموع	٢٣١	**%100.0**

رابعاً: أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة مثل دراسة عساف (٢٠١٢)، واسماعيل (٢٠١٠) واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قام الباحث بتصميم استبانة شملت في صورتها الأولية (٥٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم، توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم، توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى، توجهات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات) عرضت على (١١) محكماً من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، حيث اقترح بعضهم تعديل بعض الفقرات، وحذف بعضها إلى أن تم اعتماد (٥٠) ، والجدول التالي يوضح عدد الفقرات وعناوين المجالات:

جدول (٣): توزيع الفقرات على مجالات الاستبانة الأربعة

م	المجال	عدد
١	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم	١٣
٢	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم	١٤
٣	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى	١٣
٤	توجهات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات	١٠
	المجموع	**٥٠**

استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) المكون من خمس رتب تتراوح بين كبيرة جداً إلى قليلة جداً لتحديد درجة التقدير بحيث أعطيت درجة معينة لكل استجابة كما يظهر في جدول (٤):

جدول (٤): أوزان الخيارات في مقياس ليكرت الخماسي

التوافر	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس بين (٥٠– ٢٥٠ درجة)، وفي هذه الدراسة سنعتمد الوسط الحسابي للمقياس بالقسمة على عدد فقرات الاستبانة والبالغة ٥٠ فقرة لتصبح الدرجة على المقياس بين (١–٥ درجة) بحيث تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني درجة تقدير التوجه الوارد في البند من وجهة نظر أفراد العينة، بينما تدل الدرجات المرتفعة على ارتفاع درجة التقدير لهذا التوجه، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو (4=1–5)وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (١٦٪)، كما في الجدول التالي:

جدول (٥): درجات التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة.

طول الخلية	الوزن النسبي	درجة الاحتياج
١–١.٨	من ٢٠ إلى ٣٦	ضعيفة جداً
أكبر من ١.٨– ٢.٦	أكبر من ٣٦.٠ إلى ٥٢	ضعيفة
أكبر من ٢.٦– ٣.٤	أكبر من ٥٢.٠ إلى ٦٨	متوسطة
أكبر من ٣.٤– ٤.٢	68.0أكبر من إلى ٨٤	كبيرة
أكبر من ٤.٢–٥	84.0أكبر من 100إلى	كبيرة جداً

خامساً/ صدق الاستبانة:

أ. صدق المحكمين (الظاهري):

لاختبار مدى صلاحية الاستبانة عرض الباحث الاستبانة بشكلها الأولي على (١١) من المحكمين، بهدف الحكم على مدى صلاحيتها لجهة قياس ما صيغت من أجله وانسجام اتجاهات أسئلتها وترتيبها وملائمة طول فقراتها. والتأكد من وضوح وسلامة صياغتها وكفاية خياراتها. وقد استجاب الباحث للتعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين، واسترشدا ببقية التعليقات، حتى أصبحت جاهزة للتطبيق.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من استجابات العينة الاستطلاعية، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لكل فقرة من فقرات الاستبانة. والجدول (٥) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال في الاستبانة

جدول (٦): معاملات ارتباط درجة كل فقرة من الاستبانة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه، (ن= ٣٠).

الفقرة	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الفقرة	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم	٠.٣٥٦	٠.٠١٢	1	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم	0.596*	٠.00
2		0.753*	٠.00	2		0.600*	٠.00
3		0.695*	٠.00	3		0.601*	٠.00
4		0.568*	٠.00	4		0.631*	٠.00
5		0.448*	٠.01	5		0.697*	٠.00
6		0.429	٠.003	6		0.738*	٠.00
7		0.762*	٠.00	7		0.720*	٠.00
8		0.739*	٠.00	8		0.673*	٠.00
9		0.587*	٠.00	9		0.619*	٠.00
١٠		0.744*	٠.00	10		0.474*	٠.٠١
١١		0.403	٠.005	11		0.795*	٠.00
١٢		0.596*	٠.00	12		0.797*	٠.00
١٣		0.656*	٠.00	١٣		0.655*	٠.00
1	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى	0.529*	٠.00	14		0.600*	٠.00
2		0.668*	٠.00	1	توجهات الفلسفة المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات	0.679*	٠.00
3		0.589*	٠.00	2		0.596*	٠.00
4		0.597*	٠.00	3		0.546*	٠.00
5		0.562*	٠.00	4		0.505*	٠.00
6		0.456	٠.002	5		0.512*	٠.00
7		0.712*	٠.00	6		0.670*	٠.00
8		0.615*	٠.00	7		0.717*	٠.00
9		0.578*	٠.00	8		0.576*	٠.00
١٠		0.668*	٠.00	9			
١١		0.694*	٠.00	10			
١٢		0.452	٠.002				
١٣		0.576*	٠.00				

يتضح من الجدول السابق أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، مما يدلل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

الصدق البنائي

قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة.والجدول (٧) يظهر قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجالات الأربعة مع الدرجة الكلية للاستبانة وأن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الدرجة الكلية لكل من المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، مما يدلل على الصدق البنائي للاستبانة.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين المجالات الأربعة وبين الدرجة الكلية للاستبانة، (ن=٣٠)

م	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
١	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم	.٨٩٠*	.٠٠٠
٢	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم	.٩٤٨*	.٠٠٠
٣	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى	10.8*2	.٠٠٠
٤	توجهات الفلسفة المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات	.٩٢٦*	.٠٠٠

ثبات الاستبانة (Reliability):

١.معامل كرونباخألفا (Cronbach's Alpha):

يعرض جدول رقم (٨) قيمة معامل كرونباخألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك لجميع فقرات الاستبانة. حيث كانت جميع قيم معاملات كرونباخ ألفا لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك جميع فقرات الاستبانة مرتفعة، وكان (معامل الثبات الكلي ٠.٩٦٥).

جدول (٨): معامل الثبات كرونباخألفا لمجالات الاستبانة وكل الاستبانة، (ن=٣٠)

م	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
١	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم	١٣	0.857
٢	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم	١٤	0.889
٣	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى	١٣	0.905
٤	توجهات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات	١٠	0.896
الاستبانة ككل		**٥٠**	**٠.٩٦٥**

٢. طريقة التجزئة النصفية (Split– half Coefficient):

اعتمدت طريقة التجزئة النصفية على تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ومن ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وقد تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان (Spearman's Coefficient) للمحاور ذات

عدد الفقرات الزوجية وجتمان (Guttmann's Coefficient) للمحـــاور ذات عـــدد الفقـــرات الفردي. والجدول (٩) يعرض قيم معامل الثبات، ويتضـح أن معـاملات الارتبـاط لجميـع المحـاور وكذلك لجميع فقرات الاستبانةدالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤٠.٠٥).

جدول (٩): معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمجالات الاستبانة وكل فقرات الاستبانة، (ن=٣٠)

م	المجال	ع	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط المعدل
١	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم	١٣	0.831	0.963*
٢	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم	١٤	0.890	0.908
٣	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى	١٣	0.831	0.924*
٤	توجهات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات	١٠	0.929	0.882
الاستبانة ككل		**٥٠**	**0.952**	**0.911**

*تم استخدام معادلة جتمان حيث إن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية

نتائج تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تقدير عينة من معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لتوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة ؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بإيجاد المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من المجالات الأربعة كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الوزن النسبي	الدرجة
١	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم	٣,٩٨	0.٤٣٩	3	79.53	كبيرة
٢	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم	٣,٩٨	0.٤٨٨	2	79.67	كبيرة
٣	توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى	٣,٩٦	0.٤٤	4	79.22	كبيرة
٤	توجهات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات	٤,٠٣	0.٥٥٠	1	80.57	كبيرة
الاستبانة ككل		**٣,٩٩**	**0.421**		**79.77**	كبيرة

يتضح من الجدول أن درجة التقدير الكلية لأفراد العينة حول توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة كانت كبيرة عند وزن نسبي (٧٩.٧٧%)، وهذا يعني أن أفراد العينة يرون أن المناهج الدراسية الجديدة تشمل التوجهات محل الدراسة بدرجة كبيرة، وهو ما يدل على جودة هذه المناهج وملاءمتها لمجتمع المعرفة في المرحلة الحالية.

جاء مجال (توجهات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (80.57%)، ومجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (79.22%)، ويلاحظ أن جميع الدرجات للمجالات جاءت كبيرة ومتقاربة. وقد يعزى السبب في إن جاء مجال التوجهات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة إلى التحول المفاهيمي في تطبيق المناهج على اعتبار أن تكنولوجيا المعلومات تجعل الفعل الصفي أو المدرسي يحاكي العالم الخارجي داخل أسوار المدرسة وبين دفتي الكتاب المدرسي، وذلك عن طريق توفير الوسائط المتعددة للتواصل مع مصادر المعلم في الوقت الذي لم يعد مفهوم تكنولوجيا التعليم مقتصراً على الأجهزة الحديثة وإنما كافة فعاليات عملية التعليم والتعلم وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة شناعة والطراونة(٢٠١٢)، ودراسة اسماعيل(٢٠١٠)، وما أوصت به دراسة القرشي (٢٠٠٥) ويعزى السبب في أن جاء مجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى) في المرتبة الأخيرة رغم درجة التقدير الكبيرة إلى رؤية الوزارة للمناهج الجديدة باعتبارها مصدر للتعلم المفتوح،والخروج من دائرة التلقين في توصيل المعارف إلى دائرة التنوع في الوسائل بما يحقق التعليم ذو المعنى والتعلم المرح غير المقيد، مما يتيح الفرصة للطالب البحث عن المعلومات.

المجال الأول: توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم

جدول(١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
١	توجيه المعلم نحو توظيف استراتيجيات التعليم الاستراتيجي طويل الأثر .	4.24	0.59	84.76	٤	كبيرة جدا
٢	تنظيم أنشطة تستهدف النمو المعرفي المطرد.	4.16	0.63	83.29	٥	كبيرة
٣	تحديث مهاراته من خلال الاطلاع والمشاركات العلمية .	4.27	0.54	85.45	٣	كبيرة جدا
٤	الحث على البعد عن الارتجالية والعشوائية في تقديم المعلومات.	4.32	0.61	86.49	٢	كبيرة جدا
٥	التحقق من المعلومات قبل نشرها .	3.77	0.77	75.32	١١	كبيرة
٦	البحث عن حلول لمشكلات الطلبة الأكاديمية وصعوبات التعلم.	4.37	0.66	87.45	١	كبيرة جدا
٧	تعزيز أخلاقيات المهنة والعمل في إطار الأولويات .	3.78	1.00	75.67	١٠	كبيرة
٨	استثمار المواقف وتحويلها إلى محطات للتعلم.	3.90	0.76	78.10	٧	كبيرة
٩	التخطيط الشخصي بما يضمن تحمل المسؤولية.	3.97	0.72	79.48	٦	كبيرة
١٠	استخدام برامج خدمة التعلم بالتوازي مع الأساليب التقليدية.	3.87	0.71	77.49	٩	كبيرة
١١	استخدام برامج تقنية في غرض المادة التعليمية .	3.88	0.80	77.66	٨	كبيرة
١٢	تقبل النقد العلمي من الآخرين على أسس علمية.	3.74	0.73	74.81	١٣	كبيرة
١٣	قبول كل ما هو جديد في مجال المبحث الذي يعلمه.	3.74	0.71	74.89	١٢	كبيرة
١٤	تعزيز اتجاهات المعلم نحو توظيف التعلم الحواري والاعتراف بتعدد مصادر المعرفة.	3.63	0.83	72.55	١٤	كبيرة

يتضح من الجدول (١١) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم) تراوحت بين كبيرة وكبيرة جدا وبأوزان نسبية بين (87.45 – 72.55%) وهذا يعني محتوى المنهاج الجديد يراعي بنسب مقبولة اتجاهات المعلمين ورؤيتهم المستقبلية لمدلول النتائج.

حيث كانت أعلى الفقرات، الفقرة (٦) " البحث عن حلول لمشكلات الطلبة الأكاديمية وصعوبات التعلم." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (87.45 %)، ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأن البحث عن صعوبات ومشكلات التعلم لدى

الطلبة أساس اكتساب المهارات والمشاركة في الأنشطة المختلفة، باعتبارها من العوامل المؤثرة في محو الأمية المعلوماتية الناجمة عن الصعوبات، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة Kwok& Tan(2006)، ودراسة اللولو (٢٠٠٤). وكانت أدنى الفقرات، الفقرة (١٤) " تعزيز اتجاهات المعلم نحو توظيف التعلم الحواري والاعتراف بتعدد مصادر المعرفة." جاءت في الترتيب الأخير بوزن نسبي (72.55%) ويعزى السبب في ذلك إلى أن هذا التوجه من أهم مبررات تغير المناهج بما يدعم استخدام المعلم لأساليب تدريس غير (التلقين)، وأن لغة هذا العصر تستلزم الحوار بدلاً من فرض الرأي باعتبار أن المعلم أصبح ميسراً للتعليم وليس مصدر المعلومات الوحيد، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة عساف (٢٠١٢)، (2006) Kwok& Tan، وأوصت به دراسة الجرايدة والحجري(٢٠١٥)

المجال الثاني /توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم

جدول(١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
١	محو الأمية المعلوماتية الناتجة عن ضعف المهارات الحاسوبية.	4.13	0.60	82.60	٤	كبيرة
٢	دعم التوجهات الإيجابية للطلبة نحو التثقيف والأمن المعلوماتي.	4.12	0.60	82.34	٥	كبيرة
٣	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو الابتكار والخروج من دائرة التبعية الإلكترونية.	3.89	0.59	77.75	٩	كبيرة
٤	تحسين المهارات المكتبية (البحثية) المرتبطة بالمعلومات وآليات الحصول عليها.	3.91	0.63	78.27	٨	كبيرة
٥	التدريب على استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية وقراءة قواعد البيانات.	4.03	0.61	80.61	٦	كبيرة
٦	تحسين مهارات الطلبة في استخدام الوسائط الرقمية وتطبيقها لدعم التعلم الفردي.	3.81	0.64	80.52	٧	كبيرة
٧	استخدام التفكير الناقد للمعلومات وتحري صدقها .	4.19	0.81	76.10	١١	كبيرة
٨	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو أهمية العلم في التنبؤ بالمستقبل.	4.18	0.62	83.72	٢	كبيرة
٩	تنمية مهارات التجريب العلمي للوصول إلى قناعات منطقية.	3.63	0.65	83.64	٣	كبيرة
١٠	تنمية أخلاقيات العلم والتواصل المعلوماتي والتقني.	3.85	0.77	72.64	١٣	كبيرة
١١	تعزيز الأهمية التطبيقية للمعلومات النظرية.	4.34	0.66	73.77	١٢	كبيرة

١٢	تحسين مهارات الطلبة في استخدام استراتيجيات حل المشكلات.	3.85	0.92	76.97	١٠	كبيرة
١٣	تعزيز المهارات الحياتية ذات العلاقة بالوسائط الرقمية (الحوار– قبول الآخر– التعليم التعاوني)	4.34	0.61	86.75	١	كبيرة جدا

يتضح من الجدول (١٢) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم) تراوحت بين كبيرة وكبيرة جدا وبأوزان نسبية بين (86.75 – 72.64%)، وهذا يعني أن محتوى المنهاج الجديد يركز على التعليم المتمحور حول الطالب.

حيث كانت أعلى الفقرات، الفقرة (١٣) " تعزيز المهارات الحياتية ذات العلاقة بالوسائط الرقمية (الحوار– قبول الآخر– التعليم التعاوني)." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (86.75 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ما أصبح في قناعات المعلمين من أن عملية اكتساب المعرفة لا تتوقف عن حدود الإلمام بها، بل يجب أن تكتمل باستيعابها وتوظيفها إضافة إلى أن محتوى المنهاج الجديد أصبح يستلزم الخروج من دائرة الإعداد للتدريس بحد ذاته، وإنما البحث عن تجديدات ذات علاقة بإبراز شخصية المتعلم وتكوين ملكاته الذاتية وهذا ما يتفق مع ما أظهرته دراسة اسماعيل(٢٠١٠)، ودراسة عساف والحديدي (٢٠١٦).

وكانت أدنى الفقرات، الفقرة (١٠) " تنمية أخلاقيات العلم والتواصل المعلوماتي والتقني." جاءت في الترتيب الأخير بوزن نسبي (72.64%) وقد يعزى السبب إلى ذلك محدودية الخبرة الحسية القديمة المباشرة ووضع الطلاب في مواقف تحفزهم على التفكير والتواصل المعلوماتي والتقني في ظل سيطرة مواقع التواصل الاجتماعي على ثقافة الاستفادة من التواصل المعلوماتي حيث إن تكنولوجيا المعلومات لا تقتصر على الأجهزة الحديثة وإنما يمتد إلى كافة فعاليات عملية التعلم أو التعليم في علاقات إحداها علاقة الإنسان بالتقنية، وهو ما أشارت إليه دراسة عساف والحديدي (٢٠١٦) ودراسة Graig(2007)، ودراسة أبو جاموس (٢٠٠٤).

المجال الثالث/توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى:

جدول(١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
١	معالجة القضايا العلمية بأسلوب علمي منظم .	4.11	0..60	82.16	٤	كبيرة
٢	مراعاة التطور التكنولوجي والتقني في مصادر المعرفة المختلفة.	4.04	0.66	80.78	٧	كبيرة
٣	التركيز على المتعلم كمحور أساس للعملية التعليمية.	4.08	0.61	81.56	٥	كبيرة
٤	توظيف أدوات تقييم ذاتية تظهر ثقة الطالب بنفسه.	4.06	0.69	81.30	٦	كبيرة
٥	التركيز على المعلومات الداعمة لاستراتيجية (تعلم كيف تتعلم).	4.26	0.63	85.19	١	كبيرة جدا
٦	التنوع في مصادر المعرفة(عدم الاقتصار على الكتاب المدرسي).	4.21	0.70	84.16	٢	كبيرة
٧	إكساب المعرفة العلمية بطريقة وظيفية منهجية .	4.15	0.75	83.03	٣	كبيرة
٨	التنوع في النشاطات الدالة على المواهب والإبداعات.	3.78	0.98	75.67	١٣	كبيرة
٩	الحصول على المعلومات والمعرفة الإجرائية بالتقصي والاستكشاف.	3.99	0.70	79.74	٩	كبيرة
١٠	ربط المحتوى بالثقافة والمجتمع.	3.88	0.72	77.58	١٢	كبيرة
١١	دعم حرية التفكير والاستقلالية.	3.90	0.85	78.01	١١	كبيرة
١٢	تعميق القيم الاجتماعية(العقلانية–البحث عن الحقيقة– المراقبة الذاتية..).	3.92	0.77	78.44	١٠	كبيرة
١٣	استخدام التعلم ذو المعنى(استخراج المعاني والاستدلال عليها من الخبرة الشخصية).	3.99	0.73	79.83	٨	كبيرة

يتضح من الجدول (١٣) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى) تراوحت بين كبيرة وكبيرة جدا وبأوزان نسبية بين (85.19 – 75.67%)

حيث كانت أعلى الفقرات، الفقرة (٥) " التركيز على المعلومات الداعمة لاستراتيجية (تعلم كيف تتعلم)." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (85.19 %)، وقد ويعزى السبب في ذلك إلى أن أصل تعديلات المناهج الجديدة وتعميمها في المرحلة الأساسية جاء ليتضمن الثقافة المعلوماتية بصرف النظر عن التخصصات الدراسية، وتنمية مهارات البحث عن المعلومات لزيادة وعيهم بعملية التعلم

وتغير اتجاهاتهم من التعلم القسري إلى التعلم الممتع، وتشجيعهم على البحث الدقيق في موضوعات اهتماماتهم وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة Kwok& Tan(2006)

وكانت أدنى الفقرات، الفقرة (٨) " التنوع في النشاطات الدالة على المواهب والإبداعات." جاءت في الترتيب الأخير بوزن نسبي (75.67%)، وقد ويعزى السبب في ذلك إلى أن مثل هذه النشاطات تحتاج إلى برامج خاصة وموازنات عالية، وهو ما لا يتوافر في ظل ارتفاع الكثافة الصفية وتراجع الموازنات التشغيلية للمدارس في محافظات غزة بسبب انعكاسات الانقسام السياسي، ورغم أن هذه الفقرة جاءت في المرتبة الأخيرة إلا أن درجة التقدير لها جاءت كبيرة بسبب التحول في مضمون المنهاج المعتمد على الأنشطة المعتمدة على الأنشطة أكثر من الحشو المعرفي.

المجال الرابع/ توجهات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات

جدول(١٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المجال الرابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
١	توظيف مواقع التواصل الاجتماعي كمنصات تعليمية .	4.20	0.53	84.07	١	كبيرة جدا
٢	استخدام عناصر التكنولوجيا (السمعية–البصرية–ثلاثية الأبعاد) لتسهيل عملية التعلم .	3.59	0.73	71.86	١٠	كبيرة
٣	الدمج بين الوسائل التعليمية والمصادر المحوسبة .	3.99	0.68	78.83	٥	كبيرة
٤	استخدام الوسائط الإلكترونية لتقديم خبرات تعليمية مباشرة وغير مباشرة .	3.83	0.61	76.62	٩	كبيرة
٥	توظيف المصادر الإلكترونية وشبكة الانترنت لتنمية مهارات البحث العلمي .	4.07	0.59	81.39	٣	كبيرة
٦	نقل صورة الواقع الذي يصعب توفير نماذج فعلية له باستخدام التكنولوجيا .	3.94	0.67	78.70	٦	كبيرة
٧	تمثيل الظواهر العلمية التي تحدث على مدى زمني طويل .	3.93	0.61	78.53	٧	كبيرة
٨	تكامل مهارات الاتصال كأساس لتعزيز ثقافة البحث العلمي.	4.11	0.72	82.16	٢	كبيرة
٩	تعزيز الاتصال المستمر مع مؤسسات البحث ومصادر المعرفة للحصول على كل مما هو جديد.	4.05	0.66	80.95	٤	كبيرة
١٠	الارتقاء بالمستوى المهني للمعلم والعلمي للطالب .	3.90	0.75	78.10	٨	كبيرة

يتضح من الجدول (١٣) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى) تراوحت بين كبيرة وكبيرة جدا وبأوزان نسبية بين (85.19 – 75.67%)

حيث كانت أعلى الفقرات، الفقرة (١) "توظيف مواقع التواصل الاجتماعي كمنصات تعليمية." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٨٤.٠٧ %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى سطوة التواصل الاجتماعي كوسيط الكتروني يمكن من خلاله الحصول على المعلومات بأنواعها في ظل التدفق المعرفي المتزايد كما أنه يأتي استجابة لدعوات استخدام النمذجة والمحاكاة التي لا تقتصر على معلومات محدودة أو مادة بعينها بل تمكن الطالب من الوصول إلى قلب الواقع الافتراضي، وهو ما يعزز ما تؤسس له المناهج الجديدة من تنوع مصادر المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة اسماعيل (٢٠١٠).

وكانت أدنى الفقرات، الفقرة (٢) "استخدام عناصر التكنولوجيا (السمعية–البصرية–ثلاثية الأبعاد)

لتسهيل عملية التعلم ." جاءت في الترتيب الأخير بوزن نسبي (٧١.٨٦٪) وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن استخدام عناصر التكنولوجيا ثلاثية الأبعاد يحتاج إلى وسائط متطورة، وهو ما يمكن توفيرها مستقبلاً على اعتبار أن تكنولوجيا المعلومات منهجاً في العمل وطريق في التفكير وأسلوباً في حل المشكلات ويعتمد على إتباع مخططات لأسلوب المنظومات في تحقيق الأهداف، وهو ما أشارت إليه دراسة عساف (٢٠١٢)، والقرشي (٢٠٠٥)، وأوصت به دراسة Kwok& Tan(2006).

السؤال الثاني:

ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي).

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة تعزى إلى متغير الجنس (ذكر- أنثى).

ونظراً لاعتدالية توزيع درجات في كل من مجموعتي المقارنة، علاوة على زيادة عدد أفراد كل مجموعة عن (٣٠)، استخدم الباحث الاختبار لمعلمي "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين كل من متوسطات المجالات الأربعة وكذلك للاستبانة ككل تعزى لمتغير الجنس.

جدول (١٥): نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطات درجات استجابة الذكور والإناث

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم	ذكور	١٢٢	3.96	0.46	- 0.727	0.468
	إناث	109	4.00	0.41		
توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم	ذكور	١٢٢	3.95	0.48	- 1.098	0.273
	إناث	109	4.02	0.49		
توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى	ذكور	١٢٢	3.97	0.37	0.224	0.823
	إناث	109	3.95	0.51		
توجهات الفلسفة المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات	ذكور	١٢٢	3.94	0.52	-2.568	0.001*
	إناث	109	4.13	0.56		
الدرجة الكلية	ذكور	١٢٢	3.95	0.41	-1.345	0.180

جدول (١٥) يوضح نتائج اختبار "ت" والتي تظهر أن قيمة (ت) الجدولية في جميع المجالات كانت فيها قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ما عدا في مجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات)حيث وجدت فروق لصالح الإناث (المعلمات)وقد يعزى السبب في ذلك إلى أسباب استخدام المعلومات لمصادر الثقافة المعلوماتية، ومدى اهتمام كل من الجنسين بمدى إمكانية تطبيق تكنولوجيا المعلومات على مستوى المناهج، وكذلك إلى طبيعة مدارس الإناث من حيث مستوى الضبط والحرص على تحقيق معايير الجودة والالتزام بتطبيق الأنشطة ذات العلاقة في المحتوى .

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لتوجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة في المناهج الدراسية الجديدة تعزى إلى المؤهل العلمي.

جدول (١٦): نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطات درجات استجابة العينة حسب المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم	بكالوريوس	210	3.96	0.45	- 1.305	0.193
	دراسات عليا	21	4.10	0.30		
توجهات الفلسفة المتعلقة بالمتعلم	بكالوريوس	210	3.95	0.48	-3.083	0.002*
	دراسات عليا	21	4.29	0.41		
توجهات الفلسفة المتعلقة بالمحتوى	بكالوريوس	210	3.94	0.44	-2.200	0.029*
	دراسات عليا	21	4.16	0.38		
توجهات الفلسفة المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات	بكالوريوس	210	4.00	0.56	- 2.303	0.022*
	دراسات عليا	21	4.29	0.33		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	210	3.97	0.43	- 2.528	0.012*
	دراسات عليا	21	4.21	0.30		

جدول (١٦) يوضح نتائج اختبار "ت" والتي تظهر أن قيمة (ت) الجدولية في جميع المجالات كانت فيها قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية على الدرجة الكلية، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح (الدراسات العليا)، ما عدا في مجال (توجهات الفلسفة المتعلقة بالمعلم) فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في هذا المجال، ويعزى السبب في الفروق في الدرجة الكلية والمجالات الثلاثة إلى مدى الخبرة التي اكتسبها ذوي المؤهل (دراسات عليا) أثناء دراستهم في تجاوز اتجاهات الممارسات التقليدية، والأخذ بالأنماط المستحدثة في مجالات التدريس والتعامل مع المحتوى، وتعزيز المعرفة فيه داخل النظم التعليمية والتي تشمل المعرفة الضمنية والواضحة بالتقنية، والأنشطة المصاحبة.

التوصيات :-

على ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:-

١- إعادة تدريب المعلمين خاصة الجدد على الوعي بالثقافة المعلوماتية ومجالات تطبيقها على محتوى المناهج.

٢- التركيز من خلال المناهج على أن التكنولوجيا أولا وأخيرا من صنع الإنسان، من اجل خيره ورفاهيته، لذا يجب استخدامها كنشاط إنساني لا مفر منه.

٣- زيادة الموازنة السنوية للمدرسة بما يتناسب مع متطلبات تحقيق التوجهات الفلسفية لمجتمع المعرفة في المناهج الجديدة.

٤- إدراج ودمج التوجهات الفلسفية للمناهج الجديدة وعلاقتها بمجتمع المعرفة بأسلوب المحاكاة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية .

٥- تدعيم إيجابية المتعلم نحو حريته واهتماماته في تعليم أساليب البحث عن المعلومات .

٦- تصميم برامج خاصة في إطار أنشطة المحتوى للمناهج يبرز ملامح الإبداع والموهبة لدى المتعلمين .

٧- ربط المنهاج بالبيئة المحلية من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات، تتمثل في: إقامة المعارض والتجارب الجماعية، وتوجيه بعض الرحلات المدرسية لخدمة المعرفة من خلال زيارات للجماعات والمراكز البحثية.

قائمة المراجع :

إبراهيم، مجدي (٢٠٠٢).**المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم الكتب، القاهرة.

أبو جاموس، عبد الحكيم (٢٠٠٤).**المناهج الفلسطينية: أصوات تمتدحها وأخرى تراها تفتقر للأسس العلمية.**
http://www.pnic.gov.ps/arabic/edu/derasat/derasat-9.html

إسماعيل، محمد (٢٠١٠). توجهات الفلسفة التربوية لمجتمع المعرفة ومعوقات تحقيقها بالمؤسسات التعليمية من وجهة نظر الطلاب المعلمين, **المؤتمر الدولي الخامس للمركز العربي للتعليم والتنمية (مستقبل إصلاح التعليم لمجتمع المعرفة)**، المركز العرب للتعليم والتنمية، ١٣-١٥ يوليو، القاهرة .

بركات، زياد (٢٠٠٩): مدى تحقيق المناهج الدراسية الفلسطينية للأهداف التربوية، المؤتمر **التربوي الأول بجامعة النجاح الوطنية (العملية التربوية في القرن ٢١)**، نابلس، ٢٥-٢٦ نوفمبر .

تركي، عبد الفتاح (٢٠٠٣). **نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .

تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣).**نحو إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية**، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)
www.un.org/arabic/esa/rbas/ahdr2003

الجرايدة، محمد والحجري، حسناء(٢٠١٥). تطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، **مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ٣٦ (١)، ١١-٥٥ .

جريو، داخل (٢٠٠٢).**التعليم الجامعي وتحديات القرن القادم**, اتحاد التربويون العرب، بغداد.

جمعة، محمد سيد (٢٠٠٩). تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة, **المؤتمر الدولي الأول للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد (صناعة التعليم للمستقبل)**، الرياض, مارس ٢٠٠٩

حلس، صديقة (٢٠٠٢).**المنهاج التربوي المعاصر**، مكتبة دار المنارة، غزة.

سرحان، الدمرداش (١٩٩٩): **المناهج المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت.

سورطي، يزيد (٢٠٠٩): السلطوية في التربية العربية- المظاهر والأسباب والنتائج، **المجلة التربوية**، ٨٤ (٢)، مجلس النشر العلمي، الكويت.

صالح، علي(٢٠١٤): **ديمقراطية التعليم وإشكاليات التسلط والأزمات**، دار اليازوري، عمان.

العتيبي، صالح (٢٠١١) المناخ المدرسي ومعوقاته في أداء العاملين بمراحل التعليم العام، **رسالة ماجستير**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض .

شناعة، منال والطراونة، محمد(٢٠١٢). رؤية تربوية مقترحة لسمات التعليم الجامعي المستقبلي في الجامعات الأردنية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣(٤)، ٥١٣-٥٤١.

طاهر، حامد (٢٠٠٠).**الحوار وكيف نعلمه للشباب؟**، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

عبد الدايم, عبد الله (٢٠٠٠).**الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية**، دار العلم للملايين، بيروت.

عبد الرحمن، عبد الراضي(٢٠٠٢).**دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة .

عبد العال، عنتر(٢٠٠٥). تكنولوجيا المعلومات وانعكاساتها على جوانب التغيرات المنشورة في النظم التعليمية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤٣ (١)

عساف، محمود (٢٠١٢). تقييم المناهج التجريبية الفلسطينية بالتعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة, **المؤتمر العلمي الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم في مجتمع المعرفة)**, جامعة قناة السويس, ٥– ٦ سبتمبر, القاهرة .

عساف، محمود، والحديدي عماد (٢٠١٦).**درجة تمثل معلمي التعليم الثانوي للقيم العلمية المرتبطة بمجتمع المعرفة بمحافظات غزة"**، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٦(١)، ٢٠٩-٢٣٦

عيد، سهير (٢٠٠٤). مجتمع المعلومات – دراسة في المفاهيم والخصائص، **مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات** ، ٢٢ (١)، القاهرة.

القرشي، خضر(٢٠٠٥). متطلبات تطبيق المناهج التعليمية المطورة في منطقة عسير.
http://www.assiredu.gov.sa/mag/modules.php

قمر، عصام (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في فلسفة التربية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، **مجلة البحث التربوي** ، ٢(٢)، ١٥٩-٢٥٧

اللولو، فتحية (٢٠٠٤). تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات العلمية المعاصرة، **المؤتمر التربوي الأول المنعقد بالجامعة الإسلامية**، ٢٣-٢٤/١١/٢٠٠٤ ، غزة.

الوالي، عبد الجليل (٢٠٠٢). جدلية العولمة بين الاختيار والرفض، **مجلة المستقبل العربي**، العدد(٢٧٥)، السنة ٢٤ , ص ٥٥-٧٩ .

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٧). **الكتاب الإحصائي السنوي**، الإدارة العامة للتخطيط، غزة.

يسن، السيد (٢٠٠٨).**الخريطة المعرفية للمجتمع العالمي- من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعرفة**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة .

Graig, C. (2007). Illuminating Qualities of Knowledge communities in a portfolio-Making Context, **Teachers and Teaching: Theory and practice**, 13(6), 617-636 .

Hetherman, J.(2003).**Education Philosophy**, Burbank press, London.

Kegan, Kieran(2007).**The Educated Mind-How Cognitive Tools Stop** our Understanding, The University of Chicago Press, Chicago.

Kwok, p. & Tan, C.(2006). Scaffolding support in project

based learning through knowledge community collaborative Learning Strategies & pedagogical facilities, **8th GCCCE Conference proceeding** .

Sanes, D.(2007).**The Uired World : An introduction to the information society**, Library Association publishing , London.

Smith, L.(1998).**Lives in Education** , Martins Press New York .

Toffler, Admon (1990).**Knowledge ,Wealth and Violence at the Edge of 21st Century** ,Bantam Books ,New York.

Valenduc, G. (2000)**. Towards Knowledge Society**, Foundation Travail-University Infose,No.6.