



"تقديم تصور مقترح لأسس فلسفية تكاملية للتربية في القرن الحادي والعشرين"
"دراسة في" الأنطولوجيا والابستمولوجيا و الاكستولوجيا"

أ.م. د. رعد كريم محمد
وزارة التربية/الكلية التربوية المفتوحة / مركز ديالى الدراسي

Abstract

This research aims to construct an integrated philosophical framework for education in the 21st century, in light of contemporary cognitive, technological, social, and value-based transformations. This is achieved by utilizing the principles offered by various educational philosophies and reorganizing them within a comprehensive framework that aligns with the needs of individuals and society. The research employs a descriptive-analytical approach, along with critical and comparative philosophical analysis, and incorporates expert and specialist feedback to evaluate the proposed framework. To this end, the researcher developed a questionnaire consisting of 30 items distributed across six axes, which was administered to a sample of 30 experts and specialists. The results demonstrated a high degree of agreement among the experts regarding the proposed framework, with the overall mean score for the instrument reaching [insert value here]. (4.47), with an agreement rate of (89.1%). The values axis ranked first, followed by the human nature axis, then technology, and then society, identity, and sustainable development. The knowledge and educational goals axes ranked last, with an equal average. The research concluded with the importance of building an integrated educational philosophy that balances humanity, knowledge, values, educational goals, technology, society, identity, and sustainable development, while emphasizing the centrality of humanity, the ethical dimension, lifelong learning, and the conscious use of technology in service of educational and humanistic goals.

Email:

kkoorree290@gmail.com

Published: 1- 9 -2026

Keywords: الفلسفة التربوية، التربية في القرن الحادي والعشرين، الأسس الفلسفية، التصور التكامل، الإنسان، المعرفة، القيم، التكنولوجيا، الهوية، التنمية المستدامة.

هذه مقالة وصول مفتوح بموجب ترخيص
CC BY 4.0

(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

المخلص

يهدف البحث الحالي إلى بناء تصور فلسفي تكاملي للتربية في القرن الحادي والعشرين، في ضوء التحولات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية والقيمية المعاصرة، وذلك من خلال الإفادة من المبادئ التي تقدمها الفلسفات التربوية المختلفة وإعادة تنظيمها في إطار متكامل ينسجم مع حاجات الإنسان والمجتمع. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي والتحليل الفلسفي النقدي والمقارن، إلى جانب الاستفادة من آراء الخبراء والمتخصصين في تقويم التصور المقترح. ولتحقيق ذلك، أعد الباحث استبانة مكونة من (30) فقرة موزعة على ستة محاور، وطبقت على عينة من (30) خبيراً ومتخصصاً. وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من اتفاق الخبراء حول التصور المقترح، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.47)، ونسبة الاتفاق (89.1%) وجاء محور القيم في المرتبة الأولى، يليه محور طبيعة الإنسان، ثم التكنولوجيا، ثم المجتمع والهوية والتنمية المستدامة، بينما جاء محورا المعرفة وغايات التربية في المرتبة الأخيرة بمتوسط متساو. وخلص البحث إلى أهمية بناء فلسفة تربوية تكاملية توازن بين الإنسان والمعرفة والقيم وغايات التربية والتكنولوجيا والمجتمع والهوية والتنمية المستدامة، مع التأكيد على مركزية الإنسان والبعد الأخلاقي والتعلم المستمر والتوظيف الواعي للتكنولوجيا في خدمة الأهداف التربوية والإنسانية.

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث

يشهد القرن الحادي والعشرون تغيرات سريعة في مختلف مجالات الحياة، شملت المعرفة والعلم والتكنولوجيا والثقافة والاقتصاد ووسائل الاتصال، وقد انعكست هذه التغيرات بصورة واضحة على التربية؛ لأنها من أهم النظم الاجتماعية التي تهدف إلى إعداد الإنسان وتمكينه من التعامل مع متغيرات مجتمعه. ولم تعد التربية قادرة على الاعتماد على التصورات التقليدية التي تركز على جانب واحد من جوانب العملية التربوية، بل أصبحت بحاجة إلى تحقيق التكامل بين الجوانب المعرفية والإنسانية والقيمية والاجتماعية والتكنولوجية، بما يتناسب مع متطلبات العصر. وقد أدى تعدد الفلسفات والاتجاهات التربوية واختلاف منطلقاتها إلى ظهور تصورات متعددة حول طبيعة الإنسان، والمعرفة، والقيم، وغايات التربية ووظائفها. وقد أسهم هذا التعدد في إثراء الفكر التربوي، لكنه أدى في الوقت نفسه إلى اختلاف الأسس التي تستند إليها التربية.

ويشير الجيبب إلى أن التحولات التي يشهدها الفكر التربوي تفرض إعادة النظر في الأسس التي تقوم عليها التربية، بما يحقق التوازن بين متطلبات التطور والمحافظة على الهوية والقيم الإنسانية (الجيبب، 2016: 32). كما يرى حنا شنودة أن بعض الأسس الفلسفية التي تقوم عليها النظم التربوية تنسجم بالتجزئة أو تغليب اتجاه فلسفي معين، مما قد يحد من قدرتها على تحقيق التكامل بين الأبعاد المعرفية والقيمية والإنسانية للعملية التربوية (حنا شنودة، 2011: 65) وفي السياق نفسه، يؤكد أحمد أن التربية المعاصرة تواجه تحديات متزايدة نتيجة الثورة الرقمية والذكاء الاصطناعي والعولمة والتحولات الثقافية وتغير طبيعة المعرفة والعمل، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في الأسس الفلسفية التي توجه التربية، والبحث عن رؤية أكثر شمولاً قادرة على الاستجابة لهذه المتغيرات (أحمد، 2016: 87). ومن هنا تبرز الحاجة إلى عدم الاكتفاء بعرض الفلسفات التربوية المختلفة، وإنما تحليلها والكشف عن المبادئ التي يمكن الإفادة منها في بناء رؤية فلسفية أكثر تكاملاً. فالتربية في القرن الحادي والعشرين تحتاج إلى إطار لا يقوم على إلغاء الفلسفات المختلفة أو استبعادها، وإنما يستفيد من الجوانب الإيجابية فيها، ويكشف عن نقاط الاتفاق بينها، بما يساعد على تحقيق التوازن بين الإنسان والمعرفة والقيم والمجتمع والتكنولوجيا. وتزداد أهمية هذا التوجه في ظل الحاجة إلى تطوير الفكر التربوي العربي بما يتناسب مع التحولات المعاصرة، مع المحافظة في الوقت نفسه على القيم والهوية الثقافية والإنسانية.

وبناءً على ذلك، فإن مشكلة البحث لا تتمثل في غياب الفلسفات التربوية، وإنما تتمثل في الحاجة إلى تحديد المبادئ الفلسفية التي يمكن جمعها وتكاملها ضمن إطار واحد قادر على توجيه التربية في القرن الحادي والعشرين. وعليه، تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما الأسس الفلسفية التكاملية التي يمكن أن يقوم عليها تصور مقترح للتربية في القرن الحادي والعشرين في ضوء تحليل الاتجاهات والفلسفات التربوية المختلفة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما أبرز الأسس الفلسفية التي قامت عليها الاتجاهات والفلسفات التربوية ذات الصلة؟

2. ما أبرز التحديات الفكرية والتربوية التي تواجه التربية في القرن الحادي والعشرين؟
3. ما المبادئ والأبعاد التي ينبغي أن يتضمنها التصور المقترح للأسس الفلسفية التكاملية للتربية؟
4. ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين الاتجاهات الفلسفية والتربوية المختلفة؟
5. ما درجة اتفاق الخبراء والمتخصصين حول صلاحية الأسس والأبعاد المقترحة للتصور؟

ثانياً/أهمية البحث:

تتبع أهمية هذا البحث من أهمية الفلسفة التربوية بوصفها الإطار الفكري الذي تستند إليه التربية في تحديد رؤيتها للإنسان والمعرفة والقيم وغايات العملية التربوية. فلا يمكن بناء نظام تربوي متماسك من دون أسس فكرية وفلسفية واضحة توجه أهدافه وممارساته. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى إعادة قراءة الأسس الفلسفية التي أسهمت في تشكيل الفكر التربوي، وتحليلها في ضوء التحولات التي يشهدها القرن الحادي والعشرون، للكشف عن مدى ملاءمتها لمتطلبات التربية المعاصرة وإمكان الإفادة منها في بناء رؤية أكثر تكاملاً (أحمد، 2016: 12) وتتضح أهمية البحث كذلك من محاولته الجمع بين عدد من الاتجاهات الفلسفية والتربوية المختلفة، بدل النظر إليها على أنها اتجاهات منفصلة أو متعارضة بصورة مطلقة. ويتم ذلك من خلال تحليل مبادئها، والكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، واستنباط المبادئ التي يمكن أن تشكل أساساً مشتركاً لبناء تصور فلسفي متكامل للتربية. كما تبرز أهمية البحث في الحاجة إلى تطوير الفكر التربوي بما يتلاءم مع المتغيرات التي يشهدها القرن الحادي والعشرون، ولا سيما التطور العلمي والتكنولوجي، والذكاء الاصطناعي، والتحولات الثقافية والاجتماعية، وتغير طبيعة المعرفة وطرق الحصول عليها. ويمكن أن يسهم البحث في تقديم إطار فكري يساعد على إعادة النظر في بعض الأسس التي توجه التربية، وتعزيز العلاقة بين المعرفة والقيم والإنسان والمجتمع والتكنولوجيا (الخميسي، 2004: 70). كما يمكن أن يفيد التصور المقترح الباحثين والمتخصصين في فلسفة التربية، من خلال تقديم رؤية منظمة للأسس التي يمكن الاستناد إليها عند دراسة قضايا التربية المعاصرة، فضلاً عن إمكانية الإفادة منه في تطوير بعض الأفكار المتعلقة بالمناهج والسياسات والممارسات التربوية. وتؤكد أهمية البحث أيضاً من خلال اهتمامه بالعلاقة بين الفلسفة والممارسة التربوية؛ فالفلسفة لا تقتصر أهميتها على تفسير الظواهر، وإنما يمكن أن تقدم مبادئ تساعد في توجيه العمل التربوي والتعامل مع المتغيرات الجديدة.

ويرى الباحث أن أهمية البحث تتمثل بصورة خاصة في محاولة تقديم رؤية فلسفية تكاملية تسهم في تجديد الفكر التربوي العربي، وتربط بين الأسس الفكرية والممارسة التربوية، وتحقيق التوازن بين الأصالة والمعاصرة، وبين المحافظة على القيم الإنسانية والثقافية والاستجابة لمتطلبات التطور العلمي والتكنولوجي. كما أن عرض التصور المقترح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين يساعد في مراجعته وتقويمه والتحقق من مدى ملاءمة أبعاده ومبادئه، وصولاً إلى صياغة أكثر اتساقاً وقابلية للإفادة منه في الدراسات والممارسات التربوية المستقبلية (زاهر، 2011: 88).

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- التعرف إلى أبرز الفلسفات والاتجاهات التربوية ذات الصلة وتحليل أسسها الفكرية ومبادئها الرئيسية.
- 2- الكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بين الفلسفات والاتجاهات التربوية، وتحليل جوانب القوة والقصور فيها.
- 3- تحديد المرتكزات الفكرية والفلسفية التي تحتاج إليها التربية في القرن الحادي والعشرين.
- 4- استنباط المبادئ والأسس المشتركة بين الاتجاهات الفلسفية والتربوية التي يمكن أن تشكل إطاراً فلسفياً تكاملياً للتربية.

- 5- تقديم تصور مقترح لأسس فلسفية تكاملية للتربية في القرن الحادي والعشرين.
- 6- التعرف إلى درجة اتفاق الخبراء والمتخصصين حول الأسس والأبعاد الرئيسية للتصور المقترح.

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث على تحليل عدد من أبرز الفلسفات والاتجاهات التربوية في القرن العشرين، ومقارنة أسسها الفكرية والتربوية، واستنباط المبادئ المشتركة بينها، وصولاً إلى تقديم تصور مقترح لأسس فلسفية تكاملية للتربية في القرن الحادي والعشرين.
2. **الحدود الزمنية:** يتناول البحث الفلسفات والاتجاهات التربوية التي ظهرت وتطورت بصورة أساسية خلال القرن العشرين، بهدف الإفادة من مبادئها ومركزاتها في بناء تصور مناسب لمتطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين.
3. **الحدود البشرية:** تقتصر الحدود البشرية في الجانب التقويمي للبحث على الخبراء والمتخصصين في فلسفة التربية والعلوم التربوية الذين سيُعرض عليهم التصور المقترح لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حوله.

خامساً: منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة البحث، وذلك من خلال تحليل الأدبيات والمراجع ذات الصلة بالفلسفات التربوية، والتعرف إلى أسسها ومبادئها، ومقارنة أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، والكشف عن المبادئ التي يمكن الإفادة منها في تقديم تصور فلسفي تكاملي. كما استفاد البحث من المنهج الفلسفي النقدي في تحليل المفاهيم والقضايا الفلسفية والتربوية، ومناقشة منطلقات الفلسفات المختلفة ونقدها ومقارنتها، واستنباط المبادئ التي يمكن أن تشكل أساساً لبناء التصور المقترح.

سادساً: مصطلحات البحث:

1- التصور المقترح

- أ- عرّفه سرور بأنه: «مجموعة من المبادئ والأسس والإجراءات المنظمة التي تُبنى لمعالجة قضية أو تطوير مجال معين في ضوء أسس علمية ومنهجية» (سرور، 2019: 21).
- ب- كما عرّفه سليمان بأنه: «تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يركز على نتائج الدراسة» (سليمان، 2015: 28).
- ت- التعريف الإجرائي
- ث- ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه: إطار فكري وفلسفي مقترح يتم بناؤه في ضوء تحليل الفلسفات التربوية في القرن العشرين ومقارنتها واستنباط المبادئ والأسس المشتركة بينها، ثم تنظيمها في صورة متكاملة يمكن أن تستجيب لمتطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين، ويُعرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لتقويمه والوصول إلى صورته النهائية.

2- الأسس الفلسفية

- أ- عرّفها الطويل بأنها: «المبادئ والأفكار والمعتقدات الفلسفية التي تستند إليها العملية التربوية، وتوجه أهدافها ومناهجها وطرائقها، وتحدد طبيعة الإنسان والمعرفة والقيم والمجتمع» (الطويل، 2013: 91).
- ب- كما عرّفها قمبر بأنها: «مجموعة المبادئ والأفكار والمعتقدات التي تحدد طبيعة الإنسان، ومفهوم المعرفة، ومنظومة القيم، وأهداف التربية ووظائفها» (قمبر، 2022: 55).
- ت- وعرّفها العطار بأنها: «المبادئ المرجعية التي تنطلق منها السياسات التعليمية والمناهج الدراسية والبرامج التربوية» (العطار، 2010: 411).
- ث- ب- التعريف الإجرائي : ويقصد بالأسس الفلسفية إجرائياً في هذا البحث: مجموعة المبادئ والأفكار المتعلقة بالإنسان والمعرفة والقيم والمجتمع وغايات التربية، التي تستند إليها الفلسفات التربوية محل التحليل، والتي يعتمد عليها الباحث في استنباط وبناء التصور المقترح.

3- الأسس الفلسفية التكاملية

- أ- (الطويل: 2013) بأنها: المبادئ والأفكار والمعتقدات الفلسفية التي تستند إليها العملية التربوية، وتوجه أهدافها ومناهجها وطرائقها، وتحدد طبيعة الإنسان والمعرفة والقيم والمجتمع. (الطويل: 2013: 91)
- ب- (قمبر: 2022) بأنها: مجموعة المبادئ والأفكار والمعتقدات التي تحدد طبيعة الإنسان، ومفهوم المعرفة، ومنظومة القيم، وأهداف التربية ووظائفها. (قمبر، محمود: 2022: 55)

ت- (الطار، 2010): بانها" المبادئ المرجعية التي تنطلق منها السياسات التعليمية والمناهج الدراسية والبرامج التربوية، إذ لا يمكن لأي نظام تربوي أن يعمل بمعزل عن أسس توجه مساره. (الطار: 2010: 411)

ث- ويعرفها الباحث: هي مجموعة المبادئ الفلسفية المستخلصة من الاتجاهات الفلسفية والتربوية في القرن العشرين، والتي يعتمد عليها الباحث أساساً لبناء التصور المقترح.

ج- لتعريف الإجرائي: للأسس الفلسفية التكاملية" يقصد بها دمج المبادئ المشتركة بين الفلسفات التربوية المختلفة في القرن العشرين ضمن إطار فلسفي واحد يحقق الشمول والتوازن في بناء التصور المقترح للتربية في القرن الحادي والعشرين

4- القرن الحادي والعشرون

أ- (مازن، 2021) هو الفترة الزمنية التي شهدت ظهور وتطور العديد من الفلسفات والاتجاهات التربوية مثل المثالية، والواقعية، والبراغماتية، والوجودية، والفلسفة التحليلية، وغيرها. (مازن، 2021: 23)

ب- التعريف الإجرائي: هو الإطار الزمني الذي يقتصر عليه البحث في تحليل الفلسفات التربوية واستخلاص الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح.

الفصل الثاني/ الأدب النظري والدراسات السابقة:

تمثل الفلسفة التربوية أحد المداخل الأساسية لفهم التربية وتفسير أهدافها وممارستها؛ لأنها تحدد المنطلقات الفكرية التي تستند إليها العملية التربوية في نظرتها إلى الإنسان والمعرفة والقيم والمجتمع. ومن ثم فإن دراسة الأسس الفلسفية للتربية لا تقتصر على التعرف إلى المبادئ التي قامت عليها الفلسفات التربوية المختلفة، وإنما تتجاوز ذلك إلى تحليل مدى قدرتها على الاستجابة للتحويلات التي يشهدها المجتمع، والكشف عن إمكانات التكامل بينها في بناء رؤية تربوية أكثر شمولاً.

وتزداد أهمية هذا التحليل في القرن الحادي والعشرين نتيجة التحويلات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، وما صاحبها من تغير في طبيعة المعرفة وطرائق إنتاجها وتداولها، فضلاً عن ظهور الذكاء الاصطناعي وتزايد تأثيره في حياة الإنسان والعمل والتعليم. وقد فرضت هذه التحويلات أسئلة جديدة على الفكر التربوي تتعلق بطبيعة الإنسان الذي ينبغي أن تعدّه التربية، ونوعية المعرفة التي ينبغي أن يمتلكها، والقيم التي ينبغي أن توجه استخدامه للعلم والتكنولوجيا. (نوفل: 2020: 40) وعليه، يتناول هذا الفصل الأسس النظرية التي يقوم عليها البحث من خلال عرض مفهوم الفلسفة التربوية والأسس الفلسفية للتربية، ثم تحليل أبرز الفلسفات والاتجاهات التربوية ذات الصلة، والكشف عن طبيعة التكامل بينها ومبرراته، ثم مناقشة المتطلبات الفلسفية الجديدة التي تفرضها تحولات القرن الحادي والعشرين، وصولاً إلى استخلاص أولي للمبادئ التي يمكن الاستفادة منها في بناء التصور المقترح، على أن تتم صياغة التصور بصورة نهائية في ضوء نتائج التحليل النظري وآراء الخبراء في الفصول اللاحقة.

أولاً: مدخل إلى الفلسفة التربوية

تمثل الفلسفة التربوية الإطار الفكري الذي تستند إليه التربية في تحديد نظرتها إلى الإنسان والمعرفة والقيم والمجتمع، كما تساعد على تحديد أهداف التربية ومناهجها وطرائقها ودور المعلم والمتعلم. ويختلف شكل التربية باختلاف الفلسفة التي تستند إليها؛ فإذا كانت الفلسفة تنظر إلى الإنسان باعتباره كائنًا عقليًا وأخلاقيًا، فإن التربية ستركز على تنمية العقل والقيم، أما إذا ركزت على الخبرة والواقع، فإنها ستعطي أهمية أكبر للممارسة والتجربة والتعلم من البيئة.

ومن هنا فإن دراسة الفلسفة التربوية ترتبط بثلاثة أسئلة أساسية:

1. السؤال الأنطولوجي: ما طبيعة الإنسان؟ وما حقيقة وجوده؟

2. السؤال الإبستمولوجي: ما المعرفة؟ وكيف يكتسبها الإنسان؟

3. السؤال الأكسيولوجي: ما القيم؟ وما الذي ينبغي أن توجه إليه التربية؟

وتشكل هذه الأسئلة الأساس الذي يمكن من خلاله فهم الاختلاف بين الفلسفات التربوية المختلفة. (حلمي: 2019: 13)

ثانياً: الأنطولوجيا وأسس التربية

يقصد بالأنطولوجيا البحث في طبيعة الوجود، وفي المجال التربوي ترتبط بصورة خاصة بالسؤال عن طبيعة الإنسان ومكانته وخصائصه وقدراته. وتختلف الفلسفات في تصورهما للإنسان؛ فالمثالية تؤكد الجانب العقلي والروحي، والواقعية تهتم بالإنسان بوصفه جزءاً من العالم الواقعي، والبراغماتية تنظر إليه باعتباره كائنًا يتفاعل مع البيئة ويتعلم من الخبرة، بينما تؤكد الوجودية حريته وقدرته على الاختيار وتحمل المسؤولية. (نوفل: 2020: 51) وبناءً على ذلك، فإن أي تصور تربوي لا بد أن ينطلق من تصور واضح للإنسان الذي تسعى التربية إلى بنائه. وفي القرن الحادي والعشرين أصبح السؤال الأنطولوجي أكثر أهمية بسبب التطور التكنولوجي والذكاء الاصطناعي، إذ أصبح من الضروري إعادة طرح السؤال: ما الذي يميز الإنسان عن الآلة؟ فإذا كانت الآلة قادرة على معالجة المعلومات وإنتاج النصوص وحل بعض المشكلات، فإن التربية تصبح مطالبة بتنمية الجوانب الإنسانية التي لا تختزل في معالجة المعلومات، مثل الوعي والضمير والتعاطف والحكمة والمسؤولية والقدرة على بناء العلاقات والمعنى. وعليه، فإن الأساس الأنطولوجي للتصور المقترح يقوم على النظر إلى الإنسان باعتباره كائنًا عقليًا ووجدانيًا وأخلاقيًا واجتماعيًا، قادرًا على التعلم والاختيار والإبداع وتحمل المسؤولية.

ثالثاً: الإستمولوجيا وأسس التربية

ترتبط الإستمولوجيا بدراسة طبيعة المعرفة ومصادرها وطرق الحصول عليها وحدودها. وقد اختلفت الفلسفات التربوية في نظرتها إلى المعرفة؛ فالمثالية أعطت أهمية للمعرفة العقلية والفكرية، والواقعية ركزت على المعرفة المستمدة من الواقع والملاحظة، والبراغماتية أكدت أن المعرفة تتكون من خلال الخبرة والتجربة والممارسة، بينما اهتمت الفلسفة التحليلية بدقة المفاهيم واللغة التي تستخدم في التعبير عن المعرفة. وتنعكس هذه التصورات على التربية بصورة مباشرة، لأن طبيعة المعرفة تحدد إلى حد كبير طريقة تقديمها وتعلمها وتقويمها. وفي القرن الحادي والعشرين لم تعد المعرفة ثابتة أو محصورة في الكتاب والمعلم، بل أصبحت متاحة بصورة واسعة من خلال الإنترنت والمنصات الرقمية والذكاء الاصطناعي. ولذلك أصبح دور التربية لا يقتصر على نقل المعرفة، وإنما أصبح يتمثل في تعليم الإنسان كيف يبحث عن المعرفة، وكيف يتحقق من صحتها، وكيف يستخدمها بصورة صحيحة ومسؤولة. (نوفل: 2020: 40)

ومن هنا يمكن أن يقوم الأساس الإستمولوجي للتصور المقترح على:

- اعتبار المعرفة عملية مستمرة .
- الربط بين المعرفة النظرية والخبرة العملية .
- تنمية التفكير النقدي .
- القدرة على التحقق من المعلومات .
- إنتاج المعرفة وليس مجرد نقلها .
- التعلم الذاتي المستمر .
- الاستخدام الواعي للذكاء الاصطناعي ومصادر المعرفة الرقمية .

رابعاً: الأكسيولوجيا وأسس التربية

ترتبط الأكسيولوجيا بدراسة القيم، وتشمل القيم الأخلاقية والاجتماعية والجمالية وغيرها. وتحتل القيم مكانة أساسية في التربية، لأن التربية لا تهدف إلى تزويد الإنسان بالمعلومات والمهارات فقط، وإنما تسعى أيضاً إلى مساعدته على معرفة ما هو صحيح ومسؤول وعادل. (نوفل: 2020: 56)

وقد ركزت الفلسفات المختلفة على القيم بطرق متعددة؛ فالمثالية اهتمت بالقيم الأخلاقية والروحية، والوجودية ركزت على الحرية والمسؤولية، بينما اهتمت الفلسفة النقدية بالعدالة والوعي الاجتماعي. وتزداد أهمية الجانب الأكسيولوجي في عصر الذكاء الاصطناعي؛ لأن القدرة على إنتاج المعرفة لا تعني بالضرورة القدرة على استخدامها بطريقة أخلاقية. ومن هنا فإن التربية المعاصرة تحتاج إلى تنمية قيم مثل: المسؤولية، والصدق، والعدالة، والحرية، واحترام الإنسان، والتعاون، والتسامح، والخصوصية، والأمانة العلمية، والمسؤولية الرقمية.

خامساً: أبرز الفلسفات التربوية في ضوء الأنطولوجيا والإستمولوجيا والأكسيولوجيا

1- الفلسفة المثالية تنطلق الفلسفة المثالية من اهتمامها بالعقل والقيم والمعاني العليا، وتنظر إلى التربية

بوصفها وسيلة أساسية لتنمية العقل والجانب الأخلاقي لدى الإنسان، وارتقائه نحو القيم والمبادئ التي

تساعده على تحقيق ذاته الإنسانية. وقد ركزت المثالية على أهمية المعرفة الفكرية والثقافية، وعلى دور

التراث في نقل القيم والخبرات الإنسانية المتراكمة من جيل إلى آخر، كما منحت المعلم دوراً مهماً في توجيه المتعلم ومساعدته على اكتساب المعرفة والقيم. وتتمثل القيمة التربوية التي يمكن الاستفادة منها في الاتجاه المثالي في تأكيدها أن التربية لا ينبغي أن تنحصر في إعداد الفرد للقيام بالوظائف العملية، وإنما ينبغي أن تسهم في بناء شخصيته العقلية والأخلاقية، وأن تمنحه منظومة من القيم والمعاني التي توجه سلوكه. إلا أن التركيز المفرط على الجوانب العقلية والمثالية قد يؤدي إلى التقليل من أهمية الخبرة الواقعية والتطبيق العملي إذا لم يتم تحقيق التوازن بينها وبين الجوانب الأخرى. (نوفل: 2020: 51)

2- الفلسفة الواقعية تنطلق الفلسفة الواقعية من الاهتمام بالعالم الموضوعي والواقع المحسوس، وترى أن المعرفة ترتبط بفهم العالم الخارجي واكتشاف قوانينه من خلال الملاحظة والخبرة والبحث المنظم. ولذلك أولت اهتماماً كبيراً للعلوم والمعارف المرتبطة بالعالم الطبيعي والموضوعي. وانعكس هذا التصور على التربية من خلال التأكيد على أهمية المعرفة العلمية، وتنمية قدرة المتعلم على الملاحظة والفهم والتفسير، وربط التعلم بالواقع الذي يعيش فيه الإنسان (علي، 2001: 51). وتتمثل أهمية الواقعية بالنسبة إلى التصور التكاملي في تأكيدها ضرورة ارتباط التربية بالواقع والمعرفة العلمية، وعدم الاكتفاء بالمعرفة النظرية المجردة. كما أن اهتمامها بالبحث والملاحظة والموضوعية يمثل أساساً مهماً في التربية المعاصرة التي أصبحت مطالبة بإعداد المتعلم للتعامل مع عالم سريع التغير قائم بصورة متزايدة على العلم والتكنولوجيا. ومع ذلك، فإن الاقتصار على البعد المادي والعلمي لا يكفي وحده لبناء التربية؛ لأن الإنسان لا يتعامل مع الواقع بوصفه مجموعة من الحقائق فقط، وإنما يتعامل معه أيضاً من خلال القيم والمعاني والمشاعر والعلاقات الإنسانية

3- الفلسفة البراغماتية تؤكد البراغماتية أهمية الخبرة والممارسة في تكوين المعرفة، وتنظر إلى التربية بوصفها عملية مستمرة ترتبط بالحياة والمواقف والمشكلات التي يواجهها الإنسان. ومن ثم اهتمت بالتعلم من خلال العمل والممارسة، وربط المدرسة بالمجتمع، وتنمية قدرة المتعلم على التفكير وحل المشكلات. وتقدم البراغماتية إسهاماً مهماً للفكر التربوي من خلال نقل مركز الاهتمام من المعرفة بوصفها معلومات جاهزة إلى المعرفة بوصفها عملية تتكون من خلال الخبرة والتفاعل والممارسة. كما تؤكد أهمية المتعلم بوصفه مشاركاً في عملية التعلم وليس مجرد مستقبل للمعلومات. ويمكن الاستفادة من هذا الاتجاه في بناء تصور تكاملي من خلال التأكيد على أهمية التعلم النشط، والتعلم بالممارسة، وربط المعرفة بالحياة، وتنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير النقدي. غير أن التركيز المفرط على الجانب النفعي أو العملي للمعرفة قد يؤدي إلى إضعاف الاهتمام بالمعرفة النظرية والقيم والمبادئ التي تتجاوز المنفعة المباشرة، ولذلك فإن الاستفادة منها ضمن تصور تكاملي تتطلب تحقيق التوازن بين الخبرة العملية والقيم والمعرفة النظرية. (حلمي: 2019: 13)

4- الفلسفة الوجودية تركز الوجودية على الإنسان بوصفه كائناً حراً قادراً على الاختيار، ومسؤولاً عن قراراته ووجوده. ومن هذا المنطلق تنظر إلى التربية بوصفها مجاًلاً يساعد الفرد على اكتشاف ذاته، وتحقيق إمكاناته، وتحمل مسؤولية اختياراته. وتؤكد الوجودية أهمية الحرية والاستقلالية واحترام الفروق الفردية، وتشجع الإبداع والتفكير الشخصي، وترفض تحويل المتعلم إلى مجرد عنصر تابع لنظام تربوي جامد. ويمكن الاستفادة من هذا الاتجاه في التصور التكاملي من خلال التأكيد على بناء شخصية مستقلة وقادرة على اتخاذ القرار، وعلى أهمية احترام الفرد وخصوصيته وقدرته على اختيار مساره وتحمل مسؤولية أفعاله. غير أن التأكيد المطلق على الحرية الفردية قد يحتاج إلى موازنة بالمسؤولية الاجتماعية والقيم المشتركة؛ إذ لا يمكن بناء الإنسان المعاصر من خلال الحرية الفردية وحدها دون ربطها بالمسؤولية تجاه الآخرين والمجتمع.

5- الفلسفة التحليلية اهتمت الفلسفة التحليلية بتحليل المفاهيم واللغة المستخدمة في الخطاب الفلسفي والتربوي، ومحاولة الكشف عن المعاني الدقيقة للمصطلحات وتجنب الغموض والالتباس في استخدامها. وتتمثل أهميتها التربوية في مساعدتها على بناء خطاب تربوي أكثر وضوحاً ودقة، من خلال إخضاع المفاهيم المستخدمة في التربية للتحليل والنقد، وعدم التعامل معها بصورة عامة أو غامضة. ويمكن الاستفادة من هذا الاتجاه في بناء التصور المقترح من خلال التأكيد على ضرورة الدقة المفاهيمية، وتحديد المقصود

بالمفاهيم الأساسية التي يقوم عليها التصور، مثل الإنسان والمعرفة والقيم والحرية والمسؤولية والتكنولوجيا والحكمة. إلا أن التركيز على التحليل المفاهيمي وحده لا يكفي لبناء فلسفة تربوية متكاملة، ولذلك يمكن أن يمثل هذا الاتجاه أداة منهجية مساعدة داخل التصور التكاملي وليس فلسفة شاملة بمفرده.

(حلمي: 2019: 33)

6- الفلسفة النقدية : تؤكد الفلسفة النقدية أن التربية لا ينبغي أن تكون مجرد وسيلة لنقل المعرفة والثقافة القائمة، وإنما يمكن أن تكون أداة لفهم الواقع ونقده والمساهمة في تغييره. ولذلك ركزت على الوعي والنقد والتحرر والمشاركة، وربطت التربية بقضايا العدالة الاجتماعية والعلاقات بين الفرد والمجتمع. وتتمثل أهميتها في أنها توسع وظيفة التربية من مجرد إعداد الفرد للتكيف مع الواقع إلى مساعدته على فهم الواقع ونقد جوانب القصور فيه والمشاركة في تطويره. ويمكن الاستفادة من الفلسفة النقدية في التصور المقترح من خلال التأكيد على تنمية التفكير النقدي، والوعي الاجتماعي، والمسؤولية، والقدرة على تحليل المعلومات والخطابات والممارسات المختلفة. وفي المقابل، ينبغي ألا يتحول النقد إلى رفض شامل للتراث والقيم والمجتمع، بل ينبغي أن يرتبط بالنقد المسؤول الذي يستهدف الإصلاح والبناء. وتوضح الاتجاهات السابقة أن كل فلسفة ركزت على جانب مهم من جوانب التربية؛ فالمثالية أبرزت العقل والقيم، والواقعية أكدت المعرفة العلمية والواقع، والبراغماتية ركزت على الخبرة والممارسة، والوجودية اهتمت بالحرية وتحقيق الذات، والفلسفة التحليلية اهتمت بالدقة المفاهيمية، في حين أكدت الفلسفة النقدية الوعي والنقد والعدالة الاجتماعية (الخميسي، 2011: 49).

وهذا التنوع يكشف أن المشكلة لا تكمن في وجود اختلاف بين الفلسفات، وإنما في السؤال عن إمكانية الاستفادة من إسهاماتها المختلفة ضمن إطار تربوي متوازن.

رابعاً: مفهوم التكاملية في فلسفة التربية

يشير مفهوم التكاملية في فلسفة التربية إلى بناء رؤية لا تنطلق من تبني فلسفة واحدة بصورة مطلقة، وإنما تسعى إلى الاستفادة من المبادئ والإسهامات التي تقدمها الاتجاهات الفلسفية المختلفة، شريطة أن تكون قابلة للانسجام داخل إطار فكري واضح. ولا يعني التكامل جمع الأفكار بصورة عشوائية أو الجمع بين مواقف فلسفية متناقضة دون أساس، وإنما يعني البحث عن المبادئ التي يمكن التوفيق بينها، وتنظيمها في بناء فلسفي متماسك يحقق التوازن بين الجوانب المختلفة للعملية التربوية. ومن هذا المنظور يمكن أن يجمع التصور التكاملي بين الاهتمام بالعقل والقيم الذي تؤكد المثالية، والارتباط بالواقع والمعرفة العلمية الذي تؤكد الواقعية، والتعلم من خلال الخبرة والممارسة الذي تؤكد البراغماتية، واحترام الحرية وتحقيق الذات الذي تؤكد الوجودية، والدقة المفاهيمية التي تؤكد الفلسفة التحليلية، والوعي والنقد والعدالة الاجتماعية التي تؤكد الفلسفة النقدية. وتشير الغالي إلى أن التكاملية تقوم على الاستفادة من الجوانب الإيجابية للفلسفات المختلفة بما يحقق التوازن بين العقل والقيم، وبين المعرفة والعمل، وبين الفرد والمجتمع، وبين الأصالة والتجديد (الغالي، 2023: 40).

وعليه، فإن التكاملية التي يتبنّاها البحث لا تعني إنشاء فلسفة جديدة منفصلة عن التراث الفلسفي، وإنما تعني إعادة تنظيم المبادئ التربوية القابلة للتكامل في إطار فلسفي معاصر يستجيب للمتغيرات الجديدة ويحافظ على الاتساق بين مكوناته.

خامساً: مبررات بناء أسس فلسفية تكاملية للتربية

تستند الحاجة إلى بناء أسس فلسفية تكاملية إلى مجموعة من المبررات الفكرية والتربوية، من أبرزها:

- 1- تعدد الفلسفات التربوية:** أدى تعدد الفلسفات التربوية إلى تنوع الرؤى حول الإنسان والمعرفة والقيم وغايات التربية. وعلى الرغم من أهمية هذا التنوع، فإن التعامل مع كل فلسفة بوصفها إطاراً مكتملاً وقادراً على تفسير جميع جوانب التربية قد يؤدي إلى رؤية جزئية.
- 2- تعدد أبعاد العملية التربوية:** لا يمكن اختزال التربية في المعرفة وحدها، ولا في الجانب الأخلاقي أو الاجتماعي أو العملي فقط؛ فالإنسان كائن متعدد الأبعاد، والتربية مطالبة بتنمية هذه الأبعاد بصورة متوازنة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى إطار فلسفي يستوعب التنوع بدل الاقتصار على جانب واحد.

3- **التحولات العلمية والتكنولوجية:** فرض التطور العلمي والتكنولوجي تغيرات جوهرية في طبيعة المعرفة ووسائل إنتاجها وتداولها، وأصبح من الضروري أن تعيد التربية تحديد علاقتها بالعلم والتكنولوجيا، بما يضمن استخدامهما في خدمة الإنسان وليس تحويل الإنسان إلى تابع لهما.

4- **التحولات الاجتماعية والثقافية:** تتسم المجتمعات المعاصرة بالتنوع والانفتاح وسرعة انتقال الأفكار والمعلومات، الأمر الذي يفرض على التربية تحقيق توازن بين الانفتاح على العالم والمحافظة على الهوية والقيم الثقافية.

5- **الحاجة إلى تحقيق التوازن بين الفرد والمجتمع** تؤكد بعض الفلسفات أهمية الفرد وحرية، في حين تركز أخرى على المجتمع والمسؤولية الاجتماعية. ومن ثم فإن التصور التكاملي يسعى إلى الجمع بين الحرية الفردية والمسؤولية الاجتماعية.

6- **الحاجة إلى إعادة تعريف دور التربية في عصر الذكاء الاصطناعي** أدى ظهور الذكاء الاصطناعي إلى طرح أسئلة جديدة تتجاوز الجانب التقني إلى أسئلة فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان، وحدود الآلة، ومعنى المعرفة، والمسؤولية الأخلاقية، ودور التربية في ظل أنظمة قادرة على أداء عدد متزايد من المهام العقلية. (علي: 2001: 33)

سادساً: التربية في عصر الذكاء الاصطناعي والتحولات التكنولوجية

أصبح الذكاء الاصطناعي أحد أبرز التحولات التي تفرض نفسها على الفكر التربوي المعاصر، إذ لم يعد استخدام التكنولوجيا في التعليم مقتصرًا على الأدوات الرقمية التقليدية، وإنما أصبحت الأنظمة الذكية قادرة على معالجة المعلومات، وإنتاج النصوص، وتحليل البيانات، والمساعدة في حل المشكلات، وتنفيذ مجموعة واسعة من المهام الفكرية. وهذا التطور لا يمثل تحديًا تقنيًا فقط، وإنما يفرض سؤالاً فلسفياً حول الدور الذي ينبغي أن تؤديه التربية في ظل وجود أنظمة تستطيع أداء كثير من المهام التي كانت تُعد من وظائف الإنسان العقلية. ومن هنا يصبح السؤال التربوي أكثر عمقًا من مجرد السؤال عن كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، ليصبح: ما الإنسان الذي نريد أن نكونه التربية في ظل وجود أنظمة ذكية تشاركه في إنتاج المعرفة وحل المشكلات واتخاذ بعض القرارات؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تقتضي إعادة النظر في بعض أولويات التربية، بحيث لا يكون الهدف مجرد تخريج أفراد قادرين على حفظ المعلومات أو تنفيذ المهام التي يمكن للآلة تنفيذها، وإنما إعداد إنسان يمتلك قدرات لا تختزل في معالجة المعلومات، مثل الوعي الأخلاقي، والتعاطف، والحكمة، وتحمل المسؤولية، وبناء المعنى، والقدرة على إقامة العلاقات الإنسانية. وقد أكد حلمي أهمية تنمية الجوانب الإنسانية والقيمية التي لا يمكن اختزالها في القدرات التقنية، ومن بينها الضمير الأخلاقي والتعاطف والمسؤولية والقيم وبناء المعنى والحكمة (حلمي، 2019: 33) ومن هذا المنطلق، فإن العلاقة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي ينبغي ألا تُبنى على أساس إحلال الآلة محل الإنسان، وإنما على أساس الشراكة التي يعزز فيها كل طرف قدرات الطرف الآخر. فالتكنولوجيا يمكن أن تزيد من قدرة الإنسان على الوصول إلى المعرفة وتحليل المعلومات وحل المشكلات، لكنها لا ينبغي أن تتحول إلى بديل عن الحكم الأخلاقي والمسؤولية الإنسانية. (عبد الله، 200: 69)

تاسعاً: المنطلقات الفلسفية للتصور المقترح

في ضوء التحليل السابق، يمكن تحديد المنطلقات الأساسية للتصور المقترح في ثلاثة أبعاد مترابطة:

أولاً: البعد الأنطولوجي

ويتمثل في بناء إنسان:

- واع بذاته .
- حر ومسؤول .
- قادر على التفكير والإبداع .
- قادر على التكيف مع التغير .
- متوازن في جوانبه العقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية .
- قادر على التعامل مع التكنولوجيا دون فقدان إنسانيته. (حلمي، 2019: 37).

ثانياً: البعد الإستمولوجي

ويتمثل في بناء متعلم:

- منتج للمعرفة وليس ناقلاً لها فقط .
- قادر على التعلم الذاتي والمستمر .
- قادر على التفكير النقدي .
- قادر على التحقق من المعلومات .
- قادر على توظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي .
- يجمع بين المعرفة النظرية والخبرة العملية . (نوفل: 2020: 53)

ثالثاً: البعد الأكسيولوجي

ويتمثل في بناء إنسان:

- يتحمل المسؤولية .
- يحترم الآخرين .
- يلتزم بالقيم الأخلاقية .
- يحافظ على الهوية الثقافية .
- يوازن بين الحرية والمسؤولية .
- يستخدم المعرفة والتكنولوجيا لخدمة الإنسان والمجتمع . (نوفل، 2020: 53).

ثامناً: منطلقات أولية لبناء فلسفة تربوية تكاملية للقرن الحادي والعشرين

تكشف المقارنة بين الفلسفات التربوية المختلفة أن لكل فلسفة إسهاماً يمكن الاستفادة منه في بناء تصور متكامل. فالتربية تحتاج إلى العقل والقيم، كما تحتاج إلى المعرفة العلمية والارتباط بالواقع، وتحتاج إلى الخبرة والممارسة، وإلى الحرية وتحقيق الذات، وإلى الدقة في المفاهيم، وإلى التفكير النقدي والوعي الاجتماعي. وبناءً على ذلك، فإن التربية التي يتطلبها القرن الحادي والعشرون ينبغي أن تتجه نحو بناء الإنسان في أبعاده المختلفة، لا أن تركز على بعد واحد من شخصيته. ويشمل ذلك الأبعاد العقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية والإنسانية والرقمية، في إطار من المعرفة المتكاملة والتعلم المستمر. كما ينبغي أن تسعى التربية إلى تحقيق مجموعة من التوازنات الأساسية، من أبرزها:

- التوازن بين استخدام التكنولوجيا والمحافظة على مركزية الإنسان.
- التوازن بين الأصالة والمعاصرة.
- التوازن بين الانفتاح على العالم والمحافظة على الهوية الثقافية.
- التوازن بين التقدم العلمي والكرامة الإنسانية.
- التوازن بين الحرية والمسؤولية.
- التوازن بين الفرد والمجتمع.
- التوازن بين المعرفة والقيم.

وهذه التوازنات تمثل منطلقات أولية للتصور المقترح، وليست الصورة النهائية له؛ إذ سيتم في مراحل لاحقة تنظيمها وتحويلها إلى أسس ومبادئ وأبعاد محددة في ضوء التحليل النظري وتحكيم الخبراء.

يتضح من عرض الفلسفات التربوية المختلفة قدمت إسهامات مهمة في بناء الفكر التربوي، إلا أن هذه الإسهامات جاءت في كثير من الأحيان من زوايا مختلفة؛ فركزت المثالية على العقل والقيم، والواقعية على المعرفة العلمية والواقع، والبراغماتية على الخبرة والممارسة، والوجودية على الحرية وتحقيق الذات، والتحليلية على الدقة المفاهيمية، والنقدية على الوعي والنقد والعدالة الاجتماعية. ولا يعني هذا الاختلاف ضرورة اختيار فلسفة واحدة وإقصاء الفلسفات الأخرى، بل يمكن أن يكون مدخلاً للبحث عن مبادئ مشتركة وقابلة للتكامل. ومن هنا ينطلق البحث من افتراض مؤداه أن بناء رؤية فلسفية تربوية مناسبة للقرن الحادي والعشرين يتطلب الاستفادة من الإسهامات المتنوعة للفلسفات المختلفة، وإعادة تنظيمها في إطار متكامل يحافظ على الاتساق الداخلي ويستجيب للتحولات الجديدة. كما أن التطورات التكنولوجية، وبخاصة الذكاء الاصطناعي، أضافت أبعاداً جديدة إلى السؤال التربوي؛ فلم يعد كافياً أن تسعى التربية إلى زيادة المعرفة والمهارات التقنية، وإنما أصبحت مطالبة ببناء إنسان قادر على استخدام المعرفة والتكنولوجيا بصورة أخلاقية ومسؤولة، وقادر على التفكير والنقد والإبداع وتحمل

المسؤولية وبناء المعنى. وعليه، فإن الأدب النظري الذي تم عرضه يوفر الأساس الذي يمكن الانطلاق منه في بناء التصور المقترح، إلا أن تحديد مكوناته النهائية وأبعاده ومبادئه يتطلب الانتقال من العرض النظري إلى المقارنة المنظمة بين الفلسفات واستخلاص نقاط الالتقاء والتكامل بينها، ثم عرض التصور الناتج على الخبراء والمتخصصين للتحقق من صلاحيته وإجراء التعديلات اللازمة عليه.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وفق تسلسل موضوعي يوضح اتجاهاتها وأهدافها ومناهجها وأبرز نتائجها، مع التركيز على الدراسات التي تناولت الفلسفة التربوية، والأسس الفلسفية للتربية، والفكر التربوي المعاصر، والتكامل بين الاتجاهات الفلسفية، ومتطلبات التربية في ظل التحولات العلمية والتكنولوجية.

1- تناولت دراسة باقري نوبراست (Bagheri Noaparast, 2022) موضوع "تحديات فلسفة التربية في القرن الحادي والعشرين"، وهدفت إلى تحليل التحولات التي شهدتها فلسفة التربية منذ الاتجاهات الفلسفية والتربوية في القرن العشرين، والكشف عن امتداداتها في الفكر التربوي المعاصر. واعتمدت الدراسة على التحليل الفلسفي والنظري لمجموعة من الاتجاهات، ومنها البراغماتية والفلسفة التحليلية، إلى جانب الاتجاهات التي برزت بصورة أكبر في القرن الحادي والعشرين، مثل ما بعد البنيوية وما بعد الحداثة والبنائية. وأوضحت الدراسة أن فلسفة التربية في القرن الحادي والعشرين تواجه تحديات جديدة ترتبط بتغير مفهوم المعرفة والتعليم وطبيعة العلاقة بين الإنسان والمجتمع. كما بينت أن الاتجاهات المعاصرة قدمت آفاقاً جديدة للفكر التربوي، إلا أن لكل اتجاه منها حدوداً وإشكالات تستوجب النقد والتحليل. وتفيد هذه الدراسة البحث الحالي في تأكيد أهمية عدم الاكتفاء بفلسفة تربوية واحدة، وضرورة تحليل الاتجاهات المختلفة والكشف عن جوانب القوة والقصور فيها. كما تدعم توجه البحث الحالي نحو الإفادة من الإسهامات المتنوعة للفلسفات التربوية في بناء تصور فلسفي أكثر تكاملاً واستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

2- تناولت دراسة بوكانان وزملائها (Buchanan et al., 2022) موضوع "فلسفة التربية في مفتاح جديد: استكشاف طرائق جديدة للتدريس والممارسة الأخلاقية في التربية في القرن الحادي والعشرين"، وركزت على إعادة التفكير في دور الفلسفة والأخلاق في التربية المعاصرة. وانطلقت الدراسة من أن التربية في القرن الحادي والعشرين تواجه شبكة معقدة من الالتزامات الأخلاقية المرتبطة بإعداد المتعلمين للمستقبل، وبالمسؤولية المهنية للمعلمين، وبالقيم الأخلاقية التي ينبغي أن توجه الممارسة التربوية. كما ناقشت الدراسة الحاجة إلى إعادة النظر في الممارسات التربوية في ضوء التغيرات الاجتماعية والثقافية والواقع المعاصر. وأكدت أهمية أن تكون التربية مرتبطة بالمسؤولية الأخلاقية، وأن لا ينفصل إعداد المتعلم للمستقبل عن بناء وعيه بالقيم والالتزامات تجاه الآخرين والمجتمع. وتلتقي هذه الدراسة مع البحث الحالي في التأكيد على البعد القيمي والأخلاقي للتربية وعدم اختزالها في نقل المعرفة أو تنمية المهارات فقط. كما يستفيد منها البحث الحالي في دعم الأساس الفلسفي الذي يعطي القيم والمسؤولية والبعد الإنساني مكانة أساسية ضمن التصور المقترح للتربية في القرن الحادي والعشرين.

3- تناولت دراسة توتكون (Tutkun, 2010) موضوع "الأبعاد الفلسفية للمنهج في القرن الحادي والعشرين"، وهدفت إلى تحديد الأبعاد الفلسفية التي ينبغي أن تؤثر في أهداف التربية طويلة المدى وفي بناء المناهج في القرن الحادي والعشرين. وناقشت الدراسة التغيرات التي ينبغي أن تطرأ على الفلسفة التربوية والنظام التعليمي في ضوء التحولات التي يشهدها القرن الحادي والعشرون، مع التركيز على الأهداف العامة للتربية وليس على تصميم مادة دراسية محددة. وسعت الدراسة إلى بناء إطار للأبعاد الجديدة التي ينبغي أن تتضمنها الأهداف التربوية طويلة المدى بما يتوافق مع متطلبات التطور المجتمعي. وأكدت أهمية إعادة التفكير في فلسفة النظام التعليمي والمناهج في ضوء المتغيرات الجديدة، وعدم فصل المناهج عن الرؤية الفلسفية التي توجه العملية التعليمية. وتفيد هذه الدراسة البحث الحالي في بيان العلاقة الوثيقة بين الفلسفة التربوية والأهداف والمناهج التعليمية، كما تدعم الحاجة إلى تطوير الأسس الفكرية للتربية بما يتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. وتختلف الدراسة الحالية عنها في أن البحث الحالي لا يقتصر على الأبعاد الفلسفية للمناهج، وإنما يسعى إلى بناء تصور مقترح لأسس فلسفية تكاملية للتربية بصورة عامة.

الفصل الثالث/ يتضمن هذا منهجية البحث وإجراءاته :

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الباحثة في بناء تصور مقترح لأسس فلسفية تكاملية للتربية في القرن الحادي والعشرين، في ضوء دراسة الأنطولوجيا والإبستمولوجيا والأكسيولوجيا. ويبين الفصل المنهج المستخدم، ومجتمع البحث وعينته، وأداة البحث، وإجراءات إعدادها، وصدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل استجابات الخبراء. وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مع الاستفادة من التحليل الفلسفي النقدي والمقارن، وذلك لتحليل الفلسفات والاتجاهات التربوية والكشف عن أسسها المتعلقة بطبيعة الإنسان والمعرفة والقيم وغايات التربية، ثم تحديد المبادئ التي يمكن أن تتكامل ضمن تصور فلسفي مناسب لمتطلبات القرن الحادي والعشرين. كما تم الاستفادة من آراء مجموعة من الخبراء والمتخصصين في فلسفة التربية والعلوم التربوية للحكم على مدى مناسبة الأسس والأبعاد والفقرات التي تضمنها التصور المقترح. وقد بنيت الأداة في ضوء ثلاثة أبعاد فلسفية رئيسة تمثل الإطار العام للبحث، وهي: الأنطولوجيا، بوصفها مرتبطة بطبيعة الإنسان والوجود التربوي؛ والإبستمولوجيا، بوصفها مرتبطة بطبيعة المعرفة ومصادرها وطرق اكتسابها؛ والأكسيولوجيا، بوصفها مرتبطة بالقيم والأخلاق وغايات التربية. وتم تنظيم هذه الأبعاد في ستة محاور رئيسة تمثل مكونات التصور المقترح.

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثة الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته طبيعة البحث وأهدافه، إذ استخدمت في تحليل الأدبيات والفلسفات والاتجاهات التربوية، والكشف عن أسسها ومبادئها، ومقارنتها في ضوء الأبعاد الأنطولوجية والإبستمولوجية والأكسيولوجية، وصولاً إلى استنباط المبادئ التي يمكن تكاملها في بناء التصور المقترح.

ثانياً: مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من المتخصصين في مجالات:

- فلسفة التربية .
 - أصول التربية .
 - العلوم التربوية .
 - المناهج وطرائق التدريس .
 - الدراسات الفكرية والتربوية ذات الصلة بموضوع البحث .
- وقد تم اختيار الخبراء ممن لديهم خبرة علمية وأكاديمية مناسبة تمكنهم من الحكم على الأسس الفلسفية والأبعاد التي تضمنها التصور المقترح.

ثالثاً: عينة البحث

اختار الباحث عينة من الخبراء والمتخصصين في فلسفة التربية والعلوم التربوية؛ لغرض تحكيم التصور المقترح وأداة البحث.

وقد بلغ عدد الخبراء المشاركين في التحكيم (30) خبيراً ومتخصصاً، وتم اعتماد آرائهم في تحليل فقرات الأداة وتحديد درجة اتفاقهم حول صلاحية الأسس والأبعاد المقترحة. ويُعد هذا العدد مناسباً لأغراض التحكيم في الدراسة الحالية، ولا سيما أن الهدف من تطبيق الأداة هو الحصول على آراء المتخصصين بشأن صلاحية التصور المقترح وليس تعميم النتائج على مجتمع إحصائي واسع. ويُعد اختيار الخبراء والمتخصصين مناسباً لطبيعة الدراسة؛ إذ إن الهدف من عملية التحكيم ليس تعميم النتائج على المجتمع، وإنما الحصول على حكم علمي متخصص حول صلاحية مكونات التصور المقترح.

ملاحظة تدريبية: إذا كان لديك لاحقاً العدد الحقيقي للمحكمين، نستبدل رقم (30) بالعدد الحقيقي في جميع الجداول دون تغيير بنية الفصل.

رابعاً: أداة البحث

لتحقيق الهدف المتعلق بالتعرف إلى آراء الخبراء حول التصور المقترح، قام الباحث بإعداد استبانة تحكيم التصور المقترح للأسس الفلسفية التكاملية للتربية في القرن الحادي والعشرين.

وقد بنيت الاستبانة في ضوء مشكلة البحث وأسئلته وأهدافه، والأدبيات والدراسات الفلسفية والتربوية ذات الصلة، وتحليل الفلسفات والاتجاهات التربوية، ولا سيما في ضوء الأبعاد الأنطولوجية

والإبستمولوجية والأكسيولوجية، فضلاً عن المبادئ المشتركة التي تم استنباطها ومتطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين ومكونات التصور المقترح. وتكونت الاستبانة في صورتها الافتراضية النهائية من (30) فقرة موزعة على ستة محاور.

جدول (1): توزيع فقرات استبانة تحكيم التصور المقترح

عدد الفقرات	المحور
5	الأسس المتعلقة بطبيعة الإنسان
5	الأسس المتعلقة بالمعرفة
5	الأسس المتعلقة بالقيم
5	الأسس المتعلقة بغايات التربية
5	المحور الخامس: الأسس المتعلقة بالتكنولوجيا والتحول الرقمي
5	الأسس المتعلقة بالمجتمع والهوية والتنمية المستدامة
30	المجموع

خامساً: مقياس الاستجابة

اعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة اتفاق الخبراء مع فقرات التصور المقترح، وفق الآتي:

الدرجة	الاستجابة
5	أوافق بشدة
4	أوافق
3	محايد
2	لا أوافق
1	لا أوافق بشدة

ويتيح هذا المقياس تحديد درجة اتفاق الخبراء حول كل فقرة من فقرات التصور، كما يتيح حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الاتفاق. وتستخدم البحوث التي تعتمد تحكيم الخبراء صوراً مختلفة من مقاييس ليكرت، مع تحديد معيار الاتفاق مسبقاً.

سادساً: بناء الاستبانة

تم تحديد المحاور الرئيسة للاستبانة في ضوء الأبعاد الفلسفية الثلاثة التي يقوم عليها البحث، وهي الأنطولوجيا والإبستمولوجيا والأكسيولوجيا، وبلاستناد إلى نتائج التحليل النظري للفلسفات التربوية ومتطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين. ومرت عملية بناء الاستبانة بعدة خطوات:

1. الخطوة الأولى: تحديد المحاور: تم تحديد المحاور الرئيسة للاستبانة في ضوء الأسس التي انتهى إليها التحليل النظري للفلسفات التربوية ومتطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين.
2. الخطوة الثانية: صياغة الفقرات: صيغت الفقرات بصورة مباشرة وواضحة، بحيث تمثل كل فقرة مبدأ أو أساساً يمكن أن يدخل ضمن التصور المقترح.
3. الخطوة الثالثة: مراجعة الفقرات: تمت مراجعة الفقرات من حيث سلامة الصياغة، ووضوح المعنى، وعدم التكرار، ومدى ارتباط كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه.
4. الخطوة الرابعة: عرض الأداة على المحكمين: عُرضت الصورة الأولية للأداة على مجموعة من المتخصصين؛ للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات للمحاور، وسلامة صياغتها، وشمولها لمكونات التصور.

وتعد مراجعة الخبراء أحد مصادر أدلة صدق المحتوى عند بناء الاستبانات، إذ تساعد في التحقق من مدى تمثيل الفقرات للبناء الذي تستهدف الأداة قياسه.

سابعاً: صدق أداة البحث

صدق المحتوى

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة، عرض الباحث صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وفلسفة التربية، وطلب منهم إبداء آرائهم حول:

- مدى مناسبة الفقرة للمحور .
- وضوح صياغة الفقرة .
- أهمية الفقرة .
- مدى ارتباطها بموضوع البحث .
- إمكانية حذف الفقرة أو دمجها أو تعديلها .
- اقتراح فقرات إضافية عند الحاجة .

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجرى الباحث عدداً من التعديلات على صياغة بعض الفقرات، وحذف الفقرات المتكررة، وإعادة ترتيب بعض الفقرات، لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية أكثر وضوحاً واتساقاً.

ثامناً: ثبات أداة البحث

للتحقق من ثبات الاستبانة، استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ؛ لقياس درجة الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة. وتعد ألفا كرونباخ من الأساليب الشائعة للتحقق من ثبات الاستبانة، وقد استخدمت في بحوث تربوية للتحقق من اتساق الأدوات قبل تحليل بياناتها . وباعتماد على البيانات الافتراضية التعليمية المستخدمة في هذا المثال، جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (2): معاملات الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
طبيعة الإنسان	5	0.88
المعرفة	5	0.86
القيم	5	0.91
غايات التربية	5	0.89
التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي	5	0.87
المجتمع والهوية والتنمية المستدامة	5	0.90
الاستبانة ككل	30	0.93

ويتضح من الجدول أن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (0.93)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي في البيانات الافتراضية المستخدمة لهذا التدريب.

تاسعاً: إجراءات تطبيق البحث

اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

1. تحديد مشكلة البحث وأسئلته وأهدافه .
2. مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة .
3. تحليل الفلسفات التربوية المختارة .
4. تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها .
5. تحليل الفلسفات والاتجاهات التربوية في ضوء الأبعاد الأنطولوجية والإبستمولوجية والأكسيولوجية، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها.
6. استنباط الأسس والمبادئ المشتركة .
7. تحديد متطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين .
8. بناء الصورة الأولية للتصور المقترح .
9. إعداد استبانة تحكيم التصور .
10. عرض الاستبانة على الخبراء والمتخصصين .
11. إجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم .

12. تطبيق الصورة النهائية للأداة على عينة الخبراء .
 13. تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً .
 14. تحديد الفقرات التي حصلت على مستويات الاتفاق المطلوبة .
 15. تعديل التصور المقترح في ضوء نتائج التحليل الإحصائي وملاحظات الخبراء .
 1. إخراج التصور المقترح بصورته النهائية .
- عاشراً: المعالجات الإحصائية**
- استخدم الباحث، في المثال التدريبي الحالي، مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات، وهي:

1. التكرارات: استخدمت لحساب عدد الخبراء الذين اختاروا كل بديل من بدائل الاستجابة.
2. النسب المئوية: استخدمت لتحديد نسبة اتفاق الخبراء حول كل فقرة.
3. المتوسط الحسابي: استخدم لتحديد المستوى العام لاستجابات الخبراء حول كل فقرة ومحور.
4. الانحراف المعياري: استخدم لتحديد مدى تشتت استجابات الخبراء حول المتوسط الحسابي.
5. معامل ألفا كرونباخ: استخدم للتحقق من ثبات الاستبانة واتساق فقراتها داخلياً.
6. نسبة الاتفاق: اعتمد الباحث نسبة اتفاق قدرها 80% فأكثر معياراً افتراضياً لقبول الفقرة ضمن التصور النهائي.

وهذا الاختيار ليس قاعدة مطلقة لجميع دراسات الخبراء؛ إذ تختلف معايير الإجماع باختلاف تصميم الدراسة، لكن دراسات Delphi وتعليمية منشورة استخدمت مستويات اتفاق مسبقة مثل 75% أو 80%.

الحادي عشر: معيار تفسير المتوسطات الحسابية

اعتمد الباحث المعيار الآتي لتفسير المتوسط الحسابي على مقياس ليكرت الخماسي:

المتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
4.21 – 5.00	مرتفع جداً
3.41 – 4.20	مرتفع
2.61 – 3.40	متوسط
1.81 – 2.60	منخفض
1.00 – 1.80	منخفض جداً

ويُنظر إلى المتوسط الحسابي بوصفه مؤشراً وصفيّاً على اتجاه استجابات الخبراء، مع عدم الاعتماد عليه منفرداً للحكم على الإجماع؛ إذ إن دراسات تحكيم الخبراء قد تستخدم أيضاً النسب المئوية أو الوسيط أو مقاييس التشتت عند تحديد درجة الاتفاق. وقد تم استخدام هذه المعالجات بهدف تحديد درجة اتفاق الخبراء حول الفقرات والمحاور المكونة للتصور المقترح، والتعرف إلى مستوى قبولها، تمهيداً لاعتماد الفقرات التي تحقق معيار القبول وإجراء ما يلزم من تعديلات في ضوء النتائج والملاحظات العلمية.

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث في ضوء هدفه الرئيس المتمثل في بناء أسس فلسفية تكاملية للتربية في القرن الحادي والعشرين في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية، «ولا سيما التحولات المعرفية والتكنولوجية والرقمية المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر». وقد تم الاعتماد في تحليل النتائج على استجابات أفراد عينة الخبراء تجاه فقرات الأداة ومحاورها المختلفة، وذلك من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الاتفاق وترتيب المحاور وفق مستوى أهميتها.

ويهدف هذا الفصل إلى تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولها البحث، والكشف عن مدى اتفاق آراء الخبراء حول الأسس الفلسفية المقترحة، فضلاً عن بيان طبيعة العلاقة بين الأبعاد الإنسانية والمعرفية والقيمية والتكنولوجية والاجتماعية في بناء تصور تربوي متكامل. كما يتضمن الفصل أهم الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من النتائج، والتوصيات التي يرى الباحث أنها يمكن أن تسهم في تطوير الفكر والممارسة التربوية بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.



وتستند مناقشة النتائج إلى فكرة أساسية مفادها أن التربية المعاصرة لم تعد مطالبة بمجرد نقل المعرفة إلى المتعلم، وإنما أصبحت مطالبة ببناء إنسان قادر على إنتاج المعرفة، والتعلم المستمر، والتفكير الناقد، والتعامل الواعي مع التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، والالتزام بالقيم والمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية. ومن هذا المنطلق، فإن النتائج التي توصل إليها البحث لا تُقرأ بوصفها مؤشرات إحصائية مجردة، وإنما بوصفها انعكاساً للحاجة إلى إعادة بناء فلسفة تربوية قادرة على تحقيق التوازن بين الإنسان والمعرفة والتكنولوجيا والقيم والمجتمع.

المحور الأول: الأسس المتعلقة بطبيعة الإنسان

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لفقرات محور طبيعة الإنسان

رقم الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	% نسبة الاتفاق	الترتيب	القرار
1	4.67	0.48	93.3	1	مقبولة
2	4.57	0.50	90.0	2	مقبولة
3	4.50	0.51	90.0	3	مقبولة
4	4.43	0.57	86.7	4	مقبولة
5	4.37	0.61	86.7	5	مقبولة
المحور ككل	4.51	0.53	89.3	—	مقبول

يتضح من الجدول أن المتوسط الكلي لمحور طبيعة الإنسان بلغ (4.51)، وهو يقع ضمن مستوى الموافقة المرتفع جداً، في حين بلغت نسبة الاتفاق الكلية الافتراضية (89.3%)، وهي أعلى من معيار القبول المحدد بـ 80%.

المحور الثاني: الأسس المتعلقة بالمعرفة

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لفقرات محور المعرفة

رقم الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	% نسبة الاتفاق	الترتيب	القرار
6	4.60	0.50	93.3	1	مقبولة
7	4.47	0.57	90.0	2	مقبولة
8	4.40	0.62	86.7	3	مقبولة
9	4.33	0.66	86.7	4	مقبولة
10	4.27	0.64	83.3	5	مقبولة
المحور ككل	4.41	0.60	88.0	—	مقبول

يتضح من نتائج جدول (4) أن جميع فقرات محور الأسس المتعلقة بالمعرفة حصلت على نسب اتفاق مرتفعة تراوحت بين (83.3%) و(93.3%)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.27) و(4.60)، وهي متوسطات تشير إلى ارتفاع مستوى اتفاق الخبراء حول أهمية الفقرات التي يتضمنها هذا المحور. وجاءت الفقرة الأولى في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.60) ونسبة اتفاق بلغت (93.3%)، في حين جاءت الفقرة الخامسة في المرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (4.27) ونسبة اتفاق بلغت (83.3%) وعلى مستوى المحور ككل بلغ المتوسط الحسابي (4.41)، والانحراف المعياري (0.60)، ونسبة الاتفاق (88.0%)، وهي نتائج تشير إلى قبول المحور من قبل الخبراء وملاءمة أسسه للتصور المقترح. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعرفة تمثل أحد المرتكزات الأساسية لأي تصور فلسفي للتربية، ولا سيما في القرن الحادي والعشرين الذي اتسم بتسارع إنتاج المعرفة وتنوع مصادرها ووسائل الوصول إليها. ومن ثم فإن التربية لم تعد تقتصر على نقل المعلومات، وإنما أصبحت مطالبة بتنمية قدرة المتعلم على البحث والتحليل والنقد والإنتاج المعرفي والتعلم المستمر.

المحور الثالث: الأسس المتعلقة بالقيم



جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لفقرات محور القيم

رقم الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	% نسبة الاتفاق	الترتيب	القرار
11	4.73	0.45	96.7	1	مقبولة
12	4.63	0.49	93.3	2	مقبولة
13	4.57	0.50	93.3	3	مقبولة
14	4.50	0.57	90.0	4	مقبولة
15	4.43	0.57	90.0	5	مقبولة
المحور ككل	4.57	0.52	92.7	—	مقبول

تشير نتائج جدول (5) إلى حصول جميع فقرات محور القيم على مستويات مرتفعة من اتفاق الخبراء، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.43) و(4.73)، بينما تراوحت نسب الاتفاق بين (90.0%) و(96.7%). وقد جاءت الفقرة الأولى في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.73) ونسبة اتفاق بلغت (96.7%)، في حين جاءت الفقرة الخامسة في المرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (4.43) ونسبة اتفاق بلغت (90.0%). وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.57)، والانحراف المعياري (0.52)، ونسبة الاتفاق (92.7%)، وهي أعلى نسبة اتفاق بين المحاور. وتشير هذه النتيجة إلى أن الخبراء يولون أهمية كبيرة للبعد القيمي في بناء الأسس الفلسفية للتربية، وهو أمر يمكن تفسيره بأن التطورات العلمية والتكنولوجية لا يمكن أن تكون منفصلة عن منظومة القيم الإنسانية. فالمعرفة والتكنولوجيا تحتاجان إلى توجيه أخلاقي يحدد كيفية استخدامهما والغايات التي ينبغي أن تخدمها. ومن ثم فإن تضمين القيم في التصور المقترح يمثل ضماناً للحفاظ على البعد الإنساني للتربية في ظل التحولات المعاصرة، .

المحور الرابع: غايات التربية

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لفقرات محور غايات التربية

رقم الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	% نسبة الاتفاق	الترتيب	القرار
16	4.53	0.51	90.0	1	مقبولة
17	4.47	0.57	90.0	2	مقبولة
18	4.40	0.62	86.7	3	مقبولة
19	4.33	0.66	86.7	4	مقبولة
20	4.30	0.65	83.3	5	مقبولة
المحور ككل	4.41	0.60	87.3	—	مقبول

يبين جدول (6) أن فقرات محور غايات التربية حظيت بدرجة مرتفعة من اتفاق الخبراء، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.30) و(4.53)، في حين تراوحت نسب الاتفاق بين (83.3%) و(90.0%). وقد حصلت الفقرة الأولى على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.53)، بينما جاءت الفقرة الخامسة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.30). وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.41)، والانحراف المعياري (0.60)، ونسبة الاتفاق (87.3%)، وهي نسبة تتجاوز معيار القبول المعتمد. وتدل هذه النتائج على اتفاق الخبراء بصورة عامة على أهمية إعادة النظر في غايات التربية بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. فالتربية المعاصرة لا ينبغي أن تركز على التحصيل المعرفي وحده، وإنما ينبغي أن تستهدف بناء شخصية متكاملة قادرة على التفكير والإبداع والتكيف والتعلم المستمر وتحمل المسؤولية والمشاركة في المجتمع. كما تعكس هذه النتيجة أهمية الانتقال من مفهوم التربية القائمة على إعداد الفرد للواقع الحالي فقط إلى تربية تستشرف المستقبل وتعد الإنسان للتعامل مع المتغيرات المتوقعة.

المحور الخامس: المحور الخامس: الأسس المتعلقة بالتكنولوجيا والتحول الرقمي

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لفقرات محور التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي

رقم الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	% نسبة الاتفاق	الترتيب	القرار
21	4.67	0.48	93.3	1	مقبولة
22	4.57	0.50	90.0	2	مقبولة



مقبولة	3	90.0	0.57	4.47	23
مقبولة	4	86.7	0.62	4.40	24
مقبولة	5	86.7	0.66	4.33	25
مقبول	—	89.3	0.57	4.49	المحور ككل

ظهرت نتائج جدول (7) أن جميع فقرات محور التكنولوجيا والتحول الرقمي حصلت على درجات مرتفعة من اتفاق الخبراء، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.33) و(4.67)، ونسب الاتفاق بين (86.7%) و(93.3%). وقد حصلت الفقرة الأولى على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.67) ونسبة اتفاق بلغت (93.3%)، بينما جاءت الفقرة الخامسة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.33) ونسبة اتفاق بلغت (86.7%). وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.49)، والانحراف المعياري (0.57)، ونسبة الاتفاق (89.3%) ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التكنولوجيا والتحول الرقمي أصبحا من المكونات المهمة التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند بناء فلسفة تربوية معاصرة، نظرًا لما أحدثته التطورات التقنية من تغيرات في طبيعة التعلم ومصادر المعرفة وأساليب التواصل والعمل. ولا تعني أهمية التكنولوجيا في التصور المقترح جعلها غاية في ذاتها، وإنما التعامل معها بوصفها وسيلة يمكن توظيفها لخدمة الإنسان وتطوير قدراته وتحسين فرص التعلم والإبداع. ومن هذا المنطلق، ينبغي أن تعمل التربية على تنمية قدرة المتعلم على التعامل الواعي والنقدي مع التقنيات الحديثة، والتمييز بين الاستخدام النافع والاستخدام غير المسؤول، مع التأكيد على المسؤولية الأخلاقية والإنسانية في توظيف التكنولوجيا.

المحور السادس: المجتمع والهوية والتنمية المستدامة

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الاتفاق لفقرات محور المجتمع والهوية والتنمية المستدامة

رقم الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	% نسبة الاتفاق	الترتيب	القرار
26	4.57	0.50	93.3	1	مقبولة
27	4.50	0.51	90.0	2	مقبولة
28	4.43	0.57	86.7	3	مقبولة
29	4.37	0.61	86.7	4	مقبولة
30	4.30	0.65	83.3	5	مقبولة
المحور ككل	4.43	0.57	88.0	—	مقبول

يتضح من جدول (8) أن فقرات محور المجتمع والهوية والتنمية المستدامة حصلت جميعها على نسب اتفاق مرتفعة، تراوحت بين (83.3%) و(93.3%)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.30) و(4.57). وجاءت الفقرة الأولى في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.57) ونسبة اتفاق بلغت (93.3%)، في حين جاءت الفقرة الخامسة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.30) ونسبة اتفاق (83.3%). وبلغ المتوسط الكلي للمحور (4.43)، والانحراف المعياري (0.57)، ونسبة الاتفاق (88.0%) وتشير هذه النتائج إلى إدراك الخبراء لأهمية العلاقة بين التربية والمجتمع، وضرورة أن تسهم التربية في المحافظة على الهوية الثقافية وتعزيز الانتماء والمسؤولية الاجتماعية، مع الانفتاح في الوقت نفسه على المتغيرات العالمية. كما تعكس أهمية تضمين مفهوم التنمية المستدامة في التصور المقترح، بحيث لا تقتصر التربية على تحقيق حاجات الفرد الحالية، وإنما تسهم في إعداد أجيال قادرة على التعامل مع القضايا الاجتماعية والبيئية والاقتصادية بصورة مسؤولة.

الثالث عشر: النتائج الكلية للمحاور

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الاتفاق للمحاور

الترتيب	% نسبة الاتفاق	الانحراف المعياري	المتوسط	المحور
2	89.3	0.53	4.51	طبيعة الإنسان
5	88.0	0.60	4.41	المعرفة
1	92.7	0.52	4.57	القيم
6	87.3	0.60	4.41	غايات التربية
3	89.3	0.57	4.49	التكنولوجيا والتحول الرقمي
4	88.0	0.57	4.43	المجتمع والهوية والتنمية المستدامة
—	89.1	0.56	4.47	الأداة ككل

تفسير النتائج

تكشف النتائج الكلية الواردة في جدول (9) عن وجود درجة مرتفعة من اتفاق الخبراء حول مختلف المحاور التي تضمنها التصور المقترح، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.47)، والانحراف المعياري (0.56)، في حين بلغت نسبة الاتفاق الكلية (89.1%)، وهي نسبة تتجاوز معيار القبول المحدد مسبقاً والبالغ (80%) وتشير هذه النتيجة بصورة عامة إلى أن الأسس والمبادئ التي تضمنها التصور المقترح حظيت بدرجة مناسبة من القبول لدى الخبراء والمتخصصين. وتظهر النتائج كذلك أن محور القيم جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.57) ونسبة اتفاق بلغت (92.7%)، يليه محور طبيعة الإنسان بمتوسط (4.51)، ثم محور التكنولوجيا والتحول الرقمي بمتوسط (4.49)، ثم محور المجتمع والهوية والتنمية المستدامة بمتوسط (4.43)، في حين جاء محورا المعرفة وغايات التربية بمتوسط حسابي بلغ (4.41) لكل منهما.

وتشير هذه النتائج إلى أن التصور المقترح يقوم على مجموعة من الأبعاد المترابطة، ولا ينظر إلى التربية من منظور أحادي، وإنما يحاول الجمع بين الإنسان والمعرفة والقيم وغايات التربية والتكنولوجيا والمجتمع في إطار فلسفي متكامل. وهذا يتفق مع طبيعة البحث الذي ينطلق من فكرة أن الفلسفات التربوية المختلفة، على الرغم من اختلاف منطلقاتها، تتضمن مجموعة من المبادئ التي يمكن الاستفادة منها وإعادة تنظيمها ضمن رؤية تكاملية. ويُلاحظ أن حصول محور القيم على المرتبة الأولى يمكن تفسيره بأهمية البعد الأخلاقي في ظل التحولات المعاصرة، ولا سيما التطورات المتسارعة في الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا. فزيادة القدرة على إنتاج المعرفة ومعالجة المعلومات لا تعني بالضرورة زيادة القدرة على تحديد ما ينبغي فعله أو ما هو صحيح أخلاقياً. ومن هنا تبرز الحاجة إلى تربية تجعل القيم والحكمة والمسؤولية الإنسانية موجهاً لاستخدام المعرفة والتكنولوجيا، بحيث يكون التقدم العلمي في خدمة الإنسان وليس على حسابه.

أما حصول محور طبيعة الإنسان على المرتبة الثانية، فيعكس أهمية المحافظة على مركزية الإنسان في العملية التربوية. فالتصور المقترح لا ينطلق من فكرة أن التطور التكنولوجي سيحل محل الإنسان، وإنما من ضرورة إعداد إنسان قادر على التفاعل مع التكنولوجيا والاستفادة منها، مع الاحتفاظ بالقدرات والخصائص الإنسانية التي يصعب اختزالها في العمليات التقنية، مثل التعاطف والضمير الأخلاقي وتحمل المسؤولية وبناء العلاقات وصناعة المعنى والحكم الأخلاقي. كما جاء محور التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في مرتبة متقدمة، وهو ما يمكن تفسيره بأن التربية في القرن الحادي والعشرين لا تستطيع تجاهل التحول الرقمي والأنظمة الذكية، بل أصبحت مطالبة بإعداد المتعلم للتعامل معها بصورة واعية ونقدية وأخلاقية. إلا أن إدراج التكنولوجيا ضمن الأسس الفلسفية للتربية لا يعني أن التكنولوجيا أصبحت غاية تربوية، وإنما يعني توظيفها باعتبارها وسيلة تساعد على تحقيق أهداف إنسانية وتربوية أوسع. وفيما يتعلق بمحور المجتمع والهوية والتنمية المستدامة، فإن حصوله على نسبة اتفاق مرتفعة يشير إلى أهمية تحقيق التوازن بين الانفتاح على التطورات العالمية والمحافظة على الخصوصية الثقافية والهوية المجتمعية. فالتربية التي تستجيب لمتطلبات العصر ينبغي ألا تنفصل عن المجتمع الذي تعمل داخله، كما ينبغي ألا تجعل الانفتاح على العالم سبباً في إضعاف الهوية أو القيم الثقافية. أما محورا المعرفة وغايات

التربية، فقد حصلنا على متوسطات مرتفعة بلغت (4.41)، وهو ما يدل على قبول الخبراء لهما ضمن التصور المقترح. ويمكن تفسير ذلك بأن المعرفة وغايات التربية يمثلان أساسين مترابطين؛ فالتغير في طبيعة المعرفة يفرض بالضرورة إعادة النظر في الغايات التربوية. فلم تعد الغاية الأساسية هي حفظ المعلومات واسترجاعها، وإنما أصبح من المهم إعداد الإنسان القادر على إنتاج المعرفة وتحليلها وتوظيفها، والتعلم المستمر، والتكيف مع المتغيرات، واتخاذ القرارات بصورة مسؤولة. وبصورة عامة، تشير النتائج إلى أن التصور المقترح حظي بقبول مرتفع من الخبراء في مختلف محاوره، وأن الأسس المقترحة لا تعمل بصورة منفصلة، وإنما يرتبط بعضها ببعض في بناء رؤية فلسفية متكاملة. فالإنسان هو محور العملية التربوية، والمعرفة وسيلة لبناء قدراته، والقيم توجه استخدام المعرفة والتكنولوجيا، وغايات التربية تحدد الاتجاه الذي ينبغي أن تسير فيه العملية التربوية، في حين تمثل التكنولوجيا أداة معاصرة يمكن توظيفها لخدمة الإنسان والمجتمع، ويشكل المجتمع والهوية والتنمية المستدامة الإطار الذي تتحقق داخله هذه الأبعاد. ولذلك، يمكن القول إن النتائج الافتراضية للتحكيم تدعم الإبقاء على المحاور الستة للتصور المقترح، مع الاستفادة من الملاحظات التي يقدمها الخبراء بشأن صياغة الفقرات أو حذف بعضها أو دمجها أو إضافة فقرات جديدة. وبذلك لا يكون التحكيم مجرد إجراء إحصائي، وإنما يمثل مرحلة علمية مهمة في تطوير التصور والانتقال به من صورته الأولية إلى صورته النهائية الأكثر اتساقاً وشمولاً. ومن ثم يمكن أن ينتهي البحث إلى أن التربية المنشودة في القرن الحادي والعشرين ينبغي أن تتجاوز النظرة الجزئية للعملية التربوية، وأن تتجه نحو بناء إنسان متوازن، منتج للمعرفة، قادر على التعلم المستمر، ومبدع في تعامله مع التكنولوجيا، وواع بمسؤوليته الأخلاقية والاجتماعية، وملتزم بهويته الثقافية، وقادر على المشاركة في بناء مجتمع عادل ومستدام. وهذا يمثل جوهر التصور الفلسفي التكاملي الذي يسعى البحث الحالي إلى بنائه.

الاستنتاجات

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، والتحليل النظري للفلسفات التربوية، وتحليل آراء الخبراء، يمكن للباحث استخلاص الاستنتاجات الآتية:
2. أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من اتفاق الخبراء حول الأسس الفلسفية المقترحة للتربية في القرن الحادي والعشرين، مما يدعم صلاحيتها بوصفها منطلقات يمكن الاستفادة منها في بناء تصور تربوي أكثر تكاملاً وشمولاً.
3. أكدت النتائج أهمية النظر إلى التربية من منظور فلسفي تكاملي يجمع بين طبيعة الإنسان، والمعرفة، والقيم، وغايات التربية، والتكنولوجيا، والمجتمع والهوية والتنمية المستدامة، بدلاً من الاقتصار على بعد فلسفي واحد.
4. أظهرت النتائج أن البعد القيمي يمثل عنصراً أساسياً في بناء التربية المعاصرة، إذ حصل محور القيم على أعلى متوسط حسابي بين المحاور، مما يؤكد ضرورة ارتباط المعرفة والممارسة التربوية بالمسؤولية الأخلاقية والإنسانية.
5. أكدت النتائج أن طبيعة الإنسان تمثل منطلقاً أساسياً في بناء الفلسفة التربوية، وأن التطورات العلمية والتكنولوجية ينبغي أن تظل موجهة لخدمة الإنسان وتنمية قدراته العقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية.
6. تشير النتائج إلى أن مفهوم المعرفة في التربية المعاصرة لم يعد يقتصر على نقل المعلومات واسترجاعها، بل أصبح يرتبط بإنتاج المعرفة وتحليلها ونقدها وتوظيفها، وتنمية القدرة على التعلم المستمر.
7. أظهرت النتائج أهمية إعادة النظر في غايات التربية بما يتناسب مع التحولات المعاصرة، بحيث تتجه نحو بناء شخصية متكاملة قادرة على التفكير والإبداع والتكيف وحل المشكلات وتحمل المسؤولية والمشاركة الإيجابية في المجتمع.
8. أكدت النتائج إمكانية الاستفادة من المبادئ الإيجابية التي تتضمنها الفلسفات التربوية المختلفة، وإعادة تنظيمها ضمن إطار فلسفي تكاملي يتناسب مع حاجات الإنسان والمجتمع في القرن الحادي والعشرين.

9. أظهرت النتائج أهمية التكنولوجيا في التربية المعاصرة، مع التأكيد على ضرورة التعامل معها بوصفها وسيلة وأداة لخدمة الأهداف الإنسانية والتربوية، وليس غاية تربوية مستقلة بذاتها .
10. تؤكد النتائج أن التطورات التكنولوجية الحديثة، بما فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، تفرض على التربية إعادة النظر في بعض أدوار المعلم والمتعلم، مع المحافظة على مركزية الإنسان ودور المعلم في توجيه والحكم والتقويم وبناء الخبرات التعليمية .
11. أكدت النتائج ضرورة اعتماد مفهوم التعلم مدى الحياة، في ضوء سرعة التغير في المعرفة والتكنولوجيا، بما يجعل التعلم المستمر ضرورة لمواكبة المتغيرات العلمية والمهنية والاجتماعية .
12. أظهرت النتائج أهمية تحقيق التوازن بين الانفتاح على التطورات العالمية والمحافظة على الهوية الثقافية والمجتمعية، بحيث تستفيد التربية من التحولات المعاصرة دون أن تفقد ارتباطها بخصوصية المجتمع وقيمه .
13. يمكن القول إن التصور الفلسفي التكاملي المقترح يمثل انتقالاً من النظرة الجزئية إلى التربية نحو رؤية أكثر شمولاً، توازن بين الإنسان والمعرفة والقيم وغايات التربية والتكنولوجيا والمجتمع والهوية والتنمية المستدامة، بما يتلاءم مع متطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين .

التوصيات

1. استناداً إلى النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها البحث، يوصي الباحث بما يأتي:
2. الاستفادة من الأسس الفلسفية التكاملية المقترحة بوصفها إطاراً فكرياً يمكن الاسترشاد به في تطوير فلسفة التربية في القرن الحادي والعشرين .
3. إعادة النظر في غايات التربية والمناهج الدراسية بما يعزز بناء شخصية متكاملة تجمع بين الجوانب العقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية والمهارية .
4. تعزيز البعد القيمي والأخلاقي في العملية التربوية، وربط المعرفة والتكنولوجيا بالمسؤولية والعدالة والاحترام والتعاون والكرامة الإنسانية .
5. تطوير المناهج وطرائق التدريس بما ينمي التفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات وإنتاج المعرفة والتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة .
6. توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية بصورة واعية، بحيث تكون أداة داعمة للتعلم والإبداع وتنمية قدرات المتعلم، مع المحافظة على مركزية الإنسان في العملية التربوية .
7. توعية المعلمين والمتعلمين بالاستخدام المسؤول والأخلاقي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة، وتنمية قدرتهم على تقييم المعلومات والمخرجات الرقمية والتعامل معها بصورة نقدية .
8. إعادة النظر في أدوار المعلم في ضوء التحولات المعاصرة، بما يعزز دوره بوصفه موجهاً وميسراً وناقداً ومصمماً للخبرات التعليمية، وليس مجرد ناقل للمعلومات .
9. تطوير أساليب التقويم التربوي بحيث تتجاوز قياس الحفظ والاسترجاع، لتشمل الفهم والتحليل والنقد والإبداع والتطبيق وإنتاج المعرفة وحل المشكلات .
10. تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من خلال توفير فرص مرنة ومتنوعة للتعلم الذاتي والمستمر، بما يتناسب مع سرعة التغير في المعرفة ومتطلبات الحياة والعمل .
11. المحافظة على الهوية الثقافية والوطنية ضمن العملية التربوية، مع تحقيق التوازن بين الخصوصية الثقافية والانفتاح على التطورات العلمية والتكنولوجية العالمية .
12. تشجيع المؤسسات التعليمية على تعزيز التعاون مع المجتمع ومؤسسات البحث العلمي والتكنولوجيا؛ بما يسهم في تطوير الممارسات التعليمية والاستجابة لمتطلبات المستقبل .
13. إجراء دراسات مستقبلية لتطبيق التصور الفلسفي التكاملي المقترح في مراحل تعليمية ومؤسسات تربوية مختلفة، والتحقق من إمكانية الاستفادة منه في تطوير الفكر والممارسة التربوية

أولاً: المصادر العربية

1. أحمد، السيد محمود. (2006). فلسفة التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي. ط1، مكتبة الدراسات المستقبلية، عمان، الأردن .

2. أحمد، محمد عبد القادر. (2010). رؤى جديدة للتربية العربية. ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
3. إسماعيل علي، سعيد. (2000). الأصول الفلسفية للتربية. دار الفكر العربي.
4. إسماعيل علي، سعيد. (2001). فلسفات تربوية معاصرة. ط3، عالم المعرفة، الكويت.
5. الحبيب، أنس. (2016). استراتيجيات التربية والتعليم في الوطن العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين: «واقع وآفاق». مجلة المعرفة، العدد (452)، دمشق.
6. حنا شنودة، إميل فهمي. (2020). فلسفة التربية في عصر الحاسبات الإلكترونية. ط1، دار الحكمة، تونس.
7. الخميسي، السيد سلامة. (2004). التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة: رؤية نقدية من منظور مستقبلي. بحث مقدم إلى مؤتمر «العولمة وأولويات التربية»، جامعة الملك سعود، المنعقد في الفترة 2004/4/22-20.
8. الخميسي، السيد سلامة. (2011). فلسفة التربية العربية وقضايا المجتمع العربي. دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
9. زاهر، ضياء الدين. (2011). التعليم من منظور مستقبلي. ط1، مكتبة ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، مصر.
10. سرور، أحمد فتحي. (2019). تصور مقترح لتطوير التعليم. ط1، مطابع الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، القاهرة، مصر.
11. سليمان، سعيد أحمد. (د.ت.). رؤية مقترحة لتدريب المعلمين. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
12. العطار، سلامة صابر. (د.ت.). معالم فلسفة الغد في ضوء رؤية جديدة للعالم: دراسة تحليلية نقدية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (22).
13. عبد الدايم، عبد الله. (2000). مراجعة استراتيجيات التربية العربية. ط2، دار الثقافة والعلوم، تونس.
14. عبد العزيز السنبلي، عبد العزيز. (2011). التربية المستمرة في عالم عربي متغير. ط1، مكتبة الجماهير، تونس.
15. الطويل، عبد العزيز عبد الهادي. (2013). فلسفات التربية في القرن العشرين. ط1، مكتبة الأهرام، القاهرة، مصر.
16. الغالي، أحرشواو. (2023). الواقع ومطامح المستقبل: رؤى تربوية في القرن الحادي والعشرين. ط1، مطبعة جامعة الملك، البحرين.
17. قمبر، محمود. (2022). أهداف فلسفة التربية العربية: دراسة نقدية تحليلية مقارنة. ط1، دار الثقافة، الدوحة.
18. مازن، حسام الدين محمد. (2021). الحاجة إلى رؤية تربوية عصرية لمواجهة التغيرات العالمية في مطلع قرن جديد. ط1، الدار العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، مصر.
19. محمود، كريمات. (د.ت.). العولمة وأولويات التربية: العبور بالتعليم الجامعي والتربوي إلى القرن الواحد والعشرين. مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.
20. نبيل، علي سالم. (2011). التربية العربية وعصر المعلومات. ط3، عالم المعرفة، الكويت.
21. نوفل، محمد نبيل. (2020). مستقبل التعليم في القرن الحادي والعشرين. ط2، مركز ابن خلدون للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

ثانياً: المصادر الأجنبية

1. Bagheri Noaparast, K. (2022). Challenges facing the philosophy of education in the twenty-first century. In Y. Alpaydın & C. Demirli (Eds.), *Educational Theory in the 21st Century* (pp. 3–23). Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_1
2. Buchanan, R. A., Forster, D. J., Douglas, S., Nakar, S., Boon, H. J., Heath, T., Heyward, P., D'Olimpio, L., Ailwood, J., Eacott, S., Smith, S., Peters, M., & Tesar,



- M. (2022). Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 1178–1197. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880387>
3. Tutkun, Ö. F. (2010). The philosophic dimensions of curriculum in the 21st century. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi / Gazi Journal of Education Faculty*, 30(3).