**تسيير القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي** من وجهة نظر طلبة المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر

**د.عبدالله كمال** المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر

**–د. دومنجي قمرة**–جامعة الجزائر2

**مقدمة:** تشكل دراسة الاتجاهات(Attitude) مكانة بارزة في علم النفس الاجتماعي لاتصالها الوثيق بالعديد من المجالات النظرية كدراسة الشخصية وديناميةالجماعة... والتطبيقية كالتربية والعلاقات العامة والتدريب القيادي... (لويس مليكة، 1989، 14).

ويرى جوردون ألبورت (G.W.Allport) أن مفهوم الاتجاهات هو أبرز المفاهيم وأكثرها تداولا في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر فليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية.

ويفسر ألبورت ذيوع هذا الاصطلاح بإرجاعه إلى عدد من الأسباب:

أولها: أن هذا الاصطلاح لا ينتمي إلى أي من المدارس السيكولوجية التي كان يسود بينها النزاع (مدرسة الغرائز–السلوكية–الجشطلت...الخ)

ومن ثم فطبيعي أن تتلاقى غالبية علماء النفس وقد كانوا يقفون خارج المدارس.

وثانيها: أن هذا الاصطلاح يتمتع بقدر من المرونة يسمح باستخدامه على نطاق الفرد وعلى نطاق الجماعة. وقد استخدم فعلا في كل من هاتين الوجهتين، مما جعله نقطة التقاء بين علماء النفس وعلماء الاجتماع تتيح لهم المناقشة والتعاون في البحث. يضاف إلى ذلك سبب ثالث هو ما نشهده منذ أوائل هذا القرن من رغبة ملحة لدى علماء النفس بوجه عام، وخاصة في أمريكا، في أن يتمكنوا من استخدام المقاييس في دراستهم. فالقياس في أذهان الكثير هو الذي يجعل البحث جديرا بأن يسمى بحثا علميا. (زيدان محمد مصطفى، 1986، 178–179)

لقد تعددت وجهات النظر التي تناولت مفهوم الاتجاه في تراث علم النفس الاجتماعي وفقا للأسس النظرية التي تعتمد عليها ونستطيع تنظيم التوجهات الأساسية لتعريف الاتجاه في فئات على النحو الآتي:

الاتجاه على أنه نوع من الاستعداد:

1-**تعريف ألبورت للاتجاه بأنه:** "حالة استعداد عقلي عصبي، تنظم عن طريق الخبرة وتباشر تأثيرا موجها أو ديناميا على استجابات الفرد نحو الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها" (زيدان محمد مصطفى، المرجع نفسه،179)

ويكتسب الفرد اتجاهاته المختلفة من أبويه أولا وهي غالبا ما تتفق مع تطلعاتهم وأهدافهم ثم تعدل هذه الاتجاهات ويضاف إليها ما تسعى إليه المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالمدرسة، المؤسسات الدينية والأندية...(الأشول عادل، 1987، 113).

وقياس الاتجاهات نحو الاساتذة كما يدركها التلاميذ مركز اهتمام الباحثين في علم النفس التربوي إذ أنه يعالج أحد الجوانب الهامة المتصلة بالعملية التعليمية التعلمية، كما أن معرفة اتجاه الفرد نحو موضوع أو فكرة أو جماعة معينة يمكننا من التعرف على نوع السلوك الذي سيتبعه تجاه كل منها. وفي المجال التربوي فإن الطالب الذي لديه درجة إدراك مرتفعة لاتجاهات معلميه الايجابية في المواد الدراسية فإنه يتولد لديه درجة مرتفعة من الدافع للإنجاز ومن ثم يستطيع أن يحقق نجاحا أكبر في هذه المواد عما لو كان إدراكه سلبيا تجاه اتجاهات بعض المعلمين وللمعلم دور حيوي وأساسي في تشكيل اتجاهات التلاميذ القومية والوطنية والعلمية، كما تؤثر الاتجاهات نحو المعلمين سواء منها الايجابية أو السلبية تأثيرا بالغا على الدافع للانجاز والتحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي بصفة عامة لدى طلاب المدارس الاعدادية والثانوية بصفة عامة (أماني عبد المقصود،دون ذكر السنة، 2-3)

تمتاز طريقة ليكرت ببساطة أكثر من طريقة ثيرستون حيث يضم المقياس عددا من العبارات، وعلى المفحوص أن يحدد درجة موفقته أو قبوله على كل عبارة من العبارات على مقياس من عدة درجات تكون ثلاث أحيانا (موافق–لا أقرر–غير موافق) وأحيانا تكون أكثر من ذلك بحيث تعطى لكل درجة من درجات القياس وزن نسبي. (عبدالله كمال،1994، 40)

وعلى هذا فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السلبي ويمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على كل عبارات المقياس لتوضيح الدرجة الكلية العامة التي تبين اتجاهه العام. وهذه الدرجة الكلية يمكن تغييرها فقط في ضوء توزيع درجات الأشخاص الآخرين (كما يحدث في الاختبارات النفسية الأخرى واختبارات التحصيل) فإذا افترضنا أن لدينا (10) عبارات في المقياس فإن أعلى درجة يحصل عليها الفرد هي (50) وتدل على الموافقة التامة على الموضوع وأقل درجة يحصل عليها الفرد هي (10) وتدل على المعارضة التامة.

**الإشكالية:** نظرا لأهمية تسيير القسم في تحديد نجاح أو فشل العملية التعليمية قمنا في هذه الدراسة بالتركيز على اتجاه الطلبة بالمدارس العليا نحو تسيير القسم السائدة وعلاقة اتجاهاتهم سلبية كانت أم ايجابية على تحصيلهم الدراسي.

إذ أن تسيير القسم ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية التعلمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية والمادية لحدوث التعلم بصورة فعالة، فالتعليم في رأي جانيه واندرسون هو تنظيم وترتيب وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعلم، سواء تلك الشروط التي تتصل بالمعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث التعلم، إن هذه الشروط والأجواء تتصف بتعدد عناصرها وتشابكها وتداخلها وتكاملها مع بعضها(محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة، 2006، 24) الشيء الذي جعلنا في هذه الدراسة نقتصر على بعض مكونات تسيير القسم – لصعوبة دراستها كاملة– والتي تتمثل في التخطيط

والتنظيم للدرس، التقويم، التفاعل الصفي بأنواعه وأخيرا القيادة، وربطها باتجاه طلبة المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة نحوها مع دراسة علاقتها بتحصيلهم الدراسي وفق المتغيرات التالية: التخصص، الملمح (ثانوي ومتوسط) وسنوات الدراسة (من السنة الأولى إلى الخامسة) لأجل ذلك صغنا التساؤلات التالية:

1-ماهي اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم بالمدارس العليا للأساتذة بمختلف مكوناتها (التخطيط والتنظيم للدرس، التقويم، التفاعل الصفي والقيادة)؟

2-هل هناك فروق في هذه الاتجاهات وفق متغيرات، التخصص، الملمح وسنوات الدراسة؟

3-هل هناك علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم بمختلف مكوناتها وتحصيلهم الدراسي؟

**الفرضيات:**

1- تختلف اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم بالمدارس العليا باختلاف مكوناتها (التخطيط والتنظيم للدرس، التقويم، التفاعل الصفي والقيادة).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاتجاهات وفق متغيرات التخصص، الملمح وسنوات الدراسة.

3-هناك علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم وتحصيلهم الدراسي.

**تحديد المفاهيم:**

**الادارة الصفية:** تعرف حسب الباحث (منسي1996) على أنها كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من سلوكيات سواء كانت لفظية أو غير لفظية أو عملية مباشرة أو غير مباشرة بحيث تحقق بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية المرسومة كي يحدث في النهاية تغير مرغوب فيه في سلوك الطلبة عن طريق إكسابهم معارف ومفاهيم ومهارات تساعدهم في الحياة العملية (محمد عوض الترتوري، المرجع السابق،24-25) ومن الناحية الاجرائية هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في أهم عناصره.

وأهم عناصر الادارة الصفية التي اعتمدت عليها الدراسة:

أ–التخطيط والتنظيم للدرس: وهي تصور مسبق لما سيتم تنفيذه أثناء التدريس(ماجد الخطايبة وآخرون، 2002، 38) ويقصد به تحضير المعلم لدروسه من محتوى وطرائق وأنشطة والأسئلة التي يرى أنها تحفز طلبته تفاديا لأي تخبط وارتباك ومن الناحية الاجرائية فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في هذا البند.

بـ –التقويم: ويشمل مجموعة الاجراءات التي يجريها المدرس بتثمين المعلومات المتوافرة من جراء عملية القياس وإصدار الحكم عليها واتخاذ القرار المناسب الذي يحدد مدى نجاح عملية التعلم والتعليم وقد يكون التقويم تمهيديا ثم تكوينيا وختاميا(يوسف قطامي وآخرون، 2003، 275 ) فهو حكم الأستاذ على مستوى تحصيل الطالب وفهمه للمادة لمعرفة جوانب القوة وتعزيزها ومعالجة جوانب الضعف لدى الطالب، ومن الناحية الاجرائية فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في هذا البند.

جـ– القيادة: وهي من بين أهم أعمال الأستاذ التربوية وتتمثل في أساليب إدارة الأستاذ للقسم وقد تكون القيادة ديمقراطية، متسلطة أو فوضوية ومدى استخدام الثواب والعقاب لتسيير القسم (راشد محمد الشنطي،1989، 76–77)، وتظهر كفاءة الأستاذ من خلال اعتماده على الأسلوب الديمقراطي الذي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين تلاميذه فيستمع إلى آرائهم في مختلف الموضوعات ويتعرف على مشكلاتهم ويتجنب القسوة والضغط...(سلوى مرتضى،2008، 63–64)

ومن الناحية الاجرائية فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في هذا البند.

د– التفاعل الصفي:عرفه حمدان(1982) بأنه كل ما يجري داخل الصف من تفاعلات لفظية(كلام) أوغير لفظية(ايماءات)بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل(ماجد الخطايبة وآخرون،2002،المرجع نفسه،150)، ومن الناحية الاجرائية فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في هذا البند.

هـ– تعريف ألاتجاهات: يرى كاتل أن "الاتجاه ما هو إلا ميل لقبول ورفض جماعات معينة من الأفراد أو مجموعة من الأفكار أو التقاليد الاجتماعية "وهي

بذلك ذات تأثير حاسم في استجابات الفرد نحو سائر الموضوعات المرتبطة بها(امطانيوس مخائيل، 2003، 518)

والاتجاه حالة وجدانية لدى الفرد توضح درجة قبوله أو رفضه لموضوع معين(موضوع الاتجاه)ينتج من خبرات سابقة ومعتقدات وما واجه الفرد من ثواب أو عقاب وتدفع هذه الحالة الفرد إلى إصدار سلوك ايجابي نحو الموضوع أو سلوك سلبي ضده، ويتمثل الاتجاه الايجابي في الدرجة المرتفعة على المقياس بينما الاتجاه السلبي يظهر في الدرجة المنخفضة على المقياس(زينب شقير، 1991، 2069_2096)

و- تعريف التحصيل:حسب لافون(Laffon Robert)التحصيل الدراسي يعني المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكيفه مع العمل المدرسي، ويري جابلين بأن التحصيل هو مستوى محدد من الكفاءات أو الأداء في العمل الدراسي كأن يقيم من طرف معلمين أو عن طريق اختبارات مقننة...(الطاهر سعد الله، 46،1991 ) وسيتم قياس التحصيل في هذه الدراسة من خلال معدل السداسي الأول والثاني للعام المنصرم.

**الدراسات السابقة:**

1- أكدت بحوث دولار وميلر(Dollard& Miller) أن المدرس يمكن أن يكون عاملا من عوامل الاضطراب النفسي، كما يمكن أن يكون عاملا من عوامل حب التلميذ للمعلم والتعليم بصفة عامة(مصطفى زيدان، 1981 ،25)

2-أكدت دراسة علي شتا وفادية الجولاني (1997) أن نمط التفاعل الذي يسود بين المعلم والتلميذ القائم على التفاهم والتعاون والمشاركة الفعالة من قبل التلاميذ يؤثر على المستويات التحصيلية من جهة كما أنه ينعكس على شخصية المتعلم وسلوكه بالإيجاب من جهة أخرى(عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 103-104)

3-أكدت دراسة سعاد معروف (2010) حول اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانجليزية في ضوء أنماط الادارة الصفية وفق متغير الجنس أنه لا توجد فروق

ذات دلالة نحو الاتجاه نحو مادة الانجليزية والتحصيل لدى الجنسين، لكن يوجد فروق ذات دلالة في الاتجاهات لصالح الذكور كما كشفت الدراسة أنه لا يوجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الانجليزية والإدارة الصفية(سعاد معروف،2010، 730)

وقد تم تطبيق المقياس على 410 طالب من المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر (التاريخ والجغرافيا – اللغة العربية – اللغة الفرنسية – اللغة الانجليزية – فلسفة)، وقد اختيرت العينة بصفة عشوائية مع مراعاة المتغيرات الثلاثة التي وقع عليها الاختيار(التخصص، الملمح وسنوات الدراسة)، وبالتالي اختيار 10 طلبة من كل مستوى.

وقد تم الاعتماد على مقياس لقياس اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم (الإدارة الصفية) من إعداد الباحث ويتكون من (34) عبارة 21 عبارة ايجابية و13 عبارة سلبية تم حساب ثباته وصدقه بحساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة وبقية عبارات المقياس بحيث تبين بأن هناك دلالة بين العبارات والمقياس ككل.

ولمعالجة المعطيات المحصل عليها يعد تطبيق المقياس، تم الاعتماد على المتوسط الحسابي لمعرفة اتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو تسيير القسم باختلاف (التخصص، الملمح وسنوات الدراسة)، كما تم الاعتماد على تحليل التباين لمعرفة مدى دلالة الفروق النتائج والتحقق من الفروض، ومعامل الارتباط لبيرسون لمعرفة مدى ارتباط اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم (الإدارة الصفية) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

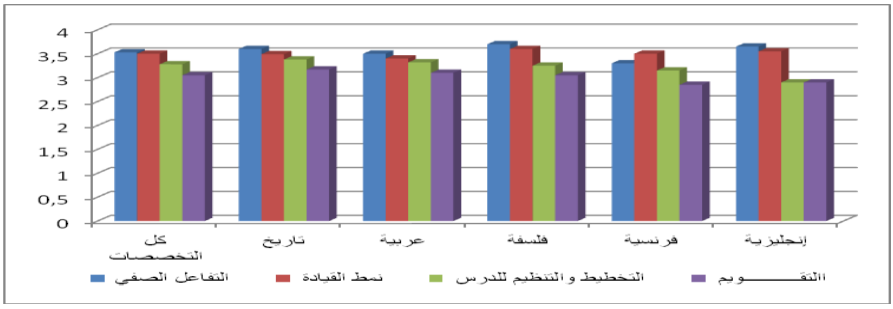
وفي عرضنا للنتائج نلاحظ من الجدول رقم (1) أن أكبر قيمة للمتوسط الحسابي كانت للتفاعل الصفي بـ(3,53) تليها قيمة(3,5) لنمط القيادة ثم التحضير للدرس (3,28) وفي الأخير التقويم (3,05)، وما يلاحظ أيضا تشابها في مختلف التخصصات، بحيث كانت أكبر قيمة للمتوسط الحسابي للتفاعل الصفي تليها قيمة نمط القيادة ثم التحضير للدرس وفي الأخير التقويم، ماعدا

في تخصص الإنجليزية كانت أعلى قيمة للمتوسط الحسابي كانت لنمط القيادة (3,5)، وبالنظر للقيم نجد أن اتجاهات الطلبة ايجابية نحو تفاعلهم الصفي.

الجدول رقم (1) يبين المتوسط الحسابي وقيمة ف ومستوى الدلالة لاتجاهات الطلبة باختلاف مكوناتها(التفاعل الصفي، ونمط القيادة، والتخطيط والتنظيم للدرس، والتقويم) حسب مختلف التخصصات.

| المكونات | المتوسط الحسابي | | | | | | قيمة ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كل التخصصات | تاريخ | عربية | فلسفة | فرنسية | إنجليزية | | |
| التفاعل الصفي | 3,53 | 3,6 | 3,5 | 3,7 | 3,3 | 3,65 | 8,3 | أكثر من 0,01 |
| نمط القيادة | 3,5 | 3,49 | 3,4 | 3,6 | 3,5 | 3,55 | | |
| التخطيط والتنظيم للدرس | 3,28 | 3,38 | 3,32 | 3,25 | 3,15 | 2,9 | | |
| االتقـــويم | 3,05 | 3,17 | 3,1 | 3,05 | 2,85 | 2,9 | | |

الشكل رقم (1) يبين المتوسط الحسابي وقيمة ف ومستوى الدلالة لاتجاهات الطلبة باختلاف مكوناتها (التفاعل الصفي، ونمط القيادة، والتخطيط والتنظيم للدرس، والتقويم) حسب مختلف التخصصات.




وهذا قد يرجع لرضاهم عن التفاعلات اللفظية وغير اللفظية التي يمارسها الأساتذة ولاعتماد الأساتذة أكثر على الأسلوب غير المباشر في التفاعل (كتقبل أفكار ومشاعر الطلبة، إضفاء روح المناقشة من خلال الأسئلة المثيرة، والاعتماد على التعزيز الايجابي من خلال تشجيع الطلبة على المناقشة والتدخل)، ونمط القيادة الذي يرى فيه الطلبة أنه على العموم تغلب فيه الديمقراطية والحوار، وفي الدرجة الثالثة التخطيط والتحضير للدرس والذي تنقصه الوسائل التعليمية والحيوية في الأعمال الموجهة، أما التقويم فيرى

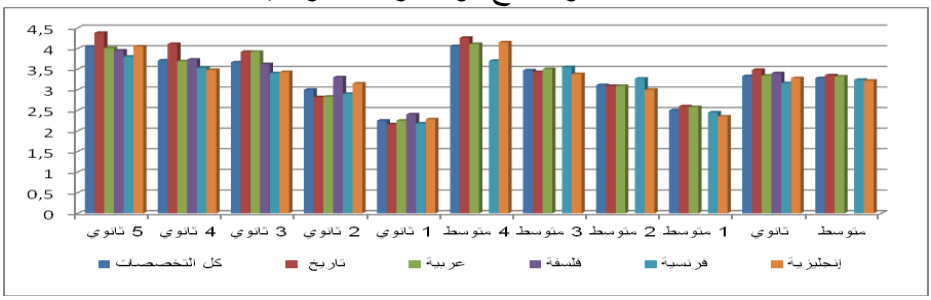
الطلبة أن هناك نقص في تدعيم التقويم الذاتي للطالب والاعتماد أكثر على التقويم في الامتحانات(تقويم تحصيلي).

بعد حساب قيمة ف التي وصلت إلى (8,3) والتي لها دلالة عند مستوى أكثر من (0،01) يمكن القول أن الفرضية الأولى القائلة أن اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم بالمدارس العليا تختلف باختلاف مكوناتها (والتنظيم للدرس، التقويم، التفاعل الصفي ونمط القيادة) قد تحققت.

الجدول رقم (2) يبين المتوسط الحسابي وقيمة ف ومستوى الدلالة لاتجاهات الطلبة باختلاف التخصصات، والملمح، والسنوات الدراسية.

| المكونات | المتوسط الحسابي | | | | | | قيمة ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كل التخصصات | تاريخ | عربية | فلسفة | فرنسية | إنجليزية | | |
| 5 ثانوي | 4,04 | 4,38 | 4,01 | 3,95 | 3,8 | 4,05 | 97,2 | أكثر من 0,001 |
| 4 ثانوي | 3,71 | 4,11 | 3,69 | 3,73 | 3,53 | 3,48 | | |
| 3 ثانوي | 3,66 | 3,92 | 3,92 | 3,62 | 3,4 | 3,43 | | |
| 2 ثانوي | 3 | 2,82 | 2,83 | 3,3 | 2,9 | 3,15 | | |
| 1 ثانوي | 2,25 | 2,16 | 2,25 | 2,4 | 2,18 | 2,28 | | |
| 4متوسط | 4,06 | 4,26 | 4,11 | | 3,7 | 4,15 | | |
| 3متوسط | 3,47 | 3,43 | 3,5 | | 3,55 | 3,38 | | |
| 2متوسط | 3,11 | 3,09 | 3,09 | | 3,27 | 3 | | |
| 1متوسط | 2,5 | 2,6 | 2,58 | | 2,45 | 2,35 | | |
| ثانوي | 3,33 | 3,48 | 3,34 | 3,4 | 3,16 | 3,28 | | |
| متوسط | 3,28 | 3,35 | 3,32 | | 3,24 | 3,22 | | |

الشكل رقم (2) يبين المتوسط الحسابي وقيمة ف ومستوى الدلالة لاتجاهات الطلبة باختلاف التخصصات، والملمح، والسنوات الدراسية.




الملاحظ من الجدول رقم (2) أن اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم كانت ايجابية نوعا ما سواء عند ذوي الملمح الثانوي (3,33 من 5) أو ذوي ملمح

المتوسط (3,28 من 5)، وهذا التذبذب يظهر من خلال تباين اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم باختلاف السنوات الدراسية، بحيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلبة السنة 4 متوسط (4,06) وبدرجة قريبة لدى طلبة 5 ثانوي (4,04) وبدرجة ثالثة لدى طلبة 4 ثانوي (3,71) وبدرجة رابعة لدى طلبة 3 ثانوي (3,66)، وبدرجة خامسة لدى طلبة (3,47)، وكل هذه المتوسطات تعبر عن اتجاه ايجابي وقوي نحو تسيير القسم لدى الطلبة وكلها تبين مدى ارتباط الاتجاه الايجابي ببقاء الطلبة بالمدرسة العليا وما يعمق دعم هذا كان أعلاها لدى الطلبة الذين هم على أبواب التخرج، بينما كانت اتجاهات الطلبة حديثي الالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة، إذ بلغ أدنى متوسط حسابي لدى طلبة 1 ثانوي (2,25)، ولدى طلبة 1 متوسط (2,5)، وهذه النتائج تبين اتجاهات دون المتوسط وأقرب للاتجاه السلبي لتسيير القسم، في حين كانت نتائج طلبة السنة الثانية أكثر ايجابية من طلبة السنة الأولى من جهة وأقل ايجابية من الطلبة الأكثر تواجدا في المدرسة وخاصة الذين هم على أبواب التخرج، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى طلبة 2 ثانوي (3)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى طلبة 2 متوسط (3,11)، وهذه النتائج عن اتجاه ايجابي فوق المتوسط، وبهذه النتائج يظهر لنا مدى تذبذب وتباين اتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة باختلاف السنوات الدراسية التي يقضيها في مقاعد المدرسة.

وكانت النتائج تختلف باختلاف التخصصات، فلدى طلبة تخصص تاريخ بلغ المتوسط الحسابي (3,42)، وكانت النتيجة متقاربة لدى طلبة تخصص فلسفة بلغ المتوسط الحسابي (3,4)، وأحتلت نتيجة طلبة تخصص اللغة العربية الرتبة الثالثة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3,33)، واحتلت الرتبة الرابعة نتيجة طلبة تخصص اللغة الانجليزية إذ بلغ المتوسط الحسابي (3,25)، واحتلت الرتبة الأخيرة نتيجة طلبة تخصص اللغة الفرنسية إذ بلغ المتوسط الحسابي (3,2).

وربما وجود اتجاهات سلبية نوعا ما نحو تسيير القسم لدى الطلبة حديثي الالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة قد يعود للاختلاف بين نظام الثانويات ونظام

التعليم العالي، وعدم تعود الطلبة السنة الأولى والثانية عليه مقارنة بزملائهم في أقسام التخرج الشيء الذي يجعلنا نعيد النظر كأساتذة في تسييرنا لأقسامنا على الأقل من خلال العناية أكثر بالطلبة الجدد.

وبعد حساب قيمة ف التي وصلت إلى 97,2 تبين أن لها دلالة عند مستوى أكثر من 0,001 وبالتالي تحقق الفرضية الثانية والقائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاتجاهات وفق متغيرات التخصص، الملمح وسنوات الدراسة لصالح الأقسام المتخرجة(طلبة الخامسة والرابعة).

وعند حساب معامل الارتباط بين مقياس اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم وتحصيلهم الدراسي (من خلال الرجوع للدرجات المحصل عليها نهاية السنة الماضية بعد احساب المعدل السنوي دون حساب الامتحان الشامل) تبين بأن هناك ارتباط موجب، وعال بينهما إذ قد وصل معامل الارتباط بـ 0,81 وله دلالة عالية تفوق 0,001 ومن خلال هذه النتيجة نقول بتحقق الفرضية الثالثة القائلة بأن هناك علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو تسيير القسم وتحصيلهم الدراسي.

من خلال هذه النتائج يجب علينا كأساتذة محاولة تحسين أداء آتنا في تسيير القسم من أجل المساهمة في تحسين المستوى التحصيلي لطلبتنا لأن اتجاهاتهم السلبية نحو هذه الادارة لم تأتي من فراغ بل وليدة ما عايشوه من تجارب ومن ممارسات أو على الأقل فتح باب الحوار بين الطرفين لتفادي الفجوة بينا وبين طلبتنا خصوصا الجدد منهم من أجل تغيير اتجاهاتهم وتعديلها بما يتناسب ومصلحة العملية التعليمية التعلمية لأن هذا الأمر يقع على عاتق المؤسسات التربوية على حد تعبير الدكتور فاروق عبد الفتاح علي موسى.

**قائمة المراجع:**

1-الأشول عادل(1987) علم النفس الاجتماعي مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

2- الطاهر سعد الله (1991)علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

3- أماني عبد المقصود مقياس اتجاهات المعلمين في التدريس للأطفال والمراهقين مكتبة الأنجلو المصرية دون ذكر السنة، القاهرة.

4- امطانيوس مخائيل(2002_2003)القياس والتقويم في التربية الحديثة، ط4 منشورات جامعة دمشق سوريا.
5- راشد محمد الشنطي، محمد عبد الله عودة(1989)،التعلم والتعليم الصفي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
6- زين العابدين درويش(1993) علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، دار هومة للنشر والتوزيع الأردن.
7- زينب شقير(1991) التغيير في اتجاه طلبة الجامعة السعودية نحو تعليم وعمل المرأة خلال سنوات الدراسة، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري المجلد الثالث، السعودية.
8- سعاد معروف(2010) "اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانجليزية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة" مجلة جامعة دمشق المجلد 26 العدد 1 كلية التربية جامعة دمشق.
9- سلوى مرتضى، حسناء أبو النور(2008)الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي،منشورات جامعة دمشق كلية التربية، سوريا.
10- عبد المنعم أحمد الدردير (2005)الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي، عالم الكتب ط1 القاهرة.
11- عمر عبد الرحيم نصر الله(2004) تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي،ط1 دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
12- لويس مليكة(1989) سيكولوجية الجماعات والقيادة، ط4 الجزء الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب
13- ماجد الخطايبة وآخرون(2002) التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1 عمان الأردن.
14- محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة(2006)،المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة ط1 دار الحامد للنشر والتوزيع عمان الأردن.
15- مصطفى زيدان (1981) الكفاية الانتاجية للمدرس ط1، دار الشروق بيروت.
16- مصطفى زيدان (1986) علم النفس الاجتماعي ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
17- يوسف قطامي وآخرون(2003) أساسيات تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط2 عمان الأردن.