

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

علاقة أساليب الإدارة الصفية باتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة  
دراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة غرداية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة ماستر في علم النفس  
تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة:  
أ.د. خولة الشايب

إعداد الطالبة:  
نفيسة زرباني

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة
كلثوم كبير	أستاذ مساعد - أ-	رئيسا
خولة الشايب	أستاذ	مشرفا ومقررا
حروز حروز	أستاذ محاضر - ب-	مناقشا

2025 / 2024 م



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة غرداية



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

علاقة أساليب الإدارة الصفية باتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة  
دراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة غرداية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة ماستر في علم النفس  
تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة:

أ.د. خولة الشايب

إعداد الطالبة:

نفيسة زرباني

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة
كلثوم كبير	أستاذ مساعد-أ-	رئيسا
خولة الشايب	أستاذ	مشرفا ومقررا
حروز حروز	أستاذ محاضر-ب-	مناقشا

2025 / 2024 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

{يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ  
دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ}

سورة المجادلة الآية (11)

# إهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

إلى رفيقتي ومعلمتي الأولى... التي كان دعاؤها ورضاها سر نجاحي

من علمتني العطاء والحنان ومعنى الحب والقوة والصبر

التي غمرتني بحبها الصادق... غاليتي أُمِّي حفظها الله وبارك في عمرها

إلى ملجئي وسندي الآمن... مشجعي وداعمي

من جعل نفسه شمعة تضيء لنا درب النجاح

الذي علمني معنى الكفاح... ولم يبخل بشيء لدفعي في طريق العلم

أبي الغالي رعاه الله وبارك في عمره

إلى من حبهم يجري في عروقي... من شاركتهم كل حياتي

هم مخزن ذكرياتي... إخوتي وأخواتي الأعزاء

كل واحد باسمه حفظهم الله

إلى طيبات القلوب... صديقاتي اللاتي تقاسمت معهن أجمل اللحظات

أنار الله دربهن

إلى كل من كان لهم أثر في حياتي... وكل من ساندني ولو بكلمة طيبة

وإلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل

جزاكم الله كل خير

# شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الخلق وأشرف المرسلين سيدنا  
محمد صلى الله عليه وسلم

الشكر أولاً لله الذي يسر أمري ومنحني العزيمة والإرادة ووفقني في إنجاز هذا  
العمل الحمد لله كثيراً

أتقدم بشكري وتقديري لأستاذتي الفاضلة الدكتورة "الشايب خولة" التي لم تبخل  
بالجهد والوقت وكانت سنداً وعوناً بتوجيهاتها طيلة فترة البحث

وأتوجه بالشكر إلى كل أستاذتي الذين عملوا على تكويني في هذا التخصص  
وإلى الأساتذة المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم حول أدوات الدراسة

كما أشكر مدراء المؤسسات الثانوية وتلاميذ العينة على تعاملهم المحترم

وأقدم بكل عبارات الشكر والامتنان إلى كل من دعمني من قريب أو بعيد وإلى  
كل من علمني حرفاً

إليكم مني تحية شكر وتقدير

## ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب إدارة الصف بالاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مع معرفة طبيعة الاتجاهات لديهم حسب متغير الجنس والتخصص وإعادة السنة، واعتمدنا على المنهج الوصفي لملائمته طبيعة وأهداف الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (223) تلميذاً، وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة من إعداد الطالبة، واستبيان أسلوب الإدارة الصفية من إعداد الشايب والشايب (2014)، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصلت النتائج إلى أن اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة موجبة، وأن أسلوب إدارة الصف السائد لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر التلاميذ هو الأسلوب المهتم بالبعدين، وأنه توجد علاقة موجبة بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة وأساليب إدارة الصف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو مادة الفلسفة تعزى للجنس وإعادة السنة ووجود فروق تعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق في أساليب إدارة الصف من وجهة نظر التلاميذ تعزى للجنس وإعادة السنة، ووجود فروق في أساليب إدارة الصف تعزى للتخصص.

**الكلمات المفتاحية:** الاتجاه نحو مادة الفلسفة، أساليب الإدارة الصفية، تلاميذ المرحلة الثانوية.

## Abstract:

This study aimed to reveal the relationship between class management methods and attitudes toward philosophy in high school students, knowing the nature of their attitudes according to gender, specialization and sdiversion variables. We opted for a descriptive approach due to its relevance to the nature and objectives of the study, since the sample consisted of (223) a student. After the application of the study tools represented by the questionnaire about attitudes towards the philosophy prepared by the student and the questionnaire on the class management style prepared by Al-Shaib and Al-Shaib (2014), and after the statistical processing of the data, the results obtained are that the attitudes of students towards philosophy are positive, and that the predominant class management style among students philosophy teachers adaptive style, is there is a relationship between attitudes toward philosophy and class management methods. The result also showed that there were no differences in attitudes toward philosophy according to gender and dreading it, but that there were differences according to the specialization variable . no difference was observed in class management methods according to the gender and the doubling of students, while differences were observed according to specialization.

**Keywords:** Attitude to philosophy, class management Methods, High School Students.

# فهرس المحتويات



فهرس المحتويات	
الصفحة	العنوان
	الإهداء
	شكر و تقدير
	ملخص الدراسة باللغة العربية و الإنجليزية
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
01	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
05	إشكالية الدراسة
06	فرضيات الدراسة
06	أهداف الدراسة
07	أهمية الدراسة
07	أسباب اختيار الموضوع
08	التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
08	حدود الدراسة
09	الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الخلفية النظرية للدراسة	
	تمهيد

أولاً: الإدارة الصفية	
16	مفهوم الإدارة
17	مفهوم القيادة
18	نظريات القيادة
23	مفهوم الإدارة الصفية
25	خصائص الإدارة الصفية
26	أهمية الإدارة الصفية
28	أهداف الإدارة الصفية
28	نظريات الإدارة الصفية
30	مهارات الإدارة الصفية
30	عناصر الإدارة الصفية
31	أساليب وأنماط الإدارة الصفية
33	العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية
35	الاتجاهات الحديثة في الإدارة الصفية
36	توجيهات للمعلم للإدارة الصفية
ثانياً: اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة	
37	مفهوم الاتجاهات
40	خصائص الاتجاهات
40	أهمية الاتجاهات
41	مكونات الاتجاهات

42	وظائف الاتجاهات
43	أنواع الاتجاهات
44	مراحل تكوين الاتجاهات
45	طرق قياس الاتجاهات
48	النظريات المفسرة للاتجاهات
49	العوامل المؤثرة في الاتجاهات
51	الفلسفة في التعليم الثانوي
52	أهمية دراسة الفلسفة في التعليم الثانوي
53	أهداف تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي
54	مشكلات تدريس الفلسفة
خلاصة الفصل	
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	
58	منهج الدراسة
58	مجتمع الدراسة
59	العينة الاستطلاعية
59	العينة الأساسية
60	أدوات الدراسة
71	الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة الفصل	
الفصل الرابع: تحليل وتفسير نتائج الفرضيات	
74	تحليل وتفسير نتيجة الفرضية الأولى
76	تحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثانية
78	تحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة
80	تحليل وتفسير نتيجة الفرضية الرابعة
83	تحليل وتفسير نتيجة الفرضية الخامسة
87	الاستنتاج العام
88	المقترحات
90	قائمة المصادر والمراجع
103	قائمة الملاحق

## فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
57	توزيع مجتمع الدراسة	01
58	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	02
59	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	03
59	توزيع أفراد العينة حسب إعادة السنة	04
60	توزيع أبعاد استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة	05
61	توزيع عبارات استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة	06
61	البدائل والأوزان لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة	07
61	البدائل والأوزان لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة	08
62	الصق التمييزي لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة	09
63	الاتساق الداخلي لأبعاد استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة	10
64	معامل ألفا كرونباخ لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة	11
64	ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة	12
65	البدائل والأوزان لاستبيان أسلوب الإدارة الصفية	13
66	الصق التمييزي لاستبيان أسلوب الإدارة الصفية	14
68	الاتساق الداخلي لأبعاد استبيان أسلوب الإدارة الصفية	15
69	ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان أسلوب الإدارة الصفية	16
70	ثبات التجزئة النصفية لاستبيان أسلوب الإدارة الصفية	17

73	طبيعة الاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	18
75	الأسلوب السائد لإدارة الصف لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر التلاميذ	19
77	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة باختلاف أسلوب إدارة الصف	20
78	تحليل التباين الأحادي للفروق في الاتجاهات باختلاف أسلوب إدارة الصف	21
79	متغير الجنس وتأثيره على الاتجاهات	22
80	متغير التخصص وتأثيره على الاتجاهات	23
81	متغير إعادة السنة وتأثيره على الاتجاهات	24
83	متغير الجنس وتأثيره على أسلوب إدارة الصف	25
84	متغير التخصص وتأثيره على أسلوب إدارة الصف	26
85	متغير إعادة السنة وتأثيره على أسلوب إدارة الصف	27

# مقدمة

تعتبر المدرسة من أهم مؤسسات المجتمع والتي يتفاعل فيها مختلف الأعضاء المتواجدين داخلها، فنجد العلاقات التي تحدث بين المتعلمين والمعلم والمتعلمين أنفسهم تؤثر بشكل كبير في العملية التعليمية التعلمية، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي فنجد التلاميذ مؤهلين إلى أي تغيير في سلوكهم وقيمهم واتجاهاتهم كونهم في مرحلة المراهقة والتي تعد مرحلة التغيير في كل النواحي الشخصية والفكرية والنفسية والمعرفية.

حيث تصبغ اتجاهات الفرد تصرفاته وأقواله في المواقف الاجتماعية المختلفة، فمعرفة تساعده في فهم السلوك الحاضر وتوقع السلوك المستقبلي حيث تلعب الاتجاهات دوراً هاماً في تحقيق التوازن النفسي والتعبير عن الذات في كل المجالات، في الدراسة والعمل وفي كل مناحي الحياة (أرزقي، 2020، ص 224).

كما أن اتجاه التلاميذ نحو المادة الدراسية يتأثر بعدة عوامل داخلية وخارجية، نجد من العوامل الداخلية شخصية التلميذ وسماته، وتغير حالته النفسية حسب مراحل نموه، كما نجد من العوامل الخارجية تكوين الأستاذ وشخصيته وطرق تدريسه وتعامله مع تلاميذه، وأسلوب إدارته لصفه، بالإضافة إلى المادة الدراسية ومدى صعوبتها، هذا ما قد يؤثر في تكوين الاتجاهات لدى التلميذ.

والواقع أن الفصل الدراسي يعد من الأماكن الهامة التي يمكن إعدادها بحيث تؤدي إلى تنظيم اتجاهات التلاميذ وسلوكهم، فطبيعة التفاعل والخبرة داخل الفصل من العوامل الهامة في تحديد إدراك المتعلم للمدرسة واتجاهاته نحو الأشخاص والأنشطة المرتبطة بها (أبو حطب وصادق، 1987، ص 528). فإدارة الأستاذ لصفه تتطلب إعداداً إدارياً وبنياً، لأن تعامله اليومي مع التلاميذ ليس بالأمر السهل، فهو أمام عقول متفتحة وآراء متنوعة وخيالات واسعة وأفكار وقيم واتجاهات ومشاعر متباينة يحملها التلاميذ، وهذا التعامل يتطلب درجة عالية من التخطيط والتنظيم نظرياً وتطبيقياً، بحيث يخلق مناخاً مميّزاً في القاعة الدراسية، ويكون الأستاذ هو المحافظ على هذا المناخ كونه القائد والقُدوة والنموذج بالنسبة لتلاميذه (سليمان، 2010، ص 424).

كما أن للأستاذ أثر كبير في حياة تلاميذه وهذا الأثر يمتد إلى حياة التلميذ المستقبلية فهو يعتبر قدوة بالنسبة لهم ونموذجاً يحتذى به، ولم يعد معيار الحكم على مدى نجاحه وفعاليته مرتبطاً



بكم المعلومات أو الحقائق التي ينقلها إلى عقول التلاميذ، بل أصبح مرتبطاً بنمط التفاعل السائد في الحجرة الدراسية، حيث أن دور المعلم هو إيجاد مناخ في الفصل يؤدي إلى التعلم الفعال، فهو كقائد جيد يعي ذاته ويفهم دوره جيداً (المصري وعامر، 2016، ص 207-208).

وجاءت دراستنا الحالية لتعالج موضوع علاقة أساليب الإدارة الصفية باتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة غرداية، حيث شملت جانبين: الجانب النظري ويحتوي على فصلين، الفصل الأول يحتوي على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، وكذا أهداف الدراسة وأهميتها، وأسباب اختيار موضوع الدراسة، ثم التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، وحدود الدراسة والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات دراستنا، ثم التعقيب عنها. وقد تم تقسيم الفصل الثاني إلى جزأين والذي افتتح بتمهيد، بعده الجزء الأول الذي احتوى على موضوع الإدارة الصفية، حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم الإدارة بشكل عام ومفهوم القيادة ونظرياتها، وإلى الإدارة الصفية بشكل خاص وخصائصها وأهميتها وأهدافها وبعض النظريات المفسرة للإدارة الصفية، ثم مهاراتها وأهم عناصرها والأساليب والأنماط المتبعة فيها والعوامل التي تؤثر فيها، ثم الاتجاهات الحديثة لها وأهم توجيهات للمعلم في إدارة صفه. وفي الجزء الثاني تم التطرق إلى موضوع اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة، والذي بدأ بمفهوم الاتجاهات وخصائصها وأهميتها ومكوناتها ووظائفها، وأنواعها ومراحل تكوينها وطرق قياسها، وأهم النظريات التي فسرت الاتجاهات والعوامل المؤثرة فيها، إضافة إلى الفلسفة وأهمية وأهداف دراستها في المرحلة الثانوية ومشكلات تدريسها، واختتم الفصل بخلاصة.

واحتوى الجانب التطبيقي على فصلين، الفصل الثالث والذي افتتح بتمهيد ليشمل بعد ذلك منهج ومجتمع الدراسة ومواصفات العينة، ثم الدراسة الاستطلاعية للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، لتتطرق بعدها إلى إجراءات الدراسة الأساسية والأساليب المستخدمة فيها. وفي الفصل الرابع والأخير لهذا الجانب تم عرض النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا وتحليلها وتفسيرها على ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة، من خلال معالجة البيانات بالبرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية **SPSS**، ثم الاستنتاج العام للدراسة، وبعض المقترحات.

# الجانب النظري

# الفصل الأول:

## الإطار العام للدراسة

- إشكالية الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- أسباب اختيار الموضوع
- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
- حدود الدراسة
- الدراسات السابقة
- التعقيب عن الدراسات السابقة

## 1\_ إشكالية الدراسة:

يعتبر موضوع الاتجاهات من المواضيع البارزة التي نالت أهمية كبيرة من طرف مختلف الباحثين والمختصين، حيث تسمح بمعرفة الكثير حول اختيارات الشخص الذي يكتسب خلال حياته مواقف واستعدادات مختلفة تجعله يدرك مواضيع متعددة سلباً أو إيجاباً، سواء كانت عبارة عن أفراد أو أشياء أو أفكار أو قضايا أو مفاهيم، حيث يعد الاتجاه أسلوباً منظماً من المعرفة والوجدان والسلوك عند الفرد نحو كل المجالات (الاجتماعية، التعليمية، العملية، الاقتصادية، النفسية).

إن الصورة الشائعة للمدرسة عند التلاميذ أنها مجموعة من المواد الدراسية التي تختلف تبعاً للمرحلة الدراسية (أبو حطب وصادق، 1987، ص 534). فنجد من بين هذه المواد الدراسية مادة الفلسفة التي تتميز بخصوصيتها، كما أن دراسة الفلسفة باعتبارها نشاطاً ذهنياً يبحث في المبادئ والغايات للأقوال والتصورات، فهي أحد المجالات الحيوية التي تساهم بدور كبير في تشجيع المتعلمين على فحص ما لديهم من أفكار ومفاهيم، من خلال المناقشات الفلسفية والبحث في ما وراء المعاني الظاهرة (المقرن والقحطاني، 2023، ص 129).

كما يتأثر اتجاه التلاميذ نحو مادة الفلسفة بمختلف تخصصاتهم (الأدبية والعلمية) بعدة عوامل منها كره التلميذ للمادة أو ضعف تحصيله فيها أو اختلاف أسلوب إدارة الصف من طرف المعلم، فالتنوع في أساليب الإدارة الصفية يعود إلى المعلم كونه المنظم والقائد في العملية التعليمية التعلمية.

وتعد الإدارة الصفية علماً بذاته وإجراءاته وقوانينه، ومن الناحية الفنية تعتمد على شخصية الأستاذ وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل الصف وخارجه، فهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها الأستاذ من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة والمحافظة على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (شريف، 2023، ص 524)، حيث جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب الإدارة الصفية واتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

## 2\_ تساؤلات الدراسة:

– ما طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة ؟

– ما هو أسلوب الإدارة الصفية السائد لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر التلاميذ ؟

– هل هناك علاقة بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة وأساليب الإدارة الصفية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي ؟

– هل توجد علاقة بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي والجنس والتخصص وإعادة السنة الدراسية ؟

– هل توجد علاقة بين أساليب الإدارة الصفية \_من وجهة نظر التلاميذ\_ والجنس والتخصص وإعادة السنة الدراسية ؟

### 3\_ فرضيات الدراسة:

– اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة سالبة.

– الأسلوب السائد لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر التلاميذ هو الأسلوب غير التكميلي.

– توجد علاقة بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة وأساليب الإدارة الصفية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي.

– توجد علاقة بين اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة وكل من الجنس والتخصص وإعادة السنة.

– توجد علاقة بين أساليب الإدارة الصفية \_من وجهة نظر التلاميذ\_ وكل من الجنس والتخصص وإعادة السنة.

### 4\_ أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

– التعرف على طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة.

– التعرف على أسلوب الإدارة الصفية السائد لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر التلاميذ.

– الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة وأساليب الإدارة الصفية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي.

- معرفة العلاقة بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي والجنس والتخصص وإعادة السنة الدراسية.
- معرفة العلاقة بين أسلوب الإدارة الصفية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي والجنس والتخصص وإعادة السنة الدراسية.

### 5\_ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراستنا فيما يلي:

- سلطت هذه الدراسة الضوء على موضوع بالغ الأهمية في التعليم الثانوي.
- تناول الدراسة مرحلة من مراحل عملية التعليم وهي المرحلة الثانوية والتي تعتبر من أهم المراحل التعليمية.
- إبراز أهمية أساليب الإدارة الصفية في تجنب العديد من المشكلات التي قد تعرقل مسار التعليم.
- إضافة هذه الدراسة كدراسة جديدة لموضوع الاتجاه نحو مادة الفلسفة في مكتبة الجامعة للاستفادة منها في الدراسات القادمة.

### 6\_ أسباب اختيار الموضوع:

أسباب ذاتية:

- الرغبة في دراسة هذا الموضوع كميل شخصي لمادة الفلسفة.
- فضول ذاتي حول الاتجاهات نحو مادة الفلسفة.
- معرفة هل مادة الفلسفة محببة عند تلاميذ الثانوية أم لا.

أسباب موضوعية:

- إثراء المعارف حول هذا الموضوع.
- نقص الدراسات الخاصة بالاتجاه نحو مادة الفلسفة في الجامعات الجزائرية (في حدود علم الباحثة).
- إنجاز بحث علمي يستفاد منه مستقبلا.

– علاقة الموضوع بمجال التخصص.

## 7\_ التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

– أساليب الإدارة الصفية: هي الأنماط السلوكية التي يستخدمها أساتذة مادة الفلسفة داخل الغرفة الصفية، والتي تقاس بإجابة تلاميذ التعليم الثانوي (الثانية آداب وفلسفة\_ الثالثة علوم تجريبية) بثانويات بلدية غرداية على استبيان أسلوب الإدارة الصفية الذي صُمم من طرف (الشايب والشايب 2014) المكون من (24) بند لمعرفة أسلوب إدارة أساتذة مادة الفلسفة للصف الدراسي من وجهة نظر التلاميذ، حيث تصنف الاستجابات إلى أربعة أنماط للإدارة الصفية حسب بعدين هما:

**البعد 1: الاهتمام بالمتعلمين:** يتمثل في اهتمام المعلم بالتلاميذ من خلال مراعاة ظروفهم وإشباع حاجاتهم داخل الصف الدراسي.

**البعد 2: الاهتمام بالمادة الدراسية:** يتمثل في رؤية المعلم لكل ما يتعلق بالمادة قد تم إنجازه بغض النظر عن ظروف التلاميذ ومشاعرهم.

– اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي نحو مادة الفلسفة: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة والسنة الثالثة علوم تجريبية من خلال إجاباتهم على استبيان لقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة المكون من (28) بند والذي صُمم من طرف الطالبة، حيث يضم 3 أبعاد:

**البعد المعرفي:** يمثل أفكار وآراء ومعتقدات التلميذ حول مادة الفلسفة.

**البعد السلوكي:** يمثل الاستمتاع بدراسة مادة الفلسفة ومدى تحصيل التلميذ فيها.

**البعد الوجداني:** يمثل شعور التلميذ نحو مادة الفلسفة أي حب أو كره المادة ومدى أهميتها بالنسبة له.

## 8\_ حدود الدراسة:

## أ. الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الميدانية على مؤسسات التعليم الثانوي المتواجدة في بلدية غرداية وهي:

\_ ثانوية الشيخ محمد الأخضر الفيلاي.

\_ ثانوية المجاهد قرمة بوجمعة.

\_ ثانوية الإمام أفلاح بن عبد الوهاب.

\_ ثانوية متقن رمضان حمود.

\_ ثانوية عبد الحميد بن باديس.

## ب. الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة كونهم يدرسون مادة الفلسفة في برنامجهم الدراسي، وعينة من تلاميذ السنة الثالثة علوم تجريبية وذلك لمعرفة طبيعة الاتجاه لديهم نحو هذه المادة، حيث تم استبعاد تلاميذ السنة الأولى كونهم جدد في المرحلة الثانوية وقد تتأثر استجاباتهم بمتغيرات أخرى، إضافة إلى أنهم لا يدرسون الفلسفة في مختلف الشعب.

## ج. الحدود الزمانية:

تحددت الفترة التي أجريت فيها الدراسة الميدانية من (2025/02/12) إلى غاية (2025/02/25).

## 9\_ الدراسات السابقة:

\_ دراسة الهوب (2009)، والتي هدفت إلى التعرف على الاتجاهات السائدة نحو الفلسفة لدى طلبة كلية التربية بجامعة إب، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، حيث طبق أداة في دراسته وهي عبارة عن استبانة لقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة والتي صُممت من طرف الباحث، واختيرت عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية وقد بلغ عددها (295) طالب وطالبة يتوزعون حسب



الجنس والتخصص والمستوى، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى الاتجاه نحو الفلسفة لدى طلبة كلية التربية بجامعة إربكان سلبياً إلى حد ما، وتوصلت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الاتجاه نحو الفلسفة حسب الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

— **دراسة السعود (2009)**، هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت، وبيان علاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين، حيث اعتمد الباحث على المنهج المسحي الارتباطي، وجمع البيانات تم استخدام استبانة الأنماط الإدارية للمديرين والتي طورها الباحث، ومقياس بورتير وزملاؤه (1982) لقياس الولاء التنظيمي للمعلمين، مع عينة قوامها (256) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة بدرجات متفاوتة، فهم يمارسون نمطي الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي بدرجة مرتفعة، والنمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة، والنمط الاستبدادي التسلسلي بدرجة منخفضة.

— **دراسة محمد (2010)**، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو الدراسة وعادات الاستذكار لدى عينة من طلاب الثانوية التخصصية، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، باستخدام مقياس الاتجاهات نحو الدراسة لعبد الفتاح ومقياس عادات الاستذكار للفرماوي، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (165) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للتخصص في الاتجاهات نحو الدراسة.

— **دراسة الطعاني (2011)**، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في محافظة الكرك، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة على درجة ممارسة هؤلاء المعلمين لهذه المهارات، حيث قام الباحث بتطوير استبانة خاصة بالمهارات الأساسية للإدارة الصفية، على عينة قوامها (180) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية لدى معلمي التعليم الثانوي تعزى للجنس.

ـ دراسة الشايب والشايب (2014)، والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب إدارة الصف لدى أساتذة مادة الرياضيات من وجهة نظر التلاميذ في التعليم الثانوي، حيث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وصمما أداة للدراسة وهي عبارة عن استبيان أسلوب الإدارة الصفية، وطُبق على عينة قوامها (290) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب السائد في إدارة الصف لدى أساتذة مادة الرياضيات من وجهة نظر التلاميذ هو الأسلوب المهتم بالتلاميذ والمادة الدراسية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة في الأسلوب السائد تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة في الأسلوب السائد تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي).

ـ دراسة لعجال (2015)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم والتفكير (أيمن، أيسر، متكامل) وكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الانجاز، وفحص دلالة الفروق بين المتفوقين دراسياً وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في هذه المتغيرات، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، حيث طبقت اختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير والذي ترجمه وأعدده للبيئة العربية رياض وعبادة (1986)، كما قامت البلال بتعريبه وتقنينه على البيئة السعودية (2002)، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات الذي طوره أبو زينة والكيلاني (1980)، ومقياس الدافعية للإنجاز لعبد الخالق والنيال (1980)، على عينة قوامها (80) تلميذ وتلميذة، حيث قسمت إلى عینتين عينة ذوي صعوبات التعلم (40) وعينة المتفوقين دراسياً (40) في السنة الخامسة ابتدائي بمدينة المسيلة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية القصدية، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النمط المتكامل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى عينة الدراسة.

ـ دراسة العنزي (2017)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو تعلم اللغة الإنجليزية، ومعرفة العلاقة بين إدارة الصف وطبيعة الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية، كما وهدفت إلى التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية من خلال إدارة الصف وفقاً لنموذج جلاسر، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة الدراسة، كما استخدم مقياس إدارة الصف وفقاً لنموذج جلاسر من إعداده ومقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية من إعداد الزهراني (2008)، على عينة قوامها (107) طالباً من

طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة حائل وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة جاءت بمستوى مرتفع وإيجابي، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين نموذج جلاسر في إدارة الصف والاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

— دراسة الشايب ويوسف (2018)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي نحو مادة الرياضيات، حيث رأى الباحثان أن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي، باستخدام استبيان مصمم من طرف الباحثان لقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (290) تلميذ وتلميذة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات إيجابية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في اتجاهات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق دالة في اتجاهاتهم تعزى للتخصص الدراسي (علمي/ أدبي).

— دراسة مرزوقي (2019)، والتي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين اتجاهات مديري ثانويات ولاية المسيلة نحو مادة التربية البدنية والرياضية ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المادة، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي تحقيقاً للدراسة الميدانية، باستخدام مقياس اتجاهات الإدارة المدرسية نحو مادة التربية البدنية والرياضية من إعداد الحماحي، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الأزرق، وقد شملت الدراسة عينتين الأولى قوامها (50) مدير والثانية (102) أستاذ باعتماد طريقة المسح الشامل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات مديري ثانويات ولاية المسيلة نحو مادة التربية البدنية والرياضية إيجابية، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية طردية بين اتجاهات مديري ثانويات ولاية المسيلة نحو مادة التربية البدنية والرياضية ودافعية الإنجاز لدى أساتذة المادة.

— دراسة العمري (2021)، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة التربية الإسلامية، والتعرف على تأثير بعض المتغيرات في اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية وهي النوع، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين والدخل الشهري لهما، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الباحثة أداة من إعداد كنانة (2008) وهي عبارة عن مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية، على عينة قوامها (62) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمحافظة ظفار تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى اتجاهات طلبة الصف

العاشر نحو مادة التربية الإسلامية إيجابية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية وفقاً لمتغيري النوع والتحصيل الدراسي.

ـ **دراسة خديري (2024)**، هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين العلاقات التي تربط أنماط الإدارة الصفية التي يستخدمها أساتذة الرياضيات بدافعية تعلم الرياضيات لدى تلاميذهم العلميين، والعلاقات التي تربط أنماط الإدارة الصفية التي يستخدمها أساتذة الأدب العربي بدافعية تعلم الأدب العربي لدى تلاميذهم الأدبيين، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، ومن أجل جمع البيانات استخدم مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس دافعية تعلم الأدب العربي، مقياس دافعية تعلم الرياضيات من إعدادة، على عينة قوامها (743) تلميذ وتلميذة مستوى الثانية ثانوي بالجلفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى سيادة النمط الديكتاتوري لإدارة الصف لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم العلميين، كما أظهرت سيادة النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم الأدبيين.

#### 10\_ التعقيب عن الدراسات السابقة:

ـ استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، والتي اتفقت مع دراسة الهبوب (2009) ودراسة محمد (2010)، ودراسة لعجال (2015)، ودراسة الشايب والشايب (2014)، ودراسة العنزي (2017)، ودراسة مرزوقي (2019)، ودراسة الشايب ويوسف (2018)، ودراسة خديري (2024)، واختلفت دراستنا مع الدراسات الأخرى كدراسة السعود (2009) والتي استخدمت المنهج المسحي الارتباطي.

ـ استخدمت الدراسة الحالية أداتين الأولى لقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة، والأخرى لقياس أسلوب الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ، وهذا ما اتفقت معه بعض الدراسات المدرجة كدراسة محمد (2010) والتي استخدمت مقياس الاتجاهات نحو الدراسة لعبد الفتاح ومقياس عادات الاستذكار للفرماوي، ودراسة العنزي (2017) الذي استخدم فيها مقياس إدارة الصف وفقاً لنموذج جلاسر من إعدادة ومقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية من إعداد الزهراني

(2008)، وكذا دراسة مرزوقي (2019) والتي استخدمت مقياس اتجاهات الإدارة المدرسية نحو مادة التربية البدنية والرياضية من إعداد الحماحي، ومقياس دافعية الانجاز من إعداد الأزرق، ودراسة السعود (2009) والتي استخدمت استبانة الأنماط الإدارية للمديرين، ومقياس بورتر وزملاؤه (1982) لقياس الولاء التنظيمي للمعلمين، كما تختلف دراستنا مع دراسة الهبوب (2009) الذي استخدم فيها أداة واحدة وهي استبانة الاتجاه نحو مادة الفلسفة، وكذا دراسة الشايب والشايب (2014) والتي استخدمت استبيان أسلوب الإدارة الصفية، ودراسة العمري (2021) والتي اعتمدت على مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية من إعداد كنانة (2008)، ودراسة الشايب ويوسف (2018) والتي استخدمت استبيان الاتجاه نحو مادة الرياضيات، وكذا دراسة الطعاني (2011) الذي استخدم استبانة المهارات الأساسية للإدارة الصفية من تطويره، كما استخدم خذيري (2024) في دراسته أدوات من إعداده وهي مقياس أنماط الإدارة الصفية، ومقياس دافعية تعلم الأدب العربي، ومقياس دافعية تعلم الرياضيات، وكذا دراسة لعجال (2015) والتي استخدمت فيها اختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، ومقياس الدافعية للإنجاز.

\_\_ تعاملت الدراسة الحالية مع عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وهو ما تشابهت معه دراسة محمد (2010)، ودراسة الشايب والشايب (2014)، ودراسة الشايب ويوسف (2018)، ودراسة خذيري (2024)، ودراسة العمري (2021)، في حين اختلفت الدراسات الأخرى مع دراستنا في اختيار العينة كدراسة الهبوب (2009) والتي تعاملت مع عينة من طلاب الجامعة، ودراسة لعجال (2015) والتي طبقت على عينة من المرحلة الابتدائية، وكذا دراسة السعود (2009) والتي تعاملت مع عينة من مديري الثانويات، ودراسة الطعاني (2011) والتي تعاملت مع عينة من معلمي الثانويات، وكذا دراسة العنزي (2017) التي تعاملت مع عينة من المرحلة المتوسطة، وكذا دراسة مرزوقي (2019) والتي تعاملت مع مديري وأساتذة التعليم الثانوي.

\_\_ أبرزت هذه الدراسات أهمية الموضوع الذي نعالجه، فقد كان لها دور مساعد في رسم الخطوط العامة للبحث، وتم الاستعانة ببعضها في بناء أدوات هذه الدراسة.

— ما ميز هذه الدراسة عن باقي الدراسات السابقة هو معرفة طبيعة الاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، إضافة إلى دراسة العلاقة بينه وبين الأسلوب السائد في إدارة الصف لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر تلاميذهم.

## الفصل الثاني:

### الخلفية النظرية للدراسة

تمهيد

أولاً: الإدارة الصفية      ثانياً: اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| - مفهوم الإدارة                       | - مفهوم الاتجاهات                        |
| - مفهوم القيادة                       | - خصائص الاتجاهات                        |
| - نظريات القيادة                      | - أهمية الاتجاهات                        |
| - مفهوم الإدارة الصفية                | - مكونات الاتجاهات                       |
| - خصائص الإدارة الصفية                | - وظائف الاتجاهات                        |
| - أهمية الإدارة الصفية                | - أنواع الاتجاهات                        |
| - أهداف الإدارة الصفية                | - مراحل تكوين الاتجاهات                  |
| - نظريات الإدارة الصفية               | - طرق قياس الاتجاهات                     |
| - مهارات الإدارة الصفية               | - النظريات المفسرة للاتجاهات             |
| - عناصر الإدارة الصفية                | - العوامل المؤثرة في الاتجاهات           |
| - أساليب وأنماط الإدارة الصفية        | - الفلسفة في التعليم الثانوي             |
| - العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية   | - أهمية دراسة الفلسفة في التعليم الثانوي |
| - الاتجاهات الحديثة في الإدارة الصفية | - أهداف تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي |
| - توجيهات للمعلم في الإدارة الصفية    | - مشكلات تدريس الفلسفة                   |

خلاصة الفصل

تمهيد

تناولنا في هذا الفصل جزأين حيث تم التطرق في الجزء الأول إلى موضوع الإدارة الصفية والذي افتتح بمفهوم الإدارة بصفة عامة، بعدها تطرقنا إلى القيادة ونظرياتها فهي ترتبط بالإدارة الصفية باعتبار الدراسة اعتمدت على إحدى نظريات القيادة لتصنيف أساليب الإدارة الصفية، ثم تطرقنا إلى عدة تعاريف لإدارة الصف من منظور العلماء والباحثين في هذا المجال، وخصائص الإدارة الصفية ثم أهميتها وأهدافها، بعدها تطرقنا إلى أهم النظريات المفسرة لها ثم مهاراتها، بعدها تطرقنا إلى عناصر الإدارة الصفية وإلى أنماط وأساليب إدارة الصف ثم العوامل المؤثرة فيها، ومن ثم تطرقنا إلى الاتجاهات الحديثة في الإدارة الصفية وذكرنا أيضاً بعض التوجيهات للمعلم في إدارة صفه، وفي الجزء الثاني تم التطرق إلى اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة، والذي افتتح بمفهوم الاتجاهات من وجهة نظر مختلف الباحثين والعلماء، والخصائص التي تمتاز بها الاتجاهات، وأهميتها التي تلعب دوراً أساسياً في حياة الفرد، ثم تطرقنا إلى مكوناتها، ثم الوظائف التي تؤديها وأنواعها، بعدها تم ذكر مراحل تكوين الاتجاهات وطرق قياسها، بعدها تم التطرق إلى أهم النظريات التي تفسر الاتجاهات والعوامل المؤثرة فيها، إضافة إلى أننا ذكرنا مادة الفلسفة في التعليم الثانوي، ثم أهمية دراستها كونها ذات أهمية في المرحلة الثانوية، بعدها تطرقنا إلى أهداف تدريسها، وأخيراً ذكرنا بعض المشكلات التي تقف كعائق في تدريس الفلسفة.

أولاً: الإدارة الصفية

1\_ مفهوم الإدارة:

يذكر المنجد الأبجدي أن الإدارة في اللغة العربية هي مصدر الفعل أدار أي دَوَّرَ الشيء جعله يدور بمعنى تعاطاه، وأدار الأمر أي أحاط به، وأداره عن حقه أي جعله ينصرف عنه ويتركه (الشايب والشايب، 2014، ص 185).

ويذكر فيليب (2001) أن كلمة إدارة في اللغة الأجنبية هي "Administration" ومشتقة من الفعل "Administrare" خَدَمَ أو يُدير (العاب، 2020، ص 15).

لقد وضع العلماء والمختصون عدة تعاريف للإدارة نذكر منها ما يلي:



يعرفها تايلور على أنها: المعرفة الصحيحة لما يراد أن يقوم به العاملون، ثم التأكد من أنهم يفعلون ذلك بأقل تكلفة وأحسن طريقة.

ويعرفها فايول على أنها: تخطط وتتنبأ وتنسق وتراقب وتصدر الأوامر.

وبالتدقيق في التعريفين السابقين يمكننا القول أن الإدارة بشكل عام هي عملية منظمة تسعى بسبل أكثر فعالية إلى تحقيق أهداف موضوعية، فهي ليست عملاً بسيطاً بل مركباً، وليست عشوائية بل منظمة وفعالة وهادفة، وتحاول تحقيق الأهداف بأقل قدر من المال والوقت والجهد (الطعاني وبطاح، 2016، ص 15).

كما يمكن القول بأن الإدارة فن، لأن العملية الإدارية ديناميكية ومعقدة، تتطلب الإبداع والبصيرة والبراعة والاجتهاد على الاتصال الناجح لتطبيق المبادئ والنظريات والأسس بفاعلية وكفاءة في ظروف متغيرة (الديراوي وأبو غبن، 2021، ص 7).

وبالنظرة الشاملة للإدارة في التعليم نجد أنها تعني نشاطاً إنسانياً يشمل أربعة مكونات وهي: القائد، مجموعة الأعمال، المنظمة الرسمية، العمل (العجمي، 2013، ص 42).

## 2\_ مفهوم القيادة:

يذكر ابن منظور (1998) أن القيادة في اللغة تعني كلمة القود، فيقال يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، فمكان القائد في المقدمة كالقود والمرشد والدليل، والأقود من الرجال أي شديد العنق وسمي بذلك لقلّة التفافه، إذا أقبل على شيء بوجهه ولا يصرف وجهه عنه (العمرى، 2009، ص 6).

هناك عدة تعاريف للقيادة نذكر منها ما يلي:

يعرفها هيرسي وبلانشارد (1996) على أنها: عملية ذات تأثير في أنشطة الفرد أو الجماعة، لتحقيق هدف معين في ظرف محدد (حشوف، 2021، ص 8).

يعرفها **بيجو (1935)** على أنها نوع من العلاقة بين شخص وبيئته، تكون لإرادته وبصيرته ومشاعره، أو هي قوة السيطرة على الآخرين والتوجيه في السعي وراء تحقيق هدف مشترك (أرزقي، 2017، ص 192).

ويعرفها **العرفاوي (2020)** هي عملية هدفها تنسيق جهود المرؤوسين والتأثير في سلوكهم لتحقيق أهداف معينة، فالقائد هو ذلك الشخص الذي يستخدم قوته ونفوذه للتأثير في سلوك الأفراد للوصول إلى الأهداف الموضوعية (تقار، 2024، ص 29).

يرى **جواد (2010)** أن القيادة جملة أفعال تجمع بين التبعية والقيادة، وليست فعل واحد، لأن القائد الفعال يعمل مع المرؤوسين والعاملين الآخرين لخلق الاستراتيجيات والرؤيا واعتمادها لتحقيق الأهداف (علاونة وعبد القادر، 2021، ص 350).

ويرى **كنعان (2002)** أن القيادة ظاهرة اجتماعية ونفسية تقوم على علاقة متبادلة اعتمادية بين القائد (المعلم) ومرؤوسيه (التلاميذ)، حيث ينتج عنها تأثير القائد في الجماعة ورغبة الجماعة في الانقياد له لإشباع حاجاتها، فلا مجال لوجود قيادة بدون أتباع، كما أن بقاء القائد في الجماعة وبروزه مرهون بوجود هدف محدد تسعى الجماعة لبلوغه، وهذا الهدف هو نقطة الالتقاء بين القائد والجماعة وطبيعة تكوينها ومجال نشاطها، وبالتالي فإن معنى القيادة هو التأثير في الآخرين والعمل معهم لتحقيق أهداف معينة (الحري، 2008، ص 16).

يذكر **القرعان (2021)** أن القيادة الإدارية في المؤسسات التعليمية هي القوة المحفزة والمحرك الأساسي للأداء في كل جوانب العمل داخل المدرسة، حيث أنها تقوم بأداء عدة واجبات ومهام، وتشمل عمليات التوجيه والتخطيط والتنظيم والتقييم والإشراف والمتابعة، إضافة إلى أنها تولي اهتماماً خاصاً بدعم المعلمين وتوفير بيئة تعلم فعالة وجاذبة تمكنهم من تحقيق الأهداف المنشودة (الظفيري، 2024، ص 1577).

### 3\_ نظريات القيادة:

تلعب القيادة دوراً بارزاً في تقدم مختلف المؤسسات، مما دفع بالمختصين والباحثين إلى تقصي الأبعاد التي تحتوي ظاهرة القيادة وتحديد عوامل نجاحها أو فشلها وتحليلها وتفسيرها، حيث توصلوا إلى عدد من النظريات نذكر منها ما يلي:

### \_\_ نظرية الرجل العظيم (The Great Man Theory):

يذكر البدري (2001) أن هذه النظرية تعد من أقدم النظريات التقليدية في القيادة، حيث تركز على دراسة شخصيات الرجال العظماء في التاريخ واعتبارهم أنهم يولدون قادة، ويمتازون بخصائص وراثية تجعلهم قادة، ولهم قدرات وراثية طبيعية تؤهلهم للقيادة، إضافة إلى السمات القيادية ليست مكتسبة بل موروثية، إلا أنه مع تقدم العلم والبحوث التربوية في مجال القيادة والإدارة جاءت نتائج الأبحاث لتؤكد عدم قدرة هذه النظرية على التنبؤ بالسلوك القيادي الفعال وعدم صحتها (رضوان، 2006، ص 61-62).

### \_\_ نظرية السمات (The Trait Theory):

يذكر الطويل (1998) أن هذه النظرية تعتبر امتداداً لنظرية الرجل العظيم، فهي منبثقة عن بعض الأفراد ينشؤون كقادة لأن لديهم السمات الضرورية للقيادة، أي أن توفر سمات محددة في الأفراد تؤهلهم أن يكونوا قادة فعالون، فقد أوضحت بعض الدراسات أن هناك سمات تكرر ارتباطها بشكل إيجابي بالقيادة، ومنها ما توصلت إليه ستوجلدر ودراسة جامعة مينوستا (1960) حيث دلت الدراسة على أن من بين (468) إداري في (13) شركة يوجد لديهم بعض السمات التي يمكن أن تعزى إلى الإداريين الناجحين نجد منها: تحصيل علمي أفضل، تفكير متعمق، درجة ذكاء أعلى، الاستمتاع بالعلاقات مع الآخرين، إحساس بالحاجة لممارسة السلطة. غير أن القليل من السمات كانت موضع اتفاق بين أربع أو أكثر من البحوث ضمن مئات الدراسات (أبو ناصر، 2008، ص 23-24).

### \_\_ نظرية البعدين (العاملين) (Two Dimensional Theory):

يذكر الأغبري (2000) أن هذه النظرية هي نتيجة دراسة قام بها هالبن Halpin (1949) في مكتب الأبحاث التابع لجامعة أوهايو الأمريكية، حيث توصلت هذه الدراسة إلى تحديد بعدين لسلوك القيادة هما:

- **بعد يهتم بالعمل:** ويكون هدف القائد أن يرى العمل وقد تم إنجازَه بغض النظر عن مشاعر المرؤوسين وظروفهم، فهذا ما قد ينفّر الأفراد من الجماعة ويغير اتجاههم نحو الجماعة وأهدافها.
- **بعد يهتم بالعاملين:** في هذا البعد يراعي القائد الإداري (المعلم) مشاعر مرؤوسيه (التلاميذ) وذلك من خلال بناء علاقة إنسانية قوامها الاحترام والثقة.

من خلال هذين البعدين يصنف القادة إلى أربعة أنماط وهي: قائد يهتم بالعمل، قائد يهتم بالعلاقات الإنسانية، قائد يهتم بالعلاقات الإنسانية والعمل، قائد لا يهتم بالعلاقات الإنسانية ولا يهتم بالعمل.

ويذكر النيرب (2003) في دراسة أكد فيها أن القادة الذين اهتموا بالبعد الأول (العمل) كانوا محط تقدير مرؤوسيتهم، وقد كان أداءهم من الناحية الإنتاجية متميزاً، وكانوا سبباً في التسرب من العمل والتذمر، أما القادة المهتمون بالبعد الثاني (العاملين) فاتسم مرؤوسوهم بدرجة عالية من الرضا والانسجام وانخفاض التذمر، أما من اهتموا بالبعدين معاً فقد حازوا على رضا وقناعة رؤسائهم ومرؤوسيتهم، وأظهروا نسبة إنتاجية عالية، وانخفاضاً في التذمر (الشايب والشايب، 2014، ص 188-189).

### \_\_ نظرية ماكجريجور (Theory Mc Gregor) (X & Y):

يذكر كلالدة (1997) وصف لهذه النظرية فيما يلي:

#### 1- نظرية X (Theory X):

تشير هذه النظرية إلى ما يلي:

\_\_ يجب معاينة الأفراد الذين يقاومون حاجات التنظيم، والسيطرة على توجيههم ونشاطهم.

\_\_ يجب تعديل سلوك الناس وخلق الحوافز لديهم والسيطرة على أفعالهم.

— يجب أن يكون هناك اختبار بشكل مستمر للأفراد والعمل على إيفاهمهم أهداف وحاجات التنظيم، للالتزام بها حتى لو كان ذلك عن طريق التهديد بالعقاب والإكراه والإجبار، فالفرد يلزمه السيطرة والتوجيه.

— الفرد كسول بطبعه ولا يرغب بتحمل المسؤولية، ولديه أنانية متأصلة ويفضل الانقياد فهو غير لامع، وينقصه الطموح.

## 2 - نظرية Y (Theory Y):

إن هذه النظرية جاءت مغايرة لنظرية (X) في القيادة، فقد طرح Douglas McGregor مجموعة من الافتراضات ذكرها كلالدة (1997) والتي بُنيت عليها هذه النظرية وتتلخص فيما يلي:

— إن الإنسان يفضل أن يكون قائداً وليس تابعاً، فهو يطلب الحرية في العمل والتحرر من الرقابة الشديدة، حيث أن النقد الذاتي يساعد المرؤوسين على تقييم أنفسهم.

— الإنسان العادي يتعلم تحت ظروف مناسبة وليس فقط ليتقبل المسؤولية بل لبحث عنها، بينما في هذه النظرية الفرد ليس لديه طموح ويتجنب تحمل المسؤولية.

— في العمل الجهود الجسمية والعقلية شيء طبيعي، بينما في هذه النظرية الجهد الجسمي هو المهم.

— ليست الضغوطات النفسية والتهديد بالعقاب هي الأساليب الوحيدة لتوجيه الجهود باتجاه الأهداف التنظيمية، فالأفراد قد يدرّبوا على السيطرة الذاتية والتوجيه الذاتي لتحقيق الأهداف التي تعهدوا القيام بها، بينما يختلف الوضع في هذه النظرية، حيث أن العقاب والإجبار والإكراه هو الأسلوب الوحيد لتحقيق هدف التنظيم.

## — نظرية ليكرت رنسيس (Theory Likert Rensis):

يذكر الطويل (1999) أن ليكرت قدم نموذجاً في أبعاد السلوك القيادي سمي بـ "المنظمة" وقسمها إلى أربع نظم متداخلة مع بعضها البعض وهي كما يلي:

أ/ نظام رقم 1: هو النمط المستقل المتسلط، والذي يمثل الإدارة التقليدية المتميزة بتركيزها على إنتاجية العامل من خلال المقاومة والتهديد والإجبار، حيث يتصف فيها القائد بالتسلط.

ب/ نظام رقم 2: هو النمط النافع المتسلط، فيه تمنح الإدارة لمرؤوسيهيها الثقة مع الاحتفاظ بنظرة متعالية، فنمط القيادة هنا نفعي مركزي يستحوذ على السلطة، لكن بدرجة أقل من النظام رقم (1)، حيث يستخدم القائد التهديد بالعقاب والمكافأة المالية كوسيلة لدفع المرؤوسين إلى العمل، مع تفويض بعض الصلاحيات بشكل أوامر.

ج/ نظام رقم 3: هو النمط الاستشاري، فيه يمنح المرؤوسين ثقة كبيرة لكنها غير كاملة، حيث يتميز هذا النمط بالاستشارية لأنه ينطوي على ثقة متبادلة واحترام، ولا يستخدم القائد العقاب إلا في أحوال قليلة، وإنما يستخدم الحوافز المعنوية والمادية.

د/ نظام رقم 4: هو النمط الديمقراطي التشاركي، يعتبر أفضل الأنواع وأكثرها فاعلية من جميع الجوانب، فهو يسلك سلوك القائد المشارك (رضوان، 2006، ص 62-65).

### \_\_ النظرية الموقفية ( Theory Contingency ):

يذكر سلامة (1989) أن فيدلر (Fiedler) هو من قام بوضع هذه النظرية وتعتبر من أحدث النظريات في القيادة، حيث تفترض بأن درجات الاختلاف والتغير وعدم الثبات للمتغيرات البيئية المحيطة بالمؤسسة تتطلب أنماط مختلفة من التركيب الداخلي الوظيفي للمؤسسة، وذلك لغرض تحقيق مستوى كافٍ من الفعالية الإدارية. ويمكن توضيح معالم هذه النظرية كالتالي:

\_\_ لا توجد طريقة مثالية لتقسيم المسؤوليات والوظائف والأدوار في المؤسسة، ولا يوجد أيضا نمط قيادي يمكن استخدامه بفاعلية في كل الأزمان والمواقف، إنما الحالات المحددة هي التي تقرر أفضل الأنماط والطرق.

\_\_ تركز هذه النظرية على أن التغيرات في البيئة الخارجية، يجب مقابلتها بتغيرات تتناسب معها داخل المؤسسة.

\_\_ عند حدوث متغيرات بيئية سريعة أو مفاجئة تعتبر الخطط الإدارية الموقفية استراتيجيات إدارية بديلة، وعليه فإنها تفترض أن المعايير الإدارية غير قابلة للتغير قد لا تكون مناسبة لمعالجة كل المستجدات.

ويبين فيدلر أن القائد الذي يركز الأمر بيده ويعطي للإنجاز والإنتاجية أهمية كبيرة يحقق فعالية أكبر في إنجاز المهمات، أما القائد الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع التابعين له ومرؤوسيه يحقق فعالية عالية في إنجاز الواجبات والمهام المتوسطة الصعوبة، أي في حالات اعتدالية المواقف (أبو ناصر، 2008، ص 39-41).

#### 4\_ مفهوم الإدارة الصفية:

هناك العديد من التعريفات لإدارة الصف طرحتها دراسات كثيرة، لكل منها توجيهاتها، فهي في نظر البعض تتمثل في توجيه التلاميذ وتمكينهم من مهارات التعليم، وفي نظر البعض الآخر السيطرة على التلاميذ لحفظ النظام داخل غرفة الصف، وإدارة الصف لدى الآخرين تهيئة مناخ مناسب للتعلم وخلق بيئة ملاءمة (أبو خليل، 2011، ص 31).

يذكر نوفل وأبو عواد (2011) تعريف كوفيانو وآيونكي للإدارة الصفية وهي مجموعة من المهارات والتكتيكات التي تمكن المدرس من إدارة سلوك التلاميذ بفاعلية، قصد إيجاد بيئة إيجابية للتعلم (بوعموشة، 2014، ص 24).

ويذكر الرواضية (2020) تعريف حمدان (2007) للإدارة الصفية وهي مجموع الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى تنمية الأنماط السلوكية، ومحاولة إيجاد جو تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين عناصر عملية التعلم (كتفي وحرايز، 2022، ص 872).

يذكر Boucher (2001) أن الإدارة الصفية تعني إدارة الفصل الدراسي بجميع التدخلات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، والتي تتعلق بتشجيع التلاميذ على تحقيق أهداف التعلم، وترتبط هذه التدخلات المتنوعة بجوانب مختلفة من النشاط المهني للمعلم (mercier et al, 2016, P 16).

يذكر بوصلب (2014) أن إدارة الصف هي عملية مخططة ومنظمة يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، وكذا ما يبذله المعلمين من أنماط سلوك تتصل بملاءمة المناخ، لتحقيق أهداف تربوية يعيها المعلمين، بحيث تتضمن تحديداً دقيقاً لدور كل من التلميذ والمعلم (علي، 2023، ص 607).

كما يعرفها موليكان (1987) على أنها كل ما يقوم به المعلم لتنظيم طلابه والمواد التعليمية والوقت والغرفة الصفية، للتعلم بطرق إيجابية وفعالة (الصمادي وآخرون، 2009، ص 37).

ويذكر جابر (2006) أنها العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل الغرفة الصفية، وذلك من خلال المهام التي يقوم بها المعلم في ضوء الأهداف التعليمية لحدوث عملية التعلم (حني، 2018، ص 22).

يعرفها الحاج وآخرون (2009) أنها تمثل عمليات التفاعل والتوجيه التي تتم بين المعلم وتلاميذه، حيث تستدعي قدرة المعلم على تحريك الجهود وأنماط السلوك لجعل عملية التعليم والتعلم في غرفة الصف أمراً مشوقاً وهادفاً ممكناً، دون هدر للجهد والوقت (لعشيشي، 2012، ص 10).

يعرفها أرشامبولت وشونارد (2003) أن إدارة الصف تمثل مجموعة الممارسات التربوية التي يستخدمها المعلم من أجل استعادة الظروف الملائمة لتنمية مهارات الطلاب في الفصل الدراسي (Lachance, 2008, p 20).

إن الإدارة الصفية هي مجموعة من الأنشطة والأساليب التي يقوم بها المعلم داخل الصف، حيث تؤدي إلى بناء الثقة بين المعلم والتلاميذ وبين أنفسهم، وبالتالي تحقق الأهداف التعليمية والتربوية بنتيجة ترضي أطراف العملية التعليمية وبأقل زمن وجهد (حمدي، 2022، ص 11).

ويذكر الحيلة (2002) أنها مجموع الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة، وخلق جو اجتماعي منتج وفعال داخل الصف والمحافظة على استمراريته، وتنمية العلاقات الجيدة الإنسانية بينهم (بوطابت ومشطر، 2023، ص 637).

وتعرف الإدارة الصفية في دراستنا الحالية بأنها تلك الإجراءات والأساليب التي يتبعها أساتذة مادة الفلسفة لضبط التلاميذ داخل الحجرة الدراسية، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرتبطة بالمادة الدراسية ومن أجل بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ من خلال توفير المناخ المناسب لهم.



وقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على نظرية البعدين (العاملين) في القيادة باعتبار الإدارة الصفية عملية قيادية يقوم بها المعلم لتلاميذه، وتقوم هذه النظرية على بعدين وهما الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعاملين، وقد تم إسقاطها على أنماط الإدارة الصفية المستخدمة في هذه الدراسة وهي النمط المهتم بالمادة الدراسية، والنمط المهتم بالمتعلمين، والنمط المهتم بالمادة الدراسية والمتعلمين، والنمط غير المهتم بالمادة الدراسية والمتعلمين.

## 5\_ خصائص الإدارة الصفية:

إن من خصائص الإدارة الصفية هو تركيزها على الوصول لبلوغ الأهداف بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال وتتفق مع غيرها من أنواع الإدارات الأخرى لكن لها خصائص وميزات خاصة بها أهمها:

\_ **التأهيل المسلكي والعلمي للمعلم:** يذكر حميدة وآخرون (2003) أنه إذا أراد المعلم أن ينجح في عمله فإن الكفايات العلمية الأكاديمية والمهنية ضرورية وهامة، فلها أهمية كبيرة بالنسبة للإدارة الصفية وذلك لتعدد الجوانب التي يتعامل معها المعلم، فمن الضروري أن نهتم بإعداد المعلم إعداداً مسلكياً وعلمياً بشكل يتلاءم مع أهمية مهمته التربوية، إذا ما أردنا أن نساعد على نجاحه في إدارته لصفه وتدريبه.

## \_ العلاقات الإنسانية:

ويذكر العشي (2011) أن ما يميز الإدارة الصفية هو العلاقات الإنسانية أكثر من غيرها، وتكمن أهمية هذه العلاقات في الإدارة الصفية كونها تحافظ على العلاقات الإنسانية الدافئة، فهو شرط أساس لنجاح عملية التعلم والتعليم، حيث أكد عالم النفس "كارل روجرز" أهمية تقبل المعلم لطلابه تقبلاً غير مشروط، فينبغي على المعلم أن يبذل قصار جهده للمحافظة على العلاقة الفعالة بينه وبين تلاميذه بشكل ييسر عملية التعليم ويدعمها، مراعيًا بذلك ألا تطغى علاقته بطلابه على الدور الرئيسي المتوقع منه وهو التدريس، لهذا عليه أن يحافظ على التفاعل المثمر مع جميع المعنيين بالعملية التربوية وأن يحافظ على درجة الاحترام المتبادل معهم.

## \_ الشمولية:

يذكر اللصاحمة (2006) أن الإدارة الصفية تمتاز بالشمولية حيث تتناول وتتعامل مع عدة مجالات، ولكي ينجح المعلم في إدارته لصفه لابد من النجاح في هذا التعامل، ومن هذه المجالات نجد مدير المدرسة والهيئة التدريسية، والوسائل التعليمية، والمنهج الدراسي، والطلاب وأولياء الأمور، والمنهج الدراسي.

فالمعلم الناجح في إدارة صفه هو الذي يهتم بغرفة الصف من جهة ومن جهة أخرى يهتم بطلابه من عدة جوانب، حيث يعمل على معالجة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسلوكية ويراعي الفروق الفردية باستخدام وسائل مفيدة، فينوع في أساليبه وأسئلته لكي تتناسب مع اتجاهات وميول وقدرات كل فئة، فإدارة الصف تشمل جوانب متعددة قد لا تشملها أي إدارة في أي مؤسسة تعليمية.

\_ صعوبة قياس وتقييم التغيير في سلوك التلميذ: يذكر العاجز (2007) أن المعلم يواجه صعوبة في قياس مدى ما حدث من تغيير في سلوك تلاميذه، وتقويم ما امتلكه التلاميذ من قيم واتجاهات ومعارف ومهارات لصعوبة تحديد استخدام أداة القياس، وكذلك صعوبة تصميم هذه الأداة والمعايير التي تعتمد عليها، ذلك لأن المتعلم لا تؤثر في تعلمه المدرسة فقط، فمؤسسات أخرى اجتماعية تربوية في المجتمع تؤثر في النمط المعرفي والسلوكي للتلميذ، وبالتالي تؤثر في انجاز المعلم، حيث لا يظهر في وقت سريع مجهود المعلم ونتائج عمله وأثر التعلم، بل يحتاج إلى المزيد من المتابعة والجهد والوقت، ليصبح التغيير سلوك دائم في سلوك المتعلم (خديري، 2024، ص 64-66).

## 6\_ أهمية الإدارة الصفية:

تكمن أهمية الإدارة الصفية في أنها تعمل على توفر وخلق الشروط اللازمة لتحقيق عملية التعلم، لذلك فإن إدارة الصف الفعالة شرط ضروري للتعلم الفعال ووسيلة لتحقيق أهداف المعلم المرجوة من طلابه، حيث أننا لا يمكن أن نجد معلماً متميزاً دون إدارة صفية متميزة وفعالة، وليس علينا أن نربط الإدارة بالضبط فهذه الأخيرة أوسع مفهوماً، ويكون الانضباط جزءاً من الإدارة الصفية (حماد ولطفي، 2023، ص 327).

حيث يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفية تشكل تفاعل إيجابي بين التلاميذ والمعلم، ويتم هذا الأخير من خلال نشاطات محددة ومنظمة تتطلب شروطاً وظروفاً مناسبة تعمل على تهيئتها الإدارة الصفية، كما تؤثر البيئة التي تحدث فيها العملية التعليمية على الصحة النفسية للتلاميذ وعلى فعالية عملية التعلم نفسها، فإذا كانت بيئة تتصف بالتسلط، فإن هذا يؤثر على شخصية التلاميذ من جهة وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى، فمن الطبيعي أن يتعرض التلميذ داخل حجرة الصف إلى مناهجين وأحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي، فهو يكتسب اتجاهات كالمحافظة على النظام، والثقة بالنفس والتعاون، والانضباط الذاتي، واحترام مشاعر وآراء الآخرين، فيستطيع أن يكتسبها إذا مارسها وعاش أجوائها، فمن خلال الإدارة الصفية يكتسب التلميذ مثل هذه الاتجاهات ومن خلال مراعاتها من طرف المعلم، ولهذا فإن لتحقيق أهداف التعليم الصفية بفاعلية وكفاية لا بد من إدارة صفية فعالة (بدر، 2014، ص 146).

يذكر العجمي (2000) أهمية أخرى للإدارة الصفية وهي كما يلي:

- ✚ تساهم في خلق جو متسم بالنظام مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية والتعلمية.
- ✚ تساهم بفعالة في بناء شخصية التلاميذ بجميع جوانبها السلوكية الاجتماعية المعرفية وتحقيق مقاصد الفلسفة التربوية.
- ✚ تحقق التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ والذي ينعكس على تحصيلهم بصورة جيدة.
- ✚ تسهيل نجاح المتعلمين في البيئات المدرسية.
- ✚ تساهم في تحديد خصائص المجتمع وصفاته وقيمه والسلوك العام.
- ✚ تساهم في اكتشاف القدرات وتعهدتها ورعاية الموهوبين والمبدعين (راشد، 2017، ص 323).

كما يمكن أن نرى أن أهمية الإدارة الصفية أصبحت متزايدة، ليس فقط في تدريب المعلمين بل بين جميع المتخصصين في التدريس، حيث كانت تقتصر على مشاكل الانضباط والنظام، والآن أصبحت تشمل مجموعة من الإجراءات التي تسبق تهيئة المناخ المناسب للتعليم (nault & fijalkow 1999, p 462).

## 7\_ أهداف الإدارة الصفية:

إن من أهم أهداف إدارة الصف ما يلي:

- ◆ التمكن من المادة العلمية مع حسن الاستخدام للحركات المناسبة ونبرات الصوت.
  - ◆ القدرة على توزيع زمن الحصة على المراحل والخطوات المختلفة للدرس.
  - ◆ تحقيق النظام والانضباط الصففي.
  - ◆ الحرص على عدم ترك التلاميذ بدون عمل مع الملاحظة المستمرة.
  - ◆ تنظيم البيئة المادية والفيزيائية للقسم من توفير الإضاءة والتهوية المناسبة، وتنظيم جلوس التلاميذ، وغيرها.
  - ◆ توفير المناخ الاجتماعي والنفسي والعاطفي، مع مراعاة احتياجات التلاميذ وطبيعتهم.
  - ◆ حسن التصرف باتزان وهدوء في المواقف الصفية المخرجة والطارئة (بناي ومحجر، 2018، ص 565).
- ويذكر عدس (1999) أن إدارة الصف تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية لكي تضع هذه الأهداف موضع التنفيذ، فهي تستثمر الإمكانيات المادية وذلك من أجل تحقيق ما يلي:
- ◆ استخدام عناصر الإدارة الصفية (المادية والبشرية) المتاحة استخداماً عقلانياً وعلمياً لإحداث العملية التعليمية التعلمية المرغوب بها.
  - ◆ ممارسة العمل الجمعي والفردى في الصف الدراسي وإيجاد روح التعاون والتفاهم.
  - ◆ تنسيق وتنظيم الجهود المبذولة من قبل المعلم والطلبة بما يتفق مع الأهداف المنشودة.
  - ◆ تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية من قبل المعلم والطلبة (القط، 2012، ص 11).

## 8\_ نظريات الإدارة الصفية:

تستند الإدارة الصفية على سمات الشخصية لدى المعلم وكيفية تعامله مع طلابه داخل الصف وهي عملية متعددة الجوانب ومعقدة، إضافة إلى أنه من الصعب تحديد نظرية محدودة لها، ولذلك اختلف المنظرين والباحثين حول تفسيرها وهي كالتالي:

يذكر القيسي وشحادة (2017) أهم نظريات إدارة الصف وهي كما يلي:

● نظرية بول موريس:

تؤكد هذه النظرية على الجانب التعاوني لإدارة الصف، فلكي تؤدي العمل بنجاح يجب أن تكون هذه الأخيرة مرتبطة بالإدارة المدرسية.

ويذكر محمد (2008) نظريات أخرى لإدارة الصف وهي:

● نظرية بارسونز:

تؤكد هذه النظرية على وظائف المؤسسة التعليمية، وبشكل خاص الصف الدراسي وتشمل تحقيق الهدف، تكامل الشخصية والكيف.

● النظرية الاجتماعية:

تحتوي هذه النظرية على أفكار تؤكد على دور المعلم، وأن نجاحه مرتبط بتحسين علاقته مع مدير المدرسة، ومن أصحاب هذه النظرية جيتزلز والذي أكد على أن الإدارة عبارة عن تسلسل هرمي يهتم بطبيعة العلاقة بين الرئيس والمرؤوس.

وذكر أيضا زهران (2009) نظرية أخرى من نظريات الإدارة الصفية وهي:

● نظرية اتخاذ القرار:

تؤكد هذه النظرية على مبادئ منها:

- ✓ أن القرار النهائي يكون ناتجا عن التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمدير.
- ✓ إن الإدارة الصفية كعملية تتوفر فيها كافة التنظيمات الإنسانية ولا يمكن الاستغناء عنها.
- ✓ يأخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ القرار عدة أمور كملاحظة المشكلة وتحليلها ووضع حلول لها وبدائل واختيار بديل مناسب (منصور وعلي، 2019، ص 220-221).

## 9\_ مهارات الإدارة الصفية:

للإدارة الصفية عدة مهارات ونركز على الثلاثة الأساسية منها وهي:

- **مهارة التخطيط:** يذكر زاهر (2005) أن التخطيط هو العملية التي يعبر بها الإداري التربوي على ما هو فيه الآن إلى ما يرغب أن يكون عليه.

- **مهارة التنفيذ:** يذكر طارق وآخرون (2009) أن التنفيذ يعتبر مؤشراً قوياً على مدى فاعلية عملية التعلم، فالمعلم الذي يدير الوقت بدقة وفاعلية، ويتنقل من مرحلة إلى مرحلة ومن نشاط الأخر وسهولة معطيا كل مرحلة منها ما تستحقه من الوقت، منظم في عرضه لوسائل الإيضاح الملائمة، ويحافظ على الملفات والوسائل بطريقة منظمة ومرتبطة، كما أنه يهيئ للموضوع بطريقة محفزة ومناسبة.

- **مهارة التقويم:** يذكر العتيبي (2018) أن التقويم من أهم عناصر الإدارة الصفية فبواسطته يمكن القول إن إدارة الصف نجحت في تحقيق الأهداف التربوية المرجو تحقيقها أو أنها باءت بالفشل، ومن دعائم التقويم الناجح نجد المعايير الإجرائية لتقويم أداء المعلمين وقدرتهم على تحقيق النمو المطلوب لطلابهم، ومدى إقبالهم على مهنة التدريس (سلام، 2022، ص 574-575).

## 10\_ عناصر الإدارة الصفية:

يذكر سليمان (2001) أن الإدارة الصفية تشمل عدة عناصر نذكر منها ما يلي:

### \_ المعلم:

يعتبر من أهم عناصر الإدارة الصفية، فهو الحجر الأساسي فيها كونه مدير الصف والعملية التعليمية وميسر للتعلم.

### \_ البيئة المادية للصف:

تشمل موقع الصف في المدرسة، وجودة وسلامة المقاعد وعددها ومناسبتها لعدد التلاميذ، إضافة إلى الإضاءة وتوفر الوسائل التعليمية ووضوحها ومكان عرضها، ونوع طلاء الغرفة الصفية ونوعه، وارتفاع السبورة ومكانها.

### \_ التلاميذ:

يعتبر المتعلمين من أهم عناصر الإدارة الصفية، فبدون هؤلاء لا يوجد صف ولا يكون هناك تعليم وبالتالي لا توجد إدارة، حيث تتطلب الإدارة الصفية من المعلم أن يكون واقفاً على كل النواحي المرتبطة بالتلاميذ من تعليمهم ونموهم (الأفندي، 2014، ص 39-40).

### 11\_ أساليب وأنماط الإدارة الصفية:

عرفها الغامدي (2001) بأنها المنهجية أو الأسلوب التي يستخدمها المعلم في التعامل مع طلبته داخل الصف بما يتناسب مع الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها (العثيمين، 2023، ص 511). نذكر من هذه الأساليب فيما يلي:

### \_ الأسلوب الديمقراطي:

يذكر منسي (1996) أن مناخ هذا النمط يتسم بظل مفعم بالطمأنينة والمودة وحرية التعبير وإبداء الرأي وممارسة النقد الموضوعي في إطار الاحترام المتبادل، والحث على السعي نحو النجاح وتقدير المشاعر، وإبراز المهارات الطلابية والتفاعل داخل الصف وتثمين النشاط والعمل، كما ينص على فرص متكافئة للطلبة، وشعورهم بالحرية وقرب المعلم إليهم، فالمعلم هنا هو صديق وأب وقائد يرى الطلبة فيه الأنموذج والقُدوة، ويشرك التلاميذ في تقويم ميولهم العلمية ويهتم بالمتغيرات.

ويذكر السالم (2003) سلوكيات يتميز بها هذا النمط منها إتاحة فرص متكافئة للجميع، وتبادل واحترام الآراء وإشراك الطلبة بالمناقشة، واتخاذ القرارات ورسم الخطط، ويعمل المعلم على تنمية قدرة الابتكار باستمرار عند تلاميذه واستشارتها، ويعمل على خلق جو من الثقة وتنمية

الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، وبالتالي تؤدي هذه السلوكيات إلى تحسين العملية التعليمية التعليمية، وذلك لتجاوب التلميذ مع معلمه وتقديره وحبه له ما يؤدي إلى تكامل مختلف جوانب شخصيته (الشعلاني، 2009، ص 16-17).

### \_ الأسلوب التسلطي:

يذكر زيتون (1997) أن في هذا النمط من الإدارة الصفية يحاول المعلم استعمال أساليب الإرهاب والقهر واستغلال وظيفته، ويهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه، ويقاوم أي محاولة للتغيير ويعتبرها تعدياً على نفوذه وسلطته، لذا يقوم المعلم بممارسات تتصف بالاستبداد وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن رأيهم والاعتراض أو النقاش، واستخدام أساليب التخويف والإرغام، كما أن المعلم يفرض عليهم ما يجب فعله وكيف ومتى وأين يتم، ولا يحاول التعرف على الطلاب ولا يبذل جهداً لمعرفة مشاكلهم، ويمنح القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يفسد الطلاب، كما لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية، ويعتقد أن الطلاب لا يوثق بهم إذا ما تركوا أنفسهم بدون نظام حازم، لذلك يحاول أن يجعل الطلاب يعتمدون عليه شخصياً في كل أمر وباستمرار، ويقرر متى يعزز ويستخدم حكمه في ذلك، فهو لا يثق بقدرات الطلاب ويضع استراتيجيات التعليم وأهداف التعلم (المقيد، 2009، ص 50).

### \_ الأسلوب الفوضوي (السائب):

يذكر العمارة (2007) أن في هذا النمط يترك المعلم \_ سواء كان عن رغبة ذاتية شعورية أو غير شعورية غير ذاتية \_ الحرية الكاملة للتلاميذ في أنشطة تعلمهم وتوجيه شؤونهم، والتصرف كما يخلو لهم دون تدخل، حيث لا يقدم المعلومة إلا عندما يطلب منه، ولا يتابع غياب ولا حضور التلاميذ ولا يهتم بتقييم نتائج تعلمهم، فهو يبدو كالغائب عن الصف رغم الحضور الجسدي، فدوره غير بارز وسلطته مفقودة، وبالتالي في هذا النمط يفقد التعلم أهدافه وقيمه وتصبح الحياة الصفية فوضى (الزهراني وآخرون، 2018، ص 108).

### \_ الأسلوب التقليدي:



يذكر عدس (1995) أن هذا النمط يعتمد على مبدأ احترام كبار السن، باعتبار المعلم أكبر سناً من التلاميذ وأكثرهم خبرة وتجربة، لذا وجب عليهم طاعته وكأنه في مقام أبيهم، فهو يقوم على ما فيه مصلحتهم وله الحق في رعاية شؤونهم، كما أنه يجب الحفاظ على النمط القديم، فسلوك ونظام المعلم داخل الصف امتداداً لما كان سائداً في السابق أي في الزمن الذي تعلم ودرس فيه، ولا يحاول التجديد أو التغيير أو التعديل، وأي محاولة من هذا القبيل تعتبر تدخل في شؤونه وتعد على قوانينه في إدارته لصفه، ومثل هذا النمط لا يحترم كيان التلميذ ولا يعمل على تنمية مواهبه وصقل شخصيته (المقيد، 2009، ص 52).

### \_ الأسلوب الشوري (القيادة الشورية):

يذكر العاجز والبنّا (2004) أن هذا النمط عرفه المسلمون الأوائل، حيث تمثلت ميزته في شخصية الرسول "محمد صلى الله عليه وسلم" القائد لهذه الأمة، حيث اتخذ من الشورى منهاج حياة بداية من النظام السياسي حتى قيادة البيت والمدرسة، فهي تعني الشدة وقت الشدة واللين وقت اللين (أبو خطاب، 2008، ص 22).

فحسب هذا النمط في إدارة المعلم لصفه فإنه يُستخدم للمشاورة مع التلاميذ عن اتخاذ القرارات التي ترتبط بالعملية التعليمية.

### \_ الأسلوب التحفيزي:

يذكر نبهان (2008) أنه يلجأ الكثير من المعلمين أثناء دخولهم غرفة الصف الدراسي إلى التدريس مباشرة، وصب المعلومات دون تمهيد وتقديم عبارات معينة، فيؤدي عدم تحفيز المعلم لتلاميذه إلى ظهور عدة مشكلات سلوكية وصعوبات تعلمية، وبالتالي استخدام المعلم لهذا الأسلوب الذي يعتبر تقديم المرح والتفاؤل يساعد على شد انتباه التلاميذ ومكافأهم ورفع معنوياتهم للتعلم وتهيئتهم نفسياً (بن طيب وهامل، 2021، ص 464).

## 12\_ العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية:

يذكر أحمد (2003) أن الإدارة الصفية تتأثر بعدة عوامل منها:

\_ دستور النظام المدرسي المدعم بوسائل التنفيذ السليمة.

- مدير المؤسسة والنمط الإداري السائد في إدارة الفصل.
- ازدحام الصفوف وحفظ نظامها وإدارتها.
- مهارات التواصل والتفاعل الصفّي.
- استخدام الطرق التعليمية الحديثة والتقنيات التربوية.
- وضوح الأهداف التعليمية وتوفير المواد اللازمة لتحقيقها.

— **ما يتعلق بالمعلم:** يعتبر المعلم العنصر الأساسي في العملية التعليمية، ولكي يمارس أدواره المتعددة الفنية والإدارية داخل الفصل على وجه المناسب لا بد أن يكون ملماً بكافة الجوانب المهنية، فإدارة الصف ترتبط إلى حد كبير بخصائص المعلم وتأهيله الأكاديمي وسلوكه واتجاهاته نحو مهنة التدريس عموماً، ومادته ومدرسته وتلاميذه خصوصاً.

— **ما يتعلق بالتلاميذ:** يذكر العشي (2008) أن نوعية الإدارة الصفية تتأثر بطبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ الذي تحكم سلوكياته خبرات عديدة يكتسبها من بيئته وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام وغيرها، مما يشكل شخصيته ويوجه سلوكياته المختلفة سواء إيجابية كانت أم سلبية، والتي تؤثر على انضباطه داخل غرفة الصف، وتفاعله مع زملائه ومعلميه فيها، حيث تؤدي عملية الاتصال والتواصل سواء كانت بين المعلم والتلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم دوراً مهماً في تحديد نمط الإدارة الصفية.

— **ما يتعلق بالبيئة الصفية:** ويجب أن تتوفر غرفة الصف على شروط الأمان والصحة، بحيث لكل مرحلة عمرية ما يناسبها من تجهيزات ولكي يتحقق ذلك لا بد من ترتيب وتنظيم الصف تحت إشراف المعلم، لتكون الرؤية جيدة لدى التلاميذ والحرص على مراعاة وجود ممرات مناسبة بين المقاعد، وتوفير الإضاءة المناسبة والتهوية الجيدة، وتوزيع مسؤوليات نظافة الصف ونظامه بين التلاميذ.

— ويذكر أيضا الكسواني (2005) عوامل أخرى مؤثرة في الإدارة الصفية وهي:

- ✓ وضوح الأهداف والإجراءات.
- ✓ التعزيز والنقد البناء.
- ✓ النظام في غرفة الصف خلاصة تعاون الطلاب والمعلم.

- ✓ القواعد والقوانين.
- ✓ نوع الإدارة الصفية.
- ✓ الصمت الفعال.
- ✓ المشاركة وتبادل الخبرات.
- ✓ توظيف التقنيات (الجراري، 2020، ص 24-26).

### 13\_ الاتجاهات الحديثة في الإدارة الصفية:

كانت الإدارة الصفية تقوم في ظل المفهوم الضيق للتربية على تنفيذ التعليمات والأوامر الصادرة من السلطات التعليمية، حيث انحصرت مهمتها في القيام بتلقين وتحفيظ واستظهار المادة الدراسية بمعزل عن البيئة التي حولها، والقيام ببعض الأمور الإدارية كحفظ النظام الصفّي عن طريق العنف والتحكم والتسلط أحياناً، وتقويم النمو المعرفي للتلاميذ وتسجيل حضورهم وغياهم، وبتطور مفهوم التربية تطور مفهوم الإدارة الصفية فبرزت في الآونة الأخيرة اتجاهات جديدة في مجال ممارسة الإدارة الصفية، نذكر منها ما يلي:

\_ استخدام كافة الطاقات والإمكانيات المتاحة المادية والبشرية في خدمة العملية التعليمية، والتي تهدف إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم.

\_ إيجاد التفاعل الصفّي ما يؤدي إلى تقبل التوجيهات والإرشادات والمشاركة الإيجابية، إضافة إلى إيجاد نظام للاتصال الفعال داخل غرفة الصف وخارجها.

\_ اعتبار المعلم قائداً تربوياً يعمل على إثراء المنهج الدراسي الذي يتشارك في تنفيذه مع تلاميذه، بعد فهمه وتحليله ودراسته.

\_ تعميق روح الانتماء للجماعة الصفية، وذلك بتوفير الظروف المناسبة التي تشعر كل فرد في الصف الدراسي بأن له تأثير في الآخرين وقيمة، وتشعره بأن له أثر في تقدم الجماعة أو تأخرها ونجاحها أو فشلها في بلوغ أهداف عملية التعلم.

— إقامة علاقات إنسانية بين التلاميذ والمعلم وبين التلاميذ مع بعضهم البعض، حيث تستند هذه العلاقات على إشباع الحاجات الأولية والثانوية للعناصر البشرية، وبما يكفل توفير جو من الألفة الاجتماعية والود، وبالتالي تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ والمعلم.

— ممارسة الأساليب الإدارية المناسبة لمواقف التعليم والتعلم، حيث يشكل النمط الديمقراطي جوهر هذه الأساليب.

— إشراك التلاميذ في صنع القرارات المتصلة بالمواقف التعليمية، وبذلك يقبلون على تنفيذها بإرادتهم، وبكل إخلاص وجدية (آل ناجي، 2016، ص 387).

#### 14\_ توجيهات للمعلم في الإدارة الصفية:

يذكر سليمان (1985) بعض التوجيهات الخاصة بالمعلم في مجال إدارة الصف وهي:

- أن يتواجد المعلم في مواعده داخل الصف ولا يتأخر عن الحصة، ليضبط دخول الطلاب إلى الصف.
- يجب على المعلم أن يكون معداً للوسائل والمواد التعليمية، ويكون متمكن من استخدامها وعلى دراية بطريقة توظيفها في الدرس بشكل تسلسلي، ولا يكثر من التنقل والحركة داخل الصف بل يقف معظم الوقت في مواجهة الطلاب ويركز النظر إليهم ليوحي على المودة والتقبل.
- على المعلم أن يعد خطة جيدة للدرس، محددًا بذلك الأهداف التي سيحققها في الحصة راصداً التقويم المناسب لها، ويقوم بشرح الدرس بعد أن يسود النظام والصمت داخل حجرة الدرس ليجذب انتباه الطلاب بالإرشاد والتنبيه المناسب لهم، وأن يوجه نظره دائماً نحو الطلاب عند الشرح مع الموازنة في صوته علواً وانخفاضاً وتعبيراً لموقف الصف.
- العمل على توفير تفاعل صفي بتقديم التغذية الراجعة بين حين وآخر والتعزيز، والاهتمام بتهوية الغرفة الصفية والتأكد من الإضاءة، ومناسبة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل سليم.
- مراعاة التسلسل الزمني لأوقات الدروس فهي من المتطلبات الأساسية، مع ترتيب الملخص في السبورة، بحيث ينمو مع فعاليات الدرس، ومراعاة الواجبات المنزلية لقدرات الطلاب.
- على المعلم أن يعمل على إعادة شرح بعض عناصر الدرس إن شعر أنها تحتاج إلى توضيح وأنها غامضة على الطلاب.

- على المعلم أن لا ينادي الطلاب بألفاظ غير لائقة، ومناداتهم بأسمائهم وعدم الإشارة إليهم عند الطلب منهم أداء عمل أو الإجابة.
- تبسيط المعلومات التي تقدم في الدرس بالتشبيهات والوسائل التعليمية والأمثلة، مع السماح للطلاب بالاستفسار من حين لآخر فيما يتعلق بفعاليات الدرس.
- يجب على المعلم أن يكون حازماً في المواقف التي تستلزم ذلك، وعطوفاً مع الطلاب ويتفادى المواجهة معهم (أبو عزام، 2020، ص 105-106).

ثانياً: اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة

### 1\_ مفهوم الاتجاهات:

يذكر السيسي (2009) أن العلماء اختلفوا حول مفهوم وتعريف الاتجاه وذلك يرجع إلى أنه لا يمكن ملاحظته مباشرة، لكن يمكن استنتاجه عن طريق مجموعة الاستجابات العاطفية والتصرفات التي يظهرها الفرد أثناء مواجهته لظروف معينة ومواقف من بيئته التي يتفاعل معها (شاهين، 2011، ص 962).

يعرف دافيدوف الاتجاه على أنه بمثابة ربط للمفهوم التقويمي المتعلم مع السلوك والمشاعر والأفكار (عماشة، 2010، ص 19).

يعرفه مسلم (1994) بأنه مفهوم يعبر عن التنظيمات السلوكية، والتي تعبر عن علاقة الفرد بجزء معين من البيئة الخارجية (سليمان، 2020، ص 9).

يعرف موسى (2020) الاتجاهات على أنها ترتيب عقلي منظم مستخلص من التجارب التي لها تأثير فعال على ردود أفعال الفرد اتجاه جميع المواضيع التي تعرض لها في حياته، لتصبح بذلك الخبرات من الأمور المهمة في معرفة اتجاه الفرد وتوقعها في المستقبل (الثبيتي، 2023، ص 211).

يعرفه ألبورت (1935) على أنه حالة ذهنية عصبية من الجاهزية المنظمة من خلال الخبرة، حيث تبدل تأثير ديناميكي موجه لاستجابة الفرد لكل الحالات والأشياء التي تتعلق بها (إبراهيم، 2001، ص 146).

كما ويعرفه أبو جادو (2009) على أنه نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أوضاع أو أفكار أو أشياء معينة أو أشخاص، وتؤلف نظاماً معقداً تتفاعل مع مجموعة كبيرة من المتغيرات المختلفة (المفتي، 2010، ص 573).

إن الاتجاه هو تهيؤ عصبي عقلي واستعداد نفسي، يؤهل للفرد استجابة لأنماط سلوكية متعددة سالبة أو موجبة نحو أفكار أو حوادث أو أشياء أو أشخاص أو رموز معينة التي تستثير الاستجابة في البيئة، حيث تتفق كل التعاريف على أن الاتجاهات متعلمة ومكتسبة، وتتمثل في ثبات نسبي من خلال احتكاك الفرد بمجتمعه وبيئته (دراسة، 2020، ص 194).

ويعرفه دويدرا (1994) بأنه نظم دائمة من المشاعر الانفعالية والتقسيمات السلبية أو الإيجابية، وميول الاستجابة أو ضد الموضوعات الاجتماعية والنفسية (عثمان، 2018، ص 116).

يذكر كامل (1989) تعريف نيوكمب وزملائه وهو أن الاتجاه من وجهة النظر المعرفية يمثل تنظيمًا لمعارف ذات ارتباطات سالبة أو موجبة، أما من الناحية الدافعية فينظر للاتجاه على أنه حالة من الاستعداد لاستثارة الدوافع (مصمودي، 2004، ص 4).

يعرفه سليم وسعد (1972) أنه استعداد ذهني يجعل الشخص يتصرف في المواقف بصورة معينة اتجاه القضايا والأشخاص والأحداث (حسين وإبراهيم، 2008، ص 5).

إن الاتجاه مفهوم اجتماعي نفسي، فهو تكوين افتراضي تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها، سواء في اتجاه الرفض أو القبول إزاء موضوع اجتماعي نفسي جدلي، وبذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختباره الاجتماعية أو الثقافية أو الشخصية معبراً عن جميع خبراته النزوعية والوجدانية والمعرفية (سلامة، 2016، ص 11).

والإتجاه معرفة تراكمية تتمثل في المعلومات والمواقف والخبرات التي يتعرض لها الفرد، كما أنه استعداد وجداني مكتسب يحدد سلوك الفرد إزاء موضوعات أو أشياء أو أشخاص، ويؤدي ذلك

إلى إيجاد موقف ثابت نسبياً، وقد يكون هذا الأخير إيجابياً أو حيادياً أو سلبياً (بو أحمد وهدار، 2020، ص 254).

يذكر بني جابر (2002) أن الاتجاه مفهوم ثابت نسبياً يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع ما إما بالرفض أو الإيجاب، وذلك نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل الوجدانية والسلوكية والمعرفية، جميعها تتشكل في خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشخاص والأشياء التي تحيط به (بو عمر، 2014، ص 31).

يعرفه الحارثي (1992) بأنه استعداد وتهيؤ عصبي وعقلي متعلم وخفي، ومنظم حول الخبرة للاستجابة بطريقة محبة أو غير محبة المتعلقة بموضوع الاتجاه (غانس، 2018، ص 23).

كما يعرف عوض وحلس (2015) الاتجاه على أنه عبارة عن تهيؤ عقلي أو استعداد نفسي متعلم للاستجابة السالبة أو الموجبة نحو موضوعات أو أشخاص أو مواقف أو أشياء أو رموز في البيئة التي تثير الاستجابة (العشيري، 2016، ص 3).

ويذكر الطواب (1990) أن عيد (2000) يشير إلى أن الاتجاه كبقية مفاهيم علم النفس فهو متعدد المعاني، ومختلف من زاوية النظر إليه اجتماعياً ومعرفياً ونفسياً، وهذا الاختلاف يُرد إلى اختلاف الأطر المرجعية والنظريات الاجتماعية والنفسية للباحثين والعلماء (البلهان والشمري، 2019، ص 568).

ومنه نستنتج أن الاتجاه هو:

— إن الاتجاه ينتمي إلى التنظيم الانفعالي الذي يتبناه الفرد إزاء فكرة معينة أو موضوع معين، فهو نوع من الحكم الخلقى وهذا الحكم يوجه ويؤثر على سلوك الفرد.

— إن مفهوم الاتجاه له ثلاث جوانب (سالِب، موجب، محايد).

— الاتجاه لا تورث بل تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي وعملية التعلم والتنشئة.

— الاتجاه هو تعبير عن عقيدة الشخص وعاداته وتقاليده.

— إن الاتجاه يشمل الميول فهو أعم منه.

— إن الاتجاه تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستدل عليه عن طريق السلوك الظاهري سواء كان لفظي أو غير لفظي (محمد، 2010، ص 36).

## 2\_ خصائص الاتجاهات:

يذكر **الداهري والكيسي (2000)** بعض الخصائص التي تمتاز بها الاتجاهات وهي:

تكون الاتجاهات ثلاثية الأبعاد (معرفية، وجدانية، سلوكية)

- ✓ تكون أكثر ديمومة من الدافع الذي عندما يتم إشباعه ينتهي.
- ✓ تكون الاتجاهات قابلة للملاحظة من خلال السلوك بطرق مباشرة أو غير مباشرة.
- ✓ تكون الاتجاهات إما إيجابية أو سلبية فهي دائماً تتجه بين هذين الطرفين.
- ✓ يمكن التنبؤ بالاتجاهات وقياسها.
- ✓ تكون الاتجاهات ضعيفة أو قوية نحو موضوع معين، وقابلة للتغيير أو التعديل.
- ✓ يمكن تدعيم أو إطفاء الاتجاهات فهي مكتسبة (عثمان، 2018، ص 118).

كما ويذكر **السلطاني والهروتي (2021)** خصائص أخرى وهي:

- ✓ تتضمن الاتجاهات علاقة بين موضوع من مواضيع البيئة والفرد.
- ✓ الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المتغيرات البيئية التي ترتبط بها بدرجتها وأنواعها.
- ✓ في الاتجاهات تتفاوت الاستجابات في درجة عمقها، فعندما تتصل بفلسفة الفرد نحو الحياة تكون أكثر عمقاً (زيطوي، 2022، ص 69).

## 3\_ أهمية الاتجاهات:

يذكر **كاتز وستالين (1989)** أن الاتجاهات تلعب دوراً أساسياً في الأداء والتعليم، لأن مشاعر التلاميذ واتجاهاتهم نحو الأنشطة التربوية والمواد الدراسية وكذا اتجاهاتهم نحو زملائهم داخل الصف الدراسي وخارجه، ونحو معلمهم وذواتهم أيضاً تؤثر في القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية، لأن التعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى تلاميذ يكون



أكثر جدوى من التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط، حيث يعود السبب إلى أن الاتجاهات النفسية يبقى أثرها ويحتفظ لمدة أطول، بينما تخضع الخبرات المعرفية لعوامل النسيان بصورة عامة. كما تؤثر الاتجاهات في قدرة التلاميذ على العمل المشترك مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي، وبالتالي تؤثر في قدرتهم على التكيف والاستجابة للتغيرات المستمرة التي تواجههم في المجتمع. ومن الجانب الاجتماعي تكمن أهمية الاتجاهات في أنها أحد المحددات الضابطة والموجهة والرئيسية والمنظمة لسلوك الفرد، وعليه فإن أي تغير يتطلب أولاً معرفة الاتجاهات السائدة بين أفراد المجتمع ومدى قابليتها للتحويل والتعديل نحو التغير المطلوب، إذ أن تكون اتجاهات جديدة تتعارض مع ما قد يوجد من اتجاهات راسخة في النفس، ما يؤدي إلى الاضطراب والتفكك وبالتالي عرقلة التطور والتقدم الذي نرمي إليه (عمرو وآخرون، 2014، ص 295).

#### 4\_ مكونات الاتجاهات:

يذكر عويصة (1996) عناصر ثلاث أساسية في تكوين الاتجاهات وهي:

##### \_ المكونات السلوكية:

إن نزوع الإنسان وسلوكه تعبير عن رصيد معرفته بشيء ما ثم المصاحبة لهذه المعرفة، حيث عندما يكون لدى الفرد رصيد من المعرفة التي استقاها من الإدراك ثم يتوفر لديه الشحنة العاطفية والانفعالية المناسبة فلا يبقى أمامه سوى النزوع العلمي.

##### \_ المكونات المعرفية:

تتراكم عند الفرد أثناء احتكاكه بعناصر البيئة وتنقسم إلى:

– التوقعات: هي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم.

– المعتقدات: مجموع المفاهيم الثابتة المتبلورة في المستوى النفسي للفرد.

– المدركات والمفاهيم: كل ما يدركه الفرد معنوياً أو حسياً.

## \_ المكونات العاطفية الانفعالية:

إن من أهم مكونات الاتجاه هي الشحنة الانفعالية التي يصحبها سلوك الفرد، فالمكونات الانفعالية العاطفية هي تلك الشحنة المصاحبة، وهي ذلك اللون الذي يعمل على بناء درجة عمقه وكثافته ويميز الاتجاه الضعيف عن الاتجاه القوي (ربوح، 2013، ص 48).

## 5\_ وظائف الاتجاهات:

يذكر الشقيرات (2011) أن الاتجاهات تؤدي عددا من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي، بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو مثمر وفعال، نذكر أهمها:

### ● وظيفة تنظيمية واقتصادية:

يستجيب الفرد طبقا للاتجاهات التي يتبناها إلى فئات من الأشخاص، أو الأشياء، أو الأوضاع، أو الحوادث، وذلك باستخدام بعض القواعد المنظمة البسيطة التي تحدد سلوكه حول هذه الفئات.

### ● وظيفة منفعية:

تشير إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها، فهو يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص المهمين في بيئته، الأمر الذي يساعده على النجاح في الأوضاع الحياتية المختلفة والتكيف معها.

### ● وظيفة دفاعية:

ترتبط اتجاهات الفرد بدوافعه الشخصية وحاجاته، حيث ترتبط بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاه، وقد يلجأ الفرد أحيانا إلى تكوين اتجاهات لتبرير بعض فشله أو صراعاته حيال أوضاع معينة، للاحتفاظ بثقته بنفسه وكرامته، ويستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته.

### ● وظيفة تعبيرية:

توفر الاتجاهات للفرد فرصاً للتعبير عن الذات وتحديد هوية معينة في المجتمع، حيث تسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو فعال ونشط، الأمر الذي يضيف على حياته معنى ويجنبه اللامبالاة والعزلة (الشعراوي، 2013، ص 40).

## 6\_ أنواع الاتجاهات:

يذكر حسين (2015) أن ألبرت قد توصل إلى خمسة تصنيفات للاتجاهات نعرضها في ما يلي:

### أ\_ الاتجاهات الخاصة والاتجاهات العامة:

- **الاتجاهات الخاصة:** يتميز هذا النوع من الاتجاهات بأنه أقل استقراراً وثباتاً، وتتركز على أحد الأجزاء المكونة للظاهرة أو الموضوع محل الاتجاه دون النظر إلى باقي الأجزاء، مثل الاتجاهات نحو الطعام لشعب من الشعوب أو الخوف من نوع معين من الحيوانات.
- **الاتجاهات العامة:** هي أكثر استقراراً وثباتاً من الاتجاهات الخاصة، حيث تتناول الظواهر أو المواضيع من كل الجوانب، بحيث يتم التعرض إليهم بشكل كلي دون التعرض لجزئياتها، أو البحث في مختلف التفاصيل مثل الاتجاهات نحو الأجانب باختلاف الجنسيات.

### ب\_ حسب عدد المشاركين:

- **الاتجاهات الفردية:** وهي الاتجاهات التي لا توجد عند الطلاب الآخرين ويمتلكها الطالب.
- **الاتجاهات الجماعية:** هي تلك الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من الأشخاص.

### ج\_ حسب درجة الوضوح:

ويقصد بهذا مدى إمكانية الطالب للتعبير عن اتجاهاته بشكل تلقائي، أو أنه يلجأ إلى الكتمان والسر، حيث تقسم الاتجاهات حسب هذا الأساس إلى نوعين:

- **الاتجاه السري:** ويشير إلى الاتجاه الذي ينكره الطالب ويخفيه ويعبر عن السلوك المعبر عنه.
- **الاتجاه العلني:** يشير للاتجاه الذي يعبر عنه الطالب سلوكياً دون خوف أو حرج ويعلنه ويجهر

به.

### جـ\_ حسب درجة القوة:

جاء هذا التقسيم بهدف معرفة مدى قوة شعور الطالب نحو موضوع الاتجاهات، وتقسّم إلى:

- **الاتجاهات القوية:** هي الاتجاهات التي تتسم بالاستقرار والثبات، ويتضح فيها السلوك القوي أو الفعلي الذي يعبر عن التصميم والعزم.
- **الاتجاهات الضعيفة:** تتصف هذه الاتجاهات بسهولة التعديل والتغيير، حيث تكمن وراء السلوك المتردد والمتراخي.

### د\_ حسب الهدف:

والمقصود معرفة طبيعة اتجاه الطلبة نحو موضوعات معينة، وتنقسم إلى:

- **الاتجاهات السلبية:** هي الاتجاهات التي تُبعد الطالب عن موضوع معين، كالاتجاهات التي تعبر عن مشاعر الكراهية.
- **الاتجاهات الإيجابية:** هي الاتجاهات التي تقود بالطالب نحو موضوع معين، كالاتجاهات التي تعبر عن التأييد والحب (العلي وجرادات، 2023، ص 283).

### 7\_ مراحل تكوين الاتجاهات:

يذكر زهران (2003) مراحل تكوين الاتجاه والتي تتمثل فيما يلي:

#### أ/ مرحلة الاختيار:

تتميز هذه المرحلة بنمو البعد النزوعي عند الفرد، بحيث تتجلى في شكل ميله نحو بعض الموضوعات التي أدركها إيجاباً أو سلباً، ويجري عمليات تقويمية مستمرة لخياراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي، والتي يكتسبها عن طريق تواصله مع الآخرين واحتكاكه بالمواقف والموضوعات المختلفة في بيئة عيشه، وذلك بتحديد الأسس التي قام ببناء ميله عليها لهذه الموضوعات أو نحو الأشخاص أو الإعراض عنهم.

ب/ مرحلة الاستقرار:

تمثل هذه المرحلة ثبات واستقرار الميول التي كونها الفرد عن الأشياء والموضوعات والأشخاص الموجودين حوله، وقد تتطور وتتكون الاتجاهات حتى تصل إلى صورتها الأخيرة التي تستقر عليها إما إيجاباً أو حياداً أو سلباً.

ج/ المرحلة الإدراكية:

تمثل في الاتصال المباشر الذي يحدث بين عناصر البيئة الخارجية والفرد، حيث تظهر عنه الرغبة في تقبل الفكرة أو معارضتها أو رفضها إذا لم يقتنع بها، لهذا يميل الفرد إلى تكوين اتجاهات نحو أشياء مادية كالمنزل أو كتب وغيرها، ونحو أشخاص معينين كالوالدين أو الإخوة أو الأصدقاء أو المدرسين وغيرهم، وكذلك نحو بعض المهن كالتدريس أو الطبخ وغيرها (ناجم ودودو، 2017، ص 33-34).

8\_ طرق قياس الاتجاهات:

تعتبر الاستبانة من أفضل الطرق لقياس الاتجاهات، وذلك بسبب سهولة إجرائها وسرعتها في جمع النتائج، وتعتمد في ذلك على عدة مقاييس للاتجاهات، ويذكر أبو النيل (1985) أشهر المقاييس وهو:

\_ مقياس بوجاردس (bogardos) للمسافة الاجتماعية:

يعتبر أول مقياس وضع لقياس الاتجاهات، ويهدف إلى قياس البعد الاجتماعي أو المسافة التي تفصل بين جنس أو شعب وآخر، وتسعى إلى معرفة درجة الرفض أو القبول للفرد في مجال العلاقات الاجتماعية، حيث كانت الدراسة التي طبق فيها بوجاردس هذا المقياس، تستهدف التعرف على تقبل الأمريكيين أو مدى نفورهم من الشعوب الأخرى، وقد وضع (7) عبارات تمثل متصلاً متدرجاً وأول عبارة تمثل أقصى درجات الرفض وهي كالتالي:

(1) أتزوج منهم.

(2) أصادقهم.

(3) أجاورهم.

(4) أزالهم في العمل.

(5) أقبلهم كمواطنين في بلدي.

(6) أقبلهم كزائرين في وطني.

(7) أستبعدهم من وطني.

ويجب المفحوص على سؤال، مثال: ما هو موقفك من الجماعة س؟ بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تعبر عن وجهة نظره.

ويذكر عبد الرحمن (1992) بعض الانتقادات التي وجهت لهذا المقياس وهي:

\_\_ دلالات مقياس بوجادرس الخاصة ليست دلالات إحصائية، وإنما هي ترتيب الشعوب حسب الدرجة وأفضلية الخيار.

\_\_ عجز المقياس عن قياس اتجاهات ذوي الميول المتطرفة.

\_\_ الذي يوافق على العبارة الأولى (الزواج)، يوافق تبعاً لذلك على العبارات الأخرى حتى العبارة السابعة، حيث تزداد نسبة درجات العبارات، والعكس غير صحيح لمن يوافق على العبارة السابعة.

على بالرغم من هذه الانتقادات التي وجهت لهذا المقياس، إلا أنه مازال يستخدم الآن في بعض البحوث والدراسات مما يدل على الاعتماد عليه وأهميته.

ويذكر الكندري (2004) مقياس آخر لقياس الاتجاهات وهو:

\_\_ مقياس ثرستون (tharstone):

يعتبر العالم "ثرستون" من أوائل العلماء الذين اهتموا بقياس الاتجاهات، بحيث وضع المقياس على أساس أن لكل فرد رأياً إيجابياً أو سلبياً، ورأيه يشير إلى اتجاهاته نحو هذا الموضوع، ويتضمن المقياس (11) درجة يتدرج الاتجاه من الإيجابي المتطرف إلى السلبي المتطرف.

وقد احتوى هذا المقياس بعض العيوب منها:

— ذو تكلفة ويحتاج إلى جهد كبير، كما أنه يتطلب جهد كبير من المحكمين ليحددوا وزن كل عبارة من العبارات، وقد يتبين أن المحكمين من المتعصبين أو المتميزين لرأي معين.

— افتقار الأوزان التي يقدمها المحكمين إلى الموضوعية، وذلك لاختلاف الثقافات التي يمثلونها.

ويذكر المجاميد (2003) مقاييس أخرى وأهمها انتشاراً وهي:

— مقياس ليكرت (Likert):

أعدّه العالم "ليكرت" (1932) على أنه يمثل أسلوب جديد لقياس الاتجاهات نحو العديد من الموضوعات، حيث يتكون من عدد من العبارات تتناول الاتجاه الذي نريد قياسه بدرجات متفاوتة، من الموافقة بشدة إلى عدم الموافقة بشدة، ويمكن اعتماد هذا المقياس في ترتيب الأفراد قياساً لمواقفهم من موضوع الاتجاه والدرجات التي يحصل عليها الفرد، ويتضمن أيضاً مقياساً لشدة اتجاهه نحو كل عبارة من عبارات المقياس، ويتلخص في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه، بحيث أن لكل عبارة 5 اختيارات ويطلب من المفحوص، يختار إجابة واحدة فقط على النحو التالي:

(1) أوافق بشدة.

(2) أوافق.

(3) أوافق إلى حد ما.

(4) لا أوافق.

(5) لا أوافق بشدة (بعوش، 2012، ص 70-74).

## 9\_ النظريات المفسرة للاتجاهات:

يذكر وحيد (2001) أن لكل نظرية من النظريات الكبرى التي فسرت الاتجاهات توجه، وهي كما يلي:

## أ/ النظرية السلوكية:

الاتجاهات حسب وجهة نظر هذه النظرية هي عادات متعلمة ومكتسبة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات، فقد افترض "روزنو" أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه، واستخلص من تجارب اشتراطية أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة، ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي، حيث أن استخدام صور من التعزيز اللفظي الإيجابي أو التعزيز اللفظي السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنياً من التعزيز الإيجابي وبعيدة عن السلبي.

## ب/ النظرية المعرفية:

يرى كل من "روزنبرج" و"أبلسون" في هذه النظرية أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع من الموضوعات المختلفة، وإن هذه الوجدانيات ترتبط بمجموعة من المعتقدات أو المعارف، حيث أن الاتجاهات ذات بنية نفسية منطقية وإذا حدث تغيير في أحد مكوناتها أو عناصرها فإن ذلك سيؤدي إلى تغيير في الآخر، وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذلك لا بد من وجود اتساق بينهما وهذا الاتساق في بنية الاتجاه هو الذي يسمح التنبؤ بالسلوك.

ويصف "روزنبرج" ديناميات اتزان الاتجاه ويقول: إذا كانت العناصر المعرفية والوجدانية للاتجاه في حالة اتساق كان الاتجاه مستقراً وثابتاً، أما إذا كانت هذه العناصر في حالة عدم اتساق بدرجة تفوق حدود احتمال الفرد، فإن الاتجاه يكون غير مستقر وعادة في هذه الحالة يحدث تنظيم للاتجاه ينتج عنه إما رفض للرسائل أو القوة الجديدة التي أوجدت عدم الاتساق بين المكون المعرفي والوجداني، عندها تستعاد حالة الاستقرار للاتجاه القديم، أو يحدث تفتيت للاتجاه عن طريق عزل



العناصر الوجدانية والمعرفية غير المتسقة بين بعضها البعض، أو يحدث تغيير يؤدي إلى تكوين اتجاه جديد.

### ج/ نظرية التحليل النفسي:

إن لاتجاهات الفرد دوراً حيوياً في تكوين الأنا، وهذه الأخيرة تمر بمراحل متغيرة ومختلفة من مرحلة النمو إلى مرحلة البلوغ، متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته، حيث إن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات الهو و الأنا الأعلى الذي يقصد به الأعراف والقيم الاجتماعية، إذ يتكون اتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر، أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت خفض التوتر، ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من توتراته، ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي لتبصيره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات رفض أو قبول.

### د/ نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية وعلى رأسهم "باندورا" و"الترز" على أن الاتجاهات متعلمة، وهذا التعلم يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة، حيث أن الوالدين هما نموذج موضح يحاكي سلوك الأطفال، ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن ثم وسائل الإعلام المتنوعة (معشي، 2003، ص 54-55).

### 10\_ العوامل المؤثرة في الاتجاهات:

يذكر مرعي وبلقيس (1984) العوامل التي تؤثر في الاتجاهات والتي تلعب دورا كبيرا في تكوينها وتتمثل في:

### \_ التنشئة الاجتماعية في الأسرة:

إن الأسرة تعلم الفرد الكثير من القيم والمبادئ والأخلاقيات، لأنها تعد المحتضن الأول لتنشئته، حيث عادة ما تكون اتجاهات الفرد نحو الأشخاص أو الأشياء تابعة لاتجاهات الوالدين.

### \_ البيئة والوراثة:

تؤثر البيئة بمفهومها الواسع في الاتجاهات من خلال التفاعل مع عناصرها، أما الوراثة فلها أثر طفيف في تكوين الاتجاهات عن طريق الفروق الفردية الموروثة كبعض سمات الشخصية والذكاء.

### \_ المدرسة:

تعتبر المدرسة المحتضن الثاني بعد الأسرة، حيث ينتقل الطفل من الأسرة إلى المدرسة أي إلى مجتمع أوسع يختلف تماما عن الجو الذي اعتاده، وهناك يأتي دور المعلمين بصقل شخصية الفرد وتعديل وتوجيه سلوكه، وبالتالي تفاعل التلاميذ مع البيئة المدرسية ومنه تتأثر اتجاهاتهم.

### \_ المجتمع:

إن للمجتمع تأثير كبير في تكوين اتجاهات الفرد من خلال السلوكيات والمعاملات، إضافة إلى العادات والتقاليد والقيم والمبادئ والضوابط الاجتماعية وغيرها الخاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فالمؤثرات الثقافية والحضارية التي يعيش في ظلها الفرد سواء ثقافة المجتمع أو الثقافات الدخيلة، تؤثر بصورة أو بأخرى في اتجاهات الفرد، فمثلا اختلفت اتجاهات بعض المجتمعات حول مشاركة المرأة في الرياضة عما كانت عليه سابقا.

### \_ جماعة الأقران:

مما لا شك فيه أن جماعة الأقران والأصدقاء تؤثر في تكوين الاتجاهات، حيث أن الفرد يتأثر بأراء وأفكار واتجاهات أصدقائه وأقرانه، ويتضح هذا التأثير بداية من مرحلة ما قبل المراهقة حتى سن الرشد والنضج، مما تشمل الخبرات والتجارب الشخصية التي مر بها الفرد واكتسبها من خلال عمله وعلاقته مع الآخرين وغيرها... إلخ.

– دور العبادة:

للعبادة دور وتأثير كبير في تكوين الاتجاهات، ولها دور أيضا في تعديل سلوك الأفراد، باعتبارها أماكن للعبادة والإرشاد الديني ولا يخفى تأثيرها على أحد كالمساجد والجمعيات الدينية وغيرها من الأماكن التي تتم فيها العبادة.

– وسائل الإعلام:

تقدم وسائل الإعلام العديد من الأفكار والحقائق والمعارف التي قد تكون غائبة عن الفرد، منها على سبيل المثال الدعاية والإعلام، مما يجعل هذه الوسائل المتعددة عامل يؤثر في تكوين اتجاهات الفرد (بريكي، 2011، ص 28-30).

11\_ الفلسفة في التعليم الثانوي:

ويذكر الكلاخي (2016) أن مادة الفلسفة تحظى بخصوصية ضمن المنظومة التربوية بمنهجها وموضوعها، كما أنها تعتبر أكثر المواد الدراسية مساساً بشخصية التلميذ لأنها توجه فكره وتعوده على المواقف النقدية والاستدلالات الصحيحة، وتوجه سلوكه عامة كما ورد في بعض المقررات الرسمية، ومن هنا تأتي برجة مادة الفلسفة ضمن المواد الدراسية في المنظومة التربوية معبرة عن إدراك الأهمية البالغة لهذه المادة، إضافة إلى الدور الذي يمكن أن تؤديه في تكوين شخصية التلميذ (بوشته وبن عزه، 2023، ص 382).

ويذكر حليد (2000) أن الدرس الفلسفي يعتبر أفكار ولغة وسياقات ثقافية مختلفة تدرس عن طريق سرد النظريات ومناقشة الاشكاليات، فالدرس الفلسفي هو الإطار العام الذي تناقش فيه النظريات الفلسفية التي بُنيت على العقل الحر غير المقيد، لا بأفكار سابقة ولا بفعل تربوي، حيث تكمن عملية تدريس الفلسفة في تطبيق وحدات الدرس الفلسفي وهي المقالة والنص، ومن خلالهما يتكون مستوى التحليل والبناء والنقد، أما وظيفة أستاذ الفلسفة فهي تعليم التفلسف، ويكون للتجربة الدور الأساسي في إعطاء الآراء المختلفة وذلك باطلاع التلاميذ على واقع الخلاف وحجج المفكرين في المسائل الفلسفية الخلافية دون فرض رأيه، بل يرجح الاختيار الذي ترجحه الضرورة العقلية (بوجار، 2014، ص 78).

ويذكر وايت (2018) أن تدريس الفلسفة يدل على تعزيز الإحساس بالتساؤل وتوجيهه نحو عدة اتجاهات، وهذه التساؤلات تدور حول مفاهيم وأفكار تهم كل شخص بطريقة أو بأخرى كالعدالة، والصدقة، والوقت، والحقيقة، كما وقد ذكر النشار (2018) أن تدريس الفلسفة للطلبة لا يعني دراستهم عصور الفلسفة وتاريخها، ولا تعليمهم أسماء كبار الفلاسفة وأعمالهم، ولا القضايا الفلسفية؛ بل يعني ممارسة مهارات التفكير (الفلسفي، والمنطقي، والناقد، والإبداعي... وغيرها) ممارسة فعلية وعملية وتنميتها لديهم، من خلال إقحامهم في مناقشة بعض المواقف والمشكلات والقضايا التي يمرون بها في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها (العتبي والزهراني، 2022، ص 134).

## 12\_ أهمية دراسة الفلسفة في التعليم الثانوي:

تعد مادة الفلسفة أسلوب منهجي في التفكير وتسعى إلى معرفة كل ما هو موجود، معتمدة في ذلك على التحليل والتركيب، والتأمل والنقد، وهو ما أكدته وزارة التربية في الكتاب المدرسي بأهمية الفلسفة مادة ومنهجاً، من شأنه أن ينمي مهارات نافعة وفعالة لدى الناشئة، وذلك بفضل الاستثمار العقلائي والمدرّس والمتدرّج لقدراتهم (حجاج وعمراني، 2019، ص 403).

ويذكر Russel (2000) أن علينا أن ندرك دور مادة الفلسفة الأساسي في تنمية القدرات المختلفة للمتعلم، فهي تلك المادة التي بقيت قادرة على تنمية التفكير العلمي الموضوعي، ولأن التفكير الفلسفي بما يتلقاه من تحليل ناقد يرد المشكلة إلى مسبباتها الموضوعية والاجتماعية وظروفها، وعلى هذا الأساس يقع على عاتق الفلسفة مسؤولية إعداد التلميذ المتمرس لأسلوب التفكير الناقد والموضوعي والمتبصر لنتائج تفكيره، فهذه المقتضيات في غاية الأهمية بالنسبة لتعلم الفلسفة (جميع، د.ت، ص 69).

يذكر رافع أن الفلسفة ترمي إلى تنمية الروح الفلسفية وخلق القدرة على الجدل العقلي وحرية التفكير، مع تأكيد ضرورة التسامح العقلي والتعود على استخدام النظرة الشاملة الكلية في فحص شؤون الحياة، وتكوين رأي شخصي يفسر أحداث الحياة بالأدلة المنطقية السليمة، إضافة إلى إشباع حب المعرفة المتزايد عند الشباب في مرحلة المراهقة، والتعود على استخدام النظرة النقدية في تناول الحقائق، وفحصها بدلاً من تقبلها دون اقتناع، وإبراز دور الفلسفة بشكل خاص والفكر في تطوير

المجتمع وتقدمه بشكل عام، وتأكيد أهمية القيم الروحية والمبادئ الأخلاقية كالحق والمسؤولية والخير، والواجب والتضحية والتعاون وغيرها، الدعوة إلى إبراز قيمة العمل الجماعي واحترام العمل الفردي، وترجمة الأخلاق النظرية إلى سلوك عملي نافع للمجتمع والفرد (بلخيري، 2014، ص 95-96).

وعلى اعتبار الفلسفة فن السؤال فهي التي ستساعد المتعلم على طرح الأسئلة التي تثير دهشته وقلقه، كما تساعد في محاولة إيجاد إجابات مناسبة لها. وهنا تكمن أهمية الفلسفة للمتعلمين في هذه المرحلة الحساسة من حياتهم (بيجي، 2021، ص 23).

### 13\_ أهداف تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي:

يذكر غريب (2014) الأهداف التالية:

\_\_ يهدف تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية إلى الاهتمام بالعمليات العقلية العليا والتفكير التأملي والعقل.

\_\_ إبراز حقيقة تمتع الإنسان بالحرية والتي هي من العوامل الأساسية للارتقاء بالإنسانية، وتأكيد ارتباطها بالكرامة.

\_\_ التعود على استخدام النظرة الشاملة الكلية في فحص شؤون الحياة.

\_\_ تكوين وجهة نظر شخصية عقلية تفسر أحداث الحياة (شوهان والمطيري، 2022، ص 128).

ويذكر يخلف (2012) أن تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية يهدف إلى إكساب التلميذ ثقافة فلسفية أولية قائمة على التكوين المعرفي السابق وتجنيد المعارف المختلفة، لذا تعد مادة الفلسفة حلقة وصل تتقاطع فيها مختلف المواد وتتجمع، وكون هذا التعليم مفتوح على مختلف المواد فإنه يهدف إلى تطوير القدرة على التحليل للتلاميذ، وإثارة روح المسؤولية الفكرية وذوق الدقة، ومنه تكوين فكر حذر وحر قادر على تجنيد الأبعاد الثلاثة والتي هي العقل، والمنطق، والعلم (جميع، د.ت، ص 69).

## 14\_ مشكلات تدريس الفلسفة:

يذكر بوز (1979) بعض المشكلات التي تتعلق بتدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية وتمثل فيما يلي:

\_\_ مشكلات تتعلق بمادة الفلسفة وتنبع من طبيعتها وأهميتها:

\_\_ طبيعة الفلسفة المجردة التي تجعل نظمها ونظرياتها بعيدة عن الواقع الملموس المباشر للإنسان الذي ينصرف عنها.

\_\_ صعوبة موضوعاتها التي تحتاج لتفكير منطقي مدقق وقدرة على الربط والتحليل.

\_\_ الشعور بعدم جدوى الفلسفة لأن التقنية هي الأهم اليوم والأشياء العملية هي الأكثر طلباً واعتباراً، بالإضافة إلى أن الدهشة التي كانت تستدعيها في الماضي استحوذ عليها العلم في شعور الإنسان إذ بإمكانه الاستغناء عنها، لأن لكل امرئ موقفه الشخصي من الحياة وفهمه الخاص لها الذي يكون فلسفته الذاتية والخاصة به.

\_\_ عدم الاتفاق حول مفهوم الفلسفة الذي يجعل الخلاف يقوم حول تعريفها وماهيتها وموضوعها وأهميتها، مما ينعكس على اختلاف مفهوم الفاعلية الفلسفية بين فرد وآخر ومن بلد لآخر، ويؤدي إلى تغير الدور الذي يسند إليها والمهام التي يطلب أن تطلع بمسؤوليتها.

\_\_ نظرة الناس إليها، فهي تشكك المرء وتهز معتقداته وقد تصل به إلى الإلحاد وأنها (سكولاستيكية)، كل شيء فيها بالنهاية يمكن أن يسوى بالكلام، ولذلك فهي تعاني من مجموعة من الأحكام المسبقة ضدها والنظرات المريبة حولها وقلة الاعتبار لها، هذا بالإضافة إلى أن فهمها ومتابعتها يقتضي جهداً كبيراً واسهاماً شخصياً ويحتاج لمطالعة مستمرة مما لم يعد يطيقه معظم طلاب العصر.

\_\_ مشكلات تتعلق بواقع تدريسها:

\_\_ معظم موضوعاتها لا تناسب عمر التلميذ ونضجه الثقافي.

— جادة موضوعاتها على المتعلمين الذين لم يطلعوا على شيء من موضوعاتها من قبل.

— انصراف التلاميذ عن المطالعة والتوجه نحو وسائل اللهو المتنوعة التي غزت حتى المنازل، وأصبحت تستنفذ معظم أوقات الفراغ التي كان بعضها يصرف في القراءة.

— نوعية طلاب الأدبي التي أصبحت بصورة عامة سيئة، وذلك بسبب توجه معظم المعيدين إلى الفروع العلمية التي تضمن في المستقبل حياة أفضل.

— خلو ميدان تدريسيها بطرق علمية يمكن أن تتضمن نجاح تدريسيها (عبله، 2021، ص 26-27).

إضافة إلى أن هناك مشكلات تتعلق بمعلم مادة الفلسفة وإدارته لصفه، حيث يذكر **Poucet (1999)** أن تعليم الفلسفة هو تعليم للحياة، فإن أستاذ الفلسفة مدعو إلى أن ما يعلمه يجب أن يعيشه، إذ عليه أن يتمتع بصفات تربوية وأخلاقية تؤهله إلى القيام بمهامه، ولا تجعل التلاميذ يشككون في تعليمه، لأنه لا يكفي على الأستاذ أن تكون له خبرة كافية لإلقائها في الصف أي أن يدرس المنهاج جيداً، بل عليه أن يتمتع بالسلوك الحسن بالفعل أو القول أمام تلاميذه، وكيف يمكن للأستاذ أن يعلم الفلسفة للتلميذ وهو يمارس السلطة في صفه؟ وكيف يمكن للتلميذ أن يعبر بحرية عن أفكاره أمام أستاذ يضع ضوابط له؟ وكيف يكون الأستاذ سيد صفه وشرحه وفكره وهو ملزم بمقرر ومنهاج ومعارف معلبة؟ كتب "لاشوليه" أثناء مراقبة شرح أحد الأساتذة: "لم ألاحظ في درسه فكرة واحدة من أفكاره الخاصة، تعليم شكلي خارجي، يشرح الدرس بطريقة واسعة، ولكنه يسعى إلى نسج أفكار مستعارة من التعاليم المختلفة، يعرض أفكاره بنظام من دون أن يعرف كيفية تقسيمها وتفكيكها". تبقى هذه الأسئلة إشكاليات يترتب على الإجابة عنها الكثير من التحسين والتعديل في مناهج تعليم الفلسفة (بيار، 2016، ص 222، 224).

## خلاصة الفصل

كخلاصة لهذا الفصل تم التطرق أولاً إلى موضوع الإدارة الصفية والذي نال أهمية كبيرة من التربويين والباحثين، فتعد الإدارة الصفية من أهم جوانب عملية التعليم والتعلم، حيث تنعكس فعاليتها على تعلم التلاميذ ونموهم المعرفي والفكري، فهي تقدم خطط واستراتيجيات تهدف إلى تحقيق تعليم فعال للتلاميذ، وللقيادة أهمية كبيرة في نجاحها من خلال ما يقدمه المعلم كقائد ومرئي من أساليب ومهارات تساهم في توفير جو صفّي ملائم وإشباع مختلف حاجات التلاميذ، وثانياً تم التطرق إلى موضوع اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة، فالاتجاهات أسلوب منظم في التفكير والشعور، وترتبط الاتجاهات بأفكار الفرد وقيمه وسلوكه، وتختلف من شخص لآخر، كما حاولنا تسليط الضوء على الفلسفة كمادة دراسية في المرحلة الثانوية، حيث تتميز هذه الأخيرة بخصوصية عن المواد الأخرى سواء في منهجها أو موضعها، ومن خلالها يتعرف التلميذ على القضايا الوجودية الكبرى التي تخص الكون كما ويعالج العديد من المشكلات الاجتماعية والأخلاقية والنفسية.



# الجانب التطبيقي

## الفصل الثالث:

### إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- العينة الاستطلاعية
- العينة الأساسية
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد عرض الجانب النظري لدراستنا سوف نستعرض في هذا الفصل أهم الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية، والتي لها أهمية كبيرة في البحوث الميدانية، فقد تم تحديد المنهج المتبع لهذه الدراسة ومجتمع الدراسة وتم أيضا تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية بعدها تم ذكر الأدوات التي تم بها جمع البيانات وأخيراً تم تحديد أساليب المعالجة الإحصائية.

1\_ منهج الدراسة

إن المنهج الوصفي يهدف إلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظواهر، وجمع الأوصاف العلمية الدقيقة للظاهرة التي تكون موضوع الدراسة والبحث في أوضاعها الراهنة (الواقي، 2011، ص 48).

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب إدارة الصف والاتجاهات نحو مادة الفلسفة لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، وللإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي نظراً لملائمته طبيعة موضوع هذه الدراسة.

2\_ مجتمع الدراسة:

يضم مجتمع الدراسة التلاميذ المتمدرسين في كل الثانويات الموجودة في بلدية غرداية كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (01) توزيع مجتمع الدراسة

النسبة المئوية	ثالثة ثانوي	ثانية ثانوي	أولى ثانوي	البيانات
34.09%	355	286	400	ثانوية الشيخ محمد الأخضر الفيلاي
24.26%	215	212	314	ثانوية متقن رمضان حمود
16.80%	168	165	180	ثانوية المجاهد قرمة بوجمعة
15.52%	148	116	210	ثانوية الإمام أفلاح بن عبد الوهاب
9.33%	70	86	129	ثانوية عبد الحميد بن باديس
100%	3054			المجموع

من خلال الجدول يتضح أن أكبر عدد من التلاميذ متواجد في ثانوية الشيخ محمد الأخضر الفيلاي بنسبة (34.09%)، وتليها ثانوية متقن رمضان حمود بنسبة (24.26%)، ثم تليها ثانوية المجاهد قرمة بوجمعة بنسبة (16.80%)، ثم تليها ثانوية الإمام أفلاح بن عبد الوهاب بنسبة (15.52%)، ثم تليها ثانوية عبد الحميد بن باديس بنسبة (9.33%).

### 3\_ عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر هذه المرحلة مهمة في البحوث الميدانية قصد اختبار مدى صدق وثبات أدوات الدراسة، والهدف من الدراسة الاستطلاعية اختبار مدى صدق وثبات كل من استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة واستبيان أسلوب الإدارة الصفية، وأجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ ثانوية الشيخ محمد الأخضر الفيلاي قوامها (59) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

### 4\_ عينة الدراسة الأساسية:

لتعيين حجم العينة تم استخدام معادلة ستيفن ثامبسون (2012) وهي كما يلي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[ \left[ N-1 \times \left( d^2 \div z^2 \right) \right] + p(1-p) \right]}$$

N حجم المجتمع

z الدرجة المعيارية (1.96) لمستوى الثقة (0.95).

d نسبة الخطأ (0.05).

p القيمة الاحتمالية (0.50) (السيد، 2019، ص 319).

وقد تم الحساب وهو كالتالي:

$$n = \frac{3054 \times 0.50(1-0.50)}{3054-1 \times (0.0025 \div 3.8416) + 0.50(1-0.50)}$$

$$n = \frac{3054 \times 0.25}{3053 \times (0.00006507705) + 0.25}$$

$$n = \frac{763.5}{2.236} = 341.46 \cong 341$$

إذاً فقد كان حجم العينة (3054) وأصبح بعد تطبيق معادلة ستيفن ثامبسون (341).

حيث تم اختيار عينة الدراسة الأساسية باستخدام الطريقة العشوائية العنقودية، وقد تم السحب عشوائياً بالقرعة من أقسام السنة الثانية آداب وفلسفة، والسنة الثالثة علوم تجريبية.

– توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجدول رقم (02) توزيع أفراد العينة حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرارات	الفئة
46.19%	103	الذكور
53.81%	120	الإناث
100%	223	المجموع

من خلال الجدول يتضح أن عدد الذكور أقل من عدد الإناث حيث قدرت نسبة الذكور بـ (46.19%) وقدرت نسبة الإناث بـ (53.81%).

– توزيع أفراد العينة حسب التخصص:

الجدول رقم (03) توزيع أفراد العينة حسب التخصص

النسبة المئوية	التكرارات	الفئة
42.15%	94	علمي
57.85%	129	أدبي
100%	223	المجموع

من خلال الجدول يتضح أن عدد تلاميذ شعبة العلوم التجريبية أقل من عدد شعبة آداب وفلسفة حيث قدرت نسبة العلميين بـ (42.15%) وقدرت نسبة الأدبيين بـ (57.85%).

– توزيع أفراد العينة حسب إعادة السنة:

الجدول رقم (04) توزيع أفراد العينة حسب إعادة السنة

إعادة السنة	التكرارات	النسبة المئوية
معيد	78	34.98%
غير معيد	145	65.02%
المجموع	223	100%

يبين الجدول أن عدد التلاميذ المعيدين (78) وهو أقل من التلاميذ غير المعيدين بنسبة (34.98%)، وعدد التلاميذ غير المعيدين (145) وهو أكبر من التلاميذ المعيدين بنسبة (65.02%).

#### 5\_ أدوات الدراسة:

تم اختيار أدوات الدراسة لتلاءم طبيعة الموضوع المدروس، ومن أجل تحقيق الأهداف التي نسعى إليها والتي تمثلت في: استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة من إعداد الطالبة، واستبيان أسلوب الإدارة الصفية من إعداد الشايب والشايب (2014).

أولاً: استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة:

#### 1\_ وصف الأداة:

نظراً لعدم توفر الأداة اللازمة لتحقيق هدف الدراسة الحالية تم بناء استبيان لقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة من طرف الطالبة، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والاستعانة بمجموعة من الأدوات منها أداة الشايب ويوسف (2018) لقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، وأداة المهدي (1992) لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة العلوم، وأداة كنانة (2008) لقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية، وأداة بن الحاج (2018) لقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، وأداة محمد وعبد الخالق (2010) لقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس،

وأداة أبو زينة والكيلاني (1980) لقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات. ويتكون من (28) بند موزع على ثلاث أبعاد: البعد المعرفي: ويشمل البنود من 1 إلى 8 والبعد السلوكي: يشمل البنود من 9 إلى 16 والبعد الوجداني: يشمل البنود من 17 إلى 28. كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) توزيع أبعاد استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة

الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود في كل بعد
البعد المعرفي	1.2.3.4.5.6.7.8	8
البعد السلوكي	16.15.14.13.12.11.10.9	8
البعد الوجداني	28.27.26.25.24.23.22.21.20.19.18.17	12
المجموع	28	

وتتم الإجابة على البنود بالبدائل التالية وفق سلم ليكرت الخماسي: (موافق بشدة/موافق/محايد/غير موافق/غير موافق بشدة) مرتبة على الأوزان التالية: (1\_2\_3\_4\_5) وموزعة على العبارات التالية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) توزيع عبارات استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
11 . 10 . 9 . 8 . 5 . 4 . 3 . 2	.26 . 25 . 23 . 21 . 18 . 13 . 7 . 6
20 . 19 . 17 . 16 . 15 . 14 . 12	
.28 . 27 . 24 . 22	

صدق المحكمين: تم عرض الأداة على (5) أساتذة مختصين في المجال من جامعة غرداية، وبعد القيام بالتحكيم أدخلت بعض التغييرات حسب ملاحظات الأساتذة المحكمين وهي:

- تعديل تعليمة الاستبيان.
- تعديل بعض البنود لغوياً.
- حذف البندين (21 و 27).
- إعادة ترتيب عدد البنود في كل بعد.

2\_ طريقة تصحيح الأداة:

على كل التلاميذ الإجابة على البنود وفق البدائل الخماسية، فلكل منها وزن في البنود الإيجابية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) البدائل والأوزان لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الأوزان	5	4	3	2	1

وتعكس الأوزان في البنود السلبية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) البدائل والأوزان لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الأوزان	1	2	3	4	5

3\_ الخصائص السيكومترية للأداة:

1.3. صدق الأداة:

\_ الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

تم استخدام اختبار (ت) لقياس الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا، حيث تم ترتيب الأفراد حسب الدرجة وأخذ (27%) من المستوى الأعلى و(27%) من المستوى السفلي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:



الجدول رقم (09) الصديق التمييزي لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة

مستوى الدلالة	"ت" المحسوبة	البند	مستوى الدلالة	"ت" المحسوبة	البند
0.000	5.157	البند 15	0.000	8.132	البند 1
0.001	3.573	البند 16	0.000	10.049	البند 2
0.004	3.136	البند 17	0.000	6.622	البند 3
0.017	2.530	البند 18	0.000	4.349	البند 4
0.000	4.869	البند 19	0.000	4.515	البند 5
0.000	4.869	البند 20	0.721	0.360	البند 6
0.001	3.873	البند 21	0.002	3.358	البند 7
0.005	3.120	البند 22	0.037	2.178	البند 8
0.912	0.112	البند 23	0.001	3.722	البند 9
0.000	3.934	البند 24	0.006	2.944	البند 10
0.027	2.329	البند 25	0.000	5.865	البند 11
0.560	0.590	البند 26	0.000	7.380	البند 12
0.000	4.320	البند 27	0.050	2.047	البند 13
0.000	5.170	البند 28	0.007	2.911	البند 14
14.517			الدرجة الكلية		

يبين الجدول أن قيم "ت" لدلالة الفرق بين الفئة العليا والدنيا لبنود الاستبيان أغلبها كانت دالة إحصائياً عند (0.01) وبعضها كانت دالة عند (0.05)، ومنه أغلب البنود كانت صادقة.

**ـ صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة ودرجاتهم الكلية وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (10) الاتساق الداخلي لأبعاد استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة**

الأبعاد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد المعرفي	0.877
البعد السلوكي	0.833
البعد الوجداني	0.891

تشير النتائج إلى أن معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد والاستبيان كلها مرتفعة مما يدل على صدق الأداة وإمكانية الاعتماد عليها.

**2.3. ثبات الأداة:**

**ـ ثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:**

من أجل التأكد من ثبات الأداة قمنا بحساب معامل الارتباط ألفا كرونباخ للاستبيان ككل وكانت النتيجة موضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (11) معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة**

عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
28	0.868

يبين الجدول أن قيمة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة بلغ (0.868) وهي قيمة مرتفعة وهذا يعني أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**ثبات التجزئة النصفية:**

تم تقسيم الاستبيان إلى جزئين يضم الجزء الأول البنود الفردية، ويضم الجزء الثاني البنود الزوجية، وقد تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي

**الجدول رقم (12) ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة**

معامل الارتباط	قبل التصحيح	بعد التصحيح
الاتجاه نحو مادة الفلسفة	0.781	0.877

يبين الجدول أن قيمة الارتباط بين نصفي الاستبيان بلغت (0.781) وبعد تصحيحه بمعادلة سيرمان براون بلغت قيمته (0.877) وهي توحى بثبات عالي ومنه ثبات الأداة.

**ثانياً: استبيان أسلوب الإدارة الصفية:**

**1. وصف الأداة:**

اعتمدنا في جمع المعلومات على استبيان أسلوب الإدارة الصفية نظراً لملاءمته أغراض الدراسة والذي تم تصميمه من طرف الشايب والشايب (2014) لقياس أسلوب إدارة الصف السائد لدى أساتذة مادة الرياضيات من وجهة نظر التلاميذ، وقد تم تغيير مادة الرياضيات بمادة الفلسفة، أي لقياس أسلوب إدارة الصف السائد لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر التلاميذ وإعادة حساب خصائصه السيكومترية، حيث يتكون الاستبيان من (24) بنداً موزعة على بعدين، بعد الاهتمام بالمتعلمين: يشمل البنود من 1 إلى 12، وبعد الاهتمام بالمادة الدراسية: يشمل البنود من 13 إلى 24. ويحتوي على ثلاث بدائل للإجابة: (دائماً\_ أحياناً\_ أبداً).

**2\_ طريقة تصحيح الأداة:**

تعطى الأوزان (1\_2\_3) حسب الترتيب التالي (دائماً\_ أحياناً\_ أبداً) كما هو موضح في الجدول

التالي:

الجدول رقم (13) البدائل والأوزان لاستبيان أسلوب الإدارة الصفية

أبداً	أحياناً	دائماً	البدائل
1	2	3	الأوزان

حيث يتم جمع درجات بنود كل بعد على حدا للحصول على أربعة أساليب في الإدارة الصفية وهي:

**النمط 1: المهتم بالمادة الدراسية:** يتمثل في رؤية المعلم لكل ما يتعلق بالمادة قد تم إنجازها بغض النظر عن ظروف التلاميذ ومشاعرهم.

**النمط 2: المهتم بالمتعلمين:** يتمثل في اهتمام المعلم بالتلاميذ من خلال مراعاة ظروفهم وإشباع حاجاتهم داخل الصف الدراسي.

**النمط 3: المهتم بالمادة الدراسية والمتعلمين:** يتمثل في العلاقات الإنسانية بين التلاميذ والمعلم، حيث يحرص هذا الأخير على توفير جو دراسي فعال وملائم لقدرات التلاميذ، ويسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية، ما يؤدي إلى مستوى جيد في المادة الدراسية.

**النمط 4: غير المهتم بالمادة الدراسية وغير المهتم بالمتعلمين:** يتمثل في إهمال المعلم للمادة الدراسية والتلاميذ، كما لا يبالي بمشاعر التلاميذ ولا يبالي بتحقيق أهداف المادة الدراسية.

### 3. الخصائص السيكومترية للأداة:

#### 1.3. صدق الأداة:

\_ صدق الأداة حسب مصممها:

طبقت الأداة من طرف مصممها الأصلي على عينة استطلاعية مكونة من (40) تلميذاً، (21) تلميذاً من تخصص الآداب والفلسفة، و(19) تلميذاً من تخصص العلوم التجريبية، حيث

عُرِضَت الأداة على (5) أساتذة مختصين من جامعة قاصدي مرباح، وبعد قياس صدق المحتوى تم تعديل بعض البنود من الناحية اللغوية، وتغيير عبارة البند رقم (12)، وحذف البند رقم (24)، وحذف أحد بدائل الإجابة وهو البديل (غالباً)، كما تم تقدير الصدق باستخدام المقارنة الطرفية وأظهرت النتائج أن قيم (ت) لدلالة الفرق بين الفئة العليا والفئة الدنيا كانت دالة إحصائياً " (الشايب والشايب، 2014).

- صدق الأداة في الدراسة الحالية:

- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

تم استخدام اختبار(ت) لقياس الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا، حيث تم ترتيب الأفراد حسب الدرجة وأخذ (27%) من المستوى الأعلى و(27%) من المستوى السفلي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) الصدق التمييزي لاستبيان أسلوب الإدارة الصفية

البنود	العينة	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	البنود	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
البند1	16	7.251	0.000	البند13	0.000	1.000
البند2	16	5.908	0.000	البند14	6.691	0.000
البند3	16	7.720	0.000	البند15	4.607	0.000
البند4	16	7.584	0.000	البند16	3.162	0.004
البند5	16	9.909	0.000	البند17	0.939	0.355
البند6	16	6.801	0.000	البند18	3.223	0.003
البند7	16	9.648	0.002	البند19	4.134	0.000

0.048	2.058	البند 20	0.000	7.334	16	البند 8
0.000	5.546	البند 21	0.000	5.430	16	البند 9
0.000	8.883	البند 22	0.000	4.427	16	البند 10
0.000	8.777	البند 23	0.000	8.777	16	البند 11
0.161	1.436	البند 24	0.000	4.568	16	البند 12
17.994				الدرجة الكلية		

يبين الجدول أن قيم "ت" لدلالة الفرق بين الفئة العليا والدنيا لبند الاستبيان أغلبها كانت دالة إحصائياً عند (0.01) وبعضها كانت دالة عند (0.05) ومنه أغلب البنود كانت صادقة.

ـ صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد استبيان أسلوب الإدارة الصفية ودرجاتهم الكلية وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): الاتساق الداخلي لأبعاد استبيان أسلوب الإدارة الصفية

مستوى الدلالة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	البعد المهتم بالمادة الدراسية البنود	مستوى الدلالة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	البعد المهتم بالتلاميذ البنود
0.091	0.222	البند 13	0.000	0.778	البند 1
0.000	0.654	البند 14	0.000	0.710	البند 2
0.000	0.692	البند 15	0.000	0.727	البند 3
0.000	0.505	البند 16	0.000	0.796	البند 4
0.000	0.268	البند 17	0.000	0.800	البند 5

0.000	0.511	البند 18	0.000	0.777	البند 6
0.000	0.478	البند 19	0.000	0.808	البند 7
0.000	0.446	البند 20	0.000	0.688	البند 8
0.000	0.651	البند 21	0.000	0.680	البند 9
0.000	0.742	البند 22	0.000	0.583	البند 10
0.000	0.634	البند 23	0.000	0.820	البند 11
0.006	0.357	البند 24	0.000	0.595	البند 12

تشير النتائج إلى أن معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد والاستبيان كلها مرتفعة مما يدل على صدق الأداة وإمكانية الاعتماد عليها.

### 1.3. ثبات الأداة:

\_ ثبات الأداة حسب مصممها:

تم تقدير الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وأظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة وهو ما يدل على أن الاختبار ثابت، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وقد تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وبعد تصحيحه بمعامل سيرمان براون كانت النتائج مرتفعة وهو ما يدل على ثبات الاختبار.

\_ ثبات الأداة في الدراسة الحالية:

\_ ثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

من أجل التأكد من ثبات الأداة قمنا بحساب معامل الارتباط ألفا كرونباخ للاستبيان ككل وكانت النتيجة موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان أسلوب الإدارة الصفية

عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
24	0.911

يبين الجدول أن قيمة معامل الارتباط ألفا كرونباخ بلغت (0.911) وهي قيمة مرتفعة مما يعني أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

\_\_ ثبات التجزئة النصفية:

تم تقسيم الاستبيان إلى جزأين يضم الجزء الأول البنود الفردية، ويضم الجزء الثاني البنود الزوجية، وقد تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) ثبات التجزئة النصفية لاستبيان أسلوب الإدارة الصفية

معامل الارتباط	قبل التصحيح	بعد التصحيح
أسلوب إدارة الصف	0.889	0.941

يبين الجدول أن قيمة الارتباط بين نصفي الاستبيان بلغت (0.889) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغت قيمته (0.941) وهي توحى بثبات عالي ومنه ثبات الأداة.

6\_ الأساليب الإحصائية المستعملة:

\_\_ الانحراف المعياري.

\_\_ المتوسط الحسابي.

\_\_ اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

\_\_ النسب المئوية.

\_\_ معامل الارتباط بيرسون لتقدير الصدق والثبات.



- 
- معامل الارتباط ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
- معادلة سييرمان براون لحساب التجزئة النصفية لأدوات الدراسة.
- كاف التربيع لحسن المطابقة لحساب دلالة الفرق بين النسب.
- اختبار تحليل التباين الأحادي البسيط لحساب الفروق في الاتجاهات نحو مادة الفلسفة باختلاف أساليب الإدارة الصفية.

## خلاصة الفصل

كنا قد تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم خطوات إجراءات الدراسة الميدانية، فقد تناولنا أولاً منهج ومجتمع الدراسة، ثم عرضنا عينة الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، بعدها تم وصف أدوات الدراسة والتي تمثلت في كل من استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة واستبيان أسلوب الإدارة الصفية مع خصائصهما السيكومترية، وأخيراً ذكرنا الأساليب الإحصائية التي استعملناها في هذه الدراسة.

## الفصل الرابع:

### تحليل وتفسير نتائج الفرضيات

تمهيد

- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى

- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية

- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

تمهيد

بعد التطرق في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة، سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وبعد جمع البيانات والاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة تم تحليلها وتفسيرها.

1. تحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص فرضية البحث على: " اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة سالبة " .

لاختبار هذه الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الصفرية التي نصها:

"لا توجد فروق دالة إحصائية بين نسبة التلاميذ ذوي الاتجاه الموجب والتلاميذ ذوي الاتجاه السالب نحو مادة الفلسفة".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار كاف تريبع لحسن المطابقة وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول رقم (18) طبيعة الاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

طبيعة الاتجاه	التكرارات	النسبة المئوية	اختبار "ك" للتريبع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
سالب	102	45.74%	1.619	1	0.203
موجب	121	54.26%			

يتبين من خلال الجدول أن عدد التلاميذ ذوي الاتجاه السالب بلغ (102) بنسبة (45.74%)، أما عدد التلاميذ ذوي الاتجاه الموجب قد بلغ (121) بنسبة (54.26%)، وقيمة اختبار كاف تريبع بلغت (1.619) عند مستوى الدلالة (0.203)، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين النسبتين، غير أن النسبة الأكبر هي نسبة التلاميذ ذوي الاتجاه الموجب، مما يعني أن اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة موجبة.

تتفق نتيجة الفرضية الأولى مع دراسة الشايب ويوسف (2018) التي أشارت إلى أن اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو مادة الرياضيات إيجابية، وتتفق أيضاً مع دراسة العمري (2021) والتي أشارت إلى أن الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية كانت إيجابية لدى طلبة الصف العاشر، وتتفق مع دراسة العنزي (2017) التي أشارت إلى أن مستوى الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة مرتفع وإيجابي، كما وتتفق مع دراسة مرزوقي (2019) التي أشارت إلى أن اتجاهات مديري ثانويات ولاية المسيلة نحو مادة التربية البدنية والرياضية إيجابية، في حين أنها تختلف مع دراسة الهبوب (2009) والتي أشارت إلى أن مستوى الاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلبة كلية التربية سلمي إلى حد ما.

يمكن أن نرجع إيجابية الاتجاهات لدى أفراد عينة الدراسة ولو من باب الافتراض إلى اكتشاف التلاميذ لطبيعة المادة وإمكانيات الدرس الفلسفي، كفضاء للحوار والتعبير والمسائلة ومراجعة المفاهيم ومناقشة الأفكار يناسب ويلائم خصوصيتهم، وهم في مرحلة المراهقة التي تتميز بسيادة نوع من التوترات النفسية، والمصحوبة بالرغبة الكبيرة في معرفة كل الأشياء وحل ألغاز محيطه ومحاربة كل ما هو غامض (الفرفار، 2020، ص70). وقد نرجع ذلك أيضاً إلى ما ذكره أبو داود (2006) في أن أهمية الفلسفة تظهر في الأثر الذي يتركه الحوار الفكري والتفاعل بين الأستاذ والتلميذ أثناء تقديم الدرس وبعده، من حيث فهم واستيعاب التلميذ لما يحصل داخل حياته النفسية بمختلف الإشكاليات المبرجة حول موضوع الشعور و الأنا وغيرها، حيث تفتح فضاء التساؤل وتثري عقل التلميذ بإجابات وتوضيحات ترشده إلى الطريقة المثلى لفهم نفسه وغيره حول ما كان غامضاً له من انفعالات وسلوك وعواطف في مرحلة المراهقة، والتي تلعب فيها الفلسفة دور مهم في تحقيق التوازن الداخلي للتلميذ (عقوبي وبهادي، 2022، ص 107). هذا ما قد يؤدي بالتلميذ إلى تكوين اتجاه إيجابي نحو مادة الفلسفة.

ويمكن أن نرجع هذه النتيجة أيضاً إلى شخصية المعلم وحب تلاميذ له ورؤيته كقدوة لهم، ما قد يؤدي إلى حب مادته وبالتالي بناء اتجاهات إيجابية نحوها، ويتفق هذا مع ما ذكرته نبار (2018) في أن الأستاذ الذي يتمتع بخصائص شخصية مرغوبة من تلاميذه، يكون أكثر قدرة على إثارة اهتماماتهم كما يكون أكثر قدرة على إحداث تغييرات في سلوكهم، وتوجيههم الوجهة المرغوبة الصحيحة، إذ أن الخصائص التي لدى الأستاذ والمفضلة عندهم بما فيها هندامه وأناقته التي يهتم

بهما، واتزانه وشعوره بالمسؤولية وهدوءه تجعلهم يقتدون به، حيث أن طريقة معاملة المعلم لتلاميذه وشخصيته تؤثر في تحديد اتجاهاتهم نحو المدرسة ومعلميهم والحياة العملية وغيرها (نبار، 2018، ص 78). هذا مع ما أكده زيدان (1981) حسب الدراسة التي أجريت على (770) طالباً من ثلاث كليات للفنون في سانت بول والتي لخصت صفات المعلم الكفاء من وجهة نظر الطلاب وهي: المهتم بالطلبة، الذي يعرف مادته، المتفائل واللبق الماهر، الذي يثير حماس طلبته للمناقشة، الذي يتصل مع طلبته بطريقة جيدة (بوسعدة، 2017، ص 20).

## 2. تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص فرضية البحث على: "الأسلوب السائد لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر التلاميذ هو أسلوب غير تكيفي".

لاختبار هذه الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الصفرية التي نصها:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً بين أساليب إدارة الصف من وجهة نظر التلاميذ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار كاف ترييع لحسن المطابقة وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الموالي:

### الجدول رقم (19) الأسلوب السائد لإدارة الصف لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر التلاميذ

أسلوب إدارة الصف	التكرارات	النسبة المئوية	اختبار "ك" الترييع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهتم بالبعدين	143	64.13%	195.063	3	0.000
مهتم بالتلاميذ	7	3.14%			
مهتم بالمادة الدراسية	45	20.18%			
غير مهتم	28	12.56%			

تشير نتائج الجدول إلى أن عدد التلاميذ الذين يرون أن أسلوب إدارة الصف المستخدم هو الأسلوب المهتم بالبعدين بلغ (143) بنسبة (64.13%)، والأسلوب المهتم بالتلاميذ بلغ (7)

بنسبة (3.14%)، والأسلوب المهتم بالمادة الدراسية بلغ (45) بنسبة (20.18%)، والأسلوب غير مهتم بلغ (28) بنسبة (12.56%)، وأن قيمة اختبار كاف تريبع فقد بلغت (195.063) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يعني أن الأسلوب السائد هو النمط المهتم بالبعدين وهو نمط تكيفي.

تتفق نتيجة الفرضية الثانية مع دراسة الشايب والشايب (2014) والتي أشارت إلى أن الأسلوب السائد في إدارة الصف من وجهة نظر التلاميذ لدى أساتذة مادة الرياضيات هو الأسلوب الذي يهتم بالبعدين (التلاميذ والمادة الدراسية) أي الأسلوب التكيفي، وتتفق أيضا مع دراسة السعود (2009) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس الثانوية يمارسون النمط الاستشاري الديمقراطي والنمط التشاركي الديمقراطي بدرجة مرتفعة تبشر بالخير وتبعت على التفاؤل، ويستند هذا إلى إشراكهم في عملية صنع القرارات المدرسية ويؤمن بضرورة احترام آرائهم وتقدير مشاعرهم، وتتمين جهودهم وإشاعة روح المحبة والتعاون والانسجام بينهم.

بينما تختلف مع دراسة خذيري (2024) والتي أشارت إلى سيادة النمط الديكتاتوري لإدارة الصف لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم العلميين، وسيادة النمط الديمقراطي لإدارة الصف لدى أساتذة الأدب العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر تلاميذهم الأدبيين.

يمكن أن نرجع نتيجة الفرضية إلى أن المواد الأدبية تقتصر معظم أنشطتها على الجوانب اللفظية، إضافة إلى أن معظم مواضيعها مبنية على الإلقاء مما يولد الملل، ما يدفع بالمعلم إلى استخدام أسلوب معين في إدارته لصفه وهو الأسلوب المهتم بالمادة الدراسية والتلاميذ، ومنه فإن طبيعة المواد التدريسية تشكل مواقف تعليمية أثناء تدريسها تؤثر في اختيار المعلم لنمط الإدارة الصفية الذي يعتمد في إدارته لصفه (زين، 2021، ص 163).

وقد يرجع ذلك أيضا إلى أن المعلم يستخدم الأسلوب المهتم بالبعدين من أجل تحفيز التلاميذ وتشجيعهم وإرشادهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم، والحفاظ على العملية التفاعلية التي تحصل بينه وبين تلاميذه داخل الغرفة الصفية، ومن أجل التعاون على تحقيق الأهداف التعليمية للمادة بكفاية.

3. تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص فرضية البحث على: "توجد علاقة بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة وأساليب إدارة الصف لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي".

لاختبار هذه الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الصفرية التي نصها:

"لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة باختلاف أسلوب إدارة الصف".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول رقم (20) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة باختلاف أسلوب إدارة الصف

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أسلوب إدارة الصف / الاتجاهات
15.01131	90.8881	مهتم بالبعدين
17.00840	85.4286	مهتم بالتلاميذ
14.50329	78.8000	مهتم بالمادة الدراسية
12.27593	67.5714	غير مهتم بالتلاميذ والمادة الدراسية

يبين الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للنمط المهتم بالبعدين بلغت (90.8881) بانحراف معياري (15.01131) وهو أكبر من الأساليب الأخرى، وقيمة المتوسط الحسابي للنمط المهتم بالتلاميذ بلغت (85.4286) بانحراف معياري (17.00840)، وقيمة المتوسط الحسابي للنمط المهتم بالمادة الدراسية بلغت (78.8000) بانحراف معياري (14.50329)، وقيمة المتوسط الحسابي للنمط غير المهتم بالتلاميذ والمادة الدراسية بلغت (67.5714) بانحراف معياري (12.27593)، مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الفلسفة باختلاف أسلوب إدارة الصف.



الجدول رقم (21) تحليل التباين الأحادي للفروق في الاتجاهات باختلاف أسلوب إدارة الصف

الاتجاهات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	15166.736	5055.579	3	23.528	0.000
داخل المجموعات	47057.981	214.877	219		

يبين الجدول أن مجموع المربعات في الاتجاهات بين المجموعات هو (15166.736)، وقدرت قيمة متوسط المربعات (5055.579)، ودرجة الحرية (3) عند مستوى الدلالة (0.000)، أما مجموع المربعات في الاتجاهات داخل المجموعات فهو (47057.981)، وقدرت قيمة متوسط المربعات (214.877)، ودرجة الحرية (219) عند مستوى الدلالة (0.000)، وبلغت قيمة F (23.528)، مما يعني أنه توجد علاقة إيجابية دالة ارتباطيا بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة وأساليب إدارة الصف لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي.

تتفق نتيجة الفرضية الثانية مع دراسة لعجال (2015) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الاتجاه نحو مادة الرياضيات والنمط المتكامل لدى عينة الدراسة، كما وتتفق مع دراسة العنزي (2017) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين نموذج جلاس في إدارة الصف والاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية، في حين تختلف مع دراسة مرزوقي (2019) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية طردية بين اتجاهات مديري ثانويات ولاية المسيلة نحو مادة التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز لدى أساتذة المادة.

قد نرجع نتيجة الفرضية إلى أن المعلم الذي يوفر جو من الطمأنينة لتلاميذه داخل الغرفة الصفية والذي يحضر جيدا للحصة بطريقة تثير اهتمام التلاميذ، ما ينتج عن ذلك تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة، حيث أن استخدام المعلم لأسلوب مناسب وملائم للتلاميذ يحسن في اتجاهاتهم نحو المعلم والمادة.

فوجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة وأساليب إدارة الصف قد يكون نتيجة وجود تفاعل بين المعلم وتلاميذه من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، فالمعلم الذي يحافظ على علاقته الإنسانية التي تقوم على المناقشة والحوار والتواصل مع تلاميذه، يكون تأثيره إيجابي عليهم، ويظهر ذلك في الاتجاهات التي يكونها التلاميذ نحو مادته. وكلما كان الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في إدارته لصفه جيد ويسعى لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة أثر بطريقة إيجابية على اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية.

#### 4. تحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص فرضية البحث على: " توجد علاقة بين اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة وكل من الجنس والتخصص وإعادة السنة".

لاختبار هذه الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الصفرية التي نصها:

"لا توجد فروق في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة تعزى لكل من الجنس والتخصص وإعادة السنة"

#### • الجنس:

#### الجدول رقم (22) متغير الجنس وتأثيره على الاتجاهات

الاتجاهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	83.0097	17.90251	1.946	221	0.122
أنثى	87.3583	15.47174	1.924	203.139	

يبين الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور بلغت (83.0097) بانحراف معياري (17.90251)، وبلغت قيمة "ت" (1.946)، ودرجة الحرية (221) عند مستوى الدلالة (0.122)، أما قيمة المتوسط الحسابي للإناث فقد بلغت (87.3583) بانحراف معياري

(15.47174)، وبلغت قيمة "ت" (1.924)، ودرجة الحرية (203.139) عند مستوى الدلالة (0.122)، مما يعني أنه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو مادة الفلسفة تعزى لمتغير الجنس.

تتفق نتيجة الفرضية حسب الجنس مع دراسة محمد (2010) والتي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو الدراسة، وتتفق مع دراسة العمري (2021) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية وفقا لمتغير النوع (الجنس). وتتفق أيضا مع دراسة الشايب ويوسف (2018) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في اتجاهات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس. وتختلف مع دراسة الهبوب (2009) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الاتجاه نحو الفلسفة حسب الجنس.

قد نرجع ذلك إلى أن المناهج الجزائرية لا تفرق بين الجنسين في عملية التعليم والتعلم، بالإضافة إلى عوامل أخرى ساعدت على ذلك مصدرها البيئة التعليمية (لصقع ولعريض، 2020، ص 251). كما نجد طبيعة المناهج الدراسية التي لا تبرز الفروقات الفردية بين الجنسين، أي أنها لا تعتمد على طبيعة وخصوصيات الجنسين (فارس وهوداف، 2023، ص 13).

• التخصص:

الجدول رقم (23) متغير التخصص وتأثيره على الاتجاهات

الاتجاهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أدبي	87.3525	15.66220	1.976	221	0.055
علمي	82.9307	17.73768	1.953	201.407	

يبين الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ الأدبيين بلغت (87.3525) بانحراف معياري (15.66220)، وبلغت قيمة "ت" (1.976)، ودرجة الحرية (221) عند مستوى الدلالة (0.055)، أما قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ العلميين فقد بلغت (82.9307) بانحراف

معياري (17.73768)، وبلغت قيمة "ت" (1.953)، ودرجة الحرية (201.407) عند مستوى الدلالة (0.055)، مما يعني أنه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو مادة الفلسفة تعزى لمتغير التخصص.

تتفق نتيجة الفرضية مع دراسة محمد (2010) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا للتخصص في الاتجاهات نحو الدراسة. بينما تختلف مع دراسة الشايب ويوسف (2018) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة في اتجاهات التلاميذ تعزى للتخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، ودراسة الهبوب (2009) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الاتجاه نحو الفلسفة حسب التخصص.

يمكن أن نرجع عدم وجود اختلاف في الاتجاهات نحو مادة الفلسفة عند الفئتين إلى وعي التلاميذ بمدى أهمية مادة الفلسفة في الجانب الفكري كونها معرفة عقلية تبحث في الموجودات والتصورات وتنظم فنيات الحوار، وأهميتها في التعليم الثانوي كمادة دراسية مهمة تساعد بدورها على رفع التحصيل الدراسي والنجاح للتلاميذ خاصة في شهادة البكالوريا، مع أنه كنا نظن أن اتجاهات تلاميذ التخصص الأدبي تكون سلبية إلا أن النتائج أشارت إلى إيجابية الاتجاهات وذلك على أساس أنهم على وعي بتأثير مادة الفلسفة على تحصيلهم الدراسي.

● إعادة السنة:

الجدول رقم (24) متغير إعادة السنة وتأثيره على الاتجاهات

الاتجاهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معيد	84.2051	16,42722	0.748	221	0.662
غير معيد	85.9655	16.93304	0.755	161.895	

يبين الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ المعيدين بلغت (84.2051) بانحراف معياري (16.42722)، وبلغت قيمة "ت" (0.748)، ودرجة الحرية (221) عند مستوى الدلالة

(0.662)، أما قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ غير المعيدين فقد بلغت (85.9655) بانحراف معياري (16.93304)، وبلغت قيمة "ت" (0.755)، ودرجة الحرية (161.895) عند مستوى الدلالة (0.662)، مما يعني أنه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو مادة الفلسفة تعزى لمتغير إعادة السنة.

يمكن أن نرجع نتيجة الفرضية إلى أن التلميذ المعيد يعيد نفس ما درسه السنة الماضية في تلك المادة ومع نفس الأستاذ ونفس الظروف التعليمية هذا ما لا يغير استجابته، كما أنه يتأقلم بسرعة مع التلاميذ غير المعيدين، وبالتالي لا يكون هناك اختلاف في الاتجاهات لدى المعيد وغير المعيد.

### 5. تحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص فرضية البحث على: " توجد علاقة بين أساليب إدارة الصف \_ من وجهة نظر التلاميذ \_ وكل من الجنس والتخصص وإعادة السنة".

لاختبار هذه الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الصفرية التي نصها:

"لا توجد فروق في أساليب إدارة الصف \_ من وجهة نظر التلاميذ \_ تعزى للجنس والتخصص وإعادة السنة".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار كاف تريبع لحسن المطابقة وكانت النتائج كما هو مبين في الجداول الموالية:

• الجنس:

الجدول رقم (25) متغير الجنس وتأثيره على أسلوب إدارة الصف

مستوى الدلالة	درجة الحرية	اختبار "ك" مربع	الجنس		البيانات
			ذكر	أنثى	
0.857	3	0.768			أسلوب إدارة الصف
			64	79	مهتم بالبعدين
			3	4	مهتم بالتلاميذ
			21	24	مهتم بالمادة الدراسية
			15	13	غير مهتم بالتلاميذ والمادة الدراسية

يبين الجدول أن الأسلوب المهتم بالبعدين عند الذكور بلغ (64) وعند الإناث بلغ (79)، والأسلوب المهتم بالتلاميذ عند الذكور بلغ (3) وعند الإناث بلغ (4)، والأسلوب المهتم بالمادة الدراسية فقد بلغ عند الذكور (21) وعند الإناث بلغ (24)، والأسلوب غير المهتم بالتلاميذ والمادة الدراسية فقد بلغ عند الذكور (15) وعند الإناث (13)، وبلغت قيمة اختبار كاف تريبين (0.768)، ودرجة الحرية (3) عند مستوى الدلالة (0.857)، مما يعني أنه لا توجد فروق في أساليب إدارة الصف من وجهة نظر التلاميذ\_ تعزى لمتغير الجنس.

تتفق نتيجة الفرضية مع دراسة الطعاني (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة المهارات الصفية لدى معلمي التعليم الثانوي تعزى للجنس، كما وتتفق مع دراسة الشايب والشايب (2014) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في الأسلوب السائد من وجهة نظر التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

يمكن إرجاع عدم اختلاف وجهات نظر التلاميذ حول أسلوب إدارة الصف إلى الظروف التعليمية التي يتعرض لها التلاميذ، والبيئة الصفية التي لا تميز بين الجنسين، باعتبار الصفوف الدراسية مختلطة في كل المراحل التعليمية (الشايب والشايب، 2014، ص 196).

• التخصص:

الجدول رقم (26) متغير التخصص وتأثيره على أسلوب إدارة الصف

مستوى الدلالة	درجة الحرية	اختبار "ك" مربع	الرتبة		التخصص		البيانات
			أدبي	علمي	أدبي	علمي	
0.000	3	20.966	1	1	53	90	أسلوب إدارة الصف
			4	4	3	4	مهتم بالبعدين
			2	3	34	11	مهتم بالتلاميذ
			3	2	11	17	مهتم بالمادة الدراسية
							غير مهتم بالتلاميذ والمادة الدراسية

يبين الجدول أن الأسلوب المهتم بالبعدين عند العلميين بلغ (90) ومرتبته الأولى، وعند الأدبيين بلغ (53) ومرتبته الأولى، والأسلوب المهتم بالتلاميذ بلغ عند العلميين (4) ومرتبته الرابعة، وعند الأدبيين بلغ (3) ومرتبته الرابعة، أما الأسلوب المهتم بالمادة الدراسية فقد بلغ عند العلميين (11) ومرتبته الثالثة، وعند الأدبيين بلغ (34) ومرتبته الثانية، والأسلوب غير المهتم بالتلاميذ والمادة الدراسية فقد بلغ عند العلميين (17) ومرتبته الثانية، وعند الأدبيين (11) ومرتبته الثالثة، وبلغت قيمة اختبار كاف تريبع (20.966)، ودرجة الحرية (3) عند مستوى الدلالة (0.000)، مما يعني أنه توجد فروق في أساليب إدارة الصف \_من وجهة نظر التلاميذ\_ تعزى لمتغير التخصص.

تتفق نتيجة الفرضية مع دراسة الشايب والشايب (2014) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة في الأسلوب السائد تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي).

وقد يرجع الاهتمام بالبعدين الذي جاء في المرتبة الأولى لكلا التخصصين إلى أن الأستاذ مع تلاميذه الأدبيين يهتم بمادة الفلسفة على أساس أنها مادة أدبية أساسية وذات معامل مرتفع في تخصصهم الأدبي، ويهتم الأستاذ مع تلاميذه العلميين بمادة الفلسفة كونه يعي مدى أهميتها في شهادة البكالوريا، وعدم الاهتمام بالتلاميذ والذي جاء في المرتبة الأخيرة قد يرجع إلى أن الأستاذ

تتمه المادة أكثر من أهميته للتلاميذ، بحيث يختلف أسلوب الأستاذ باختلاف التخصص ويرجع ذلك إلى مدى أهمية المادة في كل تخصص.

● إعادة السنة:

الجدول رقم (27) متغير إعادة السنة وتأثيره على أسلوب إدارة الصف

مستوى الدلالة	درجة الحرية	اختبار "ك" مربع	إعادة السنة		البيانات
			معيد	غير معيد	
0.567	3	2.027	معيد	غير معيد	أسلوب إدارة الصف
			47	96	مهتم بالبعدين
			4	3	مهتم بالتلاميذ
			16	29	مهتم بالمادة الدراسية
			11	17	غير مهتم بالتلاميذ والمادة الدراسية

يبين الجدول أن الأسلوب المهتم بالبعدين عند التلاميذ المعيدين بلغ (47) وعند التلاميذ غير المعيدين بلغ (96)، والأسلوب المهتم بالتلاميذ بلغ عند التلاميذ المعيدين (4) وعند التلاميذ غير المعيدين بلغ (3)، أما الأسلوب المهتم بالمادة الدراسية فقد بلغ عند التلاميذ المعيدين (16) وعند التلاميذ غير المعيدين بلغ (29)، والأسلوب غير المهتم بالتلاميذ والمادة الدراسية فقد بلغ عند التلاميذ المعيدين (11) وعند التلاميذ غير المعيدين (17)، وبلغت قيمة اختبار كاف تريبع (2.027)، ودرجة الحرية (3) عند مستوى الدلالة (0.567)، مما يعني أنه لا توجد فروق في أساليب إدارة الصف من وجهة نظر التلاميذ. تعزى لمتغير إعادة السنة.

يمكن أن نرجع نتيجة الفرضية إلى أن الأستاذ يستخدم أساليب واحدة في إدارة الصف مع التلميذ المعيد وغير المعيد كونهم يدرسون في قسم واحد، وبالتالي يعتبرهم سواسية في العملية التعليمية التعليمية ولا يوجد فرق بينهم، كما يمكن أن نرجع ذلك إلى الروتين الدراسي المعتاد وعدم التجديد في الأساليب المعتمدة لإدارة الصفية، فبالنسبة للمعيد قد عاشها في السنة الماضية ويعيشها



مجددا في سنته الحالية، وبهذا قد لا يكون هناك اختلاف في أسلوب الإدارة الصفية لدى التلميذ المعيد وغير المعيد.

### الاستنتاج العام:

بعد اختبار الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلنا إلى النتائج التالية:

\_\_ اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة موجبة.

\_\_ الأسلوب السائد في إدارة الصف لدى أساتذة مادة الفلسفة من وجهة نظر التلاميذ هو النمط المهتم بالبعدين.

\_\_ توجد علاقة موجبة بين الاتجاهات نحو مادة الفلسفة وأساليب إدارة الصف لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي.

\_\_ لا توجد فروق في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة تعزى لمتغير الجنس وإعادة السنة، وتوجد فروق في اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة تعزى لمتغير التخصص.

\_\_ لا توجد فروق في أساليب إدارة الصف من وجهة نظر التلاميذ تعزى لمتغير الجنس وإعادة السنة، وتوجد فروق في أساليب إدارة الصف من وجهة نظر التلاميذ تعزى لمتغير التخصص.

من خلال نتائج الدراسة التي توصلنا إليها نستنتج أن معظم تلاميذ ثانويات بلدية غرداية لديهم اتجاهات إيجابية نحو مادة الفلسفة، وأن معظم أساتذة مادة الفلسفة يستخدمون مع تلاميذهم الأدبيين والعلميين في إدارتهم لصفهم الأسلوب المهتم بالبعدين أي الذي يهتم بالمادة الدراسية والتلاميذ. ومنه يتضح أهمية موضوع أساليب الإدارة الصفية وعلاقتها باتجاهات تلاميذ مرحلة الثانوية نحو مادة الفلسفة في عملية التعليم والتعلم، بحيث أن إدارة الصف لم تعد تقتصر على الممارسات التي تتسم بالتسلط والعقاب لنقل المعرفة، بل توسعت من خلال إبراز شخصية دور المعلم وزيادة مسؤولياته نحو تلاميذه ومادته، حتى أصبحت تؤثر في اتجاهات التلاميذ نحو المواد الدراسية.

المقترحات:

انطلاقاً من نتائج هذه الدراسة نقترح ما يلي:

\_ استخدام طرق ووسائل حديثة تعزز مواطن القوة في مادة الفلسفة للحفاظ على الاتجاه الإيجابي لدى التلاميذ نحوها مع تعزيز الثقافة الفلسفية والأدبية والعلمية لدى التلاميذ.

\_ إجراء دورات للأساتذة لمساعدتهم على ممارسة أساليب الإدارة الصفية بفاعلية وبشكل يضمن سير العملية التعليمية بشكل أمثل.

\_ القيام بحملات تحسيسية حول توعية الأساتذة على مدى أهمية أساليب إدارة الصف في تنمية الاتجاهات لدى التلاميذ مع استخدام استراتيجيات ووسائل جديدة في تدريس مادة الفلسفة لتعزيز الاتجاه الإيجابي نحوها.

\_ إجراء دراسات أخرى عن أساليب إدارة الصف في مراحل تعليمية مختلفة (الابتدائية أو الإعدادية) والاتجاه نحو مواد دراسية أخرى حساسة كمادة الفيزياء أو العلوم أو مادة الرياضيات.

# قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، هاشم. (2001). مقياس الاتجاه نحو الرياضيات وتطبيقه على الطلبة المعلمين والمدرسين في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 17 (2)، 145-179.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (1987). علم النفس المدرسي. (ط5). دار المعارف.
- أبو خطاب، شعيب محمد إبراهيم. (2008). مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المدرسين وسبل الارتقاء بها [أطروحة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية-غزة.
- أبو خليل، فاديا. (2011). إدارة الصف وتعديل السلوك الصفّي. دار النهضة العربية.
- أبو عزام، خالد محمد. (2020). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. (ط1). دار زهدي للنشر والتوزيع.
- أبو ناصر، محمد فتحي. (2008). مدخل إلى الإدارة التربوية: النظريات والمهارات. (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أرزقي، عبد النور. (2017). دراسات في علم النفس. ج2. دار الإمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- أرزقي، عبد النور. (2020). دراسات في علم النفس. ج4. دار إمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأفندي عمر، آلاء. (2014). مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي: دراسة ميدانية [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة حلب.
- آل ناجي، محمد بن عبد الله. (2016). الإدارة التعليمية والمدرسية: نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية. (ط7). مكتبة الملك فهد الوطنية. مطابع الحميضي بالرياض.

بدر عبد الله، فلنتينا. (2014). الإدارة التربوية في ظل النظريات المعاصرة. دار أمجد للنشر والتوزيع.

بريكي، الطاهر. (2011). الاتجاهات النفسية لطلبة التربية البنية والرياضية نحو العمل بمهنتي التدريس والتدريب الرياضي: دراسة ميدانية [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة الجزائر 3. معهد التربية البدنية والرياضية.

بعوش، هدى. (2012). اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم: دراسة ميدانية [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة.

بلخيري، سليمة. (2014). كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة الحاج لخضر.

البلهان، محمد عيسى، والشمري صالح، أفرح. (2019). اتجاهات مديرات ومعلمات رياض الأطفال نحو الإعلام التربوي ودوره في تنمية السلوك الأخلاقي لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 20 (2)، 563-596.

بن طيب، عبد القادر، وهامل، منصور. (2021). الأنماط الإدارية للمعلم في الصف الدراسي. مجلة الباحث-المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي-بوزريعة، 13 (1)، 448-470.

بناي، محمد علي، ومحجر، ياسين. (2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية: دراسة استكشافية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (35)، 561-572.

بو أحمد، يحيى، وهدار، سليم مصطفى. (2020). تصميم مقياس الاتجاه نحو تعلم مادة الرياضيات. مجلة العلوم الإنسانية، 20 (2)، 250-269.

- بوجار، نزيهة. (2014). وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.
- بوسعدة، قاسم. (2017). المعلم الكفاء أو الفعال. دراسات نفسية وتربوية. مجلة تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (18)، 15-24.
- بوشته، ريحة، وبن عزه، السعيد. (2023). تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي "واقع وآفاق". مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 12 (1)، 379-394.
- بوطابت، بسمة، ومشطر، حسين. (2023). مدى تطبيق معايير الجودة التعليمية في إدارة الصف في المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية. مجلة المعيار، 27 (3)، 635-653.
- بوعمر، سهيلة. (2014). الاتجاهات النفسية الاجتماعية للطلبة الجامعيين نحو شبكة التواصل الاجتماعي "فيسبوك": دراسة ميدانية [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- بوعموشة، نعيم. (2014). أساليب الإدارة الصفية ودورها في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة جيجل.
- بيار، مالك. (2016). الفلسفة وتعليمها. (ط1). دار النهضة العربية.
- تقار، مبروك. (2024). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- الثبتي عوض سعد، ابتسام. (2023). قياس اتجاهات طالبات ومعلمات المرحلة الثانوية نحو نظام المسارات في مدينة الطائف. المجلة العربية للنشر العلمي، (60)، 205-253.
- <http://www.ajsp.net>
- الجراري محمد، خديجة. (2020). برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات إدارة الصف لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي في مدينة بنغازي [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة بنغازي.

جميع، عبد السلام. (د.ت). دور محتوى منهاج الفلسفة في إكساب التلاميذ مهارات التفكير الناقد: دراسة ميدانية. مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ج1، (9)، 62-85.

حجاج، عمر، وعمراني، أبشيرة. (2019). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة: دراسة تجريبية. مجلة آفاق علمية، 11 (2)، 399-418.

الحري، رافدة. (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسين محمود، نجلة، وإبراهيم ساجد، هديل. (2008). الاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الثالثة قسم علوم الحياة نحو مادة الأنسجة الحيوانية. مجلة الفتح، (34)، 1-17.

حشوف، يسين. (2021)، القيادة واتخاذ القرار [مطبوعة منشورة لطلبة الماستر علوم سياسية]. جامعة طاهر محمد بشار.

حماد راضي، سهام، ولطفي يوسف، ناريمان. (2023). مدى توفر مقومات البيئة الصفية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر طلبتها. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 2 (7)، 323-347.

حمدي، آدم الطالب محمد. (2022). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية العربية للبنات بمدينة أبشة: دراسة ميدانية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ج2 (11)، 1-29.

حني، سليمان. (2018). استراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس وعلاقتها باتجاهات الطلبة نحو بيئته والسلطة التعليمية [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة وهران 2.

حذيري، عمر. (2024). أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعية تعلم مادتي الرياضيات والأدب العربي لتلاميذ سنة ثانية ثانوي من وجهة التلاميذ: دراسة ميدانية. [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة.



- دراسة، جهيد. (2020). الاتجاهات النفسية الاجتماعية للحراك الجماهيري والتلفزيون الفضائي. ألف اللغات والإعلام والمجتمعات، جامعة الجزائر2، 7 (4)، 187-199.
- الديراوي، حسن أيمن، وأبو غبن، فاروق أحمد. (2021). القيادة الإدارية. (ط1). المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية والسياسية.
- راشد سعيد، سونه. (2017). تفعيل دور معلمة رياض الأطفال المكفوفين في إدارة الصف. مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ج 1 (7)، 309-353.
- ربوح، صالح. (2013). الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة الجزائر 3. معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبدالله زرالدة.
- رضوان، صالح عبد الرحمن وليد. (2006). مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر المعلمين [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة القدس.
- الزهراني، عيدة بنت محمد عطيه، والحري حمود عايض، سليمة، والبركاتي فايز أحمد، محسنة، والأنصاري يحيى سالم، تھاني. (2018). أثر توفير مقومات الإدارة الصفية الجاذبة على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الليث: دراسة تطبيقية. مجلة العلوم التربوية والنفسية-المجلة العربية للعلوم للنشر والأبحاث، 2 (19)، 100-124.
- <https://www.ajsrp.com>
- <https://Doi:10.26389/AJSRP.E030218>
- زيطوني، عبد القادر. (2022). مهارات الاتصال للأستاذ وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو ممارسة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية: دراسة وصفية [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة الجزائر 3. معهد التربية البدنية والرياضية دالي إبراهيم.

زين، براهيم. (2021). الفروق في أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية. مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جامعة الجليلي بونعامه خميس مليانة، 2 (3)، 165-154.

السعود، راتب. (2009). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسيس ليكرت (نظام 1-نظام 4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 5 (3)، 262-249.

سلام، هدى. (2022). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية. مجلة دراسات، 11 (1)، 585-566.

سلامة محمد، آدم. (2016). مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية. دار المنظومة، 8 (4)، 18-7.

<http://search.mandumah.com/Record/186531>

سليمان جمعة، حسن. (2020). اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بولاية كردفان الكبرى. مجلة كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، 15 (10)، 17-8.

<http://www.neelain.edu.sd>

سليمان محمد، سناء. (2010). قراءات في علم النفس المدرسي. (ط1). عالم الكتب.

السيد سليمان فتحي، هناء. (2019). متطلبات الإدارة الإلكترونية في الإدارة التعليمية بمحافظة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ج 4 (12)، 331-295.

شاهين، محمد هاني. (2011). اتجاهات المرؤوسين نحو مديري المدارس الابتدائية ذوي النمط السلوكي (أ). مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (10)، 987-957.

- الشايب، خولة، والشايب، محمد الساسي. (2014). أساليب الإدارة الصفية السائدة لدى أساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ: دراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (14)، 183-198.
- الشايب، خولة، ويوسف، زينب. (2018). اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات دراسة على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (33)، 907-922.
- شريف، زهرة. (2023). مشكلات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية. *مجلة المعيار*، 27 (3)، 523-536.
- الشعراوي حسين كايد، نداء. (2013). مستوى التنور الأدبي وعلاقته بالاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الأول ثانوي في محافظة الخليل [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة القدس.
- الشعلاني، محمد أحمد محسن. (2009). أنماط الإدارة الصفية السائدة في المدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة مؤتة.
- شوهان، شذى بنت علي بن أحمد، والمطيري، نادية بنت محمد. (2022). اتجاهات معلمات المرحلة الثانوية نحو تطبيق مقرر الفلسفة والتفكير الناقد من وجهة نظرهن. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (39)، 123-150.
- <https://jftp.journals.ekb.eg>
- الصمادي، محمد علي محارب، ودعوم، علي محمد حامد، وفريجات، عبدالله عمار. (2009). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (23)، 33-61.
- الطعاني، حسن. (2011). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة*، 27 (1و2)، 691-729.

الطعاني، حسن، وبطّاح، أحمد. (2016). الإدارة التربوية: رؤية معاصرة. (ط1). دار الفكر.

الظفيري، هادي سعد عبد الرحمن. (2024). مشكلات ممارسة القيادة الإدارية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ومتطلبات مواجهتها. مجلة كلية التربية، (125)، 1571-1597.

عامر، طارق عبد الرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى. (2016). علم النفس التربوي. أطفالنا للنشر والتوزيع.

العايب، نورة. (2020). إدارة الصف [مطبوعة منشورة لطلبة السنة الثالثة علم النفس التربوي]. جامعة العربي بن مهيدي أم بواقي.

عبله يحي، علا. (2021). فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة الفلسفة [أطروحة ماجستير منشورة]. الجامعة الافتراضية السورية.

العتيبي، بدر، والزهراني، عماد. (2022). معوقات تعليم الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 49 (6)، 132-147.

<https://doi.org/10.35516/hum.v49i6.3996>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

عثمان أبكر محمد، طه. (2018). اتجاهات الطلاب الأجانب بجامعة إفريقيا العالمية نحو تعلم اللغة العربية كلغة ثانية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، (1)، 113-132.

العثيمين صالح، هيا. (2023). أنماط إدارة الصف وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وفق رؤية السعودية 2030 في التعليم. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، ج2، (198)، 504-545.

العجمي، حسنين محمد. (2013). الإدارة والتخطيط التربوي: النظرية والتطبيق. (ط3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- العشيري، يوسف أحمد هاشم. (2016). قياس اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين نحو نظام التعليم المفتوح. دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (17)، 1-12.
- عقوبي، أسماء، وبهادي، منير. (2022). أهمية تدريس الفلسفة في مرحلة الثانوي. مجلة أبعاد، 9 (1)، 97-107.
- علاونة، مروان، وعبد القادر، حسين. (2021). ممارسة الأنماط القيادية وعلاقتها بإعداد قيادات الصف الثاني في وزارات دولة فلسطين. مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، 5 (2)، 347-366.
- العلي محمد، رانيا، وجرادات محمد، عبد الكريم. (2023). الاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد. المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 2 (2)، 279-305.
- علي، أحمد علي حسين. (2023). تنمية بعض مهارات إدارة الفصل اللازمة لمعلمي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء المعايير القومية للمعلم. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 38 (1)، 577-656.
- عماشة حسن، سناء. (2010). الاتجاهات النفسية والاجتماعية: أنواعها ومدخل لقياسها. (ط1). مجموعة النيل العربية.
- عمرو محمد رشدي، عبد الهادي، وحسن حسين عبد الفتاح، أحمد، وإسماعيل أحمد صلاح، أحمد. (2014). بناء مقياس الاتجاه نحو دراسة مقرر علم النفس التربوي الرياضي لطلاب شعبة التدريس بكلية التربية الرياضية. مجلة الكلية التربية الرياضية، (23)، 293-314.
- العمري بريس، شاهين. (2009). أنماط القيادة الإدارية وتأثيرها في نجاح المنظمات الحكومية [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة البصرة.

العمري، فاطمة بنت مسلم بنت أحمد. (2021). اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة التربية الإسلامية وفقاً لمتغيرات (النوع، ومستوى التحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى الدخل الشهري) في محافظة ظفار. مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، 18 (2)، 437-455.

العنزي، سلطان بن سليمان فالح. (2017). العلاقة بين إدارة الصف وفقاً لنموذج جلاسر والاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ج 2 (1)، 208-232.

غانس، محمد. (2018). الاتجاهات النفسية لأساتذة التعليم الثانوي اتجاه النشاط الرياضي واللياقة البدنية وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة الجزائر 3. معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبدالله.

فارس، علي، وهوداف، رابع. (2023). اتجاهات أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة نحو مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى متوسط: دراسة ميدانية. مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، 3 (1)، 37-53.

الفرفار، العياشي. (2020). التمثلات الاجتماعية وتدریس مادة الفلسفة بسلك الثانوي التأهيلي مقارنة ديداكتيكية. مجلة مقدمات، 3 (9)، 49-88.

القط إسماعيل سعود، ولاء. (2012). البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمهم [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة القدس.

كتفي، عزوز، وحرانيز، رابع. (2022). مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية وفق متطلبات التعلم النشط لدى أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 12 (1)، 866-891.

لصقع، حسنية، ولعريض حسني. (2020). اتجاه التلاميذ نحو مادة الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي فيها لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، 9 (1)، 241-253.

لعجال، سعيدة. (2015). الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: دراسة مقارنة [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة الحاج لخضر باتنة.

لعشيشي، أمال. (2012). أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة باجي مختار عنابة.

محمد عبد الخالق، عبد الحميد. (2010). الاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب الثانويات التخصصية بمدينة المرح [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة بنغازي.

مرزوقي، سمير. (2019). اتجاهات مديري ثانويات ولاية المسيلة نحو مادة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأستاذ. مجلة الإبداع الرياضي، 10 (2)، 490-511.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/316>

مصمودي، زين الدين. (2004). مبررات استعمال مقاييس الاتجاهات عند اختيار المدرسين. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، (6)، 1-16.

معشي، محمد بن علي مساوي. (2003). اتجاهات عينة من مواطني مدينة مكة المكرمة نحو علم النفس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية [أطروحة ماجستير منشورة]. جامعة أم القرى.

المفتي محمد خالد، إيناس. (2010). فاعلية أنموذج التعليم القائم على المتعلم في تحصيل الطالبات الخامس العلمي واتجاهاتهن نحو مادة الكيمياء. مجلة مداد الآداب، (8)، 564-610.

المقرن ابراهيم محمد، هياء، والقحطاني سلطان سعد، نورة. (2023). فعالية تدريس الفلسفة في تنمية مهارات التفكير الناقد بالتعليم الجامعي. مجلة متون، جامعة سعيدة، 128-147.

المقيد، مطر عارف. (2009). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة غوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها [أطروحة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية-غزة.

منصور كامل، هدى، وعلي أحمد، بلسم. (2019). دور التعليم الإلكتروني في الإدارة الصفية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (8)، 215-224.

ناجم، نبيل، ودودو، بلقاسم. (2017). الاتجاهات النفسية لدى تلميذات الطور الثانوي نحو ممارسة التربية البدنية والرياضية في ضوء بعض المتغيرات (السن، التخصص الدراسي، طبيعة البيئة): دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (31)، 31-42.

نبار، رقية. (2018). *علم النفس التربوي* [مطبوعة منشورة لطلبة السنة الثانية ليسانس علوم تربية]. جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة.

الهوب، غالب أحمد. (2009). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة إب نحو الفلسفة. *مجلة الباحث الجامعي*، (21)، 244-276.

الوافي، عبد الرحمن. (2011). *مدخل إلى علم النفس*. (ط5). درا هومه للطباعة والنشر والتوزيع.

### المراجع الأجنبية:

Lachance, M, (2008). *Démarche d' intervention auprès d' élèves en difficulté de comportement* [Mémoire de magister publié] Université de sherbrooke.

Mercier, J, & Claude Pineaute, M, & Pineau. (2016). *La gestion de classe. Service de développement pédagogique, Cégep de Rimouski*, 2 (2), 1-4.

Nault, T, & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe: d' hier à demain. *Revue des sciences de l' éducation*, 25 (3), 451-466.

<https://id.erudit.org/iderudit/032009ar>

<https://doi.org/10.7202/032009ar>



الملاحق

ملحق رقم (01): قائمة الخبراء الذين تم استشارتهم في تحكيم استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة

الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
أ.د. أولاد حيمودة جمعة	علم النفس المدرسي	جامعة غرداية
أ.د. معمري حمزة	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة غرداية
د. جديد عبد الحميد	إرشاد أسري	جامعة غرداية
د. تشعبت ياسمينه	علم النفس المرضي المؤسساتي	جامعة غرداية
د. أولاد الهدار زينب	علم النفس المدرسي	جامعة غرداية

ملحق رقم (02): استبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة

أعزائي التلاميذ تحية طيبة...

إليكم بعض العبارات التي تتعلق بمشاعركم نحو الدراسة نرجو الإجابة عنها بكل صدق وموضوعية وذلك بوضع علامة (X) في المكان الذي ترونه مناسباً. كما نعلمكم أنه لا توجد إجابة خاطئة أو صحيحة وأن ما ستدلونه به سيحظى بالسرية التامة ويستخدم لأغراض البحث العلمي.

<input type="radio"/>	ذكر	الجنس:
<input type="radio"/>	أدبي	التخصص:
<input type="radio"/>	معيد	إعادة السنة الدراسية:
<input type="radio"/>	أنثى	
<input type="radio"/>	علمي	
<input type="radio"/>	غير معيد	

الرقم	العبارات	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أعتقد أن مادة الفلسفة هامة لجميع التلاميذ					
02	تنمي مادة الفلسفة الجانب الفكري لديّ					
03	تساعدني مادة الفلسفة في تنظيم أفكارني					
04	أرى أن مادة الفلسفة سهلة ولا غموض فيها					
05	أرى أن دراسة مادة الفلسفة تساهم في القدرة على التفكير السليم					
06	أجد صعوبة في فهم مواضيع مادة الفلسفة					
07	أعتقد أن حل المقالات في مادة الفلسفة لا فائدة منه					
08	أرى أن مادة الفلسفة تعتمد على المنطق					
09	أستطيع النجاح في مادة الفلسفة					
10	دراسة مادة الفلسفة لا تتطلب مني جهداً كبيراً					
11	يمكنني حل المقالات الفلسفية بسهولة					
12	أتفاعل مع الأستاذ (ة) في حصة الفلسفة					
13	أقوم بالفوضى في حصة الفلسفة					
14	أحرص على تنظيم كراس مادة الفلسفة ونظافته					
15	أشارك بحماس في حصة الفلسفة					
16	أقدر وأحترم كل أساتذة مادة الفلسفة					
17	مادة الفلسفة شيقة جداً					
18	أتمنى لو تستبدل مادة الفلسفة بمادة أخرى					
19	أتمنى ألا تنتهي حصة الفلسفة					
20	لا أحب أن أتغيب عن حصص الفلسفة					
21	أشعر بالقلق أثناء حصة الفلسفة					
22	أفضل مادة الفلسفة على المواد الأخرى					
23	ينتابني شعور بالتعب عند كتابة مقال فلسفي					
24	أشعر بالإحباط عندما أفشل في مادة الفلسفة					
25	أشعر بالراحة عندما يغيب أستاذ (ة) مادة الفلسفة					

## الملاحق

26	أشعر أن أستاذ(ة) الفلسفة غير جاد(ة) في التدريس
27	أشعر بالمتعة عند إجراء اختبار مادة الفلسفة
28	أفرح عندما أتحصل على علامات مرتفعة في مادة الفلسفة أكثر من المواد الأخرى

### ملحق رقم (03): استبيان أسلوب الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ

أخي التلميذ، أخي التلميذة، تحية طيبة...

إليك مجموعة الأسئلة الموالية نرجو منك الإجابة عنها بكل صدق بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة،  
علماً أنّها ليست امتحاناً بل هي تعبير على رأيك الخاص وتؤكد من أننا نلتزم بسرية هذه الإجابات.

الجنس:  ذكر  أنثى

التخصص:  أدبي  علمي

إعادة السنة الدراسية:  معيد  غير معيد

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
01	يصغي أستاذ الفلسفة إلى أسئلة التلاميذ ويهتم بها.			
02	أشعر بالراحة أثناء حصة الرياضيات.			
03	يجعل حصة الفلسفة محببة للجميع.			
04	التعامل مع أستاذ الفلسفة سهل.			
05	يتحدث أستاذ الفلسفة بطريقة تسمح بالنقاش.			
06	يجعل التلاميذ يحسون بالطمأنينة.			
07	يعطي الفرصة الكاملة للتلاميذ للمناقشة.			
08	يراعي أستاذ الفلسفة الظروف الخاصة للتلاميذ.			
09	يتقبل إجابات التلاميذ إذا كانت خاطئة ويصححها دون أن يجرح التلاميذ.			
10	يحصل على موافقة التلاميذ إذا أراد تغيير أو تعويض حصة دراسية.			
11	يخصّص وقتاً للإجابة على تساؤلات التلاميذ.			
12	علاقة أستاذ الفلسفة مع التلاميذ طيبة.			
13	يعاقب من لا ينجز الواجبات.			
14	يقوم في كل حصة بمراجعة الدرس الماضي.			
15	يحرص على عدم إضاعة وقت الحصة.			
16	يحرص على تعويض الحصص الدراسية.			
17	يكثف أستاذ الفلسفة الواجبات المنزلية.			
18	يحرص على إنهاء البرنامج الدراسي في وقته.			
19	يشرح الدروس بطريقة جيدة وبمبسطة.			
20	يدير أستاذ الفلسفة القسم بحزم وصرامة.			
21	يحرص على أن تكون إجابات جميع التلاميذ جيدة.			

			يحرص على متابعة التلاميذ للدرس.	22
			يعيد شرح الدرس حتى يفهم التلاميذ.	23
			يؤكد على حل التمارين في مواعيدها.	24

ملحق رقم (04): نتائج التحليل الإحصائي (الخصائص السيكومترية لاستبيان الاتجاه نحو مادة الفلسفة)

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR000	01	,002	,964	-8,132	30	,000	-2,25000	,27670	-2,81510	-1,68490
				-8,132	28,950	,000	-2,25000	,27670	-2,81596	-1,68404
VAR000	02	1,639	,210	-10,049	30	,000	-2,62500	,26121	-3,15846	-2,09154
				-10,049	27,893	,000	-2,62500	,26121	-3,16015	-2,08985
VAR000	03	1,623	,212	-6,622	30	,000	-2,18750	,33032	-2,86211	-1,51289
				-6,622	25,717	,000	-2,18750	,33032	-2,86686	-1,50814
VAR000	04	17,815	,000	-4,349	30	,000	-1,81250	,41677	-2,66366	-,96134
				-4,349	17,937	,000	-1,81250	,41677	-2,68832	-,93668
VAR000	05	,393	,536	-4,515	30	,000	-1,93750	,42909	-2,81381	-1,06119
				-4,515	27,715	,000	-1,93750	,42909	-2,81685	-1,05815

VAR000	Hypothèse de variances égales	,951	,337	-3,360	30	,721	-,18750	,52017	-1,24982	,87482
06	Hypothèse de variances inégales			-3,360	29,172	,721	-,18750	,52017	-1,25109	,87609
VAR000	Hypothèse de variances égales	,540	,468	-3,358	30	,002	-1,50000	,44663	-2,41214	-,58786
07	Hypothèse de variances inégales			-3,358	29,676	,002	-1,50000	,44663	-2,41256	-,58744
VAR000	Hypothèse de variances égales	5,052	,032	-2,178	30	,037	-,87500	,40182	-1,69562	-,05438
08	Hypothèse de variances inégales			-2,178	27,668	,038	-,87500	,40182	-1,69853	-,05147
VAR000	Hypothèse de variances égales	,214	,647	-3,722	30	,001	-1,62500	,43661	-2,51667	-,73333
09	Hypothèse de variances inégales			-3,722	29,533	,001	-1,62500	,43661	-2,51726	-,73274
VAR000	Hypothèse de variances égales	,143	,708	-2,944	30	,006	-1,31250	,44576	-2,22285	-,40215
10	Hypothèse de variances inégales			-2,944	29,770	,006	-1,31250	,44576	-2,22315	-,40185
VAR000	Hypothèse de variances égales	,245	,624	-5,865	30	,000	-1,93750	,33032	-2,61211	-1,26289
11	Hypothèse de variances inégales			-5,865	28,163	,000	-1,93750	,33032	-2,61396	-1,26104
VAR000	Hypothèse de variances égales	2,717	,110	-7,380	30	,000	-2,56250	,34724	-3,27165	-1,85335
12	Hypothèse de variances inégales			-7,380	25,002	,000	-2,56250	,34724	-3,27764	-1,84736
VAR000	Hypothèse de variances égales	,356	,555	-2,047	30	,050	-1,06250	,51916	-2,12277	-,00223
13	Hypothèse de variances inégales			-2,047	29,943	,050	-1,06250	,51916	-2,12286	-,00214

VAR000	Hypothèse de variances égales	2,643	,114	-2,911	30	,007	-1,18750	,40793	-2,02060	-,35440
14	Hypothèse de variances inégales			-2,911	28,251	,007	-1,18750	,40793	-2,02277	-,35223
VAR000	Hypothèse de variances égales	3,824	,060	-5,157	30	,000	-2,12500	,41206	-2,96653	-1,28347
15	Hypothèse de variances inégales			-5,157	26,525	,000	-2,12500	,41206	-2,97118	-1,27882
VAR000	Hypothèse de variances égales	6,960	,013	-3,573	30	,001	-1,25000	,34985	-1,96449	-,53551
16	Hypothèse de variances inégales			-3,573	22,142	,002	-1,25000	,34985	-1,97528	-,52472
VAR000	Hypothèse de variances égales	,127	,724	-3,136	30	,004	-1,43750	,45843	-2,37373	-,50127
17	Hypothèse de variances inégales			-3,136	29,770	,004	-1,43750	,45843	-2,37404	-,50096
VAR000	Hypothèse de variances égales	,037	,850	-2,530	30	,017	-1,37500	,54343	-2,48483	-,26517
18	Hypothèse de variances inégales			-2,530	30,000	,017	-1,37500	,54343	-2,48483	-,26517
VAR000	Hypothèse de variances égales	,199	,659	-4,869	30	,000	-1,75000	,35940	-2,48399	-1,01601
19	Hypothèse de variances inégales			-4,869	29,722	,000	-1,75000	,35940	-2,48428	-1,01572
VAR000	Hypothèse de variances égales	6,550	,016	-4,869	30	,000	-1,75000	,35940	-2,48399	-1,01601
20	Hypothèse de variances inégales			-4,869	25,513	,000	-1,75000	,35940	-2,48944	-1,01056
VAR000	Hypothèse de variances égales	,097	,758	-3,873	30	,001	-1,50000	,38730	-2,29097	-,70903
21	Hypothèse de variances inégales			-3,873	29,634	,001	-1,50000	,38730	-2,29138	-,70862

VAR000	Hypothèse de variances égales	8,399	,007	-3,120	30	,004	-1,43750	,46069	-2,37836	-,49664
22	Hypothèse de variances inégales			-3,120	24,153	,005	-1,43750	,46069	-2,38801	-,48699
VAR000	Hypothèse de variances égales	,043	,836	,112	30	,912	,06250	,55785	-1,07678	1,20178
23	Hypothèse de variances inégales			,112	29,996	,912	,06250	,55785	-1,07679	1,20179
VAR000	Hypothèse de variances égales	7,546	,010	-3,934	30	,000	-1,75000	,44488	-2,65856	-,84144
24	Hypothèse de variances inégales			-3,934	25,482	,001	-1,75000	,44488	-2,66537	-,83463
VAR000	Hypothèse de variances égales	,081	,778	-2,329	30	,027	-1,06250	,45615	-1,99408	-,13092
25	Hypothèse de variances inégales			-2,329	29,564	,027	-1,06250	,45615	-1,99466	-,13034
VAR000	Hypothèse de variances égales	1,659	,208	-,590	30	,560	-,31250	,53008	-1,39508	,77008
26	Hypothèse de variances inégales			-,590	29,639	,560	-,31250	,53008	-1,39563	,77063
VAR000	Hypothèse de variances égales	,594	,447	-4,320	30	,000	-1,75000	,40505	-2,57721	-,92279
27	Hypothèse de variances inégales			-4,320	29,426	,000	-1,75000	,40505	-2,57789	-,92211
VAR000	Hypothèse de variances égales	4,105	,052	-5,170	30	,000	-1,75000	,33850	-2,44131	-1,05869
28	Hypothèse de variances inégales			-5,170	22,413	,000	-1,75000	,33850	-2,45126	-1,04874
الاتجاهات	Hypothèse de variances égales	,013	,911	-14,517	30	,000	-42,25000	2,91047	-48,19397	-36,30603
	Hypothèse de variances inégales			-14,517	28,972	,000	-42,25000	2,91047	-48,20283	-36,29717



## Echelle : TOUTES LES VARIABLES

### Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	59	100,0
	Exclus <sup>a</sup>	0	,0
	Total	59	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,788
		Nombre d'éléments	14 <sup>a</sup>
Coefficient de Spearman-Brown	Partie 2	Valeur	,736
		Nombre d'éléments	14 <sup>b</sup>
		Nombre total d'éléments	28
		Corrélation entre les sous-échelles	,781
		Longueur égale	,877
		Longueur inégale	,877
		Coefficient de Guttman split-half	,874

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028.

الملحق رقم (05): الخصائص السيكومترية لاستبيان أسلوب الإدارة الصفية

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR1	Hypothèse de variances égales	26,774	,000	-7,251	30	,000	-1,18750	,16378	-1,52198	-,85302
	Hypothèse de variances inégales			-7,251	15,000	,000	-1,18750	,16378	-1,53658	-,83842
VAR2	Hypothèse de variances égales	,000	1,000	-5,908	30	,000	-1,00000	,16925	-1,34566	-,65434
	Hypothèse de variances inégales			-5,908	30,000	,000	-1,00000	,16925	-1,34566	-,65434
VAR3	Hypothèse de variances égales	4,061	,053	-7,720	30	,000	-1,31250	,17002	-1,65972	-,96528
	Hypothèse de variances inégales			-7,720	29,462	,000	-1,31250	,17002	-1,65999	-,96501
VAR4	Hypothèse de variances égales	,510	,481	-7,584	30	,000	-1,31250	,17305	-1,66592	-,95908
	Hypothèse de variances inégales			-7,584	29,943	,000	-1,31250	,17305	-1,66595	-,95905
VAR5	Hypothèse de variances égales	12,308	,001	-9,909	30	,000	-1,50000	,15138	-1,80916	-1,19084
	Hypothèse de variances inégales			-9,909	26,496	,000	-1,50000	,15138	-1,81089	-1,18911
VAR6	Hypothèse de variances égales	,732	,399	-6,801	30	,000	-1,31250	,19298	-1,70661	-,91839
	Hypothèse de variances inégales			-6,801	29,582	,000	-1,31250	,19298	-1,70684	-,91816

VAR7	Hypothèse de variances égales	43,308	,000	-9,648	30	,000	-1,37500	,14252	-1,66607	-1,08393
	Hypothèse de variances inégales			-9,648	21,760	,000	-1,37500	,14252	-1,67076	-1,07924
VAR8	Hypothèse de variances égales	15,252	,000	-7,334	30	,000	-1,31250	,17897	-1,67801	-,94699
	Hypothèse de variances inégales			-7,334	23,135	,000	-1,31250	,17897	-1,68261	-,94239
VAR9	Hypothèse de variances égales	2,276	,142	-5,430	30	,000	-1,06250	,19566	-1,46208	-,66292
	Hypothèse de variances inégales			-5,430	28,213	,000	-1,06250	,19566	-1,46315	-,66185
VAR10	Hypothèse de variances égales	,106	,747	-4,427	30	,000	-,87500	,19764	-1,27864	-,47136
	Hypothèse de variances inégales			-4,427	29,251	,000	-,87500	,19764	-1,27907	-,47093
VAR11	Hypothèse de variances égales	,582	,452	-8,777	30	,000	-1,43750	,16378	-1,77198	-1,10302
	Hypothèse de variances inégales			-8,777	29,862	,000	-1,43750	,16378	-1,77204	-1,10296
VAR12	Hypothèse de variances égales	,722	,402	-4,568	30	,000	-1,00000	,21890	-1,44705	-,55295
	Hypothèse de variances inégales			-4,568	26,762	,000	-1,00000	,21890	-1,44933	-,55067
VAR13	Hypothèse de variances égales	,480	,494	,000	30	1,000	,00000	,25719	-,52525	,52525
	Hypothèse de variances inégales			,000	29,531	1,000	,00000	,25719	-,52560	,52560
VAR14	Hypothèse de variances égales	8,731	,006	-6,691	30	,000	-1,25000	,18680	-1,63151	-,86849
	Hypothèse de variances inégales			-6,691	25,540	,000	-1,25000	,18680	-1,63432	-,86568

VAR15	Hypothèse de variances égales	1,071	,309	-4,607	30	,000	-,93750	,20349	-1,35307	-,52193
	Hypothèse de variances inégales			-4,607	28,901	,000	-,93750	,20349	-1,35374	-,52126
VAR16	Hypothèse de variances égales	,053	,820	-3,162	30	,004	-,75000	,23717	-1,23437	-,26563
	Hypothèse de variances inégales			-3,162	29,356	,004	-,75000	,23717	-1,23481	-,26519
VAR17	Hypothèse de variances égales	,959	,335	-,939	30	,355	-,25000	,26615	-,79354	,29354
	Hypothèse de variances inégales			-,939	29,897	,355	-,25000	,26615	-,79362	,29362
VAR18	Hypothèse de variances égales	3,333	,078	-3,223	30	,003	-,75000	,23274	-1,22531	-,27469
	Hypothèse de variances inégales			-3,223	23,257	,004	-,75000	,23274	-1,23116	-,26884
VAR19	Hypothèse de variances égales	1,909	,177	-4,134	30	,000	-,87500	,21164	-1,30723	-,44277
	Hypothèse de variances inégales			-4,134	25,100	,000	-,87500	,21164	-1,31079	-,43921
VAR20	Hypothèse de variances égales	2,385	,133	-2,058	30	,048	-,56250	,27339	-1,12083	-,00417
	Hypothèse de variances inégales			-2,058	26,924	,049	-,56250	,27339	-1,12351	-,00149
VAR21	Hypothèse de variances égales	,591	,448	-5,546	30	,000	-1,12500	,20284	-1,53926	-,71074
	Hypothèse de variances inégales			-5,546	28,818	,000	-1,12500	,20284	-1,53998	-,71002
VAR22	Hypothèse de variances égales	74,393	,000	-8,883	30	,000	-1,37500	,15478	-1,69111	-1,05889
	Hypothèse de variances inégales			-8,883	15,000	,000	-1,37500	,15478	-1,70492	-1,04508

VAR23	Hypothèse de variances égales	,582	,452	-8,777	30	,000	-1,43750	,16378	-1,77198	-1,10302
	Hypothèse de variances inégales			-8,777	29,862	,000	-1,43750	,16378	-1,77204	-1,10296
VAR24	Hypothèse de variances égales	,003	,956	-1,436	30	,161	-,37500	,26121	-,90846	,15846
	Hypothèse de variances inégales			-1,436	29,972	,161	-,37500	,26121	-,90848	,15848
إدارة الصف	Hypothèse de variances égales	3,366	,076	-17,994	30	,000	-24,37500	1,35458	-27,14143	-21,60857
	Hypothèse de variances inégales			-17,994	25,969	,000	-24,37500	1,35458	-27,15955	-21,59045

Corrélations

		إدارة الصف	الاهتمام بالتلاميذ	الاهتمام بالمادة
إدارة الصف	Corrélacion de Pearson	1	,942**	,875**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	59	59	59
الاهتمام بالتلاميذ	Corrélacion de Pearson	,942**	1	,663**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	59	59	59
الاهتمام بالمادة	Corrélacion de Pearson	,875**	,663**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	59	59	59

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الاهتمام بالتلاميذ	VAR1	VAR2	VAR3	VAR4	VAR5	VAR6	VAR7	VAR8	VAR9	VAR10	VAR11	VAR12
الاهتمام بالتلاميذ	Corrélacion de Pearson	1	,778**	,710**	,727**	,796**	,800**	,777**	,808**	,688**	,680**	,583**	,820**	,595**

	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
	Corrélation de Pearson	,778**	1	,633**	,657**	,714**	,546**	,495**	,576**	,489**	,474**	,362**	,614**	,286*
VAR1	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,028
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,710**	,633**	1	,580**	,610**	,565**	,404**	,528**	,525**	,391**	,267*	,587**	,200
VAR2	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,002	,041	,000	,129	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,727**	,657**	,580**	1	,606**	,486**	,423**	,404**	,426**	,428**	,461**	,550**	,414**
VAR3	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,001	,001	,001	,000	,000	,001
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,796**	,714**	,610**	,606**	1	,567**	,536**	,550**	,270*	,548**	,436**	,618**	,512**
VAR4	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,039	,000	,001	,000	,000
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,800**	,546**	,565**	,486**	,567**	1	,597**	,706**	,618**	,602**	,337**	,633**	,328*
VAR5	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,009	,000	,011
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,777**	,495**	,404**	,423**	,536**	,597**	1	,692**	,521**	,523**	,411**	,604**	,531**
VAR6	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,808**	,576**	,528**	,404**	,550**	,706**	,692**	1	,708**	,459**	,364**	,701**	,346**
VAR7	Sig. (bilatérale)													

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,007	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
	Corrélation de Pearson	,688**	,489**	,525**	,426**	,270*	,618**	,521**	,708**	1	,362**	,279*	,569**	,257*
VAR8	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,039	,000	,000	,000	,005	,033	,000	,050	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
	Corrélation de Pearson	,680**	,474**	,391**	,428**	,548**	,602**	,523**	,459**	,362**	1	,384**	,401**	,372**
VAR9	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,000	,005	,003	,002	,004	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
	Corrélation de Pearson	,583**	,362**	,267*	,461**	,436**	,337**	,411**	,364**	,279*	,384**	1	,410**	,470**
VAR10	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,041	,000	,001	,009	,001	,005	,033	,003	,001	,000	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
	Corrélation de Pearson	,820**	,614**	,587**	,550**	,618**	,633**	,604**	,701**	,569**	,401**	,410**	1	,464**
VAR11	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,001	,000	,000	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
	Corrélation de Pearson	,595**	,286*	,200	,414**	,512**	,328*	,531**	,346**	,257*	,372**	,470**	,464**	1
VAR12	Sig. (bilatérale)	,000	,028	,129	,001	,000	,011	,000	,007	,050	,004	,000	,000	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

	الاهتمام بالمادة	VAR13	VAR14	VAR15	VAR16	VAR17	VAR18	VAR19	VAR20	VAR21	VAR22	VAR23	VAR24	
الاهتمام بالمادة	Corrélation de Pearson	1	,222	,654**	,692**	,505**	,268*	,511**	,478**	,446**	,651**	,742**	,634**	,357**

	Sig. (bilatérale)		,091	,000	,000	,000	,040	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	
VAR13	Corrélation de Pearson	,222	1	,090	,215	,112	,168	-,068	-,167	,173	,137	-,029	-,071	-,073
	Sig. (bilatérale)	,091		,499	,102	,398	,202	,611	,205	,189	,303	,829	,593	,582
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
VAR14	Corrélation de Pearson	,654**	,090	1	,333**	,282*	,236	,238	,218	,186	,401**	,465**	,388**	,117
	Sig. (bilatérale)	,000	,499		,010	,030	,072	,069	,097	,159	,002	,000	,002	,377
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
VAR15	Corrélation de Pearson	,692**	,215	,333**	1	,353**	,114	,298*	,243	,286*	,471**	,319*	,329*	,293*
	Sig. (bilatérale)	,000	,102	,010		,006	,389	,022	,064	,028	,000	,014	,011	,024
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
VAR16	Corrélation de Pearson	,505**	,112	,282*	,353**	1	-,067	,151	,314*	,214	,120	,310*	,449**	-,058
	Sig. (bilatérale)	,000	,398	,030	,006		,613	,254	,015	,103	,366	,017	,000	,664
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
VAR17	Corrélation de Pearson	,268*	,168	,236	,114	-,067	1	,286*	-,054	-,001	,011	,125	-,195	,043
	Sig. (bilatérale)	,040	,202	,072	,389	,613		,028	,684	,993	,935	,345	,139	,746
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
VAR18	Corrélation de Pearson	,511**	-,068	,238	,298*	,151	,286*	1	,301*	,205	,215	,288*	,179	,112
	Sig. (bilatérale)	,000	,611	,069	,022	,254	,028		,020	,120	,102	,027	,174	,399
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
VAR19	Corrélation de Pearson	,478**	-,167	,218	,243	,314*	-,054	,301*	1	,305*	,127	,288*	,355**	,071



VAR20	Sig. (bilatérale)	,000	,205	,097	,064	,015	,684	,020	,019	,338	,027	,006	,595
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,446**	,173	,186	,286*	,214	-,001	,205	,305*	1	,218	,153	,148
VAR21	Sig. (bilatérale)	,000	,189	,159	,028	,103	,993	,120	,019	,097	,248	,265	,426
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,651**	,137	,401**	,471**	,120	,011	,215	,127	,218	1	,579**	,468**
VAR22	Sig. (bilatérale)	,000	,303	,002	,000	,366	,935	,102	,338	,097	,000	,000	,108
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,742**	-,029	,465**	,319*	,310*	,125	,288*	,288*	,153	,579**	1	,685**
VAR23	Sig. (bilatérale)	,000	,829	,000	,014	,017	,345	,027	,027	,248	,000	,000	,009
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,634**	-,071	,388**	,329*	,449**	-,195	,179	,355**	,148	,468**	,685**	1
VAR24	Sig. (bilatérale)	,000	,593	,002	,011	,000	,139	,174	,006	,265	,000	,000	,272
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59
	Corrélation de Pearson	,357**	-,073	,117	,293*	-,058	,043	,112	,071	-,106	,211	,339**	,145
VAR24	Sig. (bilatérale)	,006	,582	,377	,024	,664	,746	,399	,595	,426	,108	,009	,272
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59	59

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		N	%
Observations	Valide	59	100,0
	Exclus <sup>a</sup>	0	,0
	Total	59	100,0

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,911	24

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	59	100,0
Observations Exclus <sup>a</sup>	0	,0
Total	59	100,0

Statistiques de fiabilité

	Valeur	,836
Partie 1	Nombre d'éléments	12 <sup>a</sup>
Alpha de Cronbach	Valeur	,821
Partie 2	Nombre d'éléments	12 <sup>b</sup>
	Nombre total d'éléments	24
	Corrélation entre les sous-échelles	,889
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale	,941
	Longueur inégale	,941
	Coefficient de Guttman split-half	,941

الملحق رقم (06): نتائج اختبار الفرضيات

طبيعة\_الاتجاه

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
اتجاه سالب	102	111,5	-9,5
اتجاه موجب	121	111,5	9,5
Total	223		

Test

	طبيعة_الاتجاه
Khi-deux	1,619 <sup>a</sup>
Ddl	1
Signification asymptotique	,203

أسلوب\_إدارة\_الصف

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
مهتم بالبعدين	143	55,8	87,3
مهتم بالتلاميذ	7	55,8	-48,8
مهتم بالمادة الدراسية	45	55,8	-10,8
غير مهتم	28	55,8	-27,8
Total	223		

Test

	أسلوب_إدارة_الصف
Khi-deux	195,063 <sup>a</sup>
Ddl	3
Signification asymptotique	,000

الاتجاهات

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
مهتم بالبعدين	143	90,8881	15,01131	1,25531	88,4066	93,3696	50,00	125,00
مهتم بالتلاميذ	7	85,4286	17,00840	6,42857	69,6984	101,1587	54,00	109,00
مهتم بالمادة الدراسية	45	78,8000	14,50329	2,16202	74,4427	83,1573	52,00	119,00

غير مهتم	28	67,5714	12,27593	2,31993	62,8113	72,3315	40,00	84,00
Total	223	85,3498	16,74191	1,12112	83,1404	87,5592	40,00	125,00

ANOVA à 1 facteur

الاتجاهات

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	15166,736	3	5055,579	23,528	,000
Intra-groupes	47057,981	219	214,877		
Total	62224,717	222			

Statistiques de groupe

	إعادة السنة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاتجاهات	معيد	78	84,2051	16,42722	1,86002
	غير معيد	145	85,9655	16,93304	1,40621

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	,192	,662	-,748	221	,455	-1,76039	2,35319	-6,39796	2,87718
الاتجاهات Hypothèse de variances inégales			-,755	161,895	,451	-1,76039	2,33176	-6,36497	2,84419

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
أسلوب_إدارة_الصف * الجنس	223	100,0%	0	0,0%	223	100,0%
أسلوب_إدارة_الصف * التخصص	223	100,0%	0	0,0%	223	100,0%
أسلوب_إدارة_الصف * إعادة_السنة	223	100,0%	0	0,0%	223	100,0%

أسلوب\_إدارة\_الصف \* الجنس

Tableau croisé

Effectif

	الجنس		Total
	ذكر	أنثى	
مهتم بالبعدين	64	79	143
مهتم بالتلاميذ	3	4	7
أسلوب_إدارة_الصف مهتم بالمادة الدراسية	21	24	45
غير مهتم	15	13	28
Total	103	120	223

Tableaux croisés

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,768 <sup>a</sup>	3	,857
Rapport de vraisemblance	,766	3	,858
Association linéaire par linéaire	,562	1	,454
Nombre d'observations valides	223		

	التخصص		Total
	أدبي	علمي	
مهتم بالبعدين	90	53	143
مهتم بالتلاميذ	4	3	7
أسلوب إدارة الصف			
مهتم بالمادة الدراسية	11	34	45
غير مهتم	17	11	28
Total	122	101	223

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	20,966 <sup>a</sup>	3	,000
Rapport de vraisemblance	21,472	3	,000
Association linéaire par linéaire	6,671	1	,010
Nombre d'observations valides	223		

	إعادة_السنة		Total
	معيد	غير معيد	
مهتم بالبعدين	47	96	143
مهتم بالتلاميذ	4	3	7
أسلوب_إدارة_الصف			
مهتم بالمادة الدراسية	16	29	45
غير مهتم	11	17	28
Total	78	145	223

Tests du Khi-deux

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,027 <sup>a</sup>	3	,567
Rapport de vraisemblance	1,940	3	,585
Association linéaire par linéaire	,485	1	,486
Nombre d'observations valides	223		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,45.