وزارة التعليـم العـالي والبحث العلمي
جامعـة الجزائر2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

الموضوع:

جودة التكوين وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعـــــداد الطالب:
- أحمد رماضنية

إشراف الأستاذ الدكتور:
- أحمد بن سعد

لجنة المناقشة:

أ.د.محمد العربي بدرينة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	رئيســـــا
أ.د. أحمد بن سعد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
أ.د.نبيل بحري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	مناقشـــــا
أ.د. كمال عبدالله	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	مناقشـــــا
د. عزيزة شعباني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر2	مناقشـــــا
د. مليكة بكير	أستاذ محاضر "أ"	المركز الجامعي تيبازة	مناقشـــــا

السنة الجامعية: 2018-2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

الموضوع:

جودة التكوين وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

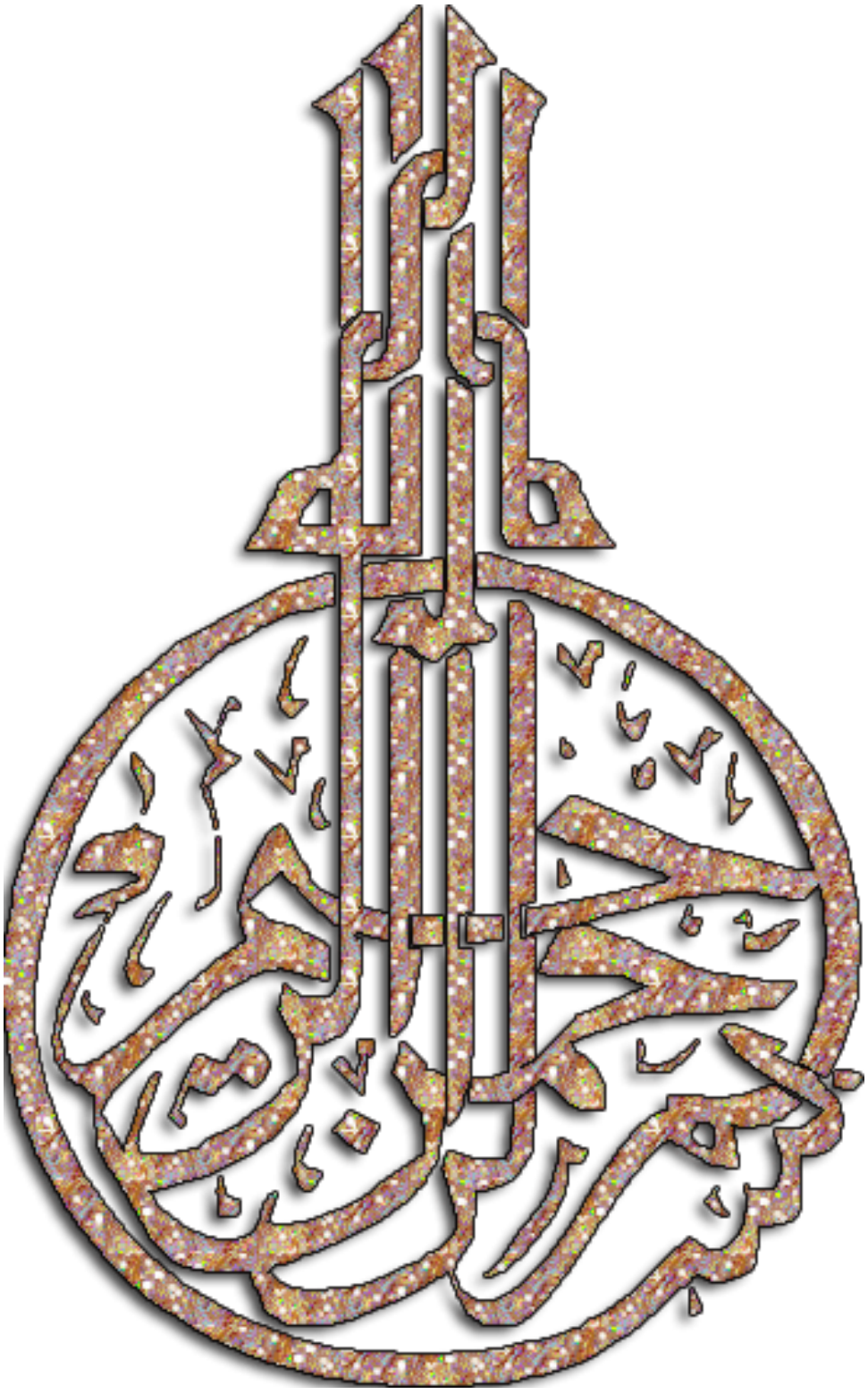
إعـــــداد الطالب:
- أحمد رماضنية

إشراف الأستاذ الدكتور:
- أحمد بن سعد

لجنة المناقشة:

أ.د.محمد العربي بدرينة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	رئيســـــا
أ.د. أحمد بن سعد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
أ.د.نبيل بحري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	مناقشـــــا
أ.د. كمال عبدالله	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	مناقشـــــا
د. عزيزة شعباني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر2	مناقشـــــا
د. مليكة بكير	أستاذ محاضر "أ"	المركز الجامعي تيبازة	مناقشـــــا

السنة الجامعية: 2018-2019



شكر

بعد حمد الله وشكره الذي أكرمني على إتمام هذا البحث

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف **أحمد بن سعد** وأعضاء

لجنة المناقشة وأساتذة قسم علوم التربية بجامعة الجزائر2

بأسمى كلمات ترقى في لغة الوجود...

شكرا لكم جميعا.

أحمد

إهداء

إلى الوالدين الكريمين أمدهما الله بالصّحة والعافية .

إلى إخوتي جميعا .

إلى الذين دعموني وشجعوني على مواصلة المسار التعليمي .

إلى كل الطاقم الاداري والتربوي بالمدرسة العليا بالأغواط.

إلى أصدقائي – زملائي في العمل كل باسمه.

إلى من شجعني ودعمني ولو بكلمة .

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل .

أحمد رماضنية

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى الطموح لدى الطلبة بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، كما سعت الدراسة لمعرفة الفروق في جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى الطموح حسب المتغيرات التالية: الجنس، نمط التكوين، والمستوى الدراسي، وقد أجريت الدراسة بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط على عينة قوامها 350 طالبا. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، كما استخدم في دراسته ثلاث استبيانات للقياس: الأول للجودة من إعداد باحثين بـــــــــ (مخبر الجودة بباتنة)، والثاني للاتجاه نحو مهنة التدريس لـــــــتنهيد عادل فاضل البيرقدار، والثالث لمستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم.

وقد تم التحقق من صدقهم وثباتهم في الدراسة الحالية، وكشفت النتائج عن تمتعهم بمعاملات عالية من الصدق والثبات، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات بنظام (SPSS) " حزمة الإحصاء في العلوم الاجتماعية وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي:

- ارتفاع مستوى جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة كما يدركه طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- وجود فروق في جودة التكوين حسب متغير نمط التكوين (إبتدائي، متوسط ، ثانوي) لصالح طلبة التعليم الابتدائي.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في متغير جودة التكوين.
- وجود اتجاه موجب نحو مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا.

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة التكوين ومستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- لا توجد فروق في جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة حسب متغير المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق في مستوى الطموح في المدرسة العليا للأساتذة، تعزى لمتغير الجنس.

وفي ضوء هذه النتائج لوحظ تحقق فرضيات الدراسة وتبقى نتائج الدراسة في إطار حدودها البشرية والزمانية والمكانية والآداتية.

Résumé d'étude:

L'étude a visé à identifier la relation existant entre la qualité de formation et L'attitude par rapport à la profession de l'enseignement et le niveau d'aspiration .et à reconnaître les différences entre ces critères selon: le sexe**,** Le type de formation et le niveau scolaire chez les étudiants à l'ENS de Laghouat.

Cette étude a été effectuée à l'ENS de Laghouat sur un panel de (350) étudiants.

Le chercheur a adopté la méthode descriptive**,** IL a aussi effectué dans son étude trois sondages de mesure

- Le premier de la qualité …….
- Le deuxième de L'attitude par rapport à la profession
- Le troisième de le niveau d'aspiration. la validité de ces deux critères a été prouvée. Les résultats que les critères en question jouissent d'une validité et du traitement statistique des données ont été effectués selon le système SPSS. Les résultats réalisés lors de cette étude étaient comme suit:
- IL existe une haute qualité de formation à l'ENS de Laghouat.
- IL existe des différences au niveau de la qualité de formation selon le variable du type de formation primaire. Moyenne. Secondaire.
- Le niveau de L'attitude par rapport à la profession a été élevé haut.
- IL n y a pas de relation étroite ayant une signification statistique entre la qualité de formation et de L'attitude par rapport à la profession chez les étudiants de l'ENS de Laghouat .
- IL n y a pas de relation étroite ayant une signification statistique entre la qualité de formation et le niveau d'aspiration à la profession chez les étudiants de l'ENS de Laghouat .
- Il existe des différences au niveau de la qualité de formation à L'ENS liées au critère paramètre du sexe.
- La qualité de formation à L'ENS ne diffère pas selon le niveau scolaire.

A la lumière de ces résultats, il a été constaté la réalisation de quelques hypothèses de l'étude menée. Les résultats restant dans les lutines humaines,temporelles, spatiales et instruments.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	
الإهداء	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
ملخص الدراسة	أ-ب
مقدمة	1
الجانب النظري الفصل الأول : الإطار العام للدراسة .	
1- إشكالية الدراسة .	07
2- فرضيات الدراسة .	12
3- أهداف الدراسة .	12
4- أهمية الدراسة .	13
5- المفاهيم النظرية والاجرائية لمفاهيم الدراسة.	13
6-أسباب اختيار الموضوع.	16
7- حدود الدراسة.	17
8- متغيرات الدراسة.	17
9- الدراسات السابقة .	19
- مكانة الدراسة الحالية ضمن الدراسات السابقة	42
الفصل الثاني : جودة التكوين والتعليم .	
-تمهيد.	46
1- تعريف الجودة.	46
2- التطور التاريخي للجودة.	49
3- رواد الجودة.	54
4- الجودة في التعليم.	61

5- مبررات الجودة في التعليم.	62
6- مقارنة بين الجودة في التعليم والصناعة.	63
7- أهمية الجودة في التعليم الجامعي.	65
8- أهداف الجودة في التعليم.	66
9-معايير الجودة.	67
10- مبادئ الجودة في التعليم.	70
11-التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة	73
12- المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.	73
خلاصة الفصل.	84
الفصل الثالث : الاتجاه نحو مهنة التدريس	
تمهيد	86
1-تعريف الاتجاه.	87
2- الاتجاه نحو مهنة التدريس.	90
3-خصائص الاتجاهات.	91
4-مكونات الاتجاهات وتصنيفاتها.	92
5-أسباب قوة الاتجاهات.	95
6-أهمية الاتجاه.	95
7-أنواع الاتجاهات.	96
8-وظائف الاتجاهات.	97
9-النظريات المفسرة لتكوين الاتجاه.	99
10-قياس الاتجاه.	99
11-تكوين الاتجاه.	103
12-تعديل الاتجاه وتغييرها.	104
خلاصة.	108

الفصل الرابع :مستوى الطموح	
تمهيد	110
1- تعريف مستوى الطموح.	110
2- نمو مستوى الطموح.	115
3- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.	116
4- مستويات الطموح.	119
5- مظاهر مستوى الطموح.	120
6- جوانب الطموح.	121
7- سمات الشخص الطموح.	121
8- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.	123
9- أنواع الطموح.	130
10- أشكال الطموح.	132
11- طبيعة الطموح.	135
12- قياس مستوى الطموح.	138
13- الأهمية التطبيقية مستوى الطموح.	140
خلاصة الفصل.	142
الجانب الميداني الفصل الخامس: الاجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	145
1- منهج الدراسة.	145
2- مجتمع الدراسة.	145
3- العينة.	151
4- أدوات جمع البيانات.	154
5- الدراسة الاستطلاعية.	158
6- الخصائص السيكومترية للمقاييس	158
7- المعالجة الاحصائية.	166

الفصل السادس : عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	
عرض نتائج الدراسة .	168
عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى.	168
عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية.	174
عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة.	177
عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة.	179
عرض وتحليل وتفسير الفرضية الخامسة.	181
عرض وتحليل وتفسير الفرضية السادسة.	184
عرض وتحليل وتفسير الفرضية السابعة.	186
عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثامنة.	188
استنتاج عام.	190
اقتراحات الدراسة.	191
قائمة المصادر والمراجع.	194
الملاحق.	

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1-	يمثل مقارنة بين رواد الجودة على مستوى نقاط القوة والضعف للمدخل ونقاط الاتفاق بينهم.	59
2-	يمثل مقارنة بين الجودة في التعليم والصناعة.	64
3-	يوضح تفاعل مكونات النظام التربوي.	70
4-	مقياس جثمان	103
5-	يمثل توزيع أساتذة اللغة العربية حسب السنوات والجنس.	147
6-	يمثل توزيع أساتذة اللغة الانجليزية حسب السنوات والجنس.	147
7-	يمثل توزيع أساتذة اللغة لفرنسية حسب السنوات والجنس.	148
8-	يمثل توزيع أساتذة الجذع مشترك علوم دقيقة للسنة الأولى متوسط وثانوي حسب السنوات والجنس.	149
9-	يمثل توزيع أساتذة الرياضيات حسب السنوات والجنس.	149
10-	يمثل توزيع أساتذة الفيزياء حسب السنوات والجنس.	150
11-	يمثل توزيع أساتذة العلوم الطبيعية حسب السنوات والجنس.	150
12-	يمثل توزيع العينة حسب الجنس.	152
13-	يمثل توزيع العينة حسب المستوى الدراسي.	152
14-	يمثل توزيع العينة حسب ملمح التخرج.	153
15-	يمثل توزيع العينة ملمح التخرج .	153
16-	يمثل توزيع مقياس الجودة حسب الابعاد الممثلة له.	154
17-	يمثل اتجاه عبارات مقياس جودة التكوين.	155
18-	يمثل توزيع مستويات مقياس جودة التكوين.	155
19-	يمثل توزيع مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس حسب الابعاد الممثلة له.	156
20-	يمثل تصحيح عبارات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	156
21-	يمثل توزيع مستويات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	157
22-	يمثل توزيع مقياس مستوى الطموح حسب الابعاد الممثلة له.	157
23-	يمثل تصحيح عبارات مقياس مستوى الطموح.	158
24-	يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلى لمقياس الجودة .	159

25-	يمثل معامل ثبات مقياس الجودة بمعادلة ألفا كرونباخ .	160
26-	يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلى لمقياس الاتجاه.	162
27-	يمثل معامل ثبات مقياس الاتجاه بمعادلة ألفا كرونباخ .	163
28-	يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلى لإستبيان مستوى الطموح .	164
29-	يمثل معامل ثبات استبيان مستوى الطموح بمعادلة ألفا كرونباخ .	165
30-	نتائج الفروق في جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة.	168
31-	نتائج تحليل التباين لثلاث مجموعات من طلبة المدرسة العليا للأساتذة في جودة التكوين حسب متغير نمط التكوين.	174
32-	نتائج المتوسط الحسابي في جودة التكوين حسب متغير نمط التكوين.	174
33-	نتائج تحليل التباين لخمس مجموعات من طلبة المدرسة العليا للأساتذة في جودة التكوين حسب متغير المستوى الدراسي.	177
34-	نتائج الفروق بين الجنسين في جودة التكوين.	179
35-	نتائج الفروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس.	181
36-	يوضح معامل الإرتباط بين جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس.	184
37-	معامل الارتباط بين جودة التكوين ومستوى الطموح.	186
38-	الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح عند الطلبة.	188

مقدمة

مقدمـــــــــة:

يعتبـــر المعلـــم أهـــم ركـــائز المنظومـــة التعليميـــة فـــي أي بلـــد، وقـــد سعت الـــدول إلـــى الاهتمـــام بـــه اجتماعيـــا وتكوينـــه بيـــداغوجيا وتقنيـــا للرفـــع مـــن مســـتواه العلمـــي والتربـــوي والمهنـــي للوصـــول إلـــى نتـــائج مدرســـية ذات جودة لـــدى المتعلمـــين، ويرجـــع هـــذا الاهتمـــام بـــه فـــي بنـــاء شخصـــيات هـــؤلاء المتعلمـــين، لـــذا ركـــزت العديـــد مـــن الـــدول وخاصـــة المتقدمـــة منهـــا علـــى اســـتراتيجيات إعـــداد المعلمـــين تراعـــي فيهـــا تكامـــل وتـــوازن الجوانـــب الأكاديميـــة المتمثلـــة خاصـــة فـــي تخصصـــه العلمـــي الـــدقيق (مثـــل ملمـــح اســـتاذ الرياضـــيات تعلـــيم ثـــانوي، ملمـــح أســـتاذ التعلـــيم المتوســـط فيزيـــاء وغيرهـــا.....) و الجوانـــب التربويـــة المتمثلـــة فـــي علـــوم التربيـــة وعلـــم الـــنفس كطرائـــق التـــدريس، وعلـــم نفـــس النمـــو، علـــم الـــنفس التربـــوي.....، بالإضـــافة الـــى التـــدريب الميـــداني حيـــث يتـــدرب الطالـــب الأســـتاذ علـــى ممارســـة واكتســـاب خبـــرات التـــدريس الفعلـــي داخـــل الأقســـام الدراســـية وبـــذلك تتـــاح لـــه كافـــة الفـــرص لتطبيـــق مـــا تلقـــاه مـــن معـــارف نظريـــة وتطبيقيـــة أثنـــاء ممارســـته التدريبيـــة، ولا يكتمـــل هـــذا التكـــوين الا بمعرفـــة الاتجاهات النفسية للطلبة الأساتذة نحو التحاقهم بمهنة التدريس.

ولموضـــوع الاتجاهـــات النفســـية أهميـــة كبيـــرة فـــي أبحـــاث علـــم الـــنفس الاجتمـــاعي وفـــي هـــذا الصـــدد فـــإن اتجاهـــات الطلبـــة الأســـاتذة نحـــو مهنـــة التـــدريس تـــؤدي دورا بـــارزا فـــي أدائهـــم المهنـــي المســـتقبلي، والـــذي يعتبر ركنـــا أساســـيا فـــي العمليـــة التعليميـــة التعلميـــة، فالطالـــب الأســـتاذ الـــذي سوف يحمل علـــى عاتقـــه بعـــد تخرجـــه مســـؤولية تعلـــيم التلاميـــذ مـــن حيـــث تنميـــة قـــدراتهم وميـــولهم وغـــرس روح المبـــادرة، فـــيهم وإثـــارة دافعيـــتهم نحـــو الـــتعلم ، والرفـــع مـــن مســـتوى طمـــوحهم الدراســـي، كـــل ذلـــك يتـــأثر

باتجاهاته نحـــو مهنتـــه ومـــا تلقـــاه مـــن تكـــوين و كفايـــات مختلفـــة ولاشـــك أن لهما انعكاس على أدائه وعلى المتمدرس إيجابا أو سلبا.

وقـــد شـــهد النصـــف الثـــاني مـــن القـــرن الـــــــــعشرين بصـــفة خاصـــة جهـــودا متواصـــلة مـــن الارتقـــاء بمســـتوى جـــودة العمليـــة التعليميـــة في المـــدارس والجامعـــات، وامتـــدت هـــذه الجهـــود لتشـــمل جـــودة تعلـــم الفـــرد منذ التحاقـــه بريـــاض الأطفـــال وحتـــى بلـــوغ نهايـــة الســـلم التعليمـــي بالدرجـــة الجامعية وما بعـــدها، كمـــا امتـــدت هـــذه الجهـــود لتشـــمل جـــودة كـــل عناصـــر العمليـــة التعليميـــة بـــدءا مـــن المبنـــى الدراســـي ومرافقـــه، إلـــى المنـــاهج، والوســـائل وتطويرهـــا، والمعلـــم وبـــرامج اعـــداده. **(ياســـر فتحـــي الهنـــداوي وقاسم بن علال الحربي، 2012، ص 85)**

و تحقيـــق الجـــودة فـــي التعلـــيم يقتضـــي العمـــل بمبـــدأ الجـــودة الشـــاملة كونهـــا طريقـــة فـــي تـــدبير المؤسســـة، محورهـــا الجـــودة وأساســـها مشـــاركة جميـــع الأطـــراف وهـــدفها النجـــاح علـــى المـــدى البعيـــد مـــن خـــلال إرضـــاء جميـــع الأطـــراف المعنيـــة وتحقيـــق المنفعـــة لجميـــع أعضـــاء المؤسســـة والمجتمع. **(عبدالعزيز خلوفة، 2013، ص23)**

وتســـعى المـــدراس العليـــا للأســـاتذة بـــالجزائر التـــي تعمـــل علـــى تكـــوين وإعـــداد المعلمـــين فـــي جميـــع الأطوار((ابتـــدائي:3 ســـنوات ، متوسط: 4 ســـنوات، ثـــانوي: 5ســـنوات) حيـــث تســـتقبل النخبـــة مـــن التلاميـــذ النـــاجحين فـــي شـــهادة البكالوريـــا بمعـــدلات تفـــوق (20/14) فـــي الشـــعب العلميـــة والأدبيـــة، حســـب مـــا جـــاء بـــه المنشـــور الـــوزاري الخـــاص بتســـجيلات الطلبـــة الجـــدد(2018/2017)، وكـــذا وفقـــا للتخصصـــات التـــي لـــديهم الرغبـــة فـــي دراســـتها وحســـب احتياجـــات وزارة التربيـــة الوطنية وفقـــا للعقـــود المبرمـــة بـــين الطالـــب ذاتـــه والـــوزارة الوصـــية، كمـــا

أنهم متحصلين علـــى معـــدلات عاليـــة فـــي المـــواد التـــي مرتبطـــة بالتخصـــص المراد دراسته.

وبمـــا أن موضـــوع الدراســـة كـــان حـــول (علاقـــة جـــودة التكـــوين بالاتجـــاه نحـــو مهنـــة التـــدريس ومســـتوى الطمـــوح لـــدى طلبـــة المدرســـة العليا للأساتذة)، فقـــد قـــام الباحـــث بتقســـيم هـــذه الدراســـة إلـــى جـــانبين: الأول نظري، والثاني ميداني.

حيث اشتمل الجانب النظري على أربعة فصول.

الفصـــل الأول : تـــم التطـــرق فيـــه إلـــى مشـــكلة الدراســـة واعتباراتهـــا بـــدءا بمشـــكلة الدراســـة وتســـاؤلاتها وفرضـــياتها، أهميتهـــا، أهـــداف الدراســـة ثم مصـــطلحات الدراســـة بالإضـــافة إلـــى بعـــض الدراســـات الســـابقة وأســـباب اختيار الموضوع، مكان وزمان إجراء البحث .

الفصـــل الثـــاني: خصـــص للمتغيـــر الأول للدراســـة وهـــو الجـــودة والمدارس العليا للأساتذة والتكوين فيها.

الفصل الثالث : فقد أفرد للحديث عن الاتجاه نحو مهنة التدريس.

الفصـــل الرابـــع: فقـــد تـــم التطـــرق فيـــه للمتغيـــر الثالـــث للدراســـة وهـــو يخص مستوى الطموح.

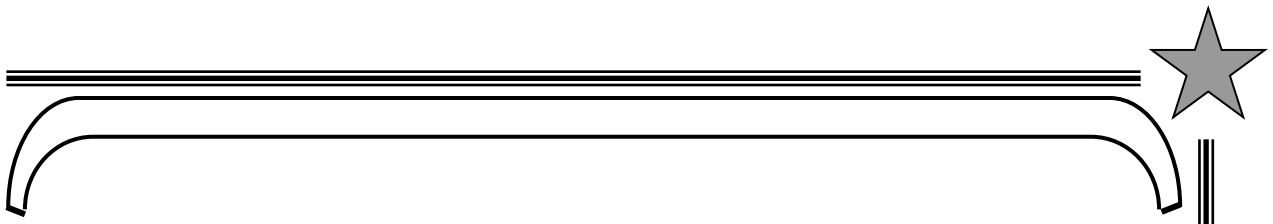
ثم خصصـــنا الجـــزء الأخيـــر للجانـــب الميـــداني للدراســـة الحاليـــة والـــذي ينقسم بدوره إلى فصلين:

الفصـــل الخـــامس: تناولنـــا فـــي هـــذا الجانـــب للدراســـة منهجيـــة البحـــث، عينة الدراســـة ثـــم عرضـــنا المقـــاييس المســـتخدمة فـــي الدراســـة، لنصـــل فـــي الأخير إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

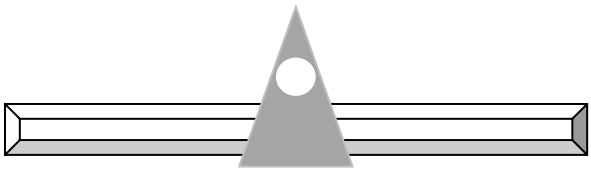
وخصـــص **الفصـــل الســـادس:** وهـــو الأخيـــر فـــي الدراســـة الحاليـــة لعـــرض وتحليـــل النتـــائج فـــي ضـــوء الفرضـــيات والدراســـات الســـابقة،

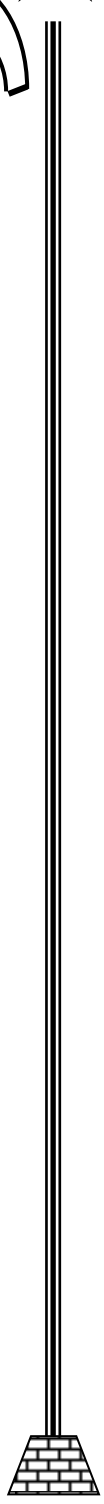
وقــدمنا فـــي الأخيـــر اســـتنتاجا عامـــا للدراســـة الحاليـــة، وختمـــت الدراســـة بمجموعة من الاقتراحات وقائمتي المراجع والملاحق.

الباب الأول



الجانب النظري





الفصل الأول:مشكلة الدراسة واعتباراتها

1. مشكلة الدراسة.

2. . فرضيات الدراسة.

3. أهداف الدراسة.

4. أهمية الدراسة.

5- التعاريف النظرية والاجرائية لمفاهيم الدراسة.

6- أسباب اختيار الموضوع.

7- حدود الدراسة.

8- متغيرات الدراسة.

9- الدراســــــــــــات السابقة.

- مكانة الدراسة الحالية ضمن الدراسات السابقة.

1- مشكلة الدراسة:

تلعب المدارس العليا للأساتذة دورا هاما في انتقاء التلاميذ الناجحين في شهادة البكالوريا والذين لهم رغبة في مهنة التدريس بالأطوار التعليمية الثلاث(إبتدائي-متوسط- ثانوي)، وبذلك يتم إختيارهم وفقا لمعدلات القبول حسب المناصب المتوفرة من طرف وزارة التعليم العالي وكذا مناصب العمل التي تتوفر أثناء تخرجهم والتابعة لوزارة التربية الوطنية، حيث تجرى لهم مقابلات بعد قبولهم وفقا لترتيبهم ورغباتهم.

كما أن اختيار أفضل العناصر لمهنة التعليم يتطلب توفر الرغبة في ممارسة مهنة التدريس، والاتزان النفسي، والخلو من العيوب الخلقية، والقدرة على التعبير والتفكير السليم، والقدرة العقلية التي تمكن الطالب- الأستاذ من السيطرة على المعرفة النظرية والتطبيقية. وتعد هذه الصفات من أهم الصفات الشخصية و المهنية التي تؤكد عليها توصيات المؤتمرات العلمية التي عقدت لمناقشة تطوير إعداد المعلم من جهة والارتقاء بمهنة التعليم من جهة أخرى.(**عبدالقادر عبد الوهاب، 2007، ص418**)

والمدارس العليا للأساتذة برصيدها التاريخي من التجارب الناجحة في ميادين البحث العلمي والتكوين تمثل مكسبا ذو قيمة مضافة حقيقية للمنظومة التعليمية.(**عبدالله لخلوفي، ب ت، ص198**)

حيث أن نجاح المعلم في أداء رسالته بالدرجة الأولى يتوقف على نوع التكوين البيداغوجي الذي يتلقاه بالمدرسة العليا للأساتذة إذ أن برامج التكوين الذي يتلقاه قبل الخدمة له أكبر أثر في تأهيلهم لممارسة مهنة التدريس. (**العيد قرين وبراهيمي براهيم، 2014، ص27**)

ولا أحد يشك في وجود علاقة بين انسجام الفرد مع عمله ورضاه عنه ومدى تطوره وتوافقه في مهنته، غير أن هذه العلاقة قد تثير بعض التساؤلات المختلفة مما يعطينا تفسيرات وآراء متباينة أحيانا.

(بلقاسم يخلف ، 2014، ص39)

من هذا المنطلق ومن خلال الدور المنوط للمدارس العليا للأساتذة والتي تلعب بدورها دورا هاما وأساسيا في التكوين وإعادة التكوين. (والسؤال الذي يفرض نفسه هو هل قامت هذه المدارس بهذا الدور المحوري الحيوي لها؟)

(عبدالله لخلوفي، مرجع سابق، ص85)

لذا من الضروري لكل من يريد أن يمتهن مهنة التعليم أن يعد إعدادا جيدا، إذ ان المعلمين الذين أعدوا بشكل جيد سيعرفون كيفية وضع خطط للعملية التربوية وكيفية إدارة الصف الدراسي، لذا تعد مسألة اعداد المعلم وتأهيله وتجويده من المسائل الرئيسة التي يجب أن تحتل الصدارة بين كل مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي. **(علي أمحمدي و سالمة غيات، 2014، ص9)**

حيث أصبحت جودة المعلم من أكثر القضايا إثارة للجدل في النظم المدرسية على مستوى العالم، وذلك لعلاقتها الوثيقة وتأثيرها المباشر على مستويات التحصيل الدراسي للطلاب. **(صفاء عبدالعزيز وسلامة عبدالعظيم، 2007، ص91)**

ومن هنا تستلزم عملية تطوير جودة المعلم تغيير سياسة المدرسة وتغيير النظرة إلى المعلم ووضع عملية تطوير جودة المعلم في أولى اهتمامات المدرسة. **(صفاء وسلامة، المرجع السابق، ص101)**

لأن المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، ويقوي روح الابداع أو يقتلها، ويثير التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه. ويؤكد(Cooper.1999) أن المعلم يحتل المركز الأول من بين خمسة عشر عاملا أساسيا ذكرت من قبل خبراء التدريس.

(محمد محمود الحيلة، 2009، ص20)

واختيار الطالب الأستاذ للمدارس العليا للأساتذة بمحض إرادته لاتجاهه نحو مهنة التعليم يزيد من رغبته ودافعيته، فالاتجاه هنا يعمل دافعا يوجه السلوك ويدفع الفرد الى العمل. وهذا ما أكده كل من(Joshua & Akubuior)(2014). حيث أن الاتجاه الايجابي نحو موضوع معين يسهل تعلمه، بالإضافة إلى أن الافراد الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو موضوع معين يكون أداؤهم في ذلك الموضوع أفضل والعكس. **(نادر طالب شوامرة، 2014، ص107)**

وتعد الاتجاهات إحدى المحددات النفسية للسلوك الانساني، وتمثل نظاما متكاملا ومتطورا من المعتقدات والمشاعر والميول السلوكية التي تنمو في الفرد، باستمرار نموه وتطوره. **(شوامرة، المرجع السابق، ص107)**

فقد أظهرت النتائج أن مستوى التلاميذ في السنوات الماضية كان هزيلا وأن أداء المعلمين والمدرسين كان متواضعا، ولكن كل ذلك لم يؤثر على رغبات الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا نحو مهنة التدريس، وطموحاتهم في ممارسة هذا العمل الذي يرونه شريفا وسهل المنال، الشيء الذي ولد لديهم الدافعية والجد للوصول إلى هذا الهدف، ونلاحظ ذلك من خلال نوعية إعداد وتكوين الطالب- الأستاذ

في المدارس العليا للأساتذة التي تعتبر مؤشرا صادقا على كفاءة العملية ذاتها. ويمكن القول أن: نوعية إعداد الطالب –الأستاذ في المدارس العليا للأساتذة تعتبر مؤشرا صادقا على الكفاءة العملية التربوية ذاتها، وما دام الأمر كذلك فإن هذه الأخيرة لا يمكن أن تصلح إلا إذا صلح الطالب الأستاذ، واصلاح الأساليب والطرق المستخدمة في ذلك.

(عبد القادرعبدالوهاب، 2007، ص19)

والمتتبع للتغيرات والتحولات التي تطال مهنة التدريس في الوقت الراهن، يلمس عن كثب أنها لم تعد وظيفة تعتمد على التلقائية والعفوية الوظيفية، بقدر ما أنها اصبحت مهنة على غرار المهن.

(جميل حمداوي وآخرون، 2007، ص15)

وبما أن المعلم لا يصبح معلماً جيداً ومتمرساً في العملية التربوية إلا إذا اتسم بسمات وخصائص معرفية وأكاديمية وتعليمية ومهنية وأخلاقية، (https://specialties.bayt.com/fr/specialties/q/264503) تدفعها الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس ويحركها مستوى الطموح العالي لدى الطلبة الأساتذة المتكونين، لذا فإن هذه الدراسة ستقوم بإلقاء الضوء على الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس ومستوى الطموح لدى الطلبة الأساتذة المميزّة لهم ودورهما في إعدادهم وتأهيلهم، وعطفا على ما سبق تتمحور دراستنا في الاجابة عن التساؤل التالي: هل هناك علاقة بين جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى الطموح بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط؟

ويتفرع عن ذلك مجموعة من التساؤلات الفرعية هي:

1. ما مستوى جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط من وجهة نظر الطلبة؟
2. هل تختلف في جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة باختلاف لنمط التكوين؟
3. هل تختلف جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة باختلاف المستوى الدراسي؟
4. هل توجد فروق بين الجنسين في إدراك جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة ؟
5. ما طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط ؟
6. هل توجد علاقة دالة بين جودة التكوين و الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط؟
7. هل توجد علاقة دالة بين جودة التكوين ومستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط؟
8. هل توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط ؟

2- . **فرضيات الدراسة :** بناء على مشكلة الدراسة و أهدافها ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: توجد جودة عالية من التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط كما يدركها الطلبة.

الفرضية الثانية: توجد فروق في جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط تعزى لنمط التكوين.

الفرضية الثالثة: توجد فروق في جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط تعزى للمستوى الدراسي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق بين الجنسين في جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

الفرضية الخامسة: يتميز طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، باتجاه ايجابي نحو مهنة التدريس.

الفرضية السادسة: توجد علاقة موجبة ودالة بين جودة التكوين و الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

الفرضية السابعة: توجد علاقة دالة بين جودة التكوين ومستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

الفرضية الثامنة: توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

3- **أهداف الدراسة :** يهدف الباحث في دراسته إلى:

- الكشف عن العلاقة بين جودة التكوين لدى الطلبة الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط والاتجاه نحو مهنة التدريس، ومستوى الطموح.

– الكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة في (الجنس، المستوى الدراسي، ملمح التكوين).

–الكشف عن طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

– الكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

4- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1 – كون أن موضوع الدراسة لم يأخذ حقه من الدراسة والبحث بما يكفي حسب علم الباحث، كما يأمل الباحث أن تكون هذه نقطة انطلاق لبحوث مماثلة في المدارس العليا بصفة عامة والمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط بصفة خاصة.

2- توضيح ما تقدمه المدارس العليا لمجال التربية والتعليم وخاصة أنها مكلفة بإعداد الطلبة المعلمين لمختلف الأطوار، كما تلقي الضوء على بعض الجوانب من جودة التكوين لما يترتب عن ذلك من نتائج ملموسة لها دور إيجابي لتقويم عمل المدارس وللطلبة الاساتذة وما يعود عليهم من فائدة لهم في مشوارهم التعليمي.

3- التعرف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط .

5- التعاريف النظرية والاجرائية لمفاهيم الدراسة :

5-1- تعريف الجودة:

يعرف مفهوم الجودة **لغويا** :على أنها من الفعل جود والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجودة أي صار جيدا، وأحدث الشيء فجاد والتجويد منه، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل. **(ابن منظور، 2005، ص 693)**

أما **اصطلاحا:** فتعرف الجودة على أنها جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم. **(المدهون محمد ابراهيم وآخرون، 2006، ص258)**

5-2- التكوين:

تتفق الكثير من التعاريف على أن للتكوين مظهر وظيفي حيث يسعى إلى تحقيق أهداف مهنية وأنه يستجيب للمتطلبات المهنية ومظهر تنظيمي إذ يجب يكون التكوين ممنهجا حسب (Postic) وأن يكون منظما حسب (Ferry) وأن لا يقتصر على المعرفة والمهارة بل يمس كل أشكال سلوك المتكون من شعور وإدراك وتكوين إلى جانب المظهر الاستمراري للتكوين لمواكبة المستجدات ومواجهة احتياجات المهنيين. **(نورة دريدي، 2009، ص 16)**

5-3- التعريف الإجرائي لجودة التكوين: توفر مجموعة من الخصائص في العملية التكوينية بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط، والتي تعكسها الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة التكوين المعتمد في الدراسة.

5-4- الاتجاه:

تعددت الرؤى والتعريفات فيما يخص تعريف الاتجاه كل من زاويته ونظرته، كما تفيد المراجع والدراسات بأن أول من استخدم الاتجاهات هو هربرت سبنسر (H.Spenser)، حيث قال في كتابه المبادئ الأولى (The first principles) عام 1862 إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في المسائل الجدلية يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني الذي نحمله في أثناء إصغائنا إلى هذا الجدل.**(هدى بعوش، 2012، ص 32)**

وورد في معجم علم النفس والتربية بأنه موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء أكان رأيا أم اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة. **(شوامره، 2014، ص 110)** في حين عرفه جوردون ألبورت على أنه حالة من التهيؤ العصبي والعقلي، ويمارس قدرا من التوجيه لاستجابة الفرد أو رد فعله لشيء معين والمواقف المتصلة به. **(كولن فريزر وآخرون، 2016، ص 320)**

5-5- الاتجاه نحو مهنة التدريس:

وعرفه الغنام 1998على أنه ذلك الاستعداد الوجداني المكتسب إزاء مهارات التدريس سواء كان بالرفض أو بالقبول. **(ماجدة ابراهيم الباوي، 2009، ص 189)**

5-6- التعريف الإجرائي للاتجاه نحو مهنة التدريس:

توفر مجموعة من الاستعدادات والرغبة والميل نحو المهنة بالمدارس العليا للأساتذة، والتي تعكسها الدرجات التي يحصل عليها الطالب الأستاذ في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس المستخدم في الدراسة.

5-7- مستوى الطموح:

عرفته كاميليا عبد الفتاح(1990) بأنه سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في محاولة الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي وإطاره

المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. **(غالب بن محمد علي المشيخي، 2009، ص 92)**

5-8- التعريف الإجرائي لمستوى الطموح:

توفر مجموعة من الاهداف التي يطمح لتحقيقها الطالب الأستاذ بالمدارس العليا للأساتذة، والتي تعكسها الدرجات التي يحصل عليها الطالب الأستاذ في مقياس مستوى الطموح المستخدم في الدراسة.

6- أسباب اختيار الموضوع :

- كون الطالب الباحث من خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسم الفيزياء بالقبة وأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط وأراد أن يبحث في موضوع التكوين لأنه يعتقد أن نجاحه في الجامعة والتحاقه بالجامعة كأستاذ قد يعود للتكوين ومستوى طموحه ولاتجاهاته الايجابية.

- عدم التطرق لهذا الموضوع من الزاوية التي تناولها الباحث على حد علم الطالب الباحث.

- معرفة اتجاهات الطلبة الأساتذة نحو مهنتهم المستقبلية.

- الاطلاع أكثر على سبل تكوين الطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط بعد الاصلاحات التي شهدها قطاع التعليم العالي.

- التحقق من افتراض أن البيئة التعليمية الخارجية التي تسهم في زيادة وتقوية المحددات التقنية للطالب الأستاذ بالمدارس العليا للأساتذة، مما ينعكس على مستوى طموحه و أدائه التربوي والمهني .

7- حدود الدراسة: لكل دراسة حدود تقف عندها، وفي دراستنا الحالية محددات دراسية نذكرها في النقاط التالة:

7-1-الحدود المكانية:

تمت الدراسة الميدانية المتعلقة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط بكل اقسامها.

7-2- الحدود البشرية:

يتمثل المجال البشري في عينة البحث والتي تقدر (350) طالبا من أقسام المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

7-3-الحدود الزمنية:

من أكتوبر2017 إلى غاية أفريل 2018.

7-4-الحدود الأداتية: تمت هذه الدراسة باستخدام:

- مقياس الجودة من **إعداد باحثين بـــــ (مخبر الجودة بباتنة)(2016)**
- مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لـــــ: **تنهيد عادل فاضل البيرقدار(2012).**
- مقياس مستوى الطموح **لمعوض وعبد العظيم(2005).**

7-5- الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة الحالية على التعرف على العلاقة بين جودة التكوين، وكل من الاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

8- متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الاتية:

- جودة التكوين متغير مستقل.
- الاتجاه نحو مهنة التدريس متغير تابع أول.
- مستوى الطموح متغير تابع ثان.

المتغيرات الوسيطية:

- **الجنس:** من كلا الجنسين ذكور، إناث.
- **المستوى الدراسي:** اشتملت على السنوات : 1-2-3-4-5.
- **ملمح التخرج:** ابتدائي، متوسط، ثانوي.

9- الدراســــــــــــــات السابقة:

أولا: الدراسات التي تناولت الجودة.

1- دراســة شــعباني مليكــة ومــزرارة نعيمــة(2016) والموســومة بـــ: تقويم واقــع برنــامج إعــداد المعلــم مــن وجهــة نظــر أعضــاء هيئــة التدريس فــي ضــوء معــايير إدارة الجودة(دراســة ميدانيــة بالمــدارس العليــا للأساتذة بالجزائر):

هدفت الدراسة إلى تقــويم برنــامج إعــداد المعلــم فــي المــدارس العليــا للأساتذة بالجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التــدريس فــي ضــوء معــايير إدارة الجودة الشاملة وذلك من أجل تحديد بعــض خصــائص البرنــامج المســطر ومــدى فعاليته وكفاءته على تخريج معلمــين ذوي مســتوى عــال، وقــد اتبعــت الباحثتــان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت اســتبيانا مكونــا مــن(9) مجــالات(أهــداف البرنــامج، شــروط الانتقــاء والقبــول، الإعــداد الأكــاديمي والمهنــي والثقــافي، محتوى المقــررات الدراســية، أســاليب التقــويم، التجهيــزات الماديــة المتــوفرة، التربية العلمية أو التدريب الميداني، ملمح الطالــب الخــريج) وطبقــت الأداة علــى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالمــدارس العليــا للأســاتذة بــالجزائر، وتوصــلت نتائج الدراسة إلى أن تقييم أعضاء هيئــة التــدريس لواقــع برنــامج إعــداد المعلــم المعتمد في المدارس العليا جــاء فــي المســتوى المتوســط، لأنــه لــم ينــل بعــد المستوى المرغوب فيــه والمواكــب لمعــايير إدارة الجــودة الشــاملة مــن حيــث الأهداف وسياسة القبول ولهذا تمثلــت بعــض توصــيات الدراســة فــي ضــرورة العمل على تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجــودة العالميــة وخاصــة إعــادة النظر في التوازن بين مقررات المجال الأكاديمي والمهنــي والثقــافي، زيــادة مــدة التربية العلمية، التأكيد في رؤية مستقبلية لــبعض الأســاتذة المكــونين علــى انتقــاء

مدارس تجريبية في مختلف المستويات تابعة لمدارس إعداد المعلم كحقل ميداني يساعد على تطبيق برامج الإعداد والتدريب بفعالية. **(مليكة شعباني ونعيمة مزرارة، 2016، ص01)**

2- دراسة مجدي زامل(2016) والموسومة بـــ:إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الـ21:

كان هدف الدراسة تحليل جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، من خلال خمسة محاور رئيسية هي: جوانب إعداد المعلمين، ومواصفات خريجي برامج إعداد المعلمين، واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعلم والتعليم، واستراتيجيات التقويم، والخروج بإطار عام مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، القائم على جمع البيانات من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والتجارب المرتبطة بموضوع الدراسة، ووصفها وتحليلها. وتوصلت النتائج إلى ان الجوانب الرئيسية في إعداد الطلبة المعلمين في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة هي: الإعداد الأكاديمي الكفاءة العلمية، والإعداد التربوي والمهني، والإعداد المجتمعي والثقافي، والتكنولوجي، والبحثي والأخلاقي. وبينت ضرورة تكامل المقررات النظرية والعلمية معا، كما اوضحت النتائج الموصفات ومخرجات التعلم المرجوة في الطلبة المعلمين في المجالات التالية: الشخصية، المعرفية، التكنولوجية، والبحثية، الابتكارية، الحياتية والأخلاقية وتوفير مصادر تعليمية رقمية ملائمة لمناهج برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، كما بينت الدراسة أهمية توظيف استراتيجيات وأنماط وطرق تعليمية تعلمية متمركزة حول الطالب المعلم، واستراتيجيات وأدوات التقويم المتنوعة التي تركز على أداء الطالب المعلم ومنها ملف

الانجاز(Portfolio) وغيرها التي تقيس جوانب: معرفية، مهارية، ووجدانية و قيمية، وخلصت إلى إطار مقترح لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة يراعي متطلبات القرن الحادي والعشرين. **(مجدي زامل، 2016، ص ب)**

3- دراسة ميلاد م. سعد(2016) والموسومة بـــ: أطر معارف معلمي قيد الإعداد في العصر الرقمي:

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على مستقبل اللغة العربية، وعلى تأثير تكنولوجيا المعلومات في المجتمع العربي والتربوي، يتوقف على إعداد جيل متخصص من معلمي اللغة العربية القادرين على تنشئة جيل من طلاب العصر الرقمي قادر على الابتكار وإنتاج المعارف ونشرها بلغته عبر الاستفادة للحد الأقصى من قدرات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مختلف الميادين. يقترح أن بناء معرفة معلمي اللغة العربية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتسخير إمكاناتها التربوية ودمجها بمعارفهم المتصلة بعلوم التربية الأخرى بهدف تطوير قدراتهم وقدرات الجيل العربي على الابتكار وإنتاج المعارف، يتطلب إعادة النظر في الأطر الحاضرة لإعداد المعلمين. وقد استعرض الباحث ثلاثة أطر(Frameworks)هي الأكثر شيوعا في أدبيات إعداد المعلمين، أي إطار لغة (Pedagogical content Knowledge)، وإطار لغتك (Technological Pedagogical content Knowledge)، وإطار المعرفة المدمجة (ICT-TPCK). ثم يعرض إطاره المقترح (TPCK-XL) على أنه الإطار الناظم لبناء قاعدة معارف معلمي اللغة العربية في العصر الرقمي الداعم للابتكار وانتاج المعارف، والذي يسعى من خلال عرضه إلى نمذجة معارف معلمي اللغة العربية قيد الإعداد وتأطيرها بهدف تنمية معارفهم متداخلة التخصصات كي يستعينوا بهذه التوليفة في اتخاذ

القرارات الحكيمة والمناسبة لإنتاج المعارف ودعم الابتكار لديهم ولدى طلابهم للسير باللغة العربية نحو مستقبل مشرق.

(ميلاد م سعد، 2016، ص01)

4- دراسة محمود الأمير وعبد الله العواملة (2011) والموسومة بـ: درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وهذا على عينة قوامها (200)مشرفا ومشرفة،(139) مشرفا و(61)مشرفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. **(محمود الأمير عبد الله العوالمة، 2011، ص 59)**

وقد تم تطوير وتكييف استبانة من طرف الباحثين.

وأظهرت النتائج أن مجال المنهاج جاء مرتفعة جدا بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\propto$) في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. وأوصى الباحثان بضرورة تبني هذا المشروع وتطبيقه على المدارس في وزارة التربية والتعليم. **(محمود الأمير، المرجع السابق ، ص 64)**

5- دراسة محمد خير أحمد الفوال وبسام محمود الصافتلي (2010) والموسومة بـ: تقويم جودة برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة TQM:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى جودة برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، والتعرف على تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، حضور المحاضرات) من وجهة طلبة السنة الرابعة شعبة معلم الصف.

واستخدم الباحثان استبانة وجهت لعينة قوامها (154) من طلبة السنة الرابعة شعبة معلم الصف تألفت من 35 معيارا لقياس الجودة وفقا لمقياس خماسي متدرج.

وقد توصلا الباحثان إلى أن مدى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية كان بدرجة متوسط، مما يؤكد ضرورة العمل لرفع مستوى جودته لضمان جودة مخرجاته، كما أن المتغيرات المدروسة لم يكن لها أي تأثير على نتائج التقويم.

(خير الفوال محمد وبسام محمود ساتلي، 2010، ص ص90- 109)

6- دراسة سعاد سالم السبع وآخرون(2008) والموسومة بـ:تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدف هذا البحث إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، وللتعرف على واقع البرنامج الذي من شأنه يسهم في استثارة الهمم لإحداث التغير والتحسين، كما تساعد الدراسة في تضييق الفجوة بين ما يدرسه المعلم وواقع ما يمارسه في الميدان بعد تخرجه.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد استبانتين:

- الاستبانة الأولى: طبقت على أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية الذي بلغ عددهم (15) عضوا، واشتملت الاستمارة على 48 معيارا موزعة على (04) مجالات من مجالات الإعداد في البرنامج.

- الاستبانة الثانية: طبقت على طلبة اللغة العربية المستوى الرابع في كلية التربية بجامعة صنعاء، الذي بلغ عددهم (79) طالبا وطالبة. ثم تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها إحصائيا بعد تفريغها في برنامج spss.

وأظهرت نتائج الدراسة ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر الطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

(سعاد سالم السبع وآخرون، 2008، ص ص100- 107).

7- **دراسة بلقيس غالب الشرعي (2009) والموسومة بـــ: دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي.**

سعت الدراسة إلى التعرف على آراء الطلبة وتحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم.

كما سعت لتقديم توصيات تساعد متخذي القرار واللجان المتابعة لتنفيذ البرنامج على تجويد المعايير وتطويرها بما يتوافق مع الطالب ومراعاة خصوصيته وفق التطلعات المستقبلية المطلوبة لمواجهة التحديات المعاصرة.

(بلقيس غالب الشرعي، 2009، ص 12)

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخراج عينة الدراسة من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية حيث

كان عددها 200 طالبا وطالبة، أي بنسبة (20.1%) من العدد الاجمالي، كما قامت الباحثة بإعداد استبانة كأداة الدراسة، من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات العربية والأجنبية، وتضمنت الدراسة المتغيرات المستقلة التالية:(الجنس، التخصص، المشاركة في الجماعات الطلابية).

وتوصلت الباحثة إلى أن هناك أمورا هامة وضرورية لتطوير برنامج إعداد المعلم وقد تم استنباطها من خلال آراء الطلاب الخريجين كونهم أكثر خبرة وممارسة لكثيرا من المواقف التعليمية.

(بلقيس غالب، المرجع السابق، ص ص26- 44)

8- دراسة عيسى يوسف قادة(2008) والموسومة بـ: إيجابيات ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية.

هدفت هذه الدراسة إلى استعراض معايير إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، واستعراض الهيئات والمجالس التي ترعي تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة فيها كما هدفت إلى التعرف على درجة تأييد القائمين على نحو الالتزام بتطبيق معايير الجودة في الجامعات الاردنية، كما هدفت إلى التعرف على الإيجابيات والمعوقات التي تحد من تطبيق هذه المعايير في الجامعة الأردنية. و تمثلت عينة الدراسة في (120) فردا.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك تأييدا واسعا للالتزام بتطبيق معايير الجودة الشاملة، كما توصل إلى أن هناك مجموعة من المعوقات تحد من تطبيقها مثل غياب جهة مستقلة ترعى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة والتفاوت في كل من الرؤية الاستراتيجية، الدعم، والفهم والادراك والممارسة وعدم تمكين العاملين وأعضاء هيئة التدريس.

(عيسى يوسف قدادة، 2008، ص 01)

- **التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الجودة:**

مما عرضناه سابقا في الدراسات لاحظنا أنها تناولت الجودة عند الطلبة المعلمين أو عند المعلمين ومعاييرها في إعدادهم ويمكننا تناول أهم النقاط فيما يلي::

من حيث الأهداف:

- تقويم برنامج إعداد المعلم في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.
- تحليل جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.
- إعداد جيل متخصص من معلمي اللغة العربية القادرين على تنشئة جيل من طلاب العصر الرقمي.

التعرف إلى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة.-

- التعرف على مدى جودة برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة.
- تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- لتعرف على واقع البرنامج الذي من شأنه يسهم في استثارة الهمم لإحداث التغير والتحسين، كما تساعد الدراسة في تضييق الفجوة بين ما يدرسه المعلم وواقع ما يمارسه في الميدان بعد تخرجه.

– تحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم.

–استعراض معايير إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، واستعراض الهيئات والمجالس التي ترعي تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة.

– التعرف على درجة تأييد القائمين على نحو الالتزام بتطبيق معايير الجودة في الجامعات.

من حيث حجم العينة:

– لاحظنا تباين في حجم العينة من دراسة إلى أخرى فهي تتراوح من (79 إلى154).

من حيث نوع العينة:

– تم تطبيق هذه الدراسات على الطلبة المعلمين والمعلمين في كليات التربية، وطلبة المدارس العليا للأساتذة بمختلف الجنسين.

من حيث المكان:

تمت أغلب الدراسات في الأردن في كليات التربية، ودراسة كلية التربية بالحسكة و بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وواحدة بجامعة صنعاء، كما يلاحظ أن دراسة وحيدة التي طبقت بالمدرسة العليا للأساتذة بالجزائر.

من حيث أدوات جمع البيانات:

الملاحظ من هذه الدراسات هاته أن جلها استخدم الاستبيان أداة لجمع المعلومات سواء كان جاهزا أو تم بناؤه بالطرق المنهجية المعروفة، كما اتبعت أغلب الدراسات المنهج الوصفي.

من حيث النتائج:

توصلت الدراسات السابقة إلى جملة من النتائج نذكر منها:

- الجوانب الرئيسية في إعداد الطلبة المعلمين قبل الخدمة هي: الكفاءة العلمية والاعداد التربوي والمهني والمجتمعي والتكنولوجي والاخلاقي والبحثي وبينتن دراسة زامل (2016) ضرورة تكامل المقررات النظرية والعلمية معا.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، في دراسة محمود الأمير(2011).

- مدى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية كان بدرجة متوسط، مما يؤكد ضرورة العمل لرفع مستوى جودته لضمان جودة مخرجاته، كما أن المتغيرات المدروسة لم يكن لها أي تأثير على نتائج التقويم في دراسة محمد خير وبسام محمود(2010).

- ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر الطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط، في دراسة سعاد سالم (2010).

- هناك أمور هامة وضرورية لتطوير برنامج إعداد المعلم وقد تم استنباطها من خلال آراء الطلاب الخريجين كونهم أكثر خبرة وممارسة لكثيرا من المواقف التعليمية. في دراسة بلقيس غالب (2009).

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أعضاء التدريس تعزى إلى متغير المؤهل.

هناك تأييدا واسعا للالتزام بتطبيق معايير الجودة الشاملة، كما توصل إلى أن هناك مجموعة من المعوقات تحد من تطبيقها مثل غياب جهة مستقلة ترعى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة والتفاوت في كل من الرؤية الاستراتيجية، الدعم، والفهم والادراك والممارسة وعدم تمكين العاملين وأعضاء هيئة التدريس في دراسة عيسى يوسف قادة (2008).

ثانيا: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح.

1- دراسة شلالي لخضر (2017) التوجيه نحو ميادين ل.م.د وعلاقته بالتوافق الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التوجيه نحو ميادين ل.م.د وكل من التوافق الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة السنة الأولى جامعي ، وكذا كشف الفروق في التوافق الدراسي ومستوى الطموح تبعا لبعض المتغيرات : الجنس، التخصص، درجة الرضا عن التخصص .

وتكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى جامعي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط والبالغ عددهم (356) طالب وطالبة ومن جميع الكليات تم اختيارهم طبقيا. اتبع الباحث المنهج الوصفي، و استخدم سؤالا واحدا لقياس درجة الرضا عن التخصص ، ومقياسين مقننين ، الأول هو اختبار التوافق الدراسي (الجباري بلابل الجنيدي 1985)، والثاني هو استبيان مستوى الطموح للراشدين (كاميليا عبد الفتاح 1961)، حيث جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- أن عينة الدراسة يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو تخصصاتهم، كما أظهرت ذات النتائج أن الطلبة العلميين أكثر رضا عن تخصصاتهم من أقرانهم الأدبيين.
- أن أغلب الطلبة في السنة أولى جامعي يتمتعون بدرجة مرتفعة في التوافق الدراسي.
- أن أغلب الطلبة في السنة أولى جامعي يتمتعون بمستوى مرتفع من مستوى الطموح.
- لا يوجد اختلاف في مستوى الطموح بين الذكور والإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا للتخصص (علمي/أدبي) لصالح العلميين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تبعا للرضا عن التخصص ولصالح الراضين عن تخصصاتهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا للرضا عن التخصص ولصالح الراضين عن تخصصاتهم.

(لخضر شلالي، 2017، ب ص)

2- دراسة نيفين عبدالرحمن المصري(2011):بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر:

حيث هدفت الدراسة دراسة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب بمختلف مستوياتهم واقتصرت عينة الدراسة على (626)من بينهم(298)طالب و(328)طالبة، واعتمدت الباحثة على مقياس مستوى الطموح من اعداد صلاح أبو ناهية، وتم استخدام الأساليب الاحصائية: اختبار ت وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط بيرسون. وأظهرت النتائج :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس(ذكور- إناث) على الدرجة لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي لصالح الذكور.

(نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، ص181)

3- دراسة علاء سمير موسى القطناني(2011): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية ومفهوم الذات، وارتباطهما بمستوى الطموح والتعرف إلى مستوى الطموح باختلاف مستوى الحاجات النفسية، والفروق تعزى إلى (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي). وقد بلغت عينة الدراسة (530)طالبا وطالبة من مختلف التخصصات والمستويات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والأدوات التالية: مقياس الطموح من إعداد الباحث في ضوء النظرية، وتوصل الباحث إلى: وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب والطالبات في الدرجة الكلية للطموح لصالح البنات.

وكذا توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع أبعاد الطموح تبعا لمتغير المستوى الدراسي لأفراد العينة.

(علاء سمير موسى القطناني، 2011، ص ص)

4- دراسة صالح صلامة البركات وعمر صالح ياسين(2010) بعنوان العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريد:

حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريد ولتحقيق هذا الغرض تم تطبيق مقياسين، أحدهما للتفاعل الاجتماعي والآخر لمستوى الطموح، على عينة مكونة من (483)طالب وطالبة في المرحلة الثانوية في المحافظة، وقد أظهرت الدراسة أن هناك مستوى عال من التفاعل الاجتماعي

وكما توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة ووجود علاقة ايجابية بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى الطلبة، وأوصى الباحثان بتدعيم التفاعل بين الطلبة عن طريق الأنشطة الثقافية والحفلات الترفيهية والزيارات العلمية إلى مناطق مختلفة.

(صالح سلامة محمود البركات و عمر صالح مفضي، 2010، ص5)

5- دراسة زياد بركات(2009) علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي، لهذا الغرض طبق مقياسان على عينة قوامها(378) طالبا وطالبة(197 طالبة، 181 طالبا)، وأظهرت النتائج أن مستوى مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد الدراسة هما بالمتوسط. وأن هناك ارتباطا موجبا بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعا لمتغيري الجنس والتخصص. **(زياد بركات، 2009، ص2)**

6- دراسة غالب بن محمد علي المشخي(2009) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل و فاعلية الذات ومستوى الطموح، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين طلاب كلية الآداب في مستوى الطموح تبعا للتخصص والسنة الدراسية، بالإضافة إلى التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء كل من فاعلية الذات

ومستوى الطموح، واستخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة قوامها (720) طالبا منهم (400)طالبا من طلاب كلية العلوم و(320) من كلية الآداب.

وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح، و وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في فعالية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح، وفروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعا للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم. **(غالب بن محمد علي المشيخي، 2009، ص أ)**

7- دراسة محمد عودة هيهم الخالدي (2008) بعنوان: بناء برنامج لرفع مستوى الطموح وقياس أثره التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت:

هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى الطموح وقياس أثره في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة، حيث تم اختيار عينة قوامها(36) وتم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقام الباحث بالمعالجة التجريبية لرفع مستوى الطموح من خلال (12)جلسة ارشادية، وتوصلت الدراسة إلى:

وجود أثر للبرنامج الارشادي على مستوى الطموح لدى أفراد التجريبية. **(محمد عودة هميم الخالدي، 2008، ص ط)**

8- دراسة الزيادي(1961) وعبد الفتاح(1990) دراسة تجريبية على الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح:

و كانت الدراسة على مجموعتين من الطلبة الجامعيين ذكور وإناث حيث استخدمت للدراسة أدوات معملية، وهي عبارة عن ثلاثة اختبارات، وتوصلت الدراسة إلى أن:

- البنين أكثر اتفاقا وثباتا في تقديرهم لمستوى الطموح من البنات.
- طموح البنين أعلى من مستوى طموح البنات.

(فردوس صواف، 1999، ص30)

التعليق على الدراسات التي تناولت مستوى الطموح:

من خلال الدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح نلاحظ أن هناك تباين واختلاف في وجهات النظر وتعددت الرؤى والزوايا المراد دراستها والوقوف عندها، وذلك من خلال التعاريف الاجرائية والباب الذي أراد الباحث التطرق اليه من شتى النواحي. وذلك تبعا لمتغيرات الدراسة(الجنس، المستوى الدراسي وغيرها...) ونجد من بين الدراسات التي استهدفت مستوى الطموح لدى الطلاب دراسة شلالي(2017) والتي ركزت على العلاقة بين التوجيه نحو ميادين الـ ل.م.د والتوافق النفسي ومستوى طموح لدى طلبة الجامعة وذلك تبعا لمتغيرات الدراسة: الجنس والتخصص ودرجة الرضا عن التخصص فهي تتفق مع الدراسة الحالية من حيث تناول متغير الجنس وكذلك انها استهدفت فئة الطلبة حيث نلاحظ أن الدراسة متطابقة تقريبا في حجم العينة المستهدفة (356)، كما نجد كل من وكذا دراسة زياد بركات(2005) التي درست مستوى الطموح لدى الطلبة بجامعة القدس، ودراسة نيفين(2011)، وأيضا ما ذهبت اليه دراسة المشيخي (2009) في تناولها لمستوى الطموح عند الطلبة بجامعة الطائف، وذلك تبعا أيضا لمتغير

التخصص والسنة الدراسية حيث تتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في فئة الطلاب كعينة للدراسة مركزة على المستوى الدراسي، و اختلفت مع الدراسة الحالية في حجم العينة التي(720) بينما بلغت عينة الدراسة الحالية (350)، وتطابقت الدراستين دراسة المشيخي والدراسة الحالية في استخدامها لمقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم(2005)، ومن حيث المنهج يمكننا القول أن الدراسة الحالية اتفقت مع جميع الدراسات في استخدام المنهج الوصفي ما عدا دراسة الخالدي(2008) فقد استخدمت المنهج التجريبي، لمعرفة أثر برنامج ارشادي لرفع مستوى الطموح وقياس أثره في زيادة التحصيل، ودراسة الزيادي (1961)التجريبية التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى طموحهم، كما اختلفت في المنهج مع دراسة عبد الفتاح (1990) التي استخدمت المنهج التجريبي، وفي تناولت متغيرات الجنس والمستوى الدراسي نجد الدراسة تتفق مع دراسة القطناني(2011).

وقد تخدم هذه الدراسات في مضمونها وطرحها الدراسة الحالية من خلال ما جاءت به سواء من حيث النتائج التي نذكر منها:

- أن عينة الدراسة يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو تخصصاتهم، كما أظهرت ذات النتائج أن الطلبة العلميين أكثر رضا عن تخصصاتهم من أقرانهم الأدبيين.
- أن أغلب الطلبة في السنة أولى جامعي يتمتعون بمستوى مرتفع في مستوى الطموح.
- لا يوجد اختلاف في مستوى الطموح بين الذكور والإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا للتخصص (علمي/أدبي) لصالح العلميين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا للرضا عن التخصص ولصالح الراضين عن تخصصاتهم.
- وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح.
- و توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح.
- وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعا للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم كما توصلت إليه دراسة(2009).
- البنين أكثر اتفاقا وثباتا في تقديرهم لمستوى الطموح من البنات.
- طموح البنين أعلى من مستوى طموح البنات كما جاء في دراسة صواف(1999).
- وجود فروق دالة احصائيا في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.
- وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعا لمتغيري الجنس والتخصص كما أظهرت نتائج دراسة زياد (2009).
- ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة وكذلك وجود علاقة ايجابية بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى الطلبة، كما بينته دراسة صالح سلامه وصالح ياسين، (2010).

- اظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج الارشادي على مستوى الطموح لدى أفراد التجريبية كما جاء في نتائج هميم(2008).
- وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب والطالبات في الدرجة الكلية للطموح لصالح البنات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع أبعاد الطموح تبعا لمتغير المستوى الدراسي لأفراد العينة، وهذا ما توصلت إليه دراسة موسى القطناني(2011).

ثالثا: الدراسات التي تناولت الاتجاه:

1- دراسة قدوري الحاج وبن كريمة بوحفص بعنوان: اتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس – دراسة استكشافية لدى عينة من طلبة المدرسة العليا للأستاذة بورقلة(2018):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة نحو مهنة التدريس، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ولهذا الغرض وزعت استبانة مكونة من (20) بندا موزعة على أربعة أبعاد: العوامل الذاتية ، القدرات الأكاديمية، المكانة الاجتماعية، امتيازات المهنة، وتمثلت عينة الدراسة في(179) طالبا من الجنسين، وبعد المعالجة الاحصائية بـ Spss تم التوصل إلى : وجود اتجاهات ايجابية لدى عينة الدراسة نحو مهنة التدريس على المقياس ككل وكل بعد على حدى، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس تبعا لمتغير الجنس. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح الذكور.

(الحاج قدوري و بن كريمة بوحفص، 2018، ص ص148-176)

2- دراسة عبدالله المجيدل وسعد الشريع(2012): والموسومة باتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية نحو مهنتهم المستقبلية، وتمثلت الأداة باستبانة أعدها الباحثان، وتوصلا إلى أن لمتغير الجنس تأثير على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم وهذه الفروق لصالح الاناث، ولم يكن لمتغير التخصص أي تأثير، كما لم يتبين لمتغير السنة الدراسة أي تأثير في كلية التربية بجامعة الكويت بينما كان له تأثير على عينة من الطلبة في كلية التربية بالحسكة، وتوضح أن هناك اتجاها ايجابيا لدى مجمل الافراد نحو مهنة التعليم.

(عبدالله المجيدل وسعد الشريع،2012، ص ص 17-18)

3- دراسة بعوش هدى(2012): والموسومة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة نحو مهنة التعليم وعلى ما قد يظهر من فروق بين الجنسين وقد تضمنت العينة طلاب السنة النهائية، واعتمدت الباحثة على استبيان تم بناؤه لهذا الغرض، واسفرت النتائج على أن هناك اتجاهات ايجابية مرتفعة بصفة عامة لدى أفراد العينة. وأظهرت النتائج وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث. **(بعوش هدى، 2012، ص ص 205-206)**

4- دراسة مهدي أحمد محمد الطاهر(1991) والموسومة بالاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى طلاب كلية التربية:

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالمستوى الدراسي والتحصيل والتخصص لدى طلاب كلية التربية، حيث تم استخدام أداة لقياس الاتجاهات من إعداد زكي (1974)، والذي طبق على عينة قوامها (603) طالبا من طلاب كلية التربية، شملت جميع المستويات الدراسية، ضمن التخصصات الادبية والعلمية، و توصلت الدراسة إلى تأكيد ضرورة توفير مواد ذات علاقة بتعزيز الاتجاهات لديهم وتدعيمها بشكل أفضل من خلال تقييم لمناهج الكلية، وكذلك إثراء الطالب بكمية من الخبرات والمعلومات تتعلق بمجال المدرس بشكل عام، ضرورة تحديد الطالب المناسب في المجال المناسب من خلال وضع بعض المقاييس والاختبارات التي يمكن من خلالها كشف ميول وقدرات الطلاب عند التحاقهم، وتحديد ما يصلح لهم في كل فرع من التخصصات الرئيسية والفرعية، وضرورة زيادة المساقات والساعات التي تساعد على رفع الاتجاه نحو مهنة التدريس.

(مهدي أحمد الطاهر، 1991، ص5)

5- دراسة عبدالحكيم أحمد محسن(ب ت): والموسومة اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة تعز نحو مهنة التدريس:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين في المستوى الرابع بقسمي الرياضيات واللغة الإنجليزية بكلية التربية نحو مهنة التدريس، كما هدفت إلى التعرف فيما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا يعزى للتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (129) من كلا الجنسين، حيث أعدت لهذا الغرض استبانة مكونة من (31) فقرة. موزعة على أربعة مجالات هي:

(الاعداد لمهنة التدريس، النظرة الشخصية لمهنة التدريس، المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس، أهمية التكنولوجيا) و أظهرت النتائج أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التدريس إيجابية بصفة عامة. كما انه لا توجد فروق تعزى للتخصص. **(عبدالحكيم محمد أحمد حسن، ب ت، ص 1)**

التعليق على الدراسات التي تناولت الاتجاه:

تباينت الأهداف المراد تحقيقها والنتائج المتوصل إليها في الدراسات السابقة وكانت قد تمحورت حول:

- الفروق الجنسين في الاتجاهات نحو مهنة التعليم كان لصالح الاناث وهذا كما خلصت اليه دراسة بعوش(2012) وتبريرها في ذلك كون المهنة تتطلب صبرا كبيرا وهذه الخاصية تتميز بها المرأة أكثر من الرجل وكذا تحمل أعباء هذه المهنة.
- الاختلاف في السن بين الطلبة لا يؤثر على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس كون الطلبة مروا بنفس المراحل التعليمية و تحصلوا على نفس الخبرات الثقافية والنفسية والتربوية.
- تقصي الاتجاهات نحو مهنهم المستقبلية في كليات التربية ومقارنة هذه الاتجاهات وهذا ما ركز عليه (عبدالله المجيدل و سعد التشريع(2012)) في دراستهم، كما سلطا الضوء على وضع مقترحات وتوجيهات في ضوء نتائج البحث التي تسهم في الارتقاء بمختلف جوانب الاعداد لمنتسبي هذه المهنة.

- الكشف عن أهم المتغيرات الشخصية (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي)التي من شأنها أن تحدد اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو مهنة التعليم.

-الكشف عن اتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة نحو مهنة التدريس، وعن اتجاهات الطلبة الأساتذة نحو مهنة التدريس تبعا لمتغير الجنس، وهذا من خلال دراسة قدوري وبوحفص(2018).

مكانة الدراسة الحالية ضمن الدراسات السابقة: من حيث

1- **الهدف:**

إن هدف الدراسة الحالية هو التعرف على العلاقة الارتباطية بين جودة التكوين لدى الطلبة الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة والاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى طموحهم، والتعرف على الفروق بين متغيرات الدراسة الوسيطية(الجنس، المستوى الدراسي) ومتغيرات الدراسة فنجد فيها من تناول الجودة ومنها من تطرق لتكوين الطالب الأستاذ أو المعلم كدراسة ميلاد(2017) وغيرها من الدراسات، و تشابهت الدراسة الحالية في تناولها لمتغيري مستوى الطموح والاتجاه نحو مهنة التدريس مع بعض الدراسات السابقة كدراسة شلالي (2017)، و المشخي(2009) ودراسة عبدالفتاح (1990) و دراسة مهدي (1991) ودراسة قدوري وبوحفص(2018) وغيرها.....

2- **المنهج:**

تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي سواء تلك التي تناولت الجودة والتكوين أو الأخرى التي تطرقت لمستوى الطموح والاتجاه نحو مهنة التدريس ما عدا بعض الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي ولوحظ ذلك في دراسة هميم (2008) لمعرفتها أثر برنامج ارشادي في مستوى الطموح، وكذا دراسة عبدالفتاح (1990) فهي دراسة تجريبية على الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

3- **العينة:**

تشابهت دراستنا الحالية في حجم العينة (350) مع أغلب الدراسات كدراسة شلالي(2017) (356 فردا)، ودراسة بركات فحجم العينة(378)

فالعينتين متقاربتين كما انها تختلف مع دراسة زامل(2016) من حيث اعتمادها على عينة مكونة من المعلمين، ودراسة مزرارة (2017) حيث اعتمدت في دراستها على هيئة التدريس، وكذا دراسة في دراسة محمود الأمير(2011)، واختلفت مع بعض الدراسات التي تطرقت إلى مستوى الطموح عند تلاميذ الثانوي فقد اعتمدت على المشرفين التربويين كعينة رئيسية، في حين تتفق مع جميع الدراسات الاخرى من حيث اعتمادها على طلبة الجامعة وخاصة طلبة المدراس العليا للأساتذة كعينة مستهدفة للدراسة.

4- أدوات جمع البيانات:

الدراسات السابقة تتفق مع دراستنا الحالية في استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات واستخدمنا مقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم (2005) الذي استخدمته دراسة المشيخي(2009) ، ونظرا لعدم وجود دراسات جمعت بين متغيرات الدراسة(جودة التكوين، الاتجاه نحو مهنة التدريس، مستوى الطموح) في حدود علم الباحث، فقد اعتمد الباحث الدراسات التي تناولت جودة تكوين برامج المعلم سواء قبل الخدمة أو بعد الخدمة، كما توجد بعض الدراسات التي جاءت تجريبية مثل ودراسة هميم (2008)، وكذا دراسة عبدالفتاح (1990).

5- أساليب المعالجة الاحصائية:

نجد الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة من حيث اعتمدها على الرزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية Spss.

الفصل الثاني: جودة التكوين

-تمهيد.

1- تعريف الجودة.

2- التطور التاريخي للجودة.

3- رواد الجودة.

4-الجودة في التعليم.

5- مبررات الجودة في التعليم.

6- مقارنة بين الجودة في التعليم والصناعة.

7- أهمية الجودة في التعليم الجامعي.

8- أهداف الجودة في التعليم.

9-معايير الجودة.

10- مبادئ الجودة في التعليم.

11-التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة

12-المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبـــر عمليـــة التكـــوين فـــي المـــدارس العليـــا للأســـاتذة مـــن أهـــم العمليات التي تتميـز بهـا هـذه الأخيـرة فـي إطـار تكـوين معلمـي وأسـاتذة المســـتقبل لفائـــدة وزارة التربيـــة الوطنيـــة والتـــي يفتـــرض أنهـــا تتميـــز بتكـــوين فعـــال، ذا جـــودة عاليـــة وبطـــرق متميـــزة وهـــذا طبعـــا حســـب مـــا تنص عليـــه اللـــوائح التنظيميـــة والمقـــررات المتعلقـــة بســـير المـــدارس العليـــا، تختلـــف عـــن تلـــك التـــي تـــتم فـــي الجامعـــات، حيـــث نجـــد التكـــوين فـــي المـــدارس (أســـتاذ المدرســـة الابتدائيـــة، أســـتاذ التعلـــيم المتوســـط، أســـتاذ التعليم الثانوي) يتم بشـقين تطبيقـي ونظـري مـا يسـهم فـي نوعيـة الأسـاتذة المتخرجـــون مـــن المـــدارس وفـــي هـــذا الفصـــل ســـيتم تنـــاول موضـــوع الجودة.

الجـــــــــــودة

1- مفهوم الجودة:

1-1- لغة:

لفظ جودة مشـتق مـن الفعـل الثلاثـي جـاد، يجـود، جـودة وهـو علـى وزن فعلـة بفـتح الفـاء، ويقابلـه مـن المرادفـات حسـن، يحسـن حسـنة والحسـنة تقابلهـا الـرداءة أو السـيئة، واجمـال المعنـى يمكننـا القـول أن الجودة تعني الإتقان في العمـل ومـا ينـتج عـن ذلـك العمـل ينظـر إليـه بأنـه شيء متقن، أي أنه جيد. **(العربي فرحاتي وآخرون،2011، ص69)**

1-1- اصطلاحا:

يعرفهـــا المعهـــد الأمريكـــي للمعـــايير بأنهـــا جملـــة الســـمات والخصائص للمنـــتج أو الخدمـــة التـــي تجعلـــه قـــادرا علـــى الوفـــاء باحتياجـــات معينة. **(حسين حسن البيلاوي وأحمد طعيبة، 2006، ص21)**

أمـــا عبـــد القـــادر شـــريف(2014) فيعرفهـــا: علـــى أنهاالقاعـــدة التـــي انطلقـــت منهـــا العديـــد مـــن المفـــاهيم فهـــي تعنـــي، معيـــارا للتميـــز والتطـــور فالنظـــام يتحـــرك لخدمـــة المســـتفيدين وتحقيـــق احتياجـــاتهم وتوقعـــاتهم فـــي شكل خدمي جيد متكامل وفاعل لايقبل الخطأ ويدير الوقت بكفاءة.

(السيد عبد القادر شريف، 2014، ص19)

والجـــودة ليســـت نتـــاج الصـــدفة لكنهـــا تـــأتي بالدرجـــة الأولـــى نتيجـــة للجهـــود الانســـانية الذكيـــة. **(رافـــدة الحريـــري، 2016، ص15)** ولقـــد وردت عدة تعريفات مختصرة للجودة، هي:

تعريـــــــف كروســـــــبي (Crosby): بأنهـــــــا مطابقـــــــة المتطلبات.(Conformance To Requirement).

تعريـــــف ج.جـــــوران (Juran): بأنهـــــا ملائمـــــة الاســـــتخدام (Fitness For Use).

تعريـــــف أ.فيجلبـــــام (Feigenbaum): بأنهـــــا ملائمـــــة وتحقيـــــق توقعات العملاء (Meeting Customer Expectations).

تعريـــف أ.ديمـــنج (Deming) علـــى أنهـــا الوفـــاء بحاجـــات المســـتفيد حاليـــا ومســـتقبلا وتخفـــيض الاختلافـــات (Réduction in Variation) ، والجـــودة الحســـنة تـــؤدي لتكلفـــة مخفضـــة حيـــث تقـــل الأخطـــاء والاعمـــال

التـــي يتكـــرر أداؤهـــا ويقـــل التـــأخير ويحســـن الاســـتخدام الوقـــت، والموارد والنتيجة تكون إنتاجية أعلى ورضا الطلاب والمستفيدين.

(سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، 2008، ص 153)

أمـــا مفهـــوم الجـــودة فـــي التعلـــيم فيعنـــي جملـــة المعـــايير والخصـــائص التي ينبغـــي أن تتـــوافر فـــي جميـــع عناصـــر العمليـــة التعليميـــة التعلميـــة فـــي المـــدراس ســـواء مـــا يتعلـــق بالمـــدخلات أو العمليـــات أو المخرجـــات. **(حامـــد عبـــدالله طلافحـــة، 2013، ص340)** وفـــي مجـــال التعلـــيم العـــالي تعنـــي الأداء بكفاءة والتطور المســـتمر، بغيـــة كســـب ثقـــة المجتمـــع فـــي خريجـــي الجامعـــة وفق معايير عالمية. **(عبدالحميد بوشبكة، 2013، ص 620)**

أي الجـــودة غايـــة تســـعى لبلوغهـــا كـــل مؤسســـة جامعيـــة غيـــورة علـــى ســـمعتها، عنـــدما نستحضـــر جـــودة التكـــوين، جـــودة البحـــث، إلـــخ.... فإننـــا نثمن في الواقـــع مـــن خـــلال هـــذه المضـــامين معرفـــة مســـتوى التفـــوق الـــذي بلغته المؤسسة في إطار مهام التكوين أو البحث.

(Baddari kamel.2013.p19)

ونظـــرا لتعـــدد وجهـــات النظـــر واخـــتلاف الآراء يصـــعب تعريـــف الجـــودة فهـــي مرتبطـــة بالمســـتوى الـــذي نريـــد تحديـــده، فـــالجودة تظهـــر حســـب مســـتوى محـــدد أو مرجـــع متـــدرج مـــن أقصـــى مـــا تريـــد المؤسســـة الجامعية بلوغه، إلى أدنـــى مـــا تهـــدف إليـــه مـــن ذلـــك. و فـــي ميـــدان التعلـــيم العـــالي يمكننـــا ملاحظـــة أن الجـــودة تعـــد غالبـــا مطابقـــة للأهـــداف فـــإذا تمكنت المؤسســـة مـــن بلـــوغ الأهـــداف المســـطرة، يمكننـــا القـــول أنهـــا حققـــت الجودة. **(كمال بداري وآخرون، 2013، ص23)**

2- التطور التاريخي للجودة:

إن مفهـــوم الجـــودة أصـــوله التاريخيـــة قديمـــة ترجـــع إلـــى الحضـــارة الفرعونيـــة حيـــث يظهـــر فيمـــا شـــيده القـــدماء المصـــريون، مـــن أهرامـــات ومعابـــد وفيمـــا صـــوروه علـــى جـــدرانها مـــن أســـاليب للقيـــاس والفحـــص المـــنظم، للأنشـــطة التـــي يؤدونهـــا وأيضـــا إلـــى عهـــد الحضـــارة البابليـــة، والملك البـــابلي حمـــورابي قبـــل خمســـة آلاف ســـنة حيـــث وضـــع أقـــدم لائحـــة جـــزاءات تصـــل إلـــى حـــد الاعـــدام لحـــالات الاهمـــال والقصـــور فـــي الأداء، وفـــي الحضـــارة الاســـلامية فـــإن الجـــودة فـــي أداء الاعمـــال تعتبـــر مـــنهج وأسلوب حياة يطالـــب بـــه الفـــرد، وقـــد ظهـــر ذلـــك فـــي مواضـــع عـــدة مـــن القرآن الكريم والسنة النبوية: منها على سبيل المثال نذكر:

(محمد عطوة مجاهد والمتولي اسماعيل بدير، ب ت، ص06)

قولـــه تعـــالى: «**إنـــا لا نضـــيع أجـــر مـــن أحســـن عمـــلا**» **الكهـــف الآية"30"**.

وقولـــه صـــلى الله عليـــه وســـلم «**إن الله يحـــب إذا عمـــل أحـــدكم عمـــلا أن يتقنه**».

وبـــدأ الاهتمـــام الرســـمي بـــالجودة والمواصـــفات فـــي منتصـــف القرن السابع عشـــر مـــيلادي حينمـــا كتـــب وزيـــر الماليـــة الفرنســـي إلـــى ملـــك بلاده أن مصـــانعنا ضـــمنت جـــودة منتجاتهـــا مـــن خـــلال إتقانهـــا للعمـــل، فـــإن الأجانـــب ســـيهتمون بالاســـتيراد منـــا، وأمـــوالهم ســـتتدفق إلـــى المملكـــة. أصـــبحت الخـــدمات تعـــرض بعـــد ذلـــك حســـب مواصـــفات وتصـــنيفات محددة سلفا، يختار منها المستفيد احتياجاته.

ويعتبـــر عقـــد التســـعينات عقـــد الجـــودة الشـــاملة، وترجـــع أصـــولها إلـــى روادهـــا الأوائـــل أمثـــال: والترســـتيوت، ووليـــم دويمـــنج، وجوزيـــف جوران وفيليب كورسبي.....وغيرهم. **(نفس المرجع السابق، ص07)**

ويمكن توضيح مراحلها على النحو التالي:

أولا: مرحلة التفتيش (الفحص) Inspection Stage:

تهـــتم هـــذه المرحلـــة بفحـــص المنتجـــات باســـتخدام الوســـائل الفنيـــة، وفي الواقع فقد ظهـــرت فـــي بدايـــة القـــرن الثـــامن عشـــر التـــي تميـــزت بفتـــرة الانتـــاج الكبيـــر وتلاشـــي نظـــام الانتـــاج الحرفـــي القـــائم علـــى إنتـــاج عـــدد محدود مـــن المنتجـــات والـــذي يصـــاحبه متابعـــة جـــودة الانتـــاج أثنـــاء عمليـــة الانتـــاج نفســـها، ومـــع ظهـــور الثـــورة الصـــناعية. أصـــبح الانتـــاج بأحجـــام كبيـــرة ممـــا اســـتدعى ضـــرورة وجـــود وظيفـــة مســـتقلة تقـــوم علـــى أخـــذ العينـــات وفحـــص المنتجـــات لمعرفـــة درجـــة مطابقتهـــا للمواصـــفات العالمية. **(نبيل سعد خليل، 2011، ص15)**

وكانـــت النظـــرة الســـائدة للجـــودة فـــي هـــذه المرحلـــة علـــى أنهـــا مطابقـــة للمواصـــفات العالميـــة، وكـــذلك الاعتقـــاد بأنهـــا مشـــكلة يجـــب حلهـــا لضـــمان تماثـــل المنتجـــات، فكـــان الفحـــص الأســـلوب المتبـــع للتأكـــد مـــن المطابقة وتنصـــب عمليـــة الفحـــص أساســـا علـــى مراقبـــة جـــودة المنـــتج الـــذي تـــم إنتاجـــه فعـــلا، وأن الفحـــص يحـــول دون وصـــول الوحـــدات المعيبـــة والتي لا تلبـــي رغبـــات العمـــلاء مـــن الوصـــول إلـــيهم، ولكـــن لا يمنـــع وقـــوع الخطأ لأنه قد وقع فعلا. **(نفس المرجع السابق، ص15)**

ثانيا: الرقابة على الجودة (Quality Control):

ظهـــر مفهـــوم الجـــودة مـــع ظهـــور مـــا يســـمى بالإنتـــاج الواســـع(Mass Production)والـــذي صـــاحبه أنـــذاك مفهـــوم تنمـــيط وتوحيـــد الانتـــاج كوســـيلة

للإقلال مـن أخطـاء تصـنيع السـلعة، حيـث يمكـن بواسـطته تسـهيل عمليـة الرقابة على الجـودة والاقـلال مـن الجهـود المبذولـة فـي مجالهـا، ذلـك لأن المنـتج ذو مواصـفات قياسـية نمطيـة موحـدة. **(وداد بوقزولـة، 2010، ص20)**

ولقـد ارتبطـت هـذه المرحلـة بأسـماء لامعـة مثـل: **جـورج إدوار؛ والتـر سـتيورات؛ فـيجن بـاوم؛ هارولـد دودج وهـاري رومينيـغ؛** الـذين أكدوا علـى ضـرورة تجـاوز مرحلـة التفتـيش إلـى تبنـي بعـض الأسـاليب العمليـة لرقابـة الجـودة باسـتخدام الخـرائط والعينـات الاحصـائية، واسـتثمار المعلومـات الـواردة فـي نتـائج التفتـيش وتحليلهـا إحصـائيا واقتصـاديا، ويعـزى الفصـل لهـذه الحركـة فـي نشـوء الرقابـة الاحصـائية على الجودة المتعارف عليها اليوم. **(نفس المرجع السابق، ص20)**

ثالثا: توكيد الجودة(Quality Assurance):

حيـث امتـدت هـذه المرحلـة مـن الخمسـينات حتـى السـتينات مـن القـرن الماضـي، ومـع اسـتمرار النظـرة للجـودة علـى أنهـا تتطلـب خلاصـا، إلا أن التوجيـه أخـذ منحـى أكثـر قـدرة علـى المبـادأة (Proactive)، بالإضـافة إلـى ذلـك أصـبحت المسـؤولية لا تقتصـر علـى مسـؤولية المنظمـة إذا أريـد الحيلولـة دون تـدنيها وفـي هـذه المرحلـة أصبحت الجـودة جـزءا لا يتجـزأ مـن خطـط المنظمـة وأصـبح تنسـيق بـين الاقسام والمجموعات المختلفة على رأس الأولويات.

(قاسم نايف علوان المحياوي، 2006، ص29)

كمـا يمكـن اعتبـار مرحلـة تأكيـد الجـودة أكثـر قـدرة علـى تحسـين الجـودة مـن المـرحلتين السـابقتين القـائمتين علـى كشـف المشـكلات قبـل حدوثها بـدلا مـن منعهـا، حيـث تبنـى الجـودة فـي مرحلـة التصـميم علـى

تصميم المنـــتج والعمليـــات ولـــيس فـــي مرحلـــة الرقابـــة كمـــا فـــي المـــرحلتين الســـابقتين، ولهـــذا فـــإن معظـــم المشـــكلات المرتبطـــة بـــالجودة يرجـــع ســـببها إلى ضعف التصميمات أو عدم ملاءمتها. **(نفس المرجع سابق، ص17)**

ويتم تأكيد الجودة من خلال ثلاثة أنواع من الرقابة هي:

أ/ الرقابـــة الوقائيـــة: مـــن خـــلال متابعـــة تنفيـــذ العمـــل لاكتشـــاف الخطـــأ قبل وقوعه والعمل على منعه.

ب/ الرقابـــة المرحليـــة: مـــن خـــلال فحـــص المنـــتج قبـــل انتقالـــه إلـــى المرحلة اللاحقة للتأكد من مستوى الجودة.

ج/ الرقابـــة البعديـــة: التأكـــد مـــن جـــودة المنـــتج بعـــد الانتهـــاء مـــن تصنيعه. **(لينا محمد وفاء إبراهيم، 2012، ص138)**

رابعـــــا: مرحلـــــة إدارة الجـــــودة الشـــــاملة (Total Quality Mangement):

تمتـــد مـــن الثمانينـــات الـــى الوقـــت الحـــالي، وقـــد حـــدثت فـــي أواخـــر الثمانينـــات وبدايـــة التســـعينات تطـــورات كبيـــرة فـــي أســـاليب إدارة الجـــودة ومنها على سبيل المثال:

- ❖ فريق الجودة **(Quality Team)**.
- ❖ حلقات الجودة **(Quality Cicles)**.

ثم تطـــور مفهـــوم الجـــودة نحـــو وظيفـــة أساســـية لـــلإدارة مـــع تطـــور تطبيقها فـــي مجـــالات خدماتيـــة عديـــدة منهـــا: (الخـــدمات التعليميـــة، الصـــحية التعليمية،س توليد الطاقة النووية.....الخ).

كما تطورت تعريفات مستحدثة للجودة مثل:

- جودة الحياة **(Quality of life)**.

- جودة بيئة العمل(Quality of work life).
- جودة التربية (Quality of Education).
- جودة التعليم (Quality of instruction).

(سهيلة محسن كاضم الفتلاوي، 2008، ص44)

وشـــهدت هـــذه الفتـــرة التاريخيـــة اهتمامـــا متزايـــدا فـــي الجـــودة ممـــا أدى إلـــى ظهـــور مواصـــفات دوليـــة للجـــودة وصـــفتها المؤسســـة الدوليـــة لتوحيـــــد القيـــــاس (International Standards Organisation)الايـــــزو (ISO ،9000) كأحد المقـــاييس الدوليـــة التـــي يؤخـــذ بهـــا لتأكيـــد نظـــام الجـــودة (Quality Assurance)لـــدى نطـــاق واســـع مـــن المؤسســـات والشـــركات العالميـــة، ولـــذلك اعتبـــر الحصـــول علـــى هـــذه المواصـــفات الخطـــوة الرئيسية الأولى نحو تحقيق نظام الجودة الشاملة.

(نفس المرجع السابق، ص44)

ويتوقـــع أن يشـــهد العقـــد القـــادم تطـــورات كبيـــرة فـــي أســـاليب الجودة، فالمنظمة كـــي تحقـــق الجـــودة المطلوبـــة ســـوف تبـــدأ بـــالزبون ولـــيس بالســـلعة الملموســـة أو العمليـــة التصـــنيعية فهـــذه النظـــرة ســـتغطي التفكيـــر فـــي الجـــودة ويصـــبح التركيـــز عليهـــا منـــذ البدايـــة بتخطـــيط الانشـــطة والفعاليـــات وصـــولا إلـــى المخرجـــات النهائيـــة فضـــلا عـــن اســـتبعاد المقارنـــات التقليديـــة بـــين الســـلعة والخدمـــة، ســـوف يكـــون الاتجـــاه بـــالتحول نحو تحقيق القيمة الشاملة للزبون.

(محمد عبد الوهاب العزاوي، 2005، ص21)

3- رواد الجودة:

التطـــور التـــاريخي للجـــودة يقودنـــا إلـــى أن نعـــرج علـــى أســـماء بعض الرواد الذين كـــان لهـــم الفضـــل فـــي تطـــور مفهـــوم الجـــودة ومجالاتهـــا ومواصفاتها، فقد ســـاهم عـــدد مـــن العلمـــاء البـــارزين فـــي دفـــع عجلـــة تطـــور مفاهيم ومعـــالم الجـــودة والســـيطرة عليهـــا، ويعـــود لهـــم الفضـــل فـــي تطـــوير فلســـفة إدارة الجـــودة الشـــاملة، ومـــن بـــين هـــؤلاء الـــرواد البـــارزين نـــذكر: **ديمنـــيج، جـــوران، كروســـبي، فيجنبـــاوم، تـــاجوكي، واشـــييكاوا** وغيـــرهم مـــن المســـاهمين البـــارزين الـــذين كانـــت لهـــم اســـهامات واضـــحة، والـــذين قـــدموا الكثيـــر مـــن الاعمـــال فـــي المراحـــل المبكـــرة لظهـــور وتطـــوير إدارة الجـــودة الشـــاملة. **(قاســـم نـــايف علـــوان المحيـــاوي، 2006، ص115)** ثـــم تـــم أعمـــال العديـــد مـــن الاشـــخاص الـــذين أســـهموا فـــي بلـــورة مفـــاهيم الجـــودة وتطـــوير أســـاليب قياســـها، إســـهاماتهم فـــي الجوانـــب الكميـــة والنوعيـــة حيـــث تركزت جهودهم على:

أ- تكامل الاهداف على مستوى الشركة ككل.

ب- الاهتمـــام العـــالي بالعـــاملين: أفـــرادا أو مكونـــات أساســـية لفـــرق العمل.

ج- التحســـين المســـتمر لجميـــع جوانـــب العمليـــة-البـــرامج غيـــر المنتهيـــة للنظـــر فـــي مشـــكلات الجـــودة، إيجـــاد الاســـباب الرئيســـية لحـــدوث تلـــك المشكلات ومحاولة القضاء عليه.

د- خدمـــة جميـــع أجـــزاء مـــن خـــلال المشـــاركة فـــي أفكـــار، بـــرامج، بيانات، ونتائج فلسفة إدارة الجودة الشاملة .

(عواطف إبراهيم الحداد، 2009، ص28)

وفيما يأتي توضيحا لفلسفات الجودة وفقا لتصورات روادها:

3-1- تصور وولتر أي-شيورات (Walter A-Shewhart):

يعد شيورات الأول في الرقابة الاحصائية للجودة، في عام 1931 نشر كتابه بعنوان "الرقابة الاقتصادية على جودة المنتج المصنع"، وقد استعمل اليابانيون هذا الكتاب بعد الحرب العالمية الثانية بمساعدة عدد من الخبراء الذين تم استضافتهم في اليابان الذي ميز بين نوعين من الجودة هما:

أ- **الجودة الموضوعية** (Objective Quality): التي يقصد بها جودة الأشياء كحقيقة موضوعية مستهدفة ومستقلة عن الوجود الانساني.

ب- **الجودة الشخصية** (Subjective Quality):والتي يقصد بها جودة الاشياء المنسوبة لمشاعر وإحساس الانسان كنتيجة للحقيقة الموضوعية. حين يؤكد "شيورات" بأنه هناك حالة موضوعية للرقابة يمكن من خلالها تقدير جودة المنتج ضمن حدود معينة يحدد من خلالها أسباب قابلية التغير غير المعروفة، والتي يمكن تحديدها من خلال حالة الرقابة فإذا حققنا ذلك يمكن أن نحصل على المزايا التالية:

(قاسم نايف ، مرجع سابق، ص115)

1- تخفيض تكاليف الفحص.

2- تخفيض تكاليف الرفض.

3- الحصول على أكبر قدر ممكن من المنافع الكمية المنتجة.

4- الحصول على الجودة الموحدة يمكن أن يجعل من اختبارات الفحص غير ضرورية.

5- تخفـــيض حـــدود المســـاحات عنـــدما تكـــون مقـــاييس الجـــودة غير مباشرة. **(عواطف إبراهيم الحداد، 2009، ص29)**

3-2- تصور إدوار ديمنيج (Edward Deming):

إحصـــائي أمريكـــي ذهـــب إلـــى اليابـــان بعـــد الحـــرب العالميـــة الثانيـــة بعـــد أن لاقـــت أفكـــاره قبـــولا لـــدى المنظمـــات اليابانيـــة وأعطـــى اهتمامـــا كبيـــرا لتحســـين جـــودة المنتجـــات اليابانيـــة، وتثمينـــا لجهـــوده الكبيـــرة، ومـــن أبرز إسهاماته الآتي:

أ- حلقة Deming في تحسين الجودة.

(يوسف حجيم وآخرون، 2008، ص89)

ب- النقاط الأربع عشر لإدارة الجودة الشاملة.

ت- الامراض المميتة السبعة لديمنيج.

ث- حلقة رد الفعل المتسلسل لديمنيج.

(نفس المرجع السابق، ص ص 92-91)

3-3- تصور فليب كروسبي (Philip Crosby):

عمل كروســبي يعمــل فــي الجــودة لمــدة (38عامــا)، وألــف العديــد مــن الكتــب المتعلقــة بــالجودة الشــاملة ومنهــا «الجــودة مجانيــة، جــودة بــلا دموع» وقد حدد عددا من الخطوات اللازمة لتحسين الجودة وهي:

1. التزام الادارة الواضح تجاه التحسين المستمر للجودة.
2. تكوين فرق كمجموعات من الأقسام في المؤسسة.
3. الاعتمـــاد علـــى مقيـــاس للجـــودة للتعـــرف علـــى الصـــعوبات والمعيقـــات المحتملـــة، أو الموجـــودة فـــي المنتجـــات والخـــدمات المطلوبة.

4. تحديـــد تكلفـــة تقيـــيم الجـــودة وكيفيـــة اســـتعمالها كـــأداة فـــي الادارة. **(صالح ناصر عليمات، 2004، ص 25)**

5- العمـــل علـــى تحســـين مســـتوى معرفـــة كـــل المـــوظفين فـــي المؤسســـة عن الجودة واهتمام كل فرد بالتحسين.

6- اتخاذ القرارات اللازمة لمواجهة المشاكل أو الصعوبات.

7- تشكيل لجنة لبرنامج خلو المنتج من العيوب.

8- تدريب المديرين بشكل فعال لأداء دورهم بالشكل الأمثل.

9- تخصـــيص يـــوم خلـــو المنـــتج مـــن العيـــوب لتعريـــف المـــوظفين بإدارة الجودة الشاملة والتحسين الحاصل في العملية الانتاجية.

10- التشـــجيع للأفـــراد والجماعـــات علـــى وضـــع أهـــداف لتحســـين الجودة ((الادارة بالأهداف)).

11- تشـــجيع المـــوظفين علـــى إبـــلاغ الادارة بأيـــة صـــعوبات يواجهونها عند إنجاز أهداف تحسين الجودة.

12- تقدير جهـود كـل المـوظفين الـذين يشـاركون فـي بـرامج تحسـين الجودة.

13- تشـــكيل المجـــالس الدائمـــة للجـــودة بحيـــث تلتقـــي باســـتمرار وبشكل دوري.

14- تكـــرار الخطـــوات الســـابقة والتأكيـــد علـــى أن إدارة الجـــودة وتحسينها عملية مستمرة دائما. **(نفس المرجع السابق، ص ص25،26)**

3-4- تصور كارو ايشيكاوا (Ishikawa):

حيـــث يعتبـــر الأب الروحـــي لحلقـــات الجـــودة (Quality Circles)حيث أنـــه كـــان أول مـــن نـــادى بهـــا، وحلقـــات الجـــودة عبـــارة عـــن مجموعـــات صـــغيرة مـــن العـــاملين ينضـــمون مـــع بعضـــهم الـــبعض بصـــفة

تطوعيـــة، ويعتبـــرون اجتماعـــاتهم لمناقشـــة مشـــاكل جـــودة العمـــل، ونـــادى ايشكاوا بإشـــراك العـــاملين فـــي حـــل المشـــكلات مـــن خـــلال حلقـــات الجـــودة، كمـــا أنـــه نـــادى كـــذلك بأهميـــة التعلـــيم والتـــدريب. فـــي زيـــادة معـــارف العـــاملين وتحســـين مهـــاراتهم وتغييـــر اتجاهـــاتهم، وقـــد أشـــار ايشـــكاوا إلـــى أهمية التدريب علـــى الجـــودة مســـتدلا علـــى ذلـــك بـــأن عمليـــة التـــدريب فـــي اليابان أخذت مكانها في الصدارة منذ الستينات من القرن العشرين.

(محمد البادي نواف، 2010، ص 70)

3-5- تصور جوزيف جوران (Joseph Jouran):

يعتبـــر أحـــد الـــذين أســـهموا فـــي تطـــوير مفهـــوم الجـــودة خـــلال الحـــرب العالميـــة الثانيـــة، وقـــد منحـــه الامبراطـــور الياباني آنـــذاك وســـاما تقـــديرا لإســـهاماته الفاعلـــة فـــي هـــذا المجـــال، كمـــا قـــام بتـــدريب اليابـــانيين علـــى مبـــادئ الجـــودة فـــي الخمســـينات وكـــان لـــه دور ملحـــوظ فـــي نجـــاح برامج الجودة خلال تلك الفترة. **(علي لرقط ، 2009، ص 35)**

كما تـــم ربـــط مســـألة تحســـين الجـــودة بمـــدى كفـــاءة الادارة حيـــث أن " لجـــوران " مقولـــة مشـــهورة " مفادهـــا تحقيـــق الجـــودة لا يكـــون بالعمـــل الارتجـــالي، فـــالجودة لا تـــأتي بالصـــدفة، بـــل نحققهـــا مـــن خـــلال كفـــاءة ثلاثية إدارة الجودة " وهي:

أ- تخطيط جيد من أجل تحقيق مستوى عال من الجودة.

ب- رقابة فعالة على الجودة.

ت- تحسين مستمر للجودة لجعلها بمستوى أفضل دائما.

(مرجع سابق، ص2 4)

3-6- تصور أرماند فليجنباوم (Armand Feigenbaum):

عمـــل فـــي مؤسســـة جنـــرال إلكتريـــك (GE)حيـــث أشـــار إلـــى أن المسؤولية عـــن الجـــودة يجـــب أن تكـــون علـــى مـــن يـــؤدون العمـــل، وأطلـــق على هذا المفهوم مصطلح "الجودة من المنبع".

ويعتبـــر أول مـــن اســـتخدم " مراقبـــة الجـــودة الشـــاملة" فـــي كتابـــه المنشـــور بعنـــوان (Quality Total Control) ويعـــرف "فيجبنـــاوم" بثلاثيـــة مبادئ:

- ✓ تمثل الرقابة على الجودة الهدف الاساسي للمؤسسة.
- ✓ العمـــل علـــى اتخـــاذ الاجـــراءات التصـــحيحية فـــي كـــل مستويات المؤسسة.
- ✓ التحفيـــز الـــدائم لضـــمان الالتـــزام بـــالجودة فـــي كامـــل المستويات. **(بوقزولة وداد، مرجع سابق، ص 28)**

ويمكـــن تلخـــيص أهـــم النقـــاط التـــي جـــاء بهـــا بعـــض رواد الجـــودة في الجدول الموضح أدناه:

جدول رقم 01:

يمثـــل مقارنـــة بـــين رواد الجـــودة علـــى مســـتوى نقـــاط القـــوة والضـــعف للمـــدخل ونقاط الاتفاق بينهم.

رائد الجودة	نقاط قوة المدخل	نقاط ضعف المدخل	أهم نقاط الاتفاق بينهم
Deming	-يعطـــي منطقـــا نظاميـــا ووظيفيـــا لتحســـين الجودة. -يؤكـــد أن الادارة تـــأتي قبل التكنولوجيا.	-خطـــة العمـــل والأســـس المنهجيـــة غامضة أحيانا. -ينظـــر أحـــدهم للدافعية والقيـــادة علـــى	-إدارة الجـــودة الشـــاملة هـــي مســـؤولية الادارة العليا أولا. -تطبيـــق إدارة الجـــودة الشـــاملة يحتـــاج إلـــى

	-يؤكـــد الطـــرق الكميـــة والاحصائية. -يـــــدرك الاختلافـــــات بســياقات العمــل مــا بــين اليابـــــان وأمريكـــــا الشمالية.	أنهـــــــــــا ذات خصوصية. -لا يعـــالج المواقـــف أو الأوضـــــــــاع القسرية.	جهــود العــاملين جمــيعهم ويشمل الجميع.
Feigenbaum	-يقـــدم مـــدخلا شـــاملا للسيطرة على الجودة. -يؤكد أهمية الادارة. -يتضـــمن مدخلـــه التفكيـــر بالأنظمـــــــة التقنيـــــة الاجتماعية. -يـــروج مفهـــوم مشـــاركة العاملين جميعهم.	-لا يميـــــز بـــــين الأنـــــواع المختلفـــــة لمضامين الجودة. -لا يجمـــــع بـــــين النظريـــــات المختلفـــة بعضـــها مـــع بعـــض لتكـــــوين واحـــــدة مترابطة منطقيا.	-تطبيـــق فكـــرة المشـــاركة والمســـؤولية الجماعيـــة تجاه الجودة. -تحقيـــق فهـــم مشـــترك بين الادارة والعاملين. -فلسفة الجـــودة تمتـــد إلـــى مـــا بعـــد حـــدود المصـــنع لتشـــمل الوظـــائف جميعهـــا داخل المنطقة بأكملها. -المســـتهلك هـــو الـــذي يحدد الجودة.
Crosby	-يقـــدم طريقـــة واضـــحة ومن السهل إتباعها. -يـــدرك أهميـــة مشـــاركة العاملين وإسهامهم. -يعـــزز التحقـــق مـــن الجـــودة ويـــدفع العـــاملين للبدء بعملية التحسين.	-ينظـــر بعضـــهم إلـــى هـــذا المـــدخل بأنـــه يتطلـــــب أن يلتـــــزم الأفـــــراد المشـــــاركة بالجودة. -يؤكـــــد الشـــــعارات بـــــدلا مـــــن إدراك الصعوبات الحقيقية. -ينظـــر إلـــى العيـــوب الصـــفرية علـــى إنهـــا أحيانـــــا تجنـــــب المخاطر.	-المجهزون وتقدمهم. -المجهـــز شـــريك فـــي تقـــدم المنظمـــة ورفـــع مســـــتوى الجـــــودة لمنتجاتها.
Jouran	-يؤكـــد الحاجـــة للتحـــرك بعيـــدا عـــن الإفـــراط	-لا يـــربط أي عمـــل آخـــر بمســـألة القيـــادة	-الأنشـــطة يجـــب أن تـــتم بأســـلوب مفتـــوح يـــتم

	بـــــالجودة أو الاســـــتخدام المفرط للشعارات. -تأكيـــــد دور المســـــتهلك داخـــل المنظمـــة المنظمـــة وخارجها. - يؤكـــد مشـــاركة الإدارة والتزامها	والدافعية. -ينظـــــر بعضـــــهم لمدخلـــه بأنـــه يـــبخس إســـهام العامـــل فهـــو يـــرفض المبـــادرات التـــي تـــأتي مـــن الأسفل إلى الأعلى. -ينظر للمنظمـــة علـــى أنهـــا أقـــوى بأنظمـــة الســـيطرة قياســـا بالموارد البشرية.	بتشجيع المشاركة. -تقـدم المنظمـة لا يتحقـق بمعـزل عـن المشـاركة الجماعية.

(يوسف حجيم الطائي، مرجع سابق، ص 100)

4- الجودة في التعليم:

تعـرف الجـودة فـي المجـال التربـوي والتعليمـي بأنهـا فلسـفة شـاملة للحيـاة والعمـل فـي المؤسسـات التعليميـة تحـدد أسـلوبا فـي الممارسـة الاداريـة بهـدف الوصـول إلـى التحسـين المسـتمر لعمليـات التعلـيم والـتعلم وتطوير مخرجات التعلـيم علـى أسـاس العمـل الجمـاعي بمـا يضـمن رضـا الجميـع وسـوق العمـل. **(أحمـد أوزي، 2005، ص 34)** وينظـر "هايمـان-وشولتز" للتدريس على أنه نظام يتكون من مكونات ثلاثة هي:

المـدخلات، العمليـات، المخرجـات. أمـا المـدخلات فتتكـون مـن ثلاثـة عناصر هي:

- المعطيات الثقافية والاجتماعية.
- خصائص ومواصفات المعلمين.
- معارف المتعلمين السابقة للتدريس.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 75)

امـــا عمليـــات التـــدريس فهـــي: خطـــوات منتظمـــة ومتتابعـــة ومتجانســـة على الـــرغم مـــن اختلافهـــا مـــن موقـــف تدريســـي لآخـــر، والخطـــوات العمليـــة للتـــــدريس هـــــي: الأهـــداف- المحتـــوى- الطريقـــة والوســـيلة التعليميـــة. وبطبيعـــة الحـــال ينـــتج مـــن العمليـــات الســـابقة نمطـــان مـــن المخرجـــات التدريســـية يتعلـــق أحـــدهما بـــالمتعلمين وشخصـــياتهم أي النتـــائج التحصـــيلية والشخصـــية لـــدى المتعلمـــين، والآخـــر يتعلـــق بمجـــتمعهم أي النتـــائج الثقافيـــة والاجتماعية العامة. **(نفس المرجع السابق، ص 76)**

وهـــذا يـــتم فـــي ظـــل وجـــود بعـــض المعـــايير الداعيـــة إلـــى الانفتـــاح على الدول المتقدمة ومواكبة التطور الحاصل في العالم.

(جابر نصر الدين وبن اسماعيل رحيمة، 2009، ص 350)

وهـــي فـــي الحقيقـــة جملـــة الجهـــود المبذولـــة مـــن قبـــل العـــاملين فـــي مجال التعليم لرفـــع مســـتوى وتحســـين وحـــدة المنـــتج التعليمـــي وبمـــا يتناســـب مـــع رغبـــات المســـتفيد ومـــع قـــدرات وســـمات وخصـــائص وحـــدة المنـــتج التعليمـــي، أو هـــي مجموعـــة الســـمات والخصـــائص التـــي تتعلـــق بالخدمـــة التعليمية وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب.

(سوسن شاكر مجيد، مرجع سابق، ص 154)

5- مبررات الجودة في التربية والتعليم:

هنـــاك مجموعـــة مـــن المبـــررات التـــي تجعـــل الـــدول والمجتمعـــات، تسعى للوصول أو لتحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية، منها:

- ارتباط الجودة بالإنتاجية.
- ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.

- عالميـــة نظـــام الجـــودة واعتبارهـــا ســـمة مـــن ســـمات العصـــر الحديث.
- نجـــاح تطبيـــق نظـــام الجـــودة فـــي العديـــد مـــن المؤسســـات التعليمية.
- ارتبـــاط نظـــام الجـــودة الشـــاملة مـــع التقيـــيم الشـــامل للتعلـــيم بالمؤسسات التعليمية. (فتيحة بلعسلة، **2013، ص 352)**

بالإضافة الى:

- الثـــورة التكنولوجيـــة والمعرفيـــة ومـــا لهـــا مـــن تـــأثيرات هامـــة والقائمـــة أساســـا علـــى ضـــرورة العمـــل بالتـــدقيق العلمـــي والمعرفـــي، فرضت اعتماد التنافس والتميز للارتقاء بالمستوى التربوي.
- استثمار قدرات الموارد البشرية في المؤسسات.

(علي لونيس ، 2013، ص 202)

- زيـــادة كفايـــات الاداريـــين والمدرســـين والعـــاملين بالمؤسســـات التعليمية ورفع مستوى أدائهم. **(علية خليفي، 2013، ص 374)**

-الرغبـــة فـــي إعطـــاء طابعـــا ديناميكيـــا يجعلهـــا تســـير وفـــق إيقـــاع التحولات التي يعرفها العالم على جميع الأصعدة.

(محمد بهاوي، 2013، ص 250)

6- مقارنـــة بـــين التعلـــيم والصـــناعة: وفيمـــا يلـــي يمكننـــا التمييـــز بـــين الصناعة والتعليم في الجودة:

جدول رقم 02: يمثل مقارنة بين الجودة في التعليم والصناعة.

المعيار	الصناعة	التعليم
الأهداف	-الاهداف مادية تعتمد على الربح كمقياس.	-التعليم يهدف إلى خلق إنسان يتميز بخصائص المعرفة، والبراعة والحكمة والشخصية القوية.
العمليات	-يمكن تحديد العمليات الصناعية بسهولة. يسهل التحكم في مواصفات العملية التصنيعية.	-عملية التعليم والتعلم، عملية تفاعلية معقدة تتم بين المعلم والمتعلم. -يصعب تحديد مواصفات معينة في العملية التعليمية، لأن عملية التعليم والتعلم تعتمد على علاقات بين البشر لهم سلوكيات وردود أفعال تختلف باختلاف الحوافز، والأهداف والمشاعر لكل منهم.
المدخلات	-في الصناعة يمكن التحكم في المدخلات	-يصعب التحكم في المدخلات لأن الطلبة يختلف أداؤهم.
المخرجات	-يسهل التحكم في المخرجات التي تؤدي إلى إرضاء العميل.	-صعوبة التحكم في المدخلات تحتم التحكم في جودة المخرجات. -في التعليم يوجد عدد من المستفيدين ومن الصعب تحديد مستوى جودة المخرجات حيث أن المستفيد الأول هم الطلبة وهم مشاركون في عملية التعلم.

(مصطفى نمر دعمس، 2009، ص ص 195-196) (مرجع سابق، 2012، ص 144-145)

7- أهمية الجودة في التعليم الجامعي:

إذا أخـــذت المؤسســـة التعليميـــة أســـلوب الجـــودة فـــي إنجـــاز مهامهـــا، فـــإن ذلـــك ســـيؤدي إلـــى تحســـين الانتـــاج، وتقليـــل الأخطـــاء ووجـــود منـــاخ علمي أفضل وتشجيع وتنمية مهارات العاملين.

(رافدة الحريري، 2016، ص33)

وإن تبنـــي فلســـفة الجـــودة فـــي المؤسســـات الجامعيـــة راجـــع لتلـــك الفوائـــد والميـــزات التـــي يســـتلزمها العصـــر ومـــا يشـــهده مـــن تغيـــرات علـــى جميع الأصعدة ومن هذه الفوائد نذكر:

1- تحســـين نوعيـــة الخـــدمات التعليميـــة المقدمـــة للطلبـــة باســـتمرار ممـــا يزيـــد دافعيـــتهم نحـــو الـــتعلم والاكتســـاب المعرفـــي و المهـــاري، الـــذي يلزمهم في حياتهم الخاصة والعامة.

2- رفـــع مســـتوى الأداء لكـــل العـــاملين فـــي المدرســـة.**(محســـن علـــي عطية، 2009، ص 115)**

3- إشـــباع حاجـــات المتعلمـــين وزيـــادة الاحســـاس بالرضـــا لـــدى جميـــع العاملين بالمؤسسة التعليمية.

4- تحســـين ســـمعة المؤسســـة التعليميـــة، فـــي نظـــر المعلمـــين والمتعلمـــين والطلبة وأفراد المجتمع.

5- الاسهام في حـــل الكثيـــر مـــن المشـــكلات التـــي تعيـــق العمليـــة التعلميـــة التعليمية في المؤسسة.

(يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سابق، ص 195)

6- تدعيم عملية تحسين الأداء المدرسي.

7- تعني الاستخدام الامثل للموارد المادية والبشرية.

8- تركز على العمل بروح الفريق.

9- تحفـــز المعلمـــين والمتعلمـــين علـــى تحمـــل المســـؤولية، وتمحـــنهم الثقة بالنفس.

10- تمـــنح كافـــة عناصـــر العمليـــة التعليميـــة التعلميـــة الصـــلاحيات لأداء العمل. **(لينا محمد وفاء، مرجع سابق، ص 202)**

11- وضوح كافة الأهداف وتحديد الواجبات والمسؤوليات بدقة.

12- زيـــادة اســـتخدام التكنولوجيـــا الحديثـــة فـــي عمليـــات التحســـين والتطوير. **(دويلي منصورية وصادق الحايك، 2012، ص 548)**

8- أهداف الجودة في التعليم:

نظـــرا لأهميـــة الجـــودة حســـب النقـــاط الســـالفة الـــذكر، فـــإن لهـــا هـــي الأخـــرى أهـــداف تســـعى إلـــى تحقيقهـــا خاصـــة فـــي التعلـــيم والتـــي نلخـــص معظمها في النقاط الآتية:

- تحســـين رضـــا الطـــلاب وزيـــادة ثقـــتهم بمســـتوى خدمـــة المقدمـــة لهـــم، من قبل الجامعة وكلياتها المختلفة.
- تحقيـــق رضـــا ســـوق العمـــل مـــن خـــلال تلبيـــة احتياجـــاتهم مـــن مخرجـــات (الخريجـــون) التعلـــيم العـــالي مـــن مختلفـــة وزيـــادة كفـــاءة المتخرج.
- تحسين جـــودة خريجـــي الجامعـــة بمـــا يســـاهم فـــي زيـــادة الطلـــب علـــى مخرجات الجامعة. **(أحمد رمزي عبد الحي،2007، ص ص 133-134)**
- توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم.
- زيادة خبرة المدرسين.

(سوسن شاكر ومحمد عواد الزيات، مرجع سابق، ص105)

- التحفيز على التميز وإظهار الابداع.
- تطوير أساليب العمل والارتقاء بمهارات العاملين وقدراتهم.

(العقبي الازهر وآخرون، 2009، ص 427)

- ربـط أقسـام المؤسسـة الجامعيـة وجعـل عملهـا منسـجما ممـا يـؤدي إلى انضباط أكثر.
- ضـمان جـودة الخـدمات التعليميـة المقدمـة رغـم اخـتلاف أنمـاط العاملين نتيجة اختلاف بيئاتهم.
- زيـادة الاحتـرام والتقـدير المحلـي والاعتـراف العلمـي بالمؤسسـة الجامعية لمـا تقدمـه مـن خـدمات للطـلاب وللمجتمـع مـن خـلال المسـاهمة في تنمية المجتمع المحلي.**(لرقط علي، مرجع سابق، ص 48)**

تتحقـق هـذه الاهـداف تبعـا للمعـايير التـي سـيتم تناولهـا فـي معـايير جودة التكوين:

9- معايير جودة التكوين:

بمـا أننـا نعـيش فـي عـالم يتميـز بـالتطور والتغيـر السـريع فـي جميع المجالات المختلفـة فـلا بـد مـن مواكبـة هـذا التطـور الهائـل واللحـاق بالدول من خلال المشـاركة الجـادة، والبحـث والتجريـب فـي كـل مـا يمكـن لبناء مسـتقبل أفضـل للأجيـال القادمـة ولا بـد للمهتمـين فـي مجـال التربيـة والتعليم الاستجابة والبحث عن الجودة الشاملة وتوظيفها.

(حامد عبدالله طلافحة، 2013، ص342)

وتعمـل الاتجاهـات الحديثـة فـي قيـاس وإدارة الجـودة علـى تفـادي ضيق النظـرة والعمـل علـى قيـاس مخرجـات التعلـيم المتمثلـة، فـي تـوافر خصـائص اتجاهيـة، ومعرفـة مهاريـة وسـلوكية فـي الخـريجين فحسـب،

بـــل يمتـــد إلـــى قيـــاس جـــودة الخدمـــة إلـــى جـــودة عناصـــر تقـــديم الخدمـــة التعليمية. **(عدنان بن أحمد، 2007، ص 15)**

وكل هذا يبنـــى علـــى معـــايير ومؤشـــرات التـــي تشـــير إلـــى الحـــد الأدنـــى من الكفايـــات المطلـــوب تحقيقهـــا لغـــرض معـــين وهـــذا الحـــد الأدنـــى يمكـــن اعتبـــاره أقـــل الكفايـــات الواجـــب توافرهـــا فـــي أي عنصـــر مـــن عناصـــر المنظومـــة التربويـــة ويـــتم وضـــع هـــذه المعـــايير لتوظيفهـــا كمحكـــات تقـــوم علـــى أساســـها عناصـــر المنظومـــة ويمكـــن الارتفـــاع بهـــده المســـتويات المعيارية بغرض تجويد الأداء التدريسي.

(محمد الدريج، 2007، ص 192)

ومن هذه المعايير في مجال الجودة في التعليم نذكر:

9-1- معـــايير مرتبطـــة بـــالمتعلم: تشـــمل معـــايير تعريـــف أو تكـــوين المتعلمـــين كيفيـــة التوصـــل إلـــى المعلومـــات ذاتيـــا، عـــن طريـــق الاســـتعانة بالوســـائل التكنولوجيـــة الحديثـــة، والتـــزام المـــتعلم بالأنظمـــة واللوائح المعمول بها. **(فاطمة عيسى أبو عبيدة، 2011،ص 59)**

9-2- معايير مرتبطة بالمعلم:

ومنهـــا أن يتمتـــع المعلمـــون بمؤهـــل علمـــي جـــامعي كـــاف ومؤهـــل تربـــوي، وأن يتصـــف بالكفـــاءة فـــي التـــدريس وأن يتـــوفر العـــدد الكـــافي مـــن المعلمين في مختلف التخصصات التعليمية.

(نفس المرجع سابق، ص 58)

ويمكننا تلخيص هذه المؤشرات في النقاط التالية:

- المستوى العلمي الجيد.
- امتلاك المهارات التدريسية الأدائية.
- معرفة تقنيات التدريس الحديثة والقدرة على استخدامها.

- مستوى التدريب البيداغوجي والاعداد الجيد.
- الرغبة في التعليم.
- القدرة على الاتصال بكل اطراف العملية التربوية.

(عبدالغني بوهناف، 2016، ص 93)

9-3- معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية:

ويقصد بذلك مدى أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتواها والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.

(العقبي الأزهر وآخرون، 2009، ص 428)

كما يجب أن تعمل تلك البرامج والمناهج التدريسية على تلبية احتياجات الطلاب واشباع رغباتهم.

(صلاح الدين محمد حسين، 2006، ص 370)

9-4- معايير مرتبطة بالإدارة الجامعية:

يتمثل ذلك بضرورة استثمار كل الامكانيات المتاحة لتسهيل تحقيق الأهداف وتمويلها في العملية التعليمية التعلمية بالإضافة إلى أهمية توزيع المسؤوليات والصلاحيات والعلاقات المهنية بين كافة الأعضاء وإيجاد تخطيط للتأهيل والتطوير المهني المستمر لجميع العاملين. **(فاطمة عيسى أبو عبيدة، مرجع سابق، ص 57)**، فالإدارة هي المسؤولة عن اتخاذ كافة الاجراءات الضرورية واللازمة.

9-5- معايير مرتبطة بالتجهيز:

وتتمثل أساسا في قاعات التدريس لما لها من أهمية وتأثير بالغين على جودة العملية التعليمية وعلى مخرجاتها، ولها تأثير على المتعلم في قدرته على الاستقبال وكلما حسنت زادت القدرة والفاعلية.

(صلاح الدين بن محمد، 2006، ص 371)

و لا يمكن أن تحقق هذه الجودة في التعليم وتصل إلى مسعاها إلا إذا كانت المعايير والمؤشرات مجتمعة مع بعضها البعض، كما أن النظام التربوي ككل يتكون من نظم فرعية مثل المناهج والأساليب والتقويم والإدارة، والتدريب وغيرها، وتشكل فيما بينها نظاما أكبر تترابط وتتفاعل لتحقيق أهداف النظام، وبقدر ما يكون التفاعل والانسجام بينها فعالا وناشطا بقدر ما يكون قادرا على القيام بدوره على أحسن وجه، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم03:

يوضح تفاعل مكونات النظام التربوي. (فخر الدين القلا وآخرون، 2005، ص ص 88-89)

المدخلات	العمليات	المخرجات
- الفلسفة التربوية. - الأهداف التربوية. - المناهج. - المعلم. - المتعلم. - الإدارة.	- الطرائق . - الأساليب. - التقويم. - التوجيه. - التدريب. - الأنشطة.	- خصائص الخريجين. - مواجهة سوق العمل. - مهارات يدوية. - ..... - .....

10-مبادئ الجودة في التعليم:

تشتمل الجودة على مبادئ هي:

1- التركيـــز علـــى المســـتفيد: وذلـــك بإقنـــاع المســـتفيدين مـــن المؤسســـة بحقيقـــة عملهـــا وتحقيقهـــا لرغبـــات المســـتفيد، مـــن منطـــق أن المؤسســـة التعليمية وجدت أصلا من أجلهم.

(لينا محمد، مرجع سابق، ص 283)

2- التعـــاون الجمـــاعي: حيـــث مـــن خـــلال هـــذا التعـــاون تســـتطيع الاقســـام معرفـــة احتياجـــات بعضـــهم الـــبعض مـــن المـــوارد المختلفـــة، ممـــا يســـاعد عمليـــة التحســـين المســـتمر، ويجـــب علـــى الادارة أن تـــدرك أهميـــة تحفيـــز العـــاملين عـــن طريـــق الثنـــاء وتشـــعرهم بأهميـــة جهـــودهم فـــي خطـــوات العمل. **(صلاح الدين بن محمد، مرجع سابق، ص 371)**

3- التحســـين المســـتمر:أســـاس فلســـفة التحســـين المســـتمر ينصـــب علـــى جعل كل مظهر من مظاهر العمليات محسنا بدقة.

4- التـــدريب والتعلـــيم: علـــى المؤسســـة أن تـــوفر التـــدريب الملائـــم للجميـــع كـــل فـــي مجـــال تخصصـــه، ويكـــون التعلـــيم بصـــفة مســـتمرة ممـــا يـــؤدي إلـــى التفـــوق فـــي أدائهـــم لوظـــائفهم. فـــالتعلم والتـــدريب يرفـــع مـــن مســـتوى قـــابليتهم علـــى أداء تلـــك الوظـــائف وبهـــذا لا تظهـــر لنـــا الأخطـــاء قليلة جدا ونضمن جودة خالية من العيوب.

(يوسف حجيم وآخرون، مرجع سابق، ص 199)

5- **التشـــديد علـــى العمليـــات والنتـــائج معـــا:** هـــذا يعنـــي وجـــوب الاهتمـــام بدراســـة كافـــة العمليـــات وإدارة تحســـينها داخـــل المدرســـة لأن تحســـين المنـــتج يـــأتي عـــن تحســـين عمليـــات الانتـــاج، وتحســـين المـــدخلات لأن المدخلات تتأثر بالعمليات.

(محسن عبد الستار محمود، 2008، ص 59)

بالإضافة إلى ما سبق يجب الإلتزام الحرفي بالميادين التالية:

- اتخاذ القرارات بصورة موضوعية بناء على الحقائق.
- تمكـــين العـــاملين وتحفيـــزهم علـــى تحمـــل المســـؤولية، ومـــنحهم الثقـــة وإعطائهم السلطة الكاملة لأداء العمل.

(مصطفى نمر دعمس، 2009، ص 219)

11-التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة:

المـــدارس العليـــا للأســـاتذة مؤسســـات ذات طـــابع إداري وتربـــوي، تعمـــل تحـــت وصـــاية وزارة التعلـــيم العـــالي والبحـــث العلمـــي، يـــتم فيهـــا تكـــوين إطـــارات التربيـــة مـــن أســـاتذة ومعلمـــين، وتعتبـــر ســـنة (1999) مرحلـــة تحـــول فـــي المـــدارس العليـــا بـــالجزائر، فهـــي الســـنة التـــي ظهـــرت فيهـــا المـــدارس فـــي شـــكلها الجديـــد أو مـــا يســـمى (النظـــام الجديـــد)، والـــذي أصـــبح عـــددها (11) مدرســـة عليـــا (قســـنطينة، ســـكيكدة، مســـتغانم، العلمـــة (ســـطيف)، بشـــار، ورقلـــة، الاغـــواط، بوســـعادة، وهـــران، و القبـــة وبوزريعـــة)، وتســـتقبل هـــذه المـــدارس الطلبـــة الحاصـــلين علـــى معـــدلات لا تقل عـــن (20/11) فـــي شـــهادة البكالوريـــا فـــي الســـنوات الســـابقة، لكـــن فـــي الوقـــت الحـــالي فقـــد ارتفـــع المعـــدل الـــى أكثـــر مـــن 14 للطلـــب المتزايـــد عنها، ويتم انتقاؤهم وفقا للمعدل ونتائج المقابلة.

12- المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط:

بمـــا أن دراســـتنا تقتصـــر علـــى المدرســـة العليـــا للأســـاتذة بـــالأغواط ســـنتطرق إلـــى عـــدة نقـــاط منهـــا تعريفهـــا ومهامهـــا واجـــراءات التكوين بها.

1- تعريـــــــــفها:

نشـــأت المدرســـة العليـــا للأســـاتذة بـــالأغواط بموجـــب المرســـوم التنفيـــذي رقـــم 11-301 المـــؤرخ 22 رمضـــان 1432الموافـــق لـــ 22غشـــت ســـنة 2011، وتطبيقـــا للمـــادة 03 مـــن المرســـوم التنفيـــذي رقـــم 05-500 المـــؤرخ فـــي 27 ذي القعـــدة 1426 الموافـــق لـــ 29 ديسمبر2005. **(الجريدة الرسمية،2011، ص12-13)**

2- مهامـــــــــــها:

تتمثـــل مهـــام المـــدارس العليـــا للأســـاتذة بصـــفة عامـــة والمدرســـة العليـــا للأســـاتذة بـــالأغواط فـــي التكـــوين العـــالي ومهـــام البحـــث العلمـــي والتطـــوير التكنولـــوجي، باعتبارهـــا مرفـــق عمـــومي للتعلـــيم العـــالي تجســـيدا للمـــادة 03 مـــن المرســـوم التنفيـــذي رقـــم 05-500 المـــؤرخ فـــي 27 ذي القعـــدة 1426 الموافـــق لـــ 29 ديســـمبر2005، والمحـــدد لمهـــام المدرســـة خـــارج الجامعـــة التـــي تـــولي اهتمامـــا كبيـــرا لتكـــوين أســـاتذة التعلـــيم بجميـــع أطـــواره وتخصصـــاته (الإبتـــدائي، المتوســـط، الثـــانوي) ويمكننـــا تحديـــد مهـــام المدرســـة مـــن خـــلال مـــا جـــاءت بـــه المـــواد 5- 6- 7 مـــن البـــاب الثـــاني الـــذي يحـــدد المهـــام مـــن المرســـوم الســـابق الـــذكر، حيـــث نجـــد أن المهمـــة الأساســـية للمدرســـة فـــي مجـــال التكـــوين العـــالي فـــي ميـــدان أو ميادين تخصصها. **(الجريدة الرسمية،2005، ص28)**

-ضمان تكوين أساتذة مؤهلين تأهيلا عاليا فنجدها تمنح تكوينا:

- ✓ **قصـــير المـــدى:** معلـــم التعلـــيم الإبتـــدائي (لغـــة عربيـــة وفرنسية) في مدة ثلاث سنوات بكالوريا +03 سنوات.
- ✓ **متوســـط المـــدى:** أســـتاذ التعلـــيم المتوســـط لمـــدة تكـــوين قـــدرها أربع سنوات بكالوريا + 04 سنوات، في التخصصات التالية:
  - تكنولوجيا.
  - رياضيات.
  - علوم طبيعية.
  - فرنسية.
  - إنجليزية.

- بالإضـــافة الـــى تخصـــص التـــاريخ والـــذي اســـتحدث فـــي الســـنة هذه 2019/2018

✓**طويـــل المـــدى:** أســـتاذ التعلـــيم الثـــانوي لمـــدة تكـــوين قـــدرها أربع سنوات بكالوريا + 05 سنوات، في التخصصات التالية:

- فيزياء.
- رياضيات.
- علوم طبيعية.
- فرنسية.
- إنجليزية.
- تاريخ.

وذلك حسب احتياجات ومتطلبات وزارة التربية الوطنية.

بالإضافة إلى كل هذا تقوم المدرسة بمهام أخرى :

- التكوين ما بعد التدرج.
- البحث العلمي.
- الرسكلة لصالح وزارة التربية الوطنية.

3- التنظيم الإداري والعلمي:

يـــدير المدرســـة مجلـــس إداري ويســـيرها المـــدير، باعتبـــاره المســـؤول الأول عـــن التســـيير العـــام لشـــؤون المدرســـة العليـــا للأســـاتذة ويســـاعده مـــديرون مســـاعدون وأمـــين عـــام ومـــدير المكتبـــة بالإضـــافة إلـــى هيئـــات تقيـــيم النشـــاطات البيداغوجيـــة والعلميـــة، كمـــا تتشـــكل المدرســـة مـــن أقسام توضع تحـــت مســـؤولية رؤســـاء أقســـام مـــن بينهـــا قســـم الفيزيـــاء محـــل الدراسة وتضم مصالح تقنية.

(الجريدة الرسمية، 2005، ص 28)

ومن بين مهام مدير المدرسة نذكـــــــــر مايلي:

- ممارسة السلطة على جميع المستخدمين.
- إبرام كل صفقة واتفاقية وعقد اتفاق في إطار التنظيم المعمول به.
- السهر علـــى تطبيـــق التشـــريع والتنظـــيم المعمـــول بهمـــا فـــي مجـــال التعلـــيم و التمدرس.
- تحضـــير مشـــروع ميزانيـــة المدرســـة وعرضـــه علـــى مجلـــس الإدارة ليتداول بشأنه.
- هو الآمر بصرف ميزانية المدرسة العليا للأساتذة.
- تعيين مستخدمي المدرســة الــذين لــم تتقــرر فــيهم طريقــة أخــرى للتعيــين بها.
- اتخـــاذ كـــل تـــدبير مـــن شـــأنه أن يحســـن النشـــاطات البيداغوجيـــة والعلميـــة للمدرسة.
- الســـهر علـــى احتـــرام النظـــام الـــداخلي للمدرســـة الـــذي يعـــد مشـــروعه، ويعرضه على مجلس الإدارة للمصادقة عليه.
- تسليم شهادات بتفويض من الوزير المكلف بالتعليم العالي.
- ضمان حفظ الأرشيف وصيانته.

(الجريدة الرسمية،1981، ص1247)

كمـــا يعتبـــر المـــدير الشـــخص المعنـــوي الـــذي يعمـــل جاهـــدا علـــى تـــرابط وتماســـك مديرياتـــه وأقســـامه ومصـــالحه باعتبـــاره قائـــد المدرســـة العليا للأساتذة ، ويسهر على الحفاظ على ممتلكاتها.

ويساعده في مهامه كل من:

- مدير مساعد للدراسات في التخرج و الشهادات.
- مدير مساعد لما بعد التدرج و البحث العلمي.

- مدير مساعد للتكوين المتواصل والعلاقات الخارجية.
- الأمين العام.
- مدير المكتبة.
- رؤساء الأقسام.

موقع المدرسة العليا بالأغواط (www.enslaghouat.dz)

4- المجالس الرئيسية للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط:

أ- المجلس البيداغوجي:

بالإضافة إلى المهام الإدارية يبدي المجلس العلمي الرأي والتوصيات حول مشاريع البحث و إنشاء الفروع أو غلقها و مشاريع التبادل العلمي ما بين الجامعات و كذا برامج التظاهرات العلمية و الثقافية إضافة إلى الحصيلة العلمية للبحوث و التعليم بصفة عامة مع الإسهام في تطوير وترقية البحث العلمي والسهر على التأطير البيداغوجي الجيد كالإشراف على البرامج وكل ما من شأنه دعم التحصيل العلمي الجيد...

ب- مجلس المديرية:

تكمن مهمة هذا المجلس أساسا في ضمان المتابعة والسير الحسن لمختلف نشاطات المؤسسة وهو يتداول كافة القضايا الإدارية التي تهم المؤسسة.

5- استخدام الوسائل التكنولوجية في البحث:

تتـــوفر المدرســـة علـــى تجهيـــزات علميـــة و وســـائل تكنولوجيـــة حديثة تستعمل في عملية التكوين و البحث العلمي منها :

مركز سمعي بصري، بالإضافة إلى مخابر البحث.

أمـــا شـــبكة المعلوماتيـــة (Internet) فهـــي علـــى خـــط خـــاص بقـــوة (02 Mo) ممـــا يســـمح بضـــمان الاتصـــال عـــن بعـــد للأســـاتذة البـــاحثين و الطلبـــة و كـــذا أخـــذ موقـــع للمدرســـة فـــي شـــبكة الأنترنـــت (www.ens-laghouat.dz) و هـــذا بالتعـــاون مـــع المركـــز الـــوطني للبحـــث فـــي الإعلام العلمي و التقني (CERIST).

كمـــا زودت المدرســـة بشـــبكة المعلومـــات الداخليـــة (Intranet) تـــربط مختلـــف الأقســـام والمصـــالح وقاعـــات الإعـــلام الآلـــي... ممـــا يســـهل عملية الاتصال وتبادل المعلومات داخل المؤسسة.

6- نيابة المديرية للدراسات في التدرج والشهادات:

تتوفر المدرســـة العليـــا للأســـاتذة بـــالأغواط علـــى عـــدة هياكـــل إداريـــة، تتـــولى تســـييرها، ولعـــل مـــن بـــين أهـــم هـــذه الهياكـــل: نيابـــة المديريـــة للدراسات في التدرج والشهادات.

و يعتبـــر المـــدير المســـاعد للدراســـات فـــي التـــدرج والشـــهادات المســـؤول الأول عـــن مديريتـــه، وذلـــك بقيامـــه بالمهـــام المنوطـــة إليـــه والمتمثلة فيما يلي:

- متابعة المسائل المتعلقة بسير التعليم والتربصات.
- الســـهر علـــى انســـجام عـــروض التكـــوين المقدمـــة مـــن قبـــل الأقســـام مع مخطط تنمية المدرسة.

– الســـهر علـــى احتـــرام التنظـــيم المعمـــول بـــه فـــي مجـــال التســـجيل وإعادة التسجيل ومراقبة المعارف، وتوجيه الطلبة وإعادة توجيههم.

– السهر على احترام التنظيم وإجراء تسليم الشهادات.

– ضمان مسك البطاقية الإسمية للطلبة وتحيينها.

و يســـاعد المـــدير المســـاعد للدراســـات فـــي التـــدرج والشـــهادات فـــي تأدية مهامه كل من:

– رئيس مصلحة التعليم والتقييم.

– رئيس مصلحة التربصات.

– رئيس مصلحة الشهادات.

كـــل هـــذه الإمكانـــات المتاحـــة تســـعى لتحقيـــق تكـــوين متميـــز وفعـــال للطلبـــة الأســـاتذة انطلاقـــا مـــن الشـــروط الخاصـــة بقبـــول الالتحـــاق بالمدرســـة والتي يمكن أن نوجزها في النقاط التالية:

– حيـــث يـــتم قبـــول المترشـــح المتحصـــل علـــى بكالوريـــا جديـــدة (نفس ســـنة التســـجيل لأنـــه عنـــد إبـــرام عقـــد الالتـــزام بـــين وزارة التربيـــة والطالب الأستاذ من جهة أخـــرى فـــي أحـــد مـــواده التـــي تحـــث عـــن عـــدم إعادة الطالب للسنة مرتين).

–يجب أن يكون معدل البكالوريا العام المترشح يفوق 20/14.

– معـــدل المـــادة المختـــارة لتخصـــص اللغـــات يفـــوق أو يســـاوي 20/10.

– بكالوريا حديثة.

– معدل أدنى لكل تخصص يحدد بعد المعالجة الأولية.

– أن لا يتجاوز سن المترشح 24 سنة.

- مراعـــاة التقســـيم الـــوزاري للمنـــاطق الجغرافيـــة لمحـــل إقامـــة المترشـــح، بالنســـبة للأغـــواط الولايـــات المعنيـــة (03-17-26-32-14-28-47). **(وزارة التعليم العالي،2015، ص32)**

- إجـــراء مقابلـــة انتقائيـــة للمترشـــح لحصـــوله علـــى مقعـــد بيـــداغوجي، حيث:

تـــتم مقابلـــة الطالـــب المتقـــدم مـــن قبـــل أســـاتذة مختصـــين ذوي خبـــرة، بهدف تحقيق أمرين همـــا: تحديـــد الصـــفات الظاهريـــة للتأكـــد مـــن خلـــوه مـــن العيـــوب، والتعـــرف علـــى ســـمات الشخصـــية لخلـــوه مـــن الاضـــطرابات. **(كتش،2001، ص246)**

7- التكوين في المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط:

التكوين اســـم مشـــتق مـــن الفعـــل كـــون الـــذي فـــي مـــا يعنيـــه: شـــكل، صـــنع، أنشـــأ أي إدخـــال تعـــديلات أو تحـــويرات علـــى المـــادة التـــي بـــين أيـــدينا وفـــي حالـــة الإنســـان فالتعـــديل يكـــون معنويـــا أي إكســـاب الإنســـان معـــارف أو معلومـــات واتجاهـــات ومهـــارات ســـلوكية أي عـــادات جديـــدة أمـــا عنـــدما يتعلـــق الأمـــر بـــالتكوين فـــي مجـــال التربيـــة والتعلـــيم فنســـتعمل مفاهيم عدة كمفهوم الاعداد والتأهيل والتعليم والتدريب.

(بلقاسم يخلف، 2007، ص73)

أمـــا مـــن الناحيـــة الاصـــطلاحية فيقصـــد بـــالتكوين formation مجمـــوع المعـــارف النظريـــة والعلميـــة المكتســـبة والعمليـــة المكتســـبة فـــي ميدان أو مجال مـــا، وهـــذا التكـــوين الـــذي يختلـــف فـــي محتـــواه وكيفيتـــه مـــن ميـــدان لآخـــر، ففـــي ميـــدان علـــم التـــدريس، التكـــوين المهنـــي يقصـــد بـــه مجمـــوع الأنشـــطة، المواقـــف البيداغوجيـــة والوســـائل الديداكتيكيـــة التـــي

تســـتهدف تســـهيل اكتســـاب أو تطـــوير المعـــارف قصـــد القيـــام بمهمـــة أو وظيفـــة أي مجمـــوع المعـــارف، والمهـــارات والاتجاهـــات التـــي بفضـــلها يصبح الفرد قادرا على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما.

(نفس المرجع السابق، ص74)

ويـــرى جيـــل فيـــري(Gilles FERRY) بـــأن التكـــوين عبـــارة عـــن سيرورة لتنميـــة الفـــرد هادفـــا إلـــى امـــتلاك أو تطـــوير قـــدرات عنـــد المتكـــون مثل قدرات الفهم والاحساس والفعل والتخيل والابتكار والتعلم.

(عبدالله بن حميد، 2014، ص 138)

و يخضـــع الطالـــب الأســـتاذ بالمـــدراس العليـــا للأســـاتذة إلـــى التكـــوين في شقيه النظري والتطبيقي كما يلي:

يستفيد طـــلاب المدرســـة مـــن عقـــود مـــع وزارة التربيـــة لتـــوظيفهم بعـــد تخـــرجهم مباشـــرة، حيـــث تـــنص المـــادة الرابعـــة مـــن عقـــد الالتـــزام "تلتـــزم وزارة التربيـــة بضـــمان منصـــب تـــدريس للطالـــب المتعاقـــد عنـــد نهايـــة تكوينه" **(أنظر الملحق، عقد الإلتزام، ص2)**

فـــي حـــين نجـــد المـــدارس العليـــا تهـــتم فـــي تكوينهـــا للطالـــب الأســـتاذ بجميع النـــواحي ســـواء فـــي الجانـــب النظـــري أو التطبيقـــي وهـــذا مـــا يجعـــل الطالـــب علـــى درايـــة بكـــل خبايـــا هـــذه المهنـــة الحديثـــة، ويتماشـــى مـــع التطـــورات اللازمـــة. لكـــون اعـــداد المعلـــم يلعـــب دورا هامـــا فـــي العمليـــة التعليميـــة فلـــم يعـــد دور المعلـــم قاصـــرا علـــى تلقـــين المعرفـــة أو نـــاقلا لهـــا، بـــل تغييـــر دوره مـــن الملقـــن و المحفـــظ إلـــى دور المنـــاقش والمحـــاور وتـــدريب الطـــلاب علـــى بعـــض المهـــارات كمهـــارة التفكيـــر والابـــداع والابتكـــار والتفســـير والتحليـــل والتنبـــؤ بالمســـتقبل واتخـــاذ القـــرارات، وإن

اعداد المعلم للقيام بهذا يتطلب إعداده في النواحي الثلاثة الممثلة في الجوانب (المهنية–الثقافية–الأكاديمية).

(عبدالرؤوف محمد عامر،2007، ص07)

لكون مهام المعلم لم تعد مقتصرة على مجرد ايصال المعلومات والمفاهيم للمتعلمين بل اتسعت وتنوعت هذه المهام والأدوار لتواجه التطورات المستمرة والسريعة كالثورة العلمية والانفجار المعرفي وظهور التقنيات التربوية الجديدة في ميادين الأهداف، المناهج، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والادارة والتقويم، وبهذه الادوار أصبح مدرسا، وقائدا، وموجها ومرشدا، ومساهما في البحث والاستقصاء. **(سهيلة كاظم الفتلاوي،2003، ص39)**

كما يلتزم الطالب الأستاذ وفقا لأحكام التنظيم الجاري به العمل بخدمة وزارة التربية الوطنية:

- سبع سنوات بالنسبة لمعلمي المدرسة الأبتدائية.
- تسع سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط.
- إحدى عشر سنة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي.

(أنظر الملحق، المادة السادسة من عقدالالتزام، ص2)

8- تكوين الأساتذة والمعلمين:

تعد مرحلة الاعداد مرحلة تسبق الخدمة، وتتولى فيها المؤسسات إعداد الطالب الأستاذ ثقافيا وعلميا وتربويا لتولي مهنة التدريس. **(مولاي المصطفى البرجاوي، 2017، ص118)**

في حين يشمل التكوين كل عمليات الإعداد سواء قبل الخدمة أو أثناءها، فالمعلم لا يكتمل تكوينه دفعة واحدة خلال مرحلة الاعداد

بـــل ينبغـــي لـــه أن يواصـــل تكوينـــه مـــن خـــلال جهـــود ذاتيـــة وعمليـــات مســـتمرة، تتجـــدد باســـتمرار وبـــدون توقـــف طيلـــة مزاولـــة النشـــاط المهني.**(نفس المرجع سابق، ص119)** ومنه نجد:

أ- التكوين الأولي:

كـــان التكـــوين الأولـــي وإلـــى غايـــة منتصـــف التســـعينات يـــتم علـــى مســـتوى المعاهـــد التكنولوجيـــة للتربيـــة، والتـــي تتـــولى تكـــوين معلمـــي المدارس الأساسية، وذلك خـــلال ســـنة واحـــدة فـــي حـــين كـــان تكـــوين أســـاتذة التعليم الثـــانوي و مـــا يـــزال إلـــى اليـــوم يـــتم علـــى مســـتوى المـــدارس العليـــا للأساتذة. **(بوبكر بن بوزيد، 2009، ص166)**

ب- التكوين أثناء الخدمة:

لمواجهـــة مشـــاكل التعلـــيم والنوعيـــة ســـعت كـــل دول العـــالم إلـــى النظـــر فـــي إمكانيـــة إيجـــاد أســـاليب وطـــرق جديـــدة تمكـــن مـــن الاســـتغلال الأمثل للموارد وتحقيـــق أحســـن النتـــائج فـــي نفـــس الوقـــت كمـــا وكيفـــا، ولعـــل دول العالم وخاصة الناميـــة قـــد وجـــدت فـــي التـــدريب أثنـــاء الخدمـــة مخرجـــا لمشـــكلة تـــدريب المعلمـــين،**(جمانـــة محمـــد عبيـــد، 2006، ص104)**، وبالفعـــل فإن الزيادة الهائلـــة فـــي عـــدد التلاميـــذ جـــراء ديمقراطيـــة التعلـــيم، قـــد ولـــدت حاجـــة كبيـــرة إلـــى المعلمـــين ولاســـيما علـــى مســـتوى التعلـــيم الابتـــدائي والمتوســـط. ولقـــد كانـــت هاتـــان المرحلتـــان أول المتـــأثرين بالضـــغط القـــوي لتزايـــد عـــدد زمـــر التلاميـــذ، مـــا انفكـــت تتكـــاثر بعـــد تعمـــيم مشـــروع المدرسة الابتدائية للجميع. **(بن بوزيد، مرجع سابق، ص172-173)**

و اضـــطر قطـــاع التربيـــة الوطنيـــة لتلبيـــة هـــذه الحاجـــات المتزايـــدة إلـــى المعلمـــين لتوظيـــف عـــدد كبيـــر مـــن ذوي التأهيـــل الضـــعيف الـــذين لـــم يســـتفيدوا فـــي بعـــض الاحيـــان مـــن التكـــوين الأولـــي. **(Ben Bouzid ،2009 ،p151)**

كمـــا تعـــد أهميـــة التكـــوين أثنـــاء الخدمـــة مســـألة بديهيـــة وســـيكون المعلمـــين بحاجـــة إلـــى عمليـــات تطـــوير المســـتوى وتجديـــد المعلومـــات لضمان ما يلي:

- تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية.
- تحسين مستوى تأهيلهم المهني.
- سد الثغرات التي يعانون منها في الميدان العلمي والبيداغوجي.
- اطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة.
- اكمـــال تكـــوينهم فيمـــا يتعلـــق بالتشـــريع المدرســـي وأخلاقيـــات المهنة. **(بن بوزيد، مرجع سابق، ص178)**

خلاصة الفصل:

بعـــد ســـرد العناصـــر الأساســـية للجـــودة يمكننـــا القـــول إن جـــودة التعلـــيم لا تبـــرز نتائجهـــا، الا اذا اجتمعـــت جميـــع العناصـــر المكونـــة للمدرســـة العليـــا للأســـاتذة بـــالأغواط، مـــن مـــدخلات مـــرورا بالعمليـــات وصولا للمخرجات.

الفصل الثالث: الاتجاه نحو مهنة التدريس

تمهيد

1-تعريف الاتجاه.

2-الاتجاه نحو مهنة التدريس.

3-خصائص الاتجاهات.

4-مكونات الاتجاهات وتصنيفاتها.

5-أسباب قوة الاتجاهات.

6-أهمية الاتجاه.

7-أنواع الاتجاهات.

8-وظائف الاتجاهات.

9-النظريات المفسرة لتكوين الاتجاه.

10-قياس الاتجاه.

11-تكوين الاتجاه.

12-تعديل الاتجاه.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر الاتجاه نحو مهنة ما دافعا مها لأداء تلك المهنة وفقا لما تتطلبه تلك المهنة، أو حتى أفضل. ولما تكون المهنة عبارة عن التدريس فهذا أمر أهم، لأنها أساس بناء بقية المهن، وتعتبر حجر الزاوية لمختلف الوظائف، لارتباطها الوطيد والفعال بها، فهي بذلك الحلقة التي تصل بالبقية، ونجد الطالب الأستاذ الذي ويلتحق يتخصص بالمدارس العليا للأساتذة بالرغم من أن معدله يؤهله لمهن وتخصصات أخرى، لأن له اتجاه ما نحو مهنة التعليم، وسوف نعرض في هذا الفصل أهم الأصول النظرية لموضوع الاتجاهات.

1- تعريف الاتّجاه:

إنّ الاتّجاهات من المفاهيم الحديثة نسبيا في الدّراسات النّفسية الاجتماعية، بل وفي مختلف فروع المعرفة. فهذا المفهوم لم يستخدم سوى سنة 1862 من طرف عالم الاجتماع " هربرت سبنسر H. Spinser" في مؤلّفه «المبادئ الأولى» حين قال (إنّ وصولنا إلى أحكام صحيحة، في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، تعتمد، إلى حدّ، كبير على اتّجاهنا الذّهني، ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه). وقد جاء المفهوم الذّهني مقترنا بالاتّجاه ما يعني أنّ الاتّجاه مرتبط ببناء ذي طابع معرفي بالأساس.

(صلاح مخيمر، 1968، ص137)

بعد دخول المفهوم حقل الدّراسات النّفسية والاجتماعية بالخصوص، أضحى مفهوما له عدّة دلالات حسب نسق استعماله، سواء على مستوى الدّراسات النّفسية أو الاجتماعية، أو السياسية وغيرها.....

1-1- التّعريف اللّغوي:

- وجّه فلانا: جعله يتّجه اتّجاها معيّنا.
- الوِجهة: الجانب والنّاحية. الموضع الّذي تتوجّه إليه وتقصده.
- كلّ مكان استقبلته. **(مجمع اللّغة العربية،2004)**
- الاتّجاه: الوجه الّذي تقصده.
- الجهة: النّاحية والنّاحية. الموضع الّذي تتوجّه إليه، وتقصده.

(إبراهيم مدكور ،1994، ص ص 661- 662)

وفي معجم المعاني الجامع، و قاموس المعاني نجد:

- اتّجه: (فعل) اِتَّجَهْتُ، أَتَّجِهُ، اِتَّجِهْ، مصدره اِتِّجَاهٌ.

- اِتَّجَهَ إِلَيْهِ: قَصَدَهُ، أَقْبَلَ عَلَيْهِ.

- لَهُ اتِّجَاهٌ مُعيّن مَعْرُوفٌ: مَيْلٌ، اِسْتِجَابَةٌ لِمَوْقِفٍ.

- الاتّجاه: تهيّؤ عقليّ لمعالجة تجربة أو موقف من المواقف تصحبه عادةً استجابة خاصّة، ميل، نزعة.. **(معجم المعاني الجامع)**

1-2- التّعريف الاصطلاحي:

تعددت تعاريف الاتجاه حسب وجهات النظر للباحثين في الميدان كل على حسب ما يراه ومنها نذكر:

كما عرفه" اللقاني والجمل"(2003): بأنه حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميا على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أو بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات.

(عبدالله بن خميس والبلوشي، 2006، ص 14)

وعرفه "راشد" بأنه مجموعة من الاستعدادات أو التهيؤات العقلية التي تتكون عند الفرد نتيجة لخبراته السابقة، وتجعله يسلك سلوكا معينا ذا طابع خاص إزاء الأشخاص أو الأشياء أو الآراء من حيث القبول أو الرفض، ودرجة هذا القبول أو ذلك الرفض.**(عبدالحكيم محمد، 2003، ص 9)**

وعرفه "الكناني و آخرون" (1992): بأنه الميل للاستجابة نحو موضوع معين بصورة إيجابية أو سلبية. **(رائد بايش الركابي وحسين محمد طالب، ب ت، ص 230)**

ويعتبر الاتجاه كما تعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي هو دافع مكتسب يتضح في استعداد وجداني له درجة من الثبات يحدد شعور الفرد، ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث

تفضيلها أو عدم تفضيلها فإذا بالفرد يحبها ويميل إليها (إن كان اتجاهه نحوها ايجابيا) ويكرهها وينفر منها (إن كان اتجاهه نحوها سلبيا) أما موضوع الاتجاه فقد يكون شخصا معينا أو جماعة ما أو شعبا ما أو مادة علمية أو مذهبا إيديولوجيا أو فكرة ما أو مشروعا ما وهكذا تتعدد موضوعات الاتجاه وتتنوع.

(سهام ابراهيم كامل محمد، 2008، ص 13)

وعرفها "جورد ألبرت" على أنها حالة من الاستعداد والتهيؤ العضلي والعصبي المنظم عن طريق الخبرات والتجارب الفردية التي يمر بها الفرد وتؤثر عليه في الاستجابة للمواقف المحيطة به.**(نجمة بلال، 2018، ص 90)**

في حين يرى "بوجاردس" بأنه ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه العناصر أو بعده عنها.**(فتيحة قرزط، 2017، ص 12)**

ويعرف "صالح" الاتجاه بأنه مجموع استجابات القبول والرفض إزاء موضوع معين، أما "راجح" فقد عرفه بأنه استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل ويحبذها، أو يرحب بها ويحبها، أو يميل عنها ويكرهها.**(عبدالله المجيدل وسعد الشريع، 2012، ص 25)**

أما "خليفة" فيعرفه بأنه الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يكون لديه من معتقدات أو تصورات فيما يتعلق بموضوع ما أو أشخاص معينين، تدفعه هذه الحالة في معظم الأحيان إلى القيام

بعدد من الاستجابات أو السلوكيات، ويتحدد من خلال هذه الاستجابات مدى رفض الفرد أو قبوله لهذا الموضوع.

(محمود أمين مطر، 2008، ص 210)

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن الاتجاه هو تهيؤ نفسي وذهني يحمل حالات الاستعداد والتجاوب والميل والدافع والمعتقدات والتصورات فيما يتعلق بموضوع ما أو شخص ما، تساعد على إتخاذ القرارات المناسبة سواء كانت بالرفض أو القبول.

2- **الاتجاه نحو مهنة التدريس:**

يعرف "جاب عبد الحميد" (1985): الاتجاه نحو مهنة التعليم بأنه نوع من الاهتمام أو الدوافع حيث تحدد استجابة الفرد بطريقة انتقائية، كما تعكس القوة النسبية للشخصيات الموجبة أو السالبة للأشياء، والأنشطة على اختلافها وتعددها في عالم الفرد السيكولوجي. **(سعيدة لونيس ، 2005، ص 12)**

وعرف "البحتري وآخرون" (2000) مهنة التدريس على أنها ما يحدثه المعلم من تغيرات في سلوك التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيها. **(رائد بايش وحسين طالب، ب ت، ص 230)**

كما أن اختيار مهنة التدريس وتفضيلها عند بعض الأشخاص على بقية المهن الأخرى، بناء على ميوله واتجاهاته له أهمية كبيرة، ويعتبر من أقوى دوافع السلوك، ويلعب الاختيار المناسب للقدرات والميول دورا هاما يؤهله للنجاح في هذه المهنة وشعوره بالرضا والارتياح عنها أثناء الممارسة لها في المستقبل، وقد يكون اختيار المتقدم للعمل في سلك التعليم متأثرا بعوامل أخرى مثل الضغط

الأسري (خاصة للإناث) والعائد المادي والمركز الاجتماعي، وغيرها وهذا سوف يؤثر بشكل أو بآخر على طبيعة اتجاهه نحو المهنة.

(بلخير طبشي ومحمد الساسي الشايب، 2013، ص 82)،

في حين حددت عنايات زكي (1974) الاتجاهات نحو مهنة التعليم بخمسة أبعاد هي:

- النظرة الشخصية نحو المهنة.
- التقييم الشخصي للقدرات المهنية.
- مستقبل المهنة.
- نظرة المجتمع نحو المهنة.

(لونيس سعيدة، مرجع سابق، ص 12)

3- خصائص الاتّجاهات:

للاتجاهات النفسية خصائص نذكر منها:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة، وليست وراثية.
- الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، ويشترك عدد من الأفراد والجماعات فيها.
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها ترتبط بموضوع وترتبط بفرد معين.**(سهام إبراهيم، 2008، ص 38)**
- الاتجاه النفسي يقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، أي بين التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.
- تعتبر الاتجاهات من الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك.

- يعتبر الاتجاه دينامي، بمعنى قابل للتغيير، وإن يكن ذلك ممكنا بجهد مقصود ويستغرق فترة طويلة. **(كنزة جبار، 2014، ص 21)**

- الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.

(عبدالرحيم بلعروسي، 2001، ص 36)

- الاتجاهات تقوم على علاقة بين الفرد صاحب الاتجاه وبين الشيء موضوع الاتجاه.

- قد يكون الاتجاه قويا بحيث يستعصي على التعديل و قد يكون الاتجاه ضعيفا بحيث يكون قابلا للتعديل.

- الاتجاهات يغلب عليها الذاتية لا الموضوعية.

(ربيع محمد شحاته، 2011، ص 266)

- تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض.

(صالح محمد أبو جادو، 2015، ص 192)

4- مكوّنات الاتجاهات وتصنيفاتها:

4-1- المكوّن المعرفي:

ويتضمن المكون المعرفي كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله أو رفضه لموضوع الاتجاه، ويتضح المكون المعرفي في حالة قياس الاتجاه نحو خروج المرأة للعمل مثلا، ويتمثل في مدى قدرتها على العمل ومدى قيامها به.

(عبدالرحمن بلعروسي، 2001، ص38)

وأشار السامرائي(2007) إلى أن هذا المكون يتطلب حد أدنى من الادراك والمعرفة لموضوع الاتجاه. حيث تتوقف الاتجاهات من حيث قوتها أو ضعفها على المكون المعرفي. فكلما كانت المعلومات والافكار واضحة وثابتة كان كل الاتجاه ثابتا وقويا والعكس صحيح.

(نادر طالب شوامرة، مرجع سابق، ص 117)

ويمكن القول أن هذه المكونات المعرفية بدورها تنقسم إلى ما يلي :

أ- **المدركات والمفاهيم :** وهي ما يدركه الفرد حسيا أو معنويا.

ب- **المعتقدات :** مجموعة المفاهيم الثابتة في المحتوى النفسي والعقلي.

ج- **التوقعات :** وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين، وما يتوقع حدوثه منهم يؤدي إلى حدوث تقبل ورضا لدى الآخرين كالوالدين مثلا.(**بلقاسم خيالي، 2012، ص27)**

4-2- المكوّن الانفعالي العاطفي أو الوجداني:

ويتضمن هذا الأخير مجموعة من الانفعالات، وكل ما يتعلق بالحب والكره، أو القبول والرفض نحو موضوع الاتجاه، فالمكون الانفعالي الوجداني هو الصفة المتميزة للاتجاه، والذي تفرقه عن الرأي العام، كما أن الشحنة الانفعالية هي التي تحدد ما إذا كان الاتجاه قويا أو ضعيفا. **(جيار كنزة، 2014، ص 23)**

فالانفعال يتضمن حالة من السرور والفرح والشعور بالمتعة في العمل وهو جانب ايجابي، وقد يكون حالة من الحزن والانزعاج وهو جانب سلبي. (نادر طالب شوامرة، **مرجع سابق، ص 118)**

يعكس العنصر الشّعوري أو العنصر الوجداني في الاتّجاهات النّفسية، وهو ما يشير إلى مشاعر الحبّ أو الكراهية الّتي توجّه سلوك

الفرد نحو موضوع الاتّجاه، وهو عنصر جوهري لأنّه يحدّد الموقف الّذي يتّخذه الفرد ويستجيب له إمّا إيجابيّا أو سلبيّا أو محايدا.

كما أن نوع العلاقة بين المكون المعرفي والوجداني علاقة سببية أي أنه من غير الممكن الفصل بينهما في أي نشاط، فالأمر المهم هو أن يوجد مكون معرفي لكل جانب وجداني، ويوجد مكون وجداني لكل جانب معرفي. **(محمد طياب، 2012، ص** 139)

4-3- المكوّن السّلوكي:

ويتضمن الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه فالفرد الذي له اتجاه ايجابي يعمل على تحقيقه والاقبال عليه في حين يحجم عنه ذو الاتجاه السلبي، ويرتبط هذا المكون مع شعور الفرد وانفعالاته ومعارفه المتعلقة بموضوع الاتجاه فهو نتيجة تبلور المكونين السابقين المعرفي والوجداني فمثلا السلوك الذي يحدده المعلم تجاه مهنة التدريس ايجابا أو سلبا من المفروض أن ينتج من انفعالاته ومعارفه التي تتعلق بالمهنة من جميع النواحي، مشكلاتها و مزاياها المادية والاجتماعية الى غير ذلك..

(بلخير طبشي ومحمد الساسي الشايب، 2013، ص 82)

وفي الأخير يمكن القول يعد هذا المكون يتضمن الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه والمتمثلة بالاستجابات الناتجة من تبلور المركبين المعرفي و الوجداني، أو من المحصلة الناتجة من التفاعل بين المكونين بحيث يسلك الطالب سلوكا ايجابيا أو سلبيا إزاء مهنة التدريس، مما قد يؤدي في النهاية إلى الوصول لدرجة من ميل أو رغبة نحو المهنة. **(محمد طياب، مرجع سابق، ص 139)**

5- أسباب قوة الاتجاهات:

قد تكون الاتجاهات قوية، وقد تكون ضعيفة، كما أن الاتجاهات قد تكون راسخة تستعصي على التغير، وقد تكون بعض الاتجاهات ليست راسخة بحيث تقبل التغيير.والذي يلوح في نظر معظم علماء علم النفس الاجتماعي أن الاتجاه القوي الذي تميزه معالم هي:

-الاتجاهات القوية هي التي تمس العقائد الدينية والأفكار التي تتعلق بالقومية والوطنية.

-الاتجاهات القوية التي تتصل بذات الفرد وكرامته واعتباره لنفسه وتقديره لذاته. **(ربيع شحاته، 2011، ص 267)**

6- أهمّية الاتّجاه:

للاتجاهات مكانا بارزا يتجلى ذلك ويبرز في الكثير من الدراسات النفسية وفي كثير من المجالات التطبيقية وغيرها من مختلف ميادين الحياة، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات يتمثل في دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمال فيها، وإضعاف الاتجاهات المعوقة، بل أن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه.

(سهام ابراهيم، مرجع سابق، ص 21)

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصرا أساسيا في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد و الجماعة أيضا.

(محمد أبو جادو، 2011، ص 192)

ويمكننا تلخيص أهمية الاتجاهات في النقاط التالية:

- تحفز الطلاب على الاقبال على الدراسة.

- تساعد الطلاب في اكتساب الأفكار العلمية وتوظيفها.
- تساعدهم على اتخاذ القرارات في شيء من الاتساق وعدم التردد.
- تساعدهم على تنظيم معلوماتهم بطريقة تسهل من الفهم والاستيعاب. **(أحمد صالح سعيد، مرجع سابق، ص 28)**

7- أنواع الاتجاهات:

هناك عدة تصنيفات للاتجاهات كما قدمها بعض الباحثين بناء على عدة أسس نذكر منها:

أ- أساس الأفراد: وفي هذا الأساس يوجد نوعان من الاتجاه: اتجاهات جماعية، واخرى فردية حيث:

-الاتجاهات الجماعية: هي التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع مثل إعجاب الناس ببطولة.

-الاتجاهات الفردية: وهي التي تميز كل فرد عن الآخر مثل اعجاب الشخص بصديق.**(نجمة بلال، 2018، ص91)**

ب- على أساس الوضوح:

-اتجاه علني: وهو الاتجاه الذي ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف.

-اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يحققه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه، كما هو الحال في الاتجاهات نحو التنظيمات المحظورة. **(عبدالرحيم بلعروسي، 2001، ص32)**

فهو ذلك الاتجاه الذي يحرص الفرد على إخفائه في قرارة نفسه ويميل في كثير من الاحيان إلى انكاره ظاهريا ولا يسلك بما يمليه

عليه هذا الاتجاه، وغالبا ما يكون غير منسجم مع قوانين الجماعة و أعرافها وما يسودها من ضغوط ومعايير. **(فؤاد بهي السيد وسعد عبدالرحمن، 1999، ص259)**

ج- على أساس القوة:

- اتجاهات قوية: هي الاتجاهات التي تبقى على مر الزمان نتيجة لتمسك الفرد بها لقيمتها بالنسبة له، ويتضح في السلوك الفعلي الذي يعتبر على العزم و التصميم.

- اتجاهات ضعيفة: هي الاتجاهات التي من السهل التخلي عنها و قبولها للتحول والتغير والتعديل تحت وطأة الظروف و الشدائد وهي تكمن وراء السلوك المتراخي المتمدد. **(نجمة بلال، مرجع سابق، ص91)**

د- على أساس الهدف:

- اتجاه موجب: وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه، كالاتجاه الذي يعبر عن التأييد والحب.

- اتجاه سالب: وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد بعيدا عن موضوع الاتجاه، كالاتجاه الذي يعبر عن الكره، والاتجاه الذي عن المعارضة. **(عبدالرحيم بلعروسي، مرجع سابق، ص33)**

8- وظائف الاتجاهات:

الإتجاه تركيب عقلي نفسي بحكم مكوناته التي يتشكل منها والتي سبق ذكرها، كما أنه مكتسب ناتج عن عملية التفاعل الاجتماعي الذي يمارسه الفرد مع مختلف عناصر بيئته وعناصر هذه البيئة متغيرة ومتجددة الأمر الذي يجعل من الإتجاه يتميز بالدينامكية والتجدد رغم إتصافه بالاستقرار والثبات إلى حد ما ،

ويمكن فهم الإتجاه أكثر من خلال التعرف على مختلف الوظائف الذي يؤديها. **(بلقاسم خيالي، 2012، ص36)** حيث تؤدي الاتجاهات عدة وظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي أجملها كاتز (Katz) (1960) فيما يلي:

- تلعب الاتجاهات دورا في تحقيق السلوك المرغوب فيه اجتماعيا .

- تعكس الاتجاهات قيم الأفراد التي يحتضنونها نحو مجالات حياتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

- تعبر عن المشاعر التي يحملها الفرد نحو الموضوعات والمواقف المختلفة وتكون هذه الاتجاهات ضد أو نحو أي إيجابية أو سلبية، تكسب الفرد خبرة وتحتوي المعارف والمعلومات حول مجالات حياتهم المختلفة سواء كانت هذه المجالات روحية أو مادية أو مثالية.**(ناصر جلالي، 2017، ص111)**

وبالإضافة إلى هذه الوظائف لخص حامد عبد السلام زهران(1974) وظائف أخرى فيما يلي:

أ –الاتجاه يحدد طريقة السلوك والغيرة.

ب- الاتجاه ينظم العمليات الانفعالية والادارية والمعرفية.

ج- الاتجاه ينعكس على سلوك الفرد في أقواله وأفعاله وتفاعله مع الاخرين.**(أحمد صالح سعيد، 2012، ص 21)**

د- الاتجاهات تتبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.

هـ- الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء و الموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

و- يحمل الاتجاه الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة، ازاء موضوعات البيئة الخارجية. **(محمد أبو جادو، 2015، ص 194)**

9- النظريات المفسرة للاتجاهات:

9-1- نظرية التحليل النفسي:

لاتجاهات الفرد دور حيوي كما أكدته هذه النظرية، في تكوين الأنا وتمر بمراحل متغيرة منذ الطفولة، وتمتد إلى البلوغ، وتتأثر في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد، وأن الاتجاه يتحدد انطلاقا من دور هذه الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات الهو الغريزية، وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية(الأنا الأعلى) فالاتجاه الايجابي يتكون نحو المواضيع التي أعاقت خفض التوتر أو منعته. **(جبار كنزة، مرجع سابق، ص31)**

9-2- النظرية السلوكية:

تعطي النظرية اهتماما بالغا للتعلم وأثره في سلوك الفرد، وقد تحدث أصحاب وجهة النظر المتعلقة بالارتباط الكلاسيكية(Conditionnement Classique)(بافلوف) في تعلم الاتجاهات وتكوينها. إن الكائن وحسب وجهة النظر البافلوفية فإن الكائن الحي يميل إلى تعميم المثير، وربط المثير الطبيعي بمثيرات متشابهة، وبالتالي يستجيب الكائن بنفس الأسلوب للمثيرات الشبيهة بالمثير الطبيعي الأول. **(رحيم يوسف، 2003، ص22)**

10- **قياس الاتجاهات:**

يكتسي قياس الاتجاهات أهمية كبيرة فهو يمكننا من التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه ويختلف بناء أو تصميم أدوات القياس من مجال

لآخر، ولكنها تهدف جميعا إلى وضع الشخص بناء على استجابته على متصل يمتد من القبول التام الى الرفض التام.

(عبدالرحيم بلعروسي، مرجع سابق ، ص43)

ويمكننا القول أن قياس الاتجاه حسب التعاريف السالفة الذكر عبارة عن تسجيل للاستجابة اللفظية للفرد والخاصة باتجاهه عن موضوع اقتصادي أو استهلاكي أو جماعة اجتماعية كجماعة البدو أو الحضر أو الريف، أو قيمة من القيم الدينية أو الجمالية، ويمكن ترجمة هذا التسجيل لاتجاه الفرد إلى قيمة عددية من خلال أحد الاستبيانات الخاصة بقياس الاتجاه. **(أبو النيل السيد ، 2009)**

ويوجد عدد كبير من الأساليب المستخدمة في مجال قياس الاتجاهات هي:

ذ- مقاييس التقدير الذاتي.

ر- مقاييس ملاحظة السلوك الفعلي.

ز- مقاييس الفسيولوجية.

س- الأساليب الاسقاطية.

(عبدالرحيم بلعروسي، مرجع سابق، ص45)

10-1- طريقة ليكرت: تعد من أكثر الطرق شيوعا كونها تستخدم في قياس الاتجاهات وهي أكثرها شمولا ودقة وأيسرها صنعا وأسهلها تطبيقا وقد اعتمد ليكرت للتعرف على الاتجاه نحو موضوع معين على وضع سلم يتكون من خمس درجات، موافق جدا(5)، موافق(4)، غير متأكد(3)، غير موافق(2)، معارض(1). ففي حالة ما إذا كانت الاجابات موجبة فإنها تعطى على الترتيب (5-4-3-2-1).

أمـــا الســـالبة فهـــي تعطـــي بالترتيـــب(1-2-3-4-5) وتجمـــع درجـــات الفرد والدرجة الكلية تدل على اتجاهه العام.

(محمد بن عبدالعزيز الربعي، 2015، ص35)

ويمكن إعداد مقياس ليكرت بإتباع الخطوات التالية :

1- يختـــار الباحـــث بنـــود المقيـــاس المتعلقـــة بموضـــوع مـــا فـــي ضـــوء خصائص الجماعة التي سيطبق عليها المقياس.

2- يتم جمع عدد من العبارات المناسبة للإتجاه المراد قياسه.

3- القيـــام بدراســـة إســـتطلاعية للتأكـــد مـــن صـــلاحية مختلـــف بنـــود المقياس.

4- يـــتم تصـــميم المقيـــاس علـــى أســـاس خمســـة نقـــاط مـــع الإشـــارة إلـــى إمكانية إستعمال عدد أصغر.

5- حســـاب معامـــل الإرتبـــاط بـــين درجـــة كـــل بنـــد والدرجـــة الكليـــة للمقياس بإستثناء درجة ذلك البند.

موافق جدا موافق محايد معارض معارض جدا

6- حســـاب ثبـــات المقيـــاس بإحـــدى طـــرق قيـــاس الثبـــات مثـــل معامل ألفا كرونباخ.

7- إبعاد العبارات غير المناسبة، ويتم التنقيط كالآتي :

العبـــارات الإيجابيـــة: (موافـــق جـــدا = 5، موافـــق = 4 ، محايـــد = 3 ، معارض = 2 ، معارض جدا =1).

العبـــارات الســـلبية: (موافـــق جـــدا =1 ، موافـــق =2 ، محايـــد= 3 ،معارض = 4 ، معارض جدا= 5).**(بلقاسم خيالي، 2012، ص52)**

10-2- مقياس بوجاردوس:

لقد افترض "بوجاردوس" في دراسته بأن العبارات أو الاستجابات السبعة تمثل مسطرة متدرجة للتقبل الاجتماعي، بمعنى أن الطرف الأول من هذا القياس يمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي كما افترض أن العبارة السابعة تمثل أقصى درجة من درجات التباعد أو النفور الاجتماعي، و العبارات التي بين الطرفين تمثل درجات متوسطة بين التقبل الاجتماعي والتباعد الاجتماعي.

(عبدالحفيظ مقدم، 2011، ص245)

أما الفقرات التي يتكون منها مقياس المسافة الاجتماعية فقد كانت وفق مايلي:

1- أقبل الزواج من شخص منهم.
2- أقبل أحد أفراد هذه الجماعة صديقا لي في النادي.
3- أقبله جارا يسكن في نفس الشارع الذي أسكن فيه.
4- أقبله زميلا لي في عملي.
5- أقبله مواطنا في بلدي.
6- أقبله مجرد زائر لوطني.
7- أقبل استبعاده من وطني.

(أحمد صالح سعيد، 2012، ص30)

10-3- طريقة جثمان :

وضع "جثمان" مقاسيه على غرار مقياس قوة الإبصار، فالفقرة التي يوافق عليها الفرد تدل على انه موافق على ما سبقها من فقرات كقياس قوة البصر، فالعلامة التي يستطيع الفرد رؤيتها تدل على انه استطاع رؤية العلامات السابقة لها. وهكذا تتحدد قوة الإبصار

بالتدرج في العلامات حتى يصل الفرد إلى أقصى علامة تحدد قوة بصره ، كذلك يصل في مقياس جثمان إلى أقصى علامة تحدد اتجاهه، وقد قاس جثمان اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليه الفرد من الثقافة .أي المستويات الآتية تعتبر كافية لتثقيف الفرد : **(ناصر جلالي، 2017، ص92)**

جدول رقم(04) يبين مقياس "جثمان"

1 – أن يكون المستوى جامعيا .	نعم				لا
2 – أن يكون المستوى ثانويا .	نعم				لا
3 – أن يكون المستوى إعداديا.	نعم				لا
4 – أن يكون المستوى ابتدائيا.	نعم				لا
5 – أن يكون المستوى يقرأ ويكتب.	نعم				لا

إلا أن استخدام طريقة جثمان لقياس الاتجاهات تعتبر محدودة لأنها لا تصلح إلا لبيان الاتجاهات التي تكون متدرجة. **(نفس المرجع السابق، ص92)**

10-4- طريقة "ثرستون":

في هذه الطريقة يقدم الشخص للشعب أو الشيء الذي يراد قياس اتجاهه نحوه، ثم يطلب منه أن يضع +1 أمام الشعب أو الشيء الذي يفضله، وأن يضع –1 أمام الشيء الذي لا يفضله، أما في حالة المقارنة بين الشعب ونفسه، لا تجرى المقارنة، ويوضع في الخانة علامة(.). **(بشيرمعمرية، 2012، ص 431)**

11- تكوين الاتجاه:

تعتبر الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي يمكن أن نتعلم بها العادات، فنحن نكتسب المعلومات والحقائق، ونكتسب في نفس الوقت

ما يرتبط بها من مشاعر وانفعالات أو بالأحرى من اتجاهات. ويرى "كنريك" أن الاتجاهات تكتسب بعدة طرق نذكرها: **(ربيع شحاته، 2011، ص285)**

-الاشراط الكلاسيكي بمعنى أننا نكره شخصا ما، لأنه ارتبط بخبرة أليمة، ونحب شخصا آخر لأنه ارتبط بخبرة سارة، بمعنى أن الاتجاهات تتكون حسب تكرار الاتصال بموضوع الاتجاه، وما ينتج عن هذا الاتصال من خبرة سارة أو ضارة.

- التعلم بالملاحظة أو بالمثال البديل، فإذا رأينا شخصا يقع عليه عقاب نظير سلوك معين، مثل عصيان المدرس فإن المشاهدين من زملاء هذا الشخص الذي وقع عليه العقاب يمتنعون عن ممارسة هذا السلوك ولا يعصون الأوامر.

(نفس المرجع السابق، ص285)

12- تعديل الاتجاهات وتغييرها:

يبدو للوهلة الأولى أن تغيير الاتجاهات أمر بسيط، فيما أن الاتجاهات متعلمة، فلابد أن تعديل شدتها أو استبدال غير المرغوب منها أمرا من السهولة بمكان، ومع ذلك فإن الاتجاهات لا تتغير أو تستبدل بنفس السهولة التي تتعلم أو تكتسب بها، فالاتجاه بعد نشأته يصبح جانبا مندمجا في شخصية الفرد ويؤثر في أسلوبه السلوكي ككل، وتغيير اتجاه واحد ليس سهلا لأنه يصبح جزء من شبكة تضفي النظام على شخصية الفرد، وغالبا ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتعديل الاتجاهات في تغيير الفكرة المعتقدة فقط دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل بحيث قد يعود الاتجاه بسهولة مع مرور الوقت إلى وضعه السابق.(**سهام ابراهيم كامل محمد، 2008، ص 36)**

و لتعديل الاتجاهات وبخاصة تلك التي تتميز بالقوة والتي ترتبط بغيرها من الاتجاهات المكتسبة. وتلك التي نشأت مع الانسان في مراحل مبكرة من حياته، يعتبر أمرا بالغ الصعوبة، وقد تكون عملية تعديل الجوانب المعرفية في الاتجاهات أقل صعوبة من تعديل الجوانب الوجدانية والنزوعية.

وبالرغم من قابلية الاتجاهات للتغيير أو التعديل فإن هذه العملية ليست يسيرة، إذ أن الاتجاهات تختلف فيما بينها من حيث قوتها ومدى مقاومتها للتغيير. **(صالح محمد أبوجادو، 2015، ص199)**

ويؤكد علماء النفس الاجتماعي أن معتقدات الفرد والتزامه برأي معين أمام الاخرين يحكم سلوكه واتجاهاته ويجعل الفرد أكثر مقاومة لتغيير اتجاهاته ويصعب أن يدغن لأية محاولات لأقناعه.

(عبد الحافظ سلامة، 2007، ص69)

واهتم علماء النفس الاجتماعي والمختصين بالتنشئة الاجتماعية بدراسة تأثير الرسائل الاقناعية المعاكسة لرأي أو اتجاه الفرد المبدئي ومعرفة مدى قدرة هذه الرسائل الاتصالية على تغيير آراء الفرد حيث أكدت دراسة بتي وزملاؤه أن الرسائل المعاكسة لرأي الفرد اذا تميزت بأهميتها له فإن قدرتها على الاقناع وتغيير اتجاهاته تكون أكبر منها في الرسائل قليلة الأهمية.

(نفس المرجع السابق، ص69)

والاتجاهات تصبح صعبة التعديل إذا تكونت منذ سن مبكرة والمعروف أن الانطباعات الأولية تكون أكثر ثباتا لأنها في الواقع تصبح سمات شخصية الفرد، وأيضا لأن كل عنصر من عناصر الاتجاه مرتبط ومتصل بالعناصر الأخرى ومن ثم لا يمكن تغيير هذه

العناصر كل على حدى أو عنصرا منفصلا عن الأخر. لكن في سن الشباب تتغير الآراء، لأن الشباب أكثر مرونة، فتتأثر بأساليب الإعلان والدعاية المختلفة، ونستطيع أن تتبين أن هناك أنواعا من السمات التي تضرب بجذورها العميقة في شخصية الفرد وعلى ذلك لا تخضع للتغيير بسهولة كما نؤكد على تأثير عضوية الجماعة في تغيير الاتجاهات وكذلك الخبرة العملية والممارسات الفعلية.

(ناصرجلالي، 2017، ص 114)

والعوامل التي تجعل تغيير الاتجاه سهلا مايلي:

ش- ضعف الاتجاه النفسي وعدم رسوخه.

ص- وجود اتجاهات متوازية أو متساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح أحدهما على باقي الاتجاهات.

ض- توزع الرأي بين اتجاهات مختلفة.

ط- عدم تبلور ووضوح اتجاه الفرد أساسا نحو موضوع الاتجاه.

ظ- عدم وجود مؤثرات مضادة.

ع- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه.

(صالح سعيد، 2012، ص 25)

أما العوامل التي تجعل تعيير الاتجاه صعبا:

غ- قوة الاتجاه القديم ورسوخه.

ف- زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد.

ق- الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الفرد.

ك- ادراك الاتجاه الجديد على أن فيه تهديدا للذات.

ل- حيل الدفاع تعمل على الحفاظ على الاتجاهات القائمة وتقاوم تغييرها.

م-استقرار الاتجاه في نواة شخصية الفرد، وارتفاع قيمة الاتجاه وأهميته في تكوين شخصية الفرد ومعتقدات الجماعة التي ينتمي إليها.

(نادر طالب شوامرة، 2014، ص 141)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نرى أنّ أهمّية الاتّجاهات تكمن في الغرض من دراستها؛ فبالنّسبة للطلبة الأساتذة في ميلهم لمهنتهم وحبهم لها كل على حسب تخصصه، تعمل على تسهيل مشوارهم التعليمي وتنمية الاتجاهات الايجابية نحوها، والاتجاهات تدرس وتقاس حسب ما يصبو إليه الطالب الاستاذ، بالإضافة الى تغيير السلوكات والاتجاهات السلبية التي هي لدى البعض منهم، لملاءمتها مع ما يتوافق وما تتطلبه المهنة وهذا ما تم عرضه في هذا الفصل.

الفصل الرابع: مستوى الطموح

تمهيد

1- تعريف مستوى الطموح.

2- نمو مستوى الطموح.

3- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.

4- مستويات الطموح.

5- مظاهر مستوى الطموح.

6- جوانب الطموح.

7- سمات الشخص الطموح.

8- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

9- أنواع الطموح.

10- طبيعة الطموح.

11- قياس مستوى الطموح.

12- الأهمية التطبيقية مستوى الطموح.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر مستوى الطموح أحد الركائز والدعائم الأساسية و التي لها دور في حياة الفرد، و بدورها تنعكس عن المجتمع الذي هو عنصر منه، وذلك في جميع مجالات الحياة بشكل عام، وهو عبارة عن مقوم أساسي للطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة، الذي بدوره يعتبر دافعا ايجابيا له للوصول إلى غاياته المرجوة، لتحقيق أهدافه الممكنة خلال مشواره سواء الدراسي أو المهني، أو حتى الحياتي.

1- تعريف مستوى الطموح:

1-1- التّعريف اللّغوي:

في المعجم الوسيط (طمح) الماء ونحوه طموحا وطموحا ارتفع بصره إليه نظر ويقال (طمح) ببصرة رفعه وحدق (الطماح) الكثير الطموح وذو الطرف البعيد المرتفع، الطموح يقال بحر طموح الموج أي مرتفع، و طمح: أي أبعد في الطلب.

(خليفة قدوري، 1986، ص471)

وفي معجم **لسان العرب** لـ "ابن منظور" قال :

- طمح بصره ، يطمح طمحا : رفعه، رجل طماح : يعيد الطرف.
- فرس طماح الطرف : طامح البصر، وطموحه مرتفعة .
- هو الارتفاع، فيقال بحر طموح الموج أي مرتفع الموج .

(إبن منظور. 1975 ، ص534)

وجاء شرحها في **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** كالآتي :

طموحا: اتجه إلى شيء، وجعله هدفا له.

طمح إلى الكمال : طمح إلى المجد

طموح : رغبة شديدة في المجد ، في نيل العلى ، في كل ما يعلى اجتماعيا أو فكريا.

ذو طموح: راغب بحرارة في النجاح ، أو في تجاوز ما هو عادي ومألوف ما يتطلع إليه ، رغبات وأهداف.

(محمد بوفاتح، 2017)

1-2- التّعريف الاصطلاحي:

إن كلمة الطموح (Aaspiration) اصطلاح متداول بين العامة من الناس كما هو معروف بين الخاصة من الباحثين والدارسين وبخاصة في المجتمعات التي أخذت بأساليب التنمية والتقدم، وقد كان اصطلاح الطموح شائعا على نحو غير دقيق، حتى جاء ليفين وتلاميذه فحدد مفهوم الطموح وأجريت الكثير من الدراسات التجريبية وانتهت على تحديده بمصطلح مستوى الطموح (Level of Aaspiratio). **(يوسف عبدالفتاح منصور خليل، 1992، ص 7)**

هذا وترجع بدايات استخدام مصطلح مستوى الطموح إلى كيرت ليفين**(Keart Levin)** ونظريته في الشخصية، والتي عرفت بنظرية المجال مما يكسبه أهمية في حياة الفرد والمجتمع باعتباره سمة من سمات الشخصية، ويرتبط الطموح بثلاثة جوانب رئيسية هي: التوقع، الأداء، الهدف، كما أنه يتأثر بمجموعة من المتغيرات.

(علي على مفتاح، 2003، ص 112)

واستخدام إصطلاح مستوى الطموح في دراسة ديمبو Dembo (1944)عن النجاح والفشل وتعويض والصراع. **(هبة الله محمد الحسن سالم، 2004، ص 41)** وهو عبارة عن اتجاه إيجابي نحو هدف معين

ذو مستوى محدد يطلع إليه الفرد وإلى تحقيقه في جانب معين، وتختلف درجة أهمية الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف النمط الحياتي، وتختلف درجة الهدف من فرد لآخر، ويتحدد مستوى الهدف في ضوء صورة الفرد عن ذاته وتقديره لها.(**نضال سمير نايف إبراهيم، 2003، ص 21**)، وهو هدف يسعى الفرد الى تحقيقه من خلال مستوى الأداء الذي يتطلع إلى بلوغه ويشعر الفرد بالنجاح أو الفشل عند إنجاز عمل معين ويتضمن المثابرة والكفاح وتحمل المسؤولية. (**منى محمود الصرايرة، 2001، ص 16**)، وهناك من ينظر إليه على أنه مستوى معين يسعى الفرد إلى الوصول إليه ومن هؤلاء فرانك(1939) فهو ينظر إليه على أنه المستوى الذي يطمح الفرد للوصول إليه في عمل مألوف، يدرك فيه قدراته ومداه ومستواه وإنجازه السابق، وذهب "ايزنك" (1976) الى أن الطموح هو الميل إلى تذليل العقبات، لتحقيق مستوى عال من التفوق على النفس.

(سميرة محمود سليمان الشمايلة، 2006، ص 18)

أما "كاميليا عبدالفتاح" فقد عرفت مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها. في حين عرفه (وتش) بأنه الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة.

(عبد ربه علي شعبان، 2010، ص 58)

ويعرفه (قشقوش) بأنه هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد تحقيقه في جانب معين من حياته وتختلف درجة أهمية هذا

الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد.

(نفس المرجع السابق، ص 58)

وعرفه "عودة الخالدي" (2008):على أنه سمة ثابتة نسبيا تكون بمثابة دافع داخلي يدفع الفرد للتفوق والتميز في انجاز عمل يتميز بالقيمة والتقدير وفقا لمعايير عامة يتميز بها أداء الفرد بالتوجه والاستبصار والقدرة على التوقع ويستمد في أدائه الجيد من خلفيته عن نفسه وعن إمكاناته. **(محمد عودة هميم الخالدي، 2008، ص 07)**

ويرى " (جاردنر) " في تعريفه لمستوى الطموح على أنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل. **(غيثاء على بدور، 2001، ص 45)**

أما "خزنة صالح" فيرى أن مستوى الطموح صفة شخصية ذات كم، يحدده الفرد على وجه التقريب من خلال إطار مرجعي ذاتي واجتماعي، يتضمن العوامل العقلية والدافعية والمزاجية والاجتماعية، حسب معرفته لذاته وتقديره لها، وإدراكه لخبراته السابقة والاخفاق والنجاح، وبآخر انجاز له، متأثرا بتوقعات المجتمع عنه و بالتسهيلات والفرص التي تيحها له. **(نفس المرجع السابق، ص 46)**

وعرف هوب (1930): مستوى الطموح بأنه هدف وغاية الشخص أو ينتظر منه القيام به في معينة، من حيث الدوافع والحاجات والغايات الشعورية فحسب وأغفل الدوافع والحاجات اللاشعورية والتي تؤثر على الفرد.

(حكيمة نيس وبيبي مرزاق، 2017، ص 272)

وعرفه فرج طه (2005): بأنه المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه، في جميع المجالات والنواحي سواء في تحصيله الدراسي أو إنجازه العلمي أو في انتاجه أو في مهنته ويجتهد لتحقيقها معتمدا في ذلك على مدى كفاءته وقدرته، ومدى ملاءمة الظروف المحيطة به. **(شتوان حاج ومنصور بوقصارة، 2017، ص 07)**

ويعرفه بدوي (1977): بأنه مستوى الانجاز الذي يحدده شخص معين لنفسه، ويتوقع تحقيقه بناء على تقديراته واستعداداته.

ويعرفه الحنفي(1978): بأنه معيار الطموح الذي يقاس إليه نجاح الشخص أو فشله.

ويعرفه عاقل (1988): بأنه مستوى قياسي يفرضه الفرد على نفسه ويطمح إلى الوصول إليه ويقيس انجازاته بالنسبة إليه ومستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح ارتفاعا وهبوطا بحسب النجاح والفشل والاخفاق.

(سلامة صالح ومفضي بني ياسين، 2011، ص 216)

ويعرفه هوراس إنجليش وآفا إنجيش(1958): بأنه حكم الفرد على مستوى الأداء الذي يتوقعه لنفسه والذي يأمل في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى إلى تحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية.

(حامد زهران محمد و سناء حامد زهران، ب ت، ص 75)

وتعرفه سناء سليمان (1987): مستوى الطموح بأنه هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من جوانب حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب حياته، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في

الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الاطار المرجعي للفرد. **(توفيق محمد توفيق شبير، 2005، ص 26)**

كما تضيف كاميليا عبد الفتاح(1984): بأن مستوى الطموح يتضمن سبع أبعاد رئيسية وهي: النظرة الإيجابية للحياة، السعي نحو التفوق، تحديد الأهداف والخطة، الميل إلى الكفاح، تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، المثابرة وتحمل الصعاب، الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ.

(العياشي بن زروق وحميدة بودالي، 2014، ص 130)

2- **نمو مستوى الطموح:**

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الإخصاب حتى الممات فيمر مثلا بمرحلة الرضاعة ثم الطفولة المبكرة ثم الطفولة المتأخرة والمراهقة ثم مرحلة الرشد والكهولة، وكلما مر بمرحلة من تلك المراحل اتسعت مدركاته وزادت خبراته وتعمق تفكيره وتفتحت قدراته فأصبح يفكر في أشياء لم يكن يفكر فيها من قبل وأصبح ينظر للأمور بنظرة غير تلك التي كان ينظر إليها في السابق، وكما أن الإنسان ينموا جسديا فإنه ينمو عقليا وعاطفيا واجتماعيا ونفسيا إلى غير ذلك من أوجه النمو المختلفة وكلما انتقل من مرحلة نمائية إلى أخرى كلما ساعد ذلك على امتلاك الإنسان للقدرة على مواجهة الصعاب وتحديها من أجل أن يصل إلى مرحلة أفضل من تلك التي كان وصل إليها من قبل،**(دلال يوسفي، 2017 ، ص 26)** فالطفل يطمح في أشياء والمراهق يطمح في أشياء والشيخ يطمح في أشياء ومستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر،

وهـذا النمـو قـد يكـون عرضـة للتغيـرات إذا أعاقتـه الظـروف كمـا يكـون عرضة للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك.

(نفس المرجع سابق ، ص 26)، (توفيق شبير، 2005، ص 30)

3- النظريـــات المفســـرة لمســـتوى الطمـــوح: تعـــدد النظريات التي تطرقت وتناولت مستوى الطموح ومنها نذكر:

3-1- ـ نظرية "أدلر Adler ":

يعـد ألفـرد أدلـر مؤسـس علـم الـنفس الفـردي الـذي يحـاول فهـم خبـرات أو سـلوك أي شـخص علـى أسـاس كونـه وحـدة منظمـة ومـن خلالهـا أي المعرفـة بأهدافـه وتوقعاتـه نحـو المسـتقبل. **(شـتوان وبوقصـارة، مرجـع سـابق ، ص 08)، و** يعتبـر "أدلـر" أن سـلوك الإنسـان نـاتج عـن تحريـك الـدوافع الاجتماعيـة وهـو يـرتبط بـالآخرين وينشـغل بنشـاطات اجتماعية تعاونية وتتلخص وجهة نظره في المفاهيم التالية :

أ ـ الأهـداف النهائيـة الوهميـة : وهـي التـي تسـتطيع تفسـير سـلوك الإنسان النهـائي ، وهـي حـافز حقيقـي يحـث الإنسـان علـى بـذل الجهـد ، والشـخص السـوي هـو القـادر علـى مواجهـة الحقيقـة ويسـير بموضـوعية نحو تحقيق أهدافه معتبرا لإمكانياته وقدراته .

ب- الكفـاح فـي سـبيل التفـوق : وكفـاح الإنسـان مـن أجـل التفـوق والكمـال فطـري، غيـر أن الشـخص السـوي هـو الـذي يكـافح مـن أجـل أهداف اجتماعية، أما الشخص اللاسوي فيكافح من أجل أهداف أنانية.

ج ـ الـذات الخلاقـة : وهـي ذات الفـرد الأصـلية والمبدعـة والتـي تدفعـه إلـى خلـق شـيئا جديـدا بـل وتخلـق شخصـية فريـدة. **(لخضـر شلالي،2017 ، ص 192)**

وعليه يتضح من نظرية أدلر أن الدافع الاجتماعي وراء سعي طلاب البحث للاجتهاد والرقي هو الانخراط في جماعة يتعاونون وينشغلون فيها لتحقيق أهدافهم ويستطيع الطالب المتوافق مع نفسه ومع البيئة أن يسير بخطى سريعة محققا أهدافه، وعلى الوجه الآخر يتعثر الطالب غير متوافق نحو تحقيق أهدافه، والكفاح هنا يكون لتحقيق أهداف المجموعة للطالب السوي .

وهكذا ترتكز نظرية أدلر على أن إرادة القوة وإرادة التفوق وإرادة بلوغ الكمال وقهر الإحساس بالدونية أو النقص أو القصور، هي الدافع الرئيسي لدى الإنسان في سعيه الدؤوب إنما يهدف نحو شيء واحد هو أن يكون محققا لذاته في مجتمعه كأفضل ما يكون التحقيق. **(لخضر شلالي، 2017 ، ص 192)**

3-2- نظرية "اسكالونا Escalona": حيث تقوم هذه النظرية (نظرية القيمة الذاتية للهدف) لاسكالونا على ثلاث حقائق هي:

أ-ميل الأفراد للبحث عن مستوى الطموح المرتفع نسبيا.

ب- ميلهم لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.

ت- الفروق الكبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم عن النجاح والبعد عن الفشل. **(نيفين عبدالرحمن،2011 ، ص81)**

وترى "اسكالونا " أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها: الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف، والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ودخول الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح. **(توفيق شبير،2005 ، ص 34)**

3-3- نظرية" كيرت ليفين (Keart Levin) ":

يشير ليفين إلى عوامل عديدة من شأنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة، أجملها جميعها فيما أسماه مستوى الطموح، حيث أن شعور الفرد بالرضا والاعتداد بالذات يجعله يسعى إلى مزيد من هذا الشعور، ويجعله يطمح في تحقيق أهداف أبعد، ومستوى الطموح يخلق أهداف جديدة للفرد، وأهداف الفرد تترتب بعضها على الآخر.

(موسى القطناني،2011 ، ص 46)

ويعتبر ليفين من أهم دعاة هذه النظرية وتسمى نظريته بنظرية المجال فهو يرى أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة وتؤثر في مستوى الطموح ومنها:

أ- **عامل النضج:**

فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.

ب- **القدرة العقلية:**

فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة. **(خليفة قدوري،2017 ، ص 140)**

ث- **النجاح والفشل:**

فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل.

د- نظرة الفرد إلى المستقبل:

تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة.

(نفس المرجع السابق ، ص 140)

4- مستويات الطموح:

حسب نجاة محمود عبدالعال (2000) للطموح ثلاث مستويات:

أ- الطموح الذي يعادل الامكانيات.

ب- الطموح الذي يقل عن الامكانيات.

ت- الطموح الذي يزيد عن الامكانيات. **(شريفة بن دغفة ، 2014، ص 343)** بحيث نجد أن:

4-1- المستوى الأول:

الطموح الذي يعادل الإمكانيات ويسمى أيضا بتطابق مستوى الطموح ففي هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته واستعداداته ، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي.

4-2- المستوى الثاني:

الطموح الذي يقل عن الإمكانيات: ففي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها ويتناسب معها ،أي أن مستوى طموحه اقل من مستوى إمكانياته.

4-3- المستوى الثالث:

الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات، ومثال ذلك التلميذ الراسب في جميع الامتحانات ويطمح في النجاح في البكالوريا، وهذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي أو غير السوي.**(محمد بوفاتح، 2013، ص272)**

5- مظاهر مستوى الطموح: تتنوع المظاهر في ثلاث مظاهر رئيسية هي:

5-1- المظهر المعرفي:

وهو يتضمن كل ما يدركه الشخص وما يعتقد في صحته وما يراه سواء كان صوابا أو خطأ، كما يحتوي مفهوم الذات وفكرة الشخص عن ذاته. **(ذهيبة العرفاوي، 2013 ، ص 169)**

5-2- المظهر الوجداني:

في حين يتضمن المظهر الوجداني كل مشاعر الشخص وارتياحه وسروره من أداء عمل معين وما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه.**(جميلة دغيش ، 2018 ، ص 109)**

5-3- المظهر السلوكي:

ويتضمن المجهود الذاتي الذي يبذله الفرد لتحقيق أهدافه.

(نفس المرجع السابق ، ص 109)

ومما سبق يمكن القول أن المظاهر الثلاثة السالفة الذكر يمكن أن تحقق قدرا كبيرا من تكامل الشخصية وإتزانها، إن كان هناك ترابط وتكامل بينها. **(ذهيبة العرفاوي، مرجع سابق، ص 169)**

6- جوانب الطموح: يرى مرحاب(1989) بأن للطموح عدة جوانب نذكر:

6-1- الجانب الأول:

الأداء، ويعني ذلك نوع الأداء الذي يعتبره الفرد هاما ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

(مريم محمد سالم الغمري، 2016، ص 46)

6-2- الجانب الثاني:

التوقع، ويعني توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذلك.

6-3- الجانب الثالث:

إلى أي حد يعد هذا الأداء هاما بالنسبة للفرد، وهذه الجوانب الثلاثة هي ما يعرف بالطموح. **(عبد ربه علي شعبان، 2010، ص 59)**

7- سمات الشخص الطموح:

للفرد الطموح عدة صفات وسمات يتسم بها عن غيره تتمثل في:

أ- عدم القناعة بالقليل، وعدم الرضى بمستواه الراهن ويعمل دوما ليكون أفضل من وضعه الحالي ليصل إلى أحسن ما هو عليه.

ب- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الانسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف.

(جميلة دغيش، مرجع سابق ، ص 110)

ت- لديه نظرة متفائلة للحياة، واتجاه نحو التوافق ونحو الكفاح.

ث- يميل إلى تحديد أهدافه ووضع خطه لتحقيقها، ولديه القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

(شريفة بن غدفة ، 2014 ، ص 375)

ج- لا تعيقه أيه حواجز في السعي نحو تعلم خبرات جديدة، بحيث يكون في سعي دائم للاستفادة من كل الفرص المتاحة أمامه لتلقي خبرات جديدة.

ح- تحديد الأهداف بشكل متجدد.

(ذهيبة العرفاوي، مرجع سابق ، ص 173)

خ- لا ينتظر الفرصة لتأتيه حتى يتقدم، بل يقوم بخلق الفرص المواتية والمناسبة والمساعدة لتقدمه لأنه يريد أن يحرق الفرص مراحل تقدمه حرقا، فانتظار الفرصة يحتاج إلى زمن لذلك ينتهز جميع الفرص أو الفرص المناسبة لديه ويقوم بخلق فرص جديدة تساعده على الانتقال إلى من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر تقدما.

د- لا يتوقع أن تظهر نتائج جهوده بشكل سريع ومفيد له، بل يضع احتمالات الفشل مثل احتمالات النتائج.

(رزيقة محدب ، 2015 ، ص 119)

ذ-لا يخشى المغامرة أو المسؤولية أو المنافسة أو الفشل أو المجهول.

ر- لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.

(ليندة درقاوي ، 2014 ، ص 120)

ز- موضوعي في تفكيره ومتكيف اجتماعيا.

س- لا يبخس قدراته حقها ولا يغالي في تقديرها.

ش- متكيف اجتماعيا، لا تنقصه الجرأة.

ص- يحب الناس، ويجد متعة في وجوده معهم، ويجعلهم يشعرون بذلك.

ض- مبتكر ذو تفكير أصيل، يحب الخبرات الجديدة ومتيقظ للأفكار الجديدة.

ط- متعاون مع الجماعة، يستطيع القيام بدور القيادة.

(لخضرشلالي، 2017 ، ص 213)

ويكمن القول أن دافع الطموح هو الرغبة في النجاح والتفوق، وإتمام المهام الصحيحة وصولا بذلك إلى تحقيق الأهداف والغايات، حيث يبدأ نمو الطموح عند الأفراد في مراحل مبكرة من العمر ويستمر ويتواصل طوال المراحل المتلاحقة، كما بينه ليفين (Levin). **(سليمان الشمايلة، 2006 ، ص 19)**

8- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

لمستوى لطموح عوامل عديدة تؤثر عليه ويقسم ايزنك هذه العوامل إلى نوعين رئيسيين رغم الأثر المتبادل بينهما على الفرد نفسه وهما: أ- عوامل شخصية. ب- عوامل ومتغيرات بيئية،**(محمد فرج سعد الدين الصالحي، 1982، ص12)**، هي:

8-1- العوامل الشخصية:

لكون مستوى الطموح يتغير بتغير العمر فإنه يتأثر بتطور العوامل الشخصية للفرد مع تقدم عمره ومن بينها : الذكاء والتحصيل، وكذا الخبرات التي يكتسبها الفرد خلال تجاربه التي مر بها في مراحل حياته فاشلة كانت أو ناجحة.

(غالب بن محمد علي المشيخي، 2009 ، ص 95)

من العوامل الشخصية الذاتية نذكر:

أ- الذكاء:

هناك علاقة بين الذكاء ومستوى الطموح، حيث ترى (هير لوك) أن الذكاء يلعب دورا هاما في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد، في حين أن (بلاك مان وكاهن) يشيران أن هذه العلاقة ليست مرتفعة إذا ما قورنت بالعلاقة بين الذكاء والتحصيل وهذا الانخفاض راجع للضغوط الاجتماعية والنواحي الانفعالية وهكذا فقد يضع الفرد مستويات طموح معينة في ضوء معرفته بالقدرات العقلية الكامنة.

(عبد الوهاب جناد، 2014، ص 83)

فالذكاء يؤثر في مستوى الطموح من حيث توفير قدرات الادراك والاستبصار وحل المشكلات واتخاذ القرارات، كما يسهم في مساعدة الأفراد على تحديد الأهداف بوضوح ووضع الخطط والبرامج المناسبة واختيار أنماط الفعل المناسب بما يتلاءم وقدرات الفرد. وهكذا أظهرت العديد من الدراسات أن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء مرتفع هم أكثر قدرة على الوصول إلى مستوى الطموح الذي يضعونه لأنفسهم مقارنة بغيرهم من ذوي الذكاء المنخفض.

(سليمان الشمايلة، 2006 ، ص 21)

ب- التحصيل الدراسي:

تشير العديد من الدراسات على وجود علاقة بين مستوى التحصيل و مستوى الطموح حيث أن الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع يتمتعون بمستوى عال من الطموح بعكس أولئك الذين لهم مستوى تحصيلي منخفض.

(غالب بن محمد علي المشيخي ، مرجع سابق ، ص 97)

ج- **الدوافع والحاجات:**

ممـــا لاشـــك فيـــه أن وجـــود الـــدوافع والحاجـــات والميـــول والاهتمامـــات لـــدى الأفـــراد يتولـــد عنهـــا أنمـــاط ســـلوكية توجـــه إشـــباع مثـــل هـــذه الـــدوافع والحاجـــات. فالحاجـــات والـــدوافع تـــؤثر فـــي مســـتوى الطمـــوح مـــن حيـــث أهميتهـــا ومـــدى شـــدتها ومســـتوى الإلحـــاح لإشـــباعها، فكلمـــا ازدادت الحاجـــة إلـــى إشـــباع مثـــل هـــذه الحاجـــات ازداد مســـتوى الطمـــوح لدى الفـــرد. كمـــا تلعـــب الاهتمامـــات والميـــول دورا فـــي ذلـــك، حيـــث تـــزداد مثـــابرة الفـــرد وتشـــتد أنشـــطته الســـلوكية عنـــدما ينســـجم طموحـــه مـــع اهتماماته وميوله. **(سليمان الشمايلة، 2006 ، ص 21)**

ح- **خبرات النجاح والفشل:**

حســـب "ســـيلامي" (Sillamy Norbert1980)فـــإن درجـــة نجـــاح أو فشل الفرد فـــي عمـــل مـــا يـــؤثر بـــلا شـــك علـــى درجـــة إنجـــازه للأعمـــال التي تلي هذا العمـــل، فـــإذا حصـــل الانســـان علـــى النجـــاح فـــي العمـــل الـــذي يقوم بإنجـــازه وحقـــق لـــه نـــوع مـــن الاشـــباع النفســـي الـــداخلي، جعلـــه يفكـــر في أعمـــال أخـــرى تتجـــاوز مـــا هـــو موجـــود وتتماشـــى مـــع درجـــة التفـــوق والنجاح التـــي حققهـــا، وكأنـــه يســـمو طموحـــه إلـــى المراتـــب العليـــا. فالنجـــاح حســـب مـــا جـــاء قـــاموس ســـيلامي (Sillamy): فهـــو يـــنعش وينشـــط القـــوى الابداعية فـــي الانســـان ويصـــبح المعـــزز والمقـــوي الـــذي يـــدفع المـــرء لكـــي يتخطى ذاته برفع مستوى طموحاته.

(محمد بوفاتح ، 2005، ص 84)

وتـــرى فـــردوس وصـــواف (1999)فالشـــعور بالنجـــاح والفشـــل يتكـــون نتيجـــة الأثـــر الايجـــابي أو الســـلبي الـــذي يتركـــه نجـــاح العامـــل أو فشـــله فـــي حياتـــه المهنيـــة، وبعكـــس الخبـــرات الســـارة وغيـــر الســـارة فـــي

مجال العمل والتي من شأنها أن ترفع أو تخفض مستوى الطموح المهني للفرد العامل. **(بوفاتح محمد، 2013، ص 276)**

ويتأثر مستوى طموح الفرد بخبرات الفرد الماضية من نجاح وفشل، فالنجاح المتكرر يشجع الفرد على رفع مستوى طموحه في الحدود الواقعية، في حين أن الفشل المتكرر يؤدي إلى خفض مستوى طموح الفرد.

(سليم محمد سليم الشايب، 1999، ص 162)

خ- جماعة الأقران:

تلعب الجماعة التي ينتمي إليها الطفل دورا كبيرا في تشكيل شخصيته وسلوكه لأن هذه الجماعة التي يطلق عليها الجماعة المرجعية بحيث يرجع إليها الفرد في تقييم سلوكه، تمتلك الكثير من الوسائل التي تستطيع من خلالها السيطرة على الطفل وبالتالي فإن الطفل سيحاول القيام بالدور الذي تقوم به الجماعة، وفيها يحتك بالكثير من الأفراد الذين يكون عندهم الانسجام أو التوافق في التفكير أو يشتركون معا في مهارة معينة أو لديهم ميل مشترك.

(محمد بابكر الصادق، 2016، ص 21)

وبالتالي يؤثر الأقران في تحديد مستوى الطموح، إذ يمكن للفرد أن يضع لنفسه مستوى يلائم معايير الجماعة.

(ذهيبة العرفاوي ، مرجع سابق، ص 174)

ويرى "حامد زهران " في تأكيد ذلك أن تأثير الأقران و الجماعات يبدو من خلال سعي الفرد ومحاولاته للوصول إلى مستوى من هم أعلى منه في الجماعة غنى وشهرة أو كفاءة، فيجعل

منهـــا مقياســـا مرجعيـــا لمـــا يرغـــب فـــي إنجـــازه ويتناســـب مـــع قدراتـــه و حالته الراهنة. **(غيثاء على بدور، 2001، ص 56)**

ث- الجنس:

يتـــأثر مســـتوى الطمـــوح بنـــوع الجـــنس، لـــذا حظـــي الموضـــوع باهتمـــام العديـــد مـــن البـــاحثين حيـــث يميـــز المجتمـــع الانســـاني بدرجـــة أو بـــأخرى بـــين الـــدور الـــذي يؤديـــه كـــل مـــن الرجـــل والمـــرأة فـــي الحيـــاة الاجتماعيـــة، ويتوقـــع النـــاس أن الـــذكر يســـلك بطريقـــة معينـــة، وتســـلك الأنثى بطريقة مختلفـــة فـــي كثيـــر المواقـــف، ويـــؤثر نـــوع الفـــرد كونـــه ذكـــرا أو أنثى على مستوى الطموح.

(مدحت أحمد فتح الله البربري، 2010، ص 86)

حيـــث أكـــدت دراســـات عديـــدة أن مســـتوى الطمـــوح للـــذكور أعلـــى مـــن مســـتوى طمـــوح البنـــات (محمـــود الزيـــادي 1961، كاميليـــا عبـــدالفتاح 1971، ســـــــــترايكلاند STRICKLAND 1971، كارمـــــــــــل KARMEL 1975). **(فتيحة حسين، 1993، ص 36)**

8-2- العوامل البيئية والاجتماعية:

إن للبيئـــة الاجتماعيـــة دورا كبيـــرا فـــي نمـــو مســـتوى الطمـــوح لأن البيئـــة هـــي التـــي تمـــد الفـــرد بمفاهيمـــه و ثقافاتـــه وهـــي تشـــكل الإطـــار المرجعـــي لـــه. **(أولغـــا قنـــدلفت، 2002، ص 77)**، وبمـــا أن بيئـــات الأفـــراد مختلفـــة، لـــذا فـــإن العوامـــل الاجتماعيـــة تتبـــاين مـــن حيـــث تأثيرهـــا فـــي مســـتوى الطمـــوح لـــدى الأفـــراد، وتكـــاد تكـــون المـــؤثرات الاجتماعيـــة التـــي يتعرض لها الأفـــراد داخـــل الأســـرة مـــن أكثـــر العوامـــل تـــأثيرا فـــي مســـتوى الطمـــوح لديـــه.**(ســـليمان الشـــمايلة، 2006، ص 23)**، ولاســـتقرار الفـــرد داخـــل أســـرته دور كبيـــر فـــي مســـتوى طموحـــه فكلمـــا كـــان مســـتقرا داخـــل

أسرته كان مستوى طموحه أعلى كما أن اهتمام الآباء المبكر بما يخص أبناءهم له دور في مستوى الطموح لأن الآباء يمكن أن يدفعوا أبناءهم لمستويات طموح عالية ويساعدوهم على وضع صيغة لبلوغ تلك الأهداف وهناك بعض الآباء لا يكتفون بذلك بل يشاركوهم الوصول إليه بطرق خاطئة أحيانا كالترغيب وممارسة الضغوطات والاكراه. **(رشا عبد الناظور، 2008، ص 14)**

8-3- طموح الوالدين:

ويعتبر الدور المنتظر من الطفل تعبيرا عن طموحات الأهل بالأبناء، فما لم يستطع الأهل تحقيقه من ذواتهم يعملون جاهدين لتحقيقه بواسطة أبنائهم، فيعبرون عما يرغبون به من خلالهم، والذين يصبحون في هذه الحالة امتدادا لحياة الآباء والأجداد في في موكب إنساني متلاحق. **(ليندة درقاوي ، 2014، ص 110)**، كما أن أي أسلوب خاطئ من قبل الآباء في رسم وتحديد التوقعات لدى أبنائهم يترتب عليه أضرار كثيرة منها: العدوانية والتذمر والقلق والخوف من الفشل والمعاناة من كوابيس الفشل والإخفاق، وبالمقابل فإن الآباء الذين يحددون توقعات واقعية لأبنائهم وأولئك الذين لا يتشددون في رسم الأهداف والخطط لأبنائهم فهم يمثلون نماذجا إيجابية لأبنائهم مما يولد لدى أبنائهم الرغبة والعمل بشكل جدي من أجل الوصول إلى مستوى الطموح المرغوب به.

(سليمان الشمايلة، 2006، ص 22)

8-4- نمط الشخصية وعلاقته بمستوى الطموح:

يؤكد عدد كبير من العلماء أنه توجد علاقة بين نمط الشخصية وبين مستوى طموح الفرد، وإن كان كل منهم قد اهتم بجانب من

جوانب هذه العلاقة، فحين نجد ماكليلاند وفريدمان فقد اهتما بما لأثر أساليب رضاعة الأطفال على اكسابهم في الكبر أنماط سلوكية معينة، يكون لها دور أساسي في تحديد مستوى الطموح، نجد كرونباخ قد اهتم بأثر مفهوم الذات عند الفرد، فالفرد الذي تكون و قد اهتزت له صورته لذاته، يضع أحيانا مستوى مرتفعا من الطموح و هو لا يتنازل عنه حتى لو تعرض لخبرات متكررة من الفشل.

(عبدالوهاب جناد، 2014، ص 85)

8-5- الصحة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح:

هناك ارتباط وثيق بين الصحة النفسية ومستوى الطموح، لأنه من مظاهر الصحة النفسية أن يكون تقارب بين مستوى طموح الفرد و مستوى كفاءته أو اقتداره وفي المقابل فإن التباعد والتباين الكبير بين مستوى الطموح واقتدار الفرد أي بين ما يقدر عليه و ما يرغب فيه يولد عند الفرد شعورا بالعجز، ويقع بعض الآباء في الخطأ عندما يدفعون أبناءهم إلى مستويات طموح لا تتناسب مع قدراتهم وبالتالي يعجزون عن بلوغها، مما يؤثر سلبيا على صحتهم النفسية ويثير لديهم التوتر النفسي والقلق والشعور بالعجز والاحباط والنفص.

(عبد ربه علي شعبان، 2010، ص 66)

ويرى "الزهراني " (2009): أنه من المنطقي الفرد المتوافق نفسيا و الذي يتمتع بقدر معقول من الصحة النفسية يستطيع إدراك إمكاناته وبالتالي تحديد مستوى طموحه الواقعي المناسب لقدراته وتكوينه وفي نفس الوقت واع بذاته أما من هو العكس من ذلك فإنه لا يستطيع تحديد مستوى طموحه جيدا أو يحقق ما صبوا إليه كسابقه.

(علي بن رزق الله الزهراني، 2009، ب ص)

9- أنواع الطموح:

يصنف الطموح إلى:

9-1 - الطموح الإجتماعي :

إن الطموحات تختلف بين الشعوب المتقدمة والمتخلفة، حيث المتقدمون طموحاتهم عالية، **(جميلة دغيش، 2018، ص 103)**، وهذا ما يراه "انجافيل Angeville " من أن ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة.

(محمد بوفاتح، 2005، ص 140)

لكن الفئة الثانية محدودة القدر من العيش وفي الفئة الأولى تختلف الطموحات بين الأفراد و الأزمنة كاختلافها بين الآباء والأبناء أما نحن العرب فالمشاكل متنوعة وتدهور الأوضاع الاجتماعية، الاقتصادية، والتعليمية ومحاكاة القيم الغربية وشعور الأبناء بالاغتراب كما يرى حامد سناء زهران (هذا ما انعكس عن طموحات الشعوب العربية) هذا أثر على الطموحات. **(جميلة دغيش، مرجع سابق، ص 103)**

ونعرج على مجتمعنا العربي الذي تعددت فيه المشكلات، من انحطاط القيم وتدهور الاقتصاد، وتدني في مستويات التعليم، ومحاكاة القيم الغربية، وشعور الأبناء بالإغتراب، (وانخفاض في إنتاجية الإنسان العربي)، **(محمد بوفاتح، 2005، ص 141)**، وهذا ما انعكس على طموحات الشعوب العربية التي أصبحت تنظر للمستقبل نظرة سلبية، فالظروف الاقتصادية الصعبة والمتدنية التي تعيشها الشعوب العربية لا تسمح للمواطن العربي في التفكير في طموحات تتجاوز هذا الأفق.**(محمد بوفاتح ،2013، ص 313)**

9-2- الطموح العائلي :

ويتجلى في ما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة المدى أو بعيدة المدى، يشترك أعضاءها في بلورتها، ويسعون لتحقيقها أو الوصول إليها على فترات زمنية متدرجة وحسب أهمية وحاجة العائلة لكل هدف أو تطلع ،ويختلف طموح العائلي من أسرة إلى أخرى حسب حجم الأسرة، و مداخليها والمستوى التعليمي والثقافي لأفرادها ،بالإضافة إلى مكان تواجدها في الريف أو المدينة ،في الأحياء الشعبية أو في الأحياء الراقية.

ونجد من أمثلة الطموح العائلي: التغيير في السكن، طموح في نجاح الأبناء دراسيا ومهنيا، والطموح في الحصول علي إمتيازات اقتصادية..... **(بوفاتح، 2013، ص328)**

9-3- الطموح الإنساني (العالمي):

وموضوعه الانسانية بشكل عام، كالطموح الذي تنادي به تنادي به اليوم الأمم المتحدة لتحقيق مبادئ الإنسان المعترف به دوليا، والذي يعني رعاية وإنشاد الحرية والعدالة والمساواة، كذا طموح منظمة التغذية العالمية وطموح جمعية رعاية الطفل وقس على ذلك طموحات المنظمات والنقابات والجمعيات العالمية.

(جليل وديع شكور،1989، ص21)

9-4- الطموح الفردي :

حيث يرى بوفاتح(2013): أنه ذلك الطموح الخاص بشخص واحد، سواء كان الطموح مدرسيا، أو سياسيا، أو مهنيا، أو علميا، أو رياضيا، وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسبا من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته، وقدراته، ويتناسب مع

واقعه وبيئته، فهو حق مشروع لكل إنسان، فترى الشخص الذي يطمح في عمل مستقر، وآخر يطمح في حياة سعيدة، والثالث يطمح في نجاح دراسي، أو مهني، أو علمي، والرابع يطمح في الحصول على مكاسب علمية، أو رياضية، أو سياسية، أو حزبية، أو عسكرية، أو إجتماعية، أو ثقافية أو تجارية،.....

(محمد بوفاتح،2013، ص329)

وهذا ما يذهب إليه "**يونج**" **Young (1961)** أن وصول أي فرد للمراكز الاجتماعية يعود إلى توفره على قدر من الطموح . **(رشاد علي عبد العزيز موسى، ب ت، ص201)**

10- أشكال الطموح :

10-1-الطموح الدراسي :

وهو الذي يتعلق بالحياة المدرسية، وهو ما يوجد فيها من تخصصات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر حتى يلتحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاما وجذابا، ويعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخير من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة، ويصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته واجتهاده للنجاح في إمتحان الثانوية العامة (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية، هذا الطموح الذي ينمو ويرتقي مع ارتقاء سن التلميذ، هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته.

(محمد بوفاتح ، 2005، ص 142)

هذا ويتأثر مستوى الطموح الدراسي في تكوينه بعدة عوامل منها :

– المنـــاخ المدرســـي والعلاقـــات بـــين التلاميـــذ ومعلمـــيهم والتلاميـــذ فيما بينهم .

–العوامل الشخصية والاجتماعية والاقتصادية .

–أساليب الإرشاد النفسي والتربوي المطبقة .

–توقعات الآخرين المستقبلية . **(لخضر شلالي، 2017، ص 189)**

10-2- الطموح المهني :

ويعنـــي التوجـــه نحـــو العمـــل، أو بعبـــارة أخـــرى قـــدرة الفـــرد علـــى تحديد نوعيـــة النشـــاط المهنـــي الـــذي يختـــاره مـــن بـــين مجموعـــة النشـــاطات المهنيـــة المتاحـــة، ومـــدى اندماجـــه والتزامـــه بعملـــه مـــن الارتقـــاء بنفســـه مهنيـــا ووظيفيـــا، ويعـــرف الأفـــراد دو الطمـــوح المرتفـــع بقـــدرتهم علـــى اختيـــار المهنـــة المناســـبة لقـــدراتهم و اســـتعداداتهم وتكيـــيفهم فـــي وســـطهم المهني. **(منصور خليل، 1992، ص 36)**

و بالنســـبة للمـــتعلم نجـــد شـــكلين مـــن الطمـــوح المهنـــي، إذ يتحـــدد الشكل الأول فـــي الطموحـــات التـــي تتشـــكل لـــدى التلميـــذ أثنـــاء دراســـته، فقـــد يطمح في مزاولة مهنـــة يميـــل إليهـــا علـــى أســـاس الرغبـــة فـــي ممارســـتها أو لتأثره بمن يعمـــل فـــي هاتـــه المهنـــة، لكـــن الطمـــوح فـــي هـــذه المرحلـــة قـــد يكون غيـــر ناضـــج ويتســـم بعـــدم الاســـتقرار، لكنـــه يتجـــه نحـــو التبلـــور فـــي صـــورته النهائيـــة فـــي نهايـــة مرحلـــة الثـــانوي أو الجـــامعي عنـــدما يســـتطيع الفرد الموازنة بين قدراته وإمكاناته وأهدافه الحقيقية وواقع بيئته .

أمـــا الشـــكل الثـــاني مـــن الطمـــوح المهنـــي فيكـــون بعـــد التحـــاق الفـــرد بالمهنـــة، والـــذي تصـــفه "فـــردوس صـــواف" بأنـــه محـــرك مـــن محركـــات السلوك المهني، ويشكل فـــي جـــزء منـــه ضـــغطا داخليـــا يحـــث الفـــرد العامـــل علـــى القيـــام بمجموعـــة مـــن الســـلوكات المتمثلـــة بالمثـــابرة والنشـــاط والثبـــات

أمام المعوقات، تحمل المسؤولية والبحث عنها والاعتماد على النفس، ويتفق مع مفهوم الذات المهنية ويتأثر بالجماعة المرجعية، ويرتبط بالتوقع وخبرات النجاح والفشل في العمل .

(فردوس صواف ، 1999، ص 11)

10-3- الطموح الاقتصادي :

ويشير ذلك إلى الطموح الذي يتبناه شخصا أو مجموعة من الأشخاص، أو مجتمع لتحسين وضعيتهم الاقتصادية حسب ما يرونه مناسبا لهم، أو حسب مقارنة وضعيتهم مع وضعيات اقتصادية أخرى ؛ مثال ذلك الطموح في مصادر مالية متعددة الطموح في كسب مالي جديد، الطموح في أرباح تجارية، الطموح في زيادة الإنتاج، الطموح في تحسين وضعية البلاد الاقتصادية، الطموح في الإصلاح الاقتصادي، الطموح في تحسين المكانة الاقتصادية العالمية للبلد.

(محمد بوفاتح ، 2005، ص 142)

ويشكل الطموح الدراسي والمهني والاقتصادي أهم الطموحات في حياة الفرد، وربما تفوق وتقدم كثير من الأمم والشعوب في العديد من الميادين الاجتماعية، والاقتصادية والتكنولوجية إلى وفرة وجودة ودقة منتوجاتها الذي ساهم بلا شك مستوى الطموح المرتفع لأفرادها على اختلاف مستوياتهم. **(محمد بوفاتح، 2013، ص ص 316-317)**

10-4- الطموح السياسي :

وهذا النوع يتعلق بكل من الحياة السياسية والحزبية العامة لبلد ما، كطموح الأفراد في تغيير النظام السياسي لبلدهم، **(لخضرشلالي ، 2017، ص 189)** أو طموحهم في الفوز بإنتخابات هامة، أو

طموحهم في قيادة البلاد، أو طموحهم في تشكيل تحالفات وتكتلات سياسية، أو حزبية أو طموحهم في مراكز سياسية هامة أو طموحهم في استصدار قوانين جديدة، وقد يكون هذا النوع من الطموح جماعيا خاصا بمجموعة من الأشخاص، أو فرديا خاصا بشخص واحد، أو خاص بالمجتمع بأكمله . **(محمد بوفاتح، 2013، ص 316)**

11- طبيعة الطموح:

11-1- مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا:

والمقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، أن بعض الناس لديهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض. **(عبدالمنعم ثروت، 1976، ص 15)** وهذا الاعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الاكتساب، غير أن هذه النقطة لم تعد موضوعا للمناقشة، لأن لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص، وهو في الوقت نفسه لا يعيش منعزلا عن التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، ومن ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى كل فرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة. **(كاميليا عبدالفتاح، 1984، ص 10)**

11-2- مستوى الطموح باعتباره سمة:

لم يرد في دراسات الشخصية لدى كاتل و جيلفورد ما يشير إلى أن مستوى الطموح في أبعاده المختلفة يعتبر سمة فردية تتسم بها شخصية الفرد وتطبع سلوكه في أغلب مواقف حياته. **(كاميليا عبدالفتاح، 1984 ، ص ص12-13)**

وهذا ما يدل على مستوى الطموح إنه سمة على اساس إنه استعداد عام أو صفة سلوكية ثابتة نسبيا تتأثر بما لدى الفرد من استعدادات موروثة أو مكتسبة وكذلك تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي. **(عبدالمنعم ثروت، 1976، ص 15)** أي إننا لا نتوقع أن يكون مستوى الطموح سمة عامة ثابتة مطلقا في كل المواقف بل نسبيا واعتبارا للموقف وعناصره المختلفة. **(شعبان علي عبد ربه ، 2010 ، ص 62)** فالسمة استعداد عام نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتلونه وتعين نوعه وكيفيته، وهي بهذا المعنى تشمل العواطف والميول و الاتجاهات الخلقية والعقد النفسية والمميزات المزاجية.

(كاميليا عبدالفتاح، مرجع سابق، ص 11)

وترى آمال علي(2002): أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الانسانية بمعنى أنها صفة موجودة ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيرا علميا باستخدام مستوى الطموح. **(محمد بوفاتح، 2005، ص 14)**

11-3- مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير المواقف وتقويمها:

ونجده يتكون من:

أ- التجارب الشخصية من نجاح وفشل والتي يمر بها الفرد والتي يعمل على تكوين أساس محكم به على مختلف المواقف والاهداف.

ب- أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات والاتجاهات الجماعية، فيتكون مستوى الطموح ومن ثم ينظر إلى المواقف والاهداف ويقدرها ويقيمها من خلال هذا الاطار الحضاري العام، والتجربة الشخصية. **(عبدالمنعم ثروت، 1976، ص 15)**

11-4- مستوى الطموح مرتبط بالمستقبل:

تكويننا النفسي وظروفنا البيئية تدفعنا للتفكير في تحقيق أهداف معينة مستقبلا كأن نتوقع بأننا سنصبح علماء في علم النفس مستقبلا أو ستنجح في الحصول وظيفة معينة، أو نطمح في دراسة تخصص معين في الجامعة وغيرها من الطموحات والاهداف التي نعمل على تحقيقها في الحاضر لنصل اليها في المستقبل. **(شريفة بن غذفة ، 2014، ص 336)**

11-5- مستوى الطموح باعتباره ينمو ويتطور:

بهذا الشأن بينت دراسات ليفين أن مستوى الطموح يظهر في مرحلة مبكرة من العمر عند الأطفال، ويلاحظ هذا من خلال رغبتهم في تخطي الصعوبات كمحاولة الصغير الوقوف على قدميه والمشي وحده غير مستعين بأحد.....الخ، من الأشياء التي يرغب الطفل القيام بها بنفسه دون الاستعانة بالآخرين، ويعتبرها ليفين أنها مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج، وهو ما تسميهFales بالطموح المبدئي.

(ليندة درقاوي، 2014، ص 117)

وقد حدد كلا من سيرز، روتر، و فرديمان، (Rooter & Sears & Ferdiman)أنماط مستوى الطموح من خلال نمطين رئيسيين هما:

- **مستوى الطموح الايجابي المنخفض:** وهو المرتبط بالواقعية مع توافق كاف لكل من النجاح والفشل ومعامل الاستجابة هذا مرتفع كما أن معامل التذبذب متوسط.
- **مستوى الطموح السلبي المنخفض:** وهذا النمط يتميز بهدف فعلى منخفض، وهو في أبعاده أقل من مستوى الأداء الفعلي كذلك معامل استجابة وتذبذب منخفضين. **(هدى عبدالرحمن أحمد، 2010، ص ص 36-37)**

12- قياس مستوى الطموح:

قياس الطموح شهد تطورات في السنوات الأخيرة نتيجة للاهتمام الكبير الذي أولاه العلماء والباحثون له وأساليب قياسه، وله أساليب وأدوات لهذا الغرض هي كالتالي:

(هميم الخالدي، 2008، ص 70)

12-1-الدراسات المعملية:

يعتبر هوب أول من درس مستوى الطموح دراسة معملية منظمة وكان ذلك في البحث الذي قام به سنة(1930) عن علاقة النجاح بمستوى الطموح وكانت محاولته في قياس مستوى الطموح تمثل نقطة البداية لمن جاء بعده من الباحثين.

(فتيحة حسن، 1993، ص 24)

و تشير كاميليا إلى أنه بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق إجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس طموحه بأداء عمل معين، والطريقة التقليدية تتم بأن يعرض الجهاز المستخدم على الشخص مع طريقة استخدامه ثم إعطائه الفرصة لأن يجرب العمل عدة مرات، وبعد أن يتدرب نسأله ماهي الدرجة التي يتوقع أن يحصل عليها وتدون إجابته في جدول معد لذلك. وبعد أن يقوم بالأداء الفعلي عما يظن أن تكون

هذه الدرجة، ثم تدون هذه الدرجة وبعدها نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلا وتدون في خانة خاصة وتتكرر العملية عدة مرات وهكذا تكون درجة الطموح ودرجة الحكم عليه ودرجة الأداء الفعلي. **(كاميليا عبدالفتاح، 1984، ص 39)**

12-2- دراسات الآمال:

ذكر "كوبCOBB" (1964) و"سترانج STRANG" (1954) أن قياس مستوى الطموح عند الأفراد نصل إليه من خلال استبيان مفتوح على المفحوصين عبارة عن سؤال محدد: ماهي الآمال التي تريد أن تقبل إليها في المستقبل؟ كما أن دراسات الآمال تعد مؤشرا هاما لتحديد أهداف الشخصية البعيدة والقريبة التي يطمح إليها الشخص وهي تختلف من مرحلة إلى اخرى من عمر الفرد. **(علي المشيخي، 2009، ص 94)**

ولمعرفة كيف ينمو مستوى الطموح كان لابد من العودة إلى دراسات وأعمال ليفين والتي بينت أن مستوى الطموح يظهر في مراحل مبكرة من عمر الطفل، وأخذ مثالا على ذلك في رغبة الطفل بعمل شيء دون أي مساعدة هي مرحلة سابقة لمرحلة الطموح وهذا النمط من السلوك يسميه الطموح المبدئي. **(أولغا قندلفت، 2002، ص 74)**

12-3- أسلوب الاستبيانات:

تم تصميم أدوات ومقاييس لقياس مستوى الطموح على نحو أكثر دقة وموضوعية، وهي بدورها أي المقاييس عرفت انتشارا واسعا في العديد من الميادين كالمهنية والتعليمية، حيث توجه للفرد مجموعة من الأسئلة تسمح له بالتعبير عن طموحاته من خلال الاجابة. **(زهرة فاطمة الزهراء، 2017، ص 70)**، لاسيما التي استخدمت في الدراسات التالية :

(شليد و ويتنج child & withing 1939) (ريزمان Reisman 1953) (إيمبي Empey 1956) (سويل Sewell 1957) (هللر و بتر Haller 1960 & Butter Worth) (بل Bell 1963) (كركريت Crockett1963) (وينشناين Weinstein 1963) (ميشيل Mischell 1961) (جيست وآخرون Gist 1964

al &) (الكسندر و كامبل 1964 Alexander & Campbel) (بويل 1967 Boyle) (هاريزون 1969 Harrison) (ريشنج 1964 Rushing) (كاميليا عبد الفتاح 1961) (أحمد عزة راجح 1967)، (بوفاتح محمد،2005)، (بوفاتح محمد،2005)، (شلالي، 2017).

13- الأهمية التطبيقية لمستوى الطموح:

دراسة مستوى الطموح ذات أهمية كبيرة لا تقتصر على الفرد، وإنما تتعداه لتعوده بالفائدة على المجتمع الذي هو جزء منه بشكل عام، كيف لا؟ ويعتبر الفرد عنصرا فاعلا داخل المجتمع، بل يعتبر الأفراد الثروة القومية للمجتمع، **(توفيق شبير، 2005، ص 29)** ويمكن إجمال هذه الأهمية في النقاط التالية:

- الكشف عن العوامل والقوى الكامنة وراء تلك الظاهرة، وبذلك يمكن تنمية وتعديل مستوى الطموح للأفراد.

- تمثل إحدى المؤثرات للكشف عن ما تكون عليه الشخصية، ودراستها بطريقة علمية، قد يساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد، ويعود ذلك بالفائدة للمجتمع.

- إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون موائمة قدراتهم وامكانياتهم مع هذه الطموحات، مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل. **(جميلة دغيش ، مرجع سابق، ص 103)**

- وقد أشارت "**هيرلوك**" 1974 (**Herlock**) إلى أن دراسة مستوى الطموح وتحديده، قد يساعد الفرد في تنمية طموحه الواقعي، وتغييره سواء أكان مرتفعا أو منخفضا، ويجعله يأخذ قدراته وإمكاناته في الحسبان عند وضع طموحاته المستقبلية.

- إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج قد تساعد في تطوير العملية التعليمية، فهي تقدم للمسؤولين من واضعي السياسة

والخطط التعليمية إطارا تجريبيا عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل، وعليه يحاولون تطوير المناهج وطرائق التدريس وتعديلها بما يتناسب مع تلك النتائج. **(حنان خليل الحلبي، 2000، ص ص 52-53)**

- إن بحوث مستوى الطموح تتقدم باعتبارها أداة لمقارنة الثقافات المختلفة وتحديد جهاز قيمها بطريقة منظمة، وتبدو موضوعات التفاؤل والتشاؤم، والحاجة إلى النجاح والخوف من الفشل، وتأثير معايير الجماعة الخاصة أو مستوياتها، بوصفها موضوعات لهذه النوعية من البحوث.**(لخضرشلالي، مرجع سابق، ص 185)**

- ترجع أهمية الطموح في أنه يلعب دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع، حيث يلقي الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف.**(توفيق شبير، مرجع سابق، ص 30)**

ومنه يمكننا القول أن مستوى الطموح له دورا هاما في حياة الافراد، فعلى أساسه يتحدد مستقبل الانسان وآماله، ولا يتحقق هذا إلا فهم الأشخاص كيفية استغلال هذا المستوى من الطموح ومدى مناسباته لقدرات الفرد وإمكانياته ومدى مواجهته للإحباط والفشل.

(رزيقة محدب، مرجع سابق، ص 111)

خلاصة الفصل:

استعرضنا في هذا الفصل مستوى الطموح، من خلال تعاريفه اللغوية والاصطلاحية، وعرجنا على نموه وأنواعه وأشكاله ، مرورا على أهم النظريات التي تناولت المفهوم، محاولين ابراز أهم الخصائص والسمات التي يتسم بها الشخص الطموح والعوامل التي تؤثر فيه، ثم أهم وسائل وأساليب قياس مستوى الطموح من خلال التجارب المعملية أو الاستبيانات.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الخامس: منهجية الدراسة والاجراءات

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع وعينة الدراسة.

3- العينة .

4- أدوات جمع البيانات.

5-الدراسة الاستطلاعية.

- الخصائص السيكومترية للمقاييس

6-المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل لأهم الإجراءات المنهجية والعلمية المعتمد عليها، وقبل عرض النتائج المحصل عليها نوضح أولا أهم الإجراءات المنهجية المتبعة، بذكر الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة والأدوات المستعملة لجمع البيانات بالإضافة للأساليب الإحصائية المعتمدة، وصولا لعرض النتائج التي تم التوصل إليها في نهاية هذه الدراسة.

1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه عبارة عن مجموعة منظمة من العمليات والخطوات تسعى لبلوغ هدف. **(موريس أنجرس، 2006، ص 98)**

ويعبر المنهج الوصفي: عن جمع البيانات بنوعيها الكمي والكيفي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات. **(محمد بوفاتح و داودي، 2007، ص 81)**

وهو منهج دراسة العلاقات الوظيفية الذي يعتبر الانسب لدراستنا الحالية لمعرفة العلاقة الموجودة بين جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى الطموح.

2- مجتمع وعينة الدراسة:

ويتمثل في المجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينة ويتمثل تعداد الطلبة الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط والمقدر بـ (2821) طالبا وطالبة موزعين على جميع التخصصات المفتوحة بالمدرسة، وهذا وفقا للإحصائيات التي تحصلنا عنها في السنة الجامعية2018/2017، المقدمة من طرف مكتب الاحصائيات المتواجد بالمدرسة العليا. موزعين على الأقسام والتخصصات وهي كما يلي:

أ- **قسم الأدب العربي** ويشمل: معلم مدرسة ابتدائية، استاذ التعليم المتوسط، استاذ التعليم الثانوي في الأدب العربي.

ب- **قسم الانجليزية** ويشتمل على: استاذ التعليم المتوسط، استاذ التعليم الثانوي في الانجليزية.

ت- **قسم الفيزياء** ويضم: استاذ التعليم المتوسط تكنولوجيا، استاذ التعليم الثانوي في الفيزياء.

ث- **قسم العلوم الطبيعية** ويشتمل على: استاذ التعليم المتوسط، استاذ التعليم الثانوي في العلوم الطبيعية.

ج- **قسم الرياضيات** ويشتمل على: استاذ التعليم المتوسط، استاذ التعليم الثانوي في الرياضيات.

ح- **قسم الفرنسية** ويشتمل على: معلم مدرسة ابتدائية، استاذ التعليم المتوسط، استاذ التعليم الثانوي في الفرنسية.

خ- **قسم التاريخ:** والذي تم إضافته خلال السنة الجامعية2019/2018 ويشتمل على أستاذ التعليم المتوسط، وأستاذ التعليم الثانوي.

- **توزيع العينة وفقا للتخصص والملمح والسنوات:** وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (05): يمثل توزيع أساتذة اللغة العربية حسب السنوات والجنس

الجنس	الابتدائي			المتوسط		الثانوي		التكرار	النسبة المئوية
	س1	س2	س3	س1	س2	س1	س2		
الذكور	1	5	2	2	2	2	1	15	33.33
الاناث	2	6	5	5	4	5	4	31	66.67
المجموع	3	11	7	7	6	7	5	46	100

يتبين من الجدول رقم (5) أن مجموع افراد العينة تخصص لغة عربية في الاطوار الثلاثة بلغ (46) طالبا وطالبة احتلت فيها الطالبات المرتبة الاولى بمجموع (31) وبنسبة مئوية(66.67 %) وفي المرتبة الثانية الذكور بمجموع (15) طالب بنسبة مئوية بلغت(33.33 %).

جدول رقم (06): يمثل توزيع أساتذة اللغة الانجليزية حسب السنوات والجنس:

الجنس	**المتوسط**		**الثانوي**					**التكرارات**	النسبة%
	س1	س2	س1	س2	س3	س4	س5		
الذكور	2	1	2	2	1	1	1	10	19.23
الاناث	5	6	7	7	5	6	6	42	80.77
المجموع	7	7	9	9	6	7	7	52	100

يتبين من الجدول رقم (6) أن مجموع افراد العينة تخصص لغة انجليزية في الاطوار المتوسط والثانوي بلغ (52) طالبا وطالبة احتلت فيها الطالبات المرتبة الاولى بمجموع (42) وبنسبة مئوية(80.77 %) وفي المرتبة الثانية الذكور بمجموع (10) طلاب بنسبة مئوية بلغت(19.33 %).

جدول رقم (07): يمثل توزيع أساتذة اللغة لفرنسية حسب السنوات والجنس:

	الابتدائي			المتوسط				الثانوي					التكرارات	النسبة%
	س1	س2	س3	س1	س2	س3	س4	س1	س2	س3	س4	س5		
الذكور	1	2	1	0	1	1	0	2	1	1	1	0	11	18.03
الإناث	4	6	5	3	5	4	3	4	5	2	6	3	50	81.9
المجموع	5	8	6	3	6	5	3	6	6	3	7	3	61	100

يتبين من الجدول رقم (7) أن مجموع افراد العينة تخصص لغة فرنسية في الاطوار الثلاثة بلغ (61) طالبا وطالبة احتلت فيها الطالبات المرتبة الاولى بمجموع (50) وبنسبة مئوية(81.97 %) وفي المرتبة الثانية الذكور بمجموع (11) طالب بنسبة مئوية بلغت(18.03 %).

جدول رقم (08): يمثل توزيع أساتذة الجذع مشترك علوم دقيقة للسنة الأولى متوسط وثانوي حسب السنوات والجنس:

	علوم دقيقة		التكرارات	النسبة%
	متوسط	ثانوي		
الذكور	2	1	3	13.63
الاناث	11	8	19	86.37
المجموع	13	9	22	100

يتضح من الجدول رقم (8) ان مجموع افراد العينة تخصص علوم دقيقة في الاطوار الثلاثة بلغ (22) طالبا وطالبة احتلت فيها الطالبات المرتبة الاولى بمجموع (19) وبنسبة مئوية(86.37 %) وفي المرتبة الثانية الذكور بمجموع (03) طلاب بنسبة مئوية بلغت(13.63 %).

جدول رقم (09): يمثل توزيع أساتذة الرياضيات حسب السنوات والجنس:

	المتوسط			الثانوي				التكرارات	النسبة%
	س2	س3	س4	س2	س3	س4	س5		
الذكور	2	2	1	2	2	1	2	12	27.9
الاناث	4	3	4	7	4	5	4	31	72.10
المجموع	6	5	5	9	6	6	6	43	100

يتبين من الجدول رقم (9) أن مجموع افراد العينة تخصص رياضيات في الطور المتوسط والثانوي بلغ (61) طالبا وطالبة احتلت فيها الطالبات المرتبة الاولى بمجموع (50) وبنسبة مئوية(81.97 %) وفي المرتبة الثانية الذكور بمجموع (11) طالبا بنسبة مئوية بلغت(18.03 %).

جدول رقم (10): يمثل توزيع أساتذة الفيزياء حسب السنوات والجنس:

	المتوسط			الثانوي				التكرارات	النسبة%
	س2	س3	س4	س2	س3	س4	س5		
الذكور	3	2	2	2	3	3	1	16	28.57
الاناث	6	6	5	6	6	7	4	40	71.43
المجموع	9	8	7	9	7	8	5	56	100

يتضح من الجدول رقم (10) أن مجموع افراد العينة تخصص فيزياء في الطور المتوسط والثانوي بلغ (56) طالبا وطالبة احتلت فيها الطالبات المرتبة الاولى بمجموع (40) وبنسبة مئوية(71.43 %) وفي المرتبة الثانية الذكور بمجموع (16) طالبا بنسبة مئوية بلغت(28.57 %).

جدول رقم (11): يمثل توزيع أساتذة العلوم الطبيعية حسب السنوات والجنس:

	المتوسط			الثانوي					التكرارات	النسبة%
	س1	س2	س3	س4	س1	س2	س3	س4	س5		
الذكور	2	2	1	1	5	1	1	1	1	15	21.42
الاناث	7	6	7	4	7	7	5	5	7	55	78.58
المجموع	9	8	8	5	12	8	6	6	8	70	100

يتبين من الجدول رقم (11) أن مجموع افراد العينة تخصص علوم طبيعية في الطور المتوسط والثانوي بلغ (70) طالبا وطالبة احتلت فيها الطالبات المرتبة الاولى بمجموع (55) وبنسبة مئوية(78.58 %) وفي المرتبة الثانية الذكور بمجموع (15) طالبا بنسبة مئوية بلغت(21.42 %).

3- العينة :

3-1- التعريف بالعينة : تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد حدد حجم العينة بـــ (350)طالبا وطالبة من مختلف السنوات والجنسين حيث تم توزيع ما يقارب (400) استمارة وتم استرجاع (359) استمارة وتم استبعاد (09) استمارات، نتيجة عدم اجابة أصحابها على بنود الاختبارات كلها أو عدم كتابة المعلومات الشخصية لما لها من دور في البحث نفسه.

3 -2- خصائص العينة:

هم الطلبة الذين يدرسون بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، الناجحون في شهادة البكالوريا للسنوات (2010-2017) كون المدرسة حديثة النشأة والذين سيعينون كأساتذة بعد تخرجهم من المدرسة مباشرة وفقا لعقد الالتزام بين وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم و سيجيبون على المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة كعينة بحث، وتم اختيارها بطريقة عشوائية ثم تم ضبط بعض المتغيرات مثل :

3-2-1- الجنس:

تتوزع عينة الدراسة وفق الجنس حسب الجدول التالي:

جدول رقم 12: يمثل توزيع العينة حسب الجنس.

التكرار الجنس	التكرار	النسبة %
الذكور	82	23.42
الإناث	268	76.57
المجموع	350	100

3-2-2- المستوى الدراسي:

ولطبيعة الموضوع وتساؤلات الدراسة تم أيضا توزيع العينة حسب المستوى الدراسي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم 13: يمثل توزيع العينة حسب المستوى الدراسي.

التكرار السنة	التكرار	النسبة %
الاولى	90	25.71
الثانية	105	30.00
الثالثة	68	19.43
الرابعة	56	16.00
الخامسة	31	8.86
المجموع	350	100

3-2-3- ملمح التخرج:

ونظرا لكون خريجي المدارس العليا هم من أساتذة التعليم الابتدائي(باك+03)، أساتذة التعليم المتوسط (باك+04) وأساتذة التعليم

الثانوي(باك+05)، يمكن تحديد ملمح تخرج الطلبة الأساتذة وفقا للجدول الموضح أدناه:

جدول رقم 14: يمثل توزيع العينة حسب ملمح التخرج.

ملمح التخرج	المستوى	ذكور	إناث	المجموع	النسبة %
أستاذ التعليم الابتدائي (Bac+03)	الأولى	2	6	8	2.29
	الثانية	7	12	19	05.43
	الثالثة	3	10	13	03.71
أستاذ التعليم المتوسط (Bac+04)	الأولى	8	31	39	11.14
	الثانية	11	31	42	12.00
	الثالثة	6	20	26	07.43
	الرابعة	4	16	20	05.71
أستاذ التعليم الثانوي (Bac+05)	الأولى	12	31	43	12.29
	الثانية	9	36	45	12.86
	الثالثة	8	22	30	08.57
	الرابعة	7	29	36	10.29
	الخامسة	5	24	29	08.29
المجموع		82	268	350	100

* ويمكن تلخيص هذا في الجدول التالي:

جدول رقم 15: يمثل توزيع العينة ملمح التخرج .

	التكرار	النسبة %
أستاذ التعليم الابتدائي (Bac+03)	40	11.43
أستاذ التعليم المتوسط (Bac+04)	127	36.29
أستاذ التعليم الثانوي (Bac+05)	183	52.29
المجموع	350	100

من خلال قراءتنا للجداول السالفة الذكر يتبين لنا أن نسبة الذكور(23.42%) والاناث (76.57%) أما المسجلين في تخصص معلم مدرسة ابتدائية بفرعيه عربية وفرنسية كانت نسبتهم (11.43%)، أما استاذ التعليم المتوسط بشتى تخصصاته والموجودة بالمدرسة فقد كانت نسبتهم (36.29%)، في حين نجد نسبة (52.29%) مسجلين في استاذ التعليم الثانوي.

4- أدوات جمع البيانات: تم الاعتماد على المقاييس التالية:

4-1- مقياس جودة:

وهو من إعداد مجموعة من الباحثين بمخبر الجودة بجامعة باتنة(2016)، حيث يحتوي مقياس جودة التكوين على (73) عبارة.(**أسماء موفق وآخرون، 2016**)

بعدما تم استبعاد بعض البنود لأنها لا تخدم الموضوع، موزعة على أربعة أبعاد كما في الجدول أدناه:

جدول رقم 16: يمثل توزيع مقياس الجودة حسب الابعاد الممثلة له.

البعد	العبارة	المجموع
1- بعد جودة المحاضرات.	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21.	21
2- بعد جودة الأعمال التطبيقية.	22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41.	20
3- بعد جودة المكتبة.	42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59.	18
4- بعد جودة المصالح البيداغوجية.	60-61-62-63-64-65-66-67-68-69-70-71-72-73.	14
المجموع.	73	

طريقة التصحيح :

تصحح العبارات الموجبة بإعطاء الأوزان 3-2-1 مقابل البدائل: نعم، لا، أحيانا وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس ما بين 73 و219 حيث يمثل المجال من 73 إلى 146 تكوين منخفض الجودة ، ويعكس المجال من 146 إلى 219 تكوين عالي الجودة .

حيث تفرغ عباراتها بطريقة على النحو التالي:

جدول رقم (17): يمثل اتجاه عبارات مقياس جودة التكوين.

التقديرات	نعم	لا	أحيانا
	3	2	1

جدول رقم (18): يمثل توزيع مستويات مقياس جودة التكوين.

مستويات مقياس جودة التكوين	
تكوين منخفض الجودة	73 ≥ منخفض الجودة ≥ 146
تكوين عالي الجودة	146≤ عالي الجودة ≥ 219

4-2- مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

تم استخدام مقياس تنهيد عادل فاضل البيرقدار(2012) والذي بدورها قامت ببناءها في دراستها الموسومة بـ: **الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات**" (الملحق رقم04) سنة (2012) ، ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية كما هو موضح في الملحق رقم(02) الذي يبين المقياس في صورته الأصلية من (40)عبارة:

جدول رقم (19): يمثل توزيع مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس حسب الابعاد الممثلة له.

البعد	البنود	عدد الفقرات
1- نظرة الطلبة الشخصية نحو مهنة التدريس.	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9.	09
2-نظرة الطلبة نحو السمات الشخصية للمدرس.	10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17.	08
3- تقييم الطلبة لأنفسهم من قدراتهم المهنية.	18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26.	09
4-نظرة الطلبة الى مستقبل مهنة التدريس.	27، 28، 29، 30، 31، 32، 33.	07
5- نظرة المجتمع لمهنة التدريس.	34، 35، 36، 37، 38، 39، 40.	07
المجموع		40

وفي ما يلي تصحيح المقياس:

جدول رقم (20): يمثل تصحيح عبارات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

التقديرات	موافق	غير متأكد	لا أوافق
التصحيح	**3**	**2**	**1**

(تنهيد عادل فاضل البيرقدار، 2012، ص583).

حيث اتبع في التنقيط سلم "**ليكرت**" (Likert) الخماسي أي أن أعلى درجة افتراضية لهذا المقياس: (120=3X40) ؛وأدنى درجة افتراضية لهذا الاس: (40=1X40 نقطة).

جـــدول رقـــم (21): يمثـــل توزيـــع مســـتويات مقيـــاس الاتجـــاه نحـــو مهنـــة التدريس.

مستويات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	
إتجاه ايجابي	**40 ≤ إتجاه ايجابي ≤ 80**
إتجاه سلبي	**80≤ إتجاه سلبي ≤ 120**

4-3- مقياس مستوى الطموح:

أعد هذا المقياس من طرف كل من معـــوض محمـــد عبـــد التـــواب وســـيد عبد العظيم، دراسته الموسومة بـــــــــــ: **مقيـــاس مســـتوى الطمـــوح**" (الملحـــق رقم05) سنة (2005) ، ويتكون المقياس مـــن 36 عبـــارة موزعـــة علـــى أربعـــة أبعاد هي:

جدول رقم (22): يمثل توزيع مقياس مستوى الطموح حسب الابعاد الممثلة له.

البعد	العبارة	الايجابية (+)	السلبية (-)
1-التفاؤل.	(9،7،6،11،13،12،18، 19،26،25،24،32)	(9،7،13،12،11، 24،19،18،25، 26).	(6، 32)
2-بعد المقدرة على وضع الأهداف.	(1، 2، 3، 4، 8، 10، 14، 16، 17، 36).	(1، 2، 3، 4، 8، 10، 14، 16، 17).	(36)
3-بعد تقبل الجديد.	(28،15، 29، 30، 33،31، 34، 35).	(28،15، 29، 30، 33،31، 34، 35).	(30)
4-بعد تحمل الإحباط.	(23،22،21،20،5، 27).	(5، 20، 21، 22، 23، 27).	(23)
المجموع	36	31	05

- **تصحيح المقياس:** يتم تصحيح المقياس وفقا للبدائل الأربعة، مع مراعاة العبارات الايجابية والسلبية، وهي موضحة في الجدول أدناه.

جدول رقم (23): يمثل تصحيح عبارات مقياس مستوى الطموح.

التقديرات	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
العبارات الايجابية(+)	3	2	1	0
العبارات السلبية(-)	0	1	2	3

(خليفة قدوري، 2017، ص164)

5-الدراسة الاستطلاعية:

بعد الحصول على الاستبيانات الثلاثة(الجودة، الاتجاه نحو مهنة التدريس، و استبيان مستوى الطموح) طبقت على عينة استطلاعية قوامها: (106) طالبا من مختلف التخصصات، وقد اختيرت بطريقة عشوائية من المدرسة العليا للأساتذة.

5-1- الخصائص السيكومترية لمقياس الجودة:

أ- صدق المقياس:

الذي يعرف في بعض الأحيان على أنه الاجابة على السؤال الشائع: هل يقيس الاختبار ما يفترض أن يقيسه؟. **(حمزة حسن، 2008، ص 86)**

حيث قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس كما يلي :

- **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):**

تم الإعتماد في تقدير معامل صدق الإستبيان على طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التميزي حيث تقوم هذه الطريقة على احد مفاهيم الصدق وهو قدرة الاستبيان (المقياس) على التمييز بين طرفي

الخاصية التي يقيسها وللتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس جودة التكوين على عينة استطلاعية مكونة من 106 فردا و ذلك بإتباع الخطوات الاتية :

- ترتيب درجة أفراد العينة ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى درجة .
- تقسيم الدرجات المحصل عليها إلى مجموعتين ، فالمجموعة الأولى تشير الى المجموعة العليا من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في المقياس و المقدر عددهم بـ (29) أفراد بنسبة (27 ٪) أما المجموعة الثانية فتشير إلى المجموعة السفلى من الذين تحصلوا على درجات منخفضة في المقياس و المقدر عددهم ب(29) أفراد بنسبة (27٪).
- وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين للمقياسين بتطبيق اختبار "**ت**" فتحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم (24) يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلى لمقياس الجودة .

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة P	مستوى الدلالة
الثلث الأعلى 27%	29	89.7931	2.45501	56	20.132	0.000	دال 0.05
الثلث الأدنى 27%	29	78.8276	1.60510				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة p=0.000 لإختبار " ت " (20,132) عند درجة حرية (56) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05) ، فهي دالة إحصائيا وعليه توجد فروق بين المجموعتين و منه فالاستبيان له القدرة على التمييز بين أطرافه وهذا يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في المقياس، فهو صادق وصالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب-ثبات المقياس :

يعني الثبات مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج القياس، لو طبقت أداة القياس مرتين أو أكثر على نفس الأفراد لقياس الخاصية في مناسبات مختلفة. **(بشير معمرية، 2012، ص 250)**

ثبات ألفاكرونباخ لمقياس الجودة :

حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس الجودة : تم حساب معامل ألفا – كرونباخ للمقياس الكلي عن طريق المبرمج spss و حصلنا على مايلي :

جدول رقم (25) يمثل معامل ثبات مقياس الجودة بمعادلة ألفا كرونباخ .

العينة	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
106	73	0.82

يتضح من الجدول أن معامل ثبات الاستبيان المقدر بـــ (0.82) يعتبر معامل ثبات عال ، وهو جيد لكي نعتبر أن المقياس ثابتا، ومنه يمكن الوثوق به.

5-2- الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

أ- في بيئته الأصلية:

قامت معدة المقياس بمعرفة الخصائص السيكومترية لهذا المقياس في دراستها الموسومة بـــ "**الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات)** بجامعة الموصل عام (2012)، حيث طبقته الباحثة على عينة قوامها (1702) طالبا وطالبة للعام الدراسي(2012/2011). **(نفس المرجع السابق، ص577)**. بكلية التربية جامعة الموصل، وهي تمثل نسبة **(24.03%)** من المجتمع الكلي والمقدر بـــ:

(7080). (866)ذكـــور، (836) إنـــاث، وباســـتخدام البرنـــامج الإحصـــائي (SPSS) توصل إلى معامل ثبات المقياس بطريقتين:

1-ثبات المقياس باســتخدام معامــل (ألفــا Alpha) حيــث قــدر بـــ (0.77)، وهذه النتيجة تدل على درجة ثبات عالية نسبيا.

2-ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية من خــلال معامــل الارتبــاط بــين النصف الذي يمثل العبارات الفردية، والنصــف الــذي يمثــل العبــارات الزوجيــة، فسجل قيمة تقدر بـــ:(0.81) للنصــف الاول، و (0.81) للنصــف الثــاني، وهــو معامل ارتباط عالٍ نسبيا.

كما أثبتت نتائج الدراسة السيكومترية أن هنــاك درجــة تناســق داخلــي عاليــة نسبيا، في حين صدق المقياس تم حسابه باستخدام طريقتين هما:

- **الصدق الظاهري:**

تم عرض المقياس مــن طــرف الباحثــة علــى الخبــراء بصــيغته النهائيــة، فاجمعوا على صدقه وصلاحيته.

(تنهيد عادل فاضل البيرقدار، مرجع سابق، ص581)

- **الصدق التمييزي للمقياس:** و تمكن المقياس مــن التمييــز بــين مجمــوعتين من الطلاب، أثناء إيجاد القوة التمييزية لكل فقرة.

في الدراسة الحاليــة: تــم تطبيــق المقيــاس علــى عينــة قوامهــا (106) طالــب وطالبة بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، **وقــام** الباحــث الحــالي بحســاب صــدق المقياس بالطرق التالية:

- **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):**

تقوم هذه الطريقة على احد مفاهيم الصدق وهو قدرة الاستبيان (المقياس) علــى التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها وللتحقق من ذلك قام الباحــث بتطبيــق مقيــاس

الاتجاه نحو مهنة التدريس على عينة استطلاعية مكونة من (106) فردا و ذلك بإتباع الخطوات الاتية :

– ترتيب درجة أفراد العينة ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى درجة .

– تقسيم الدرجات المحصل عليها إلى مجموعتين ، فالمجموعة الأولى تشير الى المجموعة العليا من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في المقياس و المقدر عددهم بـ (29) أفراد بنسبة (27 ٪) أما المجموعة الثانية فتشير إلى المجموعة السفلى من الذين تحصلوا على درجات منخفضة في المقياس و المقدر عددهم ب(29) أفراد بنسبة (27٪).

– وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين للمقياسين بتطبيق اختبار "**ت**" فتحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم (26) يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلى لمقياس الاتجاه:

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة " ت " المحسوبة	قيمة "p "	مستوى الدلالة
الثلث الأعلى 27 ٪	29	169,9655	4,57074	56	20,305	0,000	0.05 دال
الثلث الأدنى 27 ٪	29	138,7931	6,88881				

و يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة p=0.000 لإختبار " ت " (20,305) عند درجة حرية(56) أصغر من مستوى دلالة إحصائية(0.05)، فهي دالة إحصائيا وعليه توجد فروق بين المجموعتين و منه فالاستبيان له القدرة على التمييز بين أطرافه فهو صادق وصالح للاستخدام في الدراسة مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين.

- **الثبات :**

حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه :

جدول رقم (27) يمثل معامل ثبات مقياس الاتجاه بمعادلة ألفا كرونباخ .

العينة	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
106	40	0.71

يتضح من الجدول أن معامل ثبات الاستبيان المقدر بـــ (0.71) يعتبر معامل ثبات عال ، ومنه يمكن الوثوق به .

5-3- الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح في بيئته الأصلية:

أ- الصدق:

للتحقق من صدق المقياس استخدام صاحبي المقياس الصدق المرتبط بالمحك وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة المستخدمة في الثبات على المقياس الجديد ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح للراشدين لكاميليا عبد الفتاح (1975) فكان معامل الارتباط مساويا (0.86) وهو دال إحصائيا، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق ومن هنا فقد تمت البرهنة على صدق المقياس بعدة طرق: الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية، الصدق العاملي، وأخيرا الصدق المرتبط بالمحك.

ب- الثبات:

تم حساب ثبات المقياس وذلك بطريقتين هما:

أ - **إعادة التطبيق:** وذلك بعد فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وقد وجد أن معامل الارتباط بين التطبيقيين مساويا (0.78).

ب-التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس فكان مساويا (0.65)، وبتصحيح هذا العامل بمعادلة سبيرمان ــ براون أصبح

معامل الثبات مساويا (0.79) وجميع هذه المعـــاملات دالـــة إحصـــائية ممـــا يشـــير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(خليفة قدوري، 2017، ص164)

في الدراسة الحالية:

أ- الصدق:

تم الإعتماد في تقدير معامل صدق الإستبيان على طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التميزي و ذلك بإتباع الخطوات الاتية :

- ترتيب درجة أفراد العينة ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى درجة .

- تقسيم الدرجات المحصل عليها إلى مجموعتين ، فالمجموعة الأولـــى تشـــير الـــى المجموعة العليا من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في المقياس و المقدر عددهم بـــــ (29) أفراد بنسبة (27 ٪) أما المجموعة الثانية فتشير إلى المجموعة السفلى من الـــذين تحصلوا على درجات منخفضة في المقياس و المقدر عددهم ب(29) أفراد بنسبة (27٪).

- وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين للمقياسين بتطبيق إختبار "**ت**" فتحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم (28) يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلى لإستبيان مستوى الطموح .

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة " ت " المحسوبة	قيمة"p "	مستوى الدلالة
الثلث الأعلى 27 ٪	29	117,4828	5,88958	56	25,873	0,000	0.05
الثلث الأدنى 27 ٪	29	69,8621	7,97193				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمـــة p=0.000 لإختبـــار " ت " (25,873) عند درجة حرية (56) أصغر من مستوى دلالـــة إحصـــائية (0.05) ، فهـــي دالـــة

إحصائيا وعليه توجد فروق بين المجموعتين و منه فالاستبيان له القدرة على التمييز بين أطرافه فهو صادق وصالح للإستخدام في الدراسة .

ب- الثباث :

حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي α ألفا كرونباخ : والذي يستخدم في حالة تطبيق الاختبار مرة واحدة من أجل حساب معامل التجانس الذي يتمتع به الاختبار .

حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لإستبيان مستوى الطموح :

جدول رقم (29) يمثل معامل ثبات استبيان مستوى الطموح بمعادلة ألفا كرونباخ .

العينة	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
106	36	0.91

يتضح من الجدول أن معامل ثبات الاستبيان المقدر بـــــ (0.91) يعتبر معامل ثبات عال، ومنه يمكن الوثوق به .

6-المعالجة الإحصائية:

تمت الاستعانة في المعالجة الإحصائية (الكمية)للبيانات بنظام (Spss21): "حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية". حيث تم تطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

النسبة المئوية: وتم حسابها بالمعادلة التالية:

$$\frac{\text{مجموع الاستجابات} \times 100}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

- معامل الارتباط بيرسون.
- معادلة الثبات لـ ألفا كرونباخ.
- معادلة "ت" للمقارنة الطرفية.
- الإنحراف المعياري
- إختبار "ت" (T.test)

عرض وتحليل وتفسير نتائج

عرض نتائج الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة.

استنتاج عام.

اقتراحات الدراسة.

قائمة المصادر والمراجع.

الملاحق.

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة:

بعد استكمال الدراسة الميدانية واستنفاذ خطواتها الإجرائية توصل الطالب الباحث إلى النتائج التالية:

الفرضية الأولى:

نص الفرضية: " توجد جودة عالية من التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط كما يدركها الطلبة".

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بالمقارنة بين المتوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في جودة التكوين، ولتأكيد الفروق تم حساب "ت" لعينة واحدة، فجاءت النتائج على النحو الآتي :

جدول رقم (30) نتائج الفروق في جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة.

عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
350	146	154,3371	12,90923	12,08	349	0.000	دال عند 0.05

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة البالغ عددهم (350) بلغ (154,33) ، وانحراف معياري قدره (12,90) ووسط فرضي بلغ (146) ، وعند مقارنة الوسط الفرضي للمقياس مع المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في جودة التكوين ظهر المتوسط الحسابي أعلى من الوسط الفرضي. وعند اختبار دلالة الفروق وجد بأنه دال إحصائيا عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (349) إذ كانت قيمة "ت" (12,08)، وهذا يعني أن الفرق بين المتوسط

الحسابي والوسط الفرضي ذو دلالة إحصائية، وقد عزا الطالب الباحث و حسب ما توصلت إليه دراسة رماضنية (2015) هذه النتيجة إلى:

– حداثة المدرسة من حيث النشأة مما يجعلها توفر جميع الإمكانيات المادية من وسائل (قاعات دراسة ومخابر بوسائل تعليمية للإيضاح مجهّزة بتقنيات متطورة ومزودة بطرائق حديثة).

– توفر المدرسة على عناصر بشرية من طاقم إداري وتربوي ذوو كفاءات عالية من خريجي المدارس والمعاهد العليا لتكوين الأساتذة، وذوو خبرة في الميدان في التعليم والتعليم العالي، بالإضافة إلى نوعية المدخلات من طلبة ذوي معدلات عالية في شهادة البكالوريا حيث لوحظ في دراستنا وبعد ملء الاستمارات(المعلومات الشخصية حيث كانت معدلاتهم في البكالوريا أكبر من معدل 14 تقريبا).

– المناخ السائد بالمدرسة العليا للأساتذة يتسم بالتعاون سواء بين الإدارة والأستاذ، أو الطالب والإدارة، أو الأستاذ والطالب، والذي من شأنه أن يسهم في تظافر الجهود.

بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي من شأنها تعتبر عوامل لها دور في التكوين بالمدرسة العليا منها:

– نوعية التكوين داخل المدرسة العليا للأساتذة الذي له أثره الإيجابي لرفع من مستوى دافعية الطلبة، وكما جاء في دراسة "محمد خير بسام محمود" (2010) في هذا حيث السياق يذهب إلى أن العمل للرفع من مستوى برنامج جودة إعداد المعلم ورفع مستوى جودته يؤدي بطبيعة الحال لضمان جودة مخرجات، والمدرسة العليا تعمل

على إعداد متقن للطلبة الأساتذة لضمان مخرجاتهم ذات المستوى العالي يرقى لما تصبو إليه وزارتي التربية الوطنية والتعليم العالي.

كما يمكن أن نرجع هذه النتائج إلى التزام الطاقم التربوي والإداري بمهامهم وجديتهم في العمل، وأداء مهامهم المنوطة بهم بكل إتقان الشئ الذي من شأنه أن يرفع جودة تكوين للطالب الأستاذ لأنه، كما توضح دراسة "بلقيس" (2009) ، بأن هناك أمورا هامة لابد من توافرها لتطوير برامج إعداد المعلم، وفي الدراسة الحالية، وبين أسوار المدرسة العليا بالأغواط وُجدت هذه الضرورة وبكثافة، مما جعلنا نلاحظ جودة عالية في التكوين.

ومن خلال ما أقر به "خلوفة عبد العزيز" (2013) في دراسته «المدرسة المغربية ورهان الجودة» من أن تحقيق رهان الجودة في التربية والتكوين معا لهما أهميتهما القصوى باعتبار الأولى مطلبا اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، والثانية خدمة عمومية مركزية في تحسين مؤشرات تقدم البلاد وتسلحها لربح رهانات التنمية البشرية، وتطوير البحث العلمي، وكذا ما ذهبت إليه دراسة "مزرارة" (2017) وذلك من خلال المجالات التي تطرقت لها الدراسة وضرورة (الإعداد الأكاديمي والمهني، ومحتوى المقررات الدراسية، ومدى توفر الأجهزة المادية وأساليب التقويم، وصولا إلى التدريب الميداني الذي يكون في السنة النهائية). وبالرجوع إلى دراسة "محمد خير الفوال وبسام محمود الصاقتلي" (2010) التي توصلت إلى جودة إعداد برامج المعلم بدرجة متوسط، والتي تؤكد على ضرورة العمل لرفع مستوى ضمان جودة مخرجاته. وهذا ما يتوافق مع دراستنا الحالية والتي توصلت إلى وجود جودة عالية من التكوين في المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط وهذا تبعا

للنتائج المبينة في الجدول أعلاه وذلك يرجع على حد علم الطالب الباحث للأسباب التالية:

- محاولة الدولة في السنوات الأخيرة لتدارك النقص في تكوين المعلمين، حيث أسست لذلك مدارس عليا تابعة للتعليم العالي، وجعلت مهمتها تكوين أنماط المعلمين، وحددت مدة كل نمط. **(عبدالقادر فضيل، 2016، ص 130)**، وكما يرى "مجدي زامل" (2017) لمتطلبات معلم القرن الـ21 قبل الخدمة: الإعداد الأكاديمي بكفاءة علمية عالية؛ لأن الهدف العام من هذا الإعداد هو أن يتفهم الطالب المعلم تفهما كاملا لأساسيات ومفاهيم وحقائق المادة الدراسية التي يتخصص في تدريسها في المستقبل وهذا يتطلب أن يكون المعلم على قدر عال من التمكن في مادته العلمية.**(محمد كتش، 2001، ص 267)**، والإعداد التربوي، وهذا ما نلاحظه من خلال البرامج المسطرة لذلك في المدرسة العليا سواء تلك المواد التي تخص التخصص أو المواد التعليمية مثل: علوم التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، وتعليمية المادة وبينت ضرورة التكامل بين النظري والتطبيقي.

وتختلف النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية مع دراسة "محمد خير" (2010) التي توصلت إلى جودة متوسطة في برنامج إعداد المعلم، كما تختلف كذلك مع دراسة "عبد المنعم" (1981) والموسومة بـ: «فلسفة إعداد المعلمين تربويا بين النظرية والتطبيق» والتي توصلت إلى نتائج أهمها: وجود قصور في المقومات النظرية التي تستند إليها عملية الإعداد التربوي مما أدى إلى إخفاق البرنامج في تحقيق أهدافه في إعداد معلم كفء. **(محمد عامر، 2007،**

ص 11)، وهذا على عكس دراستنا الحالية والتي توصلت إلى جودة عالية في التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

مما إنعكست نتائجها إيجابا على معلم الغد وإعداده التربوي في ظل التحديات الكبرى التي تعرفها المنظومة التربوية. وكل هذا ينعكس على الطالب الأستاذ محل الاهتمام والتكوين حيث وكما ترى "الحريري" (2016) أنه يؤدي إلى:

- تحسين دافعية الطالب الأستاذ باستمرار للتعلم وبذلك الرضا عن بيئة التعلم.
- تحسين نتائج تعلمه باستمرار(الحماس والتقدير العالي للذات).
- تزايد التزامه لتحسين تعلمه (الاحساس بالغرض).
- علاقات أفضل مع الزملاء والمعلمين (الدعم المتبادل الإيجابي).

(رافدة الحريري، 2016، ص 24)

كما ترى بكير وخلوف(2015) أن التوجه نحو تحسين جودة التعليم فرضته عوامل وحاجات تربوية وعلمية إقليمية وعالمية، حيث تجد المؤسسات التعليمية بما فيها مؤسسات إعداد المعلم أمام تحديات كبرى لمواكبة التطور الهائل عن طريق تشخيص الواقع والتخطيط للمستقبل، بوضع معايير حديثة.

(مليكة بكير و حفيظة خلوف، 2015، ص 109)

وتتطلب جودة التكوين (طرائق التدريس والوسائل، محتوى البرامج، الانضباط داخل المدرسة من جميع النواحي) حيث تشجع

الطالب للمثابرة في العمل والإتقان والسعي نحو التميز مما يجعل الطالب يتحدى سعيا منه إلى تحقيق طموحه في التوجه نحو مستقبل مضمون بتخطيط شامل، وبذلك يكون لهذا الإتقان تأثير كبير على الإنجاز مستقبلا.

ومن هنا يمكن القول، وبناء النتائج المتوصل إليها، أن فرضية البحث تحققت لأن مستوى جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة جاء بمستوى مرتفع كما يدركه طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الفرضية الثانية:

نص الفرضية: " توجد فروق في جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط تعزى لنمط التكوين".

- **جدول رقم (31): نتائج تحليل التباين لثلاث مجموعات من طلبة المدرسة العليا للأساتذة في جودة التكوين حسب متغير نمط التكوين.**

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة P	الدلالة الاحصائية
المستوى الدراسي	بين المجموعات	2	1866,976	933,488	5,75	0.003	دال إحصائيا 0.05
	داخل المجموعات	347	56293,241	162,228			
	المجموع الكلي	349	58160,217	----			

جدول رقم (32): نتائج المتوسط الحسابي في جودة التكوين حسب متغير نمط التكوين.

نمط التكوين	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد
أستاذ التعليم الإبتدائي	159.00	40
أستاذ التعليم متوسط	155.73	127
أستاذ التعليم ثانوي	152.32	183
المجموع	154.33	350

و يتضح من خلال الجدولين أعلاه أن قيمة p (0.003) لإختبار " F " (5,75) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05). والمقارنات البعدية تشير إلى إرتفاع مستوى إدراك الجودة عند مجموعة طلبة

الابتدائي. إلا أنه لوحظ اختلاف في المتوسطات الحسابية حسب أنماط التكوين الثلاث حيث سجلنا المتوسط الحسابي الأكبر كان لصالح التعليم الابتدائي والمقدر بـ (159) وذلك راجع إلى عدة أسباب فهذه الفئة تحظى باهتمام كبير، وكذا التكوين المقدم من طرف الأساتذة لهذا النمط له صلة كبيرة بما سيقدمه الطالب الأستاذ في مساره التعليمي، وذو أهمية كبيرة يتسم بارتباطه بالواقع المعيش ويتصف بنوع من الجاذبية ويرجع الطالب الباحث هذا إلى كون مرحلة التعليم الابتدائي تعتبر مرحلة حساسة تحظى باختيار دقيق للمناهج والبرامج التعليمية ذلك أنها حجر الزاوية للمراحل التي تليها.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة "شعباني" (2016) التي تناولت واقع برامج إعداد الطالب الأستاذ وبدورها توصلت إلى:

أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لواقع برنامج إعداد المعلم المعتمد في المدارس العليا جاء في المستوى المتوسط، لأنه لم ينل بعد المستوى المرغوب فيه والمواكب لمعايير إدارة الجودة الشاملة من حيث الأهداف وسياسة القبول، ولهذا تمثلت بعض توصيات الدراسة إلى ضرورة العمل على تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة العالمية، وخاصة إعادة النظر في التوازن بين مقررات المجال الأكاديمي والمهني والثقافي، زيادة مدة التربية العلمية، التأكيد في رؤية مستقبلية لبعض الأساتذة المكونين على انتقاء مدارس تجريبية في مختلف المستويات تابعة لمدارس إعداد المعلم كحقل ميداني يساعد على تطبيق برامج الإعداد والتدريب بفعالية. وفي دراسة "عبد الناصر" (2013) والذي يرى أن إرساء نظام الجودة، يقتضي تغييرا جذريا في البنيات

الثقافية والفكرية للتعليم وفي المناهج التربوية وبرامج تكوين المدرسين والكتب المدرسية والمقاربات البيداغوجية والتكنولوجيات التربوية والتقييم وبيئات التعلم.

(عبدالناصر، 2013، ص 246)

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "عيسى يوسف قادة" (2008) التي توصلت نتائجها إلى أن هناك تأييدا واسعا للالتزام بتطبيق معايير الجودة الشاملة، لما هناك من مجموعة من المعوقات تحد من تطبيقها مثل غياب جهة مستقلة ترعى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة والتفاوت في كل من الرؤية الاستراتيجية، الدعم، والفهم والإدراك والممارسة وعدم تمكين العاملين وأعضاء هيئة التدريس، وفي حدود علمنا، يرجع هذا الاختلاف إلى أن تطبيق معايير إدارة الجودة في العالم العربي حديث.

وعليه يمكننا القول أن هناك دلالة إحصائية لوجد فروق في جودة التكوين حسب متغير نمط التكوين (ابتدائي، متوسط، ثانوي) لصالح الابتدائي، ومنه تحققت الفرضية.

الفرضية الثالثة:

نص الفرضية:

"توجد فروق في جودة التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط تعزى للمستوى الدراسي".

جدول رقم (33): نتائج تحليل التباين لخمس مجموعات من طلبة المدرسة العليا للأساتذة في جودة التكوين حسب متغير المستوى الدراسي.

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة P	الدلالة الاحصائية
المستوى الدراسي	بين المجموعات	**4**	804,912	201,228	1,21	0.306	**0.05**
	داخل المجموعات	**345**	57355,305	166,247			
	المجموع الكلي	**349**	58160,217	---			

ويتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة p (0.30) لإختبار "F" (1,21) أكبر من مستوى دلالة إحصائية (0.05)، فهي غير دالة إحصائيا وعليه لا توجد فروق في جودة التكوين حسب متغير المستوى الدراسي ومنه لم تتحقق الفرضية. ويعزو الطالب الباحث هذه النتيجة إلى:

- الإدراك المسبق لدى الطلبة الأساتذة عن ملمح تخرجهم مما ينعكس إيجابا على حالتهم النفسية.

- نوعية البرامج والمقررات الدراسية التي لا يوجد فيها اختلاف، وإنما عبارة عن تكامل بين السنوات (1-2-3 في التعليم الابتدائي) و(1-2-3-4 في التعليم المتوسط) و(1-2-3-4-5 بالنسبة للتعليم الثانوي) ولكون طبيعة المعرفة تراكمية.

- كل الطلبة الأساتذة يدركون التفوق في المشوار التعليمي سواء في السنوات المختلفة، وكذا التوظيف يخضع إلى الترتيب حسب معدلات التخرج.

وهذا ما يراه "يخلف" (2014) في دراسته والموسومة بـ: «الطالب الأستاذ وانسجامه مع مهنته المستقبلية» أنه كلما ارتقينا في سنوات التكوين كلما زاد تعزيز الشعور بالانتماء إلى المهنة، و طلبة السنوات النهائية أكثر انسجاما من طلبة سنوات الأولى لأنه، حسب وجهة نظره، ليس لهم سبيل آخر لتغيير المهنة بعد أربع أو خمس سنوات من التكوين.

(بلقاسم يخلف، مرجع سابق، ص 53)

الفرضية الرابعة:

نص الفرضية:

"**لا** توجد فروق بين الجنسين في جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط".

جدول رقم (34) نتائج الفروق بين الجنسين في جودة التكوين.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة
الذكور	82	154.96	13.84	348	0.501	0.61	غير دالة إحصائيا (0.05)
الإناث	268	154.14	12.63				

يتبين من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في جودة التكوين حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (P) (0.61) لإختبار "ت" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، وهو ما يؤكده انعدام الفروق بين متوسط الذكور (68) المقدر بـ : (154.96) ومتوسط الإناث الذي بلغ (154.14)، ومنه فإن الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية، وهذه النتائج تجيب على الفرضية وتؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين في متغير جودة التكوين، حيث يرى الطالب الباحث أن كل:

- طالب أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة يدرك أنه يؤدي رسالة يقدسها في نفسه ويعتز بها ويرغب في أدائها ويتنافس مع الآخرين للتقدم في أدائها.

- طالب أستاذ يعمل ما بوسعه للوصول إلى مصادر المعرفة لتجعله دوما في المقدمة.
- طالب أستاذ يتابع ما هو جديد وله صلة بوظيفته المستقبلية من خلال حضور الندوات والملتقيات التي تقام بالمدرسة وخارجها (ندوات المفتشين والأساتذة المكونين)

وتتوافق الدراسة الحالية مع دراسة "محمود الأمير العوالمة" (2010) والتي توصلت إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

الفرضية الخامسة:

نص الفرضية:

"يتميز طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، باتجاه ايجابي نحو مهنة التدريس".

لحساب هذه الفرضية تم مقارنة بين المتوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في الاتجاه نحو مهنة التدريس، ولتأكيد الفروق تم حساب "ت" لعينة واحدة، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (35) نتائج الفروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
350	80	84,345	4,7175	17,23	349	0.000	دال عند 0.05

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة البالغ عددهم (350) بلغ (84,34)، وانحراف معياري قدره (4,717) ووسط فرضي بلغ (80)، وعند مقارنة الوسط الفرضي للمقياس مع المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في الاتجاه نحو مهنة التدريس ظهر المتوسط الحسابي أعلى من الوسط الفرضي، وعند اختبار دلالة الفروق وجد بأنه دال إحصائيا عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (349) إذ كانت قيمة "ت" (17,23)، وهذا يعني أن الفرق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي ذو دلالة إحصائية، ومن هذه النتائج يتضح لنا أن فرضية البحث تحققت لأن مستوى الاتجاه نحو

مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا جاء مرتفعا ويمكن أن نبرر ذلك من خلال:

- رسالة التعليم التي يحملها الطالب الأستاذ من وجهة نظره مقدسة ومن أشرف المهن لا تساويها أي مهنة في الفضل والرفعة والمكانة. **(مصطفى نمر دعمس، 2009، ص 15)**
- تحظى مهنة التدريس بسمعة حسنة في محيط الطلبة الأساتذة، ومن هنا تتكون الصورة الإيجابية.
- إدراك الطالب الأستاذ أن الإيمان بالعمل سبب من أسباب النجاح، والدافعية مظهر من مظاهر الإيمان بالمهنة، وحب أدائها والافتخار بالمكانة التي سيحظى بها في المستقبل.
- الجانب الإيجابي في مهنة التدريس.
- إدراك الطلبة الأساتذة أن مستقبل مهنة التدريس رائع جدا ولا يقل عن باقي المهن.
- إدراك الطلبة الأساتذة أن مهنة التدريس هي الأساس في المجتمع.
- مهنة التعليم ليست مهنة لا مهنة له؟ بل هي أكثر من هذا وتتطلب استعدادات وقدرات خاصة يسعى إليها طالب الأستاذ (ابتدائي- متوسط- ثانوي) لإثبات ذاته.
- محفزات اختيار مهنة التدريس ما بين عامل تأمين الشغل وجاذبية المادة التي اختاروها وفقا لرغباتهم، لكونها أي المادة المتعلمة محفزا أساسيا لمزاولة مهنة التدريس. **(عبدالكريم غريب، 2014، ص 117)**، كما أن للطلبة الأساتذة رغبة في الدراسة بعد

انتهاء مدة تكوينه بالمدرسة، وكما ينص عنه عقد الالتزام المبرم بينه وبين وزارة التربية الوطنية وبعد تخرجه يضمن الطالب وظيفة مباشرة بعد ذلك على غرار خريج الجامعة، وهذا ما يولد حافزا لهم ويساعد الأستاذ بالمدرسة على الاهتمام أكثر بهذه الفئة المتميزة ويجعله يبحث عن السبل الكفيلة بتكوين جاد للطلبة نظرا لاهتمامهم.

وبالرجوع إلى دراسة "عبد الله المجيدل وسعد الشريع" (2012) لوحظ أنها توصلت إلى نتائج مغايرة ومختلفة عن دراستنا الحالية حيث توصلت إلى نتائج أهمها أن لمتغير الجنس تأثيرا على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم وهذه الفروق لصالح الإناث، ولم يكن لمتغير التخصص أي تأثير، وتوضح أن هناك اتجاها إيجابيا لدى مجمل الأفراد نحو مهنة التعليم. كما تختلف الدراسة الحالية من حيث النتائج مع تلك النتائج التي تحصل عنها "محمودي وخلايفية" (2014) والتي أسفرت على أن برامج تكوين المعلمين في رأيهم لم تحقق الجودة المطلوبة وبالتالي لم تحقق معلما يتمتع بأداء تدريسي عال، ولذا وجب إعادة النظر فيها وما يتناسب مع المستجدات والتطورات. **(محمد خلايفية ونائلة محمودي، 2014، ص 152)**

الفرضية السادسة:

نص الفرضية:

"توجد علاقة موجبة ودالة بين جودة التكوين و الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط".

جدول رقم (36) يوضح معامل الإرتباط بين جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس

الإرتباط / المتغيرات	معامل الإرتباط	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
جودة التكوين	-,042	350	0.435	غير دال عند 0.05
الاتجاه نحو مهنة التدريس				

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط **R** بين جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس والذي بلغ (-,042) غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) لأن مستوى المعنوية لقيمة "**P**" (0.435) لمعامل الارتباط **R** أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وبالتالي يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة. وهذا ما يفسر أنه في حال توفرت متطلبات الجودة في المدرسة العليا للأساتذة سيوفر تسهيلا أكثر للطالب الأستاذ الذي اختار مهنة التدريس بمحض إرادته حبا ورغبة في المهنة وإيمانا منه على أداء في المستقبل سيكون في المستوى المطلوب. وجاءت دراسة "عبد الحكيم أحمد محسن" (ب ت): والموسومة بـ «اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة تعز نحو مهنة التدريس» والتي كانت تود

التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين في المستوى الرابع بقسمي الرياضيات واللغة الإنجليزية بكلية التربية نحو مهنة التدريس، حيث أظهرت النتائج أن اتجاهات أفراد العينة نحو مهنة التدريس إيجابية بصفة عامة، وهي تتفق مع الدراسة الحالية من حيث هذه النتيجة المتوصل إليها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة" بعوش هدى" (2012): والموسومة بـ «اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم» واسفرت النتائج على أن هناك اتجاهات إيجابية مرتفعة بصفة عامة لدى أفراد العينة. وأظهرت النتائج وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الفرضية السابعة:

نص الفرضية:

توجد علاقة دالة بين جودة التكوين ومستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

جدول رقم (37) معامل الارتباط بين جودة التكوين ومستوى الطموح.

الإرتباط / المتغيرات	معامل الإرتباط	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
جودة التكوين	-,050	350	0.355	غير دال عند 0.05
مستوى الطموح				

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الإرتباط **R** بين جودة التكوين ومستوى الطموح والذي بلغ (-,050) غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) لأن مستوى المعنوية لقيمة "**P**" (0.355) لمعامل الإرتباط **R** أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبالتالي فهو غير دال ولا توجد علاقة بين المتغيرين، وقد أرجع الطالب الباحث ذلك إلى بعض الأسباب والعوامل أهمها:

- توظيف الطلبة الأساتذة بعيدا عن مقر سكناهم، لاسيما البنات منهم.
- رغبة الطلبة الأساتذة في مواصلة الدراسة (ماستر- دكتوراه) لكن تفرغهم للتعليم يحول دون ذلك.
- يجد بعض الطلبة الأساتذة صعوبة في تخطيط ما يقومون به.
- التفكير الدائم للطلبة الأساتذة في مستقبلهم الدراسي والمهني.

وهذه الدراسة على عكس ما جاءت به النتائج التي أظهرتها دراسة "شلالي" (2017) والتي توصلت إلى:

- أن أغلب الطلبة في السنة أولى جامعي يتمتعون بمستوى مرتفع من مستوى الطموح.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا للتخصص (علمي/أدبي) لصالح العلميين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا للرضا عن التخصص ولصالح الراضين عن تخصصاتهم. وكذا دراسة "غالب" (2009) والتي بدورها توصلت إلى:
- وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح.

وبالتالي يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة التكوين ومستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الفرضية الثامنة:

نص الفرضية:

"توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط".

جدول رقم(38) الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح عند الطلبة

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة
الذكور	82	92	20.53	348	−0.863	0.38	غير دالة إحصائيا
الإناث	268	94.06	18.44				

يتبين من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (P) (0.38) لإختبار "ت" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، وهو ما يؤكد انعدام الفروق بين متوسط الذكور المقدر بـ : (92.00) ومتوسط الإناث الذي بلغ (94.06) ، ومنه فالفرق بين المتوسطين ليس دالا إحصائيا، ويرجع الطالب الباحث هذه النتيجة إلى:

- روح التحدي التي ظهرت في الآونة الأخيرة وفي جميع المجالات لكلا الجنسين سواء الذكور أو الإناث ولعل من أهمها وأبرزها الجانب التعليمي باعتباره الطريق الذي يؤدي إلى إبراز مكانة كل جنس على حدى في المجتمع.

- تطور الحياة الاجتماعية وأصبحت المرأة بدورها تنافس الرجل في شتى المجالات وتتفوق فيها.
- الطالبات الأستاذات يدركن أن مهنة التعليم من المهن التي تبرز فيها ذاتها، مما يجعلها تنافس الطالب الأستاذ في الدراسة.
- حب الإناث للمكانة الاجتماعية المرموقة والتي تبرز فيها ذاتها وهذا يتحقق بهاته المهنة، كأم مربية وأستاذة تدرس.

وهذه النتائج تتوافق مع النتائج المتوصل إليها في دراسة "شلالي" (2017) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد اختلاف في مستوى الطموح بين الذكور والإناث. كما تتفق مع دراسة "زياد بركات" (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، وتختلف مع دراسة "علاء سمير موسى القطناني" (2011) الذي توصل إلى: وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب والطالبات في الدرجة الكلية للطموح لصالح البنات، وكذا دراسة"الزيادي" (1961) و"عبد الفتاح" (1990) .

الاستنتاج العام :

ومن خلال أهداف الدراسة وبالرجوع إلى ما تم تناوله من أدب نظري توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ارتفاع مستوى جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة كما يدركه طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- وجود فروق في جودة التكوين حسب متغير نمط التكوين (إبتدائي، متوسط ، ثانوي) لصالح طلبة التعليم الابتدائي.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في متغير جودة التكوين.
- وجود اتجاه موجب نحو مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة التكوين والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة التكوين ومستوى الطموح لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- لا توجد فروق في جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة حسب متغير المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق في مستوى الطموح في المدرسة العليا للأساتذة، تعزى لمتغير الجنس.

الاقتراحات:

في نهاية هذا البحث لابد من تثمين نتائجه بتقديم الاقتراحات، التي نتمنى أن تؤخذ بعين الاعتبار وتجد سبيلا في الوسط التربوي نذكر منها:

1- اجراء دراسة تقييمية تتبعية للخرجين منتوج المدارس العليا للأساتذة وتكون بصفة دورية ومستمرة من اجل المتابعة والتقييم.

2- انشاء قسم لعلم النفس وعلوم التربية بالمدرسة العليا للأساتذة الأغواط.

3- إجراء دراسات مماثلة تخص طلبة المدارس العليا تعنى بإتجاههم نحو مهنة التدريس كل حسب تخصصه.

4- اختيار أساليب تدريس تتوافق مع طموحات الطلاب بالمدارس العليا للأساتذة.

5- إعطاء أهمية بالغة لاستراتيجيات للجودة في المدارس العليا للأساتذة لما لها من تكوين وتأطير المعلمين والأساتذة.

6- الاهتمام بالطرق الحديثة والتي يستفيد منها المؤطرون من أساتذة وإدارة لتحسين الأداء، داخل أسوار المدرسة.

7- الاهتمام بالمدارس العليا للأساتذة من حيث:

- تكثيف التربصات للخارج للأساتذة والاداريين للاستفادة ونقل الخبرات من باقي الدول في تكوين وإعداد المعلم خاصة الرائدة منها.

8- بناء وتقنين مقاييس تخص الاتجاه نحو المهنة تعنى بمهنة التدريس بدورها تكشف عن اتجاه الطالب نحو مهنته المستقبلية، والتي من خلال تبني الجهات الوصية تصور عن معلم الغد.

9- تنمية الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس للطلبة من خلال الدورات والندوات التربوية، من طرف المختصين.

10- جعل دورات تكوينية من قبل المختصين والمفتشين للطالب الاستاذ حول كل ما تستحدثه وزارة التربية من برامج.

11-ضرورة اجراء التداريب الميدانية للطبة في السنوات الأولى من التدريس لزيادة رغبتهم وتنمية دافعيتهم اتجاه المهنة، واطلاعهم على ميدان عملهم من خلالها.

12-الكشف عن مستوى الطموح لدى طلاب المدارس العليا للأساتذة والاستفادة منه لتحصيل جيد لدهم، مما يعود بالفائدة لهم أساسا وللمدرسة أيضا.

قائمة المراجع

أولا: المصادر

1- القرآن الكريم .

2- الحديث الشريف.

ثانيا : المراجـــــع باللغة العربية.

3- إبراهيم مدكور (1994): **المعجم الـوجيز**، مجمّـع اللّغـة العربيـة، طبعـة خاصّة بوزارة التّربية والتّعليم المصرية، الهيئة العامّـة لشـئون المطـابع الأميريـة مصر.

4- ابن منظور الإفريقي المصري(1975)، **معجم لسان العرب**، دار صادر للنشـر والتوزيع، المجلد 6-7، بيروت، لبنان.

5- ابن منظور(2005): **لسان العرب**، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت.

6- أبو النيل محمود السيد(2009): **علم الـنفس الاجتمـاعي عربيـا وعالميـا، مطبعة الانجلو المصرية**، ب ط، القاهرة.

7- أحمـد أوزي(2005): **جـودة التربيـة وتربيـة الجـودة**، مطبعـة النجـاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب.

8- أحمد رمزي عبد الحـي(2007): **تقيـيم أداء الادارة الجامعيـة فـي ضـوء إدارة الجودة الشاملة**، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة.

9- أحمد صالح سـعيد (2012): **اتجاهـات طـلاب المرحلـة الثانويـة نحـو مـادة الفيزيـاء وعلاقتهـا بتـوافقهم الدراسـي وبعـض المتغيـرات**، رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، السودان.

10- أسـماء موفـق وآخـرون(2016): **مقـاييس جـودة الجامعـة الجزائريـة**، مطبوعات مخبر تطوير نظم الجودة، جامعة باتنة، الجزائر.

11- أنطوان نعمة وآخرون (2000) : مراجعة مأمون الحموي وآخرين، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، ط1، دار المشرق بيروت.

12- أولغا قنـــدلفت(2002): **التعلـــيم المهنـــي و علاقتـــه بمســـتوى الطمـــوح و تنمية القـــدرات المهنيـــة لـــدى الصـــف الاول و الثـــاني ثـــانوي مهنـــي بمدينـــة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

13- بشير معمرية(2012): **أساســيات القيــاس النفســي وتصــميم أدواتــه**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ب ط، القبة، الجزائر.

14- بلخير طبشي ومحمد الساسي الشايب(2013): **قيــاس الاتجــاه نحــو مهنــة التــدريس لــدى معلمــي المرحلــة الابتدائيــة فــي ظــل الاصــلاحات الجديــدة بالجزائر**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد13، ورقلة.

15- بلقاسم خيالي (2012):**إتجاهات تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا نحو الشعب الدراسية المنبثقة عن الجذع و تأثيرها على توجههم المدرسي** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2، الجزائر.

16- بلقاسم يخلف(2007)، **المــدارس العليــا للأســاتذة دراســة وصــفية لمــدى مساهمة التداريب الميدانية فــي تكــوين الطالــب-الأســتاذ**، أطروحــة دكتــوراه العلوم في علوم التربيــة غيــر منشــورة، كليــة العلــوم الانســانية والاجتماعيــة والأرطفونيا، قسنطينة الجزائر.

17- بلقاســم يخلــف(2014): **الطالــب-الأســتاذ بالمدرســة العليــا للأســاتذة وانسجامه مع مهنته المســتقبلية**، مجلــة البحــوث التربويــة والتعليميــة، العــدد الخامس، مخبر تعليم-تكــوين- تعليميــة، المدرســة العليــا للأســاتذة ببوزريعــة، الجزائر.

18- بلقيس غالب الشرعي(2009): **دراســة تقويميــة لبــرامج إعــداد المعلــم بكليــة التربيــة جامعــة الســلطان قــابوس وفــق متطلبــات معــايير الاعتمــاد الاكــاديمي**، المجلــة العربيــة لضــمان جــودة التعلــيم الجــامعي، المجلــد 02، العدد04، الأردن.

19- بوبكر بن بوزيد(2009): **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، ب ط، الجزائر.

20- تنهيد عادل فاضل البيرقدار (2012):**الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات**" مجلة جامعة تكريت للعلوم المجلد 19 العدد7.

21- توفيق محمد توفيق شبير(2005): **دراسة لمستوى الطموح و علاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية بغزة.

22- جابر نصر الدين وبن اسماعيل رحيمة(2009):**جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الاصلاح ومتطلباته**، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، الملتقى الثالث، العدد الخامس، جامعة بسكرة، الجزائر.

23- جمانة محمد عبيد(2006): **المعلم إعداده تدريبه كفاياته**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24- جميل حمداوي وآخرون(2007): **التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم**، ط1، مطبعة النجاح، مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

25- جميلة دغيش (2018): **المسار الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح، جامعة بسكرة**، الجزائر.

26- الحاج قدوري و بن كريمة بوحفص (2018): **اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة، دراسة بمدينة ورقلة**، المجلد 07، العدد29، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، الجزائر.

27- حامد زهران محمد و سناء حامد زهران (ب ت): **مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعات الحكومية والخاصة**، المؤتمر السنوي الثالث عشر، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر.

28- حامد عبدالله طلافحة(2013):**المناهج تخطيطها تطويرها-تنفيذها**، ط1، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

29- حسين حسن البيلاوي وأحمد طعيبة(2006):**الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات بين التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات**، ب ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

30- حكيمة نيس وبيبي مرزاق(2017): **مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة العلوم النفسية والتربوية العدد5(2)، جامعة الوادي الجزائر.

31- حمزة حسن بركات(2008): مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش م م، القاهرة.

32- حنان خليل الحلبي(2000): مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

33- خليفة قدروي (2012): **قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

34- خير الفوال محمد وبسام محمود ساتلي(2010): **تقويم جودة البرنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد**

الاكـــاديمي وإدارة الجـــودة الشـــاملة، المجلـــة العربيـــة لضـــمان جـــودة التعلـــيم الجامعي، المجلد 03، العدد06، الأردن .

35-دلال يوســـفي (2013):**القلـــق الاجتمـــاعي و علاقتـــه بمســـتوى الطمـــوح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراســـة ميدانيـــة بـــبعض الثانويـــات المتواجـــدة بالمسيلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.

36-دويلـــي منصـــورية وصـــادق الحايـــك(2012) : **تطبيقـــات إدارة الجـــودة الشاملة في الجامعات الجزائرية**، دراسة حالـــة أقســـام ومعاهـــد علـــوم وتطبيقـــات التربية البدنية والرياضية، المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان الجودة.

37-ذهيبة العرفاوي (2013): **أثر التوجيـــه المدرســـي علـــى الدافعيـــة للإنجـــاز ومستوى الطموح لـــدى التلاميـــذ**، رســـالة ماجســـتير غيـــر منشـــورة ، جامعـــة الجزائر2، الجزائر.

38-رافدة الحريري(2016): **الجودة الشاملة فـــي المنـــاهج وطـــرق التـــدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان-الأردن.

39-رائد بايش الركابي وحســـين محمـــد طالـــب(2012):**اتجاهـــات طلبـــة قســـم علوم الحياة في كلية التربية ابـــن الهيـــثم نحـــو مهنـــة التـــدريس**، مجلـــة كليـــة التربية، العدد04 بغداد.

40-ربيـــع محمـــد شـــحاته (2011): **علـــم الـــنفس الاجتمـــاعي**، دار المســـيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن.

41- رزيقـــة محـــدب (2015):**الـــذكاء الانفعـــالي وعلاقتـــه بتقـــدير الـــذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي**، أطروحـــة دكتـــوراه غيـــر منشـــورة فـــي علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

42- رشا عبد الناظور(2008): **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات**، دراسة ميدانية بمحافظة درعا، كلية التربية، دمشق.

43- رشاد علي عبد العزيز موسى (ب.ت) :**سيكولوجية الفروق بين الجنسين** مؤسسة مختار للنشر والتوزيع القاهرة.

44- زياد بركات(2009): **علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات**، جامعة القدس، فلسطين.

45- سعاد سالم السبع وآخرون(2010): **تقويم برنامج إعداد المعلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،المجلد03، العدد05، الأردن.

46- سعيدة لونيس (2005): **اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2.

47- سعيدة لونيس و ججيقة قزوي (2016): **دراسة تقييمية لمشروع أخلاقيات مهنة التعليم- من وجهة نظر المعلم والأستاذ- الجزائر نموذجا**، المؤتمر الإقليمي إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا، الأردن.

48- سليم محمد سليم الشايب (1999): **نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في سيناء**، مجلة علم النفس العدد50، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، القاهرة.

49- سميرة محمود سليمان الشمايلة(2006): **العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات قصبة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة.

50- سهام ابراهيم كامل محمد(2008): **اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم النفسية، جامعة القاهرة، مصر.

51- سهيلة محسن كاضم الفتلاوي(2008): **الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان- الاردن.

52- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003): **المدخل إلى التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2009): **تفريد التعليم في إعداد تأهيل المعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

54- سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات(2008): **الجودة في التعليم دراسات تطبيقية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان -الأردن.

55- السيد عبد القادر شريف(2014): **ثقافة الجودة في إدارة رياض الأطفال**، ط1، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة.

56- شتوان حاج ومنصور بوقصارة(2017): **علاقة مستوى الطموح بالانجاز الاكاديمي لدى طلاب الثانوي**،مجلة التنمية البشرية، المجلد2 العدد09، الجزائر.

57- شريفة بن غدفة (2014): **اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية**، أطروحة دكتوراه، علم النفس المعرفي، جامعة سطيف، الجزائر.

58- شعبان علي عبد ربه(2010): **الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، بكلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

59- صالح ناصر عليمات(2004): **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان- الاردن.

60- صالح سلامة محمود البركات و عمر صالح مفضي بني ياسين (2011): **العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أربد**، المجلد الثالث، العدد الثاني، مجلة جامعة أم القرى.

61- صالح محمد أبو جادو(2015): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط11، عمان الأردن.

62- صفاء عبدالعزيز وسلامة عبدالعظيم(2007): **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، دار الجامعة الجديدة للنشر، ب ط، الاسكندرية، مصر.

63- صلاح الدين محمد حسين(2006): **استخدام اسلوب الجودة الشاملة لتفعيل دور الجامعة الانتماء لدى طلاب مصر**، مجلة مستقبل التربية العربية العدد الحادي والأربعون، الناشر المكتب الجامعي الحديث، أبريل 2006، الاسكندرية مصر.

64- صلاح مخيمر (1968): **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

65- عبد المنعم ثروت (1976): **مستوى الطموح ومستوى التحصيل وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية، دراسة تجريبية** ،أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

66- عبد الوهاب جناد (2014): **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

67- عبد ربه علي شعبان(2010): **الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، بكلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

68- عبدالحافظ سلامة(2007): **علم النفس الاجتماعي**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، ب ط، عمان الأردن.

69- عبدالحفيظ مقدم(2011): **الاحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ب ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

70- عبدالحكيم محمد أحمد حسن (ب ت): **اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة تغز نحو مهنة التدريس**، مركز التأهيل والتطوير التربوي، جامعة تغز، اليمن.

71- عبدالحكيم محمد عبدالله نصار(2003): **أثر استخدام نموذج الشكل المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.

72- عبدالحميد بوشبكة(2013): **الجودة والجامعة المغربية**، الجودة في التربية والتكوين، مجلة عالم التربية، العدد22-23، الدار البيضاء، المغرب.

73- عبدالرحيم بلعروسي(2001): **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس بالأهداف**، رسالة ماجستير غير منشورة ، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.

74- عبدالرؤوف محمد عامر(2007): **دراسات في إعداد المعلم**، دار اليازوري، للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

75- عبدالعزيز خلوفة(2013) : **المدرسة المغربية ورهان الجودة**، مجلة علوم التربية، العدد 57، دورية مغربية، الرباط، المغرب.

76- عبدالغني بوهناف (2016):**كفاءة البحث العلمي الجامعي في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين**، رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية جامعة باتنة الجزائر.

77- عبدالقادر عبدالوهاب(2007): **درجة اكتساب الكفايات التدريسية من قبل طلبة المدرسة العليا للأساتذة أثناء الاعداد وعلاقتها بمشكلات التربية العلمية**، أطروحة دكتوراه، بوزريعة، الجزائر.

78- عبدالقادر فضيل(2016)، **نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، مركز الشهاب للبحوث والدراسات، جسور للنشر والتوزيع، ط1، المحمدية- الجزائر.

79- عبدالكريم غريب(2014): **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة المغرب.

80- عبدالله المجيدل وسعد الشريع(2012): **اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم دراسة ميدانية بجامعة الكويت وجامعة الفرات**، المجلد28، العدد04، مجلة جامعة دمشق، دمشق.

81- عبدالله بن حميد بن سالم الخروصي(2014): **التكامل في التعليم المدرسي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

82- عبدالله بن خميس أمبوسعيدي ومحمد بن علي البلوشي(2006): **قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها**، العدد23، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، الامارات.

83- عبدالله لخلوفي(ب ت): **التربية والتعليم وثقافة مجتمع اختلالات ومعاطب**، ط2، المغرب.

84- العربي فرحاتي وآخرون(2011): **مقالات في الجودة التعليمية بحث في المفاهيم والمعايير والتجارب**، الكتاب السنوي، ب ط، دار قانة للنشر والتوزيع، باتنة، الجزائر.

85- العربي فرحاتي وآخرون(2016): **مقاييس جودة الجامعة الجزائرية**، مطبوعات مخبر تطوير نظم الجودة، جامعة باتنة، الجزائر.

86- العقبي الأزهر وآخرون(2009): **الرهانات الاساسية لتفعيل الاصلاح التربوي في الجزائر**، الملتقى الثالث ماي 2009، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة دفاتر المخبر، العدد الخامس جوان 2009، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، بسكرة.

87- علاء سمير موسى القطناني(2011): **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة فلسطين.

88- علي أمحمدي و سالمة غيات (2014):**برامج إعداد المعلم وتكوينه مهنيا في ضوء التحديات المستقبلية**، مجلة البحوث التربوية و التعليمية- العدد السادس، بوزريعة، الجزائر.

89- علي بن رزق الله الزهراني(2009): **إدراك القبول- الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة**، جامعة أم القرى، السعودية.

90- علي على مفتاح (2003): **مستوى الطموح ونوعيته لدى بعض فئات المجتمع المصري**، المجلد 31، جامعة الزقازيق، مصر.

91- علي لرقط (2009): **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر –المبررات والمتطلبات الأساسية**، رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية ، جامعة باتنة.

92- علي لونيس (2013): **الجودة في مجال التربية والتكوين**، الجودة في التربية والتكوين، مجلة عالم التربية، العدد22-23، الدار البيضاء، المغرب.

93- علية خليفي (2013): **دور المدرس في تنمية الفكر والابداع لدى المتعلمين لتحقيق جودة التعليم العالي**، الجودة في التربية والتكوين، مجلة عالم التربية، العدد22-23، الدار البيضاء، المغرب.

94- عواطف إبراهيم الحداد(2009): **إدارة الجودة الشاملة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان- الاردن.

95- العياشي بن زروق وحميدة بودالي(2014): **الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالتوافق ومستوى الطموح لدى تلامذة السنة الثانية ثانوي**، العدد 12، مجلة دراسات نفسية وتربوية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

96- العيد قرين وبراهيمي براهيم (2014):**اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية خريجي المدارس العليا للأساتذة نحو تكوينهم البيداغوجي وعلاقتها بدافعيتهم للانجاز**، مجلة البحوث التربوية و التعليمية- العدد السادس، بوزريعة، الجزائر.

97- عيسى يوسف قدادة(2008): **إيجابيات ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية دراسة استكشافية**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد03، الأردن.

98- غالب بن محمد علي المشيخي (2009): **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من جامعة الطائف**، أطروحة دكتوراه تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى.

99- غيثاء على بدور (2001): **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى لدى طلاب التعليم الفني**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

100- فاطمة الزهراء زهرة(2017): **استراتيجية حل المشكلات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح وتحقيق الذات لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة علوم التربية، جامعة البليدة2، الجزائر.

101- فاطمة عيسى أبو عبده(2011): **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين**، رسالة ماجستير غير منشورة الادارة التربوية، كلية النجاح في جامعة نابلس، فلسطين.

102- فتيحة بلعسلة(2013): **أهمية الكفايات المهنية للمدرس لتحقيق الجودة في التربية والتعليم**، الجودة في التربية والتكوين، مجلة عالم التربية، العدد22-23، الدار البيضاء، المغرب.

103- فتيحة حسين (1993): **مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الاسكندرية**، جامعة الاسكندرية، مصر.

104- فتيحة قرزط(2017): **اتجاهات الطلبة نحو إدارة القسم لدى الأستاذ الجامعي بسكيكدة**، العدد 15، مجلة البحوث والدراسات الانسانية، سكيكدة، الجزائر.

105- فخر الدين القلا وآخرون(2005): **تقنيات التعلم الذاتي والتعليم عن بعد**، منشورات جامعة دمشق، دمشق سوريا.

106- فردوس صواف(1999): **مستوى الطموح المهني وعلاقته بإنجاز العمال في المؤسسة الصناعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

107- فؤاد بهي السيد وسعد عبدالرحمن(1999): **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر العربي، ب ط، القاهرة.

108- قاسم نايف علوان المحياوي(2006): **إدارة الجودة في الخدمات مفاهيم وعمليات وتطبيقات**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان-الاردن.

109- كاميليا عبدالفتاح(1984): **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة-القاهرة.

110- كمال بداري وآخرون (2013): **ضمان الجودة الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

111- كنزة جبار (2014): **اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية دراسة ميدانية ببسكرة**، رسالة ماجستيرغير منشورة ، جامعة بسكرة، الجزائر.

112- كولن فريزر وآخرون ترجمة فارس حلمي(2016): **تقديم علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان-الأردن.

113- لخضر شلالي(2017): **التوجيه نحو ميادين الـــــــــ ل.م.د وعلاقته بالتوافق الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة**، أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التربية، جامعة الجزائر.

114- لينا محمـــد وفـــا ابـــراهيم(2012): **الجـــودة الشـــاملة فـــي التعلـــيم**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الاردن.

115- لينـــدة درقـــاوي (2014): **تـــأثير الوراثـــة والمحـــيط علـــى بعـــض الخصـــائص النفســـية**، أطروحـــة دكتـــوراه غيـــر منشـــورة فـــي علـــم الـــنفس الاجتماعي، جامعة الجزائر2، الجزائر.

116- ماجدة ابراهيم الباوي (2009): **أثـــر التـــدريس فـــي ضـــوء خـــرائط أساليب التعلم في التحصـــيل الآنـــي والمؤجـــل وتنميـــة الاتجاهـــات نحـــو مهنـــة التدريس لدى طلبة قسم الفيزياء كليـــة التربيـــة ابـــن الهيـــثم**، مجلـــة دراســـات تربوية، العدد السابع، جامعة بغداد، بغداد.

117- مجدي زامل(2016): **إطار مقتـــرح لبـــرامج إعـــداد المعلمـــين قبـــل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشـــرين**، المـــؤتمر الإقليمـــي إعـــداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا، الأردن.

118-مجمع اللّغـــة العربيـــة (2004): **المعجـــم الوســـيط**، ط4، مكتبـــة الشّـــروق الدّولية، القاهرة.

119- محســـن عبـــد الســـتار محمـــود (2008): **تطـــوير الادارة المدرســـية في ضوء معايير الجـــودة الشـــاملة**، دار الكتـــاب الجـــامعي، ب ط ، الاســـكندرية مصر.

120- محســـن علـــي عطيـــة (2009): **الجـــودة الشـــاملة والجديـــد فـــي التدريس**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن.

121- محمد البادي نواف (2010): **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الايزو**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان- الاردن.

122- محمد الدريج(2007): **المعايير في التعليم نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ب ط، الدار البيضاء، المغرب.

123- محمد بابكر الصادق (2016): **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، السودان.

124- محمد بن عبدالعزيز الربعي(2015): **العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي**، العدد 03، مجلة العلوم التربوية، السعودية.

125- محمد بهاوي (2013)، **رهانات المنظومة التربوية وجودة الموارد البشرية، الجودة في التربية والتكوين**، مجلة عالم التربية، العدد22-23، الدار البيضاء، المغرب.

126- محمد بوفاتح (2005): **الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بالأغواط** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ورقلة، الجزائر.

127- محمد بوفاتح (2013): **الضغوط المهنية وعلاقتها بالدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية بوزريعة، الجزائر2.

128- محمد بوفاتح ومحمد داودي (2008)، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، دار الأوراسية، ط1، الجلفة.

129- محمد خلايفية ونائلة محمودي(2014): **تقييم برامج معلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الوزارة الوصية**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد السادس، مخبر تعليم-تكوين- تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.

130- محمد طياب (2012): **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي**، العدد 08، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية.

131- محمد عطوة مجاهد والمتولي اسماعيل بدير(2006):**الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التعليم**، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.

132- محمد عودة هميم الخالدي(2008): **بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى الطموح وقياس أثره في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.

133- محمد فرج سعد الدين الصالحي(1982): **العلاقة بين متغيرات مستوى الطموح والتحصيل والمستوى الاقتصادي الاجتماعي عند طلبة الثانوي بالأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأردن، عمان.

134- محمد كتش(2001): **فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**، مركز الكتاب للنشر، ط1،القاهرة.

135- محمد محمود الحيلة(2009): **مهارات الإتصال الصفي**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

136- محمود الأمير عبد الله العوالمة(2011): **درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد07، العدد01، الأردن.

137- محمود أمين مطر(2008): **الاتجاه نحو مهنة التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة**، مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين واقع-تحديات- طموحات، غزة، فلسطين.

138- مدحت أحمد فتح الله البربري(2010): **الأستاذية الراعية (العلاقة المنتورية) دور الأستاذ الجامعي في رعاية طلابه الباحثين لتعميق الإنتماء للجامعة ومستوى الطموح**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

139- المدهون محمد ابراهيم وآخرون(2006): **مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية**، مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد الرابع عشر-العدد الثاني، غزة فلسطين.

140- مريم محمد سالم الغمري(2016): **الطمأنينة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى أبناء مرضى الفصام العقلي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الصحة النفسية، غزة، فلسطين.

141- مصطفى نمر دعمس (2009): **إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم**، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان- الأردن.

142- مصطفى نمر دعمس (2009): **اعداد وتأهيل المعلم** ، دارعالم الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

143- مليكة بكير و حفيظة خلوف (2015): **مجالات التكوين ومدى كفايتها في تحسين الأداء التدريسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي**، مجلة البحوث التربوية و التعليمية- العدد السابع، بوزريعة، الجزائر.

144- مليكة شعباني ونعيمة مزرارة (2016): **تقويم واقع برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة**، المؤتمر الإقليمي إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا، الأردن.

145- منى محمود الصرايرة(2001): **أثر التوافق النفسي والجنس على كل من مستوى الطموح والتحصيل بالمدارس الحكومية لتربية الكرك**، مذكرة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة مؤته، الأردن.

146- مهدي أحمد الطاهر (1991): **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، جامعة الملك سعود، السعودية.

147- موريس أنجرس(2006): **منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية**، دار القصبة للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر.

148- مولاي المصطفى البرجاوي (2017): **حول التربية والتعليم في المغرب الرهان والواقع**، سلسلة شرفات، العدد85، منشورات الزمن، الرباط، المغرب.

149- ميلاد م سعد(2016): **أطر معارف معلمي قيد الاعداد في العصر الرقمي**، المؤتمر الاقليمي إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا، الاردن.

150- نادر طالب شوامرة(2014): **علم النفس الاجتماعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1، عمان، الاردن.

151- ناصر جلالي (2017): **أثر برنامج إرشادي على التحصيل في مادة الرياضيات وإختيارات التوجيه نحو شعبتي رياضيات وتقني رياضي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي علوم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة وهران، الجزائر.

152- نبيل سعد خليل(2011): **إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في المؤسسات التربوية**، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.

153- نجمة بلال (2018):**اتجاهات الأساتذة نحو التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي دراسة ميدانية بتيزي وزو**، المجلد07، العدد29، مجلة العلوم الاجتماعية-جامعة الأغواط الجزائر.

154- نضال سمير نايف إبراهيم(2003): **الأمن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العالمين في مقررات وزرات السلطة الوطنية الفلسطينية واثر بعض المتغيرات الديمغرافية عليهما**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

155- نورة دريدي (2009) : **تقييم مدى توافق برنامج تكوين معلمي التعليم المتخصص مع متطلبات الممارسة المهنية دراسة ميدانية بمدرسة صغار الصم بقسنطينة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة.

156- نيفين عبد الرحمن المصري(2011)، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة فلسطين.

157- هدى بعوش (2012)، **اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة.

158- هدى عبدالرحمن أحمد (2010): **تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة**، العدد الأول، المجلد السادس عشر، جدة.

159- وداد بوقزولة (2010): **درجة أهمية مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي (من وجهة نظر الاداريين)**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة منتوري قسنطينة.

160-ياسر فتحي الهنداوي وقاسم بن علال الحربي(2012): **ضمان الجودة في نظم التعليم الالكتروني دراسة تحليلية في أبعاد المفهوم**، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الاردن.

161- يوسف حجيم الطائي وآخرون(2008): **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، مؤسسات الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الاردن.

162- يوسف رحيم (2003): **التحصيل الأكاديمي للطالب وعلاقته بالاتجاه نحو تخصصه الجامعي حسب اختيارات التوجيه**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.

163- يوسف رحيم(2003): **التحصيل الأكاديمي للطالب وعلاقته بالاتجاه نحو تخصصه حسب اختيارات التوجيه**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

164- يوسف عبدالفتاح منصور خليل (1992): **القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى الطموح وسمات الشخصية لدى طلاب الثانوي بالإمارات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة في الفلسفة، جامعة القاهرة، القاهرة.

ثالثا- المناشير الوزارية:

165-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(1984): **الجريدة الرسمية الجزائرية** العدد38،الجزائر.

166-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(1981): **الجريدة الرسمية الجزائرية** العدد 36، السنة الثامنة عشرة، الجزائر.

167-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2010): **النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي**، السداسي الأول 2010، الجزائر.

168-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2011): **الجريدة الرسمية الجزائرية** العدد 49، الجزائر.

169-وزارة التعليم العالي، المنشور الوزاري رقم 01 مؤرخ في 05 شعبان 1435 الموافق 03 جوان 2014 المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة الباكالوريا للسنة الجامعية 2014-2015.

170-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2005): **الجريدة الرسمية الجزائرية**، الجزائر.

رابعا المراجع الأجنبية:

171- Baddari kamel (2013).**Assurance-qualité dans l'enseignement supérieur Conduire et réussir l autoevation**. Office Des publications universitaires.

172- Boubekeur benbouzid (2009).**La Reforme De L'éducation En Algérie** Enjeux et réalisations Casbah éditions.

خامسا مواقع الانترنت:

173- معجم المعاني الجامع، وقاموس المعاني.
http://www.almaany.com/homse.php?language=arabic&lang_name

174.- https://specialties.bayt.com/fr/specialties/q/264503/%D9%85%D8%A7%D9%87%D9%8A-%D9%85%D8%B8%D8%A7%D9%87%D8%B1%D8%AD%D8%B1%D8%B5-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%B9%D9%84%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D9%87-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%87%D9%86%D9%8A%D9%87/

الملاحق

فهرس الملاحق

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	الترخيص بإجراء بحث ميداني.	///
02	نموذج من عقد الالتزام	///
03	مقياس الجودة.	///
04	مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	///
05	مقياس مستوى الطموح.	///
06	مخرجات Spss.	///

الملحق 01

الباحث: أحمد رماضنية

جامعة الجزائر2

الى السيد المدير المكلف بالتعليم

بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط

الموضوع: الترخيص بإجراء بحث ميداني

تحية وتقديرا واحتراما

لي كامل الشرف أن أتقدم الى سيادتكم الموقرة بطلبي هذا والمتمثل في الترخيص لاجراء بحث ميداني وذلك في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه والمتعلقة بالتكوين بالمدارس العليا للأساتذة والاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى الطموح ، كما أعلمكم أنني مسجل بجامعة أبو القاسم سعدالله جامعة الجزائر2

وفي الأخير تقبلوا مني فائق عبارات الشكر والتقدير والاحترام

الباحث: أحمد رماضنية

نائب المدير للدراسات

نيابة المديرية للدراسات والتكوين المتواصل

والشهادات

والتكوين المتواصل

الملحق 02

يلتزمان بما يأتي:

المادة الأولى : يلتزم الطالب المتعاقد: **رماضنية أحمد**

بمتابعة الدروس **بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة الجزائر**

للحصول على شهادة التخرج ملمح : **أستاذ التعليم الأساسي الطور الثالث** تخصص : **علوم دقيقة**

المادة الثانية : يمكن للطالب المتعاقد خلال فترة تكوينه تكرار السنة في حدود:

- سنة (01) بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية.
- سنتين(02) على الأكثر بالنسبة لأساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم الثانوي. شـــريطة ألا يكون في نفس السنة البيداغوجية.

المادة الثالثة : يلتزم الطالب المتعاقد خلال فترة تكوينه باحترام القانون الداخلي للمدرسة العليا للأساتذة.

المادة الرابعة : تلتزم وزارة التربية الوطنية بضمان منصب تدريس للطالب المتعاقد عند نهاية تكوينه.

المادة الخامسة : يلتزم السيد **رماضنية أحمد** بالالتحاق بمنصب تعيينه بعد نهاية التكوين في أجـــل شهر (01) ابتداء من تاريخ استلامه مقرر التعيين.

علما أن التعيين يتم على أساس الترتيب الاستحقاق المحصل عليه عند التخرج.

المادة السادسة : يلتزم الطالب المتعاقد وفقا لأحكام التنظيم الجاري به العمـــل بخدمـــة وزارة التربيـــة الوطنية مدة :

- سبـــع (07) سنوات بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية.
- تســـع (09) سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم الأساسي.
- إحـــدى عشر (11) سنة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي.

المادة السابعة : يفقد الطالب المتعاقد حقه في ضمان منصب في حالة :

- الانقطاع عن الدراسة.
- الطرد لإجراء تأديبي
- عدم الالتحاق بمنصب التعيين أو التخلي عنه.

يوقع المتعاقد بعد كتابة عبارة

"قرأت وقبلت"

مع المصادقة على التوقيع

عن/وزير التربية الوطنية

قرأت وقبلت

الملحق 03

مقياس الجـــــــــــودة

أختي الطالبة، أخي الطالب،... نضع بين أيديكم هذا المقياس، المطلوب قراءة كل عبارة ووضع إشارة ✓ أمام الخانـــة التـــي تناسب إجابتك، الرجاء التأكد من أنك لم تترك أية عبارة دون إجابة.

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل كل إجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها. شكرا على تعاونكم

المعلومات العامة: أجاب على هذا المقياس : طالب ☐ طالبة ☐

التخصص: ..... المستوى الدراسي: .....

بكالوريا+03 سنوات ☐ بكالوريا+04 سنوات ☐ بكالوريا+05 سنوات ☐

الرقم	الفقرات	نعم	احيانا	لا
1	يبني الأساتذة المحاضرة على المكتسبات القبلية			
2	يعرض الأساتذة المحاضرة في محاور منهجية متسلسلة الخطوات			
3	يحدد الأساتذة الأهداف ويحرص على إنجازها أكاديميا			
4	يواكب الأساتذة المعلومات العلمية الجديدة ويعرضها وينفتح على كل الأفكار			
5	يحيل الأساتذة إلى المراجع الأصلية ومواقع الأنترنت			
6	يتعامل الأساتذة بسلاسة مع الطلبة ويتقبل جميع الآراء			
7	يحرص الأساتذة على إشراك الطلبة في إثراء المحاضرة			
8	يطرح الأساتذة الأسئلة ويستثير التفكير بعد كل نهاية عرض الفكرة			
9	يقود الأساتذة الطلبة إلى تعديل بنياتهم المعرفية ومكتسباتهم السابقة			
10	يضع الأساتذة الطلاب أمام وضعية مشكلة واقعية.			
11	يربط الأساتذة المشكلات النظرية بالمشكلات الواقعية التنموية			
12	يستغرق الأساتذة في تحليل المعلومات والنظريات الأكاديمية			
13	يربط الأساتذة بين الأفكار النظرية والوقائع الحياتية للطلبة			
14	يحرص الأساتذة على إبراز آرائه المعرفية ويجري الحوار الجدلي بين عدة مقاربات			
15	يستعين الأستاذ بإنتاجه العلمي في المحاضرات ويضعها تحت تصرف الطالب			
16	حريص على ضبط حركات الطلاب وتدخلاتهم ويحرص على الهدوء			
17	يشرك الأساتذة الطلبة في الاستنتاج والتلخيص النهائي وتوليد المعرفة			

	الأكاديمية.				
18	يراجع أفكاره بعد المناقشة مع الطلبة				
19	يلقي المحاضرة بطريقة تستثير النقد لدى الطلبة				
20	يستعين بالوسائل السمعية البصرية في عرض المحاضرة				
21	يفتح الحوار مع الطلبة عبر مواقع الاتصال الاجتماعي إلكتروني				
22	يعرض مواضيع البحث على الطلبة كمشكلات نظرية				
23	يعطي للطالب حرية اختيار موضوع البحث وتحديد مشكلته.				
24	يعتمد بيدواغوجيا النقد الذاتي في حواراته أثناء الحصة				
25	يواكب المطبق المحاضرات في إنجاز البحوث.				
26	يساعد الطلبة على وضع مكتسباتهم العلمية موضع التجريب والاختبار .				
27	يحرص على تدريب الطلبة في تحصيل المعرفة من خلال البحوث الميدانية				
28	يترك للطالب حرية اختيار طريقة العرض				
29	يحدد خطوات العرض من الناحية المنهجية .				
30	يشجع الطلبة على الحوار وإثراء البحث بالنقاش الأكاديمي				
31	يوجه الحوار والمناقشة ويضبط تدخل الطلبة.				
32	يدرب الطلبة على التفكير النقدي				
33	يبعث فيهم حب التواصل مع الآخر واحترام آراء الغير.				
34	يصحح المعلومات ويثري أفكار الطلبة.				
35	يحرص الأساتذة على استخلاص النتائج في شكل قواعد ومعارف نظرية.				
36	يقيم البحث من حيث المنهجية والمادة العلمية.				
37	يظهر الأساتذة اهتماما بالمادة العلمية				
38	يظهر ميلا إيجابيا واضحا لما كلف بتدريسه				
39	يظهر الأساتذة تحكم مقبول في اللغة الأجنبية				
40	يظهر الأساتذة تحكما أكاديميا في توظيف المصطلحات العلمية				
41	يبني معارفه وآراؤه العلمية على تصور نظري واضح				
42	تتوفر المكتبة الجامعية على الكتب المترجمة حديثا.				
43	تواكب المكتبة حركة التأليف والترجمة كل سنة .				
44	تعاني المكتبات الجامعية من صعوبة مواكبة العدد المتزايد من الطلبة				
45	تعاني المكتبة الجامعية من نقص حاد في المراجع المتخصصة الجيدة				
46	تتوفر المكتبة على مكتبة إلكترونية في متناول الطلبة .				

47	تصدر نشريات والإعلانات ودليل حول وما جد من جديد في عالم الإصدارات في كل التخصصات				
48	توفر المكتبة على إمكانات الطبع والتصوير .				
49	تزخر المكتبة بالمراجع المتنوعة في كل الاختصاصات .				
50	تيسر للطلبة الحصول على الكتب والمراجع المطلوبة				
51	توفر المكتبة الدوريات العلمية الوطنية والعالمية				
52	توفر الموارد التكنولوجية للمعرفة العلمية وتضعها في متناول الطلبة				
53	تتوفر المكتبة على نظام الإعارة متطور ومناسب للطلبة من حيث الزمن				
54	تتوفر المكتبة على مرافق وملاحق للقراءة والمطالعة كافية				
55	تصمم المكتبة نظام الإعارة في ضوء ظروف الطلبة التعليمية والبحثية .				
56	تتوفر المكتبة على التكنولوجيات الحديثة في تسيير عمليات الاعلام والإعارة				
57	عدد ساعات عمل المكتبة اليومية كافية لتلبية حاجات الطلبة				
58	يتردد الطالب باتنظام على المكتبة للاطلاع على جديد المكتبة				
59	عدد الكتب المسموح استعارتها لا تلبي احتياجات الطالب				
60	المصلحة البيداغوجية مصلحة بيروقراطية تنظيمية أكثر منها تعليمية				
61	النظام البيداغوجي لا يراعي النوعية في التكوين بقدر ما يراعي توزيع الوقت				
62	تحدد معايير التسجيل والقبول الجامعي بصفة فوقية ومركزية .				
63	توفر الجامعة معلومات توجيهية للطلبة كافية لاختيارهم الاكاديمي				
64	قوانين النظام البيداغوجي مرنة وتيسر النجاح والانتقال الأكاديمي.				
65	المعايير الحالية في التوجيه تستجيب لرغبات وميول الطلبة				
66	لا يبالي الطلبة النقابيين بضياع الوقت وتعطيل الدراسة أمام خرق حقوقهم البيداغوجية.				
67	يستطيع الطالب أن يسجل المادة الإضافية في أي قسم ومع أي أستاذ				
68	النظام البيداغوجي القائم يساهم من تقليل نسب الرسوب				
69	تخصص الجامعة فضاء للنشاطات العلمية والثقافية للطلبة				
70	يجد الطالب سهولة في اقتناء المراجع من المكتبة الجامعية				
71	يجد الطالب سهولة في حل مشكلاته البيداغوجية لدى المصالح المعنية				
72	يتحصل الطالب على بحوث الاساتذة المنشورة في المجلات بسهولة				
73	يعاني الطالب من نقص في التأطير العلمي الجيد لإنجاز مذكرات التخرج				

الملحق 04

مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

أختي الطالبة، أخي الطالب،... نضع بين أيديكم هذا المقياس، المطلوب قراءة كل عبارة ووضع إشارة ✓ أمام الخانة التي تناسب إجابتك، الرجاء التأكد من أنك لم تترك أية عبارة دون إجابة.

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل كل إجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها. شكرا على تعاونكم

المعلومات العامة: أجاب على هذا المقياس : طالب ☐ طالبة ☐

التخصص: ..... المستوى الدراسي: .....

بكالوريا+03 سنوات ☐ بكالوريا+04 سنوات ☐ بكالوريا+05 سنوات ☐

الرقم	الفقرات	موافق	غير متأكد	غير موافق
1	اشعر بالرضا عن مهنتي بالتدريس على الرغم من الصعوبات التي اتوقعها من عملي كمدرس.			
2	لو خيروني بترك مهنة التدريس لا اتردد لحظة.			
3	لو رجع الزمن إلى الوراء لاخترت مهنة التدريس.			
4	رغما عني فرضت علي مهنة التدريس.			
5	التدريس هو مهنة لا تقل شأنا عن باقي المهن.			
6	اشعر بالسعادة عندما احس انني سأكون مدرس في المستقبل			
7	لا يهمني ما يقال عن مهنة التدريس فإنني اكتفي باجا بياتها			
8	مهما جاءني دخل مادي من مهنة التدريس فلا يثير اهتمامي قط			
9	اشعر انني سوف اتكيف لمهنة التدريس في المستقبل			
10	اشعر بالنقص تجاه غيري.			
11	نادرا ما يحترم الطلاب المدرس في هذه الايام.			
12	غالبا ما يستثار المدرس بسرعة.			
13	يمكن لاي شخص ان يكون مدرسا.			
14	اكثر المدرسين يموتون وهم صغار بالعمر			

15	لازال الطلبة يؤمنون بالحكمة التي تقول (من علمني حرفا ملكني عبدا)				
16	عندما لا يستطيع الشخص ان يحقق هدفه في الحياة فيختار مهنة التدريس				
17	تظهر حب السيطرة بوضوح في شخصية المدرس و خاصة داخل العائلة				
18	احب مهنة التدريس بالرغم من صعوبتها				
19	لا يهمني ما اتعرض له من تصرفات غير مسؤولة من قبل الطلاب				
20	التدريس يعني ان اظل طول حياتي اتابع كل ما هو جديد في هذا المجال				
21	استطيع التغلب على كل المشاكل التي تواجهني في مهنة التدريس				
22	ليس عندي من الصبر ما يكفيني لتحمل اعباء هذه المهنة				
23	مهنة التدريس تحتاج الى جهد كبير يفوق جهدي.				
24	انزعج بمجرد وقوفي بين الطلاب.				
25	التدريس ليس هو هدفي في الحياة لانه لا يلائم قدراتي.				
26	اجد من السهولة التعامل مع الادارة في مهنة.				
27	يضايقني عندما أجد زملائي قد حصلوا على مراكز أفضل مني.				
28	لايوجد نظام خاص بالترقيات العلمية لمهنة التدريس.				
29	مهما يبذل المدرس من جهد لاتفيده في تحسين وضعه.				
30	مستقبل مهنة التدريس رائع جدا ولا يقل عن باقي المهن.				
31	مهنة التدريس هي الأساس في المجتمع.				
32	أحس بالحرج عندما أفكر أني سوف اكون مدرسا.				
33	مهنة التدريس في الوقت الحالي معنها ضمان التعيين بعد التخرج.				
34	اعتقد أن مجتمعنا ينظر نظرة احترام وتقدير لمهنة التدريس.				
35	ينعت المدرس أو المعلم ببعض التسميات الجارحة وذلك بسبب تعامله مع الصغار.				
36	برأيي أن المجتمع لايزال ينظر الى مهنة التدريس نظرة احترام .				
37	احس بالفخر عندما أقول أنني أصبحت مدرسا وسط المجتمع.				
38	ربما لايفهم المجتمع قيمة مهنة التدريس و هذا لايهمني.				
39	الجانب الايجابي في مهنة التدريس هو فقط العطل .				
40	الجهد الذي يبذله المدرس في مهنة التدريس لا يساوي الاجور التي يتقاضاها.				

الملحق 05

مقياس مستوى الطموح

المعلومات الشخصية:

المعلومات العامة: أجاب على هذا المقياس : طالب ☐ طالبة ☐

التخصص: ..... المستوى الدراسي: .....

بكالوريا+03 سنوات ☐ بكالوريا+04 سنوات ☐ بكالوريا+05 سنوات ☐

التعليمات

1: يهدف هذا المقياس إلى معرفة موافقتك أو معارضتك لبعض العبارات المرتبطة بطموحك.

2ـ يتكون المقياس من (36) عبارة لكل منها أربع استجابات هي: (دائما ـ كثيرا ـ أحيانا ـ نادرا).

3ـ لا توجد عبارة لها استجابة صحيحة أو خاطئة ولكن أفضل استجابة هي التي تعكس إحساسك الصادق.

4ـ اقرأ كل عبارة جيدا ثم ضع علامة (×) أسفل الإجابة التي تعبر عن رأيك بكل صدق وصراحة.

5ـ لا تترك أي عبارة دون الاستجابة عليها.

6ـ تأكد أن استجابتك تعكس رأيك الشخصي، وستكون موضع السرية التامة.

اقلب الصفحة وابدأ في الإجابة

الرقم	البند	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
01	اسعي لتحقيق الأهداف الدراسية التي رسمتها				
02	اعرف جيدا ما أريد أن افعله خلال الدراسة				
03	أنني واثق من تحقيق أهدافي الدراسية				
04	استطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات دراسية				
05	من الأفضل أن يضع الطالب أهدافا بديله خلال مساره الدراسي				
06	يشغلني التفكير في مستقبلي الدراسي				
07	أرى أنني سأستمر في الدراسة مهما حدث لي من عقبات				
08	استطيع وضع أهداف واقعية في مساري الدراسي				
09	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة لزملائي في المدرسة				
10	احدد أهدافي في ضوء إمكاناتي وقدراتي الدراسية				
11	اشعر بالرغبة في مواصلة الدراسة				
12	أتطلع إلى مستقبل دراسي جيد				
13	اسعي لتحقيق ما هو أفضل من خلال الدراسة				
14	لدى القدرة على تعديل أهدافي الدراسية حسب الظروف والإمكانيات				
15	اعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية في المدرسة أصبح أمر مطلوب				
16	لدي القدرة على تحديد أهدافي الدراسية				
17	استطيع توجيه إمكاناتي والاستفادة منها في المدرسة				
18	ينبغي عدم الاستسلام للفشل الدراسي				
19	اشعر بالتفاؤل نحو مستقبلي الدراسي				
20	استطيع استبدال أهدافي الدراسية التي لا تتحقق				

21	اعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح في الدراسة				
22	أؤمن بأن تحقيق النجاح في الدراسة ليس بالأمر السهل				
23	ينتابني الشعور باليأس كلما تحصلت على نتائج دراسية ضعيفة				
24	ينبغي أن يستعد الطالب لمواجهة المستقبل الدراسي بتحدياته				
25	اعتقد أن الفشل في الدراسة يشجع على المثابرة والنجاح في المستقبل				
26	اعتقد أن المعاناة تكون دافعا للانجاز الدراسي				
27	أؤمن بان بعد المثابرة وبذل جهد كبير يتحقق النجاح الدراسي				
28	لدي الرغبة في مواكبة التحولات التي تطرأ على البرامج الدراسية				
29	أدرك أن العلم متغير و غير ثابت				
30	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد في المناهج الدراسية				
31	أرى أن تجديد المعلومات الدراسية أساس استمرار العلم				
32	يشغلني التفكير في مستقبلي الدراسي				
33	أؤمن أن كل ما هو جديد في الدراسة نتاج لمجهودات سابقة				
34	أسعى وراء المعرفة العلمية الجديدة				
35	أرغب في كل ما هو جديد ومثير داخل المدرسة				
36	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط داخل المدرسة				

دائما : الدرجة 4 كثيرا: الدرجة 3 أ حيانا: الدرجة2 نادرا:الدرجة1

الملحق 06

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	29	117,4828	5,88958	1,09367
	2,00	29	69,8621	7,97193	1,48035

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	
VAR00001	Hypothèse de variances égales	1,665	,202	25,873	56	,000	47,62069	1,84053	43,93367	51,30771	
	Hypothèse de variances inégales			25,873	51,550	,000	47,62069	1,84053	43,92663	51,31475	

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,916	36

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,875

	Nombre d'éléments	18[a]

Test d'échantillons indépendants

	Partie 2	Valeur	,803
		Nombre d'éléments	18[b]
	Nombre total d'éléments		36
Corrélation entre les sous-échelles			,845
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,916
	Longueur inégale		,916
Coefficient de Guttman split-half			,904

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	29	169,9655	4,57074	,84876
	2,00	29	138,7931	6,88881	1,27922

		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
VAR00001	Hypothèse de variances égales	3,921	,053	20,305	56	,000	31,17241	1,53519	28,09706	34,24777
	Hypothèse de variances inégales			20,305	48,651	,000	31,17241	1,53519	28,08678	34,25805

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,822	73

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	29	89,7931	2,45501	,45588
	2,00	29	78,8276	1,60510	,29806

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	1,934	,170	20,132	56	,000	10,96552	,54467	9,87440	12,05663
Hypothèse de variances inégales			20,132	48,240	,000	10,96552	,54467	9,87052	12,06052

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,713	40

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,697[a]
		Nombre d'éléments	20[b]
	Partie 2	Valeur	,651[a]
		Nombre d'éléments	20[c]
	Nombre total d'éléments		40
	Corrélation entre les sous-échelles		,685
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,723
	Longueur inégale		,723
	Coefficient de Guttman split-half		,702

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	350	154,3371	12,90923	,69003

One-Sample Test

	Test Value = 146					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00001	12,082	349	,000	8,33714	6,9800	9,6943

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1866,976	2	933,488	5,754	,003
Within Groups	56293,241	347	162,228		
Total	58160,217	349			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: VAR00001

	(I) VAR00002	(J) VAR00002	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1,00	2,00	3,23622	2,30935	,341	-2,1996	8,6720
		3,00	6,67213*	2,22311	,008	1,4393	11,9049
	2,00	1,00	-3,23622	2,30935	,341	-8,6720	2,1996
		3,00	3,43591	1,47101	,052	-,0266	6,8984
	3,00	1,00	-6,67213*	2,22311	,008	-11,9049	-1,4393
		2,00	-3,43591	1,47101	,052	-6,8984	,0266
Scheffe	1,00	2,00	3,23622	2,30935	,376	-2,4410	8,9134
		3,00	6,67213*	2,22311	,012	1,2070	12,1373
	2,00	1,00	-3,23622	2,30935	,376	-8,9134	2,4410
		3,00	3,43591	1,47101	,067	-,1804	7,0522
	3,00	1,00	-6,67213*	2,22311	,012	-12,1373	-1,2070
		2,00	-3,43591	1,47101	,067	-7,0522	,1804

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	804,912	4	201,228	1,210	,306
Within Groups	57355,305	345	166,247		
Total	58160,217	349			

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	350	84,3457	4,71757	,25216

One-Sample Test

	Test Value = 80					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00001	17,234	349	,000	4,34571	3,8498	4,8417

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	-,042
	Sig. (2-tailed)		,435
	N	350	350
VAR00002	Pearson Correlation	-,042	1
	Sig. (2-tailed)	,435	
	N	350	350

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	-,050
	Sig. (2-tailed)		,355
	N	350	350
VAR00002	Pearson Correlation	-,050	1
	Sig. (2-tailed)	,355	
	N	350	350

تم بحمد الله