



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي - الأغواط -
كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

العنوان:

جودة التكوين وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة المدرسة
العليا للأساتذة بالأغواط
-دراسة ميدانية بقسم الفيزياء-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الدكتور:

- أحمد بن سعد

إعداد الطالب:

- أحمد رماضنية

لجنة المناقشة:

رئيساً	جامعة عمار ثليجي-الأغواط	أستاذ محاضر "أ"	أ.د. بوداود حسين
مشرفاً ومقرراً	جامعة عمار ثليجي-الأغواط	أستاذ محاضر "أ"	د. أحمد بن سعد
مناقشاً	جامعة عمار ثليجي-الأغواط	أستاذ محاضر "أ"	د. سلامي باهي
مناقشاً	جامعة عمار ثليجي-الأغواط	أستاذ محاضر "أ"	د. سامية عرعار

شكر

بعد حمد الله وشكره الذي أكرمني على إتمام هذا البحث
كما أقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المتوفى بن سعد الحمير وأعضاء
لجنة المناقشة وأساقفة قسم علم النفس بجامعة حمار نلجبي
باللاخواط بأسمى كلمات ترقى في لغة الوجود...
شكرا لكم جميعا.

الحمير



إلى الوالدين الكريمين أمد هما الله بالصحة 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 ولوبكلمة .

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل .

أحمد مرماضنية



ملخص الدراسة بالعربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة التكوين والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم الفيزياء بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، كما سعت الدراسة لمعرفة الفروق في جودة التكوين ودافعية الإنجاز بين طلبة قسم الفيزياء حسب المتغيرات التالية: الجنس، نمط التكوين، والمستوى الدراسي، وقد أجريت الدراسة بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط على عينة قوامها 126 طالبا من قسم الفيزياء.

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، كما استخدم في دراسته استبيانين للقياس، لقد تم بناء مقياس الجودة (المقياس الأول) من طرف الباحث والأستاذ المشرف، حيث يحتوي هذا الأخير على 50 بنداً مقسمة على خمسة محاور، والثاني مقياس الدافعية للإنجاز تم بناؤه من طرف الأستاذ بن بركة عبدالرحمن سنة 2007 ، الذي يحتوي على 40 بنداً مقسم على ستة محاور، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، 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:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة التكوين والدافعية للإنجاز.
- وجود مستوى عال من جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة.
- عدم وجود فروق في جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة تعزى لنمط التكوين.
- عدم اختلاف جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة باختلاف المستوى الدراسي.
- وجود مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- وجود علاقة موجبة ودالة بين جودة التكوين ودافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.



- وجود تأثير دال إحصائيا لكل من جودة التكوين والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
 - وجود تأثير دال إحصائيا لجودة التكوين والدافعية للإنجاز بينما لا يوجد أي تأثير دال إحصائيا لنمط التكوين على الدافعية للإنجاز، ولا يوجد كذلك تأثير لجودة التكوين على نمط التكوين عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
 - وجود تأثير دال إحصائيا لجودة التكوين والدافعية للإنجاز بينما لا يوجد أي تأثير دال إحصائيا للمستوى الدراسي على الدافعية للإنجاز، ولا يوجد كذلك تأثير لجودة التكوين على المستوى الدراسي عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- وفي ضوء هذه النتائج لوحظ تحقق فرضيات الدراسة وتبقى نتائج الدراسة في إطار حدودها البشرية والزمانية والمكانية والآداتية.



Abstract :

The study aimed to identify the relationship between the quality of formation and the motive of achievement, besides, it attempted to determine differences between them. Among a sample of 126 students of Physics according to: sex, the type of formation and the academic level in the Normal Superior School of Teachers , Laghouat.

The recherche adopted the descriptive approach and used two questionnaires for measuring. He and his supervisor built the quality scale wich contains 50 chapters divided into 5 units. They used the motive of achievement scale wich in other hand was built by the professor BENBRIKA Abderrahmane in2007 .

This scale contains 40 chapters divided into 6 units.(The validity and the releability of the scales was tested).

The tests showed that the two scales have high coefficients of validity and reability .

The statistical treatement of datadone by(SPSS) system and the result was as folow :

- the existence of a relationship statistically indicative between the quality of formation and the motive of achievement.
- A hight level of the quality of formation in Normal Superior School of Teachers , Laghouat.
- No differences in the quality of formation in the Normal Superior School of Teachers Laghouat.



- A high level of the motive of achievement among the students of the Normal Superior School of Teachers, Laghouat.
- A positive indicative relationship between the quality of formation and the motive of achievement among students of the Normal Superior School of Teachers, Laghouat.
- An impact statistical indicative for both quality of formation and gender (sex) and the interaction between them on the motive of achievement among students of the Normal Superior School of Teachers, Laghouat.
- An impact statistical indicative for the quality of formation and the motive of achievement whereas no impact statistical indicative of the formation manner the motive of achievement, also no impact of the quality of the formation manner among students of the Normal Superior School of Teachers, Laghouat .
- An impact statistical indicative of both the quality of formation and the motive of achievement while no impact statistical indicative of the acadimic level on the motive of achievement and also there is no impact of the quality of formation on the academi level among students of the Normal Superior School of Teachers, Laghouat .

Throuth these findings, it was observed that all hypotheses have been achieved . The results of the study remains in the context of humain,tomporal,spatial and instrumental.



Résumé d'étude:

L'étude a visé à identifier la relation existant entre la qualité de formation et la motivation d'achèvement. et à reconnaître les différences entre ces deux critères selon: le sexe, Le type de formation et le niveau scolaire chez les étudiants du département de physique à l'ENS de Laghouat.

Cette étude a été effectuée à l'ENS de Laghouat sur un panel de 126 étudiants du département de physique.

Le chercheur a adopté la méthode descriptive, IL a aussi effectué dans son étude deux sondages de mesure. Le professeur encadreur a élaboré un critère de qualité comportant 50 articles divisés en cinq chapitre. Le deuxième critère celui de la motivation d'achèvement, a été élaboré par le professeur Ben brika Abderrahmane en 2007 . Ce critère comporte 40 articles divisés en six chapitres. 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

- 1– La présence d'une relation statistiquement significative entre la qualité de formation et la motivation d'achèvement.
- 2– IL existe une haute qualité de formation à l'ENS de Laghouat.
- 3– IL n y a pas de différences dans la qualité de formation liée un type de formation.
- 4– La qualité de formation à L'ENS ne diffère pas selon le niveau scolaire.



- 5- Le niveau de motivation d'achèvement est très élevé chez les étudiants de l'ENS .
- 6- IL existe une relation significative et positive entre la qualité de formation et la motivation d'achèvement chez les étudiants de l'ENS.
- 7- IL existe une influence statistiquement significative entre la qualité de formation, le type de formation et l'interaction entre eux sur la motivation d'achèvement chez les étudiants de l'ENS.
- 8- IL existe une influence statistiquement significative de la qualité de formation et de motivation d'achèvement ,alors qu' il n y a pas d'influence statistiquement significative du type de formation sur la motivation d'achèvement.IL n'existe pas une influence de qualité de formation sur Le type de formation chez les étudiants de l'ENS.
- 9- IL existe une influence statistiquement significative de la qualité de formation et de motivation d'achèvement ,alors qu' il n y a pas d'influence statistiquement significative du niveau scolaire sur la motivation d'achèvement.IL n'existe pas une influence de qualité de formation sur Le niveau scolaire chez les étudiants de l'ENS.

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.

الصفحة	فهرس المحتويات
	شكر وتقدير
	الإهداء
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
أ-ب	ملخص الدراسة
1	مقدمة
الجانب النظري الفصل الأول : الإطار العام للدراسة .	
06	1- إشكالية الدراسة .
09	2- فرضيات الدراسة .
10	3- أهمية الدراسة .
11	4- أهداف الدراسة .
12	5- المفاهيم والتعاريف الاجرائية.
14	6-أسباب اختيار الموضوع.
15	7- الدراسات السابقة .
الفصل الثاني : جودة التكوين والتعليم.	
36	-تمهيد.
36	1- تعريف الجودة.
37	2- التطور التاريخي للجودة.
43	3- رواد الجودة.
50	4- الجودة في التعليم.
50	5- مقارنة بين الجودة في التعليم والصناعة.
52	6- أهمية الجودة في التعليم.
53	7- أهداف الجودة في التعليم.

54	8-معايير الجودة.
56	9- مبادئ الجودة.
57	10- خلاصة الفصل.
الفصل الثالث : التكوين بالمدارس العليا للأساتذة	
59	تمهيد
59	لمحة تاريخية عن نشأة المدارس العليا.
59	1-المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة-الجزائر.
60	2-المدرسة العليا للأساتذة بالقبة-الجزائر.
61	3-المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة.
61	4-المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بوهران.
62	5-المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.
70	6- تكوين الأساتذة والمعلمين.
الفصل الرابع : الدافعية للإنجاز	
73	تمهيد
73	1- تعريف الدافعية.
74	2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.
76	3- النظام الهرمي للدوافع.
79	4- الدافعية للإنجاز.
81	5- مكونات الدافعية للإنجاز.
82	6- بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.
84	7- وظائف الدافعية.
85	8- أهمية الدافعية للإنجاز.
85	9- دافعية للإنجاز والتعلم.
86	10- قياس الدافعية للإنجاز.
88	خلاصة الفصل.

الجانب التطبيقي الفصل الخامس : منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية	
91	تمهيد
92	1- منهج الدراسة.
92	2- مجالات الدراسة.
93	3- مجتمع الدراسة.
94	4- العينة.
97	5- أدوات جمع البيانات.
99	6- الخصائص السيكمترية للمقاييس
105	7- كيفية تطبيق المقاييس.
الفصل السادس : عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	
108	عرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.
111	تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.
129	استنتاج عام.
130	اقتراحات الدراسة.
133	قائمة المصادر والمراجع.
الملاحق.	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل مقارنة بين رواد الجودة على مستوى نقاط القوة والضعف للمدخل ونقاط الاتفاق بينهم..	48
02	يمثل مقارنة بين الجودة في التعليم والصناعة.	50
03	يوضح تفاعل مكونات النظام التربوي.	56
04	يمثل توزيع العينة حسب الجنس.	94
05	يمثل توزيع العينة حسب المستوى الدراسي.	95
06	يمثل توزيع العينة حسب ملمح التخرج.	95
07	يمثل توزيع العينة ملمح التخرج تكنولوجيا فيزياء.	96
08	يمثل توزيع مقياس الجودة حسب الابعاد الممثلة له.	97
09	يمثل اتجاه عبارات مقياس جودة التكوين.	98
10	يمثل توزيع مستويات مقياس جودة التكوين.	98
11	يمثل نتائج ت للمقارنة الطرفية.	100
12	يمثل توزيع مقياس الدافعية للإنجاز حسب الابعاد الممثلة له.	101
13	يمثل اتجاه عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.	102
14	يمثل نتائج ت للمقارنة الطرفية.	104
15	نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط جودة التكوين عند العينة الكلية والمتوسط الفرضي	108
16	نتائج اختبار (ت) لمقارنة جودة التكوين وأبعادها حسب نمط التكوين	110
17	الاحصاءات الوصفية لجودة التكوين وأبعادها حسب المستويات الدراسية	112
18	نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين السنوات الدراسية في جودة التكوين	114
19	نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط دافعية الانجاز عند العينة الكلية والمتوسط الفرضي	116
20	معامل الارتباط بين دافعية الانجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة	118
21	الاحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين والجنس.	119
22	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية الانجاز.	120
23	الاحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين و نمط التكوين.	122
24	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين ونمط التكوين والتفاعل بينهما على الدافعية الانجاز.	123

125	الاحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين ونمط و المستوى الدراسي.	25
127	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على الدافعية الانجاز.	26

فهرس المخططات و الأشكال		
الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	هرم الحاجات لماسلو .	77
02	نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط جودة التكوين عند العينة الكلية والمتوسط الفرضي	108
03	نتائج اختبار (ت) لمقارنة جودة التكوين وأبعادها حسب نمط التكوين	111
04	الاحصاءات الوصفية لجودة التكوين وأبعادها حسب المستويات الدراسية	114
05	نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط دافعية الانجاز عند العينة الكلية والمتوسط الفرضي	117
06	معامل الارتباط بين دافعية الانجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة	118
07	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية الانجاز .	120
08	الاحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين ونمط و نمط التكوين.	122
09	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين ونمط التكوين والتفاعل بينهما على الدافعية الانجاز .	123
10	الاحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين ونمط و المستوى الدراسي.	126
11	نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على الدافعية الانجاز .	127

مقدمة



مقدمة:

يعيش عالمنا المعاصر فترة تحديات عظيمة نتيجة ثورة المعلومات التكنولوجية التي ظهرت في الآونة الأخيرة، حيث لم يعد الأمر مقتصرًا على جمع المعلومات، وإنما على استخدامها بطريقة فاعلة لمواكبة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية، ومن هنا سعت المؤسسات الاقتصادية والتجارية لتحسين المستمر داخلها الأمر الذي اتسع ليشمل العنصر البشري كعماد لهذا السباق التنافسي في النظام العالمي الجديد، وقد أدخل هذا التحسين كافة المؤسسات بما فيها المؤسسات التربوية. (الرمحي، 2013، ص 837)

ومن أهم مظاهر ثورة المعرفة التي نعيشها حالياً، هو تحول المجتمع الحديث من مجتمع صناعي إلى مجتمع معرفي، وبروز ما يعرف باقتصاد المعرفة والذي يفرض على التعليم الجامعي ضرورة إعادة النظر في أهدافه، كذلك العولمة وما نتج عنها من ظاهرة التنافسية العالمية، فرضت على المؤسسات التعليمية ضرورة القيام بمراجعة بشكل دوري. والتحقق من جودة مخرجاتها، وبشكل خاص مستوى خريجها.

(زهرة عبد محمد، 2012، ص 1)

وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين بصفة خاصة جهوداً متواصلة من الارتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية في المدارس والجامعات، وامتدت هذه الجهود لتشمل جودة تعلم الفرد منذ التحاقه برياض الأطفال وحتى بلوغ نهاية السلم التعليمي بالدرجة الجامعية وما بعدها، كما امتدت هذه الجهود لتشمل جودة كل عناصر العملية التعليمية بدءاً من المبنى الدراسي ومرافقه، المناهج، والوسائل وتطويرها، والمعلم وبرامج اعداده.

(الحربي والهنداوي، 2012، ص 85)

ونجد تقدم الأمم والشعوب يقاس بمدى اهتمامها بالتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي، ومدى امتلاكها لأحدث وسائل الاتصال والادارة والتكنولوجيا التي تتسم بالجودة



والابتكار، واعتبر ديلور (Delor): أن التعليم كنز مكنون وشرط أولي من أجل مشاركة عادلة ومسؤولة لكل أفراد المجتمع في العولمة، فهو من المرتكزات التي تبني الشعوب عليها آمالها وطموحاتها نحو مستقبل مشرق. (اندرواس، 2012، ص115)

وتعتبر سنة 1999 مرحلة تحول في عملية بزوغ مهنة التدريس، السنة التي ظهرت فيها المدارس العليا للأساتذة في شكلها الجديد والتي تناقست إلى أربعة مدارس في شرق البلاد ووسطها وغربها، علما أن الشريحة المكونة بهذه المدارس هي كذلك ذات مواصفات تأهيلية مختلفة نوعا ما عن الشريحة المكونة في السابق. (يخلف، 2007، ص15)

حيث أن الطلبة الأساتذة المقبولين في المدارس العليا من أوائل الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا، حيث أن معدلاتهم تفوق 20/11، ومتحصلين على درجات عالية في التخصص المنتمين له ليحققوا بذلك نجاحا، ونجد أغلبهم لديهم رغبة في التخصص المطلوب.

ونجاح الطالب دراسيا يتوقف على ما لديه من دافعية نحو الدراسة فكلما كانت الدافعية أقوى كان إنجازهم أفضل وعلى النقيض من ذلك تتخفف همة الطالب ويقل ميله للإنجاز ويهمل تحصيله الدراسي عندما تتخفف لديه الدافعية نحو الإنجاز.

(اليوسفي، ب ت، ص216)

وبما أن موضوع الدراسة كان حول علاقة جودة التكوين بالدافعية للإنجاز فقد قام الباحث بتقسيم هذه الدراسة إلى جانبين: الأول نظري، والثاني ميداني.

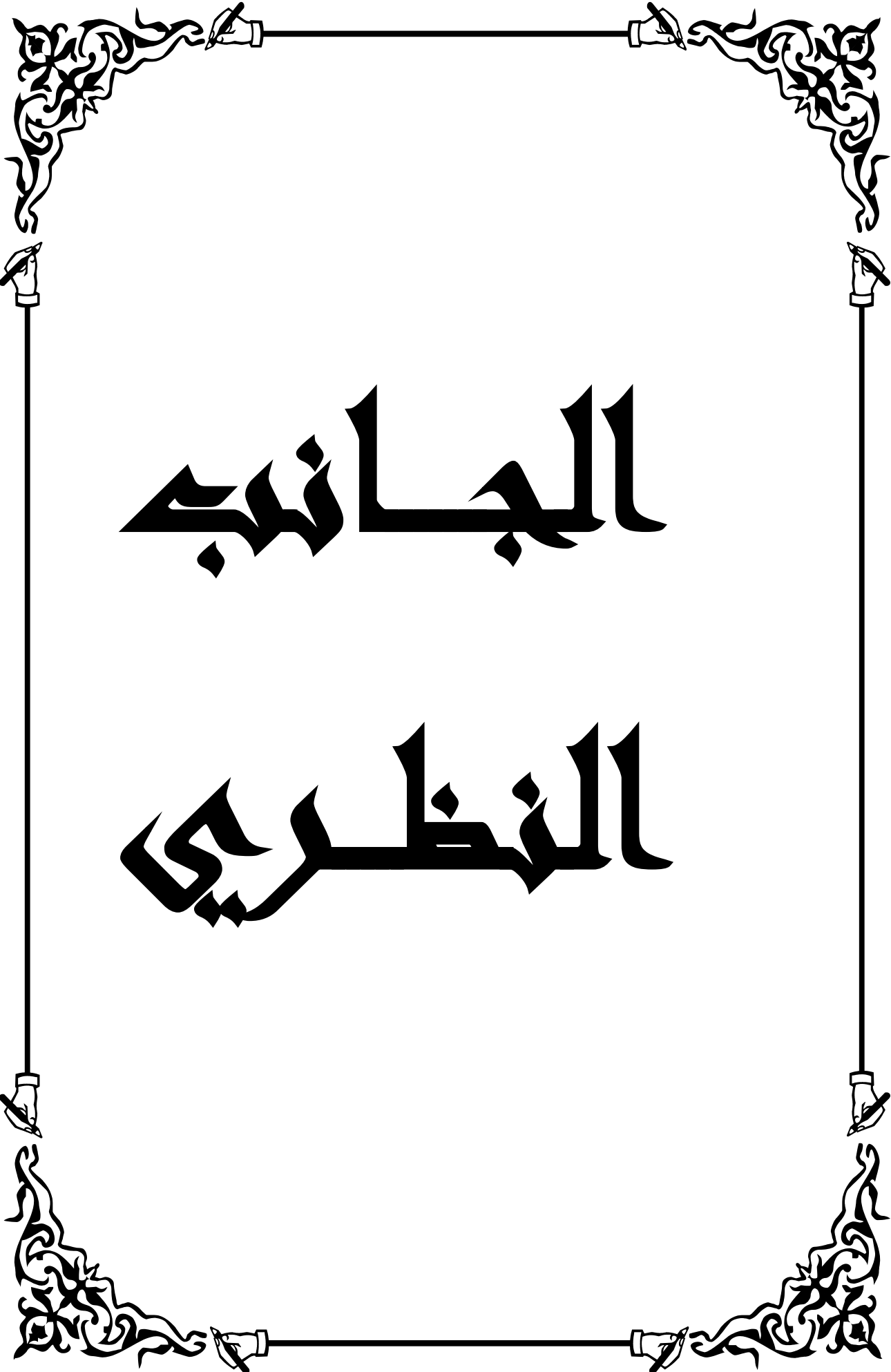
حيث اشتمل الجانب النظري على أربعة فصول.

الفصل الأول : تم التطرق فيه إلى مشكلة الدراسة واعتباراتها بدءا بمشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، أهميتها، أهداف الدراسة ثم مصطلحات الدراسة بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة وأسباب اختيار الموضوع، أما الفصل الثاني فقد خصص المتغير



الأول للدراسة وهو الجودة ، والفصل الثالث فقد أفرد للحديث المدارس العليا للأساتذة والتكوين فيها، أما الفصل الرابع فقد تم التطرق فيه المتغير الثاني للدراسة وهو الدافعية للإنجاز.

ثم خصصنا الجزء الأخير للجانب التطبيقي للدراسة الحالية والذي ينقسم بدوره إلى فصلين، فتمحور الفصل الأول في هذا الجانب للدراسة حول منهجية البحث، مكان وزمان إجراء البحث، العينة ثم بعد ذلك عرضنا المقاييس المستعملة في البحث، لنصل في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث، ويخصص الفصل الثاني من الجانب التطبيقي وهو الأخير في الدراسة الحالية لعرض وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، وقدمنا في الأخير استنتاجا عاما للدراسة الحالية، وتم تقديم الاقتراحات.



الجانج الخطري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

- 1- إشكالية الدراسة .
- 2- فرضيات الدراسة .
- 3- أهمية الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة .
- 5- المفاهيم والتعاريف الاجرائية.
- 6- أسباب اختيار الموضوع.
- 7- الدراسات السابقة .



1- اشكالية الدراسة:

نجد من العوامل التي تؤدي إلى رقي وتقدم المجتمعات ليست ما تملكه من ثروات طبيعية، ولكن ما تملكه من دافعية الإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع. و قد تأكدت مكانة دافعية الإنجاز في حياتنا فيما خلص إليه ماكلياند (McClelland، 1961) من دراسته The Achieving Society إلى ارتباط دافعية الإنجاز العالية بالنمو الاقتصادي الحضاري لدى مجتمعات عدة وفي أزمان متباينة، كما تعد الدعامة الأولى في نهوض أي مجتمع. (هبة محمد الحسن سالم وآخرون، 2012، ص 83)

حيث تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، و التي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي و بحوث الشخصية، و كذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي و الأداء المعلمي في إطار علم النفس التربوي. هذا فضلا عن علم النفس المهني و دراسة دوافع العمل و عوامل النمو الاقتصادي. و بوجه عام حظي الدافع للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى، و برز خلال عقد الستينيات من القرن الحالي و ما بعده كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث.

(عبد الطيف خليفة ، 2000 ، ص- ص 16.15)

و يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية و العملية، كالمجال الاقتصادي والمجال الإداري، والمجال التربوي، و المجال الأكاديمي، حيث يُعدُّ الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد و تنشيطه، و في إدراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم و تفسير سلوكه، و سلوك المحيطين به، كما يُعْتَبَرُ الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، و توكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، و فيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، و مستويات أعظم لوجوده الإنساني. (عبد الطيف خليفة ، المرجع السابق، ص- ص 16-15).



كما أن وظيفة الدافعية في عملية التعلم ثلاثية الأبعاد فالدوافع أولا تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الفرد، و تعد الأساس الأول في اكتساب المهارة ، بمعنى أن أسس عملية التعلم تكمن فيها، و الوظيفة الثانية أنها تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين و يهمل المواقف الأخرى، و الوظيفة الثالثة للدوافع أنها توجه السلوك و تقود إلى تحقيق غرض معين، و منه تزول حالة التوتر الكامنة.

(محمد عليما ت و خالد هواش، 2006، ص 208)

و يُعَدُّ الفرد الذي لديه دافعية إنجاز مدفوعا ذاتيا لتحقيق هذا الدافع، لأن تحقيقه له يساعد في أن يطور مفهوما إيجابيا عن ذاته و عن قدراته المختلفة، و يعمل على تهيئته لاستغلال قدراته الذهنية و المعرفية، و يُعَدُّ ذلك هدفا تربويا على درجة عالية من الأهمية، يستحق أن يُعتنى به حتى يساعد في تطوير أساليب تعلم الطلبة و مستويات تفكيرهم. (محمد عليما ت و خالد هواش، المرجع السابق، ص 205).

كما يشهد العالم اليوم تحديات كثيرة ومتنوعة تتمثل أبرزها في شح الموارد المتاحة وتزايد الحاجات المجتمعية والتغيرات المتسارعة للأحداث وما يتطلب ذلك من تحديد أولويات وتوزيع فاعل لما هو متاح من الموارد البشرية. (الترتوري، 2009، ص 27)

ويشكل التعليم عنصرا أساسيا في منظومة المجتمع وتظهر أهميته في أي مجتمع ما، بكونه أهم وسائل اللحاق بركب الانسانية والوقوف في مكان بارز ومشرف بين الأمم، على أن يكون هذا التعليم من النوع الذي يعرض لكل البشر بالمجتمع أو لغالبيتهم العظمى وعلى أن يتسم بالمرونة في مواجهة تلك التحديات التي تواجه المجتمع.

(العبادي، 2008، ص 30)

ولما كان التعليم وسيلة لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية والتعليمية.



ويرى عبد العزيز الجلال أن رفع مستوى إعداد المعلم وتجويده يشكل أحد المداخل الهامة لرفع مستوى المهنة ومن ثمة تعزيز الانتماء إليها وبالتالي جودة الانتاج فيها والأمر يتطلب التحسين المستمر لكافة جوانب التكوين. (محمد عبدالرزاق إبراهيم ، 2007، ص 14)

لأن النظام التربوي يعكس طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الاجيال وتنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين، ويتم بذلك إعداد أجيال غيرة عن هويتها وقادرة على مواجهة التحديات التي فرضتها العولمة. (صباح ساعد، 2013، ص 40)

وأصبح الحديث الذي يشغل بال المهتمين في قطاع التعليم بشكل عام والتعليم بشكل خاص هو الحديث عن التطوير، والتجديد، والتغيير، في إطار إعادة النظر المستمرة في بنية الأنظمة التعليمية ومقوماتها المختلفة، وهذا التطوير إن لم يشمل جميع عناصر العملية التعليمية لن يتحقق منه أي فائدة مرجوة، ولن يرضي طموح المسؤولين عن التعليم، ولا المستفيدين منه بدء من الطالب وانتهاء بالمجتمع وسوق العمل.

(عائشة التاورغي وربيعة البركي، 2014، ص 40)

ولكي تحقق مؤسسات التعليم العالي أهدافها المرجوة منها ينبغي عليها أن تواكب التطور والانفجار المعرفي، وذلك يتطلب منها أن تسعى إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أعمالها لكي تتمكن من التميز في تقديم خدماتها التعليمية إلى طلابها وإلى سوق العمل، وهذا ينعكس على الأداء الجيد، فنظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يعتبر استجابة عصرية للتحويلات والتغيرات التي طرأت على المستوى الدولي.

(الزويني، 2014، ص 391)

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن صياغة تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

1. ما مستوى جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة من وجهة نظر الطلبة؟



2. هل توجد فروق في جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة تُعزى لنمط التكوين؟

3. هل تختلف جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة باختلاف المستوى الدراسي؟

4. ما مستوى دافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة؟

5. هل توجد علاقة دالة بين جودة التكوين ودافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا

للأساتذة؟

6. ما مدى تأثير كل من جودة التكوين والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز

عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة؟

7. ما مدى تأثير كل من جودة التكوين ونمط التكوين والتفاعل بينهما على الدافعية

للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة؟

8. ما مدى تأثير كل من جودة التكوين والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على الدافعية

للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة؟

2- فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: توجد جودة عالية من التكوين في المدرسة العليا للأساتذة.

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

الفرضية الثالثة: تختلف جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة باختلاف المستوى الدراسي.



الفرضية الرابعة: يوجد مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الفرضية الخامسة: توجد علاقة موجبة ودالة بين جودة التكوين ودافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الفرضية السادسة: يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من جودة التكوين والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الفرضية السابعة: يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من جودة التكوين ونمط التكوين والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الفرضية الثامنة: يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من جودة التكوين والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

3- أهمية الدراسة :

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

2- كما تستمد هذه الدراسة أهميتها لما تقدمه المدارس العليا لمجال التربية والتعليم.

3- تكشف هذه الدراسة عن جودة المناخ التعليمي بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط .

4- تلقي هذه الدراسة الضوء على بعض الجوانب من جودة التكوين لما يترتب عن ذلك من معطيات ملموسة لها دور إيجابي للطلبة الاساتذة تعود بالفائدة لهم في مشوارهم التعليمي.



- 5- الأهمية البالغة للموضوع في مجال التربية والتعليم خاصة في الطورين المتوسط والثانوي بحكم أن الطلبة الأساتذة (العينة) ملمحهم ثانوي (باك+05) ومتوسط (باك+4) .
- 6- قد يثير البحث اهتمام باحثين آخرين في المجال التربوي مما يحفزهم لبحوث ودراسات مماثلة وصفية وحتى تجريبية يمكن الاستفادة منها وتفعيلها.

4- أهداف الدراسة :

- تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين جودة التكوين لدى الطلبة الأساتذة بقسم الفيزياء بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط ودافعيتهم.
- تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين متغيرات البحث (الجنس، المستوى الدراسي، ملمح التكوين) و جودة التكوين.
- تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين متغيرات البحث (الجنس، المستوى الدراسي، ملمح التكوين) والدافعية للإنجاز.
- تهدف الدراسة إلى معرفة مدى توفر متطلبات جودة التكوين.
- تهدف الدراسة إلى معرفة مدى اهتمام القائمين على التربية والتعليم بجودة التكوين.
- تهدف الدراسة إلى تقديم معلومات يتوقع أن يستفاد منها في استراتيجيات جودة الحياة التربوية.



5- المفاهيم و التعاريف الإجرائية :

5-1- تعريف الجودة:

يعرف مفهوم الجودة لغويا :على أنها من أصل 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 تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم.

(المدهون 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.

(دريدي نورة، 2009، ص 16)

التعريف الإجرائي لجودة التكوين: توفر مجموعة من الخصائص في العملية التكوينية بالمدارس العليا للأساتذة، والتي تعكسها الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة التكوين.



5-3- تعريف الدافعية للإنجاز:

تعريف الدافعية: الدافعية هي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له.

(حسن شحاته، 2003، ص 184)

ويرى Seagoe أن الدافعية لفظ عام مميز يتضمن مجموعة من الظروف، التي تثير القوة العامة لبداية الفرد لنشاط ما أو مواصلته. (Seagoe، 1965، P11)

وعرفها الباحث (ليندلي. 1957) أنها عملية استثارة وتحريك السلوك وتنظيم نموذج النشاط. (محمد خليفة عبد اللطيف، 2000، ص54)

كما يعرفها (يونج p.t yong). من خلال المحددات الداخلية: وهي عبارة عن استثارة وتوتر داخلي، تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين .

(فوزي محمد جبل، 2004، ص207)

أما تايلور (1982) Taylor : فيعرفها بأنها سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته، والمحافظة عليه، وإبقائه في نهاية المطاف .

(محمد عودة الريماوي و آخرون، 2000، ص201)

إنجاز: دافع داخلي يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة.

(مجمع اللغة العربية، 2003، ص 5)

التعريف الإجرائي للدافعية للإنجاز : هي الميل والاستعداد الذي يثير سلوك الطالب الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة ويوجهه نحو النجاح في مشواره الدراسي، وتقاس إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية للإنجاز.



5-4- التعريف الإجرائي للطلبة الأساتذة بقسم الفيزياء : هم الطلبة الذين يدرسون بقسم الفيزياء بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، الناجحون في شهادة البكالوريا للسنوات (2010-2015) 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 .

6- أسباب اختيار الموضوع :

- الفضول العلمي والرغبة في دراسة الآليات والكيفيات التي تطبقها المدارس العليا في عمليات التكوين.
- كون الطالب الباحث من خريجي المدرسة العليا للأساتذة بقسم الفيزياء بالقبة.
- عدم التطرق لهذا الموضوع في جامعتنا على حد علم الطالب الباحث.



7- الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت الجودة.

1- دراسة محمود الأمير وعبد الله العواملة (2010): 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 مشرفاً ومشرفة، 139 مشرفاً و 61 مشرفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية.

(محمود الأمير، 2011، ص 59)

وقد تم تطوير وتكييف استبانة من طرف الباحثين.

(محمود الأمير، المرجع السابق ، ص 64)

واستخدم الباحثين الأساليب والأدوات التالية:

- معامل الثبات بطريقة الاختيار وإعادة الاختبار.

- T.test.

- ألفا كرونباخ باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

- بالإضافة إلى الانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي.

وأظهرت النتائج أن مجال المنهاج جاء مرتفعة جداً بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ 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.



2- دراسة محمد خير أحمد الفوال وبسام محمود الصافتي (2010): تقييم 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. (محمد خير وبسام محمود ، 2010، ص 90)

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

(محمد خير وبسام محمود، المرجع السابق، ص 102)

وقد توصلت 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 التقييم.

(محمد خير وبسام محمود، المرجع السابق، ص 109)

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

هدف هذا البحث إلى تقييم 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 التغيير والتحسين، كما تساعد الدراسة في تضيق الفجوة بين ما يدرسه المعلم وواقع ما يمارسه في الميدان بعد تخرجه.

(سعاد سالم، 2010، ص 100)

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد استبانتين:



- الاستبانة الأولى: طبقت على أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية الذي بلغ عددهم (15) عضواً، واشتملت الاستمارة على 48 معياراً 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) طالباً وطالبة.

(سعاد سالم، المرجع السابق، ص 107)

- ثم تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها إحصائياً بعد تفريغها في برنامج SPSS. واستخدم الباحثون الأساليب الإحصائية التالية:
- النسب المئوية.
 - المتوسطات والانحرافات المعيارية.
 - معامل الثبات ألفا كرونباخ ومعامل الارتباط.

(سعاد سالم، المرجع السابق، ص 107)

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.

- 4- دراسة بلقيس غالب الشرعي (2009): دراسة تقييمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. سمحت الدراسة بـ:

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



- تقديم 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. (بلكيس غالب، 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). (بلكيس غالب، المرجع السابق، ص 26-29)

أما المعالجة الاحصائية فقد استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، و T.test. 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. (بلكيس غالب، المرجع السابق، ص 44)

5- دراسة داود عبد المالك الحداوي وخالد عمر خان (2008): تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، وقد استخدم الباحثان لهذا الهدف استبانة مكونة من 22 فقرة مقسمة إلى ستة كفايات تدريسية وبلغ إجمالي الطلبة الذين يشاركون في التقويم 6591 طالب وطالبة، وبلغت عينة الدراسة 102 (88 ذكور و 14 إناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. (داود عبد المالك وخالد عمر، 2008، ص 64)

وقد استخدم الباحثان الأساليب الاحصائية:

- حساب المتوسطات الحسابية.



- الانحرافات المعيارية.

- اختبار T.test. (داود عبد المالك وخالد عمر، المرجع السابق، ص 69)

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أعضاء التدريس تعزى إلى متغير المؤهل عند مستوى الدلالة (0.05) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أعضاء التدريس تعزى إلى متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).

6- دراسة عيسى يوسف قادة (2008): 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 الأردنية، كما هدفت إلى التعرف على الإيجابيات والمعوقات التي تحد من تطبيق هذه المعايير في الجامعة الأردنية.

(عيسى يوسف قادة، 2008، ص 01)

حيث تمثلت عينة الدراسة في 120 فرداً، أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري...

وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك تأييداً واسعاً 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 قادة، المرجع السابق، ص 01)



7- دراسة نعمان صالح الموسري(2003): تطوير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

تهدف الدراسة إلى بناء أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والتحقق من صدقها وثباتها وقابلية تطبيقها في المؤسسات التربوية، وتألفت عينة الدراسة من 60 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين أي ما يعادل حوالي 10% من المجتمع الأصلي من التخصصات الأدبية والعلمية.

(نعمان محمد صالح، 2003، ص 94)

حيث تم إعداد مقياس من طرف الباحث، ولتحقيق الفرضيات باستخدام الأدوات والأساليب الإحصائية منها: معامل الارتباط (ر) والانحرافات المعيارية (ع)، المتوسطات (م).

التعقيب على الدراسات التي تناولت الجودة:

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

- التعرف إلى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس لدى عينة الدراسة مثل دراسة محمود الأمير(2010).

- التعرف على مدى جودة برامج إعداد المعلمين، في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة مثل دراسة خير احمد الفوال(2010).

- بالإضافة تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة مثل دراسة سعاد سالم السبع (2008) ودراسة بلقيس (2009)، ودراسة داود المالك الحداي (2008).

- التعرف على إيجابيات ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات مثل دراسة: عيسى يوسف قادة (2008).

- بالإضافة الى بناء أداة لقياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي مثل دراسة نعمان الموسري(2003).



واختلفت العينة من دراسة لأخرى من حيث الحجم حيث تراوحت ما بين 200 طالب وطالبة وهي أكبر حجم في دراسة محمود الأمير (2011)، ودراسة بلقيس (2009) و60 عضوا من أعضاء هيئة التدريس وهي أصغر عينة من حيث الحجم في دراسة نعمان الموسري (2003). أما من حيث نوع العينات فقد تناولت الدراسات السابقة الطلبة ماعدا دراسة نعمان صالح (2003) فتناولت أعضاء هيئة التدريس ودراسة قادة يوسف (2008)، والمشرفين التربويين في دراسة محمود الأمير (2011).

وكل هذه الدراسات استخدمت الاستبيان في جمع المعلومات:

- دراسة محمود الأولى حيث تم تطوير وتكييف استبانة من طرف الباحثين (2011).
- وتم بناء استبيانين في دراسة سعاد سالم وكذا دراسة نعمان صالح (2003)، فقد تم بناء استبانة.

- أما بقية الدراسات فقد اعتمد أصحابها على استخدام مقاييس جاهزة.

وتوصلت نتائج الدراسات السابقة الى :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ 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. 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 عند مستوى الدلالة (0.05) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أعضاء التدريس تعزى إلى متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05). في دراسة داود عبد المالك وخالد عمر (2008).
- 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 الدافعية للإنجاز.

1- دراسة جاب الله خلف الله (2014): أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية للإنجاز في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" لدى عينة من طلبة السنة أولى ماستر بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" لدى عينة من طلبة السنة أولى ماستر بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، كما تسعى الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في كل من أساليب التفكير والدافعية للإنجاز مع تحديد أساليب التفكير الأكثر شيوعا بين الطلبة، ومستواهم في الدافعية للإنجاز. (خلف الله جاب الله، 2015، ص14)

وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 300 طالب وطالبة، واستخدم الباحث في دراسته للإجابة عن تساؤلات الدراسة وللتحقق من فرضياتها استبيانان أولهما أساليب التفكير "ستيرنبرغ" النسخة القصيرة، تمت ترجمته وتقنينه على البيئة العربية، وثانيهما استبيان الدافعية للإنجاز لصاحبه "عبدالله محمد عبداللطيف" وتم التأكد من الخصائص السكومترية، وكشفت النتائج على تمتعهم عالية من الصدق والثبات.

(خلف الله جاب الله، المرجع السابق، ص14)

وسمحت الدراسة بالتوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى ماستر ماعدا أسلوبين الأول الأسلوب الأقلي وعلاقته عكسية مع الدافعية للإنجاز، أما الأسلوب الثاني فهو المتحرر وعلاقته طردية أي كلما زادت الدافعية للإنجاز زاد تفضيل هذا الأسلوب.
- مستوى دافعية للإنجاز لدى طلبة سنة أولى ماستر بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية مرتفع.
- لا توجد فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لدى طلبة سنة أولى ماستر.



وقد تم تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء نتائج الدراسات السابقة وفي إطار الخلفية النظرية للبحث.

2- دراسة محفوظ معمرى (2014): التوافق الدراسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين التوافق الدراسي ودافعية التعلم، والتعرف على مستوى كل من التوافق الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. (محفوظ معمرى، 2014، ص 13)

كما استخدم فيها الباحث أداتين مقياس دافعية التعلم للدكتور أحمد دوق، ومقياس التوافق الدراسي من اعداد الباحث. وقد تمت الدراسة على عينة من التلاميذ قدرت بـ 170 تلميذا وتلميذة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم للدراسة.

(محفوظ معمرى، المرجع السابق، ص122)

وفي الأخير كشفت نتائج الدراسة على وجود ارتباط موجب وضعيف بين التوافق الدراسي ودافعية التعلم، بالإضافة الى أن مستوى التوافق الدراسي ودافعية التعلم كان ضعيفا. (محفوظ معمرى، المرجع السابق، ص168)

3- دراسة بوفاتح محمد (2013): الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين بجامعة عمار ثليجي الأغواط.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية و الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين، كما تسعى إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز ومستوى الطموح حسب المتغيرات التالية: الجنس، السن والخبرة، كما يتم تحديد مستويات الضغوط ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح والتي



يمكن أن يتوزع فيها الأساتذة، حيث أجريت الدراسة في جامعة عمار ثلجي على عينة قوامها 117 أستاذ. (بوفاتح محمد، 2013، ص ج)

حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم في دراسته ثلاثة استبيانات لإجراءات القياس، تم بناؤهم من قبله، وتمت المعالجة الإحصائية بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss). وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- يتمتع أساتذة جامعة عمار ثلجي بالأغواط بمستوى طموح يتراوح بين المتوسط والمرتفع في دافعية الإنجاز.
 - لا توجد فروق بين أساتذة جامعة عمار ثلجي بالأغواط في الضغوط النفسية و الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، السن والخبرة.
- (بوفاتح محمد، المرجع السابق، ص د)

4- دراسة ميسون نعيم مجاهد عودة (2009): فاعلية برنامج تعليمي قائم على الفنون الأدبية والأنشطة الفنية في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية الدافعية للإنجاز الرياضي لدى طالبات غرف المصادر في الأردن.

سعت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي من أجل تحسين اكتساب المفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات، ودراسة أثر هاتين الاستراتيجيتين على دافعية الانجاز الرياضي. (ميسون نعيم، 2009، ص ي)

وتمت هذه الدراسة على 30 طالب وطالبة من طالبات غرف المصادر في مدرسة مخيم عمان الاعدادية الثانية، التابعة لوكالة الفنون الدولية، حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين (التجريبية 15، والضابطة 15)، ولتطبيق هذه الدراسة استخدمت الباحثة مجموعة من المقاييس ذات دلالة وصدق من إعدادها منها:



مقياس دافعية الانجاز الرياضي لتحديد دافعية الانجاز لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، وقد استخدم تحليل التباين ANCOVA.

(ميسون نعيم، المرجع السابق، ص ك)

وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في كل من اكتساب المفاهيم الرياضية ودافعية الانجاز الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

(ميسون نعيم المرجع السابق، ص ل)

5-دراسة يحي أحمد عبدالرحمان القبالي 2009: فعالية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين. وتكون مجتمع الدراسة من 32 طالبا موزعين على مجموعتين 16 ضابطة و16 تجريبية، واستخدم الباحث في دراسته هذه:

1. مقياس حل المشكلات.

2. مقياس الدافعية للإنجاز.

والبرنامج كان على 20 جلسة تدريبية، وتم استخدام تحليل التباين المشترك المتعدد لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات والتفاعل بينهما، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين على مقياس الدافعية للإنجاز تعزى إلى البرنامج الإثرائي لصالح المجموعة التجريبية.

(يحي أحمد، 2009، ص ن)



6- دراسة عبد الرحمن بن بركة: العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر (2007).

سمح هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر، حيث قام الباحث ببناء مقياسين:

- مقياس الوعي بالعمليات المعرفية.

- مقياس دافع للإنجاز الدراسي.

حيث شملت عينة البحث 763 طالبا موزعين كالآتي:

(562 إناث، 201 ذكور)، (420 علمي، 343 أدبي)، (342 سنة أولى، 421 سنة رابعة)

وأعتمد الباحث على spss11.0 في المعالجة الإحصائية، وقد استخدمت في الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون.

- تقاطع المتغيرات.

- تحليل التباين الأحادي.

وتوصلت النتائج إلى:

- وجود علاقة ارتباط موجبة تقدر بـ (0.74) ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الوعي بالعمليات المعرفية، ودافع الإنجاز الدراسي.

- وجود فرق بين الذكور والإناث في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لصالح الإناث.

- وجود فرق بين الفرع الأدبي والعلمي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لصالح الأدبي.



- وجود فرق بين طلبة السنة الاولى والسنة الرابعة في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لصالح السنة الاولى. (عبد الرحمن بن بريكة، 2007)
- 7- دراسة الشناوي 1995: إدراك الطلاب للقبول /الرفض الوالدي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلاب كلية المعلمين بالجوف.
- هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز وبين إدراك الطلاب، وهذا يفيد في عملية التوجيه التعليمي والارشاد التربوي ويبين إلى مدى يرتبط إدراك الطلاب للقبول /الرفض الوالدي وعلاقته بدافعية الانجاز لديهم.
- (الشناوي، 1995، ص 107)
- وأجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 143 من طلاب كلية المعلمين بالجوف المملكة العربية السعودية، وتم استخدام أداتين من طرف الباحث:
- استبيان Ronald.Rohner للقبول/الرفض الوالدي.
- اختبار الدافع للإنجاز المعد من طرف ه.ج.م هيرمانز وقد قام باقتباسه وتعريبه فاروق عبدالفتاح موسى.
- (الشناوي، المرجع السابق ، ص 112-115)
- 8- دراسة بدر عمر العمر 1995: الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها.
- حيث أجريت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مدى توفر الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس، عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت إضافة أثر بعض المتغيرات المستقلة (كالجنس، والتخصص، والوحدات المجتازة والمعدل) على هذين المتغيرين.
- (بدر عمر العمر، 1995، ص 71)
- وتم تطبيق أداة الدراسة التي أعدت خصيصا لغرض البحث (مقياس الدافعية)، على عينة قوامها 250 طالب وطالبة (34 ذكر، 216 أنثى)،
- واستخدم الاساليب الاحصائية التالية:
- معامل الارتباط (T.test)



- الانحراف المعياري كا². (بدر عمر العمر، المرجع السابق، ص ص 85-89)

9- دراسة عادل سعد يوسف خصر (1994): عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز

حيث سعت الدراسة للكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين.

(أحمد دوقه وآخرون، مرجع سابق، ص 78)

وتكونت عينة الدراسة من 300 طالب وطالبة من كلية التربية 200 طالب و 100 طالبة ممن عدلوا مسارهم الدراسي بسبب فشلهم في اجتياز امتحان الثانوية العامة، وتمثلت أدوات الدراسة المستخدمة في البحث عبارة عن مقياسين، مقياس دافعية الإنجاز ومقياس عزو الفشل الدراسي. وكلاهما من إعداد الباحث، وقد سمحت الدراسة بالتوصل إلى أنه هناك علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز وجوانب عزو الفشل الدراسي.

(أحمد دوقه وآخرون، المرجع السابق، ص 79)

10- دراسة حسن علي حسن 1989 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالأداء على مقاييس الإنجاز باعتباره دافعا لميل الإنجاز كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين فيما يخص المعرفية والمزاجية، حيث استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

- اختبار الميل للإنجاز: الدرجة الكلية لامتحان آخر العام الدراسي.

- اختبار الشخصية الإنجازية (من إعداد الباحث).

وهذه الدراسة تمت على عينة قوامها 132 طالبا وطالبة الجامعيين منهم 72 ذكور و 60 طالبة من كلية المنيا، وتوصل الباحث إلى وجود فروق دالة بين الجنسين فيما يتعلق بمتغيرات الإنجاز (الميل للإنجاز - الشخصية الإنجازية) مع عدم التفاعل بين مستويات هذين المتغيرين ومستويات متغير الجنس. (أحمد دوقه وآخرون، مرجع سابق، ص 68)



التعقيب على الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

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

- التعرف عن العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز في ضوء نظرية "ستيرنبرغ".
- الفروق بين الجنسين في كل من أساليب التفكير والدافعية للإنجاز مع تحديد أساليب التفكير الأكثر شيوعاً بين الطلبة، ومستواهم في الدافعية للإنجاز وهذا ما تبرزه دراسة جاب الله (2014).
- التعرف عن العلاقة بين التوافق الدراسي ودافعية التعلم، والتعرف على مستوى كل من التوافق الدراسي ودافعية التعلم مثل دراسة محفوظ معمري (2014).
- التعرف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين، مثل دراسة بوفاتح (2013).
- التعرف عن العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة مثل دراسة بن بركة (2007).
- استقصاء فاعلية برنامج تعليمي من أجل تحسين اكتساب المفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات، ودراسة أثر هاتين الاستراتيجيتين على دافعية الانجاز الرياضي مثل دراسة ميسون نعيم (2009).
- التعرف على فاعلية البرنامج في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز مثل دراسة يحي أحمد (2009).
- التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز وبين إدراك الطلاب مثل دراسة الشناوي (1995).
- الكشف عن مدى توفر الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس مثل دراسة بدر عمر العمر (1995).



- التعرف على عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين مثل دراسة عادل سعد يوسف خصر (1994).
- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالأداء على مقاييس الإنجاز كما تبينه دراسة حسن علي حسن (1989).
- اختلفت العينة من دراسة لأخرى من حيث الحجم حيث تراوحت ما بين 763 طالب وطالبة وهي أكبر حجم في دراسة عبد الرحمن بن بريكة (2007)، وبين 30 طالب وهي أصغر عينة من حيث الحجم في دراسة ميسون نعيم (2009). أما من حيث نوع العينات فقد تناولت الدراسات السابقة الطلبة ماعدا دراسة بوفاتح (2013) حيث تناولت الأساتذة الجامعيين و دراسة محفوظ معمري (2014) فتناولت تلاميذ الثانوي . وكل هذه الدراسات استخدمت مقاييس في جمع المعلومات حيث نجد:
- المقاييس الجاهزة بالنسبة لدراسة جاب الله ومعمري (2014)، ودراسة حسن علي حسن (1989).
- وتم بناء استبيانين في دراسة سعاد سالم وكذا دراسة نعمان صالح (2003)، فقد تم بناء استبانة.
- أما بقية الدراسات فقد اعتمد أصحابها على بناء مقاييس من طرف كل واحد منهم. وتوصلت نتائج الدراسات السابقة الى :
- لا توجد علاقة بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى ماستر ماعدا أسلوبين الأول الأسلوب الأقلي وعلاقته علاقة عكسية مع الدافعية للإنجاز، أما الأسلوب الثاني فهو المتحرر وعلاقته طردية أي كلما زادت الدافعية للإنجاز زاد تفضيل هذا الأسلوب.
- مستوى دافعية للإنجاز لدى طلبة سنة أولى ماستر بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية مرتفع.
- لا توجد فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لدى طلبة سنة أولى ماستر.



- وقد تم تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء نتائج الدراسات السابقة وفي إطار الخلفية النظرية للبحث وهذا ما تبينه دراسة خلف الله جاب الله (2014).
- يتمتع أساتذة جامعة عمار ثلجي بالأغواط بمستوى طموح يتراوح بين المتوسط والمرتفع في دافعية الإنجاز.
 - لا توجد فروق بين أساتذة جامعة عمار ثلجي بالأغواط في الضغوط النفسية و الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، السن والخبرة. وهذا ما تبرزه دراسة بوفاتح محمد (2013).
 - وجود ارتباط موجب وضعيف بين التوافق الدراسي ودافعية التعلم، بالإضافة الى أن مستوى التوافق الدراسي ودافعية التعلم كان ضعيفا كما أظهرته دراسة محفوظ معمري (2014).
 - وجود علاقة ارتباط موجبة تقدر ب (0.74) ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الوعي بالعمليات المعرفية، ودافع الإنجاز الدراسي.
 - وجود فرق بين الذكور والإناث في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لصالح الإناث.
 - وجود فرق بين الفرع الأدبي والعلمي في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لصالح الأدبي.
 - وجود فرق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لصالح السنة الأولى في دراسة عبد الرحمن بن بريكة (2007).
 - هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في كل من اكتساب المفاهيم الرياضية ودافعية الانجاز الرياضي لصالح المجموعة التجريبية. مثل دراسة ميسون نعيم (2009).
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين على مقياس الدافعية للإنجاز تعزى إلى البرنامج الإثرائي لصالح المجموعة التجريبية وتمثلت ذلك في دراسة يحي أحمد (2009).



- هناك علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز وجوانب عزو الفشل الدراسي وذلك دراسة عادل سعد يوسف خصر (1994).

- وجود فروق دالة بين الجنسين فيما يتعلق بمتغيرات الإنجاز (الميل للإنجاز - الشخصية الإنجازية) مع عدم التفاعل بين مستويات هذين المتغيرين ومستويات متغير الجنس دراسة حسن علي حسن 1989.

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

إن هدف هذه الدراسة الحالية هو التعرف على العلاقة الارتباطية بين جودة التكوين لدى الطلبة الأساتذة ودافعتهم، والتعرف على العلاقة بين متغيرات البحث (الجنس ، المستوى الدراسي) و جودة التكوين وهذا ما يشابه دراسة كل من خير احمد الفوال (2010)، سعاد سالم السبع (2008) ودراسة بلقيس (2009)، ودراسة داود المالك الحدابي (2008)، والعلاقة بين متغيرات البحث (الجنس ، المستوى الدراسي) والدافعية للإنجاز وهي مشابهة للدراسة جاب الله (2014)، ودراسة بن بريكة (2007)، دراسة ميسون (2003)، ودراسة سعد يوسف (1994)، ودراسة حسن علي حسن (1989) .

من حيث المنهج: تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في استخدام المنهج الوصفي ماعدا دراسة يحي أحمد (2009) ودراسة ميسون (2009) فقد استخدمتا المنهج التجريبي.

من حيث العينة: تختلف دراستنا الحالية في حجم العينة (126) مع أغلب الدراسات ماعدا دراسة عيسى قادة (2008) (120 فردا)، ودراسة بوفاتح محمد فحجم العينة (117) فالعينة متقاربتين كما انها تختلف مع دراسة صالح الموسري (2003) من حيث اعتمادها على عينة مكونة من هيئة التدريس، ودراسة معمري (2014) حيث اعتمد في دراسته على تلاميذ الثانوي، وكذا دراسة في دراسة محمود الأمير (2011)، فقد اعتمد على المشرفين التربويين كعينة لدراسته وتتفق مع جميع الدراسات الاخرى من حيث



اعتمادها على طلبة الجامعة وخاصة دراسة بن بريكة (2007) طلبة المدراس العليا للأساتذة.

من حيث أدوات جمع البيانات:

الدراسات السابقة تتفق مع دراستنا الحالية في استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، ونظرا لعدم وجود دراسات جمعت بين المتغيرين في حدود علم الباحث، فقد اعتمد الباحث الدراسات التي تناولت جودة تكوين برامج المعلم، واعتمد الباحث على دراسة بن بريكة (2007) لاعتمادها على نفس المقياس ونفس العينة المستهدفة في الدافعية للإنجاز، كما نلاحظ في الدراسات تلك التي اعتمدت على برنامج في دراستي يحي أحمد (2009) ميسون نعيم (2009).

من حيث أساليب المعالجة الإحصائية:

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

كما يشير الطالب الباحث ان هناك كما هائلا من الدراسات التي تناولت كل متغير على حدى، إلا أنه اختار بعضها فقط.

الفصل الثاني :

جودة التكوين والتعليم

-تمهيد.

- 1- تعريف الجودة.
 - 2- التطور التاريخي للجودة.
 - 3- رواد الجودة.
 - 4- الجودة في التعليم.
 - 5- مقارنة بين الجودة في التعليم والصناعة.
 - 6- أهمية الجودة في التعليم.
 - 7- أهداف الجودة في التعليم.
 - 8- معايير الجودة.
 - 9- مبادئ الجودة.
- خلاصة الفصل.



تمهيد:

تعتبر عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة من أهم العمليات التي تتميز بها هذه الأخيرة في إطار تكوين معلمي وأساتذة المستقبل لفائدة وزارة التربية الوطنية والتي يفترض أنها تتميز بتكوين فعال، ذا جودة عالية وطرقه متميزة وهذا طبعا حسب ما تنص عليه اللوائح التنظيمية والمقررات المتعلقة بسير المدارس العليا، تختلف عن تلك التي تتم في الجامعات، حيث نجد التكوين في المدارس يتم بشقين تطبيقي ونظري ما يسهم في نوعية الأساتذة المتخرجون من المدارس وفي هذا الفصل سيتم تناول موضوع الجودة.

الجودة

1- مفهوم الجودة:

1-1- لغة: لفظ جودة مشتق من الفعل الثلاثي جاد، يجود، جودة وهو على وزن فعلة بفتح الفاء، ويقابله من المرادفات حسن، يحسن حسنة والحسنة تقابلها الرداءة أو السيئة، واجمال المعنى يمكننا القول أن الجودة تعني الإتقان في العمل وما ينتج عن ذلك العمل ينظر إليه بأنه شيء متقن، أي أنه جيد. (فرحاتي وآخرون، 2011، ص 69)

1-2- اصطلاحا:

الجودة غاية تسعى لبلوغها كل مؤسسة جامعية غيرة على سمعتها، عندما نستحضر جودة التكوين، جودة البحث، إلخ.... فإننا نشتم في الواقع من خلال هذه المضامين معرفة مستوى التفوق الذي بلغته المؤسسة في إطار مهام التكوين أو البحث.

(Baddari kamel.2013.p19)

في حين يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة.

(حسن حسين البيلاوي، 2006، ص 21)



أما سمير النجدي فيعرفها: على أنها مجموعة من السمات والخصائص للخدمات تكون قادرة على تلبية احتياجات محددة. (سمير النجدي، 2012، ص17)

كما عرفها كل من:

أ- كروسبي (Crosby): بأنها مطابقة المتطلبات. (Conformance To Requirement).

ب- ج.جوران (Juran): ملائمة الاستخدام (Fitness for use).

ت- أ.فيجلبام (Feigenbaum):

ملائمة وتحقيق توقعات العملاء (Meeting customer Expectations).

ث- أ.ديمنج (Deming) على أنها الوفاء بحاجات المستفيد حالياً ومستقبلاً وتخفيض الاختلافات (Réduction in variation)، والجودة الحسنة تؤدي لتكلفة مخفضة حيث تقل الأخطاء والاعمال التي يتكرر أداؤها ويقل التأخير ويحسن الاستخدام الوقت، والموارد والنتيجة إنتاجية أعلى ورضا الطلاب والمستفيدين. (سوسن شاكر، 2008، ص 153)

ونظراً لتعدد وجهات النظر واختلاف الآراء لذا يصعب وصف الجودة فهي مرتبطة بالمستوى الذي نريد تحديده، فالجودة تظهر حسب مستوى محدد أو مرجع متدرج من أقصى ما تريد المؤسسة الجامعية بلوغه، إلى أدنى ما تهدف إليه من ذلك. وفي ميدان التعليم العالي يمكننا ملاحظة أن الجودة تعد غالباً مطابقة للأهداف إذا تمكنت المؤسسة من بلوغ الأهداف المسطرة، يمكننا القول أنها حققت الجودة. (كمال بداري، 2013، ص23)

2- التطور التاريخي للجودة:

إن مفهوم الجودة أصوله التاريخية القديمة التي ترجع إلى الحضارة الفرعونية حيث يظهر فيما شيده القدماء المصريون، من اهرامات ومعابد وفيما صوروه على جدرانها من أساليب للقياس والفحص المنظم، للأنشطة التي يؤدونها وأيضاً إلى عهد الحضارة



البابلية، والملك البابلي حمورابي قبل خمسة آلاف سنة حيث وضع أقدم لائحة جزاءات تصل إلى حد الاعدام لحالات الإهمال والقصور في الأداء، وفي الحضارة الإسلامية فإن الجودة في أداء الأعمال تعتبر منهج وأسلوب حياة يطالب به الفرد، وقد ظهر ذلك في مواضع عدة من القرآن الكريم والسنة النبوية: منها على سبيل المثال نذكر:

(محمد عطوة مجاهد، المتولى، ب ت، ص 06)

قوله تعالى: «إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا» الكهف "30".

وقوله صلى الله عليه وسلم: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه».

وبدأ الاهتمام الرسمي بالجودة والمواصفات في منتصف القرن السابع عشر ميلادي حينما كتب وزير المالية الفرنسي إلى الملك إنه ضمنت مصانعنا جودة منتجاتها من خلال إتقانها للعمل، فإن الأجانب سيهتمون بالاستيراد منا، وأموالهم ستندفق إلى المملكة، أصبحت الخدمات تعرض بعد ذلك حسب مواصفات وتصنيفات محددة سلفا، يختار منها المستفيد ما يلي: احتياجاته ويعتبر عقد التسعينات عقد الجودة الشاملة، وترجع أصولها إلى روادها الأوائل أمثال: والترستيتوت، ووليم دويمنج، وجوزيف جوران وفيليب كورسبي..... وغيرهم. (محمد عطوة مجاهد، المرجع السابق، ص 07)

من الذين ساهموا في وضع الركائز الأساسية لمبادئ الجودة الشاملة التي تقوم على أساس فلسفة إرضاء العميل، كهدف أولي للمؤسسات في أواخر القرن الـ20، ولقد تطور مفهوم الجودة الشاملة عبر مراحل متتابعة تضم كل منها المرحلة التي تسبقها وتمهد للمرحلة التي تليها في تناغم وانسجام تحققه وحدة الهدف.

(محمد عطوة مجاهد، المرجع السابق، ص 07)

ويمكن توضيح مراحلها على النحو التالي:



أولاً: مرحلة التفتيش (الفحص) :Inspection Stage

تهتم هذه المرحلة بفحص المنتجات باستخدام الوسائل الفنية، وفي الواقع فقد ظهرت في بداية القرن الثامن عشر التي تميزت بفترة الانتاج الكبير وتلاشي نظام الانتاج الحرفي القائم على إنتاج عدد محدود من المنتجات والذي يصاحبه متابعة جودة الانتاج أثناء عملية الانتاج نفسها، ومع ظهور الثورة الصناعية. أصبح الانتاج بأحجام كبيرة مما استدعى ضرورة وجود وظيفة مستقلة تقوم على أخذ العينات وفحص المنتجات لمعرفة درجة مطابقتها للمواصفات العالمية. (نبيل سعد خليل، 2011، ص15)

وكانت النظرة السائدة للجودة في هذه المرحلة على أنها مطابقة للمواصفات العالمية، وكذلك الاعتقاد بأنها مشكلة يجب حلها لضمان تماثل المنتجات، فكان الفحص الأسلوب المتبع للتأكد من المطابقة وتتصب عملية الفحص أساساً على مراقبة جودة المنتج الذي تم إنتاجه فعلاً، وأن الفحص يحول دون وصول الوحدات المعيبة والتي لا تلبي رغبات العملاء من الوصول إليهم، ولكن لا يمنع وقوع الخطأ لأنه قد وقع فعلاً.

(نبيل سعد خليل، المرجع السابق، ص15)

ولكن في حالة وقوعه، ما على الفحص إلا اكتشافه واستبعاده، لذا يمكن القول بأن إدارة الجودة من مدخل الفحص هي التأكد من أن الوحدات المنتجة مطابقة للمواصفات بعد الانتاج. أي أن عملية الفحص تتم على المخرجات بعد إتمام اكتمالها للوقوف على مدى مطابقتها للمواصفات الموضوعة دون أن يتعدى ذلك أجزاء أخرى من النظام كالمدخلات، والعمليات التحويلية لأن هذا الأمر خارج نطاق الاهتمام وفقاً لهذا الأساس.

(نبيل سعد خليل، المرجع السابق، ص16)



ثانيا: الرقابة على الجودة (Quality Control):

وظهر مفهوم الجودة على الجودة مع ظهور ما يسمى بالإنتاج الواسع Mass Production والذي صاحبه أنذاك مفهوم تتميط وتوحيد الانتاج كوسيلة للإقلال من أخطاء تصنيع السلعة، حيث يمكن بواسطته تسهيل عملية الرقابة على الجودة والاقبال من الجهود المبذولة في مجالها، ذلك لأن المنتج ذو مواصفات قياسية نمطية موحدة.

(بوقزولة وداد، 2010، ص20)

ولقد ارتبطت هذه المرحلة بأسماء لامعة مثل: جورج إدوار؛ والتر ستيفورات؛ فيجن باوم؛ هارولد دودج وهاري رومينغ؛ الذين أكدوا على ضرورة تجاوز مرحلة التفتيش إلى تبني بعض الأساليب العملية لرقابة الجودة باستخدام الخرائط والعينات الاحصائية، واستثمار المعلومات الواردة في نتائج التفتيش وتحليلها إحصائيا واقتصاديا، ويعزى الفصل لهذه الحركة في نشوء الرقابة الاحصائية على الجودة المتعارف عليها اليوم.

(بوقزولة وداد، المرجع السابق، ص20)

كما يعد إدوار ديمينغ Edward Deming رائد الجودة الامريكية أبرز من استخدم وطبق الرقابة الاحصائية على الجودة، حيث اعتمد على جمع معلومات وفيرة عن مستوى الجودة من خلال الرقابة على عملية الانتاج تنفيذها، ثم قام بتحليلها باستخدام الاساليب الاحصائية من أجل الوقوف على مستوى الجودة المحقق، وقد نقل " ديمينغ " أفكاره على الرقابة الاحصائية على الجودة إلى اليابان. بعد الحرب العالمية الثانية ولاقى الترحيب هناك والتشجيع من قبل إمبراطورها، حيث قام بتطويرها وأسس منهاجا متكاملا عنها، واستطاعت اليابان بعد ذلك ، غزو أسواق العالم بسلعها ذات الجودة المتميزة.

(بوقزولة وداد، المرجع السابق، ص20)



ثالثاً: توكيد الجودة (Quality Assurance):

حيث امتدت هذه المرحلة من الخمسينات حتى الستينات، ومع استمرار النظرة للجودة على أنها تتطلب خلاصاً، إلا أن التوجيه أخذ منحى أكثر قدرة على المبادأة (Proactive)، بالإضافة إلى ذلك أصبحت المسؤولية لا تقتصر على مسؤولية المنظمة إذا أريد الحيلولة دون تدنيها وفي هذه المرحلة أصبحت الجودة جزءاً لا يتجزأ من خطط المنظمة وأصبح تنسيق بين الأقسام والمجموعات المختلفة على رأس الأولويات.

(قاسم نايف، 2006، ص 29)

كما يمكن اعتبار مرحلة تأكيد الجودة أكثر قدرة على تحسين الجودة من المرحلتين السابقتين القائمتين على كشف المشكلات قبل حدوثها بدلاً من منعها، حيث تبنى الجودة في مرحلة التصميم على تصميم المنتج والعمليات وليس في مرحلة الرقابة كما في المرحلتين السابقتين، ولهذا فإن معظم المشكلات المرتبطة بالجودة يرجع سببها إلى ضعف التصميمات أو عدم ملائمتها. (نبيل سعد خليل، مرجع سابق، ص 17)

ويتم تأكيد الجودة من خلال ثلاثة أنواع من الرقابة هي:

أ/ الرقابة الوقائية: من خلال متابعة تنفيذ العمل لاكتشاف الخطأ قبل وقوعه والعمل على منعه.

ب/ الرقابة المرحلية: من خلال فحص المنتج قبل انتقاله إلى المرحلة اللاحقة للتأكد من مستوى الجودة.

ج/ الرقابة البعدية: التأكد من جودة المنتج بعد الانتهاء من تصنيعه.

(لينا محمد وفاء إبراهيم، 2012، ص 138)

رابعاً: مرحلة إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Mangement):



تمتد من الثمانينات الى الوقت الحالي حدثت في أواخر الثمانينات وبداية التسعينات تطورات كبيرة في أساليب إدارة الجودة ومنها على سبيل المثال:

❖ فريق الجودة (Quality Team).

❖ حلقات الجودة (Quality Cicles).

ثم تطور مفهوم الجودة نحو وظيفة أساسية للإدارة مع تطور تطبيقها في مجالات خدماتية عديدة منها: (الخدمات التعليمية وهذا ما سنركز عليه في دراستنا -الصحية التعليمية - 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)

كما شهدت هذه الفترة التاريخية اهتماما متزايدا في الجودة مما أدى إلى ظهور مواصفات دولية للجودة وصفتها المؤسسة الدولية لتوحيد القياس International Standards Organisation الايزو (ISO، 9000) كأحد المقاييس الدولية التي يؤخذ بها لتأكيد نظام الجودة Quality Assurance لدى نطاق نطاق واسع من المؤسسات والشركات العالمية، ولذلك اعتبر الحصول على هذه المواصفات الخطوة الرئيسية الأولى نحو تحقيق نظام الجودة الشاملة. (سهيلة محسن كاضم الفتلاوي، المرجع السابق، ص44)

ويتوقع أن يشهد العقد القادم تطورات كبيرة في أساليب الجودة، فالمنظمة كي تحقق الجودة المطلوبة سوف تبدأ بالزبون وليس بالسلعة الملموسة أو العملية التصنيعية فهذه



النظرة ستغطي التفكير في الجودة ويصبح التركيز عليها منذ البداية بتخطيط الأنشطة والفعاليات وصولاً إلى المخرجات النهائية فضلاً عن استبعاد المقارنات التقليدية بين السلعة والخدمة، سوف يكون الاتجاه بالتحول نحو تحقيق القيمة الشاملة للزبون.

(محمد عبد الوهاب الغزاوي، 2005، ص21)

3- رواد الجودة:

لقد ساهم عدد من العلماء البارزين في دفع عجلة تطور مفاهيم ومعالج الجودة والسيطرة عليها، ويعود لهم الفضل في تطوير فلسفة إدارة الجودة الشاملة، ومن بين هؤلاء البارزين نذكر: ديمينج، جوران، كروسبي، فيجنباوم، تاجوكي، وشيكاوا وغيرهم من المساهمين البارزين الذين كانت لهم إسهامات واضحة، والذين قدموا الكثير من الأعمال في المراحل المبكرة لظهور وتطوير إدارة الجودة الشاملة.

(قاسم نايف علوان المحياوي، 2006، ص115)

ثم تم أعمال العديد من الأشخاص الذين أسهموا في بلورة مفاهيم الجودة وتطوير أساليب قياسها، إسهاماتهم في الجوانب الكمية والنوعية حيث تركزت جهودهم على:

- أ- تكامل الأهداف على مستوى الشركة ككل.
 - ب- الاهتمام العالي بالعاملين: أفراداً أو كمكونات أساسية لفرق العمل.
 - ت- التحسين المستمر لجميع جوانب العملية-البرامج غير المنتهية للنظر في مشكلات الجودة، إيجاد الأسباب الرئيسية لحدوث تلك المشكلات ومحاولة القضاء عليه.
 - ث- خدمة جميع أجزاء من خلال المشاركة في أفكار، برامج، بيانات، ونتائج
- فلسفة إدارة الجودة الشاملة . (عواطف إبراهيم الحداد، 2009، ص28)

وفيما يأتي توضيحاً لفلسفات الجودة وفقاً لتصورات روادها:



3-1- 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 لقد ميز نوعين من الجودة هما:

- أ- **الجودة الموضوعية (Objective Quality):** التي يقصد بها جودة الأشياء كحقيقة موضوعية مستهدفة ومستقلة عن الوجود الانساني. (قاسم نايف، مرجع سابق، ص 115)
- 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، ص 115)

- 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- تخفيض حدود المساحات عندما تكون مقاييس الجودة غير مباشرة.

(عواطف إبراهيم الحداد، 2009، ص 29)

3-2- إدوار ديمينج (Edward Deming):

إحصائي أمريكي ذهب إلى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية بعد أن لاقت أفكاره قبولا لدى المنظمات اليابانية وأعطى اهتماما كبيرا لتحسين جودة المنتجات اليابانية،



وتثميناً لجهوده الكبيرة، فهناك جائزة سنوية تمنح للشركات الصناعية المهمة بالجودة والمتفوقة في مجالها وهي مناسبة وطنية في اليابان ومن أبرز إسهاماته الآتي:

- أ- حلقة Deming في تحسين الجودة. (يوسف حجيم وآخرون، 2008، ص 89)
- ب- النقاط الأربع عشر لإدارة الجودة الشاملة.
- ت- الامراض المميتة السبعة لديمنينغ.
- ث- حلقة رد الفعل المتسلسل لديمنينغ. (حجيم وآخرون، المرجع السابق، ص ص 91، 92)

3-3- فليب كروسبي (Philip Crosby):

حيث استمر كروسبي يعمل في الجودة (38عاماً)، وألف العديد من الكتب المتعلقة بالجودة الشاملة ومنها «الجودة مجانية، جودة بلا دموع» وقد حدد عدداً من الخطوات اللازمة لتحسين الجودة وهي:

- 1/- التزام الادارة الواضح تجاه التحسين المستمر للجودة.
- 2/- تكوين فرق كمجموعات من الأقسام في المؤسسة.
- 3/- الاعتماد على مقياس للجودة للتعرف على الصعوبات والمعيقات المحتملة، أو الموجودة في المنتجات والخدمات المطلوبة.
- 4/- تحديد تكلفة تقييم الجودة وكيفية استعمالها كأداة في الادارة.
- 5/- العمل على تحسين مستوى معرفة كل الموظفين في المؤسسة عن الجودة واهتمام كل فرد بالتحسين.
- 6/- اتخاذ القرارات اللازمة لمواجهة المشاكل أو الصعوبات.
- 7/- تشكيل لجنة لبرنامج خلوا المنتج من العيوب.
- 8/- تدريب المديرين بشكل فعال لأداء دورهم بالشكل الأمثل.
- 9/- تخصيص يوم خلوا المنتج من العيوب لتعريف الموظفين بإدارة الجودة الشاملة والتحسين الحاصل في العملية الانتاجية.



10/- التشجيع للأفراد والجماعات على وضع أهداف لتحسين الجودة ((الادارة بالأهداف)).

11/- تشجيع الموظفين على إبلاغ الادارة بأية صعوبات يواجهونها عند إنجاز أهداف تحسين الجودة.

12/- تقدير جهود كل الموظفين الذين يشاركون في برامج تحسين الجودة.

13/- تشكيل المجالس الدائمة للجودة بحيث تلتقي باستمرار وبشكل دوري.

14/- تكرار الخطوات السابقة والتأكيد على أن إدارة الجودة وتحسينها عملية مستمرة دائما.
(صالح ناصر عليما، المرجع السابق، ص ص26، 25)

3-4- كارو ايشيكاوا (Ishikawa):

حيث يعتبر الأب الروحي لحلقات الجودة Quality circles أنه كان أول من نادى بها وحلقات الجودة عبارة عن مجموعات صغيرة من العاملين ينضمون مع بعضهم البعض بصفة تطوعية ويعتبرون اجتماعاتهم لمناقشة مشاكل جودة العمل، ونادى ايشكاوا بإشراك العاملين في حل المشكلات من خلال حلقات الجودة، كما أنه نادى كذلك بأهمية التعليم والتدريب. في زيادة معارف العاملين وتحسين مهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم، وقد أشار ايشكاوا إلى أهمية التدريب على الجودة مستدلا على ذلك بأن عملية التدريب في اليابان أخذت مكانها في الصدارة منذ الستينات من القرن العشرين.

(نواف محمد البادي، 2010، ص 70)

3-5- جوزيف جوران (Joseph Juran):

يعتبر أحد الذين أسهموا في تطوير مفهوم الجودة خلال الحرب العالمية الثانية، وقد منحه الامبراطور الياباني آنذاك وساما تقديرا لإسهاماته الفاعلة في هذا المجال، كما قام بتدريب اليابانيين على مبادئ الجودة في الخمسينات وكان له دور ملحوظ في نجاح برامج الجودة خلال تلك الفترة. (لرقت علي، 2009، ص 35)



كما تم ربط مسألة تحسين الجودة بمدى كفاءة الإدارة حيث أن لجوران مقولة مشهورة مفادها تحقيق الجودة لا يكون بالعمل الارتجالي، فالجودة لا تأتي بالصدفة، بل نحققها من خلال كفاءة 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 دائماً. (مرجع سابق، 2008، ص 2 4)
- 3-6-أرماند فليجنباوم (Armand Feigenbaum):

عمل في مؤسسة جنرال إلكتريك GE حيث أشار إلى أن المسؤولية عن الجودة يجب أن تكون على من يؤدون العمل، وأطلق على هذا المفهوم مصطلح "الجودة من المنبع".

ويعتبر أول من استخدم "مراقبة الجودة الشاملة" في كتابه المنشور بعنوان "

Quality Total Control" ويعرف "فيجنباوم" بثلاثية مبادئ:

- ✓ تمثل الرقابة على الجودة الهدف الاساسي للمؤسسة.
 - ✓ العمل على اتخاذ الاجراءات التصحيحية في كل مستويات المؤسسة.
 - ✓ التحفيز الدائم لضمان الالتزام بالجودة في كامل المستويات.
- (بوقزولة وداد، مرجع سابق، ص 28)

ويمكن تلخيص أهم النقاط التي جاء بها بعض رواد الجودة في الجدول الموضح أدناه:



جدول رقم 01: يمثل مقارنة بين رواد الجودة على مستوى نقاط القوة والضعف للمدخل ونقاط الاتفاق بينهم.

أهم نقاط الاتفاق بينهم	نقاط ضعف المدخل	نقاط قوة المدخل	رائد الجودة
-إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية الادارة العليا أولا. -تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى جهود العاملين جميعهم ويشمل الجميع.	-خطة العمل والأسس المنهجية غامضة أحيانا. -ينظر أحدهم للدافعية والقيادة على أنها ذات خصوصية. -لا يعالج المواقف أو الأوضاع القسرية.	-يعطي منطقا نظاميا ووظيفيا لتحسين الجودة. -يؤكد أن الادارة تأتي قبل التكنولوجيا. -يؤكد الطرق الكمية والاحصائية. -يدرك الاختلافات بسياقات العمل ما بين اليابان وأمريكا الشمالية.	Deming
-تطبيق فكرة المشاركة والمسؤولية الجماعية تجاه الجودة. -تحقيق فهم مشترك بين الادارة والعاملين. -فلسفة الجودة تمتد إلى ما بعد حدود	-لا يميز بين الأنواع المختلفة لمضامين الجودة. -لا يجمع بين النظريات المختلفة بعضها مع بعض لتكوين واحدة مترابطة	-يقدم مدخلا شاملا للسيطرة على الجودة. -يؤكد أهمية الادارة. -يتضمن مدخله التفكير بالأنظمة التقنية الاجتماعية. -يروج مفهوم مشاركة	Feigenbaum



العاملين جميعهم.	منطقيا.	المصنع لتشمل الوظائف جميعها داخل المنطقة بأكملها. -المستهلك هو الذي يحدد الجودة.	
Crosby -يقدم طريقة واضحة ومن السهل إتباعها. -يدرك أهمية مشاركة العاملين وإسهامهم. -يعزز التحقق من الجودة ويدفع العاملين للبدء بعملية التحسين.	-ينظر بعضهم إلى هذا المدخل بأنه يتطلب أن يلتزم الأفراد المشاركة بالجودة. -يؤكد الشعارات بدلا من إدراك الصعوبات الحقيقية. -ينظر إلى العيوب الصفريّة على إنها أحيانا تجنب المخاطر.	-المجهزون وتقدمهم. -المجهز شريك في تقدم المنظمة ورفع مستوى الجودة لمنتجاتها.	
Jouran -يؤكد الحاجة للتحرك بعيدا عن الإفراط بالجودة أو الاستخدام المفرط للشعارات. -تأكيد دور المستهلك داخل المنظمة المنظمة وخارجها. - يؤكد مشاركة الإدارة	-لا يربط أي عمل آخر بمسألة القيادة والدافعية. -ينظر بعضهم لمدخله بأنه يبخل إسهام العامل فهو يرفض المبادرات التي تأتي من الأسفل إلى	-الأنشطة يجب أن تتم بأسلوب مفتوح يتم بتشجيع المشاركة. -تقدم المنظمة لا يتحقق بمعزل عن المشاركة الجماعية.	



	الأعلى. - ينظر للمنظمة على أنها أقوى بأنظمة السيطرة قياسا بالموارد البشرية.	والتزامها	
--	---	-----------	--

(يوسف حجيم الطائي، مرجع سابق، ص 100)

4- الجودة في التعليم:

إن وجود بعض المعايير الداعية إلى الانفتاح على الدول المتقدمة ومواكبة التطور الحاصل في العالم. (جابر نصر الدين وبن اسماعيل رحيمة، 2009، ص 350)

وهي في الحقيقة جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع مستوى وتحسين وحدة المنتج التعليمي وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي، أو هي مجموعة السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية وهي التي تستطيع أن تقي باحتياجات الطلاب.

(سوسن شاكر مجيد، مرجع سابق، ص 154)

5- مقارنة بين التعليم والصناعة:

وفي ما يلي يمكننا التمييز بين الصناعة والتعليم في الجدول التالي:

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 أدائهم.
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 دمس، 2009، ص ص 195-196) (مرجع سابق، 2012، ص ص 144-145)



6- أهمية الجودة في التعليم:

إن تبني فلسفة الجودة في مؤسسات الجامعية راجع لتلك الفوائد والميزات التي يستلزمها العصر وما يشهده من تغيرات على جميع الأصعدة ومن هذه الفوائد نذكر:

- 1- تحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة باستمرار مما يزيد دافعيتهم نحو التعلم والاكساب المعرفي و المهاري، الذي يلزمهم في حياتهم الخاصة والعامة.
- 2- رفع مستوى الأداء لكل العاملين في المدرسة. (محسن علي عطية، 2009، ص 115)
- 3- إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الاحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية.
- 4- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية، في نظر المعلمين والمتعلمين والطلبة وأفراد المجتمع.
- 5- الاسهام في حل الكثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية التعليمية في المؤسسة. (يوسف حليم الطائي وآخرون، مرجع سابق، ص 195)
- 6- تدعيم عملية تحسين الأداء المدرسي.
- 7- تعني الاستخدام الامثل للموارد المادية والبشرية.
- 8- تركيز على العمل بروح الفريق.
- 9- تحفز المعلمين والمتعلمين على تحمل المسؤولية، وتمحّنهم الثقة بالنفس.
- 10- تمنح كافة عناصر العملية التعليمية التعليمية الصلاحيات لأداء العمل. (لينا محمد وفاء، مرجع سابق، ص 202)
- 11- وضوح كافة الاهداف وتحديد الواجبات والمسؤوليات بدقة.
- 12- زيادة استخدام التكنولوجيا الحديثة في عمليات التحسين والتطوير. (دويلي منصورية وصادق الحايك، 2012، ص 548)



7- أهداف الجودة في التعليم:

نظرا لأهمية الجودة حسب النقاط السالفة الذكر، فإن لها هي الأخرى أهداف تسعى إلى تحقيقها خاصة في التعليم والتي نلخص معظمها في النقاط الآتية:

- تحسين رضا الطلاب وزيادة ثقتهم بمستوى خدمة المقدمة لهم، من قبل الجامعة وكلياتها المختلفة.
 - تحقيق رضا سوق العمل من خلال تلبية احتياجاتهم من مخرجات (الخريجون) التعليم العالي من مختلفة وزيادة كفاءة المتخرج.
 - تحسين جودة خريجي الجامعة بما يساهم في زيادة الطلب على مخرجات الجامعة. (رمزي أحمد عبد الحي، 2007، ص ص 133-134)
 - توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم.
 - زيادة خبرة المدرسين. (سوسن شاكر ومحمد عواد الزيات، مرجع سابق، ص 105)
 - التحفيز على التميز وإظهار الابداع.
 - تطوير أساليب العمل والارتقاء بمهارات العاملين وقدراتهم. (العقبي الازهر وآخرون، 2009، ص 427)
 - ربط أقسام المؤسسة الجامعية وجعل عملها منسجما مما يؤدي إلى انضباط أكثر.
 - ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة رغم اختلاف أنماط العاملين نتيجة اختلاف بيئاتهم.
 - زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسة الجامعية لما تقدمه من خدمات للطلاب وللمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي. (لرقت علي، مرجع سابق، ص 48)
- تتحقق هذه الاهداف تبعا للمعايير التي سيتم تناولها في مؤشرات التالية:



8- معايير الجودة:

تعمل الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة على تفادي ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم المتمثلة، في توافر خصائص اتجاهية، ومعرفة مهارية وسلوكية في الخريجين فحسب، بل يمتد إلى قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية. (عدنان بن أحمد، 2007، ص 15)

بالإضافة إلى العديد من المعايير والمؤشرات التي يتم استخدامها في مجال الجودة في التعليم ونذكر منها:

8-1- معايير مرتبطة بالمتعلم: تشمل معايير معرفة المتعلمين كيفية التوصل إلى المعلومات ذاتياً، عن طريق الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة، والتزام المتعلم بالأنظمة واللوائح المعمول بها. (فاطمة عيسى أبو عبيدة، 2011، ص 59)

8-2- معايير مرتبطة بالمعلم:

ومنها أن يتمتع المعلمون بمؤهل علمي جامعي كافي ومؤهل تربوي، وأن يتصف بالكفاءة في التدريس وأن يتوفر العدد الكافي من المعلمين في مختلف التخصصات التعليمية. (فاطمة عيسى أبو عبيدة، مرجع سابق، ص 58)

8-3- 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، مرجع سابق، ص 428)

كما يجب أن تعمل تلك البرامج والمناهج التدريسية على تلبية احتياجات الطلاب واشباع رغباتهم. (صلاح الدين محمد حسيني، 2006، ص 370)



8-4- 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.

8-5- معايير مرتبطة بالتجهيز:

بالإضافة للمعايير السابقة الذكر، لقاعات التدريس 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، مرجع سابق، ص 371)

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

(فخر الدين القلا، 2005، ص ص 88-89)



جدول رقم 03: يوضح تفاعل مكونات النظام التربوي.

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

9- مبادئ الجودة:

نلخص بعض مبادئ الجودة في النقاط التالية:

9-1- التركيز على المستفيد:

وذلك بإقناع المستفيدين من المؤسسة بحقيقة عملها وتحقيقها لرغبات المستفيد، من منطق أن المؤسسة التعليمية وجدت أصلاً من أجلهم. (لينا محمد، مرجع سابق، ص 283)

9-2- التعاون الجماعي:

حيث من خلال هذا التعاون تستطيع الاقسام معرفة احتياجات بعضهم البعض من الموارد المختلفة، مما يساعد عملية التحسين المستمر، ويجب على الادارة أن تدرك أهمية تحفيز العاملين عن طريق الثناء وتشعرهم بأهمية جهودهم في خطوات العمل. (صلاح الدين بن محمد، مرجع سابق، ص 371)

9-3- التحسين المستمر:

أساس فلسفة التحسين المستمر ينصب على جعل كل مظهر من مظاهر العمليات محسناً بدقة.



9-4- التدريب والتعليم:

على المؤسسة أن توفر التدريب الملائم للجميع كل في مجال تخصصه، ويكون التعليم بصفة مستمرة مما يؤدي إلى تفوق في أدائهم لوظائفهم. فالتعلم والتدريب يرفع من مستوى قابليتهم على أداء تلك الوظائف وبهذا لا تظهر لنا الأخطاء قليلة جدا ونضمن جودة خالية من العيوب. (يوسف حليم وآخرون، مرجع سابق، ص 199)

9-5- التشديد على العمليات والنتائج معا:

هذا يعني وجوب الاهتمام بدراسة كافة العمليات وإدارة تحسينها داخل المدرسة لأن تحسين المنتج يأتي عن تحسين عمليات الإنتاج، وتحسين المدخلات لأن المدخلات تتأثر بالعمليات. (محسن عبد الستار ، 2008، ص 59)

بالإضافة إلى ما سبق لابد من:

9-6- اتخاذ القرارات بصورة موضوعية بناء على الحقائق.

9-7- تمكين العاملين وتحفيزهم على تحمل المسؤولية، ومنحهم الثقة وإعطائهم

السلطة الكاملة لأداء العمل. (مصطفى نمر دعمس، 2009، ص 219)

خلاصة الفصل:

بعد سرد العناصر الأساسية للجودة يمكننا القول إن جودة التعليم لا تبرز نتائجها، الا اذا اجتمعت جميع العناصر المكونة للمدرسة، من مدخلات مروراً بالعمليات وصولاً للمخرجات.

الفصل الثالث

التكوين في المدارس العليا للأساتذة

تمهيد

- لمحة تاريخية عن نشأة المدارس العليا.
- 1- المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة-الجزائر.
 - 2- المدرسة العليا للأساتذة بالقبة-الجزائر.
 - 3- المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة.
 - 4- المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بوهران.
 - 5- المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.
 - 6- تكوين الأساتذة والمعلمين.



تمهيد:

المدارس العليا للأساتذة مؤسسات ذات طابع إداري وتربوي، تعمل تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، يتم فيها تكوين إطارات التربية من أساتذة ومعلمين، وتعتبر سنة 1999 مرحلة تحول في المدارس العليا بالجزائر، فهي السنة التي ظهرت فيها المدارس في شكلها الجديد أو ما يسمى (النظام الجديد)، والذي أصبح عددها أربع مدارس (قسنطينة شرقا، وهران غربا، وفي الوسط القبة وبوزريعة)، حيث تستقبل الطلبة الحاصلين على معلات لا تقل عن 20/11 في شهادة البكالوريا، ويتم انتقاؤهم وفقا للمعدل ونتائج المقابلة، وفي هذا الفصل سيتم تناول بعض الجوانب من التكوين في المدارس بصفة عامة والمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط على وجه الخصوص.

لمحة تاريخية عن نشأة المدارس العليا

1- المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة - الجزائر

نشأت المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر بموجب المرسوم التنفيذي رقم 84-206 المؤرخ في 21 ذي القعدة 1404 هـ الموافق لـ 18 أوت 1984 الذي يتضمن إحداث مدرسة عليا للأساتذة متخصصة في الآداب والعلوم الانسانية في مدينة الجزائر. (الجريدة الرسمية، 1984، ص 1270)

كمؤسسة عمومية مستقلة ذات طابع إداري تربوي، تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وشرعت المدرسة العليا للأساتذة في مزاولة نشاطها العلمي والبيداغوجي مع بداية الموسم الجامعي 1991-1992 بعد تحديد مقر لها بملحقة الخروبة، جامعة الجزائر.

واقتصرت المدرسة في أول أمرها على إعداد تكوين الأساتذة المبرزين، ودراسات ما بعد التدرج المخصصة لأساتذة التعليم الثانوي وأساتذة المعاهد التكنولوجية للتربية. وبعد حصولها على مقر يليق بها لأداء وظيفتها العلمية والبيداغوجية، وهو مقر المعهد التكنولوجي سابقا ببوزريعة، الكائن بـ 93 شارع علي رملي، والذي يعرف اليوم بالمدرسة



العليا للأساتذة، انطلقت المدرسة منذ بداية السنة الجامعية 1996-1997 في تكوين الطلبة لمدة أربع سنوات للحصول على ليسانس التعليم في مختلف التخصصات الأدبية حتى 2000/1999، حيث تضم المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة حاليا خمسة أقسام.

- قسم اللغة العربية وآدابها.

- قسم الفلسفة.

- قسم التاريخ والجغرافيا.

- قسم اللغة الفرنسية.

- قسم اللغة الانجليزية.

- بالإضافة إلى التكوين عن بعد، المخصص لأساتذة التعليم المتوسط، قصد ترقية وحصولهم على ليسانس التعليم المتوسط.

2- المدرسة العليا للأساتذة بالقبة:

تم إنشاء المدرسة العليا للأساتذة بالقبة في 24 أبريل 1964 تطبيقا للمرسوم رقم 64/134 مناهيا بمهمة تكوين أساتذة التعليم الثانوي لحساب قطاع التربية الوطنية . وتعتبر المدرسة مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتتمتع باستقلاله إدارية ومالية طبقا للمرسوم رقم 81/245 بتاريخ سبتمبر 1981 .

وتتضمن المدرسة الأقسام التالية:

- قسم الفيزياء.

- قسم الرياضيات.

- قسم الكيمياء.

- قسم الموسيقى، بالإضافة إلى قسم علوم التربية مسؤول عن التريضات والتكوين.



3- المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة:

أما المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة فقد تم إنشاؤها بناء على المرسوم رقم 81-254 والمؤرخ في 20 ذي القعدة 1401 هـ الموافق 19 سبتمبر 1981 وذلك لما جاء به تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي، وفقا للدستور لاسيما المادتان 10-111 و152 منه، وذلك بعد الاطلاع للمرسوم 81-245 المؤرخ في 06 ذي القعدة 1401 هـ الموافق لـ 05 سبتمبر 1981 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا للأساتذة. (الجريدة الرسمية، 1981، ص1324)

4- المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بوهران:

في حين تم إنشاء المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بوهران، طبقا للمرسوم 84-205 المؤرخ في 21 ذي القعدة 1404 هـ الموافق لـ 18 أوت 1984 الذي يتضمن إحداث مدرسة عليا للأساتذة متخصصة في التعليم التقني، وتضم المدرسة الأقسام التالية:

- قسم الهندسة الإلكترونية.
- قسم الهندسة الميكانيكية.
- قسم الهندسة المدنية.
- قسم الفيزياء والكيمياء.
- قسم الرياضيات والإعلام الآلي.
- قسم اللغات.
- قسم المانجمنت. قرار مؤرخ في 10 جانفي 2010 الذي يتضمن إنشاء الأقسام المكونة للمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بوهران.

(النشرة الرسمية، 2010، ص 42)



5- المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط:

بما أن دراستنا تقتصر فقط على المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط سنتطرق إلى عدة نقاط التي يركز عليها التكوين في المدرسة والمزايا التي تقدم للطالب الأستاذ خلال مدة تكوينه فإننا سنتطرق إلى:

5-1- تعريفها:

نشأت المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط بموجب المرسوم التنفيذي رقم 11-301 المؤرخ 22 رمضان 1432 الموافق لـ 22 غشت سنة 2011، وتطبيقا للمادة 03 من المرسوم التنفيذي رقم 05-500 المؤرخ في 27 ذي القعدة 1426 الموافق لـ 29 ديسمبر 2005. (الجريدة الرسمية، 2011، ص12-13)

5-2- مهامها:

تتمثل مهام المدارس العليا للأساتذة بصفة عامة والمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط في التكوين العالي ومهام البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، باعتبارها مرفق عمومي للتعليم العالي تجسيدا للمادة 03 من المرسوم التنفيذي رقم 05-500 المؤرخ في 27 ذي القعدة 1426 الموافق لـ 29 ديسمبر 2005، والمحدد لمهام المدرسة خارج الجامعة التي تولي اهتماما كبيرا لتكوين أساتذة التعليم بجميع أطواره وتخصصاته (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي) ويمكننا تحديد مهام المدرسة من خلال ما جاءت به المواد 5-6-7 من الباب الثاني الذي يحدد المهام من المرسوم السابق الذكر، حيث نجد أن المهمة الأساسية للمدرسة في مجال التكوين العالي في ميدان أو ميادين تخصصها فيما يأتي:

(الجريدة الرسمية، 2005، ص28)

- ضمان تكوين أساتذة مؤهلين تأهيلا عاليا فنجدها تمنح تكويننا:

✓ **قصير المدى:** معلم التعليم الإبتدائي (لغة عربية وفرنسية) في مدة ثلاث سنوات بكالوريا +03 سنوات.



✓ متوسط المدى: أستاذ التعليم المتوسط لمدة تكوين قدرها أربع سنوات بكالوريا +

04 سنوات، في التخصصات التالية:

- تكنولوجيا.

- رياضيات.

- علوم طبيعية.

- فرنسية.

- إنجليزية.

✓ متوسط المدى: أستاذ التعليم المتوسط لمدة تكوين قدرها أربع سنوات بكالوريا +

04 سنوات، في التخصصات التالية:

- فيزياء.

- رياضيات.

- علوم طبيعية.

- فرنسية.

- إنجليزية.

- فلسفة.

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.

5-3- التنظيم الإداري والعلمي

يدير المدرسة مجلس إداري ويسيرها المدير، باعتباره المسؤول الأول عن التسيير العام

لشؤون المدرسة العليا للأساتذة ويساعده مديرون مساعدون وأمين عام ومدير المكتبة



وتزود بهيئات تقييم النشاطات البيداغوجية والعلمية، كما تتشكل من المدرسة من أقسام توضع تحت مسؤولية رؤساء أقسام من بينها قسم الفيزياء محل الدراسة وتضم مصالح تقنية. (الجريدة الرسمية، 2005، ص 28)

ومن بين مهام مدير المدرسة نذكر مايلي:

- ممارسة السلطة السليمة على جميع المستخدمين.
- إبرام كل صفقة واتفاقية وعقد اتفاق في إطار التنظيم المعمول به.
- السهر على تطبيق التشريع والتنظيم المعمول بهما في مجال التعليم و التمدرس.
- تحضير مشروع ميزانية المدرسة وعرضه على مجلس الإدارة ليتداول بشأنه.
- هو الأمر بصرف ميزانية المدرة العليا للأساتذة.
- تعيين مستخدمي المدرسة الذين لم تتقرر فيهم طريقة أخرى للتعيين بها.
- اتخاذ كل تدبير من شأنه أن يحسن النشاطات البيداغوجية والعلمية للمدرسة.
- السهر على احترام النظام الداخلي للمدرسة الذي يعد مشروعه، ويعرضه على مجلس الإدارة للمصادقة عليه.
- تسليم شهادات بتقويض من الوزير المكلف بالتعليم العالي.
- ضمان حفظ الأرشيف وصيانتة. (الجريدة الرسمية، 1981، ص 1247)
- كما يعتبر المدير الشخص المعنوي الذي يعمل جاهدا على ترابط وتماسك مديرياته وأقسامه ومصالحه باعتباره قائد سفينة المدرسة العليا للأساتذة إلى بر الأمان، ويسهر على الحفاظ على ممتلكاتها وأمنها من مخاطر الانزلاق والخروج عن القوانين المنصوص العمل بها، باعتباره الأمر والنهي على تطبيقها للحفاظ على مصداقيتها وشرعيتها.
- في حين يساعد في أداء 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)

5-4- الهياكل البيداغوجية المتاحة بالمدرسة العليا بالأغواط:

لابد من توفر هياكل بيداغوجية وفي مستوى يسمح بتكوين ذا جودة عالية حتى يكون هذا محفزا للطالب الأستاذ وبوفرة، لما لذلك من تأثير لأداء العمليات وبهدف ضمان لمخرجات ذات مستوى بارز يختلف عن مخرجات الجامعة من طلبة يتوجهون للتعليم بكل أطواره، ومن الهياكل المتوفرة في المدرسة ما يلي:

- 04 مدرجات بسعة 250 مقعد (A_4, A_3, A_2, A_1).
 - مكتبة بسعة 150 مقعد وأكثر من 3500 عنوان (إحصائيات 2015).
 - 04 مخابر للفيزياء.
 - 04 مخابر للعلوم الطبيعية.
 - 04 مخابر للكيمياء.
 - 02 قاعة إعلام آلي.
 - 22 قاعة للأعمال الموجهة.
- وابتداء من السنة الدراسية 2000/1999 انتقلت المدرسة إلى النظام الجديد وأصبحت تكون طلبة أساتذة ومعلمين على النحو التالي:
- بكالوريا + 03 سنوات؛ معلم المدرسة الابتدائية.
 - بكالوريا + 04 سنوات؛ أستاذ التعليم المتوسط.
 - بكالوريا + 05 أستاذ التعليم الثانوي.



5-5 - المجالس الرئيسية للمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط:

5-5-1 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 الجديد...

5-5-2 مجلس المديرية: تكمن مهمة هذا المجلس أساسا في ضمان المتابعة والسير

الحسن لمختلف نشاطات المؤسسة وهو يتداول كافة القضايا الإدارية التي تهم المؤسسة .

إن تسيير المدرسة مضمون من طرف المدير وهو المسؤول الأول عن التسيير العام، يساعده في ذلك مدير مساعد للدراسات في التدرج والشهادات، ومدير مساعد لما بعد التدرج والبحث العلمي، مدير مساعد للتكوين المتواصل والعلاقات الخارجية، أمين عام، بالإضافة إلى رؤساء الأقسام.

يقوم مدير مساعد للدراسات في التدرج والشهادات بالتسيير الدراسي و تنظيم التعليم الخاص بشهادات التعليم و التداريب، بالإضافة إلى المتابعة التربوية و تنسيق أعمال الأقسام، كما يقوم نائب مدير البحث بمتابعة الدراسات في فروع ما بعد التدرج و كذا مهمة التنسيق في مشاريع مخططات البحث للمدرسة، و يكلف نائب مدير الإدارة العامة بمساعدة مدير المدرسة في التسيير الإداري والمالي.

5-6 استخدام الوسائل التكنولوجية في البحث:



تتوفر المدرسة على تجهيزات علمية و وسائل تكنولوجية حديثة تستعمل في عملية التكوين و البحث العلمي منها :

مركز سمعي بصري، بالإضافة إلى مخابر البحث.

أما شبكة المعلوماتية (Internet) فهي على خط خاص بقوة (02 Mo) مما يسمح بضمان الاتصال عن بعد للأساتذة الباحثين و الطلبة و كذا أخذ موقع للمدرسة في شبكة الأنترنت (www.ens-laghouat.dz) و هذا بالتعاون مع المركز الوطني للبحث في الإعلام العلمي و التقني (CERIST).

كما زودت المدرسة بشبكة المعلومات الداخلية (Intranet) تربط مختلف الأقسام والمصالح وقاعات الإعلام الآلي... مما يسهل عملية الاتصال وتبادل المعلومات داخل المؤسسة.

5-7- نيابة المديرية للدراسات في التدرج والشهادات:

تتكون المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط من عدة هياكل إدارية، تتولى تسييرها، ولعل من بين أهم هذه الهياكل: نيابة المديرية للدراسات في التدرج والشهادات.

يعتبر المدير المساعد للدراسات في التدرج والشهادات المسؤول الأول عن مديريته، وذلك بقيامه بالمهام المنوطة إليه والمتمثلة فيما يلي:

- متابعة المسائل المتعلقة بسير التعليم والترقيات.

- السهر على انسجام عروض التكوين المقدمة من قبل الأقسام مع مخطط تنمية المدرسة.



- السهر على احترام التنظيم المعمول به في مجال التسجيل وإعادة التسجيل ومراقبة المعارف، وتوجيه الطلبة وإعادة توجيههم.

- السهر على احترام التنظيم وإجراء تسليم الشهادات.

- ضمان مسك البطاقة الإسمية للطلبة وتحيينها.

يساعد المدير المساعد للدراسات في التدرج والشهادات في تأدية مهامه كل من:

- رئيس مصلحة التعليم والتقييم.

- رئيس مصلحة التربصات.

- رئيس مصلحة الشهادات.

كل هذه الإمكانيات المتاحة تسعى لتحقيق تكوين متميز وفعال للطلبة الأساتذة انطلاقاً من الشروط الخاصة بقبول الالتحاق بالمدرسة والتي يمكن أن نوجزها في النقاط التالية:

- حيث يتم قبول المترشح المتحصل على بكالوريا جديدة (نفس سنة التسجيل لأنه عند إبرام عقد الالتزام بين وزارة التربية والطلّاب الأستاذ من جهة أخرى في أحد مواده التي تحث عن عدم إعادة الطالب للسنة مرتين).

- يجب أن يكون معدل البكالوريا العام المترشح يفوق 20/12.

- معدل المادة المختارة لتخصص اللغات يفوق أو يساوي 20/10.

- بكالوريا حديثة.

- معدل أدنى لكل تخصص يحدد بعد المعالجة الأولية.

- أن لا يتجاوز سن المترشح 24 سنة.



- مراعاة التقسيم الوزاري للمناطق الجغرافية لمحل إقامة المترشح، بالنسبة للأغواط الولايات المعنية (03-17-26-32-14-28-47).

(وزارة التعليم العالي، 2015، ص32)

- إجراء مقابلة انتقائية للمترشح لحصوله على مقعد بيداغوجي.

5-8- التكوين في المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط:

التكوين اسم مشتق من الفعل كون الذي في ما يعنيه: شكل، صنع، أنشأ أي إدخال تعديلات أو تحويلات على المادة التي بين أيدينا وفي حالة الإنسان فالتعديل يكون معنويا أي إكساب الإنسان معارف أو معلومات واتجاهات ومهارات سلوكية أي عادات جديدة أما عندما يتعلق الأمر بالتكوين في مجال التربية والتعليم فنستعمل مفاهيم عدة كمفهوم الاعداد والتأهيل والتعليم والتدريب. (بلقاسم يخلف، 2007، ص73)

أما من الناحية الاصطلاحية فيقصد بالتكوين formation مجموع المعارف النظرية والعلمية المكتسبة والعملية المكتسبة في ميدان أو مجال ما، وهذا التكوين الذي يختلف في محتواه وكيفيته من ميدان لآخر، ففي ميدان علم التدريس، التكوين المهني يقصد به مجموع الأنشطة، المواقف البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير المعارف قصد القيام بمهمة أو وظيفة أي مجموع المعارف، والمهارات والاتجاهات التي بفضلها يصبح الفرد قادرا على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما.

(بلقاسم يخلف، المرجع السابق، ص74)

حيث يخضع الطالب الأستاذ في المدرسة العليا للتكوين في شقين نظري وآخر تطبيقي ويتميز هذا التكوين بمزايا أبرزها:



يستفيد طلاب المدرسة من عقود مع وزارة التربية لتوظيفهم بعد تخرجهم مباشرة، حيث تنص المادة الرابعة من عقد الالتزام "تلتزم وزارة التربية بضمان منصب تدريس للطلاب المتعاقد عند نهاية تكوينه" (أنظر الملحق، عقد الالتزام، ص2)

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

- سبع سنوات بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية.
 - تسع سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط.
 - إحدى عشر سنة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي.
- (أنظر الملحق، المادة السادسة من عقد الالتزام، ص2)

6- تكوين الأساتذة والمعلمين:

6-1- التكوين الأولي:

كان التكوين الأولي وإلى غاية منتصف الـ90 يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية، والتي تتولى تكوين معلمي المدارس الأساسية، وذلك خلال سنة واحدة في حين كان تكوين أساتذة التعليم الثانوي و ما يزال إلى اليوم يتم على مستوى المدارس العليا للأساتذة. (بن بوزيد، 2009، ص166)

6-2- التكوين أثناء الخدمة:

وبالفعل فإن الزيادة الهائلة في عدد التلاميذ جراء ديمقراطية التعليم، قد ولدت حاجة كبيرة إلى المعلمين ولاسيما على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط. ولقد كانت هاتان المرحلتان أول المتأثرين بالضغط القوي لتزايد عدد زمر التلاميذ، ما انفكت تتكاثر بعد تعميم مشروع المدرسة الابتدائية للجميع. (بن بوزيد، المرجع السابق، ص172-173)



و اضطر قطاع التربية الوطنية لتلبية هذه الحاجات المتزايدة إلى المعلمين لتوظيف عدد كبير من ذوي التأهيل الضعيف الذين لم يستفيدوا في بعض الاحيان من التكوين الأولي.

(Ben bouzid , 2009 , p151)

إن أهمية التكوين أثناء الخدمة مسألة بديهية وسيكون المعلمين بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات 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.
- اكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.

(بن بوزيد، مرجع سابق، ص178)

في حين نجد المدارس العليا تهتم في تكوينها للطالب الأستاذ بجميع النواحي سواء في الجانب النظري أو التطبيقي وهذا ما يجعل الطالب على دراية بكل خبايا هذه المهنة الحديثة، ويتمشى مع التطورات اللازمة.

الفصل الرابع :

الدافعية للإنجاز

- تمهيد

- 1- تعريف الدافعية.
- 2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.
- 3- النظام الهرمي للدوافع.
- 4- الدافعية للإنجاز.
- 5- مكونات الدافعية للإنجاز.
- 6- بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.
- 7- وظائف الدافعية.
- 8- أهمية الدافعية للإنجاز.
- 9- دافعية للإنجاز والتعلم.
- 10- قياس الدافعية للإنجاز.
- خلاصة الفصل.



تمهيد:

يعتبر موضوع الدافعية بصفة عامة والدافعية للإنجاز بصفة أدق من المواضيع الأكثر تناولاً في مجال علم النفس، وتعتبر الدافعية من أكثر جوانب الشخصية ثباتاً فنجد الأفراد يظهرون رغبة قوية في التمكن من المهارات العقلية والوصول إلى تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، فدراسة الدافعية يعني الكشف عن الأسباب الرئيسة التي تقف وراء السلوكيات الإنسانية من حيث تنوعها والتغير الذي يطرأ فيها، كما تساعدنا دراسة هذا الموضوع على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل ولقد خصصنا هذا الفصل للتطرق لهذا العنصر بذكر أهم التعريفات للدافعية وأنواعها، ثم مفهوم الدافعية للإنجاز، ومكوناتها وأنواعها ونظرياتها المختلفة وكذلك طرق قياسها.

1- مفهوم الدافعية: تعددت التعاريف التي تتناول مفهوم الدافعية لتعدد الوظائف التي تؤديها وهي تشترك في المعنى العام لها، ونعرض بعض التعاريف حيث:

عرفها شبرنثول وزملاؤه (Sprinthall et al 1994) على أنها مصطلح سيكولوجي عام يعبر عن السلوك الذي يستحث من قبل الحاجات والذي يوجه نحو هدف.

كما يعرفها عمران (2004) بأنها مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم، التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، ومن دونها لا يحدث التعلم. (ثائر غباري وخالد أبو شعيرة، 2009، ص 275)

وعرفها (ماريو وليام وروبرت) على أنها حالة حافز فكري نفسي، والذي يؤدي إلى قرار صارم للحركة أو القيام بشيء ما وهذا يؤدي إلى بذل جهد عضلي وفكري للوصول إلى الأهداف المرجوة. (منصور بن زاهي، 2007، ص 63) عن (Marion Williams)

كما يحاول بعض المهتمين بالموضوع مثل أتكينسون التمييز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في



سبيل تحقيق أو اشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح. (أحميد لويضة، 2011، ص 51)

في حين يرى بورقيبة (عن أحمد زكي عثمان): أن الدافع هو حالة فيزيولوجية تدفع العضوية إلى الفاعلية، والذي يعرف على أنه حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب، شعوري أو لا شعوري، يؤثر السلوك الذهني والحركي، ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية، فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهئئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية.

(داود بن عيسى بورقيبة، 2005، ص 156)

من التعاريف السابقة يرى الباحث على أن الدافعية هي طاقة كامنة، يسعى المعلم إلى استثارها وتوجيهها لتحقيق جيد لدى المتعلمين.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

1-2-1 الباعث:

يعتبر أحمد عزت راجح أن الباعث موقف خارجي، مادي أو اجتماعي يستجيب له الدافع، فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع والماء يستجيب له دافع العطش.

(أحمد عزت راجح، 1998، ص 66)

أما جابر عبد الحميد جابر فيرى أن اصطلاح الباعث على بعض المواقف التي تنشط الدافع وترضيه في آن واحد كوجود جائزة أو مكافأة أو منافسة أو غير ذلك ما يطمح الفرد للظفر به. (عبد الحميد جابر، 1985، ص 53)



2-2 الرغبة:

تعتبر الرغبة دافع يشعر الفرد بغايته وهدفه أي يتصور أن هذا الهدف يرضي حاجة لديه كالرغبة في قراءة كتاب معين وأقوى من الرغبة الشوق والتوق، وأقوى من هذين الكلف وهو الاغرام والحب الشديد. (أحمد عزت راجح، مرجع سابق، ص 66-67)

وترى العرفاوي أن الرغبة تتمثل في شعور الفرد بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينة كـرغبة الطالب مثلاً في السفر، والرغبة على خلاف الحاجة التي تنشأ من أو اضطراب، فهي تنشأ من تفكير الفرد فيها أو إدراكه الأشياء المرغوبة، كما أنها تسعى إلى تحقيق لذة في حين أن الحاجة تهدف إلى تجنب ألم، فالإنسان مثلاً قد يكون في حاجة إلى شيء لكنه لا يرغب فيه مثل حاجته إلى تناول أدوية لا يرغب فيها أو قد يرغب في شيء لا يكون بحاجة إليه مثلاً قد يرغب في تناول الحلوى وهو ليس بحاجة إليها بل قد تكون ضارة بصحته. (العرفاوي ذهيبية، 2008، ص 88)

2-3 الحاجة:

يعرفها علي منصور وأمينه رزق على أنها حالة داخلية لدى الفرد تنشأ عن انحراف الشروط البيولوجية أو السيكلوجية أو الاجتماعية أو الثقافية اللازمة لحفظ بقاءه مستقر ومتوازناً نسبياً، ولإعادة التوازن تنشط الحاجة أو تفرز دافعا ما. وعندئذ يحرك الدافع السلوك من أجل تحقيق الغاية التي تشبع الحاجة أو تعيد التوازن.

(علي منصور، 2005، ص 113)

في حين يعرفها أحمد غباري على أنها حالة لدى الكائن الحي التي تنشأ عن انحراف الشروط البيئية عن الشروط البيولوجية الحيوية المثلى اللازمة لحفظ بقاء الكائن الحي.

(أحمد ثائر غباري، 1985، ص 117)



2-4 الغاية:

تسمى الغاية أو الهدف وهي ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، إنها النهاية التي يقف عندها السلوك والغاية إن كانت ماثلة أمام الإنسان كالطعام و الشراب أو موضوع تصويره، كانت غاية شعورية وساعدت على توجيه السلوك توجيهها ملائماً.

(عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص 53)

2-5 الحافز:

وهو ما يضع الميكانيزمات العصبية في حالة عمل وجاهزية للأداء وهو ما ينشط الفرد للسلوك ويهيئه للعمل. (أحمد ثائر غباري، مرجع سابق، ص 117)

ويعرفه ملفن ماركس: على أنه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك.

(ثائر غباري وأبو شعيرة، 2009، ص 294)

3- النظام الهرمي للدوافع:

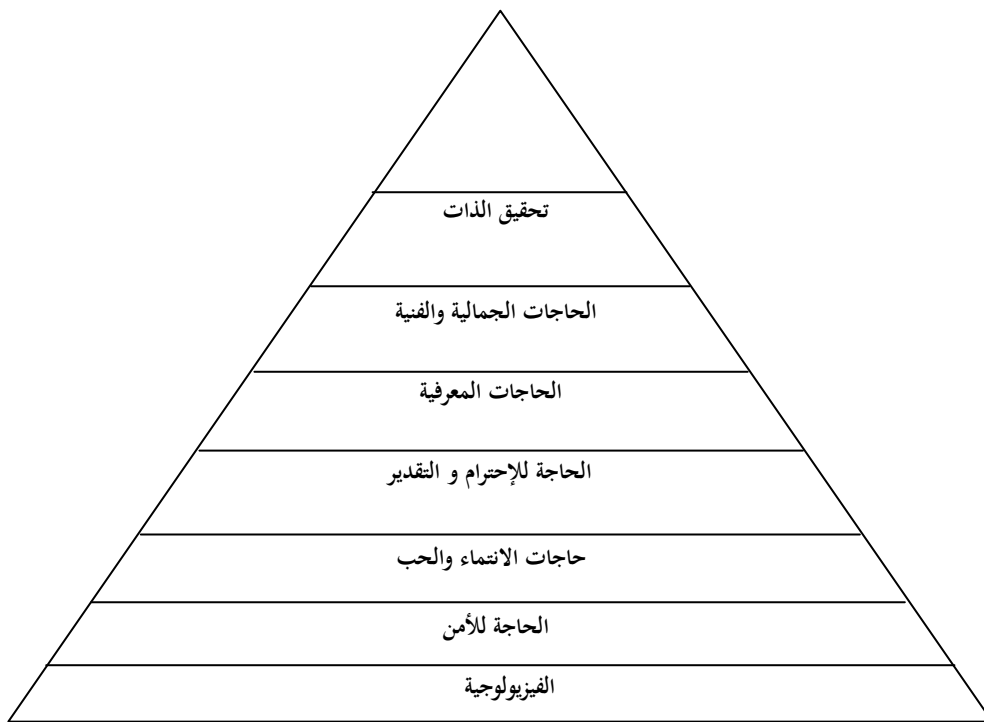
تعتبر نظرية أبراهام ماسلو في الدافعية من أعظم النظريات الرائدة في الميدان حيث يؤكد أننا ينبغي أن ننظر إلى الفرد ككل مركب فالشخص بكل وليس فقط جزء منه، هو الذي يكون مدفوعاً وقد نتكلم لأغراض عملية عن حاجات معينة أو عن دوافع محددة، ولكن الكائن الحي هو الذي يتحرك إلى نشاط ومن ثمة يؤكد أن أي سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة في نفس الوقت، وبقول آخر السلوك متعدد الدافعية، بالرغم من أن ماسلو يؤكد كلية الفرد الى ان يتصور الحاجات مرتبة وفقاً لنظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات فسيولوجية إلى أكثرها نضجاً من الناحية النفسية.

(طلعت منصور وآخرون، 2003، ص 116)



حيث افترض ماسلو تماشياً مع أصحاب فكرة الدوافع والحاجات ومبدأ التوازن، إن الدافع أو الدوافع يمكن تصويرها بشكل هرمي بحيث تقع في قاعدة الهرم الحاجات الفسيولوجية الأساسية وفي قمته الحاجات الحضارية العليا وحاجات تحقيق الذات، وضمن هذا الهرم تحكم الدوافع المختلفة فيه علاقة ديناميكية أساسية، وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربعة الأولى التي سماها ماسلو بالحاجات الهرمائية.

(عبدالرحمن عدس وقطامي، 2008، ص 123)



الشكل رقم(01): يمثل هرم ماسلو للحاجات. (يوسف محمود قطامي، 2009، ص265)

3-1- الحاجات الفسيولوجية:

وتتمثل هذه الحاجات في : الطعام، الملابس،.....ويظل سلوك الفرد في حالة توتر ونشاط إلى أن يتم هذا الإشباع وبالتالي يمكن القول بأن الحاجات تدفع الكائن للقيام بأنماط متعددة من النشاط هدفها اشباع تلك الحاجات ليطلق عليها اصطلاح الدوافع.
(كامل عويضة، 1996، ص58)



وهناك أربعة دوافع بيولوجية هامة هي : دوافع الأمومة، العطش، الجوع، الجنس، وقد رتبت قوة الدافع وأهميته بالنسبة للكائن الحي في شدة الدفع فالغدد الصماء وعمليات الهدم والبناء وأجهزة المختلفة خاصة على الجهاز العصبي، تؤثر كلها بدرجة ما في شدة الدافع والحاجة، ولذلك نلاحظ اختلاف الأفراد في مدى استجاباته وسرعة تلك الاستجابة بالنسبة لتلك الدوافع البيولوجية المختلفة. (محمد مصطفى زيدان، 1972، ص55)

3-2- الحاجة للأمن:

حاجة الإنسان إلى السلامة والأمن تظهر هي الأخرى في الحالات الطارئة فتصبح الحاجات العليا أهمية لها إذا كانت الحياة مهددة بالخطر، وغير آمنة وتتبدى هذه الحاجة في ميل الإنسان إلى تفضيل العيش في وسط مألوف ووظائف آمنة، وتظهر هذه الحاجة بصفة أكبر عند الأطفال الصغار عندما يكون عند سماع صوت مفاجئ أو السقوط من مكان مرتفع أو مشاهدة شخص غريب. (محمد عوده وآخرون، 2004، ص223)

3-3- الحاجة للحب والانتماء:

تلك التي توجه الإنسان وتدفعه نحو أن يكون محبا وأن يكون موضوعا لحب من الآخر أو الجماعة، تلك الحاجة التي تصنع جماعة متماسكة ومجتمعاً متعاظدا لتؤدي إلى إشباع الانتماء بين أفراد الجماعة سواء أكانت أسرة أم مجتمعا أم زملاء مهنة... إلخ. (حمدي الفرماوي، 2004، ص13)

3-4- حاجات التقدير والاحترام:

وهي أن يحترم الإنسان ذاته ويقدرها، وأن يحترم الناس لفرد ويقدرونه. وهذه الحاجات تدفع الإنسان إلى السعي والإنجاز والقوة والثقة والاستقلال والحرية. وتتضمن حاجات التقدير رغبة الانسان في الحصول على الشهرة والمكانة الاجتماعية، والاعتراف بالقدرات ومشاعر الأهمية. (سليم شريف وآخرون، 2006، ص19)



3-5- حاجات المعرفة والفهم:

تشير هذه الحاجات إلى الرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة، وتظهر واضحة في النشاطات الاستطلاعية، وفي البحث عن المزيد من المعرفة والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات. ويرى ماسلو أن هذه الحاجات أكثر وضوحاً عند بعض الأفراد من غيرهم، فعندما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات. (علي أحمد عبدالرحمن عياصرة، 2006، ص 101)

3-6- الحاجات الجمالية والفنية:

وهي أقل الحاجات وضوحاً في التنظيم الهرمي لماسلو، وهي توجد لدى بعض الأفراد وتنبثق عن سعي الفرد و تشوقه للنواحي الجمالية المتعلقة بذاته، ويدل ماسلو على ذلك بأن الأطفال الأصحاء يبدوون أكثر جمالا. (مصطفى حسين باهي ، 2007، ص18)

3-7- تحقيق الذات:

يحتاج الناس عادة إلى شعور بتحقيق الذات، أي يصبحوا كل ما يمكنهم أن يصبحوا. إن الطلاب الذين يبحثون عن تحقيق ذواتهم يسعون إلى النشاطات الجديدة كأسلوب لتوسيع آفاقهم والتعلم من أجل التعلم. (عدنان يوسف العتوم وآخرون ، 2006، ص180)

والحاجة إلى واقعية طاقة الفرد الكامنة، وتطوير قدرات الفرد، وأنها تحتوي الحاجات إلى: حب الاستطلاع (المعرفة والفهم)، الامتياز (الحاجة إلى معيار تحصيل عال)، الإنجاز (الحاجة إلى إمكانية تحقيق هدف معلن)، المشاركة (الحاجة إلى المساهمة في المجتمع ومشاركة الآخرين). (نبيل محمد زايد، 2003، ص 123)

4- الدافعية للإنجاز:

يستخدم مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية الى ألفرد أدلر الذي أشار الى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة،



وكورت ليفين الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام موراي الحاجة للإنجاز، حيث عرف موراي الحاجة للإنجاز لأنها تشير إلى الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على عقبات وممارسة القوى والكفاح، لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 88-89)

ونجد من التعريفات أيضا: تعريف (MCCLELAND et all 1976) حيث يرى بأن الدافع للإنجاز أنه استعداد ثابت نسبيا في شخصية الفرد ومثابرتة لتحقيق نجاح ينجر عنه نوع من الارضاء، وذلك في تلك المواقف التي تتضمن تقييم الأداء.

(MCCLELAND et all.1976)

أما ATKINSON في نظريته عرفها على أنها الرغبة الجامحة في العمل، والاتجاه الذي يشجع الحث والاصرار على السلوكات والأهداف ذات الصعوبة المتوسطة والتي يمكن وصفها بالواقعية والممكنة. (FARNER.1991.P64)

وينشأ الدافع للإنجاز عن حاجات مثل: السعي نحو التفوق، تحبى الأهداف السامية، النجاح في المهام الجسام، وهذا الدافع ليس ضروريا بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة وليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الانسان. (أحمد عبد الخالق، 2000، ص 393)

وأوضح أتكسون أن ناتج الدافع للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح مطروح منه الدافع لتجنب الفشل متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل بالإضافة الى قيمة الحافز للنجاح والفشل)، أي أن الدافع للإنجاز يتكون من شقين رئيسيين حسب هذه النظرية:

الأول: هو استعداد ثابت لا يكاد يتغير عبر المواقف المختلفة (الدافع للنجاح-الدافع لتجنب الفشل) أما الثاني فهو خاص باحتمالات النجاح أو الفشل، وجاذبية الحافز الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل وهذا يعني أن الفرد يميل للإقدام على



إنجاز النجاح أو تجنب الفشل من خلال النشاطات المترابطة للإنجاز وهذا التنبؤ يحدد التفاعل بين مكونات أساسية هي استعداد أو دافع ثابت نسبيا لبلوغ النجاح، احتمالات أو توقع النجاح وجاذبية أو الحافز للنجاح. (رشاد علي عبدالعزيز، 1994، ص 92)

كما أن الدافعية للإنجاز تتضمن خمس مكونات أساسية هي على النحو التالي:

- الشعور بالمسؤولية.
- السعي نحو التفوق لتحقيق طموح مرتفع.
- المثابرة.
- الشعور بأهمية الوقت.
- التخطيط للمستقبل. (عبداللطيف خليفة، مرجع سابق، ص 97)

وتحقيق الحاجة إلى الإنجاز يقابله تحقيق الحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى تجنب الفشل، في تعلم الأعمال التي ترتبط بالعمل المدرسي أو الجامعي. (أمل الأحمد، 2001، ص 171)

5- مكونات الدافع للإنجاز:

دافع الإنجاز أو دافع التحصيل، يمكن استنتاج وجوده من خلال تحليل تلك الأنشطة التي يقوم بها الفرد رغبة من تحصيل، أو محاولة تحصيل درجة معينة من التفوق أو البراعة، وتأخذ هذه الأنشطة أشكالا عدة كالتنافس مع الغير، أو تحديد أهداف عالية المستوى يسعى الفرد سعيا لتحقيقها، ويبذل من أجل ذلك غاية ما في وسعه من جهد و طاقة. (مولاي بودخيلي محمد، 2004، ص 295)

حيث يرى أوزيبال أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الانجاز وهي:

5-1- الدافع المعرفي: الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم، وتكون عملية اكتشاف المعرفة الجديدة هي المكافأة لديه.



5-2- تكريس الذات: وهي رغبة الفرد في مزيد من الصيت والسمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز، والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته. (محمد بني يونس، 2009، ص 384)

5-3- دافع الانتماء: الذي يتجلى في الرغبة بالحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه في هذا التقبل، أي أن الفرد يستخدم نجاحه العام أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب من يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

(محمد بني يونس، المرجع السابق، ص 384)

6- بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

هناك عدة نظريات تناولت للدافعية للإنجاز سنوجز بعضها في النقاط التالية:

أ/- نظرية هنري موراي:

حيث تعتبر موراي في الشخصية واستكشافه لمتغيراته وفنيات قياسها عملا إبداعيا في ميدان التنظير والتجريب ومناهج البحث النفسي في عصره، ولعل أن تصوره للشخصية ومكوناتها تحيز صوب الجوانب الديناميكية والدافعية. ومن هنا كان محور تركيزه على الحاجات وأكثر ما يميز اسهاماته في هذا المجال هو تأكيده على كفاح الانسان وسعيه ورغباته ومطالبه وإرادته. ويعتقد أن التركيز على دراسة النزعات الموجهة للإنسان هو المفتاح إلى السلوك البشري، والمفتاح الأساسي لنظرية موراي هو الحاجة.

(معمرية، 2012، ص 85-91)

ب/- نظرية ماكلياند:

أما ماكلياند يعرف الدافع في إطار نظريات الاستثارة الوجدانية، بأنه حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة، وتقوم على أساس ارتباط ببعض الهاديات السابقة



بالسرور أو الضيق، ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي. هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع، أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة وذلك على أساس خبراتنا السابقة. (غباري، 2008، ص69)

ج/- نظرية أتكينسون:

حيث يرى أتكينسون أن الحاجات والدوافع منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة في الجسم، وأن هناك فروقات فردية من حيث قوة الدوافع أو الاستعداد لها تعمل إلى جانب خصائص الموقف على استثارة دافع معين أو مجموعة من الدوافع التي تتحول إلى سلوك أو سلوكيات تتلاءم مع هذا الموقف. واهتم أتكينسون أيضا سلوك المخاطرة وبالدافع للإنجاز الذي يعتمد عليه مثل هذا السلوك. (شنوف شريفة، 2012، ص74)

د/- نظرية التنافر المعرفي:

أساس هذه النظرية التي هي امتداد لمنحى الدوافع-القيمة، هو أن الافراد لديهم معارف بذواتهم كالحب والكراهية ومعتقداتهم ومعارف بسلوكياتهم أيضا، فإذا تنافر أي عنصر من هذه المعارف مع عنصر آخر يحدث التوتر الذي يحدث بعده التخلص من أحد هذه العناصر وهذا لتحقيق الانجاز العالي، تفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين المعتقدات والسلوك. (إسماعيل بن منصور، 2007، ص66)

ه/- نظرية الغزو - الدافع:

ركزت هذه النظرية على الحاجة للإنجاز، والخوف من الفشل، ولكنها تتعامل مع هذين العنصرين باعتبارهما يتسمان بالمرونة والتبادل حيث تعتبر هذه الطريقة من أكثر النظريات الإدراكية تأثيرا فيما يتصل بالدافعية خاصة أنها ميزت نوعين من عوامل النجاح والفشل وهما عوامل داخلية: وتعتبر ثابتة نسبيا، وتحتاج لجهد كبير لتعديلها، نظرا



لارتباطها بمسلمات الشخص ومعتقداته، وأنها أصبحت جزءاً من شخصيته كالقدرة، وعوامل خارجية: وهي عوامل يسهل تغييرها لتحسين أداء الطالب في المهمة التعليمية، مثل الجهد والخطأ وسهولة المهمة. (إيمان كمال كامل داود، 2003، ص 60)

7- وظائف الدافعية:

تعتبر الدافعية حالة داخلية أو خارجية تحرك السلوك وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمرارية السلوك حتى يتحقق ذلك الهدف وهذا يعطينا مؤشراً على أن للدوافع ثلاث وظائف أساسية هي:

(حسين أبو رياش وزهرية عبدالحق، 2007، ص 458)

1-7 الوظيفة الأولى:

فهي تنشط وتحرك سلوكيات لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين وإن مثل هذا السلوك أو النشاط يصدر عن الكائن الحي يعد مؤشراً على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما.

(عماد عبد الرحيم الزغلول، 2009، ص 162)

2-7 الوظيفة الثانية:

توجيهه نحو وجهة معينة دون أخرى فالدوافع بهذا المعنى اختيارية أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات.

3-7 الوظيفة الثالثة:

المحافظة على استدامة السلوك مادام بقي الإنسان مدفوعاً أو طالما بقيت قائمة.

(حسين أبو رياش وزهرية عبدالحق، مرجع سابق، ص 458)



8- أهمية الدافعية للإنجاز:

تلعب دافعية الإنجاز دورا حيويا وخطيرا بالنسبة للفرد والمجتمع، وذلك لأنه إذا كانت هذه الدافعية عالية عند الفرد فإن أدائه سوف يتحسن في كافة المجالات مما يؤدي إلى تطوير المجتمع والارتقاء به.

ويرى ماكيلاند أن المجتمع العالي الأداء إنما هو حصيلة طرق تربية أطفال هذا المجتمع بمعنى أنه كلما كانت طريقة التربية تنمي في الطفل دافعية الانجاز كلما أفاد هذا الطفل مجتمعه عندما يكبر لأن أدائه سوف يكون متميزا. (طارق كمال، 2006، ص92)

كما تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، ففي بداية النصف الثاني من القرن الحالي اتجه العلماء إليها من حيث هي بعد مهم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة الدوافع الاجتماعية المكتسبة. وبما أنه يوجد إتفاق بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الانساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة. (هبة الله سالم، 2012، ص83)

9- دافعية الإنجاز والتعلم:

و إذا نظرنا إلى علاقة الدوافع عامة والدافع للإنجاز خاصة من حيث العملية التربوية فإننا نجد المربين لفترة طويلة أن الثواب والعقاب لهما قدر من الكفاءة في استثارة الدوافع، وفي ذلك يذكر Huxley أن المهم هو دفع التلاميذ إلى القيام ببعض المجهود العقلي تجاه التعلم ولكن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا هو كيف ندفع الأطفال لمحاولة التعلم؟

(مصطفى حسين باهي وأمينة شلبي، مرجع سابق، ص25)



و لأنه من عوامل تنشيط الدافعية نحو التعلم: تركيز انتباه المتعلمين في الموضوعات المطلوبة تعلمها، وتحقيق الحاجة للإنجاز وبالتالي الحاجة إلى النجاح، والحاجة لتجنب الفشل، في تعلم الأعمال التي ترتبط بالعمل المدرسي أو الجامعي.

(أمل الأحمد، مرجع سابق، ص171)

والإنسان يتعلم وكان له القدرة على التعلم وسنحت له الفرصة للتعلم وقدم له النصيح والإرشاد، غير أن القدرة والفرصة والإرشاد لا فائدة لها إذا لم يكن لدى المتعلم ما دفعه إلى التعلم، فالدافع شرط ضروري لكل متعلم وكلما كان هذا الدافع قويا زادت فاعلية المتعلم أي مثابرته على التعلم والاهتمام به، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلم.

(مصطفى باهي، مرجع سابق، ص25)

10 - قياس الدافعية للإنجاز :

يمكن تصنيف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى فئتين أساسيتين وهما :

1.10 - المقاييس الإسقاطية:

يذكر موراي أن الشخص عندما يحاول تفسير موقف اجتماعي معقد، فإنه يميل لأن يكشف عن نفسه وحاجاته، آماله ومخاوفه، بالقدر نفسه الذي يتحدث به عن الظاهرة التي يتركز انتباهه فيها، وفي هذه الأثناء يكون الشخص بعيدا عن مراقبته لذاته طالما يعتقد أنه يقوم بمجرد شرح وقائع موضوعية، وفق هذا المبدأ قدم كل من موراي ومورقان (1935) اختبار تفهم الموضوع TAT، واستمرت أبحاثها في العيادة النفسية بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن توصلوا إلى ضبط الاختبار عام (1938) وأصبح يستخدم استخداما واسعا في الممارسة الإكلينيكية وفي البحوث النفسية.

(بن شعلال عبد الوهاب، 2010، ص110)



كما تتضمن الطريقة الإسقاطية أن يطلب من الشخص القيام بإظهار رد الفعل تجاه بعض المتغيرات المبهمة، ويفترض في هذه الطريقة أنه ليس من المهم أن تكون دوافعه على مستوى شعوري ولا شعوري، كما أن أحد المسلمات المتعلقة بالطريقة الإسقاطية أن الفرد يبقى غير واع بما تكشف عنه استجاباته.

(سيد خير الله وممدوح عبدالمنعم الكنانى، 1983، ص 25)

2.10 - المقاييس الموضوعية:

يوجد العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز للأطفال مثل مقياس "روبنسون" (Argule Robinson, 1968) ومقياس (Veiner, Kukla, 1970) وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز للكبار مثل: مقياس مهربيان (Mehrabian) ومقياس "سميث" (Smith, 1973) ومقياس "لن" (Lynn, 1969) واستخبار هرمانس. (Hermans, 1970).

ومن خلال هذه المقاييس للدافع للإنجاز هناك مقياسين هامين لكثرة استخدامهما في الدراسات والبحوث النفسية وهما، مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين من اعداد "فينر" والآخر استخبار الدافع للإنجاز لطلبة الجامعة من اعداد "هرمانس".

(رشاد علي عبدالعزيز موسى، 1994 ص 25)

وفيما يتصل بقياس الدافعية للإنجاز الدراسي موضوع الدراسة الحالية، قام " محمد عبد القادر 1977م" بتطوير مقياس عربي لقياس دافع الإنجاز الدراسي على عينة من طلبة جامعة الكويت ومعاهد التربية وكلية الشرطة، وقد اشتمل المقياس على (36) فقرة، وقد دلت نتائج معاملات الصدق والثبات لهذا المقياس على وجود مستوى عال من الصدق والثبات للمقياس.

وقام "ابراهيم عبد الحسن الكنانى 1979م" ببناء مقياس يستهدف قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية بالعراق، وكان هذا المقياس يتصف بمزاوجة فقراته بالاعتماد على معياري الرغبة الاجتماعية وقوة الفقرة في قياس دافعية الإنجاز الدراسي



فقط، واعتمادا على استجابة عينة كبيرة من الطلبة تم التوصل إلى (26) زوجا من الفقرات، وقد كان للمقياس مستوى عال من الصدق والثبات.

وقد قام كل من "باسم نزهت السامرائي وشوكت ذياب الهيازعي" ببناء مقياس مقنن للدافعية للإنجاز الدراسي بهدف الاسهام في الكشف عن مدى العلاقة بين متغيري الدافع للإنجاز الدراسي والتحصيل في كليات الهندسة بالعراق، وقد اعتمد الباحثان في بناء هذا المقياس على الفقرات التي تمت صياغتها في بحث "الكناني" والتي كانت مستندة على استجابات (300) طالب وطالبة، ولحساب صدق وثبات المقاس استخدم الباحثان عينة قوامها (68) طالب وطالبة في مرحلة الصف الثالث في قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية ببغداد وتبين بعد ذلك أن للمقياس معاملات صدق وثبات عالية جدا. (محمد فتحي الزليتي، 2008، ص 177).

خلاصة الفصل:

وكخلاصة لهذا الفصل نلاحظ أن موضوع الدافعية للإنجاز له أهمية بالغة، في جميع الميادين ولاسيما التعليم، حيث تناوله الباحثين من شتى النواحي، برؤى مختلفة من زوايا متباينة، لأنه على المعلم تنمية دافعية المتعلم واستثارتها وبذلك يعمل على الرفع من إنجازاته.



الجانج التطبيقي

الفصل الخامس

منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

تمهيد

- 1- منهج الدراسة.
- 2- مجالات الدراسة.
- 3- مجتمع الدراسة.
- 4- العينة.
- 5- أدوات جمع البيانات.
- 6- الخصائص السيكمترية للمقاييس
- 7- كيفية تطبيق المقاييس.



تمهيد:

لا تكتمل الدراسات النظرية إلا بإجراءات الدراسات الميدانية والتطبيقية، ولذلك فقد دعم البحث الحالي بالجانب التطبيقي و المتمثل في جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة و بالأخص الطرق الأكثر فاعلية و التي تساهم بالإيجاب أو بالسلب في الدافعية للإنجاز للطلبة الأساتذة بقسم الفيزياء، لهذا توجهت إلى الميدان لمعرفة أكثر الطرق والمعايير المساهمة في ذلك، وهذا للكشف عن الهدف الرئيسي للدراسة الحالية الذي يتمثل في العلاقة بين جودة التكوين والدافعية للإنجاز، حيث سنتطرق في هذا الفصل لأهم الإجراءات المنهجية والعلمية المعتمد عليها، وقبل عرض النتائج المحصل عليها نوضح أولاً أهم الإجراءات المنهجية المتبعة، بذكر الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة والأدوات المستعملة لجمع البيانات بالإضافة للأساليب الإحصائية المعتمدة، وصولاً 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 بنوعيتها 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 داودي، 2007، ص 81)

ويشمل أكثر من طريقة، حيث تتم دراسة بشكل عام محيطين بكافة عواملها وأسبابها مهما كان عدد هذه العوامل والأسباب. (الحسن عبدالله باشيوة، 2010، ص 159)

وهو منهج دراسة العلاقات الوظيفية الذي يعتبر الانسب لدراستنا الحالية لمعرفة العلاقة الموجودة بين جودة التكوين ودافعية الانجاز.

2- مجالات الدراسة:

2-1- المجال المكاني:

تمت هذه الدراسة الميدانية المتعلقة بالبحث في المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط بقسم الفيزياء على وجه التحديد.

2-2- المجال البشري:

يتمثل المجال البشري في عينة البحث التي تضم 126 طالبا من قسم الفيزياء بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، تم اختيارهم من مجتمع البحث والتي تمثل ما نسبته 17.38% من المجتمع الأصلي (طالبة قسم الفيزياء) والمقدر عدده 725.



2-3- المجال الزمني:

يتمثل في المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة الميدانية، حيث انطلقت الدراسة في المدة الممتدة من بداية شهر ديسمبر إلى أواخر شهر مارس، وتمت على مرحلتين، المرحلة الأولى تمثلت في الدراسة الاستطلاعية، بعد الحصول على رخصة من السيد مدير المدرسة والترخيص من رئيس قسم الفيزياء (أنظر الملاحق) التي تم من خلالها الاطلاع على ميدان الدراسة. واكتشاف خصوصياته والتعرف عليه أكثر بغرض جمع البيانات والحصول على المعطيات اللازمة للبحث.

أما المرحلة الثانية تم وضع استمارة وتوزيعها على عينة البحث وبعد ملئ الاستمارة وإعادتها، تم تفريغها وبناء الجداول وتحليلها.

2-4- المجال الآداتي: تمت هذه الدراسة باستخدام الآداتين التاليتين:

- مقياس الجودة من إعداد الباحثين (الطالب والمشرف).
- مقياس الدافعية للإنجاز لصاحبه عبد الرحمن بن بريكة.
- اقتصرت الدراسة على طلبة قسم الفيزياء بمختلف السنوات نظرا لطبيعة عنوان الدراسة.

3- مجتمع الدراسة:

ويتمثل في المجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينة ويتمثل في الطلبة الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط والمقدر بـ 2950 طالب وطالبة موزعين على جميع التخصصات المذكورة في الجانب النظري، وهذا وفقا للإحصائيات المقدمة من طرف مكتب الإحصائيات المتواجد برئاسة الجامعة (أنظر الملحق رقم).



4- العينة :

4-1- التعريف بالعينة : يتمثل المجتمع الأصلي للعينة في طلبة قسم الفيزياء بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط ، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد حدد حجم العينة بـ 126 طالب وطالبة بمختلف السنوات بنفس التخصص المذكور حيث تم توزيع ما يقارب 200 استمارة وتم استرجاع 145 استمارة وتم استبعاد 19 استمارة، نتيجة عدم اجابة أصحابها على بنود الاختبارين معا أو أحدهما أو عدم كتابة المعلومات الشخصية لما لها من دور في البحث نفسه.

4-2- خصائص العينة:

تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية ثم تم ضبط بعض المتغيرات مثل :

4-2-1- الجنس:

حيث أن لكلا الجنسين الذكور والإناث أهمية في الدراسة. و تتوزع عينة الدراسة وفق الجنس حسب الجدول التالي:

جدول رقم 04: يمثل توزيع العينة حسب الجنس.

النسبة %	التكرار	الجنس التكرار
26.98	34	الذكور
73.02	92	الإناث
100	126	المجموع



4-2-2- المستوى الدراسي:

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

جدول رقم 05: يمثل توزيع العينة حسب المستوى الدراسي.

السنة	التكرار	النسبة %
الاولى	14	11,11
الثانية	38	30,16
الثالثة	41	32,54
الرابعة	33	26,19
المجموع	126	100

4-2-3- ملحق التخرج:

ونظرا لكون خريجي المدارس العليا هم من أساتذة التعليم المتوسط (باك+04) وأساتذة التعليم الثانوي (باك+05)، يمكن تحديد ملحق تخرج الطلبة الأساتذة من قسم الفيزياء وفقا للجدول الموضح أدناه:

جدول رقم 06: يمثل توزيع العينة حسب ملحق التخرج.

ملحق التخرج	المستوى	ذكور	إناث	المجموع	النسبة %
أستاذ التعليم المتوسط (Bac+04)	الأولى	2	3	5	3.97
أستاذ التعليم الثانوي (Bac+05)		1	8	9	7.14
أستاذ التعليم المتوسط	الثانية	8	13	21	16,67

					(Bac+04)
13,49	17	11	6		أستاذ التعليم الثانوي (Bac+05)
16,67	21	17	4	الثالثة	أستاذ التعليم المتوسط (Bac+04)
15,87	20	15	5		أستاذ التعليم الثانوي (Bac+05)
14,29	18	14	4	الرابعة	أستاذ التعليم المتوسط (Bac+04)
11,90	15	11	4		أستاذ التعليم الثانوي (Bac+05)
100	126	92	34	المجموع	

* ويمكن تلخيص هذا في الجدول التالي:

جدول رقم 07: يمثل توزيع العينة ملمح التخرج .

النسبة %	التكرار		
51.59	65	تكنولوجيا	أستاذ التعليم المتوسط (Bac+04)
48.41	61	فيزياء	أستاذ التعليم الثانوي (Bac+05)

من خلال قراءتنا للجدول السالفة الذكر يتبين لنا أن نسبة الذكور 26.98% والانات 73.02% أما المسجلين في السنة الأولى والثانية، الثالثة والرابعة فجاءت نسبهم على الترتيب: (11.11%، 30.16%، 32.54%، 26.19%) أما نسبة أولئك الذين ملحمهم أستاذ التعليم المتوسط (تكنولوجيا) فقد ب 51.59% ، في حين كانت نسبة الطلبة الأساتذة الذين ملحمهم أستاذ التعليم الثانوي فقد قدر ب 48.41%.



5- أدوات جمع البيانات: تم الاعتماد على المقياسين التاليين:

5-1- مقياس جودة:

وهو من إعداد الباحثين "المشرف والطالب الباحث"، يحتوي مقياس جودة التكوين في المدارس العليا للأساتذة على 50 عبارة (موجبة وسالبة) موزعة على خمسة أبعاد كما في الجدول أدناه:

جدول رقم 08: يمثل توزيع مقياس الجودة حسب الأبعاد الممثلة له.

البعد	العبارة	الإيجابية (+)	السلبية (-)
1- بعد المحتوى.	-14-13-12-11	-16-13-11	-14-12
	-18-17-16-15	.19	-17-15
	.20-19		20-18
2- بعد طرق التدريس والوسائل.	-6-5-4-3-2-1	-4-3-2-1	.5
	.10-9-8-7	-9-8-7-6	
		.10	
3- بعد النظام والانضباط.	-24-23-22-21	-23-22-21	.30-26-24
	-28-27-26-25	-28-27-25	
	.30-29	.29	
4- بعد التقويم.	-34-33-32-31	-33-32-31	.38
	-38-37-36-35	-36-35-34	
	.40-39	.40-39-37	
5- بعد المخرجات.	-44-43-42-41	-43-42-41	.50
	-48-47-46-45	-46-45-44	
	.50-49	.49-48-47	



طريقة التصحيح :

تصحح العبارات الموجبة بإعطاء الأوزان 4، 3، 2، 1، 0 مقابل البدائل: أوافق بشدة- أوافق - لست متأكد - لا أوافق - لا أوافق بشدة، ويُعكس ذلك مع العبارات السالبة (0، 1، 2، 3، 4 مقابل البدائل: أوافق بشدة- أوافق - لست متأكد - لا أوافق - لا أوافق بشدة)، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس ما بين 0 و 250 حيث يمثل المجال من 0 إلى 124 تكوين منخفض الجودة ، ويعكس المجال من 125 إلى 250 تكوين عالي الجودة .

ويمكن التعرف على اتجاه العبارات سالبة أم موجبة في شبكة تفرغ النتائج، حيث تفرغ عباراتها بطريقة مختلفة على النحو التالي:

جدول رقم (09): يمثل اتجاه عبارات مقياس جودة التكوين.

التقديرات اتجاه العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لست متأكد	لا أوافق بشدة
موجبة	4	3	2	1
سالبة	0	1	2	3

جدول رقم (10): يمثل توزيع مستويات مقياس جودة التكوين.

مستويات مقياس دافعية جودة التكوين	
تكوين منخفض الجودة	$0 \leq$ منخفض الجودة $99 \geq$
تكوين عالي الجودة	$100 \geq$ عالي الجودة $200 \geq$



5-1-1- الخصائص السيكومترية لمقياس الجودة:

أ- 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.

(معمرية، 2012، ص 250)

التجزئة النصفية : بعد تقسيم عبارات المقياس إلى قسمين (فردي - زوجي) و حساب معامل الارتباط بينهما فكانت قيمته (0.87) وبعد تصحيحه بمعامل سبيرمان- براون بلغت قيمته (0.88) دل هذا على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

معامل ألفا - كرونباخ :

تم حساب معامل ألفا - كرونباخ للمقياس الكلي عن طريق المبرمج SPSS و حصلنا على ما يلي : ألفا - كرونباخ يساوي 0.66 وهو مقبول لكي نعتبر أن المقياس ثابتا .

ب- صدق المقياس:

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

حيث قام الباحث بحساب صدق المقياس كما يلي :

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

تقوم هذه الطريقة على أحد 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 70 فردا ، ثم رتب درجاتهم الخام تصاعديا، و قام بسحب 27% من طرفي التوزيع فتحصل على مجموعتين متطرفتين (عليا ، دنيا)



تساوي كل منهما (19) أفراد ، ثم قام بتطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات فتحصل على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم 11: يمثل نتائج اختبار ت للمقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا في جودة التكوين.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	العينة الدنيا = 19		العينة العليا = 19	
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
0.01	14.24	36	7.60	100.1	11.23	144.68

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في المقياس .

5-2-2 مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

بعد الحصول على الرخصة من طرف معد المقياس الاستاذ عبد الرحمن بن بريكة" (الملحق رقم 02) مقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي قام ببنائه سنة (2007) ، ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية كما هو موضح في الملحق رقم (02) الذي يبين المقياس في صورته الأصلية من (40) عبارة حيث (25) عبارة ذات اتجاه موجب؛ و(15) عبارة ذات اتجاه سالب:



جدول رقم 12: يمثل توزيع مقياس الدافعية للإنجاز حسب الأبعاد الممثلة له.

البعد	العبرة	الإيجابية (+)	السلبية (-)
1- المثابرة والإستغراق في العمل.	-23-18-13-7-1 .34-29	-18-13-1 .34-29	.23-7
2- الاتقان والسعي نحو التميز.	-24-19-14-8-2 .35	.19-14-8-2	.35-24
3- المنافسة والتحدي .	-30-25-20-9-3 .40-38-36	-20-9-3 .40-30	25-38-36
4- الطموح والتوجه نحو المستقبل.	-21-15-10-4 .31-26	-15-10-4 .31-26-21	.31-26-15
5- الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي.	-27-16-11-5 .39-37-32	-32-27-11 .37	.39-16-5
6- التخطيط والشعور بأهمية الوقت.	-22-17-12-6 .33-28	.33-12-6	.28-22-17
المجموع		25	15
		40	

ويمكن التعرف على اتجاه العبارات سالبة أم موجبة في شبكة تقريغ النتائج، حيث

تفرغ عباراتها بطريقة مختلفة على النحو التالي:

جدول رقم (13): يمثل اتجاه عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

التقديرات اتجاه العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
موجبة	5	4	3	2	1
سالبة	1	2	3	4	5

(عبد الرحمن بن بريكة، 2007).

حيث اتبع في التتقيط سلم "ليكرت" (Likert) الخماسي أي أن أعلى درجة افتراضية لهذا المقياس: $(200=5 \times 40)$ ؛ وأدنى درجة افتراضية لهذا المقياس: $(40=1 \times 40)$ وعند تطبيق هذا المقياس يتم توزيع أفراد العينة الى ثلاثة مستويات (متدني-متوسط-عالي) وقد تبين أن توزيع مستويات دافعية الإنجاز الدراسي على العينة المدروسة في البحث الذي قام به صاحب هذا المقياس جاءت منسجمة مع التوزيع الاعتيادي.

• في حالة تطبيق مقياس دافعية الإنجاز الدراسي مع مقياس آخر يستحسن تطبيق المقياسين في نفس الوقت ليسهل البحث عن العلاقة بين مستويات دافعية الإنجاز الدراسي ومستويات العامل الآخر .

• يتم تفرغ كل استمارة في ورقة شبكة تفرغ نتائج خاصة بها، ثم تجمع نقاط كل مبحوث، وتصنف مستويات دافعية الإنجاز الدراسي للمبحوثين إلى:

(متدني- متوسط- عالي) ثم يتم البحث عن العلاقة بين هذه المستويات و المتغيرات الأخرى المدروسة في البحث الجديد (عبد الرحمن بن بريكة، 2007).



6- الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

أ- في البيئة الجزائرية:

قام معد المقياس بتقدير الخصائص السيكومترية لهذا المقياس في دراسته الموسومة بـ "العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافعية الإنجاز الدراسي" (لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة) في جامعة الجزائر عام (2007)، فقد طبق الباحث هذا المقياس الذي قام بنائه على عينة قوامها (235) طالب من جامعات مختلفة (85 ذكور، 150 إناث) خلال شهر مارس 2006، وباستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) توصل إلى معامل ثبات المقياس بطريقتين:

1- ثبات المقياس باستخدام معامل (ألفا Alpha) حيث قدر بـ (0.77)، وهذه النتيجة تدل على درجة ثبات عالية نسبياً.

2- ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية من خلال معامل الارتباط بين النصف الذي يمثل العبارات الفردية، والنصف الذي يمثل العبارات الزوجية، ف سجل قيمة تقدر بـ: (0.81) للنصف الأول، و (0.81) للنصف الثاني، وهو معامل ارتباط عالٍ نسبياً.

كما أثبتت نتائج الدراسة السيكومترية أن هناك درجة تناسق داخلي عالية نسبياً، في حين صدق المقياس تم حسابه باستخدام طريقتين هما:

○ **الصدق الظاهري:** تم قياس الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين وذلك من خلال عرضه على (06) أساتذة مختصين، في مجال القياس النفسي، أسفرت نتائج التحكيم على أن معظمها سجلت نسبة قبول عالية إلى حد كبير.

○ **الصدق البنائي للمقياس:** تم حساب صدق هذا المقياس بواسطة حساب الاتساق الداخلي ويتمثل ذلك في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة بعدها في



المقياس، ولقد سجلت معظم الفقرات ارتباطا بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه، وبينها وبين المقياس ككل بصورة دالة إحصائية. (عبد الرحمن بن بريكة، 2007).

ب- في البيئة المحلية الاغواط:

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 70 طالب وطالبة.

قام الباحث بحساب صدق المقياس كما يلي :

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

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 الدافعية للإنجاز على عينة استطلاعية مكونة من 70 فردا ، ثم رتب درجاتهم الخام تصاعديا، و قام بسحب 27% من طرفي التوزيع فتحصل على مجموعتين متطرفتين (عليا ، دنيا) تساوي كل منهما (19) أفراد ، ثم قام بتطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات فتحصل على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم 14: يمثل نتائج اختبار ت للمقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا في الدافعية للإنجاز.

مستوى الدلالة	قيمة (ت) (	درجة الحرية	العينة الدنيا = 19		العينة العليا = 19	
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
0.01	18.41	36	6.61	121.21	5.54	157.68



يتضح من الجدول أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين.

ثبات المقياس:

التجزئة النصفية : بعد تقسيم عبارات المقياس إلى قسمين (فردي - زوجي) و حساب معامل الارتباط بينهما فكانت قيمته (0.68) وبعد تصحيحه بمعامل سبيرمان - براون بلغت قيمته (0.80) دل هذا على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

معامل ألفا - كرونباخ :

تم حساب معامل ألفا - كرونباخ للمقياس الكلي عن طريق المبرمج SPSS و حصلنا على ما يلي : ألفا - كرونباخ يساوي 0.75 وهو جيد لكي نعتبر أن المقياس ثابتاً .

7-كيفية تطبيق المقياسين:

تم تطبيق المقياسين جودة التكوين مع دافعية الإنجاز الدراسي في نفس الوقت ليسهل البحث عن العلاقة بين مستويات دافعية الإنجاز الدراسي ومستويات الجودة.

8-المعالجة الإحصائية: تمت الاستعانة في المعالجة الإحصائية (الكمية) للبيانات

بنظام (Spss21): "حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية". حيث تم تطبيق الأساليب

الإحصائية التالية:

أ- النسبة المئوية: وتم حسابها بالمعادلة التالية:

مجموع الاستجابات 100 X

مجموع أفراد العينة



أما في ما يخص الخصائص السيكمترية :

- معامل الارتباط بيرسون
- معادلة الثبات ل ألفا كرونباخ.
- معادلة "ت" للمقارنة الطرفية.

الفصل السادس

معرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

عرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

استنتاج عام.

اقتراحات الدراسة.

قائمة المصادر والمراجع.

الملاحق.



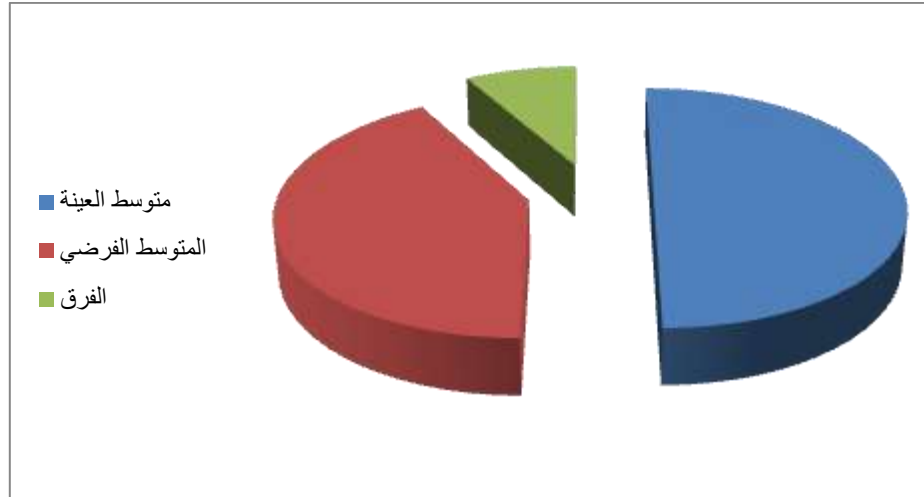
عرض نتائج الدراسة :

الفرضية الأولى:

توجد جودة عالية من التكوين في المدرسة العليا للأساتذة.

الجدول رقم 15: نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط جودة التكوين عند العينة الكلية والمتوسط الفرضي.

المتغير المقاس	العدد	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الفرق	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدالة الإحصائية
جودة التكوين	126	119,96	100	19,960	10,558	125	0,000
							دالة إحصائية



الشكل رقم 02: يوضح نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط جودة التكوين عند العينة الكلية والمتوسط الفرضي.



يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي و المقدر ب 119,96 أعلى من المتوسط الفرضي 100 لعينة الدراسة، و يمكن كتابة المتوسط الحسابي (119,96) < المتوسط الفرضي لمقياس جودة التكوين (100).

بفرق قدره 19,960 أما قيمة **ت** فقد بلغت 10,558 عند درجة الحرية 125 و هي دالة إحصائيا و بالرجوع إلى دراسة محمد خير الفوال و بسام محمود الصاقتلي التي توصلت إلى جودة إعداد برامج المعلم بدرجة متوسط و التي تؤكد على ضرورة العمل لرفع مستوى لضمان جودة مخرجاته و بما أن دراستنا الحالية توصلت إلى وجود جودة عالية من التكوين في المدرسة العليا للأساتذة و هذا تبعا للنتائج المبينة في الجدول أعلاه و ذلك يرجع للأسباب التالية :

- حادثة المدرسة من حيث النشأة و هذا ما يوفر جميع الإمكانيات المادية من وسائل (قاعات دراسة و مخابر مكيمة بالطرق الحديثة و وسائل تعليمية للإيضاح و غيرها).

- عناصر بشرية من طاقم إداري و تربوي ذوي كفاءات عالية من خريجي المدارس و المعاهد العليا لتكوين الأساتذة و ذوي خبرة في الميدان في التعليم و التعليم العالي ، بالإضافة إلى نوعية المدخلات من طلبة ذوي معدلات عالية في شهادة البكالوريا حيث لوحظ في دراستنا و بعد ملئ الاستمارات (المعلومات الشخصية حيث كانت المعدلات أكبر من 14 تقريبا).

و يمكن أن ترجع هذه النتائج إلى التزام الطاقم التربوي و الإداري و جديتهم في العمل و أداء مهامهم المنوطة لهم بكل اتقان من شأنه أن يرفع جودة في التكوين للطلاب الأستاذ لأنه كما توضح دراسة بلقيس 2009 أنه هناك أمورا هامة لابد من توافرها لتطوير برامج إعداد المعلم وفي الدراسة الحالية و بين أسوار المدرسة العليا بالأغواط و جدت هذه الضرورة و بكثافة مما جعلنا نحكم على جودة عالية في التكوين.



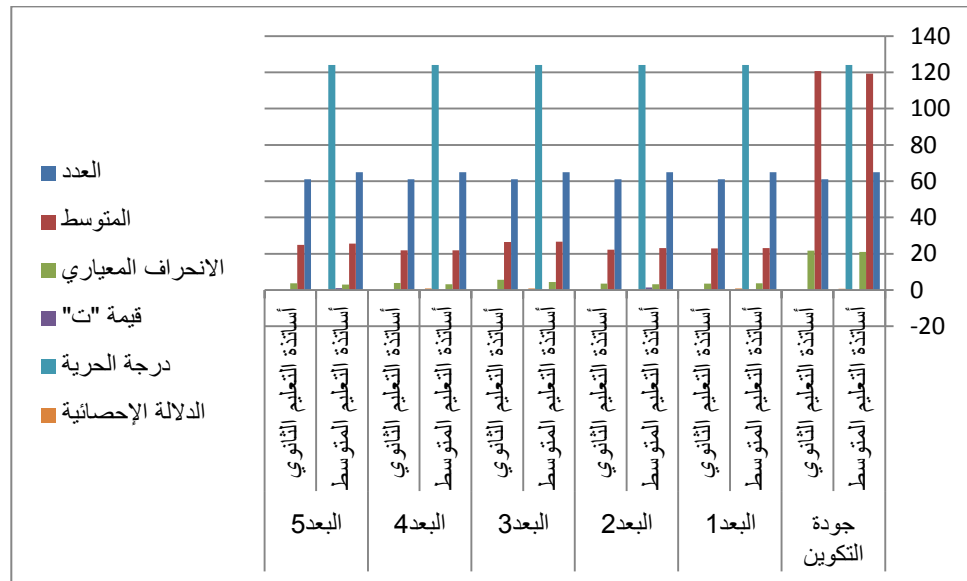
و تختلف مع النتائج المتوصل في الدراسة الحالية مع دراسة محمد خير (2010) لأنها توصلت إلى جودة متوسطة في برنامج إعداد المعلم، و في الدراسة الحالية جودة عالية في التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة.

الفرضية الثانية:

توجد فروق في جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة تعزى لنمط التكوين.

الجدول 16: نتائج اختبار (ت) لمقارنة جودة التكوين وأبعادها حسب نمط التكوين.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
جودة التكوين	أساتذة التعليم المتوسط	65	119,31	20,928	-,355	124	,723
	أساتذة التعليم الثانوي	61	120,66	21,682			
البعد 1	أساتذة التعليم المتوسط	65	23,17	3,790	,210	124	,834
	أساتذة التعليم الثانوي	61	23,03	3,497			
البعد 2	أساتذة التعليم المتوسط	65	23,17	3,209	1,48	124	,141
	أساتذة التعليم الثانوي	61	22,28	3,541			
البعد 3	أساتذة التعليم المتوسط	65	26,62	4,358	,083	124	,934
	أساتذة التعليم الثانوي	61	26,54	5,697			
البعد 4	أساتذة التعليم المتوسط	65	21,89	3,108	,064	124	,949
	أساتذة التعليم الثانوي	61	21,85	3,868			
البعد 5	أساتذة التعليم المتوسط	65	25,55	3,000	1,04	124	,297
	أساتذة التعليم الثانوي	61	24,93	3,628			



شكل رقم 03: لنتائج اختبار (ت) لمقارنة جودة التكوين وأبعادها حسب نمط التكوين.

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا انه للتحقق من صحة الفرضية قمنا بحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و لمقارنة جودة التكوين حسب أبعادها و حسب نمط التكوين تبين لنا أنه لا يوجد فرق بين الجودة في تكوين أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي حيث أن التكوين في المدرسة العليا لأساتذة بالنسبة للنمطين يكون من قبل نفس الإطار التربوي في السنين الأولى و الثانية إلا أن الاختلاف فقط في السنة الثالثة في التكوين و هذا فقط في بعض المقاييس مما يجعل التكوين للطلاب الأستاذ سواء كان ملمحه ثانوي أو متوسط يخضع لنفس المقاييس و المعايير حيث وجد المتوسط الحسابي لأساتذة التعليم المتوسط 119,31 يساوي تقريبا المتوسط الحسابي لأساتذة التعليم الثانوي 120,66 بانحرافين معيارين متقاربين يساوي كل منهما 21 بوجود اختلاف طفيف جداً، أما من حيث أبعاد المقياس فنلاحظ عدم وجود فروق بين الطلبة الأساتذة (تعليم متوسط) و الطلبة الأساتذة التعليم الثانوي بحيث نجد المتوسط الحسابي بالنسبة لبعد طرائق التدريس و الوسائل مقدر بما يقارب 23 بالنسبة لكلا المجموعتين و نفس النتائج بأن الطلبة الأساتذة في كلا الملمحين يقرون بأن الأساتذة المؤطرين لهم طرق ينتهجونها متسلسلة المحاور واضحة الأهداف و يحرصون على الطرق التفاعلية كما أنهم يشركون طلبتهم في بناء



المعرفة و هذا يمثل دعماً لعملية تكوين الطلبة الأساتذة ، أما المتوسط الحسابي للبعد الثاني و المتعلق بالمحتوى فقد قدر بـ 23,17 بالنسبة للطلبة الأساتذة للتعليم المتوسط ، في حين المتوسط الحسابي للطلبة الأساتذة للتعليم الثانوي في نفس البعد فهو يقارب 22,28 أي أنه لا يوجد فرق بين المجموعتين إلا فرق طفيف يكاد يكون معدوم و هذا ما يفسر أن الدروس المقدمة في كلا الملمحين ذا أهمية كبيرة تتسم بارتباطها بالواقع المعاش و ذات صياغة عالية و مدروسة و تتصف بنوع من الجاذبية و ترتبط بما يقدم في المدارس النابعة لوزارة التربية الوطنية .

الفرضية الثالثة:

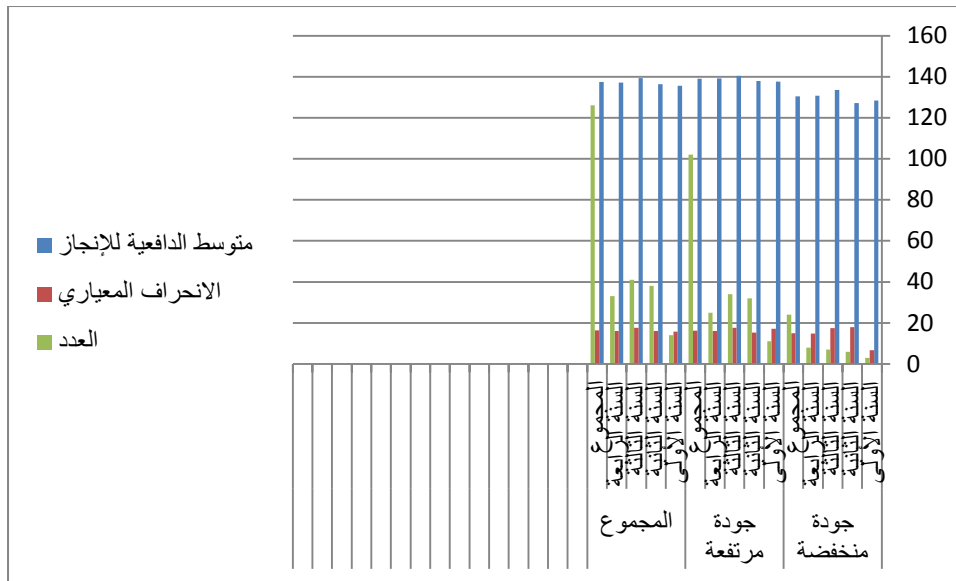
تختلف جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة باختلاف المستوى الدراسي.

الجدول 17: الإحصاءات الوصفية لجودة التكوين وأبعادها حسب المستويات الدراسية.

المتغير المقاس	مجموعات المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جودة التكوين	السنة الأولى	14	117,00	23,658
	السنة الثانية	38	122,61	21,159
	السنة الثالثة	41	122,98	20,840
	السنة الرابعة	33	114,42	20,393
	المجموع	126	119,96	21,222
البعد 1	السنة الأولى	14	22,43	2,709
	السنة الثانية	38	22,71	3,479
	السنة الثالثة	41	23,59	4,050
	السنة الرابعة	33	23,24	3,674
	المجموع	126	23,10	3,637



3,407	22,71	14	السنة الأولى	البعد 2
3,002	22,74	38	السنة الثانية	
3,420	23,05	41	السنة الثالثة	
3,855	22,36	33	السنة الرابعة	
3,390	22,74	126	المجموع	
4,823	25,79	14	السنة الأولى	البعد 3
5,321	26,89	38	السنة الثانية	
5,211	26,46	41	السنة الثالثة	
4,720	26,70	33	السنة الرابعة	
5,030	26,58	126	المجموع	
4,393	22,29	14	السنة الأولى	البعد 4
3,410	21,68	38	السنة الثانية	
3,173	22,07	41	السنة الثالثة	
3,646	21,67	33	السنة الرابعة	
3,482	21,87	126	المجموع	
3,100	24,93	14	السنة الأولى	البعد 5
3,319	25,11	38	السنة الثانية	
3,551	25,88	41	السنة الثالثة	
3,140	24,79	33	السنة الرابعة	
3,320	25,25	126	المجموع	



شكل رقم 04: الإحصاءات الوصفية لجودة التكوين وأبعادها حسب المستويات الدراسية.

الجدول 18: نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين السنوات الدراسية في جودة التكوين.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
جودة التكوين	بين المجموعات	1772,686	3	590,895	1,322	,270
	داخل المجموعات	54522,115	122	446,903		
	المجموع	56294,802	125			
البعد 1	بين المجموعات	22,403	3	7,468	,558	,643
	داخل المجموعات	1631,256	122	13,371		
	المجموع	1653,659	125			
البعد 2	بين المجموعات	8,593	3	2,864	,245	,865
	داخل المجموعات	1427,764	122	11,703		
	المجموع	1436,357	125			
البعد 3	بين المجموعات	13,605	3	4,535	,176	,913



		25,812	122	3149,101	داخل المجموعات	
			125	3162,706	المجموع	
	,908	,183	2,262	3	6,787	بين المجموعات
		12,370	122	1509,181	داخل المجموعات	البعد 4
			125	1515,968	المجموع	
	,515	,766	8,487	3	25,460	بين المجموعات
		11,085	122	1352,413	داخل المجموعات	البعد 5
			125	1377,873	المجموع	

قراءة الأرقام تشير النتائج في الجدول أعلاه انه يوجد فرق طفيف بين المتوسطات الحسابية بين أفراد العينة في المستويات الدراسية الأربع في جودة التكوين حيث كان المتوسط الحسابي للسنة 122,98 في المقدمة و السنة الرابعة أقلها بمتوسط حسابي قدره 114,42 و يبين الجدول أن الإحصاءات الوصفية لجودة إحصائيا يعزى لبعد التقويم و هذا دال على أن الأستاذ بالمدرسة باختلاف الجامعة يولي اهمية بالغة للتقويم لنوعية الفئة المستهدفة (جلهم حاصلين على معدلات في شهادة البكالوريا لا تقل عن 14) و للرجبة لهم في الدراسة يكون الطالب الأستاذ و بعد تخرجه يضمن وظيفة مباشرة بعد ذلك و هذا ما يولد حافزا لهم و يساعد الأستاذ بالمدرسة على الاهتمام أكثر بهذه الفئة المتميزة و يجعله يبحث عن السبل الكفيلة بتكوين جاد للطلبة نظرا لاهتمامهم و لعل أهم وسيلة لتقويم الطلبة هي الامتحانات التي هي بمثابة التغذية الراجعة للطلبة الاساتذة وتسهم في تكوينهم و يكون التقويم مستمرا ملازما العملية التعليمية .



أما في الجدول رقم (18) فتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جودة التكوين تبعاً لمتغير سنوات الدراسة وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (1,322) و بمستوى دلالة 0,270 للدرجة الكلية حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائياً . كما بلغت (0,558) لبعء طرق التدريس و بمستوى دلالة (0,643) و (0,245) و بمستوى دلالة (0,865) لبعء المحتوى و (0,176) و بمستوى (0,913) لبعء الانضباط و النظام و (0,183) بمستوى دلالة (0,908) لبعء التقويم أما بعد المخرجات فقد بلغت (ف) (0,766) و بمستوى دلالة (0,515) .

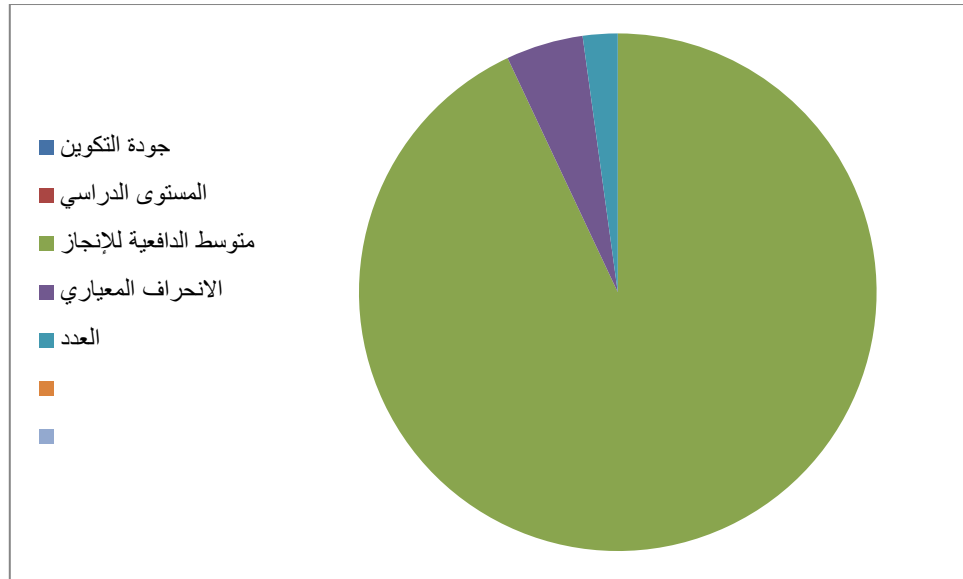
الفرضية الرابعة:

يوجد مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الجدول 19: نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط دافعية الإنجاز عند العينة الكلية

والمتوسط الفرضي.

المتغير المقاس	العدد	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الفرق	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
جودة التكوين	126	137,40	100	37,40	25,670	125	0,000
							دالة إحصائية



شكل رقم 05: لنتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط دافعية الإنجاز عند العينة الكلية والمتوسط الفرضي.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي 137,40 أعلى بكثير من المتوسط الفرضي و المقدّر ب 100 بفرق قدره (37,40) و بقيمة قدرها (25,670) عند درجة الحرية (125) و بالرجوع إلى الدراسات السابقة و خاصة دراسة خلف الله جاب الله التي تناولت أساليب التفكير و علاقتها بالدافعية للإنجاز حيث توصلت إلى وجود مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى ماستر مرتفع و هي تتوافق مع نتائج الفرضية المدونة أعلاه التي تنص على وجود مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة و من خلال أدبيات الموضوع و نظرا لوجود دوافع كبيرة لها دور فعال في هذا خاصة تلك المميزات التي تتميز بها المدرسة عن الجامعة و من خلال الحوافز المقدمة و في مقدمتها حصول الطالب الأستاذ بعد التخرج على منصب مباشرة بعد إتمام عملية التكوين و هنا يتضح انه يوجد مستوى عال من دافعية الإنجاز عند الطلبة الاساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة .

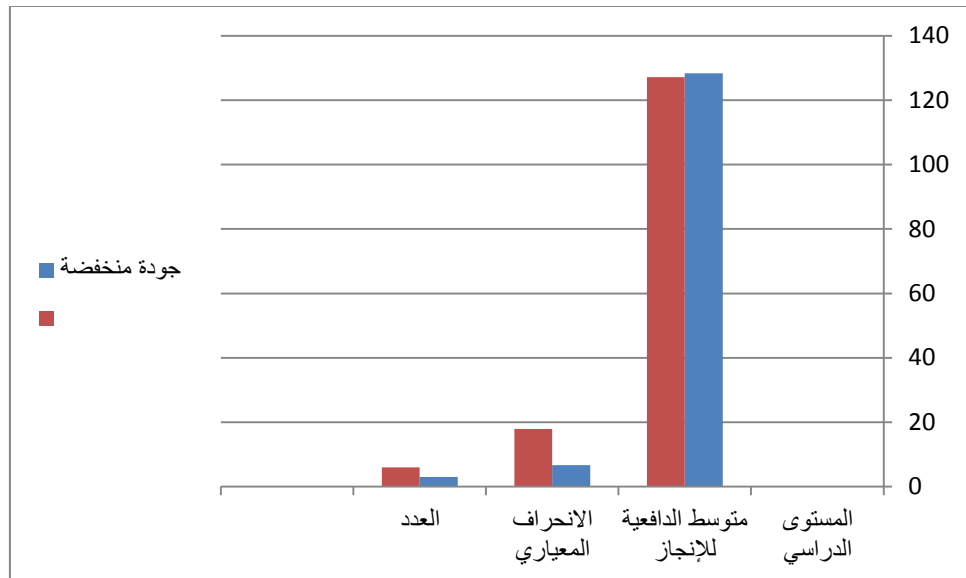


الفرضية الخامسة:

توجد علاقة موجبة ودالة بين جودة التكوين ودافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الجدول 20: معامل الارتباط بين جودة التكوين ودافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

المتغيرات المقاسة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	الارتباط	درجة الحرية	الدالة الإحصائية
جودة التكوين	119,96	21,222	126	0,208*	124	0.019
الدافعية للإنجاز	137,40	16,357				دالة إحصائية



شكل رقم 06: لمعامل الارتباط بين جودة التكوين ودافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

يتبين من الجدول رقم (20) أن قيمة $r = 0,208$ دالة إحصائية (0,019) و بدرجة حرية (124) و بمتوسط حسابي قدره (119,96) للجودة و 137,40 للدافعية للإنجاز و بالتالي يدل على وجود علاقة موجبة و دالة بين جودة التكوين و دافعية الإنجاز لدى الطلبة



الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة و على ضوء النتائج المسجلة أعلاه نقول أن الفرضية محققة و هذا يفسر بأنه توجد علاقة طردية بين جودة التكوين حيث (طرق التدريس و الوسائل ، محتوى البرامج ، الانضباط داخل المدرسة من جميع النواحي) و الدافعية للإنجاز حيث تشجع الطالب للمثابرة في العمل و الاتقان و السعي نحو التميز يجعل الطالب يتحدى سعيًا منه الى تحقيق طموحه للتوجه نحو مستقبل مضمون بتخطيط شامل أي أن الإتقان له تأثير كبير على الإنجاز .

الفرضية السادسة:

يوجد تأثير دال إحصائي لكل من جودة التكوين والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

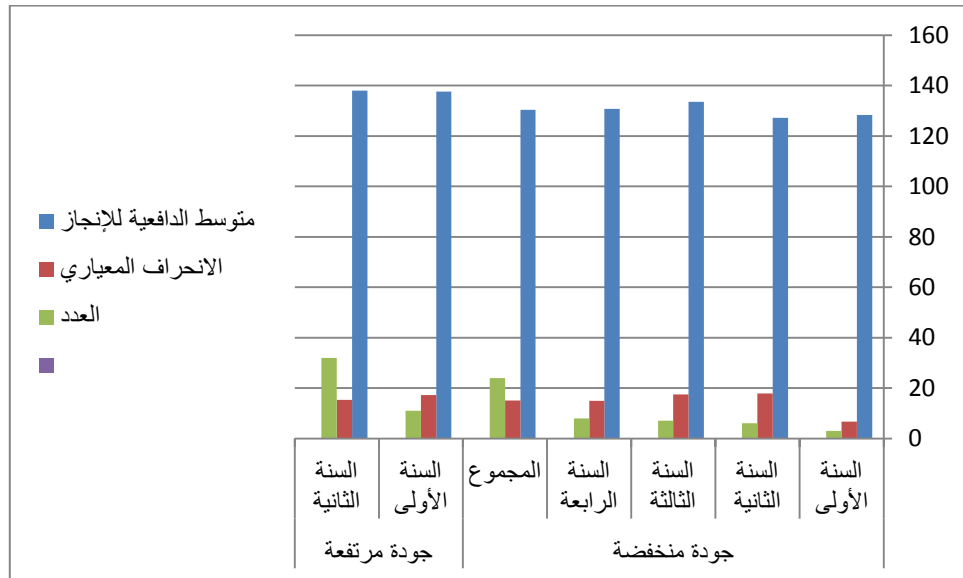
الجدول 21: الإحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين والجنس.

جودة التكوين	الجنس	متوسط الدافعية للإنجاز	الانحراف المعياري	العدد
جودة منخفضة	ذكر	122,91	11,476	11
	أنثى	136,69	15,168	13
	المجموع	130,38	15,050	24
جودة مرتفعة	ذكر	136,87	14,335	23
	أنثى	139,70	16,834	79
	المجموع	139,06	16,280	102
المجموع	ذكر	132,35	14,861	34
	أنثى	139,27	16,564	92
	المجموع	137,40	16,357	126



الجدول 22: نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	جودة التكوين	1284,956	1	1284,956	5,106	,026
	الجنس	1231,812	1	1231,812	4,895	,029
	التفاعل بينهما	535,997	1	535,997	2,130	,147
	الخطأ	30702,996	122	251,664		
	المجموع	2412331,000	126			



شكل رقم 07: لنتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز.



يبين الجدول رقم (21) أنه قد بلغ متوسط الدافعية للإنجاز للذكور حالة الجودة المنخفضة (122,91) و (136,69) للإناث بمجموع كلي قدره (130,38) ، و تشير النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الجودة و الجنسين على الدافعية للإنجاز لصالح الإناث و نجد هذا يتوافق الى حد كبير إلى ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الرحمان بن بركة للعلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا حيث توصلت إلى أنه توجد فروق بين الذكور و الإناث في درجتي الوعي بالعمليات و دافع الإنجاز لصالح الإناث و عليه نستنتج أن فرضية بحثنا قد تحققت أي أنه يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من جودة التكوين والجنسين و التفاعل بينهما على دافعية للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة .

و من الجدول رقم (22) تشير النتائج الى أن قيمة (ف) كانت (5,106) و (4,875) للجنس و (2,130) للتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز هي دالة إحصائية عند (0,026) و (0,029) (0,147) على الترتيب مما يعني أن للمتغيرات أثر على الدافعية و هذا راجع لنوعية التكوين داخل المدرسة العليا للأساتذة الذي له أثره الإيجابي لرفع من مستوى دافعية إنجاز الطلبة و في هنا دراسة محمد خير بسام محمود (2010) السياق يذهب إلى ضرورة العمل للرفع من مستوى برنامج جودة إعداد المعلم و رفع مستوى جودته يؤدي بطبيعة الحال لضمان جودة مخرجاته و في المدرسة العليا تعمل على إعداد متقن للطلبة الأساتذة لضمان مخرجاته ذات مستوى عال يرقى لما تصبو إليه وزارتي التربية و التعليم العالي.

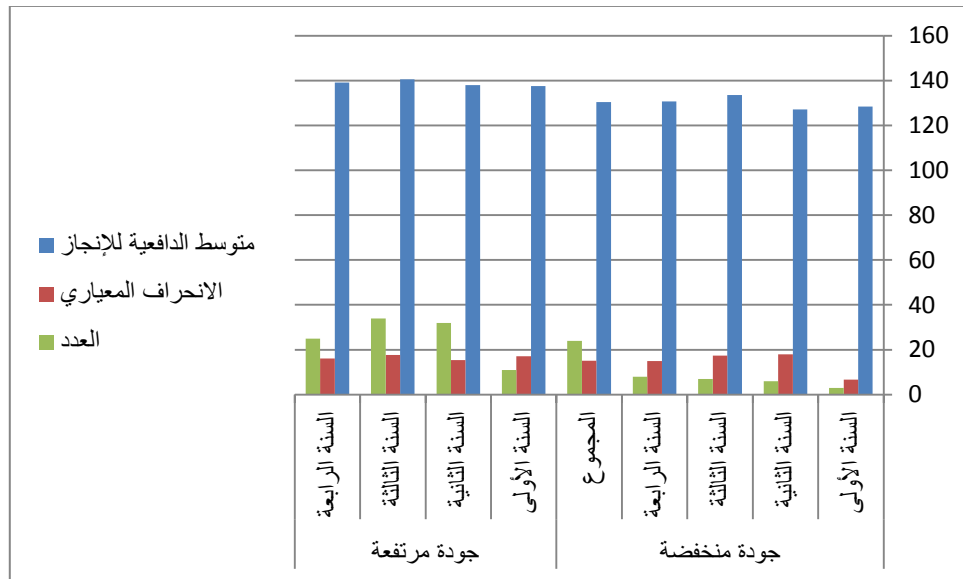
الفرضية السابعة:

يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من جودة التكوين ونمط التكوين والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.



الجدول 23: الإحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين ونمط التكوين.

جودة التكوين	نمط التكوين	متوسط الدافعية للإنجاز	الانحراف المعياري	العدد
جودة منخفضة	تعليم متوسط	129,93	13,719	15
	تعليم ثانوي	131,11	17,913	9
	المجموع	130,38	15,050	24
جودة مرتفعة	تعليم متوسط	140,66	14,004	50
	تعليم ثانوي	137,52	18,207	52
	المجموع	139,06	16,280	102
المجموع	تعليم متوسط	138,18	14,562	65
	تعليم ثانوي	136,57	18,161	61
	المجموع	137,40	16,357	126

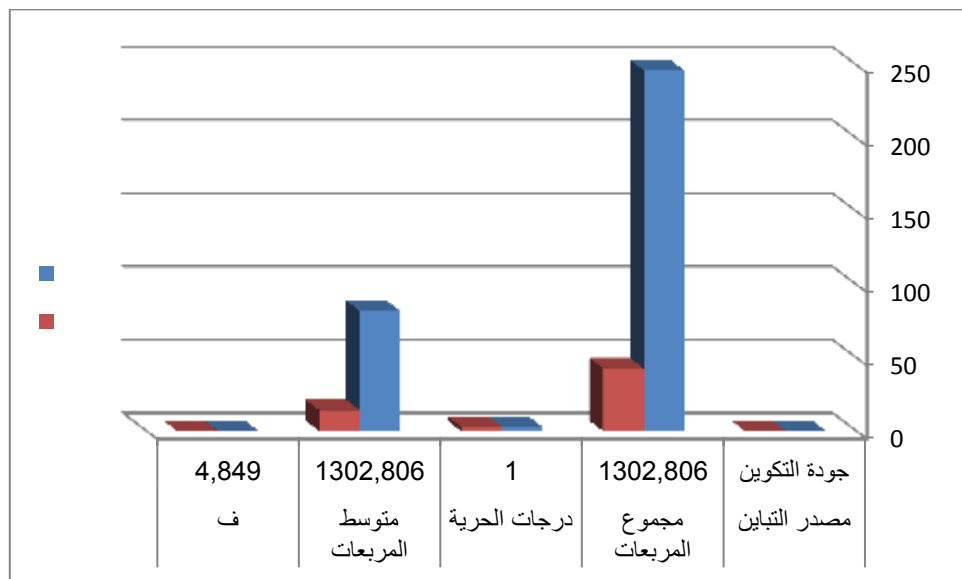


شكل رقم 08: الإحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين ونمط التكوين.



الجدول 24: نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين ونمط التكوين والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	جودة التكوين	1352,946	1	1352,946	5,204	,024
	نمط التكوين	17,757	1	17,757	,068	,794
	التفاعل بينهما	85,941	1	85,941	,331	,566
	الخطأ	31718,023	122	259,984		
	المجموع	2412331,000	126			



شكل رقم 09: نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين ونمط التكوين والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز.

من خلال الجدول رقم 24:



نجد أن لجودة التكوين اثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ على الدافعية للإنجاز في كلا نمطي التكوين (التعليم الثانوي و التعليم المتوسط) و يرجع هذا إلى أهمية التكوين الأكاديمي للأستاذ و الطالب فمعظم الدراسات المتتالة لموضوع الجودة في التعليم الجامعي تشير إلى ضرورة تطوير جميع جوانب العمل الإداري و الأكاديمي على مستوى الجامعة و الكوادر الأكاديمية تعد ركنا أساسيا في النظام التعليمي الجامعي و ذلك لأهمية الدور الذي يؤديه في عملية التعليم الجامعي فأهمية الكادر الأكاديمي تنطلق من كونه احد المدخلات الأساسية في التعليم الجامعي و حلقة الوصل بين المدخلات التعليمية و المتمثلة في الإدارة العليا و ما تمثله من فلسفة الجامعة و أهدافها و برامجها من جانب و المخرجات المطلوبة المتمثلة بالطالب من جانب آخر.

إذا فجودة التكوين تتمثل من خلال:

- توفير إطار أكاديمي يمتلك كفاءات و مهارات في كافة المجالات الأكاديمية و المهنية و الثقافية و الإنسانية و البحثية و يمارسها في الواقع و التي يمكن أن تظهر في نتاج عمله في التدريس تطوير البرامج تطوير المقررات الإرشاد الأكاديمي الإشراف و الترجمة إجراء البحوث و خدمة المجتمع و هذا بدوره يعمل على زيادة دافعية الانجاز لدى الطلاب و التي تسهم في الرفع من المستوى التعليمي لديهم.
 - توفير قيادات إدارية تمتلك كفايات و مهارات كافية تجعلها قادرة على إحداث التطور و التحسين للنظام التعليمي و التي تتمثل في التخطيط و التنظيم و التنفيذ و الرقابة و التوجيه و العلاقات مع الجهات و التسهيلات و الاهتمام بالبيئة الجامعية.
- و قد استنتج احد الباحثين من خلال دراسته التي قام بها في الدول المتقدمة انه يوجد إيمان قوي بان جودة النظام التعليمي تتوقف بالدرجة الاولى على جودة معلميه.

(محمد عبد الرزاق ابراهيم، 2003 ، ص 14)

أي أن جودة التكوين ترفع من مستوى الدافعية و بالتالي ترفع من جودة النظام التعليمي.



أما فيما يخص نمط التكوين فلا يوجد له تأثير دال إحصائياً على دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذلك أن الطلبة لديهم نفس مستوى الدافعية إذا ما قورن بين نمطي التكوين (المتوسط و الثانوي) و عليه فانه لا يوجد اثر دال إحصائياً للتفاعل بين كلا من جودة التكوين و نمط التكوين على الدافعية للإنجاز.

الفرضية الثامنة:

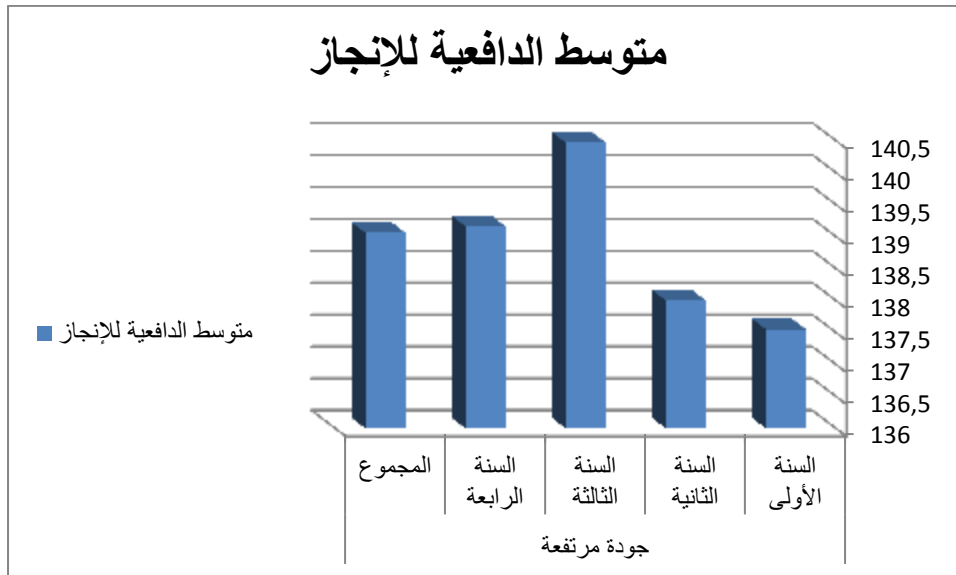
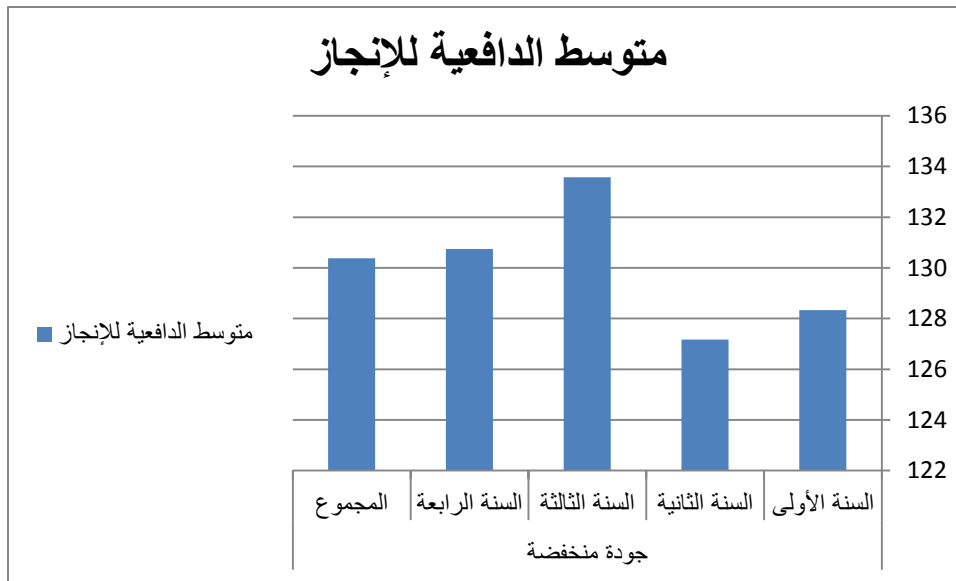
يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من جودة التكوين والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الجدول 25: الإحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين والمستوى الدراسي.

جودة التكوين	المستوى الدراسي	متوسط الدافعية للإنجاز	الانحراف المعياري	العدد
جودة منخفضة	السنة الأولى	128,33	6,658	3
	السنة الثانية	127,17	17,882	6
	السنة الثالثة	133,57	17,434	7
	السنة الرابعة	130,75	14,888	8
	المجموع	130,38	15,050	24
جودة مرتفعة	السنة الأولى	137,55	17,154	11
	السنة الثانية	138,00	15,312	32
	السنة الثالثة	140,47	17,604	34
	السنة الرابعة	139,16	16,075	25
	المجموع	139,06	16,280	102
المجموع	السنة الأولى	135,57	15,766	14



38	15,990	136,29	السنة الثانية
41	17,555	139,29	السنة الثالثة
33	15,990	137,12	السنة الرابعة
126	16,357	137,40	المجموع

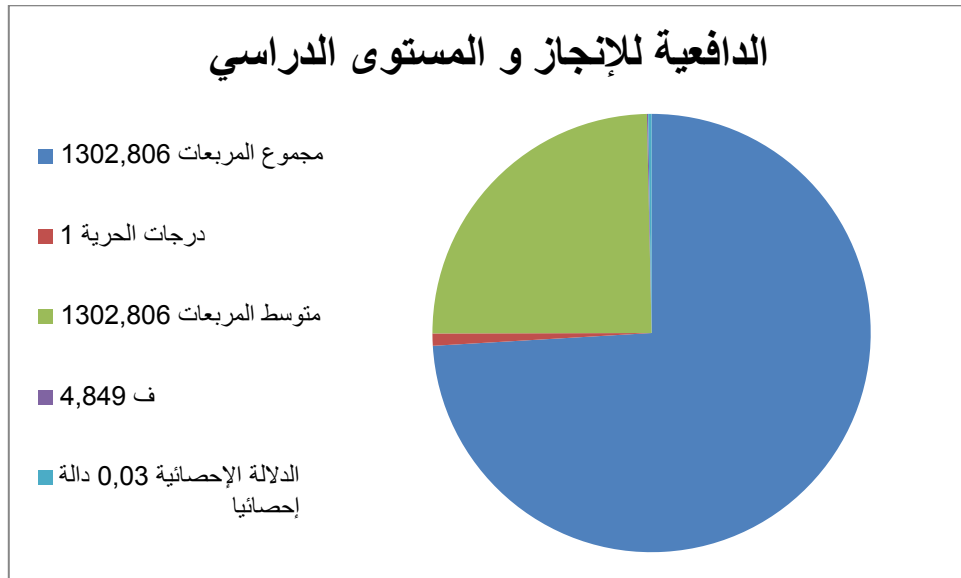


شكل رقم 11: الإحصاءات الوصفية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة حسب متغيري جودة التكوين والمستوى الدراسي.



الجدول 26: نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	جودة التكوين	1302,806	1	1302,806	4,849	0,030
	المستوى الدراسي	246,430	3	82,143	,306	,821
	التفاعل بينهما	42,946	3	14,315	,053	,984
	الخطأ	31701,272	118	268,655		
	المجموع	2412331,000	126			



شكل رقم 12: لنتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري جودة التكوين والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز.



يوجد أثر دال إحصائياً لجودة التكوين على الدافعية للإنجاز وهذا ما تؤكدته الفرضية السابعة السابقة، أما فيما يخص المستوى الدراسي فلا يوجد له تأثير دال إحصائياً على دافعية الانجاز لدى الطلبة ذلك أن الطلبة لديهم نفس مستوى الدافعية إذا ما قارنا بين طلبة السنوات الأربع أي أنه ليس دالة إحصائياً حيث $\alpha = 0.821$ وعليه فإنه لا يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين كلا من جودة التكوين و المستوى الدراسي على الدافعية للإنجاز كما هو الحال بالنسبة لنمط التكوين حيث وجدت $\alpha = 0.984$.



الاستنتاج العام :

ومن خلال ما انطلقنا منه من معطيات وتساؤلات الدراسة والأدب النظري وبالرجوع إلى ما تم تناوله من خلفية نظرية للبحث، وما تم تقصيه في الجانب التطبيقي يمكن أن نتوصل إلى النتائج التالية:

- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة التكوين والدافعية للإنجاز.
- توجد جودة عالية من التكوين في المدرسة العليا للأساتذة.
- لا توجد فروق في جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة تعزى لنمط التكوين.
- لا تختلف جودة التكوين في المدرسة العليا للأساتذة باختلاف المستوى الدراسي.
- يوجد مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- توجد علاقة موجبة ودالة بين جودة التكوين ودافعية الإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من جودة التكوين والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- يوجد تأثير دال إحصائياً لجودة التكوين والدافعية للإنجاز بينما لا يوجد أي تأثير دال إحصائياً لنمط التكوين على الدافعية للإنجاز، ولا يوجد تأثير كذلك لجودة التكوين على نمط التكوين عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.
- يوجد تأثير دال إحصائياً لجودة التكوين والدافعية للإنجاز بينما لا يوجد أي تأثير دال إحصائياً للمستوى الدراسي على الدافعية للإنجاز، ولا يوجد تأثير كذلك لجودة التكوين على المستوى الدراسي عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

الاقتراحات:

في نهاية هذا البحث لابد من تبيين نتائج تقديم الاقتراحات، التي نتمنى أن تؤخذ بعين الاعتبار وتجد سبيلا في الوسط التربوي نذكر منها:

- 1- إعطاء أهمية بالغة للجودة في المدارس العليا للأساتذة لما لها من تكوين وتأطير المعلمين والأساتذة.
- 2- الاستفادة من التكوين الذي تقوم به المدرسة العليا للأساتذة في الجامعات خاصة التخصصات التي يكون لطلبتها الحق في العمل تحت وصاية وزارة التربية والتعليم.
- 3- الاستفادة من خبرات خريجي المدارس العليا للأساتذة خاصة في التكوين بعد الخدمة.
- 4- تأطير الطلبة الأساتذة في التربصات الميدانية من طرف الأساتذة خريجي المدارس العليا وتكون لهم الأولوية في ذلك، لما لهم من خبرة في ذلك.
- 5- إقامة بحوث مماثلة في المدارس العليا للأساتذة خاصة تلك التي تعنى بالجودة والتكوين، لما لها من فائدة للمدارس قبل الباحثين أنفسهم.
- 6- متابعة تكوين الطلبة الأساتذة خريجي المدارس ما بعد التخرج.
- 7- جعل ندوات تربوية وفتح الباب أمام الشركاء من تربويين لإعطاء نظرة حول التكوين بالمدارس العليا للأساتذة.
- 8- التنسيق الدائم والمستمر بين المدارس العليا ومديريات التربية.
- 9- فتح مدارس عليا أخرى للأساتذة في بعض ولايات الوطن لما لها من دور فعال في تكوين ذا جودة عالية للطلبة الأساتذة، ونظرا للتزايد الطلب عن المدارس.
- 10- الاهتمام بالمدارس العليا للأساتذة من حيث:
 - التأطير الإداري والتربوي.
 - التجهيز.

11- الاهتمام بالطرق الحديثة والتي يستفيد منها المؤطرون من أساتذة وإدارة لتحسين الأداء، داخل أسوار المدرسة.

12- تخصيص شبه راتب كما كان معمولاً به للطلاب الأستاذ ليكون بذلك دافعا له.

وفي الختام نأمل من وراء هذا البحث:

_ أن يساهم البحث في إفادة الأساتذة في المدارس العليا والمشتغلين فيه إضافة إلى المشتغلين في علم النفس وعلوم التربية في إعداد مشاريع ودراسات مماثلة ترفع من جودة العملية التربوية.

_ أن يساهم البحث في ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.

- أن يكسب المدارس العليا الاعتراف محليا وعالميا.

- زيادة كفايات الإداريين والأساتذة والعاملين بالمدارس العليا ورفع مستوى أدائهم.

- زيادة الاحساس والوعي بالانتماء من قبل الطلبة والأساتذة.

- أن يساهم البحث في الارتقاء بمستوى الطلبة الأساتذة في جميع جوانب شخصيتهم الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.

قائمة المصادر

و المراجع



أولاً: المصادر

1- القرآن الكريم .

2- الحديث الشريف

ثانيا : المراجع باللغة العربية.

1- الكتب

3- أحمد دوقة وآخرون(2011)، سيكولوجية الدافعية للتعلم(في التعليم ما قبل

التدرج)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

4- أحمد عزت راجح(1998)، أصول علم النفس، دار الكتاب العربي للطباعة

والنشر والتوزيع، ط 7، القاهرة.

5- أحمد محمد عبد الخالق(2000)، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية

للنشر والتوزيع، ط3، مصر.

6- أمل الأحمد(2001)، بحوث ودراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة للطباعة

والنشر والتوزيع، ط1، بيروت- لبنان.

7- بركات حمزة حسن(2008)، مبادئ القياس النفسي، الدار الدولية للاستثمارات

، ط1، القاهرة.

8- بشير معمري(2012)، أساليب القياس النفسي وتصميم أدواته، دار الخلدونية،

ط1، الجزائر.

9- بشير معمري(2012)، سيكولوجية الدافع للإنجاز تقنين أربعة استبيانات

لقياسه، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة- الجزائر.

10- بوبكر بن بوزيد(2009)، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار

القصبة للنشر، ب ط، الجزائر.

11- ثائر أحمد غباري(2008)، الدافعية بين النظرية والتطبيق، دارالمسيرة للنشر

والتوزيع، ط1، عمان الاردن.



- 12- ثائر غباري و خالد أبو شعيرة (2009)، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان - الأردن.
- 13- جابر عبد الحميد جابر وآخرون (1998)، مقدمة في علم النفس، دار النهضة العربية، ب ط، بالقاهرة.
- 14- حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق (2007)، علم النفس التربوي (الطالب الجامعي والمعلم الممارس)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان الاردن.
- 15- حمدي علي الفرماوي (2008)، الحاجات النفسية في حياة الناس اليومية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 16- داود بن عيسى بورقيبة (2005)، مدخل إلى علوم التربية، المطبعة العربية غرداية - الجزائر.
- 17- رشاد علي عبد العزيز موسى، (1994)، علم النفس الدافعي، دراسات وبحوث، دار النهضة العربية، ب ط، القاهرة.
- 18- رمزي أحمد عبد الحي (2007)، تقييم أداء الادارة الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة.
- 19- سليم شريف وآخرون (2006)، الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان - الأردن.
- 20- سهيلة محسن كاضم الفتلاوي (2008)، الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان - الاردن.
- 21- سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات (2008)، الجودة في التعليم دراسات تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان - الأردن.
- 22- سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات (2008)، الجودة والاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العام الجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان - الأردن.



- 23- سيد خير الله وممدوح عبدالمنعم الكنانى (1983)، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ب ط، بيروت.
- 24- صالح ناصر عليّات (2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان - الأردن.
- 25- صلاح الدين محمود علام (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة.
- 26- طارق كمال (2006)، أساسيات في علم النفس التربوي، مؤسسة شباب الجامعة، ب ط، الاسكندرية - مصر.
- 27- طلعت منصور وآخرون (2003)، أسس علم النفس العام، المكتبة الأنجلو المصرية، ب ط، القاهرة.
- 28- عبد الحفيظ مقدم (2011)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 3، الجزائر.
- 29- عبد الرحمن عدس و يوسف محمود قطامي (2008)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط 1، عمان - الأردن.
- 30- عبد اللطيف محمد خليفة (2000)، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ب ط، القاهرة.
- 31- عدنان يوسف العتوم وآخرون (2006)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان - الأردن.
- 32- عدنان يوسف العتوم وآخرون (2011)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 3، عمان - الأردن.
- 33- علي أحمد عبدالرحمن عياصرة (2006)، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، ط 1، عمان - الأردن.
- 34- علي منصور وأمينه رزق (2005)، علم النفس التربوي، منشورات جامعة دمشق، سوريا.



- 35- عماد عبدالرحيم الزغلول(2009)، مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان الاردن.
- 36- عواطف إبراهيم الحداد(2009)، إدارة الجودة الشاملة، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان- الاردن.
- 37- فخر الدين القلا وآخرون(2005)، تقنيات التعلم الذاتي والتعليم عن بعد، منشورات جامعة دمشق، دمشق سوريا.
- 38- قاسم نايف علوان المحياوي(2006)، إدارة الجودة في الخدمات مفاهيم وعمليات وتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الاردن.
- 39- كامل محمد عويضة(1996)، علم النفس، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت- لبنان.
- 40- كمال بداري وآخرون (2013)، ضمان الجودة الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 41- لحسن عبد الله باشيوة وآخرون(2010)، البحث العلمي مفاهيم، أساليب، تطبيقات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- 42- لينا محمد وفا ابراهيم(2012)، الجودة الشاملة في التعليم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الاردن.
- 43- محسن عبد الستار محمود عزب(2008)، تطوير الادارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الكتاب الجامعي، ب ط ، الاسكندرية مصر.
- 44- محسن علي عطية (2009)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن.
- 45- محمد بني يونس(2009)، مبادئ علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان ، الاردن.
- 46- محمد داودي ومحمد بوفاتح(2008)، منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية، دار الأوراسية، ط1، الجلفة.



- 47- محمد عبد الرزاق ابراهيم(2003)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن.
- 48- محمد عبد الوهاب العزاوي(2005)، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان- الاردن.
- 49- محمد عبدالرزاق إبراهيم (2007)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط2، عمان-الأردن.
- 50- محمد عوده الريماوي وآخرون(2004)، علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الأردن.
- 51- محمد عوض الترتوري وأغادير عرفات جويحان (2009)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومراكز المعلومات، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان-الأردن.
- 52- محمد فتحي فرج الزليتي، (2008)، أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز الدراسية، بدون طبعة، مجلس الثقافة العام، القاهرة.
- 53- محمد مصطفى زيدان(1972)، النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، منشورات الجامعة الليبية كلية اللغة العربية، ط1، ليبيا.
- 54- مصطفى حسين باهي وأمينه شلبي(2007)، الدافعية نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر، ب ط، مصر - القاهرة.
- 55- مصطفى نمر دعمس(2009)، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان- الأردن.
- 56- موريس أنجرس(2006)، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، دار القصة للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر.
- 57- مولاي بودخيلي محمد(2004)، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، ب ط، بن عكنون الجزائر.



- 58- نبيل سعد خليل(2011)، إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في المؤسسات التربوية، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.
- 59- نبيل محمد زايد(2003)، الدافعية والتعلم، توزيع مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة.
- 60- نواف محمد البادي(2010)، الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الازو، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان - الاردن.
- 61- هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون (2008)، إدارة التعليم الجامعي، دار الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان -الأردن.
- 62- يوسف حليم الطائي وآخرون(2008)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مؤسسات الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان - الاردن.
- 63- يوسف محمود قطامي(2009)، مبادئ علم النفس التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان - الأردن.

II المعاجم و المناجد والموسوعات

- 64- فؤاد ابو حطب وآخرون(2003)، معجم علم النفس والتربية ج 1 مجمع اللغة العربية الهيئة العامة.

III الرسائل والأطروحات الجامعية

- 65- أحمد لويزة(2011)، علاقة إعادة السنة بكل من: تقدير الذات، الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- 66- إسماعيل بن منصور(2007)، واقع الاتصال لدى الاطارات وعلاقته بالدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير في علم النفس التنظيم والعمل، جامعة الجزائر.
- 67- إيمان كمال كامل داود(2003)، أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها



في محافظة طولكرم، رسالة ماجستير في أساليب تدريس العلوم، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

68- بدر عمر العمر (1995)، الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها.

69- بلقاسم يخلف (2007)، المدارس العليا للأساتذة دراسة وصفية لمدى مساهمة التدريب الميدانية في تكوين الطالب-الأستاذ، أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التربية غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والأرطفونيا، قسنطينة الجزائر.

70- بوقزولة و داد (2010)، درجة أهمية مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي (من وجهة نظر الإداريين)، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة.

71- خلف الله جاب الله (2015)، أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية للإنجاز في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" لدى عينة من طلبة السنة أولى ماستر بجامعة عمار ثليجي ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأغواط.

72- دريدي نورة (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.

73- دويلي منصورية وصادق الحايك (2012)، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، دراسة حالة أقسام ومعاهد علوم وتطبيقات التربية البدنية والرياضية، المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان الجودة.

74- ذهيبية العرفاوي (2009)، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

75- الشناوي (1995)، إدراك الطلاب للقبول /الرفض الوالدي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلاب كلية المعلمين بالجوف.



- 76- شنوف شريفة(2012)، شخصية المراهق المتمدرس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.
- 77- عبدالرحمن بن بريكة (2003)، علاقة دافعية الإنجاز باستراتيجية المتعلم الدراسية دراسة حول طلبة المدرسة العليا للأساتذة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، وهران.
- 78- عبدالرحمن بن بريكة (2007)، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الإنجاز الدراسي دراسة لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة (في مدينة الجزائر)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية بوزريعة، الجزائر.
- 79- فاطمة عيسى أبو عبده(2001)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين، مذكرة ماجستير الادارة التربوية، كلية النجاح في جامعة نابلس، فلسطين.
- 80- القبالي يحيى أحمد عبد الرحمن(2009)، فعالية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه في التربية الخاصة.
- 81- لرقط علي(2009)، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر -المبررات والمتطلبات الأساسية، مذكرة ماجستير في علوم التربية ، جامعة باتنة.
- 82- محفوظ معمري(2015)، التوافق الدراسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانويات عين الحجل — ولاية المسيلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأغواط.
- 83- محمد بوفاتح(2013)، الضغوط المهنية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية بوزريعة، الجزائر2.



- 84- منصور بن زاهي(2009)، الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الاطارات الوسطى لقطاع المحروقات، رسالة دكتوراه، جامعة قسنطينة.
- 85- ميسون نعيم مجاهد عودة (2009)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على الفنون الأدبية والأنشطة الفنية في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية الدافعية للإنجاز الرياضي لدى طالبات غرف المصادر في الأردن، أطروحة دكتوراه في فلسفة التربية جامعة عمان.

IV المجالات والدوريات العلمية

- 86- ابتسام صاحب موسى الزويني(2014)، صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بابل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي 1-3 أفريل 2014.
- 87- بلقيس غالب الشرعي(2009)، دراسة تقييمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الاكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 02، العدد04، الأردن.
- 88- تيسير اندراوس سليم(2012)، التدريس الإبداعي الجامعي كمتطلب لضمان جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.
- 89- داود عبد الملك حدابي وخالد عمر خان(2008)، تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في بعض الكفايات التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي المجلد01، العدد02، الاردن.
- 90- رفاء الرمحي(2013)، تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي.
- 91- زهرة عبد محمد(2012)، جودة التعليم العالي في ضوء معايير الاعتماد، مجلة الادارة والاقتصاد السنة الخامسة الثلاثون، العدد93.



- 92- 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، المجلد 03، العدد 05، الأردن.
- 93- صباح ساعد (2013)، دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، بسكرة، العدد 32، نوفمبر 2013.
- 94- 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.
- 95- 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.
- 96- عائشة التاورغي وربيعة البركي(2014)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي فوائد ومعوقات، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي 1-3 أبريل 2014.
- 97- 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.
- 98- علي عباس اليوسفي(ب ت)، دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي.



- 99- عيسى يوسف قداد (2008)، إيجابيات ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية دراسة استكشافية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 03، الأردن.
- 100- محمد خير الفوال وبسام محمود ساتلي (2010)، تقويم جودة البرنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 03، العدد 06، الأردن .
- 101- محمد عليّات و خالد هواش (2006)، العلاقة بين دافعية الإنجاز و قلق الامتحان و أثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية و الثانوية في محافظة المفرق، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 7، العدد 3 سبتمبر 2006، البحرين.
- 102- 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، المجلد 07، العدد 01، الأردن.
- 103- المدهون محمد ابراهيم وآخرون (2006)، مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الرابع عشر-العدد الثاني، غزة فلسطين.
- 104- هبة الله محمد الحسن سالم وآخرون (2012)، علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي، لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 03، العدد 04.
- 105- هبة محمد الحسن سالم وآخرون (2012)، علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد 04.



106- 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.

IV- المناشير الوزارية:

107-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(1984)، الجريدة الرسمية الجزائرية العدد38،الجزائر.

108-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(1981)، الجريدة الرسمية العدد 36، السنة الثامنة عشرة، الجزائر.

109-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2010)، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، السداسي الأول 2010، الجزائر.

110-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2011)، الجريدة الرسمية الجزائرية العدد 49، الجزائر.

111-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2005)، الجريدة الرسمية الجزائرية، الجزائر.

112-وزارة التعليم العالي، المنشور الوزاري رقم 01 مؤرخ في 05 شعبان 1435 الموافق 03 جوان 2014 المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2014-2015.

V المراجع الأجنبية

113- Atwater.E.(1979),Psychologyof Adjustment.N.y.prentice.Hall.U.S.A.

114- Baddari kamel (2013).Assurance-qualité dans l'enseignement supérieur
Conduire et réussir l'autoévaluation. Office Des publications universitaires.

115- Boubekeur benbouzid (2009).La Reforme De L'éducation En Algérie Enjeux
et réalisations Casbah éditions.

116- FORNER, Y (1991) " Motivation en situation de formation"- Edition et
application psychologiques- France.



- 117- McClelland, D.C, Atkinson, J.W.Clark,R.A.& Lowell, E.L, The Achievement Motive, New York : Appleton _ Century_ Crofts,1976.
- 118- SEAGOE.May.V(1965).pédagogie et motivation expériences américaines école pédagogique université de Californie Los Angeles.
- 119- Tomlinson.T. (1993).Motivating Student to learn. Berkley.Mrcutrhan. Publishing Co.

الملاحق

الملحق

رقم: 01

الملحق

رقم: 02

جامعة عنار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الطالب الباحث: رماضية أحمد

الأغواط في: 05.09.2014

الموضوع: طلب الموافقة على استخدام مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

(الإذن بالتطبيق)

تحية تقدير واحترام وبعد:

في عظيم الشرف أن أقدم الى سيادتكم المحترمة الدكتور: عبدالرحمن بن بركة يطلبي هذا والمتمثل
بالموافقة والإذن باستخدام مقياس الدافعية للإنجاز المستعمل في رسالتكم الموسومة بالعلاقة بين الوعي
بالمسلات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر
(أطروحة دكتوراه الدولة في علوم التربية) لاستخدامه في أطروحة لنيل شهادة الماجستير في علوم النفس
التربوي بجامعة عنار ثليجي بالأغواط الموسومة بالعنوان: جودة التكوين وعلاقتها بالدافعية للإنجاز
لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

وفي الأخير تقبلوا مني فائق عبارات الشكر والتقدير والاحترام ووفقكم الله في رسالتكم النبيلة.

موافقة الدكتور:

عبد الرحمن بن بركة

موافقة على استخدام
المقياس مع ذكر المرجع


الملحق

رقم: 03

مقياس جودة التكوين في المدارس العليا للأساتذة

أخي الطالب، أختي الطالبة،

يتألف هذا الاستبيان من 50 عبارة والرجاء قراءة كل عبارة والإجابة عليها بوضع علامة (√) في

الخانة التي تراها مناسبة لرأيك من الخانات الخمس التالية:

- أوافق بشدة - أوافق - لست متأكد - لا أوافق - لا أوافق بشدة

إن الغرض من هذا الاستبيان هو البحث العلمي لذلك نرجو أن تكون إجاباتك صحيحة وموضوعية

كما نرجو أن تجيب على كل العبارات. نشكر لكم تعاونكم

لا أوافق بشدة	لا أوافق	لست متأكد	أوافق	أوافق بشدة	العبارات
.....					1. يعرض الأستاذ المحاضرة في محاور منهجية متسلسلة
.....					2. الأهداف التي يحددها الأستاذ واضحة
.....					3. يحرص الأستاذ على النقاش والطرق التفاعلية
.....					4. يشرك الأستاذ الطلبة في بناء المعرفة
.....					5. يلقي الأستاذ المحاضرة بطريقة تلقينية مملة
.....					6. يستعين الأستاذ بالوسائل السمعية البصرية
.....					7. ينجز الأستاذ مطبوعة في المقياس
.....					8. يستمر الأستاذ في متابعة تكويننا عبر وسائل الاتصال الإلكتروني
.....					9. يستعين الأستاذ بوسائل الإيضاح (كتب، رسوم،...)
.....					10. يكلف الأستاذ الطلبة بنشاطات خارجية لدعم التكوين
.....					11. الدروس المقدمة ذات أهمية كبيرة
.....					12. المعلومات المعروضة قديمة
.....					13. تتسم الدروس بارتباطها بالواقع
.....					14. الدروس المقررة غير مفيدة
.....					15. المحتويات المقدمة ناقصة ومحدودة
.....					16. الأنشطة مصاغة في شكل مشكلات تستدعي التفكير
.....					17. تبدو المعلومات معقدة وصعبة
.....					18. المواد والأنشطة التعليمية الحالية غير مرتبطة بالسنوات السابقة
.....					19. تتصف الدروس بالجاذبية
.....					20. تعرض المعلومات مباشرة بطريقة فجائية وغير متدرجة
.....					21. يتسم جو الدراسة بالهدوء والانضباط
.....					22. تدخلات الطلبة منظمة
.....					23. يوزع الأستاذ الوقت بطريقة مناسبة
.....					24. يسمح الأستاذ بتدخلات الطلبة الفوضوية
.....					25. يظهر الطلبة احتراما كبيرا للأستاذ
.....					26. تسود في القسم حالات من التشويش والكلام الجانبي
.....					27. جميع الطلبة يلتزمون بالقوانين واللوائح المنظمة

.....	.....	.....	.....	.....	28. يحرص الأستاذ على حضور الطلاب
.....	.....	.....	.....	.....	29. لا يتخلف الأستاذ عن مواعيد الدروس
.....	.....	.....	.....	.....	30. الدراسة متعبة بسبب الإضرابات
.....	.....	.....	.....	.....	31. يطرح الأستاذ أسئلة للتأكد من فهم الطلاب ومعالجة أخطائهم
.....	.....	.....	.....	.....	32. يختبر الأستاذ مكتسبات الطلاب القبلية
.....	.....	.....	.....	.....	33. تنسم الامتحانات المقدمة باحتوائها أسئلة متنوعة
.....	.....	.....	.....	.....	34. يركز الأستاذ على التقويم المستمر الذي يرافق التعلّمات
.....	.....	.....	.....	.....	35. يمتحن الأستاذ الطلبة في ما قدم لهم من معارف
.....	.....	.....	.....	.....	36. يعتمد الأستاذ على أسئلة تقيس الفهم وتستدعي التفكير
					37. الامتحانات المقدمة تسهم في التكوين باعتبارها تغذية راجعة
					38. أسئلة الامتحانات تعجيزية
					39. عدد الامتحانات الكتابية مناسب ويخدم التكوين
					40. يحارب الأستاذ الغش في الامتحانات بكل الوسائل
.....	.....	.....	.....	.....	41. أنا راض عن مستواي التعليمي
					42. أحصل على علامات جيدة
					43. أرى أن مشاركتي فعالة في القسم
					44. أعتقد أنني أستفيد كثيرا من التكوين
					45. أفهم كل الدروس المقدمة
					46. يعبر الأساتذة لي عن رضاهم
					47. يرى زملائي بأنني طالب متفوق
					48. أحصل على الثناء باستمرار
					49. أفادني التكوين في الحياة الواقعية
					50. أرى بأن مستواي العلمي ضعيف

الملحق

رقم: 04

لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالاعواط

أختي الطالبة، أخي الطالب،... نضع بين أيديكم هذا المقياس، الذي يدخل في سياق بحث علمي تربوي، المطلوب قراءة كل عبارة ووضع إشارة ✓ أما 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.

المعلومات العامة:	أجاب على هذا المقياس :	طالب ☐ طالبة ☐	
	التخصص:	المستوى الدراسي:	
	الجامعة:		

العبارة		مدى انطباقها على:				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أسعى لإنجاز الأعمال والواجبات مهما كلفني ذلك من جهد أو وقت.					
02	أحاول جادا إنجاز العمل الذي أقوم به على أحسن وجه.					
03	إن النجاح في عمل ما: يشجعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة.					
04	أرغب دائما في الإطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي.					
05	أحتاج إلى تشجيع الآخرين، حتى أنهى العمل التي أقوم بها.					
06	أفضل أن اسبق الأحداث وأهيئ الفرص المساعدة على النجاح، بدلا من انتظار حدوثها عفويا.					
07	أشعر بالملل والضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل.					
08	أحاول الاستفادة من أخطائي في العمل والدراسة، حتى لا أقع فيها مستقبلا.					
09	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا زدت إصرارا على إتمامه.					
10	يعتمد مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.					
11	يعتبر النجاح في جميع الحالات، نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل.					
12	لا أترك وقت فراغ يفوتني، دون استغلاله في أعمال تعود علي بالفائدة.					
13	إذا فشلت في عمل ما، في المحاولة الأولى، أبحث عن أسباب الفشل، وأكرر المحاولات حتى أحقق النجاح.					
14	أحرص على (التنظيم) في كل الأعمال التي أقوم بها.					
15	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح، يدفعني إلى الجد والمثابرة في الأعمال التي أقوم بها.					

مدى انطباقها على:					العبارات	
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما		
					أبتعد قدر الإمكان عن الاعمال التي تتطلب تحمل المسؤولية.	16
					في كل أعمالي أطبق مبدأ: لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية.	17
					استمر في البحث عن حل المشكلة، التي تعترضني، حتى وإن كان الأمل في ذلك ضعيفا.	18
					ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية، لكن الأهم أن أقوم بعملتي بصورة جيدة.	19
					أبذل كل جهودي لأكون متفوقا على الآخرين في العمل والدراسة.	20
					إن أهدافي بعيدة المدى (في هذه الحياة) واضحة تماما في ذهني.	21
					تضيق مني عدة أيام دون مراجعة دروسي.	22
					أتوقف عن الاعمال التي أقوم بها بمجرد شعوري بأي تعب.	23
					أقوم عادة بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق.	24
					أفضل العمل مع من تربطني به صداقة حميمة، حتى وإن كان ضعيف المستوى.	25
					أشعر أن الناس من أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة.	26
					أعتبر نفسي مسؤولا مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقوم بها.	27
					أضيق أوقاتا كثيرة في مشاهدة التلفزيون والحديث مع الزملاء...، على حساب مراجعة دروسي.	28
					أفقد الإحساس بانقضاء الوقت عندما أكون منشغلا في أداء عمل ما.	29
					أفضل العمل مع المتفوقين، حتى وإن لم تربطني بهم صداقة.	30
					أفضل أن أكون محبوبا بين أقراني، أكثر من أكون ناجحا بينهم.	31
					أحاسب نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم.	32
					أحرص دائما على تطبيق مبدأ "لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد".	33
					عندما أنهمك في المراجعة فإنني لا أهتم بما يحدث حولي.	34
					يرى معظم الأساتذة أن بحوثي وتقاريري تفتقر للتنظيم.	35
					أفضل الأعمال البسيطة، وأتجنب الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي.	36
					تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.	37
					أفضل أن أغير رأيي، على أن أعارض ما تتفق عليه الجماعة.	38
					النجاح يرتبط بالحدس أكثر مما يرتبط بالعمل.	39
					أجد متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.	40

الملحق

رقم: 05

يلتزمان بما يأتي:

المادة الأولى : يلتزم الطالب المتعاقد: رماضنية أحمد

بمتابعة الدروس بالمدرسة العليا للأستاذة 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 لأستاذة التعليم الأساسي وأستاذة التعليم الثانوي. شريطة

ألا يكون في نفس السنة البيداغوجية.

المادة الثالثة : يلتزم الطالب المتعاقد خلال فترة تكوينه باحترام القانون الداخلي للمدرسة العليا للأستاذة.

المادة الرابعة : يلتزم وزارة التربية الوطنية بضمان منصب تدريس للطالب المتعاقد عند نهاية تكوينه.

المادة الخامسة : يلتزم السيد رماضنية أحمد بالالتحاق بمنصب تعيينه بعد نهاية التكوين في أجل

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 العمل بخدمة وزارة التربية

الوطنية مدة :

- سبع (07) سنوات بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية.

- تسع (09) سنوات بالنسبة لأستاذة التعليم الأساسي.

- إحدى عشر (11) سنة بالنسبة لأستاذة 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.

عن/وزير التربية الوطنية

بوقع المتعاقد بعد كتابة عبارة

قرأت وقبلت

مع المصادقة على التوقيع

عزات وبنديت



الملحق

رقم: 06

[illegible]

الملحق

رقم: 07

Reliability

Notes		
Output Created		14-MAY-2015 21:14:22
Comments		
	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
Input	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data	70
	File	
	Matrix Input	
	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
Missing Value Handling		Statistics are based on all
	Cases Used	cases with valid data for all variables in the procedure.

Notes

Syntax	RELIABILITY	
	/VARIABLES=VAR00002	
Resources	VAR00004 VAR00006	
	VAR00008 VAR00010	
	VAR00012 VAR00014	
	VAR00016 VAR00018	
	VAR00020 VAR00022	
	VAR00024 VAR00026	
	VAR00028 VAR00030	
	VAR00032 VAR00034	
	VAR00036 VAR00038	
	VAR00040 VAR00042	
	VAR00044 VAR00046	
	VAR00048 VAR00050	
	VAR00001 VAR00003	
	VAR00005 VAR00007	
	VAR00009 VAR00011	
	VAR00013 VAR00015	
	VAR00017 VAR00019	
	VAR00021 VAR00023	
	VAR00025 VAR00027	
	VAR00029 VAR00031	
	VAR00033 VAR00035	
	VAR00037 VAR00039	
	VAR00041 VAR00043	
	VAR00045 VAR00047	
	VAR00049	
	/SCALE('ALL	
	VARIABLES') ALL	
	/MODEL=SPLIT	
	/SUMMARY=TOTAL.	
	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.03

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	70	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	70	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.671
		N of Items	25 ^a
	Part 2	Value	.712
		N of Items	25 ^b
	Total N of Items		50
	Correlation Between Forms		.787
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.881
	Unequal Length		.881
Guttman Split-Half Coefficient			.878

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00002	119.1143	334.914	.136	.829
VAR00004	119.4286	334.190	.190	.828
VAR00006	119.3714	343.599	-.095	.834
VAR00008	118.9857	334.623	.164	.828
VAR00010	118.8857	346.393	-.147	.837
VAR00012	118.7000	328.039	.316	.825
VAR00014	118.7571	337.839	.059	.831
VAR00016	118.7429	328.281	.294	.826
VAR00018	118.6857	327.523	.336	.825
VAR00020	118.6857	319.784	.487	.821

VAR00022	118.7286	323.041	.437	.822
VAR00024	118.7714	325.454	.371	.824
VAR00026	118.2714	334.780	.144	.829
VAR00028	118.7000	316.300	.573	.819
VAR00030	118.7429	332.078	.222	.827
VAR00032	119.3000	330.822	.256	.827
VAR00034	119.4571	335.962	.104	.830
VAR00036	119.2000	329.872	.227	.827
VAR00038	118.8857	324.480	.432	.823
VAR00040	118.6571	326.692	.350	.824
VAR00042	118.7286	322.751	.395	.823
VAR00044	119.2286	337.744	.031	.833
VAR00046	119.2000	318.655	.365	.824
VAR00048	118.7714	309.483	.566	.817
VAR00050	118.6143	333.052	.282	.826
VAR00001	118.4429	342.192	-.057-	.834
VAR00003	119.2000	330.771	.242	.827
VAR00005	119.3714	336.295	.118	.829
VAR00007	119.3429	335.881	.114	.830
VAR00009	119.0286	335.622	.098	.830
VAR00011	118.5571	338.569	.033	.832
VAR00013	118.6429	323.247	.404	.823
VAR00015	118.7857	319.707	.495	.821

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	70	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	70	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.667	.653	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00051	22.5429	4.41895	70
VAR00052	26.0571	5.58955	70
VAR00053	26.0857	5.43671	70
VAR00054	22.7000	4.79236	70
VAR00055	23.9857	7.46488	70

Inter-Item Correlation Matrix

	VAR00051	VAR00052	VAR00053	VAR00054	VAR00055
VAR00051	1.000	.095	.138	.073	-.090
VAR00052	.095	1.000	.451	.212	.623
VAR00053	.138	.451	1.000	.479	.434
VAR00054	.073	.212	.479	1.000	.317
VAR00055	-.090	.623	.434	.317	1.000

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00051	98.8286	313.101	.054	.071	.739
VAR00052	95.3143	214.422	.583	.447	.539
VAR00053	95.2857	217.308	.588	.378	.539
VAR00054	98.6714	256.021	.405	.253	.625
VAR00055	97.3857	181.487	.517	.462	.574

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
121.3714	341.106	18.46907	5

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Valid	70	100.0
Cases Excluded ^a	0	.0
Total	70	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.752	.751	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00137	17.3286	3.67806	70
VAR00138	25.7714	3.20403	70
VAR00139	22.8000	3.54106	70
VAR00140	26.9429	4.38008	70
VAR00141	22.8143	3.46114	70
VAR00142	22.9571	3.82757	70

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
138.6143	219.864	14.82780	6

T-TEST

```

/TESTVAL=0
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=VAR00143 VAR00144
/CRITERIA=CI (.95) .

```

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Qualité	126	119,96	21,222	1,891

One-Sample Test

	Test Value = 100					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Qualité	10,558	125	,000	19,960	16,22	23,70

T-Test

Group Statistics

	spécialité	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Qualité	bac+04	65	119,31	20,928	2,596
	bac+05	61	120,66	21,682	2,776
Qua1	bac+04	65	23,17	3,790	,470
	bac+05	61	23,03	3,497	,448
Qua2	bac+04	65	23,17	3,209	,398
	bac+05	61	22,28	3,541	,453
Qua3	bac+04	65	26,62	4,358	,541
	bac+05	61	26,54	5,697	,729
Qua4	bac+04	65	21,89	3,108	,386
	bac+05	61	21,85	3,868	,495
Qua5	bac+04	65	25,55	3,000	,372
	bac+05	61	24,93	3,628	,465
Qua6	bac+04	65	17,17	4,230	,525
	bac+05	61	17,25	4,166	,533

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Qualité	Equal variances assumed	,001	,974	-,355	124

	Equal variances not assumed			-,355	122,787
	Equal variances assumed	,585	,446	,210	124
Qua1	Equal variances not assumed			,210	123,967
	Equal variances assumed	,070	,792	1,481	124
Qua2	Equal variances not assumed			1,476	120,840
	Equal variances assumed	6,007	,016	,083	124
Qua3	Equal variances not assumed			,082	112,256
	Equal variances assumed	3,893	,051	,064	124
Qua4	Equal variances not assumed			,063	115,118
	Equal variances assumed	3,135	,079	1,047	124
Qua5	Equal variances not assumed			1,041	116,673
	Equal variances assumed	,019	,890	-,102	124
Qua6	Equal variances not assumed			-,102	123,706

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
Qualité	Equal variances assumed	,723	-1,348	3,796	-8,862
	Equal variances not assumed	,723	-1,348	3,801	-8,871
Qua1	Equal variances assumed	,834	,136	,651	-1,152
	Equal variances not assumed	,834	,136	,649	-1,149
Qua2	Equal variances assumed	,141	,891	,601	-,300
	Equal variances not assumed	,143	,891	,603	-,304
Qua3	Equal variances assumed	,934	,074	,900	-1,707
	Equal variances not assumed	,935	,074	,908	-1,724
Qua4	Equal variances assumed	,949	,040	,623	-1,194

Qua5	Equal variances not assumed	,949	,040	,628	-1,203
	Equal variances assumed	,297	,619	,592	-,552
	Equal variances not assumed	,300	,619	,595	-,559
	Equal variances assumed	,919	-,077	,749	-1,558
Qua6	Equal variances not assumed	,919	-,077	,748	-1,558

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
Qualité	Equal variances assumed	6,166
	Equal variances not assumed	6,175
Qua1	Equal variances assumed	1,425
	Equal variances not assumed	1,421
Qua2	Equal variances assumed	2,081
	Equal variances not assumed	2,085
Qua3	Equal variances assumed	1,856
	Equal variances not assumed	1,873
Qua4	Equal variances assumed	1,274
	Equal variances not assumed	1,283
Qua5	Equal variances assumed	1,790
	Equal variances not assumed	1,798
Qua6	Equal variances assumed	1,405
	Equal variances not assumed	1,404

Oneway

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		
					Lower Bound	Upper Bound	
Qualité	1	14	117,00	23,658	6,323	103,34	130,66
	2	38	122,61	21,159	3,432	115,65	129,56
	3	41	122,98	20,840	3,255	116,40	129,55
	4	33	114,42	20,393	3,550	107,19	121,66
	Total	126	119,96	21,222	1,891	116,22	123,70
Qua1	1	14	22,43	2,709	,724	20,86	23,99
	2	38	22,71	3,479	,564	21,57	23,85

	3	41	23,59	4,050	,632	22,31	24,86
	4	33	23,24	3,674	,640	21,94	24,55
	Total	126	23,10	3,637	,324	22,46	23,74
Qua2	1	14	22,71	3,407	,910	20,75	24,68
	2	38	22,74	3,002	,487	21,75	23,72
	3	41	23,05	3,420	,534	21,97	24,13
	4	33	22,36	3,855	,671	21,00	23,73
	Total	126	22,74	3,390	,302	22,14	23,34
Qua3	1	14	25,79	4,823	1,289	23,00	28,57
	2	38	26,89	5,321	,863	25,15	28,64
	3	41	26,46	5,211	,814	24,82	28,11
	4	33	26,70	4,720	,822	25,02	28,37
	Total	126	26,58	5,030	,448	25,69	27,47
Qua4	1	14	22,29	4,393	1,174	19,75	24,82
	2	38	21,68	3,410	,553	20,56	22,81
	3	41	22,07	3,173	,496	21,07	23,07
	4	33	21,67	3,646	,635	20,37	22,96
	Total	126	21,87	3,482	,310	21,26	22,49
Qua5	1	14	24,93	3,100	,829	23,14	26,72
	2	38	25,11	3,319	,538	24,01	26,20
	3	41	25,88	3,551	,555	24,76	27,00
	4	33	24,79	3,140	,547	23,67	25,90
	Total	126	25,25	3,320	,296	24,67	25,84
Qua6	1	14	16,43	3,877	1,036	14,19	18,67
	2	38	16,61	3,545	,575	15,44	17,77
	3	41	17,68	4,829	,754	16,16	19,21
	4	33	17,64	4,167	,725	16,16	19,11

Descriptives

		Minimum	Maximum
Qualité	1	78	167
	2	83	172
	3	70	173
	4	67	151
	Total	67	173
Qua1	1	18	27
	2	16	29
	3	14	34
	4	16	31
	Total	14	34
Qua2	1	17	27
	2	16	28

Qua3	3	15	28
	4	15	30
	Total	15	30
	1	20	35
	2	16	37
	3	17	38
Qua4	4	14	36
	Total	14	38
	1	15	30
	2	15	27
	3	14	27
	4	13	27
Qua5	Total	13	30
	1	19	30
	2	16	32
	3	18	34
	4	17	32
	Total	16	34
Qua6	1	8	23
	2	8	22
	3	9	27
	4	9	27

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Qua6 Total	126	17,21	4,182	,373	16,47	17,94

Descriptives

	Minimum	Maximum
Qua6 Total	8	27

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Qualité	,287	3	122	,835
Qua1	,532	3	122	,661
Qua2	,983	3	122	,403
Qua3	,224	3	122	,880
Qua4	,833	3	122	,478
Qua5	,346	3	122	,792

Qua6	1,303	3	122	,277
------	-------	---	-----	------

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Qualité	Between Groups	1772,686	3	590,895	1,322	,270
	Within Groups	54522,115	122	446,903		
	Total	56294,802	125			
Qua1	Between Groups	22,403	3	7,468	,558	,643
	Within Groups	1631,256	122	13,371		
	Total	1653,659	125			
Qua2	Between Groups	8,593	3	2,864	,245	,865
	Within Groups	1427,764	122	11,703		
	Total	1436,357	125			
Qua3	Between Groups	13,605	3	4,535	,176	,913
	Within Groups	3149,101	122	25,812		
	Total	3162,706	125			
Qua4	Between Groups	6,787	3	2,262	,183	,908
	Within Groups	1509,181	122	12,370		
	Total	1515,968	125			
Qua5	Between Groups	25,460	3	8,487	,766	,515
	Within Groups	1352,413	122	11,085		
	Total	1377,873	125			
Qua6	Between Groups	37,613	3	12,538	,712	,547
	Within Groups	2149,022	122	17,615		
	Total	2186,635	125			

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivation	126	137,40	16,357	1,457

One-Sample Test

	Test Value = 100					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Motivation	25,670	125	,000	37,405	34,52	40,29

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Qualité	119,96	21,222	126
Motivation	137,40	16,357	126

Correlations

		Qualité	Motivation
Qualité	Pearson Correlation	1	,208*
	Sig. (2-tailed)		,019
	N	126	126
Motivation	Pearson Correlation	,208*	1
	Sig. (2-tailed)	,019	
	N	126	126

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Univariate Analysis of Variance

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Motivation

groupQ	sex	Mean	Std. Deviation	N
1	Mâle	122,91	11,476	11
	Femelle	136,69	15,168	13
	Total	130,38	15,050	24
2	Mâle	136,87	14,335	23
	Femelle	139,70	16,834	79
	Total	139,06	16,280	102
Total	Mâle	132,35	14,861	34
	Femelle	139,27	16,564	92
	Total	137,40	16,357	126

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: Motivation

F	df1	df2	Sig.
1,001	3	122	,395

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Motivation

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	2739,361 ^a	3	913,120	3,628	,015	,082
Intercept	1283551,166	1	1283551,166	5100,259	,000	,977
groupQ	1284,956	1	1284,956	5,106	,026	,040
sex	1231,812	1	1231,812	4,895	,029	,039
groupQ * sex	535,997	1	535,997	2,130	,147	,017
Error	30702,996	122	251,664			
Total	2412331,000	126				
Corrected Total	33442,357	125				

a. R Squared = ,082 (Adjusted R Squared = ,059)

Univariate Analysis of Variance

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Motivation

groupQ	spécialité	Mean	Std. Deviation	N
1	bac+04	129,93	13,719	15
	bac+05	131,11	17,913	9
	Total	130,38	15,050	24
2	bac+04	140,66	14,004	50
	bac+05	137,52	18,207	52
	Total	139,06	16,280	102
Total	bac+04	138,18	14,562	65
	bac+05	136,57	18,161	61
	Total	137,40	16,357	126

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: Motivation

F	df1	df2	Sig.
---	-----	-----	------

1,911	3	122	,131
-------	---	-----	------

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Motivation

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1724,334 ^a	3	574,778	2,211	,090
Intercept	1339865,069	1	1339865,069	5153,648	,000
groupQ	1352,946	1	1352,946	5,204	,024
spécialité	17,757	1	17,757	,068	,794
groupQ * spécialité	85,941	1	85,941	,331	,566
Error	31718,023	122	259,984		
Total	2412331,000	126			
Corrected Total	33442,357	125			

a. R Squared = ,052 (Adjusted R Squared = ,028)

Univariate Analysis of Variance

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Motivation

groupQ	niveau	Mean	Std. Deviation	N
1	1	128,33	6,658	3
	2	127,17	17,882	6
	3	133,57	17,434	7
	4	130,75	14,888	8
	Total	130,38	15,050	24
2	1	137,55	17,154	11
	2	138,00	15,312	32
	3	140,47	17,604	34
	4	139,16	16,075	25
	Total	139,06	16,280	102
Total	1	135,57	15,766	14
	2	136,29	15,990	38
	3	139,29	17,555	41

4	137,12	15,990	33
Total	137,40	16,357	126

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: Motivation

F	df1	df2	Sig.
,532	7	118	,809

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Motivation

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1741,085 ^a	7	248,726	,926	,489
Intercept	1204488,055	1	1204488,055	4483,403	,000
groupQ	1302,806	1	1302,806	4,849	,030
niveau	246,430	3	82,143	,306	,821
groupQ * niveau	42,946	3	14,315	,053	,984
Error	31701,272	118	268,655		
Total	2412331,000	126			
Corrected Total	33442,357	125			

a. R Squared = ,052 (Adjusted R Squared = -,004)