جامعة عمار ثليجي الأغواط

كلية العلوم الانسانية الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

الميدان: العلوم الانسانية و الاجتماعية

شعبة: العلوم الاجتماعية

الموضوع :

مستوى الطموح و علاقته بجودة التعليم

– دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية و طلبة المدرسة العليا للأساتذة– بالأغواط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر اكاديمي في علوم التربية

تخصص : ارشاد و توجيه

من إعداد الطالبتين:

- ✓ فيجل زهرة
- ✓ قدوري صارة

إشراف الاستاذ:

- ✓ عياط محمد الامين

السنة الجامعية:2016/2015

قال تعالى:

﴿قالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَاأُرِيدُأَنْ أُخَالِفَكُم إِلَى مَاأَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَااسْتَطَعْتُ وما توفيقي إلا بالله عَلَيْهِ تَوَكَّلْت وَإِلَيْه أُنِيبُ﴾

سورة هود الآية (88)

شكروتقدير

الحمد لله والشكر لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي شق أبصارنا وأسماعنا ووفقنا بحوله وقوته لإنجاز هذا العمل، فله الحمد والشكر ظاهرا وباطنا.

تحية تقدير وشكر وامتنان الى من علمنا التفاؤل والمضي الى الامام الى من وقف الى جانبنا وكان له الفضل لإتمام هذا العمل المتواضع الاستاذ المشرف محمد الامين عياط.

ونتقد م بأسمى معاني التقدير والشكر إلى الأساتذة بجامعتي المسيلة والاغواط ونخص بالذكر الدكتور برو محمد والدكتور بوفاتح محمد والدكتورة مام عواطف.

إهداء

إلى رموز التحدي والصمود أمي الغالية وأبي العزيز،

إلى جدتي وجدي شفاهما الله وأطال في عمرهما،

إلى جميع إخوتي وأخواتي،

إلى زميلتي وصديقتي وأختي التي رافقتني لإنجاز هذا العمل: صارة،

والى أختي التي ساعدتنا في هذا العمل بكل تواضع: زينب.

زهرة

إهداء

الى الذي يعجز اللسان عن شكره والوفاء بحقه الى الذي زرع بداخلي معنى النجاح وروح التحدي الى سندي على محن الزمن الى نور حياتي ..... أبي الغالي حفظه الله ورعاه

الى نبع الحنان وفيض الأمان الى جوهرة غالية الاثمان ، الى عيون ارهقها السهر من أجلي الى فرحتي في لحظات يأسي ....الى امي العزيزة رعاها الله.

الى إخوتي : اسماعيل ، صالح ، نصر الدين ، أنس ، والى كل اقاربي وأهلي

الى من عشت معها أحلى أوقاتي الجامعية صديقتي وأختي زهرة

والى كل صديقاتي بالمعهد الوطني المتخصص في تكوين المهني للتسيير بالأغواط وأخص بالذكر صديقتي سلمى ، آسيا ، فضيلة ، حياة ، أم الخير

صارة

العنوان	
الإهداء	
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	ا
فهرس الموضوعات	ب
فهرس الجداول	ج
فهرس الأشكال	د
فهرس الملاحق	ر
المقدمـــــة	01
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	03-23
1-إشكالية الدراسة	04
2-فرضيات الدراسة	06
3-أهداف الدراسة	06
4-أهمية الدراسة	07
5-التعريفات الاجرائية لمفاهيم الدراسة	07
6-الدراسات السابقة	08
الفصل الثاني : مستوى الطموح	
تمهيد	
1-تطور مفهوم مستوى الطموح	26
2-نمو مستوى الطموح	27
3-تعريف الطموح ومستوى الطموح	27
4-مصادر مستوى الطموح	30
5-أنواع الطموح	31
6-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح	34

7- خصائص الشخص الطموح	38
8-مستوى الطموح من المنظور الاسلامي	40
9-النظريات المفسرة لمستوى الطموح	43
10-قياس مستوى الطموح	46
خلاصة الفصل	
الفصل الثالث: الجودة في التعليم	
تمهيد	
1-تعريف الجودة	51
2-التطور التاريخي لمفهوم الجودة	53
3- مفهوم الجامعة(التعليم العالي)	58
4- تطور التعليم الجامعي في الجزائر	59
5- مفهوم الجودة في التعليم	64
6- ابعاد الجودة في التعليم	65
7-اهمية الجودة في التعليم	67
8-اهداف الجودة في التعليم	68
9-مسوغات (مبررات الجودة في التعليم)	77
خلاصة الفصل	
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	
1-منهج الدراسة	81
2-حدود الدراسة	81
3-وصف عينة الدراسة	82
4-أدوات جمع البيانات	83
5-الخصائص السيكو مترية لادوات جمع البيانات	86
6-الاساليب الاحصائية	89

الفصل الخامس : عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	
1-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى	94
2-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية	95
3-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	99
4-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	101
5-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	103
6-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضيةالسادسة	104
7-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السابعة	106
8-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثامنة	108
9- عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية التاسعة	109
الاقتراحات	112
قائمة المصادر و المراجع	113
قائمةالملاحق	123

الشكل رقم (01) : يوضح المراحل الاربعة لتطور مفهوم الجودة	58
الشكل رقم (02): المخطط التنظيمي للتكوين لنيل شهادة الليسانس– الماستر – الدكتوراه	68

قائمة الجداول

جدول رقم (01) يبين توزيع عينة الدراسة حسب التخصص و الجنس.	89
جدول رقم (02): يبين العبارات الموجبة والعبارات السالبة لمقياس مستوى الطموح	91
جدول رقم (03): يوضح توزيع البنود على أبعاد المقياس.	92
جدول رقم (04) معامل ثبات مقياس الجودة في التعلم بطريقة الفاكرونباخ.	93
جدول (05)يبين معامل الثبات لمقياس الجودة في التعليم بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة سبرمان براون وجوتمان	94
جدول رقم (06) يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس الجودة في التعليم	94
جدول رقم (07) يبين معامل ثبات مستوى الطموح بطريقة الفاكرونباخ	95
جدول رقم (08) يبين معامل الثبات لمقياس مستوى الطموح بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بطريقتي سبرمان براون وجوتمان	95
جدول رقم (09) يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس مستوى الطموح	96
جدول رقم (10) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى عينة الدراسة على مقياس جودة التعليم	101
جدول رقم (11) يبين قيمة T لعينة واحدة لدى عينة الدراسة على مقياس جودة التعليم	101
جدول رقم (12): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح.	102
جدول رقم (13) يبين قيمة T لعينة واحدة لدى عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح	102
جدول رقم (14) توزيع عينة الدراسة حسب مجالات مقياس الجودة في التعليم والنسبة المئوية لكل مجال	103
جدول رقم (15) يبين توزيع عينة الدراسة حسب مجالات مقياس مستوى الطموح وبالنسبة المئوية لكل مجال.	104

قائمة الجداول

جدول رقم (16) يبن نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات مستوى الطموح ودرجات جودة التعليم لدى عينة الدراسة	107
جدول رقم (17) يبين نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات مستوى الطموح ودرجات جودة التعليم لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.	109
جدول رقم (18) يبين نتائج معامل الارتباط بين درجات مستوى الطموح ودرجات جودة التعليم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة	110
جدول رقم (19): يوضح نتائج اختبا ر لمتوسط الفروق بين طلبة قسم العلوم الاجتماعية T وطلبة المدرسة العليا للأساتذة في مستوى الطموح	112
جدول رقم (20) يوضح نتائج اختبا ر لمتوسط الفروق بين درجات طلبة قسم العلوم T الاجتماعية ودرجات طلبة المدرسة العليا في جودة التعليم	113
جدول رقم (21) يبين نتائج اختبا ر لمتوسط الفروق بين درجات إناث قسم العلوم T الاجتماعية ودرجات إناث المدرسة العليا للأساتذة في مستوى الطموح	116
جدول رقم (22) يوضح نتائج اختبار لمتوسط الفروق بين درجات إناث قسم العلوم T الاجتماعية ودرجات إناث المدرسة العليا للأساتذة في جودة التعليم	117

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسةإلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة كما سعت إلى معرفة الفروق بين طلبة التخصصين في مستوى الطموح وفي جودة التعليم، وتم التطبيق بالمدرسة العليا للأساتذة وقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الاغواط واستخدمت الدراسة مقياسين مقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبدالفتاح مكون من سبعة أبعاد تحتوي على 74 فقرة ومقياس جودة التعليم "ويتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد تحتوي على 50عبارة وبلغت عينة الدراسة الأساسية ب 95 طالب وطالبة.واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام عدة أساليب إحصائية أهمها : معاملات لارتباط بيرسون (p) واختبار متوسط الفروق(T) .

وجاءت أهم النتائج كمايلي:

- ✓ لاتوجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى عينة الدراسة.
- ✓ لاتوجد فروق بين طلبة قسم العلوم الاجتماعية والانسانية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة في مستوى الطموح.
- ✓ توجد فروق بين طلبة قسم العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا في جودة التعليم لصالح طلبة المدرسة العليا .

Summary of the study :

The target of the study was to reveal the relatioship between ambitions and the efficiency of teaching for students « social science » and the students of « Superior school of teachers».It also sought to discover and identify the differences between them in terms of thier ambitions and quality of teaching .

The study was practiced at « the teachers Superior school » and practiced at the « social sciences » department in AMMER THLIJI University –LAGHOUAT-.

The study dependes on two tasks ;one about the « level of ambitions » realised by « KAMILIA ABDELFATTAH » ; based on seven dimensions of 74 paragraphs ,and the other about the efficincy of education made by professor « AHMED BENSAAD» this task contains 5 sides Of 50statements .the sample of the original study was estimated of 95 students (male and female).

The study adopted the correlative description approach using many most important stastisticmethods of which is : the link factorepierson (P) and the test of average differences with (T).

THE MOST IMPORTENT RESULTS :

- ✓ No differences between the level of ambition and the quality of education among the study sample.
- ✓ No differences between students of social science and those of the Superior school of teachers in the terms of the ambition level.
- ✓ The are differences between students of social science and the Superior school of teachers in the term of quality of education .

مقدمة

تشتمل العملية التعليمية بما تنطوي عليه من مدخلات وعمليات ومخرجات على مجموعة من العناصر تشترك فيها جميع الانظمة التربوية متمثلة في المحتوى وطرائق وأساليب ووسائل التدريس بالإضافة الى الاهداف ، والتي يتفاعل فيها كل من المعلم والمتعلم الا أن ما يتوفر لدى منظومة تربوية معينة قد لا يتوفر لدى أخرى ، ذلك أن الاختلاف في درجات توفر تلك العناصر (العملية التعليمة) علاقة بالمنتج المباشر الذي يتمثل في المتعلم (الطالب) ، ضف الى ذلك أنه رغم وجود هذه العلاقة الحتمية لم تحدد معايير مضبوطة و دقيقة يتم في ضوءها تحديد مدى التحسين في تلك العناصر من عدمه، مما يزيد من صعوبة الحكم على جودة التعليم عموما ، غير أن الاهتمام بهذه الأخيرة حديث نسبيا ، ذلك بعدما وجهت العديد من الدول المتقدمة والنامية الى نظمها التعليمية نقدا و عدم رضا لانخفاض مستوى الجودة فيها ، وذلك في منتصف السبعينات من القرن 20م وخاصة في الثمانينات للعديد من العوامل .(فواز التميمي وأحمد الخطيب ، 2008، ص ص 80، 81)لكن الجودة التي تعمل على تحقيقها مختلف النظم التعليمية ليست موحدة بينها ، فكل نظام ينظر الى الجودة من اتجاه معين وحتى داخل النظام التربوي الواحد تختلف وجهات النظر فنظرة الاداري للجودة في التعليم تختلف عن وجهة نظر عضو هيئة التدريس وتختلف عن نظرة الطالب للعملية التعليمية ، وبما أن هذه الأخيرة تراعي اتجاهات وميول وقدرات المستفيد المباشر منها (الطالب) الذي يمثل المخرجات وحتى أنها تهتم بطموحه وأهدافه يمكن له أن يقرر مدى الجودة وفقا لذلك ولكن مع ذلك تبقى نظرة الطالب للجودة التعليمية جزئية لعدم توفرها معايير ومؤشرات موحدة حيث يرى جاندال وفرانك (2001) (Gndal et vrank) بأنها الافكار الواضحة التي تدور حول ما يجب أن يتعلمه الطلاب في كل سنة دراسية لان المعايير تعبر عن مستوى الاداء او مستوى الجودة المتوقع والمقبول ، وتحدد مستوى كفاية الطالب عند قياسه بالمهارات والمعارف التي نصت عليها تلك المعايير .(محمود الامير عبد الله العواملة ، 2010، ص 60).

ومفهوم الجودة ارتبط في فترة مضت بالجانب الاقتصادي ولم يكن له وجود في القاموس التربويإلاأنه رغم وجوده في الآونةالأخيرة لم يتم الاتفاق على تعريف له وحتى في المراحل التي مر بها هذا المفهوم اختلفت وجهات النظر حول تعريفه ، ليشمل العديد من الابعاد يسعى لتحقيق أهداف محددة تتقدمها العمل على تقديم خدمة تعليمية تتوافق ومتطلبات المتعلم (الطالب) وترتبط هذه الاخيرة بتحقيق أهدافه وطموحه وآماله وتطلعاته.

فالطالب خلال مزاولته الدراسة لا بد له من أهداف وطموحات يسير على نهجها، غير أن مفهوم الطموح وحتى مستواه يختلف من حيث التعريف لدى المتخصصين من جهة كما ويختلف

في مستوى توفره لدى الطلبة من جهة أخرى ، وذلك حسب مستوى الجودة في العملية التعليمية

حيثأن لمستوى طموح الطالب علاقة مباشرة أو غير مباشرة بما يوفره عضو هيئة التدريس

و بكفاءة هذا الأخير ، الا أن مستوى الطموح يتأثر كذلك بالعديد من العوامل منها الذاتية والبيئة فالأول مرتبط بشخصية الطالب والثاني متعلق بالبيئة التي تحيط به وخاصة في مرحلة الجامعة. وهذا ما اهتمت بمعالجته الدراسة الحالية وذلك في عدة فصول متمثلة فيما يلي :

الفصل الأول : ويضم إشكالية الدراسة ، فرضيات الدراسة ، المفاهيم الاجرائية لمصطلحات الدراسة أهمية الدراسية وأهدافها ، بالإضافة الى بعض الدراسات السابقة ثم التعقيب عليها.

أما الفصل الثاني : فيتناول مستوى الطموح من حيث : تطور مفهومه ونموه وتعريفه، ومصادره وأنواع الطموح ، و العوامل المؤثرة فيه، وخصائص الشخص الطموح ، مستوى الطموح من المنظور الاسلامي ، والنظريات المفسرة لمستوى الطموح ، وكذلك قياسه.

وفيما يتعلق بالفصل الثالث فقد خصص للجودة في التعليم :

وذلك من خلال : تعريف الجودة والتطور التاريخي لهذا المفهوم ومفهوم الجامعة ، تطور التعليم الجامعي في الجزائر ، مفهوم الجودة في التعليم ، وأبعادها وأهميتها وأهدافها ، مواصفات ومعايير التعليم الجامعي في ضوء منظور الجودة وأخيرا المسوغات (مبررات) الجودة في التعليم.

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة
ويتم فيها تحديد منهج الدراسة ، عينة الدراسة ، الحدود المكانية والزمانية والبشرية للدراسة ، أدوات جمع البيانات ، الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة ، الأساليب الاحصائية المستخدمة .

أما الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة فيتم فيه عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وأخيرا تحليلها وتفسيرها وختاما بخلاصة الدراسة المتمثلة في الاستنتاج العام، وتليها اقتراحات الدراسة ثم قائمة المصادر والمراجع وقائمة الملاحق.

1- اشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهداف الدراسة
4- أهمية الدراسة
5- التعريفات الاجرائية لمفاهيم الدراسة
6- الدراسات السابقة

1-اشكالية الدراسة:

ترتكز الجامعة على عنصر هام وهو جزء لا يتجزأ من تطورها الفكري والعلمي ، فنجاح الطالب أو فشله ينعكس على نجاح أو فشل الجامعة بأسرها ، ذلك أن الطالب بقدراته وإمكانياته وما يتطلع إليه ، والجامعة بما توفره من إمكانيات وما تقدمه من خدمات خاصة ما تعلق فيها بمصدر العلم والمعرفة من شانه العمل على مواكبة التطورات الحاصلة ومحاولة التجديد في العملية التعليمية وبالتالي الوصول إلى مصاف الجودة ، على الرغم أنه لا يمكن الحكم وبهذه السهولة على أن ما تملكه المؤسسات بصفة عامة وفي مجال التعليم وبالتحديد المؤسسة التي تمثل قمته (التعليم) بوجه خاص على أنها تمكنت من بلوغ مستوى الجودة ذلك أنها تحمل وسام البحث العلمي الذي لم تحمله مؤسسات المجتمع الأخرى ، ولا المؤسسات التعليمية ولتثبت اللقب المتوجة به عليها أن تعمل جاهدة من خلال محاولة التحسين ليس فيما يتعلق بجودة التجهيزات والمباني والإدارة فحسب، بل ولعملية التعليم وهو الأساس الذي ينبت عليه مؤسسة التعليم العالي والبحث العلمي مجال للتقييم وذلك لمعرفة مكانته (التعليم) من جهة والعمل على سد الثغرات التي تقلل من قيمة الاعتماد على مخرجاته من جهة أخرى .

وبما أن الفئة المستهدفة بالتعليم وبالدرجة الأولى هم الطلبة فإنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار مطالبهم وامكاناتهم وحتى ميولهم واتجاهاتهم وأهدافهم وما يتطلعون إليه ، والعمل على زيادة الرفع من مستوى طموحاتهم بالتركيز أولا على الجانب العلمي والى أي مدى يمكن التحسين فيه

من طرف هيئة التدريس ثم تدريب الطالب على انتقاء المعلومات على حسب مستوى طموحه وبناءا على هذه الأخيرة يستطيع الحكم على قيمة التعليم وجودته، ومن ثم الارتقاء بالمتعلم

إلى مستوى أقل ما يقال عليه أنه متوافق مع ما يقدم له تبعا لمستويات الأهداف لديه (الطالب) وطموحاته وآماله وتطلعاته التي منها المرتفعة وفي المقابل المنخفضة، ذلك للاختلاف والتباين

في العديد من الاعتبارات ، فالطموح لدى الذكور يختلف عن الطموح لدى الإناث ، وهذا ما توصلت إليه دراسة لكاميليا عبد الفتاح (1990) ذلك أن هناك فروقا في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس والتحصيل لصالح الذكور. (كاميلياعبدالفتاح 1990 ،ص 141).

بالإضافة إلى الاختلاف في القدرات والامكانيات التي بها يستطيع الطالب تجاوز العقبات والصعوبات ، فإذا تناسب مستوى طموحه مع ما يملكه من قدرات وإمكانيات ساعده ذلك على التقدم

وزيادة ارتفاع مستوى طموحه ، وهذا يفسح المجال للخوض فيما يسمى بالخبرات حيث أن لخبرات الطالب الناجحة دورا في زيادة مستوى طموحه وتمكنه من تجاوز الصعوبات ، والخبرات الفاشلة لديه تعمل على عرقلته وخفض مستوى طموحه ، وبالتالي المساهمة في الإحباط الذي يعتبر سببا مباشر لتدني مستوى الطموح ، وهذا ما أكدته دراسة آمال عبد السميع اباطة (2004) ذلك أنه إذا تناسب مستوى الطموح مع امكانيات الفرد وقدراته الحالية والمتوقعة كانت السوية واذا لم يتناسب معها ظهرت التفكيكية والاضطراب (محدبرزيقة، 2014،ص96)

هذا وأهم ما يمكن أن يؤثر على مستوى طموح الطالب وهو مرتبط بشكل أو بآخر بخبرات النجاح والفشل لديه نوعية التعليم وجودته وعلى الرغم أنها (الجودة) في التعليم العالي تشمل جميع الجوانب من مباني وإمكانيات وإدارة وغيرها إلا أن أهم جانب فيها التركيز على عضو هيئة التدريس الذي يعتبر منهلا مباشرا للعلم والمعرفة بالنسبة للطالب ، ويعتمد التجديد في التعليم وجودته على مدى قدرة الأستاذ على التحسين للأفضل والرقي إلى مستوى يتناسب و يراعي ما يتطلع إليه الطالب من جهة ، ومستوى التعليم بما يحمله من معان الجودة من جهة ثانية ، وذلك لاختلاف مستويات الأهداف والطموح لدى الطلبة ، فما يعتبر جودة لطالب أي متناسبا مع مستوى طموحه قد لا يعتبر كذلك بالنسبة للطلاب الآخرين لكن بالمقابل لا تتساوي مستويات طموح الطلبة ، فوجهة نظر الطلبة ذوو الطموح المرتفع حول مستوى التعليم يختلف عن وجهة نظر ذوي الطموح المنخفض.

ويبقى الاختلاف قائما بين الطلبة في مستويات الطموح وحتى فيما يماثله التعليم في الجامعة بالنسبة لهم ، ويمس الاختلاف هذا الاخير (التعليم الجامعي) كذلك سواءا بناءا على عامل الجنس (ذكور–اناث) أو باختلاف التخصصات أو باختلاف المستويات او باختلاف الجامعة، وبذلك تتباين وجهات نظر الطلبة حول مدى الجودة في التعليم وفقا لاختلاف وتباين مستويات الطموح لديهم وعلى أساس ذلك تصاغ المشكلات التالية :

- ما مستوى الطموح لدى عينة الدراسة؟
- ما مستوى جودة التعليم لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم باختلاف الجنس لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم باختلاف التخصص لدى عينة الدراسة ؟

- هل توجد فروق في مستوى الطموح لدى عينة الدراسة باختلاف التخصص ؟
- هل توجد فروق في جودة التعليم لدى عينة الدراسة باختلاف التخصص ؟
- هل توجد فروق في مستوى الطموح لدى الاناث باختلاف التخصص؟
- هل توجد فروق في جودة التعليم لدى الاناث باختلاف التخصص؟

2-فرضيات الدراسة:

1- تتمتع عينة الدراسة بمستوى منخفض من وجودة التعليم.

2-تتمتع عينة الدراسة بمستوى منخفض من مستوى الطموح

3-لا توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى عينة الدراسة.

4-لا توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى طلبة العلوم الاجتماعية .

5-لا توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة .

6-لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى عينة الدراسة باختلاف التخصص.

7-لا توجد فروق في جودة التعليم لدى عينة الدراسة باختلاف التخصص.

8-لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى الاناث باختلاف التخصص.

9-لا توجد فروق في جودة التعليم لدى الاناث باختلاف التخصص.

3-أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- الكشف على مستوى كل من الطموح و جودة التعليم.
- الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم ودور كل من الجنس والتخصص في ضوء هذه العلاقة.
- الكشف عن طبيعة الفروق بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى الطلبة باختلاف الجنس و التخصص.
- الكشف عن القوانين واللوائح التي تمس الجودة في التعليم بشكل مباشر خاصة واقعالتطبيق من طرف الجهات المعنية بذلك، بما فيها الطلبة .
- من خلال استخدام مقاييس مقننة على بيئات عربية بعد حساب خصائصهاالسيكومترية

- في البيئة الجزائرية ، تحاول الدراسة الكشف عن مدى تقارب الانظمة التعليمية الجامعية ومكانة التعليم في الجزائر منها .

4- أهمية الدراسة :

تستقي هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع باعتباره نفسي تربوي ومن المشكلة باعتبار

أنها تحتاج إلى المزيد من البحث والتقصي من خلال محاولتها التعرف على ما يلي :

- طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم باختلاف الجنس والتخصص.
- مستوى الطموح ومستوى الجودة (في التعليم) لدى الطلبة.
- طبيعة الفروق بين الطلبة في مستوى الطموح وجودة التعليم باختلاف الجنس والتخصص.
- مدى تطبيق اللوائح والقوانين المرتبطة بالتعليم الجامعي وعلاقة ذلك بجودته.
- مدى قدرة الطلبة على الالتزام بالموضوعية في تمييز الجودة التي لها علاقة مباشرة بتحقيق طموحاتهم، أم أنها تبقى مجرد مصلحة اجتماعية مادية.
- كما تضفي الدراسة نظرا لأهميتها البالغة نوع آخر من الرأي يكون فيه للمتعلم (الطالب) بناءا على مستوى طموحه وجهة نظر حول تحسين التعليم وتقييم جودته، على خلاف ما هو معروف في واقعنا ذلك أن الهيئة التدريسية ، والجهات الأخرى كالإداريين وغيرهم من يقرر مدى الجودة في التعليم من عدمها، وهذا ما تناولته جل الدراسات وهو محور اهتمام معظم الباحثين، لذلك قد تتيح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات أخرى مشابهة .

- نتائج الدراسة الحالية ستوضح مستوى طموح الطالب الجزائري وطبيعة الجودة التعليمية في ظل النظام التعليمي الجزائري.

5-التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

1-مستوى الطموح : هي الدرجة التي تحصل عليها عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح للراشدين لكاميليا عبد الفتاح.

1- **جودة التعليم:**هي الدرجة التي تحصل عليها عينة الدراسة على مقياس الجودة في التعليم والذي تم استخدامه الدكتور أحمد بن سعد.

2- **طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط :** هم طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بالأغواط.

3- **طلبة المدرسة العليا للأساتذة :** هم طلبة المدرسة العليا للأساتذة المقبلين على التخرج(السنة الرابعة والخامسة).

6- الدراسات السابقة:

على اعتبار وجود دراسات مرتبطة ارتباطا مباشرا بمتغيرات الدراسة واخرى مرتبطة بمتغيرات الدراسة ارتباطا غير مباشر ، فان هذه الدراسة تفتقد لدراسات من النوع الاول (الدراسة المطابقة للدراسة الحالية) – على حد علم الطالبتين الباحثتين– لذا تم الاعتماد على الدراسات المتوفرة حول موضوع الدراسة ، وهي دراسات غير مطابقة للدراسة الحالية ، ونظرا لتوفر عدد معتبر من هذه الدراسات السابقة ، فمنها من وجد فيها المتغير المستقل (الجودة في التعليم) دون المتغير التابع (مستوى الطموح) ، ومنها من وجد فيها هذا الاخير (المتغير التابع) دون المتغير المستقبل ، ومن المتغيرات في الدراسات السابقة من تتفق مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة ، ومنها من تختلف عنها، ويتم تحديد هذا الاختلاف وأهم جوانب الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية ، بعد عرض اهم تلك الدراسات كما يلي :

أ- الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح :

1- دراسة الأسود (2009):

"دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق "

وهدفت الى معرفة دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق من خلال معرفة الفروق الجوهرية التي تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الاكاديمي ، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من 272 طالبا وطالبة من جامعة الازهر والقدس المفتوحة في غزة ، حيث استخدم الباحث اداة لقياس دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق من اعداد الباحث ، من النتائج التي اظهرتها الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا لدور الجامعة في تنمية الطموح لدى طلابها نحو التفوق تعزى لكل من متغيري المستوى الدراسي والتخصص الاكاديمي .(عبد المجيد عواد مرزق أبو عمرة ، 2012، ص 79)

2- دراسة بركات : بعنوان :

"مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة و علاقته ببعض المتغيرات" هدفت هذه الدراسة الى التعرف على علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات : الجنس ، التخصص ، التحصيل الدراسي لهذا الغرض طبق مقياسان هما : الاول لقياس مفهوم الذات والآخر لمستوى الطموح على عينة مكونة من 378 طالبا وطالبة ملتحقين بالدراسة في جامعة القدس المفتوحة في المناطق التعليمية : نابلس وطول كرم وجنين وقلقيلية و سلفيت. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى افراد الدراسة هما بالمستوى المتوسط ، وأن هناك فروق دالة احصائيا في درجات الطلاب على مقياس مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع ، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.(نفس المرجع السابق ، ص 80).

3- **دراسة محمد بوفاتح (2005): بعنوان :**

"الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي – دراسة ميدانية بولاية الأغواط"

وتهدف الى الكشف عن العلاقة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، كما تسعى الدراسة الى معرفة الفروق بين التلاميذ في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي . اقيمت الدراسة بثانوية ولاية الاغواط بمناطقها الحضرية والريفية وعلى قوامها 400 تلميذا .

واستخدمت في الدراسة استبيانات للقياس تم بناءها من قبل الطالب الباحث الاول لقياس الضغط النفسي اشتملت على (66) بندا تتوزع على ستة ابعاد ، والثانية لقياس مستوى الطموح الدراسي وتتكون من (62) بندا تتوزع على اربعة أبعاد وقد كشفت النتائج عن :

- وجود علاقة ارتباطية طردية وموجبة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة وتلاميذ تخصص الآداب والعلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي لصالح تلاميذ تخصص علوم طبيعة والحياة .

(محمد بوفاتح ، 2005)

4- دراسة توفيق محمد توفيق شيبير (2005)

"دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة بغزة"

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة مستوى الطموح ، وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ، كما هدفت الى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، بالإضافة إلى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح و بعض المتغيرات الديمغرافية ، وكانت فروض الدراسة كالتالي :

- لا يوجد مستوى مرتفع للطموح لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات الطلاب على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مقياس مستوى الذكاء.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات الطالبات على مقياس الطموح ودرجاتهم على مقياس الذكاء
- لا توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياس الطموح عند مستوى دلالة 0.05.
- لا يوجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والادبية في مقياس عند مستوى دلالة 0.05
- لا يوجد فروق في مقياس الطموح يعزى للمعدل التراكمي (منخفض، مرتفع) عند مستوى دلالة 0.05
- لا توجد علاقة ارتباطية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومستوى الطموح عند مستوى دلالة 0.05
- وللإجابة على التساؤلات الدراسة ، واختبار فروضها تكونت عينة الدراسة من 370 طالبة وطالب من الجامعة الاسلامية بغزة في الفصل الدراسي الثاني للعام (2004-2005).

وطبق الباحث على عينة الدراسة ثلاث ادوات وهي مقياس المستوى الاجتماعي (من اعداد الباحث) واستبيان مستوى الطموح للراشدين (من اعداد كاميليا عبد الفتاح) ، ويتكون من سبعة ابعاد ، واختبار الذكاء (ترجمة عبد المنعم الدردير) ويتكون من ثمانية ابعاد ، وللإجابة على فروض الدراسة قام الباحث بمعالجة بياناته احصائية باستخدام كل من الاساليب الاحصائية التالية :

التكرارات والنسب المئوية ، واختبار One sample testواختباركولومجرونسمرنونلمعرفة نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي ام لا (1- sample / K-s) واختبار(independentsamplet T test) واختبار الفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة ، ومعامل الثبات جوتمان ومعاملات الارتباط ولمعرفة صدق المقياس الداخلي للفقرات واختبار كأي تربيع وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- يوجد مستوى مرتفع للطموح لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات الطلاب على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مقياس مستوى الذكاء
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة بين درجات الطالبات على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مستوى الذكاء
- لا توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياس الطموح عند مستوى دلالة 0.05
- لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والادبية في مقياس الطموح عند مستوى دلالة 0.05
- لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة المستوى الاول والرابع في مقياس الطموح عند مستوى دلالة 0.05
- توجد فروق في مقياس الطموح يعزى للمعدل التراكمي (منخفض، مرتفع) عند مستوى دلالة 0.05
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومستوى الطموح عند مستوى دلالة 0.05 . (توفيق محمد توفيق شيبير ، 2005، ص ص 204، 208)

5- دراسة الشرقاوي (2003) : بعنوان :

"الاستقلال في المجال الادراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين "

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على علاقة الاستقلال في المجال الادراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين ، ولقد استخدم الباحث في هذه الدراسة استبيان مستوى الذات عند الكبار ، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور المستقلين

عن المجال الادراكي والذكور المعتمدين على المجال في مستوى الطموح لصالح المستقلين

عن المجال ، ووجود فروق دالة احصائيا بين الاناث المستقلات عن المجال الادراكي والاناث المعتمدات على المجال في مستوى الطموح لصالح المستقلات عن المجال .

(عبد المجيد عواد مرزق أبو عمرة ، مرجع سابق ، ص 70)

6- دراسة الزهيري (2003) : بعنوان :

" التفاعل الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الموصل "

كان من بين أهداف الدراسة قياس مستوى الطموح الاكاديمي والمهني لدى طلبة جامعة الموصل وقد اعتمدت الباحثة مقياس مستوى الطموح الذي أعدته ، وقد تم استخدام الاختبار التائي ومعامل الارتباط بيرسون بوصفها وسائل احصائية ، وكان من بين النتائج ارتفاع مستوى التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح الاكاديمي والمهني لدى طلبة الجامعة .(يوسف جحيم الطائي نقلا عن الزهيري 2007، ص ص 200، 201)

7- خالد محمود ابو ندي (2004) بعنوان :

"علاقة التفكير الابداعي بكل من العزو السببيومستوى الطموح"

استهدفت هذه الدراسة تحديد علاقة التفكير الابداعي بكل من العزوالسببي و مستوى الطموح لدى الطلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي في مدارس وكالة الغوث للاجئين في محافظة رفع للعام الدراسي 2003، 2004، كما استهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في كل

من التفكير الابداعي والعزو السببي ومستوى الطموح .

وقد كانت فرضيات الدراسة مايلي :

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين التفكير الابداعي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين.
- لا يوجد عامل بين التفكير والعزو السببيومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى الطموح لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع (ذكر –انثى)

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الادوات التالية:

1- اختبار تورانس للتفكير الابداعي
2- مقياسالعزوالسببي من أعداد الباحث
3- مقياس مستوى الطموح الاكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية من اعداد (صلاح أبو ناهية)

وبعد تطبيق الادوات على العينة الاستطلاعية والتحقق من صدقتها و ثباتها.

ثم التطبيق على عينة الدراسة التي تكونت من 261 من طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي

في مدارس وكالة الفوت بمحافظة رفع المسجلين في الفصل الدراسي الاول العام 2003- 2004 وبعد تطبيق الادوات جمعت البيانات وتم تحليلها وذلك بأجراء المعالجات الاحصائية .

1- معامل ارتباط بيرسون
2- اختبار (ت) للفروق بين متوسطات المجتمعات المستقلة
3- الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معادلة سبرمان براون)
4- الثبات بطريقة الفاكرونباخ
5- اختبار مان ويتني
6- التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية

وقد اسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين التفكير الابداعي ومستوى الطموح
- لا يوجد عامل عام بين التفكير الابداعي والعزو السببي ومستوى الطموح
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى افراد العينة تبعا لمتغيرات النوع (ذكر - انثى) . (خالد محمود أبو ندي 2004 ، ص ص 136 ،138)

8-سليم محمد سليم الشايب (1999) : بعنوان :

" نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في سيناء "

لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح بين الطلبة والطالبات في الثانوي العام والثانوي الصناعي والثانوي التجاري

توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح بين الطلبة الثانوي العام والثانوي الصناعي والثانوي التجاري

لا توجد فروق فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بين طلبات ثانوي عام طالبات ثانوي صناعي و طالبات الثانوي التجاري

واستخدم في هذه الدراسة مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح واختبار t لحساب متوسط الفروق ، وتم التوصل إلى النتائج التالية :

وجود فروق دالة احصائيا بين مستوى طموح طلبة وطالبات التعليم الثانوي العام لصالح الطلبة

ولا توجد في مستوى الطموح طلبة وطالبات التعليم الصناعي والثانوي التجاري

ووجود فروق دالة احصائيا في مستوى طموح طلبة التعليم الثانوي العام والثانوي الصناعي والثانوي التجاري لصالح طلبة الثانوي العام .(سليم محمد سليم الشايب ، 1999، ص ص 159، 171).

ب- الدراسات المتعلقة بجودة التعليم :

1- مجاهدي الطاهر وبعلي مصطفى وضياف زين الدين (2013) :

"إدراك طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة لخصائص الاستاذ الجامعي الناجح كمدخل لجودة التعليم – دراسة ميدانية–"

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على خصائص الاستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية ، كما هدفت الدراسة أيضا الى الاجابة عن الاسئلة الآتية:

1- ما خصائص الاستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة؟

2- هل هناك فروق في خصائص الاستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس ؟ باستخدام المنهج الوصفي والاساليب الاحصائية المستخدمة برنامج SPSS وللإجابة على هذه التساؤلات تم صياغة استبانة لجمع المعلومات كما توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات تقديرات افراد العينة حسب متغير الجنس .(مجاهدي الطاهر وآخرون ، 2014،ص 202)

2- سليمان زكريا سليمان عبد الله (2013):

"مستوى أداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة دراسة استطلاعية لوجهة نظر طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان السودانية"

هدفت الدراسة الى التعرف على اتجاهات طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان بالسودان وحول واقع الاداء الجامعي في ضوء معايير الجودة ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة بغرض جمع البيانات من عينة تحكيمية حجمها (860) طالبا وطالبة وتوصلت الدراسة الى جملة من النتائج أهمها أن هناك اتجاها عاما متوسط من قبل طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان فيما يتعلق بتقييم مستوى الأداء الجامعي ومؤسسات التعليم العالي ، كما توصلت الدراسة الى أن تقييم الطلاب والطالبات لمحور المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية جاء في أعلى المراتب تقييماتهم وذلك للجامعيين. في المقابل جاء تقييم محور تطوير المهارات العامة والخاصة متدنيا بالنسبة لجامعة بخت الرضا ، وتقييم محور الرضا عن إجراءات التعليم والتعلم وأنشطتها جاء متدنيا عند طلاب وطالبات جامعة كردفان. (سليمان زكرياء سليمان عبد الله ، 2014 ص 52)

3- مجدي محمد يونس (2011):

"واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي"

اهتم البحث بمعرفة مستوى التنمية المهنية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس وكيفية النهوض بهذا المستوى املا في الوصول الى مستوى عال من التنمية المهنية يسهم في تحقيق جودة التعليم بجامعة القصيم، وقد هدف البحث الى التعرف على مؤشرات ومعايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس والتعرف على مستوى التنمية المهنية لديهم لمعرفة علاقة كلا من النوع والكلية والجنسية والرتبة الأكاديمية والجامعات التي منحتهم الدكتوراه بمستوى التنمية المهنية لديهم ، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت أهم النتائج في أن واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم يتحقق بدرجة متوسطة ، مما يتطلب ضرورة العمل على الارتفاع بمستوى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة . كما أثارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) حول مستوى التنمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لكل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة تبعا لمتغير الكلية والجنسية ومتغير الرتبة الاكاديمية ومتغير نوع الجامعة التي منحت الدكتوراه (عربية/أجنبية).(مجدي محمد يونس، 2014، ص 202)

4-محمد أحمد شاهين (2010)

"مستوى جودة خدمات التعليم المفتوح عن بعد في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم"

وأهم تساؤلاتها :ما مستوى جودة خدمات التعليم المفتوح عن بعد في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

هل يختلف تقدير الطلبة بمستوى جودة خدمات التعليم المفتوح عن بعد في جامعة القدس المفتوحة باختلاف بعض المتغيرات النوعية كالجنس والفئة العمرية والمستوى الدراسي والبرنامج الدراسي والمعدل التراكمي في الجامعة والمنطقة التعليمية والتخصص في الثانوية العامة والمعدل في الثانوية العامة؟

هل يختلف تقدير الطلبة لمستوى جودة الخدمات في مجال طرائق التدريس والمشرفين الاكاديميين باختلاف بيئة التعلم (وجاهة/ تعلم الكتروني)

وقد بينت النتائج أن الاناث أعطين مستوى أعلى للجودة من الذكور في كافة المجالات وكانت الفروق غير دالة احصائيا تبعا لمتغير الفئة العمرية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي فقط في مجال طرائق التدريسي واللقاءات بالمشرف الأكاديمي ضمن بيئة التعلم الالكتروني

اما هذه الفروق فقد كانت غير دالة في المجال الاقتصادي تبعا لمتغير المعدل العام في الثانوية العامة وأظهرت هذه النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الجودة لطرائق التدريس والمشرفين الأكاديميين باختلاف بيئة التعلم في كافة المجالات.(محمد أحمد شاهين ،2010

ص 01)

5- عبد عطااللهحمايل (2008):

"دور التعليم الجامعي في اعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة في اريحا".

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور التعليم الجامعي في اعداد الطلبة للحياة المعاصرة

من وجهات نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة – منطقة أريحا التعليمية

وأجابت على السؤال الرئيسي الآتي:ما دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر طلبة جامعة القدس المفتوحة– منطقة أريحا التعليمية ؟

–لا توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في اعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لمتغير الجنس ومتغير التخصص ومتغير المستوى الاكاديمي ومتغير العمر .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملائمته لأغراض الدراسة ، وطبقت استبانة على عينة مجموعها (700) من الطلبة ، واستخدم الباحث الأساليب الاحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية، وتحليل التباين الأحادي واختبارL.S.D للمقارنات البعدية ، واختبار "T" للعينات المستقلة لاختبار فرضيات الدراسة ، وتوصلت الدراسة

الى النتائج التالية :

–وجود فروق دالة احصائيا بين الطلبة الذكور والاناث في مستوياتهم الاكاديمية لصالح المستوى الأول والمستوى الثاني .

– عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات من وجهة نظر الطلبة تبعا لمتغير العمر .

(عبد عطا الله حمايل،2009)

6– دراسة علي (2008):

"امكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في جامعة الحاج لخضر – باتنة – الجزائر"

فقد تم تطبيقها على عينة من الاكاديميين والاداريين الذكور و الاناثوتناولت محاورها مبررات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الكليات المدروسة بدرجة أقل من المتوسط وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي و سنوات الخبرة

في التدريس والوظيفةالحالية. (محمد هادي علي الفقيه ، 2015 ،ص 67).

7– عليان عبد الله الحولي (2006) :

"تقويم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الاسلامية بغزة "

-هدفت الدراسة الى تقويم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الاسلامية بغزة ودراسة ما اذا كانت فروق تعزى لمتغيرات الجنس والاختصاص الاكاديمي والمعدل التراكمي وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وزعت أداة الدراسة على عينة عشوائية من خريجي الجامعة الاسلامية بلغت (858) طالبا وطالبة ، وقد استخدم (الاحصاء الوصفي الاستدلالي) لتحليلي البيانات وقد بينت نتائج الدراسة ان تقديرات أفراد العينة بشكل عام كانت متوسطة عدا الفقرات المتعلقة بعدد أجهزة الحاسوب والاعارة من المكتبة والمشاركة في الاندية الطلابية ، حيث كانت التقديرات في المتوسط ، في حين كانت لتقديرات أفراد العينة بخصوص الخدمات التي تقدمها ، كما أظهرت النتائج : وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الطلاب ، ولمتغير الاختصاص الاكاديمي لصالح الكليات الشرعية ولمتغير المعدل التراكمي لصالح ذوي المعدلات العليا .(عليان عبد الله الحولي ، 2009، ص 46)

8- دراسة محمد خير أحمد الفوال (2005):

أهمية مشاركة الطلاب في تقويم جودة التعليم العالي وفقا لمبدأ الجودة الكلي :

-هدفت الدراسة الى إبراز اهمية مشاركة الطلاب في ادراة مؤسسات التعليم العالي وفي عملية تأمين جودة التعليم فيها وفقا لمبدأ الجودة الكلي ، وقد اجابت الدراسة على الأسئلة التالية :

- ما موقع عنصر الطلاب في عملية تأمين جودة التعليم العالي ؟

- ما ادوار الطلاب في عملية تأمين جودة التعليم العالي؟

- ما طرائق تحقيق مشاركة الطلاب في عملية تأمين جودة التعليم العالي ؟

ما فوائد مشاركة الطلاب في عملية تأمين جودة التعليم العالي؟

ما عوامل مشاركة الطلاب في عملية تأمين جودة التعليم العالي؟

وذلك من خلال استعراض أهم الدراسات التي انجزت على المستويين العالمي والعربي حول الموضوع.

(محمد خير الفوال وبسام محمود الصافتلي، 2010 ، ص ص 97، 98).

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة حول مستوى الطموح نجد أنها تختلف فيما بينها وتختلف كذلك مع الدراسة الحالية في العديد من العناصر تبدأ من أهداف كل منها ، حيث أن هدف الدراسة السابقة المعنونة ب "دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق" للأسود (2009) التعرف على دور متغير في متغير آخر ، بينما كان هدف دراسات أخرى (دراسة بركات 2008 ، ودراسة محمد بوفاتح 2005، ودراسة الزهيري 2002، ودراسة الشرقاوي 2003) معرفة العلاقة بين مستوى الطموح ومتغير آخر ، وهي تشترك مع الدراسة الحالية في ذلك.

ودراسة سليم محمد الشايب (1999) كان هدفها معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

كما وهدفت دراسات أخرى الى معرفة العلاقة وكذلك الفروق بين متغيرات معينة

(الجنس- التخصص ...الخ) كدراسة توفيق محمد توفيق بشير (2005) ودراسة خالد محمود أبوندي (2004)

أما بالنسبة للمنهج المستخدم ، فدراسات اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي و هي دراسة الأسود 2009 ، ودراسة توفيق محمد توفيق بشير (2005) ودراسات أخرى استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة محمد بوفاتح (2005) وتتفق مع الدراسة الحالية في نفس المنهج.

وكذلك اختلفت أدوات جمع البيانات بين هذه الدراسات ، احداهما من إعداد الباحثين القائمين بالدراسة وأخرى استبيانات مقننة وأعيد حساب الخصائص السيكومترية ، فالدراسة التي استخدمت استبيانات حول مستوى الطموح من النوع الأول (إعداد الباحث القائم بالدراسة) كدراسة الأسود 2009 ودراسة بركات 2008، ودراسة محمد بوفاتح 2005 ، ودراسة توفيق محمد توفيق بشير (2005).

أما الدراسات التي استخدمت استبيان حول مستوى الطموح من النوع الثاني (استبيانات مقننة) كدراسة خالد أبوندي (2004) حيث استخدم مقياس مستوى الطموح الاكاديمي من إعداد أبو ناهية أما دراسة كل من الشرقاوي (2003) ودراسة سليم محمد سليم الشايب (1999) استخدمت فيها مقياس مستوى الطموح للراشدين من إعداد كاميليا عبد الفتاح وهو الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية .

وبالرجوع الى العينة نجد أن معظم الدراسات السابقة كانت فيها العينة طلاب وطالبات الجامعة كما هو الحال في الدراسة الحالية ، عداد دراسة كل من محمد بوفاتح (2005) ودراسة سليم محمد سليم الشايب

(1999) فكانت العينة في هاتين الدراستين على تلاميذ الثانويات ، أما دراسة الشرقاوي (2003) فكانت العينة من الشباب في مختلف الاعمار، بالإضافة الى الاختلاف في أحجام العينات بين هذه الدراسات

والاختلاف يمكن كذلك في الاساليب الاحصائية لكل دراسةفاستخدمت دراسات اختبار T لمتوسط الفروق ، ومعاملات الارتباط ، والنسب المئوية، والتكرارات ومعامل الفروق كأي تربيع كدراسة توفيق محمد توفيق بشير (2005) التي استخدمت فيها كل هذه الاساليب ومن البرامج المستخدمة

فيها برنامج SPSS الاحصائي

ودراسة خالد محمود أبوندي (2004) استخدم فيها الباحث:

معامل الارتباط، واختبارT للفروق...الخ ولم تذكر بعض الدراسات استخدامها لأي أسلوب احصائي كدراسة الاسود (2009) ودراسة بركات (2008) إلا أنه تم استنتاج أهمها من خلال فرضيات

كل دراسة ومنها اختبار T للفروق ومعاملات الارتباط.

وعموما اختلفت الأساليب الاحصائية حسب طبيعة كل دراسة وأجريت كل الدراسات في بيئات عربية (فلسطين ، الجزائر...الخ) وذلك في الفترة بين (1999-2009) ، وكذلك اختلفت نتائج

هذه الدراسات فأكدت بعض الدراسات على عدم وجود فروق لدور الجامعة في تنمية الطموح نحو بعض المتغيرات كدراسة الأسود (2009)، كما توصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات كدراسة محمد بوفاتح (2005)، ودراسة خالد محمد أبوندي (2004) توصلت الى وجود فروق في مستوى الطموح الدراسي بين الذكور والاناث ودراسة توفيق محمد توفيق بشير (2005) التي توصلت الى وجود علاقة طردية بين درجات الطالبات على مقياس الطموح ودرجاتهم على مقياس مستوى الذكاء .

بالإضافة الى أن ما توصلت اليه دراسة سليم محمد سليم الشايب (1999) هو أن هناك فروق

في مستوى الطموح بين الذكور والاناث ، أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة المرتبطة بالجودة

في التعليم فهي الأخرى اختلفت من حيث:

1-الأهداف :

فكان هدف الدراسة التي قام بها كل من مجاهدي الطاهر وآخرون (2013) التعرف على خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية ، بالإضافة الى أنها هدفت الى الاجابة على بعض التساؤلات ، بينما كان هدف الدراسة التي قام بها سليمان زكريا سليمان عبد الله (2013) معرفة اتجاهات طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان بالسودان حول واقع الأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة .

أما دراسة مجدي محمد يونس (2011) كان هدفها معرفة مؤشرات ومعايير جودة أعضاء هيئة التدريس والتعرف على مستوى التنمية المهنية لديهم ، وهدفت دراسة عطاالله حمايل (2008)

الى التعرف على دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر الدراسيين في جامعة القدس المفتوحة .

وبالنسبة لدراسة عليان عبد الله الحولي (2006) فهدفت الى تقويم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين ، أما دراسة محمد خير أحمد القوال (2005) فكان هدفها إبراز أهمية مشاركة الطلاب في إدارة مؤسسة التعليم العالي ، وفي تأمين جودة التعليم فيها ، ونجد بعض الدراسة لم تذكر

فيها الأهداف هي دراسة كل من محمد أحمد شاهين (2010) ودراسة علي (2008).

2- المنهج :

أما المنهج المستخدم في هذه الدراسات فإن معظمها لم يذكر فيها المنهج وهي : دراسة سليمان زكريا سليمان عبد الله (2013) ودراسة محمد أحمد شاهين (2010) ودراسة عبد عطاالله حمايل (2008) ودراسة محمد خير أحمد القوال (2008) ودراسة علي (2008)، إلا أن دراسة كل من مجدي محمد يونس (2011).

ودراسة عليان عبد الله الحوالي (2008) تم فيها استخدام المنهج الوصفي التحليلي في حين تختلف مع الدراسة الحالية في أن هذه الأخيرة تستخدم المنهج الوصفي الارتباطي (العلائقي)، وتتفق

في ذلك مع دراسة مجاهدي الطاهر وآخرون (2013)

3-أدوات جمع البيانات:

والاختلاف يكمن كذلك في أدوات جمع البيانات ذلك أن أغلب الدراسات السابقة لم يذكر فيها نوع

هذه الأدوات عدا دراسة سليمان زكريا سليمان عبد الله (2013) ودراسة مجاهدي الطاهر وآخرون (2013) فقد استخدمت في هاتين الدراستين استمارات استبيان.

4- عينة الدراسة :

بالإضافة الى أن العينة في الدراسات السابقة اقتصرت على الطلبة والطالبات في مختلف الجامعات وكلها في دول عربية (كالجزائر وفلسطين...الخ) عدا دراسة علي (2008)، فقد كانت العينة

من الأكاديميين والاداريين (ذكور – اناث) ، ودراسة مجدي محمد يونس (2011) فكانت من أعضاء هيئة التدريس.

5- الأساليب الاحصائية :

وفيما يتعلق بالأساليب الاحصائية المستخدمة في هذه الدراسات فتعددت ففي دراسة عبد عطا الله حمايل (2008) تم استخدام كل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واختبارL.S.Dواختبار T للعينات المستقلة

في حين لم تذكر بعض الدراسات السابقة الأساليب الاحصائية وهي : دراسة سليمان زكريا سليمان عبد الله (2013) ودراسة مجدي محمد يونس (2011) ودراسة محمد أحمد شاهين (2010) ودراسة عليان عبد الله الحولي (2006) ودراسة محمد خير أحمد القوال (2005) ودراسة علي (2008)

وبينما دراسة مجاهدي الطاهر وآخرون (2011) فقد تم استخدام البرنامج الاحصائي SPSS.

6-النتائج:

وخلصت الدراسات السابقة الى ما يلي :

- وجود فروق في خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس (دراسة مجاهدي الطاهر وآخرون 2013).

- أنه جاء من أعلى مراتب تقييمات الطلبة والطالبات محور المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية (دراسة سليمان زكريا سليمان عبد الله 2013).
- عدم وجود فروق في مستوى الجودة لطرائق التدريس والمشرفين الأكاديميين تبعا للعديد من المتغيرات (محمد أحمد شاهين 2010).
- وجود فروق في المستويات الاكاديمية للطلبة تبعا لمتغير الجنس والعمر (عبد عطا الله حمايل، 2008).
- وجود فروق في الخدمات التي تقدمها الأندية الطلابية تعزى لمتغير الجنس والاختصاص الأكاديمي والمعدل التراكمي (دراسة عليان عبد الله الحولي ، 2006).
- لا توجد فروق لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة
- في التدريس والوظيفة الحالية (علي 2008).

بينما لم تذكر نتائج دراسة محمد خير أحمد القوال (2005) وأجريت هذه الدراسات في الفترة بين (2013، 2005).

تمهيد

1. تطور مفهوم مستوى الطموح
2. نمو مستوى الطموح
3. تعريف الطموح ومستوى الطموح
4. مصادر مستوى الطموح
5. أنواع الطموح
6. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح
7. خصائص الشخص الطموح
8. مستوى الطموح من المنظور الاسلامي
9. النظريات المفسرة لمستوى الطموح
10. قياس مستوى الطموح

خلاصة الفصل

تمهيد:

لا تمر فترة من حياة الانسان إلا ويكون قد رسم فيها العديد من الأهداف سواء كانت قريبة او بعيدة المدى لكن ولتدوم وليكون للفرد أمل في تحققها عليه أن يبني على أساسها طموحاته وآماله التي بدونها لا يمكن له التقدم ولا تحقيق النمو في مختلف جوانب حياته ، لما لهذه الطموحات من أهمية في كونها الطريق والسبيل الذي يتبعه الفرد في تنظيم افكاره والقيام بأعماله تبعا لما تم التخطيط له وذلك بدرجات مختلفة ومتباينة بين الافراد ، فالاختلاف في التنشئة الاجتماعية وفي عادات وتقاليد ومعتقدات الافراد والمستويات الاقتصادية والاجتماعية لدى الاسر ، وكذا الاختلاف في علاقات الفرد مع اقرانه ومجتمعه ، هذا فضلا عن الاختلاف في الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية لا بد لها من انعكاس وتأثير على مستويات الطموح لدى الفرد ،وله بدوره عدة انواع تختلف كذلك وتتباين حسب المجال الذي يطمح إليه الفرد فهناك طموح دراسي وطموح اجتماعي وطموح عائلي وطموح فردي ...الخ

1-تطور مفهوم مستوى الطموح :

يعتبر مفهوم مستوى الطموح من المفاهيم التي لم تكن شائعة عل نحو دقيق إلى أن جاءت بحوث ليفين وتلاميذه فحددت مفهوم الطموح (level of aspiration). (فردوس صوف ، 1999 ،ص 47)
وكذلك حدد هذا المفهوم (الطموح) بمصطلح مستوى الطموح في نفس الأبحاث التي قام بها ليفين وتلاميذه. (أولغاقندلفت، 2002،ص 72)

إلا أن عبد ترى أن أول استخدام لمفهوم مستوى الطموح في الدراسات السيكولوجية يعود إلى عام 1931 على يد دامبو (dembo) وذلك في دراستها عن النجاح والفشل والتعويض والصراع .(محمدبوفاتح ، 2005،ص 76)

وترى عبد الفتاح وقبل عام من الدراسة التي قامت بها دامبو (dembo) قدم هوبي (hoppe) 1930 أول تعريف لمستوى الطموح من خلال دراسة علاقة النجاح والفشل في مستوى الطموح (اولغا قندلفت، 2002 ،ص 72)

وسارت بحوث الطموح متأثرة بالجوانب الاكثر شيوعا حيث شملت الدراسات أكثر النجاح والفشل

في مستوى الطموح ومثلها كل من هوبي (hoppe) 1930 وهوسمان(houssman) 1933 وفرانك (frank) 1935 وجاكنات(jaknat)1937 وفاجانس (fajans) ...الخ

ودراسات عن نمو مستوى الطموح لدى الاطفال وذلك في دراسة كل من جافانس (fajans) وروز نفيلد ، ودراسة فيلز (fales) 1937 بالاضافة الى دراسة اندرسون (Andersson) 1940 ودراسات كل من تشابمان وفالهمان(chapman and falhaman) 1939 ودراسة اندرسون براندت (Anderssonbrandt) ...الخ .

واخيرا دراسات في مجال الاكلينيكي لمستوى الطموح منها : دراسة سيرز 1940 ودراسة روتر(Rotter) 1945 .(كاميلياعبدالفتاح، 1990 ،صص 23 ، 29)

وبهذا يكون مفهوم مستوى الطموح قد مر بعدة مراحل فكان يسمى بالطموح ثم حدد بمستوى الطموح في دراسات ليفين وتلاميذه ، ثم قدم هوبي أول تعريف ، وتلته دراسات سيكولوجية تناولت المفهوم من طرف دامبوا (Dambo)1931، ومن ثم بدأ انتشار مستوى الطموح في مختلف الدراسات والأبحاث حيث بينت نموه وتطوره لدى الإنسان ، غير أنهم اختلفوا بين مفهوم الطموح ومستوى الطموح هن وكذلك في

هذا الأخير ذاته ، وذلك لتعدد وجهات النظر ، وأن الفرد يستمد مستوى طموحه من مصادر متعددة ولذلك يتنوع ويتعدد (مستوى الطموح) حسب رأي هير لوك وماكيلاندرفريدماوتصنيفات اخرى متباينة ، ويتأثر طموح الفرد بعوامل منها الذاتية والبيئية وتستخدم عدة طرق لقياسه من الطريقة التقليدية إلى طريقة المواقف الفعلية في الحياة وأخيرا طريقة الاستبيان ويمتاز الشخص الطموح بخصائص تميزه عن غيره ، بالإضافة إلى أن هذا المفهوم تناولته عدة نظريات (نظرية ليفين – نظرية محددات الذات – نظرية القيمة الذاتية للهدف – نظرية التحليل النفسي –نظرية النمذجةلسكينر– نظرية ماكدوجال– نظرية أدلر)

1–نمو مستوى الطموح :

يمر الانسان في حياته بمراحل نهائية مختلفة ، وكلما مر بمرحلة من تلك المراحل اتسعت مدركاته وزادت خبراته وتعمق تفكيره ، وكما ينمو جسديا فإنه ينمو عقليا وعاطفيا وإجتماعيا ونفسيا ، فمستوى الطموح كذلك ينمو بتقدم العمر . (دلال يوسفي ، 2013، ص 45)

حيث رأت رمزية الغريب انه كلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل تحقيق الطموح (باحمد جويدة ، 2015، ص 26) غير أن مستوى الطموح يبدأ منذ الطفولة وهذا ما أكدته عدة دراسات منها : دراسات ليفين من خلال التفريق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي فيقول أبوا زيد :

" إن طموح الفرد قبل العشرينات يقل عنه في الثلاثينات من عمره وهذا يؤكد أنه كلما زاد الفرد زاد طموحه".(توفيق محمد مرعي ، 2005، ص 31)

2–تعريف مستوى الطموح :

التعريف اللغوي:

1– جاء في القاموس المنجد في اللغة والاعلام : طمح : طمحا ، وطماحا و طموحا بصره إليه : ارتفع ونظره شديد.

وأطمح بصره اليه :رفعه (المنجد في اللغة والاعلام ، 1991 ، ص 471)

2– وقد ورد في قاموس لساب العرب المحيط لابن منظور : طمح بصره الى الشيء : أي ارتفع

وقال الشاعر :

باتت همومي في الصدر تخاطاهاطمحات دهر ، ماكنت أدراها.

(ابن منظور ، 1988، ص ص 612،613)

3-مستوى الطموح:

- المعيار بالرجوع الى شعور الفرد بالنجاح والفشل.
- مستوى الانجاز الذي يحدده الفرد لنفسه ويتوقع تحقيقه.
- أي شيء يتوقعه الفرد من حيث أسلوب ادائه.

(صالح مصلح أحمد، 1999، ص 49).

التعريف الاصطلاحي:

أ)-**الطموح:** إن كلمة طموح (aspiration) اصطلاح تتداول بين العامة من الناس كما هو معروف بين الخاصة من الباحثين. (كاميليا عبد الفتاح ، مرجع سابق، ص 07). ويمكن تعريفه كما يلي :

-عرفه محمود (2001) بانه : ما يتطلع الفرد الى تحقيقه من أهداف ذات مستوى محدد في جوانب حياته المختلفة أسريا وأكاديميا ومهنيا ، ويكون للخبرات التي مر بها في حياته دور في تحديد مستوى هذا الهدف . (عبد المجيد عواد ومرزق أبو عمرة، 2012 ص 38)

-كما عرفه ايزنك (1976) بأنه : الميل الى تذليل العقبات والمجاهدة في عمل شيء بصورة جيدة ، لتحقيق مستوى عال من التفوق على النفس .(سميرة محمود سليمان الشمايلة،2006 ص 18).

ب)- مستوى الطموح:

-عرفه هوبي (1930) بانه : أهداف الشخص او غاياته أو ما ينتظر منه القيام به

في مهمة معينة .(كاميليا عبد الفتاح ، مرجع سابق ، ص 07)

-عرفه كورسيني (Corsine) 1987 بأنه : قوة دافعة للأشخاص يتم اكتسابها من خلال البيئة ، ويتم قياسها بالفرق بين المستوى الذي وصل إليه الفرد والمستوى الذي كان يرغب في الوصول إليه .(محمد النوعي محمد علي(ب) ، 2010 ، ص 53)

-عرفه أحمد عزت راجح (2009) بأنه:

المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه ويرغب في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة أو نجاح أعماله اليومية.

-عرفته كاميليا عبد الفتاح (1990) بأنه : سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الافراد

في الوصول الى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد. واطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. (كاميليا عبد الفتاح ، مرجع سابق ، ص 12)

-ويشير الدسوقي (1990) الى أن مستوى الطموح هو المعيار الذي يحكم به الشخص عن أدائه الخاص كنجاح أو فشل على بلوغ ما يتوقعه هو لنفسه في تمايز عن التحصيل وعن التطلع.(غالب بن محمد المشيخي، 2009، ص 91)

وبناءا على التعريفات السابقة فإن مفهوم مستوى الطموح يعتبر من المفاهيم المعقدة نظرا لعدم الاتفاق على تعريف محدد ودقيق من طرف المختصين وذلك لاختلاف وجهات النظر لديهم فمنهم من ينظر اليه من منظور نفسي والثاني من جانب أكاديمي تربوي والآخر وفق نظرية محددة ، بالإضافة الى تداخل هذا المفهوم وارتباطه بشكل كبير مع مفاهيم ومصطلحات كالطموح الذي يكاد يحمل نفس المعنى مع مستوى الطموح وكذلك الدفع والهدف والميل وغيرها .

غير أن التعريفات السابقة (الطموح) والتعريفات التي تليها (مستوى الطموح) تبرز

أن الطموح ما هو الا محاولة الفرد تحقيق أهداف محددة في جوانب مختلفة (اسريا و أكاديميا و مهنيا) ، وذلك بالقضاء على العقبات والصعوبات.

في حين أن مستوى الطموح يعين الهدف والغاية في حد ذاتها والقوة المكتسبة من البيئة ، وبهذه القوة يرغب الفرد في بلوغ مستوى معين على اعتبار هذا الأخير متفق مع تكوين الفرد النفسي والخبرات التي مر بها و بذلك يكون هناك معيار للحكم على الأداء.

4-**مصادر مستوى الطموح:** تتمثل مصادر مستوى الطموح فيما يلي:

-طريقة التعامل بين الفرد والمهمة وحركة النشاط التي يتخذها الفرد في تحقيق المهمة، وفي المجال ان مستوى الطموحات يرتفع أو ينخفض بحسب الانجاز الفعلي .

(محمد النوبي محمد علي(ب)، مرجع سابق، ص 24).

فنجد أنه عند محاولة العالم النفسي الاجتماعي فهم سلوك الاجتماعي للإنسان فإن هناك سؤالين لا بد من أن يجيب عنهما:

الأول: ما الذي يحرك الناس للعمل في ذلك العالم الاجتماعي الذي يعيشون فيه ؟

الثاني: كيف يستطيعون تنظيم وإعطاء معنى له ؟

(محمود السيد أبو النيل، 2009، ص 275)

-طريقة التعامل مع الفرد والسرة والزملاء ومحيطه الاجتماعي عموما .(محمد النوبي محمد علي(ب) ، مرجع سابق ، ص 24)

فلأسرة هي البيئة الاجتماعية الأساسية للفرد .(حامد عبد السلام زهران، 2005 ص 311)، حيث

أن التكيف مع المحيط الاجتماعي هو النتيجة الأساسية للتنشئة الاجتماعية ، وفيها يتعلم الفرد التفكير مثل الأخرين واكتساب نفس المعارف وقانون رمزي ولغة وتقاسم قيم وطموحات وأهداف ونشاطات.(مزوز

بروكو،2009،ص 44) والمدرسة تكشف القدرات وتنميها وتستغل الهوايات وتشبع الحاجات ويتعلم فيها الفرد الحياة نفسها .(حامد عبد السلام زهران ، مرجع سابق ، ص 311)

وبذلك فإن الفرد يكتسب طموحه في تعامله اما مع الأفراد من خلال حركاته (الفرد) أي ارتفاع مستوى طموحه وانخفاضه بحسب إنجازه (دافعيته للإنجاز)، والمصدر الثاني الذي يكتسب منه الفرد طموحه هو التعامل مع المحيط الاجتماعي سواء كانت الأسرة هي البيئة الأولى التي يترعرع فيها الفرد

وبذلك يكتسب العديد من الأمور وأهمها الطموح ينشأ وينمو كلما زاد عمر الفرد ، أما في المدرسة فإن التلميذ ينمي قدراته العقلية وهواياته ويشبع حاجاته الذهنية ويتعلم فيها ، ولذلك فإنه من الأمور المتعلمة الطموح وما يتطلع إليه الفرد بالإضافة الى أن تعامل الفرد مع الزملاء ومع المجتمع بصفة عامة يكسبه طموحات على مستويات مختلفة ، فإذا كان التعامل مع أصدقاء سوء فان ذلك يكسبه مستوى طموح منخفض ، بينما إذا كان الزملاء الذين يتعامل معهم الفرد هم أفراد ايجابيين وواعين

فإن مستوى طموح ذلك الفرد يرتفع ويزداد تطلعه وتكبر أهدافه وكذلك بالنسبة للمحيط والمجتمع.

5- أنواع مستوى الطموح:

تختلف تصنيفات مستوى الطموح، وتتعدد باختلاف الباحثين فيها ومنها أربع تصنيفات هي :

5-1- حسب هيرلوك فان الطموح نوعان :

أ- طموح ايجابي : ويمثل النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة

ب- طموح سلبي: ويتمثل في محاولة البعد عن مزيد من الفشل(نيفين عبد الرحمان المصري 2011، ص 79)

5-2- يرى ماكيلا ندو فريدمان أن هناك مستويين من الطموح هما :

أ- الطموح المباشر: حيث يضع الفرد أهدافا تتعلق بالحاضر.

ب-الطموح المستقبلي: ويتعلق بالمستقبل القريب والمستقبل البعيد.

(نفس المرجع السابق ، ص 79)

5-3-والتصنيف الثالث للطموح يشمل الأنواع التالية:

- الطموح الاجتماعي : إن الطموح يؤدي الى تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يعمل بها
- كل وطن (جليل وديع شكور ، 1989 ، ص 332)
- فكل وطن يسعى الى تأمين الحياة الرغيدة والجيدة لمواطنيه. (نفس المرجع السابق، ص 332) وبذلك يتحقق ما يسمى في القاموس الشامل بالحراك الاجتماعي (مصطلح الصالح، مرجع سابق، ص 49)
- الطموح العائلي: ويتمثل فيما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة المدى أو بعيدة المدىويشترك أعضاءها في بلورتها ويسعون لتحقيقها أو الوصول إليها على فترات زمنية متدرجة وحسب أهمية وحاجة العائلة لكل هدف أو تطلع.(محمد بوفاتح ، مرجع سابق ، ص 140)
- الطموح الانساني : ذلك أنه في هذا المجال منظمات وهيئات تسعى دائما لمساعدة الاوطان النامية على مجاهدة المشكلات والأوضاع الصعبة وعلى دفعها لتأخذ دورا هاما ضمن الأسرة الدولية. (جليل وديع شكور، مرجع سابق، ص 334)
- الطموح الفردي:

يعد مستوى الطموح خاصية فردية تدفع الفرد نحو الوصول الى اهداف محددة أو تحقيق إنجازات محددة (صالح سلامة البركات وعمر صالح ياسين نقلا عن الشرعة، 2010، ص 111)

5-4- تصنيف يحوي نوعين من الطموح:

- طموح شبيه بالخيالات المرضية: (دلال يوسفي، مرجع سابق، ص 39)

وتدل على رغبة صاحبها في الهروب من الواقع المؤلم

- طموح طبيعي:

وهو المبني على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانيات تساعده على تحقيق هذا الهدف.

(محمد النوبي محمد علي(ب)، مرجع سابق ، ص 24)

مما سبق نجد مستوى الطموح يصنف الى أربعة أنواع فحسب هيرلوك هناك طموح ايجابي ويتمثل

في النجاحات المتتالية التي لا تتوسطها خبرات الفشل مما يؤدي بالفرد الى العمل دائما الى تحقيق الأفضل.

أما الطموح السلبي فيعمل فيه الفرد على الابتعاد عن خبرات الفشل وذلك لما تتركه من آثار سلبية على شخصيته مما يدفع به الى المزيد من الفشل.

أما ماكيلان وفريد فيحدد مستويين للطموح أولها الطموح المباشر وفيها تكون أهداف الفرد آتية مرتبطة بما يعيشه في الحاضر ، ولا ترتبط تلك الأهداف بالمستقبل ، أما الطموح المستقبلي فله ارتباط مباشر بالمستقبل سواء بالمستقبل القريب أو البعيد للفرد.

وبالنسبة للتصنيف الثالث فيضم أربع أنواع أولها التصنيف الاجتماعي حيث يعمل من خلالها الفرد على تحقيق أهداف اجتماعية تعود بالفائدة على الفرد والمجتمع.

وثانيها الطموح العائلي ويحددها أفراد العائلة ككل ويشتركون في تحقيقها وفق زمن محدد وحسب حاجاتهم اليها وتعود بالنفع والفائدة على العائلة ككل.

وثالثها الطموح الانساني وتسعى اليه جماعة من الأفراد لها هدف محدد وتعمل كوحدة منظمة تسمى بالهيئات وتعمل على حل المشكلات وتجاوز الصعوبات والقضاء على العراقيل وخفض التوتر لدى الشعوب والأمم.

ورابعها الطموح الفردي ويعد خاصية من خصائص الفرد تولد لديه دافعية وضع الأهداف محددة وتساعده في رسم خطط لتلك الأهداف وتزوده بقوة داخلية وطاقة دافعة لتحقيقها مما يساعده

على اكتساب خبرات النجاح وارتفاع مستويات الطموح وأكثر مما هي عليه.

وفي التصنيف الأخير (الرابع) نجد طموح شبيه بالخبلات المرضية فيعيشها الفرد بطريقة غير حقيقية ولا تمت بصلة للواقع ولا يكون لها سبيل للتحقق لما لها ارتباط بالخيالات والأوهام ، والطموح الطبيعي يكون الفرد واقعيا في رسمها ولها ارتباط بالواقع ذلك أنه يتم فيه محاولة الفرد مطابقة مستويات أهدافه مع ما يملكه من امكانيات وقدرات وبذلك تكون أهدافه وطموحاته معقولة وممكنة التحقيق خاصة

إذا اجتهد الفرد وحرص على تحقيقها ، وبالتالي يساعده على زيادة الرفع في مستوى تلك الطموحات.

ومن التصنيفات الأربعة السابقة لمستوى الطموح فإن هناك:

أ- طموحات تعد إحدى خصائص الفرد وأخرى يحددها لذاته وتعمل على تحقيقها بنفسه أو بمعية الأسرة أو بمساعدة المجتمع وتعود بالنفع على الفرد والأسرة والمجتمع ككل .

ب- طموحات يحددها أفراد العائلة ويعمل على تحقيقها أحد أفراد الأسرة أو الأسرة ككل أو بمعية المجتمع،وتعم الفائدة على المجتمع انطلاقا من الفائدة التي يجنبها الأفراد والعائلات .

ج- طموحات تحددها جماعة معينة بغض النظر عن انتمائها لأسرة محددة أو بيئة معينةوأهدافها تكون اجتماعية محض وتعود بالنفع والخير على الشعوب والدول والمجتمعات بصفة عامة.

6-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

تشترك العديد من العوامل في تحديد مستوى الطموح متمثلة فيما يلي:

I. **العوامل الذاتية:**وهي عوامل تسهم في تحديد شخصية الفرد وهي:

1-الجنس : حيث يؤثر الجنس (ذكرا- انثى) في رسم مستوى طموحه ، فطموح الذكور ربما يختلف عن مستوى طموح الاناث .(محمد النوبي محمد علي ، 2010، ص 76) وقد اشارت دراسة السيد فرحات (1982) أن مستوى الطموح لدى الذكور أعلى من الاناث. (نفس المرجع السابق ، ص 39)

2_الذكاء والقدرات العقلية :

بقدر ما يمتلك الإنسان من قدرات ، بقدر ما يكون ناجحا في حياته وقدر ما يمتلك الانسان من قدرة عقلية بقدر ما يكون مستوى طموحه مرتفعا.(توفيق محمد توفيق شبير، 2005، ص 39) وهناك علاقة طردية وثيقة بين هذا الأخير (مستوى الطموح) وذكاء الفرد.(محدب رزيقة، 2014، ص 94)

3-النضج: ويقصدبه التغيرات الداخلية المنتظمة في الفرد (أحلام حسن محمود، 2008، ص 48).لذلك قد يتباين الطموح من مرحلة لأخرى لدى الفرد تبعا لدرجة نضجه.

(محمد النوبي محمد علي(ا)، مرجع سابق، ص 77).

4-مفهوم الذات:

عرفته عبد الفتاح بأنه: الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بإيجابياتها وسلبياتها من خلال معرفة

ما يستطيع أن يقوم به وما لا يستطيع فعله.(لؤي أبو لطيفة ، 2014، ص 106)

حيث أظهرت نتائج دراسة بيرس (Birce) (2004) وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في حين عدم وجود علاقة بينهما تعزه لمتغير الجنس.

(لؤي أبو لطيفة ، نفس المرجع السابق ، ص 114).

5-تقدير الذات :

عرفها القدومي وعبد الحق (2000) بأنها : التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والاخلاقية والجسدية ، وينعكس هذا التقييم في ثقته بذاته وشعوره نحوها .

(عبد الناصر القدومي ، 2014،ص 560).

ذلك أنه توصلت نتائج الدراسات الى أن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة يمتازون بدافعية عالية وطموحات أكاديمية مرتفعة .(أحمد عريبات وبرهان حمادنة ، 2014 ، ص 93).

6-خبرات النجاح والفشل:

حيث يعتبر تايلور (taylor) أفضلية تنوع الخبرات من خلال قوله : يزداد احتمال ظهور الارتباطات الجديدة والأفكار المبتكرة إذا توافرت ذخيرة متنوعة من الذكريات والخبرات عما لو كانت الأخيرة كلها من نوع واحد.(علي راشد ، 2007، ص 255)

وقد لاحظ الباحثان أحمد عريبات وبرهان حمادة من خلال لقاءات مع العديد من الطلبة ومتابعة أحاديتهم عن الطموحات والآمال المستقبلية أن البعض يشكو من معتقدات سلبية .(أحمد عريبات وبرهان حمادة ، مرجع سابق ، ص 94).

7-عوامل أخرى كقيم الفرد ونظرته للمستقبل ومستوى تحصيله والاتزان الانفعالي...الخ كلها مؤثرات على مستوى الطموح لكن لا يسع الدراسة تناولها بالتفصيل.

II. العوامل البيئية:وهي عوامل تفرى للبيئة والمحيط الخارجي ومنها:

1-المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

إن تأثير العوامل البيئية في تقدم الطلاب في المدرسة موضوع مهم شمله البحث التربوي في السنوات الأخيرة .(محمد فرج سمد الدين الصالحي ، 1982 ، ص 17)

حيث تمثل البيئة الاجتماعية للفرد أحد الجوانب الهامة في تكوين شخصيته ونموها وتشكيلها وتطويرها من خلال أهدافه وتطلعاته وآماله. (أحلام حسن محمود، مرجع سابق، ص 46)

أما بالنسبة للمستوى الاقتصادي فقد كشفت نتائج الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين المستوى الاقتصادي للأسرة ومستوى الطموح لدى أبنائها حيث يرتفع مستوى الطموح نوعا ما لدى أفراد الاسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع والمتوسط.(سميرة محمود سليمان الشمايلية ، مرجع سابق ، ص 23).

2-الجماعة المرجعية وتوقعات الأفراد الآخرين :

وهي التي يرجع اليها الفرد في تقييم سلوكه وتمتلك الكثر من الوسائل التي نستطيع من خلالها السيطرة على الطفل .(جماعة الأقران تؤثر على الطفل ايجابيا أو سلبا) ونجد الشاعر يقول في هذا الصدد:

لا تسل عن المرء وسل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يهتدي

ويرى قنديل (1990) أن الفرد يتأثر في تحديده لمستوى طموحه بأقرانه وجماعته المرجعية أكثر

من تأثره بوالديه. (توفيق محمد توفيق شبير ، مرجع سابق ، ص 40).

3- مهنة الوالدين :

يشير جانسيس (Jansses)(1982) إلى أن مكانة المهنة التي يمتهنها الوالدين تلعب دورا مؤثرا

في تشكيل مستوى طموح أطفالهما ، وأن الأبناء الذكور أكثر تطلعا لمهن الآباء بينهما نجد أن الاناث أكثر تطلعا لمهن الامهات .(محمد النوبي محمد علي(ا)، مرجع سابق ، ص 87)

ومجمل القول أنه تعدد وتختلف العوامل والأسباب المؤثرة (إيجابا- وسلبا) على مستوى الطموح لدى الفرد أولا والأسر أو المجتمع ككل وتتدرج حسب الأكثر تأثيرا ، حيث تعد العوامل الذاتية (الشخصية) أولى

العوامل المؤثرات المباشرة ، والتي من شأنها إحداث الاختلاف في مستويات الطموح لدى الأفراد ذلك أن للجنس دورا في مستوى الطموح حيث يختلف هذا الأخير لدى الذكور عنه لدى الاناث بالإضافة الى تأثير الذكاء والقدرات العقلية (الادراك – التفكير – الذكاء – الذاكرة – التذكر) فالاختلاف في تلك القدرات يؤدي الى الاختلاف الحتمي في مستويات الطموح ، حيث أنه كلما زاد هذا الأخير زاد ذكاء الفرد ، وكلما قل مستوى الطموح قل الذكاء لدى الفرد .

وكذلك فيتحد مستوى الطموح وفقا لدرجة النضج، فمثلا الشخص الناضج نجد مستوى طموحه أعلى وأكبر من مستوى طموح الفرد غير الناضج وذلك تبعا لعمره وسنه . بالإضافة الى فهم الفرد لذاته ، فإذا كان يعرف ايجابياته يستطيع تقدير ما هو قادر على فعله كان مستوى طموحه مرتفعا والعكس صحيح ، زد على ذلك نظرته (الفرد) لذاته ، ذلك أن النظرة الايجابية عن ذاته تكسبه ثقة

في نفسه مما يساعد على تحديد أهداف تتوافق مع قدراته وإمكانياته وبالتالي سهولة تحقيقها . واكسابه خبرات نجاح تساهم في الرفع من مستوى طموحه ، ووصولا الى خبرات النجاح والفشل ، فخبرات النجاح لدى الفرد تساعده على رسم أهداف وطموحات وآمال معقولة والعمل على تحقيقها وبالتالي زيادة ارتفاع مستوى الطموح لديه ، أما خبرات الفشل فتقف عائق أمام محاولة الفرد العمل على رسم طموحات وأهداف جديدة على عكس ما يكتسبه الفرد من خبرات النجاح.

هذا وهناك عوامل منها قيم الفرد وما اكتسبه من عادات وتقاليد وأعراف من المجتمع تساهم

في رفع وأخفض مستوى الطموح ، وكذلك نظرته للمستقبل بإيجابية كانت أو سلبية تؤثر في مستوى الطموح بحسب ذلك ، ليس هذا فحسب ولمستوى التحصيل لدى التلميذ في المدرسة تأثير على مستوى طموحه ، فدرجاته المرتفعة تسهم في ارتفاع مستوى طموحه ، وتحقيق المزيد من النجاحات ، ومستواه التحصيلي المنخفض يقلل تطلعاته ودافعيته للإنجاز وتحقيق النجاحات وغيرها من المؤثرات الأخرى التي لها علاقة وفاعلية سواء ايجابية أو سلبيه على مستوى الطموح.

وللعوامل البيئية الاجتماعية تأثير كذاك على مستوى الطموح لايق أهمية على تأثير العوامل الذاتية (الشخصية) ويلعب فيها المستوى الاقتصادي والاجتماعي سواء للفرد أو الأسرة دورا رئيسيا

على مستوى الطموح ، فالمستوى الاقتصادي الميسور يساهم في رفع مستوى الطموح على عكس المستوى الاقتصادي المتدني ، وللبيئة الاجتماعية التي يترعرع فيها الفرد أو تحيط بالأسرة أو تمثل

المجتمع تأثير أيضا على مستوى الطموح لأنه فيها ينشأ الأفراد وفيها تتشكل شخصياتهم وتنمو وتتطور وتتحدد أهدافهم وتطلعاتهم في ظلها وتحت قوانينها ومعتقداتها ولا تستثني الجماعة المرجعية كذلك من خلال تأثيرها سواء في رفع أو خفض مستوى الطموح وذلك لما لها من أهمية عند الرجوع اليها سواء في تحديد الأهداف والطموح أو في المساعدة على تحقيق تلك الأهداف ، وبالتالي مستوى الطموح يتحدد بحسب درجة مساهمة تلك الجماعة ، للأسرة التي تعد الخلية الأولى التي تحتضن الطفل (الفرد بصفة عامة) دورا في التأثير على مستوى طموحه ، وذلك من خلال مهنة الوالدين وتظهر بعض الدراسات أن للأولاد الذكور ميلا لمهن الآباء ، وللإناث ميلا لمهن الأمهات .

ومن ذلك كله يمكن القول أن من خلال العوامل سواء الذاتية (الشخصية) أو البيئية الاجتماعية يتم الرفع أو خفض مستوى الطموح بحسب درجة توافرها ، فان كانت ايجابية تنعكس بمستوى طموح مرتفع والعكس صحيح.

7-خصائص الشخص الطموح:

ترى الزناتي (2011) أن لذوي مستوى الطموح المرتفع سمات وهي أنهم:

- لا يشعرون باليأس ولديهم طموحات مرتفعة
- يسعون وراء المعرفة الجديدة
- واثقون من تحقيق أهدافهم
- قادرون على وضع أهداف بديلة اذا لم تتحقق أهدافهم
- ينجزون ويعتمدون على أنفسهم
- يتحملون المسؤولية ويكافحون من أجل الحصول على أهدافهم
- يخططون للمستقبل ولا يستعجلون النتائج
- لا يمنعهم الفشل من مواصلة مجهوداتهم
- يحبون المنافسة ولا يرضون بمستواهم الحالي
- يؤمنون بأن الفشل هو أول خطوة للنجاح

(عمرة رمضان معوض أحمد، 2013، ص 07)

وبهذا تعتبر تلك الخصائص ذاتية بالنسبة للفرد الطموح فهي ناجحة من شخصيته ذاتها وهي ثابتة نسبيا ، وتليها خصائص بيئية يرجع فيها الفرد الطموح سبب نجاحه وارتفاع مستوى طموحه لذاته ، وإذن تقسم خصائص الشخص الطموح أو ذو الطموح المرتفع الى خصائص شخصية سبق ذكر أهمها ، أما الخصائص البيئية التي تلعب فيها شخصية الفرد الطموح دورا مهما فهي كما يلي :

- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل المرء محدد لا يمكن تغييره
- لا يفضل الانتظار حتى تأتيه الفرص ، بلي انه دؤوب.
- محترم لذاته معتني بنفسه، موضعي التفكير لا يبخص قدراته حقا ولا يبالي في تقديرها.
- متكيف اجتماعيا ولا تنقصه الجرأة.
- يحب الناس ويجد متعة في وجوده معهم ويجعلهم يشعرون بذلك.
- متعاون مع الجماعة يستطيع القيام بدور القيادة.
- يحب التفوق ويضع إمكاناته وهواياته في خدمة ذاته.
- متكيف مع ذاته ومع بيئته مستقر انفعاليا ومنتج.

(فردوس صوف، 1999، ص 62)

ولما كانت خصائص هذا الشخص الطموح تشتمل كذلك توافق ما يملكه من قدرات وامكانيات مع ما يتطلع اليه ويهدف الى تحقيقه فانه وكما تشير لقا قندلفت الى أنه:

- يحاول دائما الانتقال من نجاح الآخر وما يحققه ليس النهاية بل هي بداية نجاح جديدة.
- يؤمن أنه كلما بذل مزيد من الجهد وعمل على تطوير نفسه وتنمية قدراته كان سببا للنجاح.(علاء سمير موسى القطناني ، 2011، ص 59).

وكما أن لذوي مستوى الطموح المرتفع سمات فإنه في المقابل لذوي مستوى الطموح المنخفض سمات ، تعد معاكسة تماما وتحمل معنى السلبية وتنحو منحى ربما يكون بعيدا كل البعد عن شخصية الافراد ذاتها ، أي أنهم ذات شخصيات ايجابية ولسبب أو آخر يكون هؤلاء الأفراد اكتسبوا خبرات فشل انعكست بشكل سلبي على مستوى طموحهم مما أدى للحكم على مستوى طموحهم بالانخفاض وتتمثل تلك الخصائص في أن هؤلاء الأفراد:

- غير مستقرين انفعاليا

- لا يتطلعون الى المراكز المرموقة في المجتمع
- يستسلمون بسهولة أمام العقبات والمشكلات
- ينظرون الى الحياة نظرة تشاؤمية
- سلبيون في افكارهم
- يضعون طموحاتهم لا تتناسب مع قدراتهم
- يعتقدون أن مستقبل المرء محدد لا يسعون الى تغييره وتحسينه.

(عمرو رمضان معوض أحمد، مرجع سابق، ص 08)

ومما سبق فان للشخص الطموح مجموعة من الميزات والخصائص تميزه وذلك بحسب درجات مستوى الطموح ،فالخصائص التي يحملها الشخص ذوي الطموح المرتفع تختلف عن خصائص كل

من الشخص المتوسط والمنخفض مستوى الطموح

حيث أن الشخص ذو المستوى المرتفع للطموح يتمتع بخصائص يجمع فيها بين ارتفاع الطموح والسعي وراء المعرفة والصمود في حالة عدم تحقق أهدافه ورسم أهداف بديلة ، ويتطلع للمستقبل والنظر الى الأمام ويعتبر الفشل بالنسبة له بداية لطريق ناجحة ، ودائما عند وجوده في الجماعة يمثل دور القيادة ، بالإضافة الى الاجتهاد وبذل جهود مضاعفة ، وبالنسبة للأشخاص ذوي مستوى الطموح المنخفض فإنهم عكس ذلك ويتمتعون بخصائص تكسبهم خبرات الفشل وتبعدهم عن النجاح والتفوق .

8- مستوى الطموح من المنظور الاسلامي :

إن بعض السمات الشخصية عندما تتجسد في الشخصية الإنسانية تحتاج الى سند من العقيدة والأخلاق والضمير مما يجعل دورها أكثر تفعيلا ، والاسلام وحده الدين القيم الذي يغرس مبادئه

في أرض حية من الضمير والأخلاق ، فالمسلم رجلا أم امرأة هو عقيدته التي تمشي على الارض وتتفاعل مع الحياة.(ذكرى يوسف الطائي نقلا عن خليل، 2005،ص 196)

ومنذ فجر البشرية وتعتبر الأهداف والطموحات سبب من أسباب مواصلة العيش ، من خلال التغلب على الصعوبات والعقبات ، فككل فرد في هذه الحياة آمال وتطلعات تطبعها لمسات ذلك الفرد ذاته فنجد في قرون خلت أن الأنبياء والمرسلين وكبار العلماء وقادة الأمة والمؤرخين والعظماء قد ساروا على نهج

أهدافهم وتطلعاتهم حتى أنهم اعتبروا أن الفرد يقاس نجاحه بمستوى طموحه ، وبذلك يعتبر الفرد فاشلا ، إذا فشل في تحديد أهدافه ورسم طموحه وآماله ومطابقة ذلك مع ما يملك من قدرات وامكانيات وطاقات ، فسيدنا ابراهيم عليه السلام كان يدعوا الله أن يكون بعض أولاده أئمة وذلك

من خلال قوله تعالى :" وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَاماً قَالَ وَمِن ذُرِّيَّتِي قَالَ لاَ يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِين "سورة البقرة الآية 124"

ودعوته الله عز وجل لأن يبعث في ذرية اسماعيل عليه السلام رسولا يهديهم الى الطريق ويعلمهم القرآن والسنة ويطهرهم من الشرك وسوء الأخلاق وذلك من خلال قوله تعالى : " رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ " سورة البقرة، الآية 129.

وقوم سيدنا يونس عليه السلام حين ساروا في الفلك وفرحوا بالريح الطيبة ، ولكن ريث ما اشتدت الريح وأيقنوا أن الهلاك قد أحاط بهم دعوا الله وحده وتركوا ما كانوا يدعون ، قال تعالى : دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنجَيْتَنَا مِنْ هَٰذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ " سورة يونس ، الآية 22.

وكذلك من طموح وأهداف ما كان يتطلع اليه الأنبياء والرسل دعوة سيدنا نوح عليه السلام لنجاة ابنه

قال تعالى :" وَنَادَىٰ نُوحٌ رَّبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ "

سورة هود، الآية 45.

وفي قصة سيدنا يوسف عليه السلام حين علم الملك حاكم مصر براءته (يوسف عليه السلام) وطلب منه أن يكون من خلصائه وأهل مشورته ، وذلك لما علمه من عظيم أمانته وحسن خلقه ، وقال له

الملك: أنه أصبح عظيم المكانة لديهم ومؤتمن على كل شيء، لكن سيدنا يوسف عليه السلام لما كان من العظماء لم يتوقف عند هذا الحد بل راح يطمح ويطلب تحقيق اهداف أخرى قال تعالى :

" قالَ اجْعَلْنِي عَلَىٰ خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ" سورة يوسف، الآية 55

فأصبح واليا على خزائن مصر لما له من الحزم والأمانة والعلم والبصيرة ، حتى أنه كان صابرا لا يستعجل النصر على الرغم من أن المكذبين قد تمادوا في مكرهم

وذلك مصداقا لقوله تعالى : " حَتَّىٰ إِذَا اسْتَيْأَسَ الرُّسُلُ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ قَدْ كُذِبُوا جَاءَهُمْ نَصْرُنَا فَنُجِّيَ مَن نَّشَاءُ وَلَا يُرَدُّ بَأْسُنَا عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ" سورة يوسف الآية 110.

حيث أنه من صفات الفرد الطموح عدم استعجال النتائج وهذا ما كانت عليه صفات الرسل والانبياء والصالحين ، ومن قصص الانبياء قصة سيدنا موسى عليه السلام مع العبد الصالح وهو الخضر عليه السلام الذي أتاه الله علما عظيما ، حيث قال لموسى عليه السلام انك لن تصبر على اتباعي وملازمتي ، ولكن لعظمة سيدنا موسى عليه السلام ولما كان ذو أهداف عظيمة وطموح عال وتطلعات بعيدة على طلب العلم والتعلم من سيدنا الخضر عليه السلام كان صابرا ذكيا في طريقة تعلمه وكل ذلك في قوله تعالى " فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا (65) قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا (66) قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا (67) وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا (68) قَالَ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا (69) قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَن شَيْءٍ حَتَّىٰ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا " سورة الكهف ، الآيات من 65-81.

ومن الطموحات والآمال والتطلعات والأهداف في التراث الاسلامي ولدى الأنبياء والرسل ومنهم سيدنا زكريا عليه السلام حيث كانت زوجته عاقرا ولا تلد فدعي الله أن يرزقه ولدا وارثا ومصينا وذلك

في قوله تعالى في سورة مريم الآيتين 5-6 : " وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوَالِيَ مِنْ وَرَائِي وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا (5) يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا " واستكمالا لما كان يطمح اليه سيدنا موسى عليه السلام عند دعوته لقوم فرعون الى توحيد الله عز وجل وابعادهم عن الشرك والجهل بعد أن انجاه الله سبحانه وتعالى حينما كان رضيعا دعا الله أن يوسع صدره ويسهل أمره ويطلق لسانه ليفهموا كلامه ، ويجعل له معينا من أهله لكي يحقق هدفه ويرفع مستوى طموحه في أن يسبح الله ويذكره كثيرا ويحمده على نعمه قال تعالى : " قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي (25) وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي (26) وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي (27) يَفْقَهُوا قَوْلِي (28) وَاجْعَلْ لِي وَزِيرًا مِنْ أَهْلِي (29) هَارُونَ أَخِي (30) اشْدُدْ بِهِ أَزْرِي (31) وَأَشْرِكْهُ فِي أَمْرِي (32) كَيْ نُسَبِّحَكَ كَثِيرًا (33) وَنَذْكُرَكَ كَثِيرًا "

سورة طه الآيات من 25-34.

وغير ذلك مما كان يطمح إليه الأنبياء والرسل والصالحين إسماعيل وإدريس وذا الكفل وأيوب وهارون و يحى وزكرياء ولقمان وآخرهم سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) الصادق الأمين ونظرا لارتفاع مستوى

طموحه وكثر أهدافه وتطلعاته كان صابرا على أذى المكذبين والمشركين ومتمسكا بما أنزل اليه داعيا لتوحيد الله عز وجل وانتصاره في أغلب الغزوات التي غزاها ضد المشركين وأعداء الدين بالإضافة الى الحوادث والمعجزات التي مر بها في سيرته الشريفة من معجزة تنزيل القرآن الكريم

الى حادثة شق الصدر والاسراء والمعراج ...الخ وما جاء في الأحداث النبوية عن الأهداف والطموح ذلك أنه يجازى العبد بحسب نيته وما يطمح لتحقيقه عن امير المؤمنين ابي حفص عمر بن الخطاب رضي الله عنهما ، سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول :"إنما الأعمال بالنيات و إنما لكل أمرئ ما نوى فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته الى الله ورسوله ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه "

(أبي زكريا بن شرف النوري ، 2011، ص 03).

ومن صفات المسلم الطموح التوكل على الله عز وجل والرضا بما كتب له ، وفي الحديث الشريف

عن أبي العباس عبد الله رضي الله عنهما قال ، كنت خلف النبي صلى الله عليه وسلم يوما قال :

" يا غلام إني أعلمك كلمات أحفظ الله يحفظك أحفظ الله تجده تجاهك ، إذا سألت فأسل الله وإذا استعنت فاستعن بالله ، واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك ، وان اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك الا بشيء قد كتبه الله عليك رفعت الأقلام وجفت الصحف" رواه الترميذي. (نفس المرجع السابق ، ص 24).

9-النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تناولت بعض نظريات علم النفس مستوى الطموح سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

(محمد النوبي محمد علي(ب)، مرجع سابق ، ص 69) ، ومن تلك النظريات :

- **نظرية ليفين (levintheary)** : يعتبر ليفين من أهم دعاة نظرية المجال ويرى أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة وتؤثر في مستوى الطموح منها : عامل النضج والقدرة العقلية والنجاح والفشل ونظرة الفرد الى المستقبل .(نضال سمير نايف ابراهيم ، 2003،ص 32).

ونظرية المجال أول نظرية تقسم مستوى الطموح بشكل مباشر، والسبب في ذلك أعمال وإسهامات ليفين وتلاميذه في هذا المجال.

(علاء سمير موسى القطناني نقلا عن كاميليا عبد الفتاح،2011،ص 46).

حيث أن ليفين وتلاميذه من خلال الدراسات التي قاموا بها عملوا على تحديد مفهوم الطموح وتغييره الى مفهوم جديد يسمى بمستوى الطموح ، وعملوا على تحديد العوامل المساهمة في نمو مستوى الطموح منذ الطفولة ومن ذلك عامل النضج ، ولذلك تعتبر هذه النظرية أول نظرية مفسرة لمستوى الطموح.

- **نظرية محددات الذات (SDT)**

(self determinationtheory)قامت SDT بإجراء العديد من الدراسات خلال السنوات الأخيرة لبيان فائدة شكل الطموح للصحة النفسية والرفاهية : من بينها دراسة (rasser and ryan)(1996) التي أظهرت أنه يمكن تقسيم الطموح الى قسمين (داخلي – خارجي) وذلك من خلال اختبار سبعة أهداف للحياة .(نفس المرجع السابق ، ص 50).

وقد أكدت دراستان لكل من (rasser and sameroff) (1995) أن اشباع الحاجات النفسية الأساسية مرتبط بمدى تطور قيمة إشباع وتكيف الطموح الداخلي بالنسبة للطموح الخارجي .

(نفس المرجع السابق ، ص 51).

- **نظرية القيمة الذاتية للهدف :**

وضعت اسكالونا (escalona) (1940) أسس هذه النظرية التي تمت دراستها على يد فستنجر (fastangre) ثم أدخل عليها جولدو ليفن (golde et levin) بعض التعديلات .

(عبد المجيد عواد مرزق أبو عمرة ، مرجع سابق ، ص 49).

وهذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق:

1- هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفعا نسبيا.
2- كما أن لدى الأفراد ميلا لجعل مستوى الطموح الى حدود معينة.
3- الميل لوضع مستوى الطموح بعيدا جدا.

(نفس المرجع السابق ، ص 49)

- **نظرية التحليل النفسي (فرويد)** (freud)

وقد ركز فرويد على مراحل النمو الأولى وخاصة المرحلة *الفمية والأوديبية*والتي من خلالها تتفاعل وتنمو شخصية الطفل حاضرا ومستقبلا.(محمد النوبي محمد علي ، مرجع سابق ، ص 72) ومن ثمة يشير عبد الفتاح مطر (1998) الى أن الآباء قد يسقطون طموحاتهم على أبنائهم ، وقد يتوحد الأبناء مع الآباء ويتبنون طموحاتهمفي ضوء قدراتهم وإمكانياتهم التي تتفق مع هذا الطموح.

(نفس المرجع السابق ، ص 72).

- **نظرية النمذجةلسيكنر** (skinner.f.b)

يعتمد بوريس فريد ريك سيكنر(skinner.f.b) تعرف الشخص بطريقة مرغوبة في المواقف الاجتماعية تتم من خلال مشاهدته شخصا أو أكثر يمارس التعرف المرغوب في مواقف طبيعية ، ولذلك فهي في تغيير السلوكيات غير المرغوبة (نفس المرجع السابق ، ص 74)

وغالبا ما يكون الوالدان نموذجا لأطفالهما فهم يعكسان طموحاتهما عليهم ومن ثم يرغب الطفل أن يشبه بوالديه خاصة لإعجابه بالدور الذي يلعبه.(نفس المرجع السابق، ص 69).

- **نظرية ماكدوجال** : (Mc domgalltheory)

ويشير وليام ماكدوجال لحقيقة القصد في سلوك الانسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه. (نفس المرجع السابق ، ص 69).

- **نظرية أدلر** : (Adler theoy)

يعتبر أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق لدى الانسان منذ ميلاده وحتى وفاته هو الغاية التي يسعى جميع البشر لبلوغها وتعتبر الغاية عامل حاسم في توجيهه سلوك الفرد .

(نضال سمير نايف ابراهيم ، مرجع سابق ، ص 33).

10-قياس مستوى الطموح :

بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق أداء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس مستوى طموحه بأداء عمل معين.

ذلك أن الطريقة التقليدية تتم بأن يعرض الجهاز على الشخص مع طريقة استخدامه ثم إعطائه الطريقة لقياس الأهداف القريبة والتي يكون النجاح فيها ممكن التحقق بأقصر وقت .

(نيفين عبد الرحمان المصري ، مرجع سابق ، ص 77).

وهكذا يكون هناك درجة الطموح ودرجة الحكم عليه ودرجة الأداء الفعلي ، وهناك مقياس آخر مشابه الى حد ما بالمقياس السابق يطلق عليه اختلاف الحكم (judgmentdiscrepaney) ويحسب الفرق بين الأداء الفعلي والحكم عليه بعد الأداء ، ويعتبر موجبا عندما يكون أعلى من الأداء الفعلي .

(خالد محمود أنوندي ، 2004، ص 46)

أما فرانك (1935) فقد استخدم الطريقة الكمية لقياس الطموح من خلال قياس الزمن الذي سيستغرقه المفحوص في انجاز مهمة ما .(سمير محمد سليمان الشمايلة ، مرجع سابق ، ص 24) والطريقة الثانية هي طريقة المواقف الفعلية في الحياة ، وفيها يطلب من المفحوصين تذكر أحداث وقعت لهم في حياتهم تتراوح بين الإحباط الشديد وبين الاحباط العادي أو الحالة العادية وبعد ذلك يطلب

من المفحوصين تقدير أثر الحدث على مستوى طموحهم. (محمد بوفاتح ، مرجع سابق ، ص 137)

وأخيرا طريقة الاستبيان الأكثر شيوعا في شتى الدراسات بحث يتعذر على الكثير من الباحثين إجراء الطرق السابقة ، لذلك تم اعتماد الاستبيان كأداة لقياس مستوى الطموح .

(صالحي هناء ، 2013، ص 35).

كالاستبيان المستخدم في هذه الدراسة لكاميليا عبد الفتاح وهو مثال عن استبيان مقنن على البيئة العربية فيما يتعلق بمستوى الطموح.

وعموما تتطور وتختلف طرق قياس مستوى الطموح بتطور واختلاف المفهوم ذاته (مستوى الطموح) حيث أنه أول ما بدأ استخدام هذا المفهوم كانت تستخدم طريقة تقليدية وهي طريقة لقياس الأهداف القريبة

وهناك مقياس اختلاف الحكم وفيه يتم الحكم على مستوى طموح الفرد عندما يكون الأداء أعلى من الأداء الفعلي ، وكذلك هناك الطريقة الكمية ، وذلك بحساب الزمن الذي يستغرقه المفحوص في إنجازه لمهمة ما ، وكلما طرق تدخل ضمن الطريقة التقليدية.

أما الطريقة الثانية : فهي المواقف الفعلية ، وهنا يطلب من الفرد تذكر الأحداث وتقديم أثرها

على مستوى طموحهم.

والطريقة الثالثة وهي طريقة الاستبيان وهي الطريقة التي يتم استخدامها كحل عندما لا يستطيع الباحث استخدام الطريقتين السابقتين وهي يستخدم كذلك وفقا لتطور مستوى الطموح ، وهذه الطريقة تناسب ما هو عليه مفهوم مستوى الطموح حاليا.

خلاصة الفصل:

وتبقى الدراسات قائمة حول مستوى الطموح لما له من أهمية في حياة الأفراد والمجتمعات فتطورها ونموها (الأفراد والمجتمعات) يتوقف على درجة مستوى الطموح نظرا لاختلاف الخصائص، فذوي الطموح المرتفع يختلفون من حيث الخصائص عن ذوي الطموح المنخفض، كما ولتعدد العوامل

والمؤثرات دور في ذلك في مختلف المراحل التي يمر بها الفرد منذ الطفولة حيث ينمو ويتطور كما تنمو وتتطور الخصائص الجسدية والعقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية ، ويظهر تأثيره من خلال قدرات الفرد وانجازاته وطريقة تعلمه وميله للكفاح والاتجاه نحو التفوق وبذلك يحدد أهدافه وخططهويعمل على تطبيقها بما يتناسب وإمكاناته وقد تم تناول ذلك في هذا الفصل.

تمهيد

1- تعريف الجودة

2- التطور التاريخي لمفهوم الجودة

3- مفهوم الجامعة (التعليم العالي)

4- تطور التعليم الجامعي في الجزائر

5- مفهوم الجودة في التعليم

6- أبعاد الجودة في التعليم

7- أهمية الجودة في التعليم

8- أهداف الجودة في التعليم

9- مواصفات و معايير التعليم الجامعي في ضوء منظور الجودة

10-مسوغات (مبررات) الجودة في التعليم

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعد الجودة الهدف الذي تنشده جميع المؤسسات، فالمؤسسة الاقتصادية تعمل على التحسين في المنتجات وتوظيف الإطارات المؤهلة وذلك لإرضاء زبائنها ، ولكن لا تقتصر الجودة على الجانب الاقتصادي فحسب ، بل امتدت لتشمل الجانب الأكاديمي التربوي ، فأصبحت المؤسسات التعليمية تعمل على محاولة التجديد والتحسين للأفضل في جميع الجوانب بما فيها المادية والإدارية ، غير أنه في الآونة الأخيرة أصبح التجديد يمس حتى عضو هيئة التدريس وما يملكه من معلومات وطريقة توظيفها للرقي بمستوى المتعلم الى الأفضل ، وخاصة في المؤسسة التي تمثل قمة التعليم في المنظومة التعليمية ، ذلك أن الجامعة من خلال أعضاء هيئة التدريس تعمل على موالية تطورات العصر ومحاولة التجديد في كل مرة على حسب ما يتطلع اليه الطالب وما يتوافر لديه من قدرات وإمكانيات ، لعلها بذلك تحقق جودة مخرجاتها حتى يمكن الاعتماد عليها بدورها في مواكبة التطورات مما يساهم في رفع مستوى الجامعة كمؤسسة تعليمية.

1-تعريف الجودة:

الجودة تعني كون الشيء جيد وفعلها ثلاثي (جاد) ويظل مفهوم الجودة من أكثر المفاهيم التي يختلف إدراك ما تعنيه من سياق الى سياق ومن شخص الى شخص آخر وترتبط الجودة

في أغلب الأحيان بالتميز أو بالتوافق مع معايير معينة ، أو بالتميز والتوافق معا .

(محمد فير أحمد الفوال وبسام الصافتلي ، 2010، ص 94)

الا أنه يمكن تعريفها كما يلي :

أ- لغويا : يختلف معنى مصطلح الجودة من قاموس لآخر فيعني أقل معنى للجودة وهو نقيض الغي حيث :

جاء في لسان العرب لابن منظور جود : الجيد أي نقيض الرديء ، ويقال هذا الشيء جيد بين الجودة والجودة وقد جاء وأجاد : أتى بالجيد من القول أو الفعل .

(بن منظور، 1988، ص 525)

كما تعنيطول الجودة وحسنها وبذلك فقد:

- ورد في قاموس المنجد في اللغة والاعلام الفعل جاد : جاد وجيد يجاد جيدا : طال وحسن جيده.(المنجد في اللغة و الاعلام ، 1991، ص 06)

ب- اصطلاحا : لا يوجد تعريف محدد للجودة بل اختلفت تعريفاتها حيث :

- عرفها ستيورات (1867) بأنها :

- مطابقة المنتج لمواصفات التصميم . (قاموس الجودة والاعتماد، ب س ، ص 06) بالإضافة الى تعريفات أخرى متعددة ذلك أن وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي (QAA) بالمملكة المتحدة عرفت الجودة بأنها : أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينها ويتضمن ذلك التدريس وكيفية تعلم الطلاب والمنح الدراسية والبحوث . (اخليف الطراونة ، 2010 ، ص 05)

- كما عرفت الجودة بانها : الدقة والاتقان عبر الالتزام بتطبيق المعايير القياسية في الأداء .(المركز الوطني لضمان الجودة ، 2010 ، ص 10)

- وهناك من يرى بأن الجودة عبارة عن الخلوة من عيوب وأخطاء تتطلب إعادة العمل والتسبب بأعطال أو استياء الزبائن.(نوال نمور، 2012، ص 80)

- ويشير مصطلح الجودة أيضا الى العديد من الأشياء بما في ذلك الطالب وحصيلة البرنامج التعليمي وخبرة التعلم لدى الطالب والتعليم المتوفر وما الى ذلك .

(عدى عطا ، 2012، ص 200)

ومن خلال ما سبق يتضح أن مصطلح الجودة مصطلح واسع الاستعمال ويشمل عدة مجالات بدأ فيها من الاقتصاد وعرف بذلك على أساس تطابق المنتج مع مواصفات التصميم ، كما عبر عنه أنه الخلو من العيوب والاخطاء وهو أدنى مستوى للجودة في حين يختلف عنه في المجال التربوي وفي هذا الاخير لا يوجد تعريف محدد وشامل لمصطلح الجودة فهناك من ينظر

اليه على أنه اسلوب يشمل جميع الانظمة والمعايير المستخدمة ومعاهد التعليم ، بينما يرى البعض الآخر على أنه (مصطلح الجودة) الدقة والاتقان عبر الالتزام بالمعايير ، أو أنه مصطلح يعني العديد من الأشياء من ضمنها أداء الطالب والتعليم المتوفر لديه...الخ.

وعموما لم يتم تحديد تعريف معين للجودة بل يبقى مصطلح متغير ومرن حسب المجال المستخدم فيه. وبما أنه مصطلح يستخدم في العديد من المجالات، وبما أنه لم تحدد عتبة للحكم من خلالها على الجودة من عدمها، يرى الباحثين أن مصطلح الجودة لا يمكن حصره في تعريف معين ومن الباحثين القائل بذلك (pring) من خلال النصيحة التي قدمها والمتمثلة في قوله :

"دع الجودة دون تعريف هذا هو السر ". (يوسف جحيم الطائي وآخرون، 2008،ص48)

وبذلك فإن مفهوم مصطلح الجودة سواء لغة او اصطلاحا يختلف ويتباين حيث انه من الناحية اللغوية تناولته القواميس بمعان مختلفة إلا انها لا تختلف في جوهرة ذلك أن الاختلاف يقتصر على الزيادة في معناه أو النقصان ، أي يمكن الاختلاف في الدرجة (كل قاموس يعطي للجودة درجة معينة) ففي قاموس لسان العرب يعطي للجودة معنى أدنى وهي نقيض الغي ، أما المنجد في اللغة و الأعلام فهي طول تلك الجودة (درجة أكبر).

أما المعنى الاصطلاحي فقد تباينت كذلك آراء الباحثين حول معنى الجودة وتباينت آراءهم من مجال لآخر ، وهنا يكون اختلاف معنى الجودة حسب المجال المستخدمة فيه ، بالإضافة الى الاختلاف في آراء الباحثين حول مفهوم الجودة في المجال الواحد.

2-التطور التاريخي لمفهوم الجودة:

إن مفهوم الجودة في أصوله التاريخية القديمة يرجع الى الحضارة الفرعونية ، حيث يظهر فيها شيده القدماء المصريين من أهرامات ومعابد وفيها صوروه على جدرانها من أساليب للقياس والفحص المنظم للأنشطة ، وأيضا عهد الحضارة البابلية .

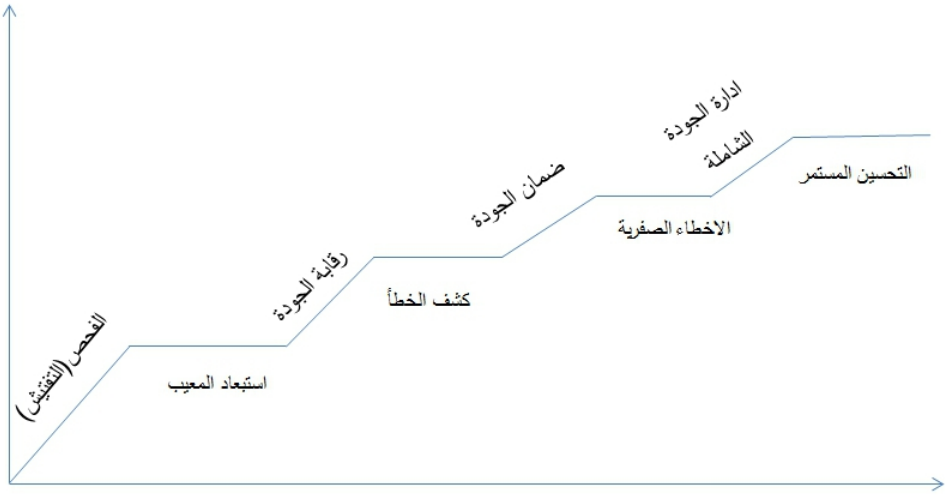
(محمد عطوة مجاهد والمتولي إسماعيل بدير، 2004، ص 06)

بل ويعود الاهتمام بالجودة الى بداية تاريخ البشرية حيث أنه في 2150 ق.م. كان الاهتمام بجودة البناء ، بالإضافة الا أنه قبل 145 سنة قبل الميلاد تم اكتشاف في مصر أقدم الوثائق المتعلقة بالجودة. (عجال مسعودة ،2010، ص 116)

أما فلسفة الجودة فتعود إلى أربعينات القرن الماضي ، ويرجع الفضل في ذلك للمفكرين الامريكيين من أمثال : إدوارد د يمنج (edwarddeming) وجوزيف جوران (joseph jaran) وفيليب جروسي (philipgrosby) فقد استخدموا الاساليب الاحصائية في فحص الجودة واختيارها من خلال الرقابة الاحصائية. (محمود أحمد ابو سمرة وآخرون نقلا عن الشرقاوي، 2004، ص 17) أما في اوروبا فبدأت حركة الجودة في القرن 19 كان التضيع في العالم الصناعي يميل الى اتباع النموذج الحرفي وقد بدأ نظام المصانع تركيزه على فحص الانتاج في بريطانيا العظمى في أواسط عام 1750 وتطور حتى تبلور في شكل الثورة الصناعية في أوائل 1800، وفي بداية القرن 20 بدأ أصحاب المصانع بإنشاء عملية جودة المصانع وبعد أن دخلت الولايات المتحدة الامريكية الحرب العالمية الثانية أصبحت الجودة عنصرا أساسيا في جهود الحرب .

(عبد العزيز عبد العال زكي عبد العال 2010، ص 04)

ومر تطور مفهوم الجودة بأربعة مراحل تضمن كل منها وتمهد للمرحلة التي تليها والشكل التالي يوضح مراحل تطور مفهوم الجودة:



الشكل رقم (01) : يوضح المراحل الاربعة لتطور مفهوم الجودة

حيث يمكن اختصار تفاصيل مراحل مفهوم تطور الجودة في الشكل رقم (1) فيما يلي:

1- مرحلة الفحص والتفتيش بداية القرن 20 (1930-1940)

اقترنت هذه الفترة بمرحلة لإدارة العلمية للعمل التيلور الذي كان يهدف الى الرفع من مستوه الكفاءة الانتاجية داخل المصنع عن طريق التخصص والفحص والنمطية وتبسيط العمل وتقسيمه. كما دعا الى ضرورة الفصل بين وظيفة الانتاج ووظيفة التفتيش.(حساني اسماعيل، 2014، ص 61).

وكانت تعتمد على العامل بعد الانتهاء من المنتج فيقوم بفصل المنتج المعيب عن المنتج المقبول ، ومع نشأة الكثير من المصانع كثرت العمالة فأصبحوا يقومون بأعمال متشابهة فتم وضع رئيسا لهؤلاء العمال يقوم بمراقبة جودة أعمالهم ويمكن القول أن عملية الفحص و التفتيش كانت تعتمد على مراقبة جودة المنتج الذي تم انتاجه بالفعل وكانت تعتمد هذه المرحلة لا تمنع حدوث المعيب.(محسن بن نايف ، 2007، ص 07)

ومما سبق فقد اقتصرت هذه المرحلة على فحص وتفتيش الانتاج والفصل بين الانتاج الجيد والانتاج الرديء مع العلم أن العامل هو نفسهبالنسبة للإنتاجين وبالتالي ينعكس الحكم في الانتاج على جودة العامل القائم بالإنتاج.

02-مرحلة مراقبة الجودة (1930-1950)

كانت الجودة في هذه المرحلة الى تقليل نسبة المعيبات مستخدمة تطبيق الأساليب الإحصائية في ضبط الجودة لأداء أنشطة الجودة والتحقق من مطابقة المنتج لمقاييس الجودة ، وعلى الرغم من أن مراقبة الجودة أكثر تقدما من مجرد مدخل الفحص. (حساني إسماعيل ، مرجع سابق ، ص 61)

وللقيام بمحاولة منع وتصحيح الاخطاء يتم الاعتماد على مهمتين هما :

ا- مهام فحص وتفتيش: وتتمثل في: التفتيش على الخامات – التفتيش على العمليات التفتيش على الآلات والتسجيل وحفظ السجلات

ب-مهام وقاية ومنع : (تشتمل على : دراسة قدرة العمليات ، تصميم خطط الفحص للعمليات ، تحليل بيانات الفحص والتفتيش ، دراسة الإجراءات التصحيحية دراسة تكاليف الجودة .

(محسن بن نايف، 2007، ص 08)

ففي هذه المرحلة يتم التعمق في الكشف عن الجودة فتصبح أكثر من مجرد فحص وتفتيش وفصل الردئ عن الجيد الى منع الخطأ وتصحيحه والتركيز على الجيد وتدعيمه.

2- مرحلة تأكيد أو ضمان الجودة (1950-1970)

كان الاهتمام بتأكيد الجودة كمدخل من مداخل ادارة الجودة أكثر بعدا وعمقا من المداخل السابقة له تاريخيا ، وفي هذه المرحلة تم الانتقال من جودة المنتج الى جودة النظام أساسه منع حدوث الخطأ.(حساني اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 61)

حيث اعتمدت هذه المرحلة على التركيز على التخطيط وكيفية ادارة الجودة ، والهدف منه وجود منظومة عمل تحدد الأساليب لمنع وقوع الأخطاء واتسمت بما يلي :

- التأكيد للمستهلك بأن المنتج مطابق
- إعطاء تحذيرات مبكرة للإدارة عن احتمال وتوقع الاخطاء وتطلب هذه المرحلة .
- وجود نظام قائم وفعال لمراقبة الجودة
- توفر مواصفات للالتزام بها
- وجود منهج مطبق لأسلوب أداء الأعمال الهندسية والادارية

- وجود نظام هيكلي قائم وواضح ومحدد للمسؤوليات
- وجود نظام صيانة ووقاية متقدم
- دعم الادارة العليا والتزامها ببرنامج تأكيد الجودة

وفي هذه المرحلة قامت المنظمة الدولية للتوحيد القياسي ISO بإصدار سلسلة من المواصفات لنظم وظائف ادارة الجودة أطلق عليها سلسلة المواصفات ISO 9000

(محسن بن نايف ، مرجع سابق ، ص 08)

وعموما هذه المرحلة تعتمد على كيفية وطريقة سير النظام بدل الانتاج وتحديد أساليب معينة لمنع حدوث الأخطاء ، ووضع معايير يتم على أساسها الحكم على جودة النظام من عدمها بناءا على قدرات الفرد وإمكانياته

3- مرحلة ادارة الجودة الشاملة (من 1970 الى اليوم):

هي نظام شامل للقيادة والتشغيل تعتمد على مشاركة جميع العاملين الزبائن والموردين ويهدفالى التحسين المستمر للجودة والأداء على الأمد البعيد وتقوم فلسفته على مجموعة من المبادئ التي يمكن أن تتبناها من أجل الوصول الى أنضل أداء ممكن ، فهي فلسفة ادارية ومدخل استراتيجي ووسيلة لإدارة التغيير تهدف الى نقل المنظمات المعاصرة من أنماط التفكير التقليدية لمختلف أوجه المنظمة الى أنماط التفكير وممارسات تتلاءم مع البيئة والمتطلبات المعاصرة ، كما يؤكد على مشاركة العنصر البشري بتحريك مواهبهم وقدراتهم بهدف التحسين المستمر . (حساني اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 62)

ويعتبر مدخل ادارة الجودة الشاملة من الاتجاهات الحديثة في الادارة التي لاقت نجاحا كبيرا في تطوير ادارة المؤسسات عن طريق بناء ثقافة وفلسفة عميقة للجودة بمعناها الشامل داخل الافراد في المؤسسات بجميع مستوياتهم الادارية فلم يعد ينظر الى الجودة من الزاوية الضيقة "المطابقة للمواصفات" بل أصبح النظر اليها كجزء متداخل ومرتبط بجميع الانشطة في المؤسسات ، كما أصبح للعميل معنى أشمل غير المستهلك فيعني أيضا العامل في الشركة والجهات الادارية والموردين وسكان المناطق المجاورة للشركة فهم باختصار المجتمع بأسره. (محسن نايف ، مرجع سابق ، ص 09)

وبناءا على أهمية ادارة الجودة الشاملة قامت المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (ISO) باعتماد مبادئ ادارة الجودة الشاملة في الاصدار الأخير عام 2000م (نفس المرجع السابق ، ص 09)

أما في المرحلة الرابعة لتطور مفهوم الجودة فتم التركيز على مختلف الجهات التي لها صلة بالتجديد وفي جميع الانشطة والميادين مع مراعاة متطلبات البيئة والمجتمع في ظل ثقافته ومختلف خصائصه وقدراته وامكانياته وعلى هذا فيكون مفهوم الجودة قد مر بأربعة مراحل بدأت من عام 1830 الى يومنا هذا من خلال فصل الردئ عن الجيد وبعدها في مرحلة موالية وتتم تجاوز عملية الفحص الى عملية ضمان الجودة وتأكيدها بتحويل ما تم التركيز عليه في المرحلتين السابقتين من المنتج الى النظام بأكمله وأخيرا يتطور مفهوم الجودة الى عملية أخرى تشمل جميع الاطراف التي من شأنها أن تحدث خللا أو تترك أثرها على النظام بأكمله دون التركيز على جانب معين منه ، ولذلك عملت مختلف المنظمات وبناءا على ما تضمنته كل مرحلة من مراحل تطور مفهوم الجودة على وضع معايير ومبادئ ومؤشرات وأحيانا مواصفات تقاس بها درجة الجودة مستواها وأشهر هذه المنظمات منظمة الإيزو (ISO) ، 9001،9000 ،9002 الى آخر اصدار لهذه المنظمة عام 2000م وبهذا تعمل المؤسسات على قياس الجودة لتأكد من تقدمها وتطورها وبالتالي نجاحها أو تراجعها وإثبات فشلها مما يوجب عليها العمل على محاولة التجديد وكشف الخط الاعادة النهوض من جديد ، والتطلعالى مكانة تتوافق على الاقل مع ما تم تحديده من معايير للجودة في مختلف الأنظمة وفي مختلف البلدان.

ثم انتقل مفهوم الجودة من الصناعة الى التعليم ، الا أن ذلك يتضح لم صراحة إلا في فترة الثمانينات حيث ظهرت بعض المؤلفات التي تتحدث عن الجودة الكلية في كليات المجتمع الامريكي وبعض مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة ، وبذلك كان بداية الاهتمام بالجودة في المؤسسات الجامعية الامريكية و البريطانية، نتيجة الشعور ، بضعف الاداء التعليمي والشكوى المستمرة في أداء المؤسسات التعليمية .(محمد عطوة مجاهد ومتولي إسماعيل بدير ، مرجع سابق ، ص 10)

وقد مرت جودة التعليم بعدة مراحل اهمها :

1- مرحلة التقييم : تتمثل في التعرف على الوضع القائم ، والطريقة التي يطبق بها النظام التعليمي .
2- مرحلة تطوير وتوثيق نظام الجودة : يتم تطوير النظام من خلال تنفيذ خطة تطويرية
3- مرحلة تطبيق نظام الجودة ، وفي هذه المرحلة يتم تطبيق نظام الجودة ، وتطبيق إجراءاتها وتعليماتها (يوسف جحيم الطائي وآخرون ، مرجع سابق ، ص 63)

وقامت هذه المرحلة على فكرة الامتياز واستبدالها بالتركيز المباشر على مستوى جودة المنتج الذي تقدمهالجامعة، والذي يمكن تجويده من خلال المرور بمجموعة من عمليات التحكم والرقابة العملية للجودة.(أشرف السعيد أحمد محمد ، 2007، ص 110)

4- مرحلة إعداد برامج وموارد التدريب والتعليم : يتم في هذه المرحلة اعداد موارد التدريب والتعليم

5- مرحلة التدريب : حيث يتم تدريب مجموعة من منتسبي الكلية على نظام الجودة

6- مرحلة المراجعة الداخلية : تهدف المراجعة الداخلية في هذه المرحلة الى التأكد من قيام جميع الأقسام من تطبيق متطلبات المواصفة العالمية الايزو 9002

7- مرحلة المراجعة الخارجية : تقوم الجهة المانعة للشهادة بالمراجعة من استيفاء نظام الجودة لمتطلبات المواصفة واكتشاف حالات عدم المطابقة واتخاذ الاجراءات التصحيحية والوقائية لمعالجتها

8- مرحلة الترخيص : حيث يتم في المرحلة اتخاذ القرار بشأن منح شهادة الجودة العالمية الأيزو 9002 في حالة المطابقة التامة للمواصفة .

(يوسف جحيم الطائي وآخرون، مرجع سابق ، ص ص 63-66)

3- **مفهوم الجامعة (التعليم العالي):** يقصد بالتعليم العالي ذلك التعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وهو آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي.(نوال نمور نقلا عن الموسوعة العربية العالمية ، 2012، ص 14)

فالجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي ومن المسميات التي تطلق عليها وعلى المؤسسات التابعة لها : الكلية ، المعهد ، الأكاديمية ، المدرسة العليا . (نفس المرجع السابق ، ص 14) .

ومن التعريفات المنسوبة للجامعة عموما ما يلي :

- عرفها مراد بن أشنهو بأنها : مؤسسة أوجدها أناس لتحقيق أهداف ملموسة ومتعلقة بالمجتمع الذي ينتمون اليه . (بواب رضوان، 2014، ص 125)

- بالإضافة الى أن الجامعة مؤسسة علمية تعنى بالتعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة ، تتمتع بشخصية اعتبارية وذمة مالية مستقلة وتمنح شهادات الاجازة المتخصصة (الليسانس) والاجارة العالمية (ماجيستير) والاجازة الدقيقة (الدكتوراه) من خلال اقسامها المختلفة .(المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريسية، مرجع سابق ، ص 08)

أما بالنسبة لنظام ل.م.د فهو هيكلة جديدة للتعليم العالي يتمحور حول ثلاث مراحل :

1- ليسانس(lecence):06 سداسيات دراسية بعد البكالوريا ، بنسبة 30 رصيد في كل سداسي بمعنى 180 رصيد في المجموع .

2- ماستر (master): 04 سداسيات اضافية بمعنى 120 رصيد

3- دكتوراه (doctorant): 03 سنوات على الاقل بعد الماستر في فرقة بحث .

(عبد الكريم حرز الله وكمال بداري ، 2008، ص 111)

وهي شهادة دراسات عليا بمستوى بكالوريا + 8 في انجاز عمل بحث في فترة 03 سنوات على الاقل في فرقة البحث ، الدكتوراه تشهد بالكفاءة التي توصل اليها مستوى الباحث في دراسته ، يسجل في الدكتوراه الطلبة الحاصلين على ماستر أكاديمي .(نفس المرجع السابق ، ص 108)

- كما عرفت الجامعة بأنها : المؤسسة التي تتولى التعليم العالي ولكنها أكثر من مجرد تعليم عالي هي اسهامفي العلم والمعرفة والثقافة ، ان طبيعة وظائفها متداخلة فالجامعة تقدم العلم والمعرفة والخبرة وتتميز ثقافة الجامعة لا بكمها وحسب وانما تبرز أهميتها في نوعيتها وشكلها.

(علي عبد فتوني ، 2007، ص ص 59-60)

أما المشرع الجزائري فقد اعتبر الجامعة : مؤسسة عمومية ذات طابع اداري تساهم في تعميم نشر المعارف واعدادها وتطويرها وتكوين الاطارات اللازمة لتنمية البلاد .

(بواب رضوان ، مرجع سابق ، ص 126)

4- تطور التعليم الجامعي في الجزائر :

تمثل الجامعة الجزائرية احدى القطاعات التي تعكس بصورة افضل الطموحات والتطورات لدفع عجلة التنمية في البلاد ، لهذا تأتي مؤسسة التعليم الجامعي في قمة التعليم .

(لرقط علي نقلا عن عبد الحفيظ مقدم، 2009، ص 65)

فالتعليم الجامعي في الجزائر مر بعدة مراحل منذ الاحتلال الفرنسي (1830) الى مرحلة الاصلاح في التعليم العالي (1971) إلى مرحلة إصلاح أخرى متجددة تضمنت ادخال نظام LMD (20 افريل 2002)

فمرحلتي قبل عام 1830 وأثناءها وصفهما نعيم حبيب الجنيني عام 1982 بقوله : "لقد كان التعليم العالي يضم جمعا غفيرا من الدارسين المتعطشين للعلم والمعرفة يجلسون حول شيوخ علماء محترفين لا يتلقون عنهم علوم الشريعة وقوانينها فحسب بل يتلقون منهم الرياضيات والآداب فكانت نتيجة الاستعمار أن تفرقت الشيوخ وأضمحل التعليم العالي" .(نعيم حبيب الجنيني ، 1982، ص 110)

وقد كانت الجامعة الجزائرية في الواقع جامعة فرنسية ، وذلك نظرا لما تكشف عنه الاحصائيات الرسمية فنجد 5400 طالب بينهم سوى 400 طالب جزائري مسلم ، وبذلك وصفتها لنشرة الحكومة العامة في الجزائر عام 1959 بأنها إحدى كبريات الجامعات الفرنسية .

(أبو القاسم سعد الله ،2007، ص ص 260، 261)

أما حالة الطلبة فقد وصفها الشيخ المدني كما يلي :

أنهم كانوا يتقاضون منحا من الحكومات العربية ، ولكنها لا تفضي بحاجاتهم لذلك فان الحكومة الجزائرية تقدم لهم معونة اضافية (نفس المرجع السابق ، ص 200)

فتطور التعليم العالي غداة الاستقلال (1971) كذلك كانت فيه الجامعة الجزائرية تسير وفق نظام مصمم لها من طرف الادارة الاستعمارية قصد خدمة نخبة من المستوطنين الاجانب .(نعيم حبيب الجنيني ، مرجع سابق ، ص 112)

مما ادى الى ضرورة وضع نظام جديد للتعليم العالي (إصلاح التعليم العالي 1971) الذي وضع استراتيجية جديدة ضمن الاهداف التالية :

1- ديمقراطية التعليم
2- تعديل البرامج والهياكل الدراسية
3- جزارة إطارات التعليم العالي
4- التعريب (نفس المرجع السابق ، ص ص 116،119)

وعموما فالمراحل السابقة مهدت للإصلاح الشامل الذي اعتمد في 1976 والذي جاء تغيير جذري للمنظومة التربوية الجزائرية من خلال الأمر 35-76 المؤرخ في 16 افريل 1976 والذي ينص

على تنظيم التربية والتكوين في الجزائر (صيفية جدوالي ، 2011،ص 277)

وفي ظل التغيرات العميقة التي عرفتها الجزائر ....أصبحت الجامعة الجزائرية لا تتلائم مع التغيرات الامر الذي دفع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة الجامعية بإصدار توصية لإصلاح التعليم العالي ....ومن المحاور الأساسية التي برمجت في اطار استراتيجية تطوير قطاع التعليم العالي (تتمثل

في نظام LMD) وذلك بين فترة (2003،2002) (لرقط علي ، مرجع سابق ، ص 70)

وهو في الواقع استجابة للمتطلبات التي أفرزتها العولمة وما تتطلبه من ضرورة تكيف البرامج التعليمية والشهادات الممنوحة ومحتوى الوحدات المدرسية بما يتلاءم والاحتياجات التي افرزتها العولمة .(حاجي العجلة ، 2013، ص 32)

أما بالنسبة لنشأة جامعة الاغواط (مجتمع البحث في هذه الدراسة): ففي سنة 1986 انطلق التعليم العالي بالأغواط بأنشاء المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني (ENSET) بموجب المرسوم التنفيذي رقم 86-165 المؤرخ في 06 اوت 1986

-وفي سنة 1977: تمت ترقية المدرسة العليا الى مركز جامعي بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم

97-157 المؤرخ في 10 ماي 1977 ومن حينها تحمل اسم عمار ثليجي .

وسنة 2001 : تمت هيكلة المركز الجامعي عمار ثليجي بالأغواط الى جامعة بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 01-270 المؤرخ في 18 سبتمبر 2001 شملت آنذاك نيابات مديرية وثلاث كليات

وفي سنة 2010: أعيدت هيكلة جامعة عمار ثليجي بالأغواط طبقا للمرسوم التنفيذي رقم 10-198 المؤرخ في 15 رمضان 1431 الموافق لي 25 اوت 2010 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي السابق الموافق ل 18 سبتمبر 2001 المتضمن انشاء جامعة الاغواط بمقتضى هذا المرسوم أصبحت الجامعة مهيكلة ب 04 نيابات مديرية و 06 كليات ومعهد.

-أما في سنة 2013 المؤرخ في 02 جمادي الاولى عام 1434 الموافق ل 14 مارس سنة 2013 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 01- 207 في 18 سبتمبر 2001.

(مصطفى بوعكاز وآخرون ، 2015، ص 08)

ملحقة جامعة الاغواط بمدينة أفلو :

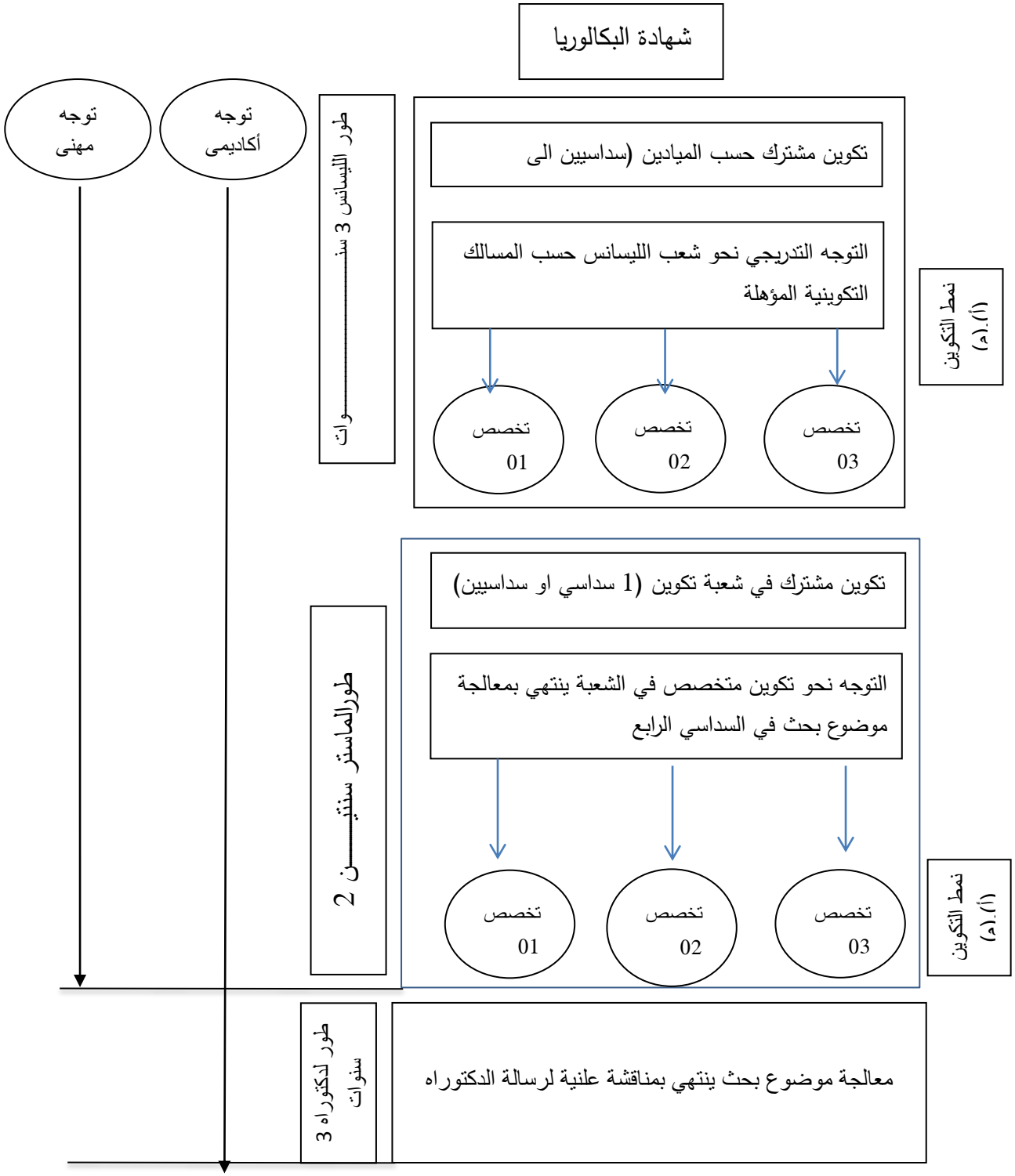
تطبيقا للمرسوم التنفيذي رقم 03- 279 المؤرخ في غشتا 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها المعدل والمتمم ، لا سيما المادة 03 منه . ومن أجل زيادة قدرات استقبال جامعة الاغواط بتخفيف الضغط عليها بداية من الدخول الجامعي 2012-2013 صدر القرار الوزاري المشترك بمدينة أفلو حاليا ، تضمن الملحقة التكوين في 05 ميادين وهي على التوالي :

- ميدان العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
- ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية –فرع علوم انسانية
- ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية- فرع علوم اجتماعية
- ميدان الحقوق والعلوم السياسية –فرع حقوق
- ميدان اللغة والادب العربي

على أن تفتح ميادين تكوين آخر بالملحقة حين توفر التأطير البيداغوجي المناسب.

(نفس المرجع السابق ، ص 09)

وعلى هذا فإنه يمكن القول أن: المهام التي وكلت للجامعة الجزائرية على المستوى الداخلي تكمن في ضمان التطور والتحكم في العلوم، وعلى المستوى الخارجي في إثبات وجودها في عالم معلوم. بهدف تطوير المبادلات العلمية والتقنية حيث أنه في سبتمبر 2004 شرعت بلادنا في اصلاح نظامها التعليمي العالي .ويتمثل في إدخال نظام ل.م.د الذي ينظم التكوين فيه على شكل ميادين دراسية ، شعبة وتخصص ، وسميت الشعبة في النصوص الرسمية (قرار 23 جانفي) بالفرع.(عبد الكريم حرز الله وكمال بداري ، مرجع سابق ، ص 61). وبذلك تعمل الجامعة الجزائرية حاليا وفقا للمخطط التالي:



الشكل رقم 02 : المخطط التنظيمي للتكوين لنيل شهادة الليسانس– الماستر – الدكتوراه

(المصدر : مصطفى بوعكاز وآخرون، مرجع سابق ، ص 36)

5-مفهوم الجودة في التعليم :

الطلبةهم بؤرة الاهتمام في التعليم العالي لان العملية التعليمية برمتها قد بنيت من أجلهم ومن دواعي ذلك الاهتمام ما توصلت اليه النظريات الحديثة من أن التركيز على الطلبة يعتبر ركيزةتوجيههم نحو مستقبل يلبي حاجياتهم ورغباتهم وذلك بما يواكب التطورات العصرية في انفتاح الطلبة على ضرورات حياتهم الحاضرة والمستقبلية.

(وفيق حلمي الأغا وايهاب وفيق الاغا ، 2010، ص 10)

ويرى بسمان فيصل محجوب أنه يصعب ايجاد تعريف للجودة في التعليم لانبثاق المفاهيم

من مصادر فلسفية ، لذلك فهو ينوء عن تبني أي فلسفة.

(عجال مسعودة ، مرجع سابق ، ص 114)

وعلى هذا الأساس عرفت الجودة في التعليم على أنها:

- أداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير الأكاديمية الضرورية لرفع مستوى أداء التعليم الجامعي ، لتحقيق الاهداف التربوية وأهداف المجتمع .

(مجدي محمد يونس، 2014، ص 221)

- عرفها فوال (2007) بأنها: درجة تلبية حاجات الطلبة وغيرهم من المستفيدين والوفاء بتوقعاتهم بشكل مستمر.(محمد أحمد شاهين ن 2010، ص 05)
- الجودة في التعليم هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية
- وهي التي تستطيع أن تفيباحتياجات الطلاب.

(رد مان محمد سعيد غالب وتوفيق علي عالم ن 2008، ص 168)

- كما عرفت الجودة في التعليم بأنها تحقيق مجموعة من الاتصالات بالزبائن (الطلبة) تهدف تزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الاطراف المستفيدة (المنظمات).

(محمود حسين الوادي وعلي فلاح الزعبي نقلا عن فريد النجار ، 2011، ص 74)

-والجودة في التعليم هي درجة الالتزام بالمعايير العالمية والاجراءات التي تؤدي الى مخرجات وخدمات تحقيق متطلبات الاداء الجيد ، والوفاء بمتطلبات المستفيد ، والجودة الفعلية هي جودة الكوادر... إضافة

للأنظمة والتعليمات بعيدا عن التعاملات والمحسوبياتفي التعيينات والمهمات والترقيات.(فهد صالح مغربة المعمري نقلا عن قرم ، 2015، ص 149).

-عرفها الرشيد (1995) بأنها : كافة السمات والخصائص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة المنتج المراد تحقيقها وهي ترجمة احتياجات وتوقعات الطلاب الى خصائص محددة تكون أساسا في تدريبهم لتعليمهم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة.

(ميسر ابراهيم الجبوري و همام عدنان، 2013، ص 135).

ومجمل القول فإن الجودة في التعليم تتمثل في الاهتمام بالمتعلم (الطالب) من خلال تلبية حاجاته ورغباته لتحقيق الاهداف التربوية المتماشية مع أهداف المجتمع وذلك عن طرق تحديد عدة معايير تختلف من نظام لآخر حسب متطلبات المجتمع ، ويتم الحكم من خلالها على نوعية التعليم وكفاءته انطلاقا من عضو هيئة التدريس ومستواه وطريقته في التعليم ومدى استفادة الطلبة بالنفع

على الجامعة كمؤسسة تعليمية، والرفع من مستواه وبالتالي تحقيق جودة مخرجاتها.

6-أبعاد الجودة في التعليم:

يختلف تصنيف أبعاد الجودة باختلاف وجهات النظر حيث حدد كل من Taylorو Russell فيما يلي :

1- الأداء
2- المعولية
3- المطابقة
4- المتانة
5- القدرة على الخدمة
6- الجودة المدركة
7- الخصائص الاضافية
8- الجمالية(يوسف جحيم الطائي وآخرون، 2008، ص 47)

أما (kizman)(krisawski) فقد حددوا أبعاد الجودة في التعليم كما يلي:

- مطابقة المواصفات
- القيمة

- المطابقة للاستخدام
- الدعم
- الاختبارات النفسية. (نفس المرجع السابق، ص 47)

وكذلك اعتمدت الباحثة هناء عبد الرؤوف محمد المنيراوي على عدة معايير في تحديد أبعاد جودة الخدمات التعليمية المتمثلة فيما يلي :

1- **البعد الخاص بالجوانب المادية الملموسة:** (tangibles) ومن عناصر البعد المادي مايلي:

– توافر عدد كافي من أعضاء هيئة التدريس

– مدرسين متخصصين بتخصصات الجامعة.

(هناء عبد الرؤوف محمد المنيراوي ، 2015،ص 82)

2- **البعد الخاص بالاعتمادية** (reliability) **وذلك من خلال :**

– التزام ادارة الجامعة والاقسام العلمية بالوعود المقدمة للعملاء (الطلبة)

– اعتماد ادارة الجامعة على التحسين المستمر للمناهج الدراسية وطرق التدريس

– التزام ادارة الجامعة والاقسام العلمية بتقديم التدريب العلمي والميداني للطلاب

– التزام ادارة الجامعة بتقديم الخدمات التعليمية (المحاضرات) بالوقت المحدد والمعلن عنه لأداء هذه الخدمة (نفس المرجع السابق ، ص 84)

ونجد بعد الاعتمادية يرتبط مع المعرفة بنوعية التعليم المطلوب ، أي التعليم المكتسب للطلبة الخريجين يجب أن يناسب نوعية تخصصاتهم.(نفس المرجع السابق ، ص 85)

3- **البعد الخاص بالاستجابة:**(responsivenese)

ويعكس هذا البعد رغبة العاملين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وخاصة ممن لهم اتصال مباشر بالطلبة على تقديم المساعدة والاستجابة الفورية لمطالب العملاء (الطلبة)

كما أن هذا البعد يتضمن تقديم حل للمشكلات التي يتعرض لها الطلبة داخل المؤسسة التعليمية فبأسرع وقت ممكن والرد على كافة الاستفسارات وتقديم كافة المعلومات والتسهيلات بأسلوب بعيد عن التعقيدات (هناء عبد الرؤوف محمد المنيراوي نقلا عن العناني ، 2015،ص 85)

4-العبد الخاص بالثقة والامان (Assurance)

والثقة هي الثقة في العاملين المسؤولين عن الخدمة أما الامان فهو شعور الطالب بالأمان عن التعامل داخل الجامعة وكذلك تمتع العاملين مقدمو الخدمة بالأدب وحسن الخلق.

5- البعد الخاص بالتعاطف (Empothy)

- ويركز هذا البعد من ناحية الانسانية
- اشعار الطلبة بأنهم موضع اهتمام
- تفهم احتياجات الطلبة والتعاطف معهم
- الروح المرحة والصداقة في التعامل مع الطلاب .

(هناء عبد الرؤوف محمد المنيراوي، مرجع سابق ، ص 86)

ومما سبق فإنه تختلف الأبعاد المتعلقة بالجودة التعليمية باختلاف وجهات النظر ، حيث حددت في العديد من العناصر ، واعتمدت في هذه الدراسة ثلاث تصنيفات هي : تصنيف(Taylor)و(Russell) وتصنيف (krisansk)وتصنيف هناء عبد الرؤوف محمد المنيراوي، وتمس هذه الأبعاد كل عناصر العملية التعليمية المتمثلة في جودة المعلم وجودة المتعلم وجودة المنهاج وجودة الطرق و الوسائل بالإضافة الى الجوانب المادية والجوانب النفسية والادارية ، وبذلك فان الافضلية أن تجتمع كل هذه العناصر لتحقق الجودة التعليمية ، وذلك لوجود الفروق الفردية بين الطلبة الذين يمثلون محور اهتمام الجامعات والمؤسسات التعليمية بصفة عامة للتمكن من تحقيق أهدافها الرامية الى تكوين مواطن صالح قادر على القيام بواجبات ومعرفة حقوقه ولا يشمل عبئا على غيره متحمل لمسؤولياته وبذلك تحقق الجامعة جودة مخرجاتها.

7-أهمية الجودة في التعليم : تتمثل الجودة في التعليم فيما يلي :

- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بتلك الاحتياجات
- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الاجتماعي وعمل الفريق
- تحقيق جودة المتعلم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية

- توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين
- تحسين سمعة المنظمة التعليمية في نظر المعلمين والطلبة وأفراد المجتمع المحلي وتنمية روح التنافس. (يوسف جحيم الطائي وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص 445-446)
- ارضاء الطلاب وأولياء الامور والمجتمع
- ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع بالتزامها بنظم الجودة في خدمتها

(نعمة عبد الرؤوف عبد الهادي منصور نقلا عن عشيبة، 2005، ص 117)

كما و تعتبر جودة التعليم ضرورة ملحة في الوقت الحاضر لأسبابكثيرة:

- أنيكون الخريج قادر على استيعاب التطور التكنولوجي السريع
- أن يكون الخريج متخصصا وماهرا في عمله ولديه القدرة على الابداع والابتكار
- مواكبة التغيرات الاقتصادية المصاحبة للنظام العالمي الجديد.
- التوسع في التعليم وزيادة الاقبال عليه .

(نعمة عبد الرؤوف عبد الهادي منصور ، 2008، ص 118)

وعموما تتمثل أهمية الجودة في التعليم في النقاط التالية:

- مراجعة المنتج المباشر وهو الطالب
- مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر
- اكتشاف التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات حتى يتحول التقويم الى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية . (ذياب لبنى ، 2014، ص ص ، 120، 121)

8- أهداف الجودة في التعليم :

تسعى الجودة في التعليم الى تحقيق اهداف اهمها :

- الارتقاء بمستوى الطلاب الاكاديمي والانفعالي والاجتماعي والتربوي باعتبارهم احد مخرجات النظام الجامعي
- تحسين كفاءة المشرفين الاكاديميين ورفع مستوى الاداء
- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب تجاه عملية التعليم واهدافه
- النظرة الشمولية لعملية التعليم والاهتمام بعملية التدريب لكافة المعنيين و المشاركين من اجل التطوير والتحسين المستمر للوصول الى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية

- زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمات للطلاب والمجتمع .(محمد فارس وايهاب الاغا نقلا عن يوسف ، 2012، ص 2019)

بالإضافة الى أن الهدف الاساسي من تطبيق عملية تحسين الجودة في اي مؤسسة تعليمية "الجامعات" هو تطوير جودة الاداء والخدمات مع خفض تكاليف الوقت والجهد الضائعين لتحسين الخدمة المقدمة للطلاب وكسب رضاهم ، ويشتمل هذا الهدف على الفوائد التالية :

1- **خفض التكاليف** : ان الجودة تتطلب عمل الاشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من أول مرة ويعني هذا تقليل الاشياء أو اعادة انجازها وبالتالي تقليل التكاليف.

(جعفر عبد الله موسى ادريس وآخرون، 2012، ص 47)

2- تقليل الوقت اللازم لاتخاذ العمل للطلاب فلإجراءات التي وضعت من قبل المؤسسات التعليمية لإنجاز العمل للطلاب قد ركزت على تحقيق الاهداف ومراقبتها ، وبالتالي يتم تقليل الوقت اللازم لإنجاز الاعمال

3- **تحقيق الجودة** : وذلك بتطوير المنتجات والخدمات حسب رغبة الطلاب حيث ان عدم الاهتمام بالجودة يؤدي الى زيادة الوقت في اداء وانجاز المهام وزيادة اعمال المراقبة ، وبالتالي زيادة شكوى الطلاب في هذه الخدمات .

4- **زيادة الكفاءة** : وذلك عن طريق التعاون بينت الادارات وتشجيع العمل الجماعي

5- **الطلاب واولياء الامور** : يمكن أن يكون الطلاب وأولياء الامور مصدرا من القيمة لأفكار تحسين الجودة عن طريق الاقتراحات أو الشكاوي المرسلة ، وبالتالي فان التحليل المتأني لتلك الاقتراحات أو الشكاوي يمكن أن يوجه نظرنا ويعلمنا كيفية استقبال الطلاب لشكل الجودة وماهي التغيرات المطلوبة في نوعية الخريج.(نفس المرجع السابق ، ص 48)

وبذلك يمكن القول عموما ان الجودة في التعليم تسعى إلى خفض التكاليف (الوقت والجهد والمال) وتقديم خدمة تعليمية تراعي قدرات الطلبة امكانياتهم وتحقيق طموحاتهم العلمية والعمليةوذلكمن خلال تحسين تكوين الطلبة وزيادة وعيهم تجاه العملية التعلمية وبذلك رفع مستواهم و تمكينهممن تحقيق أهدافهم لخدمة المجتمع وبالتالي الرفع من المستوى الوطني والعالمي للجامعة (المؤسسة التعليمية)

9- مواصفات ومعايير التعليم الجامعي في ضوء منظور الجودة:إن جودة التعليم لا تحدث من تلقاء ذاتها ، إذ لابد أن يكون لها أساس في السياسة التعليمية فهي تحتاج إلى تحديد الأهداف

أو الأغراض وتبني معايير تقود إلى عملية تخطيط يواكب التطور العلمي والتكنولوجي .(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2008 ، ص 118) غير أن تلك المعايير تختلف

من نظام لآخر ومن دولة لأخرى، واختلفت تعريفات المعيار حيث عرفه رمضان (2005) بأنه : "مستوى معين نسعى للوصول إليه لنقيس الواقع في ضوئه لتعرف مدى اقتراب الواقع من هذا المستوى". (سعاد سالم السبع وآخرون ، 2010، ص 102).

بالإضافة الى أن معايير الجودة في التعليم تختلف كذلك حسب كل نظام وبذلك تختلف في تعريفاتها لكن في الوقت الحالي أشار جون ابوت (John Abbott) الى أن المجتمعات الناجحة في القرن 21 سوف تقوم فيها المجتمعات بتعلم يتفق مع حاجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة بشكل متواصل.(ريهان مصطفى محمد أحمد، 2012، ص 03) ومعايير الجودة في التعليم تعني تلك الواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة وسياسة القبول والبرامج التعليمية من حيث(أهدافها ، وطرائق التدريس ونظام تقويم الامتحانات) وجودة المعلمين والأبنية والتجهيزات المادية بحث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين.(ريهان مصطفى محمد ، نفس المرجع السابق، ص 03) غير أن جودة المعلمين أهم جانب في جودة التعليم بصفة عامة ذلك أن نجاح العملية التعليمية يبدأ وينتهي من مستوى المعلم العلمي والتربوي والأكاديمي والثقافي ، فإذا ارتفع مستوى المعلم ارتفع معه ناتج التعليم وبالتالي تحققت الجودة والعكس صحيح، وللحكم على مدى الجودة في التعليم هناك مواصفات ومعايير حيث يذكر الجهراني (2007) أن إصلاح التعليم يبدأ بالمعلم وينتهي بع ، إذا يساعد رفع مستوى المعلم علميا وتربويا وثقافيا في نجاح العملية التعليمية ورفع كفاءتها .

(سعاد سالم السبع وآخرون ، مرجع سابق ، ص 98)

أما سهلية محسن كاظم الفتلاوي (2006) فقد عزت مواصفات التعليم بأنها : ما ينسب للتعليم

من سمة أو ميزة مرغوبة وذات أهمية تراعي في كل الخدمات والاجراءات والأنشطة والمحتويات الدراسية في المؤسسة الجامعية مما يؤدي الى حسن إعداد الطلاب ،وتتمثل فيما يلي :

ا -1

لتعلم لتعرف (المعرفة):

ويعني ذلك الاهتمام بالتعليم العام أو الثقافة العامة بشكل واسع النطاق فضلا عن التخصص الدقيق فيها يختاره الطالب الجامعي وفقا لقدراته واهتماماته. ولا بد أن ينتج التعليم الجامعي للطلاب.

(سهلية محسن كاظم الفتلاوي ، مرجع سابق ، ص 119)

- اكتساب تعلم المعارف النافعة، والذي يتبع لكل طالب فهم العالم المحيط به.
- تحصيل المعارف والتي تنتج مواصلة التعلم مدى الحياة.
- تحصيل المعارف التي تؤدي إثارة الشغب الفكري لكل طالب وتحفيز الحس النقدي واكتساب القدرة على اصدار الأحكام مع الأمور والقضايا.
- تدريب الطلاب على الانتباه ، وتمرين الذاكرة لتيسير أساليب التفكير الاستنتاجي والاستقرائي وذلك لتركيز التعليم المعرفي.
- تزويد الطلاب بالأدوات والمداخل والمراجع والوسائل التي ينتجها التقدم العلمي والتكنولوجي والتي تمكنهم في مجال البحث العميق الذي ينتج المعرفة والانفتاح على مواضيع الالتقاء بين فروع العلوم أو مجالاتها المتنوعة.
- تغيير ممارسات العمليات التعليمية بما يشجع على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للمساعدة في حل مشكلة التغيير السريع في المعرفة.
- تأكيد عمليتي التعليم والتعلم الجامعي في المستويات العليا في تفكير الطلاب في التطبيق والتحليل والتركيب.

2- التعلم لتعمل:

التعليم الجامعي اليوم لم يعد مجرد إعداد الطلاب لتخصص معرفي معين. بل أصبح للتعلم الذاتي كما لم يعد تعلم الطالب الجامعي قاصرا على المغلاة أو المبالغة في اكتساب المعرفة على مستوى الاهتمام بالوسائلاللفظية في الاتصال ، بل يمتد الى تطبيق المعرفة في مواقف جديدة وربط التعلم بالعمل مع مراعاة إعداده للتعلم مدى الحياة.(نفس المرجع السابق ، ص 120).

فينبغي اهتمام التعليم الجامعي بالعمل والاعتزاز به كقيمة بنائية عالية في شخصية الطالب الجامعي عن طريق:

- إتاحة الفرصة للطلاب في التوجه للبحث لإنتاج المعارف الأساسية التي ستطور الخدمات والمنتوجات والتقنيات الجديدة مستقبلا بتشجيعهم للتوصل الى المعرفة ذاتيا عن طريق المشاركة الايجابية في استخدام مصادر التعلم المختلفة.(نفس المرجع السابق ، ص 121)
- المشاركة بين الأساتذة والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم في عالم العمل وينطوي عليه عدة منافع منها:

1-تعلم العمل ضمن فريق أو مجموعة.

2- الانتقال من مجال الأفكار الى مجال الممارسات.

3-تعلم الحصول على المعلومة من مصادر التعلم المختلفة.

4-تعلم كيفية حل المشكلات العملية.

5-ابتكار علاقات تفاعل جديدة في معالجة المعلومات.

- الربط بين الجانب النظري والتطبيقي لتسيير الاندماج في الحياة العملية.
- مد الجسور بين الحياة الجامعية ودنيا الحياة المهنية.
- إفساح المجال للراغبين في الاستزادة من التعلم لاستكمال تعلمهم وتدريبهم في الجامعات .

(نفس المرجع السابق ، ص ص 121، 123).

3- التعلم لمشاركة الآخرين:

حيث يستوجب التفكير بالطريقة التي تعمل بها المؤسسة الجامعية ذاتها، والتي تتفاعل بها مع المجتمع مع أهمية القدرة والنموذج من جميع العاملين بقيمهم واتجاهاتهم وعليه ينبغي توجيه التعليم الجامعي نحو الاهتمام ب:

- تنمية وعي الطلاب بجذورهم الثقافية وتعزيز الذاتية الوطنية.
- انفتاح الجامعة على المؤسسات الثقافية بمختلف الأصعدة.
- تشجيع الطلاب الجامعيين على فهم الأحداث المحيطة بهم على الصعيد التعليمي والعالمي فهما حقيقيا.

- اعادة تنظيم المناهج التعليمية والمقررات الدراسية على أساس رؤية شاملة للروابط التي تجمع بين أفراد المجتمع بعضهم بعضا وبينهم والبيئة.
- التوجه نحو مجموعة من الطرائق وأساليب التدريس التي تؤلف بين الطلاب.

(سهلية محسن كاظم الفتلاوي ، نفس المرجع السابق ، ص 123)

4- التعلم لتكون :

هذا العنوان كان البند الرئيس لتقرير أقامته لجنة برئاسة (إدجال فور) إلى اليونسكو عام 1972 وهو مفهوم متميز يعني بتشجيع التنمية الكاملة للطاقة الابداعية لكل الطلاب بكل ما في هذه الطاقة

من تعدد في الجوانب ، وهناك العديد من الاجراءات الاساسية والمهمة التي توجه التعلم لنكون منها :

- اسهام الطالب الجامعي في صياغة الأهداف التعليمية والتدريسية ، وتحمل مسؤولية أنشطته
- الحرص على إقامة علاقات ديمقراطية مع الطلاب
- اتاحة الفرصة للطلاب ببناء معارفهم سواء داخل الجامعة أو خارجها وتشجيعهم
- على الحصول على معلومات جديدة نتيجة معالجتهم لمشكلات حقيقية
- إتاحة الفرصة للطلاب في المبادرة باستخدام أي مصدر من مصادر التعلم.

(سهلية محسن كاظم الفتلاوي ، نفس المرجع السابق ، ص 124)

ومجمل القول أن معايير الجودة في التعليم ومواصفاته تظهر في مستوى المعلم (عضو هيئة التدريس) ولصالح المتعلم (الطالب) وذلك من خلال جعل العملية التعليمية لأجل المعرفة وذلك باكتساب الطالب مختلف المعارف والمفاهيم مما يؤدي الى التوسع والتعمق في خبراته العلمية والأكاديمية وذلك للتركيز على عملية التعليم بمستوياتها العليا وتنمية تفكير الطلاب وزيادة قدرتهم على استخدام مختلف الوسائل العلمية والتكنولوجية ، وجعل العملية التعليمية لأجل العمل ذلك أن الطالب في وقتنا الحالي لم يعد تكوينه مجرد اكتساب للمعرفة بل كذلك يتم إعداده للمشاركة في عالم الشغل وسوق العمل والانتقال

من مجرد جمع المعارف والمعلومات الى جانب التطبيق وتوظيف ما تم اكتسابهبهذا وجعلت العملية التعليمية كذلك لأجل مشاركة الآخرين من خلال المساهمة في القيام بمساعدة الجامعة على تحقيق أهدافها، وكما هو معروف أن كل من الأستاذ والالب عنصرين هامين تتحقق عن طريقهما الأهداف

المسطرة فأحدهما القائم بالخدمة التعليمية والآخر متلقي لها ، وتعتبر الخدمة المقدمة من طرف الأستاذ (عملية التعليم) مشاركة مع الآخرين تؤدي الى تنمية وعي الطلاب وكذا انفتاحهم على مختلف المؤسسات الثقافية والعلمية التربوية بما فيها الجامعة مما يساعدهم على فهم الأحداث المحيطة بهم فضلا عما يتم اكتسابه فيما يتعلق بالجانب التعليمي التربوي (من طرائق التدريس وأساليبه وكيفية استخدام الوسائل التكنولوجية ...الخ)بالإضافة الى انها (العملية التعليمية) جعلت لتكون وهذا ما أقرته المنظمة العالمية اليونسكو (UNISCO) وذلك متمثل في العديد من الإجراءات منها على سبيل المثال : اسهام الطالب الجامعي في صياغة الأهداف التعليمية وإتاحة الفرصة للطلاب في بناء معارفهم داخل أو خارج الجامعة ومساعدتهم في المبادرة باستخدام اي مصدر من مصادر التحكم أي ربط الجانب النظري بالجانب المقابل له وهو الجانب التطبيقي .

وفي الأخير يمكن القول ان اللجنة الدولية للتربية التابعة لمنظمة (اليونسكو) قد حددت أربع مواصفات ومعايير ولها ركزت على فائدة الطالب وما يجنيه من التعليم الجامعي والعنصر الرئيسي فيه ، والقائم بالخدمة التعليمية وهو الأستاذ.

لكن الملاحظة لهذه المواصفات يتضح له أنها تناولت معايير المعلم بالنسبة للطلاب أي اعتبارها لصالح الطالب ولأجله ، بغض النظر عما يتصف به عضو هيئة التدريس من المواصفات والمعايير التي تصب داخل إطار التعليم الجامعي ومساهمة فيه كنوع المعلومات المقدمة للطلبة وتدرجاتها حسب مختلف المستويات وتناسبها مع إمكانياتهم ومراعاة الفروق الفردية وخصائص المجتمع واحتياجاته ، لكن مع ذلك تناولت هذه المواصفات جانب مهم أساسي وجوهري وبدونه يصبح التعليم الجامعي أجوف ودون فاعلية الا وهو الجانب الفكري والمعرفي لدى الطلاب والذي بدا التخلي عنهفي الآونة الأخيرة وخصوصا مع مجيء نظام LMD حيث أصبح الطالب يركز على جمع معلومات تسد ما تؤهله للانتقال ويتجنب الرسوب دون مراعاة مستواه المعرفي وما اكتسبه من معارف تأهله للتجديد في العملية التعليمية التي تعتبر العمود الفقري لتطوير جميع القطاعات والأنظمة وللمساهمة في تطور البلدان وتقدمها.

وكذلك حدد المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين (NCATE)(National Council for Accreditation of Teacher Education)عدة معايير حيث ظهر الأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1935 في ولاية نيو إنجيلاند(new enland) ، إلا أنه بداية الحقيقة كانت عام 1913.

(عطاء الله بن فاحس العنزي ، 2014، ص 116).

ويعتبر الاعتماد حسب زيدان (2005): منظومة من المكونات والعناصر المتكاملة التي تستهدف الفحص والتقويم وبخاصة الخارجي لمستوى نوعية التعليم المطبق في مؤسسات التعليم العالي بغرض تحديد مدى قدرتها كمؤسسة.

(محمد خير أحمد الفوال وبسام محمود الصافتلي ، مرجع سابق ، ص 95).

أما الاعتماد الأكاديمي فهو الاعتراف الدولي بمكانة مؤسسة تعليمية نتيجة تطبيقها للمعايير القياسية العالمية لضمان الجودة، ويتم ذلك من قبل هيئة عالمية تتمتع بالمكانة أو الصلاحية بإصدار الاعتماد.(عبد الغني يوسف قرم، 2008، ص 96).

الا ان هذا الاعتماد الأكاديمي توسع وأصبح هيئة تمنح الشهادات للمؤسسات التي تلتزم بمعايير محددة لكن هذه المعايير تختلف من مؤسسة تعليمية الى أخرى ومن دولة لأخرى ، وقد مرت

هذه الهيئة بعدة مراحل اختلفت المعايير المحددة فيها من مرحلة لأخرى.

ففي عام 1969 تبنى المجلس القومي للاعتماد دراسة لتحديد الآراء السائدة أو المتعلقة بمدى ملائمة معايير وإجراءات المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين (NCATE) وقد قام بتطويرها ميرل(Merrill)(1970). (محمد عطوة مجاهد والتولي إسماعيل بدير ، نفس المرجع السابق ، ص 139)

أما محاور المعايير فقد ظهرت في توصيات المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين (NCATE) كما يلي :

- تقويم الخريجين
- استخدام نتائج التقويم
- تصميم المناهج
- التحكم في البرامج الأساسية
- ظروف الخدمة في الكلية
- مركز المواد الدراسية والوسائل التعليمية
- إعداد الكلية (البرامج المقدمة فقط)

و بعدها وفي الفترة بين (1983–1984) تم التجديد في المحاور السابقة وإضافة معايير أخرى

وكذلك في الثمانينات اهتمت المنظمة (NCATE) بتطوير معايير بحيث تصبح أكثر شمولية وصرامة وذلك حتى تتلاءم مع احتياجات المعلمين في الحصول على ترخيص مزاولة المهنة ويمكن ايجاز المعايير في هذه المرحلة في ستة محاور هي :

1- توجيه البرامج الأساسية
2- تصميم المناهج
3- الكلية
4- الطلاب
5- الإدارة و المصادر
6- التقويم و إعادة التخطيط

وفي عام 1990 شهدت المعايير تطورات شديدة القسوة للربط بين الماضي والحاضر بواسطة المجلس القومي لمعايير التدريس المهني (the national bourd for professionaltheaching standards) حيث ركزت معاييره على المهارات والمعرفة الواجب اكتسابها للطالب والتي تفيد في تعليم المعلم من خلال نظام سجل اداء الطالب خلال العام .

(محمد عطوة مجاهد و المتولي إسماعيل بدير ، نفس المرجع السابق ، ص ص 142،141).

كما شهدت المعايير التي حددها المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين (NCATE) تعديلات أخرى في سنة (1995) وكذلك في سنة (2000) ، الى أن ظهرت معايير أخرى ملائمة للقرن 21 تمثلت فيما يلي :

1- الطالب/المعلم (معلوماته، مهاراته، استعداداته)
2- نظام التقييم ووحدة التقييم
3- مجال الخبرات و التدريب العملي
4- التنوع (التعدد)
5- الكلية، الأداء، التطوير
6- وحدة الإدارة (الضبط) والمصادر. (نفس الرجع السابق، ص ص 145، 146)

مما سبق يتضح لنا أن المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي للمعلمين (NCATE) بتحديد معايير جودة المعلمين وذلك من خلال التجديد في كل عناصر العملية التعليمية والمتمثلة في المتعلم وطرائق التدريس والمناهج الدراسية والوسائل المستخدمة ، واختلفت هذه المعايير من فترة الى أخرى الى غاية القرن الواحد والعشرون تم إضافة معيار متمثل في وحدة الإدارة والمصادر ، لكن هذه المعايير ليست ملائمة ومناسبة لكل الأنظمة التعليمية الموجودة في مختلف البدان ، وفي مختلف المجتمعات ، ولذلك تكون هذه المعايير صالحة في دولة دون أخرى ، وتساهم في تطوير نظام تعليمي دون آخر.

10- **مسوغات (مبررات) الجودة في التعليم:**

وهي عبارة عن ملامح تبينتطبيق الجودة في التعليم منها ما يلي:

- حدوث زيادة هائلة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم.
- ازدياد التنافس في المؤسسات الجامعية على استقطاب الطلاب
- ظهور الحاجة في المجتمع الجامعي الى التكامل و الانسجام بين مستوياته المختلفة.

(هيئة التدريس– الادارة الجامعية – أولياء الأمور –الطلاب)

- ضعف التعاون بين المجتمع المحلي والجامعات.
- الحاجة الى ترشيد العمالة والاتقان في الجامعات.
- الحاجة الى تعزيز ثقافة جامعية مؤيدة التطوير والتحديث.
- حاجة مجتمع الجامعة الى إيجاد سبل للتوصل الى معرفة حقيقية لتطوير الأداء و الإنتاجية فيه.
- غموض الأهداف لدى العاملين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بشكل عام.
- تدني مستوى خريجي التعليم العالي وضعف أدائهم في المراحل التعليمية التالية.

(سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات ، 2008، ص ص 92 – 94)

خلاصة الفصل:

يرجع الفضل في تطور مؤسسة التعليم العالي لما تقدمه هيئة التدريس، وذلك لأنها تعمل على حريصة على تجويد ما تقدمه وبطرق مختلفة محاولة بذلك مواكبة التطورات وتجاوز المشكلات التي جاء بها عصر العولمة من جهة والرفع من مستوى الطلبة وتحقيق ما يطمحون الوصول اليه من جهة ثانية ، وبذلك يستطيع الطالب تجاوز المشكلات والعمل بدوره على الابداع والتجديد مما يساهم في تطور المؤسسة بأكملها ، والدفع بعجلتها دائما الى التحسين لعلها تستطيع بذلك تحقيق الجودة المنشودة من طرف جميع المؤسسات .

تمهيد

1-منهج الدراسة

2-حدود الدراسة

3-وصف عينة الدراسة

4-ادوات جمع البيانات

5-الخصائص السيكو مترية لأدوات جمع البيانات

6-الاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعتبر الاجراءات المنهجية أول خطوة لربط الجانب النظري بالتطبيقي وهي بمثابة الموجه لهذا الأخير بعد الفصل الاول ، ففيه (الفصل الرابع) يتم تحديد عدة عناصر مرتبطة ارتباطا مباشرا بعنوان الدراسة ونتائجها وبنتائجها كالمنهج والعينة بالنسبة للعنوان والخصائص السيكو مترية والاساليب الاحصائية بالنسبة للنتائج ، الا أنه على الرغم من ذلك فان كل العناصر من عنوان الدراسة وحتى النتائج والاقتراحات هي مترابطة ومتماثلة بواسطة اجراءات منهجية إحداها يفرضها عنوان الدراسة والأخرى طبيعتها (الدراسة). فمن خلال هذا الفصل يتم تحديد أسلوب والطريقة التي تتبعها الدراسة متمثلة في منهج الدراسة والافراد الذين تجري عليهم الدراسة فيما يسمى بعينة الدراسة وخصائص هؤلاء الافراد متمثلة في وصف العينة (المتغيرات الوسيطة) وتحديد المكان والزمان والافراد

في عنصر الحدود الزمانية والمكانية والبشرية ، وطريقة اختيار العينة وهي الطريقة العشوائية البسيطة.

بالإضافة الى حساب الصدق والثبات في عنصر الخصائص السيكو مترية و ذلك بعدة طرق وكل ذلك باستخدام أداتين (مقياسين هما مقياس مستوى الطموح ومقياس جودة التعليم) يمثلها عنصر أدوات جمع البيانات ، وباستخدام كذاك عدة اختبارات احصائية فيما يسمى بأساليب الاحصائية ، كما تم الاستعانة ببرنامج الرزم الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS وتفاصيل

كل ما سبق في طيات هذا الفصل.

1- منهج الدراسة :

عرف عقيل عقيل المنهج بأنه الطريق الذي يسلكه الباحث في تبيان المعلومات والحقائق الكامنة والظاهرة وتوضيح البحث كوحدة واحدة لانفصام فيها ...ويكون المنهج هو المترجم للفروض والمنظم للبحث من أفه الى ياءه. (محمد داودي محمد بوفاتح ، 2007، ص 76)

وبما أن الدراسة الحالية تتناول العلاقة بين متغيرين هما مستوى الطموح والجودة في التعليم

فان المنهج المناسب لأغراضها والاجابة عن أسئلتها هو المنهج الوصفي العلائقي (الارتباطي)

الذي يعرف بأنه الدراسة التيتبحث على مستوى ارتباط المتغيرين ببعضهما البعض زيادة ونقصانا... بالاستعانة بالأدوات الامبريقية كالاستبيانات والمقابلات ...الخ.

(العربي بلقاسم فرحاتي، 2012، ص 129).

2-حدود الدراسة:

تتمثل هذه الدراسة في معرفة مستوى الطموح وعلاقته بالجودة في التعليم بجامعة عمار ثليجي بالأغواط – دراسة مقارنة بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة

- **الحدود الزمانية:**

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من السنة الجامعية 2016/2015 حيث دامت مدة توزيع الاستبيانات من 03-13 أفريل 2016 .

- **الحدود المكانية:**

تم توزيع مقياس كل من الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح ومقياس الجودة في التعليم من إعداد الدكتور أحمد بن سعد وتم تطبيقه في هذه الدراسة على عينة من طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط وبالتالي سهولة الحصول على المعلومات خاصة وأنه تم تطبيق بعض الاستمارات على الطلبة الزملاء المقبلين على التخرج (طلبة الماستر) والمقدر عددهم 50 طالبا وطالبة ، بواقع (41 طالبة)

و (90 طلبة) و 50 استمارة تم توزيعهم على طلبة وطالبات التخرج بالمدرسة العليا للأساتذة بواقع (28 طالبة) و (17 طالب) أي أنه أعيد منها فقط 45 استمارة .

- **الحدود البشرية:**

تم اختيار عينة من طلبة (ذكور –إناث) بجامعة عمار ثليجي بالأغواط من كلية العلوم الاجتماعية وبالتحديد طلبة الماستر (طلبة التخرج) بالإضافة الى اختيار عينة من الطلبة المقبلين على التخرج بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط وتحددت الدراسة بتطبيق الاستبيانات الاول مقياس مستوى الطموح والثاني مقياس الجودة في التعليم

3–وصف عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 95 طالب وطالبة من طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط وتم اختيارها بطريقة عشوائية وهي موزعة كما يلي :

جدول رقم (01) يبين توزيع عينة الدراسة حسب التخصص و الجنس.

التخصص / الجنس	الذكور	النسبة المئوية	الاناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
كلية العلوم الاجتماعية	09	18%	41%	82%	50	100%
النسبة المئوية	34.61%		59.42%		52.63%	
المدرسة العليا للأساتذة	17	636.17%	28	63.82%	45	100%
النسبة المئوية	65.38%		40.57%		47.36%	
المجموع	26	27.36%	69	72.63%	95	100%
النسبة المئوية	100%		100%		100%	

يوضح الجدول أعلاه أن عينة الدراسة موزعة حسب التخصص والجنس حيث نجد أن طلبة كلية العلوم الاجتماعية 50 طالبا وطالبة أي ما نسبته 52.63% ذلك أن عدد الذكور فيها 9 طلبة بنسبة 18% وعدد الاناث 41 طالبة ما نسبته 82% بينما نجد أن طلبة المدرسة العليا للأساتذة عددهم

45 طالبا وطالبة مكونة من 17 ذكور أي بنسبة 36.17 % ويمثل عدد الاناث 28 طالبة بنسبة % 63.82 ، هذا ونجد أن عدد الذكور في التخصصين هو 26 طالب ما يمثل نسبة 72% والملاحظ كذلك من خلال الجدول أن نسبة الاناث أكبر من نسبة الذكور في كلا التخصصين

(كلية العلوم الاجتماعية 82 % و المدرسة العليا للأساتذة 63.82%) وحتى بالنسبة للعينة الكلية حيث تمثل نسبة الذكور فقط 27.36% ، كما ويلاحظ أن حجم العينة 45 طالبا وطالبة بالنسبة للمدرسة العليا للأساتذة أي ما نسبته 47.36 % بينما يزيد بالنسبة لكلية العلوم الاجتماعية حيث نجد عدد الطلبة 50 طالب وطالبة أي ما نسبته 52.63%.

4-أدوات جمع البيانات:

تستخدم هذه الدراسة كأدوات لجمع البيانات ما يلي:

أولا : استبيان مستوى الطموح للراشدين من إعداد كاميليا عبد الفتاح: حيث قامت كاميليا عبد الفتاح بإعداد الاستبيان في ضوء تعريفها لمستوى الطموح بأنه : سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الافراد في الوصول الى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطارهالمرجعي ، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها . (توفيق محمد توفيق بشير نقلا عن عبدالفتاح ، 2005، ص 151).

وقام الباحث الحالي (توفيق محمد توفيق شيبير) بهذه الاستبانة المقننة على البيئة الفلسطينية وتحتوي على 74 فقرة تتدرج تحت سبع سمات رئيسية مقسمة الاجابات حسب التصنيف الثنائي التالي: 2 تعني "نعم"، 1 تعني "لا".

وقد قسم هذا الاستبيان الى 07 أبعاد هي :

- **البعد الأول** : النظرة الى الحياة : ويتكون من 10 فقرات وهي :

(6، 8، 12، 14، 16، 33، 36، 58، 64، 65)

- **البعد الثاني**: الاتجاه نحو التفوق: ويتكون من 10 فقرات هي:

(5 ،18،20، 22، 26، 31، 49، 51، 61، 69)

- **البعد الثالث** : تحديد الاهداف والخطط ، ويتكون من 11 فقرة وهي :

(9، 10، 17، 23، 24، 25، 39، 53، 55، 57، 60)

- **البعد الرابع** : الميل الى الكفاح : ويتكون من 11 فقرة هي :

(13، 27، 28، 37، 41، 42، 48، 59، 60، 67، 74)

- **البعد الخامس** : تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ويتكون من 11 فقرة وهي :

(03، 04، 19، 29، 30، 40، 45، 50، 63، 66، 68)

- **البعد السادس**: المثابرة ويتكون من 10 فقرات هي:

(2/ 15، 21، 35، 47، 54، 67، 70، 71، 72)

- **البعد السابع**: الرضا بالوضع الحاضر والايمان بالحظ ويتكون من 11 فقرة وهي :

(1، 11، 32، 34، 38، 43، 44، 46، 52، 56، 73)

(توفيق محمد توفيق شيبير، 2005، ص ص 151 ، 152)

ويتم تحديد العبارات الموجبة والسالبة من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (02): يبين العبارات الموجبة والعبارات السالبة لمقياس مستوى الطموح.

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
-23-21-17-15-13-11-10-9-7-4	-19-18-16-14-12-8-6-5-3-2-1
-38-37-35-33-31-29-27-26-25	-43-36-34-32-30-28-24-22-20
-53-50-47-45-44-42-41-40-39	-62-59-58-56-52-51-49-48-46
72-71-70-63-61-60-57-55-54	74-73-69-68-66-65-64
عدد العبارات: 38 عبارة	عدد العبارات:36 عبارة

العدد الاجمالي للعبارات 74 عبارة

تتم طريقة التصحيح من خلال منح علامة 2 للإجابة" بنعم "وعلامة 1 للإجابة ب "لا" وذلك في حالة العبارات الموجبة.

أما في حالة العبارات السالبة فتمنح العلامة 1 للإجابة ب" نعم" والعلامة 2 للإجابة ب "لا"، تجمع الاجابات المفحوص حسب مفتاح التصحيح

ثانيا: مقياس الجودة في التعليم من إعداد الدكتور أحمد بن سعد

حيث يتكون مقياس الجودة في التعليم من (50) فقرة ، 38 فقرة موجبة و 12 المتبقية سالبة وهي (5، 12، 14، 15، 17، 18، 20، 24، 26، 30، 38، 50) و المقياس يحتوي على مجموعة من الابعاد موزعة كالآتي:

1- بعد طرق التدريس والوسائل ويتضمن 10 بنود
2- بعد المحتوى ويتضمن 10 بنود
3- بعد النظام والانضباط ويتضمن 10 بنود
4- بعد التقويم ويتضمن 10 بنود
5- بعد المخرجات ويتضمن 10 بنود

والجدول الآتي يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس الجودة في التعليم الجامعي

جدول رقم (03): يوضح توزيع البنود على أبعاد المقياس.

الرقم	الأبعاد	رقم البنـــــــــود	
1	طرق التدريس والوسائل	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10	10
2	المحتوى	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20	10
3	النظام والانضباط	21، 22، 32، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30	10
4	التقويم	31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40	10
5	المخرجات	41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50	10

وتتم طريقة التصحيح في هذا المقياس بإعطاء الأوزان 4، 3، 2، 1، 0 مقابل البدائل، أوفق بشدة أوافق، لست متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، هذا بالنسبة للعبارات الموجبة.

أما العبارات السالبة فيتم إعطاء الاوزان 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 المجال

من إلى 124 تكوين منخفض من الجودة من وجهة نظر الطلاب ، ويعكس المجال من 125 إلى 250 ، تكوين عال الجودة من وجهة نظر الطلاب (مسعودة بوزيدي ، 2015، ص ص61 ،62).

5- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات :

1-مقياس الجودة في التعليم

أ- حساب الثبات :

- معامل الفاكرونباخ :

تكونت الدراسة الاستطلاعية من 40 طالب وطلبة من المتخصصين (كلية العلوم الاجتماعية والمدرسة العليا) وذلك لحساب معامل الفاكرونباخ للقياس ككل ونظرا الاعتماد استجابات الطلبة على عبارات المقياس وفيه الميزان الخماسي التدرج (اوفق شدة اوافق لست متأكدا لا أوافق ،لا أوافق شدة)

فان نتيجة الفاكرونباخ كانت نتائجها كما هي موضحة في الجدول الاتي :

جدول رقم (04) معامل ثبات مقياس الجودة في التعلم بطريقة الفاكرونباخ.

	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ
المقياس ككل	50	0.901

ويبين الجدول أعلاه أن معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ للمقياس الكلي قد بلغ 0.901 وهي قيمة مرتفعة ،وهي قيمة مرتفعة مقارنة بطريقة التجزئة النصفية على نفس القياس ،مما يدل

على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- طريقة التجزئة النصفية :
- وباستخدام نفس البيانات على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية تم تقسيم وباستخدام عبارات المقياس الى بنود فردية وبنود زوجية تم حساب معامل الارتباط (R) بين النصفين (الفردي والزوجي) وتم تصحيحه بطريقة سيرمان براون وجوتمان والجدول الآتي بين النتائج الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية

جدول (05)يبين معامل الثبات لمقياس الجودة في التعليم بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة سبرمان براون وجوتمان.

معامل الارتباط	معامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سيرمان	معامل اثبات بعد تصحيحه بمعادلة جوتمان	مستوى الدلالة

	براون		
0.63	**0.78**	0.77	دال احصائيا

يبين الجدول أعلاه ان معامل الثبات مرتفع قبل التصحيح (0.63) وبعد التصحيح بمعادلة سبرمان براون(0.78) وبمعادلة جوتمان (0.77) وهو دال احصائي وبذلك يمكن الوثوق به .

ب – حساب الصدق :

وباستخدام نفس البيانات المعتمدة في حساب الثبات ثم حسبا الصدق بطريقة المقارنةالطرفية حيث رتبت الدرجات ثم اخذت نسبة 27% من طرفي المقياس الأعلى والادنى أي ما يقابلها 12 درجات عليا و12 درجات دنيا ،تم حساب المتوسط الرفاق بين الطرفي المقياس (العليا الدنيا)، وكانت نتائجها كما هو موضح في الجدول الاتي :

جدول رقم (06) يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس الجودة في التعليم:

الطرفين		اختبار التجانس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الطرف الاعلى	2.10	12	137	19.55	22	-7.93	0.000	دال احصائيا
	الطرف الادنى		12	82.42	13.62				

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه ان المقياس يتمتع بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات ،حيث بلغت قيمة اختيار الفروق T(7.93-) وهي دالة عند درجة الحرية DF=22 وبذلك فان المقياس قد توفر فيه ما يسمى بالصدق التميزي.

2- مقياس مستوى الطموح :

أحساب الفاكرونباخ:

تم اختيار معامل الفاكرونباخ لان استجابات الافراد على عبارات المقياس كانت ثنائية وفق ميزان (نعم ،لا) وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (07) يبين معامل ثبات مستوى الطموح بطريقة الفاكرونباخ

	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ

المقياس ككل	74	0.47

حيث بين الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ للمقياس الكلي قد بلغ (0.47)

وهي قيمة مرتفعة نسبيا، وهيقيمةمرتفعة مقارنة بطريقة لتجزئة النصفية على نفس المقياس

مما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة نسبيا من الثبات (0.47-0.50)

طريقة التجزئة النصفية:

وباستخدام نفس البيانات المستخدمة في معامل الفاكرونباخ تم تقسيم عبارات المقياس الى بنود فردية وبنود زوجية تم حساب معامل الارتباط (R)بين النصفين (الزوجية والفردية) وصحح بطريقة سبرمان براون ومعادلة جوتمان والنتائج موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (08) يبين معامل الثبات لمقياس مستوى الطموح بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بطريقتي سبرمان براون وجوتمان

معامل الارتباط	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة براون BRAWN	معامل الثبات بعد التصحيح معادلة جوتمان	مستوى الدلالة
0.44	0.44	0.43	دال احصائيا

ويوضح الجدول أعلاه ان معامل الثبات مرتفع نسبيا قبل التصحيح 0.44 وبعد التصحيح بمعاملة سبرمان براون 0.44 وبعادلة جوتمان 0.43 وهو دال احصائيا وبذلك يمكن الوثوق به ولكن بدرجة مرتفعة نسبيا.

ب –الصدق التميزي :

باستخدام نفس البيانات المعتمدة في حساب الثبات تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية

حيث رتبت الدرجات ثم اخذت نسبة 27 %من طرفي المقياس الأعلى والادنى أي سابقا 12 درجة عليا و12 درجة دنيا ، ثم حساب اختيار t المتوسط الفروق بين الطرفين (العليا والدنيا).

ونتائج الصدق التميزي يبينها الجدول التالي :

جدول رقم (09) يبين صدق المقارنة الطرفية لمقياس مستوى الطموح:

الطرفين		اختبار التجانس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الطرف الاعلى	3.21	12	109.33	2.80	22	-19.05	0.000	دال احصائيا
	الطرف الادنى		12	127.92	1.88				

يتبين من الجدول أعلاه ان قيمة Tالاختيار الفروق لاختيار الفروق (19.05-) وهي دالة عند درجة الحرية DF=22 وهي دال احصائيا مما يدل ان المقياس (مستوى الطموح) صادق ويمكن الوثوق فيه ويميز بين الطبقة العليا والطبقة الدنيا.

6- **الأساليب الإحصائية :** استخدمت في معالجة ى الدراسة الميدانية والدرجات الخام لمقياس مستوى الطموح ومقياس جودة التعليم التي تقيس متغيرات البحث (مستوى الطموح وجودة التعليم) القوانين الاحصائية التالية :

1- المتوسطات والانحرافات:

- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية

2- **معامل الفاكرونباخ (في حساب ثبات المقاييس)**

3- **معامل الارتباط الثنائي (P)** : لمعالجة البيانات الخاصة بمتغيري مستوى الطموح وجودة التعليم للتحقق من الفرضيات رقم (02-03-04) وفي حساب الخصائص السيكو مترية خاصة ثبات المقاييس (التجزئة النصفية وتم التصحيح بمعادلة سبرمان براون ومعادلة جوتمان)

4- اختبار T لمعالجة البيانات الخاصة بمتغيري مستوى الطموح وجودة التعليم لدى عينة الدراسة حيث :

-استخدمت T لعينة واحدة في التحقق من الفرضية رقم (01) واستخدمت T لعينتين مستقلتين في التحقق من الفرضيات رقم (05-06-07-08) وكل ما سبق بالاستعانة ببرنامج الرزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS

5- **النسب المئوية:** واستخدمت في توزيع عينة الدراسة وفي التحقق من نتائج الفرضية رقم (01.)

تمهيد

1- عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة

7- عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السابعة

8- عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثامنة

9 – عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية التاسعة

خلاصة الفصل

تمهيد :

ان تفسير نتائج اي دراسة يعتمد بشكل كبير على ما تم جمعه من بيانات وذلك في الجانب النظري من خلال التراث النظري ليتم في ضوءها مناقشة ما توصلت اليه الدراسة وكذلك في الجانب المنهجي والتطبيقي من خلال ادوات جمع البيانات (الادوات المستخدمة) ليتم على اساسها تحويل البيانات الى درجات يمكن قياسها ،ومن ثم فان الجمع بين التراث النظري والجانب المنهجي التطبيقي والخبرات السابقة والواقع الاجتماعي وربما حتى اقتراح الحلول من شانه مناقشة ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتفسيرها، وذلكبتفسير كل فرضية على حدة ،وهوما ما يتم تطبيقه في الدراسة الحالية وبالتحديد في :

- عرض نتائج كل فرضية اي ما توصلت اليه من بيانات خام بعد تطبيق الاساليب الاحصائية المناسبة .
- مناقشة كذلك نتائج كل فرضية وذلك من خلال ابراز اوجه الاتفاق واوجه الاختلاف بين نتائج الفرضيات في الدراسة الحالية ونتائج الفرضيات في الدراسات السابقة ولو لم تكن متطابقة .
- تحليل نتائج كل فرضية عن طريق ربط كل ما تم التوصل اليه في كل فرضية بالواقع والاعتماد على الخبرات السابقة .
- بالإضافة الى تفسير نتائج كل فرضية وذلك باقتراح الاسباب حول ما تم التوصل اليه

في كل فرضية من فرضيات الدراسة،وهو ما يتم اعتماده في معالجة الفرضيات الثمانية لهذه الدراسة.

1-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه : " تتمتع عينة الدراسة بمستوى منخفض من جودة التعليم " والجداول الآتية تبين نتائج الفرضية الأولى: جدول رقم (10) توزيع عينة الدراسة حسب مجالات مقياس الجودة في التعليم والنسبة المئوية لكل مجال.

مجال المقياس / التخصص	0 ← 124 بالدرجة	%	125 -250 بالدرجة	%	المجموع	%
المدرسة العليا	16	%35.55	29	%64.44	45	%100
%	%29.62		%70.73		47.36	
كلية العلوم الاجتماعية	38	%76	12	%24	50	%100
%	%70.37		%29.26		52.63	
المجموع	54	%54.84	41	%43.15	95	%100
%	%100		%100		%100	

يبين الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة حسب مجالات مقياس الجودة في التعليم والنسبة المئوية

لكل مجال حيث نجد أن المجال من 0 إلى 125 بالنسبة للمدرسة العليا قد يبلغ عدد الطلبة والطالبات نسبة 16 أي ما يعادل 29.62% وهي نسبة منخفضة مقارنة بالنسبة المئوية لنفس التخصص (م.ع) على المجال 125-250 حيث بلغ عددها 29 طالب وطالبة أي ما يعادل 70.73.%

أما بالنسبة لطلبة العلوم الاجتماعية فقد بلغ عدد الطلبة والطالبات على المجال من 0-124 ما يقارب 38 أي ما نسبته 70.73%وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسبة المئوية لنفس التخصص (ك.ع.إ)

على المجال 125-250 حيث بلغ عددها 12 طالب وطالبة أي ما نسبته 29.26%

وعموما فقد بلغت نسبة التخصصين (م.ع و ك.ع.إ) في المجال من 0-124 حوالي 54.84%

وبلغت نسبة التخصصين (م.ع و ك.ع.إ) في المجال من 125-250 حوالي 43.15%

مما يمكننا من القول أن نسبة المجال الأول (0-124) في التخصصين أعلى من نسبة المجال الثاني (125-250) ويمثل المستوى المرتفع للجودة في التعليم، وبناءا على هذا واعتمادا على ما توصلت إليه

نتائج اختبارTلعينة واحدة فان عينة الدراسة تتمتع بمستوى منخفض من الجودة في التعليم وهذا ما يدعم نتائج الفرضية الأولى.

جدول رقم (11) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري قيمة T لعينة واحدة لدى عينة الدراسة على مقياس جودة التعليم

	قيمة الاختبار =125						
جودة التعليم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمةP	متوسط الفروق
	95	121.60	27.73	1.19	94	−0.23	−3.40

حيث يبين الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت 121.60 والانحراف المعياري 27.73.

و قيمة T لعينة واحدة على مقياس جودة التعليم الذي يحدد الدرجات على المجال ما بين 0 و 250 حيث المجال من 0 إلى 124 جودة منخفضة من وجهة نظر عينة الدراسة والمجال ما بين 125 و 250 جودة مرتفعة من وجهة نظر عينة الدراسة ، وبهذا تم التعامل مع القيمة 125 كمتوسط فرضي للمقياس يتم على أساسها حساب قيمة متوسط الفروق T لعينة واحدة ومتوسط الفرق (−3.40) وهي قيمة منخفضة مقارنة بالمتوسط الطبيعي (125) مما يدل على ان جودة التعليم كانت أعلى من المتوسط الطبيعي (125) لكن لا يكفي لنقرر أن الجودة في التعليم منخفضة من وجهة نظر عينة الدراسة ، حتى نقارن القيمة المعنوية P (0.23) بمستوى الدلالة (0.05) حيث وجد أن P>0.05 وبذلك فإن عينة الدراسة تتمتع بمستوى منخفض من جودة التعليم وبالتالي تتحقق الفرضية الأولى.

2−**عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية** : تنص على أنه :"تتمتع عينة الدراسة بمستوى منخفض من مستوى الطموح"

جدول رقم (12) توزيع عينة الدراسة حسب مجالات مقياس مستوى الطموح والنسبة المئوية لكل مجال.

مجال المقياس / التخصص	0–74	%	75 فما فوق	%	المجموع	%
المدرسة العليا	0	%0	45	%100	45	%100
%	%0		%47.36		%47.36	
كلية العلوم الاجتماعية	0	%0	50	%100	50	%100
%	%0		%52.63		52.63	
المجموع	0	%0	95	%100	95	%100
%	%0		%100		%100	

يبن الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة حسب مجالات مقياس مستوى الطموح والنسبة المئوية لكل مجال حيث أن المجال من 0–74 في كل من المدرسة وكلية العلوم الاجتماعية معدوم ،مما يدل على ارتفاع مستوى الطموح من وجهة نظر الطلبة من التخصصين (م.ع.و.ك.ع.إ)أما بالنسبة للمجال من 74 فما فوق فقد بلغت النسبة في المدرسة العليا 45 طالب وطالبة أي ما بعادل 100% وفي كلية العلوم الاجتماعية بلغ عدد الطلبة والطالبات في المجال 74 فما فوق 50 أي ما يقارب نسبة 100% من هذه العينة (كلية العلوم الاجتماعية)

وعموما فقد كانت نسبة التخصصين في(م.ع.و.ك.ع.إ) المجال من 0–74 معدومة. وبلغت نسبة التخصصين (م.ع.و.ك.ع.إ) في المجال 74 فما فوق 100%أي جميع أفراد عينة الدراسة مما يمكننا من القول أن نسبة المجال الأولى (0–74 فما فوق) في التخصصين اقل نسبة المجال الثاني (74 فما فوق) على المستوى المرتفع لمستوى الطموح ،واعتمادا على هذا واعتمادا على ما توصلت إليه نتائج اختيار لعينة واحد فان عينة الدراسة تتمتع بمستوى مرتفع من مستوى الطموح ،وهذا ما يدعم نتائج الفرضية الثانية .

و الجدول التالية تبين نتائج اختبارTلعينة واحدة بين درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي بين 74 وكلما ارتفعت الدرجة كان الفرد أكثر طموحا .

جدول رقم(13): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري قيمة T لعينة واحدة لدى عينة الدراسة لدى عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح.

مستوى الطموح	قيمة الاختبار =74							
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة P	مستوى الفروق	مستوى الدلالة
	95	119.91	5.62	79.54	94	0.00	45	دالة احصائيا

يوضح الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح تساوي 119.91 و الانحراف المعياري على نفس العينة 5.62 وذاك باستخدام عينة مكونة من 95 طالب وطالبة.و قيمة T لعينة واحدة على مقياس الطموح الذي يحدد الدرجات أن أقل من 74 درجة مستوى طموح منخفض من وجهة نظر عينة الدراسة وما زاد على ذلك نمو مستوى طموح مرتفع وبهذا تم التعامل مع الدرجة 74 على أنها المتوسط الفرضي للمقياس على أساسها حساب قيمة متوسط الفروق Tلعينة واحدة.حيث أن قيمة متوسط الفروق t(79.54) وهي قيمة منخفضة مقارنة بالمتوسط الطبيعي (74)، لكن ذلك لا يكفي لنقرر أن مستوى الطموح منخفض من وجهة نظر عينة الدراسة، متى نقارن القيمة المعنوية P(0.00) بمستوى الدلالة (0.05) حيث وجد أن P>0.05 وبذلك فإن عينة الدراسة تتمتع بمستوى طموح مرتفع وبالتالي لم تتحقق الفرضية الثانية .

ومما سبق نجد أن نتائج هذه الفرضيتين الأولى والثانية قد يرجع السبب في ذلك إلى :

الفرضية الأولى :يمثله مستوى الجودة ،حيث تم تحقق الفرضية في هذا الجانب في ان عينة الدراسة تتمتع بمستوى منخفض من جودة التعليم، وهي تختلف مع نتائج دراسة كل من سليمان زكريا سليمان عبد الله (2013) وذلك أن تقييم الطلاب والطلبات لمحور المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية جاء في اعلى مراتب تقييماتهم ،وكذا تختلف مع دراسة محمد احمد شاهين (2010) في ان الاناث اعطين مستوى اعلى للجودة من الذكور في كافة المجالات ورغم تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها الا انه لم يتم تحديد نتائج تلك الدراسات وبعضها لم يتناول هذا الجانب (مستوى الجودة).

ومما سبق يتضح ان ما ينطبق على موضوع الدراسة ينطبق على هذه الفرضية وذلك في عدم وجود ارتباطا مباشرا وحتى في النتائج :

وقد يكون سبب انخفاض الجودة في التعلم لدى عينة الدراسة راجع الى :

عدم وجود معايير تحدد الجودة من عدمها: والتي من المفترض ان يحدد على أساسها عضو هيئة التدريس وهذا بالنسبة لتخصيص (م.ع.و.ك.ع.إ) الى رغم وجود قوانين الا انها لا ترقى لمستوى المعايير .

طبيعة النظام التربوي: وذلك مما ينطوي عليه من تداخل فلدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية

(الجامعة عموما)ما جاء إليه النظام الجديد (LMD)،مما قد احدث ضغوطا لدى المتعلم

(الطالب) وضيق الوقت لدى المعلم (الأستاذ).

- وكذا بالنسبة لطلبة المدرسة العليا ،فربما تبدأ المهمة تأخذ شكل الصعوبة عند الوصول

الى مرحلة التخرج ذلك الطالب في هذه المرحلة يمارس الدراسة وكذا الدراسات الميدانية بالإضافة

الى انجاز مذكرة التخرج ،مما قد يحدث لديه عدم التركيز وصعوبة فهم ما يقدمه عضو هيئة التدريس من جهة وصعوبة القيام الدراسات الميدانية من جهة أخرى وصعوبة انجاز مذكرة التخرج من جهة ثالثة .

- هذا ومما قد يؤثر على الجودة في التعلم ان الأساتذة بالمدرسة العليا يمارسون التعلم أما في الجامعة أو في مدارس عليا أخرى مما قد يحدث الضغوط لديهم ،وقد يؤثر على مستوى التعليم عموما وبالتالي يؤثر مردود الطلبة ،وكلك بالنسبة لعضو هيئة التدريس بالجامعة .

الواقع الاجتماعي :وذلك مما يحمله الطلبة من اتجاهات سلبية على عضو هيئة التدريس ومصدر ذلك قد يكون من الاسرة او الزملاء او مما هو شائع في المجتمع عموما،بالتالي فقد تكون وجهة نظر الطالب حول عضو هيئة التدريس سلبية او قد يكون وجهة نظر الطالب حول بعض المقاييس سلبية مما قد يؤثر على مستوى التعليم لديه .

- أما **الفرضية الثانية** ويمثله مستوى الطموح لدى عينة الدراسة تتمتع بمستوى طموح منخفض في هذا الجانب الذي ينبض على ان :

عينة الدراسة تتمتع بمستوى مرتفع من المستوى الطموح ،ونتائج هذا الجانب ن الفرضية الأولى يتفق مع نتائج دراسة توفيق محمد توقيف شيبير (2005)في انه يوجد مستوى مرتفع عند طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ،وتختلف مع نتائج دراسة بركات (2008) في ان مستوى الطموح لدى افراد الدراسة

ذو مستوى متوسط اما الدراسات السابقة المتبقية –التي تم عرضها –فلم تتناول هذا الجانب ونتائج هذا الجانب من الفرضية الأولى (ارتفاع مستوى الطموح لدى عينة الدراسة) مما يكون السبب فيه ما يلي :

المرحلة التي يمر بها الطالب: وهي مرحلة التخرج.

الشهادة المتحصل عليها : بالنسبة لطلبة المدرسة العليا التحصيل على مثل هذه الشهادة قد تؤهله للحصول على منصب عمل مما يشجعه على رسم طموحات أخرى ووضع اهداف اكبر من التي يتم تحقيقها ،اما طلبة كلية العلوم الاجتماعية فحصولهم على شهادة الماستر هي بمثابة فرصة قد تؤهل الطالب للتطلع الى الحصول على شهادات أخرى عليا (الدكتوراه مثلا)

طبيعة المجتمع :ذلك ان طلبة المدرسة العليا قد يكون اغلبهم لم يكونوا عائلات بعد ،وبالتالي

فقد تكون فرصتهم بعد التخرج مباشرة مما يجعل الطالب يعمل على توسيع طموحه والرفع من مستوى أهدافه ،وكذلك بالنسبة لطلبة كلية العلوم الاجتماعية ،اما بالنسبة للطالبات الأمهات والطلبة و الاباء فقد يكون الوقت مناسبا للاستقرار العائلي والمهني وهذا من هو معروف في المجتمع الجزائري عموما.

3-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثانية على أنه:"لا توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى عينة الدراسة"والجدولالتالي يوضح نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (14) يبن نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات مستوى الطموح ودرجات جودة التعليم لدى عينة الدراسة.

	العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمةR المحسوبة	قيمة P	مستوى الدلالة
جودة التعليم	95	121.60	93	0.02	0.80	غيردالة إحصائيا
مستوى الطموح		119.91				

يتبن من الجدول أعلاه أن قيمة مستوى المعنوية ل P لمعامل الارتباط بيرسون هي 0.08 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي 0.05 <P عند درجة الحرية Df=93 ومعنى ذلك أنها غير دالة إحصائيا أي لا توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى سابقة بين الدراسات

التي تم عرضها مطابقة تماما للدراسة الحالية فإنه لا توجد فرضيات بالمقابل معالجة لنفس المتغيرات وبالتالي عدم تطابق النتائج ، الا انه يمكن الاشارة الى بعض نتائج الدراسات التي تناولت إحدى المتغيرين (مستوى الطموح أو جودة التعليم) رغم أن هذه الفرضية تجمع بينهما ، وبذلك فان جانب

من هذه الفرضية يتفق مع الدراسة التي قام بها خالد محمودابوندي (2004) في أنه لا توجد علاقة بين التفكير الابداعي (في الدراسة السابقة المذكورة بينما الدراسة الحالية تتناول جودة التعليم) ومستوى الطموح (وهو المتغير المشترك بين الدراسة السابقة والحالية) في حين تختلف نتيجة

هذه الفرضية مع عدة دراسات سابقة ، ففي دراسة محمد بوفاتح (2005) نجد أنه توجد علاقة

بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي (المتغير المشترك) كما نجد دراسة توفيق محمد شيبير (2005) قد اختلفت نتائج إحدى فرضياتها مع الفضية الحالية في أنه يوجد ارتباط طردي

بين درجات الطالبات على مقياس الطموح (وهو المتغير المشترك بين الدراستين) ودرجاتهمعلى مقياس مستوى الذكاء (متغير مختلف مع الدراسة الحالية)

وبذلك رغم الاختلاف والاتفاق بين بعض الدراسات السابقة والدراسة الحالية في نتائج بعض الفرضيات إلا أن الاتفاق بين هذه الدراسات يكمن فقط في وجود علاقة ارتباطية من عدمها

بين مستوى الطموح ومتغيرات أخرى تختلف من دراسات سابقة لأخرى.

أما الفرضيات التي تتناول جودة التعليم في الدراسات السابقة فلم ترد أي فرضية تعالج العلاقة

بينهذا المتغير ومتغيرات أخرى.وبهذا يمكن القول أن النتائج المتحصل عليها في الفرضية الثانية راجعة للعديد من الاسباب من أهمها:

طبيعة المنظومة التربوية: وجود قوانين ولوائح لا تتماشى مع متطلبات المجتمع من جهة

ولا مع المستوى العلمي و الأكاديمي للطلبة من جهة ثانية ، ولا مع ظروف الاستاذ من جهة ثالثة .

الظروف و الواقع الاجتماعي: والتي يمكن أن تلعب فيها الأسرة أولا دورا مهما في توجيه أبنائها

نحو تخصصات وشعب لا يرغبون فيها وخاصة لطلبة المدرسة العليا بحكم الامتياز المتوفر فيها.

بالإضافة الى الجانب النفسي ذلك أن حصول الطالب على تخصص علمي أو على الأقل تخصص من ضمن تخصصات المدرسة العليا من شأنه أن يعطي لهذا الطالب سمعة اجتماعية

حتى ولو لم يكم من الطلبة المتفوقين أو حتى مستوى متوسط ، وبالمقابل بالنسبة لطلبة الجامعة

فإنه إما أن التحاقهم بمستوى الماستر مجبرين وذلك لتعدد الأسباب أو لاستكمالهم الدراسة وعدم فهمهم أصلا للنظام الجديد L.M.Dوحتى في طبيعة النظام ذاته (كثرة الدروس مثلا)

وكذلك لا يمكن إغفال ما جاء به عصر التكنولوجيا من مشكلات أهمها استخدام الوسائل التكنولوجية وبالتالي فهي نقلة نوعية ومرحلة انتقالية بالنسبة للطالب وكذلك الاستاذ.

لم يتم تحديد معايير ومؤشرات يتم من خلالها الحكم على أن هذا الطالب طموح على الأقل

في تخصص أو مستوى معين، ولم تحدد كذلك معايير يمكن الحكم في ضوءها على التعليم ومدى جودته، وبالتالي إمكانية تعارض طموح الطالب مع تخصص معين التحق به مجبرا (لظروف اجتماعية أو تربوية) مما يؤثر سلبا على تعلمه ، وبالتالي لا يرجع فشله الى مستوى طموحه

فهذا الاخير يمكن أن يكون مرتفعا لكن في تخصص آخر والطالب دائما يرجع فشله لطريقة تعلمه.

4-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه:" لا توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية" ونتائجها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (15) يبين نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات مستوى الطموح ودرجات جودة التعليم لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية.

	العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمةR المحسوبة	قيمة P	مستوى الدلالة
جودة التعليم	50	110.84	48	0.03	0.81	غير دالة إحصائيا
مستوى الطموح		120.58				

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن قيمة P لمعامل الارتباط بيرسون هي 0.81 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي 0.05 <P عند درجة الحرية Df=48ومعنى ذلك أنها غير دالة إحصائيا

أي لا توجد فروق بين مستوى الطموح وجودة التعليم وعموما كذلك هو الحال بالنسبة لهذه الفرضية فعدم تطابق الدراسات السابقة والدراسة الحالية يستلزم عدم تطابق نتائج كل منها ، الا أنه يمكن استنتاج بعض النقاط ذلك أن دراسة بركات (2008) المعنونة ب :" مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات" والملاحظ من خلال حيثياتهاأن إحدى متغيراتها الجنس و التخصص ، غير أنه لم يتم ذكر نتائجها تبين الفرضيتين ، أما باقي الدراسات فلم يرد في فرضياتها ونتائجها ذكر أي متغير يتعلق بمتغيرات هذه الفرضية (بالتحديد العلوم الاجتماعية) ، غير أنه يتم ارجاع ما تم التوصل إليه في هذه الفرضية إلى عدة أسباب

وربما أهمها :

أن الطلبة والطالبات أغلبهم لا يميلون لدراسة تخصصات كعلم النفس وعلم الاجتماع....الخ

الا كتخصص اضافي لملء الفراغ أو الاستهانة بمثل هذه التخصصات لاعتقادهم بسهولتها

أي تعتمد فقط على الحفظ، بالإضافة الى كثرة الدفعات المتخرجة من ضمن تخصصات العلوم الاجتماعية غالبا لا يتم الاهتمام بشهادتهم و هذا ما هو سائد في المجتمع الجزائري.

هذا ويفضل طلبة العلوم الاسلامية الذكور الزوايا والمساجد ودراستهم في الجامعة فقط بحجة الحصول على الشهادة ، وبالنسبة للإناث فدراستهن للعلوم الشرعية لأسباب أسرية فحسب

هذا فضلا على أن بعض الطلبة والطالبات لا يتفرعون للدراسة ، فمنهن الامهات ومنهم الآباء ومنهم المعلمين والمعلمات ، ومنهم المديرين والمديرات، ومنهم المستشارين والمستشارات، ومنهم

من يجمع بين بعض هذه المسؤوليات ولذلك لا مجال لرسم أهداف وطموحات ولا مجال لكسب معلومات وأفكار فيصبح همهم الحصول على الشهادة للحصول على منصب عمل او التباهي بشهادة جامعية خاصة اذا كانت من الشهادات العليا.

بالإضافة الى أنه لا يمكن إغفال ما جاءت به القوانين والمراسيم واللوائح القاضية بالتركيز على الشعب العلمية وخاصة الرامية الى الرفع من الاقتصاد الوطني ، وبذلك يكون طموح الطلبة في مجال وتركيز المنظومة التربوية وحتى المجتمع على مجال آخر مما يوسع الفجوة بينهما. وبالتالي يقتصر التعليم على الاعداد العلمي للطالب ، الا أنه من جسامة المسؤولية الخاصة التي تقع على عاتق المعلمفيما يتعلق بتحقيق تنمية وتكامل شخصية المتعلم (الطالب) بأبعادها العقلية والاجتماعية والانفعاليةوالجسمية، فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات بأن إعداد المعلمينفي تنمية التفكير غير مرض. (فوزية حرب أبو عودة ومحمد أبو ملوح، 2004، ص 541).

5-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الرابعة على أنه : "لا توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة" ونتائجها موضحة في الجدول الآتي :

جدول رقم (16) يبين نتائج معامل الارتباط بين درجات مستوى الطموح ودرجات جودة التعليم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

	العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمةR المحسوبة	قيمة P	مستوى الدلالة
جودة التعليم	45	133.65	43	0.23	0.12	غير دالة إحصائيا
مستوى الطموح		119.17				

فمن الجدول أعلاه يتبين أن قيمة P لمعامل الارتباط بيرسون هي 0.12 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي 0.05 <P عند درجة الحرية Df=43 ومعنى ذلك أنها غير دالة إحصائيا

أي لا توجد علاقة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

وبذلك تتحقق الفرضية الرابعة.

أما بالنسبة لنتائج هذه الفرضية فكل نتائج الدراسات السابقة تختلف فيها نتائج الفرضيات مع نتائج هذه الفرضية ، لذلك فنتائج هذه الفرضية تختلف عن نتائج الفرضيات في الدراسات السابقة وفي ضوء ما سبق واعتمادا على الواقع نجد أن الطالب بالمدرسة العليا (الطالب الأستاذ) ربما لم يتم اختياره للدراسة بالمدرسة العليا الا لسببين أولهما : رغبة الوالدين : وذلك للتباهي بالمؤسسة التي يلتحق بها ولدهما ولتمكينه الحصول على منصب عمل.

وثانيهما : تقليد الزملاء : وحتى لا يقال بأن ذلك الطالب فاشل لأنه لم يلتحق بالمدرسة العليا

إما بمجهوده فحصل على معدل يؤهله لذلك لكن دون رغبته في إكمال الدراسة في هذه المدرسة

أو تم توجيهه لقلة اختيار الطلبة لشعبة في هذه المدرسة.

وكذلك فإننا نجد أن بعض الاساتذة يدرسون في الجامعة لقلة الأساتذة بالمدرسة العليا يتم الاستعانة بالأساتذة من الجامعة وذلك إما لجدتها أو نقص الاطارات المؤهلة وبذلك يؤثر

ذلك على تكوين الطلبة (لأن تكوين الأستاذ الجامعي غير تكوين الاستاذ بالمدرسة العليا).

هذا ونجد أن الطالب الاستاذ عندما لا يكون توجيهه سليما لا يكون ذا طموح مرتفع وحتى إن كان هذا الاخير ربما في مجال آخر غير الذي يدرس فيه الطالب الاستاذ ، لذلك صعوبة تصور وتحديد أهداف وطموحات مستقبلية ، وبذلك يكون طموح الطالب في جانب والدروس وطريقة التدريس في جانب آخر.

6-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة :

تنص الفرضية الخامسة على أنه : "لا توجد فروق بين طلبة قسم العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة في مستوى الطموح" والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (17): يوضح نتائج اختبار T لمتوسط الفروق بين طلبة قسم العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة في مستوى الطموح

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT المحسوبة	قيمة P	مستوى الدلالة
المدرسة العليا	45	119.17	5.37	93	1.21	0.22	غير دالة إحصائيا
العلوم الاجتماعية	50	120.58	5.81				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة P لاختبار متوسط الفروق هي 0.22 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي 0.05 <P وذلك عند درجة الحرية Df=39 أي أنها غير دالة إحصائيا ومعناه أنه لا توجد فروق بين طلبة قسم العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا في مستوى الطموح وبذلك تكون الفرضية الخامسة قد تحققت.

وهنا يمكن القول أنه رغم الاختلافات المتداخلة والمعقدة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

إلا أن ذلك لا يمنع من الاشارة الى جوانب الاتفاق في نتائج كل منها : فتتفق نتائج الدراسة الحالية

مع نتائج دراسة كل من محمد بوفاتح (2005) في أنه لا توجد فروق في مستوى الطموح الدراسي وكذلك تتفق نتائجها مع نتائج دراسة توفيق بشير (2005) في النتيجة التي تقول بعدم وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياس مستوى الطموح ، وكذلك نتائج دراسة خالد محمود أبوندي (2004) تتفق مع جانب من نتائج الدراسة الحالية في أنه لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى افراد العينة تعزى لمتغير النوع ، في حين نجد من نتائج دراسة سليم محمد سليم الشايب (1999) أنه توجد فروق بين مستوى طموح طلبة وطالبات التعليم الثانوي العام لصالح الطلبة وهذا ما يحقق مع نتائج الفرضية الخامسة في الدراسة الحالية .

ويمكن أن تكون انعدام الفروق بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة في مستوى الطموح لطبيعة النظام التربوي وكذلك طبيعة المجتمع مما يفرض على جميع الطلبة نسيان

أو تجاهل ما يسمى بالطموح و التركيز فقط على الجانب المادي والبحث عن كل ما يوفر مناصب العمل دون مراعاة الانواع الاخرى للطموح ، مما يؤكد لدى الطالب الاستاذ في المدرسة العليا

إما تهاون أو عدم محاولة رسم طموحات أخرى لفشله في تحقيق طموحات سبقت وبالتالي يكون قد اكتسب خبرات سيئة وذاك لان الهدف الذي رسم له (مجبرا عليه) يتحقق مباشرة بعد تخرجه.

ويولد لدى الطالب بقسم العلوم الاجتماعية خيبة أمل لما يحاول التفكير في المستقبل، وما ستؤول اليه نتائج دراسته بعد التخرج من أنه ربما عدم الحصول على منصب عمل من جهة وربما عدم ضمنا الحصول على شهادات عليا من جهة أخرى ويكون بذلك قد حقق بعض الطموحات (الأكاديمية) على حساب طموحات أخرى وبالتالي تختلط عليه أولوية الاختيار بين هذه الطموحات والاهداف وكما هو شائع لدى الطالب الجزائري (إلا القليل جدا) عدم الاطلاع على الجديد في المعرفة ولا البحث العلمي فينقطع التعليم بالنسبة له بمجرد الحصول على الشهادة رغم أنها ربما لا تعكس مستواه العلمي .

7-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السادسة على أنه : "لا توجد فروق بين طلبة قسم العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة في وجودة التعليم " والجدول الآتي يوضح نتائج هذه الدراسة الفرضية:

جدول رقم (18) يوضح نتائج اختبار T لمتوسط الفروق بين درجات طلبة قسم العلوم الاجتماعية ودرجات طلبة المدرسة العليا في جودة التعليم

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT المحسوبة	قيمة P	مستوى الدلالة
المدرسة العليا	45	133.55	25.24	0.23	4.34	0.00	دالة إحصائيا
العلوم الاجتماعية	50	110.84	25.28				

الملاحظ للجدول السابق تبين له أن قيمة P لاختبار متوسط الفروق Tهي 0.00 وهي أقل من 0.05 أي P>0.05 عند درجة الحرية Df=93أي أنها دالة إحصائيا ومعنى ذلك انه توجد فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة وبذلك لم تتحقق الفرضية السادسة ، حيث نجد وحسب المتوسط الحسابي لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة (133.55) وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة قسم العلوم الاجتماعية (110.84) وبذلك يكون الفرق لصالح طلبة المدرسة العليا للأساتذة.

ونتائج هذه الفرضية كذلك لا تتفق تماما مع نتائج الدراسات السابقة وذلك لعدم ارتباطها ارتباطا مباشرا بتلك الدراسات غير أن جانبا منها يعبر عن تشابه النتائج مع نتائج الدراسة الحالية وأهمها نتائج دراسة عليان عبد الله الحولي (2006) وذلك فيما توصلت إليه في وجود فروق تعزى لمتغير الاختصاص الأكاديمي لصالح الكليات الشرعية ولمتغير المعدل التراكمي لصالح ذوي المعدلات العليا ، لكن تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات السابقة كدراسة مجدي محمد يونس (2011) وذلك في عدم وجود فروق حول مستوى التنمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لكل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية للمجالات مجتمعة تبعا لمتغير الكلية ومتغير نوع الجامعة ، وكذلك اختلفت نتائجها مع نتائج دراسة محمد أحمد شاهين (2010) في عدم وجود فروق في مستوى الجودة لطرائق التدريس والمشرفين الأكاديميين باختلاف بيئة التعلم في كافة المجالات.(محمد أحمد شاهين ، مرجع سابق ، ص 202) .

بالإضافة الى اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد عطا الله حمايل (2008) وبالذات في نتائج الفرضية التي حددت بعدم وجود فروق في متوسطات استجابات الطلبة لدور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة تعزى لمتغير الجنس ومتغير التخصص.

ويمكن إرجاع نتائج هذه الفرضية ربما الى أن :

الطالب الاستاذ في المدرسة العليا يتلقى تعليما علميا أكاديميا وتعليما آخر يتعلق بالجانب النفسي وكيفية الاستعداد لممارسة مهنة التعليم و بذلك يكون تعليمه يرمي الى تحقيق مستوى يوازي مستوى الاستاذ المدرس.

أما الطلبة في قسم العلوم الاجتماعية ربما يرجع نقص الجودة في التعليم مقارنة بالجودة لدى الطالب الاستاذ بالمدرسة العليا الى أن الطالب في قسم العلوم الاجتماعية يتلقى تعليما من جانب واحد دون مراعاة الجوانب الأخرى فالطالب في علم النفس يتلقى تعليما يتعلق بالجانب النفسي وما جاءت

به الدراسات النفسية ، والطالب في علم الاجتماع يتلقى تعليما يتعلق بالجانب الاجتماعي وما جاءت به الدراسات الاجتماعية ..الخ وبطريقة نظرية جافة بعيدا عن الواقع وما ينطوي عليه وبذلك يصبح

ما يدرسه الاستاذ وما جاء في المنهاج ربما مشابه متناقض مع قيم المجتمع ومتطلباته ، لذلك يجد الطالب نفسه في عالمين الأول في الجامعة والثاني خارجها مع الأسرة أو مع المجتمع عموما. وكلاهما

ينفي الآخر وحتى في عالم الجامعة أو عالم المجتمع لا توجد معايير ولا مؤشرات مشتركة يتم الحكم من خلالها على جودة التعليم ، فالجامعة تسير وفق سياسة تربوية معينة ، والمجتمع يسير وفق قيم ومبادئ وأعراف وثقافات محددة ، بالإضافة الى أنه لقلة الهياكل وقاعات التدريس دورا فعالا في تراجع الجودة في التعليم ،وناهيك عن قلة أعداد عضو هيئة التدريس ، وعدم ربط الجامعة بالمجتمع ويمكن اعتبار آراء الطلبة قسم العلوم الاجتماعية ليس في الجودة في التعليم

ولكن تجاهل تماديهم واستهزائهم بالتخصص المدروس من جانب وبما جاءت به المنظومة التربوية (المنهاج وكثافته) من جانب آخر وبممارستهم لعدة مسؤوليات مما يؤدي بهم الى عدم الانضباط

في الدراسة وبالتالي يرمون مسؤولية التعليم وجودته (طريقة وأسلوب التدريس ، المحتوى ، النظام التقويم والمخرجات) على عاتق عضو هيئة التدريسوبالمقابل ربما لمعاناة الطالب مما جاء به النظام الجديد (L.M.D) على عكس ما كان في النظام القديم (الكلاسيك).

8-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية السابعة على أنه : "لا توجد فروق بين اناث قسم العلوم الاجتماعية واناث المدرسة العليا للأساتذة في مستوى الطموح" ويتم عرض هذه الفرضية في الجدول الآتي:

جدول رقم (19) يبين نتائج اختبار T لمتوسط الفروق بين درجات اناث قسم العلوم الاجتماعية ودرجات اناث المدرسة العليا للأساتذة في مستوى الطموح.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT المحسوبة	قيمة P	مستوى الدلالة
اناث المدرسة العليا	28	118.96	4.90	67	45	0.10	غير دالة إحصائيا
اناث قسم العلوم الاجتماعية	41	120.84	5.41				

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة P لاختبار متوسط الفروق T هي 0.10 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي P>0.05 عند درجة الحرية Df=67 أي أنها غير دالة إحصائيا ومعنى ذلك أنه لا توجد

فروق بين إناث قسم العلوم الاجتماعية وإناث المدرسة العليا للأساتذة في مستوى الطموح وبذلك تتحقق الفرضية السابعة ، ونتائجها اختلفت مع نتائج بعض الدراساتالسابقة– المعروضة

في هذه الدراسة –كدراسة الشرقاوي (2003) التي توصلت الى وجود فروق بين الاناث المستقلات عن المجال والاناث المعتمدات على المجال في مستوى الطموح لصالح المستقلات عن المجال

بينما اتفقت نتائجها مع نتائج الفرضية في دراسة سليم محمد سليم الشايب (1999) وذلك في أنه

لا توجد فروق في مستوى الطموح بين طالبات ثانوي عام وطالبات ثانوي صناعي وطالبات ثانوي تجاري ، أما باقي الدراسات فكلها تختلف اختلافا كليا عن الفرضية الحالية لاغم انها مرتبطة ارتباطا غير مباشرا بالدراسة الحالية.

وقد يرجع عدم الاختلاف بين عينتي هذه الفرضية إناث قسم العلوم الاجتماعية و اناث المدرسة العليا في مستوى الطموح في كون أن الكثير من الطالبات في كلية العلوم الاجتماعية هن إما أمهات أو يمارسن مهن معينة وعدم الاهتمام بالدراسة الى ملئ الفراغ ، بينما نجد الطالبات بالمدرسة العليا يكون اهتمامهن وطموحهن هو فقط الحصول على الوظيفة ، بالإضافة أن أغلب الطالبات بالمدرسة العليا هن من ولايات أخرى غير الولاية التي تتواجد بها هذه المدرسة ، مما يولد لهن نوع من الملل والاكتئاب وذلك لعدة أسباب وأهمها ظروف التنقل خاصة الى ولايات الجنوب وبذلك يكون اهتمامهن منصبا على المسارعة في الحصول على الشهادة.

كما ونجد أن الطالبات بكلية العلوم الاجتماعية يعانين من عدة مشكلات أو أنهن لا يعطين أصلا اعتبار ولا اهتمام لتخصصات مثل تخصص علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الفلسفة.

وعموما أصبح يقتصر طموح أغلب الطالبات الحصول على منصب عمل وهو مضمون بالنسبة لطالبات المدرسة العليا فلا حاجة لرسم أهداف أخرى وبالتالي التهاون ، أما بالنسبة لطالبات العلوم الاجتماعية عدم ضمان الحصول على منصب عمل وهو بمثابة خيبة أمل فلا حاجة للتفكير بطموحات أخرى.

9-عرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية الثامنة على أنه : "لا توجد فروق بين اناث قسم العلوم الاجتماعية واناث المدرسة العليا للأساتذة في جودة التعليم" ويتم عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (20) يوضح نتائج اختبار T لمتوسط الفروق بين درجات اناث قسم العلوم الاجتماعية ودرجات اناث المدرسة العليا للأساتذة في جودة التعليم

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT المحسوبة	قيمة P	مستوى الدلالة
اناث المدرسة العليا	28	137	25.55	67	3.83	0.00	دالة إحصائيا
اناث قسم العلوم الاجتماعية	41	112.51	26.49				

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة P لاختبار متوسط الفروق T هي 0.00 وهي أقل من 0.05

أي P>0.05 عند درجة الحرية Df=67 أي أنها دالة إحصائيا ومعنى ذلك أنه توجد فروق بين إناث العلوم الاجتماعية وإناث المدرسة العليا للأساتذة في جودة التعلم، وبذلك لم تتحقق الفرضية الثامنة نجد أن المتوسط الحسابي لإناث المدرسة العليا للأساتذة (137) وهو أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لإناث العلوم الاجتماعية (112.51) وبذلك يكون الفرق لصالح إناث المدرسة العليا للأساتذة.

وبذلك نجد نتائج هذه الفرضية تختلف مع ما توصلت اليه دراسة مجاهدي الطاهر وآخر (2013)

في عدم وجود فروق في خصائص الاستاذ الجامعي (الجودة في التعليم في الدراسة الحالية)

كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس ، بالإضافة الى الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي قام بها علي (2008) ذلك أنه لا توجد فروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس والوظيفة الحالية.

(محمد هادي على الفقيه، مرجع سابق، ص 67) ونتائج باقي الدراسات السابقة تختلف كثيرا

عن نتائج الدراسة الحالية بالإضافة الى عدم ارتباطها المباشر بهذه الدراسة ويبدو أن سبب في نتائج هذه الفرضية ربما الى تكوين عضو هيئة التدريس أي أن التكوين بالنسبة للأستاذ في الجامعة ليس لتكوين الاستاذ في المدرسة العليا للأساتذة وكذلك بالنسبة لطرائق التدريس والمنهاج وكذا الوسائل المستخدمة، ضف الى ذلك أن القوانين واللوائح والمراسيم الصادرة ، بالنسبة للجامعة تختلف عنها المتعلقة بالمدرسة العليا رغم أنهما يمثلان نفس الوزارة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) وتبدوا نتيجة منطقية إذا ما تم

مقارنة خصائص الجامعة وما يتم توفيره من اطارات مؤهلة لكن ليس مقارنة بالإطارات المتوفرة بالمدرسة العليا بحكم طبيعة هذه المؤسسة ، بالإضافة الى أنه نادرا ما نجد أن الطالبات بالمدرسة العليا يتحملن مسؤوليات أخرى (أمهات مثلا أو يمارسن مهمات أخرى) مقارنة بطالبات الجامعة خاصة كلية العلوم الاجتماعية هذا فضلا على أن الاستاذ في العلوم الاجتماعية يؤثر أسلوبه وطريقته في التدريس إما بالخلط بين التخصصين أو تجاوز و نسيان بعض العناصر التي من شأنها التأثير على مردود الطلبة عموما.

الاستنتاج العام:

وختاما لكل ما تطرقت له الدراسة الحالية وما توصلت إليه من خلال فرضياتها وما احتوته فصولها يمكن القول أن الدراسة تناولت مستوى الطموح وعلاقته بجودة التعليم في دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا بالأغواط. حيث تمثلت الفرضية الأولى في أنه تتمتع عينة الدراسة بمستوى منخفض من جودة التعليم ومستوى الطموح ، وقد تحققالجانب الاول من الفرضية بينما لم يتحقق الجانب الثاني منها .

وفسر ذلك في الجانب الأول بطبيعة المنظومة التربوية والواقع الاجتماعي من خلال اتجاه الطالب نحو عضو هيئة التدريس و التخصص.

أما الجانب الثاني فقد فسر بطبيعة المرحلة التي يمر بها الطالب (مرحلة التخرج) وطبيعة المجتمع.

ومن الفرضيات التي تم تحققها كذلك الفرضية الثانية و الثالثة والرابعة، والمتعلقة بعدم وجود علاقة

في الفرضية الثانية بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى عينة الدراسة وتم تفسير ذلك بالرجوع

الى النظام التربوي ونظرة الطالب للتخصص المدروس والظروف التي يمر بها كل من الطالب والاستاذ بالإضافة الى الواقع الاجتماعي وفي الفرضية الثالثة بين مستوى الطموح وجودة التعليم لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية فقط أما في الفرضية الرابعة فكذلك بين مستوى الطموح وجودة التعليم غير أنها بالنسبة لطلبة المدرسة العليا ، وأعيد السبب في ذلك النظام التربوي وما جاء به نظام L.M.D أو الى الضغوطات التي يواجها عضو هيئة التدريس والطالب على حد سواء بينما الفرضيات المتبقية فقد تحققت كل من الفرضية الخامسة المتمثلة في عدم وجود فروق بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا في جودة التعليم، والفرضية السابعة المتمثلة في عدم وجود فروق

بين اناث كلية العلوم الاجتماعية واناث المدرسة العليا في جودة التعليم والتي فسرت كذلك بطبيعة النظام التربوي، ونظرة الطالب لمختلف التخصصات وطبيعة المجتمع

أما بالنسبة للفرضيات التي تدعم وجود فروق فهي الفرضيتين السادسة و الثامنة حيث تقر الفرضية السادسة وجود فروق بين طلبة كلية العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا في مستوى الطموح ونجدها أكثر تشابها مع الفرضيتين الخامسة والسابعة في محاور التفسير وتختلف في مضمون

هذه المحاور.

إن نتائج هذه الدراسة تعطي نظرة استشرافية للنظام التربوي في الجزائر ولما يتطلع ويطمح اليه الطالب الجزائري ، وهي كذلك إضافة للبحوث والدراسات العلمية اللاحقة في الجانب الأكاديمي وكمرجع يعتمد لدى العاملين في قطاع التعليم لأنها تعكس حقيقة ما يؤول اليه التعليم الجزائري وما يملكه الطالب من طموحات من شأنها أن تحول الأمور الى وضع أفضل.

على أمل أن تجرى دراسات أخرى تتناول جوانب لم تتطرق لها الدراسة الحالية وتمثل ثغرات للنظام التربوي أو تقلل من شأن ما يطمح إليه الطالب الجزائري، وكذلك قد يكون لصالح العملية التعليمية وتغذية العقل البشري عموما.

الاقتراحات :

من خلال ماتم معالجته على طول صفحات هذه الدراسة فان الباحثتين تقترحان ما يلي:

1-التكثيف من إجراء دراسات أخرى حول التعليم وجودته وربط ذلك بطموحات الطلبة مع المراحل الأخرى.

2-عدم التفريق بين السياسة التربويةوالمنظومة التعليمية لتحقيق التكامل وحتى يتم الوصول إلى سياسة متزنةوتعليم يراعي متطلبات المجتمع وبذلك يعود بالنفع على المعلم والمتعلم من الجهات الثلاثة(السياسة التربوية والمنظومة التعليمية ومتطلبات المجتمع) بالإضافةإلى التكوين العلمي والأكاديمي للطالبالذي هو أساس تطور الشعوب وتقدمها.

3-محاولة التكثيف من إجراء دراسات الأنظمة الجديدة الصادرة عن النظام التربوي (مثل نظام LMD)وتحديد العناصر الدخيلة التي من شانها التأثير على مسار الطالب الجزائري وحتى لا يكون هذا الأخير مستورد فقط ولكن كذلك منتج إذاما تم استيعاب ما ينقلإليه من أنظمة خارجية وربما غير عربية.

4-العمل على وضع معايير دقيقة تراعي عناصر العملية التعليمية(المعلم- المتعلم- وطرائق ووسائل التدريس وأساليبه) في الجامعة الجزائرية على غرار ما حدث في جامعات أخرى عربية وحتى عالمية.

5-مراعاةإجراء دراسات تتناسب وطبيعة المنظومة التربوية الجزائرية يتم فيها الفصل بين ما يسمىبالإصلاحات التربوية في السياسة التربوية الجزائرية والجودة في التعليم لدى الكثير من الجامعات العربية والعالمية .

6- على تنمية الطموح لدى الطالب الجزائري والقضاء على عبارات الفشل والإحباط .

7- العمل على التجديد والاطلاع على الجديد في المعرفة والبحث العلمي.

قائمة المصادر :

1-**القرآن الكريم** :

-سورة البقرة الآية : 124

-سورة البقرة الأية:129

-سورة يونس الآية : 22

-سورة هود الآية : 45

-سورة يوسف الآية : 55

-سورة يوسف الآية : 110

-سورة الكهف الآيات من 65 إلى 81

-سورة مريم الآيتين5و6

-سورة طه الآيات من 25 إلى 34

2 -أبي زكريا يحي بن شرف النووي (2011)،**الأربعون النووية الصحيحة النبوية**، دار الامام مالك للكتاب، ط1

قائمة المراجع :

أولا : قائمة الكتب :

3-أبو القاسم سعد الله(2007)،**تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء العاشر 1954_1962**، دار البصائر، الجزائر.

4-أحلام حسن محمود(2008)، **سيكولوجيا الشخصية.**

5-أحمد عزت راجح1968، **أصول علمالنفس**،دار الكتابالعربي،ط7،القاهرة.

6-اشرف السعيد احمدمحمد2007، **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي**، دار الجامعة الجديدة للنشر،ب ط،الإسكندرية. 7 - العربي بلقاسم فرحاتي (2012)، **البحث الجامعي بين التحرير والتصميم و التقنيات**، دارأسامة للنشر والتوزيع، ط1 ، الأردن.

8-جليل وديع شكور1989، **أبحاث في علم النفس الاجتماعي**، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان.

9-حامد عبد السلام زهران(2005)، **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، عالم الكتب، ط4، القاهرة.

10-سهلية محسن كاظم الفتلاوي (2008)، **الجودة في التعليم (مفاهيم، معايير، مواصفات ومسؤوليات)**،دار الشرق للنشر والتوزيع،ط1، الأردن.

11-سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات (2008)، **الجودة والاعتماد الأكاديميلمؤسسات التعليم العام والجامعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع،ط1،عمان.

12-عبد الكريم حرز الله وكمال بداري (2008)، **نظام ل.م.ليسانس_ماستر_دكتوراه**،ديوان المطبوعات الجامعية ،ب ط،الجزائر. 13-عدى عطا(ا2012)، **معايير الجودة والأداء والتقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوءالتجارب المعاصرة للجامعات الرصينة في العالم**، دار البداية للنشر والتوزيع،ط1، عمان.

14-علي راشد(2008)، **الجامعة والتدريس الجامعي**، دار مكتبة الهلال ودار الشروق، ب ط، لبنان.

17-علي عبد فتوني (2007)، **البلاد العربية والتحديات التعليمية**، الثقافة المعاصرة.

18-فواز التميمي واحمد الخطيب (2008)،**ادارة الجودة الشاملة متطلبات التأهيللايزو (9001)**،عالم الكتب والحديث و جدارة للكتاب العالمي ،ط1،عمان

19-كاميليا عبد الفتاح(1990)، **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، القاهرة.

20-محسن بن نايف العتيبي (2007)، **إستراتيجية نظام الجودة في التعليم**، مكتبة الملك فهد الوطنية،ط1.

21-محمد النوبي محمد علي(أ) (2010)، **التنشئة الأسرية وطموح الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة-دليل الوالدين وذوي الاحتياجات الخاصة**-، دار صفاء للنشر والتوزيع،ط1، عمان.

22-محمد النوبي محمد(ب)(2010)، **مقياس مستوى الطموح لذوي الاعاقة السمعية والعاديين**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

23-محمد داودي ومحمد بوفاتح ، (2007) ، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية** ، دار ومكتبة الاوراسية ، ط1 ، الأغواط (الجزائر)

24-محمد عطوة مجاهد وإسماعيل بدير(2004)، **الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية**، المكتبة المصرية.

25-محمودالسيدابوالنيل(2009)، **علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا**، مكتبة الانجلو المصرية،جمهورية مصر العربية.

26-مصطفى بوعكاز وآخرون (2015)، **دليل الطالب الجامعي**،الاغواط.

27- يوسف جحيم الطائي وآخرون(2008)، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

<u>ثانيا : قائمة المعاجم والقواميس :</u>

28-**قاموس الجودة والاعتماد**،مركز ضمان الجودة، جامعة الاسكندرية.

29-**لسان العرب** المحيط للعلامة بن منظور(1988)، المجلد الاول، دار الجيل بيروت ودار لسان العرب، بيروت.

30-مصلح الصالح(1999)، **الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، انجليزي_عربي مع تعريف وشرح المصطلحات**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1.

31-**المنجد في اللغة والإعلام**(1991)، ط31، دار الشروق، بيروت.

ثالثا:قائمة المجلات :

32-أحمد عبد الحليم عريبات وبرهان محمود حمادنة (2014)، "**فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنابة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل**"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد15 العدد01.

33-المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية(2010)، "**دليل ضمان جودة واعتماد التعليم العالي**".

34_إيهاب مصطفى محمد احمد (2010)،"**توظيف التعلم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد09.

35-جعفر عبد الله موسى ادريس(2012)، "**امكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من اجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية : دراسة حالة جامعة الطائف بالخدمة**"، مجلة أمارا باك، المجلد الثالث، العدد07.

36-حاجي العجلة(2013)،"**جودة الخدمة التعليمية في قطاع التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والآفات، دراسة تحليلية تقييمية للإصلاحات الجديدة ل م د**" ، المجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، العدد 10 جامعة الجزائر.

37-ذكرى يوسف الطائي(2007)، "**مستوى الطموح لدى المرأة المسلمة ودوره في بناء الاسرة**"، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد14، العدد04،.

38-ردمان محمد السعيد غالب وتوفيق علي عالم(2008)، "**التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخللجودة الشاملة في التعليم الجامعي**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الاول،العدد01.

39-سليمان زكريا سليمان عبد الله(2014)،"**مستوى اداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة-دراسة استطلاعية لوجهة نظر طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفانالسودانية**"،المجلة العربية ضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد07، العدد16.

40-صالح احمد أمين عباينة (2011)،"**تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد04، العدد08 ، جامعة مصرانة ليبيا.

41-صالح سلامة البركات وعمر صالح ياسين، "**العلاقة بين التفاعل الاجتماعي و مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد(journal of enuronmentalstudies volume03)**"، الاردن.

42-عبد الغني يوسف قرم(2008)، "**الجودة بين الحاضر والمستقبل**"، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد الاول، العدد02.

43-عبد الناصر عبد الرحيم قدومي(2014)، "**العلاقة بين الهوية الرياضية وتقدير الذات لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في مجتمعات الفلسطينية**"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد15، العدد02.

44-عبد عطا الله حمايل(2009)، "**دور التعليم الجامعي في اعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهات نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة في اريحا**"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد16فلسطين.

45-عطاء الله بن فاجس العنزي وآخرون(2014)، "**متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية**"، مجلة العلوم التربوية، العدد03.

46-عليان عبد الله الحولي(2009)، "**تقويم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في جامعة الاسلامية بغزة**"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد17.

47-عمرو رمضان معوض أحمد(2013)، "**قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة**"، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني.

48-فهد صالح مغربة المعمري(2015)، "**تقييم الاداء الاداري بكلية التربية والالسن، عمران بالجمهورية اليمنية وفقا لبعض متطلبات الجودة الشاملة**"، المجلة العربية لضمان الجودة التعليم الجامعي، المجلد الثامن، العدد20.

49-لؤي أبو لطيف(2014)، "**مستوى مفهوم الذات لدى طلبة السنة التحضيرية فيجامعة الباحة**"،مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد15، العدد02.

50-مجاهدي الطاهر وآخرون(2014)، "**ادراك طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة لخصائص الاستاذ الجامعي الناجح كمدخل لجودة التعليم – دراسة ميدانية**-"،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،المجلد07، العدد16.

51-مجدي محمد يونس(2014)، "**واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي**"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد15، العدد02.

52-محدب رزيقة (مارس2014)، "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية- تيزي وزو**"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد14، جامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر.

53-محمد خير احمد الفوال وبسام محمود الصافتلي(2010)، "**تقويم جودة برنامج اعداد المعلمين في كلية التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديميوإدارة الجودة الشاملةTQM**"، **المجلة العربية لضمان جودة العليم الجامعي**، المجلد الثالث، العدد 06.

54-سليم محمد سليم الشايب(1999)، "**نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في سيناء**"، مجلة علم النفس، العدد50.

55-محمد فارس وإيهابالأغا(2012)،"**تطبيق ادارة الجودة الشاملة في اقسام القبول والتسجيل بجامعة القدس المفتوحة (قطاع غزة)**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد09.

56-محمود الأمير وعبد الله العوامله (2010)، "**تطبيق معايير الجودة في المدرسة الاردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين**" ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، المجلد 07 ، العدد01.

57-محمود حسين الوادي وعلي فلاح الزعبي(2011)،"**مستلزمات ادارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الاردنية (دراسة تحليلية)**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الرابع، العدد08.

58-مزوزبركو(2009)، "**التنشئة الاجتماعية في الاسرة الجزائرية- الخصائص والسمات**" ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العددان 21و 22، ، جامعة.باتنة الجزائر.

59-ميسر إبراهيم احمد الجبوري وهمام عدنان(2013)، "**معوقات التوافق مع معايير اتحاد الجامعات العربية لضمان الجودة والاعتماد- حالة دراسية في جامعة الموصل/ العراق**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد14.

60-نعيم حبيب الجنيني(1982)، "**تطور التعليم الجامعي في الجزائر بعد الاستقلال**"، دراسات عربية (مجلة فكرية اقتصادية اجتماعية)، العددان 1 و2.

رابعا : قائمة الأطروحات والرسائل العلمية :

61-أولغا قندلفت(2002)، **التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية- دراسة ميدانية لدى طلاب الصفين الاول والثاني الثانوي المهني في مدينة دمشق**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

62-باحمد جويدة (2015)، **علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزيوزو**، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

63-بواب رضوان(2014/2013)، **الكفايات المهنية الأزمةلأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة- طلبة جامعة جيجل . نموذجا**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف.

64-توفيق محمد توفيق شيبير(2005)، **دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية بغزة.

65-حساني إسماعيل(2ماي2014)، **استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي**، رسالة ماجستير، جامعة البليدة.

66-خالد محمود أبو ندي(2004)، **التفكير الابداعي وعلاقته بكل من العزوالسببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين**، رسالة ماجستير.

67-دلال يوسفي(2013/2012)، **القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي دراسة ميدانية ببعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة**،رسالةماجستير، جامعة بسكرة.

68-ذياب لبنى (2014/2013)، **محددات جويد نظام التعليم الجامعي في ضوء نموذج ادوارد ديمنغ دراسة ميدانية بجامعة سطيف2**،رسالة ماجستير، جامعة سطيف.

69-سميرة محمود سليمان الشمايلة(2006)، **العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الاساسي في قصبة الكرك**، جامعة موتة.

70-صالحي هناء(2013/2012)، **علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة- دراسة ميدانية على عينة طلبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة**، مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

71-صفية جدوالي(2011/2010)،**تقييم فعالية الإدارة التربوية في الجزائر- ثانويات مدينة سطيف نموذجا**،رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف.

72-عبد العزيز عبد العال زكي عبد العال(2010)، **ادارة الجودة ودورها في بناء الشركات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، المملكة المتحدة،.

73-عبد المجيد عواد ومرزق ابوعمرة(2012)، **الامن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة- دراسة مقارنة بين ابناء الشهداء واقرانهم العاديين في محافظة غزة**، رسالة ماجستير، جامعة الازهر غزة.

74-عجالمسعودة (2010/2009)، **القيم التنظيمية وعلاقتهما بجودة التعليم الجامعي**،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة.

75-علاء سمير موسى القحطاني(2011)، **الحاجات النفسية ومفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الازهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، رسالة ماجستير، جامعة الازهر غزة.

76-غالب محمد المشيخي (2009)، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، أطروحة دكتوراه ، جامعة أم القرى.

77-فردوس صوف(1999/1998)، **مستوى الطموح المهني وعلاقته بإنجاز العمال في المؤسسة الصناعية**، الجمهورية العربية السورية.

78-لرقط على(2009)، **إمكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ـ المبررات والمتطلبات الأساسية دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الحاج لخضر باتنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة.

79-محمد احمد شاهين(2010/2009)، **مستوى جودة التعليم في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم**، أطروحةدكتوراه، جامعة القدس المفتوحة.

80-محمد بوفاتح(2005)، **الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي . دراسة ميدانية بولاية الاغواط**، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.

81-محمد فرج سمد الدين الصالحي(1982)، **العلاقة بين متغيرات مستوى الطموح والتحصيل والمستوى الاقتصادي والاجتماعي عند الطلبة المرحلة الثانوية في الأردن**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية. مسعودة بوزيدي (2015)، مستوى الطموح وعلاقته بجودة التكوين لدى طلبة الماستر بجامعة الاغواط ، مذكرة ماستر منشورة .

82-نضال سمير نايف إبراهيم(2003)، **الامن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات ووزارات السلطة الوطنية الفلسطينية واثر بعض المتغيرات الديمغرافية عليه**، رسالة ماجستير

83-نعمة عبد الرؤوف عبد الهادي منصور(2005)، **تصور مقترح لتوظيف مبادئ ادارة الجودة الشاملة في مدارس الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية غزة.

84-نوال نمور(2012/2011)، **كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثره على الجودة التعليم الجامعي**، دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، رسالة ماجستير غير منشورة، قسنطينة.

85-نيفين عبد الرحمن المصري(2011/2010)، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الازهر غزة**، رسالة ماجستير، جامعة الازهر.

86-هناء عبد الرؤوف محمد المنيراوي(2015)، **دور المعرفة الضمنية في تحسين جودة خدمة التعليم العالي دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير، جامعة عين الشمس.

87-وفيق حلمي الأغاوإيهاب وفيق الأغا (اكتوبر2010)، **استراتيجيا مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي**، جامعة الأزهر، غزة.

قائمة الندوات والمؤتمرات العلمية:

88-أخليف طراونة (2010) ، ورقة عمل بعنوان : **ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقتها بالتنمية**، في الفترة بين 10-12 (الاثنين والاربعاء).

89-فوزية حرب أبو عودة ومحمد ابو ملوح، **مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي** ، بحث مقدم إلى مؤتمر التربوي الأول "**التربية في فلسطين وتغيرات العصر**" المنعقد بكلية التربية في الجامعة الاسلامية في الفترة من 23-11/24 2004.

قائمة الملاحق

الملحق رقم(01) مقياس مستوى الطموح	I
الملحق رقم(02) مقياس الجودة في التعليم	VI
الملحق رقم (03) نتائج معامل الارتباط بين درجات مقياس مستوى الطموح وجودة التعليم لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية	VIII
الملحق رقم (04) نتائج معامل الارتباط بين درجات مقياس مستوى الطموح ودرجات الجودة في التعليم لدى عينة الدراسة	VIII
الملحق رقم(05) نتائج معامل الارتباط بين درجات مقياس مستوى الطموح ومقياس الجودة في التعليم لدى طلبة المدرسة العليا	IX
الملحق رقم(06) نتائج اختبار لعينتين مستقلتين بين درجات طلبة كلية العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة على مقياس الجودة في التعليم	IX
الملحق رقم(07) نتائج اختبار لعينتين مستقلتين بين درجات طلبة كلية العلوم الاجتماعية وطلبة المدرسة العليا للأساتذة على مقياس مستوى الطموح	IX
الملحق رقم(08) نتائج اختبار لعينتين مستقلتين بين درجات اناث كلية العلوم الاجتماعية واناث المدرسة العليا للأساتذة على مقياس الجودة في التعليم	X
الملحق رقم(09) نتائج اختبار لعينتين مستقلتين بين درجات اناث كلية العلوم الاجتماعية واناث المدرسة العليا للأساتذة على مقياس مستوى الطموح	X
الملحق رقم(10) نتائج اختبار لعينة واحدة على درجات مقياس جودة التعليم لدى عينة الدراسة	X
الملحق رقم (11)نتائج اختبار لعينة واحدة على درجات مقياس مستوى الطموح لدى عينة الدراسة	XI

الملحق رقم (02): الجودة في التعليم

التعليمات

أخـــــــي الطالب، أختـــــي الطالبة

يتألف هذا الاستبيـــان 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 .

الجنس : ذكر ☐ **انثى** ☐

التخصص: المدرسة العليا ☐ **كلية العلوم الاجتماعية** ☐

نشكر لكم تعاونكم

العـــبـارات	أوافق بشدة	أوافق	لست متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
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 تلقائية 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 متعثرة بسبب الإضرابات					
31. يطرح الأستاذ أسئلة للتأكد من فهم الطلاب ومعالجة أخطائهم					
32. يختبر الأستاذ مكتسبات الطلاب القبلية					
33. تتسم الامتحانات المقدمة باحتوائها أسئلة متنوعة					
34. يركز الأستاذ على التقويم المستمر الذي يرافق التعليمات					
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 (01): مستوى الطموح

التعليمات

م	المفـــــــــــــــردات	نعم	لا

أخـــي الطالب، أختـــي الطالبة

يتألف هذا الاستبيـان من 74 عبارة والرجاء قراءة كل عبارة والإجابة عليها بوضع علامة

(√) في الخانة التي تراها مناسبة لرأيك من الخانات التالية:

- نعم - لا

إن الغرض من هذا الاستبيان هو البحث العلمي لذلك نرجو أن تكون إجاباتك صحيحة وموضوعية كما نرجو أن تجيب على كل العبارات .

الجنس : ذكر ☐ **انثى** ☐

التخصص: المدرسة العليا ☐ **كلية العلوم الاجتماعية** ☐

نشكر لكم تعاونكم

01	هل أنت ممن يؤمنون بالحظ ؟		
02	هل تعتقد أن مستقبل المرء محدد ؟		
03	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسئولية ؟		
04	هل تؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت ؟		
05	هل يحدث كثيراً أن يدفعك الفشل إلى ترك ما تقدم عليه ؟		
06	هل تشعر كثيرا بالملل من القيام بعمل واحد وقتا طويلا ؟		
07	هل تميل إلى التجديد في حياتك ؟		
08	هل تبدو لك الحياة أحيانا بلا أمل ؟		
09	هل تشعر أن عقليتك تؤهلك للامتياز ؟		
10	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك ؟		
11	هل لك أهداف واضحة في حياتك ؟		
12	هل ترى أن دراستك الحالية أقل من أمانيك ؟		
13	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام ؟		
14	هل تخشى القيام بأعمال لا يعاونك فيها احد ؟		
15	هل ترى أن المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لكفاحك الشخصي أكثر من أن يكون نتيجة لمعونة الآخرين ؟		
16	هل تخشى المغامرات دائما خوفا من الفشل ؟		
17	هل حاولت كثيرا أن تتغلب على عقبة عرفت أن الكثيرين قد فشلوا في التغلب عليها؟		
18	هل تعتبر نفسك سريع التعب ؟		
19	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسئولية ؟		
20	هل تميل إلى الاستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة ؟		
21	هل تفكر كثيرا في مستقبلك ؟		
22	هل تشعر كثيرا تانك اقل حماسا في العمل من المحيطين بك ؟		
23	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوقك في أي ميدان ؟		
24	هل يحدث أحيانا أن تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له ؟		
25	هل تميل إلى الدخول في المناقشات والمنافسات ؟		
26	هل كثيرا ما تفكر في العمل قبل أن تتصرف فيه ؟		
27	هل تعتبر نفسك شخصا مكافحا؟		
28	هل تشعر أن معلوماتك الحالية اقل مما كان يجب أن تكون عليه ؟		
29	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسئولية ؟		
30	هل يضايقك آن تلقى عليك مسئوليات عائليه ؟		
31	هل تجهد نفسك كثيرا للوصول إلى مستوى لم يصل إليه إلا القليل ؟		
32	هل تتنازل عن رأيك بسهولة عند أول معارضة له ؟		
33	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة خوفا من المجهول ؟		

34	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى اليأس وترك العمل نهائيا ؟		
35	هل تميل إلى مواصلة الجهد حتى تصل بعملك إلى الكمال ؟		
36	هل تخشى الفشل دائما ؟		
37	هل تميل إلى الاستزادة من المعلومات ؟		
38	هل تهتم كثيراً بأن تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به ؟		
39	هل كثيراً ما تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
40	هل يحدث كثيراً أن تسير أمورك طبقا لما تتوقعه ؟		
41	هل تميل إلى الاستزادة من المعلومات ؟		
42	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل غالبا ؟		
43	هل كثيرا ما تترك أمورك للمقادير ؟		
44	هل تقبل القيام بالمسئوليات المطلوبة منك عن رضا ؟		
45	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك ؟		
46	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى اليأس وترك العمل نهائيا ؟		
47	هل تراودك كثيراً فكرة انك قد تصبح شخصا عظيما في المستقبل ؟		
48	هل تشعر أن معلوماتك الحالية اقل مما يجب أن تكون عليه ؟		
49	هل قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا فهل تتركه إلى عمل آخر ؟		
50	إذا لم يقتنعك رأى غيرك فهل تواصل المناقشة لإثبات رأيك ؟		
51	هل تشعر كثيرا باليأس ؟		
52	هل تشعر أحيانا أن الناس لا يقدرونك حق قدرك ؟		
53	هل حاولت القيام بعمل للحصول على جائزة ولم توفق ؟		
54	هل يهمك التفوق في الأعمال التي تميل إليها ؟		
55	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلى الغنى مثلا أو الشهرة ؟		
56	هل توافق على القول الشائع "دع الأمور تجري في أعنتها " ؟		
57	هل كثيرا ما تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
58	هل تشعر أن وضعك الحالي أحسن ما يمكن أن تصل إليه ؟		
59	هل ترى انه من الأصلح الانتظار دائما حتى تواتيك الفرصة ؟		
60	هل تميل دائما إلى تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع الجماعة ؟		
61	هل تميل كثيراً أن تقوم بالقسط الأكبر في أي عمل جماعي ؟		
62	هل كثيراً ما تعمل حسابا لنقد الآخرين ؟		
63	هل لديك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلى أهدافك ؟		
64	هل تخشى الفشل دائم ؟ا		
65	هل تتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة ؟		
66	هل تقدم على عمل وأنت متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة ؟		
67	هل لك شخصية مثالية تتمنى أن تصل إليها ؟		

68	هل تشعر أحيانا باليأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه ؟		
69	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا فهل تتركه إلى عمل آخر ؟		
70	هل تحاول الوصول بالعمل الذي تقوم به نحو الكمال ؟		
71	هل تطمح دائما قي الوصول إلى مستوى ممتاز ؟		
72	هل تلاحظ أن أهدافك دائماً يمكن تحقيقها ولو مع جهد ؟		
73	هل تجد أن كثيراً من أهدافك مستحيلة التحقيق ؟		
74	هل تعتبر نفسك قنوعا بالقليل غالبا ؟		