جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النّفس

الرّقم التّسلسلي:.....

رقم التّسجيـــل:.DPS/03/15

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في:علم النّفس

تخصص: علم النّفس

توظيف نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في بناء سلّم دافعية الإنجاز الإداري عند مديري التّعليم الابتدائي بولاية المسيلة

الطّالب : جاب الله سليم

تاريخ المناقشة:2019/04/24.

أمام لجنة المناقشة المكوّنة من السّادة:

الاسم واللّقب	الرتبـــة العلمية	المؤسسة	الصّفـــة
ضياف زين الدّين	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	رئيسا
قدوري رابح	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مشرفًا و مقررًا
طه حمود	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	ممتحنا
ابراهيمي سامية	أستاذ محاضرصنف "أ"	جامعة المسيلة	ممتحنا
بوفاتح محمّد	أستاذ محاضرصنف "أ"	جامعة الأغواط	ممتحنا
عمومن رمضان	أستاذ محاضرصنف "أ"	جامعة الأغواط	ممتحنا

السنة الجامعية: 2019/2018

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النّفس

الرّقم التّسلسلي:.....

رقم التّسجيـــل:.DPS/03/15

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في:علم النّفس

تخصص: علم النّفس

توظيف نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في بناء سلّم دافعية الإنجاز الإداري عند مديري التّعليم الابتدائي بولاية المسيلة

الطّالب : جاب الله سليم

تاريخ المناقشة: 2019/04/24.

أمام لجنة المناقشة المكوّنة من السّادة:

الاسم واللّقب	الرتبـــة العلمية	المؤسسة	الصّفـــة
ضياف زين الدّين	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	رئيسا
قدوري رابح	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مشرفًا و مقررًا
طه حمود	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	ممتحنا
ابراهيمي سامية	أستاذ محاضرصنف "أ"	جامعة المسيلة	ممتحنا
بوفاتح محمّد	أستاذ محاضرصنف "أ"	جامعة الأغواط	ممتحنا
عمومن رمضان	أستاذ محاضرصنف "أ"	جامعة الأغواط	ممتحنا

السنة الجامعية: 2019/2018

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

- الوالدين الكريمين : رزقني الله رضاه ورضاهما.
- زوجتي وأبنائي (صهيب، مريم، ملك، محمّد): أقرّ الله عيني بهم.
- إخوتي: أسأل الله أن يبارك فيهم ويوفّقهم في حياتهم.
- طلبة العلم: أنار الله دربهم.

شكر

بداية أحمد الله وأشكره على أن وفقني لإتمام هذه الدّراسة، وأتقدم بالشّكر الجزيل للأستاذ المشرف على هذه الدّراسة: الأستاذالدّكتور **قدوري رابح** على ما قدّمه لي من توجيه ونصح، فله كلّ التّقدير والعرفان على ما بذله من جهد ووقت.

كماأتقدّم بالشّكر الخالص للسّادة رئيس وأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الدّراسة وتحملهم عناء ذلك، كما أقدّم شكري الجزيل للسّادة مديري التّعليم الابتدائي لولاية المسيلة (عيّنة الدّراسة) على تعاونهم.

والشّكر موصول لكلّ من مدني بمساعدة طيلة مشواري الدّراسي، ولا يفوتني أن أشكر الزّميل بن سباع سعد الّذي زودني ببرنامج winsteps لتحليل بيانات هذه الدّراسة.

.

فجازى الله الجميع عنّي خير الجزاء.

ملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى توظيف نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في بناء سلّم دافعية الإنجاز الإداري عند مديري التّعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وذلك بهدف توفير سلّم يتمتّع بخصائص سيكومتريّة مقبولة، ويمكّن من الكشف عن درجة دافعيّة الإنجاز لدى مديري التّعليم الابتدائي.

ولتحقيق هذا الهدف تمّ استعراض أهمّ الاتّجاهات النّظريّة التّي تفسّر دافعيّة الإنجاز بشكل عام، مع دراسة لأهمّ السّلالم المستخدمة في هذا المجال والاستفادة منها في اشتقاق بنود السّلم. وكذلك الدّراسات الّتي وظفت نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في بناء أو إعادة تطوير أدوات القياس النّفسي والتّربوي.

تمّ في هذه الدّراسة استخدام سلّم دافعية الإنجاز الإداري المنجز وفق النّظرية الكلاسيكية للقياس كأداة للدّراسة، بلغ حجم العيّنة 353 مدير مدرسة ابتدائية بولاية المسيلة للموسم الدّراسي 2018/2017. وتمّ استخدام برنامج spss وبرنامج winsteps للمعالجة الإحصائية.

أُستخدم برنامج spss لإجراء التّحليل العاملي الاستكشافي للتّحقق من افتراض أحادية البعد، فكانت نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأوّل إلى قيمة الجذر الكامن للعامل الثّاني 2.19 (أكبر من 2) وهو مؤشر على تحقيق افتراض أحادية البعد للسّلم.

كما تمّ استخدام البرنامج الإحصائي winsteps للتّحقق من:

مطابقة الأفراد للنّموذج فتمّ تقدير قدرة كل فرد والخطأ المعياري في قياس كل قدرة وقيم إحصائي المطابقة الدّاخليّة والخارجية (يتمّ استبعاد الأفراد الّذين تزيد قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لقدراتهم على (±2))، وقد تمّ استبعاد 21 فردا تراوحت قيمة إحصائي المطابقة الخارجية لهم بين (−2.9 إلى 2.1).

بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين للنّموذج، تمّ إعادة تحليل البيانات للكشف عن البنود غير المطابقة للنّموذج، فيتمّ تقدير معلم الصّعوبة لكلّ بند والخطأ المعياري في قياس هذا المعلم وقيم إحصائي المطابقة الدّاخليّة والخارجيّة للبنود.

امتدت الدّرجات الخام لدافعية الإنجاز الإداري لمدير المدارس الابتدائية من 165 درجة خام كأصغر درجة إلى214 درجة خام كأكبر درجة، بينما امتدت قدرات مديري المدارس الابتدائية من 0.51 لوجيت كأصغر قدرة إلى 2.04 كأكبر قدرة. وكانت الأخطاء المعيارية صغيرة جدّا تراوحت بين 0.15 و0.22 لوجيت.

تمّ التّحقق من ثبات سلّم دافعية الإنجاز الإداري من خلال الأخطاء المعيارية للبنود قبل تدريجها حسب مستوى صعوبتها، فقد تراوحت قيمة الأخطاء المعيارية بين (0.05 و 0.08) وهي قيمة منخفضة تدلّ على ثبات الاختبار ودرجة دقته. تكوّن السّلم في صورته النّهائيّة من 60 بندا.

توصي الدّراسة باستخدام سلّم دافعية الإنجاز الإداري للكشف عن دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الابتدائية وربطها بالمتغيرات المختلفة، ممّا يسمح بتسطير برامج تكوين خاصة بهذه الفئة.

المحتوى

ملخص 5

مقدمــة 18

الفصل الأوّل: الإطار النّظري العام للدّراسة 22

1. إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها 22

2. أهمية الدّراسة 25

3. أهداف الدّراسة 26

4. حدود الدّراسة 26

1.4. الإطار الزّماني 26

5. تحديد المصطلحات والمفاهيم 27

6.الدّراسات السّابقة 29

1.6الدّراسات الّتي قامت ببناء سلالم دافعية الإنجاز وفق النّظرية الكلاسيكية 29

2.6.الدّراسات الّتي وظفت نظريّة الاستجابة للمفردة في بناء و تطوير أدوات القياس النّفسي والتّربوي. 38

7. تحليل الدّراسات السّابقة 43

الفصل الثّاني: نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد 46

تمهيد 46

1.مفهوم نظرية الاستجابة للمفردة. 47

2.أسباب ظهور نظرية الاستجابة للمفردة..... 49

3.افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة. 51

3-1.افتراض أُحادية البعد..... 51

3-2-افتراض الاستقلال المركزي..... 52

3.3. افتراض المنحنى المميز للفقرة. 53

4.3.إفتراض التّحرر من عامل السّرعة في الاجابة. 55

4.مميزات نماذج نظرية الاستجابة للمفردة. 56

5.نموذج راش 56

1.5.مفهوم نموذج راش 56

2.5.الصّورة الرّياضية لنموذج راش 57

3.5.معنى الموضوعية في نموذج راش. 58

4.5.وحدة قياس قدرة الفرد وصعوبة البند..... 59

5.5.طرق تقدير معلمي نموذج راش 61

6.5.استخدامات نموذج راش 62

7.5.خصائص نموذج راش. 63

8.5.مميزات نموذج راش 64

9.5.خطوات تحليل البيانات وفق نموذج راش..... 66

ملخص الفصل..... 67

الفصل الثّاني: بناء الاختبار النّفسي..... 69

تمهيد 69

1. تعريف الاختبار النّفسي 69

2.الخصائص السيكومتريّة للاختبار النّفسي 71

1.2.الخصائص السيكومترية للاختبار النّفسي وفق النّظرية الكلاسيكية للقياس 71

1.1.2.الصّدق 71

1.1.1.2.تعريف الصّدق 71

2.1.1.2. أنواع الصّدق 72

2.1.2. الثّبات 75

1.2.1.2.تعريف الثّبات 76

2.2.1.2. طرق حساب معامل الثبات..... 77

2.2.الخصائص السيكومترية لمفردات الاختبار النّفسي وفق نموذج راش..... 79

1.2.2.صعوبة البنود 79

2.2.2.القوّة التّمييزية للبنود 80

3.2.2.صدق القياس 80

4.2.2.ثبات القياس 82

3. معايير تفسير النتائج..... 82

1.3مفهوم المعايير..... 82

2.3. أنواع المعايير 83

4. خطوات بناء الاختبار النفسي 84

ملخص الفصل..... 89

الفصل الثّالث: دافعية الإنجاز في العمل الإداري 92

تمهيد..... 92

1. مفهوم الدّافعية..... 92

2. مفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية 95

3. دافعيّة الإنجاز:..... 96

1.3.. تعريف دافعية الإنجاز..... 97

4.3. النّظريات المفسّرة للدّافعية للإنجاز 100

1.4.3. نظرية ماسلو للحاجات..... 100

2.4.3. نظرية موراي..... 103

3.4.3. نظرية ماكليلاند 105

4.4.3. نظرية أتكنسون..... 106

5.4.3. نظرية العزو 110

5.3. خصائص الإداري المنجز 113

ملخص الفصل..... 116

الفصل الرّابع: مدير المدرسة الابتدائية 118

تمهيد 118

1. مفهوم الإدارة المدرسية 118

2. الوظائف الأساسية في الإدارة المدرسية 120

1.2. وظيفة التّخطيط..... 120

2.2. وظيفة التّنظيم 121

3.2. وظيفة التّوجيه 122

4.2. وظيفة الرّقابة 123

3. نظريات الإدارة المدرسية 123

4. مدير المدرسة الابتدائية 129

تمهيد 129

1.4. تعريف مدير المدرسة 130

2.4. مهام مدير المدرسة الابتدائية 132

3.4.مهارات لابدّ للمدير أن يتقنها 135

4.4.4. خصائص المديرين النّاجحين..... 140

ملخص الفصل..... 142

الفصل الخامس:الأسس المنهجية للدّراسة..... 144

تمهيد 145

1. منهج الدّراسة..... 145

2. مجتمع وعيّنة الدّراسة 145

5. الأساليب الإحصائيّة..... 166

الفصل السّادس: عرض وتحليل النّتائج..... 168

السّؤال الأوّل: مادرجة ملاءمة نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد لبيانات سلّم دافعية الإنجاز الإداري؟ 168

السؤال الثّاني: ما تقدير صعوبة بنود سلّم دافعية الإنجاز الإداري وتدريجها؟..... 173

السّؤال الثّالث: ما تقديرات قدرات مديري التّعلم الابتدائي المقابلة لكلّ درجة خام على سلّم دافعية الإنجاز الإداري؟ 175

السّؤال الرّابع: ما مدى صدق و ثبات سلّم دافعية الإنجاز الإداري؟ 179

خلاصة النّتائج..... 180

خاتمة 182

قائمة المراجع 183

الملاحق 195

الملخص باللّغة الأجنبية. 209

فهرس الجداول

جدول رقم (01): يبين احتمال الإجابة الصّحيحة باختلاف صعوبة البند.....58

جدول رقم (02): يبيّن حجم مجتمع وعيّنة الدّراسة. 145

جدول رقم (03): يبيّن حجم مجتمع وعيّنة أداة الدّراسة..... 146

جدول رقم (04): يبيّن إجابات أفراد الاستطلاع الأولي لأداة الدّراسة..... 148

جدول رقم(05): يبيّن البنود المحذوفة حسب اتّفاق المحكمين لأداة الدّراسة..... 151

جدول رقم(06): يبيّن التّعديلات المقترحة من طرف المحكّمين لأداة الدّراسة. 151

جدول رقم(07): يبيّن طريقة تصحيح أداة الدّراسة: 152

جدول رقم (08): يبيّن محاور أداة الدّراسة وعدد بنودها والدّرجة الكليّة له بعد صدق المحكّمين. 152

الجدول رقم(09): يحدّد مستويات الدّافع للإنجاز الإداري لأداة الدّراسة..... 153

جدول رقم(10):يبيّن معاملات ثبات المحاور الفرعيّة للسلّم لأداة الدّراسة..... 154

جدول رقم (11): يبيّن معاملات ارتباط البند بالدّرجة الكليّة للمحور الخاص به. وارتباطها بالدّرجة الكليّة لأداة الدّراسة. 155

جدول رقم (12): معامل الارتباط بين كلّ محور من المحاور الفرعية وأداة الدّراسة..... 157

جدول رقم(13): قيم (ت) المحسوبة لتميّيز بنود أداة الدّراسة. 158

جدول رقم(14): قيمة KMO لأداة الدّراسة 160

جدول رقم(15): يبيّن الجذر الكامن ونسبة التّباين ونسبة التّباين المفسّرة للعوامل لأداة الدّراسة. 160

جدول رقم(16): يبيّن نتائج تشبعات البنود على محاور أداة الدّراسة حسب التّحليل العاملي. 161

جدول رقم(17): يبيّن البنود الّتي تشبّعت على محاور جديدة لأداة الدّراسة. 164

جدول رقم (18): يبين قيم kmo للسّلّم 170

جدول رقم (19): يبيّن نتائج التّحليل العاملي للسّلّم. 170

جدول رقم (20) يبيّن مؤشر التّطابق الدّاخلي والخارجي للأفراد (353 فرد–64 بند) 171

جدول رقم (21) يبيّن مؤشر التّطابق الدّاخلي والخارجي للبنود(332 فردا–64 بندا)..... 172

جدول رقم (22) نتائج التّحليل للقيم المتحررة من قدرات الأفراد(332 فردا، 60 بندا)..... 173

جدول رقم (23) نتائج التّحليل للقيم المتحررة لصعوبة الفقرات..... 173

جدول رقم (24): يبيّن التّدريج النّهائي للسّلّم..... 176

جدول رقم (25): يوضح العلاقة بين الدّرجة الخام على السّلّم والقدرة المقابلة لها..... 176

فهرس الأشكال

الشكل رقم (1):المنحني المميز للفقرة للنموذج اللّوغاريتمي أُحادي المعلم لفقرات اختبارية ثلاث 54

شكل رقم 02: يوضح إجراءات تقدير معامل ثبات الاستقرار. 77

شكل رقم03: يوضح إجراءات تقدير معامل الاستقرار و التكافؤ. 78

شكل رقم (04):مخطّط يبيّن العلاقة بين الحاجة والدّافع والباعث 96

شكل رقم (05):تحليل الفعل السّلوكي إلى مكوناته الأساسيّة حسب أسبابه كما يراها هيدر .. 112

شكل رقم06: المنحنى المميّز للسّلم 178

فهرس الملاحق

ملحق رقم 01: سلم دافعية الإنجاز الإداري (الصّورة الأولية). 196

ملحق رقم 02: مطابقة الأفراد للنّموذج. 199

ملحق رقم 03: مطابقة البنود للنّموذج. 202

ملحق رقم 04: البنود المحذوفة..... 203

ملحق رقم 05: توزيع قدرات الأفراد وصعوبة البنود على مقياس واحد..... 204

ملحق رقم 06: رخصة إجراء الدّراسة الميدانية. 205

ملحق رقم 07: سلم دافعية الإنجاز الإداري (بعد التّدريج).....206

مقدمـــة

يعدّ موضوع الدّافعية من أهمّ مواضيع علم النّفس، فقد حظيت دراسة الدّوافع باهتمام عدد كبير من علماء النّفس والتّربية باعتبارها أحد أهمّ العوامل الّتي تؤثر في معظم المواقف الّتي تواجه الإنسان، وتقوم بدور أساسي في تحديد سلوكه.

وتسهم دراسة الدّافعية في توضيح جزء كبير من السّلوك الإنساني في مختلف المجالات ومنها المجال الإداري. فالإدارة المدرسية تتبوأ مكانة هامّة في حياة المجتمعات المتمدّنة، وتلعب دورا أساسيا في تطورها ورقيها، والدّافع للإنجاز يؤثر في مستوى أداء المدير وإنتاجيته في عمله الإداري. فكلّما كان على قدر كبير من دافعية الإنجاز كان مستوى أدائه على قدر كبير من الأهمية.

وقد أدرك علماء النّفس العرب هذه لأهميّة فقاموا بجهد متواصل لتكييف عدد من مقاييّس الدّافعية على البيئة العربية، كمقياس الدّافع إلى الإنجاز الذّي أعدّه هيوبرت ج. م. هرمانز 1970. ولم يتوقف جهد علماء النّفس العرب عند التّكييف، بل انتقل إلى عملية البناء بحثا منهم عن اختبارات تتلاءم مع الشّخصية والبيئة العربية. فظهرت سلالم كثيرة منها سلّم دافعيّة الإنجاز الذّي أعدّه محمّد جميل منصور 1986، سلّم دافعيّة الإنجاز الذّي أعدّه عبد اللطيف خليفة 2006. وغيرها من السّلالم التّي تقيس دافعيّة الإنجاز.

ورغم أنّ هذه السّلالم تقيس الموضوع العام (دافعيّة الإنجاز) إلّا أنّها في مضمونها كانت موجّهة لفئة معيّنة دون غيرها (تلاميذ- طلبة...) ممّا يفرض إدخال كثير من التّغييرات قبل استخدامها على الفئة المقصودة. وهذا ما قد يفقدها بعضا من خصائصها ويدخل الشّك في قدرتها على قياس ما صمّمت لقياسه.

وقد اهتمّ علماء القياس بتصميم وتطـــــــــــوير أدوات قياس على درجة عالية من الدّقة

والموضوعية، لحساسيتها في اتّخاذ قرارات مهمّة ومصيرية، فكانت نظرية القياس التّقليدية بمثابة الخلفية النّظرية الّتي يستند إلى افتراضاتها علماء القياس لتحقيق أكبر درجة من الموضوعية، إلّا أنّ الرّغبة في إيجاد أدوات قياس تحاكي القياس الفيزيقي من جهة، ومن جهة أخرى النّقد الشّديد الموجه للنّظرية التّقليدية. كانا سببا رئيسيا في ظهور نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية بنماذجها المختلفة.

هذه النّظرية تسعى إلى "تحديد العلاقة بين استجابات الأفراد على اختبار معين والسّمة الكامنة وراء أداء الأفراد في الاختبارات المختلفة للإفادة من ذلك في التّنبؤ بسلوكهم في مواقف مماثلة واتّخاذ قرارات بشأنهم في ضوء هذا التّقدير الكمّي للسّمات"(علام، 2005، ص.53).

من هذا المنطق جاءت هذه الدراسة لتوظيف نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في بناء سلّم دافعية الإنجاز الإداري عند مديري التّعليم الابتدائي بولاية المسيلة.

تمت الدراسة في جانبين نظري وآخر تطبيقي. اشتمل الجانب النظري من الدّراسة على الفصل الأوّل والذي خصّص للمقاربة المنهجية للدراسة تضمّنت إشكالية الدّراسة، أهميّة اختيار الموضوع، والهدف من دراسته، إضافة إلى ذلك تمّ تحديد المفاهيم الأساسية التي كانت موضع اهتمام الدّراسة ، وعرض دراسات سابقة مع تصنيفها إلى قسمين. يتضمّن القسم الأوّل الدّراسات الّتي قامت ببناء سلالم دافعية الإنجاز وفق النّظرية الكلاسيكية، بينما تضمّن القسم الثّاني الدّراسات الّتي استخدمت نظريّة الاستجابة للمفردة في بناء و تطوير أدوات القياس النّفسي، ثمّ التّعقيب عليها.

أمّا الفصل الثّاني فقد تمّ فيه تناول نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد والّتي تمثّل الاتجاه المعاصر في القياس النّفسي والتّربوي، تم في هذا الفصل عرض مفهوم هذه النّظرية وأسباب ظهورها وأهم افتراضاتها، كما تمّ التّعريف بنموذج راش والصّورة الرّياضية له مع تحديد استخداماته وأهم خصائصه.

أمّا الفصل الثّالث فتمّ فيه التّطرق إلى بناء اختبارات الشّخصية الذّي يمثّل أحد الأدوات الرّئيسيّة الّتي تُستخدم لجمع المعلومات لغرض استخدامها في قياس سمات الشّخصية والقدرات العقليّة. وقد تمّ التّطرق إلى الخصائص السّيكومتريّة لاختبار الشّخصية وفق النّظرية التّقليدية ثمّ وفق نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد، ومعايير تفسير النّتائج، إضافة إلى خطوات بناء الاختبار النّفسي بداية من تحديد الخاصية المراد قياسها، وصولا إلى إجراء الدّراسة النّهائية كمرحلة أخيرة في بناء الاختبار.

وجاء الفصل الرّابع بعنوان دافعية الإنجاز في العمل الإداري، تمّ التّطرق فيه للدّافعية بصفة عامّة وبعض المفاهيم المتصلة بها. ثمّ النّظريات المفسّرة لدافعية الإنجاز ويختتم الفصل بعرض خصائص المدير المنجز.

الفصل الخامس تطرّق لمدير المدرسة الابتدائيّة، بداية تمّ تقديم مفهوم الإدارة المدرسيّة ووظائفها الأساسيّة وكذا أهمّ نظرياتها. ليتمّ بعدها التّطرق لتعريف مدير المدرسة، وتحديد مهامه والمهارات التي لابدّ أن يتقنها، وكذا خصائص المدير النّاجح.

أما الجانب التطبيقي للدّراسة فقد تمّ في فصلين، فصل يوضّح الإجراءات المنهجية للدراسة، تمّ التّطرق فيه إلى منهج الدراسة والعينة، وأداة الدّراسة والأساليب الاحصائية المستعملة. وفصل خاص بعرض نتائج الدّراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

الفصل الأوّل: الإطار النّظري العام للدّراسة

الفصل الأوّل: الإطار النّظري العام للدّراسة

1. إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها:

تمثّل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمّة في منظومة الدّوافع الإنسانية، وقد اهتمّ علماء النّفس بها اهتماما كبيرا، ويرجع هذا الاهتمام بدرجة كبيرة إلى أنّ دافعية الإنجاز أصبحت مقترنة في الأذهان بالجوانب المشرقة و البناءة من الشّخصية الإنسانية .

وللدّافعية أهمية خاصة في تفسيـر الكثير من السّلوك الإنساني، نظرا لانّ إصـرار الفرد على القيام بأعمال معيّنة ومواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دوافع(السماوي، 2013) ومعرفتنا لدوافع شخص ما تسمح لنا بالتّنبؤ بسلوكه في المستقبل، وضبط وتوجيه ذلك السّلوك إلى وجهات وأهداف تحفّز للقيام بالأعمال الّتي تزيد من الأداء.

كما تبرز أهمية الدّافع للإنجاز إلى أن الفرد المنجز هو مصدر ثروة المجتمع، وهو وحده القادر على توظيف الطّاقات من أجل البناء وتقدّم المجتمع، وهو الذّي يملك القدرة على السّيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتّحكّم فيها وبلوغ معايير الامتياز، فيتفوّق على ذاته ويحقّق وجوده من خلال ما ينجزه من أعمال(عويس، 1988، ص.15).

وتشير المراجع المتخصصة إلى أنّ دافعية الإنجاز تؤثر في تحديد مستوى أداء الفرد، و إنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة الّتي يقوم بها، ومنها المجال الإداري. فكثير من علماء الإدارة يقول أنّ الإدارة التّربوية في جوهرها هي عمليةُ قيادة بالمقام الأوّل، وقدرةٌ على التّأثير في البشر الآخرين، وتحفيزهم لإنجـــــــاز أهداف المؤسسة التّربوية و أولوياتها، والسّعي الدائم لتطويرها(جردات، 2000، ص.7).

كما أنّ مهام الإدارة الحديثة داخل المنظومة التربوية تأخذ طابع الرّيادة والقيادة، وحتّى يتمكن مديرو المؤسسات التّربوية من تحقيق أهداف مؤسســـــاتهم فهم يحتاجون إلى مهارات إدارية وقوة

دافعة لإنجازها.

ويعدّ قياس السّلوك الإنساني مدخلا أساسيا لفهم الفرد كإنسان متميّز وكعضو في مجتمع، كما أنّه يسمح بالتّوصل إلى معلومات يمكن الاستناد إليها في إصدار أحكام عن الوضع الرّاهن للأفراد والجماعات، وتقدير إمكانات الأفراد المستقبلية في مختلف مجالات السّلوك الإنساني (علام، 2006، ص.20). فالحاجة إلى توجيه الأفراد إلى مهن مناسبة لهم دفع إلى تنفيذ برامج لبناء اختبارات في الاستعدادات المهنية للتّنبؤ بإمكانية نجاح الفرد في أيّ مهنة قبل الالتحاق بها، وتمكّن من تقييّم مدى صلاحية الفرد للأعمال المختلفة.

ويحتاج بناء هذه الاختبارات إلى اعتماد نظرية معينة يتمّ في ضوء افتراضاتها التّحقق من الخصائص السّيكومترية للاختبار وتحليل مفرداته والتّأكد من صلاحيتها. فإذا كانت نظرية القياس الكلاسيكيّة حسب علام (2005) هي الأساس النّظري المعتمد لفترة طويلة إلّا أنّ النّقد الموجّه لها في قصورها في مواجهة الكثير من المشكلات السّيكومترية كافتراضها أنّ درجة الفرد الملاحظة في متغير ما هي مجموع درجاته على جميع مفردات الاختبار الّذي يقيس هذا المتغيّر، وبالتّالي قد يحصل فردان على نفس الدّرجة رغم اختلاف المفردات الّتي أجابا عنها، واعتمادها في تحليل المفردات على عيّنة الأفراد المطبّق عليهم الاختبار عند حساب الثّبات أو معاملات التّمييز أو معاملات الصّعوبة يؤدي إلى عدم توفر القياس الموضوعي لهذه السّمة. فالثّبات يتأثر بدرجة تجانس العيّنة ومعاملات الصّعوبة تختلف باختلاف مستوى الأفراد المطبّق عليهم الاختبار.

كما أنّ هذه النّظرية حسب كاظم (1996، ص.295) لا تحدّد مواضع القياس على متّصل المتغيّر بصورة خطيّة (عدم وجود وحدة قياس ثابتة)، فاعتماد درجات الأفراد على مفردات الاختبار قد يؤدي إلى اختلاف المسافة بين كلّ درجتين متتاليتين، ويؤدي هذا إلى اختلاف المعنى الكمّي لأيّ فرق محدّد عبر مدى درجات الاختبار.

ومحاولة للتّغلب على القصور الّذي صاحب النّظرية الكلاسيكيّة للقياس، والسّعي لتحقيق الموضوعية في القياس السّلوكي اتّجه العلماء في مجال القياس إلى تطوير نماذج حديثة تسهم في تطوير أدوات القياس النّفسي والتّربوي. وقد أسفرت جهودهم عن ظهور بعض الاتّجاهات الحديثة في مجال القياس ومنها نظرية الاستجابة للمفردة، والّتي جاءت لمواجهة جوانب الضّعف والقصور في النّظريّة الكلاسيكية سواء في بناء الاختبارات أو تحليل بنودها، أو فيما يتعلّق ببناء بنوك الأسئلة والكشف عن المفردات المتميّزة (الطريري، 1997، ص.58).

تحاول نظريّة الاستجابة للمفردة نمذجة العلاقات بين قدرة الفرد واحتمال استجابته على مفردة ما (Harwell ,1997, p.12).أي تحاول اشتقاق قيم تقديرية للسّمة أو السّمات الّتي تتضمنها الاستجابة لمجموعة من الفقرات لتقديم تفسير لاستجابة الفرد لفقرة الاختبار الّتي تنطوي على السّمة الّتي تقيسها الفقرة.(علام، 2000).

هذه النّظريّة تقوم على جمع متغيّرين في علاقة رياضية وتمثّل نموذجا احتماليا نظرا لأنّ طبيعة البيانات تسمح بالتّنبؤ باحتمال النّجاح على أيّ مفردة كما توفر تقديرات لقدرات الأفراد بوحدات النّموذج المستخدم (Ingebo ,1993, p.266). فيكون الخطأ المعياري للقياس مختلفا باختلاف الدّرجات، و يمكن الحصول على تقديرات غير متحيّزة لخصائص البنود من عيّنات غير متماثلة، مما يوفر مؤشرات إحصائية ثابتة لمفردات الاختبار لا تختلف باختلاف عيّنة الأفراد لتحقيق موضوعية القياس(بوسالم، 2008).

ويعدّ نموذج راش الأحادي المعلم من أبسط نماذج الاستجابة للمفردة وأكثرها استخداما في بناء الاختبارات وتحليل مفرداتها(علام، 2001)، يهدف إلى التّوصل إلى أعلى مستوى من الدّقة والموضوعيّة في القياس حيث يحقّق أدق علاقة بين الاختبار والسّمة الكامنة لدى الفرد .(Nunnally,1978,p316)

ومن هذا المنطلق فإنّ الحاجة تشير إلى إيجاد أداة قياس موضوعية، تستطيع التّمييّز بين ذوي الدّافعية المرتفعة والدّافعية المنخفضة لدى مديري التّعليم الابتدائي مبنية وفق نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد. وهو ما تهدف إليه هذه الدّراسة والمتمثّلة في توظيف نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في بناء سلّم خاص للكشف عن دافعيّة الإنجاز الإداري. الّذي تتحدّد مشكلتها في الإجابة على السّؤال الرّئيسي التّالي:

ما هو السّلم المقترح لدافعية الإنجاز الإداري عند مديري التّعليم الابتدائي باستخدام نموذج الاستجابة للمفردة الاختباريّة أحاديّة البعد ؟

وتتفرع عنه الأسئلة التّالية:

– ما درجة ملاءمة نماذج الاستجابة المفردة أحادية البعد لبيانات سلّم دافعية الإنجاز الإداري؟

– ما تقدير صعوبة بنود سلّم دافعية الإنجاز الإداري وتدريجها؟

–ما تقديرات قدرات مديري التّعلم الابتدائي المقابلة لكلّ درجة خام على سلّم دافعية الإنجاز الإداري؟

– ما مدى صدق وثبات سلّم دافعية الإنجاز الإداري؟

2. أهمية الدّراسة:

تستمدّ هذه الدّراسة أهميتها من تطرقها لبناء أداة موضوعية قادرة على تحديد درجة دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الابتدائية وفق النّظرية الحديثة للقياس باستخدام نموذج الاستجابة للمفردة أحادية البعد، ويمكن تحديد أهميّة بناء سلّم دافعيّة الإنجاز الإداري وفق نموذج الاستجابة للمفردة فيما يلي:

- توفير أداة قياس موضوعية تقيس دافعية الإنجاز لدى مديري التّعليم الابتدائي بعد تدريجه وفق نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد، ويعني هذا توفر شرطي الصّدق والثّبات لتقديرات كل من صعوبات البنود وقدرات الأفراد، أي تحقق صدق وثبات القياس. يستخدم السّلم في الجزائر لأغراض البحث العلمي الّتي تهتم بدافعية الإنجاز الإداري، وارتباطها بالمتغيرات النّفسية و الثّقافية و الاجتماعية.
- يوفر لكلّ من صعوبة الفقرة وقدرة الفرد وحدة قياس واحدة مطلقة هي اللّوجيت، يمكن تحويلها إلى وحدات أخرى جديدة تبعاً لأغراض القياس المختلفة.
- يساهم السّلم في الكشف عن درجة دافعية الانجاز الإداري، وبالتّالي تشخيص أسباب وعوامل تدني وارتفاع دافعية الإنجاز لدى مديري التّعليم الابتدائي والعمل على معالجتها.

3. أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى توظيف النظرية الحديثة في القياس في بناء أداة دقيقة وموضوعية باستخدام نموذج الاستجابة للمفردة تقيس دافعيّة الإنجاز الإداري عند مديري المدارس الابتدائية. تسمح بتميّيز المديرين ذوي دافعيّة الإنجاز المرتفع عن المديرين ذوي دافع الإنجاز المنخفض. تتناسب هذه الأداة مع البيئة الجزائرية وتلمّ ببعض المتغيّرات و الأبعاد الثّقافية النّابعة من خصوصية المجتمع الجزائري.

4. حدود الدّراسة:

تتحدّد الدّراسة الحاليّة في إطارين أساسيين هما:

1.4. الإطار الزّماني:

تمّ تطبيق الجانب الميداني من الدّراسة في الفصل الثّالث للموسم الدّراسي 2018/2017، وتحديدا من بداية شهر أفريل إلى نهايته من سنة 2018.

2.4. الإطار المكاني:

اقتصرت الدّراسة الميدانية على مديري المدارس الابتدائية لولاية المسيلة والبالغ عددهم 672 مدير مدرسة ابتدائية.

5. تحديد المصطلحات والمفاهيم:

1.5. السّلم النّفسي:

يعرفه قاموس لونجمان بأنّه مجموعة من الأسئلة تهدف إلى قياس قدرة الفرد في مجال معيّن، أو تهدف إلى تحديد خصائصه(ربيع، 1994، ص.24).

وتعـــــرّفه أنستازي بأنّه " موقف مقنن صُمم خصيصا للحصول على عيّنة من سلوك الفرد (تايلر،1980، ص.48).

عموما يعرّف السّلم على أنّه مجموعة من الأنماط او القيم الملاحظة عن متغيّر من المتغيّرات (مقدم، 1993، ص.254).

التّعريف الإجرائي:

هو أداة يتم بناؤها وفق خطوات وإجراءات علمية مدروسة ومقننة، يحتوي على مجموعة من البنود موزّعة على محاور(اختبارات جزئية) صممت لقياس دافعية الإنجاز الإداري عند مديري التّعليم الابتدائي.

2.5. دافعية الإنجاز:

تعرف موسوعة علم النّفس و التّحليل النّفسي دافعية الإنجاز بأنّها "الحافز للسّعي إلى النّجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدّافع للتّغلب على العـــوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه(الحفني ، 1975، ص.11).

3.5. دافعية الانجاز الإداري :

هي عملية توجيه السّلوك لإشباع الحاجات المادية و المعنوية للمديرين، وذلك من خلال التّفاعل بين أهدافهم الشّخصية و أهداف المنظومة التّربوية.

التّعريف الإجرائي:

هي الدّرجة الّتي يحصل عليها الفرد في سلّم دافعية الإنجاز الإداري المعد لهذا الغرض في الدّراسة الحالية.

4.5.نظرية الاستجابة للمفردة الاختباريّة:

نظرية الاستجابة للمفردة من النّظريات المعاصرة في القياس النّفسي، ظهرت كنتيجة للانتقادات الّتي طالت النّظريّة الكلاسيكيّة وللتّغلب على عيوبها (علام، 2000). وهي محاولة للاقتراب بالقياس النّفسي والتّربوي من مميزات وخصائص القياس الفيزيائي الموضوعي.

توفّر تقديرا للقدرة مستقلا عن العيّنة (القياس متحرّر من العيّنة) أي يعبّر عن تقديرات القدرة بوحدات لا تتعلق بصفات. أي بعيّنة أو مجموعة معيّنة من الأفراد، فكما أنّ تقدير وزن فرد ما لا يتعلّق بعمره أو جنسه فإنّ تقدير قدرة الفرد المشتّق من أيّ من نماذج السّمات الكامنة لا يتعلّق بهذه العوامل أو غيرها من المميّزات(كاظم، 1988، ص.42).

5.5.نموذج راش:

هو أحد نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية الّذي يهدف إلى تحقيق الموضوعية في القياس. بمعني أنّ درجة الفرد في الاختبار لا يجب أن تكون دالة لعينة الأفراد الّتي استخدمت في التّدريج الأصلي للمفردات الّتي يشتمل عليها الاختبـــار، كما أنّه يجب أن يحصل الفرد على نفس

الدّرجة في اختبارين يقيسان نفس السّمة أو القدرة.

6.الدّراسات السّابقة:

انطلاقا من موضوع هذه الدّراسة والّتي تهدف إلى توظيف نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في بناء سلم لدافعية الإنجاز الإداري، تمّ تصنيف الدّراسات الّتي تمّ الحصول عليها إلى قسمين. يتضمّن القسم الأوّل الدّراسات الّتي قامت ببناء سلالم دافعية الإنجاز وفق النّظرية الكلاسيكية، بينما تضمّن القسم الثّاني الدّراسات الّتي استخدمت نظرية الاستجابة للمفردة في بناء و تطوير أدوات القياس النّفسي.

1.6الدّراسات الّتي قامت ببناء سلالم دافعية الإنجاز وفق النّظرية الكلاسيكية:

1.1.6. سلّم الدّافع إلى الإنجاز (هرمانز 1970م).

أعدّ هذا السّلم هيوبرت ج. م. هرمانز H. J.M. Hermans. 1970. يحتوي على 28 بندا كلّ بند يجاب عنه بأسلوب الاختيار من متعدّد. بحيث أنّ كلّ بند هو عبارة ناقصة تليها أربع أو خمس بدائل تكمل البند النّاقص، وأمام كلّ منه قوسان وتحمل البنود ذات أربع عبارات الحروف أ، ب، ج، د. وعددها 10 بنود. أمّا البنود ذات خمس عبارات فتحمل الحروف أ، ب، ج، د، هـ. وعددها 18 بندا.

وعند الإجابة يختار المفحوص عبارة واحدة منها تنطبق عليه ويضع أمامها علامة xبين قوسين. يتحصل المبحوث على الدّرجات من 1 إلى 4 أو من 1 إلى 5 إذا كان البند إيجابيا، أمّا إذا كان سلبيّا فيتحصّل على الدّرجات من 4 إلى 1 أو من 5 إلى 1. تتراوح درجات السّلم من 28 إلى 130 درجة.

يتشكّل السّلم من 10 محاور هي: مستوى الطّموح، السّلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي والقابلية للتّحرك إلى الأمام، المثابرة، توتر العمل والرّغبة في إعادة التّفكير في العقبات، إدراك الزّمن و سرعة مرور الوقت، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التّعاطف، التّوجه نحو المستقبل، .سلوك التّعرف والبحث عن التّقدير، سلوك الإنجاز أو الرّغبة في الأداء الأفضل. أمّا العيّنة فقد كانت 125 طالبا جامعيّا.

للتّأكد من صدق السّلم قام بحساب معامل الارتباط بين درجات السّلم وبين سلم تفهم الموضوع (ماكليلاند). (معامل الارتباط 0.299 دال عند مستوى 0.05). ومع استبيان مهرابيان للميل الإنجازي (معامل الارتباط 0.234 دال عند مستوى 0.01). كان حجم العيّنة 65 طالبا جامعيّا.

وللتّأكد من ثبات السّلم قام بحساب معامل ألفا (Alpha) وقد وجده 0.82 .

2.1.6. سلّم الدّافع للإنجاز(محمود عبد القادر محمّد 1977م).

أعدّ هذا السّلم محمود عبد القادر محمّد 1977م، يحتوي على 38 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن أربعة بدائل هي لا، قليلا، متوسطا، كثيرا. وتنال الدّرجات من 0 إلى 3 على التّوالي، وكلّ البنود تصحح في اتّجاه واحد. تتراوح درجات السّلم من 0 إلى 114 درجة.

يتشكّل السّلم من 03 محاور هي: الطّموح، التّحمل، المثابرة. أما العيّنة فقد بلغت 296 طالبا وطالبة مصريّا

قام معدّ السّلم باستخراج معاملات الارتباط بين المحاور الفرعيّة للاختبار. تراوحت معاملات الارتباط لدى عيّنة الذّكور (ن= 228) ما بين 0.15 و0.80 ولدى عيّنة الإناث ما بين 0.38 و0.92 ولدى العيّنة الكليّة بين 0.30 و 0.82.

وقام بتطبيق السّلم وإعادة تطبيقه، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط لمحور الطّموح 0.78 لعيّنة الذّكورو0.74 لعيّنة الإناث.

ولمحور التّحمل 0.83 لعيّنة الذّكورو0.80 لعيّنة الإناث، ولمحور المثابرة 0.85 لعيّنة الذّكور و0.81 لعيّنة الإناث.

3.1.6. سلّم دافعيّة الإنجاز (عمران 1980).

أعدّ هذا السّلم عمران 1980، يتكون من 45 فقرة، منها 24 فقرة تعكس المستوى العالي في الطّموح والتّحمل والمثابرة عند الفرد لتشكّل ما يعرف بالدّافعيّة الذاتيّة للإنجاز الّتي تركز على الجانب الشّخصي في الإنجاز، يلي ذلك عشر فقرات تعكس الاهتمام بالتّفوق على الآخرين في مختلف المجالات التّنافسيّة.

كما تقيس مدى استعداد الفرد من أجل الأهداف الكبيرة فيما يسمّى بالجانب الاجتماعي للإنجاز، وبقية الفقرات (11 فقرة) وضعت لتعكس مدى اهتمام الفرد المنجز وحرصه على تطوير نفسه لبلوغ معايّير الامتياز في كلّ يوم يقوم به من عمل، والسّلم ورقة إجابة عبارة عن سلّم متدرج. تتمّ الإجابة على الفقرات ب موافق(3)، غير موافق(2)، لا أدري(1).

يتشكّل السّلم من 03 محاور هي: الدّافعيّة الذاتيّة للإنجاز (24فقرة)،الجانب الاجتماعي للإنجاز(10فقرات)، التّطور لبلوغ معايّير الامتياز.(11فقرة). أمّا العيّنة فقد بلغت 100طالب سنة رابعة كليّة التّربية بجامعة عين شمس.

قام بتطبيق السّلم وإعادة تطبيقه، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط (0.63).

4.1.6. سلّم دافعيّة الإنجاز (محمّد جميل منصور 1986م).

أعدّ هذا السّلم محمّد جميل منصور 1986م، يتشكّل من 55 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن خمسة بدائل هي تنطبق تماما، تنطبق كثيرا، تنطبق بدرجة متوسطة،

تنطبق قليلا، نادرا ما تنطبق. وتنال الدّرجات من 5إلى 1 على التّوالي، و تتراوح درجات السّلم من 55 إلى 275 درجة.

يتشكّل السّلم من 03 محاور هي الجـــــزاءات الخارجية، المغامرة، المثابرة، تنوع الاهتمامات، الخوف من الفشل، ضعف ثقة الفرد بقدراته، قلق بدء العمل، الثّقة بالنّفس، المنافسة، قلق المستقبل، الاستقلال.

قام بإجراء تحليل عاملي لمجموعة كبيرة من العناصر نتج عنه 11 بعدا. كما قسّم السّلم إلى جزأين (التّجزئة النّصفيّة)، يحتوي الجزء الأوّل على درجات الأسئلة الفرديّة، والثّاني على درجات الأسئلة الزّوجيّة. ثمّ قام بحساب معامل ارتباط الجزأين باستعمال معادلة التّنبؤ لسبيرمان براون. وقد بلغ معامل الارتباط 0.78.

قام بتّطبيق السّلم وإعادة تطبيقه تمّ قام بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين، فتراوحت معاملات الثّبات للمحاور الفرعيّة من 0.81 إلى 0.94.

كما قام بحساب معامل الاتّساق الدّاخلي(معامل ألفا (Alpha)) للمحاور الفرعيّة وللسّلم ككل فكانت قيمة (ألفا) 0.896.

5.1.6. سلّم الدّافع للإنجاز(نظام سبع النّابلسي 1993م).

أعدّ هذا السّلم نظام سبع النّابلسي 1993م، يتشكّل من 24 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن أربعة بدائل هي لا، قليلا، متوسطا، كثيرا. وتنال الدّرجات من 0 إلى 3 على التّوالي، و تتراوح درجات المقياس من 0 إلى 72 درجة. يتشكّل السّلم من محورين هما التّوجه نحو العمل، والتّوجه نحو النّجاح.

قام معدّ السّلم بحساب الاتّساق الدّاخلي باستخراج معاملات الارتباط بين كلّ بند والدّرجة الكليّة على عيّنة تتكوّن من 70 طالبا وطالبة من جامعة النّجاح الوطنيّة. تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.30 و0.69.

كما قام بحساب صدقه بطريقة ارتباطه بمجموعة من المحكّات وهي تقدير الأساتذة، تقدير الرّفاق، تقدير الذّات، التّحصيل الدّراسي. تكوّنت العيّنة من 60 طالبا وتراوحت معاملات الارتباط بالنّسبة لتقدير الرّفاق 0.39 وتقدير الأساتذة 0.50 وتقدير الذّات 0.43 والتّحصيل الدّراسي 0.58

وقام معدّ السّلم بتطبيقه وأعاد تطبيقه تمّ قام بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط 0.82.

6.1.6. سلّم دافعيّة الإنجاز الدّراسي (محمّد بن معجب الحامد 1994م).

أعدّ هذا السّلم محمّد بن معجب الحامد 1994م، يتكون السّلم من 26 بندا يحتوي كلّ بند على اختيارين أحدهما إيجابي والآخر سلبي. تمّ تقسيم كلّ بند إلى اختيارين يقيس الأوّل ذوي دافعيّة الإنجاز المرتفع، فيما يقيس الآخر ذوي دافعيّة الإنجاز المنخفض.

يختار المبحــوث واحدا من الاختيارين إجباريّا. ثمّ يحدّد درجة انطباقه عليه إمّا ((تماما)) أو ((بصورة معتدلة)) أو((قليلا)). يتحصل المبحوث على الدّرجات (4 أو5 أو6)إذا كان البند إيجابيا، أمّا إذا كان سلبيّا فيتحصّل على الدّرجات (1 أو2 أو3). تتراوح درجات المقياس من 26 إلى 156 درجة.

يتشكّل السّلم من 06 محاور هي الرّغبة الذّاتيّة في الدّراسة والتّحصيل، الحرص على المواقف التّنافسيّة، الحرص على مواقف الإنجاز الخارجيّة. وبلغ حجم العيّنة 200 طالب من طلاب جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة.

لجأ صاحب السّلم لصدق المحتوى حيث تمّ عرضه على 14 محكما يمثّلون أقسام التّربيّة وعلم النّفس في جامعتي الإمام والملك سعود في مدينة الرّياض. تمّ عــرضه على مستويات مختلفة من الطّلاب لتبيّين وضوح العبارات وسهولة فهمها (الصّدق الفهمي).

وللتّحقق من صدق السّلم بمعرفة مدى قدرته على التّنبؤ بذوي الإنجاز الدّراسي المرتفع أو المنخفض(صدق المحك الخارجي) تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات السّلم والتّحصيل الدّراسي للطّلاب.(معامل الارتباط 0.72 دال عند 0.01).

كما قام بحساب معامل الارتباط بين البند والدّرجـــة الكليّة للسّلم بعد استبعاد درجة البند منه (صدق الاتّساق الدّاخلي)، تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.16 و0.62 وهي دالّة عند مستوى 0.01. قام صاحب السّلم بحساب معامل ألفا (Alpha)، حيث ذكر انّه استخدم هذا المعامل لكنّه لم يذكر قيمته أو دلالتها. كما قام بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين (إعادة الاختبار)، وقد بلغ معامل الارتباط 0.89 وهو دالّ عند مستوى 0.01.

وقام بإجراء التّحليل العاملي فتبيّن أنّ هناك ثلاثة عوامل، كان التّمثيل لبنود السّلم كبيرا في العامل الأوّل، تراوح تمثيلها من 0.78 إلى 0.14 وبلغت قيمته الذّاتيّة 4.52، يقابلها قيم ذاتية ضعيفة للعاملين الآخرين (أقل من 1). بلغ المتوسط الحسابي للمقياس 90.58 بانحراف معياري قدره 16.81 كما تمّ تحويل الدّرجات الخام للاختبار إلى درجات معياريّة ومئينيات.

7.1.6سلّم كاليفورنيا للدّافعيّة العقليّة جيانكار وفاشيون 1998 Giancarol et Facion

أعدّ هذا السّلم جيانكار وفاشيون(Giancarol et Facion 1998)، يتشكّل السّلم من 72 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن أربعة بدائل هي موافق على الإطلاق، موافق إلى حدّ ما، غير موافق إلى حدّ ما، غير موافق على الإطلاق، وتنال الدّرجات من 4 إلى 1 على التّوالي، و تتراوح درجات الاختبار من 72 إلى 288 درجة.

يتكوّن السّلم من 04 محاور هي التّركيز العقلي، التّوجه نحو التّعلم، حل المشكلات إبداعيا، التّكامل المعرفي. لم يذكر مؤلفا السّلم كيفية إعداده ولا وصف العيّنة في البيئة الأمريكيّة.

8.1.6. سلّم الدّافعيّة للإنجاز(غازي ضيف الله غازي 2001م)

أعدّ هذا السّلم غازي ضيف الله غازي 2001م، يتشكّل السّلم من 70 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن خمسة بدائل هي كثيرة جدّا، كثيرا، إلى حدّ ما، قليلا، نادرا. وتنال الدّرجات من 5إلى 1 على التّوالي، و تتراوح درجات الاختبار من 70 إلى 350درجة.

يتشكّل السّلم من 07 محاور هي المثابرة، التّمكن من المهارات والكفايات، العمل على الإتقان، السّعيّ إلى التّميّز، التّوجه نحو الهدف. تجاوز العقبات، الطّموح.

استخدم صاحب السّلم صدق المحتوى استنادا إلى معامل الاتّفاق بين المحكمين. كما استخدم الصّدق العاملي بالمكوّنات الأساسيّة. وقام بحساب الارتباط بين المحاور الفرعيّة والمجموع الكلّي لحساب الاتّساق الدّاخلي، تراوحت معاملات الارتباط من 0.23 إلى 0.90. وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01.

قام الباحث بتطبيق السّلم وإعادة تطبيقه وحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين، فتراوحت معاملات الثّبات للمحاور الفرعيّة من 0.77 إلى 0.98 وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01. كما قام أيضا بحساب معامل الاتّساق الدّاخلي (معامل ألفا (Alpha)) للمحاور الفرعيّة فتراوحت قيمتها من0.65 إلى 0.90. وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01.

9.1.6. سلّم الدّافعيّة الدّاخليّة الأكاديميّة(ليبر Lepper 2005)

أعدّ هذا السّلم ليبر(Lepper 2005). يتشكّل من 24 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن خمسة بدائل هي موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة وتنال الدّرجات من 5إلى 1 على التّوالي، تتراوح درجات الاختبار من 24 إلى 120درجة. وبلغ حجم العيّنة 178 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثّانويّة. تشكّل السّلم من 03 محاور هي تفضيل التّحدي، حبُّ الاستطلاع، الرّغبة في الإتقان باستقلاليّة.

قام ليبر(Lepper 2005) بإجراء تحليل عاملي لعبارات السّلم على عيّنة مكوّنة من 178 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثّانويّة، وتوصل إلى وجود ثلاثة عوامل هي تفضيل التّحدي، وحبُّ الاستطلاع، والرّغبة في الإتقان باستقلاليّة، وتشبع على كلّ عامل 8 بنود.

كما قام بتطبيقه ثمّ أعـــــاد تطبيقه لحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين، فكانت معاملات الثّبات لبعد تفضيل التّحدّي 0.73 ولبعد حبّ الاستطلاع 0.68 ولبعد الرّغبة في الإتقان باستقلاليّة، وجميعها دالة إحصائيّا عند مستوى 0.01.

10.1.6. سلّم دافعيّة الإنجاز (عبد الّطيف خليفة 2006م).

أعدّ هذا السّلم عبد الّطيف خليفة 2006م، يتشكّل من 50 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن أربعة بدائل هي لا، قليلا، متوسطا، كثيرا. وتنال الدّرجات من 0 إلى 3 على التّوالي، كلّ البنود تصحح في اتّجاه واحد. تتراوح درجات السّلم من 0 إلى 150 درجة.

كما يتشكّل من 05 محاور هي الشّعور بالمسؤوليّة، السّعي نحو التّفوق والنّجاح، المثابرة، الشّعور بأهميّة الزّمن، التّخطيط للمستقبل. أمّا العيّنة فقد تكوّنت من عيّنة سودانيّة 250 طالبا وطالبة من طلاب جامعة القاهرة فرع الخرطوم، وعيّنة مصريّة 404 طالبا وطالبة من طلاب جامعة القاهرة.

قام معدّ السّلم بحساب معامل الارتباط بين البند والدّرجة الكليّة للسّلم الفرعي (صدق الاتّساق الدّاخلي)، تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.54 و0.74 بالنّسبة للعيّنة المصرية (ن= 404) وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01. وتراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.66 و0.77 بالنّسبة للعيّنة السّودانيّة (ن= 250) وهي دالّة أيضا دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01.

كما قام بحساب معاملات الارتباط بين المحاور الفرعيّة للسّلم، تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.130 و0.827 بالنّسبة للعيّنة المصرية (ن= 404) وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى

0.01. وتراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.295 و0.621 بالنّسبة للعيّنة السّودانيّة (ن= 250) وهي دالّة أيضا دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01.

قام معدّ السّلم بإجراء تحليل عاملي للمكوّنات الخمسة للسّلم، وأسفر التّحليل العاملي من الدّرجة الأولى عن انتظـــــام هذه المكوّنات الخمسة في عامل واحد سواء لدى العيّنة المصريّة أو السّودانيّة.

كما قام بتطبيقه ثمّ أعاد تطبيقه، وقام بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط بالنّسبة للسّلم ككل 0.81 لدى العيّنة المصريّة (ن= 35) و0.76 لدى العيّنة السّودانيّة (ن= 22) وهو دالّ عند مستوى 0.01.

أمّا ثبات المحاور الفرعيّة فجاءت المعاملات لدى العيّنة المصريّة تتراوح بين 0.61 و0.86، ولدى العيّنة السّودانيّة تتراوح بين 0.69 و0.74 وكلّ المعاملات دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01.

معامل ألفا (Alpha): ذكر انّه استخدم هذا المعامل لكنّه لم يذكر قيمته أو دلالتها.

11.7. سلّم دوقة وآخرون لدافعيّة التّعلّم2009م .

أعدّ هذا السّلم دوقة أحمد، ولورسي عبد القادر، وغربي مونية، وحديدي محمّد، وأشرف كبير سليمة (2009) لقياس الدّافعيّة للتّعلّم عند التّلميذ الجزائري في المرحلة المتوسطة، يتكوّن السّلم من 50 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن أربعة بدائل هي صحيح تماما، نادرا، صحيح نوعا ما، غير صحيح، لا أدري. وتنال الدّرجات من 1 إلى 4 على التّوالي، تتراوح درجات السّلم من 50 إلى 200 درجة

السّلم مقسّم إلى 6 محاور هي إدراك المتعلّم لقدراته، إدراك قيمة التّعلّم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزّملاء، إدراك المنهاج الدّراسي.

تمّ التّأكد من ثبات السّلم من خلال تطبيقه على عيّنة مكوّنة من 105 تلميذا، وبلغ معامل التّجزئة النّصفيّة 0.87 وهو يدلّ على ثبات عال. كما قام معدّو السّلم بإجراء تحليل عاملي (حجم العيّنة 922 تلميذا) بطريقة المكوّنات الأساسيّة لـ هوتلنج، ممّا سمح بتميّيز 06 عوامل (يكون التّشبع الجوهري لمختلف العوامل مساويّا أو يفوق 0.30).

12.1.6. سلّم جلين وآخرون Glynn and al لدافعيّة الإنجاز2011م .

أعدّ هذا السّلم جلين وآخرون Glynn and al لدافعيّة الإنجاز2011م لقياس الدّافعيّة للإنجاز لدى طلبة جامعيّين أمريكيّين، يتكوّن الاختبار من 25 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن أربعة بدائل هي أبدا، نادرا، أحيانا، في أغلب الأحيان، دائما. وتنال الدّرجات من 1 إلى 4 على التّوالي، واحد. تتراوح درجات السّلم من 25 إلى 100 درجة. السّلم مقسّم إلى 5 محاور هي الحافز الجوهري، تقرير المصير، الكفاءة الذّاتيّة، الحافز المهني، درجة الحافز.

قام معدّو السّلم بحساب معامل ألفا (Alpha)، فبلغ معامل ألفا للحافز الجوهري 0.89، تقرير المصير0.88، الكفاءة الذّاتيّة 0.83، الحافز المهني 0.92، درجة الحافز 0.81. أمّا معامل ألفا للاختبار ككل فبلغ 0.92 وهي كلّها دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01

2.6.الدّراسات الّتي وظفت نظريّة الاستجابة للمفردة في بناء و تطوير أدوات القياس النّفسي.

1.2.6دراسة بوسالم عبد العزيز (2008.

هدفت هذه الدّراسة إلى توظيف نموذج راش أحادي البارامتر في بناء اختبار تحصيلي في القياس النفسي وتحقيق التفسير الموضوعي لنتائجه بالمقارنة مع النظرية الكلاسيكية وهي دراسة سيكومترية مقارنة بين نظرية السمات الكامنة و النظرية الكلاسيكية في بناء الاختبارات والتحقق من موضوعيتها.

ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحديد المواضيع الرّئيسية كنطاقات سلوكية، وبعد تحكيمها قام بصياغة بنود الاختبار تمّ استبعاد 14 بندا ليتشكّل الاختبار من 46 بندا(اختيار من متعدّد) في وحدة القياس النّفسي لطلبة السّنة الثّانية جذع مشترك علم النّفس، قام بتطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعية (100) طالب للتّحقق من صلاحيته. ثمّ طبقه على عيّنة الدّراسة (871) طالبا من 5 جامعات جزائريّة (البليدة، الجزائر، قسنطينة، سطيف، وهران).

قام الباحث بتصحيح الاختبار للحصول على الدّرجات الخام الّتي قام بتحويلها إلى درجات حقيقيّة باستخدام النّظريّة الكلاسيكيّة، ثمّ باستخدام نموذج راش للحصول على الدّرجات الحقيقيّة بوحدة اللّوجيت.

توصّل الباحث إلى أنّ استخدام الأسلوب التّحليل الكلاسيكي لا يؤدي إلى تحقيق قياس موضوعي، بينما نموذج راش قدّم تفسيرا موضوعيّا لأداء الطّلبة على الاختبار حيث مكّن من تمثيل سمة التّحصيل الدّراسي في القياس النّفسي على متّصل كمّي يحدّد موقع كلّ من الفرد والبند على هذا المتّصل.

كما توصّل الباحث إلى أنّ تدريج البنود وفق نموذج راش سمح بتقدير قدرات الطّلبة بطريقة مستقلة عن خصائص فقرات الاختبار(الاختبار صالح للتّطبيق على عينات أخرى).

يوصي الباحث بتنويع الدّراسات الّتي تهتمّ باختبارات تقيس مختلف جوانب شخصيّة الفرد، والاعتماد على نموذج راش في وضع بنوك أسئلة للاستفادة منها عند كلّ عملية اختبارية.

2.2.6.دراسة إياد محمد حمادنة وفهمي يونس البلاونة (2009)

هدفت هذه الدّراسة إلى بناء مقياس اتجاهات معلمي الرّياضيات وفق نموذج سلّم التّقدير المنبثق عن نموذج راش.

ولتحقيق ذلك قام الباحثان بمراجعة الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع

الاتّجاهات فصياغة فقرات المقياس (57) فقرة، ليتشكّل المقياس في صورته الأوّليّة من (39) فقرة بعد تحكيمه من (25) محكّما، طُبّق على عيّنة استطلاعيّة (94) معلّما ومعلّمة حيث بلغ معامل الثّبات (0.85).

تمّ تطبيق المقياس على (257) معلّما ومعلّمة كما تمّ استخدام برنامجBIGSTEBE للكشف عن مطابقة بيانات الدّراسة مع نموذج سلّم التّقدير المنبثق عن نموذج راش.

قام الباحثان بإجراء تحليل عاملي وتمثيل الجذور الكامنة بيانيّا وهذا للتّحقق من افتراض أحدية البعد، استبعد الباحثان (24) فردا قدرتهم غير متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد (تزيد عن +2)، واستبعاد (03) فقرات غير مطابقة لتوقعات النّموذج.

تمّ إعادة التّحليل للحصول على تقديرات نهائية، كما تمتّع المقياس بدلالات متعدّدة من الصّدق والثّبات.

أوصى الباحثان باستخدام المقياس بصورته النّهائية (36) فقرة للكشف عن اتجاهات معلّمي الرّياضيات نحو حل المسألة الرّياضية نظرا لتمتّع المقياس المبني والمطابق لتوقعات نموذج سلّم التّقدير المنبثق عن نموذج راش بدلالات صدق وثبات مقبولة.

3.2.6.دراسة ماجد محمد الخياط (2012).

هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقق من درجة مطابقة اختبار تحصيلي وفق نموذج راش في الكشف عن مستوى المعرفة العلمية في المهارات الرّياضية لدى طلبة الصّف الثّامن الأساسي.

لتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد اختبار (TIMSS) الذّي يقيس المهارات الرّياضية لمستوى الصّف الثّامن أساسي بصورته الأوليّة (72) فقرة وعرضه على (10) محكمين، ثمّ قام بتطبيقه على عينة استطلاعية (60) طالبا للتّحقق من إحصائيات فقرات الاختبار وقام بحساب معامـــل

تميّيز الفقرات (حذف الفقرات الّتي يقلّ معامل تميّيزها عن 0.30)، ومعامل صعوبة الفقرة (حذف الفقرات الّتي معامل صعوبتها أقل من 0.30 وأكثر من 0.80). ليتكوّن الاختبار من 35 فقرة.

طبّق الاختبار بصورته المعدّلة على 599 طالبا وطالبة واستخدم برنامج RUMM2010 لإيجاد المعالم للأفراد والفقرات، بلغت قيمة معامل الثّبات للاختبار باستخدام معامل كرونباخ ألفا (0.90) ومعامل الارتباط بين درجات الطّلبة على الاختبار ودرجاتهم في مادة الرّياضيات (0.87).

توصل الباحث إلى أنّ فقرات الاختبار صالحة لقياس القدرة الكامنة (القدرة الرّياضية) من خلال مطابقة فقرات الاختبار لنموذج راش بعد حذف الفقرات غير الملائمة.

4.2.6.دراسة معزوز جابر علاونة (2016).

هدفت هذه الدّراسة إلى توظيف نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في منهاج التّاريخ للصّف الثّاني ثانوي أدبي بفلسطين.

لتحقيق ذلك قام الباحث ببناء الاختبار عرضه على (15) محكّما للتّحقق من صلاحية فقراته حيث تشكّل الاختبار في صيغته الأوليّة من (136) فقرة. قام بتطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعيّة (60) طالبا وطالبة، ثمّ قام بتطبيقه على عيّنة الدّراسة (327) طالبا وطالبا، واستخدم الباحث برنامج WINSTEPS لإيجاد المعالم للفقرات والأفراد. حيث استبعد 25 فردا من عيّنة الدّراسة غير مطابقين للنّموذج (تجاوز قيم المطابقة الدّاخليّة والخارجيّة (−2) و (+2))، وحذف 4 فقرات لعدم مطابقتها لتوقعات النّموذج (تجاوزت قيم إحصائي المطابقة (−2) و (+2)).

للتّحقق من افتراض أحادي البعد استخدم الباحث التّحليل العاملي باستخدام طريقة المكوّنات الأساسيّة، بلغ معامل ثبات الأفراد 0.80 أمّا معامل ثبات فقرات الاختبار 0.73

أوصى الباحث باعتماد الاختبار بصورته النّهائيّة (131) فقرة لقياس تحصيل طلبة الصّف الثّاني ثانوي أدبي بفلسطين لما يتحقّق به من مؤشرات صدق وثبات وفق النّظريّة الحديثة للقياس.

5.2.6.دراسة محمّد شحادة أبو السل (2016).

هدفت هذه الدّراسة إلى بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثّانويّة في دمشق وفق نظريّة الاستجابة للفقرة.

ولتحقيق ذلك قام الباحث بالتّحقق من صدق المضمون للمقياس (يتكوّن من 33 فقرة) طبقه على عيّنة تجريبيّة (400 طالبا وطالبة)، ثمّ قام بحساب معامل الارتباط بين أفراد العيّنة على هذا المقياس والمقياس المحك (مقياس ربيع رشوان) وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.85). قام الباحث بعد ذلك بتطبيق المقياس على عيّنة الدّراسة البالغ عددها (1200طالبا وطالبة).

وللتّحقق من افتراضات النّموذج قام الباحث بإجراء تحليل عاملي استكشافي بطريقة المكوّنات الرّئيسيّة للتّحقق من احادية البعد للمقياس، استخدم برنامج winsteps للتّحقق من مطابقة الأفراد والفقرات للنّموذج من خلال مؤشرات التّطابق الدّاخلي والخارجي للأفراد والفقرات. وتقدير قيم العتبات المميّزة لمستويات تدريج الفقرات الّتي كان لها قدرة تمييزيّة عاليّة تصنّف وجود دافع الإنجاز لدى الطّلبة.

أوصى الباحث باستخدام المقياس للكشف عن دافع الإنجاز لدى الطّلبة من طرف الجهات المسؤولة عن رعاية الشّباب، كما أكّد على ضرورة التّوجه نحو بناء مقاييس ذات صلة بالبيئات

6.2.6.دراسة عبد الهادي وجيه صباح (2017).

هدفت هذه الدّراسة إلى استخدام نظريّة الاستجابة للفقرة في بناء اختبار محكي المرجع في اللّغة الانجليزيّة (1) لطلبة جامعة القدس المفتوحة وفق نموذج راش.

ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء اختبار تحصيليّ في اللّغة الانجليزيّة (1) يتكوّن من 45 فقرة

من نوع الاختيار من متعدّد من أربعة بدائل، قام بتطبيقه على (956) طالبا وطالبة.

وللتّحقق من افتراضات النّموذج قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام برنامج (winsteps) على ثلاث مراحل حذف الأفراد غير المطابقين (حذف فرد واحد تحصل على العلامة صفر)، حذف الفقرات غير المطابقة (لم تحذف أيّ فقرة) تدريج فقرات الاختبار. كما اسفر التّحليل عن اختبار جيّد يتمتّع بمظاهر متعدّدة من الصّدق وبثبات (0.99) لفقرات الاختبار، و(0.80) لقدرات الأفراد.

أوصى الباحث بالتّحقق من الخصـــــــائص السّيكومتريّة للاختبار الّذي تمّ بناؤه باستخدام النّموذج ثنائي المعلم والنّموذج ثلاثي المعلم لنظريّة الاستجابة للفقرة. والاستفادة من المنهجيّة المستخدمة في بناء الاختبار لبناء اختبارات جامعيّة أخرى والتّأكد من خصائصها السّيكومتريّة.

7. تحليل الدّراسات السّابقة:

إنّ التّمعن في هذه الدّراسات في جزئها الخاص ببناء سلالم دافعية الإنجاز سيلاحظ أنّ بعض هذه الدّراسات استخدمت سلالم مترجمة كسلّم دافعية الانجاز لصاحبه هيرمانز 1970 والذي ترجمه فارق عبد الفتّاح موسى، وهو ما يطرح مشكلة التّفاوت المألوف في بنود البنية الّتي تشكّل مصدرا لعدم مصداقيّة نتائج السّلم في الدّراسة عبر الثّقافات. (هامبلتون وآخرون، 2006، ص27).

وأنّ بعض الدّراسات الأخرى استخدمت سلالم عربية كسلّم الدّافعيّة للإنجاز لصاحبه غازي ضيف الله غازي 2001م، ورغم تجاوز هذا النّوع من السّلالم لعامل اللّغة إلّا انّه يمكن أن تكون منحازة في بنيتها، فالعوامل الّتي تشكّل بنية السّلم مثل السّلوكات والمواقف والمعايير الاجتماعية ليست واحدة في مختلف الثقافات. فيمكن أن تكون بعض أنواع السّلوك عاديّة في ثقافة ما، ولكن لها معنى آخر في ثقافة أخرى. (هامبلتون وآخرون، 2006، ص30).

أمّا السّلالم المبنيّة في البيئة المحليّة كسلّم سلّم دوقة وآخرون لدافعيّة التّعلّم2009م، فقد كانت موجّهة لقياس الدّافعيّة عند التّلاميذ أو الطّلبة. وقد خلت هذه الدّراسات (في حدود ما توفر للطّالب) من سلّم يقيس دافعيّة الإنجاز الإداري.

كما أنّ الدّراسات في جزئها الّذي اعتمدت فيه على النّظرية الحديثة في القياس واستخدمت نماذجها وعلى الاخصّ نموذج راش، فقد تنوعت بين عملية بناء للسّلالم كدراسة معزوز جابر علاونة (2016) و دراسة عبد الهادي وجيه صباح (2017)، أو دراسات هدفت إلى التّحقق من درجة مطابقة اختبار لنموذج راش كدراسة ماجد محمد الخياط (2012)، استخدمت هذه الدّراسات برامج تساعد على التّحقق من مطابقة الأفراد والفقرات للنّموذج أهمّها برنامج winsteps من خلال مؤشرات التّطابق الدّاخلي والخارجي للأفراد والفقرات، وتقدير قيم العتبات المميّزة لمستويات تدريج الفقرات.

وقد جاءت توصيات هذه الدّراسات محفّزة للباحثين لاستخدام نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية في بناء أدوات القياس النّفسي والتّربوي لما تتمتّع به من دلالات صدق وثبات مقبولة، ودقة في الأساليب الّتي تستخدم في بنائها واختيار فقراتها وتفسير نتائجها وصولا للدّقة والموضوعية المنشودة في القياس النّفسي والتّربوي، كلّ ذلك دفع الباحث إلى تبني النّظرية الحديثة في القيـاس (نموذج الاستجابة للمفردة الاختباريّة أحاديّة البعد) لبناء سلّم لدافعيّة الإنجاز لدى مديري التّعليم الابتدائي بالمسيلة.

الفصل الثّاني: نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية

أحادية البعد

الفصل الثّاني: نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد

مدخل:

تسمح النّظرية العلمية بصفة عامة بدراسة مختلف الظواهر وتفسير نتائجـــــها بطريقة موضوعيّة، فاعتماد الباحث عند إجرائه لعملية قياس على نظرية معيّنة ضروري كونها توفر له قواعد التّقدير والتّفسير.

ورغم أنّ بناء الاختبارات في علم النّفس والتّربية ارتبط بالنّظرية الكلاسيكية للقياس واستمرارها لفترة زمنيّة طويلة إلّا أنّها تعرضت لانتقادات كثيرةٍ، فالخصائص السّيكومترية للاختبار حسب هذه النّظريّة تحدَّد بالنّسبة لمجموعة من الأفراد، وخصائص الأفراد تحدَّد بالنّسبة لاختبار معيّن وليس بشكل مطلق. كما انّ الخطأ المعياري في القياس متساوٍ لكلّ الأفراد. , Hambleton Swaminathan (1989).

فسعى علماء القياس لبناء أدوات تمكّنهم من الوصول إلى الموضوعية في قياس سلوك الأفراد، وهو ما عجّل بظهور النّظرية الحديثة في القياس أو ما يعرف بنظرية الاستجابة للمفردة الّتي يفترض فيها تلافيها للعيوب والانتقادات الّتي طالت النّظرية الكلاسيكية.

فنظريّة الاستجابة للمفردة تسعى للوصول إلى الموضوعية في القياس السّلوكي بما يشبه المقاييس المستعملة في العلوم الطّبيعية، حيث يتم فيها القياس بناءً على نموذج رياضيٍّ إحصائي يوفر قواعد التّقدير والتّفسير وهو مــا يؤدي إلى الموضوعية أو ما يسمى القياس الموضوعي.

وقد ساعدت هذه النّظرية في بناء وتطوير أساليب القياس النفسي والتّربوي في كافة جوانبه بصورة تطبيقية، كما أنّها قدمت أساساً نظريا جديداً للقياس النّفسي والتّربوي من خلال تقويم دقة وكفاءة القياس.

1.مفهوم نظرية الاستجابة للمفردة.

تمثّل نظرية الاستجابة للمفردة الاتجاه المعاصر في القياس النّفسي والتّربوي. ويطلق عليها ايضاً اسم نظرية السّمات الكامنة، وهي نظرية إحصائية تبيّن كيفية ارتباط الأداء في الاختبار بالقدرات الّتي تقاس بواسطة بنوده، ونظرا لعدم القدرة على ملاحظة أداء الفرد في سمة معيّنة ملاحظة مباشرة. تستدّل هذه النّظرية على درجات الأفراد في هذه السّمات من خلال الاستجابات الملاحَظة على مفردات الاختبار الذّي يقيس السّمة المطلوبة. والسّمة الكامنة هي كلّ مكوّن نفسي مثل القدرات العقلية، والتّحصيل، والاتّجاهات والسّمات الشّخصية.

وفي هذه النّظرية يتم افتراض وجود سمة أو عدد من السّمات لدى الفرد تكون وراء استجاباته عن الفقرات، وتستعمل هذه السّمة أو هذه السّمات في تفسير الاستجابات. ونظراً لان هذه السّمة أو السّمات غير ملاحظة مباشرة، لذلك يطلق عليها بالسّمة الكامنة او السّمات الكامنة(التقي، 2009، ص.64).

تفترض الاختبارات السّيكولوجية والتّربوية أنّ هناك سمات وخصائص معينة يشترك فيها جميع الافراد ولكنهم يختلفون في مقدارها، يمكن ملاحظتها والاستدلال على مقدارها بشكل غير مباشر من خلال استجابتهم لمفردات الاختبار(Bertrand et Guy Blais, 2004, p.23). فالسّمة الّتي تكمن وراء استجابة الفرد لمفردات اختبار لفظي تختلف عن السّمة الّتي تكمن وراء استجاباته لمفردات اختبار عددي أو مكاني.

ولكن يمكن أن تكمن سمة واحدة وراء استجاباته لمفردات اختبارين مختلفين متعلقين بالمحتوى نفسه، لذلك فإنّ الهدف الاساسي لكلا النّوعين من النّماذج السّيكومترية هو تحديد العلاقة بين استجابات الافراد لاختبار معين والسّمة الكامنة وراء هذه الاستجابات. فالأمر الذي يهمنا في القياس النّفسي والتّربوي هو تحديد مقدار السّمة الكامنة وراء أداء الافراد في الاختبارات المختلفة،

للإفادة من ذلك في التنبؤ بسلوكهم في مواقف مماثلة واتخاذ قرارات معينة بشأنهم في ضوء هذا التّقدير الكمّي للسّمات.

وتفترض ايضاً فرضية أخرى تتعلق بالاستقلال الاحصائي لمكوِّنة الخطأ عبر مفردات الاختبار، أي عدم وجود ارتباط بين مكوِّنة الخطأ في استجابات الفرد للمفردات المختلفة التي يشتمل عليها الاختبار. وتحقق هذا الشّرط يجعل لدرجة الفرد الكلية في الاختبار معنى بحيث يمكن استعمالها في التّقدير الاحصائي للسّمة المقاسة تقديراً يتّسم بالكفاية. وعندئذ يمكن اعتبار الاختبار يقيس سمة أحادية البعد. وخاصية البعد الأحادي للسّمة المقاسة يعد شرطاً مهماً من شروط استعمال هذه النّظرية(علام، 2001، ص.206).

كما تفترض نظرية الاستجابة للمفردة أنّ السّمة المقاسة هي قدرة معيّنة أو خاصية من خصائص الفرد تكون وراء استجاباته عن الفقرات(التقي،2009). وأنّ هناك علاقة منتظمة بين مستويات السّمة لدى أفراد مختلفين وبين احتمالات الاستجابة الصّحيحة لفقرات مختلفة، لذلك فإنّ هذه النّماذج تعدّ نماذج احتمالية، وتستند جميعا إلى دالة التّرجيح اللّوغاريتمي بدلا من دالة الكثافة الاحتماليّة الّتي تستند إليها النّظريّة الكلاسيكية(السّل، 2016، ص.151).

وقد وفرت نظرية الاستجابة للمفردة نماذج تقدّر السّمات الكامنة (القدرة) في الفرد بصورة مستقلة عن أفراد العيّنة الدّراسية (القياس متحرّر من العيّنة) أي يعبّر عن تقديرات القدرة بوحدات لا تتعلق بصفات(أي بعيّنة أو مجموعة معيّنة من الأفراد)، فكما أنّ تقدير وزن فرد ما لا يتعلّق بعمره أو جنسه فإنّ تقدير قدرة الفرد المشتّق من أيّ من نماذج السّمات الكامنة لا يتعلّق بهذه العوامل أو غيرها من المميّزات(كاظم، 1988، ص.42). وتوجد ثلاثة أبعاد توفر الأسس الموضوعية في نمـــاذج السّمات(شاكر، 2013، ص.157) وهي بعد السّمة المقاسة الّذي يعرّف بواسطة مجموعة من البنود وهي إمّا أن تكون:

- أحادية (صعوبة المفردة) .
- ثنائية (صعوبة المفردة ومعامل التّمييز).
- ثلاثية المعلم (صعوبة المفردة، معامل التّمييز، عامل تخمين الإجابة).

2.أسباب ظهور نظرية الاستجابة للمفردة:

تعرضت النّظرية الكلاسيكية في بناء الاختبارات إلى كثير من الانتقادات والّتي كانت سببا في ظهور نظرية الاستجابة للمفردة لغرض التّغلب على تلك الانتقادات والعيوب (Zanon and all ,2016, p.2) ومن أهم هذه العيوب:

2-1-تأثر الدّرجة الكلية للاختبار بمفرداته، فالدّرجة الّتي يحصل عليها الفرد في اختبار معين تعتمد على هذا الاختبار، فتختلف نتيجة القياس باختلاف الاختبار(أداة القياس) وهوما لا يحقق القياس الموضوعي. ففي مجال القياس الفيزيقي الدّلالة الكمية لطول أيّ قطعة في الحديد لا تتغير بتغير أداة القياس المستخدمة للطول، وتعتبر هذه المشكلة من المشكلات التي تجعل قبول النتائج الّتي تسفر عنها أدوات القياس السّلوكي من الأدوات المشكوك في صحتها (اسماعيل، 2007، ص.15)

2-2-إن الأساليب التقليدية لدراسة تحيز المفردة وضعفها غير فعالة لأنها تفشل حسب عبد الحافظ (1999) في الملاءمة بين الفروق في القدرة الحقيقية للمفحوصين، وذلك لأن الفروق الحقيقية في القدرة لهؤلاء المفحوصين تتطلب اختبارات على درجة عالية من الكفاءة (في اسماعيل، 2007، ص.15).

2-3-جميع الخصائص السّيكومترية للاختبارات الّتي تستند في بنائها على المدخل الكلاسيكي من مثل معاملات التمييز والصعوبة والثّبات تعتمد على خصائص عينة الأفراد الّتي يطبق عليها الاختبار، وعلى مدى صعوبة عينة المفردات الّتي يشتمل عليها

الاختبار(علام، 2001، ص.204).

2-4-يفترض أن الدّرجات الّتي يحصل عليها فرد في مفردات الاختبار يمكن جمعها كما لو كانت تمثل حيّزا خطيا، وأنّ المفردات المتعلّقة بـالمتغيّر المراد قياسه تحمل المعنى نفسه لدى جميع المختبرين. غير أنّ هذا الميزان يكون عادة منحنيا، لأن الفرق الثّابت بين درجتين من درجات الاختبار يختلف معناه بحسب موقع الدّرجات على متّصل السّمة أو القدرة الّتي يقيسها ذلك الاختبار (علام، 2001، ص.205).

2-5-يفترض أنّ الاختبار يقيس متغيّرا أحادي البعد، ولكن حسب علام (2002) قد لا يكون ذلك صحيحا في كثير من الأحيان(في اسماعيل، 2007، ص.15).

2-6-يفترض أن درجات الاختبار الّتي تمثل السّمة أو القدرة المقاسة دالة خطية مطردة، حيث يشير علام (2002) أنّه كلّما زادت درجة الفرد في الاختبار دلّ ذلك على زيادة مقدار السّمة أو القدرة لديه. غير أنّه يلاحظ أن بعض الأفراد من ذوى القدرات المرتفعة يحصلون أحيانا على درجات منخفضة في الاختبارات، وربما يحدث العكس بالنسبة لذوى القدرات المنخفضة (في اسماعيل، 2007، ص.15)

2-7-تغير بنية الاختبار بمرور الزّمن فحسب علام (2002) تكوين ومعنى مفردات الاختبار يتغير من زمن إلى آخر بالنّسبة لمجموعات الأفراد الّتي أعدّ لها الاختبار. فالظّروف البيئية تتغير، والمواقف الاختبارية ليست دائما مقننة، وحذف أو تغيّير أي مفردة من مفردات الاختبار تؤدى إلى تغير في درجات الأفراد بطريقة يصعب التنبؤ بها، وبذلك يصبح الاختبار أداة قياس وحيدة. وعندما يتبين قصوره وعدم جدوى استخدامه بسبب الشّك في صدق البيانات المستمدة منه، وقدم معاييره، يستبعد الاختبار ويحل محله اختبار مقنن آخر حتى تدور عليه الدّورة وهكذا (في اسماعيل، 2007، ص.15)

2-8-تأثر ثبات الاختبار بالموقف الاختباري، حيث يعتمد ثبات الاختبار في إطار هذه النّظري إما على تطبيق الصّورة الاختبارية مرتين على أفراد العيّنة أو على إعداد صورة متكافئة من الاختبار ويعدّ هذا في الواقع أمرا صعبا، وعلى الرّغم من أهمية ذلك إلاّ أنّه غير كاف. حيث يمكن أن يختلف الموقف الاختباري وظروف التّطبيق في هاتين المرتين، الأمر الّذى يؤثر على دقة ثبات الاختبار(السّيد، 2006، ص.10).

2-9-تأثر خصائص الاختبار بقدرة الأفراد، تختلف الخصائص السّيكومترية لاختبار باختلاف قدرة أفراد العيّنة أي معاملات الصّعوبة والتّمييز، فالمفردة الّتي يختبر بها أفراد ذوي قدرات مرتفعة تبدو سهلة، بينما تبدو نفس المفردة صعبة لذوي القدرات المنخفضة

(.Hambeleton&swaminathan, 1989, p.4)

3.افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة.

تستند نظرية الاستجابة للمفردة إلى مجموعة من الفروض يجب توافرها في البيانات المستمدّة من الاختبار.

3-1.افتراض أُحادية البعد.

يدلّ افتراض أحادية البعد على وجود قـــــــــــــــدرة أو سمة واحدة تفسّر أداء الفرد على الاختبـــــــــــار وتمثّلها جميع بنود الاختبار، وأنّ الاختلاف يكمن فقط في مستوى الصّعوبة(Ryan&Brockmann, 2011, p19).

أي أنّ هذه المفردات المتدرّجة الصعوبة تتطلّب في حلّها حسب (كاظم، 1994) نفس النّوع من الإجراءات والعمليات السّلوكية ولكنّها تختلف فيما بينها من حيث تدرج صعوبتها فقط (في أبو جراد، 2014، ص.103).

وتتدرج صعوبة المفردات الاختبـــــــارية بحيث تعرف فيما بينها متغيراً واحداً، وتكون هذه

المفردات المتدرّجة الصّعوبة هي التّعريف الإجرائي لهذا المتغيّر، ويتضمن هذا صدق تدرج المفردات وصدق قياسها لهذا المتغير، كما يتدرج الأفراد أيضا على متصل هذا المتغيّر تبعاً لمستوى أدائهم على المفردات بحيث يكون هؤلاء الأفراد ذوي قدرة أحادية البعد تحدّد وحدها مستوى الأداء.

وتعني أحادية البعد رياضياً أنّنا نحتاج في أيّ نموذج إلى سمة كامنة واحدة لتفسير بنية البيانات، والقياس النّفسي الجيّد هو الّذي يسمح بتقدير قدرة واحدة للممتحن في كلّ مرة ، ولا يسمح بتأثير قدرتين في درجة قياس واحدة.

ويمكن التّحقق من افتراض أحادية البعد حسب هامبلتون وسوامينثن (في أبو السل،2016، ص.151) بطريقتين:

تعتمد الأولى على تحديد البعد، ومن ثمّة اختيار البنود الّتي تتوافق مع ذلك البعد، بينما تعتمد الثّانية على تحديد مجال محتوى البنود واستخدام التّحليل العاملي لاستجابات المفحوصين على البنود، وملاحظة قيم الجذر الكامن ونسب التّباين المفسر لكلّ من العاملين الأوّل والثّاني، حيث يستدلّ على أحادية البعد عندما يكون الفرق بين قيمة الجذر الكامن للعامل الأوّل وقيّم الجذور الكامنة للعوامل الأخرى كبيرا نسبيا.

كما أشار ريكاسي (1979) إلى مؤشر آخر يمكن التّحقق من خلاله على افتراض أحادية البعد. فإذا كانت نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأوّل إلى قيمة الجذر الكامن للعامل الثّاني أكبر من 2 فهذا مؤشر يؤكد تحقق افتراض أحدية البعد.

3-2-افتراض الاستقلال المركزي.

تعتبر استقلالية القياس أحد الافتراضات الأساسية لنظرية الاستجابة للمفردة و تتمثّل في تحرّر القياس من توزيع عيّنة التّدريج، حيث لا يختلف تقدير كل من معلم قدرة الفرد ومعلم صعوبة

المفردة باختلاف عيّنة التّدريج طالما أنها عينة ملائمة(Allen&Yen, 1979, p.241).

وتكون استجابات الفرد للبنود المختلفة في الاختبار مستقلة استقلالاً احصائياً. وهذا يعني أن لا تؤثر استجابة الفرد لإحدى المفردات على استجاباته للمفردات الاخرى، ويوضح Ranadall(1988) استقلالية القياس في:

أ. تحرر القياس من توزيع العيّنة المستعملة ويعني ثبات تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة البند واستقرارها بالرّغم من اختلاف عيّنة الافراد المستعملة في تدريج الاختبار طالما انها عيّنة ملائمة.

ب. تحرر القياس من مجموعة المفردات المستعملة ويعني ثبات تقدير كلّ من قدرة الفرد وصعوبة المفردة واستقرارها بالرّغم من اختلاف مجموعة المفردات المستعملة في القياس طالما أنّها مفردات ملائمة، وطالما أنّ هذه المجموعات المختلفة من المفردات تقع على ميزان تدرج واحد أي أنّها تعرّف متغيّراً واحداً (في محمود، 2010 ،ص.301).

إنّ الاستقلال المركزي يعني أن المفردات تكون غير مرتبطة، وهذا يعني أنّ الاستقلال يكون لكل من فقرات الاختبار وقدرات المفحوصين، وأنّ افتراض الاستقلالية يتطلب أن تكون القدرة المقاسة في ضوء مفردات الاختبار أحادية البعد. وذلك لأنّه إذا ظهرت بعض المفردات غير المستقلة إحصائياً فإن بعض الممتحنين يحرزون درجات مرتفعة في الاختبار، في حين أن البعض الآخر يحصلون على درجات منخفضة بالرّغم من أنّهم يملكون نفس مستوى الأداء (الجبوري، 2013، ص.1401).

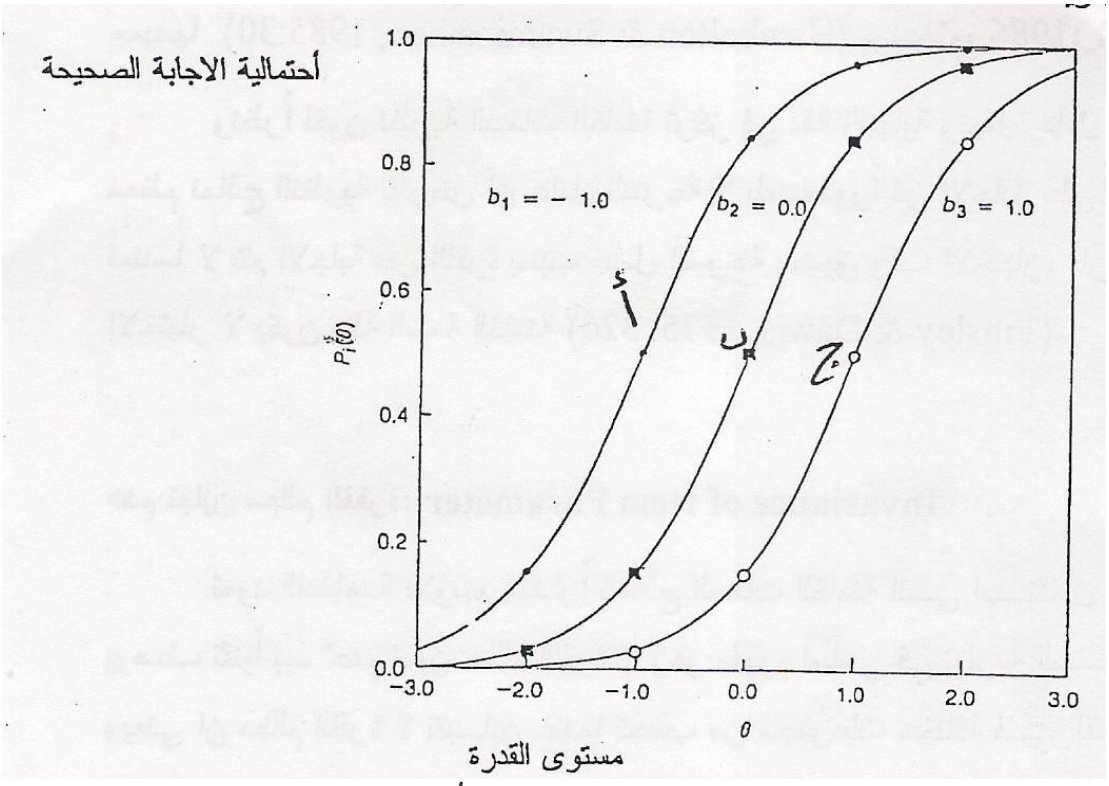
3.3. افتراض المنحنى المميز للفقرة.

المنحنيات المميّزة للمفردات هي دوال رياضية تربط بين احتمال نجاح الفرد في الإجابة على مفردة ما والقدرة الّتي تقيسها مجموعـــة المفردات التي يتكوّن منها الاختبار، أو هو انحدار الدّرجة

الّتي يحصل عليها الفرد في إحدى المفردات على قدرته.

وتوازي هذه المنحنيات يشير إلى الحدّ الّذي تميّز به المفردات بين الأفراد ذوي المستويات المختلفة من القدرة، فإنّ جميع هذه المفردات تكون لها قوّة تمييزية متساوية.

ويمكن معرفة شكل المنحني المميّز للفقرة من توزيع درجات الفقرة عند مستويات القدرة المختلفة وذلك بحساب متوسط هذه التّوزيعات. ويمثّل المنحني الّذي يصل بين هذه المتوسطات انحدار درجة الفقرة على القدرة . ويعبّر التّغيير في انحدار المنحني عن تمييز الفقرة، ويعبّر التّغير في الجزء المحصور بين المنحني والمحور الافقي عن صعوبة الفقرة (في محمود، 2010 ،ص.302).ويبين الشكل (1) المنحني المميز للفقرة للأنموذج اللّوغاريتمي أحادي المعلم لفقرات اختبارية ثلاث مختلفة.



الشكل (1):المنحني المميز للفقرة للنموذج اللوغاريتمي أُحادي المعلم لفقرات اختبارية ثلاث . (Hulin, et al, 1983, p.38)

يمثّل المحور الافقي مستوى السّمة او القدرة المقاسة، ويمثّل المحور الرأسي احتمالية الإجابة الصّحيحة عن الفقرة، وكذلك نسبة المفحوصين الّذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة عند مستويات القدرة المختلفة.

ويتبين من الشّكل أنّ للفقرات الثّلاث القوة التّمييزية نفسها وذلك لتوازي المنحنيات المميّزة لها. وتبين أنّ الفقرة أ هي الفقرة الاسهل والفقرة ج هي الأصعب إذ أنّ مستوى القدرة للمفحوصين عند احتمالية50% للإجابة الصحيحة عن الفقرة تتغير من (1 .0−) الى (0.0) الى (0.1) وذلك للفقرات (أ، ب، ج) على التوالي .

وللتّحقق من توازي المنحنيّات للفقرات (تساوي معاملات التّميّز) يتمّ حساب معاملات الارتباط الثّنائي النّقطي بين أداء الفرد على الفقرة وأدائه على الاختبار، وحتّى يتحقق افتراض تساوي معاملات ومطابقتها للنّموذج يجب أن تكون جميع قيم معاملات التّمييز واقعة ضمن المدى (متوسط معاملات التّميّز± 0.15) (الصّباح، 2017، ص.143).

4.3.إفتراض التّحرر من عامل السّرعة في الاجابة.

الاختبارات المناسبة لنموذج الاستجابة للمفردة لا تبنى على أساس أنّها اختبارات سرعة أي أنّ عامل السّرعة ليس له دور في الإجابة عن مفردات الاختبار. فالأفراد الذّين يفشلون في الإجابة على مفردات الاختبار يكون بسبب القدرة وليس بسبب انتهاء وقت الاختبار.

وتفترض نظرية الاستجابة للمفردة أن عامل السّرعة لا يؤثر في الإجابة عن مفردات الاختبار، فالفشل في الإجابة عن مفردات الاختبار يعود إلى تدني القدرة وليس إلى تأثير عامل السرعة.

ويرى بعض الأخصائيين أنّ هذا الافتراض (التّحرر من عامل السّرعة في الإجابة) موجود ضمنا في افتراض أحادية البعد. فعندما تكون السّرعة أحد العوامل المؤثرة في الأداء على

الاختبار، فإنّ هذا يعني أنّ هناك قدرتين تؤثران في هذا الأداء وهي القدرة التي يقيسها الاختبار والقدرة الخاصّة بسرعة الأداء، وهذا انتهاك لافتراض أحادية البعد. ويمكن تقدير عامل السرعة من خلال معرفة عدد الأفراد الذين لم ينتهوا من إجابة جميع فقرات الاختبار الذي طبق عليهم (Hambelton&Jones,1993).

4.مميزات نماذج نظرية الاستجابة للمفردة.

هناك ثلاث مميزات رئيسية لنماذج نظرية الاستجابة للمفردة، وهى:

1.4.إمكانية الحصول على عدد كبير من المفردات تقيس نفس السّمة الكامنة، تكون فيه قدرة الممتحن مستقلة عن مجموعة مفردات الاختبار التي أجاب عنها.

2.4.إمكانية وجود عدد كبير من الممتحنين ولكن بشرط أن تقدير إحصائيات المفردة (صعوبة التّمييز) يكون مستقلا عن عينة الأفراد التي استخدمت في حساب هذه الإحصائيات.

3.4.إمكانية تقدير معالم صعوبة المفردة، تمييز المفردة، التّخمين حيث أنّها تعطي معلومات مهمّة مع الأخذ في الاعتبار صعوبة كل من الاختبار والمفردة على مدى قدرة معين (Henson, 1999, p.15).

5.نموذج راش Rasch Model :

1.5.مفهوم نموذج راش:

يعتبر نموذج راش أحد نماذج الاستجابة الّذي يهدف إلى توفير القياس الموضعي للسّلوك، ويطلق عليه أيضا النّموذج اللّوغاريتمي أحادي البارامتر، وقد نادى "جورج راش " بأهمية بناء نظام القياس الموضعي في العلوم السّلوكية(عبد المولى، 1999). وقام بالرّبط بين نتائج الاختبارات السّيكولوجية الّتي تطبق على الجنود والضّباط من عام لآخر، وتضمنت هذه الاختبارات مجموعات مختلفة من المفردات التي كانت تطبق على مجموعات مختلفة من الجنود، وكان "راش" يهدف إلى

تحقيق مفهوم الموضوعية، بمعني أن درجة الفرد في الاختبار لا يجب أن تكون دالّة لعيّنة الأفراد الّتي استخدمت في التّدريج الأصلي للمفردات الّتي يشتمل عليها الاختبار، كما أنّه يجب أن يحصل الفرد على نفس الدّرجة في اختبارين يقيسان نفس السّمة أو القدرة. وقد طوّع هذا النّموذج للتّطبيق العملي " بنجامين رايت " بحيث يسهل الاستفادة منه في بناء الاختبارات الّتي تخدم العملية التّعليمية .

ويشير علام(2002) إلى أنّ هذا النّموذج يهتم بتحديد موقع المفردة الإختبارية على ميزان صعوبة جميع المفردات الّتي تشكّل الاختبار(بارامتر الصّعوبة)، كما يهتم بتدريب مستويات قدرة الفرد باختبار معين على نفس ميزان تعيّير المفردات، ويفترض النّموذج تساوي جميع مفردات الاختبار في التّمييز بين مستويات القدرة المقاسة، كما يفترض أن تكون القدرة المقاسة أحادية البعد، أي أنّ جميع مفردات الاختبار التّحصيلي مثلا تقيس قدرة واحدة مثل القدرة على فهم المقروء، أو رسم الأشكال الهندسية، وأن تكون جميع المفردات من النّوع الثنائي الدرجة مثل مفردات الاختيار من متعدد ذات الإجابة الصحيحة الواحدة، كما يفترض أن الفرد لا يلجأ إلى التّخمين العشوائي في إجابته عن مفردات الاختبار.

2.5.الصّورة الرّياضية لنموذج راش:

عند وضع الصّيغة الرّياضية لاستجابة فرد ما عن بند (i) فالمتغيّرات الأساسية المؤثرة في الاستجابة هما قدرة الفرد (θ) وصعوبة البند (bi). تؤكد كاظم (1988، ص.50) أنّ الصّيغة الرّياضية العامة لنموذج راش هي:

$$\mathrm{Pi}\ (\theta) = \frac{\exp(\theta - \mathrm{bi})}{1 + \exp(\theta - \mathrm{bi}\ )}$$

المعلم الوحيد الخاص بالبند في نموذج راش هو مستوى صعوبـــــــة البند الذي يعرّف حسب

Georgiev (2008) على أنّه نقطة على متصل السّمة الكامنة والّتي يكون عندها احتمال الإجابة عن هذا البند يساوي (0.50) وتقدّر بوحدة اللّوجيت، وهي النّقطة الّتي يحدث عندها انقلاب في منحنى خصائص البند(في عبد الوهاب، 2010، ص.30).

وكلّما كانت قدرة الفرد (θ) أكبر من مستوى صعوبة البند βι كان احتمال إجابة الفرد إجابة صحيحة عن البند هو الأرجح، وتكون قيمة (θ) Pi أكبر من (0.50). أمّا إذا كانت قدرة الفرد أقل من مستوى صعوبة البند كان احتمال إجابة الفرد إجابة خاطئة عن المفردة هو الأرجح، وتكون قيمة (θ) Piأقل من 0.50. وعند تساوي قدرة الفرد مع صعوبة البند فإنّ احتمال إجابة الفرد عن المفردة إجابة صحيحة يساوي احتمال إجابته عنها خطأ وتكون قيمة (θ) Pi تساوي (0.50).

ويمكن توضيح ذلك من خلال التعويض في المعادلة السابقة بالقيم المذكورة في الجدول أدناه:

جدول رقم (01): يبين احتمال الإجابة الصّحيحة باختلاف صعوبة البند.

الرّقم	قدرة الفرد	صعوبة البند	احتمال الإجابة الصحيحة	
01	0.80	0.10	0.67	احتمال الإجابة الصّحيحة هو الأرجح
02	0.80	0.80	0.50	تساوي احتمال الإجابة
03	0.80	0.90	0.47	احتمال الإجابة الخاطئة هو الأرجح

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أنّه عندما كانت قدرة الفرد أكبر من مستوى صعوبة البند كان احتمال الإجابة الصّحيحة هو الأرجح (0.67 اكبر من 0.50)، وعندما تساوت قدرة الفرد مع مستوى صعوبة البند كان احتمال الإجابة متساوِ (0.50)، بينما عندما كانت قدرة الفرد أقل من مستوى صعوبة البند جاء احتمال الإجابة الخاطئة هو الأرجح (0.47 أقل من 0.50).

3.5.معنى الموضوعية في نموذج راش.

الموضوعية في نموذج راش حسب كاظم (1988) هي موضوعية المقارنة بين نتيجة تفاعل قدرتي فردين مع صعوبة بنـــد مناسب (موضوعية المقارنة بين استجابتي فردين لبند مناسب)، كما

أنّها تعني موضوعية المقارنة بين صعوبة بندين استجاب لهما فرد مناسب.

وتظهر الموضوعية في نموذج (راش) من خلال:

أ. استقلال معلم قدرة الفرد عن البند المستخدم:

يذكر عبد المسيح (1994) أن الموضوعية في نموذج راش تعني موضوعية المقارنة بين نتيجة تفاعل قدرتي فردين مع صعوبة مفردة مناسبة، أي موضوعية المقارنة بين استجابتي فردين على مفردة مناسبة، كما تعني أيضا موضوعية المقارنة بين صعوبة مفردتين أجاب عليهما فرد مناسب، وتتمثل متطلبات هذه الموضوعية في القياس في جانبين هما :

– أن يكون تقدير أداء الفرد (قدرته) مستقلا عن البند المستخدم.

– أن يكون تقدير تدريج البند (صعوبته) مستقلا عن قدرة الفرد الذي يجيب على هذ البند.

4.5.وحدة قياس قدرة الفرد وصعوبة البند:

حسب كاظم (1988، ص55) فإنّ قياس قدرة الفرد وصعوبة البند حسب نموذج راش تعتمد على ما يلي:

معلم قدرة الفرد (θ) يقيس ما يقيسه معلم البند نفسه β_i ويعبر عنه على الاختبار نفسه.

إنّ نقطة الصّفر على تدريج الاختبار هي النّقطة الّتي تردّ إليها تقديرات كل من معلم قدرة الفرد، ومعلم صعوبة البند، ويعرّف كلّ من هذين المعلمين بوحدة قياس واحدة من نوع الفئات المتساوية هي (اللّوجيت).

ويطلق عليه أيضاً التّرجيح اللّوغاريتمي، ويعرّف باللّوغاريتم الطبيعي لمرجح نجاح الفرد على الفقرات التي تعبّر نقطة صفر التّدريج عن صعوبتها، عندما يساوي هذا المرجح مقداراً ثابتاً هو الأساس الطبيعي (e) أي (2.718) ويكون احتمال نجاحه (0.73).

وتعرف وحدة القيـــــاس اللّوجيت بأنّها: اللّوغاريتم الطّبيعي لمرجح النجاح (مأخوذ من النسبة

المئوية للمفحوصين الذين خضعوا لمتطلبـــات كل بند من بنود الاختبار) في القيام بخطوة الانتقال من أحد البنود ذات الصعوبة الأقل إلى البنود ذات الصعوبة الأكبر وذلك لتحقيق الاستقلال(زكري، 2009، ص.71).

وتحقق وحدة اللّوجيت مميزات التّدريج ذو الوحدات المتساوية، ولكنّها حسب صهوان (2004) قد تتضمن قيماً سالبة وصفرية ، كما قد تكون عدداً صحيحاً أو كسرياً ؛ مما قد يؤدي الى صعوبة التّفسير لدى الباحثين(زكري، 2009، ص.72).

فيتمّ تحويل وحدة القياس باستخدام معادلة التّحويل الخطي الآتية:

$$Y= \alpha + \beta x$$

حيث:

Y : هو التّدريج الجديد.

α :هي الازاحة المطلوبة لنقطة أصل التّدريج وتحدّد نقطة الأصل في التّدريج الجديد.

β : هو عامل المسافة الذي يحدد سعة وحدة القياس الجديدة.

X:هو تدريج اللّوجيت

وتحافظ هذه المعادلة على خصائص الوحدات المتساوية لوحدة اللّوجيت. وتساعد على التّوصل الى تدريجات وحدات جديدة متعددة تتغلب على مشكلات تدريج وحدة اللّوجيت. فحسب إسماعيل (2007، ص.47) فإنّ تدريجات البنود تتنوّع وتختلف تبعا لأهداف القياس المختلفة ومن أهمّها:

-وحدة (الواط): حيث يتم تحويل تدريج اللّوجيت إلى تدريج يمتد من القيمة(صفر-100) ومتوسط صعوبة المفردات يساوى(50)، ويتميز هذا التّدريج المئوي بسهولة التّفسير لتقديرات قدرة الأفراد.

-وحدة (المنف): حيث تحول تدريج اللّوجيت إلى تدريج له نفس خصائص تدريج الواط (تدريج مئوي، نقطة أصلة تساوى 50).

5.5.طرق تقدير معلمي نموذج راش:

تعتبر عملية تقدير معلمي نموذج راش (قدرة المفحوص – صعوبة البنود) أساسية، ويتميّز نموذج راش حسب متيرد (2000) عن غيره من النّماذج بأنّه أقل من حيث الوقت والجهد والتّكلفة في تنفيذ برامج تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة البند (زكري، 2009، ص.74)، ومن أهمّ هذه الطّرق مايلي:

1.4.5طريقة تقدير الأرجحية العظمى: Estimation Maximum Likelihood

في هذه الطّريقة تحسب دالة الأرجحية العظمى عند أكثر من قيمة للقدرة، وقيمة القدرة (Θ) الّتي تأخذ أكبر قيمة لدالّة الأرجحية العظمى تكون هي الّتي تمثل قدرة المفحوص المقدّرة، ويتمّ الحصول على أكبر قيمة لداة الأرجحية العظمى من خلال عمليات رياضية يقوم بها الحاسوب، ويؤكد Embertson و Reize (2000) أنّ طريقة الأرجحية العظمى لتقدير القدرة تتصف بالقوة والاتّساق، بمعنى أنّه كلّما زاد عدد الفقرات وزاد عدد المفحوصين اقتربت (Θ) المقدّرة من (Θ) الحقيقية(في أبو السّل، 2016، ص.153).

2.4.5طريقة كوهين التقريبيةCohen's Approximation :

تقترب التّقديرات النّاتجة عن طريقة كوهين التّقريبية من التّقديرات النّاتجة من طريقة الأرجحية القصوى غير المشروطة. ويزيد هذا التّقارب في التّقدير بالنّسبة للاختبارات الطّويلة نوعاً ما أو تلك الّتي تتوزع درجاتها بصورة متماثلة على وجه العموم، حتّى يصل الاختلاف بينهما إلى مجرد الكّسر من الخطأ المعياري لهذه التّقديرات، وهي تعتبر من أكثر الطرق اقتصاداً في تقدير معالم نموذج راش(إسماعيل،2007، ص.48))

3.4.5.طريقة الأرجحية العظمى الهامشيةLikelihood Marginal Maximum

هذه الطّريقة في تقدير المعالم المرافقة لقدرة كما هو الحال في الطّريقة السّابقة، وذلك من خلال اشتقاق الصّيغة الرّياضية للأرجحية بالنّسبة لهذه المعالم، ويفترض في بعض الحالات أنّ القدرة تتوزع توزيعا طبيعيا متوسطه صفر وانحرافه المعياري وحدة واحدة، وتعامل البيانات الملاحظة للمفحوصين في طريقة الأرجحية الهامشية كعيّنة عشوائية من المجتمع.

4.4.5.طريقة بيزين:Bayesian Model Estimation

عندما يصعب تطبيق طريقة تقدير الأرجحية العظمى تستخدم هذه الطّريقة، وفحسب warm (في أبو السّل، 2016، ص.153) تقوم هذه الطّريقة على افتراض وجود توزيع مسبق لقدرة المفحوصين في المجتمع، وهذا التّوزيع في الغالب توزيع طبيعي ذو وسط حسابي (صفر) وانحراف معياري (واحد).وتتميز هذه الطّريقة بالإضافة إلى استخدامها معلومات عن العيّنة بأنّها تستخدم معلومات أولية متوافرة من خبرات سابقة.

ويشير زكري (1430هـ، ص75) إلى أنّه من غير الممكن عمليا محاولة تقدير معلمي نموذج "راش" يدويا، ولابد من وجود برامج حاسوبية ذات قدرات عالية في التّحليل الإحصائي للحصول على تقديرات المعالم. ويوجد العديد من برامج الحاسب الآلي الّتي تحلّل البيانات وفقا لنموذج راش،منها برنامج Bical من إعداد "رايت 1980"، وبرنامج Logist من إعداد " لورد 1980"، وبرنامج Dicot من إعداد " ماسترز 1984"، وبرنامج Winsteps من إعداد لورد ولیناکر 1992" وهو البرنامج المستخدم في هذه الدّراسة، كما توجد برامج أخرى عديدة.

6.5.استخدامات نموذج راش:

لاستخدام نموذج راش يشترط توفـــــر أداة مصممة لقياس سمة كامنة واحدة، بيانات ثنائية

الدرجة، استجابات مرتبة، مفردات متعدّدة الاختيار(bowles,2005,p.42). ومن أهم استخدامات نموذج راش ما يلي:

–يستخدم نموذج راش كنموذج مفسّر في العديد من المجالات المعرفية بسبب خاصيته المرغوب فيها، وهي "الموضوعية " (stegelman , 1983, p.259).

–يستخدم نموذج راش في بناء وتحليل الاختبارات النفسية والتربوية، وكذلك بناء بنوك الأسئلة التي تحقق الموضوعية في القياس.

– يستخدم نموذج راش في حل مشكلات الموضوعية في القياس، سواء في مجال التحصيل أو قياس الذكاء أو غير ذلك (كاظم، 1988، ص.398).

وتضيف ماشينتوش (Machintosh et al,2005) استخداما آخر لنموذج راش، وهو تقييم أحادية البعد، وهذا باستخدام تحليل المكونات الرئيسية للعامل باستخدام الفروق المعيارية وإحصائيات الملاءمة لنموذج راش.

7.5.خصائص نموذج راش.

يفترض نموذج راش للتّقدير البعد توسيعا لنموذج راش المتعلّق بالفقرات ثنائية التّدريج، حيث قام بتطويره (ماسترز،1982) في أستراليا لملاءمة الفقرات متعدّدة التّدريج. حيث يفترض هذا النّموذج أنّ جميع الفقرات لها قوة تمييزية واحدة، وأنّ التّخمين يكون في حدّه الأدنى، أي يفترض أنّ التّخمين يساوي صفر تقريبا، وأنّ صعوبة الفقرة تأخذ قيما متغيّرة. وفي حال قياس القدرات كالتّحصيل، فإنّ الاختلاف يكون في معالم صعوبة الفقرات، وفي معالم صعوبة عتبات الانتقال من التّدريج إلى التّدريج الأعلى ضمن الفقرة الواحدة، ويكون للفقرة عددا من عتبات الانتقال يساوي (عدد التّدريجات – 1)، أما في حالة الفقرات المدرجة حسب أسلوب ليكرت فإنّ ليكرت يفترض أنّ الفقرات متساوية في معاملات صعوبتها، ولكن الاختلاف يكون في العتبات المميّزة للانتقال من

مستوى من التّدريج (القدرة) إلى المستوى الأعلى منه كما هو الحال في النّموذج الخاص بقياس الاتجاهات أو أنماط الشّخصية حسب ليكرت .

ويتسم نموذج راش بالخصائص الإحصائية التّالية:

-تكون لدى جميع المفردات القدرة التميّزية ذاتها فيما يتعلق بالسّمة الكامنة.

-لا يوجد تفاعل بين الأفراد والمفردات.

-يعتبر المجموع النّهائي لكمية الاستجابة الموجهة لمفردات الاختبار كافيا لتقييم اختبار السمة المرتبط بهذه الكمية الموجهة (أي أنّ تقييم القدرة يعتمد فقط على عدد المفردات التي تم حلها وليس نماذج المفردات).

-تعتبر عملية تقدير المعالم عملية ليست صعبة لأن معالم المفردة يمكن تقييمها باستخدام طريقة الترجيح الأكبر المشروط (CNL) ويكون التّقييم مستقلا عن مقاييس القدرة والعكس.

(Spiel &Gluck, 1998 , 520).

-العلاقة بين الاستجابة والسّمة يمكن أن يتم وصفها بالنسبة لكل مفردة عن طريق دالّة تزايدية مطردة وهي المنحنى المميز للمفردة.(Piquero et al, 2001, p.495).

8.5.مميزات نموذج راش:

و يعتبر نموذج راش الاحتمالي أكثر نماذج هذه النظرية استعمالا في بناء الاختبارات النّفسية والتّربوية في وقتنا الحاضر نظرا لعدم تعقد الإجراءات الإحصائية المتّبعة للحصول على تقدير لقدرات الأفراد، فمن خلال التّفاعل بين صعوبة البند و قدرة الفرد تكون الاستجابة، الّتي يمكن التّعبير عنها بدالّة لوغاريتمية قصد الحصول على احتمال الاجابة الصحيحة. هذه الخصائص جعلت من النموذج موضع تطبيق و تجسيد في بناء الكثير من الاختبارات وتدريج بنودها خاصة مع إعـــداد عالم الرياضيات رايت (B.wright) لبرنامج رياضي جسّـد عمليا، سمح للمختصين

بتطبيقه في تحليل نتائج مختلف الاختبارات(بوسالم 2008).

ويتمتّع نموذج راش عن بقية النّماذج الأخرى للسّمات الكامنة بمجموعة مميّزات تجعله الأفضل لدى مستخدميه ومن هذه المميّزات:

-يعتمد نموذج راش على إعطاء استجابتين للمفردة(1، 0) وهذا من شأنه أن يصل بالاختبار إلى الموضوعية أو تقترب استجابة المفحوصين من الدّقة(مقارنة بما لو كانت أكثر من استجابتين)(Moral et al, 2006, p.1410).

-يؤدي نموذج راش إلى منحنيات مميّزة للمفردات تكون متوازية أي لا تتقاطع، وكذلك المنحنيات المميزة للأفراد المختبرين. فالمنحنى المميّز للمفردة هو دالّة رياضية تربط بين احتمال الإجابة الصحيحة لفرد ما عن مفردة اختبارية وبين القدرة التي يقيسها الاختبار، والمنحنى المميّز للفرد هو تلك الدّالة الّتي تربط بين احتمال الإجابة الصحيحة لمجموعة من الأفراد المتساويين تقريبا في القدرة المقاسة وبين صعوبة المفردات(علام، 2002، ص.697).

-لا يعتمد تقدير صعوبة المفردة على تقديرات صعوبة المفردات الأخرى المكوّنة للاختبار ولا على تقديرات قدرة الأفراد الّذين يجيبون عليها، ولا يعتمد تقدير قدرة الفرد على تقديرات قدرة أيّ مجموعة من الأفراد الذين يؤدون الاختبار، أو على تقديرات صعوبة المفردات الّتي يؤدونها.

(Avery et al., 2003 , 697).

-توافر برامج الكمبيوتر لمعالجة البيانات بشكل غير مكلّف

(Scheuneman &Bleisein ,1995 , 3049).

ويضيف فان ألفين وآخرون(Van Alphen et al , 1994) بعض المميزات الأخرى لنموذج راش:

-الطبيعة الاحتمالية للنموذج وهذا يتناقض مع النّماذج الحتمية مثل مقياس جوتمان

(Gutman)والذي يأخذ في الاعتبار أنّ استجابات الفرد تكون معرّضة للتّقلبات.

-يسهل اختبار افتراضات نموذج راش إحصائياً.

-إتاحة المعلومات حول المفردات المختلفة الّتي تساعد على تحديد المفردات المتجانسة.

(Van Alphen et al , 1994,200-201).

ويضيف أيضا بيكويرو وآخرون (Piquero et al ., 2001 , 496).

-يقدم إحصاء يشير إلى الدّقة التي تمّ بها تقييم معدل السّمة أو القدرة بالنسبة للفرد.

-تقدير قدرة الفرد بشكل مستقل عن مجموعة مفردات الاختبار.

ويلخص بيللو وآخرون (Bello et al,1999, 10) بعض مزايا نتائج نموذج راش وهي:

-تظلّ النتائج متشابهة عند إضافة أو حذف مفردات من الاختبارات.

-تحتوي على أخطاء معيارية أكثر دقة.

-تقدم تعديلات أكثر مرونة بالمقارنة بالنّظرية الكلاسيكية.

-تكون على نفس متصل السّمة الكامنة مثل مواقع المفردة.

9.5.خطوات تحليل البيانات وفق نموذج راش:

لتحليل البيانات باستخدام نموذج راش على الباحث ان يتّبع خطوات أساسية ذكرتهار إسماعيل (2007، ص.54) كما يلي:

1.تصحيح الاختبار 2.التّحليل الأولي (باستخدام البرنامج الاحصائي المناسب).

3. استبعاد الأفراد غير الملائمين. 4.إعادة التّحليل.

5. استبعاد البنود غير الملائمة. 6.التّحليل النّهائي.

ملخص الفصل:

نظرية الاستجابة للمفردة نقطة تحوّل مهمّة للتّغلب على مشكلات القياس التّقليدية، ساهمت بطرق ذات فاعلية كبيرة في بناء وتطوير أدوات القياس النّفسي والتّربوي وتصحيحها وتحليل نتائجها. وهي تمثّل الاتجاه المعاصر في القياس النّفسي والتّربوي.

ويعتبر نموذج راش أحد نماذج الاستجابة الّذي يهدف إلى توفير القياس الموضوعي للسّلوك، ويطلق عليه أيضا النّموذج اللّوغاريتمي أحادي البارامتر يهدف إلى تحقيق الموضوعية، بمعني أنّ درجة الفرد في الاختبار لا يجب أن تكون دالّة لعيّنة الأفراد الّتي استخدمت في التّدريج الأصلي للمفردات الّتي يشتمل عليها الاختبار، كما أنّه يجب أن يحصل الفرد على نفس الدّرجة في اختبارين يقيسان نفس السّمة أو القدرة.

يستخدم نموذج راش كنموذج مفسّر في العديد من المجالات المعرفية، كما يستخدم في بناء وتحليل الاختبارات النفسية والتربوية، وكذلك بناء بنوك الأسئلة التي تحقق الموضوعية في القياس. نظرا لعدم تعقد الإجراءات الإحصائية المتّبعة للحصول على تقدير القدرات الأفراد، فمن خلال التّفاعل بين صعوبة البند و قدرة الفرد تكون الاستجابة، الّتي يمكن التّعبير عنها بدالّة لوغاريتمية قصد الحصول على احتمال الاجابة الصحيحة.

الفصل الثّاني: بناء الاختبار النّفسي

الفصل الثّاني: بناء الاختبار النّفسي

تمهيد:

تنوّعت الاختبارات والسّلالم سواء في المجالين التّربوي والنّفسي، وأصبحت بمثابة أدوات هامّة بين أيدي الباحثين لقياس التّقدير الكمّي للسّمات الإنسانية.

وقد حاز بناء وتطوير السّلالم اهتمام المتخصّصين في القياس النّفسي، لما له من أهمية في قياس سمات الشّخصية والقدرات العقلية. وهذا بهدف مساعدة الأفراد على اتخاذ قرارات حول أنفسهم، والتّخطيط لمستقبلهم، وكذلك من أجل مساعدة المؤسسات التّربوية والمهنية و مؤسسات الإرشاد و العلاج النّفسي على اتخاذ القرارات الصحيحة بشأن المشكلات التي يعانيها الأفراد.

إنّ مثل هذه الأهمية الّتي أصبحت تبوؤها الاختبارات والسّلالم، قد أعطتها الأولوية عند الباحثين من حيث العناية بإعدادها والدّقة في إبداعها وصناعتها. الأمر الّذي يدعو بالضّرورة إلى الوقوف على الكيفية الّتي تستحدث بها هذه الادوات العلمية للإلمام بمعطياتها وبخطوات تصميمها. (أبو حويج وآخرون، 2002، ص.107).

1. تعريف الاختبار النّفسي :

يعرّف إنجليش وإنجلش الاختبار النّفسي على أنّه مجموعة من الظّروف المقنّنة أو المضبوطة. تقدّم بنظام معيّن للحصول على عيّنة ممثّلة للسّلوك في ظروف أو متطلبات بيئية معيّنة، أو في مواجهة تحديات تتطلب بذلك أقصى جهد أو طاقة. وغالبا ما تأخذ هذه الظّروف والتّحديات شكل أسئلة لفظية. (English& H.B English, 1958, p547).

وقد عرض ربيع (2008، ص39–40) بعض التّعريفات لمفهوم الاختبار النّفسي وذلك على النّحو التّالي:

أنستازي : الاختبار النّفسي مقياس موضوعي مقنّن لعيّنة من السّلوك.

كرونباخ: الاختبار النّفسي أداة محدّدة منظّمة لملاحظة السّلوك ووصفه وذلك باستخدام التّقدير الكمي أو لغة الأرقام.

جراهام: الاختبار النّفسي حكم على عيّنة من السّلوك والتّنبؤ من خلال هذا الحكم.

فريمان: الاختبار النّفسي أداة مقنّنة تمّ تصميمها بغرض القياس الموضوعي لواحدة أو أكثر من مظاهر السّلوك.

قاموس شابلن: الاختبار النّفسي مجموعة من الأسئلة تعطى للفرد وذلك بغرض قياس استعداده أو كفاءته في مجال معيّن.

1.1.تعريف اختبار الشّخصية:

يمثّل اختبار الشّخصية أحد الأدوات الرّئيسيّة الّتي تُستخدم لجمع المعلومات لغرض استخدامها في قياس سمات الشّخصية والقدرات العقلية، وهذا من أجل استخدامها للإرشاد والتّوجيه، أو الكشف عند دافعية العمال للإنجاز أو غيرها.

وهو مجموعة من الأسئلة أو العبارات التّقريرية، تدور حول جوانب وجدانية، انفعالية، أو خاصّة بالسّلوك في المواقف الاجتماعية بهدف الكشف عن جوانب معيّنة لدى الفرد، أو الحصول على معلومات خاصّة عن شخصيته.(عبد الخالق، 2007، ص35).

بصفة عامة ومن خلال ما سبق من تعاريف، فالاختبار النّفسي هو عيّنة للسّلوك المراد قياسه، وهو اختبار موضوعي يسمح بالحصول على بيانات كمّية تقيس قدرات وخصائص الفرد.

أمّا اختبار الشّخصية فهو اختبار لقياس الجوانب غير المعرفية للسّلوك، كالحالات الانفعالية، والعلاقات بين الأفراد، والدّافعية والميول، والاتّجاهات. ويعرّف السّلم على أنّه مجموعة من الأنماط او القيم الملاحظة عن متغيّر من المتغيّرات، والسّلم عبارة عن مفهوم يختص بالقياس

في علم النّفس يستعمل لغرض قياس سمة يمكن ترتيبها في شكل متتالية من المستويات المتتابعة تدريجيا(مقدم، 1993، ص254).

2.الخصائص السيكومترية للاختبار النّفسي:

تحديد الشروط السيكومترية للاختبار خطوة رئيسية في بناء وتحليل الاختبارات. ويقصد بالشروط الخصائص السّيكومترية للاختبار هي تلك الخصائص الضّرورية والمتعلقة بصعوبة المفردة، تميّيز المفردة، الصّدق، الثّبات والتي يتم حسابها بعد تجريب الاختبار على عينة ممثّلة للمجتمع.

1.2.الخصائص السّيكومترية للاختبار النّفسي وفق النّظرية الكلاسيكية للقياس:

حتّى يمكن الوثوق بالاختبار النّفسي واستخدامه يجب أن تتوفر فيه خصائص معيّنة، وهي:

1.1.2.الصّدق:

الصّدق من أهمّ المعالم الرّئيسية الّتي يقوم عليه الاختبار النّفسي، والصّدق أن يقيس الاختبار ما وُضِع لقياسه. فهو يتعلّق بالهدف الّذي يُبنى الاختبار من أجله، وبالقرار الّذي يُتخذ استنادا لدرجاته.

1.1.1.2.تعريف الصّدق:

للصّدق تعاريف عديدة فقد عرض الطّريري(1997، ص218-219) بعض هذه التّعاريف وذلك على النّحو التّالي:

ساكس Sax 1980: الصّدق هو الدّرجة الّتي تكون فيها الاختبارات ذات فائدة في اتخاذ القرارات المتعلّقة بالهدف.

ألن وين Allen & Yen 1979: الصّدق هو قدرة الاختبار على أن يقيس ما وُضع لقياسه.

كرونباخ Cronbach 1971: الصّدق هو العملية الّتي يبحث من خلالها مطوّر الاختبار عن دليل يدعم به الاستنتاجات الّتي من الممكن أن يصل إليها من خلال درجات الاختبار.

مهرنز ولهمان Mehrens & Lehman 1975: الصّدق هو الدّرجة الّتي يتمتع بها الاختبار في تحقيق أهداف محدّدة.

بصفة عامة ومن خلال ما سبق من تعاريف نخلص إلى أنّ الصّدق يحقق الغرض الّذي وُضع الاختبار من أجله، يمكّن من تفسير درجاته. فإذا وضعنا سلّما يقيس دافعيّة الإنجاز الإداري فإلى أيّ حدّ يقيس فعلا خاصية الدّافعيّة وليس شيئا غيرها.

2.1.1.2. أنواع الصّدق:

يشير الصّدق إلى مدى صلاحية الاختبار وصحته في قياس ما يقيسه، وقد حدّدت الرّابطة الأمريكيّة لعلم النّفس ثلاثة طرائق أساسية لقياس الصّدق وهي:

أ. صدق المحتوى :

يُقصد بصدق المحتوى " مدى تمثيل عناصر الاختبار وملاءمتها للمحتوى الّذي تقيسه"، أي أنّه لمّا كانت عناصر الاختبار عبارة عن عيّنة لكافة المجالات الّتي يغطيها، فإنّ بيّنة الصّدق هنا تعتمد على مدى تمثيل العيّنة (الاختبار) وكفايتها(النّفيعي، 2001، ص.44).

وللحكم على صدق المحتوى يُحتاج إلى فريق من الخبراء والمهتمين في مجال القياس، وذلك للحكم على مدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى الّذي اشتقت منه(زمزمي، 2008، ص.37) فإذا كانت أراء الخبراء وأحكامهم على بنود ومحاور سلّم دافعيّة الإنجاز الإداري متفقة في أفضل صورة لها فهذا يعني أنّ السّلم يتمتّع بصدق محتوى مرتفع.

ب. الصّدق المرتبط بمحك:

يدلّ الصّدق المرتبط بالمحك على مدى كفاءة الاختبار في التّنبؤ بأداء الفرد في أنشطة

محددة، ولهذا الغرض فإن الأداء على الاختبار تتمّ مراجعته أو ضبطه بالنّسبة إلى المحك، أي اختبار مباشر ومستقل يقيس ما صمم الاختبار نفسه للتّنبؤ به(عبد الخالق، 1996، ص.52).

وهي طريقة تعتمد على العلاقة أو الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات اختبار آخر يمثّل المحك، وهو المعيار الّذي نقارن الاختبار به(حسن، 2005، ص.133).

فبالنسبة لسلّم دافعية الإنجاز الإداري يتمّ التّحقق من صدقه عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات مديري التّعليم الابتدائي في سلّم دافعيّة الإنجاز الإداري ودرجاتهم في سلّم التّفاؤل لبدر الأنصاري. وبالتّالي فإنّ الاهتمام ينصبّ على مدى صلاحية السّلم من النّاحية العملية.

ويمكن التّمييّز بين نوعين من هذا الصّدق: الصّدق التّلازمي و الصّدق التّنبئي. والفرق الرّئيس بينهما يتعلّق بالمدّة الزّمنيّة الفاصلة بين تطبيق الاختبار المراد التّحقق من صدقه وتطبيق المحك. فالصّدق التّلازمي يتطلب تطبيق كلّ من الاختبار والمحك في نفس الوقت تقريبا، والصّدق التّنبئي يتطلب تطبيق الاختبار المحك بعد انقضاء مدّة زمنية مناسبة على تطبيق الاختبار(علام، 2006، ص.108).

ج- صدق التكوين الفرضي:

يتّصل صدق البناء بالخاصية الّتي لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكنّها مفهوم نظري يمكن أن ندركه أو نحدّده فقط من خلال الاستدلال عليه من بعض مظاهر السلوك. وغالبا ما يكون مجرد فرض تمّ إبداعه من عملية ممكنة ترتبط بسلسلة من الأحداث الأخرى الملاحظة وغير ذلك.

ففي صدق البناء يرتكز الاهتمام على خاصية نظرية مفترضة لدى الفرد يمكن الاستدلال عليها من بعض عيّنات السّلوك الّذي يصدر منه(معمرية،2007، ص.149).

ولتفسير درجات الاختبار في ضوء تكوينات فرضية أو سمات نفسية مستمدّة من نظرية

سيكولوجيّة معيّنة فنستدلّ من درجته على أنّه يمتلك درجة معيّنة من دافعية الإنجاز مثلا تمكّننا هذه الدّرجة من وصف أدائه وصفا أكثر اتّساعا.

فحسب علام(2006، ص.110) التّكوين الفرضي هو صفة أو خاصية نفسية نفترض وجودها، وذلك لتفسير جوانب معيّنة من سلوك الفرد، ونوع الصّدق المناسب في هذه الحالة يسمّى "صدق التّكوين الفرضي".

ويشير كرونباخ وميهلCronbachet & meehl,1995 (في النبهان، 2004، ص295.) إلى أن هناك خطوات للتّأكد من صدق التّكوين الفرضي منها :

- ❖ تبني نظرية معينة يستند إليها الاختبار ويشتق منها فروض تبيّن مدى اختلافهم أو تشابههم في امتلاك الصفة أو الخاصية التي يقيسها الاختبار.
- ❖ جمع بيانات ميدانية حول الخاصية المراد قياسها.
- ❖ تقيّيم الانسجام الفعلي بين البيانات و اختبار الفرضيات.

ويتطلب حساب صدق التّكوين تجميع المعلومات من مصادر متنوّعة، فأيّة بيانات تلقي الضّوء على طبيعة السّمة المقاسة تعدّ دليلا مناسبا على هذا النّوع من الصّدق. ويوجد العديد من الطّرق والأساليب الّتي يستخدمها الباحث لجمع الأدلة الّتي تشير إلى صدق التّكوين الفرضي منها:

أ. التّغيرات التّطوريّة:

هذه التّغيرات تظهر في الاختبارات الّتي تكشف عن زيادة مع تقدم العمر كاختبارات الذّكاء.

ب. الارتباط مع اختبارات أخرى:

تعدّ الارتباطات بين اختبار جديد واختبارات سابقة دليلا على أنّ الاختبار الجديد يقيس المجال السّلوكي العام للاختبارات الّتي تحمل الاسم ذاته. فإيجاد معاملات الارتباط بين درجات الاختبار الّذي يفترض أنّه يقيس تكوينا فرضيّا معيّنا (دافعيّة الانجاز الإداري مثلا) ودرجات اختبار يقيس

التّكوين الفرضي ذاته (كاختبار التّفاؤل أو التّوجه نحو الحياة)، فإذا وجد أنّ معامل الارتباط قيمته مرتفعة فإنّ هذا يعدّ أحد أدلّة صدق التّكوين الفرضي.

وحسب علام(2000، ص.223) فإنّ هذا الأسلوب عادة ما يتناول العلاقات القائمة بين الاختبار ومجموعة أخرى من الاختبارات باستخدام أسلوب التّحليل العاملي. وذلك للتّعرّف على الصّدق التّقاربي حيث الارتباط الموجب والعالي بين الاختبار واختبارات أخرى تقيس نفس السّمة، والصّدق التّباعدي الّذي يكون فيه الارتباط بين الاختبار واختبارات أخرى مختلفة عنه ضعيف أو سالب.

يسمح التّحليل العاملي بتحديد خصائص الاختبار على ضوء العوامل الأساسيّة الّتي تحدّد درجاته. تحسب معاملات الارتباط البينية لمجموعة المحاور ثمّ تحلّل هذه المعاملات من أجل الوصول إلى مقدار تشبّع كلّ محور بالعامل العام والعوامل الأخرى المشتركة بين المحاور جميعا، ويدلّ مقدار تشبّع الاختبار بالعامل العام على صدقه(عبد الرّحمان، 1998، ص.192).

ج. الاتّساق الدّاخلي: يستخدم الاتّساق الدّاخلي بتوسع في اختبارات الشّخصية، والمحك هنا ليس شيئا آخر سوى الدّرجة الكلية على الاختبار نفسه، وأحيانا يستخدم تعديل لطريقة المجموعات المتعارضة حيث تختار مجموعات متطرّفة على أساس الدّرجة الكلية للاختبار، ثمّ يقارن أداء المجموعة ذات الدرجات العليا بالمجموعة ذات الدّرجات الدّنيا على كلّ بند من بنود الاختبار.

فإذا استطاع الاختبار أن يميّز بين الأداء القوي والأداء الضّعيف لدى أفراد العيّنة دلّ ذلك على صدق الاختبار. أمّا إذا كانت درجات الاختبار جميعها متقاربة دلّ ذلك على صدق ضعيف للاختبار. لأنّه لم يقم بمهمته الأساسيّة وهي إظهار الفروق الفردية(معمرية،2007، ص.181).

2.1.2. الثّبات:

وهوّ من أهم الشروط الفنية والخصائص السّيكومترية للاختبار الجيّد الصالح للاستعمال.

1.2.1.2.تعريف الثّبات:

يعرّف الثّبات بأنّه مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معيّنة على اختبار معيّن في كلّ مرّة يعاد تطبيق نفس الاختبار(عباس، 1996، ص.22). وهذا يعني أنّنا نتأكد أنّنا نقيس نفس الصّفة كلّما أعدنا عملية القياس(عيسوي، 1992، ص.109).

كما يعرّف بأنّه اتّساق نتائج الاختبار مع نفسها بين مرات الإجراء المختلفة. و معامل الثّبات هو معامل نسبي (أي نسبة التّباين بين الدّرجات الحقيقية وتبـــاين الدرجات الملاحظة). يختلف باختلاف متغيرات متعدّدة تتسبب في زيادة أو نقصان تباين درجة الأفراد على الاختبار(أخطاء القياس)، ونعبّر عنه رياضيا بمعامل الارتباط بين درجات الاختبار ونفسه، والذي تتراوح قيمته ما بين الصّفر و الواحد الصّحيح. (حبيب، 1996، ص 316).

ويعني الثّبات الاتّساق والدّقة وإمكانية استخراج النّتائج نفسها أي مدى اتّساق الدّرجات عند تكرار التّجربة، وهو يجيب على السّؤال إلى أيّ مدى يمكن أن تكون الدّرجة المستخرجة محلّ ثقة؟ فالدّرجة الواحدة (الدّرجات الملاحظة) في الاختبار تعدّ الدّرجة الحقيقية للفرد مضافا إليها نوع من الخطأ(عبد الخالق، 2000، ص.123).

فإذا طبقنا سلّما لدافعيّة الإنجاز الإداري على عدد من الأفراد، فسوف يكون لهم درجات تختلف بعضها عن بعض، وهو ما يعرف بالفروق الفرديّة أو التّباين الكلّي (التّباين الحقيقي + تباين الخطأ).

لذلك يمكن تعريف معامل الثّبات بأنّه النّسبة بين تباين الدّرجات الحقيقية وتباين الدّرجات الملاحظة.

$$\text{معامل الثّبات} = \frac{\text{تباين الدّرجات الحقيقيّة}}{\text{تباين الدّرجات الملاحظة}}$$

وهذا يعني أنّ معامل الثّبات هو مدى ما تعكسه الفروق في الدّرجات الملاحظة على الفروق في الدّرجات الحقيقية، أو مدى إعزاء تباين الدّرجات الملاحظة إلى تباين الدّرجات الحقيقية.

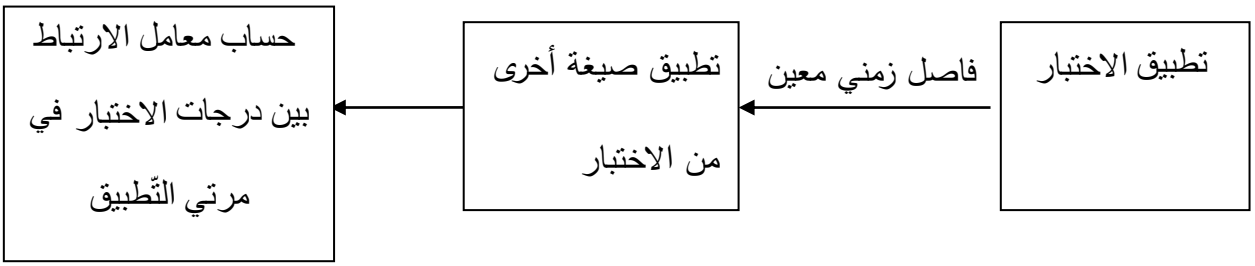
ونظرا لأنّ تباين الدّرجات الحقيقية غير معلوم، فإننا نودّ تقدير الدّرجة الحقيقية للفرد باستخدام درجته الملاحظة، وهذا يتطلّب تقدير درجة الخطأ أو تباين الخطأ، وهو ما يهدف إليه مفهوم الثّبات(علام، 2006، ص.92).

2.2.1.2. طرق حساب معامل الثبات:

لحساب معامل ثبات الاختبار النّفسي هناك أكثر من طريقة، و جميعها تعتمد على الدّرجات الملاحظة، بسبب كون الدّرجات الحقيقية غير معلومة. وهذه الطّرق هي:

أ. طريقة إعادة الاختبار:

يستخدم هذا الأسلوب عندما تكون السّمة مستقرة نسبيا، ويتمّ الحصول على ثبات الاختبار بهذه الطّريقة من خلال تطبيقه على مجموعة من الأفراد، ثمّ إعادة تطبيقه مرّة أخرى على نفس المجموعة بفاصل زمنيّ معيّن، يتمّ بعدها حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار في مرتي التّطبيق(النّبهان، 2004، ص.238):



شكل رقم 02: يوضح إجراءات تقدير معامل ثبات الاستقرار (النّبهان ،2004).

ب. طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين للاختبار:

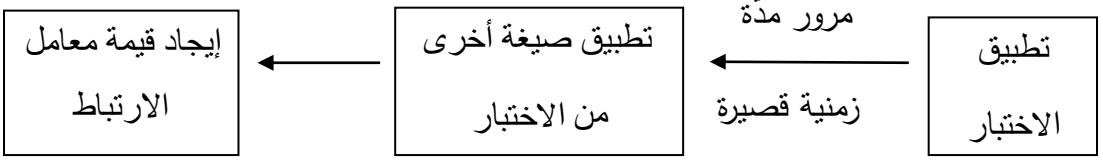
تتمّ هذه الطّريقة من خلال عمل أو إيجاد صورتين متكافئتين لنفس الاختبار من حيث عدد

الأسئلة وطبيعتها ونوعها ومستوى صعوبتها، تعطى كلّ صورة لنفس الأفراد بنفس التّعليمات والظّروف الاختبارية بفاصل زمني قصير، ومن ثمّ حساب معامل الارتباط بين الصورتين الّذي يمثل معامل الثّبات للاختبار (الصّراف، 2002، ص.192).

يتميّز هذا الأسلوب بأنه يعدّ أدق الطّرق في تقدير ثبات درجات الاختبارات و المقاييس النّفسية والتّربوية.

ج. طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين بفاصل زمني:

تتشابه طريقة إيجاد هذا المعامل مع تلك المستخدمة عند إيجاد معامل التّكافؤ، غير أن المدّة الزّمنية الفاصلة بين التّطبيقين تكون أطول. وحسب علام(2006، ص.95) فإنّ معامل الثّبات في هذه الحالة يكون منخفضا عن الطّريقتين السّابقتين لأنّ جميع مصادر الخطأ الّتي تؤثر في الطّريقتين السّابقتين والّتي تؤدي إلى عدم اتّساق درجات الاختبار تعدّ مصادر أخطاء في هذه الطّريقة.



شكل رقم03: يوضح إجراءات تقدير معامل الاستقرار و التكافؤ (علام،2002).

د. طريقة التّجزئة النّصفيّة (معامل الاتّساق الدّاخلي):

تعتمد هذه الطّريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيّين معامل ثباته إلى نصفين (متكافئين) وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة. يتمّ بعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين النّصفين، فنحصل على معامل ثبات نصف الاختبار. يتمّ تعديله حتّى نحصل على معامل ثبات الاختبار ككل، وذلك وفق قوانين و معادلات خاصة اشتقها كل من سبيرمان وبراون وجتمان و رولون.

هـ. معامل ألفا كرونباخ (α):

يشيع استخدام ألفا لكرونباخ في تقدير ثبات الاختبار النّفسي، ويستخدم عندما لا يصحح الاختبار بشكل ثنائي، وتعطي الحد الأدنى للقيمة التّقديرية لمعامل ثبات الاختبار(النّبهان، 2004، ص.248)

$$(\alpha)= \frac{k}{k-1}\left(1-\frac{\Sigma Si^2}{S^2X}\right.$$

حيث أن :

ΣSi^2: تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار.

S^2_t : التّباين الكلي لجميع مفردات الاختبار.

وقيمة معامل(α) عبارة عن متوسط المعاملات النّاتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، كما أنّ هذا المعامل يعدّ مؤشرا للتّكافؤ إلى جانب الاتّساق الدّاخلي أو التّجانس.

والجدير بالذكر أنّ معامل(α) يعتبر الحد الأدنى للقيمة التقديرية للثّبات، بمعنى أن قيمة معامل ثبات الاختبار عامة لا تقلّ عن قيمة هذا المعامل، فعندما تكون قيمة معامل (α) مرتفعة فإنّ هذا يعني أنّ درجات الاختبار ثابتة بالفعل. أمّا إذا كانت منخفضة فإنّه بالإمكان الحصول على معامل ثبات أكبر بإتباع الطرق الأخرى في حسابه(الغامدي، 2003، ص.24).

2.2.الخصائص السيكومترية لمفردات الاختبار النّفسي وفق نموذج راش:

ومن أهم الخصائص السيكومترية ما يلي:

1.2.2.صعوبة البنود:

يعتمد احتمال استجابة فرد على مفردة اختبارية في نماذج الاستجابة للمفردة أحادية الُبعد على قدرة الفرد(θ)، والبارامترات المتعلّقة بالبند، ولكن هذه القيمة وهذه البارامترات تكون غير معلومة، بينما يكون المعلوم لدينا إجابات الأفراد على البنود ، لذلك فإن أساليب

تقدير البارامترات تهدف لتحديد قيمة قدرة الفرد (θ) لكلّ فرد مختبر، وكذلك قيم بارامترات البند من إجابات الأفراد عليها وهذا يماثل تقدير قيم معاملات الانحدار من الاستجابات الملاحظة للأفراد لمتغيّرات معينة عند تحليل الانحدار(العنزي، 2017، ص.45) .

ولكن مفهوم صعوبة المفردة في ضوء نموذج راش هو مستوى القدرة (θ) الّتي يكون عندها المنحنى المميّز للبند أكثر انحدارا، أي أنّه كلّما زادت صعوبة البند كلّما زادت فرصة قدرة الفرد على اجتياز المفردة بنسبة 50 %(إسماعيل، 2007، ص.50).

ويعرف علّام (2001، ص.218) مفهوم صعوبة البند بأنه "النّقطة على متصل السّمة الكامنة التي يتوقع عندها أن يكون احتمال الإجابة الصحيحة عن الفقرة دون تخمين تساوي 50%".

2.2.2.القوّة التّمييزية للبنود:

تعرّف كاظم (1988، ص.342) مفهوم تميّيز البند في ضوء نموذج راش على أنّه "معدّل التّغير في احتمال الاستجابة الصّحيحة للأفراد على البند بالنسبة لمستوى القدرة، وتقدير هذه القوة بمعامل التّمييز الذى يقصد به الميل النّسبي للمنحنى المميّز للبند على محور القدرة.

وتفصل مؤشرات تميّيز البند بين الأفراد ذوى الدّرجات المرتفعة والأفراد ذوى الدّرجات المنخفضة. وباستخدام هذه المؤشرات يستطيع الفرد أن يتعرّف على الأفراد الأقوياء ويمتلكون احتمالية أعلى للإجابة بطريقة صحيحة والأفراد الضّعفاء ويمتلكون احتمالية أقل للإجابة بطريقة صحيحة(إسماعيل، 2007، ص52).

3.2.2.صدق القياس:

يتحقق صدق القياس حسب نموذج راش بتحقق أحادية البعد في أداة القياس الّتي أعدّت باستخدام هذا النّموذج فحسب كاظم (1988، ص366) إذا عرفت البنود فيما بينها متغيّرا واحدا،

يعني ذلك أنّ بنود الاختبار تتدرج من حيث صعوبتها بحيث تعرف متغيّرا واحدا، كما يعني تدرج قدرات الأفراد على المتغيّر محددة تقديرات أدائهم على هذا الاختبار، وهذا يوضح أنّ كلا من صعوبة البنود وقدرات الأفراد تتدرّج على متصل واحد يمثّل متغيّرا واحدا.

وهناك كثير من الإحصاءات الّتي يمكن استخدامها في تقدير الصّدق وفق نموذج راش (إسماعيل، 2007، ص.52) منها:

1.3.2.2.متوسط مربّع البواقي Mean Square Residual: يناظر متوسط مربع البواقي معاملا الارتباط الثّنائي الأصيل في القياس الكلاسيكي، ويقوم على اختصار التّناقضات بين البيانات الملاحظة والمتوقعة من قبل النموذج.

2.3.2.2.إحصاءة الملاءمة (مطابقة البند) Item-fit Statistics: يسمى صدق الاستجابة وهو إحصاء الأوزان المعيارية لأنماط الاستجابة غير المتوقعة، ويكون حساسا لأقل ملاءمة للبنود في المدى المتوسط للاختبار، وتتراوح قيم إحصاء الملاءمة بين (0.75 و1.30) وينقسم إحصاء الملاءمة إلى نوعين:

3.3.2.2.إحصاء الملاءمة التباعديOut Fit Statistics: وهو مدى تباعد البيانات عن النّموذج، يكون حساسا لأنماط الاستجابة غير المتوقعة للأفراد الّذين يبعد مستوى قدرتهم عن مستوى صعوبة البند.

4.3.2.2.إحصاء الملاءمة التّقاربى In fit statistics: وهو مدى تقارب البيانات من النّموذج يكون حساسا لأنماط الاستجابة غير المتوقعة للمفحوصين الّذين يقرب مستوى قدرتهم من مستوى صعوبة البند، ويكون أيضا أكثر إبرازا للمعلومات حيث يعطى ثقلا أكبر للفرق

بين النّتائج الفعلية والنتائج الملاحظة بالنّسبة للأفـــراد الذين يقترب معدل قدراتهم من مستوى صعوبة البند.

4.2.2.ثبات القياس:

يتحقق ثبات القياس حسب نموذج راش باستقلال القياس عن مجموعة لأفراد المؤدية للاختبار، وأيضا استقلال القياس عن الاختبار المستخدم. فحسب كاظم (1988، ص.99) تسمح استقلالية القياس وفق نموذج راش بثبات القياس (صعوبة البند، قدرة الفرد) باختلاف عيّنة التّدريج أو باختلاف الاختبار المستخدم لقياس قدرة ما.

كما أنّ نموذج راش لا يعطي فقط معامل ثبات الاختبار الكلّي ولكنّه يعطي أيضا معامل ثبات لكلّ فرد ولكلّ بند(إسماعيل، 2007، ص50).

3. معايير تفسير النّتائج:

تعجز الدّرجة الخام عن إعطاء التّفسير المناسب لنتائج الاختبار، وهي تحتاج إلى أساس علمي يكسبها معنى. فيتمّ اشتقاق معايير خاصة من الدّرجة الخام تمكّن من التّعبير عن نتائج الاختبار بأفضل طريقة.

1.3مفهوم المعايير:

يعرّف أبو حطب و صادق (1983) المعيار بأنّه "أساس للحكم على أداء الأفراد و المقارنة بينهم مستمد من أداء المجموعة التي قنّن عليها الاختبار. فالمعيار يتحدّد في ضوء الأداء الفعلي للأفراد على الاختبار مثل استخدام المتوسط الحسابي أو الوسيط لدرجات عيّنة التّقنين لوصف الأداء العادي أو الطّبيعي أو المتوسط في اختبار ما(خطاب، 2000، ص.375)

وتشير الجلبي (2005، ص.147)إلى أنّ المعايير نوع من الموازين (المحكّات)، الّتي تستخدم في تفسير الدّرجات الخام الّتي يحصل عليها الفرد. كما أنّ إعـــدادها أيضا يعتمد على

الدّرجة الخام لعيّنة معيارية ممثّلة للمجتمع الّذي أعدّت له الأداة أو الاختبار.

فالمعايير إذن هي مجموعة من الدّرجات الّتي تشتق بطرق إحصائية معيّنة من الدّرجات الخام بحيث نحصل عليها نتيجة تطبيق الاختبار على عيّنة عشوائية ممثلة لمجتمع معيّن من الأفراد (عيّنة التّقنين).

2.3. أنواع المعايير :

يتضح مما سبق أن الدرجة الخام للفرد في الاختبار لا تفيد في تفسير هذه الدرجة، لذلك ينبغي إجراء نوع من التحويل على هذه الدرجة لكي تصبح قابلة للمقارنة و تحدّد مكانة الفرد أو مركزه بالنّسبة لأقرانه في الجماعة المرجعية.

وتوجد طرق متعدّدة لإجراء تحويل الدّرجات الخام إلى أنواع مختلفة من المعايّير الّتي تستخدم في تفسير درجات اختبارات الشّخصية أهمها:

أ. الدّرجة المعيّارية:

الدّرجة المعيارية هي المسافة الّتي تبتعد بها الدّرجة الخام عن المتوسط الحسابي معبّرا عنها في وحدات من الانحراف المعياري(حبيب، 1996، ص.341).

وتصلح الدّرجة المعيارية لمقارنة درجات الفرد في اختبارين مختلفين، أو مقارنة درجات لأفراد مختلفين في اختبار واحد.

وتعتبر الدّرجة المعيارية أفضل المعايير لتفسير الدّرجات الخام الحاصل عليها من أداء الأفراد على الاختبارات النّفسية و غيرها لاعتمادها على الدّرجة الخام و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

والصّيغة المستخدمة في حساب الدّرجات المعيّارية هي:

الدّرجة المعيارية= $\frac{\text{الدّرجة الخام}-\text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$. (علّام، 2006، ص.75)

وعلى الرّغم من ميزات الدّرجات المعيارية، إلّا إنّه يعاب عليها أنّها تشتمل على كسور وإشارات سالبة. وللتّغلب على ذلك نستخدم درجة محوّلة معدّلة تسمّى الدّرجة التّائية (ت).

ب. الدّرجة التائية:

هي درجة معيارية معدّلة، تهدف إلى تعديل الدّرجة المعيارية بحيث تغيّر درجتها السّالبة إلى موجبة، وتزيد من حساسية وحدتها، وهي عبارة عن درجة معيارية متوسطها (50) وانحرافها المعياري(10).

والصّيغة المستخدمة في حساب الدّرجات التّائية هي:

الدّرجة التّائية= 10 x الدّرجة المعيّارية + 50 . (علّام، 2006، ص.77)

ج. المعيار الميئيني:

وهي درجات تعبّر عن ترتيب الأفراد تصاعديا بالنسبة لدرجاتهم في الاختبار، وهي تشير إلى النّسبة المئوية لعدد الأشخاص الّذين تقع درجاتهم دون هذه الدّرجة في أداء نفس الاختبار.

د. الدّرجات التساعية : هي درجات معيارية متوسطها (5) و انحرافها المعياري (2) و التّوزيع التّساعي يتضمن تسع أقسام، سواء كان التّوزيع الأصلي للدّرجات اعتدالي أم غير اعتدالي (علام، 2006، ص.80).

4. خطوات بناء الاختبار النّفسي:

يخضع بناء الاختبارات النّفسية إلى قواعد منهجية، ودراية واسعة وعميقة بأنواع الاختبارات النّفسية، وبالأساليب المختلفة لبنائها ومناسبة كل منها لما تبنى له. وهذه الخطوات هي:

1.4.تحديد الخاصية المراد قياسها:

هي الخطوة الأولى والّتي سوف يحدّد بناء عليها المحور الرّئيسي للاختبار، ومن أجل تحديد الخاصية المراد قياسها نقوم بتعريف إجرائي وهو التّعريف العملي الوظيفي الّذي يمكن أن نستدلّ منه على العمليات السّلوكية الّتي يتضمنها المفهوم الذي سوف نقيسه(عبد الرّحمن، 1998، ص.199).

فعندما نحدّد المفهوم الّذي سوف نعدّ سلّما لقياسه بدافعية الإنجاز الإداري. نعرّفه إجرائيا على أنّه استعداد الفرد لتحمّل المسؤولية، ومثابرته في عمله ومواجهته للتّحديات والعراقيل، مع تحديد أهدافه بدقّة والتّخطيـط للوصول إليها، وإدارة الوقت بصورة منظّمة وفعّالة، للوصول إلى مراتب أعلى والتّفوق والتّميز مهنيا واجتماعيا. وهذا ما يسمح بالتّحديد العملي لهذا المفهوم.

2.4. تحديد الهدف من الاختبار:

تهدف اختبارات الشّخصية للحصول على معلومات سريعة لآراء الشّخص حول نفسه، وتقدير جوانب القوّة والضّعف فيها تقديرا كميا(عبد الخالق، 2000، ص.45). فبعد أن نحدّد الخاصية الّتي نريد قياسها، نحدّد الهدف الّذي نسعى إلى تحقيقه من عملية القياس. وتتضمن هذه الخطوة تحديد ما سوف يقيسه الاختبار كما تتضمّن الكيفية الّتي سوف نستخدم بها النّتائج الّتي نحصل عليها من هذا الاختبار، وقد يكون الهدف بعضا ممّا يلي:

- التّميّيز بين الأفراد وفقا لترتيبهم على الخاصية، ليتمّ التّعرف على القوي والضّعيف في الخاصية، وذلك من أجل استعمال نتائج القياس في وضع الأفراد في المهام المختلفة، وفقا لما يتوفر لديهم من مقدار السّمة المطلوبة.
- التّنبؤ بمدى قدرة الفرد على النّجاح في المهنة الّتي يمارسها.
- التّعرف على سمات الشّخصية لدى الأفراد.

3.4. جمع الادبيات والدّراسات السّابقة:

يتمّ جمع الادبيات والدّراسات السّابقة والبحوث في مجال الدّراسة المحدّد، وكذا الاطّـــلاع على الاختبارات السّابقة ذات العلاقة بالموضوع للاستفادة منها وتلافي ضعفها ومناقشة المختصين في الموضوع حول السّمة أو الخاصيّة(الطّريري، 1997، ص.152)

4.4. تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية:

تحليل وتشريح السّمة او الخاصية من أجل تحديد أبعادها ومكوّناتها، ومعرفة أوجه الاتّفاق والاختلاف بينها وبين السّمات والخصائص الأخرى(الطّريري، 1997، ص.152)

ويقوم معد الاختبار بتحليل وترجمة هذه المفاهيم(الخصائص) إلى وقائع سلوكية محدّدة تحليلا يسمح بصياغتها في وحدات معيارية للقياس هي بنود الاختبار.

5.4. تقسيم الخاصية إلى أبعاد أو أجزاء:

أثناء تحليل الخاصية السّلوكية، يمكن تقسيم الخاصية إلى أبعاد أو أجزاء أو خصائص فرعية، فدافعية الإنجاز الإداري يمكن تقسيمها إلى ستّة محاور وهي:

1) تحمّل المسؤولية واتّخاذ القرارات.

2) المثابرة ومواجهة التّحديات.

3) التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.

4) إدارة وتنظيم الوقت.

5) الاتّصال والتّنظيم الوظيفي.

6) التّطور المهني والاجتماعي.

و يمكن عمل ذلك بإجراءات التّحليل العاملي، ويعرّف كل بند إجرائيا حتى يمكن تحليله إلى وقائع سلوكية.

6.4. تحكيم الاختبار:

بعد الانتهاء من كتابة الفقرات وفق القواعـــد والأسس والشّروط المشار إليها، تعرض البنود على مجموعة من المحكّمين من ذوي التّخصّص والخبرة في المجال، ويكون دورهم تحديد مدى ملاءمة الفقرة لقياس السّمة من عدمها. بالإضافة إلى الحكم على وضوح العبارة، ومدى ملاءمتها للبعد الّذي تنتمي إليه، وأيّ اقتراحات أخرى. يتمّ بعدها استبعاد البنود غير المناسبة(الطّريري، 1997، ص.152)

7.4. إجراء التّجربة الاستطلاعية:

تتم عملية تطبيق الاختبار على عينة تتماثل لأقصى درجة مع المجموعة الّتي يصمم الاختبار من أجلها.

وهي تهدف إلى الوقوف على خصائص البنود بما يضمن الخروج باختبار ذي مواصفات جيّدة بشكل عام، وإعطاء مبررات مقنعة حول كفاءة الاختبار وقيمته القياسية، وذلك من خلال الحذف، أو الاستبقاء، واستخراج معاملات الصّدق والثّبات، وتحديد المكوّنات العاملية للخاصية المقاسة(الطّريري، 1997، ص.152)

8.4. إجراء الدّراسة النّهائية:

يتمّ إجراء الدّراسة النّهائية على عيّنة ممثّلة للمجتمع الّذي وضع الاختبار من أجله، وذلك بعد أن تشكّلت الصّورة النّهائية للاختبار(الطّريري، 1997، ص.168)

و أثناء عملية التّطبيق لا يكتفي معدّ الاختبار بالحصول على الاستجابات، وإنّما يقوم بتسجيل كل الملاحظات المتعلّقة بعملية التّطبيق وظروفه، وبكلّ ما يلفت نظره من ملاحظات خاصة بمحتوى الاختبار نفسه.

وبعد عملية التّطبيق يقوم معدّ الاختبار بتحليل البيانات الكمية والكيفية الّتي تحصل عليها،

وذلك للقيام بإجراء التّعديلات اللاّزمة على الاختبار، من خلال هذه العملية يقوم الباحث باختبار عدّة نقاط منها:

- ❖ هل تكون عبارات الاختبار في صياغتها المقترحة مفهومة؟
- ❖ ما مدى ملاءمة التّعليمات ووضوحها فيما يتعلق بالاستجابة أو طريقة تسجيلها؟
- ❖ هل يستجيب المفحوصون للاختبار بشكل تعاوني بحيث يمكن القول أنّه يثير اهتمامهم؟
- ❖ هل يمكن لمستخدم الاختبار أن يتوصّل إلى تحقيق الأهداف الّتي وضع الاختبار من أجلها؟

ملخص الفصل:

يمثّل الاختبار النّفسي أحد الأدوات الرّئيسية الّتي تُستخدم لجمع المعلومات لغرض استخدامها في قياس سمات الشّخصية والقدرات العقلية، وهذا من أجل استخدامها للإرشاد والتّوجيه، أو الكشف عن دافعية العمال للإنجاز أو غيرها.

وللوثوق بالاختبار النّفسي واستخدامه لابدّ أن تتوفر فيه خصائص معيّنة، وهي الثّبات الّذي يعرّف في النظرية الكلاسيكية للقياس بانّه الاتّساق والدّقة وإمكانية استخراج النّتائج نفسها أي مدى اتّساق الدّرجات عند تكرار التّجربة. ويمكن حساب معامله بعدّة طرق هي: طريقة إعادة الاختبار، طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين للاختبار، طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين بفاصل زمني، طريقة التّجزئة النّصفيّة (معامل الاتّساق الدّاخلي). كما يعرّف ثبات القياس حسب نموذج راش باستقلال القياس عن مجموعة لأفراد المؤدية للاختبار، وأيضا استقلال القياس عن الاختبار المستخدم.

أمّا الصّدق فيهدف إلى تحقيق الغرض الّذي وُضع الاختبار من أجله. وله أنواع وهي صدق المحتوى، الصّدق المرتبط بمحك، وصدق التّكوين الفرضي.

يتحقق صدق القياس حسب نموذج راش بتحقق أحاديـــــة البعد في أداة القياس، أي أنّ بنود الاختبار تتدرّج من حيث صعوبتها بحيث تعرف متغيّرا واحدا، كما يعني تدرج قدرات الأفراد على المتغيّر محدّدة تقديرات أدائهم على هذا الاختبار.

ويتطلب حساب الصدق تجميع المعلومات من مصادر متنوّعة، فأيّة بيانات تلقي الضّوء على طبيعة السّمة المقاسة تعدّ دليلا مناسبا على صدقه .

ويخضع بناء الاختبارات النفسية إلى قواعد منهجية، و دراية واسعة وعميقة بأنواع الاختبارات النفسية وبالأساليب المختلفة لبنائها ومناسبة كلّ منها لما تبنى له. لنحصل في الأخير على اختبار جاهز للتّطبيق على المجتمع الّذي وضع الاختبار من أجله.

الفصل الثّالث: دافعية الإنجاز في العمل الإداري

الفصل الثّالث: دافعية الإنجاز في العمل الإداري

تمهيد:

يعدّ موضوع الدّافعية من أهمّ مواضيع علم النّفس، فقد حظيت دراسة الدّوافع باهتمام عدد كبير من علماء النّفس والتّربية باعتبارها أحد أهمّ العوامل الّتي تؤثر في معظم المواقف الّتي تواجه الإنسان، وتقوم بدور أساسي في تحديد سلوكه.

وتسهم دراسة الدّافعية في توضيح جزء كبير من السّلوك الإنساني في مختلف المجالات ومنها المجال الإداري. فالدّافع للإنجاز يؤثر في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في عمله الإداري فكلّما كان هذا الفرد على قدر كبير من دافعية الإنجاز كان مستوى أدائه على قدر كبير من الأهمية.

1. مفهوم الدّافعية:

حاول بعض الباحثين في علم النّفس كأتكنسون Atkinson1964 التّمييّز بين مفهوم الدّافع Motive ومفهوم الدّافعية Motivation على أساس أنّ الدّافع "هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السّعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معيّن. أمّا في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيّز التّحقيق الفعلي أو الصّريح فإنّ ذلك يعني الدّافعية باعتبارها عملية نشطة.

لكن وعلى الرّغم من محاولة التّمييّز بين المفهومين، إلّا أنّه لا يوجد ما يبرر الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدّافع كمرادف لمفهوم الدّافعية، حيث يعبّر كلاهما عن الملامح الأساسيّة للسّلوك المدفوع، وإن كانت الدّافعية هي المفهوم الأكثر عمومية.(خليفة، 2000، ص67)

ورغم اختلاف الباحثين في تحديد تعريف موحدّ للدّافعية، إلّا أنّها تعتبر أوسع المحرّكات الدّاخليّة للسّلوك مفهوما، فهي تشمل جميع أسباب السّلوك وبواعثه ومحركاته الدّاخلية الّتي تدفع الإنسان إلى عمل أو سلوك معيّن والاستمرار في هذا العمل أو السّلوك مدّة من الزّمن، حتّى يتحقق

الهدف المقصـــود للشّخص، وبذلك يُشبع الدّافع ويزول التّوتر ويتحقق الاستقرار.(عياصرة، 2006، ص88).

فالدافعية تتوافق مع القوى الّتي تؤدي إلى سلوكات موجهة نحو هدف معيّن. والمحافظة على هذه السلوكات للوصول إلى الهدف المسطّر (MORIN, E. et C. AUBÉ. 2007).

يعرّف القاموس الفرنسي(Robert ,1986) الدّافعية بأنّها" مجموعة الأسباب الّتي تدفع إلى سلوك معيّن".(في فهمي، 1990، ص118).

كما عرّفها قاموس وبستر 1963 على أنّها" شيء معيّن كحاجة أو رغبة، يستحثّ الفرد على الأداء"(في قشقوش وطلعت، 1979، ص.7).

وقد عرض خليفة (2000، ص69-70) بعض التّعريفات الّتي قدمها الباحثون لمفهوم الدّافعية وذلك على النّحو التّالي:

يونج : P.T. Young عرّف الدّافعية من خلال المحدّدات الدّاخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة و توتر داخلي تثير السّلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

ماسلو : A.H.Maslow الدّافعية هي خاصية ثابتة، ومستمرة، ومتغيّرة، ومركبة، وعامة. تمارس تأثيرا في كلّ أحوال الكائن الحي.

ستاتس : Staats الدّافعية تشريط انفعالي لمنبهات محدّدة ومركبة، يوجهها مصدر التّدعيم.

كاجان : J.Kagan الدّافعية عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضّلة، تنتظم بشكل متدرّج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام.

هب : Hebb الدّافعية أثر لحدثين حسّيين هما الوظيفة المعرفية الّتي توجه السّلوك، ووظيفة التّيقظ أو الاستثارة الّتي تمدّ الفرد بطاقة الحركة.

ماكليلاند وآخرون :.D. McClelland, et al الدّافعيّة تعني التّكامل وتجدّد النّشاط النّاتج

عن التّغير في الموقف الوجداني.

فيذر : N.T.Feather الدّافعية استعداد شخصي ثابت نسبيا، قد يكون له أساس فطري، ولكنّها نتاج أو محصّلة عمليات التّعلم المبكرة، للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها.

و أوضح كاتل وكلين : R.B. Cattell and P.Kline أنّ للدّافعية ثلاثة جوانب تتمثل في الآتي :

- ❖ الأوّل : الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.
- ❖ الثّاني : إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.
- ❖ الثّالث : الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية.

أمّا السّيّد خير الله فيعرّف الدّافعية بأنّها طاقة كامنة في الكائن الحي، تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معيّنا.(باهي، وشلبي،1998، ص7).

يعرّفها أحمد عزّت راجح(1999، ص78) بأنّها " حالة داخلية جسميّة أو نفسية تثير السّلوك في ظروف معيّنة وتواصله حتّى ينتهي إلى غاية معيّنة".

ويعرّفها أحمد عبد الخالق 1991 بأنّها حاجة لدى الفرد للتّغلب على العقبات، أو النّضال من أجل السّيطرة على التّحديات الصّعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسّعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرّة. فالدّافعية قوّة داخل الفرد، تسمح بتفسير توجه السّلوك وشدّته.(Masson, 2011,p19).

بصفة عامّة يمكن أن نحدّد الدّافعية على أنّها تكوين فرضي، يعمل على استثارة السّلوك وتوجيهه، وهي تساعد الفرد لمواجهة الصّعاب والعقبات والتّغلب عليها لتحقيق الأهداف المخطط لها.

2. مفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية :

ينتشر في ميدان دراسة علم النّفس استخدام مفاهيم متعدّدة مثل الدّافع، الباعث، الحافز، الحاجة، الانفعال، القيمة وغيرها، وهي تتميّز عن بعضها البعض، كما تتميّز عن مفهوم الدّافعية، وتعريف كلّ واحد منها يكشف ذلك.

1.2. الحاجة :

يعرّف مورفي Murphy.1947 الحاجة بأنّها " الشّعور بنقص شيء معيّن إذا ما وُجد تحقق الإشباع. ويرى كرتش وكريتشفيلد Krech and Grutchfield 1948 بأنّها شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معيّن، قد تكون حاجة فسيولوجيّة داخلية (مثل الحاجة للطعام والماء والهواء) أو سيكولوجية اجتماعية (مثل الحاجة للانتماء والسّيطرة والإنجاز).

وبناء على هذه التّعريفات يمكن القول بأنّ الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والّتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الّذي يحقق إشباعها (غباري، 2008، ص46).

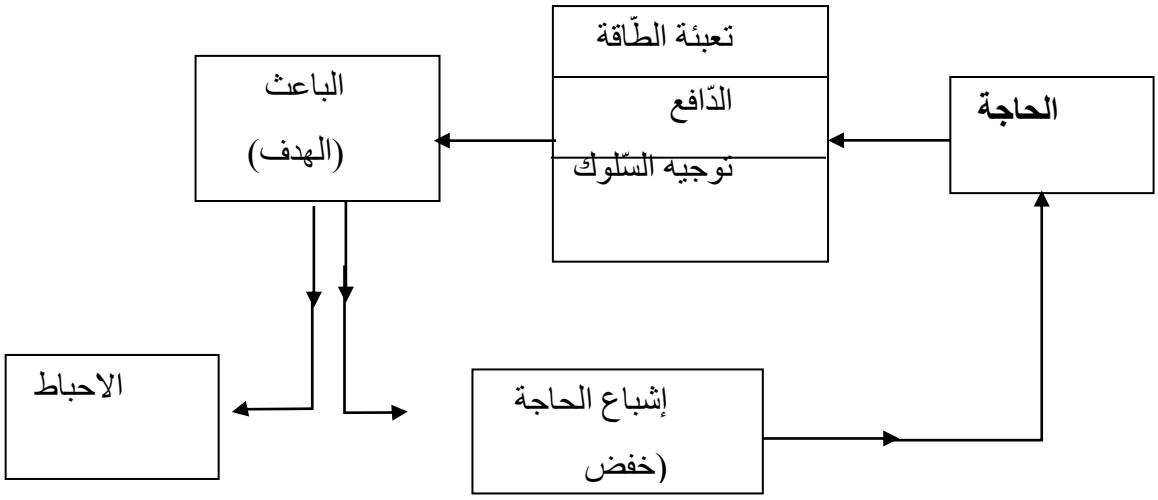
2.2. الحافز :

يشير الحافز إلى العمليات الدّاخلية الّتي تصحب بعض المعالجات الخاصّة بمنبّه معيّن، وتؤدي بالتّالي إلى إصدار السّلوك. ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدّافعية على أساس أنّ كلّ منهما يعبّر عن حالة التّوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معيّنة. وفي مقابل ذلك فإنّ هناك من يميّز بين هذين المفهومين على أساس أنّ مفهوم الحافز أقلّ عمومية من مفهوم الدّافع. حيث يستخدم مفهوم الدّوافع للتّعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتّعبير عن الحاجات البيولوجية فقط.

وبوجه عام فإنّ الحافز والدّافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجيّة تدفع الفرد إلى السّلوك في اتّجاه إشباعها(خليفة، 2000، ص.78).

3.2. الباعث :

يعرّف فيناك W.E.Vinacke الباعث بأنّه يشير إلى محفزات المحيط الخارجي المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، سواء تأسست هذه الدّافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والتّرقية لمنصب أعلى أمثلة جيّدة لهذه البواعث. فيعدّ النّجاح والشّهرة من بواعث الدّافع للإنجاز، وفي ضوء ذلك فإنّ الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معيّن. ويترتّب على ذلك أن ينشأ الدّافع الّذي يُعبّئ طاقة الكائن الحي ويوجّه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف).(خليفة، 2000، ص79).



شكل رقم (04):مخطّط يبيّن العلاقة بين الحاجة والدّافع والباعث

(خليفة، 2000، ص79).

3. دافعيّة الإنجاز:

تمثّل الدّافعيّة للإنجاز أحد الجوانب المهمّة في نظام الدّوافع الإنسانية، وقد برزت كأحد المعالم المميّزة للدّراسة والبحث في ديناميات الشّخصية والسّلوك بل يمكن اعتبارها أحد منجزات الفكر النّفسي المعاصر. (الصّافي، 2001).

1.3. تعريف دافعية الإنجاز:

الدّافعية للإنجاز "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجّه نشاطه نحو التخطيط للعمل , وتنفيذ هذا التّخطيط بما يحقق مستوى محدّد من التّفوق الّذي يؤمن به الفـرد ويعتقده".(أبو علام, 1993، ص.209). وهي تشير إلى لأسباب الكامنـــة وراء السّلوك.(Guay et al.2010, p712)

ويُعتبر العالم الأمريكي موراي Murray أوّل من قدّم مفهوم دقيق للحاجة للإنجاز بوصفه مكوّنا مهما من مكوّنات الشّخصية في دراسته المعنونة "استكشافات في الشّخصية" والّتي استعرض فيها عدّة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز.(خليفة، 2000، ص.88).

فموراي Murray يعرّف الدّافعية للإنجاز بأنّها " رغبة الفرد وميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدما ما لديه من قوّة ومثابرة واستقلالية. (شرقي، 2010، ص.77).

أمّا يونغ Young فيعرّف الدّافعية للإنجاز على أنّها تخطي العقبات والحواجز، كما يعني القوّة والنّضال من أجل عمل بعض الأشياء الصّعبة بكلّ سرعة وبقدر الإمكان .(موسى، 1994، ص.120).

يتفق كلّ من يونغ وموراي في كون الدّافعيّة للإنجاز تندرج تحت حاجة كبرى أشمل وأهم هي الحاجة إلى التّفوق، وهذا إلى جـــــــانب كلّ من الحاجة إلى المركز، والحاجة إلى الاستعراض. (صحراوي، 2002، ص.78).

واعتبر أتكنسون Atkinson 1957 الدّافعية للإنجاز استعدادا ثابتا نسبيا في الشّخصية، يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معيّن من الإشباع، وذلك في المواقف الّتي تتضمن تقيّيم الأداء في ضوء مستوى محدّد للامتياز.

يعرّفها فرجسون Ferguson 1976 على أساس أنّها النّضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميّز الأداء بالنّجاح أو الفشل، وأنّ دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف(موسى، 1994، ص.120).

فيتفق كل من أتكنسون وفرجسون على أنّ الدّافعية للإنجاز هي" استعداد الفرد للنّجاح وفق معايّير معيّنة للامتياز" (سالم، 2004، ص.11) .

حدّد ماكليلاند دافعية الإنجـــــــاز بأنّها :" العملية الّتي يدرك فيها الإنجاز بمعايّير التّفوق"(سالم، 2004، ص.12) .

كما عرّف جولدنسون Goldenson الدّافعية للإنجاز بأنّها تشير إلى حاجة لدى الفرد للتّغلب على العقبات والنّضال من أجل السّيطرة على التّحديات الصّعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعـــة في الأداء والسّعي نحو تحقيقها، والعمـــــل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. (خليفة، 2000، ص.94).

و يرى فرنون أنّ دافعية الإنجاز " ترتبط بأهداف متجدّدة، ويتضمن السّلوك المنجز بشكل عام النّشاط الّذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معيّنة من التّفوق والامتياز، كما يتضمن منافسة الآخرين والتّغلب عليهم وتخطيهم في كلّ عمل ونشاط". (الزّهراني ، 1417هـ، ص35).

ويعرّفها إدواردز بأنّها " أن يفعل الفرد ما يستطيع وأن يكون ناجحا وأن ينجز أعمالا تتطلب مهارة وجهدا، وأن يصبح خبيرا في المجال الّذي يعمل فيه، وأن يحقّق شيئا له مغزى كبير وأن يجيد القيام بعمل صعب وأن يحلّ مشكلة صعبة".(عارف، 1407هـ، ص.10) .

أمّا الكتاني فيعرّف الدّافعيّة للإنجاز بأنّها:"سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصّعبة والتّغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرّغبة المستمرّة في النّجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنّضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير

الامتياز".(عبد اللّه، 1996، ص.185)

ويعرّفها فاروق عبد الفتاح بأنّها "الرّغبة في الأداء الجيّد وتحقيق النّجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السّلوك أو يوجهه".(عبد اللّه، 1996، ص.187).

أمّا عبد الحميد 1987 فيعرّفها بأنّها " حالة فسيولوجيّة وسيكولوجية، داخل الفرد تجعله يعمل على إزالة الظّروف المثيرة، وإشباع الدّافع الّذي يحركه".(القحطاني، 1990، ص.49).

ويمكن أن نستخلص من كلّ التّعاريف الّتي قدمت لدافعية الإنجاز عددا من النّقاط :

- ❖ الدّافعية للإنجاز دافع بشري معقد أو مركب يتسم بالطّموح والمتعة في المنافسة، والاستقلال، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصّعبة أو التّحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها.
- ❖ الدّافعية للإنجاز تتسم بالسّعي الجاد نحو عمل الأشياء الصّعبة- باعتباره معيارا للامتياز- بأقصى سرعة وبقدر الإمكان، وتزداد فيه احتمالات النّجاح على الفشل وتتجه مباشرة نحو تحقيق الهدف.
- ❖ الدّافعية للإنجاز ترتبط بأهداف متجدّدة تتعلق بنمط الحضارة الّتي يعيش فيها الفرد، ولذلك نجد أنّ التّعاريف السّابقة تركز على عامل المنافسة بوصفه محدّدا للنّشاط الإنجازي، ومن ثَمّ فإنّ هذا العامل يرتبط بالعوامل الحضارية.
- ❖ لا شكّ أنّ الدّافعية للإنجاز تكمن وراء سلوك الإنسان، تنشّطه وتدفعه وتوجهه نحو النّجاح وبلوغ الهدف الّذي تسعى إلى تحقيقه على أحسن ما يكون. ممّا ينعكس أثره على ثقة الفرد بذاته وبأدائه فيدفعه إلى المزيد من الأداء النّاجح في أيّ شكل من أشكال النّشاط الإنجازي.
- ❖ الدّافعيّة للانجاز تكتسب في مرحلة مبكرة من عمر الإنسان وتدعم من خلال

استحسان المجتمع الانجازي للنّجاح أو العقاب للفشل، ولذلك تظلّ ثابتا في شخصية الفرد إلى حدّ ما خلال مراحل عمره التّاليّة وتكون له بمثابة قوّة محرّكة وموجّهة للسّلوك في آن واحد.

- ❖ الدّافعيّة للانجاز تدفع بالفرد إلى العمل الجاد لتحقيق النّجاح، والأشخاص يختلفون بشكل ملحوظ في هذه الدّافعية، واختلافاتهم تنعكس فيما يقومون به في أيّة مهنة أو عمل فيه تنافس.(عبد اللّه، 1996، ص.185).

بصفة عامّة الدّافعية للإنجاز هي استعداد الفرد لتحمّل المسؤولية، ومثابرته في عمله ومواجهته للتّحديات والعراقيل، مع تحديد أهدافه بدقّة والتّخطيـط للوصول إليها، وإدارة الوقت بصورة منظّمة وفعّالة، للوصول إلى مراتب أعلى والتّفوق والتّميز مهنيا واجتماعيا.

4.3. النّظريات المفسّرة للدّافعية للإنجاز:

تتعدد النّظريات المفسّرة لدافعية الإنجاز، وذلك حسب الافتراضات الّتي تنطلق منها كلّ نظرية، ومن أشهر هذه النّظريات:

1.4.3. نظرية ماسلو للحاجات:

تعتبر نظرية ماسلو للحاجات من أكثر نظريات الدّافعية انتشارا وشمولا، ممّا جعلها تستحوذ على اهتمام الدّارسين في محاولة منهم لتطبيقها في الواقع العملي.

أوضح " ماسلو" أنّ الانسان في كلّ ما يصدر عنه من سلوك إنّما يسعى إلى إشباع حاجات معينة، إذ لكلّ فرد مجموعة من الحاجات تتطلب إشباعاً. وأنّ هذه الحاجات هي الّتي تدفع هذا الفرد للقيام بنوع من السّلوك الموجّه نحو الهدف، وهو الهدف الّذي يأمل أن يشبع له حاجاته.

وفي ظلّ افتراضات "ماسلو" لدى الفرد خمس مجموعات من الحاجات، تظلّ الحاجة غير المشبعة هي المتحكمة في السّلوك، أي أنّها تؤثر في سلوك الفرد في حين لا تؤثر الحاجة غير

المشبعة في سلوكه. وبالتالي ينتهي دورها في عملية الحفز.

وبناء على ذلك لا بدّ من إشباع المستوى الأدنى قبل أن يصبح بالإمكان إشباع المستوى الأعلى. وأنّ حاجات الفرد مرتبة ترتيباً تصاعدياً على شكل سلّم أو هرم تحتل قاعدته الحاجات الفسيولوجية، تعلوها حاجات الأمن، فالحاجات الاجتماعية، فحاجات التّقدير والاحترام الذّاتي، فحاجات تحقيق الذّات.

1.1.4.3. الحاجة الجسمية أو الفسيولوجية:

وهي أهم الحاجات الإنسانية لأنها مرتبطة بضروريات البقاء على قيد الحياة، وتشمل المأكل والملبس والمأوى والنّوم والرّاحة والهواء. كما تشمل الحاجة إلى الزّواج للمحافظة على بقاء النّوع. وسيكون الإنسان الّذي تنقصه الضّروريات الأساسية للحياة مدفوعاً بالحاجات الفسيولوجية بصفة أساسية، ويبدي اهتماماً قليلاً بالحاجات الأخرى، وستتجه أفكاره وجهوده لإشباع حاجات البقاء.

ووفقاً لنظرية "ماسلو" فإنّ الحاجات الفسيولوجية تأخذ مكان القمّة في إلحاحها على الفرد حتىّ يصل إشباعها إلى درجة مناسبة. ولهذا تعتبر هذه الحاجات دافعاً قويا للعمل. وعندما تصل الحاجات الفسيولوجية إلى درجة معقولة من الإشباع، تأخذ في الهبوط في أهميتها، وترتفع حاجة أخرى لتحتل مكان الصدارة لدى الفرد لإشباعها.

وهكذا فكلّما تسنّى للفرد إشباع حاجة معيّنة فإنّها ستهمل وتختفي وسيظهر غيرها من حاجاته الأخرى. وهذا يعني أنّ إشباع الفرد لحاجته العضوية سيحرره من سيطرتها وتأثيرها على دوافعه وبالتّالي على سلوكه وستمنح الفرصة لحاجات أخرى.(عياصرة، 2005، ص.99).

2.1.4.3. حاجات الأمن والسّلامة:

يمكن التعبير عن حاجات الأمن والسّلامة في صورة الحاجة من التّهديد والوقاية من الخطر والحوادث وأمن البيئة، أمّا في مكان العمل فيرى الأفراد هذه الحاجات على أساس أنّها تتمثّل في

ظروف العمل الآمنة والزّيادة في الرّاتب والأمن الوظيفي، وقدرا مقبولا من المزايا الإضافية لتوفير حاجات الصّحة والحماية والتّقاعد.(سيزلاقي، 1991، ص.94).

3.1.4.3.الحاجات الاجتماعية:

وتتعلّق هذه الحاجات برغبة الفرد في أن يشعر بالانتماء للآخرين، وبقبول الآخرين له، وأن يبادلوه الحب والاحترام. أي أن الفرد يريد أن يشعر بأنه مطلوب وأن الآخرين يحتاجون إليه.

وتُترجم هذه الحاجات في المنظّمات إلى الاهتمام بالتّفاعل المتكرّر مع زملاء العمل والإشراف المهتم بالعاملين والقبول من الآخرين.(الغامدي، 2000، ص.107).

4.1.4.3.حاجات التّقدير واحترام الذّات

تصنّف هذه الحاجات إلى نوعين: يشمل النّوع الأوّل حاجات الفرد إلى احترام الذّات، والثّقة بالنّفس، والشّعور بالكفاءة الشّخصية، والشّعور بأنّه شخصية فريدة، وامتلاك القوّة والحريّة والاستقلال.

ويتضمن القسم الثّاني حاجات الفرد في الحصول على المركز والهيبة والاعتبار والسّمعة الطّيّبة رغبة منه في الوصول إلى مركز مرموق (عياصرة، 2005، ص.100).

5.1.4.3. حاجات تحقيق الذّات :

وتعني أنّ الفرد يرغب بشكل طبيعي نحو تحقيق أهدافه وطموحاته، وذلك باستغلال المواهب. فالموسيقي يعمل الموسيقى، والشّاعر يكتب الشّعر، فالفرد عليه أن يكون ما يستطيع أن يكون (Bouchet, 2006, p37).

فماسلو يشير هنا إلى الميل إلى الشّعور بعدم الارتياح ما لم نبذل ما بوسعنا لنصل إلى المستوى الّذي نرغب بالوصول إليه(غباري، 2008)

فعمل الفرد أو وظيفته المجال الأساس لتحقيق هذه الحاجة، لذلك يستلزم وضع الفرد في

المكان أو العمل الّذي يتناسب مع ميوله واستعداداته ومؤهلاته وتخصصه العلمي أو الفني أو المهني(عياصرة، 2005، ص.101).

2.4.3. نظرية موراي Murry

يعتبر موراي من الرّواد وعلماء النّفس البارزين في مجال الدّافعية للإنجاز، حيث يرى أنّ شدّة الحاجة للإنجاز تظهر من خلال سعيّ الفرد للقيام بالأعمال الصّعبة ويتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية قدر الإمكان.

كما يتضمن تخطي الفرد لما يقابله من عقبات ووصوله لمستوى مرتفع في أيّ مجال من مجالات الحياة وتفوق الفرد على ذاته ومنافسته لآخرين وتخطيهم أو التّفوق عليهم وازدياد تقدير الفرد لذاته لما لديه من قدرات وإمكانات(السيّد، 2005، ص.62).

ويرى موراي أنّه يمكن الاستدلال على وجود الحاجة من خلال ما يلي:

- ❖ أثر السّلوك أو نتيجته النّهائية.
- ❖ النّمط أو الأسلوب الخاص للسّلوك المتضمن.
- ❖ الانتباه الانتقائي والاستجابة لنوع خاص من موضوعات التّنبيه.
- ❖ التّعبير عن انفعال أو وجدان خاص.
- ❖ التّعبير عن الاشباع حين يتحقق تأثير خاص، أو الضيق حين لا يتحقق ذلك التّأثير(معمريّة، 2012، ص.91).

ويفترض موراي أنّ الحاجة للإنجاز تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل وأعم هي الحاجة للتّفوق. ولقد أشار موراي إلى أنّ أهمّ شيء يمكن اكتشافه في الفرد هو الموجّه او الموجّهات الفائقة الحدّة لنشاطاته سواء كانت عقليّة أم لفظية أم بدنية.

ولقد ميّز موراي أربعين حاجة من خلال نظريته في الحاجات والدّافعية قسّمها إلى حاجات

حشوية الأصل، وحاجات نفسية الأصل، والّتي أدرج تحتها الحاجة للإنجاز وحدّدها على أنّها الرّغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة أو على نحوّ جيّد قدر الإمكان(السيّد، 2005، ص.62).

كما يحدّد موراي الحاجة إلى الإنجاز وفق مفاهيمه الأخرى المعروفة في نظريته وهي:

- ❖ الرّغبات والتّأثيرات: وهي رغبة الفرد في أن يتمّ شيئا صعبا، ويتغلب على ما يصادفه من معوّقات. ويحقق مستوى عاليا.
- ❖ الأفعال: وهي حرص الفرد على أن يقوم بجهود عميقة ومستمرّة ومتكرّرة للتّوصل إلى شيئ صعب. و أن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال ووحيد.
- ❖ الاندماجات والتّفرعات: وهي أنّ الحاجة يمكن أن تندمج فعلا وطبيعيا مع أيّ حاجة أخرى. (معمرية، 2012، ص.92).

وقد استخدم موراي أساليب متعدّدة في قياس الحاجة للانجاز حيث يُعتبر أوّل من وضع إمكانية استخدام اختبار تفهم الموضوع (T.A.T). حيث إنّ الغرض من هذا الاختبار استثارة الإبداع الأوّل واستدعاء الخيالات الّتي تكشف عن العقد المستترة وقياس الشّخصيّة(السيّد، 2005، ص.63).

كما عرض موراي عدّة عبارات دالّة على الانجاز، يرى إمكانية استعمالها في بناء الاختبارات الّتي توضع لقياس هذا الجانب النّفسي الهام ومنها:

- ❖ لقد وضعت لنفسي أهدافا صعبة أحاول باستمرار أن أصل إليها.
- ❖ إنّي اعمل بجهد في المهمة أو العمل الّذي يوجد أمامي بدلا من الاستسلام لأحلام المستقبل.
- ❖ أشعر بروح المنافسة في معظم أنشطتي.

- إنّي أستمتع بالعمل بنفس القدر الّذي أستمتع فيه باللّعب.(معمرية، 2012، ص.93).

3.4.3. نظرية ماكليلاند:McClelland Theory

ينال الدّافع إلى الإنجاز مكانة هامّة في نموذج ماكليلاند. فقد حظي هذا الدّافع منه بقدر كبير من الاهتمام تجلى فيما أجراه حوله من بحوث ودراسات. وهو يرى أنّ هذا الميل الدّافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف الإيجابية أو السّلبية، الّتي تستثار في المواقف الّتي تتضمن سعيا وفق مستوى معيّن من الامتياز أو التّفوق، وحيث يقيم الأداء على أنّه ناجح أو فاشل. (معمرية، 2012، ص.97).

وتعتبر نظرية ماكليلاند إحدى نظريات الاستثارة الوجدانية، حيث تقوم هذه الأخيرة على أساس افتراض أنّ أشكال السّلوك الّذي يقوم بها الكائن الحي هي الّتي تحقق الإشباع وتمثل مصدر السّرور له، أمّا أشكال السّلوك الّتي يتجنبها تمثل مصدر الضّيق له، ولهذا فالانفعال محدّد مهم للسّلوك المدفوع.

يقوم تصور ماكليلاند للدّافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السّعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز. فقد أشار ماكليلاند وآخرون إلى أنّ هناك ارتباطا بين الهاديات السّابقة، والأحداث الإيجابية، وما يحققه الفرد من نتائج. فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنّسبة للفرد، فإنّه يميل للأداء و الانهماك في السّلوكيات المنجزة. أمّا إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السّلبية فإنّ ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

ونظرية ماكليلاند تسير إلى أنّه في ظلّ ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسّلوكيات الّتي دعمت من قبل. فإذا كان موقف المنافسة – مثلا – هاديا لتدعيم الكفاح و الإنجاز، فإنّ الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف.

وقد أوضح كورمان Korman,1974 أن تصور ماكليلاند في الدّافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

السّبب الأوّل: أنّه قدّم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدّافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر. حيث تمثّل مخرجات او نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السّلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدّافعية، أمّا إذا كان سلبيا انخفضت الدّافعية. ومثل هذا التّصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز، والتّنبؤ بالأفراد الّذين يؤدون بشكل جيّد في مواقف الإنجاز بالمقارنة بغيرهم.

السّبب الثّاني: ويتمثل في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النّمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات.(خليفة، 2000، ص.109).

4.4.3. نظرية أتكنسون:

اتسمت نظرية أتكنسون في الدّافعية لإنجاز بعدد من الملامح الّتي تميّزها عن نظرية ماكليلاند. ومن أهمّ هذه الملامح أنّ أتكنسون أكثر توجها معلميا، وتركيزا على المعالجة التّجريبية للمتغيّرات، الّتي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة الّتي تناولها ماكليلاند. كما تميّز أتكنســـــون بأنّه أسّس نظريته في ضوء كل من نظريــة الشّخصية وعلم النّفس التّجريبي(خليفة، 2000، ص.113).

ويذكر كلّ من ليتوين وسترنجر Litwin &Stringer 1975 المبادئ الأساسية الّتي تقوم عليها نظرية اتكنسون في الدّافعية كما يلي:

- ❖ يتوفر لدى كلّ الأفراد قوّة هائلة من الطّاقة الكامنة وعدد من الحاجات أو الدّوافع الأساسية الّتي يمكن أن نعتبرها منافذ توجّه وتنظّم تدفق الطّاقة الكامنة.

- ❖ توجد نفس هذه المجموعة من الدّوافع لدى معظم الأفراد في ثقافة ما، إلّا أنّ هؤلاء الأفراد يختلفون إلى حدّ كبير فيما بينهم، من حيث القوّة النّسبية لهذه الدّوافع المختلفة، أو من حيث درجة الاستعداد لها. فيبدو الدّافع القوي أشبه بمنفذ الطّاقة ينفتح بسهولة ويستتبع ذلك تدفق الطّاقة بمعدّل أكبر، في حين أنّ الدّافع الضّعيف يكون أشبه بمنفذ ضيّق يسمح بتدفق محدود للطّاقة.
- ❖ إنّ انسياب الطّاقة من خلال المنفذ تتحوّل إلى نوع من السّلـــوك، لكي يتحقق الدّافع .
- ❖ إنّ ما يتصف به الموقف من خصائص معيّنة، إنّما يستثير دوافع مختلفة كي يفتح منافذ مختلفة للطّاقة. فأيّ دافع أو منفذ للطّاقة حسّاس في استجابته لمجموعة من خصائص الموقف.
- ❖ إذا كانت الدّوافع المختلفة موجّهة نحو أنواع من الإشباع أو الإرضاء، فإنّ النّموذج السّلوكي الّذي ينتج من استثارة دافع من الدّوافع يتحدّد بهذا الدّافع المعيّن. أي أنّ كلّ دافع يؤدي إلى نموذج مختلف من السّلوك.
- ❖ إذا تغيّرت طبيعة الخصائص الموقفيّة أو المثيرات، فإنّ دوافع أخرى مختلفة تستثار أو تتحقق، وينتج عنها تبعا لذلك تنشيط نماذج محدّدة ومختلفة من السّلوك.(معمريّة، 2012، ص 99-100).

أشار إتكنسون إلى أنّ مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل: منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمّة أو العمل المراد إنجازه، وذلك كما هو موضّح على النّحو التّالي:

فيما يتعلق بخصال الفرد: هناك نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التّوجه

نحو الإنجاز:

- ❖ النّمط الأوّل: الأشخاص الّذين يتّسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.
- ❖ النّمط الثّاني: الأشخاص الّذين يتّسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

ويتفاعل كلّ من مستوى الدّافع إلى الإنجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل ، كما هو مبيّن في الجدول أدناه.

النّمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
1.الدّافع للإنجاز والنّجاح أكبر من الدّافع لتحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
2.الدّافع لتحاشي الفشل أكبر من الدّافع للإنجاز والنّجاح	منخفض	مرتفع

وقد ركّز علماء النّفس في دراستهم للدّافع للإنجاز على هذين النّمطين المتقابلين أو المتناظرين. فلا يوجد فرد يتمتّع بنفس القدر من النّمطين المتقابلين أو المتناظرين. فالأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز يتوقع أن يظهروا الإنجاز الموجّه نحو النّشاط، وذلك لأنّ قلقهم من الفشل محدود للغاية.

أمّا فيما يتعلق بالأفراد المنخفضين في الحاجة للإنجاز، فيتوقع أن لا يوجد النّشاط المنجز لديهم أو يوجد بدرجة محدودة. وذلك بسبب افتقادهم للحاجة لإنجاز، وسيطرة القلق والخوف من الفشل عليهم.

بالنّسبة لخصائص المهمة: هناك موقفان أو متغيّران يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما في الاعتبار وهما:

- ❖ العامل الأوّل: احتمالية النّجاح وتشير إلى الصّعوبة المدركة للمهمّة. وهي أحد محدّدات المخاطرة.
- ❖ العامل الثّاني: الباعث للنّجاح في المهمة يتأثّر الأداء في مهمة بالباعث للنّجاح في هذه المهمّة.

وقد تناول أتكنسون الباعث للنّجاح في مهمّة ما في علاقته بصعوبة المهمّة. وافترض أنّ هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمّة. والعكس صحيح في حالة سهولة المهمّة. فالأعمال الصّعبة جدّا يصاحبها باعث مرتفع لأنّ الفرد يعتبر ذلك مهمّا لإنجازها بنجاح. أمّا الأعمال أو المهام السّهلة فهي تتضمن باعثا منخفضا أو محدودا، لأنّ الرّضا أو الإشباع منخفض عند تحقيقها أو إنجازها.

والسّلوك في تصور أتكنسون هو دالّة أو محصّلة التّفاعل بين الشّخص والبيئة. إلّا أنّ أتكنسون لديه تصور محدّد للتّنوع البيئي وآثاره على السّلوك. وهذا ما يميّزه عن المنظّرين السّابقين.

وتحدّث أتكنسون عن البيئة في ضوء صعوبة المهمّة. فبعض المهام لها احتمالية عالية للنّجاح في إنجازها. وبعضها الآخر عكس ذلك تماما. وافترض اتكنسون أنّ قيمة الباعث للنّجاح هي دالّة سلبية لاحتمالية النّجاح. فهناك متعة كبيرة بالنّجاح في المهام الصّعبة عن المهام السّهلة.

كما افترض أتكنسون أنّ الباعث السّلبي للفشل (الخجل بعد الفشل) هو دالّة إيجابية لاحتمالية النّجاح. وأوضح أنّ الخجل أكبر في حالة الفشل على المهـام السّهلة عن المهام الصّعبة. (خليفة، 2000، ص114-116).

من خلال العرض السّابق لأهمّ الأفكار الرّئيسيّة ومبادئ نموذج أتكنسون في الدّافعية للإنجاز يمكن إبراز النّقاط التّاليّة:

- ❖ تعتبر هذه النّظرية "دوافع النّجاح ودوافع تجنب الفشل" من السّمات الشّخصية الثّابتة

نسبيا، أمّا العوامل الأخرى وهي " احتمالات النّجاح أو الفشل، قيمة بواعث النّجاح أو الفشل" هي محدّدات المحيط أو الموقف لدافع الإنجاز، وتتباين من موقع لآخر، وبالتّالي تصبح دوافع النّجاح أو الفشل هي المحدّدات الأساسيّة لدافعية الإنجاز في ظلّ ثبات المواقف موضوع المعالجة، والعكس عندما تتغيّر المواقف حيث يبني التّفسير السّببي لدافعية الإنجاز على أسس انفعالية.

- ❖ بالرّغم من العوامل السّابقة، لا يُنكر أتكنسون دور الحوافز الخارجية في نجاح الفرد أو فشله في سلوكياته الموجّهة نحو الإنجاز، وهو بذلك يُعطي أهمية للمحيط الّذي يعيش فيه الفرد، وما به من بواعث خارجية، ويذكر منها المال والتّعاون من قبل الآخرين، ومدى تأثر دافعية الإنجاز بها.
- ❖ يذكر أتكنسون أنّ الميل لتحقيق النّجاح هو ميل دافعي متعلّم، وأنّ الفرد يضع في اعتباره نظرة المجتمع له. كما يذكر أنّ الفرد صاحب دافعية الإنجاز المنخفضة عندما يضع أهدافا صعبة جدّا أو سهلة جدّا فإنّه يضع نُصب عينيه اللّوم من قبل الآخرين إذا أخفق في هدفه، ذلك لأنّ المجتمع لا يلومه إذا كان الهدف عاليّا جدّا.(قشّار، 2005، ص.77).

5.4.3. نظريّة العزو:

يعدّ هيدر Heider هو المؤسس لنظرية العزو، ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السّببية.

يرى هايدر أنّ هناك دافعين رئيسيين وراء التّفسيرات السّببية الّتي يقدّمها الأفراد:

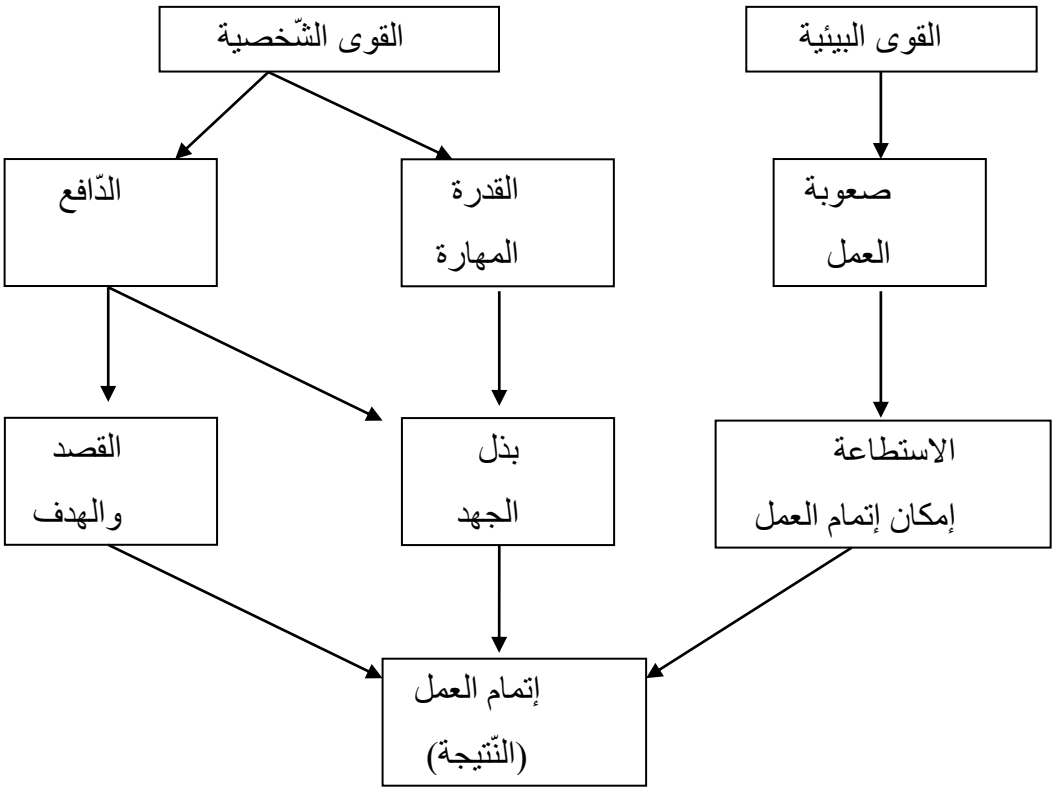
- ❖ الدّافع الأوّل: ويتمثّل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط. حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين والموضوعات الفيزيقية.

- ❖ الدّافع الثّاني: حاجة الفرد للتّحكم والسّيطرة على البيئة والتّنبؤ بالعالم المحيط به. ومن الحاجات الأساسيّة لإرضاء هذا الدّافع القدرة على التّنبؤ بكيف يسلك الأفراد في المستقبل، والّتي تمكنهم من رؤية العالم بشكل منظّم. كما أنّه لكي يتوفر لدينا مستوى مرضي من التّحكم في بيئتنا، يجب أن يتوفر لدينا القدرة على التّحكم في سلوكيات الآخرين.(خليفة، 2000، ص154).

افترض "هيدر" أنّ الفرد يخضع لقوى بيئية قوية، وهذه القوى يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة، مثل: الضّغوط من قبل الآخرين، المعايير الاجتماعية، الأزمات الاقتصادية والاجتماعية....الخ. حيث تمارس هذه الأحداث ضغوطا على الفرد كأنّها توقفه أو تكبحه، بالإضافة إلى أنّ كلّ فرد لديه استعدادات وقدرات وسمات واتّجاهات مختلفة عمّا يتميّز به الآخرون. ممّا يسمح لتلك القوى والضّغوط أن تعمل من خلال أنواع متباينة من الأمزجة والطّبـائع، وتجعل السّلوك تتحكم فيه قوتان. قوى بيئية وقوى شخصية، حسب المعادلة التّالية:

حدوث السّلوك = دالّة (قِوى بيئية + قوى شخصية).

أي أنّ السّلوك هو وظيفة لكلّ من القوى البيئية والقوى الشّخصية. فحسب هذه المعادلة تكون العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشّخصية إضافية أو جمعية. فإذا كانت أيّا من القوتين (البيئية أو الشّخصية) قوية، فالسّلوك يمكن حدوثه حتّى لو كانت القوى الأخرى مختزلة إلى الصّفر. وحسب هيدر فإنّ القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد، أو تملك القرار أو التّحكم في سلوكهم..... فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط، فبعضهم يُبدون ميلا إلى رفض تحكم الضّغوط، ويقاومون قراراتها، ويُظهرون أنّهم أكثر إصرارا وعنادا، وأكثر مقاومة للإغراء والتّأثير عليهم. وبعضهم يبدون على العكس من ذلك، حيث يُظهرون الاستسلام والرّضا والقبول بالواقع.



شكل رقم (05):تحليل الفعل السّلوكي إلى مكوناته الأساسية حسب أسبابه كما يراها هيدر (معمرية،2012، ص.113).

وقد أشار هيدر إلى أنّ الإعزاءات السّببية توجه بدرجة أكبر نحو الشّروح أو التّفسيرات الشّخصية عن الشّروح غير الشّخصية.

كما أوضح أنّ هناك ظرفين محددين للسّببية الشّخصية هما:

- ❖ الحالة النّهائية: غاية واحدة وطرق عديدة توصل إليها.
- ❖ السّب المركزي: اختيار إحدى الطّرق المؤدية إلى الغاية في ضوء أقل مجهود(خليفة، 2000، ص.156).

أمّا السّببية غير الشّخصية فتشير إلى المواقف الّتي لا يقصد فيها الشّخص أن ينتج فعلا سلوكيا معيّنا، بل إنّ الفعل السّلوكي يحدث بشكل خارج عن إرادته؛ أي أنّ أسبابه قِوى خارجية في

البيئة، وتسمّى هذه الحالة بالعزو السّببي غير الشّخصي.(معمرية، 2012، ص.114).

5.3. خصائص الإداري المنجز:

يتميّز الإداري ذي الدّافع العالي للإنجاز عن غيره بعديد المميّزات، فحسب موراي (في المشعان، 1993، ص.115) فإنّ الفرد المنجز يتميّز بأنّه:

- ❖ يتحصّل على درجة مرتفعة في الدّافعية للإنجاز.
- ❖ ينجز أشياء صعبة.
- ❖ يتفق أو يفهم تماما ويعالج أو ينظّم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار وأن يفعل ذلك بسرعة واستغلال ما أمكنه ذلك.
- ❖ يتغلب على العوائق مهما كانت وأن يتنافس ويتفوق على الآخرين.
- ❖ يبذل الجهود الشّاقة المستمرة في سبيل إنجاز ما يقوم به.
- ❖ يعمل بمفرده نحو تحقيق هدف بعيد سام.
- ❖ يملك العزم والتّصميم على الفوز في المنافسة.
- ❖ يعمل كلّ شيء بصورة جيّدة.
- ❖ يجاهد في سبيل التّغلب على الضّجر والتّعب.

وقد أوضحت بعض الدّراسات الّتي اهتمّت بخصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز، بأنّهم يفضّلون المواقف والمهام الّتي يتخذون فيها المسؤولية الشخصية عن النّتائج والحلول، كما أنّهم يميلون إلى تحقيق أهداف ذات صعوبة متوسطة، ويقومون بنوع من المخاطرة المحسوبة، فاستراتيجيتهم ملائمة لأهدافهم. يحتاجون إلى عائد ملموس لعملهم، لأنّه يريدون أن يعرفوا كيف أدّوا عملهم وما نتيجته، وذلك لكي يشبعوا دافعية الإنجاز عندهم.

وفي دراسة كاجان 1972 توصّل إلى أنّ الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع يميلون إلى أن

يكونوا واقعيين في مواقف المغامرة، فهم يتجنبون الدّخول في مواقف يكونون متأكدين من النّجاح فيها ولكنّهم يحصلون على عائد صغير. كما أنّهم يتجنبون المواقف الّتي يكونون متأكدين إلى حدّ كبير من الفشل فيها.

ويفضّل الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع الوظائف الّتي توفر لهم فرصا معقولة من النّجاح وعائدا ماديا معقولا أيضا، بينما يميل الأفراد ذوو دافع الإنجاز المنخفض إلى الوظائف السّهلة حتّى وإن كانت ذات عائد صغير.

أمّا دراسة توماس 1958 وونر وكوكجا 1970 فقد توصّلت إلى أنّ الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الأعلى أكثر مقاومة وأطول مثابرة من ذوي دافعية الإنجاز الأقل عندما يفشلون في أداء المهام المكلّفين بها، كما أنّ الفرد ذي دافعية الإنجاز الأعلى يرى أنّ الفشل الّذي يواجهه يكون نتيجة لتقصيره في بذل الجهد أكثر من أيّ سبب آخر، وأنّه يمكن تحقيق مستوى أفضل من النّجاح مع زيادة بذله للجهد بمعنى أنّ مركز الضبط لديه داخلي. كما أنّ ذي الدّافعية المرتفعة للإنجاز يتّسمون بالاعتماد على أنفسهم وتحمّل المسؤوليّة والمثابرة(في الغامدي، 2009، ص103.)

كما أنّ الفرد ذي الدّافع العالي للإنجاز يرفض المهام الرّوتينية الّتي لا تطرح تحدّ ويميل إلى المواقف الّتي يتحمّل فيها المسؤولية، يتوصل من خلالها إلى حلول للمشكلات على أساس من النّشاط الابتكاري والإبداعي(قشّار، 2005، ص.82).

ويرى ماسلو (في الفايت، 1997، ص.41) أنّ للفرد ذي الدّافعية العالية للإنجاز خصائص منها:

- ❖ إدراك الحقيقة بطريقة فعّالة مع القدرة على تحمل عدم اليقين.
- ❖ تقبل أنفسهم والآخرين كما هم.
- ❖ التّركيز على المشكلة أكثر من التّركيز على الذّات.

- ❖ الإبداع بدرجة مرتفعة.
- ❖ القدرة على التّقدير العميق للخبرات الأساسية في الحياة.
- ❖ تكوين علاقات اجتماعية عميقة وواضحة مع قلّة من النّاس.
- ❖ القدرة على النّظر للحياة من وجهة نظر موضوعية.

أمّا ماكليلاند فيرى أنّ المرتفعين في الدّافع للإنجاز لا يشعرون بإشباع الحاجة للإنجاز إلّا بعد إتمام المهام الّتي التزموا بإنجازها، وحققوا الأهداف الّتي يطمحون إليها.

بصفة عامّة فالمديرون ذوي الدّافعيّة العالية للإنجاز يتحمّلون المسؤولية، مثابرون في عملهم يواجهون التّحديات والعراقيل، يحدّدون أهدافهم بدقّة ويخطّطون للوصول إليها، ينظّمون الوقت ويديرونه بصورة منظّمة وفعّالة، يحاولون الوصول إلى مراتب أعلى وتحسين وضعهم الاجتماعي.

ملخص الفصل:

الدّافعية تكوين فرضي، يعمل على استثارة السّلوك وتوجيهه، وهي تساعد الفرد لمواجهة الصّعاب والعقبات والتّغلب عليها لتحقيق الأهداف المخطط لها.

أمّا الدّافعية للإنجاز فهي أحد الجوانب المهمة في نظام الدّوافع الإنسانية، وهي استعداد الفرد للنّجاح وفق معايّير معيّنة للامتياز. تمكّن الفرد من التّغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة.

ويتميّز الأفراد ذوي الدّافع العالي للإنجاز عن غيرهم بعديد المميّزات، فهم ينجزون أشياء صعبة. يتغلبون على العوائق مهما كانت. يتنافسون ويتفوقون على الآخرين يبذلون الجهود الشّاقة المستمرّة في سبيل إنجاز ما يقومون به. كما أنّهم يفضّلون المواقف والمهام الّتي يتخذون فيها المسؤولية الشخصية عن النّتائج والحلول.

والأفراد ذوي دافعية الإنجاز الأعلى أكثر مقاومة وأطول مثابرة من ذوي دافعية الإنجاز الأقل، يتّسمون بالاعتماد على أنفسهم وتحمّل المسؤولية والمثابرة. يرفضون المهام الرّوتينية الّتي لا تطرح تحدّ، ولا يشعرون بإشباع الحاجة للإنجاز إلّا بعد إتمام المهام الّتي التزموا بإنجازها، وحققوا الأهداف الّتي يطمحون إليها.

فالأفراد ذوي الدّافعية العاليّة للإنجاز يتحمّلون المسؤوليّة، مثابرون في عملهم يواجهون التّحديات والعراقيل، يحدّدون أهدافهم بدقّة ويخطّطون للوصول إليها، ينظمون الوقت ويديرونه بصورة منظّمة وفعّالة، يحاولون الوصول إلى مراتب أعلى وتحسين وضعهم الاجتماعي.

الفصل الرّابع: مدير المدرسة الابتدائية

الفصل الرّابع: مدير المدرسة الابتدائية

تمهيد:

تعتبر الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التّربوية والإدارة التّعليمية، وهي تتبوأ مكانة هامّة في حياة المجتمعات المتمدّنة، وتلعب دورا أساسيا في تطورها ورقيها.

1. مفهوم الإدارة المدرسية:

عرّف جوردن الإدارة المدرسية بأنّها " جملة الجهود المبذولة في الطّرق المختلفة الّتي يتمّ من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التّعليمية.

يعرّفها صلاح عبد الحميد مصطفى بأنّها: " جملة عمليات وظيفية تُمارس بغرض تنفيذ مهام بواسطة آخرين، عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم لتتحقق أهداف المنظّمة.

ويعرّفها محمّد أحمد عبد الهادي بأنّها: " تلك الجهود المنسّقة الّتي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه، من مدرسين وإداريّين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التّربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهـدف إليه الأمّةُ من تربية أبنائـها تربية صحيحة وعلى أساس سليم(العجمي ،2007، ص 7-8).

كما يعرفها أحمد إبراهيم أحمد بأنّها " ذلك الكلّ المنظّم الذّي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربويّة تضعها الدّولة رغبة في إعداد النّاشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصّالح العام للدّولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها."(عابدين، 2005، ص.55)

أمّا موت فيعرفها بأنّها "التّأثير في مجموعة من البشر هم التّلاميذ حتّى يواصلوا نموهم نحو أهداف محدّدة بواسطة جماعة أخرى هي المعلّمين، وتعمل تلك الإدارة في مجال من جماعة ثالثة

هي الجمهور. وهي تهتمّ بالأهداف ووسائل تحقيقها."(حافظ وصبري، 2003، ص.45).

وقد ذهب عبد الغني عبود (1979) إلى تعريف الإدارة المدرسية بأنّها نظام ذو أهداف يتمّ تحقيقها بالتّخطيط السّليم للعمل، ومن خلال التّوزيع والتّنسيق ومتابعة التّنفيذ ثمّ تقويم الإدارة، إلى جوانب استخدام الحوافز لإثارة الدّوافع، وجعل مؤسسات التّنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار جماعي تسوده روح التّعاون، ويتمّ بعلاقات إنسانية(عابدين، 2001، ص.45)

ويعرّفها محمّد الصّغير بأنّها"الكيفية الّتي تدار بها المدرسة في مجتمع ما وفقا لأيديولوجياتها وظروفها الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسية وغيرها من القوى الثّقافية وذلك لتحقيق أهدافها في إطار مناخ تتوافر فيه العلاقات الإنسانية السّليمة والمفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التّربية للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وتكلفة."(أحمد، 2006، ص.16).

كما تعرّف الإدارة المدرسية بأنّها "العملية الّتي يتمّ بها تعبئة الجهود البشرية والمادية وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التّعليمية، وهي في هذا الإطار تعنى بالنّواحي الفنية والإدارية معا، وتهتمّ بالمعلّمين والمناهج وطرق التّدريس والأنشطة المدرسية، والإشراف الفني وتمويل البرامج التّعليمية، وتنظيم العلاقة بين المؤسسة التّعليمية والمجتمع، وغير ذلك من النّواحي الّتي تؤثر في العملية التّعليمية. (عابدين، 2005، ص.55)

أمّا في التّشريع المدرسي الجزائري فتعرّف إدارة المدرسة الابتدائية بأنّها "عمليّة تتكوّن من وظائف وأنشطة مرتبطة باستخدام الوسائل البشرية والمادية والمالية، لتحقيق الأهداف التّربوية المقرّرة عند نهاية الطّور الثّاني من المدرسة الابتدائية، عبر أهداف مرحلية يتمّ تحقيقها عند نهاية كلّ مستوى دراسي(التّسيّير التّربوي والإداري، 2004، ص.39).

بصفة عامة ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الإدارة المدرسيّة بأنّها:"منظومة من العمليات (تخطيط، تنظيم، متابعة ، توجيه، ورقابة) الّتي يقوم بها مدير المدرسة مع العاملين معه من

معلّمين وإداريّين، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وفقا لسياسة وفلسفة تربوية محدّدة تهدف إلى استثمار الموارد البشرية والإمكانيات المادية بغية تحقيق الأهداف التّعليمية داخل المدرسة وخارجها.

2. الوظائف الأساسية في الإدارة المدرسية:

تطور مفهوم وظائف الإدارة المدرسية في السّنوات الأخيرة، فانتقل من المحافظة على النّظام الدّاخلي للمدرسة ووضع الجداول الدّراسية وغيرها من الوظائف الرّوتينية إلى اعتبار التّلميذ والمعلّم محورا لوظائف الإدارة المدرسية في الوقت الحاضر.

وتصنّف وظائف الإدارة المدرسية بشكل تفصيلي إلى التّخطيط والتّنظيم والتّوجيه والتّنسيق وكذا اتّخاذ القرار والاتّصال والتّقويم المدرسي(المعايطة، 2007، ص.105).

1.2. وظيفة التّخطيط:

غالبا ما يعتبر التّخطيط الوظيفة الأولى من وظائف الإدارة، فهو القاعدة الّتي تقوم عليها الوظائف الإدارية الأخرى.

والتّخطيط عملية مستمرة تتضمن تحديد طريقة سير الأمور للإجابة عن الأسئلة مثل: ماذا يجب أن نفعل؟ ومن يقوم به؟ أين؟ ومتى؟ وكيف؟(الأخرس ، 2008، ص.143).

ويعرّف التّخطيط المدرسي بأنّه العملية الّتي تساعد العاملين في إدارة المدرسة على التّوصل إلى اتخاذ قرارات رشيدة تحقق الأهداف الموضوعة بأقلّ وقت وجهد وتكلفة.

والتّخطيط للعمل المدرسي ضرورة لنجاح هذا العمل، والإدارة الفعّالة للمدرسة تنظر إلى العملية التّعليمية نظرة علمية، وهذا يعني أنّها تأخذ بالتّخطيط أسلوبا ووسيلة لتحقيق أهداف المدرسة(المعايطة، 2007، ص.106).

ويتمثّل التّخطيط في إعداد التّنظيم التّربوي وضبط خدمات المدرسين وتوزيع الأفواج البيداغوجية.(التّسيّير التّربوي والإداري، 2004، ص.40).

وللتّخطيط في الإدارة المدرسية فوائد منها:

- ❖ يساعد على اختيار أفضل العناصر المساعدة على تحقيق الأهداف التّربوية الموضوعية.
- ❖ يساعد على توفير بدائل عدّة تحلّ محل وسائل التّنفيذ في حال عدم صلاحيتها لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- ❖ يساعد على توفير التّرابط والانسجام بين مختلف الجهود المبذولة خلال العام الدّراسي، ويوجد اتجاهها نحو الأهداف المطلوب تنفيذها.
- ❖ يساعد على إشاعة مناخ مدرسي يتّسم بالعمل الجماعي .
- ❖ يوفر أساسا عقلانيا ومنطقيا لكلّ الأنشطة الممارسة، ويساعد على تقويم الممارسة لهذه الأنشطة تقويما موضوعيا.
- ❖ يساعد على إشاعة روح الاحترام للمدير ويغرس روح الولاء والانتماء للمدرسة لدى العاملين ويقلص من شعورهم بالتّغيرات الّتي سيحدثها المدير الجديد.
- ❖ يساعد على جدولة المهام الرّئيسية الواجب القيام بها، وتحديد الأولويات الّتي يحتاج إليها النّظام المدرسي(المعايطة، 2007، ص.108)

2.2. وظيفة التّنظيم:

يُعدّ التّنظيم أحد أهم مهام مدير المدرسة الرّئيسية، حيث يساعده على توفير الانسجام والتّوافق بين المدخلات البشرية والمادية الخاصّة بمدرسته، بشكل يساعده على تحقيق الأهداف التّربوية الموضوعة للمدرسة بكفاءة عالية.

ويركز علم التّنظيم على بيان الحقوق والواجبات الخاصّة بالعاملين في المدرسة ومدى

تناسبها وطبيعة عملهم وظروف المدرسة الخاصّة، فمن حيث الوظائف يهتمّ التّنظيم بتوفير توصيف وظيفي للمهام الموكلة للعاملين في المدرسة كافة كما يهتمّ بتوفير معايير أداء لهذه الوظائف(المعايطة، 2007، ص.113).

والتّنظيم يبيّن العلاقات بين الأنشطة والسّلطات، كما أنّه عبارة عن عملية دمج للموارد البشرية والمادية من خلال هيكل رسمي يبيّن المهام والسّلطات(الأخرس ، 2008، ص.145)

والغاية من التّنظيم تحقيق المهام الآتية:

- ❖ تحديد المسؤوليات والاختصاصات، أي تقسيم العمل بين العاملين ويحدّد اختصاص كلّ منهم.
- ❖ تحديد أسلوب العمل وفقا لقواعد معيّنة.
- ❖ تحديد إجراءات الاتّصال بين العاملين.
- ❖ تنفيذ القرارات بين العاملين وتوجيههم في العمل.

وفي ضوء ما سبق فإنّه على مدير المدرسة أن يقوم بترجمة كلّ ما سبق عن مفهوم التّنظيم إلى مجموعة من الإجـــــــــراءات والممارسات السّلوكية داخل إطار المدرسة وخارجها(أبو الوفاء ، 2000، ص.14).

3.2. وظيفة التّوجيه:

يعتبر التّوجيه أحد عناصر الإدارة وعملياتها الرّئيسية الّتي يمكن عن طريقها أن نتحقق من أنّ جهود الأفراد والعاملين بالمدرسة تسير في الطّريق المرسوم نحو تحقيق الأهداف بكفاءة عالية، ويعتبر التّوجيه مرحلة هامّة في العمليات الإدارية تهدف إلى الأخذ بيد الأفراد من خلال القيادة الرّشيدة وتوجيه جهودهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة(المعايطة، 2007، ص.119).

فبمجرد الانتهاء من صياغة الخطط المنظّمة وبناء هيكلها التّنظيمي وتوظيف العاملين فيها،

تكون الخطوة التّالية في العملية الإدارية وهي التّوجيه باتّجاه تحقيق الأهداف التّنظيمية في هذه الوظيفة الإدارية، يكون من واجب المدير تحقيق أهداف المدرسة من خلال إرشاد المرؤوسين وتحفيزهم، لهذا يعتبر التّوجيه الوظيفة الأكثر أهمية في المستوى الإداري الأدنى لأنّه مكان تركز معظم العاملين في المنظّمة. فإذا أراد أيّ شخص أن يكون مشرفا أو مديرا فعّالا عليه أن يكون قياديا فعّالًا، فحسن مقدرته على توجيه النّاس تثبت مدى فعاليته(الأخرس ، 2008، ص.150).

4.2. وظيفة الرّقابة:

الرّقابة هي وظيفة إدارية، وهي عملية مستمرّة ومتجدّدة يتمّ بمقتضاها التّحقق من أنّ الأداء يتمّ على النّحو الّذي حدّدته الأهداف والمعايير الموضوعية، وذلك بقياس درجة الأداء الفعلي في تحقيق الأهداف والمعايير بغرض التّقويم والتّصحيح(الأخرس ، 2008، ص.152).

ولمدير المدرسة مجموعة من الممارسات أو الأساليب الرّقابية الّتي تتمّ عن محتوى هذا المفهوم، ومن هذه الممارسات الرّقابية ما يلي:

- ❖ سلوك التّلاميذ فرديا وجماعيا.
- ❖ بطاقات التّلاميذ ونتائج اختباراتهم.
- ❖ متطلبات المبنى المدرسي من إصلاحات وترميمات.
- ❖ التّحقق من أنّ العمل يسير وفقا لما هو محدّد له من أهداف.

3. نظريات الإدارة المدرسية :

النّظرية في الإدارة موجّهة للعمل ومرشدة له، فالممارسة العملية الموجّهة بالنّظرية تقوم على أسس علمية موضوعية أفضل بكثير من أسلوب المحاولة والخطأ أو الاجتهاد الشّخصي.

فالنّظرية الإدارية تساعدنا على فهم الموقف وتقدّم لنا أفضل بدائل أو الإجراء الّذي يمكن أن يتخذ، والمدير النّاجح هو الّذي يستطيع أن يزاوج بين النّظرية أو النّماذج وبين ظروف الموقف،

ويحاول من خلال ذلك أن يفهم أبعاد الموقف ثمّ يناقش ذلك مع المعنيّين الآخرين، وبعد ذلك يتوصّل إلى اتخاذ القرار أو الإجراء، و الواقع أنّ كل رجال الإدارة بلا استثناء لهم نظرياتهم غير المعلنة الّتي توجه سلوكهم الإداري(مرسي، 1999، ص.13).

ويمكن حصر أهم النّظريات الّتي كان لها تأثير واضح في الإدارة المدرسيّة فيما يلي:

1.3.نظرية الإدارة كعملية اجتماعية:

تعتبر نظرية الإدارة كعملية اجتماعية أكثر النّظريات الحديثة شهرة في مجالات الإدارة التّعليمية، وتنسب هذه النّظرية إلى المفكر جيتزلر، فهو ينظر إلى الإدارة من حيث البيئة على أنّها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرّؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي(المعايطة، 2007، ص.175).

ويرى جيتزلر أنّ سلوك العاملين في الإدارة محكوم ببعدين أمّا الأوّل فهو تنظيم المراكز والأدوار المرتبة بها. وأمّا البعد الثاني فهو البعد الشخصي الذّي يعكس طبائع الأفراد وحاجاتهم وظروفهم.

ففي حالة مدير المدرسة ورغم أنّ أدوار مديري المدارس واحدة إلّا أنّ سمعة مدارسهم تتباين، ممّا يدلّ أن الإدارة تعمل دائما من بعدين احدهما معياري رسمي و الآخر قائم على التّأثير الشخصي.

ويرى جوبا مثلما يرى جيتزلر أنّ الإداري يؤثر في مرؤوسيه بفعل سلطتين الأولى رسمية يمثلها الدّور المستمدّ من مكانه في التّنظيم الرّسمي، وفي هذا يتشابه مع غيره من الإداريين، والثّانية غير رسمية تمثّلها قوّة التّأثير الشّخصي للإداري وبهذا يتميّز عن غيره.

ويفترض جوبا أنّ الإداري النّاجح يلعب دورا يتوسّط بين التّأكيد على حرفية التّعليمات المركزية واللامركزية في التّنفيذ، فلا يغفل عن أهداف المؤسسة ولا يتجاهـــل ظروف العاملين

فيها(عريفج، 2004، ص 26 – 27).

2.3. نظرية الإدارة كعمليّة اتّخاذ القرار:

يرى الكثيرون من كتاب الإدارة أمثال جريفث وسيمون أنّ خلاصـــة الإدارة تتمثل في اتّخاذ القرار، حيث يُعتبر لبّ العملية الإدارية، و المحور الذّي تدور حوله كلّ الجوانب الأخرى للتّنظيم الإداري(المعايطة، 2007، ص.183)

فالإدارة من منظور جريفث عملية ضبط وتوجيه للعمل في التّنظيمات الّتي تتكوّن من جماعة أو أفراد يمارسون أنشطة هادفة مرتبطة يبعضها البعض، وتكون مهمة الإدارة الأساسية في توجيهها للأنشطة هي تنظيم عملية اتّخاذ القرارات بصورة رشيدة.

ولفحص وجهة النّظر السّابقة واختبارها كان على جريفيش أن يضع تصورا لمجموعة من الفروض التّي يمكن إخضاعها للقياس ومن هذه الفروض :

- ❖ تختلف التّنظيمات بعضها عن بعض باختلاف طبيعة عملية اتخاذ القرارات فيها .
- ❖ إنّ أهم ما يميّز إدارة المؤسسات التّربوية عن المؤسسة العسكرية، والعسكرية عن الصّناعية، والأخيرة عن مؤسسات إدارة الأعمال هو ما بينها من اختلاف في عملية اتّخاذ القرارات.
- ❖ كلّما زادت المساحة المخصّصة للقرارات غير الرّسمية في إطار القرارات الرّسمية كلّما زادت جودة المنتجات.
- ❖ تزداد فعالية قرارات الإداري إذا ضبط عملية اتّخاذ القرارات بدل أن يتصدّى لصنع القرارات.
- ❖ ليست وظيفة الإداري اتخاذ القرارات وإنّما وظيفته تطوير عملية اتّخاذ القرارات .

- ❖ تتناسب فعالية الرّئيس عكسيا مع عدد القرارات التّي يتخذها شخصيا(عريفج، 2004، ص 29 – 30).

إنّ التّركيز على عملية اتخاذ القرارات بالنسبة لسيمون تعود إلى كتابه الخاص بالسّلوك الإداري الذّي صدر عام 1947، حيث أفرد له عنوانا فرعيا أسماه دراسة عملية اتّخاذ القرار في التّنظيم الإداري، حيث أشاد من خلاله بمدى أهمية اتّخاذ القرارات في الإدارة، لأنّها تمثّل مظهرا للسّلوك الإنساني، أو بعبارة أخرى كونها تمثّل التّرجمة الحقيقية للأفكار والآراء والطّموحات.

ويرى سيمون أنّ القرار الإداري يتكوّن من عنصرين أساسين:

- ❖ تكلفة القرار وتعني حجم وقيمة عمليّة اتّخاذ القرار من بداية مرحلة الإعداد وتجميع المعلومات وتصنيفها واختيار البدائل وتقويمها، وما يصاحب ذلك من وقت وجهد ومال.
- ❖ نتائج القرار وتعني الأهداف النّهائية الّتي تحققت سواء كانت أرباحا أو خدمات عامّة، بالإضـافة إلى مدى انسجام هذا القرار ومواءمته للخطوط العريضة أو السّياسـة العامة للمنّظمة(جعلاب ،2009، ص.95).

3.3 نظرية الإدارة كوظائف ومكوّنات:

و تتكوّن من عدّ نظريات هي:

1.3.3. نظرية سيرز:

أسهمت هذه النّظرية في إعطاء صورة واضحة عن طبيعة العمل الإداري، فقد أوضح سيرز في كتابه طبيعة العملية الإدارية الّذي أصدره عام 1950 أنّ أهم وظائف العمل الإداري تشمل التّخطيط والتّنظيم والتّوجيه والتّنسيق و الرّقابة(النّوري، 1991، ص.289).

وعند تحليل هذه الوظائف يمكـــن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة،

حيث أنّ الوظائـــــــــــــــف نفسها هي ما يقوم به الإداري ويفسّر سيرز هذه الوظائف كالتّالي:(عطوي، 2001)

أ.التّخطيط: ويعني به سيرز التّهيؤ أو الاستعداد لاتخاذ القرار، فالإنسان قبل أن يتخذ قرارا في مشكلة ما يفكر عادة في الأمر وإلّا كان قراره عشوائيا.

ب.التّنظيم: ويقصد به العملية التّي يتم بواسطتها وضع القوانين موضع التّنفيذ عن طريق المؤسسة أو المنظّمة. والمنظّمة هي جهاز لأداء العمل تتكوّن عادة من أفراد، أشياء، وأفكار ومفاهيم وقواعد ومبادئ، أو مزيج من كلّ ذلك وكلّ هذه الأمور تحتاج إلى تنظيم.

التّوجيه: هو العملية الّتي يتمّ بها توجيه الأداء الفعلي للمرؤوسين نحو الأهداف العامّة.

ج.التّنسيق: تتناول الإدارة التّعليمية أغراضا وعمليات متعدّدة تتعلق بالمبادئ والإنشاءات والتّجهيزات والكتب والمناهج والبرامج والتّلاميذ وغير ذلك وكلّ عنصر من هذه العناصر يتشابك مع غيره، ولذلك كان من الضّروري أن تعمل جميعا في تجانس ووحدة في الجهد.

د.الرّقابة: وهي عملية قياس مستويات الأداء وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة، وقد تكون الرّقابة مباشرة أو قد تكون غير مباشرة، وقد تكون الرّقابة بواسطة القوّة الجسمية أو قوّة القانون والتّعليمات أو القوّة الاجتماعية مثل العادات والتّقاليد وأخلاقيات المهنة.

2.3.3. نظرية المكوّنات الأربعة:

يُعتبر هابلين هو مؤسّس هذه النّظرية، وسميّت بهذا الاسم نسبة إلى تصورها للإدارة(عبد الغني، د س، ص.290).

فهذه النّظرية كما يقول هالبين تقول بأنّ الإدارة أيّا كان نوعها تتضمّن أربعة مكوّنات رئيسية هي:

أ. العمل: ينبغي أن يحدد عمل المؤسسة بدقة، وقد يكون هذا التّحديـــــد بصورة رسميّة عن

طريق اللّوائح والقوانين والتّشريعات أو بصورة غير رسمية عن طريق الإجمـاع الشعبي، وقد يطرأ تغيير على عمل المؤسسة أو المنظّمة مع مضي الزّمن، وتتوقف حياة المنظّمة على إيمان أفرادها وقادتها بأنّ عملها يخضع دائما للتّطوير وإعادة النّظر في تحديده في ضوء الظّروف المتغيّرة.

ب. المنظّمة الرّسميّة (المؤسسة): وهي تتميّز بتوصيف وظائفها وتحديدها وتفويض السّلطات والمسؤوليات وإقامة نوع من التّنظيم الهرمي للسّلطة.

ج. مجموعة الأفراد العاملين: وهم الأفراد المنوط بهم العمل في المنظّمة ويُختار هؤلاء الأفراد عادة على أساس كفاءتهم المهنية المتّصلة بالعمل في المنظّمة. ومن المهمّ أن تكون الرّوح المعنوية لهؤلاء الأفراد مرتفعة.

د. القائد: وهو المنوط به توجيه المنظّمة من أجل تحقيق أهدافها، وقد يُوكل إليه اختيار المجموعات الفرعية من العاملين معه، وكذلك تنظيم قنوات الاتّصال الدّاخلية بين الأقسام. وكلّ رئيس أو قائد في المنظّمة الإدارية يقوم بواجبين أساسيين هما: حلّ المشكلات واتّخاذ القرارات، وفي نفس الوّقت كقائد للمجموعة(المعايطة، 2007، ص.186).

3.3.3. نظرية الأبعاد الثّلاثة:

تمثّل امتدادا حقيقيا لما جاء به كلّ من سيرز وهالين حيث كانت هذه النّظرية إحدى ثمار البرنامج التّعاوني الّذي برز في منتصف القرن العشرين بما هو معروف حيث عقد هذا البرنامج بكلية جورج بيبودي بأمريكا، وأسفر عنه صدور كتاب بعنوان أفضل الأساليب للإدارة المدرسية عام 1955(جعلاب ،2009، ص.96).

والإدارة في مفهوم هذه النّظرية هي مجموعة من العناصر والمكوّنات، فهي ليست مركزا وظيفيا أو مديرا مسؤولا عن عمل ما، ولكنّها مجموعة من المهارات الّتي يضطلع بها الإداري،

ويحاول من خلالها التّكيّف والتّأقلم مع الوسط الاجتماعي بما من شأنه إنجاح العمل الإداري، وتحتوي نظريّة الأبعاد الثّلاثة على ثلاث محاور أساسيّة هي:

- ❖ العمل ويتناول الحديث عن طبيعة العمل، والإمكانيات المتاحة للقيام به والمشكلات الّتي تعترضه وصلته بالمجتمع.
- ❖ رجل الإدارة من حيث طاقته الجسمية وقدرته العقلية والعاطفية.
- ❖ البيئة الاجتماعية أي العوامل والضغوط الاجتماعية الّتي تؤثّر على قرار رجل الإدارة.

4. مدير المدرسة الابتدائية:

تمهيد:

تعتمد المدرسة لتحقيق أهدافها اعتمادا كبيرا على مدير المدرسة باعتباره محور العملية والرّكيزة الأساسية في النّهوض بمستوى الإدارة المدرسية وتطويرها، والعنصر الفعّال الّذي يتوقف عليه نجاح العمل الإداري بالمدرسة، حيث أنّ الأداء الجيّد لمدير المدرسة يعتبر من أهمّ المتطلبات الأساسية الّتي تنشدها المؤسسات التّعليمية على اختلاف مستوياتها وشرط أساسي لإنجاح العملية الإدارية في المدرسة.

فالمدير هو أحد أهمّ الأركان الأساسية في العملية الإدارية باعتباره الإداريّ الأوّل في المدرسة ورأس التّنظيم فيها، وعلى عاتقه تقع مسؤولية النّجاح أو الفشل أمّام السّلطة التّعليمية والمجتمع.

وقد ظهرت اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية ترى ضرورة التّجديد في عمل جهاز الإدارة المدرسية، وألّا يكون مدير المدرسة مجرد إداريّ تقليدي. وهذا من خلال دراسات عديدة منها دراسة صلاح عبد الحميد مصطفى 1994 وسيرجيوفاني 1994 والّتي تشيرإلى أنّه أصبـــــح ينظر إلى

مدير المدرسة باعتباره قائدا تربويا ومعلّما وقدوة للعاملين(عابدين، 2001، ص.223).

1.4. تعريف مدير المدرسة:

المديرون بصفة عامّة هم طّبقة من النّاس تتولّى جهود الجماعات المنظّمة نحو تحقيق أهداف محدّدة. وهم يعملون في مراكز مختلفة المستويات التّنظيمية، ويوجّهون أنشطة مختلفة الطّبيعة، ويطلق عليها ألقابا متعدّدة ورغم اختلافهم في أنواع النّشاط الّذي يديرونه، وفي المراكز التّنظيمية الّتي يحتلونها، فإنّ السّمة المميّزة لهم هي تمتّعهم بسلطة توجيه الغير لأداء أو الامتناع عن أداء أشياء معيّنة(الشّرقاوي ، 2001، ص.99).

فمدير المدرسة هو القائد الإداري الّذي يدفع المدرسة بعوامل القوّة والحيوية والتّقدم، ويعمل على تطوير أهدافه باستمرار ويبث فيها من عوامل الخلق والابتكار والتّجديد بما يضمن حركتها وتطورها، ومقابلة التّجديدات بمختلف جوانبها، ويحقق الرّبط بين المدرسة والبيئة المحيطة الّتي يعمل بها(الطّعاني، 2012، ص.457).

كما أنّه الشّخص الّذي يكون مسؤولا عن تحديد وصياغة أهداف المنظّمة ويعمل على تحقيقها من خلال التّخطيط لتوفير الموارد والإمكانيات اللّازمة، والتّنسيق بين الجهود وتوجيهها ومتابعتها وتقويمها بما يحقق تلك الأهداف. أي أنّه كلّ فرد تدور مهامه حول وظائف التّخطيط، والتّنظيم، والتّوجيه، والرّقابة بغرض تحقيق أهداف المنظّمة، يمكن أن نطلق عليه مديرا(أبو بكر، 2001، ص.18).

يعرّفه احمد إبراهيم أحمد بأنّه "الرّئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة في تحقيق أهدافها وتربية تلاميذها، وهو حلقة الاتّصال الثّابتة في العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها بين المدرّسين يبعضهم، وبين المدرّسين والتّلاميذ، وبين الآباء والمدرّسين، وبين الموجّهين والمعلّمين. وهو دائما في مركز الرّئيس للعملية التّعليمية، فعليه عبء تنظيمها للحصول على

أفضل النّتائج، وهو الّذي يوجّه رسم الخطط المختلفة وتنفيذها."(عابدين، 2001، ص.89).

كما يعرّف مدير المدرسة بأنّه "القلب النّابض والشّريان الفعّال الّذي بتسييره يكون الجسم صحيحا وبغيابه تصبح المؤسسة شبحا بلا روح، وهو المسؤول الوحيد عن قيادتها وحسن سياستها وهو الرّأس إن صلح واتّزن صلحت المدرسة واستقام أمرها.

والمدير النّاجح لا يعتمد في قيادة المدرسة على سلطان الوظيفة بل هو الّذي يستغلّ حبّ المعلّمين والتّلاميذ وتقديرهم لشخصه في العمل على رفع شأن المدرسة وتمكينها من أداء رسالتها.

فمدير المدرسة له دور بالغ الأهمية في كونه عنصر التّغيّير في المدرسة، فيقوم بتنسيق وإدارة كلّ الأعمال في المدرسة، يبيّن خطوات العمل للمعلّمين، كما أنّه يوفر الوسائل الضّرورية للمدرسة، ويقدّم المساعدة للجميع. (Hoyle and McMahon ,1986).

تعقيب :

من خلال ما سبق من تعاريف نجد أنّها تركز على بعد القيادة ودوره في تعديل سلوك المرؤوسين، وبعد العمليات الإدارية الّتي يقوم بها المدير، كما يعتبر المسؤول الأوّل عن مؤسسته مع التّركيز على أهمية عمليّة الاتّصال التّربوية ودورها في حفظ استمرار العلاقات بين جميع الأطراف الفاعلة في العملية التّعليمية. وتشترك التّعاريف السّابقة في الأمور التّالية:

- ❖ وجود قائد ينظّم وينسّق جهود المرؤوسين.
- ❖ المدير هو رأس التّنظيم الهيكلي في المدرسة.
- ❖ المدير قائد وإداري.

بصفة عامّة يمكن تعريف مدير المدرسة بأنّه الشّخص المؤهل الّذي يقوم بإدارة وتسيّير شؤون الموظّفين والعاملين والتّلاميذ والبناءات المدرسية على مستوى مدرسته، كما يسهر على التّنسيق مع السّلطة الإدارية الأعلى، والسّلطات المحليّة، والمجتمــع المحلي في الاتّجاه الّذي يحقق

الأهداف التّربوية.

2.4. مهام مدير المدرسة الابتدائية :

هناك مقولة لأحد المشاهير في التّربية (لبيهام) مؤداها أنّه لا يمكن أن توجد مدرسة متميّزة دون أن يكون على رأسها مدير متميّز. فالمدير المتميّز يستطيع أن يحوّل مدرسته – مهما كان مستواها – إلى مدرسة متميّزة(جون كاربنتر،2001، ص.11).

فمدير المدرسة مسؤول من النّاحيتين الإدارية والفنية في المدرسة. يصبح إداريا عندما يُهيّئ كلَّ ما تتطلبه عمليّات التّعليم في المدرسة من أدوات ومساعدات. كما أنّه يُصبح مشرفا فنيا عندما يقوم بكلّ الخدمات الضّرورية لتهيئة تعليم جيّد فعّال وناجح(الفقي، 1994، ص.403).

ويضطلع مدير المدرسة باعتباره قائدا إداريا بمهام وواجبـات متعدّدة، أوجـــــزها كلّ من رودريك من ناحية، وبلومبرج وجرينفلد من ناحية أخرى في دراستين مستقلتين عكستا بعدين متكاملين هما:

أوّلا:التّركيز على العمل الإداري

ومن بين المهام والواجبات الإدارية والمكتبية الّتي ينبغي على مدير المدرسة القيام بها لضمان سير العمل في مدرسته بسهولة ويسر:

- ❖ الإشراف على إعداد السّجلات المدرسية المختلفة والمحافظة عليها.
- ❖ متابعة سير العمل ورفع التّقارير للإدارة التّعليمية.
- ❖ إدارة شؤون الأفراد.
- ❖ الإشراف على حفظ النّظام بين التّلاميذ.
- ❖ إعداد الجداول المدرسية.
- ❖ إدارة المرافق المدرسية والعمل على تزويدها بالأدوات والتّجهيزات اللازمة.

- ❖ مراقبة برامج وإجراءات التّدريس المحدّدة من قبل الإدارة التّعليمية.

ثانيا: التّركيز على القيادة التّربوية

وتتضمّن جميع المهام المرتبطة بتغيير سلوك المنتسبين للعملية التّعليمية من مدرسين وتلاميذ وأولياء أمور، وذلك بغية تحقيق الأهداف الّتي تسعى إلى تحقيقها المدرسة ومنها:

- ❖ تحفيز المعلّمين للعمل بأقصى جهد ممكن فيها.
- ❖ إشراك المعلّمين في وضع خطط تقويم وتسجيل التّقدم الدّراسي للتّلاميذ.
- ❖ تشجيع الدّراسات المستمرة لتطوير المناهج وأساليب التّدريس.
- ❖ إتاحة الفرصة أمام النّمو المهني للمعلّمين بالمدرسة.
- ❖ العمل على تأسيس مركز فني للموارد التّعليميّة وتسهيل الاستخدام.

التّقويم والتّوجيه المستمر للمعلّمين(الأغبري، 2000، ص.143-144).

أمّا مهام مدير المدرسة الابتدائية في الجزائر فقد حدّدتها النّصوص القانونية التّالية:

- ❖ القرار الوزاري 839 المؤرخ في 1991/11/16 مهام مديري المدارس الابتدائية.
- ❖ القرار الوزاري 778 المؤرخ في 1990/10/26 المتعلّق بنظام الجماعة التّربوية في المؤسسات التّعليميّة والتّكوينيّة.
- ❖ القرار الوزاري 292 المؤرخ في 2006/06/17 المعدّل والمتمّم للقرار 839 المؤرخ في 1991/11/16 مهام مديري المدارس الابتدائية.

وفي ضوء هذه النّصوص يضطلع مدير المدرسة الابتدائية بمهام مختلفة منها:

أ. في المجال البيداغوجي:

- ❖ تسجيل التّلاميذ الجدد وقبولهم في إطار التّنظيم الجاري به العمل.
- ❖ ضبط خدمات المدرّسين وتنظيمها.

- ❖ التّنظيم العام لأنشطة التّلاميذ وجدول توقيت الأقسام.
- ❖ تطبيق التّعليمات الرّسمية المتعلّقة ببرامج التّعليم في المؤسسة.
- ❖ وضع الإجراءات الضّرورية لتشكيل الأفواج التّربوية قصد التّنسيق الأفضل والتّكيف الأنسب لعمل الأساتذة.
- ❖ تحفيز مجالس التّعليم ومجالس الأقسام وعقدها.
- ❖ وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين.
- ❖ يتأكد من التّدرج في تقديم الدّروس وتسلسلها.
- ❖ زيارة المدرسين في أقسامهم واتّخاذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة المبتدئين والمدرسين الّذين تنقصهم التّجربة وترشيد عملهم.
- ❖ المشاركة في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها ولجانها الّتي تنظمها وزارة التّربية الوطنية.
- ❖ يشارك في عملية التّكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف الّتي تنظمها وزارة التّربية الوطنية.

ب. في المجال التّربوي:

- ❖ توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصّعوبات و التّحصين ضد الصّراعات المحتملة.
- ❖ يجب أن تساعد علاقات المدير مع التّلاميذ والموظفين وأولياء التّلاميذ على تنمية شعور المؤسسة وتقوية الثّقة المتبادلة والتّفاهم واحترام الشّخصية والصّداقة والتّضامن.
- ❖ إقامة الشّروط الّتي من شأنها إكمال التّربية الّتي تمنحها الأسرة وتيسير الحياة ضمن

الجماعة وغرس الرّوح الوطنية والتّحفيز على العمل وروح التّعاون الجماعي واحترام الغير.

- ❖ تشجيع وتطوير الأنشطة الثّقافية والفنية والرياضية والأعمال المنتجة الفردية والجماعية وحصص التّرفيه المنشّطة الّتي تساعد على خلق المحيط الملائم لازدهار التّلميذ واستقراره .
- ❖ توفير الشّروط المعنوية والأخلاقية والماديّة لتسيير أنشطة التّلاميذ.
- ❖ العمل على تضافر الجهود لمنح تعليم ناجح وتربية مطبقة للأهداف المرسومة للتّعليم الأساسي.

ج. في المجال الإداري:

- ❖ يفتح ويمسك الملف الشّخصي لكلّ موظّف، يمنح جميع الموظّفين الخاضعين لسلطته نقطة سنوية يقدرها طبقا لسلم التّنقيط الجاري به العمل، ويرفقها بتقيّيم مكتوب.
- ❖ يسهر مدير المؤسسة على احترام الآجال فيما يتعلّق بإعداد التّقارير والجداول الدّورية وإرسالها إلى السّلطات السُّلمية.
- ❖ يستقبل المدير البريد الإداري الوارد إلى مؤسسته ويقوم بفتحه وفرزه قبل تسجيله في الأمانة ويحتفظ المدير بالبريد السّري الموجّه للمؤسسة.
- ❖ يمثّل المدير المؤسّسة في جميع أعمال الحياة المدنية ويتولّى وفقا للتّنظيم الجاري به العمل تنفيذ مداولات مجلس المدرسة.

3.4.مهارات لابدّ للمدير أن يتقنها:

يرى علماء الإدارة أنّ هناك مجموعة من المهـــارات على مدير المدرسة امتلاكها حتّى يتمكّن من

القيام بمسؤولياته بشكل فعّال.

1.3.4. مهارات اتّخاذ القرارات:

تعتبر عملية اتّخاذ القرارات الاختبار أو المحك للإدارة، وعلى المدير أن يضع نصب عينيه ثلاثة عوامل ليبني نجاحه في القيادة واتّخاذ القرار وهي كما يلي:

- ❖ قدرته على الوصول إلى الخاتمة الصّحيحة فيما يجب أن يفعله في موقف ما.
- ❖ شجاعته في تقديره.
- ❖ مهارته في إقناع الآخرين قبول قراراته الّتي اتّخذها.

والمدير يمكن أن يقرر المسؤولية الّتي يعتزم أخذها على عاتقه ولكن قراراته الّتي اتّخذها هي الّتي تصمّم مؤهلاته في القيادة كرئيس منفّذ. وتساعد رؤساءه على تقدير مدى ما يعطونه من مسؤولية ولا يمكن أن يكون قائدا، فالرّتب الأخرى محتاج إليها أيضا، وبعض النّاس يكون أكثر سعادة إذا ظلّوا أنفارا والأمر مرجعه إلى المدير ليحدد الأهداف الّتي يريد الوصول إليها.

إنّ الهدف من اتّخاذ القرارات هو وضع الحلول للمشكلات، لذا لابدّ للمدير من أن يبرّر قراره عندما يقرّر، فاتّخاذ القرارات في حلّ الإشكالات المختلفة يعتبر وسيلة المديـــــــــــر لوضع الحلول المناسبة لما يعترض إدارته من أوجه المشكـــــــــــــــلات المختلفة(الأخرس، 2008، ص53.).

2.3.4. مهارة إدارة الوقت:

يُقصد بإدارة الوقت إدارة الأنشطة والأعمال الّتي تؤدى في الوقت، وتعني الاستخدام الأمثل للوقت والإمكانيـات المتوفرة، وبطريقـة أخرى تؤدي إلى تحقيق أهـــــــداف هامّة(العجمي،2007، ص. 202).

اقتراحات خاصة بالمدير لإدارة الوقت بفاعلية:

- ❖ تحديد العمل وتوزيع الوقت عليه.
- ❖ أن تسير الخطّة مع الزّمن.
- ❖ استخدام الوقت لانجاز الأعمال في الوقت المناسب.
- ❖ عدم محاولة التّركيز مدّة طويلة دون استراحة بين كلّ ساعة عمل.
- ❖ أن تكون ظروف العمل مريحة نوعا ما.
- ❖ أن تكون لدى المدير ملحوظات مفيدة.
- ❖ التّدرب على القراءة السّريعة.
- ❖ عمل شيء واحد في الوقت الممنوح، وإبقاء المكتب منظّما ومرتبا(الأخرس ، 2008، ص.54)

3.3.4. مهارة الاتّصالات:

من المعلوم أنّ الإنسان مدني اجتماعي بطبعه حيث لا يقوى على العيش منفردا، لأنّه لا يستطيع أن يلبي احتياجاته دون الاتّصال بهم وتبادل المنافع معهم، لذلك يلعب الاتصال دورا مهما في العلاقات ما بين النّاس، فالاتّصال متطلب رئيسيّ ومهمّ يحتاجه الإنسان لتلبية احتياجاته وأغراضه عن طريق الاحتكاك مع الآخرين والتّفاعل معهم.

ولا شكّ أنّ هذه المهارة من الأساسيات الّتي يحتاجها المدير النّاجح الفعّال في إدارته للمؤسسة لأنّه من خلالها يستطيع التّخاطب مع الآخرين والتّفاعل معهم وتوجيه النّصائح والإرشادات والأوامر إليهم.

وفي أثناء الاتصال مابين المدير وموظفيه ليس من الضّروري أن يكون الاتصال وجها لوجه، بل من الممكن أن يتمّ من خلال المخاطبات الهاتفية، أو الأوامـــــر والأوراق المكتوبة وغير

ذلك من الوسائل الشّفوية أو المسموعة أو المقروءة(الأخرس، 2008، ص.57).

كما أنّه ليس هناك شكّ في أنّ المعلّمين يفضّلون المدير الذّي يكون على استعداد للتّواصل والمشاركة والحفاظ على الزّمالة(Day et al, 2000, p20).

4.3.4. مهارة إدارة الاجتماعات:

إنّ للاجتماعات أهمية بالغة بالنّسبة لسير العمل في المدرسة، حيث تعتبر من الوسائل الفاعلة في كثير من الأحيان لحلّ بعض المشكلات أو الإشكالات، ومن أجل ذلك يلجأ المديرون إلى عقد الاجتماعات في الأحوال الّتي تستدعي ذلك للوصول إلى الحلول المناسبة، والّتي يخلص إليها نتيجة لعقد هذه الاجتماعات.

وإذا كانت الاجتماعات وسيلة من وسائل حلّ الإشكالات الّتي تعترض سير العمل في المدرسة فإنّ من الأهمية بمكان أن تتوفر إدارة ماهرة لتنظيم وإدارة الاجتماعات، لأنّ الشّخص الّذي يقوم بإدارة الاجتماع هو المحرّك والمنظّم لكيفية إدارته، بالإضافة إلى أنّه يساهم بشكل كبير في طرح النّقاط العامة الّتي من أجلها تمّ عقد الاجتماع.

وفي الغالب يتمّ عقد الاجتماعات عندما يرى المدير أنّ هناك شأنا معيّنا يحتاج إلى أفكار أو آراء جماعية بحيث يتمّ تحديد هؤلاء الأشخاص، فإذا كان الأمر لا يستدع عقد الاجتماع فإنّ المدير يقوم باتّخاذ القرار المناسب اعتمادا على مهارة اتّخاذ القرارات دون الحاجة إلى اللّجوء لعقد الاجتماعات(الأخرس ، 2008، ص.64).

5.3.4. مهارة مواجهة التّحديات:

يقصد بالمواجهة المقابلة والالتقاء والتّصدي. والتّحديات هي الصّعوبات والعوائق والمعضلات والمشكلات الّتي تواجه أيّ إنسان في هذه الحياة وبالتّالي يكون المعنى بأنّ هناك صعوبات وعوائق ومعضلات ومشكلات تواجه وتقابل المدير أو تقف في طريقه عليه أن يتصدّى لها ويسيطر عليها

دون تخاذل أو خوف أو توقف مع مزيد من الصّبر والتّحلي بروح المبادرة ومهارة مواجهة التّحديات يمكن أن تُعلّم كيفيتها نظريا، ومن ثمّ تطبق على أرض الواقع، لتحقق الثّمرة المرجوة في عالم إدارة الذّات.

وهذه المواجهة للتّحديات تتمّ من أجل أن يصل الإنسان إلى ما يصبو إليه في طريق النّجاح، أو أن يبقى محافظا على ما وصل إليه ويقوم بالتّطوير نحو الأحسن. وهذه المواجهة تجعل الإنسان يتفوّق ويبدع ويبتكر ويتميّز، وهذا في إطار عالم النّجاح الّذي له لذّته الخاصّة وحلاوته المتجدّدة في ظلّ ظروف التّحديات المختلفة وفي شتّى الميادين.

وعلى المدير أثناء مواجهته للتّحديات أن يعي ثلاثة أمور في غاية الأهمية وهي:

- التّخطيط.
- المراقبة.
- التّقويم والمراجعة.

فهذه الأمور الثّلاثة تجعل المدير قائدا فعّالا له دوره المتميّز والمتجدّد باستمرار وبالتّالي يحصل على ثقة كلّ من حوله دون منازع(الأخرس ، 2008، ص.71).

6.3.4. مهارة التّخطيط:

يعرفه علي شريف (2000) بأنّه تحليل المعلومات الماضية والحالية والتّنبّؤ بالتّطورات المستقبلية. لذلك يعدّ عملية مستمرة ودوارة للخروج بمجموعة من الخطط(في بن حميدة، 2010، ص.83).

ولكي تكون لمدير المدرسة القدرة على التّخطيط للعملية التّربوية داخل المدرسة فإنّ عليه حسب الأخرس (2008، ص.78) أن يمتلك الكفايات والمهارات الأساسية الآتيّة:

- وضوح فلسفة التّربية وأهدافها ودور الإدارة المدرسية في تحقيقها.

- ❖ التّنبؤ بما ستكون عليه المدرسة من تشكيلات وإمكانات بشرية ومادية.
- ❖ الكشف عن حاجات العاملين في المدرسة، واحتياجات التّلاميذ والمرافق .
- ❖ جمع المعلومات وتحليلها.
- ❖ مهارة ترتيب الأولويات.
- ❖ وضع الأهداف المنبثقة عن الحاجات وترتيبها وفقا للأولويات.
- ❖ اختيار استراتيجيات التّنفيذ المناسبة لتحقيق الأهداف ضمن الزّمن المطلوب.
- ❖ اختيار طرائق التّقويم وأدواته المناسبة ووضع مؤشرات النّجاح.
- ❖ التّنظيم والتّنسيق والتّوجيه والمتابعة واتّخاذ القرارات.
- ❖ إدراك أهمية التّخطيط في العمل.
- ❖ القدرة على وضع الخطّة بعناصرها المتكاملة.

4.4.4. خصائص المديرين النّاجحين:

المديرون هم القادة البيداغوجيون الّذين يركزون على النّجاح والأهداف المحدّدة، ومتفائلون بشأن قدرة التّلاميذ على تحقيق أهدافهم، وهم جد نشيطين يشعرون بالمسؤولية اتّجاه تعلم التّلاميذ، ويراقبون بانتظام المعلّمين، لديهم القدرة على المشاركة ببعض القيم مع الفريق التّربوي، والإحساس بالانتماء إلى المجتمع، وإشراك جميع المعلّمين في اتّخاذ القرارات، ولديهم توقعات عالية فيما يتعلق بالتّلاميذ والمعلّمين، وهم جدّ واضحين وحاضرين في مدارسهم يظهرون حيويـة، ينتقلون في المدرسة ويجعلون وجـودها محسوسا للتّلاميذ والمعلّمين (شرقي، 2010، ص.128).

والمديرون النّاجحون يستخدمون أساليب قيادية مختلفة، فالقدرات والمهارات والموظفين جميعها تقرر أسلوب الإدارة المناسب الّذي ينبغي أن يستخدمه المدير.

وهم يثقون بأنفسهم بالعمل في أوضاع غير متوقعة ويطوّرون مهاراتهم أثناء الإدارة كما يطوّرون الآخرين، ويعرف هؤلاء متى يصغون ومتى يتبعون ولمن يتبعون، ويعرفون كيف يستخدمون قدراتهم بحسب ما تقتضي الظّروف(الأخرس ، 2008، ص.43).

وقد خلصت مجموعة من البحوث في بلدان عديدة ومختلفة المناهج المدرسية أنّ المدارس المتميّزة هي الّتي يقودها مديرون يعملون بطريقة علمية، يعملون جنبا إلى جنب مع زملائهم المعلّمين، كما أنّهم يحترمون استقلالية المعلّمين(Mac beath, 1998,p.63).

- والمديرون النّاجحون يتميّزون حسب (الأخرس، 2008، ص44)و Barnabé, (1999) بالخصائص التّالية:
- يحدّدون بوضوح الأهداف والتّوجه والمسؤوليات لكلّ زميل في العمل.
- يوفرون بنجاح جميع المعلومات الضّرورية لكلّ الزّملاء على قدم المساواة.
- يعملون مع الزّملاء على وضع نتائج غير متوقعة وتحقيق تلك النّتائج.
- يعيدون تقويم النّتائج المتوقعة وأساليب العمل بتوفير أحدث المعلومات.
- يستخدمون الرّجل المناسب في المكان المناسب.
- يتأكدون أنّ زملاءهم أدّوا المهمّات الضّرورية، ويتيحون لهم أن يفتخروا بما أنجزوا.
- يعيدون تقويم احتياجات العمل يوميّا وفقا للكادر المتوفر.
- يمنحون الزّملاء المتفوّقين حرّية تلبية متطلبات العمل وفقا لأسلوبهم الخاص.
- ينشئون صلات وئام منفتحة وموثوقة وقائمة على الاحترام والأمانة بين جميع الزّملاء العاملين.
- يمنحون الزّمـــلاء العاملين التّقدير لخدماتهم كلّما استحقّـوا ذلك. يحافظ على العلاقات مع العاملين معه المبنية على الصّـــراحة والثّقة.

ملخص الفصل:

تعتبر الإدارة المدرسية جزءا من الإدارة التّربوية والإدارة التّعليمية، وهي تتبوأ مكانة هامّة في حياة المجتمعات المتمدّنة، وتلعب دورا أساسيا في تطورها ورقيها. وللإدارة المدرسية وظائف متعدّدة كالتّخطيط والتّنظيم والتّوجيه والتّنسيق وكذا اتّخاذ القرار والاتّصال والتّقويم المدرسي وقد تطور مفهومها وذلك باعتبار التّلميذ والمعلّم محورا لها.

ومدير المدرسة هو المسؤول عن تحديد وصياغة أهداف المدرسة، يعمل على تحقيقها من خلال التّخطيط لتوفير الموارد والإمكانيات اللّازمة، والتّنسيق بين الجهود وتوجيهها ومتابعتها وتقويمها. وهو الرّئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة و المسؤول الوحيد عن قيادتها وحسن سياستها.

والمدير النّاجح يستغلّ حبّ المعلّمين والتّلاميذ وتقديرهم لشخصه في العمل على رفع شأن المدرسة وتمكينها من أداء رسالتها، وهو يستطيع أن يحوّل مدرسته إلى مدرسة متميّزة.

و للمدير مهارات أن يجب أن يتقنها كمهارة اتّخاذ القرارات الّتي تعتبر وسيلة المدير لوضع الحلول المناسبة لما يعترض إدارته من أوجه المشكلات، ومهارة إدارة الوقت الّتي تعني الاستخدام الأمثل للوقت والإمكانيات المتوفرة. أمّا مهارة الاتصالات فيستطيع من خلالها التّخاطب مع الآخرين والتّفاعل معهم وتوجيه النّصائح والإرشادات والأوامر إليهم. وعندما يرى المدير أنّ هناك شأنا معيّنا يحتاج إلى أفكار أو آراء جماعية فهو يحتاج مهارة إدارة الاجتماعات، كما أنّ عليه أن يتمتع بمهارة مواجهة التّحديات حتّى يتمكن من التّصدي للصّعوبات والعوائق والمعضلات والمشكلات الّتي تواجهه في عمله.

والمدير الفعّال النّاجح يستخدم أساليب قيادية مختلفة، وهو يثق بنفسه ويطوّر مهاراته الإدارية. يتحمّل المسؤولية، يثابر في عمله يواجه التّحديات والعراقيل، يحدد أهدافه بدقّة ويخطط

للوصول إليها، يدير الوقت بصورة منظّمة وفعّالة، للوصول إلى مراتب أعلى والتّفوق والتّميز مهنيا واجتماعيا.

الفصل الخامس: الأسس المنهجية للدّراسة

الفصل الخامس: الأسس المنهجية للدّراسة

تمهيد

يعرض الباحث في هذا الفصل منهجيّة الدّراسة وأسسها، وذلك من خلال بناء السّلم وإجراء التّحليل الإحصائي المناسب، للوصول إلى الأهداف الّتي تسعى الدّراسة لتحقيقها.

1. منهج الدّراسة:

انطلاقا من طبيعة هذه الدّراسة والّتي تتمثل في توظيف نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في بناء سلّم لقياس دافعية الإنجاز الإداري عند مديري التّعليم الابتدائي، فإنّ هذه الدّراسة من الدّراسات الوصفية الّتي تعتمد على أساسيات المنهج الوصفي. فهو أسلوب من أساليب التّحليل المركّز على معلومات كافية ودقيقة عن الظّاهرة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علميّة يتمّ تفسيرها بطريقة موضوعيّة(دويدري، 2000، ص.183).

2. مجتمع وعيّنة الدّراسة :

يتمثل مجتمع الدّراسة في جميع مديري التّعليم الابتدائي بالمسيلة للموسم الدّراسي 2018/2017، ويبلغ عددهم 672 مديرا. موزعين على 62 مقاطعة تفتيشية، تضمّ كلّ مقاطعة مجموعة من المدارس.

وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 353 مديرا، يمثلون مديري المقاطعات التفتيشيّة لولاية المسيلة. تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية.

جدول رقم (02): يبيّن حجم مجتمع وعيّنة الدّراسة.

	حجم مجتمع الدّراسة	حجم عيّنة الدّراسة النّهائية
مدير مدرسة ابتدائية	672	353

يبين الجدول رقم (01) حجم مجتمع الدّراســـــة الذّي تشكّل من 672 مدير مدرسة ابتدائيّة،

وهو مجموع مديري المدارس الابتدائيّة لولاية المسيلة. أما عينة الدّراسة النّهائية فقد بلغ 353 مديرا، وهو ما يمثّل نسبة 52.53% من حجم مجتمع الدّراسة.

3.خطوات بناء سلّم دافعية الإنجاز الإداري:

قام الباحث في دراسة سابقة ببناء سلّم دافعية الإنجاز الإداري وفق النّظرية الكلاسيكية للقياس، حيث بلغ حجم عيّنة الدّراسة 277 مديرا من بين 667 مدير مدرسة ابتدائية يمثلون مديري المقاطعات التفتيشية لولاية المسيلة. تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة.

جدول رقم (03): يبيّن حجم مجتمع وعيّنة أداة الدّراسة.

	حجم مجتمع الدّراسة	حجم العيّنة الاستطلاعية	حجم عيّنة الدّراسة النّهائية
مدير مدرسة ابتدائية	667	45	277

يبيّن الجدول رقم (03) حجم مجتمع الدّراسة الذّي تشكّل من 667 مدير مدرسة ابتدائية، وهو مجموع مديري المدارس الابتدائية لولاية المسيلة. وقد أجريت الدّراسة الاستطلاعية على 45 مديرا، أمّا حجم عيّنة الدّراسة النّهائية فقد بلغ 277 مديرا، وهو ما يمثّل نسبة 41.53% من حجم مجتمع الدّراسة.

1.3. تحديد الخاصية المراد قياسها:

هي الخطوة الأولى والّتي سوف يحدّد بناء عليها المحور الرّئيسي للسّلم، ومن أجل تحديد الخاصية المراد قياسها نقوم بتعريف إجرائي وهو التّعريف العملي الوظيفي الّذي يمكن أن نستدلّ منه على العمليّات السّلوكية الّتي يتضمنها المفهوم الذي سوف نقيسه(عبد الرّحمن، 1998، ص199).

فعندما نحدّد المفهوم الّذي سوف نعدّ سلّما يقيس دافعيّة الإنجاز الإداري. نعرّفه إجرائيّا على أنّه استعداد الفرد لتحمّل المسؤولية، ومثابرته في عمله ومواجهته للتّحديات والعراقيل، مع تحديد

أهدافه بدقّة والتّخطيـط للوصول إليها، وإدارة الوقت بصورة منظّمة وفعّالة، للوصول إلى مراتب أعلى والتّفوق والتّميز مهنيا واجتماعيا. وهذا ما يسمح بالتّحديد العملي لهذا المفهوم.

تمّ تحديد التّعريف الإجـــــرائي لمفهوم دافعية الانجـــــاز الإداري لمدير المدرسة الابتدائية وذلك من خلال استعراض المفاهيم والمصطلحات الخاصّة والّتي وردت في التّراث السّيكولوجي لمصطلح دافعية الانجاز. وأيضا المفاهيم والمصطلحات الخاصّة بمدير المدرسة الابتدائية، وهو ما أوصل إلى تحديد التّعريف الإجرائي السّابق.

من أجل تحديد محاور وبنود السّلم تمّ الرّجوع للعديد من المراجع العلمية الّتي تناولت دافعية الإنجاز بصفة عامّة، والّتي تناولت العمل الإداري من أوجه مختلفة، في حدود ما تمّ الحصول عليه من مراجع.

- الاطّلاع والقراءة المتأنية للدّراسات الّتي تناولت دافعية الإنجاز بصفة عامّة، والأدوات الّتي استخدمتها تلك الدّراسات.
- الاطّلاع بصفة خاصّة على السّلالم الّتي تقيس دافعية الإنجاز. حيث أمكن الاستفادة منها في بناء محاور وبنود دافعية الإنجاز الإداري.
- القيام باستطلاع رأي أوّلي لمجموعة من مديري التّعليم الابتدائي، بهدف الوقوف على المحفّزات والمثبّطات الّتي تواجه مدير المدرسة الابتدائية في عمله. حيث تمّ توزيع استمارة استطلاع رأي على 23 مديرا ، تتضمّن سؤالين مفتوحين هما:

أ. ماهي المحفزات الّتي تسهم في زيادة دافعيتك للعمل؟

ب. ماهي المثبّطات الّتي تعمل على خفض دافعيتك للعمل؟

وقد تمّ جمع الإجابات وحصرها في الجدول أدناه.

جدول رقم (04): يبيّن إجابات أفراد الاستطلاع الأولي

المحفّزات	المثبّطات
قوة تحمّل المسؤولية، المطالعة، القدرة على التّخطيط، قوة التّحمّل، احترام الوقت، القدرة على التّنظيم، الاتّصال الجيّد، القراءة الجيّدة للمواقف المستحدثة. الاحترام المتبادل، التّقدّم الوظيفي. التّقدير	عدم احترام الوقت من طرف العاملين في المدرسة، سلبيّة بيئة المدرسة، عدم القدرة على التّفاهم مع بعض المعلّمين، فقدان الثّقة في المحيطين به، تأجيل الأعمال

يبيّن الجدول رقم (04) الإجابات الأكثر تكرارا لأفراد الاستطلاع الأولي.

2.3.تحديد الهدف من السّلم:

تهدف اختبارات الشّخصية للحصول على معلومات سريعة لآراء الشّخص حول نفسه، وتقدير جوانب القوّة والضّعف فيها تقديرا كميّا(عبد الخالق، 2000، ص.45). فبعد أن نحدّد الخاصية التي نريد قياسها، نحدّد الهدف الّذي نسعى إلى تحقيقه من عملية القياس. وتتضمّن هذه الخطوة تحديد ما سوف يقيسه الاختبار كما تتضمّن الكيفية التي سوف نستخدم بها النّتائج التي نحصل عليها من هذا الاختبار، وقد يكون الهدف بعضا ممّا يلي:

- ❖ التميّيز بين الأفراد وفقا لترتيبهم على الخاصية، ليتم التّعرف على القوي والضعيف في الخاصية، وذلك من أجل استعمال نتائج القياس في وضع الأفراد في المهام المختلفة، وفقا لما يتوفر لديهم من مقدار السّمة المطلوبة.
- ❖ التّنبؤ بمدى قدرة الفرد على النّجاح في المهنة الّتي يمارسها.
- ❖ التّعرف على سمات الشّخصية لدى الأفراد.

3.3.جمع الادبيّات والدّراسات السّابقة:

يتمّ جمع الادبيات والدّراسات السّابقة والبحوث في مجال الدّراسة المحدّد، وكذا الاطّلاع على الاختبارات السّابقة ذات العلاقة بالموضوع للاستفادة منها وتلافي ضعفها ومناقشة المختصين في

الموضوع حول السّمة أو الخاصية(الطّريري، 1997، ص.152). وقد تمّ جمع وتحليل الدّراسات الخاصة بدافعية الإنجاز(تمّ الإشارة إليها في الدّراسات الّتي استخدمت نظرية القياس الكلاسيكية).

4.3. تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية وتقسيمها إلى أبعاد وأجزاء:

تحليل وتشريح السّمة او الخاصية من أجل تحديد أبعادها ومكوّناتها، ومعرفة أوجه الاتّفاق والاختلاف ببينها وبين السّمات والخصائص الأخرى. (الطّريري، 1997، ص152)

ويقوم معدّ السّلم بتحليل وترجمة هذه المفاهيم(الخصائص) إلى وقائع سلوكية محدّدة تحليلا يسمح بصياغتها في وحدات معيارية للقياس هي بنود السّلم.

أثناء تحليل الخاصية السّلوكية، يمكن تقسيم الخاصية إلى أبعاد أو أجزاء أو خصائص فرعية، فدافعية الإنجاز الإداري يمكن تقسيمها إلى ستّة محاور وهي:

1) تحمّل المسؤولية واتّخاذ القرارات.

2) المثابرة ومواجهة التّحديات.

3) التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.

4) إدارة وتنظيم الوقت.

5) الاتّصال والتّنظيم الوظيفي.

6) التّطور المهني والاجتماعي.

و يمكن عمل ذلك بإجراءات التّحليل العاملي، ويعرف كل بند إجرائيا حتى يمكن تحليله إلى وقائع سلوكية.

تمّ بعد ذلك صياغة بنود السّلم في ضوء الفهم والتّحليل النّظري الخاص بكلّ محور، وأيضا بالاسترشاد بالسّلالم السّابقة حيث تمّ صياغة البنود بما يتناسب مع مدير المدرسة الابتدائية، وتمّ في ذلك مراعاة مايلي:

- أن تكون سهلة وواضحة.
- أن تكون قابلة للمناقشة.
- أن تحمل العبارة وتشير لمعنى واحد.
- أن تكون مناسبة للهدف المراد قياسه.
- ألّا تستغرق وقتا طويلا تبعث الملل في نفوس أفراد العيّنة.

5.3.تحكيم الاختبار النّفسي:

بعد الانتهاء من كتابة الفقرات وفق القواعد والأسس والشّروط المشار إليها، تعرض البنود على مجموعة من المحكّمين من ذوي التّخصّص والخبرة في المجال، ويكون دورهم تحديد مدى ملاءمة الفقرة لقياس السّمة من عدمها. بالإضافة إلى الحكم على وضوح العبارة، ومدى ملاءمتها للبعد الّذي تنتمي إليه، وأيّ اقتراحات أخرى. يتمّ بعدها استبعاد البنود غير المناسبة.

تمّ عرض سلّم دافعية الإنجاز الإداري على مجموعة من المحكّمين لتحديد مدى تمثيلها لما يراد قياسه. وقد بلغ عددهم09 أساتذة (ملحق02) وهم من المتخصّصين في علم النّفس والقياس والإحصاء من جامعات الجزائر، المسيلة، الأغواط، وورقلة. وقد طلب منهم إبداء آرائهم فيما يلي:

- مدى مناسبة صياغة كلّ عبارة.
- مدى انتماء العبارات لمحاورها.
- إبداء التّعديل المقترح.

تمّ بعد ذلك استبعاد البنود الّتي لم تحز على اتّفاق المحكّمين وعددها 12 بندا، واعتماد البنود الّتي حازت على اتّفاق 80 بالمائة أو أكثر. كما تمّ القيام ببعض التّعديلات الّتي تمّ اقتراحها من طرف المحكّمين.

جدول رقم(05): يبيّن البنود المحذوفة حسب اتّفاق المحكمين .

المحور	الرّقم	البند	ملاحظات
الأوّل	03	أشعر بالمسؤوليّة اتجاه الآخرين.	حذف
	04	أتحمّل كافة النّتائج المترتبة على أيّ قرار أتّخذه.	حذف
	06	كلّما بدأت عملا فإنّي أستمرّ في إنجازه حتّى أنهيه.	حذف
	08	أنمّي الشّعور بالمسؤوليّة لدى العاملين معي.	حذف
	09	أشرك المعلّمين في صنع واتّخاذ القرارات.	حذف
الثّاني	05	يقلّ نشاطي وحماسي عند القيّام بالمهام الصّعبة.	حذف
	07	أتراجع عن أداء بعض الأعمال تجنّبا للمشقّة والتّعب.	حذف
	14	كلّما بدأت عملا استمرّ في إنجازه حتّى أنهيه.	حذف
الثّالث	01	أخطّط للمستقبل بصورة جيّدة.	حذف
الرّابع	10	أفضّل إنجاز أعمالي ببطء.	حذف
الخامس	02	شعوري بالأمن الوظيفي يزيد من عطائي.	حذف
	15	أجد متعة في التّعامل مع العاملين في المدرسة.	حذف

يبيّن الجدول رقم (05) البنود المحذوفة بناء على اتّفاق المحكمين، ليصبح عدد بنود السّلم 78 بندا.كما اقترح السّادة المحكمون مجموعة من التّعديلات كما يوضّحها الجدول أدناه.

جدول رقم(06): يبيّن التّعديلات المقترحة من طرف المحكّمين.

المحور	الرقم	البند	التّعديل المقترح
الأوّل	13	إذا لم أنجح في بعض الأعمال فعادة ما يكون بسبب الظّروف الخارجيّة.	تنقل إلى المحور الثّاني.
الثّالث	02	أشعر بأنّ التّخطيط الإداري من أفضل الطّرق لبلوغ الأهداف.	استبدال كلمة أشعر بأرى.
الثّالث	12	أتابع سير الأعمال حسب الأهداف	تنقل إلى المحور الثاني
الرّابع	05	لا أشعر بمرور الوقت في المدرسة.	لا أشعر بمرور الوقت أثناء أداء مهامي في المدرسة.
الخامس	03	أطبّق مبدأ المشاركة في صناعة القرار	تنقل إلى المحور الأوّل
الخامس	09	أطبّق القانون تطبيقا حرفيّا دون مراعاة الظّروف المتغيّرة.	تنقل إلى المحور الأوّل

يبيّن الجدول رقم (06) التّعديلات الّتي تمّ إدخالها على السّلم بناء على اقتراح المحكّمين، ليتشكّل السّلم في صورته الأولية من 78 بندا موزّعة على 06 محاور.

6.3.طريقة تصحيح سلّم دافعيّة الإنجاز الإداري :

لتصحيح السّلم تمّ استخدام الطّريقة الآتيّة:

جدول رقم(07): يبيّن طريقة تصحيح السّلم:

نوع البنود	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسّطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
إيجابيّة	4	3	2	1
سلبّة	1	2	3	4

تشكّل السّلم في صورته الأوّلية من 78 بندا موزّعة على 06 محاور كما يبّينها الجدول أدناه.

جدول رقم (08): يبيّن محاور السّلم وعدد بنودها والدّرجة الكليّة له بعد صدق المحكّمين.

رقم المحور	المحاور	عدد البنود	الحد الادنى للدّرجة	الحد الأقصى للدّرجة
01	تحمّل المسؤوليّة واتخاذ القرارات.	12	12	48
02	المثابرة ومواجهة التّحديات.	14	14	56
03	التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.	12	12	48
04	إدارة وتنظيم الوقت.	12	12	48
05	الاتّصال والتّنظيم الوظيفي.	15	15	60
06	التّطور المهني والاجتماعي.	13	13	52
المجموع		78	78	312

يبيّن الجدول رقم(08) عدد بنود كلّ محور من محاور السّلم والدّرجة الكليّة له بعد صدق المحكّمين.

7.3.تحديد مستويات الدّافع إلى الإنجاز الإداري:

تمّ تحديد مستويات الدّافع إلى الإنجاز الإداري باستعمال الدّرجات الخام والدّرجات المعيارية التّائية

كما يوضّحه الجدول أدناه.

الجدول رقم(09): يحدّد مستويات الدّافع للإنجاز الإداري.

الدّرجة الكلية الخام	الدّرجة المعيارية التّائية	مستويات الدّافع إلى الإنجاز الإداري
127- 155	16- 28	منخفضو الدّافع إلى الإنجاز الإداري
156- 214	29- 57	متوسطو الدّافع إلى الإنجاز الإداري
215- 243	58- 71	مرتفعو الدّافع إلى الإنجاز الإداري

يبيّن الجدول رقم(09) مستويات الدّافع إلى الإنجاز الإداري حسب الدّرجة الكلية الخام والدّرجة المعيارية التّائية.

8.3.إجراء التّجربة الاستطلاعية:

تتم عملية تطبيق السّلم على عيّنة تتماثل لأقصى درجة مع المجموعة التي يصمّم السّلم من أجلها. وهي تهدف إلى الوقوف على خصائص البنود بما يضمن الخروج بسلّم ذي مواصفات جيّدة بشكل عام، وإعطاء مبررات مقنعة حول كفاءة السّلم وقيمته القياسية، وذلك من خلال الحذف، أو الاستبقاء، واستخراج معاملات الصّدق والثّبات، وتحديد المكوّنات العاملية للخاصية المقاسة. (الطّريري، 1997، ص152)

تمّ تطبيق السلّم على عيّنة استطلاعية (45 مديرا) بهدف تحديد خصائصه السيكومترية.

9.3.التّحقق من الخصائص السّيكومترية للاختبار.

يعرفها (علام، 2000) أنّها مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسّمة الّتي يهدف إلى قياسها، أي تمتع الاختبـــــار بالثّبات ودرجاته بالصّدق. و للتّأكد من ثبات وصدق السلّم تمّ استخدام:

1.9.3.طريقة إعادة التّطبيق:

يعدّ هذا الأسلوب من أهمّ أساليب حساب الثّبات، ويعبّر معامل الارتباط بين مرتي التّطبيق

عن ثبات الاختبار النّفسي.

للتّأكد من ثبات سلّم دافعية الإنجاز الإداري تمّ تطبيقه وإعادة تطبيقه بفاصل زمني تراوح بين 15 و 20 يوما، حيث تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التّطبيقين وذلك بالنّسبة للدّرجة الكلية للسلّم بصفة عامّة، والدّرجات الكلية للمحاور الفرعية.

جاء معامل الارتباط بالنّسبة للسّلّم مساويّا لـ 0.79 . وهو ما يعني حصول السّلّم على درجة مقبولة من الثّقة.

أمّا بالنّسبة للمحاور الفرعيّة للسّلّم فقد تمتّعت بمعاملات ثبات مقبولة كما هو مبيّن في الجدول أدناه:

جدول رقم(10): يبيّن معاملات ثبات المحاور الفرعيّة لسلّم دافعيّة الإنجاز الإداري.

المحاور	معامل الثّبات (ارتباط بيرسون)
1.تحمّل المسؤولية واتّخاذ القرارات.	0.70
2.المثابرة ومواجهة التّحديات.	0.63
3.التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.	0.56
4.إدارة وتنظيم الوقت.	0.55
5.الاتّصال والتّنظيم الوظيفي.	0.72
6.التّطور المهني والاجتماعي.	0.61

تراوحت معاملات ثبات المحاور الفرعية للسّلّم بين 0.55 و0.72 وهي قيم ثبات مقبولة.

2.9.3.معامل ألفا لكرونباخ :

تمّ حساب معامل ألفا لكرونباخ للسّلّم، فكانت قيمته 0.84 وهي قيمة مرتفعة لاختبارات الشّخصية.

3.9.3.صدق المحتوى:

يتضمّن هذا النّوع من الصّدق الفحص المنظّم لمحتوى السّلّم ، لتحديد ما إذا كان يغطّي عيّنة ممثّلة لمجال السّلوك موضع القيـــــاس أم لا. وقد تمّ فحصه من طرف أساتذة مختصين مثلما تمّ

الإشارة إليه.

4.9.3.صدق التّكوين الفرضي:

يتطلّب صدق التّكوين الفرضي جمع معلومات وأدلّة من مصادر متعدّدة، وفحص نتائج الدّراسات المتعلّقة بتكوين فرضي معيّن والربط فيما بينها.

تمّ حساب معاملات ارتباط البند بالدّرجة الكليّة للمحور الخاص به. وارتباطها بالدّرجة الكليّة للسّلّم كما هم مبيّن في الجدول أدناه.

جدول رقم (11): يبيّن معاملات ارتباط البند بالدّرجة الكليّة للمحور الخاص به. وارتباطها بالدّرجة الكلية للسّلّم.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	رقم البند	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للسّلّم	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	رقم البند	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للسّلّم	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	رقم البند	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للسّلّم	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور
1	39** 0.	21	0.40**	0.40**	41	0.24**	0.40**	61	0.21**	0.53**	0.39**
2	0.81**	22	0.21**	0.39**	42	0.43**	0.38**	62	0.21**	0.37**	0.27**
3	0.46**	23	0.30**	0.52**	43	0.40**	0.12*	63	0.11	0.46**	0.15**
4	0.37**	24	0.35**	0.28**	44	0.15**	0.57**	64	0.39**	0.27**	0.26**
5	0.46**	25	0.27**	0.36**	45	0.34**	0.35**	65	0.10	0.39**	0.40**
6	0.49**	26	0.32**	0.29**	46	0.31**	0.33**	66	0.26**	0.33**	0.35**
7	0.29**	27	0.35**	0.61**	47	0.49**	0.30**	67	0.20**	0.48**	0.23**
8	0.37**	28	0.48**	0.33*	48	0.49**	0.44**	68	0.21**	0.42**	0.31**
9	0.45**	29	0.21**	0.30**	49	0.11	0.58**	69	0.47**	0.54**	0.50**
10	0.23**	30	0.09	0.15*	50	0.10	0.56**	70	0.34**	0.28**	0.37**
11	0.47**	31	0.35**	0.45**	51	0.22**	0.52**	71	0.44**	0.66**	0.38**
12	0.39**	32	0.27**	0.41**	52	0.31**	0.44**	72	0.12*	0.38**	0.31**

13	0.56**	0.51**	33	0.50**	0.29**	53	0.47**	0.08	73	0.16**	0.24**
14	0.41**	0.29**	34	0.44**	0.45**	54	0.27**	0.28**	74	0.33**	0.41**
15	0.54**	0.35**	35	0.41**	0.20**	55	0.39**	0.45**	75	0.51**	0.31**
16	0.36**	0.41**	36	0.23**	0.10	56	0.51**	0.39**	76	0.34**	0.29**
17	0.57**	0.27**	37	0.23**	0.08	57	0.56**	0.36**	77	0.40**	0.42**
18	0.38**	0.19**	38	0.62**	0.51**	58	0.39**	0.36**	78	0.33**	0.33**
19	0.49**	0.51**	39	0.30**	0.19**	59	0.51**	0.39**			
20	0.40**	0.25**	40	0.57**	0.51**	60	0.49**	0.39**			

* دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01

يتبيّن من الجدول رقم (11) أنّ قيم معامل ارتباط البند بالدّرجة الكلية للمحور قد تراوحت بين (0.12 – 0.81) وهي قيّم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و 0.05.

أمّا قيّم معامل ارتباط البند بالدّرجة الكليّة للسلّم فقد تراوحت بين (0.08 – 0.51) وهي قيّم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و 0.05. وهذا باستثناء البنود (10 – 29 –36 – 37 – 43 – 45 – 53) فرغم ارتباطها بالدّرجة الكلية للمحور الخاص بها، إلّا أنّها لم تكن مرتبطة مع الدّرجة الكلية للسلّم. وهو ما يستلزم حذفها.

كما يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ أغلب ارتباطات البنود بالدّرجة الكليّة للمحور، أو بالدّرجة الكليّة للسّلّم دالّة عند مستوى 0.01. وهو ما يجعل بنود السّلّم تتمتّع باتّساق داخلي، ما يؤكد الصّدق البنائي للسّلّم.

كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الدّرجة الكليّة لكلّ محور، والدّرجة الكلية للسّلّم بصفة عامّة.

جدول رقم (12): معامل الارتباط بين كلّ محور من المحاور الفرعية و السّلّم.

المحاور	معامل ارتباط بيرسون
1.تحمّل المسؤوليّة واتّخاذ القرارات.	0.79**
2.المثابرة ومواجهة التّحديات.	0.74**
3.التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.	0.69**
4.إدارة وتنظيم الوقت.	0.71**
5.الاتّصال والتّنظيم الوظيفي.	0.68**
6.التّطور المهني والاجتماعي.	0.60**

** دال عند مستوى 0.01

يبيّن الجدول رقم(12) الارتباط بين محاور السّلّم والدّرجة الكلية له، حيث تراوحت بين 0.60 – 0.79 وهي قيّم دالّة إحصائيا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكّد على الاتّساق الدّاخلي للسّلّم.

5.9.3.الصّدق التّمييزي:

يعدّ هذا النّوع من الصّدق مؤشرا لقدرة السّلّم على التّمييز بين الأفراد في دافعية الإنجاز الإداري. ولحساب هذا النّوع من الصّدق تمّ ما يلي:

إيجاد الدّرجة الكلية لكلّ فرد من أفراد العيّنة (277 مديرا).

ترتيب الدّرجات الكلية لكلّ فرد ترتيبا تنازليا.

اعتماد المجموعتين المتطرّفتين باختيار نسبة 27 % وهو ما يعادل 75 فردا من إجمالي عدد أفراد العيّنة.

تحديد 75 فردا ذوي دافعية الإنجاز الإداري الأعلى، و75 فردا ذوي دافعية الإنجاز الإداري الأدنى.

استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلتين لمعرفة دلالـــة الفروق بين المجموعتين العليا والدّنيا

في درجات دافعية الإنجاز الإداري لكلّ بند من بنود السّلّم.

جدول رقم(13): قيم (ت) المحسوبة لتميّيز بنود السّلّم.

البند	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البند	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البند	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البند	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
1	د	3.30	0.61	27	د	3.21	0.90	53	د	2.28	1.20					-0.62
	ع	3.85	0.35		ع	3.86	0.34		ع	2.41	1.38					
2	د	3.42	0.54	28	د	2.77	1.14	54	د	2.50	1.17					5.37**
	ع	3.70	0.45		ع	3.58	0.94		ع	3.37	0.74					-
3	د	3.30	0.69	29	د	2.41	1.19	55	د	2.66	1.05					8.80**
	ع	3.88	0.32		ع	2.26	1.60		ع	3.81	0.39					-
4	د	3.30	0.65	30	د	2.24	1.23	56	د	2.66	1.05					8.80**
	ع	3.81	0.45		ع	2.02	1.59		ع	3.81	0.39					-
5	د	3.25	0.59	31	د	2.25	1.53	57	د	1.98	1.28					6.26**
	ع	3.65	0.62		ع	2.82	1.26		ع	3.25	1.18					-
6	د	2.33	0.93	32	د	3.18	0.96	58	د	2.74	0.98					7.88**
	ع	3.10	0.99		ع	3.78	0.55		ع	3.73	0.44					-
7	د	3.33	0.70	33	د	2.01	0.97	59	د	2.69	1.60					5.55**
	ع	3.78	0.41		ع	2.88	1.11		ع	3.81	0.69					-
8	د	2.90	0.79	34	د	2.82	0.87	60	د	1.92	1.30					6.97**
	ع	3.70	0.51		ع	3.78	0.41		ع	3.36	1.22					-
9	د	3.32	1.16	35	د	3.33	1.06	61	د	2.40	1.20					7.81**
	ع	3.80	0.61		ع	3.70	0.88		ع	3.69	0.77					-
10	د	3.29	0.80	36	د	2.90	1.36	62	د	2.77	1.03					4.39**
	ع	3.52	0.97		ع	2.94	1.48		ع	3.44	0.80					-
11	د	3.12	0.92	37	د	2.34	1.33	63	د	1.81	1.35					-2.20*
	ع	3.66	0.90		ع	2.16	1.38		ع	2.37	1.73					
12	د	2.66	1.37	38	د	2.94	0.95	64	د	3.09	1.09					2.89**
	ع	3.29	1.03		ع	3.86	0.34		ع	3.57	0.93					-
13	د	2.33	0.96	39	د	2.70	1.27	65	د	2.29	1.01					7.25**
	ع	3.56	0.75		ع	3.14	1.36		ع	3.37	0.80					
14	د	2.42	1.12	40	د	2.82	0.84	66	د	3.25	0.49					6.45**
	ع	3.29	1.20		ع	3.76	0.42		ع	3.74	0.43					-
15	د	3.01	0.84	41	د	2.80	1.00	67	د	2.09	1.40					3.44**
	ع	3.61	0.67		ع	3.28	1.05		ع	2.84	1.24					-
16	د	3.01	0.60	42	د	2.89	1.13	68	د	2.92	1.30					4.57**
	ع	3.72	0.50		ع	3.60	0.88		ع	3.76	0.91					-
17	د	2.32	1.37	43	د	2.33	1.36	69	د	2.66	0.81					8.67**
	ع	2.94	1.16		ع	2.61	1.49		ع	3.64	0.53					-
18	د	1.86	1.32	44	د	2.77	1.00	70	د	2.08	1.38					7.32**
	ع	2.62	1.57		ع	3.70	0.51		ع	3.42	0.79					-
19	د	2.98	0.64	45	د	2.32	1.31	71	د	1.97	1.22					5.49**
	ع	3.90	0.29		ع	2.80	1.46		ع	3.09	1.26					

20	د	2.69	1.38	5.42**	46	د	2.53	0.89	-0.91	72	د	2.61	1.27	6.80**
	ع	3.72	1.87	-		ع	2.69	1.21			ع	3.70	0.56	-
21	د	3.53	0.55	2.74**	47	د	2.08	1.24	4.05**	73	د	2.86	0.93	3.20**
	ع	3.78	0.57	-		ع	2.93	1.32	-		ع	3.30	0.95	-
22	د	3.10	0.55	7.82**	48	د	2.18	1.58	-2.18*	74	د	2.50	1.25	8.28**
	ع	3.77	0.48	-		ع	2.76	1.63			ع	3.86	0.66	-
23	د	2.34	0.93	6.73**	49	د	2.29	1.33	8.69**	75	د	2.94	1.66	3.69**
	ع	3.41	1.00	-		ع	3.77	0.62	-		ع	3.60	1.00	-
24	د	3.13	0.84	2.42**	50	د	2.12	1.27	6.97**	76	د	3.06	1.04	4.68**
	ع	3.50	1.03	-		ع	3.36	0.86	-		ع	3.72	0.60	-
25	د	2.20	1.54	4.56**	51	د	2.72	0.93	7.32**	77	د	3.01	0.72	6.99**
	ع	3.22	1.19	-		ع	3.65	0.58	-		ع	3.70	0.45	-
26	د	2.50	1.04	5.70**	52	د	2.21	1.40	-2.23*	78	د	2.97	0.78	5.03**
	ع	3.37	0.80	-		ع	2.72	1.37			ع	3.53	0.55	-

* دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01

يبيّن الجدول رقم(13) قيم (ت) المحسوبة لتميّيز بنود السلّم، حيث تراوحت بين (0.17 –8.80) وهي قيّم دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01 و 0.05، وهذا باستثناء البنود (10 – 29 – 30 – 36 – 37 – 43 – 46 –53) فقد جاءت قيّمها غير دالّة إحصائيا ما يلزم حذفها. وباستثناء البندين (30 – 46) فإنّ باقي البنود تمّ حذفها سابقا بناء على أساس ارتباط البند بالدّرجة الكلية للسلّم.

أمّا باقي البنود فلها القدرة على التّميّيز بين المجموعتين ذات الدّرجات العليا وذات الدّرجات الدّنيا. وهو ما يعني أنا السّلّم استطاع أن يميّز بين أفراد العيّنة.

6.9.3.الصّدق العاملي: لتطبيق التّحليل العاملي يجب التّحقق من كفاية حجم العيّنة، وللحكم على مدى كفاية حجم العيّنة نجري اختبار KMO. فحسب صاحب هذا الاختبار (كايزر) فإنّ 0.50 هي الحد الادنى للحكم على كفاية حجم العيّنة. وهو ما يوضّحه الجدول أدناه

جدول رقم(14): قيمة KMO

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,513
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	13806,897
	Df	3003
	Sig.	,000

يبيّن الجدول رقم (14) أنّ قيمة KMO 0.51 أي أكبر من الحد الّذي اشترطه (كايزر). وهو ما يجعلنا نحكم بكفاية حجم العيّنة.

بعد التّأكد من كفاية حجم العيّنة تمّ تطبيق التّحليل العاملي الاستكشافي على بنود السلّم البالغ عددها 78 بندا، باستخدام طريقة المكوّنات الأساسية مع تدوير العوامل المباشرة تدويرا متعامدا بطرقة الفاريمكس.

لتحديد عدد العوامل تمّ استخدام محك كايزر، حيث يعدّ العامل جوهريّا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر أو يساوي الواحد صحيح. وتحديد معيار التّشبع الجوهري المعتبرة للبند على العامل لا بدّ أن تكون (0.30) حسب محك جيلفورد.

جدول رقم(15): يبيّن الجذر الكامن ونسبة التّباين ونسبة التّباين المفسّرة للعوامل.

الجذر الكامن	9.98	6.33	3.64	3.24	2.76	2.55
نسبة التّباين المفسّرة	12.80	8.12	4.67	4.16	3.54	3.28
نسبة التّباين المفسّرة التّراكمية	12.80	20.92	25.59	29.76	33.31	36.59

يتبيّن من الجدول رقم(15) أنّ نتائج التّحليل العاملي الاستكشافي لدافعية الإنجاز الإداري أسفرت عن تشبعها جميعا على ستّة عوامل فسّرت مجتمعة معا (36.59 %) من التّباين الكلي للمصفوفة.

أمّا فيما يخصّ بنود كلّ عامل وتشبعاتها فيمكن توضيحها في الجدول التّالي:

جدول رقم(16): يبيّن نتائج تشبعات البنود على محاور السّلّم حسب التّحليل العاملي.

البنود	العوامل					
	1	2	3	4	5	6
1	0.56					
2						
3			0.54			
4				0.58		
5					0.68	
6						0.48
7	0.54					
8	0.50					
9				0.45		0.34-
10	0.30				0.30	
11	0.54					
12						0.44
13	0.45			0.38	0.30	
14		0.44				
15	0.61					
16				0.44		
17					0.30	
18						0.39
19	0.62					
20		0.57				
21			0.43			
22				0.50		
23						
24						
25	0.35					
26		0.36				
27			0.55			
28				0.32	0.31	
29				0.34-	0.31	
30						0.53

				0.39		31
				0.44		32
						33
	0.46					34
0.47						35
	0.30			0.30	0.30−	36
				0.40		37
			0.60		0.41	38
		0.35				39
	0.45				0.33	40
0.53						41
					0.44	42
			0.46			43
			0.63			44
	0.35					45
0.45						46
						47
					0.34	48
				0.65		49
			0.57			50
			0.66			51
	0.38			0.31−		52
	0.32			0.39−		53
					0.48	54
		0.35		0.50		55
			0.69			56
0.38−		0.69		0.36		57
	0.40					58
0.58						59
		0.51				60
				0.69		61
						62
		0.56				63
	0.39					64

65						0.53
66	0.30	0.44		0.31		
67		0.50				
68		0.50				
69	0.46			0.41		
70					0.58	
71				0.41		0.52
72	0.47			0.38		
73		0.41				
74		0.58				
75					0.36	
76				0.44		0.52
77	0.37					
78	0.34					

يتبيّن من الجدول رقم(16) تشبّع البنود على محاور السّلّم ، حيث تمّ حذف البنود الّتي تقلّ قيمة تشبعها عن (0.30) وهي البنود (2 – 23 – 24 – 33 – 47 – 62) والّتي تبيّن سابقا أنّها غير مرتبطة مع الدّرجة الكلية للسّلّم. كما تبيّن أنّ باقي البنود قد تشبّعت على نفس عواملها باستثناء بعض البنود الّتي تشبّعت على محاور غير المحاور الّتي كانت تنتمي إليه وفقا للإطار النّظري. والجدول التّالي يبيّن ذلك.

جدول رقم(17): يبيّن البنود الّتي تشبّعت على محاور جديدة.

الرقم	البند ورقمه	الانتماء قبل التّحليل العاملي	الانتماء بعد التّحليل العاملي
01	8.أسعى إلى اكتساب معارف ومعلومات جديدة تفيدني في عملي	المثابرة ومواجهة التّحديات	تحمّل المسؤوليّة واتخاذ القرارات.
02	15. أتابع سير العمل حسب الأهداف المرسومة.	التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.	تحمّل المسؤوليّة واتخاذ القرارات.
03	32. النّجاح والفشل مرتبطان	التّخطيط والتّوجه نحو	المثابرة ومواجهة التّحديات

	بالحظّ والصدفة.	الهدف.	
04	45. كثيرا ما تتراكم عليّ الأعمال بسبب التّأجيل.	إدارة وتنظيم الوقت.	الاتّصال والتّنظيم الوظيفي.
05	51. أنظّم الأعمال وفق توزيعي للوقت.	إدارة وتنظيم الوقت.	التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.
06	60. أخصّص وقت فراغي لتنمية مهاراتي وقدراتي الإداريّة.	تحمّل المسؤوليّة واتخاذ القرارات.	إدارة وتنظيم الوقت.
07	66. أشعر بالاستعداد الدّائم لأداء مهامي في المدرسة.	تحمّل المسؤوليّة واتخاذ القرارات.	المثابرة ومواجهة التّحديات
08	68. التّخطيط للأعمال المستقبليّة يضيّع الجهد والوقت.	التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.	المثابرة ومواجهة التّحديات
09	74. لتّكوين يضيّع الكثير من الوقت.	إدارة وتنظيم الوقت.	المثابرة ومواجهة التّحديات
10	77. أعامل جميع المعلّمين بعدالة ومساواة.	الاتّصال والتّنظيم الوظيفي.	تحمّل المسؤوليّة واتخاذ القرارات.

يتبيّن من خلال الجدول رقم (17) أنّ البنود (8 – 15 – 32 – 45 – 51 – 60 – 66 – 68 – 74) قد تشبّعت على محاور جديدة .

10.3.إجراء الدّراسة النّهائية:

يتمّ إجراء الدّراسة النّهائية على عيّنة ممثّلة للمجتمع الّذي وضع الاختبار من أجله، وذلك بعد أن تشكّلت الصورة النّهائية للسّلم. (الطّريري، 1997، ص168)

و أثناء عملية التّطبيق لا يكتفي معد السّلّم بالحصول على الاستجابات، وإنما يقوم بتسجيل كل الملاحظات المتعلّقة بعملية التّطبيق وظروفه، وبكلّ ما يلفت نظره من ملاحظات خاصة بمحتوى السّلّم نفسه.

وبعد عملية التّطبيق يقوم معدّ السّلم بتحليل البيانات الكمية والكيفية الّتي تحصل عليها، وذلك للقيام بإجراء التّعديلات اللاّزمة على الاختبـــار، من خلال هذه العملية يقوم الباحث باختبار

عدة نقاط منها:

- ❖ هل تكون عبارات السّلّم في صياغتها المقترحة مفهومة؟
- ❖ ما مدى ملاءمة التّعليمات ووضوحها فيما يتعلق بالاستجابة أو طريقة تسجيلها؟
- ❖ هل يستجيب المفحوصون للسّلّم بشكل تعاوني بحيث يمكن القول أنّه يثير اهتمامهم؟
- ❖ هل يمكن لمستخدم السّلّم أن يتوصل إلى تحقيق الأهداف التي وضع السّلم من أجلها؟

11.3.الإخراج النّهائي للسّلّم:

تمّ إخراج السّلّم بصورته النّهائية وتضمّن ما يلي:

الغلاف الخارجي ويوضّح عنوان الدّراسة والجهة المشرفة عليها.

مقدّمة توضّح أهداف الدّراسة، وطلب التّعاون بالإجابة على بنود السّلّم.

تكوّن السلّم في صورته النّهائيّة من 64 بندا، منها23 بندا سلبيا وهي البنود (8-9-11-13-16-18-20-23-25-27-29-33-35-39-41-43-45-49-53-55-58-60-64).

تمّ تصميم السلّم وفقا للتّقدير الرّباعي بحيث يكون التّوزيع فيه بالنّسبة للعبارات الإيجابية على النّحو التّالي:

تنطبق بدرجة كبيرة (4) تنطبق بدرجة متوسطة (3) تنطبق بدرجة قليلة (2) لا تنطبق (1)، وبالنّسبة للعبارات السّلبيّة فيكون ميزان التّقدير لها بشكل معاكس عند التّعامل معها إحصائيّا.

بعد إخراج السّلم في صورته النهائية وفق النّظرية التّقليديّة للقياس، أُعيد تطبيقه على عيّنة مماثلة للعيّنة الأولى (مديري المدارس الابتدائية لولاية المسيلة) بلغ عددها353مديرا ومديرة مدرسة ابتدائية بالمسيلة خلال الموسم الدّراسي 2018/2017 (ملحق رقم01)

5. الأساليب الإحصائيّة:

لتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ استخدام:

- برنامج الحزمة الاحصائيّة للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار رقم 22 لـ:

-تفريغ البيانات.

-حساب kmo للتّحقق من كفاية حجم العيّنة.

- إجراء التّحليل العاملي الاستكشافي.

- برنامج winsteps(3.72) لتحليل البيانات وفق نموذج راش:

- المتوسط الحسابي.

- الانحراف المعياري.

-الخطأ المعياري.

-إحصائي المطابقة الدّاخلية **INFIT** (متوسط المربعات (MNSQ)- قيمة الإحصائي (ZSTD))

-إحصائي المطابقة الخارجية**OUTFIT** (متوسط المربعات(MNSQ)-قيمة الإحصائي (ZSTD)).

-تقدير قدرات الأفراد.

-تقدير صعوبة البنود.

- توحيد تدريج صعوبة البنود وقدرات الأفراد

الفصل السّادس: عرض وتحليل النّتائج

الفصل السّادس: عرض وتحليل النّتائج

يتمّ في هذا الفصل عرض نتائج الدّراسة وتفسيرها من خلال عرض نتائج الخصائص السّيكومترية لسلّم دافعية الإنجاز الإداري وفق نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد تبعا لأسئلة الدّراسة:

بعد تطبيق السّلم في صورته الأولية (ملحق رقم 01) خلال الموسم الدّراسي 2018/2017 (ملحق رقم 07)، تمّ تفريغ وحفظ الاستجابات في برنامج spss النّسخة 22. تمّ استخدام برنامج spss لاجراء التّحليل العاملي. واستخدام برنامج winsteps لتحليل البيانات باستخدام نموذج الاستجابة للمفردة أحادية البعد.

السّؤال الأوّل: مادرجة ملاءمة نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد لبيانات سلّم دافعية الإنجاز الإداري؟

لمعرفة درجة ملاءمة بيانات السّلّم لنموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد، قام الباحث بالتّحقق من ذلك من خلال:

1.التّحقق من افتراض حسن المطابقة (درجة مطابقة الأفراد والبنود للنّموذج)

1.1.افتراض أُحادية البعد Assumption of unidirictionality

يدلّ افتراض أحادية البعد على وجود قدرة أو سمة واحدة تفسّر أداء الفرد على الاختبار وتمثّلها جميع بنود الاختبار، وأنّ الاختلاف يكمن فقط في مستوى الصّعوبة.

أي أنّ هذه المفردات المتدرّجة الصعوبة تتطلّب في حلّها حسب (كاظم،1994) نفس النّوع من الإجراءات والعمليات السّلوكية ولكنّها تختلف فيما بينها من حيث تدرج صعوبتها فقط(في أبوجراد،2014، ص103).

وتتدرّج صعوبة المفردات الاختبارية بحيث تعرف فيما بينها متغيّراً واحداً، وتكون هذه المفردات المتدرّجة الصّعوبة هي التّعريف الإجرائي لهذا المتغيّر، ويتضمن هذا صدق تدرج المفردات وصدق قياسها لهذا المتغيّر، كما يتدرج الأفراد أيضا على متصل هذا المتغيّر تبعاً لمستوى أدائهم على المفردات بحيث يكون هؤلاء الأفراد ذوي قدرة أحادية البعد تحدّد وحدها مستوى الأداء.

ويمكن التّحقق من افتراض أحادية البعد حسب هامبلتون وسوامينثن (في أبو السّل،2016، ص151) بطريقتين:

تعتمد الأولى على تحديد البعد، ومن ثمّة اختيار البنود الّتي تتوافق مع ذلك البعد، بينما تعتمد الثّانية على تحديد مجال محتوى البنود، واستخدام التّحليل العاملي لاستجابات المفحوصين على البنود، وملاحظة قيم الجذر الكامن ونسب التّباين المفسر لكلّ من العاملين الأوّل والثّاني، حيث يستدلّ على أحادية البعد عندما يكون الفرق بين قيمة الجذر الكامن الأوّل وقيّم الجذور الكامنة للعوامل الأخرى كبيرا نسبيا.

كما أشار ريكاسي (1979) إلى مؤشر آخر يمكن التّحقق من خلاله على افتراض أحادية البعد. فإذا كانت نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأوّل إلى قيمة الجذر الكامن للعامل الثّاني أكبر من 2 فهذا مؤشر يؤكد تحقق افتراض أحادية البعد.

ويمكن التّحقق من هذا الافتراض بناءً على مؤشرين اثنين:

أ. ملاحظة قيم الجذر الكامن ونسب التّباين المفسر لكلّ من العاملين الأوّل والثّاني، حيث يستدلّ على أحادية البعد عندما يكون الفرق بين قيمة الجذر الكامن الأوّل وقيّم الجذور الكامنة للعوامل الأخرى كبيرا نسبيا.

ب.إذا كانت نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأوّل إلى قيمة الجذر الكامن للعامل الثّاني

أكبر من 2.

لتطبيق التّحليل العاملي يجب التّحقق من كفاية حجم العيّنة، وللحكم على مدى كفاية حجم العيّنة نجري اختبار KMO. فحسب صاحب هذا الاختبار (كايزر) فإنّ 0.50 هي الحد الادنى للحكم على كفاية حجم العيّنة. وهو ما يوضّحه الجدول أدناه

جدول رقم (18): يبين قيم kmo

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,567
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	3195,700
	Ddl	2016
	Signification	,000

يبيّن الجدول رقم (18) أنّ قيمة KMO 0.57 أي أكبر من الحد الّذي اشترطه (كايزر). وهو ما يجعلنا نحكم بكفاية حجم العيّنة.

بعد التّأكد من كفاية حجم العيّنة تمّ تطبيق التّحليل العاملي الاستكشافي على بنود السّلّم

جدول رقم (19): يبيّن نتائج التّحليل العاملي للسّلّم.

الرقم	الاختبار	عدد العوامل	الجذر الكامن			نسبة التّباين المفسّر		
			للعامل الأوّل	العامل الثّاني	لبقية العوامل	للعامل الأوّل	العامل الثّاني	لبقية العوامل
01	سلّم دافعية الإنجاز الإداري	06	11.34	5.17	من 3.97 إلى 2.80	17.71	8.08	من 6.20 إلى 4.37
			النّسبة بينهما: **2.19**					

يتبيّن من الجدول رقم (19) انّ قيم الجذر الكامن للعامل الأوّل لسّلم دافعية الإنجاز الإداري يفسّر نسبة كبيرة من التّباين إذا قورن مع قيم الجذور الكامنة لباقي العوامل وهو مؤشر على تحقيق افتراض أحادية البعد للسّلّم، كما أنّ نسبة الجذر الكامن للعامل الأوّل إلى قيمة الجذر

الكامن للعامل الثّاني أكبر من 2. وهو أيضا مؤشر على أحادية البعد لجميع الاختبارات.

2.1.التّحقق من مطابقة الأفراد للنّموذج:

تهدف هذه الخطوة للتّحقق من مطابقة الأفراد للنّموذج وحذف الأفراد غير المطابقين، فيتمّ تقدير قدرة كل فرد والخطأ المعياري في قياس كل قدرة وقيم إحصائي المطابقة الدّاخلية والخارجية.

جدول رقم (20) يبيّن مؤشر التّطابق الدّاخلي والخارجي للأفراد (353 فرد–64 بند)

الاختبار		القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الدّاخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجي (OUTFIT)	
				متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
سلّم دافعية الإنجاز الإداري	المتوسّط الحسابي	1.23	0.18	1.03	0.1	1.02	0.1
	الانحراف المعياري	0.33	0.02	0.21	1.1	0.21	1.1

نلاحظ في الجدول رقم (20) أنّ المتوسّط الحسابي لمتوسطات المربّعات الدّاخلية والخارجية تقترب من الواحد (1) وهو الوضع المثالي الذّي يتوقعه النّموذج. كما نلاحظ في الجدول أنّ متوسّط قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية للإحصائي تقترب من الصّفر (0) وهو كذلك القيمة المثالية الّتي يتوقعها النّموذج وهي (صفر، واحد).

يتمّ استبعاد الأفراد الّذين تزيد قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لقدراتهم على (±2)، فقيمة إحصائي المطابقة الخارجية عندما تزيد على (±2) يعني أنّ قدرة الفرد تعدّ غير متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد، فهم أفراد غير مطابقين للنّموذج يتمّ استبعادهم لاستكمال التّحليل.(حمادنة، والبلاونة،2015، ص237). وقد تمّ استبعاد 21 فردا تراوحت قيمة إحصائي المطابقة الخارجية لهم بين (–2.9 إلى 2.1).

3.1.التّحقق من مطابقة البنود للنّموذج:

بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين للنّموذج، تمّ إعادة تحليل البيانات للكشف عن البنود غير المطابقة للنّموذج، فيتمّ تقدير معلم الصّعوبة لكلّ بند والخطأ المعياري في قياس هذا المعلم وقيم إحصائي المطابقة الدّاخليّة والخارجيّة للبنود.

جدول رقم (21) يبيّن مؤشر التّطابق الدّاخلي والخارجي للبنود (332 فردا–64 بندا)

الاختبار		القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الدّاخليّة (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجي (OUTFIT)	
				متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
سلّم دافعية الإنجاز الإداري	المتوسّط الحسابي	0.00	0.08	1.00	0	1.02	0.3
	الانحراف المعياري	0.12	0.01	0.08	1	0.08	1

نلاحظ في الجدول رقم (21) أنّ المتوسّط الحسابي لمتوسطات المربّعات كانت قريبة من الواحد صحيح، كما أنّ متوسّط قيم إحصائي المطابقة (الدّاخلية والخارجية) تقترب من القيم المثالية الّتي يفترضها النّموذج وهي (0،1).

ويتمّ استبعاد البنود الّتي يزيد قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لقدراتهم على (±2)، فهي بنود غير مطابقة للنّموذج(حمادنة، والبلاونة،2015، ص237). وقد تمّ حذف 4 بنود وهي (01، 03، 15، 17) بلغت قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لقدراتهم (2.7، 2.4، 2.2، 2.1) على التّرتيب (ملحق رقم 04)، أمّا باقي البنود فقد تراوحت قيم إحصائي المطابقة الخارجية بين (–1.5 إلى1.9) وهي بنود مطابقة للنّموذج.

السؤال الثّاني: ما تقدير صعوبة بنود سلّم دافعية الإنجاز الإداري وتدريجها؟

للإجابة على هذا السّؤال قام الباحث بتدريج السّلّم باستخدام برنامج winsteps . فبعد حذف الأفراد والبنود (غير المطابقة للنّموذج) أعيد التّحليل للحصول على تقديرات نهائية متحررة من صعوبة البنود وقدرات الأفراد.

جدول رقم (22) نتائج التّحليل للقيم المتحررة من قدرات الأفراد (332 فردا، 60 بندا).

الاختبار		القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الدّاخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجي (OUTFIT)	
				متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
سلّم دافعية الإنجاز الإداري	المتوسّط الحسابي	1.28	0.18	1.02	0.0	1.02	0
	الانحراف المعياري	0.34	0.02	0.20	1.0	0.20	1.0

يتبيّن من الجدول رقم (22) أنّ متوسّط توزيع القدرات النّهائية لقدرات الأفراد الفقرات تتوزع بمتوسّط حسابي قدره 1.28 لوجيت، وانحراف معياري قدره 0.34 وحدة لوجيت ، وهي تقترب من الوضع المثالي الّذي يفترضه النّموذج، كما أنّها قيم متدنية تشير إلى دقة تحديد مواقع الأفراد على متّصل السّمة.

جدول رقم (23): يبين نتائج التّحليل للقيم المتحررة لصعوبة الفقرات (332 فردا، 60 بندا).

الاختبار		القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الدّاخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجي (OUTFIT)	
				متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
سلّم دافعية الإنجاز الإداري	المتوسّط الحسابي	0.00	0.08	1.00	0.0	1.02	0.2
	الانحراف المعياري	0.12	0.03	0.07	0.9	0.07	0.9

يتبيّن من الجدول رقم (23) أنّ متوسّط القيم التّقديرية المتحرّرة لصعوبة الفقرات تتوزع بمتوسّط حسابي قدره صفر لوجيت، وانحراف معياري قدره 0.12 وحدة لوجيت، وهي تقترب من الوضع المثالي الّذي يفترضه النّموذج، ممّا يشير إلى دقّة تقدير صعوبة بنود الاختبار، وهو ما يعني أنّ هناك اتّساقا في تدرّج صعوبة بنود السّلّم.

جدول رقم (24): يبين التّدريج النّهائي لسّلّم دفعية الانجاز الاداري

الرقم	رقم البند	تقدير البند بـ		الخطأ المعياري بـ		الرقم	رقم البند	تقدير البند بـ		الخطأ المعياري بـ	
		اللّوجيت	المنف	اللّوجيت	المنف			اللّوجيت	المنف	اللّوجيت	المنف
01	12	0.21	51,05	0.07	0.35	31	1	0.01	50,05	0.08	0.40
02	11	0.20	51.00	0.07	0.35	32	46	0.01	50,05	0.08	0.40
03	13	0.16	50,8	0.07	0.35	33	47	0.00	50.00	0.08	0.40
04	55	0.15	50,75	0.07	0.35	34	45	−001	50,05	0.08	0.40
05	54	0.15	50,75	0.07	0.35	35	50	−0.01	50,05	0.08	0.40
06	56	0.12	50,60	0.07	0.35	36	49	−0.01	50,05	0.08	0.40
07	37	0.11	50,55	0.08	0.40	37	4	−0.02	50,10	0.08	0.40
08	30	0.10	50,50	0.08	0.40	38	16	−0.02	50,10	0.08	0.40
09	36	0.10	50,50	0.08	0.40	39	28	−0.02	50,10	0.08	0.40
10	39	0.10	50,50	0.08	0.40	40	24	−0.02	50,10	0.08	0.40
11	58	0.10	50,50	0.08	0.40	41	8	−0.03	50,15	0.08	0.40
12	35	0.09	50,45	0.08	0.40	42	33	−0.03	50,15	0.08	0.40
13	53	0.09	50,45	0.08	0.40	43	32	−0.04	50,20	0.08	0.40
14	15	0.09	50,45	0.08	0.40	44	44	−0.04	50,20	0.08	0.40
15	41	0.08	50,40	0.08	0.40	45	29	−0.04	50,20	0.08	0.40
16	59	0.07	50,35	0.08	0.40	46	27	−0.04	50,20	0.08	0.40
17	42	0.07	50,35	0.08	0.40	47	25	−0.05	50,25	0.08	0.40
18	60	0.07	50,35	0.08	0.40	48	26	−0.08	50,40	0.08	0.40
19	48	0.06	50,30	0.08	0.40	49	31	−0.09	50,45	0.08	0.40
20	40	0.06	50,30	0.08	0.40	50	7	−0.09	50,45	0.08	0.40
21	51	0.06	50,30	0.08	0.40	51	9	−0.10	50,50	0.08	0.40

0.40	0.08	50,50	−0.10	18	52	0.40	0.08	50,30	0.06	57	22
0.40	0.08	50,60	−0.12	5	53	0.40	0.08	50,20	0.04	52	23
0.40	0.08	50,60	−0.12	23	54	0.40	0.08	50,20	0.04	43	24
0.40	0.08	50,65	−0.13	21	55	0.40	0.08	50,20	0.04	17	25
0.40	0.08	50,90	−0.18	6	56	0.40	0.08	50,20	0.04	34	26
0.40	0.08	51,45	−0.29	20	57	0.40	0.08	50,15	0.03	38	27
0.40	0.08	51,45	−0.29	10	58	0.40	0.08	50,10	0.02	19	28
0.40	0.08	51,50	−0.30	2	59	0.40	0.08	50,10	0.02	14	29
0.40	0.08	51,95	−0.39	3	60	0.40	0.08	50,10	0.02	22	30

يتبيّن من خلال الجدول رقم (24) انّ صعوبة البنود تراوحت بين0.21 إلى 0.39− لوجيت بخطأ معياري تراوح بين 0.07 إلى 0.08 لوجيت، وقد نتج عنه تدريج جديد لسلّم دافعية الإنجاز الإداري.

السّؤال الثّالث: ما تقديرات قدرات مديري التّعلم الابتدائي المقابلة لكلّ درجة خام على سلّم دافعية الإنجاز الإداري؟

للإجابة على هذا السّؤال قام الباحث باستخدام برنامج winsteps وذلك لاستخراج العلاقة بين كلّ درجة خام على سلّم دافعية الإنجاز الإداري في صورته النّهائية (بعد حذف الأفراد والبنود غير المطابقة للنّموذج) والقدرة المقابلة لها باللّوجيت والمنف.

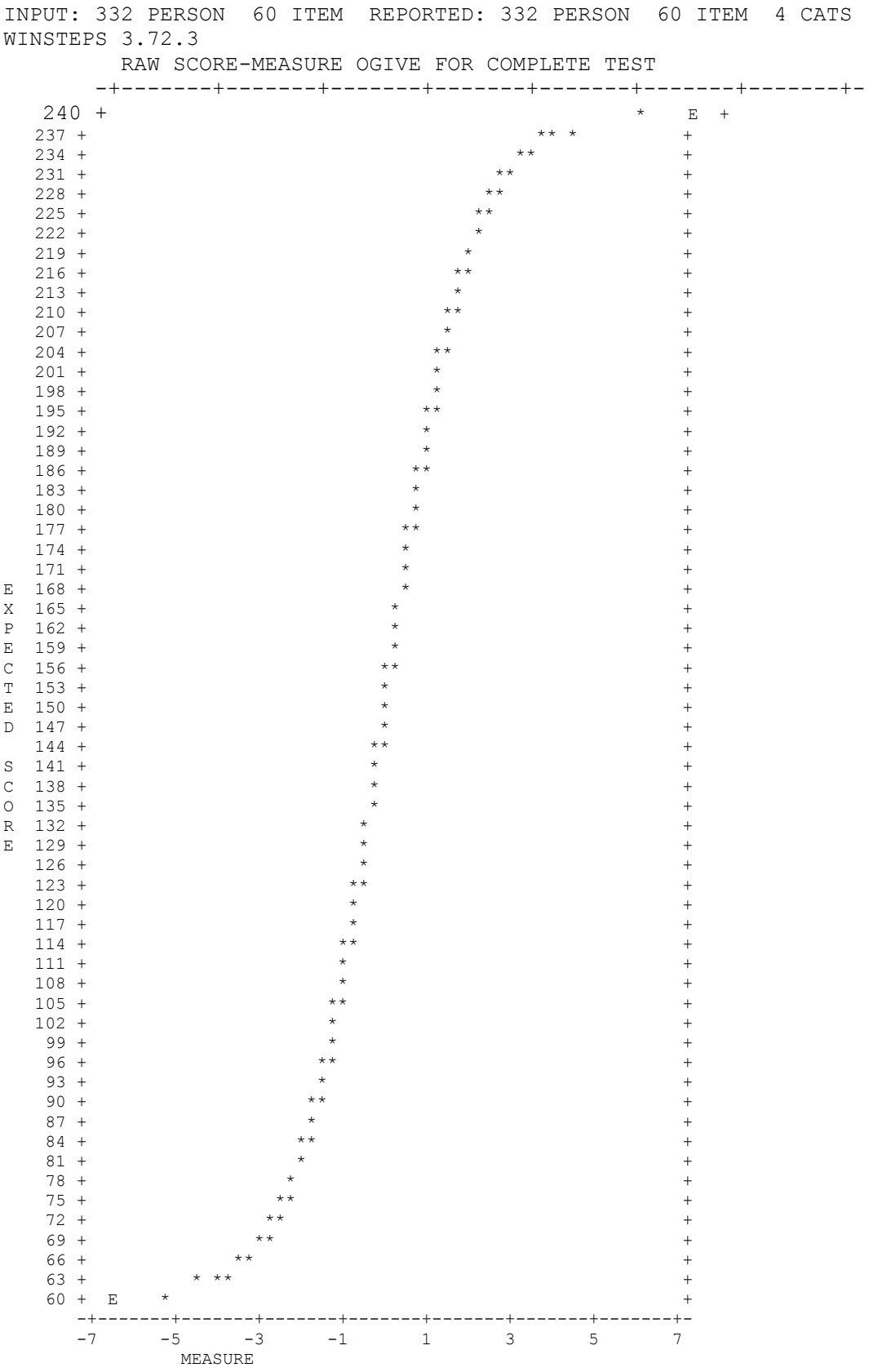
والجدول التّالي يوضح ذلك.

جدول رقم (25): يوضح العلاقة بين الدّرجة الخام على السّلم والقدرة المقابلة لها.

الدّرجة الخام	تقدير القدرة بـ		الخطأ المعياري بـ		الدّرجة الخام	تقدير القدرة بـ		الخطأ المعياري بـ	
	اللّوجيت	المنف	اللّوجيت	المنف		اللّوجيت	المنف	اللّوجيت	المنف
173	0.52	52.60	0.15	0.75	197	1.16	55.80	0.18	0.85
174	0.55	52.75	0.16	0.80	198	1.19	55.95	0.18	0.90
175	0.57	52.85	0.16	0.80	199	1.22	56.10	0.18	0.90
176	0.60	53.00	0.16	0.80	200	1.25	56.25	0.18	0.90
177	0.62	53.10	0.16	0.80	201	1.29	56.45	0.18	0.90
178	0.64	53.20	0.16	0.80	202	1.32	56.60	0.18	0.90
179	0.67	53.35	0.16	0.80	203	1.35	56.75	0.19	0.95
180	0.69	53.45	0.16	0.80	204	1.39	56.95	0.19	0.95
181	0.72	53.60	0.16	0.80	205	1.42	57.10	0.19	0.95
182	0.74	53.70	0.16	0.80	206	1.46	57.30	0.19	0.95
183	0.77	53.85	0.16	0.80	207	1.50	57.50	0.19	0.95
184	0.79	53.95	0.16	0.80	208	1.53	57.65	0.20	1.0
185	0.82	54.10	0.16	0.80	209	1.57	57.85	0.20	1.0
186	0.85	54.25	0.16	0.80	210	1.61	58.05	0.20	1.0
187	0.87	54.35	0.16	0.80	211	1.65	58.25	0.21	1.0
188	0.90	54.50	0.17	0.85	212	1.70	58.50	0.21	1.05
189	0.93	54.65	0.17	0.85	213	1.74	58.70	0.21	1.05
190	0.95	54.75	0.17	0.85	214	1.78	58.90	0.21	1.05
191	0.98	54.90	0.17	0.85	215	1.83	59.15	0.22	1.10
192	1.01	55.05	0.17	0.85	216	1.88	59.40	0.22	1.10
193	1.04	55.20	0.17	0.85	217	1.93	59.65	0.22	1.10
194	1.07	55.35	0.17	0.85	218	1.98	59.90	0.23	1.15
195	1.10	55.50	0.17	0.85	219	2.03	60.15	0.23	1.15
196	1.13	55.65	0.17	0.85					

نلاحظ في الجدول رقم (25) أنّ الدّرجات الخام لدافعية الإنجاز الإداري لمديري المدارس الابتدائية امتدت من 173 درجة خام كأصغر درجة إلى219 درجة خام كأكبر درجة، بينما امتدت قدرات مديري المدارس الابتدائية من 0.52 لوجيت كأصغر قدرة إلى 2.03 كأكبر قدرة. وكانت الأخطاء المعيارية صغيرة جدّا تراوحت بين 0.15 و0.23 لوجيت. والشّكل التّالي يوضح العلاقة بين الدّرجة الخام وقدرات الأفراد.

توحيد تدريج صعوبة البنود وقدرات الأفراد:



شكل رقم06: المنحنى المميّز للسّلم

المنحنى في الشّكل رقم (06) هو منحنى مميّز للسّلّم، يوضّح العلاقة بين الدّرجة الخام للسّلّم وقدرة الأفراد، يمثّل المحور العمودي للمنحنى الدّرجات الخام الّتي يمكن أن يتحصّل عليها الفرد في السّلّم، والمحور الأفقي يمثّل تقدير قدرات الأفراد مقدرة باللّوجيت الّتي تقتبل كلّ درجة خام.

يمتدّ مدى درجات السّلّم الخام من 60 درجة كأدنى درجة محتملة للسّلّم إلى 240 درجة خام كأقصى درجة محتملة للسّلّم، وقد امتدت درجات السّلّم من 165 درجة خام كأصغر درجة إلى214 درجة خام كأكبر درجة، بينما امتدت قدرات مديري المدارس الابتدائية من 0.51 لوجيت كأصغر قدرة إلى 2.04 كأكبر قدرة. ونلاحظ في الشّكل العلاقة الطردية الموجبة بين الدّرجات الخام وقدرات الأفراد، أي كلّما ارتفعت قدرة الفرد كلّما زادت الدّرجة الخام المقابلة لها.

السّؤال الرّابع: ما مدى صدق و ثبات سلّم دافعية الإنجاز الإداري؟

يستدلّ على صدق وثبات الاختبار النّفسي وفق نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد من خلال استقلال قياس بنود الاختبار عن الأفراد المطبّق عليهم.

تمّ التّحقق من صدق سلّم دافعية الإنجاز الإداري من خلال ما يوفره نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في القياس، وقد تحققت أحادية البعد من خلال مؤشرات التّحليل العاملي الاستكشافي فجاءت نسبة قيمةالجذر الكامن للعامل الأوّل إلى قيمة الجذر الكامن للعامل الثّاني أكبر من 2 (2.19).

كما يستدل على صدق الاختبار من خلال ملاءمة الأفراد والبنود للنّموذج، فتمّ استبعاد 21 فردا تراوحت قيمة إحصائي المطابقة الخارجية لهم بين (-2.9 إلى 2.1). و حذف 4 بنود تراوحت قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لقدراتهم بين (2.7إلى2.1)، وبذلك تم الاحتفاظ فقط بالبنود الصّادقة في قياسها للقدرة (الأحادية) موضوع القياس.

ويعبر عن معامل الثّبات بقيمة الخطأ المعياري لكلّ بند ولكلّ قدرة فرد، وهو مؤشر على جودة مطابقة البنود في تحديد تجانس الأفراد(شرقاوي وآخرون، 1996، ص.367).

وتمّ التّحقق من ثبات سلّم دافعية الإنجاز الإداري من خلال الأخطاء المعيارية للبنود قبل تدريجها حسب مستوى صعوبتها (الجدول رقم 24)، فقد تراوحت قيمة الأخطاء المعيارية بين (0.07 و 0.08) وهي قيمة جدّ منخفضة للتّقارب الكبير للبيانات مع النّموذج ممّا يدلّ على ثبات بنود الاختبار ودرجة دقته.

خلاصة النّتائج:

لغرض توظيف نموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية (أحادية البعد) في بناء سلّم دافعية الإنجاز الإداري، تمّ تطبيق أداة الدّراسة على 353 مدير مدرسة ابتدائية بولاية المسيلة خلال الموسم الدّراسي 2018/2017.

تمّ التّحقق من افتراض أحادية البعد باستخدام برنامج spss من خلال مؤشر قيمة الجذر الكامن للعامل الأوّل ومقارنته مع قيمة الجذر الكامن للعامل الثّاني حيث فاقت النّسبة بينهما2 (2.19).

كما تمّ التّحقق من مطابقة الأفراد والبنود للنّموذج باستخدام برنامج winsteps من خلال قيم احصائي المطابقة الخارجية لقدرات الأفراد وصعوبة البنود، فتمّ استبعاد 21 فردا و4 بنود لم تتلاءم مع النّموذج.

تمّ تحليل البيانات مرّة أخرى باستخدام برنامج winsteps لـ 60 بندا و332 فردا (بعد حذف البنود والأفراد غير المطابقة للنّموذج)، لم يتم استبعاد أيّ فرد او بند في التّحليل الثّاني وهو ما يدل على ملاءمة البيانات لنموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد.

كما تمّ تقدير صعوبة بنود سلّم دافعية الإنجاز الإداري وتدريجـــــها حيث بلغ متوسط القيم

التّقديرية المتحرّرة الصّعوبة صفر لوجيت، والانحراف معياري 0.12 وحدة لوجيت، ممّا يشير إلى دقّة تقدير صعوبة بنود الاختبار، وهو ما يعني أنّ هناك اتّساقا في تدرّج صعوبة بنود الاختبار، الّتي تراوحت بين0.21 إلى 0.39- لوجيت بخطأ معياري تراوح بين 0.07 إلى 0.08 لوجيت، وقد نتج عنه تدريج جديد لسلّم دافعية الإنجاز الإداري.

لتقدير قدرات مديري التّعلم الابتدائي المقابلة لكلّ درجة خام على سلّم دافعية الإنجاز الإداري، تمّ استخراج العلاقة بين كلّ درجة خام على سلّم دافعية الإنجاز الإداري في صورته النّهائية (بعد حذف الأفراد والبنود غير المطابقة للنّموذج) والقدرة المقابلة لها باللّوجيت والمنف. فالدّرجات الخام لدافعية الإنجاز الإداري لمدير المدارس الابتدائية امتدت من 165 درجة خام كأصغر درجة إلى214 درجة خام كأكبر درجة، بينما امتدت قدرات مديري المدارس الابتدائية من 0.51 لوجيت كأصغر قدرة إلى 2.04 كأكبر قدرة. وكانت الأخطاء المعيارية صغيرة جدّا تراوحت بين 0.15 و0.22 لوجيت. جاءت العلاقة بين الدّرجات الخام وقدرات الأفراد علاقة طردية موجبة، أي كلّما ارتفعت قدرة الفرد كلّما زادت الدّرجة الخام المقابلة لها.

كما تمّ التّحقق من صدق السّلم وثباته من خلال استقلال قياس بنود الاختبار عن الأفراد المطبق عليهم وذلك من خلال:

أحادية بعد السّلم.

مطابقة الأفراد والبيانات للنّموذج.

قيم الأخطاء المعيارية الصّغيرة.

خاتمة

إنّ اتّباع متطلبات القياس الموضوعي وما تحققه من نماذج النّظريات الحديثة من موضوعية في القياس، واتّباع الباحث لإجراءات منهجية في بناء اختبارات نفسية تمثل أدوات قياس سليمة. وتميّز نظريّة الاستجابة للمفردة نقطة تحوّل مهمّة للتّغلب على مشكلات القياس الكلاسيكية، تساهم بطرق ذات فاعلية كبيرة في بناء اختبارات نفسية فعّالة وتصحيحها وتحليل نتائجها.

إنّ استخدام هذه النّظرية سيمكّن من تحقيق الموضوعية في القياس وعليه نقدم التّوصيات التّالية:

استخدام سلّم دافعية الإنجاز الإداري بصورته النّهائية المبني والمطابق لنموذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد في الكشف عن دافعية الأنجاز لدى مديري التّعليم الابتدائي وربطها بمتغيرات العملية التّربوية بصفة عامة.

اعتماد سلّم دافعية الإنجاز الإداري كمحك للحكم على درجة دافعية الإنجاز لدى مديري التّعليم الابتدائي، ممّا يسمح بتسطير برامج تكوين خاصة بهذه الفئة.

استخدام البرمجيات الإحصائية الحديثة مثل winsteps في بناء وتكييف الاختبارات النّفسية وفق نظرية الاستجابة للمفردة للاستفادة من المؤشرات الّتي تقدّمها هذه البرمجيات.

تأهيل وتدريب الإطارات على استخدام برامج التّحليل الاحصائي الخاصّة بنظرية الاستجابة للمفردة.

قائمة المراجع:

أوّلا باللّغة العربيّة:

1. أبو بكر، مصطفى محمود. (2001). دليل المدير المعاصر. ط1. القاهرة: إيتراك للطّباعة والنّشر.
2. أبو علام, رجاء. (1993). علم النفس التربوي. ط6. الكويت: دار القلم
3. أبو السّل، محمّد شحاده، (2016). بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثّانويّة في دمشق وفق نظريّة الاستجابة للفقرة، مجلة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربيّة وعلم النّفس، المجلّد الرّابع عشر، العدد الرّابع، جامعة دمشق، سوريا.
4. أبو الوفاء، جمال محمّد. (2000). اتجاهـــات جديدة في الإدارة المدرسيّة. د ط.جامعة الزّقازيق: دار المعرفية الجامعيّة .
5. أحمد، إبراهيم أحمد.(2006). نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية. د ط. الإسكندريّة:مكتبة المعارف الحديثة.
6. الأخرس، إسماعيل عباس.(2008). مدير المدرسة الفعال واتجاهات الإدارة التّربوية الحديثة.ط1.عمّان: دار الرّاية للنّشر والتّوزيع.
7. إسماعيل، ميمي. (2008). الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة العقلية باستخدام نموذج راش لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة ، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة التّربية، جامعة الزّقازيق، مصر .
8. الأغبري، عبد الصّمد. (2000م). الإدارة المدرسيّة البعد التّخطيطي والتّنظيمي المعاصر،.ط1، بيروت: دار النّهضة العربيّة.

9. أمينة محمد كاظم ،(1988) ، دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك: نموذج راش في: أنور الشرقاوي، سليمان الخضري الشيخ، أمينة محمد كاظم، نادية محمد عبد السلام(محررون):اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة.

10. أنور محمود، محمّد، (2010). بناء دليل استخدام برنامج راسكال في تحليل بيانات الاختبارات المحكية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية ، المجلد الثالث عشر، العدد1،جامعة بغداد، العراق.

11. باهي، مصطفى حسين، وشلبي، أمينة إبراهيم. (1998). الدّافعيّة نظريات وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنّشر

12. بن حميدة، عبد الله. (2010م). أثر برنامج meda 2 التّدريبي على العمليات الإداريّة ونمط القيادة، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة .

13. بوسالم، عبد العزيز، (2008). توظيف نموذج راش أحادي البارامتر في بناء اختبار تحصيلي في القياس النّفسي، وتحقيق التّفسير الموضوعي لنتائجه بالمقارنة مع النّظرية الكلاسيكية، دراسة سيكومترية مقارنة بين نظرية السّمات الكامنة والنّظرية الكلاسيكية في بناء الاختبارات والتّحقق من موضوعيتها، أطروحة دوكتوراه في علوم التّربية، غير منشورة، جامعة البليدة2، الجزائر.

14. التقي أحمد محمد. (2009) ، النظرية الحديثة في القياس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان.

15. الجبوري، رشيد صالح. (2013).بناء اختبار تحصيلي لمادة الإدارة والإشراف التّربوي وفق نظريّة السّمات الكامنة لطلبة معاهد المعلّمين، مجلة الأستاذ، العدد (203)، بغداد، العراق.

16. جعلاب، نورالدّين. (2009). تحليل محتوى برنامج التّكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في ضوء مهارات القيادة الإدارية، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة .

17. الجلبي، سوسن شاكر. (2005). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييّس النّفسيّة والتّربويّة. ط 1. سوريا: مؤسسة علاء الدّين للطّباعة والتّوزيع.

18. جون، كاربنتر.(2001). مدير المدرسة ودوره في تطوير التّعليم (ترجمة عبد الله أحمد شحاتة). ط1. القاهرة: إيتراك للنّشر والتّوزيع.

19. حبيب، مجدي عبد الكريم. (1996)، التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، ط1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

20. حسن، بركات حمزة. (2005). القياس النّفسي. القاهرة: مطبعة كليّة الآداب بجامعة المنيا .

21. خطاب، علي ماهر. (2000). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط 2. القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية.

22. خليفة، عبد اللطيف.(2000). الدّافعية للإنجاز.د ط . القاهرة: دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

23. دويدري، رجاء وحيد.(2000). البحث العلمي أساسياته وممارسته العلميّة. د ط. دمشق: دار الفكر.

24. راجح، أحمد عزّت.(1999). أصول علم النّفس. ط1. القاهرة: دار المعارف.

25. ربيع، أسامة. (د س). التحليل الاحصائي للمتغيرات المتعدّدة باستخدامSPSS .

26. ربيع، شحاتة. (1994). قياس الشّخصية: دار المعرفة الجامعية.

27. ربيع، شحاتة. (2008م). قياس الشّخصيّة. د ط. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

28. زكري، علي. (1430ه). الخصائص السيكومترية لاختبار (أوتيس –لينون) للقدرة العقليةمقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية. أطروحة دوكتوراه غير منشورة، كليّة التّربية، جامعة أم القرى، مكّة المكرمة.

29. زمزمي، عبد الرحمان. (2008). تقنين اختبار تورانس للتّفكير الابتكاري الشّكل (ب) على عيّنة من الطّلاب ضعاف السّمع في المرحلة المتوسطة بمكة المكرّمة. أطروحة دوكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة ام القرى. السّعوديّة .

30. الزّهراني، زايد بن هندي. (1417ه). دراسة مقارنة لكلّ من دافعيّة الإنجاز ومفهوم الذّات لدى الطّلاب المكفوفين في معاهد النّور الثّانويّة وأقرانهم من المبصرين بمدينة مكّة المكرّمة، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة التّربيّة، جامعة أمّ القرى. السّعودية

31. سالم، هبة الله. (2004م). علاقة دافعيّة الإنجاز بالتّحصيل الدّراسي، وموضع الضبط، لدى طلاب مؤسسات التّعليم العالي بولاية الخرطوم، أطروحة دوكتوراه غير منشورة، كليّة الآداب، جامعة الخرطوم. السّودان

32. سماوي، فادي، وعساف، جمال. (2013).. استراتيجيات التّعلم المفضلة لدى عيّنة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدّافعية. مجلة جامعة النّجاح للأبحاث المجلد 27. العدد الرّابع.

33. السّيد، إبراهيم. (2005م). البناء القيمي وعلاقته بالتّنشئة الاجتماعيّة والدّافعيّة للإنجاز، أطروحة دوكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدّراسات الآسيويّة، جامعة الزّقازيق، مصر.

34. السيد، أبو هاشم. (2006)، دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختيار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، العدد 52، جامعة الزقازيق.

35. سيزلاقي، آندرودي. (1991). السّلوك التّنظيمي والأداء (ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد). السّعوديّة: معهد الإدارة العامّة.

36. الشّرقاوي، علي. (2001). العمليّة الإداريّة ووظائف المديرين. ط1. القاهرة: إيتراك للطّباعة والنّشر.

37. شرقي، رابح. (2010). النّمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعيّة الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة منتوري، قسنطينة.

38. الشرقاوي، أنور محمد، والشيخ، سليمان الخضري، وكاظم، أمينة، وعبد السّلام، نادية، (1996). اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النّفسي والتّربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

39. الصّافي، عبد اللّه. (2001). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعيّة الإنجاز ومستوى الطّموح لدى عيّنة من طلاب وطالبات المرحلة الثّانويّة بمدينة أبها. رسالة الخليج العربي، 79 (22)، 65.

40. الصّباح، عبد الهادي وجيه ، (2017). استخدام نظريّة الاستجابة للفقرة في بناء اختبار محكي المرجع في اللّغة الإنجليزيّة (1) لطلبة جامعة القدس المفتوحة، وفق نموذج راش، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّ والنّفسيّة، المجلد السّادس، العدد (20)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

41. صحراوي، وافية. (2002). قيم العمل والدّافعيّة للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائريّة، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة الجزائر، الجزائر.

42. الصّراف، قاسم. (2002)، القياس والتّقويم في التّربيّة والتّعليم، الكويت: دار الكتاب الحديث.

43. الطّريري، عبد الرحمن. (1997). القياس النّفسي والتّربوي (نظريته، أسسه، تطبيقاته). ط1، الرّياض: مكتبة الرّشد.

44. الطّعاني، حسن أحمد. (2012). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلد جامعة دمشق، 28 (02)، 457.

45. عابدين، محمد عبد القادر. (2006). الإدارة المدرسيّة الحديثة. ط1. الأردن: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

46. عارف، زبيدة أسامة. (1407هـ). دوافع الإنجاز ودوافع الانتماء وعلاقتها بالتّفوق في التّحصيل الدّراسي لدى طالبات الثّانويّة العامّة بمدينة جدّة، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة التّربيّة، جامعة أمّ القرى. السّعوديّة.

47. عباس، فيصل.(1996). الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. ط 1، بيروت: دار الفكر العربي.

48. عبد الخالق، أحمد محمّد. (1996). قياس الشّخصيّة. ط1. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

49. عبد الخالق، أحمد محمّد. (2000). استخبارات الشّخصيّة. ط3. القاهرة: دار المعرفة الجامعيّة.

50. عبد الرّحمان، سعد. (1998). القياس النّفسي النّظريّة والتّطبيق. ط 3. القاهرة: دار الفكر العربي.

51. عبد اللّه، مجدي أحمد. (1996). السّلوك الاجتماعي وديناميته، ط1، الازاريطة: دار المعرفة الجامعيّة.

52. العجمي، محمّد حسنين. (2007). الإدارة المدرسيّة ومتطلبات العصر. د ط. الإسكندريّة: دار الجامعة الجديدة للنّشر.

53. عريفج، سامي سلطي. (2004). الإدارة التّربوية المعاصرة. ط2، ، عمّان: دار الفكر.

54. عزت، جودت. ومنى، عماد الدّين. (2000).التّجارب العالمية المتميّزة في الإدارة التّربوية. المنظّمة العربية للتّربية والثّقافة والفنون. تونس.

55. عطوي، جودت عزّت. (2001). الإدارة التّعليميّة والإشراف التّربوي.د ط. الأردن: الدّار العلميّة.

56. علام، صلاح الدين. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

57. علام، صلاح الدّين. (2000). تحليل بيانات البحوث النّفسيّة والتّربويّة والاجتماعيّة، الطّبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

58. علام، صلاح الدين. (2001). الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة .

59. علام، صلاح الدّين. (2005). نماذج الاستفادة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتّربوي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

60. 10علام، صلاح الدّين، (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية النفسية، دار الفكر، عمان، الاردن.

61. العنزي، محمد. (2017). أثر شكل فقرة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ على الخصائص السيكومترية وفق نظرية استجابة الفقرة لاختبار مادة الحاسب الآلي للصف الأول ثانوي في مدينة تبوك، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة التّربية والآداب، جامعة تبوك، السعودية

62. عويس، عبد الرّحمان. (1988). دافعيّة الإنجاز لدى المصابين بشلل الأطفال في علاقتها بالتّوافق النّفسي والشّخصي والاجتماعي. رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة التّربية، جامعة الزّقازيق. مصر.

63. عياصرة، علي أحمد.(2005). القيادة والدّافعية في الإدارة التّربويّة. ط1. عَمّان: دار الحامد للنّشر والتّوزيع.

64. الغامدي، عبد اللّه. (2000). الفروق في مفهوم الذّات ودافعيّة الإنجاز لدى عيّنة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدّة، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة التّربيّة، جامعة أمّ القرى. السّعوديّة.

65. الغامدي، سعيد حسن. (2003). مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية.

66. غباري، أحمد. (2008). الدّافعيّة النّظريّة والتّطبيق.ط1، عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

67. الفايت، سلافة عبد اللّه. (1997). علاقة مركز التّحكم بدافع الإنجاز الدّراسي لدى طالبات المستوى الأوّل بجامعة الخرطوم في القسمين العلمي/ الأدبي، أطروحة دوكتوراه غير منشورة، كليّة الآداب، جامعة الخرطوم. السّودان.

68. فرج، حافظ، وحافظ، محمد صبري.(2003). إدارة المؤسسات التّربوية. ط1. مصر: عالم الكتب.

69. الفرج، حمود بن سليمان. (2009). بناء مقياس لخصائص القيادة الامنية في التّعامل مع الأزمات وفق نموذج الاستجابة للمفردة الاختباريّة أحادية البعد. أطروحة دوكتوراه غير منشورة، كليّة الدّراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

70. فرج، صفوت. (2007). القياس النّفسي. د ط. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

71. فهمي، مصطفى.(1990). سيكولوجيّة التّعلّم. د ط. تونس: دار سحنون.

72. القحطاني، مسفر بن سعد. (1990). أثر التّدريب على مفهوم الذّات ودافعيّة الإنجاز، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة التّربيّة، جامعة أمّ القرى. السّعوديّة.

73. قشّار، محمّد.(2005). الدّافع للإنجاز والاتّجاهات نحو نموذج التّسيّير الاستراتيجي، رسالة ماجيستير غير منشورة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة الجزائر، الجزائر

74. قشقوش، إبراهيم وطلعت، منصور.(1979). الدّافعية للإنجاز وقياسها. د ط. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصريّة.

75. محمّد محمود عبد الوهاب، (2010)، استخدام نماذج الاستجابة للمفردة الاختباريّة في تدريج مفردات بعض الاختبارات المعرفيّة، رسالة دكتوراه بكليّة التّربيّة بجامعة المنيا، مصر.

76. مرسي، محمد منير. (1999م). الإدارة المدرسية الحديثة. د ط. القاهرة: عالم الكتب.

77. المشعان، عويد سلطان. (1993م). دراسات في الفروق بين الجنسين في الرّضا المهني. الكويت: دار القلم للنّشر والتّوزيع.

78. المعايطة، عبد العزيز عطاالله. (2007م). الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. ط1. عمّان:دار الحامد للنّشر والتّوزيع.

79. معمرية، بشير. (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية. ط2. الجزائر: منشورات الحبر.

80. معمرية، بشير. (2012م). سيكولوجيّة الدّافعيّة للإنجاز. د ط. الجزائر: دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع.

81. مقدم، عبد الحفيظ. (1993). الاحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

82. موسى، رشاد علي. (1994م). علم النّفس الدّافعي. القاهرة: دار النّهضة العربيّة

83. النّوري، عبد الغاني. (1991م). اتجاهات جديدة في الإدارة التّعليميّة في البلاد العربيّة. ط1. الدّوحة: دار الثّقافة.

84. النبهان، موسى. (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، عمّان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

85. هامبلتون، رونالد، وميرندا، بيتر، وسبيلبيرغر، تشارلز. (2006)، تكيّيف الاختبارات التّربويّة والنّفسيّة للتّقييّم عبر الثّقافات. (ترجمة هالة برمدا). ط1. الرّياض: مكتبة العبيكان.

86. وزارة التّربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية. (2004م). التّسيّير التّربوي والإداري (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائيّة). الجزائر.

ثانيّا باللّغة الأجنبيّة:

1.Avery ,L.M.;russele, D.J.; Raina.p.s.; walter , S.D & Rosonbaum, P.L.(2003):Rasch analysis of the gross motor function measure: validating the assumption of the rasch model to create an interval level measure , Archphys Medlehebil , vol 84.

2.Barnabé C. (1997).La gestion totale de la qualité en éducation, Montréal, Les Editions LOGIQUES.

3.Bello,S.;Wolef.& Sholla,A.C.(1999): the development of appototype ithem bank for the higerian jam Btest items,. http://www.yahoo.com 1-12.

4.Bowles ,R.P.(2005) .Item response theory.http://www.yahoo.com,1-180.

5.Bouchet, Valérie, (2006), Psychopédagogie perceptive et motivation immanente , Thèse de doctorat inédit, Université lisbonne , lisbonne.

6.Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). Leading schools in times of change. Buckingham: OpenUniversity Press.

7.English & H.B English Acomprehensive dictionary of psychological and psychonanlytical terms.New York.David Mckey 1958

8.Hambleton, R. &Swaminathan ,H.(1989): Item response Theory Principles and applications, Kluwer NijhoffPublishing, Boston.

9.Henson,R.K.(1999):Understanding the one-parameterrasch model of item responsetheory, paperpresented at the Annual Meeting of the South West EducationalResearch Association, San Antonio , ED. 428078.
10.Hoyle, Eric., and McMahon, Angles.(1986). The Management of Schools, London: Nichlas publishing.
11.MacBeath, J. (ed.). (1998). Effective school leadership: esponding to change. London: Paul Chapman
12.Masson, Julien, (2011), Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? Thèse de doctorat inédit, Université Paris Ouest Nanterre La Défense , Paris.
13- Machintosh, M.; Earleywing ,M.&Dunn, .E.(2005) Alcohol expectancies for social facilitation : A short form with deceased bias Department of psychology .New York.
14- Piquero , A.R.; machintosh,R.&HIKMEN? M.(2001:Applying rasch modeling to the validity of a control balance scale, journal of criminally justice ,vol. 29.
15-Stegelman, W.(1983):Expanding the rasch model to a general model having more than one dimension Psychometrika,vol.48, No 2
16-VanALPHEN ,A.; Imbos, T.(1994):Likertor rasch?Nothing is more applicable than good theory journal of advanced , vol 20.
17.Nunnally, J.C. (1978) Psychometric theory. 2nd Edition, McGraw-Hill, New York.

الملاحـــــــــــق

ملحق رقم 01: سلم دافعية الإنجاز الإداري (الصّورة الاولية).

سيّادة المدير المحترم:

تحيّة طيّبة

أرجو منكم التّكرم بالإجابة على بنود الأداة المرفقة، وذلك بوضع (√) تحت تنطبق بدرجة كبيرة، أو تنطبق بدرجة متوسطة، أو تنطبق بدرجة قليلة، أو لا تنطبق.

شكرا على تعاونكم

الرّقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
01	شعوري بالمسؤوليّة يدفعني للعمل بجدّ وإتقان				
02	لا تثنيني الظّروف مهما كانت على إنجاز أعمالي.				
03	أرى بأنّ التّخطيط الإداري من أفضل الطّرق لبلوغ الأهداف				
04	أحرص دائما على عدم ضياع وقتي دون فائدة.				
05	أثني على إنجاز المعلّمين لدفعهم لمزيد من العطاء.				
06	تتيح لي وظيفتي كمدير مدرسة مكانة اجتماعيّة جيّدة.				
07	أسعى إلى اكتساب معارف ومعلومات جديدة تفيدني في عملي				
08	لا أفضّل القيام بالأعمال الّتي تتطلب ابتكار حلول جديدة.				
09	ليس من المهمّ وضع أهداف.				
10	أكرس الوقت المناسب لأداء ما أقوم به من عمل.				
11	أجد صعوبة في التّفاهم مع بعض المعلّمين.				
12	أشعر أنّ مهنة مدير المدرسة تقابل بالاحترام من طرف الآخرين.				
13	أتردد كثيرا قبل اتّخاذ القرار.				
14	أبذل كلّ جهدي لتذليل العوائق الّتي تعترضني.				
15	رسم الأهداف يسهل عمليّة التّنفيذ.				
16	أشعر بأنّ الزّمن يمرّ ببطء أثناء العمل				

17	أطبّق مبدأ المشاركة في صناعة القرار.				
18	ظروفي الاجتماعية لا تساعدني على أداء عملي بتميّز.				
19	أتحمّل مسؤوليّة القرارات الّتي أتخذها.				
20	الجهد الإضافي في العمل لا يغيّر شيئا في نتيجته.				
21	يساعدني التّخطيط المسبق في تجنب المشكلات المستقبليّة.				
22	لا أشعر بمرور الوقت في المدرسة.				
23	كثيرا ما تتراكم عليّ الأعمال بسبب التّأجيل.				
24	شعوري بالأمن الوظيفي يزيد من عطائي.				
25	أفضّل أن أترك مسؤوليّة تنفيذ أمر ما لغيري.				
26	لديّ طاقة قويّة على تحمّل الصّعاب والأعباء.				
27	ليس من الضّروري التّخطيط للأعمال الّتي سأقوم بها.				
28	أساعد المعلّمين للتّغلب على الصّعوبات الّتي يواجهونها في العمل.				
29	أفضّل ألّا أكون مسؤولا عن الآخرين.				
30	يشتدّ حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين				
31	أحرص على كسب اهتمام البيئة المحليّة للأنشطة المدرسيّة.				
32	عندما أعمل فإنّ المسؤوليات الّتي أفرضها على نفسي تكون مرتفعة جدّا.				
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أباشر عملي في المدرسة.				
34	يتطلب الإنجاز وضع خطط محدّدة لكلّ عمل.				
35	أجد صعوبة في التّفاعل مع عملي الإداري.				
36	أستطيع إتّخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب دون تردد.				
37	أشعر بالاستعداد الدّائم لأداء مهامي في المدرسة.				
38	أخصّص وقت فراغي لتنمية مهاراتي وقدراتي الإداريّة.				
39	ينظر المعلّمون لعملي نظرة سلبيّة.				
40	كلّما بدأت عملا فإني أستمر في إنجازه حتّى أنهيه.				
41	ليس لديّ طول النّفس لإنهاء الأعمال الطّويلة.				
42	أنظّم الأعمال وفق توزيعي للوقت.				
43	أشعر بالنّدم لاختياري مهنة مدير مدرسة.				

44	أواجه المواقف المختلفة بمسؤوليّة تامّة.				
45	أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في عملي.				
46	احترام الوقت من أولوياتي.				
47	الاتّصال بيني وبين المعلّمين جيّد.				
48	أعامل جميع المعلّمين بعدالة ومساواة.				
49	النّجاح والفشل مرتبطان بالحظّ والصدفة.				
50	أقضي وقتا طويلا في التّفكير والتّنظيم قبل أن أبدأ في مشروع ما				
51	أبذل جهدا لمنع الزّيارات العارضة (بدون موعد).				
52	أحظى باحترام وتقدير طاقم مدرستي.				
53	نظرة المجتمع السلبية لمهنتي تشعرني بالاحباط.				
54	أتابع سير العمل حسب الأهداف المرسومة.				
55	أتضايق عند مقارنة عملي بعمل الغير				
56	عادة لا أغادر المدرسة قبل نهاية الدّوام الرّسمي.				
57	أفوّض بعض صلاحياتي للمعلّمين لغرس الثّقة بالنّفس.				
58	ما يقوله النّاس حول إدارتي للمدرسة لايهمني.				
59	أتحمّل تبعات أخطائي ولا ألقيها على الغير.				
60	التّكوين يضيّع الكثير من الوقت.				
61	أضع أهدافا لكلّ ما أريد إنجازه مستقبلا				
62	أجد تقديرا من المسؤولين تجاه المهام الإداريّة الّتي أقوم بها.				
63	توفر لي وظيفتي كمدير مدرسة فرص التّقدم والرّقي.				
64	التّخطيط للأعمال المستقبليّة يضيّع الجهد والوقت.				

ملحق رقم 02: مطابقة الأفراد للنّموذج

الرقم	الفرد	قيمة احصائي	الخطأ المعياري	الرقم	الفرد	قيمة الاحصائي	الخطأ المعياري	الرقم	الفرد	قيمة الاحصائي	الخطأ المعياري	الرقم	الفرد	قيمة الاحصائي
01	116	2.1	0.24	90	167	0.3	0.19	179	277	-1.2	0.18	268	261	-1.0
02	134	1.9	0.23	91	247	-0.4	0.19	180	280	-0.3	0.18	269	321	-0.7
03	166	2.0	0.23	92	264	0.7	0.19	181	284	0.1	0.18	270	325	-0.8
04	194	1.9	0.23	93	297	-1.5	0.19	182	287	-0.2	0.18	271	330	1.5
05	156	1.7	0.22	94	336	2.0	0.19	183	309	1.0	0.18	272	342	-0.7
06	29	1.6	0.22	95	347	-0.6	0.19	184	333	0.5	0.18	273	92	-1.0
07	159	1.5	0.22	96	143	-0.1	0.19	185	340	-0.6	0.18	274	181	-1.3
08	249	1.3	0.22	97	86	1.5	0.19	186	341	-0.3	0.18	275	271	-1.4
09	224	1.9	0.22	98	90	-0.3	0.19	187	324	0.7	0.18	276	305	-1.0
10	59	1.6	0.21	99	113	-0.6	0.19	188	4	1.1	0.18	277	151	-1.3
11	89	1.5	0.21	100	114	2.3	0.19	189	314	1.5	0.18	278	161	-1.6
12	146	1.7	0.21	101	173	1.1	0.19	190	55	0.8	0.18	279	245	-0.4
13	106	-0.4	0.22	102	193	-0.7	0.18	191	304	1.5	0.18	280	262	-1.2
14	69	1.4	0.21	103	244	1.4	0.18	192	16	0.3	0.18	281	285	-0.8
15	239	1.0	0.21	104	283	-0.4	0.18	193	337	-0.6	0.18	282	331	0.2
16	174	1.7	0.21	105	299	0.4	0.18	194	148	0.4	0.18	283	339	1.3
17	39	1.3	0.21	106	24	0.9	0.19	195	67	0.0	0.17	284	22	-1.6
18	226	1.1	0.21	107	87	0.3	0.18	196	70	-0.5	0.17	285	82	0.7
19	206	-0.3	0.21	108	150	0.0	0.18	197	80	0.9	0.17	286	111	-1.6
20	9	1.6	0.20	109	259	0.8	0.18	198	128	0.1	0.17	287	121	-1.6
21	19	1.7	020	110	30	-0.4	0.18	199	130	0.1	0.17	288	141	-0.8
22	79	1.8	0.20	11	44	1.9	0.18	200	267	0.2	0.17	289	255	-0.8
23	99	1.5	0.20	112	54	1.6	0.18	201	270	1.1	0.17	290	302	0.7
24	179	1.3	0.20	113	56	1.9	0.18	202	353	-0.5	0.17	291	2	-1.2
25	216	1.6	0.20	114	283	-0.4	0.18	203	51	-0.5	0.17	292	12	-0.9
26	236	1.1	0.20	115	299	0.4	0.18	204	72	-0.8	0.17	293	142	0.3
27	119	1.9	0.20	116	24	0.9	0.19	205	57	-0.5	0.17	294	154	0.5
28	209	1.9	0.20	117	87	0.3	0.18	206	98	1.1	0.17	295	182	-1.2
29	296	1.0	0.20	118	150	0.0	0.18	207	120	1.6	0.17	296	191	-0.2
30	49	0.1	0.20	119	259	0.8	0.18	208	138	-0.2	0.17	297	102	-0.9
31	126	-0.5	0.20	120	30	-0.4	0.18	209	178	-0.1	0.17	298	105	-1.3
32	26	1.8	0.20	121	44	1.9	0.18	210	230	0.4	0.17	299	135	-1.6
33	189	1.4	0.20	122	54	1.6	0.18	211	238	-1.3	0.17	300	242	-1.6
34	204	0.9	0.20	123	56	1.9	0.18	212	313	0.5	0.17	301	272	-1.3
35	344	1.0	0.20	124	37	-0.1	0.18	213	334	0	0.17	302	315	0.9
36	136	-0.4	0.20	125	40	-0.7	0.18	214	246	1.3	0.17	303	95	-1.5
37	164	-0.4	0.20	126	64	1.7	0.18	215	326	1.0	0.18	304	172	-1.2

-1.2	231	305	0.18	0.8	14	216	0.19	0.4	83	127	0.20	2.2	139	38
-1.8	31	306	0.17	0.8	76	217	0.18	2.0	84	128	0.20	1.0	169	39
-1.2	42	307	0.17	0.2	28	218	0.18	-1.0	100	129	0.20	0.5	180	40
-1.2	62	308	0.17	0.5	88	219	0.18	0.8	118	130	0.20	0.8	219	41
-0.5	211	309	0.17	-0.5	317	220	0.18	0.0	158	131	0.20	1.8	279	42
-1.1	215	310	0.17	0.0	52	221	0.18	0.5	196	132	0.20	-0.5	74	43
-1.0	221	311	0.17	0.3	319	222	0.18	-0.4	233	133	0.19	0.1	163	44
-0.7	225	312	0.17	-1.5	11	223	0.18	0.0	263	134	0.19	0.4	186	45
-1.6	235	313	0.18	-0.4	200	224	0.18	-0.2	303	135	0.19	1.3	199	46
-1.6	41	314	0.18	0.3	8	225	0.18	1.4	329	136	0.19	2.2	256	47
-2.0	71	315	0.17	0.3	18	226	0.18	-1.1	343	137	0.19	-0.2	260	48
-0.8	131	316	0.17	0	38	227	0.19	-0.1	350	138	0.20	0.3	289	49
-1.4	162	317	0.17	0.0	48	228	0.18	0.2	214	139	0.19	-0.3	33	50
-0.7	295	318	0.17	0.4	68	229	0.18	-0.7	127	140	0.19	1.9	149	51
-0.4	291	319	0.17	1.3	108	230	0.18	-0.4	10	141	0.19	-1.0	187	52
-1.6	45	320	0.17	0.5	288	231	0.18	-0.5	20	142	0.19	0.9	197	53
-1.5	145	321	0.17	-0.1	293	232	0.18	-0.6	27	143	0.19	0.3	237	54
-0.6	282	322	0.17	-1.5	301	233	0.18	-0.9	47	144	0.19	0.6	144	55
-0.4	352	323	0.17	1.0	318	234	0.18	0.3	50	145	0.19	-0.2	3	56
-1.9	25	324	0.17	0.8	327	235	0.18	-1.2	77	146	0.19	-0.4	13	57
-2.1	65	325	0.17	1.3	328	236	0.18	-0.6	107	147	0.19	-0.4	23	58
-1.9	165	326	0.17	1.5	351	237	0.18	-0.4	137	148	0.19	-0.3	43	59
-1.2	175	327	0.17	1.2	109	238	0.19	1.2	168	149	0.19	2.2	46	60
-0.1	195	328	0.17	-1.1	91	239	0.18	0.1	183	150	0.19	1.0	46	61
-2.4	205	329	0.17	0.7	228	240	0.18	1.1	190	151	0.19	0.1	103	62
0.6	292	330	0.17	1.7	308	241	0.18	0.3	218	152	0.19	1.5	129	63
-0.7	312	331	0.17	0.2	323	242	0.18	1.4	220	153	0.19	-0.3	133	64
-0.5	322	332	0.17	0.3	241	243	0.18	0.8	240	154	0.19	0.2	147	65
-2.3	81	333	0.17	-0.4	66	244	0.18	-0.7	258	155	0.19	0.2	153	66
-1.6	125	334	0.17	0.2	78	245	0.18	0.7	266	156	0.19	-0.4	160	67
-1.4	212	335	0.17	-1.6	21	246	0.18	0.5	273	157	0.19	1.1	177	68
-0.1	222	336	0.17	0.1	58	247	0.18	2.5	274	158	0.19	1.0	234	69
-0.9	232	337	0.17	-2.0	184	248	0.19	-1.6	307	159	0.19	2.1	346	70
-2.1	15	338	0.17	0.9	198	249	0.18	1.7	316	160	0.19	1.5	348	71
-2.3	35	339	0.17	-1.7	101	250	0.18	0.7	320	161	0.19	-0.3	93	72
-0.5	201	340	0.17	-1.3	01	251	0.18	1.8	349	162	0.19	1.0	94	73
-2.2	5	341	0.17	0.7	300	252	0.18	0.6	286	163	0.19	0.4	104	74
-2.1	115	342	0.17	-0.3	275	253	0.18	-0.2	276	164	0.19	-0.9	157	75
-2.0	202	343	0.17	1.1	223	254	0.18	1.1	34	165	0.19	1.4	176	76
-1.2	61	344	0.17	-1.6	281	255	0.18	0.9	6	166	0.19	0.6	210	77
-1.6	75	345	0.17	1.8	290	256	0.18	0.7	294	167	0.19	2.0	229	78
-1.7	85	346	0.17	-0.1	345	257	0.18	0.9-	7	168	0.19	0.7	250	79
-1.4	155	347	0.17	-0.6	112	258	0.18	-1.0	17	169	0.19	1.0	254	80
0.9	192	348	0.17	-0.3	252	259	0.18	-0.1	60	170	0.19	2.1	269	81

0.9	122	349	0.17	0.4	268	260	0.18	-0.7	110	171	0.19	0.0	278	82
-1.2	227	350	0.17	2.1	310	261	0.18	0.0	123	172	0.19	0.7	36	83
0.8	152	351	0.17	-1.0	265	262	0.18	2.1	124	173	0.19	0.9	170	84
1.5	63	352	0.16	-1.6	332	263	0.18	1.2	188	174	0.19	-1.0	97	85
-0.4	96	353	0.16	0.5	335	264	0.18	0.5	203	175	0.19	-0.2	53	86
			0.16	-0.9	311	265	0.18	0.6	208	176	0.19	0.5	73	87
			0.16	-1.1	32	266	0.18	-0.7	248	177	0.19	-0.2	117	88
			0.16	-1.4	251	267	0.18	0.1	253	178	0.19	-0.1	140	89

ملحق رقم 03: مطابقة البنود للنّموذج.

الرقم	رقم البند	تقدير الصّعوبة بـ		الخطأ المعياري بـ		الرقم	رقم البند	تقدير الصّعوبة بـ		الخطأ المعياري بـ	
		اللّوجيت	المنف	اللّوجيت	المنف			اللّوجيت	المنف	اللّوجيت	المنف
01	15	2.2	0.35	0.07	61	33	26	0.40	0.08	56	1.2
02	14	0.8	0.35	0.07	54	34	2	0.40	0.08	55.5	1.1
03	13	1.0	0.35	0.07	55	35	50	0.40	0.08	48.5	-0.3
04	01	2.7	0.40	0.08	63.5	36	51	0.40	0.08	50.5	0.1
05	16	1.0	3.5	0.07	55	37	49	0.40	0.08	53.5	0.7
06	59	0.1	0.35	0.07	50.5	38	54	0.40	0.08	50	0.0
07	58	0.2	0.35	0.07	51	39	53	0.40	0.08	49	-0.2
08	60	0.7	0.35	0.07	53.5	40	6	0.40	0.08	59.5	1.9
09	17	2.1	0.35	0.07	60.5	41	20	0.40	0.08	49.5	-0.1
10	41	0.3	0.35	0.07	51.5	42	32	0.40	0.08	47.5	-0.5
11	34	0.1	0.35	0.07	50.5	43	28	0.40	0.08	51	0.2
12	40	0.0	0.35	0.07	50	44	37	0.40	0.08	47	-0.6
13	43	0.2	0.35	0.07	51	45	10	0.40	0.08	59	1.8
14	62	0.2	0.35	0.07	51	46	36	0.40	0.08	42.5	-1.5
15	39	0.2	0.40	0.08	51	47	48	0.40	0.08	51.5	0.3
16	57	-0.9	3.5	0.07	45.5	48	33	0.40	0.08	46	-0.8
17	19	-0.6	0.40	0.08	47	49	31	0.40	0.08	49	-0.2
18	45	-0.9	0.40	0.08	45.5	50	29	0.40	0.08	44.5	-1.1
19	63	0.8	0.40	0.08	54	51	30	0.40	0.08	49	-0.2
20	46	-0.1	0.40	0.08	49.5	52	35	0.40	0.08	46.5	-0.7
21	64	1.5	0.40	0.08	57.5	53	9	0.40	0.08	55	1.0
22	52	0.1	0.40	0.08	50.5	54	11	0.40	0.08	59.5	1.9
23	44	-0.4	0.40	0.08	48	55	22	0.40	0.08	50.5	0.1
24	55	0.1	0.40	0.08	50.5	56	3	0.40	0.08	62.5	2.4
25	61	0.6	0.40	0.08	53	57	7	0.40	0.08	58.5	1.7
26	56	-0.2	0.40	0.08	49	58	27	0.40	0.08	46	-0.8
27	47	0.3	0.40	0.08	51.5	59	25	0.40	0.08	46	-0.8
28	21	0.1	0.40	0.08	50.5	60	8	0.40	0.08	50.5	0.1
29	38	-0.9	0.40	0.08	45.5	61	24	0.40	0.08	44	-1.2
30	42	-1.5	0.40	0.08	42.5	62	12	0.40	0.08	49.5	-0.1
31	23	-0.2	0.40	0.08	49	63	4	0.40	0.08	58.5	1.7
32	18	0.5	0.40	0.08	52.5	64	5	0.45	0.09	48	-0.4

ملحق رقم 04: البنود المحذوفة.

رقم البند	البند		الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الدّاخليّة (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجي (OUTFIT)	
				متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
15	رسم الأهداف يسهل عمليّة التّنفيذ.	0.20	0.07	1.17	2.3	1.17	**2.2**
1	شعوري بالمسؤوليّة يدفعني للعمل بجدّ وإتقان	0.16	0.08	1.69	2.3	1.22	**2.7**
17	أطبّق مبدأ المشاركة في صناعة القرار.	0.10	0.07	1.15	1.9	1.17	**2.1**
3	أرى بأنّ التّخطيط الإداري من أفضل الطّرق لبلوغ الأهداف	−0.12	0.08	1.20	2.4	1.20	**2.4**

ملحق رقم 05: توزيع قدرات الأفراد وصعوبة البنود على مقياس واحد.

```
TABLE 12.2 Sans titre18 final -332 -60.sav       ZOU116WS.TXT  Oct 12
9:32 2018
INPUT: 332 PERSON  60 ITEM  REPORTED: 332 PERSON  60 ITEM  4 CATS
WINSTEPS 3.72.3
-------------------------------------------------------------------------
-----------

          PERSON - MAP - ITEM
              <more>|<rare>
    3               +
                    |
                    |
                    |
                    |
                    |
                    |
                    |
                    |
                  .  |
    2             . T+
                ###  |
               ####  |
                 .#  |
             .##### S|
         .##########  |
       ##############  |
       .############# M|
            .#######  |
               .###  |
    1           .##  +
             .###### S|
              .#####  |
                #####  |
                   .# T|
                    .  |
                       |
                       |T ITEM11  ITEM12  ITEM13  ITEM55
                       |S ITEM15  ITEM30  ITEM35  ITEM36  ITEM37  ITEM39  ITEM40
                          ITEM41  ITEM42  ITEM48  ITEM51  ITEM53  ITEM54  ITEM56
                          ITEM57  ITEM58  ITEM59  ITEM60
    0                  +M ITEM01  ITEM04  ITEM08  ITEM14  ITEM16  ITEM17  ITEM19
                          ITEM22  ITEM24  ITEM27  ITEM28  ITEM29  ITEM32  ITEM33
                          ITEM34  ITEM38  ITEM43  ITEM44  ITEM45  ITEM46  ITEM47
                          ITEM49  ITEM50  ITEM52
                       |S ITEM05  ITEM07  ITEM09  ITEM18  ITEM21  ITEM23  ITEM25
                          ITEM26  ITEM31
                       |T ITEM06  ITEM20
                       |  ITEM02  ITEM10
                       |  ITEM03
                       |
                       |
                       |
                       |
                       |
   -1                  +
              <less>|<frequ>
```

ملحق رقم 06: رخصة إجراء الدّراسة الميدانية.

ملحق رقم 07:سلّم دافعية الإنجاز الإداري بعد التّدريج.

سيّادة المدير المحترم:

تحيّة طيّبة

أرجو منكم التّكرم بالإجابة على بنود الأداة المرفقة، وذلك بوضع (√) تحت تنطبق بدرجة كبيرة، أو تنطبق بدرجة متوسطة، أو تنطبق بدرجة قليلة، أو لا تنطبق.

شكرا على تعاونكم

الرقم	ارقم البند	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
01	12	أبذل كلّ جهدي لتذليل العوائق الّتي تعترضني.				
02	11	أتردد كثيرا قبل اتّخاذ القرار.				
03	13	أشعر بأنّ الزّمن يمرّ ببطء أثناء العمل				
04	55	أتحمّل تبعات أخطائي ولا ألقيها على الغير.				
05	54	ما يقوله النّاس حول إدارتي للمدرسة لايهمني.				
06	56	التّكوين يضيّع الكثير من الوقت.				
07	37	ليس لديّ طول النّفس لإنهاء الأعمال الطّويلة.				
08	30	يتطلب الإنجاز وضع خطط محدّدة لكلّ عمل.				
09	36	كلّما بدأت عملا فإني أستمر في إنجازه حتّى أنهيه.				
10	39	أشعر بالنّدم لاختياري مهنة مدير مدرسة.				
11	58	أجد تقديرا من المسؤولين تجاه المهام الإداريّة الّتي أقوم بها.				
12	35	ينظر المعلّمون لعملي نظرة سلبيّة.				
13	53	أفوّض بعض صلاحياتي للمعلّمين لغرس الثّقة بالنّفس.				
14	15	أتحمّل مسؤوليّة القرارات الّتي أتخذها.				
15	41	أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في عملي.				
16	59	توفر لي وظيفتي كمدير مدرسة فرص التّقدم والرّقي.				
17	42	احترام الوقت من أولوياتي.				

18	60	التّخطيط للأعمال المستقبليّة يضيّع الجهد والوقت.				
19	48	أحظى باحترام وتقدير طاقم مدرستي.				
20	40	أواجه المواقف المختلفة بمسؤوليّة تامّة.				
21	51	أتضايق عند مقارنة عملي بعمل الغير				
22	57	أضع أهدافا لكلّ ما أريد إنجازه مستقبلا				
23	52	عادة لا أغادر المدرسة قبل نهاية الدّوام الرّسمي.				
24	43	الاتّصال بيني وبين المعلّمين جيّد.				
25	17	يساعدني التّخطيط المسبق في تجنب المشكلات المستقبليّة.				
26	34	أخصّص وقت فراغي لتنمية مهاراتي وقدراتي الإداريّة.				
27	38	أنظّم الأعمال وفق توزيعي للوقت.				
28	19	كثيرا ما تتراكم عليّ الأعمال بسبب التّأجيل.				
29	14	ظروفي الاجتماعية لا تساعدني على أداء عملي بتميّز.				
30	22	لديّ طاقة قويّة على تحمّل الصّعاب والأعباء.				
31	1	لا تثنيني الظّروف مهما كانت على إنجاز أعمالي.				
32	46	أقضي وقتا طويلا في التّفكير والتّنظيم قبل أن أبدأ في مشروع ما				
33	47	أبذل جهدا لمنع الزّيارات العارضة (بدون موعد).				
34	45	النّجاح والفشل مرتبطان بالحظّ والصدفة.				
35	50	أتابع سير العمل حسب الأهداف المرسومة.				
36	49	نظرة المجتمع السلبية لمهنتي تشعرني بالاحباط.				
37	4	تتيح لي وظيفتي كمدير مدرسة مكانة اجتماعيّة جيّدة.				
38	16	الجهد الإضافي في العمل لا يغيّر شيئا في نتيجته.				
39	28	عندما أعمل فإنّ المسؤوليات الّتي أفرضها على نفسي تكون مرتفعة جدّا.				
40	24	أساعد المعلّمين للتّغلب على الصّعوبات الّتي يواجهونها في العمل.				
41	8	أكرس الوقت المناسب لأداء ما أقوم به من عمل.				
42	33	أشعر بالاستعداد الدّائم لأداء مهامي في المدرسة.				
43	32	أستطيع إتّخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب دون تردد.				

44	44	أعامل جميع المعلّمين بعدالة ومساواة.				
45	29	سرعان ما أشعر بالملل عندما أباشر عملي في المدرسة.				
46	27	أحرص على كسب اهتمام البيئة المحليّة للأنشطة المدرسيّة.				
47	25	أفضّل ألّا أكون مسؤولا عن الآخرين.				
48	26	يشتدّ حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين				
49	31	أجد صعوبة في التّفاعل مع عملي الإداري.				
50	7	ليس من المهمّ وضع أهداف.				
51	9	أجد صعوبة في التّفاهم مع بعض المعلّمين.				
52	18	لا أشعر بمرور الوقت في المدرسة.				
53	5	أسعى إلى اكتساب معارف ومعلومات جديدة تفيدني في عملي				
54	23	ليس من الضّروري التّخطيط للأعمال الّتي سأقوم بها.				
55	21	أفضّل أن أترك مسؤوليّة تنفيذ أمر ما لغيري.				
56	6	لا أفضّل القيام بالأعمال الّتي تتطلب ابتكار حلول جديدة.				
57	20	شعوري بالأمن الوظيفي يزيد من عطائي.				
58	10	أشعر أنّ مهنة مدير المدرسة تقابل بالاحترام من طرف الآخرين.				
59	2	أحرص دائما على عدم ضياع وقتي دون فائدة.				
60	3	أثني على إنجاز المعلّمين لدفعهم لمزيد من العطاء.				

Résumé :

Cette étude a pour objet d'appliquer le modèle de réponse à l'unité de test unidimensionnel dans la construction de l'échelle de réalisation de rendement administratif chez les directeurs des écoles primaires de la wilaya de M'sila et ce, en vue de fournir une échelle jouissant des caractéristiques psychométriques convenables, qui peut identifier le degré de motivation chez les directeurs des écoles primaires.

Pour atteindre cet objectif, nous avons exposé les principales tendances théoriques expliquant la motivation du rendement en général, avec une étude des échelles les plus importantes utilisées dans ce domaine et les utiliser pour dériver des objets de l'échelle. Ainsi que les études qui ont utilisé le modèle de réponse à l'unité de test unidimensionnel pour construire ou redévelopper des instruments de mesure psychométriques et éducatifs.

Dans cette étude, l'échelle de motivation du rendement administratif a été utilisée selon la théorie classique de la mesure comme outil d'étude. Cette étude a touché 353 directeurs de l'école primaire dans la wilaya de M'sila durant l'année scolaire 2017/2018, en utilisant les programmes SPSS et WINSTEPS.

Le programme SPSS est utilisé pour effectuer une analyse factorielle exploratoire pour vérifier l'hypothèse unidimensionnelle, le pourcentage de la valeur de la racine latente du premier facteur par rapport à la valeur de la racine latente du deuxième facteur était 2.19 (supérieure à 2).

Le programme WINSTEPS est utilisé pour vérifier :

La conformité des individus au modèle, en estimant la capacité de chaque individu, l'erreur standards dans la mesure de chaque capacité et les statistiques de la conformité internes et externes. Les individus que leurs statistiques de conformité interne et externe sont supérieures à (±2) seront exclus. Il a été exclu 21 individus que leurs statistiques de conformité interne et externe étaient entre (-2.9 à 2.1).

Après exclusion des individus non conformes au modèle, les données ont été ré-analysées pour détecter les itèms non conformes au modèle, en estimant le repère de difficulté pour chaque article, l'erreur standards dans la mesure de chaque repère et les statistiques de la conformité interne et externe des itèms.

04 itèms ont été supprimés à savoir (01, 03, 15 et 17), les statistiques de la conformité interne et externe de leurs capacité ont atteints respectivement (2.7, 2.4, 2.2 et 2.1), les statistiques de la conformité externe des autres articles ont été entre (-1.5 à 1.9), qui sont des itèms conformes au modèle.

Après exclusion des itèms et individus (non conformes au modèle), on procède à la ré-analyse pour obtenir des estimations définitives exemptes de la difficulté des itèms et des capacités des individus et ce, pour extraire

la relation entre chaque degré brut sur l'échelle de motivation du réalisation administratif en sa forme finale (après exclusion des itèms et individus non conformes au modèle) et la capacité correspondante en LOGIT et MNF.

Les degrés bruts de motivation du réalisation administratif chez les directeurs des écoles primaires étaient entre un degré brut minimum de 165 et un degré brut maximum de 214 comme degré le plus élevé. Alors que les capacités des directeurs des écoles primaires étaient entre une capacité minimale de 0.51 Logit et une capacité maximale de 2.04 Logit comme capacité la plus élevée. Les erreurs standards étaient minimes entre 0.15 et 0.22 Logit.

La stabilité de l'échelle de motivation du réalisation administratif a été vérifiée selon les erreurs standards des articles avant qu'ils ne soient classés en fonction de leur niveau de difficulté. La valeur des erreurs standards était entre (0.05 à 0.08) représentant une valeur basse qui confirme la stabilité et la précision du test, cela constitue l'échelle en sa forme finale en 60 articles.

L'étude recommande d'utiliser l'échelle de motivation du réalisation administrative pour détecter la motivation des directeurs des écoles primaires, de les lier à différentes variables et de déterminer les programmes de formation pour cette catégorie.