تدريج فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة أم القرى نحو الإشراف الأكاديمي وفق نظرية الاستجابة للمفردة

د. ساعد بن سعيد الثبيتي

ملخص
هدفت هذه الدراسة إلى تدريج فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة أم القرى نحو الإشراف الأكاديمي وفق نظرية الاستجابة للمفردة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو الإشراف الأكاديمي في بعض الجامعات السعودية على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة أم القرى في مرحلة الماجستير والدكتوراة، وأشارت النتائج إلى مطابقة (٤٢) فقرة لافتراضات نموذج التقدير الجزئي كأحد نماذج النظرية الحديثة والذي يناسب الاستجابات المتعددة، وتمتع المقياس بصورته النهائية (٤٢) فقرة بخصائص سيكومترية مناسبة إذ بلغت قيمة الثبات للمقياس(٠.٩٩) كما تمتع المقياس بدلالات متعددة للصدق. وتشير النتائج إلى أن الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات اتجاهات الطلاب بلغ (٠.٤) وهي مؤشر على دقة تحديد مواقع الأفراد على متصل السمة، بينما اقتربت قيمة متوسط إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية من القيم المثالية التي يفترضها النموذج.
الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، الإشراف الأكاديمي، نظرية الاستجابة للمفردة.

مقدمة
قام علماء القياس النفسي بعدة محاولات في سبيل التوصل إلى الموضوعية والدقة في تقدير السلوك، ولا يخلو والنشاط الإنساني في هذا الكون من الممارسات التي تتطلب توفير المعلومات بشقيها الكمي والنوعي حول السلوك الإنساني لفهم طبيعة الحياة ومكوناتها ومن ثمّ توظيفها لخدمة الإنسان، ولا يمكن توفير هذه المعلومات إلا عن طريق القياس ونظرياته، بدءاً بنظرية القياس الكلاسيكيةClassical Test Theory، وانتهاءً بنظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory (محاسنة ،٢٠١٤).
ورغم سيطرة النظرية الكلاسيكية لفترة طويلة على عملية بناء الاختبارات وتطبيقاتها وتحليل نتائجها وتفسيرها، أشار باحثون مثل هامبلتون وسويمنثان (Hambleton&Swaminathan,1985)، وكاظم (١٩٨٨) إلى وجود جوانب قصور في النظرية الكلاسيكية، قد لا تمكنها من معالجة بعض القضايا الهامة في القياس.
ويرى علماء القياس النفسي أن نماذج نظرية الاستجابة للمفردة تغلبت على بعض المشكلات التي تواجه الباحثين عند انتقاء فقرات المقاييس التربوية والنفسية حسب الأساليب الكلاسيكية، كمشكلة عدم تحرر الفقرات من خصائص العينة المطبقة عليها، وقدمت طرق في انتقاء الفقرات تتميز بإعطاء معالم ثابتة للفقرة وتوحيد صعوبة وقدرة المفحوص ليتسنى لمطوري المقاييس اختيار الفقرات الأكثر فعالية بالاعتماد على اقتران معلومات الفقرة (أبو خليفة،٢٠٠٩).
ويعد نموذج راش أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، ومن أكثر النماذج استخداماً في كثير من الدراسات لسهولة التعامل معه مقارنة بالنماذج الأخرى (حماد،٢٠٠٥).
ويشير التقي (٢٠١٣) إلى أنه انبثق من هذا النموذج مجموعة من النماذج التي تمتاز عن غيرها من النماذج بمميزات تجعلها الأكثر استخداماً من قبل الباحثين، والأكثر أهمية في مجال المقاييس متعددة الاستجابة؛ كنموذج التقدير الجزئي Partial Credit Model، ونموذج الاستجابات المتدرجة Graded Response Model، ونموذج سلم التقديرRating Scale Model ، وتختلف هذه النماذج عن نموذج راش في أنها تستخدم مع المقاييس والاختبارات التي تتناول مستويات متعددة، ويطلق عليها النماذج متعددة الاستجابات امتداداً للنماذج ثنائية الاستجابة.
ويذكر ماسترز ورايت (Masters & Wright, 1997) أن نموذج التقدير الجزئي هو نموذج أحادي البعد يستخدم لتحليل الاستجابات أكثر من فئتين، ويوافقهما الصمادي والسوالمة (٢٠٠٩) في أن هذا النموذج يستخدم مع الفقرات التي يمكن تصحيحها في عدة مستويات من الأداء، أي عندما تتعدد فئات الاستجابة للفقرة، ويتطلب أن تكون المستويات مرتبة بحيث تمثل الأعداد الصحيحة (٠،١،٢،٣) مستويات الأداء المختلف. وترى العبد (٢٠٠٨) أن بدائل الاستجابة تتغير في بنيتها وصعوبتها النسبية من فقرة لأخرى.
ويعتبر تدمان وكيفس (Tedman & Keeves, 2001) نموذج التقدير الجزئي طريقة فعالة في بناء مقاييس الميول والاتجاهات التي تضع الدرجات المتحصلة على ميزان فتري مستقل ليس فقط عن الأسئلة والعبارات المستخدمة؛ بل حتى عن عينة الأفراد المستخدمة في معايرة المقياس، وهو من

أنسب نماذج نظرية الاستجابة للمفردة لانتقاء وبناء فقرات مقاييس الاتجاهات التي تتضمن الاستجابة فيها عدة مستويات.

وتُمثل الاتجاهات أهمية كبرى في ميدان علم النفس، حيث ترتبط بمشاعر الفرد ومعتقداته وحاجاته ودوافعه ورغباته، ويُستدل عليها من بعض الأنماط السلوكية التي تنعكس في سلوك الفرد أو من استجاباته اللفظية أو غير اللفظية لمقاييس الاتجاهات بأنواعها المختلفة؛ إذ يعتبرها ملحم (٢٠١٢) من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية.

وتبرز أهمية قياس الاتجاهات وفقاً لأحدث نظريات القياس التي باتت تشكل إطاراً للتوجه الحالي والمستقبلي في بناء المقاييس وخاصة في ميدان التعليم وفق أحدث نظريات القياس النفسي وبالذات لدى طلاب الدراسات العليا (حجازي، ٢٠١٢). لأن معظم أدوات قياس الاتجاهات غالباً ما يكون بناؤها وفق نماذج النظرية الكلاسيكية في القياس بما تحمله من جوانب قصور مختلفة؛ إذ أن مفردات المقاييس وفقاً لهذه النظرية غير متحررة من خصائص العينات التي تطبق عليها، وبالتالي فإن إجراءات التحقق من خصائصها السيكومترية لم تكن كافية في معظم حالتها (أبو خليفة،٢٠٠٩).

ويرى بني عطا (٢٠٠٨) أن نظرية الاستجابة للفقرة تستجيب لمتطلبات القياس الموضوعي المتمثلة في تحرير أدوات القياس من خصائص الأفراد، وتحرير تقدير القدرة للأفراد من خصائص الفقرات التي استخدمت في هذا القياس.

وتُعتبر برامج الدراسات العليا في مختلف الجامعات من أبرز المصادر التي تزود المؤسسات المختلفة بالكوادر الأكاديمية والعلمية والفنية في مختلف التخصصات، والجامعات بسعيها لتشجيع البحث العلمي وتنشيطه من خلال برامج الدراسات العليا تُعد مؤسسات أكاديمية عالية المستوى لإنتاج المعرفة واستدامتها(الحربي،١٤٣٢).

ويشير شطناوي (٢٠٠٦) إلى أن الدراسات العليا والبحث العلمي عمليتان متكاملتان ومتلازمتان إذ لا غنى لأحداهما عن الأخرى، فهما مفتاح التقدم والتطور وتحقيق النقلة النوعية في المجتمعات.

وتعد العلاقة المتبادلة بين طالب الدراسات العليا وأستاذه الأكاديمي من أهم العوامل التي تكمن وراء إنتاجية الطالب وتقدمه العلمي وتحصيله الدراسي، فدرجة التفاعل والانسجام والتوافق بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب تعد مؤشراً على سلامة العمل التربوي، ومدى تأدية المؤسسة الجامعية لوظيفتها على نحو سليم ومعافى، وكثيراً ما تترجم هذه العلاقات إلى اتجاهات إيجابية أو سلبية تسود الطرفين (السناد، ٢٠١٢).

ويُشير ملحم (٢٠١٢) إلى أن الاتجاهات تحتل مكاناً بارزاً في ميدان التعليم، ولها أهمية خاصة في مجال الشخصية، وديناميةالجماعة، والتواصل، والعلاقات الإنسانية، فهي تشكل محوراً رئيساً في حياة الإنسان، يُسهم في تحقيق النمو المتكامل والسوي لشخصية المتعلم بأبعادها الثلاثة المتمثلة في البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الجسمي النفسحركي.

وحظيت الاتجاهات باهتمام كبير لدى علماء النفس والتربويين، وتنبع أهمية الاتجاهات من الدور الذي تؤديه بصفتها موجهات للسلوك، إذ يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنوع السلوك الذي يقوم به الأفراد في المواقف المختلفة، ولذلك فإن دراسة الاتجاهات تعد من أهم الأمور الأساسية لتفسير السلوك الإنساني؛ بغرض مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية (الشريفين،٢٠٠٦).

ويذكر عطا (٢٠٠٨) أن الاتجاهات حظيت باهتمام كثير من الباحثين التربويين، واحتلت مكانة مهمة في الأدب التربوي والنفسي، لأنها تلعب دوراً مهماً ومؤثراً في السلوك الذي يظهره الفرد فيما يخص الجوانب المختلفة والمتنوعة لحياته، ومع تزايد أهمية الاتجاهات في توجيه السلوك الإنساني، أصبحت الحاجة تدعو إلى تطوير أدوات فاعلة على درجة عالية من الصدق والثبات في قياسها.

ويصف علام (٢٠١١) الاتجاهات بأنها بمثابة مؤشرات يتوقع الباحثون في ضوئها سلوكاً معيناً مميزاً للفرد في مواقف لاحقة، فاتجاه الطلاب نحو الكتب الدراسية ربما يؤثر في قدرتهم على تعلم القراءة، واتجاههم نحو المدرسة ربما يؤثر في سلوكهم وقدراتهم على التعلم في المدرسة، واتجاه الفرد نحو المؤسسة التي يعمل بها، والمشرفين على العمل، والآلات والأجهزة التي يستخدمها يؤثر في جودة أدائه، فكما أن الفرد يميل إلى أنشطة معينة ويُفضل ممارستها ربما يكون لديه اتجاه إيجابي أو سلبي بدرجة ما نحو مؤسسات أو مجموعات من الأفراد أو شخصيات، أو موضوعات، أو ممارسات، أو عادات، أو مفاهيم، أو أفكار معينة.

وأورد الشريفين(٢٠٠٩) عدة تعريفات متباينة للاتجاهات تنطلق من نظرة الباحثين إلى طبيعتها، من أبرزها تعريف سبكتر(spector) الذي يعرف الاتجاه بأنه الميل أو الاستعداد الذي يوجه السلوك، ويضفي عليه معايير موجبة، وسالبة بالنسبة لبعض ظواهر البيئة تبعاً لانجذابه، أو نفوره منها. وتعريف أيكن (Aiken) الذي يعرفه بأنه استعداد متعلم من جانب الفرد ليستجيب سلباً أو إيجاباً لبعض الموضوعات، والمواقف والمفاهيم.

ويشير ثورندايك وهيجن في الشريفين (٢٠٠٩) إلى أن الباحثين عند قياس الاتجاه يهتمون بالدرجة الأولى بالحصول على علامة لها ثبات مقبول، وتمثل عواطف الفرد نحو شيء معين، أو ضده، فيتم جمع العبارات التي تعطي الآراء المحتملة، والخاصة بالمفهوم، وهذه العبارات يجب أن تتدرج من الموجب المحبب إلى السالب غير المحبب.

ويشير أبو علام (٢٠١١) إلى أن مقاييس الاتجاهات تقوم على مسلّمة مفادها أنه من الممكن توزيع الأفراد على متصل ذو قطبين: أحدهما يعبر عن الجانب الموافق أو الجانب المؤيد، والثاني عن الجانب المعارض، وغالباً ما يضطر الباحثون إلى بناء مقاييس خاصة بأبحاثهم.

ويُشدد بعض الباحثين على ضرورة أن تعكس فقرات مقاييس الاتجاهات ما يسمى بالشدة الانفعالية، وذلك لأن من خصائص الاتجاهات أنها تقييمية، أي يتدخل فيها الجانب الانفعالي.

وأورد الصمادي والسرطاوي(١٩٩٦: ٣١٨) عدداً من المحكات التي وضعها الباحثون ويستنير بها مصممو أدوات قياس الاتجاهات في تحكيم فقرات المقياس للتأكد من قدرتها على قياس الشدة الانفعالية ومن أبرز هذه المحكات:-

- يجب أن تتوزع الاستجابات لكل فقرة على مدى التدريج لمقياس ليكرت، بحيث لا يكون التوزيع ملتوياً، سواء أكان التواء موجباً أم سالباً.
- يجب أن تكون الفقرة قادرة على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا، المحددتين بأدائهما على المقياس ككل، باعتبار أن الفئة العليا هي أعلى ٢٧%، ويمكن معرفة ذلك إما من اختبار(ت) لمقارنة أداء المجموعتين أو من خلال معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس والذي يجب أن يكون ذا دلالة إحصائية على مستوى (٠.٠١).
- التوزيع التكراري لأداء المجموعة العليا: يجب أن يكون ملتوياً، بحيث ترتفع النسبة في جهة "موافق" و"موافق بشدة" لنفس الفقرة والعكس بالنسبة للفئة الدنيا، بحيث ترتفع النسبة في جهة "معارض" و"معارض" بشدة وتقل في جهة "موافق" و"موافق بشدة" لنفس الفقرة.
- يجب ألا تزيد نسبة من أجابوا "غير متأكد" عن ٢٥% من عدد التكرارات الكلية.
- يجب أن يتراوح الوسط الحسابي لمن أجابوا على الفقرة بين (٢-٤) والانحراف المعياري بين (٠.٧٥ – ١.٥).

ويُشير كل من حمادة وبني خالد (٢٠١٣) وعلام (٢٠١١) إلى أن هناك العديد من المعايير التي استخدمت لاختيار فقرات أدوات القياس بشكل عام ومقاييس الاتجاهات، والغالبية العظمى من المعايير انبثق عن النظرية الكلاسيكية في القياس (CTT)، وتعتمد إجراءات القياس على الافتراضات النظرية المتعلقة بطبيعة الاتجاه المراد قياسه، وعلى العلاقات القائمة بينه وبين السلوك، وكذلك علاقته بالقواعد المستخدمة في تعيين أرقام للملاحظات السلوكية، فالنماذج المختلفة لبناء الموازين المستخدمة في قياس الاتجاهات تهدف إلى تحويل مجموعة من الملاحظات أو استجابات الأفراد إلى مؤشرات للاتجاه الذي تنطوي عليه هذه الاستجابات، غير أن تفسير البيانات المستمدة من هذه الموازين يعتمد على العلاقة بين مفهوم الاتجاه الذي يتبناه من يقوم بإعداد هذا الميزان والأسلوب الذي يستخدمه في قياس الاتجاه.

وإجراءات الطريقة الكلاسيكية في تطوير مقاييس الاتجاه تتضمن تحليل السمة المراد قياسها، وتحديد أبعادها الأساسية المكونة لها، غير أن النظرية الكلاسيكية تعاني من بعض العيوب فقيم معالم الفقرة تعتمد على عينة المفحوصين، كما أن درجة الفرد تعتمد على عينة الفقرات التي يتم اختباره بها (الموسوي، ٢٠١٤).

ويرى التقي (٢٠١٣) أن نظرية الاستجابة للمفردة تغلب على نواحي القصور التي تشوب النظرية الكلاسيكية في انتقاء فقرات المقاييس، إذ أن نظرية الاستجابة للمفردة تأخذ بالاعتبار الأنماط الملاحظة للاستجابة للفقرة فقد يجيب مفحوص ما إجابة صحيحة عن فقرات صعبة ويحصل على علامة على السمة الكامنة أعلى من مفحوص آخر أجاب عن نفس العدد من الفقرات ذات الصعوبة

والتمييز المنخفضين، وبالتالي يمكن الحصول على تقدير أفضل للمستوى الحقيقي للمفحوص على متصل السمة، وذلك خلافاً للنظرية الكلاسيكية التي يتم فيها جمع العلامات فقط، وهذه المعلومات قد تفيد الفاحص في بناء فقرات المقياس.
وقام عدد من العلماء بدراسات واسعة عن الأساليب المختلفة لبناء مقاييس الاتجاهات مثل ثيرستون Thurstone، ليكرت Likert، وقتمن Qttman، وكومز Coombes، وليزرزفيلد Lazarsfield، ويعتبر ثيرستون Thurstone من الأوائل الذين طوروا مقاييس الاتجاهات، حيث طور طريقتين من طرق أساليب قياس الاتجاهات، هما طريقة الفترات متساوية البعد Equal-appearing Intervals، وطريقة المجموعات المتدرجة Dichatomies Grades (بني عطا،٢٠٠٨).
ويشير أبو جراد (٢٠٠٩) إلى أن أسلوب التقدير الجمعي(ليكرت) من الأساليب الشائعة الاستخدام في القياس والبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ويعتمد هذا الأسلوب على القياس الرتبي للاتجاهات، حيث يقدم للفرد قائمة تشتمل على عبارات أو فقرات ويطلب من الفحوص إبداء موافقته أو عدم موافقته بدرجات متفاوتة تعكس شدة اتجاهه، فالأفراد الذين تكون موافقتهم أقل شدة، وبالتالي فإن العبارة أو الفقرة في مقياس الاتجاه لابد وأن تحمل شحنة انفعالية ضمنية أو صريحة بحيث تكون بمجموعها نوع الاتجاه وقوته على تدريج من عدة فئات يحددها مطور المقياس.
وحدد علام (٢٠١١: ٥٤٧-٥٤٩) عدد من خطوات بناء موازين الاتجاهات باستخدام أسلوب ليكرت وهي:-
أولاً: تجميع عدد كبير من الفقرات التي تتعلق بموضوع الاتجاه، ويمكن أن يتراوح عدد الفقرات ما بين ٤٠-٦٠ فقرة تكون مقسمة تقسيماً متعادلاً بين الفقرات الموجبة والفقرات السالبة.
ثانياً: تطبيق الفقرات على مجموعة من الأفراد مماثلة للمجموعة المستهدفة أي التي سيطبق عليها ميزان الاتجاه في صيغته النهائية فيما بعد.
ثالثاً: تعيين درجة أو وزن رقمي لاستجابة الفرد على كل فقرة، مع مراعاة أن تُعكس هذه الفقرات الرقمية للفقرات السالبة.
رابعاً: إجراء تحليل فقرات لاختيار الفقرات التي تميز بين الأفراد بدرجة أفضل على متصل الاتجاه، وذلك بإيجاد الارتباط بين الدرجات الكلية التي يحصل عليها الأفراد واستجابتهم لكل فقرة، والاستبقاء على الفقرات التي يكون ارتباطها مرتفعاً وبالتالي نحصل على ميزان متسق داخلياً.
خامساً: إيجاد معامل ألفا كرنباخ للفقرات التي تم اختيارها وذلك بإيجاد درجات كل منها وتباين الدرجات الكلية، وهذه الخطوة تعد بمثابة مؤشر لخاصية أحادية البعد، حيث نتحقق من أن جميع الفقرات تقيس شيئاً واحداً.
سادساً: ترتيب الفقرات المختارة بطريقة عشوائية في ميزان الاتجاه، أي الاستبيان، وبذلك يمكن استخدامه في قياس الاتجاه المطلوب حيث يطبق على المجموعة المستهدفة، وإيجاد الدرجات الكلية لكل فرد بجمع الدرجات المناظرة لاستجاباته على الفقرات التي يشتمل عليها الاستبيان.
ويُشير الشريفين(٢٠٠٩: ١٩) إلى أن الدراسات التي استخدمت مقاييس الاتجاهات عمدت إلى أن يكون عدد الفقرات الموجبة مساوياً لعدد الفقرات السالبة دون الاعتماد على خلفية نظرية أو تجريبية تدعم هذا الرأي، حيث يدعو المتخصصون في بناء المقاييس إلى استخدام بعض الفقرات السالبة في أدوات قياس الشخصية والاتجاهات وغيرها، من أجل كشف النمطية وعدم الجدية في الاستجابات، فمثلا إذا كانت درجة الفرد في استجابة الفقرة مماثلة لدرجته موافقته على نقيضها، فإن ذلك يشير إلى عدم إعطاء الفرد استجابته الجدية، والاهتمام الذي تستحقه، وعند استخدام الفقرات السالبة فإن ذلك يفترض فيها أنها تقيس ما تقيسه الفقرات الموجبة، ويذهب إلى أن هذه الافتراض لا بد له من بيانات مدعمة.
ويتضح مما سبق أن للاتجاهات أهمية خاصة في مجال شخصية الإنسان وسلوكه وديناميه الجماعة، وقد حظيت الاتجاهات باهتمام بالغ من قبل علماء النفس واحتلت مكاناً في الأدب التربوي والنفسي، فهي بمثابة مؤشرات يستطيع الباحثون من خلالها تحديد سلوك الفرد في مواقف لاحقة ومن ثم توجيه ذلك السلوك بما يسهم في تحقيق النمو المتكامل والسوي للشخصية الإنسانية، كما يتضح أيضا أن قياس الاتجاهات ليست مهمة سهلة، وهذا يعود إلى عدم ملائمة أدوات القياس نفسها، وإلى أيضا طبيعة الاتجاهات نفسها كونها سمات مفترضة.

تُمثل مرحلة الدراسات العليا قمة سلّم التعليم الجامعي، وتُعتبر العمود الفقري لنهضة البحث العلمي في مختلف جامعات العالم، وقد أعطت الدول المتقدمة برامج الدراسات العليا ونُظم البحث العلمي عناية فائقة وجعلتها من أولوياتها واهتماماتها (عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١).

ويعتبر أشوين (Ashwin, 2005) الدراسات العليا من أهم مجالات تأهيل الكوادر المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، ولذلك يفترض أن يُعد الطلبة الملتحقون بالدراسات العليا إعداداً جيداً ليصبحوا علماء الغد، وأن تكون أطروحاتهم حلاً لمشكلات مجتمعهم.

ويشير عليمات (٢٠٠٣) إلى أن الحياة الجامعية التي يعيشها طلبة الجامعات متغيرة، وفيها الكثير من المشكلات النفسية التي ربما تؤثر على نجاحهم في هذه المرحلة. ويعتمد نجاح برامج الدراسات العليا على العنصر البشري المتمثل في الأستاذ الجامعي والطالب، وذلك من خلال العلاقة العلمية التي تجمع بينهما، والمسؤولية المناطة بكل منهما، ويمثل هذا العنصر بشقيه، أعضاء التدريس الأكفاء، والطلاب الباحثين الذين لهم مواصفات معينة، والبنية الأساسية لنجاح برامج الدراسات العليا إلى جانب تأمين الإمكانيات المادية المطلوبة (النوح، ٢٠٠٢).

ويتبوأ البحث العلمي مكاناً بارزاً في تقدم وتطور المعرفة من خلال إسهامات الباحثين بما يضيفونه من ابتكارات إلى رصيد المعرفة الإنسانية، وتسعى الجامعات إلى تشجيع البحث العلمي وتنشيطه من خلال برامج الدراسات العليا التي تعد الباحثين بدءاً من طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير والدكتوراة وانتهاءاً بالباحثين من أعضاء هيئة التدريس فيها (الحربي، ١٤٣٢).

وتتميز مرحلة الدراسات العليا بأنها المرحلة التي تتيح للطالب فرصة البحث العلمي من خلال رسائل الماجستير والدكتوراة التي تعد من متطلبات الحصول على الدرجة العلمية في كثير من الجامعات وذلك تحت إشراف أكاديميين، ويرى سالم(٢٠١٠: ٤٤) أن المهتمين بتطوير الدراسات العليا في العالم العربي متفقون على أنه من غير المقبول استمرار الأساليب التقليدية في الإشراف العلمي في مرحلة الدراسات العليا، وأن أي جهد يسعى لرفع القدرات التنافسية للجامعة ومكانتها كمؤسسة تعليمية أصبح يتعين عليه أن يركز على إحداث نقلة نوعية في قدرات المشرفين على البحوث، وخاصة أن الكم الهائل من المعلومات المتوفرة يجعل الباحث في مرحلة الدراسات العليا غير قادر على متابعة وملاحقة التفاصيل المنشورة مهما كانت قدرته العقلية والبحثية، لذا أصبح عليه أن ينتقي ويختار وأن تتوفر لديه موهبة الاستشعار لإلتقاط ما هو مهم والتمييز بينه وبين ما هو أهم، وهنا يأتي دور المشرف الأكاديمي في صقل مهارات البحث العلمي لدى الباحث.

ويشير النوح (٢٠٠٢) إلى أن الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية بدأت منذ العام الجامعي ١٣٨٦/١٣٨٥ في المعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ثم توالى بعد ذلك استحداث برامج لهذه المرحلة في مؤسسات التعليم العالي الأخرى في التخصصات المختلفة.

وترجع جذور الإشراف الأكاديمي Academic Supervision إلى الأكاديمية اليونانية القديمة، حيث كان الطلبة الفلاسفة يتعلمون من حضورهم لدروس أساتذتهم، وبالمثل ما حدث في العصور الوسطى، حيث أوجد الحرفيون ما سمي بالتلمذة الصناعية التي يتعلم فيها الصبي من خلال متابعة وملاحظة أستاذه الحرفي أثناء العمل، وانتقل ذلك إلى الجامعة حيث تتم المناقشات وتبادل وجهات النظر بين المشرف وطلابه مواجهة في جلسات مخصصة لذلك، وقد أصبح الإشراف الأكاديمي على طلاب البحوث من العناصر الأساسية في الحياة الأكاديمية (عساف،٢٠١٤: ٣٧٢).

وتؤكد الأدبيات المختلفة في مجال الإشراف على أبحاث الطلاب ودراساتهم الجامعية على أهمية عملية الإشراف باعتبار المشرف الأكاديمي هو الموجه والمرشد لعمل الطالب والتأكد من سلامة ودقة الإجراءات البحثية من الناحية الفنية والعلمية من جانب، ومن ناحية التزام الباحث بقواعد وأخلاقيات البحث العلمي من جانب آخر (شطناوي، ٢٠٠٦).

ويرى أسعد (٢٠١٠) إلى أن عملية الإشراف على الرسائل العلمية تعد ذات أهمية في إعداد الباحث إلى حد صارت معه هذه العملية بحد ذاتها مما لا يمكن الاستغناء عنه، وبخاصة في مراحل التكوين البحثي الأولى، ويُشير عساف (٢٠١٤) إلى أن الباحث يحتاج إلى من يشاركه في التفكير، ويرغب في نصحه وإرشاده إزاء بحثه والسير فيه، بل أن في العديد من الجامعات في الدول المتقدمة ما يُسمى بقواعد ممارسة الإشراف، وتؤكد الجامعات على ضرورة اتباعها، وتضمن تعريف كل من المشرف والطالب بحقوقه وواجباته، إضافة إلى أن تلك القواعد تسمح للطالب بتغيير مشرفه عند الضرورة شريطة إتباع العديد من الإجراءات.

ويُعد الإشراف الأكاديمي على الرسائل الجامعية من أهم نظم التعليم الجامعي، فهو نظام مفتوح يتأثر بالإمكانات المادية والبشرية، وكذلك بمستوى العلاقة بين المشرف الأكاديمي وطلاب الدراسات العليا سواء في الإشراف الفردي أو الإشراف الجماعي إلا أنه يعد من أكبر المشكلات التي تواجه الطلاب في معظم الجامعات العالمية، إذ أن تقاعس أعضاء هيئة التدريس عن القيام بالأدوار الموكلة إليهم والواجبات يُفقد الطلاب بعض المهارات الشخصية (سليمان، ٢٠٠٨).

ويرى الباحثون أن المشكلات الخاصة بالإشراف الأكاديمي في عدد من الجامعات العربية لا تختلف عن نظيراتها في العالم المتقدم، حيث أثبتت ذلك بعض الدراسات، فمن المشكلات الشخصية والخُلقية التي تواجه الطلاب في الإشراف الأكاديمي استغلال بعض المشرفين لطلابهم، وتحيز بعضهم للمقربين منهم، وتعالي بعضهم على طلابهم، وقلة اهتمام بعضهم بتوثيق علاقاتهم الاجتماعية بطلابهم النوح (٢٠٠٢).

ويرجع عساف (٢٠١٤) معظم المشكلات التي تنشأ إلى فشل كل من الطالب والمشرف في استنتاج توقعات الآخر حول طبيعة العلاقة بينهما وذلك بهدف تفعيل العلاقة الإشرافية من خلال إشراك الطالب في تحديد بعض المعلومات المتعلقة بعملية الإشراف من خلال المناقشة، الأمر الذي يسهم في بناء الثقة المتبادلة بين المشرف والطالب، ويؤدي إلى الوقوف على بعض القضايا، مثل حقيقة عملية الإشراف، ومراحلها، ومسؤوليات كل من المشرف والطالب، ونوعية التغذية الراجعة وكيفية تزويد الطالب بها، واللقاءات الإشرافية وما يتعلق بها.

وتُعد عملية الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية عنصراً هاماً في مرحلة الدراسات العليا، وهي عملية تفاعلية معقدة بين الطالب ومشرفه، وهذا التفاعل يلعب دوراً في جودة العملية الإشرافية، ولذلك يُنظر إلى الإشراف باعتباره القناة التي توفر اتصالاً منتظماً ودائماً بين الطالب وجامعته، وتهيئ الفرص للطالب لصياغة أهدافه والعمل على تحقيقها (الضلعان،١٤٣٤).

ورسالة الإشراف الأكاديمي بالنسبة للأساتذة والعلماء الباحثين، رسالة مهمة وشاقة، لأن الإشراف على الرسائل العلمية أو البحوث ينبئ عن حذق ومهارة مضافين إلى المستوى العلمي والمعرفي الذي يكون قد اكتسبه خلال حياته العملية والمهنية، وهي مهمة أيضا للنجاح في مرحلة الدراسات العليا التي تتوج بكتابة الأطروحة أو الرسالة، وفي هذه المرحلة يتم تعيين مشرف أكاديمي لمساعدة الطلاب على البحث العلمي، إلا أن أكثر الشكاوى شيوعاً لدى طلاب الدراسات العليا هي أن عملية الاتصال مع المشرفين تكون نادرة أو غير منتظمة، حيث أن المشرفين قد يكونوا مشغولين بالمسؤوليات الإدارية والتعليمية، أو يكون لديهم أعداداً كبيرةٌ من الطلاب، أو يكونوا خارج الجامعة في أغلب الوقت (Ismail, Abiddin & Hassan, 2011).

وأجرى العلي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية نموذج التقدير الجزئي في تقدير قدرة الفرد ومعايرة أسئلة متعددة الخطوات في مادة الكيمياء للصف الثاني ثانوي، وتم إعداد اختبار تحصيلي في المادة مكون من (٢٠) سؤال تختلف في عدد خطوات الاستجابة، وطبق الاختبار على عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي العلمي بلغ عددهم (٧٧١) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث برمجية Blgsteps باستخدام الأرجحية العظمى غير المشروطة في تقدير قدرة الأفراد، ومعايرة الأسئلة متعددة خطوات الاستجابة، والأخطاء المعيارية في قياسها وإحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية للأفراد والأسئلة مع النموذج المستخدم، وتم التوصل إلى عدد من النتائج أبرزها: أن الخطأ المعياري لتقدير درجة صعوبة الأسئلة يزداد بزيادة عدد خطوات الاستجابة، وأن الكفاية النسبية للاختبار بشكل عام تزداد بزيادة عدد خطوات الاستجابة، وتتساوى الكافية النسبية للاختبار الصعب مع الاختبار الكلي عند أصحاب القدرات العالية، بينما تزداد الكفاية النسبية للاختبار السهل عند أصحاب القدرة المتدنية جداً.

وقامت حماد (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى مطابقة بيانات مقياس شخصية متعددة الأبعاد للطلبة في الأردن، وتكونت العينة من (٩٧٦) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية، وتم بناء المقياس وحُللت البيانات بعد تطبيقه باستخدام نماذج النظرية الحديثة شملت نموذج التقدير الجزئي ونموذج سلم التقدير والنموذج الثنائي والثلاثي المعلم ثنائي التصحيح، وأظهرت النتائج أن مطابقة (٦١) فقرة من فقرات المقياس لنموذج التقدير الجزئي، ومطابقة فقرة (٥٣) من فقرات المقياس لنموذج سلم التقدير، بينما لم يتحقق حسن المطابقة سوى لـ(١٠) فقرات وفقاً للنموذج الثنائي و(٢٠) فقرة للنموذج الثلاثي، وأظهرت بيانات فقرات المقياس سوء مطابقة للنموذج الثنائي والثلاثي.

أمّا دراسة الزعبي (٢٠٠٦) فهدفت إلى استقصاء فاعلية نموذج التقدير الجزئي في معايرة قدرة الأفراد وصعوبة فقرات متعددة الخطوات، وطبقت على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي بلغ عددهم (٧٧١) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام بإعداد اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء للصف الثاني الثانوي العلمي مؤلفاً من (٢٠) سؤالاً، تختلف في عدد خطوات الاستجابة، والحصول على تقديرات الأفراد، وتقدير لقيم صعوبة خطوات استجابة السؤال، والخطأ المعياري في تقديرها، وقياس المطابقة الخارجية والداخلية لعينة الأفراد والفقرات وتوصلت الدراسة إلى أنه: يزداد الخطأ المعياري لتقدير درجة صعوبة الأسئلة بزيادة عدد خطوات الاستجابة، وتزداد الكفاية النسبية للاختبار بشكل عام بزيادة عدد خطوات الاستجابة، وتتساوى الكفاية النسبية للاختبار الصعب مع الاختبار الكلي عند أصحاب القدرات العالية، بينما تزداد الكفاية النسبية للاختبار السهل عند أصحاب القدرات المتدنية جداً.

وكشفت دراسة الصمادي والسوالمة (٢٠٠٧) عن أثر تصحيح فقرات الصواب والخطأ والاختيار من متعدد في دقة تقدير قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات باستخدام نموذج التقدير الجزئي، ولتحقيق أهدف الدراسة قام الباحثان ببناء اختبار تحصيلي يتكون من(٣٥) فقرة صواب وخطأ متعدد، وطُبق الاختبار على(٨٧٣) طالباً وطالبة، وصُححت أوراق الإجابات باستخدام أربع طرق للتصحيح متدرجة في مراعاتها للمعرفة الجزئية، وباستخدام برنامج BigStep تم الحصول على إحصاءات المطابقة وتقديرات لقدرات الأفراد والأخطاء المعيارية في تقديراتها بحسب طريقة التصحيح بعد استبعاد الأفراد والفقرات غير المطابقين لنموذج التقدير الجزئي، وأظهرت النتائج أن طريقة التصحيح – الأكثر مراعاة للمعرفة الجزئية- أكثر دقة في تقديرات الأفراد وصعوبة الفقرات، تلتها طريقة التصحيح الثالثة ثم الثانية فالأولى.

أما دراسة أبو خليفة (٢٠٠٨) فهدفت إلى توظيف نموذج راش في انتقاء فقرات مقياس تقدير لتقييم اتجاهات طلاب كلية العلوم التربوية في الأردن نحو تخصص معلم الصف، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتم إعداد مقياس تقدير يتكون من (٣٨) فقرة، يقابلها خمس فئات حسب مقياس ليكرت، ثم حُللت البيانات وتم تقدير معالم الفقرات، ومعالم الأفراد، والخطأ المعياري في تقدير هذه المعالم، بالإضافة إلى حساب إحصائي مطابقة كل فقرة لنموذج سلم التقدير، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته، وفاعلية فقراته بالاستناد إلى نموذج راش في سلم التقدير.

وأجرى جوارنه (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى بناء مقياس اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو العمل المهني، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء الصورة الأولية للمقياس من (٩٦) فقرة وفق سلم ليكرت الخماسي التدريج، وبعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وتحكيمه أصبح عدد فقرات المقياس (٦٨) فقرة، وقد طُبق المقياس على عينة مكوّنة من (٥٣٠) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى مطابقة (٤٦) فقرة لافتراضات نموذج سلم التقدير؛ وإن المقياس يتصف بأُحادية البعد، كما تمتع المقياس بصورته النهائية (٤٦) فقرة بخصائص سيكومترية مناسبة، إذ بلغت قيمة معامل الثبات لفقرات المقياس (٠.٩٨) ومعامل الثبات للأفراد (٠.٩٣) كما تمتع المقياس بدلالات متعددة للصدق، وبينت النتائج أن المقياس يقدم أقصى كمية من المعلومات للأفراد ذوي القدرة المتوسطة، وهذا يتطابق مع توقعات النموذج.

وجاءت دراسة حمادنة وبني خالد (٢٠١٣) بهدف بناء مقياس اتجاهات نحو العنف الإلكتروني لدى عينة من مستخدمي مواقع التواصل الإجتماعي بجامعة آل البيت وفق نظرية الاستجابة للمفردة، وتم بناء مقياس مكون من (٤٤) فقرة وتطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (٥٥٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وعند تحليل استجابة أفراد العينة وفقاً لنموذج سلم التقدير تم انتقاء(٢٩) فقرة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة حيث بلغ ثبات المقياس (٠.٩٤) كما تمتع المقياس بدلالات متعددة للصدق.

أما دراسة الشريفين وبني عطا (٢٠١٣) فقد هدفت إلى تقصي أثر عدد خطوات أسئلة الاختبار وشكل التوزيع لصعوبة الأسئلة في تقدير التقديرات لقدرة الأفراد، ومعالم الصعوبة للأسئلة، ودالة المعلومات للاختبار وفق نموذج التقدير الجزئي، وتم توليد بيانات باستخدام برنامج Wingen خاصة بثلاثة اختبارات مختلفة في عدد خطواتها (ثلاث خطوات، أربع خطوات، خمس خطوات) وكل منها مكون من ثلاثين سؤالاً، بحيث كانت المسافة بين صعوبة الخطوة الأولى والخطوة الأخيرة لها متساوية، وفق ثلاثة أشكال توزيع مختلف لصعوبة الأسئلة، طبيعي، وملتو لليمين، وملتو لليسار، كما

تم توليد استجابات (١٠٠٠) مفحوص، وفق التوزيع الطبيعي، وحللت البيانات وفق نموذج التقدير الجزئي بإستخدام البرمجية winsteps وبرنامج spss، وأشارت النتائج إلى أن الاختبار ذا الخمس خطوات أعطي أكبر كمية من المعلومات سواء كان شكل التوزيع لصعوبة الخطوات طبيعياً أو ملتوياً نحو اليمين أو ملتوياً نحو اليسار، يليه الاختبار ذو الأربع خطوات، وأخيراً جاءت كفاءة الاختبار ذا الخمس خطوات أعلى من ذي الخطوات الثلاث بمعنى أن الاختبار ذي الخطوات الخمس كان أكثر دقة لتقدير قدرات الأفراد.

وهدفت دراسة الموسوي (٢٠١٤) إلى تطوير مقياس لاتجاهات الطلبة نحو الممارسات التقويمية لأساتذة الجامعات، وذلك بإستخدام نموذج راش، وقام الباحث بإعداد الصورة الأولية للمقياس من(٣٠) فقرة وفق تدريج ليكرت، وتم تطبيق المقياس على(٣٤٠) طالباً في جامعة البحرين، وأشارت النتائج إلى مطابقة(٢٤) فقرة لافتراضات سلم التقدير المنبثق من نموذج راش ذي المعلمة الواحدة، كأحد نماذج النظرية الحديثة الملائمة للمقياس المستخدم، وتكوّن المقياس في صيغته النهائية من(٢٤) فقرة ذات خصائص سيكومترية مناسبة، حيث بينت النتائج أن المقياس المطور يقدم أكبر مقدار من المعلومات للأفراد ذوي الاتجاهات المحايدة، إذ كان متوسط قيم القدرة (٠.٠٥) وهذه القيمة مساوية تقريباً لمتوسط قيم الصعوبة لفقرات المقياس(٠.٥٤) وبذلك تكون مماثلة للقيمة المتوقعة في نموذج القياس.

وأجرى لايس وشيمت وكوفمان (Leis, Schmidt& Kaufman, 2015) دراسة هدفت إلى استخدام نموذج التقدير الجزئي في بناء مقايس يحدد علاقة الطلبة بمادة الرياضيات هو عبارة تقرير شخصي يمللوه الطلبة، وقد أعد لتقييم ثلاثة أبعاد لعلاقة الطلبة (اجتماعي وانفعالي ومعرفي) في الرياضيات بناءاً على مجريات يوم كامل في الصف، وطبق المقياس في هذه الدراسة على عينة مقدارها (٣٦٠) طالباً في التعليم العام، وتم استخدام نموذج التقدير الجزئي لتحليل الخصائص السيكومترية لكل بعد فرعي من أبعاد للمقياس، واستبعدت الفقرات غير الملائمة من التحليل النهائي، وأظهرت النتائج أن المقياس فعال ومناسب للباحثين والفاحصين لتقييم آراء طلبة المدارس الثانوية حول علاقتهم بالرياضيات، وخرجت الدراسة بالعديد من التوصيات للباحثين فيما يتعلق بإستخدام المقياس.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يعاني قياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا – كمعظم المقاييس النفسية والتربوية التي تعد وفق النظرية الكلاسيكية للقياس- من مشكلة عدم تحقق موضوعية القياس، إذ أن الفقرات غير متحررة من خصائص العينة، وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في تدريج مقياس اتجاهات الطلبة نحو الإشراف الأكاديمي، والحصول على دلالات سيكومترية جيدة لصدق وثبات المقياس، ودلالات جيدة للفقرات في ضوء مطابقتها لنموذج التقدير الجزئي أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة.

وهذه الدراسة تحاول الإجابة على الأسئلة التالية:-

١- ما الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الطلبة نحو الإشراف الأكاديمي؟.

٢- ما مدى مطابقة الاستجابات عن فقرات مقياس الطلبة نحو الإشراف الأكاديمي مع نموذج التقدير الجزئي المنبثق عن نموذج راش؟.

٣- ما قيم معالم الفقرات لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات نحو الإشراف الأكاديمي؟

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تدريج مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا في عدد من الجامعات السعودية وفق أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، للتحقق من مدى مطابقة فقرات مقياس الاتجاهات نحو الإشراف الأكاديمي مع نظرية استجابة المفردة، بالتالي إيجاد مقياس يتمتع بالموضوعية، ويتضمن فقرات متحررة من خصائص الأفراد، وتحرر الأفراد من خصائص المفردات.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في سعيها لتدريج فقرات مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو الإشراف الأكاديمي وفقا لنظرية الاستجابة للمفردة وإيجاد فقرات متحررة من خصائص الأفراد، وتحرر الأفراد من خصائص الفقرات، لأن موضوعية المقياس تعني تحرر تدريج أدوات القياس من خصائص الأشياء المقيسة، وتحرر الأشياء من خصائص أدوات القياس، عندها يصبح المقياس أكثر

دقة وأكثر موضوعية، فيما يوفر لهذا المقياس قيمة تربوية خاصة في المجال التربوي والأكاديمي، ومن ثم استخدام هذه الأداة لتحديد اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو الإشراف الأكاديمي.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة

الاتجاهات: إدراكات وبنى معرفية ممزوجة بمشاعر وانفعالات تحدد اتجاه الشخص نحو موقف أو قضية.

طلبة الدراسات العليا: الطلبة المسجلون في مرحلة الماجستير والدكتوراة في عمادة الدراسات العليا بجامعة أم القرى والذين انهوا دراسة المقررات المنهجية.

نظرية الاستجابة للمفردة: نظرية للقياس مفادها أن الاستجابات للمفردات الاختبارية يمكن تفسيرها بواسطة سمات كامنة.

نموذج التقدير الجزئي: أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المنبثقة عن نموذج راش، ويهدف إلى تحديد مؤشر الصعوبة لكل خطوة من خطوات الاستجابة.

الإشراف الأكاديمي: العملية التعاونية المهنية التي يقوم بها الأستاذ الجامعي لتوجيه الطالب ومساعدته على القيام بالعملية البحثية واستثمار إمكانياته، والتغلب على المعوقات وإنجاز البحث العلمي وفق المنهجية العلمية بهدف الحصول على الدرجة العلمية (ماجستير أو دكتوراة).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في جامعة أم القرى في مختلف التخصصات والكليات في مرحلتي الماجستير والدكتوراة والبالغ عددهم كما أظهرت إحصائيات عمادة الدراسات العليا (٤٠٩٩) طالبا وطالبة منهم في مرحلة الماجستير (١٦٦٥) طالباً، (١٤٥٥) طالبة، بينما في مرحلة الدكتوراة (٤٦٦) طالبا، و(٥١٣) طالبة.

- **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى منهم (٣٦) طالبا و (٢٥) طالبة في مرحلة الدكتوراة، و (٦٩) طالبا و(٧٠) طالبة في مرحلة الماجستير.

- أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياس اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو الإشراف الأكاديمي من إعداد (الثبيتي، ٢٠١٥)، ويضم المقياس في صورته الأولية (٥٠) عبارة موزعة على (٥) أبعاد بواقع (١٠) عبارات لكل بعد، وقد تم التحقق من صدق المقياس بثلاثة طرق هي صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي والصدق العاملي، وكذلك الثبات بطريقة معامل ألفا كرنباخ وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس ما بين (٠.٨٠) و (٠.٩١)، وباستخدام التجزئة النصفية وتراوحت القيم ما بين (٠.٨٥) و (٠.٩٠).

عرض النتائج ومناقشتها:

التساؤل الأول: ما مدى مطابقة الاستجابات عن فقرات مقياس الطلبة نحو الإشراف الأكاديمي مع نموذج التقدير الجزئي المنبثق عن نموذج راش؟.

للإجابة على هذا التساؤل، ومعرفة مدى مطابقة البيانات الناتجة عن تطبيق المقياس لنموذج التقدير الجزئي تم إعطاء الاستجابة (موافق جداً) الدرجة (٥) والاستجابة (موافق) الدرجة (٤) والاستجابة (محايد) الدرجة (٣) والاستجابة (معارض) الدرجة (٢) والاستجابة (معارض جداً) الدرجة (١) للعبارات الموجبة وعكس ذلك العبارات السالبة، وتم إدخال البيانات وتحليلها ببرنامج (WINSTEPS) بهدف تحديد درجة مطابقة الاستجابات لنموذج التقدير الجزئي.

ولمعرفة مؤشرات المطابقة الخاصة بالأفراد، تم تقدير قدرة الفرد (اتجاهه) بالإضافة إلى الخطأ المعياري في قياس هذه القدرة، وكذلك قيم إحصائي المطابقة الكلي، وله مؤشران: مؤشر المطابقة

الداخلية (ZSTD) ويعبر عنه أيضاً بإحصائي متوسط المربعات التقاربي (MNSQ)، وهو مؤشر إحصائي للسلوكيات غير المتوقعة التي تؤثر في استجابات الأفراد للفقرات التي تقترب من مستوى قدراتهم، وكذلك مؤشر المطابقة الخارجية (ZSTD) ويُعبّر عنه أيضاً بإحصائي متوسط المربعات التباعدي (MNSQ)، وهو مؤشر إحصائي أكثر حساسية للسلوكيات غير المتوقعة من الأفراد عن الفقرات التي تبتعد عن مستوى قدراتهم.

ويُشير الموسوي (٢٠١٤) إلى أن قدرة الفرد غير مطابقة للنموذج إذا كانت قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لدرجته على المقياس تزيد عن (+٢) أو تقل عن(-٢) وبناء على ذلك يعتبر الفرد غير مطابق للنموذج لأن استجابته الملحوظة تبتعد عن توقعات النموذج، كأن يستجيب لفقرة ما في المقياس بالموافقة رغم أن اتجاهه نحوها لا يتسق مع الشحنة الانفعالية.

وتذكر كاظم (١٩٩٤: ١٢٩) إلى أن رايت ولينكر(Wright & Lineker) قد أشارا إلى أنه ليس هناك تقدير مطلق في تقييم مدى الملائمة بالتالي ينبغي أن يكون الحكم على الملائمة متوافقاً مع أهداف الموقف، وتأكيدا لهذا الرأي، استخدمت دراسة عبد الحميد وسليمان وكاظم وأحمد (٢٠١٢) محكات الملائمة التقاربية والتباعدية (±٢) عند تحديد الأفراد الغير ملائمين لمقياس مرونة الغلق، ومحكات (±٢.٥) لتحديد المفردات غير الملائمة بعد حذف الأفراد غير الملائمين وإعادة التحليل مرة أخرى.

كما وافق أبو جراد (٢٠١٢) عبد الحميد وسليمان وكاظم وأحمد (٢٠١٢) في استخدام محكات الملائمة (± ٢) لتحديد الأفراد غير الملائمين، ومحكات (±٢.٥) لتحديد المفردات غير الملائمة، واستخدمت أبو خليفة(٢٠٠٩) محكات (± ٢.٥) لتحديد الأفراد والمفردات غير الملائمين في مقياس تقدير لتقييم الاتجاهات.

وتم تحليل استجابات جميع أفراد العينة وعددهم (٢٠٠) فرداً على جميع فقرات المقياس وعددها (٥٠) فقرة بهدف الكشف عن الأفراد غير المطابقين لنموذج التقدير الجزئي، ولتحقيق ذلك تم تقدير قدرة كل فرد والخطأ المعياري في قياس القدرة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من قيم إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية ومتوسطات المربعات للمطابقة الداخلية والخارجية، كما يتضح في الجدول (١):-

جدول (١): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من إحصاءات المطابقة للأفراد حسب نموذج التقدير الجزئي (الأفراد ٢٠٠ والمفردات ٥٠)

	الصعوبة	الخطأ المعياري في التقدير	INFIT إحصائي المطابقة الداخلية		OUTFIT إحصائي المطابقة الخارجية	
			متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	٠.١٧	٠.١٥	١.٠١	٠.٢-	١.٠٩	٠.٠
الانحراف المعياري	٠.٤٨	٠.٠١	٠.٤٨	٢.١	٠.٨٥	٢.٢

يتضح من الجدول (١) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الداخلي (MNSQ) للأفراد يساوي(١.٠١)، وهو قريب جداً من الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية (ZSTD) بلغ (-٠.٢) والانحراف المعياري لها قد بلغ (٢.١) والقيم المثالية التي يفترضها النموذج هي (صفر،١) على التوالي، ويلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي لمتوسط المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الخارجي (MNSQ) يساوي (١.٠٩) ومتوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) قد بلغ (٠.٠) بينما الانحراف المعياري لها يساوي (٢.٢) والقيم المثالية التي يفترضها النموذج هي (صفر،١).

جدول (٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من إحصاءات المطابقة للمفردات حسب نموذج التقدير الجزئي(الأفراد ٢٠٠ والمفردات ٥٠)

	الصعوبة	الخطأ المعياري في التقدير	INFIT إحصائي المطابقة الداخلية		OUTFIT إحصائي المطابقة الخارجية	
			متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	٠.٠	٠.٠٨	١.٠٠	-٠.٣	١.٠٩	٠.٢
الانحراف المعياري	٠.٧٤	٠.٠٢	٠.٢٩	٢.٧	٠.٤٦	٣.٥

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الداخلي (MNSQ) للمفردات يساوي واحد وهو الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية (ZSTD) بلغ(-٠.٣) والانحراف المعياري لها قد بلغ (٢.٧) والقيم المثالية التي يفترضها النموذج هي (صفر،١) على التوالي، ويلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي لمتوسط المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الخارجي (MNSQ) يساوي (١.٠٩) ومتوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) قد بلغ (٠.٢) بينما الانحراف المعياري لها يساوي (٣.٥) والقيم المثالية التي يفترضها النموذج هي (صفر،١) على التوالي.

وعند تفحص قيم إحصائي المطابقة الخارجية والداخلية للأفراد والذي يشير إلى مطابقة قدرة الفرد مع قدرات مجموعة الأفراد التي ينتمي إليها في قياس السمة التي يقيسها المقياس، فإذا كانت قيمة هذا الإحصائي تزيد عن (+٢.٥) أو تقل عن(-٢.٥) تعتبر قدرة الفرد غير مطابقة لقدرات مجموعة الأفراد تبين أن (٤٨) فرداً غير مطابقين للنموذج.

وبعد استبعاد الأفراد الذين لم تتطابق استجاباتهم مع توقعات النموذج تمت إعادة التحليل مرة أخرى للكشف عن الفقرات غير المطابقة للنموذج، وتم تقدير معلم الصعوبة لكل فقرة بالإضافة إلى الخطأ المعياري لكل فقرة، وكذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من قيم إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية ومتوسطات المربعات للمطابقة الداخلية والخارجية للمفردات حسب نموذج التقدير الجزئي:-

دول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من إحصاءات المطابقة للأفراد حسب نموذج التقدير الجزئي بعد حذف الأفراد غير المطابقين (الأفراد ١٥٢ والمفردات ٥٠)

	الصعوبة	الخطأ المعياري في التقدير	INFIT إحصائي المطابقة الداخلية		OUTFIT إحصائي المطابقة الخارجية	
			متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	٠.٢٠	٠.١٥	١.٠١	٠.٠	١.٠٣	٠.١
الانحراف المعياري	٠.٤٤	٠.٠١	٠.٢٤	١.٠٣	٠.٢٦	١.٠٢

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الداخلي (MNSQ) للأفراد بعد حذف الأفراد غير الملائمين وإعادة التحليل يساوي (١.٠١)، وهو قريب جداً من الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية (ZSTD) بلغ(٠.٠) والانحراف المعياري لها قد بلغ (١.٠٣) وهو قريب جداً من القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (صفر،١) على التوالي، ويلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي لمتوسط المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الخارجي (MNSQ) يساوي (١.٠٣) وهو قريب جداً من الوضع المثالي الذي يتوقعه النموذج، ومتوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) قد بلغ

(٠.١) بينما الانحراف المعياري لها يساوي (١.٠٠) وهو قريب جداً من القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (صفر،١) على التوالي.

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من إحصاءات المطابقة للمفردات حسب نموذج التقدير الجزئي بعد حذف الأفراد غير المطابقين (الأفراد ١٥٢، المفردات ٥٠)

	الصعوبة	الخطأ المعياري في التقدير	INFIT إحصائي المطابقة الداخلية		OUTFIT إحصائي المطابقة الخارجية	
			متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	٠.٠	٠.٠٩	١.٠١	٠.١-	١.٠٣	٠.٠
الانحراف المعياري	٠.٨٣	٠.٠٢	٠.٢٤	٢.١	٠.٣٠	٢.٨

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الداخلي (MNSQ) للمفردات بعد حذف الأفراد غير الملائمين لنموذج التقدير الجزئي يساوي(١.٠١)، وهو قريب جداً من الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية (ZSTD) بلغ (-٠.١) والانحراف المعياري لها قد بلغ (٢.١) والقيم المثالية التي يفترضها النموذج هي (صفر،١) على التوالي.

ويلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي لمتوسط المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الخارجي (MNSQ) يساوي (١.٠٣) وهو قريب جداً من الوضع المثالي الذي يتوقعه النموذج، وأن متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) قد بلغ (٠.٠) بينما الانحراف المعياري لها يساوي (٢.٨) والقيم المثالية التي يفترضها النموذج هي (صفر،١) على التوالي.

وعند تفحص قيم إحصائي المطابقة الخارجية والداخلية للمفردات وفي ضوء محكات المطابقة للفقرات تبين وجود (١٨) فقرة من فقرات المقياس تجاوزت حدود الملائمة التي حددها الباحث بـ (±٢.٥) وفقا لدراسة كاظم وعبد الحميد (٢٠١٢) وأبو جراد (٢٠١٢) التي استخدمت محكات (±٢.٥) لتحديد المفردات غير الملائمة، ويظهر الجدول التالي(٥) قيم العبارات الغير ملائمة:-

جدول (٥): العبارات التي تجاوزت حدود الملائمة بعد حذف الأفراد غير الملائمين وإعادة التحليل

م	رقم المفردة	الصعوبة	الخطأ المعياري	OUTFIT		INFIT		معامل الارتباط
				STD	MNSQ	STD	MNSQ	
١	١٧	٠.٣٩-	٠.٠٨	٢.٩٧-	٠.٧٢	٢.٨٧-	٠.٧٤	٠.٦٧
٢	٢١	٠.٠١-	٠.٠٧	٣.٨٧-	٠.٦٩	٤.٠٧-	٠.٦٨	٠.٧٣
٣	٢٣	٠.٢٢-	٠.٠٨	٣.٢٢-	٠.٧١	٣.٠٦-	٠.٧٣	٠.٦٩
٤	٣١	٠.٩٥-	٠.٠٦	٩.٩	٢.٣٣	٩.٢٨	١.٩٣	٠.١٩-
٥	٣٨	٠.٣٢	٠.٠٧	٣.٣٦-	٠.٧٤	٣.٤٧-	٠.٧٣	٠.٦٨
٦	٣٩	٠.٤٥-	٠.٠٧	٧.٢٨	١.٨٤	٦.٤٤	١.٦٩	٠.٢١-
٧	٤٣	٠.٧٨	٠.٠٨	٩.٣٨	٢.٥٨	٥.٧٣	١.٨٢	٠.٥٩-
٨	٤٤	٠.٥٢	٠.٠٦	٨.٤٢	١.٩٢	٤.٧٩	١.٤٣	٠.٠٩

وتفسر البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على المقياس، والتحقق من موضوعية نتائج المقياس بصورته الراهنة (٤٢ فقرة) أي بعد حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة وعددها (٨ فقرات) أعيد التحليل للمرة الثالثة للحصول على تقديرات محررة لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد، ويلخص الجدول (٦) نتائج التحليل للقيم المحررة لقدرات الأفراد، على النحو التالي:

جدول (٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من إحصاءات المطابقة للأفراد حسب نموذج التقدير الجزئي بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة (الأفراد ١٥٢ المفردات ٤٢)

	الصعوبة	الخطأ المعياري في التقدير	INFIT إحصائي المطابقة الداخلية		OUTFIT إحصائي المطابقة الخارجية	
			متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	٠.٢٣	٠.١٧	٠.٩٩	٠.٠	١.٠٣	٠.١
الانحراف المعياري	٠.٥٢	٠.٠١	٠.٢٤	١.١	٠.٢٧	١.١

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الداخلي (MNSQ) للأفراد بعد حذف الأفراد والمفردات الغير ملائمة لنموذج التقدير الجزئي يساوي (٠.٩٩) وهو الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية (ZSTD) بلغ (٠.٠) والانحراف المعياري لها قد بلغ (١.٠١) والقيم المثالية التي يفترضها النموذج هي (صفر،١) على التوالي. ويلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي لمتوسط المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الخارجي (MNSQ) يساوي (١.٠٣) وهو قريب جداً من الوضع المثالي الذي يتوقعه النموذج، وأن متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) قد بلغ (٠.١) بينما الانحراف المعياري لها يساوي (١.٠١) والقيم المثالية التي يفترضها النموذج هي (صفر،١) على التوالي.

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من إحصاءات المطابقة للمفردات حسب نموذج التقدير الجزئي بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة (الأفراد ١٥٢ المفردات ٤٢)

	الصعوبة	الخطأ المعياري في التقدير	INFIT إحصائي المطابقة الداخلية		OUTFIT إحصائي المطابقة الخارجية	
			متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	٠.٠	٠.١٠	١.٠١	٠.١-	١.٠٣	٠.٠
الانحراف المعياري	٠.٩٠	٠.٠٢	٠.١٧	١.٤	٠.٢٢	١.٧

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الداخلي (MNSQ) للمفردات بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمين لنموذج التقدير الجزئي يساوي(١.٠١)، وهو قريب جداً من الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية (ZSTD) بلغ (-٠.١) والانحراف المعياري لها قد بلغ (١.٤) وهي تقترب من القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (صفر،١) على التوالي، ويلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي لمتوسط المربعات الموزونة لقيم إحصائي المطابقة الخارجي (MNSQ) يساوي (١.٠٣) وهو قريب جداً من الوضع المثالي الذي يتوقعه النموذج، وأن متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) قد بلغ (٠.٠) بينما الانحراف المعياري لها يساوي (١.٧) وهي تقترب من القيم المثالية (صفر،١) على التوالي.

وقد توصلت الدراسة بعد حذف الأفراد غير المطابقين وإعادة التحليل مرة أخرى ثم حذف المفردات غير المطابقة وإعادة التحليل مرة ثالثة تم تدريج (٤٢) مفردة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي ومتحررة خصائص العينة وهذه النتائج تتفق مع دراسات أبو خليفة (٢٠٠٤) والعلي (٢٠٠٤) وحماد (٢٠٠٥) والزعبي (٢٠٠٦) والصمادي والسوالمة (٢٠٠٧) وابو خليفة (٢٠٠٨) والعبد (٢٠٠٨)، وحمادنة وبني خالد (٢٠١٣) والشريفين وبني عطا (٢٠١٣) في الاعتماد على دلالات مطابقة البيانات الناتجة

عن تطبيق فقرات المقياس لنموذج التقدير الجزئي في تحديد الأفراد الملائمين للنموذج، ومن ثم الفقرات الملائمة والوصول إلى فقرات متحررة من خصائص العينة.
ويتضح مما سبق أن الخصائص السيكومترية للمقياس لم تقترب أو تتطابق مع القيم المثالية التي يفترضها النموذج إلا بعد حذف الأفراد والمفردات الذين يقعون خارج حدود الملائمة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي وإعادة التحليل للمرة الثالثة، وهذا يؤكد أثر الأفراد والمفردات غير المطابقين للنموذج على المقياس
التساؤل الثاني: ما قيم معالم الفقرات لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات نحو الإشراف الأكاديمي؟
يتكّون المقياس في صورته وفقاً لنموذج التقدير الجزئي من (٤٢) فقرة متحررة من خصائص العينة، وتقيس اتجاهات الطلبة نحو الإشراف الأكاديمي على النحو التالي:

جدول (٨): فقرات المقياس الملائمة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي

م	المفردة	رقمها	الصعوبة	الخطأ المعياري	OUTFIT		INFIT		معامل الارتباط
					STD	MNSQ	STD	MNSQ	
١	تتم عملية اختيار المشرف الأكاديمي وفقاً للتخصص.	١	٠.٩٧-	٠.٠٩	٠.٦٢	١.١	١.١٩	١.١٧	٠.٣١
٢	أعتقد أن المشرف الأكاديمي لا يقرأ ما يقدم له بدقة واهتمام.	٢	٠.٢٩	٠.٠٨	١.٥٦-	٠.٨٥	١.٦٥-	٠.٨٤	٠.٥٩
٣	اكتسبت من الإشراف الأكاديمي مهارة البحث العلمي	٣	٠٠٩-	٠.٠٨	١.٨٤-	٠.٨١	١.٧-	٠.٨٣	٠.٦٠
٤	أعتقد أنه يمكن للطالب إنجاز رسالته دون إشراف أكاديمي.	٤	٠.٤٧-	٠.٠٨	٠.٦٤-	٠.٩٣	٠.٧٨-	٠.٩٢	٠.٥٣
٥	تمنى اصدار دليل واضح يحكم العلاقة بين لطالب والمشرف الأكاديمي.	٥	١.٣٦-	٠.١٥	٢.٩٥	١.٤٨	١.٥٥	١.٢١	٠.١١-
٦	بدو لي إجراءات تعيين المشرف الأكاديمي غير ميسرة.	٦	١.٠٦	٠.٠٨	٠.٢٧	١.٠٢	٠.٤٥	١.٠٤	٠.٤٣
٧	شعر بأن المشرف الأكاديمي يفرض آراءه لعلمية على الطالب.	٧	٠.٨٦	٠.٠٩	٠.٠١-	١	٠.٠٥	١	٠.٤٤
٨	شعر أن الاشراف الاكاديمي يحد من ابداع لطالب ويربطه بالمشرف.	٨	٠.٤٩	٠.٠٩	٠	١	٠.١٣-	٠.٩٨	٠.٤٣
٩	حرص على استشارة مشرفين أكاديميين خرين في تخصصي.	٩	٠.٧١-	٠.١٢	٢.٦٣	١.٤٢	٢.١٣	١.٣٤	٠.١-
١٠	عتقد أن عملية الاشراف الأكاديمي عملية نظيرية بحتة.	١٠	٠.٨٣	٠.٠٩	٠.٥٩-	٠.٩٤	٠.٦٦-	٠.٩٤	٠.٥٠
١١	منح جامعتي الطالب حرية اختيار مشرفه.	١١	٠.٦٠	٠.٠٧	٣.١٩	١.٣٩	٢.٣٨	١.٢٤	٠.٣٦
١٢	شعر أن آراء المشرف الأكاديمي وملاحظاته تتغير بين لقاء وآخر.	١٢	٠.٥٩	٠.٠٨	٠.١٧-	٠.٩٨	٠.١٣-	٠.٩٨	٠.٤٧
١٣	طمئن كثيراً لنتائج دراستي تحت مظلة لإشراف الأكاديمي.	١٣	٠.٨٧-	٠.١٠	١.٩١-	٠.٧٧	١.٦٣-	٠.٨	٠.٥٩
١٤	ثق كثيراً في عنوان رسالتي الذي اعتمده ي المشرف.	١٤	٠.٩٢-	٠.١٠	٠.٨٦-	٠.٨٩	٠.٩٤-	٠.٨٨	٠.٥١
١٥	رى أن آلية الإشراف الأكاديمي تحتاج إلى حديث.	١٥	١.٦٩	٠.١١	٠.٢٢	١.٠٢	٠.١	١.٠١	٠.٣٤
١٦	عتقد أن هناك صعوبات تواجه الأقسام في يجاد المشرف المتخصص.	١٦	١.٣٨	٠.٠٩	١.٧٩-	٠.٨٢	١.٧٧-	٠.٨٣	٠.٦١

م	المفردة	رقمها	الصعوبة	الخطأ المعيار	OUTFIT		INFIT		معامل الارتباط
					STD	MNSQ	STD	MNSQ	
١٧	رى أن عملية الإشراف الأكاديمي لا تصنع باحثاً متميزاً.	١٨	٠.٠٨	٠.٠٨	١.٦٣	١.١٧	١.٦	١.١٦	٠.٣٥
١٨	عتقد أنه من الخطأ الاعتماد على المشرف لأكاديمي.	١٩	٠.٦٧	٠.٠٨	١.١٣	١.١٢	٠.٨	١.٠٨	٠.١٦
١٩	شعر باختلاف طرق الاشراف الأكاديمي من مشرف لآخر.	٢٠	١.٣٧	٠.١٤	١.١٣	١.١٢	٠.٨	١.٠٨	٠.١٧
٢٠	منحني المشرف الأكاديمي وقتا كافيا لأناقشه في بحثي.	٢٢	٠.١٣-	٠.٠٨	١.٩٧-	٠.٨٠	١.٧٤-	٠.٨٣	٠.٦٠
٢١	ي بديل للإشراف الأكاديمي على الرسائل لعلمية يمكن أن يكون أفضل.	٢٤	٠.٣٦	٠.١٠	٠.٣٥-	٠.٩٦	٠.٣٣-	٠.٩٦	٠.٤٤
٢٢	عتقد أن خطوات الرسالة التي يحددها لمشرفون الأكاديميون للطلاب هي بمثابة جتهادات خاصة.	٢٥	٠.٧٨	٠.٠٩	١.٨٧	١.٢	١.٦٧	١.١٧	٠.٢٩
٢٣	واجهتني صعوبة في ايجاد مشرف أكاديمي رسالتي.	٢٦	٠.٥٢	٠.٠٧	٠.٢٣	١.٠٢	٠.٣٥	١.٠٣	٠.٤٨
٢٤	عتقد أن التأخر في إنجاز الرسائل سببه لمشرف الأكاديمي.	٢٧	٠.٣٤	٠.٠٨	١.٥٣-	٠.٨٥	١.٤٧-	٠.٨٦	٠.٥٩
٢٥	شعر أن الإشراف الأكاديمي يثري الباحث في مجال تخصصه	٢٨	٠.٠٣	٠.١١	٢.٠٣-	٠.٧٨	١.٧٧-	٠.٨١	٠.٥٨
٢٦	تبدو لي أهداف الإشراف الأكاديمي غير واضحة.	٢٩	١.١١	٠.٠٩	٠.٨٢-	٠.٩٢	٠.٩٣-	٠.٩١	٠.٥٢
٢٧	اعتقد أن هناك حاجة لجدولة ساعات الإشراف الأكاديمي المخصصة للطلاب.	٣٠	١.٢٥-	٠.١٣	٢.٩٨	١.٤٧	٢.٤٦	١.٣٧	٠.١٩-
٢٨	أشعر أن الأدوار بين الطالب والمشرف الأكاديمي تشاركية.	٣٢	٠.٩-	٠.١٠	٠.٠٧-	٠.٩٩	٠.٣١	١.٠٣	٠.٣٣
٢٩	اعتقد أن رؤية المشرف الأكاديمي العلمية ستجعل رسالتي متميزة.	٣٣	١.٠٣-	٠.١٠	٠.٩٨-	٠.٨٨	٠.٧٥-	٠.٩	٠.٤٧
٣٠	أومن بأهمية وجود لوائح تحدد بدقة مهام المشرف الأكاديمي.	٣٤	١.٣٢-	٠.١٣	٢.٢٥	١.٤١	١.٤١	١.٢٣	٠.٠٢-
٣١	اتمنى إطلاع الطلاب على حقوقهم وواجباتهم في عملية الإشراف الأكاديمي.	٣٥	١.٦٦-	٠.١٧	١.١٤	١.٢٤	٠.٧٥	١.١٥	٠.٠١-
٣٢	أعتقد أنني وفقت في تعيين المشرف الأكاديمي المناسب.	٣٦	٠.٤٩-	٠.٠٨	١.٩٢-	٠.٧٨	١.٧٦-	٠.٨١	٠.٦٣
٣٣	أشعر أن المشرف الأكاديمي صديق ناقد.	٣٧	٠.٩٢-	٠.٠٩	١.٨٣-	٠.٨	١.٨٨-	٠.٨	٠.٦٠
٣٤	اعتقد أن مهام المشرف الأكاديمي محصورة في العملية الإدارية.	٤٠	٠.١٤	٠.٠٨	١.٧٩-	٠.٨٢	١.٦٨-	٠.٨٤	٠.٥٩
٣٥	أشعر أن هناك مجاملة في توزيع الطلاب على المشرفين الأكاديميين.	٤١	١.٤٤	٠.٠٩	٢.٠٩-	٠.٨	١.٩٤-	٠.٨٢	٠.٦٠
٣٦	أبذل جهدا كبيرا في اقناع المشرف الأكاديمي بأفكاري واستنتاجاتي رغم منطقيتها.	٤٢	٠.٩٥	٠.٠٩	٠.٢٤-	٠.٩٧	٠.١٣-	٠.٩٩	٠.٤٤
٣٧	أرى أن عملية الإشراف الأكاديمي تخضع لمزاجية المشرف الاكاديمي.	٤٥	٠.٨٩	٠.٠٩	١.٤٤-	٠.٨٥	١.٣٢-	٠.٨٦	٠.٥٦
٣٨	أعتقد أنه من المهم منح المشرف الأكاديمي حرية اختيار طلابه.	٤٦	٠.٢٥-	٠.٠٨	٣.٠٢	١.٤٣	٢.٧١	١.٣٢	٠.٢٤

٣٩	**ينمي المشرف الأكاديمي التعاون العلمي بين الطلاب الذين يشرف عليهم.**	٤٧	-٠.٣٠	٠.٠٨	-٠.٧٦	٠.٩٢	-٠.٦٧	٠.٩٣	٠.٥١
٤٠	**اعتقد أنه وراء كل رسالة متميزة إشرافاً مميزاً.**	٤٨	-١.١	٠.٠٩	-٠.٨٤	٠.٨٩	-٠.٤٨	٠.٩٤	٠.٤٧
٤١	**أرى إلغاء الاشراف على الرسائل العلمية مستقبلاً.**	٤٩	-٠.٨٧	٠.٠٩	-٠.٤٣	٠.٩٤	-٠.٥	٠.٩٤	٠.٤٨
٤٢	**أرى أهمية توثيق لقاءات المشرفين الأكاديميين بطلابهم.**	٥٠	-٠.٨٧	٠.١٠	٢.٩٤	١.٤٦	٢.٣٨	١.٣٦	٠.٠٤

للتأكد من جودة مطابقة البيانات الناتجة عن استجابة أفراد العينة على مقياس الاتجاهات، والتحقق من موضوعية تفسير النتائج للمقياس بصورته النهائية (٤٢) فقرة بعد حذف الأفراد غير المطابقين، والفقرات غير المطابقة، وكذلك الافتراضات الخاصة بنموذج التقدير الجزئي، وهذا يعد تحقيقا لموضوعية القياس، وقد أشارت النتائج إلى تحقق الموضوعية في مقياس الاتجاهات بصورته الحالية ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي:-

- أشارت النتائج إلى أن الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقدير اتجاهات الأفراد بلغ (٠.٠٤) وهي قيمة متدنية، ومؤشرا إلى دقة تحديد مواقع الأفراد على متصل السمة، إذ أن تقدير اتجاهات الأفراد أكثر دقة كلما كانت قيمة الخطأ المعياري في قياسها أقل.
- اقتربت قيمة متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية للفقرات (ZSTD)، من الواحد، وهذا مؤشر على أن هناك اتساقا بين الاستجابات الملاحظة لأفراد عن الفقرات ودرجاتهم الكلية على المقياس، بمعنى أن هناك اتفاق بين السمة التي تعبر هذه الفقرة، والسمة التي تعبر عنها باقي الفقرات، وهذا يشير إلى مطابقة الفقرات للنموذج؛ أي تحقق افتراض أحادية البعد.
- اشارت النتائج إلى تحقق افتراض تحرر القياس من خصائص توزيع القدرة لأفراد العينة، حيث أن قيم متوسط إحصائي المطابقة الخارجية للأفراد، اقترب من الصفر، والانحراف المعياري له من الواحد وهي القيم المثالية، وكذلك متوسط مربعات المطابقة الداخلية للفقرات، وهي قريبة من الوضع المثالي (١، صفر).
- تبين من الجدول ( ) أن قيم الصعوبة المتحررة للفقرات ما بين (-١.٦٦) و (١.٦٩) وحدة لوجيت وتتوزع بمتوسط قدرة صفر لوجيت، وانحراف معياري قدره (٠.٩٠) لوجيت.

التساؤل الثالث: ما الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الطلبة نحو الإشراف الأكاديمي؟.
للإجابة على هذا التساؤل تم التحقق من خصائص المقياس على النحو التالي:-
أولا: دلالات الثبات:
بعد التحقق من مطابقة المقياس بصورته النهائية لنموذج سلم التقدير، تم الحصول على القيم المتحررة لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد، ومن خلال هذه القيم يمكن الحصول على نوعين من المعاملات، معامل الثبات الخاص بالأفراد، ومعامل الثبات الخاص بالفقرات. فالثبات يعني الدقة في تقدير موقع كل من الأفراد والفقرات على متصل السمة، ويمكن تحديد مدى دقة الفقرات في تعريف هذا المتصل بحساب معامل الفصل بين الفقرات (Gi) الذي يعرف بأنه النسبة بين الانحراف المعياري للقيمة التدريجية المتحررة للفقرات ومتوسط الخطأ المعياري لهذه القيم وقد بلغت قيمة معامل الفصل لفقرات المقياس بصورته النهائية (٨.٧١) وهذه القيمة تزيد عن (٢) ولذلك تعد هذه الفقرات كافية لتعريف متصل السمة الذي تقيسه، وكذلك بلغت قيمة معامل الفصل بين الأفراد (Gp) (٢.٦٥) وهذه القيمة تزيد عن (٢) ولذلك فإن عينة الأفراد كافية للفصل بين الفقرات ومن خلال هذه المعاملات تم حساب معامل الثبات لكل من الفقرات والأفراد وفقا للصيغة التالية ($R=G^2/1+G^2$) حيث (G) ترمز لمعامل الفص، و(R) معامل الثبات، وقد بلغت معاملات الثبات لكل من الفقرات والأفراد (٠.٩٩، ٠.٨٧) وهي قيمتان مرتفعتان، الأولى تدل على كفاية عينة الفقرات في الفصل بين الأفراد، والثانية تدل على كفاية عينة الأفراد في الفصل بين الفقرات، أي تعريف متصل السمة الذي تقيسه هذه الفقرات، وقيم معامل الثبات بهذه الطريقة يكافئ قيم معاملات الثبات بطريقة (كودر-ريتشاردسون(٢٠) (KR-20) في النظرية الكلاسيكية (الشريفين،٢٠٠٦).

ثانيا: دلالات الصدق:
تم التحقق من صدق المقياس قبل تدريجه على النحو التالي:
أولا: صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس بصورته الأولية على (١٣) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية، وذلك لإبداء الرأي في:- " انتماء كل عبارة للبعد الذي وضعت ضمنه، ملاءمة العبارة لقياس ما وضعت من أجله، مدى دقة العبارة ووضوحها صياغتها اللغوية، تحديد نوع الفقرة (موجبة أم سالبة).
وبناءً على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم حول فقرات المقياس تم تعديل صياغة بعض العبارات التي أجمع أكثر من (٢٠%) من المحكمين على ضرورة تعديلها وحذف العبارات التي أجمع (٨٠%) من المحكمين على حذفها وعددها (٤) عبارات وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٥٠) فقرة.
ثانيا: بعد التحقق من صدق المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من نفس مجتمع الدراسة، ومن غير عينة الدراسة، وفي ضوء نتائج التطبيق على العينة الاستطلاعية، تم التأكد من وضوح العبارات، وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، والحصول على معامل الارتباط بين درجات كل بند من البنود ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس
وهذا ما يوضحه الجدولان الآتيان:

جدول (٩): معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الخامس
العبارة١ ٠.٣٥**	العبارة٢ ٠.٣١**	العبارة٣ ٠.٧٤ **	العبارة٤ ٠.٥٠**	العبارة٥ ٠.٤١ **
العبارة٦ ٠.٤٥ **	العبارة٧ ٠.٣٥**	العبارة٨ ٠.٢٦*	العبارة٩ ٠.٥٠ **	العبارة١٠ ٠.٥٠ **
العبارة١١ ٠.٢٦*	العبارة١٢ ٠.٢٣*	العبارة١٣ ٠.٦٨ **	العبارة١٤ ٠.٢٦ *	العبارة١٥ ٠.٥٠**
العبارة١٦ ٠.٢٦*	العبارة١٧ ٠.٤٢**	العبارة١٨ ٠.٢٧ *	العبارة١٩ ٠.٤٧ **	العبارة٢٠ ٠.٣٧ **
العبارة٢١ ٠.٣٢**	العبارة٢٢ ٠.٢٦ *	العبارة٢٣ ٠.٥٨**	العبارة٢٤ ٠.٤٧**	العبارة٢٥ ٠.٧٤**
العبارة٢٦ ٠.٤٨ **	العبارة٢٧ ٠.٣١**	العبارة٢٨ ٠.٧٠**	العبارة٢٩ ٠.٥١ **	العبارة٣٠ ٠.٥٣ **
العبارة٣١ ٠.٤٧ **	العبارة٣٢ ٠.٢٧*	العبارة٣٣ ٠.٧٣ **	العبارة٣٤ ٠.٣٤ **	العبارة٣٥ ٠.٤٢**
العبارة ٣٦ ٠.٢٨ *	العبارة٣٧ ٠.٣١ **	العبارة٣٨ ٠.٢٤ *	العبارة٣٩ ٠.٥٦ **	العبارة٤٠ ٠.٤٣ **
العبارة ٤١ ٠.٣٨ **	العبارة٤٢ ٠.٢٥*	العبارة٤٣ ٠.٨٠	العبارة٤٤ ٠.٤٩**	العبارة٤٥ ٠.٧٥**
العبارة ٤٦ ٠.٣٧**	العبارة٤٧ ٠.٤٨**	العبارة٤٨ ٠.٧١**	العبارة٤٩ ٠.٥٧ **	العبارة٥٠ ٠.٥٠**

**** مستوى الدلالة عند ٠.٠١ *مستوى الدلالة عند ٠.٠٥**

يتضح من الجدول (٩) أن جميع عبارات الأبعاد مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتتراوح معاملات ارتباط العبارات بين (٠.٢٣) و (٠.٨٠)، وتظهر جميع البنود ذات معاملات

ارتباط إما دالة عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) مما يُعبر عن صدق الاتساق الداخلى للمقياس.

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس

البعد	مستوى الدلالة
البعد الأول: الاتجاه نحو فلسفة تعيين المشرف الأكاديمي.	** ٠.٦٢
البعد الثاني: الاتجاه نحو أداء المشرف الأكاديمي لأدواره.	**٠.٦٤
البعد الثالث: الاتجاه نحو تأثير الإشراف الأكاديمي في الطلاب.	**٠.٣٤
البعد الرابع: الاتجاه نحو قناعة الطالب بالإشراف الأكاديمي.	** ٠.٧٠
البعد الخامس: الاتجاه نحو الجوانب الفنية للإشراف الأكاديمي.	** ٠.٧٣

**** مستوى الدلالة عند ٠.٠١**

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وتراوحت ما بين (٠.٣٤) و(٠.٧٣)، مما يُعبر عن صدق الاتساق الداخلى للمقياس.

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تدريج فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة أم القرى نحو الإشراف الأكاديمي وفق نظرية الاستجابة للمفردة، وقد استخدم الباحث نموذج التقدير الجزئي، وتم التحقق من مدى مطابقة هذه الاستجابات لافتراضات النموذج المنبثق من نموذج راش، للحصول على مقياس اتجاهات يتمتع بالدقة والموضوعية، وفقرات ذات خصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدام المقياس بصورته الجديدة (٤٢) فقرة لقياس اتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو الإشراف الأكاديمي، ونظرا لاقتصار المقياس على طلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى فإن الباحث يوصي بتطبيق المقياس بصورته الأولية (٥٠) عبارة على عينات أخرى من طلاب الجامعات السعودية والخليجية من أجل تأكيد الثقة بالخصائص السكيومترية لفقرات المقياس لاستخدامه بدرجة عالية من الثقة في الكشف عن اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو عملية الإشراف الأكاديمي.

المراجع

المراجع العربية

أبو جراد، حمدي (٢٠٠٩). استخدام نموذج راش في تحديد العدد الأمثل لفئات التدريج لمقياس قلق من نوع ليكرت. **مجلة البحث العلمي في التربية**.(١٠)، ج١.

أبو جراد، حمدي (٢٠٠٩). الخصائص السيكومترية لاختبارات الاختيار من متعدد والتكميل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد١٣(٣)**

أبو خليفة، ابتسام (٢٠٠٨). توظيف نموذج راش في انتقاء فقرات مقياس تقدير لتقييم اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية نحو تخصص معلم الصف. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. ١٠(٤)، ١٤٥-١٦٤.

أبو علام، رجاء (٢٠١١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أسعد، عبد الكريم حسان (٢٠١٠). توقعات الدور في عملية الإشراف البحث. **مجلة العلوم التربوية كلية التربية**. جامعة تعز. (١).

بني عطا، زايد (٢٠٠٨). بناء مقياس الاتجاهات نحو تنظيم النسل باستخدام النموذج الكشفي التدريجي العام. **المجلة الأردنية في العلوم والتربية**. ٤(٢). ٨٩-١٠٩

التقي، أحمد (٢٠١٣). **النظرية الحديثة في القياس**. (ط٢) عمّان: دار المسيرة.

حجازي، تغريد (٢٠١٢). تحليل بيانات مقياس الاتجاه نحو العلوم الحياتية وفق نظرية استحابة الفقرة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. ١٠(٢)، ٥٩-٧٨.

حماد، هبة (٢٠٠٥). **ملائمة نماذج نظرية الاستجابة للمفردة لمقياس شخصية متعدد الأبعاد مصمم للكشف عن أنماط الشخصية التي تميز فئات المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلبة.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا.الأردن.

حمادنة، إياد وبني خالد، محمد (٢٠١٣) بناء مقياس اتجاهات نحو العنف الإلكتروني لدى عينة من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بجامعة آل البيت. **مجلة المنارة**. جامعة آل البيت. الأردن. ١٩(٣)،٧٧-١٠٦.

الحربي، محمد (١٤٣٢). واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. **المجلة السعودية للتعليم العالي**. وزارة التعليم العالي. الرياض.(٥)٩٤-١٢٧.
جوارنه، طارق والشريفين، نضال. (٢٠١٢). بناء مقياس لاتجاهات الطلبة نحو العمل المهني وفق نموذج أندريش في نظرية السمات الكامنة. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**. ٦ (٢)، ١٧-٤٠.
الزعبي، محمد (٢٠٠٦). فاعلية نموذج التقدير الجزئي في معايرة فقرات متعددة الخطوات. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**.الأردن.
سليمان، سعاد (٢٠٠٨).الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي لدى طلاب جامعة السلطان قابوس. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس. ٩(٢.).
السناد، جلال (٢٠١٢). اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو مدرسيهم. **مجلة جامعة دمشق**. مجلد٢٨(٣،٤).
الشريفين، نضال (٢٠٠٦). بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،٢(٣)، ١٦٩-١٨٧.
الشريفين، نضال والشريفين، أحمد (٢٠١١). بناء مقياس الخجل لدى طلبة الجامعات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، مجلد٩، (٤)، 161 - 125.
الشريفين، نضال وبني عطا، زايد (٢٠١٣). تقصي أثر عدد خطوات الأسئلة متعددة التدريج وشكل التوزيع على لصعوبتها على تقديرات القدرة للأفراد والصعوبة للأسئلة ودالة المعلومات للاختبار وفق نموذج التقدير الجزئي. بحث منشور. المجلة التربوية. **المجلة التربوية**. جامعة الكويت. ٢٠ (١٠٩) ، ٢١٣-٢٧٥.
شطناوي، نواف (٢٠٠٦). المشكلات الإدارية التي يواجهها طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال الإشراف على رسائلهم الجامعية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية**، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
الصمادي، أحمد والسرطاوي، عبد المجيد.(١٩٩٦). تكوين اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعاقين. **مجلة العلوم الاجتماعية**. جامعة الكويت. ٢٤(٢).
الصمادي، مروان والسوالمة، يوسف. (٢٠٠٧). أثر طريقة تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد في دقة تقدير قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات باستخدام نموذج التقدير الجزئي. **جامعة اليرموك المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. ٥(١).
الضلعان، محمد (١٤٣٤). **تصور مقترح لتوظيف الاتصال الإلكتروني في دعم الإشراف الأكاديمي على الرسائل الجامعية في ضوء معايير الجودة الشاملة**. (رسالة دكتوراة غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى كلية التربية.
عبد الحميد، جمعة وسليمان، مصطفى وكاظم، أمينة ومحمد، أحمد (٢٠١٢). تطوير مقياس لمرونة الغلق باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة.**مجلة كلية التربية** (١٢)، ٣٠١-٣٥٧.
عساف، محمود (٢٠١٤). الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية في الجامعات الفلسطينية- دراسة تقويمية. **المجلة التربوية.** جامعة الأزهر بغزة، ٢٨ (١١١)،٣٥٥-٤٠٥.
علام، صلاح. (٢٠١٣). **إتقان القياس النفسي الحديث- النظرية والطرق**. عمّان: دار الفكر.
علام، صلاح. (٢٠١١). **القياس والتقويم النفسي والتربوي، أساسياته، تطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
العلي، محمد (٢٠٠٤). **فاعلية نموذج التقدير الجزئي في بناء أسئلة من فقرات متعددة في مادة الكيمياء في الصف الثاني ثانوي العلمي**. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية العلوم التربوية. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمّان.
عليمات، محمد (٢٠٠٣). قياس الرضى عن الإرشاد النفسي لدى الطلبة في الجامعات الأردنية. **مجلة كلية التربية بأسوان**.١٧، ٢٠٢-٢٣٦.
عيسى، محمد وابو المعاطي، وليد (٢٠١١) تقويم برامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. **مجلة بحوث التربية النوعية**. جامعة المنصورة (١٩) ٣-٤٤.
كاظم، أمينه. (١٩٨٨). استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج. **مجلة العلوم الاجتماعية**. جامعة الكويت.
كاظم، أمينه. (١٩٨٨). **تدريج ومعايرة مقاييس النمو النفسي للطفل ما قبل المدرسة**. الدراسة النفسية (٢). مصر: رئاسة مجلس الوزراء. المجلس القومي للطفولة والأمومة.
محاسنة، إبراهيم (٢٠١٣). **القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة**. (ط١) عمّان: دار جرير للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي. (٢٠١٢). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**،(ط٦) عمّان: دار المسيرة.

الموسوي، نعمان (٢٠١٤). استخدام "نموذج راش" في بناء مقياس لاتجاهات الطلبة نحو الممارسات التقويمية لأساتذة الجامعة. **المجلة التربوية**. ٢٨ (١١٢)،٣٢٣-٣٦١.
النوح، مساعد (٢٠٠٢). **دراسة تقويمية لنظام الإشراف العلمي في كليات وأقسام التربية في الجامعات السعودية.** (رسالة دكتوراة غير منشورة). قسم التربية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
الهدلق، عبد الله (٢٠١٣). اتجاهات وتصورات طلاب الدراسات العليا حول تطبيق الويكي في التعليم. **مجلة العلوم التربوية**. جامعة الملك سعود، كلية التربية. ٢٥(٣).

المراجع الأجنبية

Ashwin, P. (2005). **Changing Higher Education: the development of learning and teaching.** Routledge. London and New York.

Hambleton, R. (1983) Applications of Item Response Models to Criteion-referenced assessment.**Applied Psycholgical Measurement**,6,33-44.

Hambleton, R. and Swaminathan, H.(1985).**Item Response Theory Principles and Application**. Boston, Kluwer. Nijhoff Publishing,USA.

Ismail, A. Abiddin, N & Hassan, A. (2011). Improving the development of postgraduates' research and supervision. **International Education Studies**, 4(1), 78-89.

Leis, M. Schmidt, M. & Kaufman, E.(2015). Using the Partial Credit Model to Evaluate the Student Engagement in Mathematics Scale Grantee Submission. **Journal of Applied Measurement**. v16 n3 p251-267

Masters, G & Wright, B .(1997). **The partial credit model**. In Handbook of modern item response theory, edited by Wim J. van der Linden and Ronald Hambleton, 101-121. New York: Springer.

Tedman, D & Keeves, J. (2001). The development of scales to measure students', teachers' and scientists' views on STS. **International Education Journal**, v.2 n.1 p.20-48

Waugh, R (1998). **A revised course experience questionnaire for student evaluation of university courses**. Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Conference (Adelaide).