بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانويّة في دمشق وفق نظريّة الاستجابة للفقرة (I RT).

د. محمد شحاده أبو السل *

الملخص

هدفت هذه الدراسة لبناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للفقرة (I RT)، وقد اشتمل المقياس على (33) فقرة . وللتأكد من صدق المضمون لهذا المقياس تمَّ عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، كما تمَّ تطبيقه على عينة تجريبية عددها (400) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في دمشق، واختير مقياس (ربيع رشوان) كمحك، وتمَّ التأكد من معاملات صدق المحك التلازمي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين أفراد العينة على المقياسين، إذ بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.85)، وهذا يدل على ارتباط جيد بين المقياسين، كما يدل على صدق المحك التلازمي. وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة البالغ عددها (1200) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في دمشق، وبعد جمع البيانات وتحليلها بوساطة برنامج (SPSS) وبرنامج (Win STEPS)، أظهرت النتائج ما يأتي: إنَّ مقياس دافع الإنجاز الذي أعدّه الباحث كان أحادي البعد. وكانت دلالات مطابقة البيانات الإمبريقية المستمدة من مقياس دافع الإنجاز لنموذج التقدير الجزئي أحادي البعد في نظرية استجابة الفقرة، واقترب مؤشر متوسط مطابقة الأفراد والبندين الخارجي والداخلي من الصفر، واقترب الانحراف المعياري من الواحد الصحيح. وأظهرت نتائج تقدير قيم العتبات المميزة لمستويات فقرات المقياس قدرة تمييزية واضحة وظهور درجة عتبات مميزة على المقياس المذكور. كما أظهرت النتائج المتعلقة بأداء طلبة المرحلة الثانوية في دمشق بدلالة قيمها التحويلية لوحدات القدرة اللوجستية قيم مختلفة على المقياس مع مقياس (ربيع رشوان) لدافع الإنجاز. الكلمات

---

*محاضر في كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

1– مقدمة:

يعيش الإنسان حياة مليئة بالنشاط والعمل والحركة، وفي كلّ نشاط أو عمل يقوم به يقصد الوصول إلى هدف معين أو بلوغ غاية يسعى إليها. فالطالب يذهب إلى المدرسة بقصد التعلم والتحصيل والنجاح والحصول على شهادة دراسية، والمعلم يذهب لأداء عمل مكلف به بقصد الحصول على مردود مادي، وينطبق الشيء على أي عمل آخر.

إنَّ دراسة دوافع السلوك الإنساني تزيد في فهم الإنسان لغيره من الأشخاص، وإنَّ معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيراً إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعددة في سائر المواقف والظروف، كما أنَّ معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بسلوكهم، تجعلنا قادرين على فهم سلوكهم وتفسيره، كما تساعدنا دراسة الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل.

فإذا عرفنا دوافع شخص ما، فإننّا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه في ظروف معينة، كما نستطيع أن نستخدم معرفتنا بدوافع الأشخاص في ضبط وتوجيه سلوكهم إلى وجهات معينة وأهداف معينة، من خلال تهيئة بعض المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير فيهم دوافع معينة، تحفزهم للقيام بالأعمال التي تزيد من أدائهم لها، وتمنعهم من القيام ببعض الأعمال الأخرى التي لا تزيد من أدائهم لها.

ويتوقف نجاح الطالب في المدرسة على قدرته العقلية وعلى الدوافع والرغبات والميول، فقد يكون الطالب ذكياً لكنه لا يرغب في الدراسة والاستذكار، وقد يتفوق طالب متوسط الذكاء لاهتمامه باستذكار دروسه، وهنا تقوم الدوافع بدور هام في عملية التعلم، حيث أنَّه لا يحدث بدون دافع أو رغبة في التعلم ولذلك وجب على المعلم أن يحاول استثارة دوافع التلميذ لكي يُقبل على الدراسة والتعلم.

يحتاج بناء المقاييس النفسية إلى اعتماد نظرية معينة، يتمّ في ضوء افتراضاتها التحقق من جودة الخصائص السيكومترية للمقياس، وقد اعتمدت معظم الدراسات النظرية الكلاسيكية في القياس وفي التحليل والتحقق من الخصائص السيكومترية لها، أمّا الباحث فقد اعتمد نظرية الاستجابة للفقرة، التي جاءت لمواجهة جوانب الضعف والقصور في النظرية الكلاسيكية، وقدمت أساليب أكثر موثوقية في تقدير درجة امتلاك السمة موضوع القياس وتقدير معالم الفقرات (صعوبتها وتمييزها واحتمال الإجابة عنها بوساطة التخمين). ونظراً لقلة المقاييس بشكل عام في سورية (بحد علم الباحث)، والحاجة الماسة لمثل هذا المقياس، جاءت هذه الدراسة بهدف بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للفقرة

2- مشكلة الدراسة:

الدافع للانجاز يُحفّز سلوك الطالب نحو السعي لتحقيق ذاته، من خلال تحقيقه لمستوى مرتفع من التفوق بمعنى أنَّه كلما زاد الدافع للانجاز زاد معدل التحصيل، وكذلك المعتقدات الذاتية الموجبة، تزيد من ثقة الطلاب في أنفسهم، مما يدفعهم إلى تحقيق التفوق والنجاح. من هنا جاء اهتمام الباحث في بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للفقرة (IRT).

3- أسئلة الدراسة:

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

3-1- ما دلالات أُحادية البُعد لفقرات مقياس دافع الإنجاز؟

3-2- ما دلالات مطابقة البيانات الامبريقية الخاصة بمقياس دافع الإنجاز لنموذج التقدير الجزئي أحادي البُعد ؟

3-3- ما تقديرات قيم العتبات المميزة لمستويات تدريج الفقرات لمقياس دافع الإنجاز ؟

3-4- ما معايير أداء طلبة المرحلة الثانوية على مقياس دافع بدلالة وحدات لوجستية محوّلة؟

4- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية في بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للفقرة (IRT)، في ضوء معرفة الخصائص السيكومترية له ووفق نظرية الاستجابة للفقرة، ومن أهمية دافع الإنجاز أنه يكاد أن يكون المحرك الأساسي لسلوك الطالب، فهو الذي يدفعه للدراسة و الاجتهاد سواء في البيت أو في المدرسة. فكلما زاد معدل الدافع للإنجاز زاد معدل التحصيل. وكذلك فإن المعتقدات الذاتية الموجبة تزيد من ثقة الطلاب في أنفسهم، مما يدفعهم إلى تحقيق التفوق والنجاح. وتكمن أهمية دافع الإنجاز من الناحية العملية من خلال توفير أداة للجهات المسؤولة عن رعاية الشباب، تكشف عن دافع الإنجاز لدى الطلاب. وبالتالي توفير برامج للرعاية أو التوجيه في ضوء نتائج قياس هذا الدافع، كما يوفر للباحثين أداة يمكن استخدامها في أبحاثهم.

5- حدود الدراسة:

طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق الحكومية للعام الدراسي (2011 - 2012).

6– التعريف الإجرائي للمصطلحات:

6–1 مقياس دافع الإنجاز:

مجموعة من المثيرات التي أعدّت على شكل مواقف لفظية، لتقيس كمياً دافع الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة دمشق.

6–2 دافع الإنجاز:

هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجاباته عن فقرات مقياس دافع الإنجاز الذي أعدَّ في هذا البحث.

6–3 تقدير القدرة Estimation of Ability

يشير إلى مقدار السمة التي يمتلكها الفرد، وتحدد بنقطة على متصل السمة (θj).

6–4 نموذج راش للتقدير أحادي المَعْلَمْ Rash Rating Model

يُعدّ نموذج راش للتقدير أحادي البُعد توسيعاً لنموذج راش المتعلق بالفقرات ثنائية التدريج، حيث قام بتطويره ماسترز (Masters,1982) في استراليا لملاءمة الفقرات متعددة التدريج. حيث يفترض هذا النموذج أنَّ جميع الفقرات لها قيمة تمييزية واحدة، وأن التخمين يكون في حده الأدنى، أي يفترض أنَّ التخمين يساوي صفراً تقريباً، وأنَّ صعوبة الفقرة تأخذ قيماً متغيرة. وفي حالة قياس القدرات كالتحصيل، فإنَّ الاختلاف يكون في معالم صعوبة الفقرات، وفي معامل صعوبة عتبات الانتقال من التدريج إلى التدريج الأعلى ضمن الفقرة الواحدة، ويكون للفقرة عدد من عتبات الانتقال يساوي (عدد التدريجات -1)، أما في حالة الفقرات المدرَّجة حسب أسلوب ليكرت، فإنَّ ليكرت يفترض أنَّ الفقرات متساوية في معاملات صعوبتها، ولكنَّ الاختلاف يكون في العتبات المميزة للانتقال من مستوى من التدريج (القدرة) إلى المستوى الأعلى منه كما هو الحال في النموذج الخاص بقياس الاتجاهات أو أنماط الشخصية حسب ليكرت.

وتتمثل الصيغة الرياضية لاحتمالية إجابة الفرد (j) ذي القدرة($\bar{}$) على الفقرة(i) ثنائية التدريج بشكل صحيح من خلال التفاعل بين قدرة الفرد وصعوبة البند بالعلاقة التالية:

$$\frac{p_{1ji}}{p_{0ji} + p_{1ji}} = \frac{e^{\left(\bar{}j - b_{i1}\right)}}{1 + e^{\left(\bar{}_j - b_{i1}\right)}}$$

حيث :($p_{1\,ji}$) تشير إلى احتمالية إجابة الفرد(j) على الخطوة الأولى في الفقرة (i) بشكل صحيح.

وتشير($p_{0\,ji}$) إلى احتمالية إجابة الفرد (j)على الخطوة الأولى في الفقرة (i) بشكل خطأ.

($\overline{j}$) قدرة الفرد (j).

(b_{i1}) القدرة التمييزية للخطوة الأولى في الفقرة (i). وفي هذه الحالة توجد خطوة واحدة وعليه فإنَّ:

$$p_{0\,ji} + p_{1\,ji} = 1$$

وفي نموذج راش للتقدير أحادي المَعْلَمْ ليس بالضرورة أن تكون معاملات صعوبة الخطوة متسلسلة كما في حدود الفئات في نموذج الاستجابة المتدرجة، فقد تكون صعوبة الخطوات الأولى أكبر من صعوبة الخطوات التالية. ويعدّ نموذج التقدير الجزئي امتداداً للنموذج أحادي المَعْلَمْ، حيث يفترض أنَّ الفقرات لا تختلف في معاملات التمييز، وأنَّ مَعْلَمْ التخمين غير موجود. ويحتاج واضع الاختبار عند استخدام هذا النموذج إلى بناء فقرات بشكل منضبط . بمعنى أنَّ الاستجابة على هذه الفقرات، تحتاج إلى أن تكون على شكل خطوات متسلسلة، بحيث لا يمكن للمفحوص أن ينتقل إلى مستوى إجابة ما دون أن يصل إلى المستوى الذي يسبقه (Masters, 1982) .

6-5 العتبات الفارقة:

هي درجة امتلاك الفرد للسمة التي تجعله يختار البديل الأعلى، بدلاً من بقائه في البديل الأدنى مستوى.

7- الإطار النظري:

7-1 دافع الإنجاز:

يقصد بدافع الإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجّه نشاطه نحو التخطيط للعمل، بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقد فيه. فالدافع للإنجاز هو الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، وهذا الدافع يتباين من شخص لآخر ومن ثقافة لأخرى، ويعتمد جزئياً على التنشئة الاجتماعية.

ويعرّف (قشقوش ومنصور، 1979) دافع الإنجاز: بأنَّه السعي للوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، تحقيقاً لمستويات عالية بالاستمرار في العمل و النشاط.

كما يعرّفه (**نشواتي, 1985**): بأنّه إقدام الفرد على أداء مهمة ما، بنشاط وحماس كبيرين، ورغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، ولهذا الدافع نتيجة تتجلى في دافع آخر وهو دافع تجنب الفشل.

أمّا بهاتيا (**Bhatia , 1985**) **فيعرّف دافع الإنجاز**: بأنَّه الحاجة التي يشعر بها الفرد داخل نفسه، لكي يتنافس تجاه معيار هام من الامتياز، وهكذا فدافعية الإنجاز هي توقع الرضا والارتياح بالنتائج، في التغلب على التحديات والمهام الصعبة.

ويعرفه (**مرزوق, 1990**): بأنَّه الرغبة المستمرة للسعي والنجاح و إنجاز الأعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة، وبأقلّ قدر ممكن من الوقت والجهد وبأقلّ مستوى من الأداء.

ويعرف (**عبد الخالق احمد, 1991**): بأنَّه حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

ويذكر (**أبو علام, 1992**) **أنَّ دافع الإنجاز**: هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجّه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط ، بما يحقق مستوى محدد من التفوق، يؤمن به الفرد ويعتقد فيه.

أمّا (**جابر, 1994**) **فيعرّف دافع الإنجاز بأنَّه**: الدافعية للنجاح وإتقان عمل ما.

وتعرفه وولفولك (**Woolfolk , 1995**): بأنّه الرغبة في التفوق أو القوة الدافعة للكفاح من أجل التفوق والنجاح.

ويشير سافيرلاند (**Sutherland, 1995**): إلى أنَّ الدافع للإنجاز هو المحرك لسلوك النجاح وتجاوز الصعوبات.

ويرى (**خليفة, 1997**) أن الدافع للإنجاز هو استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

أمَّا سلافن (**Slavin, 1997**) فيرى أنَّ دافع الإنجاز هو الرغبة في النجاح عن طريق التجربة أو الاكتشاف، والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته.

ويعرف ماكيلاند (**Mcclelland**) دافع الإنجاز بأنَّه الكفاح أو النضال من أجل النجاح مع المنافسة في ضوء معيار التفوق (Horowitz & Mosher, 1997).

ومن خلال ما تقدم من تعريفات يمكن للباحث أن يعرّف دافع الإنجاز وصفيا بأنَّه (الدافع الذي يجعل الفرد طموحاً ومثابراً في مواجهة التحديات والصعوبات، ويميل إلى تنفيذ واجباته وأعماله بسرعة ودقة، ويشعر

بالرضا عن نفسه وعن قدراته، ويميل إلى التنافس من أجل التفوق، ويسعى إلى تحقيق أعلى مستويات النجاح، ويميل إلى استثمار الوقت و تحمل المسؤولية للوصول إلى مكانة أعلى.

2-7 أهمية دافع الإنجاز:

تلعب دافعية الإنجاز دوراً مهما في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وقد أكد ماكليلاند أنَّ مستوى دافعية الإنجاز الموجود في أيّ مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الأطفال في هذا المجتمع، وهكذا فإن لدافعية الإنجاز أهمية بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، وبالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد.

3-7 أنواع دافعية الإنجاز:

1 – دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد بها المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2 – دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

4-7 العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

1 – طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم 2 – البيئة المباشرة للمتعلم 3 – خبرات النجاح والفشل 4 – درجة جاذبية العمل 5 – التنظيم الهرمي الترابي لدوافع المتعلم وحاجاته

ويرى (حسن, 1989) أنَّ التوجه الإنجازي يتأثر بثلاثة عوامل وهي:

1 – مستوى الحماس العام للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف.

2 – توقعات الفرد المتعلقة باحتمال حدوث النجاح والفشل.

3 – قيمة النجاح ذاته وما يترتب عليه.

وقد توصل (حسن) إلى هذه العوامل عند محاولته تفسير ضعف التوجه الإنجازي العام لدى أفراد المجتمع المصري.

5-7 أبعاد دافعية الإنجاز:

يوجد اتجاهان لدافع الإنجاز هما:

- الاتجاه التقليدي: الذي يرى أنَّ الدافع للإنجاز أحادي البعد.
- الاتجاه الثاني: وهو الذي يكشف عن تعدد أبعاد دافعية الإنجاز باستخدام الدراسات العاملية، ويعد هذا الاتجاه جديداً، ولم تحدد معالمه بعد.

6-7 دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي:

يتمثل دافع التحصيل في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل. وهذه الرغبة – كما يصفها مكليلاند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان– تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلّها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً.

ويعد دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق. والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقلّ قدر من النجاح.

إنَّ الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجّه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. وعلى الرغم من ذلك فإنَّ مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنَّما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معاً وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية. وقد أشارت نتائج الدراسات أنَّ الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية للتحصيل منخفضة، فقد وجد أنَّ أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم (قطامي وعدس، 2002).

إنَّ الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة. وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل، وجد أنَّ المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حلّ المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدّماً أكثر وضوحاً في المجتمع. ويتميز المرتفعون في دافع التحصيل أنهم واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين إمّا أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه.

أي أن هناك فروقاً بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة. فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أنَّ ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى

نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. كذلك فإنَّ ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدٍ، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدّي فيها. كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربّما لارتفاع احتمالات الفشل فيها. ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أنَّ لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناء على ذلك فإنّهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافأت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في العمل الذي تتساوى فيها كافة رواتب الموظفين (علاونة، 2004).

وبوجه عام ، كشفت نتائج الدراسات السابقة عن أن الدافع للإنجاز يمثل أهمية كبيرة بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فقد تكون لدى الطالب قدرة عقلية مناسبة وظروف بيئية وأسرية جيدة ومع ذلك يفتقد الدافعية للانجاز. فالتفوق الدراسي لا يتوقف فقط على إمكانية الفرد العقلية، بل هو نتيجة العديد من العوامل الدافعية والانفعالية والاجتماعية والاقتصادية(خليفة، 2000).

7-7 أساليب بناء مقاييس دافعية الإنجاز:

تتنوع أساليب بناء مقاييس دافعية الإنجاز بتنوع الاتجاهات العامة لقياسها، إذ إنَّ هناك أربعة اتجاهات في قياس دافعية الإنجاز(سلمان, 2007). وسوف يتمّ توضيح موجز لهذه الأساليب:

7-7-1 – أسلوب التقرير الذاتي:

يستند بناء مقاييس التقرير الذاتي على الاتجاه الذي ينظر إلى دافعية الإنجاز على أنّها كما يراها الفرد نفسه، لأنَّ الفرد قادر على التعبير عن مكنوناته الداخلية وما يشعر به، لذلك يعدّ أسلوب التقرير الذاتي من أفضل أساليب بناء المقاييس التي تعدّ لقياس الحالة الداخلية للفرد (حمودة وأمام, 1994).

ويقوم الفرد فيها بتقدير سماته أو سلوكه أو مشاعره، من خلال مقياس يشتمل على عدد من الفقرات التي تدور حول المكونات السلوكية المراد قياسها، ويصمم المقياس لهذا الغرض الذي يعبر فيه الفرد عادة عن ذلك بالكتابة غالباً أو شفوياً أحياناً(Cronbach, 1970).

وتعدّ مقاييس التقرير الذاتي أكثر من مقاييس تقدير الآخرين والمقاييس الأدائية والمقاييس الاسقاطية استخداماً وشيوعاً، وذلك بسبب سهولة إعدادها وتصحيحها، وإمكانية تقنينها على عينات كبيرة، واحتوائها على فقرات عديدة يمكن أن تشمل أو تغطي كل سمة قدر الإمكان (الكبيسي, 1987).

وهناك ثلاثة أساليب أو أنماط شائعة الاستخدام في بناء فقرات مقاييس التقرير الذاتي، وهي:العبارات التقريرية أو الاستفهامية و الاختيار الإجباري، والمواقف اللفظية، ولكن كما يبدو أنَّ نمط أو أسلوب العبارات التقريرية، من أكثر الأنماط استخداما في بناء فقرات مقاييس التقرير الذاتي، لكونها سهلة الإعداد، وتغطي

بدرجة أكبر السمة المراد قياسها وسهلة التصحيح، ومع كلَّ فقرة تدرجات للإجابة تمتد من تدريجين إلى خمسة تدريجات عموما، مثلا في حال تدرجات الإجابة بديلين مثل (نعم، لا) أو(موافق، غير موافق) أو(صح، خطأ) أو ثلاثة بدائل للإجابة مثل (دائما، أحيانا، لا) أو من أربعة بدائل مثل (دائماً، أحياناً، نادراً، مطلقاً) وقد يكون من خمسة بدائل مثل (موافق بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا تنطبق) أو(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً) (عودة, 2010).

7-7-2- أسلوب تقدير الآخرين:

إنَّ مقياس تقدير الآخرين هو عبارة عن أداة تتكون من مجموعة من الفقرات ذات الصلة بالسمة، وكلَّ فقرة تعبر عن سلوك بسيط يخضع إلى تدريج من عدة مستويات، يتمَّ تحديدها مسبقا بما يتلاءم مع نوع السمة المقاسة والمرحلة العمرية للمقدّر(عودة, 2010).

ويعتمد هذا الأسلوب في بناء المقاييس على الاتجاه الذي يرى أنَّ دافعية الإنجاز هي كما يراها الآخرون في الفرد، ولذلك يقوم الآخرون في هذه المقاييس بتقدير سمات فرد معين أو سلوكه باستخدام مقاييس متدرجة للتقدير، ويقوم عادة بالتقدير شخص له دراية بسلوكه أو مجموعة من الأشخاص مثل مشرفه أو مسؤوله في العمل أو المعلم أو الزملاء أو ولي الأمر؛ إذ يقوم المقدر بتقدير الأنماط السلوكية أو السمات من خلال احتكاكه لمدة فترة طويلة بالشخص المفحوص، وفي بعض الحالات يحدث الاحتكاك والتقدير في الوقت نفسه (ثورندايك وهيجن, 1989). ويتمَّ ذلك باستخدام ترتيب البدائل أو المثيرات أو أسلوب المقارنات الزوجية بين مثيرين أو أسلوب تدريج السمة، وبشكل عام فإنَّ تدريج مقاييس تقدير الآخرين يكون إمّا رقمياً أو لفظياً (علام، 2009).

3 – الأسلوب الأدائي أو العملي

يعتمد هذا النوع من المقاييس على ملاحظة سلوك الفرد، وقياسها من خلال تعريض الأفراد إلى مواقف معينة ومحددة طبيعية أو اصطناعية معدة لذلك.

7-7-4 – الأسلوب الإسقاطي

يسقط الفرد في هذا النوع من المقاييس على مادة الاختبار أو المقياس أفكاره أو اتجاهاته أو مخاوفه عندما تعرض عليه بعض المثيرات الغامضة أو الناقصة المثيرة للخيال، والتي يمكن أن تكشف عن خبايا النفس (فائق ، وعبد القادر، 1972).

7-8 طرائق بناء مقاييس دافعية الإنجاز:

7-8-1هناك ثلاث طرائق أساسية لبناء مقاييس دافعية الإنجاز وهي:

7-8-1-1-الطريقة المنطقية:

وهي الطريقة المبنية على أساس نظري أو منطقي أو حدسي يحدد مفهوم السمة والمواقف السلوكية المرتبطة بها، وهذا يعني أنّه بمجرد تحديد السِّمة أو السِّمات المراد قياسها، تصاغ فقرات تقيس هذه السِّمة والسِّمات (علام،2009).

7-8-1-2- الطريقة الإمبريقية (التجريبية):

تعتمد المقاييس التجريبية في بنائها على قدرتها على التمييز بين أشخاص يتصفون بصفات معينة مثل المرضى النفسيين، وآخرين لا يتصفون بتلك الصفات (الأسوياء) عن طريق التجريب.

7-8-1-3- الطريقة المعتمدة على التحليل العاملي:

وفيها يستخدم التحليل العاملي لتجميع فقرات المقياس في أقلَّ عدد من العوامل التي تفسر التباين في أداء الأفراد على الاختبار.

ولقياس دافع الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دمشق، لابدَّ من مقياس لذلك, والاستناد إلى نظرية يستند إليها بناءه، فبناء المقاييس النفسية يحتاج إلى الاعتماد على نظرية معينة، يتمّ في ضوء افتراضاتها التحقق من جودة الخصائص السيكومترية للمقياس. لذلك اعتمد الباحث في دراسته على النظرية الحديثة في القياس (نظرية استجابة الفقرة)، التي أسهمت في تطوير نماذج سيكومترية جديدة، للوصول بالقياس إلى الموضوعية التي لا يتأثر بها باختلاف الأداة أو باختلاف العينة. وتضمنت هذه النظرية عدة نماذج تسمح بالقياس الموضوعي الذي يركز على الفقرة الاختبارية، مما يسمح بإضافة أو حذف أو تعديل فقرات دون أن يتأثر الاختبار ككل، وفيما يلي توضيح لنظرية الاستجابة للفقرة.

7-8-2 نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) Item Response Theory

جاءت لمواجهة جوانب الضعف أو التغلب على المشكلات التي واجهت النظرية الكلاسيكية في القياس (علام، 2000).

وانبثقت عن هذه النظرية مجموعة من النماذج، التي لكلَّ منها معادلة رياضية تحدد علاقة أداء الفرد على الفقرة بالسمة، أو القدرة التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسره (Hambelton & Swaminthan, 1985)، تسمح هذه النماذج بالقياس الموضوعي الذي يركز على الفقرة الاختبارية (كاظم ، 1996).

وتفترض هذه النماذج أنَّ السمة المقيسة هي قدرة معينة أو خاصية من خصائص الفرد الذي يختبر بها بحيث أنه توجد علاقة منتظمة بين مستويات السمة المقيسة لدى أفراد مختلفين وبين احتمالات الاستجابة الصحيحة لفقرات مختلفة. لذلك فإنَّ هذه النماذج تعدَّ نماذج احتمالية، وتستند جميعاً إلى دالة الترجيح اللوغارتمي، بدلاً من دالة الكثافة الاحتمالية الاعتدالية، التي تستند إليها النظرية التقليدية (علام, 2000).

7-8-2-1 افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة:

7-8-2-1-1- فرض أحادية البُعد Unidimensionality

تفترض بعض نماذج نظرية الاستجابة للفقرة وجود قدرة أو سمة واحدة، تفسر أداء الفرد على المقياس أو الاختبار، ويتحقق افتراض أحادية البُعد عند وجود سمة مسيطرة واحدة، ويمكن التحقق من ذلك بطريقتين: تعتمد الأولى على تحديد البُعد، ومن ثم اختيار الفقرات التي تتوافق مع ذلك البُعد، بينما تعتمد الثانية على تحديد مجال محتوى الفقرات، واستخدام التحليل العاملي لاستجابات المفحوصين على الفقرات، وملاحظة قيم الجذر الكامن ونسب التباين المفسر لكلٍ من العاملين الأول والثاني، حيث يستدل على أحادية البُعد أو وجود عامل سائد عندما يكون الفرق بين قيمة الجذر الكامن الأول وقيم الجذور الكامنة للعوامل الأخرى كبيراً نسبياً (Hambelton & Swaminthan, 1985).

7-8-2-1-2- فرض الاستقلال الموضعي Local Independence

إنَّ هذا الافتراض يعني الاستقلال الإحصائي لاستجابات الفرد على الفقرات المختلفة في المقياس, وهذا يعني إنَّ استجابة الفرد على إحدى فقرات المقياس، لا تتأثر باستجابته عن الفقرات الأخرى,Rash (1961). وهذا الافتراض يوضح أنَّ قدرة المفحوص وخصائص الفقرة هي وحدها التي تؤثر في أداء الفرد على الفقرة (Hambelton & Swaminthan, 1985).

7-8-2-1-3- فرض المنحنى المميز للفقرة Item Characteristic Curve

وهو دالة رياضية تصف العلاقة بين احتمالية الاستجابة الصحيحة والقدرة الكامنة التي يقيسها المقياس, وبما أنَّ الأفراد يختلفون بمقدار ما يمتلكونه من السمة المقيسة(القدرة الكامنة) فإنَّ احتمالية استجابتهم بشكل صحيح على كل فقرة سيكون مختلفاً، لذلك يتخذ المنحنى المميز للفقرة شكل منحنى الترجيح اللوغارتمي (Bhkata et al ,2005).

7-8-2-1-4- عامل السرعة في الإجابة Speededness

تفترض نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أنَّ عامل السرعة لا يؤثر في الإجابة عن فقرات الاختبار، أيّ أنَّ إخفاق الأفراد في الإجابة عن بعض فقرات الاختبار، يرجع إلى انخفاض قدرتهم، وليس إلى تأثير عامل

السرعة، إلا أنّه يمكن تقدير تأثير عامل السرعة في الإجابة عن جميع فقرات الاختبار الذي أجري عليهم (علام، 1986).

7-8-2-2 المعالم المميزة لمنحنى خصائص الفقرة:

7-8-2-2-1- مَعْلَمْ صعوبة الفقرة hgtrvm (Item Difficulty) ويرمز له بالرمز (b_i)

تعرَّف صعوبة الفقرة حسب نظرية الاستجابة على الفقرة على أنّها تقدير القدرة(θ) المناظر لاحتمال الإجابة الصحيحة (0.50) عندما تكون نقطة تقاطع منحنى خصائص الفقرة مع المحور الصادي تساوي صفراً تقريباً. (أيَّ أنَّ مَعْلَمْ التخمين هنا يساوي صفراً)، أما إذا كانت قيمة المقطع الصادي لمنحنى أكبر من الصفر، فإنَّ صعوبة الفقرة هي القدرة الممثلة على محور السينات التي تقابل احتمالية الإجابة الصحيحة في منتصف المسافة بين تقاطع المنحنى مع المحور الصادي والقيمة واحد (أكبر قيمة لاحتمال الإجابة الصحيحة).

ولقد أشار (Harris, 1989) إلى أنَّ قيم مَعْلَمْ الصعوبة نظرياً يكون مداها من (- ∞ إلى+ ∞)، لكن عملياً تقع في المدى (-3)إلى (+ 3)عندما يتمّ تدريج القدرة على مقياس متوسطه صفر وانحرافه المعياري يساوي (1)، فإذا كانت قيمة b تساوي (-3 لفقرة ما مثلاً فإنَّ هذه الفقرة تعتبر سهلة، أما إذا كانت قيمة b تساوي (+3) فإنَّ هذه الفقرة صعبة جداً.

7-8-2-2-2-مَعْلَمْ تمييز الفقرة (Item Discrimination) ويرمز له بالرمز (a_i)

وهو يُعبّر عن الدرجة التي تستطيع بوساطتها الفقرة التمييز بين مستويات القدرة المختلفة، ويتناسب مَعْلَمْ التمييز طردياً مع ميل منحنى خصائص الفقرة عند نقطة الانعطاف، وبشكل عام كلما كان الميل شديد الانحدار يكون معلم التمييز عالياً. ويُعَّرف مَعْلَمْ التمييز للفقرة نظرياً على مقياس بمدى من (- ∞ إلى + ∞). وهذا يعني وجود فقرات ذات تمييز سالب وفقرات ذات تمييز موجب، والفقرات ذات التمييز السالب تستبعد من اختبارات القدرة. ويذكر كُلٌّ من هامبلتون وسوامنثان (Hambelton & Swaminthan, 1985) أنَّ المدى المعتاد لمعاملات التمييز يقع في الفترة المغلقة [صفر ، +2] .

7-8-2-2-3-مَعْلَمْ تخمين الفقرة (Item Guessing) ويرمز له بالرمز (c_i)

ويُعبِّر عن احتمال الإجابة الصحيحة عن الفقرة من قبل المفحوصين ذوي القدرات المنخفضة على الفقرات الصعبة جداً أو المتوسطة الصعوبة. وكما يُعرَّف بأنَّه احتمال الاستجابة الصحيحة عند مستوى قدرة متدنٍ جداً. وهو يمثل المقطع الصادي لمنحنى خصائص الفقرة. وتعتبر الفقرة جيدة عندما يقترب الخط التقاربي السفلي من الصفر، أيَّ أنَّ قيمة التخمين صفر. وقد أشار (Harris, 1989) إلى أنَّ قيمة معامل

التخمين تتراوح بين صفر وواحد نظرياً، إلا أنَّه لوحظ في الواقع العملي، أنَّه يتخذ قيم أقل من (0.3). كما أشار كلّ من(Hambelton & Swaminthan, 1985) إلى أنَّ قيمة معامل التخمين تتراوح عملياً ما بين صفر إلى (0.25).

7-8-2-3 تقدير القدرة في نظرية الاستجابة للفقرة:

يرى Warm أنه يمكن أن تتم بإحدى الطريقتين الآتيتين:

7-8-2-3-1- **طريقة تقدير الأرجحية العظمى:** Maximum Likelihood Estimation

في هذه الطريقة يتمّ الاعتماد في تقدير القدرة على نمط إجابة المفحوص عن فقرات الاختبار، حيث تأخذ إجابة المفحوص العلامة (1) إذا كانت الإجابة صحيحة، و العلامة (صفراً) إذا كانت الإجابة خطأ. وتحسب دالة الأرجحية العظمى عند أكثر من قيمة للقدرة، وقيمة القدرة (θ) التي تأخذ أكبر قيمة لدالة الأرجحية العظمى تكون هي التي تمثل قدرة المفحوص المقدرة، ويتمّ الحصول على أكبر قيمة لدالة الأرجحية العظمى من خلال عمليات رياضية يقوم بها الحاسوب، وتتصف طريقة الأرجحية العظمى لتقدير القدرة بالقوة والاتساق، بمعنى أنه كلما زاد عدد الفقرات وزاد عدد المفحوصين اقتربت (θ) المقدرة من (θ) الحقيقية(Embertson and Reise, 2000).

7-8-2-3-2 - **طريقة التقدير الشكلي لبييزين:** Bayesian Modal Estimation

عندما يصعب تطبيق طريقة تقدير الأرجحية العظمى، تستخدم هذه الطريقة في تقدير قدرة المفحوص، وتقوم هذه الطريقة على افتراض وجود توزيع مسبق لقدرة المفحوصين في المجتمع، وهذا التوزيع في الغالب توزيع طبيعي ذو وسط حسابي(صفر)وانحراف معياري (1)(Warm, 1978).

7-8-2-4 تقدير معالم الفقرات Estimation of Item Parameters

عند استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، يمكن التوصل إلى معالم ثابتة للفقرات، لا تعتمد على عينة المفحوصين التي تمَّ بها تعيير الفقرات، وهذا يعني أنَّ نظرية الاستجابة للفقرة قدمت مقياساً متحرراً من العينة عند تقدير معالم الفقرات، ومقياساً متحرراً من الفقرات عند تقدير مَعْلَمْ القدرة. وتزودنا نظرية استجابة الفقرة بالمعلومات التي يجب للفقرة أن تعطيها عند مستوى معين من القدرة بالاعتماد على هذه المعالم الثابتة وبخطأ معياري يتغير بتغير مستوى القدرة. وتوجد عدة طرائق لتقدير معالم الفقرة تستخدم أساليب التحليل العددي من خلال برامج يمكن تطبيقها باستخدام الحاسوب (Hambelton et al , 1991) .

7-8-2-4-1- طريقة الأرجحية العظمى المشتركة: Joint Maximum Likelihood

هذه الطريقة من أكثر الطرائق استخداماً في تقدير معالم الفقرات، بسبب توافر البرامج الحاسوبية وسهولة تطبيقها، حيث يتمّ الحصول على التقديرات المطلوبة بتكرار خطوات تنفيذها ضمن مرحلتين، فمثلاً في حالة النموذج اللوجستي ثلاثي المَعْلَمْ، يتمُّ التعامل في المرحلة الأولى مع معالم الفقرة، وكأنَّ لها قيم أولية، وتستخدم في تقدير قدرات المفحوصين باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى، ثم تستخدم هذه القيم النهائية للقدرة في المرحلة الثانية لغايات تقدير معالم الفقرات، ويتمّ تكرارها عدة مرات بحيث ينتج تقديرات محسنة للفقرات والأفراد (Hambleton & Swaminthan , 1985) .

7-8-2-4-2-طريقة الارجحية العظمى المشروطة: Conditional Maximum Likelihood

تعتمد هذه الطريقة في تقدير المعالم على توافر إحصائي كافٍ للمعالم المرافقة للقدرة، ويعتبر الإحصائي كافياً في حالة عدم الحاجة إلى معلومات أخرى من البيانات لتقدير المعالم، وفي هذه الحالة فإنَّ تقدير القدرة للأفراد المتماثلين في علامتهم، سيكون هو نفسه بغض النظر عن الفقرات، التي نجحوا في أدائها، حيث يعامل المفحوصون كقيم غير معلومة ولكنها ثابتة، لذا فإنَّ هذه الطريقة تصلح فقط في حالة نموذج راشن، وذلك لأنَّ العلامة الصحيحة هي إحصائي كافٍ لمَعْلَمْ القدرة. أما في النموذج الثنائي المَعلَمْ والنموذج الثلاثي المَعْلَمْ فإنّها لا تعدُّ إحصائياً كافياً للتقدير، وإنَّما يُعتمد على الفقرات التي نجح المختبرون فيها (Hambleton & Swaminthan ,1985).

7-8-2-4-3-طريقة الأرجحية العظمى الهامشية Marginal Maximum Likelihood

هذه الطريقة في تقدير المعالم لا تعتمد على المعالم المرافقة للقدرة كما هو الحال في الطريقة السابقة, وذلك من خلال اشتقاق الصيغة الرياضية للأرجحية بالنسبة لهذه المعالم، ويفترض في بعض الحالات أنَّ القدرة تتوزع توزيعاً طبيعياً متوسطه صفرٌ وانحرافه المعياري وحدة واحدة، وتُعامل البيانات الملاحظة للمفحوصين في طريقة الأرجحية الهامشية كعينة عشوائية من المجتمع.

7-8-2-4-4-طريقة بييزين

وتستخدم هذه الطريقة عندما لا نستطيع تطبيق طريقة الأرجحية العظمى، وتتميز هذه الطريقة بالإضافة إلى استخدامها معلومات عن العينة، بأنّها تستخدم معلومات أولية متوافرة من خبرات سابقة.

7-8-3 تقييم حسن المطابقة:

يمكن فحص حسن مطابقة البيانات للنموذج، من خلال مقارنة توقعات النموذج بالبيانات الملاحظة، وهناك مصدران أساسيان لعدم مطابقة النتائج الملاحظة مع افتراضات النموذج، هما(سوء مطابقة الفقرات، أو سوء مطابقة الأفراد، أو كلاهما). وتعدُّ الفقرة غير مطابقة للنموذج، إذا كانت البيانات المستمدة منها غير مطابقة لتوقعات النموذج، وهذا يعود إمّا لأنَّ الصعوبة النسبية للفقرة غير مستقرة بالنسبة لباقي الفقرات عبر المستويات المختلفة لقدرة الأفراد، أو لأنَّ الفقرة لا تنتمي فعلاً إلى مجموعة فقرات الاختبار. أما عدم مطابقة الأفراد للنموذج، فقد يكون السبب أنَّ الصعوبة النسبية لهذه الفقرات لدى هؤلاء الأفراد مختلفة عن الصعوبة النسبية لهذه الفقرات لدى معظم الناس (كاظم, 1996).

ويتطلب حسن مطابقة البيانات التحقق أولاً من افتراضات النموذج، والتحقق من تنبؤات النموذج، بفحص البواقي المعيارية لمطابقة البيانات للنموذج، وتحديد عدم المطابقة ويمكن تصنيف أساليب إجراءات حسن مطابقة البيانات في ثلاث مجموعات وهي :

1-إيجاد قيمة كاي تربيع (χ^2) وذلك بمقارنة تكرارات الاستجابات الملاحظة بالاستجابات المتوقعة لمجموعات فرعية من الأفراد المختبرين المحددة مسبقاً.

2-إيجاد القيم المعيارية (Z)استناداً إلى دالة الأرجحية للاستجابات أو لنمط الفقرات.

3-إيجاد بواقي الدرجات استناداً إلى متوسطات انحرافات الدرجات الملاحظة عن الدرجات المتوقعة لاستجابات الأفراد المختبرين.

8- الدراسات السابقة:

لم يجد الباحث (على حد علمه) دراسات سابقة عربية عن بناء مقياس دافع الإنجاز وفق النظرية الحديثة للقياس (IRT). ويمكن تصنيف الدراسات التي تمَّ الاطلاع عليها إلى قسمين:

الأول: يتضمن دراسات تناولت بناء مقاييس وفق نظرية النظرية الحديثة للقياس(IRT).

الثاني: تضمن دراسات تناولت بناء مقاييس دافع الإنجاز وفق النظرية الكلاسيكية.

8-1 الدراسات التي تناولت بناء المقاييس وفق النظرية الحديثة للقياس (IRT)

قامت (جبارة، 2007) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس للشخصية متعدد الأبعاد، والتحقق من فاعليته في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في كليات الطب والهندسة والحقوق وفق نظرية الاستجابة للفقرة. وقد تكونت عينة الدراسة من 450 طالباً وطالبة من طلبة كليات الطب والهندسة والحقوق في الجامعات الأردنية،

وأظهرت نتائج التحليل العاملي ثمانية عوامل من الدرجة الثانية، تمَّ حذف العامل الثامن منها، لقلة عدد الفقرات التي تشبعت به، تضمنت هذه العوامل الثمانية الأبعاد التالية: الأول الاتزان والعقلانية، والثاني تحمل المسؤولية ودافع الإنجاز والتفاؤل، والثالث الحزم واتخاذ القرار، والرابع القابلية الاجتماعية، والخامس الإبداع، والسادس السيطرة، والسابع النظام. وتمَّ التحقق من صدق المقياس وذلك من خلال تحكيم بنود المقياس من قِبل ثمانية محكمين من أساتذة الجامعة المختصين في علم النفس التربوي، وتمَّ إجراء التحليل التمييزي لاستجابات الطلبة على قيم القدرة (θ) باستخدام النظرية الحديثة، باعتبارها تقديرات للسمات الحقيقية للأفراد المتعلقة بالعوامل الثمانية بين طلبة التخصصات الثلاثة، كما تمَّ إجراء تحليل التباين المتعدد المتغيرات للتعرف على فاعلية المقياس في الكشف عن الفروق في التكوين الشخصي بين كلية الطب والهندسة والحقوق وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً، وأنَّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلبة الكليات الثلاث كانت في العاملين الأول والسادس، ويتعلق العامل الأول بالاتزان و العقلانية، وتضمنت بنود العامل السادس السيطرة. وتمَّ التأكد من ثبات المقياس بحساب معاملات كرونباخ ألفا α وباستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتصحيح المعاملات الناتجة بمعادلة سبيرمان براون لكل عامل من العوامل الثمانية التي استخلصت من التحليل العاملي من الدرجة الثانية (باعتبار أنَّ كلَّ عامل يتمثل في مقياس فرعي مؤلف من البنود التي تشبعت به).

كما قام (أبو السل، 2011) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس لأنماط الشخصية، والتحقق من فاعليته لطلبة جامعة دمشق وفق نماذج التقدير الجزئي لنظرية الاستجابة للفقرة، وتكونت عينة الدراسة من 1600 طالباً وطالبة من الجامعات السورية، واستخدم الباحث مقياس ريسو وهيدسن كمحك، وأظهرت النتائج أنَّ معاملات الارتباط بين المقياسين كانت مرتفعة وعالية، أما صدق المضمون تمَّ التحقق منه بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ جميع مقاييس الشخصية التي تمَّ الكشف عن تشبع بنودها على العوامل المستخلصة من التحليل العاملي كانت أحادية البُعد. وإلى مطابقة نسبة كبيرة من الأفراد للنموذج الذي استخدم في تقدير العتبات الفارقة، وكذلك إلى مطابقة معظم البنود من خلال مؤشرات التطابق الداخلية والخارجية للبنود والأفراد، كما أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بثبات المقاييس أنَّ ثبات تباعد البنود وصلت إلى واحد. كما أظهرت نتائج الدراسة اختلاف في الرتب المئينية المقابلة للدرجات الخام، مما دلَّ على توزع الأنماط التسعة للشخصية على طلبة الجامعة.

2-8 الدراسات التي تناولت بناء مقياس دافع الإنجاز وفق النظرية الكلاسيكية:

قامت (محفوظ، 1993) ببناء مقياس لتوجهات أهداف الإنجاز على البيئة المصرية، ويتكون من

(13) فقرة تبدأ جميعها بالفقرة (حتى أحقق النجاح في دراستي الجامعية يجب أن .....) وتتم الإجابة عليها من خلال تدريج خماسي يمتد من (أوافق بشدّة) إلى (أعترض بشدّة).

والمقياس الذي أعدَّه (عمر، 1994) والذي هو في الأصل لنيكولز ودودا في عام 1992 في إطار التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز، والذي يتكون في صورته النهائية من 18 عبارة تقيس التوجه نحو المهمة والتوجه نحو الأنا، ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، وتبدأ جميع الفقرات بعبارة (أشعر بالنجاح حقاً عندما.....)، وتتم الإجابة عليها من خلال تدريج خماسي يمتد من (موافق جداً) إلى (معترض جداً)، ويلاحظ على هذا المقياس كذلك تضمّنه لعبارة (أبذل أقصى ما في وسعي لقياس أهداف الإتقان).

والمقياس الذي أعدَّه (الشـــخيبي، 1999)، والذي هو في الأصـــل لتريزا ردل وآخرون في عام 1994 ويتكون من 17 فقرة لقياس التوجه نحو التعلم والتوجه نحو الدرجة لدى تلاميذ الصـــف الأول الثانوي بالإضـافة إلى 8 عبارات للتشـتيت، تضـمّن هذا المقياس لعبارات مختلفة، مثل (أوجه جهدي كله للوصـول إلى أهدافي) والتي تقيس التوجه نحو التعلم, فهنا ربما تكون أهداف الفرد متمثلة في الحصـول على درجة مرتفعة أو التفوق على الأقران، وكذلك تضـمّن هذا المقياس لعبارات تقيس أهداف الأداء / الإحجام مثل (أرتبك طوال اليوم إذا ارتكبت خطأ كبيراً).

والمقياس الذي أعدَّه (أبو هاشم، 1999)، والذي هو لروديل وآخرون في عام 1944، ويتكون المقياس من (13) فقرة لقياس التوجه نحو التعلم ، والتوجه نحو الدرجة لدى تلاميذ الصـــف الثالث الثانوي، وتتمّ الإجابة عليه وفقاً لتدريج خماســي يمتد من (تنطبق تماماً) إلى (لا تنطبق تماماً)، ويلاحظ على هذا المقياس أنه أُعِدَّ لقياس توجهات الإنجاز المدركة داخل حجرة الدراســـة وليس لأهداف الإنجاز الشخصية.

والمقياس الذي أعدَّه (الشـعراوي، 2000) لقياس دافعية الإنجاز يتكون من ثلاثة أبعاد ويناسـب طلاب الجامعة، ويتكون من 53 فقرة، وتتم الإجابة على فقرات المقياس باختيار إجابة من ثلاث (دائماً، أحياناً، نادراً).

والمقياس الذي أعدَّه (عبد الله، 2003) والذي يهدف لقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار التصـنيف الثلاثي، ويصـلح للتطبيق على طلاب الجامعة، ويتكون من (24) فقرة موزعة بالتسـاوي على الأبعاد الثلاثة للمقياس، وتتم الإجابة عليها وفقاً لتدريج رباعي يمتد من (تنطبق تماماً) إلى (لا تنطبق

تماماً).

والمقياس الذي أعده (رشوان، 2005) في إطار التصنيف الرباعي، لقياس أهداف الإنجاز على البيئة المصرية ، ويتكون المقياس من 31 فقرة، وتتم عملية الإجابة عليه من خلال تدريج خماسي (تنطبق علي: (تماماً ، كثيراً، أحياناً، قليلاً)، لا تنطبق علي).

أمَّا المقاييس التي استُخدمت في البيئة الأجنبية منها المقياس الذي أعده (Hau & Salili, 1990) والذي يتكون من 10 فقرات في صورة خمسة أزواج لقياس أهداف الإتقان، وأهداف الأداء، يتم الإجابة عليها من خلال تدريج يمتد من (أوافق بشدّة) إلى (لا أوافق بشدّة).

والمقياس الذي أعدَّه (Elliot & Church, 1997) والذي تمَّ إعداده في إطار التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز، ويتكون من 18 فقرة موزعة بالتساوي لقياس أهداف الإتقان وأهداف الأداء / الإقدام وأهداف الأداء / الإحجام.

والمقياس الذي أعدَّه (Elliot & McGregor, 2001) في إطار التصنيف الرباعي، لقياس أهداف الإنجاز ويتكون المقياس من 12 فقرة موزعة بالتساوي لقياس أهداف الإتقان / الإقدام، وأهداف الإتقان / الإحجام، وأهداف الأداء / الإقدام وأهداف الأداء/ الإحجام، وتتم عملية الإجابة عليه من خلال تدريج سباعي يمتد من (تنطبق تماماً) إلى (لا تنطبق تماماً).

والمقياس الذي أعدَّته (Urdan & Midgley, 2003) من أكثر المقاييس التي ظهرت في إطار التصنيف الثلاثي استخداماً، وذلك لأنه يتمتع بمؤشرات سيكومترية جيدة، ولأنه خضع للتطوير بداية من عام 1990، ويتكون هذا المقياس من 14 فقرة (5 فقرات لقياس أهداف الإتقان، 5 فقرات لقياس أهداف الأداء – الإقدام، 4 فقرات لقياس أهداف الأداء – الإحجام)، وتتم الإجابة عليه من خلال تدريج يمتد من (لا تنطبق تماماً) إلى (تنطبق تماماً).

من هذه الدراسات السابقة أفاد الباحث منها ما يلي:

- تحديد الإطار النظري لبناء المقياس الذي يأخذ بمفهوم دافع الإنجاز، من حيث أساليب المعاينة واستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة، للتحقق من فاعلية المقياس في ضوء النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة بشكل خاص.
- إنَّ جميع الدراسات السابقة اعتمدت على أسلوب المواقف اللفظية في صياغة الفقرات (أسلوب ليكرت)، ولهذا اعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب المواقف اللفظية في

صياغة الفقرات.

- كما اعتمدت الدراسات السابقة على النظرية الكلاسيكية في التحقق من الصدق الظاهري على الخبراء، وفي التحقق من مؤشرات الثبات، بينما الدراسة الحالية اعتمدت على النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس (نظرية الاستجابة للفقرة)، بالإضافة إلى ذلك إن الدراسة الحالية اشتقت معايير الرتب المئينية للمقياس. و قامت الدراسة الحالية ببناء مقياس محلي لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق النظرية الحديثة للقياس (I R T) ، ربما هذا يكون غير موجود في أية دراسة أخرى.

9- الطريقة والإجراءات:

9-1- مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة دمشق بالجمهورية العربية السورية الذي يبلغ حجمه (67862) طالبًا و طالبةً، بواقع (32706)طالبًا، و (35156) طالبةً موزَّعين على (74) مدرسة ثانوية بواقع (36) مدرسة للذكور و(38) مدرسة للإناث.

9-2- عينة الدراسة:

استخدمت في الدراسة ثلاث عينات:

9-2-1-العينة الاستطلاعية:

للتأكد من مدى فهم المفحوصين لبنود المقياس وتعليماته، وتحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس، تمَّ تطبيق المقياس (الموجود بالملحق)على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في دمشق، موزعين على مدارس دمشق.

9-2-2- عينة التجريب:

وبهدف التوصل إلى دلالات الصدق والثبات لمقياس دافع الإنجاز الذي تمَّ بناؤه، فقد تمَّ تطبيق هذا المقياس على عينة مؤلفة من (420) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في دمشق، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة بحسب جنس الطالب وصف المرحلة الثانوية في دمشق

الجنس / الصف	ذكور	إناث	المجموع
الأول الثانوي	70	70	140
الثاني الثانوي	70	70	140
الثالث الثانوي	70	70	140
المجموع	210	210	420

9-2-3- عينة التعيير للمقياس:

تألفت عينة التعيير من (1200) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس دمشق، حيث تمَّ تطبيق مقياس دافع الإنجاز عليهم، وقد اختيرت بالأسلوب المرحلي العشوائي من صفوف المرحلة الثانوية الثلاثة، و بحسب الجنس وبالتساوي، إذ اختيرت أولاً (20) مدرسة ثانوية عشوائياً من المدارس الثانوية في دمشق، بواقع(10) مدارس للبنين، و(10) مدارس للبنات، ومن ثم اختير عشوائيا من كل مدرسة (60) طالباً أو(60) طالبةً موزعين على الصفوف الثلاث (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي) بواقع (20) طالباً أو (20) طالبة من كل صف بحسب جنس المدرسة، وبذلك أصبح عدد الطلاب الذكور (600) طالباً موزعين على الصفوف الثلاثة، وعدد الطالبات (600) طالبة موزعات على الصفوف الثلاثة بواقع (20) طالبة من كل صف، وجدول (2) ذلك :

جدول (2)

توزيع أفراد عينة التعيير بحسب جنس الطالب وصف المرحلة الثانوية في دمشق

الجنس / الصف	ذكور	إناث	المجموع
الأول الثانوي	200	200	400
الثاني الثانوي	200	200	400
الثالث الثانوي	200	200	400
المجموع	600	600	1200

9-3- إجراءات بناء المقياس:

لقد مرَّت عملية بناء المقياس بالإجراءات الآتية:

9-3-1- تعريف دافع الإنجاز وتحديد المكونات السلوكية له

تمَّ الاطّلاع على الأدب النظري المتعلق بدافع الإنجاز وعدد من الدراسات السابقة (التي تمَّ ذكرها سابقاً) والمتصلة بموضوع الدراسة، مثل دراسة محفوظ، ودراسة عمر، ودراسة (Elliot & ChurcH) ودراسة (.ELLiot, et al) . كما تمَّ الاطلاع على عدد من مقاييس دافع الإنجاز(التي تمَّ ذكرها سابقاً) ومن هذه المقاييس: مقياس محفوظ ، ومقياس عمر، ومقياس الشخيبي، ومقياس أبو هاشم، ومقياس الشعراوي، ومقياس عبد الله، ومقياس رشوان، ومقياس (Elliot & Church)، ومقياس (Elliot & McGregor)، ومقياس (Urdan & Midgley).

واستنتج الباحث من خلال ذلك التعريف الوصفي لدافع الإنجاز التالي: (بأنّه الدافع الذي يجعل الفرد طموحا ومثابراً في مواجهة التحديات والصعوبات، ويميل إلى تنفيذ واجباته وأعماله بسرعة ودقة، ويشعر بالرضا عن نفسه وعن قدراته، ويميل إلى التنافس من أجل التفوق، ويسعى إلى تحقيق أعلى مستويات النجاح، ويميل إلى استثمار الوقت و تحمل المسؤولية للوصول إلى مكانة أعلى).

كما حدّد الباحث (11) مكوناً سلوكياً لسمة دافع الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بصيغتها الأولية. وللتعرف على دقة هذه المكونات في تمثيلها لهذه السمة وشمولها, حيث قام الباحث بإعداد هذه المكونات في استمارة خاصة، مع التعريف الوصفي لها وتقديمها إلى (12) محكماً من المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم، وفي ضوء ملاحظاتهم و آرائهم عدلت صياغة بعض المكونات، ولم يتمّ إضافة أو استبعاد أيّ مكون، لكونها جميعا حظيت بموافقة (80 %) فأكثر من الخبراء. وجدول (3) يوضح هذه المكونات بصيغتها النهائية.

جدول (3)

المكونات السلوكية لدافع الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بصيغتها النهائية

مسلسل	المكونـات السلوكيـــة
1	السعي إلى التفوق والنجاح
2	أداء الواجبات دون تأخير
3	الميل إلى المنافسة من اجل التفوق
4	إظهار المثابرة والصمود في مواجهة الأعمال والمهمات الصعبة
5	وضع أهداف والسعي إلى تحقيقها
6	الميل إلى التنظيم واستثمار الوقت

7	الوثوق بنفسه وبقدراته ولا يعتمد على الحظ.
8	المبادرة إلى أداء الأعمال والاستمرار بها لحين إنجازها.
9	الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والطموح.
10	الميل إلى تحمل المسؤولية من التفوق.
11	الميل إلى الأعمال الشاقة أو الصعبة والتغلب عليها.

9-3-2- إعداد فقرات المقياس و تدرّجات الإجابة عليها:

بعد أن تمَّ تعريف دافع الإنجاز وتحديد مكوّناته السلوكية كما تمَّ ذكرها أعلاه، تمّت صياغة الفقرات وبلغ عددها (40) فقرة، وأمام كُلِّ فقرة مقياس متدرج من خمسة مستويات، تمثل مدى انطباق مضمون الفقرة على الفرد: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً)، لكون هذا التدريج من أكثر تدريجات بدائل الإجابة استخداماً، وأعدَّ الباحث هذه الفقرات بأسلوب التقرير الذاتي، حيث تم ذلك بعد استشارة بعض المختصين في علم النفس وعلم الاجتماع والقياس والتقويم، ثمَّ عُرضت هذه الفقرات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم، للحكم على صلاحية الفقرات ووضوحها ، وقد تمَّ اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، وتعديل الفقرات التي أجمع على ضرورة تعديلها (20%) على الأقل من المحكمين، وأصبح عدد فقرات المقياس (33) فقرة، شكلت الصورة الأولية للمقياس (انظر الملحق).

9-3-3- وضوح تعليمات المقياس وفهم عباراته من المجيبين:

تمَّ تطبيق المقياس (الملحق) على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة، اختيرت من طلبة المرحلة الثانوية في دمشق، وكانت الإجابة تتمَّ بوجود الباحث، للوقوف على مدى فهم الطلبة لمضمون الفقرات والتعليمات وتحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس، واتضح من خلال هذا التطبيق أنَّ العبارات مفهومة والتعليمات واضحة، لذلك لم يقم الباحث بأيَّ تعديل أو تغيير في التعليمات أو العبارات ، كما اتضح أنَّ متوسط الوقت التقريبي للإجابة عن المقياس حوالي (20) دقيقة.

9-3-4- تصحيح المقياس:

تمَّ تصحيح فقرات المقياس (الملحق) كما يلي:

مدى انطباق مضـــمون الفقرة على الفرد (دائماً) تقابلها الدرجة (5)، أما(غالباً) تقابلها الدرجة (4)، بينما (أحياناً) تقابلها الدرجة(3)، لكن (نادراً) تقابلها الدرجة (2)، أما (مطلقاً) تقابلها الدرجة (1)، وبذلك ستتراوح الدرجات على كلَّ مقياس بين (33) درجة إلى (165) درجة.

9-3-5- وللتحقق من صدق المحك التلازمي:

تمَّ اختيار مقياس (رشوان) لدافع الإنجاز كمحك، وتمتع هذا المقياس بصدق محتوى جيد ، وثبات جيد. ثمَّ قام الباحث بالتحقق من ثبات درجات المقياس بتطبيقه على نفس العينة الموضحة بجدول (1)، وحُسِب الثبات بطريقتين:

طريقة الإعادة: وكانت قيمة معامل الثبات (0.81).

طريقة الاتساق الداخلي: باستخدام ألفا كرونباخ وكانت قيمته (0.78).

وتم التحقق من معاملات صدق المحك التلازمي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على المقياسين؛ إذ بلغ معامل الارتباط بين درجات المقياسين(0.85)، وهذا يدل على ارتباط جيد بين المقياسين، مما يكون مؤشراً لصدق المحك التلازمي.

وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة التعيير البالغ عددها (1200) طالباً وطالبة كما هو موضح بجدول (1)، وذلك للتحقق من أحادية البُعد ومطابقة البيانات لافتراضات النموذج المستخدم، وتقدير العتبات الفارقة للفقرات كل مقياس لمستويات تدريج فقرات كل مقياس.

10- المعالجات الإحصائية:

10-1- التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة للتأكد من أحادية البُعد لمقياس دافع الإنجاز.

10-2- استخدام برنامج (WINSTEPS) للتحقق من مطابقة الأفراد والفقرات لنموذج راش للتقدير أحادي المَعْلَمْ، وللتحقق من ثبات تباعد الأفراد وثبات تباعد الفقرات، ولتقدير معالم العتبات الفارقة لمستويات مقياس ليكرت المستخدم والخطأ المعياري للتقديرات، ولتقدير معالم الأفراد والخطأ المعياري للتقديرات.

10-3- حساب معايير أداء طلبة المرحلة الثانوية في دمشق باستخدام برنامج (SPSS).

11- نتائج الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما دلالات أحادية البُعد لفقرات مقياس دافع الإنجاز؟

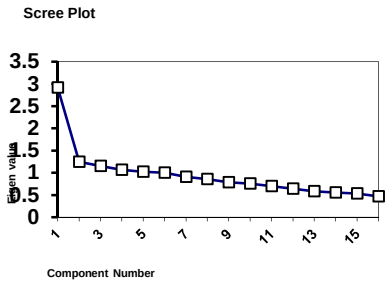
تمَّ استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة، وحساب معاملات تشبعات الفقرات على العوامل المستخلصة، والجذر الكامن لكل عامل، والمخطط البياني لذلك. ويوضح جدول (4) قيم الجذور الكامنة للعوامل الأول والثاني والثالث المستخلصة لمقياس دافع الإنجاز.

جدول (4)

قيم الجذور الكامنة للعوامل الأول والثاني والثالث المستخلصة لمقياس دافع الإنجاز

المقياس / العامل	مقياس دافع الإنجاز
الأول	2.98
الثاني	1.47
الثالث	1.46
نسبة 1: 2	2.03
نسبة 2: 3	1.00
نسبة (1: 2): (2: 3)	2.03

يبين جدول (4) أن قيم الجذور الكامنة للعامل الأول لمقياس دافع الإنجاز كانت أكبر من (2) ونسبتها إلى العامل الثاني أيضاً أكبر من (2)، كما كانت نسبة الأول إلى الثاني : الثاني إلى الثالث لمقياس دافع الإنجاز (2) أو أكبر، وهذا يدل على أحادية البُعد لفقرات مقياس دافع الإنجاز. ويبين شكل (1) المخطط البياني للجذور الكامنة للمقياس.



شكل (1)

يظهر من شكل (1) والذي يمثل خط العلاقة بين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي ومقدار جذورها الكامنة، والذي يأخذ شكل (L) أحادية البعد لمقياس دافع الإنجاز.

السؤال الثاني: ما دلالات مطابقة البيانات الإمبريقية الخاصة بمقياس دافع الإنجاز لنموذج راش للتقدير أحادي المَعْلَمْ Rash Rating Model ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ أولاً التحقق من مطابقة الأفراد ثمَّ تطابق الفقرات، ويوضح جدول (5) مؤشر التطابق الداخلي والخارجي للأفراد، وثبات تباعد الأفراد لمقياس دافع الإنجاز.

جدول (5)

مؤشر التطابق الداخلي والخارجي للأفراد وثبات تباعد الأفراد لمقياس دافع الإنجاز

المقياس	عدد الأفراد المطابقين	مؤشر التطابق الداخلي للأفراد		مؤشر التطابق الخارجي للأفراد		ثبات تباعد الأفراد
		ZSTD	MNSQ	ZSTD	MNSQ	
مقيـاس دافع الإنجاز	1080	0.2 -	1.02	0.1 -	1.02	0.80

يتضح من جدول (5) أن قيم مؤشر مطابقة الأفراد الخارجي والداخلي متوسطها يقترب من (صفر) وانحرافها المعياري يقترب من (1)، مما يعني أن الأفراد المذكورة أعدادهم لمقياس دافع إمطابقون للنموذج المستخدم. وجدول (6) مؤشر التطابق الداخلي والخارجي للفقرات، وثبات تباعد الفقرات لمقياس دافع الإنجاز.

جدول (6)

مؤشر التطابق الداخلي والخارجي للفقرات وثبات تباعد الفقرات لمقياس دافع الإنجاز

المقياس	عدد الفقرات المطابقة	مؤشر التطابق الداخلي للفقرات		مؤشر التطابق الخارجي للفقرات		ثبات تباعد الفقرات
		ZSTD	MNSQ	ZSTD	MNSQ	
مقياس دافع الإنجاز	33	0.2 -	1.00	0.2	1.00	1.00

يظهر من جدول (6) أنَّ قيم مؤشر مطابقة الفقرات الخارجي والداخلي متوسطها، يقترب من (صفر) وانحرافها المعياري يقترب من (1)، مما يعني أن الفقرات المذكورة لمقياس دافع الإنجاز التي في الجدول كانت مطابقة.

السؤال الثالث: ما تقديرات قيم العتبات المميزة لمستويات تدريج الفقرات لمقياس دافع الإنجاز؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام برنامج WINSTEPS لتقدير قيم العتبات الفارقة لمستويات القياس لفقرات مقياس دافع الإنجاز وجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

قيم عتبات التمييز لمستويات القياس لفقرات مقياس دافع الإنجاز

المستويات / المقياس	1	2	3	4	5
مقياس دافع الإنجاز	-	1.28 -	0.46 -	0.42	1.32

يتضح من جدول (7) أنَّ قيم هذه العتبات يعكس تمايز أداء أفراد الدراسة على مقياس دافع الإنجاز.

السؤال الرابع: ما معايير أداء طلبة المرحلة الثانوية في دمشق على مقياس دافع الإنجاز بدلالة وحدات لوجستية محوّلة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام برنامج WINSTEPS لتقدير معالم الأفراد على مقياس دافع الإنجاز، كما تمَّ حساب الرتبة المئينية المقابلة لكلِّ قيمة وجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

العلامات الخام لمقياس دافع الإنجاز وقيم العلامات المقدرة بوحدات لوجستية والرتب الميئنية المقابلة لها

العلامة الخام	العلامة المحولة	الرتبة المئنية	العلامة الخام	العلامة المحولة	الرتبة المئنية
33	2.40-	0.1	81	0.10-	55.0

66.0	0.13-	84	0.5	2.15-	35
75.0	0.15	89	1.0	1.75-	39
79.0	0.19	90	1.5	1.60-	41
80.0	0.23	91	2.0	1.80-	44
85.0	0.30	94	2.5	1.29-	49
87.5	0.36	95	4.5	1.15-	50
88.0	0.42	97	6.0	1.01-	51
89.0	0.49	100	9.0	0.95-	55
90.0	0.58	109	12.0	0.89-	56
91.0	0.66	114	14.0	0.68-	57
92.0	0.71	119	16.0	0.65 -	59
93.0	0.88	129	18.0	0.59-	60
94.0	0.94	131	23.0	0.52-	61
95.0	0.98	139	29.0	0.49-	62
96.0	1.10	146	35.0	0.47-	67
97.0	1.60	152	40.0	0.42-	69
98.0	151.	159	46.0	0.31-	70
99.0	1.23	160	55.0	0.22-	72
100.0	1.61	161	60.0	0.18-	80

يتضح من جدول (8) أنَّ المقياس استطاع أن يقيس دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دمشق.

12– مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، أنَّ مقياس دافع الإنجاز التي تمَّ الكشف عن تشبعات فقراته على العوامل المستخلصة من التحليل العاملي كانت أحادية البُعد، مما يؤكد أنَّ هذا المقياس

يقيس بعداً واحداً وهو دافع الإنجاز. وهذا يتفق مع دراسة (أبو السل، 2011) التي تقيس أنماط الشخصية، وكشفت أحادية البعد لأنماط الشخصية. كما أشارت النتائج إلى دلالات مطابقة نسبة كبيرة من الأفراد للنموذج الذي استخدم في تقدير معالم العتبات الفارقة، وكذلك مطابقة معظم الفقرات وصلت في المقياس إلى مطابقة جميع الفقرات من خلال مؤشرات التطابق الداخلية والخارجية للفقرات والأفراد، وثبات تباعد للأفراد والفقرات بدرجة مرتفعة وهذا يدل على أن المقياس فيه خصائص المقياس الجيد من حيث مطابقة البيانات الأمبريقية. وأشارت النتائج المتعلقة بثبات المقياس أنَّ ثبات تباعد الفقرات وصلت إلى واحد، وربما يعود ذلك إلى ثبات تباعد العتبات الفارقة للفقرات أكثر منه لثبات تباعد الفقرات نفسها. فالفقرات نفسها متماثلة والتباعد هو في العتبات الفارقة والذي تحقق من خلال القيم المتباعدة للعتبات الفارقة لفقرات المقياس. وبالتالي يمكن القول إن قيم العتبات الفارقة التي تحققت لمستويات التدريج لفقرات مقياس دافع الإنجاز، كان لها قدرة تمييزية عالية تصنف وجود دافع الإنجاز لدى الطلبة. واعتماداً على هذه النتائج فإنَّه يمكن استخدام مقياس دافع الإنجاز الذي تمَّ إعداده في هذه الدراسة لتحديد الدافع للانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دمشق باستخدام نموذج التقدير الجزئي في نظرية الاستجابة للفقرة. وهذا يتفق مع دراسة (أبو السل،2011) ودراسة (جبارة، 2007). كما أظهرت النتائج اختلاف في الرتب المئينية المقابلة للدرجات الخام, وهذا يشير إلى فاعلية فقرات المقياس الذي تمَّ بناؤه. واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض نتائج الدراسات السابقة في قياس دافع الإنجاز مثل دراسة (أبو هاشم،1999)، ودراسة (الشعراوي، 2000)، ودراسة عبدالله, 2003) ودراسة (رشوان, 2005) و دراسة (Elliot & McGregor, 2001)، مما يعزز قدرة المقياس الذي أعدَّه الباحث لقياس دافع الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دمشق وصلاحيته، ما أعدَّ لقياسه وتعميم نتائجه على طلبة المرحلة الثانوية في سورية.

13- التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

13-1- استخدام المقياس للأغراض المختلفة التي يمكن الإفادة من المقياس لها، حيث يوفر للجهات المسؤولة عن رعاية الشباب، ولا سيما عن طلبة المرحلة الثانوية أداة، يمكن أن تكشف عن دافع الإنجاز لدى الطلبة، وبالتالي توفر معرفة هذه الدافعية تحديد برامج للرعاية أو توجيه مناسب.

13-2- إجراء دراسة مماثلة على طلبة المرحلة الثانوية في سورية، حيث أنَّ زيادة التحصيل الدراسي يؤدي إلى زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، مما يدفعهم إلى تحقيق التفوق والنجاح.

13-2- توجيه طلبة الدراسات العليا والمهتمين بالخصائص النفسية والشخصية نحو بناء مقاييس ذات صلة بالبيئات العربية بدلاً من تعريب المقاييس الأجنبية، ما يحقق درجة توافق ودقة عالية مع البيئة العربية عوضاً من المقاييس الأجنبية، التي يتم تكييفها مع بيئتنا العربية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو السل، محمد (2011). **بناء مقياس لأنماط الشخصية والتحقق من فاعليته لطلبة الجامعات وفق نماذج التقدير الجزئي لنظرية الاستجابة للفقرة**, رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة عمان العربية, عمان, الأردن.
- أبو علام, رجاء محمود (1992) **علم النفس التربوي**, الطبعة الخامسة, الكويت دار القلم.
- أبو هاشم، السيد محمد (1999) **ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة**, مجلة كلية التربية بالزقازيق, العدد 33, ص ص 197 – 236.
- ثورندايك, روبرت, وإليزابيث هيجن(1989) **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**, ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس, عمان, مركز الكتاب الأردني.
- جابر, جابر عبد الحميد (1994) **علم النفس التربوي**, القاهرة, دار النهضة العربية.
- جبارة, كوثر (2007). **بناء مقياس متعدد الأبعاد والتحقق من فاعليته في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في كليات الطب والهندسة والحقوق**، رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة عمان العربية, عمان, الأردن.
- حسن، أحمد عمر (1989): **دراسة أمبريقية لبعض الاساليب المعرفية المسهمة في الابتكارية وتحقيق الذات**, (رسالة دكتوراه) كلية التربية بأسوان, جامعة أسيوط.
- حمودة, محمود عبد الرحمن, وإلهامي عبد العزيز أمام (1994) " **مقاييس الحالة النفسية للمراهقين والراشدين**", مجلة علم النفس, القاهرة,العدد (31), ص 6 – 35.
- خليفة, عبد اللطيف محمد (1997) "**دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات**, مجلة علم النفس, القاهرة, الهيئة المصرية العامة للكتاب, العدد (44) السنة (11), ص 6 – 36 .
- خليفة, عبد اللطيف محمد (2000): الحدس والإبداع, القاهرة, دار غريب.

- سلمان, خمائل مهدي الصالح(2007) **المفاضلة بين أنماط صياغة فقرات المواقف اللفظية في ضوء الخصائص السيكومترية للمقاييس النفسية** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد.
- رشوان, ربيع (2006). **التعليم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة**, علا للكتب, القاهرة.
- الشخيني, أحمد السيد محمد (1999) **أثر طريقة التعلم والتوجه الدافعي للفرد في تعلم سلوك حل المشكلة** (رسالة دكتوراه), كلية التربية – جامعة عين شمس.
- الشعراوي، علاء محمود (2000) **مقياس الدافع للانجاز المدرسي الأكاديمي**, المنصورة، عامر للطباعة.
- عبد الخالق, احمد محمد (1991) **"الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين"**, من بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس, الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس, ص 33 – 48.
- عبد الله مسعد ربيع (2003): **الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان**، مجلة البحوث النفسية والتربوية, كلية التربية, جامعة المنوفية, العدد 2 , ص ص 13 – 98.
- علاونة، شفيق (2004) **الدافعية (محرر)**. **علم النفس العام**، تحرير محمد الريماوي،دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.
- عمر, محمود احمد (1994)**" تنظيم الوقت في علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية دراسة استطلاعية في سيكولوجية الوقت**,, المجلة المصرية للدراسات النفسية, تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية, العدد (8), ص 89 – 137.
- عودة, احمد سليمان (2010) **القياس والتقويم في العملية التدريسية**, ط 3 الأردن, دار الأمل للنشر والتوزيع.
- علام ، صلاح الدين محمود (1986). **تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي**, مطابع القبس التجارية, الكويت .

- علام، صلاح الدين محمود (2000). **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** ، ط3، دار الفكر العربي, القاهرة.
- علام، صلاح الدين محمود (2009). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار المسيرة, الأردن , عمان.
- كاظم, أمينة (1996). **دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك في اتجاهات معاصرة في القياس و التقويم النفسي والتربوي**, إعداد أنور الشرقاوي وآخرون, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.
- الكبيسي، كامل ثامر (1987) . **بناء وتقنين مقياس لقياس الشخصية ذات الأولوية للقبول في الكليات العسكرية لدى طالب الصف السادس الإعدادي في العراق** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة بغداد , ابن رشد. العراق.
- فائق أحمد، ومحمود عبد القادر (1972) . **مدخل إلى علم النفس العام**, القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
- قشقوش إبراهيم, ومنصور طلعت (1979), **دافعية الإنجاز وقياسها**, القاهرة, مكتبة الانجلو المصرية.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002)، **علم النفس العام**, دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- محفوظ , سهير أنور(1993) "**الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي دراسة استطلاعية**", المجلة المصرية للدراسات النفسية, تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية, العدد (5), ص 193- 223.
- مرزوق , عبد المجيد (1990) **"دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا,, من بحوث التعليم السنوي السادس لعلم النفس في مصر** , الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة ص 597 – 615.
- نشواتي, عبد المجيد (1985) **علم النفس التربوي**, الأردن, دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

- Bhatia, K.L 1985: **Educational psychology and Methods of Teaching**, second Edition, in dia, Newdelhi sheetal printing press.
- Bhakta, B. , Tennent A. , Horton ,M. & Lawton, G (2005): **Using Item Response Theory to Explore The Psychometric Properties of Extended Matching Question Examination in Undergraduate Medical Education** , **BMC**, **Medical Education** , published online.
- Cronbach, L.G (1970) **Essentials of psychological Testing**, New York, Harper Row.
- **Embrteson**, **Susan**, **Reise**, **S**. (**2000**). Item Response Theory for Psychologists, **Lawrence Erlbaum Associates**, **Inc**.
- Elliot, A&church, M.L (1997): "Ahierarchical Model of Approach and Avoidance Achivement Motivation" **journal of presonality and social psychology**, **72**, 1, PP: 218-232.
- Elliot, A. & McGregor, H. (2001): A2X2 Achievemnt Goal Framework. **Journal of Personality and Social Psychology**. 80, 3, 501- 519.
- Hau, K. & Salili, F. (1990)Examinaton Result Attribution, Expectancy and Achievement Goals Among Chinese

Students in Hong Kong. **Educational Studies**. 16. 1. 17-31.

- Horowitz, T.& Mosher, N. (1997): Achievement motivation and level of aspiration: Adolescent Ethiopian immigrants in the Israel education system: **Adolesence**, VoI. 32, No. 125, pp.169-180.
- **Hambleton**, **R.K**. **Swaminthan**, **H**. (**1985**). Item Response Theory: principles and Application, **Kluwer Nijhoff Publishing**, **Boston**,**U**.**S**.**A**.
- **Hambleton**, **R; Swaminthan**, **H**. **& Rogers**, **H**. (**1991**). **Fundamentals of Item Response Theory**, **Sage Publications**.**Inc**., **New York**

.

- **Harris**, **D**. (**1989**). Comparison of 1 , 2 , and 3 Parameter IRT Models, **Educational Measurement**: **Issues and Practice**, **Maryland** : **Universities of Maryland**,**U**.**S**.**A**.
- **Masters**. **N**.**G**. (**1982**). A Rasch Model for Partial Credit Scoring, Psychometrika, **47**,**149–174**.
- Rash, G., (1961): **On General Laws and the Meaning of Measurement in Psychology**, In Proceeding of the Fourth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability, University of California Press, 4,321-333 ,U.S.A.
- Slavin (1997): **Educational psychological** Boston, Allyn & Bacon.

- Sutherland (1995) : An investigatin indwist lean adult learning styles in mature students, **Journal of Educational psychology**, VoI. 15, No. 3, pp. 257 – 270.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2003): Changes in the Perceived Classroom Goal Structure and Patterns of Adaptive Learning During Early Adolescence. **Contemporary Educational Psychology**, 28, 4, 524- 551.
- Woolfolk, A(1995). **Educational psychology** sixth edition Boston Allyr & Bacon.
- **Warm**, **T**.(**1978**).A Primer of Item Response Theory, **Oklahoma**: **U** .**S**. **Coast Guard Institute**, **73/69** ,**U**.**S**.**A**.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2010/12/26، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2011/8/7 >>