



جامعة قاصدي مرباح / ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

رقم التسجيل:

الرقم التسلسلي:

الموضوع:

دراسة بعض الخصائص السيكومترية لاختبار
دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المستوى
الدراسي والتخصص الدراسي والجنس

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في القياس النفسي والتربوي

إشراف الدكتور:

❖ عبد الفتاح أبي مولود

إعداد الطالب:

ك ه هشام بن فروج

أعضاء لجنة المناقشة وتاريخها: 2016 / 04 / 07

1. الدكتور محمد عرفات جراب أستاذ محاضر "أ" جامعة قاصدي مرباح/ورقلة رئيسا
2. الدكتور عبد الفتاح أبي مولود أستاذ محاضر "أ" جامعة قاصدي مرباح/ورقلة مشرفا ومقررا
3. الدكتور زعوط رمضان أستاذ محاضر "أ" جامعة قاصدي مرباح/ورقلة عضوا مناقشا
4. الدكتور محمد قوارح أستاذ محاضر "أ" جامعة قاصدي مرباح/ورقلة عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2015 / 2016

شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن ولاه إلى يوم الدين... وبعد (ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ)

فالشكر لله عز وجل أولا وآخرا على توفيقه وإحسانه وفضله بأن من عليّ بالانتهاء من هذه المذكرة التي أسأله جل وعلا أن يبارك فيها، وقد قال صلى الله عليه وسلم (من لم يشكر الناس لم يشكر الله) رواه الترميذي

فجميل أن يشكر الإنسان كل من قدم له يد العون والمساعدة، وإنني أتقدم بخالص شكري وتقديري لأستاذي الفاضل الدكتور عبد الفتاح أبي مولود

الذي تكرم علي بإشرافه على هذه المذكرة، فلقد كان طيب القلب جميل الخلق مثالا يحتذى في التواضع والكرم، فقد قدم الكثير من النصح والتوجيه والمساعدة حتى تمكنت من إتمام هذه المذكرة أسأل الله أن يجزيه خير الجزاء في الدنيا والآخرة، كما أشكر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة ورقلة، ممثلة في قسم علم النفس وعلوم التربية التي أتاحت لي إكمال دراستي في شهادة الماجستير والشكر أيضا لأساتذتي الأفاضل بقسم علم النفس وعلوم التربية الذين سهروا على تكويننا في السنة النظرية، وشكر خاص للدكتور بوفاتح محمد، وإلى أمين غزال على تكرمهم وتقديم يد المساعدة، كما يسعني أن أتقدم بالشكر والعرفان لعينة الدراسة التي وافقت على المشاركة والمساهمة في هذا البحث ممثلة في المدراس الثانوية بمدينة الأغواط، بإطاراتها الإدارية والأساتذة والتلاميذ

كما أتقدم في الأخير بالشكر الجزيل للجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة المذكرة رغم ما لديهم من مشاغل والتزامات كثيرة، وسوف تجد ملاحظاتهم كل التقدير والاهتمام، وإلى كل من قدم لي خدمة أو مساعدة أو توجيه ممن لم تسعفني الذاكرة على استحضار أسمائهم، خالص الشكر والثناء والاعتذار داعيا الله أن يجزي الجميع خير الجزاء.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، والجنس، لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط، للعام الدراسي (2014/2015)، وقد تم اختيار (341) تلميذا وتلميذة من تخصصي الآداب والعلوم، كعينة للدراسة بطريقة العينة الحصصية، كما استخدمت في هذه الدراسة أداة هي: اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين لـ "هيرمانز" (Hermans) تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى" (1981)، وبالنسبة للأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة فقد اشتملت على: - المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson) اختبار (T) وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام نظام (Spss) النسخة (20)، أما الإحصائي (Z) "فيشر" فقد تم حسابه يدويا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- تمتع اختبار دافعية الإنجاز بخصائص سيكومترية (الصدق والثبات) مقبولة بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، كما وجد أن الاختبار يتمتع كذلك بالخصائص السيكومترية لدى كل من عينة السنة أولى ثانوي، والسنة الثالثة ثانوي، ولدى التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي، ولدى عينة الذكور وحدهم، والإناث وحدهن.

- عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الصدق، أما بالنسبة للثبات فقد وجدت الفروق بين العينتين في الثبات بطريقة التجزئة النصفية، في حين لم توجد الفروق بالنسبة للثبات بطريقة "ألفا" (Alpha).

- وجود فروق بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي، والتلاميذ ذوي التخصص العلمي في الصدق أما بالنسبة للثبات فلم توجد الفروق بين العينتين.

- عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من صدق وثبات اختبار دافعية الإنجاز.

- عدم وجود فروق بين عينة التلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة أولى والتلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الصدق والثبات، أما بالنسبة للفروق بين عينة التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة أولى، والتلاميذ

ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الصدق والثبات فقد وجدت، ما عدا في صدق المقارنة الطرفية.

- وجود فروق بين التلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة أولى ثانوي، والتلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في صدق المقارنة الطرفية، وعدم وجودها في الصدق المرتبط بالمحك، أما بالنسبة للثبات فقد انعدمت الفروق بينهما، كما كانت هناك فروق بين التلميذات الإناث المتمدرسات في السنة أولى ثانوي والتلميذات الإناث المتمدرسات في السنة الثالثة ثانوي في الصدق والثبات، ما عدا الصدق المرتبط بالمحك فقد انعدمت فيه الفروق بينهما.

- وجود الفروق بين التلاميذ الذكور ذوي التخصص العلمي، والتلاميذ الذكور ذوي التخصص الأدبي في صدق المقارنة الطرفية، بينما لم توجد الفروق في الصدق المرتبط بالمحك، وفيما يخص الثبات لم توجد الفروق أيضا، وبالنسبة للفروق بين التلميذات الإناث ذوي التخصص العلمي، والتلميذات الإناث ذوي التخصص الأدبي فقد انعدمت في كل من الصدق والثبات.

الكلمات المفتاحية:

-الخصائص السيكومترية، دافعية الإنجاز، تلاميذ الثانوي، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي.

Summary of the Study:

The current study aimed to the attempt to identify the psychometric characteristics of the test achievement motivation under of variables of the school-level, and academic specialization, and gender. First and Third year secondary school in Laghouat for the academic year (2014/2015). (341) students from specialty of Literature and Sciences, as a sample for the study of with session sample. The study used in a tool of " test achievement motivation for children and adults of "Hermans" Arabization to "Farouk Abdel Fattah Moses" (1981) As for statistical methods adopted in the study included: - the arithmetic mean, standard deviation, correlation, "Pearson" coefficient, test (T) Statistical (Z) "Fisher" and the statistical treatment was done using the system (Spss) version (20).

The results of the study concluded:

- Test achievement motivation had psychometric characteristics (fibility and validity) accepted after its application to a sample of secondary pupils in Laghouat, it also found that the test has also psychometric characteristics. Each sample the first year third year and the students with literary specialization and students with scientific specialization and the male sample alone, and females alone.
- The lack of differences between the students the first year and students of the third year in validity, As for the fibility, there were some differences between the two samples in fibility retail spilt half, while there were no differences for the fibility of way, "Alpha".
- The existence of differences between pupils with literary specialization, and students with specialization in scientific validity. As for fibility, there were no differences between the two samples.
- No differences between males and females in terms of validity and fibility of Test achievement motivation.
- The lack of differences between the sample of students with scientific specialization school attending in the first year and students with scientific specialization attending school in the third year in the validity and fibility, As for the differences between the sample of students with literary specialization school attendance in the first year, and

students with literary specialization attending school in the third year in the validity and fibility were found, except in validity of peripheral comparison.

- The existence of differences between male students school in the first year, and male students in the third years in comparison peripheral sincerity, and they do not exist in validity associated with destiny, but for the fibility, it has zero difference. As there were differences between first year female students and third year students in validity and fibility, except validity associated with destiny, zero differences.

- The existence of differences between male students with scientific specialization, and male students with literary specialization in peripheral comparison sincerity, while there were no differences in validity associated to destiny. In terms of fibility, there were no differences. As for the differences between female students with scientific specialization and female students with literary specialization. It disappeared in both validity and fibility.

Key words:

- Psychometric characteristics, Achievement Motivation, Secondary school students Specialization school, Study level

الفهرس

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	أ.....
فهرس المحتويات	ج.....
فهرس الجداول	ذ.....
فهرس الأشكال	ز.....
فهرس الملاحق	ز.....
مقدمة	1.....

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- مشكلة الدراسة	6.....
2- فرضيات الدراسة	9.....
3- أهداف الدراسة	10.....
4- أهمية الدراسة	10.....
5- الدراسات السابقة	11.....
6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	23.....

الفصل الثاني: دافعية الإنجاز

*تمهيد	27.....
1- مفهوم الدافعية	27.....
2- تصنيف الدوافع	28.....
3- تعريف الدافعية للإنجاز	30.....
4- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز	32.....

- 5- دافع الإنجاز وأهم مكوناته.....37
- 6- خصائص ذوي دافعية الإنجاز.....38
- 7- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.....40
- 8- قياس دافعية الإنجاز.....42
- 9- أساليب لاستثارة الدافعية عند المتعلمين.....45
- 10- التطبيقات التربوية لدافعية الإنجاز.....46
- * خلاصة الفصل.....48

الفصل الثالث: الخصائص السيكومترية للاختبارات

- * تمهيد.....50
- 1- أدوات القياس النفسي والتربوي.....50
- 2- الاختبارات النفسية.....50
- 3- الاختبارات في مقابل المقاييس.....52
- 4- تقنين الاختبارات والمقاييس.....53
- 5- الخصائص السيكومترية.....55
- 1-5 الصدق.....55
- 1-1-5 أنواعه.....56
- 2-1-5 العوامل المؤثرة في صدق الاختبار.....60
- 2-5- الثبات.....61
- 1-2-5 أنواعه.....62
- 2-2-5 العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار.....66
- 6- العلاقة بين صدق الاختبار وثباته.....67
- 7- منظور تكاملي في تقدير الصدق والثبات.....68
- * خلاصة الفصل.....69

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

72	تمهيد
72	1- منهج الدراسة
72	2- حدود الدراسة
73	3- مجتمع وعينة الدراسة
78	4- أدوات جمع البيانات
82	5- إجراءات التطبيق
83	6- الأساليب الإحصائية

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

86	1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
88	2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
90	3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
92	4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
94	5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة
97	6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة
101	7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة

الفصل السادس: تفسير النتائج ومناقشتها

106	تمهيد
106	1- تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها
107	2- تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها
108	3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها
109	4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

فهرس الأشكال والملاحق

- 111.....5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها
- 112.....6- تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها
- 113.....7- تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها
- 115.....*الاستنتاج العام
- 117.....* توصيات الدراسة
- 120.....*قائمة المراجع
- ا.....* قائمة الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
73	يوضح المجتمع الأصلي الدراسة.	01
74	يوضح المجتمع الأصلي للدراسة حسب المستوى الدراسي	02
74	يوضح المجتمع الأصلي للدراسة حسب التخصص الدراسي	03
74	يوضح المجتمع الأصلي للدراسة حسب الجنس	04
75	يوضح نسبة عينة الدراسة من المجتمع الأصلي	05
75	يبين خصائص عينة الدراسة من حيث المستوى الدراسي.	06
75	يبين خصائص عينة الدراسة من حيث التخصص الدراسي.	07
76	يبين خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس.	08
76	يوضح عينة الدراسة حسب كل من التخصص والمستوى الدراسي.	09
76	يوضح عينة الدراسة حسب كل من الجنس والمستوى الدراسي.	10
77	يوضح عينة الدراسة حسب كل من الجنس والتخصص الدراسي.	11
79	يوضح عينة معاملات في حالات البنين والبنات والعينة المشتركة بتطبيق معادلة معامل "ألفا" (Alpha)	12
79	يوضح عينة معاملات في حالات البنين والبنات والعينة المشتركة بتطبيق طريقة التجزئة النصفية	13
80	يوضح معاملات الثبات في حالات تلاميذ المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية	14
81	يوضح النسب المئوية لتقديرات المحكمين على مدى انتماء الفقرات إلى الدافع للإنجاز	15
81	يوضح النسب المئوية لتقديرات المحكمين لإيجابية وسلبية الفقرات	16
86	يوضح صدق المقارنة الطرفية والصدق المرتبط بالمحك للعينة الكلية، ولمتغيرات الدراسة.	17
87	يوضح الثبات بطريقتي التجزئة النصفية و"ألفا" (Alpha) للعينة الكلية، ولمتغيرات الدراسة.	18
88	يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية لمتغير المستوى الدراسي.	19
89	يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك لمتغير المستوى الدراسي.	20
89	يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمتغير المستوى الدراسي.	21

90	يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) لمتغير المستوى الدراسي.	22
90	يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية لمتغير التخصص الدراسي.	23
91	يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك لمتغير التخصص الدراسي.	24
91	يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمتغير التخصص الدراسي.	25
92	يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) لمتغير التخصص الدراسي.	26
92	يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية لمتغير الجنس.	27
93	يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك لمتغير الجنس.	28
93	يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمتغير الجنس.	29
94	يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) لمتغير الجنس.	30
94	يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية لكل من المستوى والتخصص الدراسيين.	31
95	يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك لكل من المستوى والتخصص الدراسيين.	32
96	يوضح الفروق في ثبات التجزئة النصفية لكل من التخصص والمستوى الدراسيين.	33
97	يوضح معاملات الفروق في ثبات "ألفا" (Alpha) لكل من التخصص والمستوى الدراسيين.	34
98	يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية لكل من الجنس والمستوى الدراسي.	35
98	يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك لكل من الجنس والمستوى الدراسي.	36
99	يوضح معاملات الفروق في ثبات التجزئة النصفية لكل من الجنس والمستوى الدراسي.	37
100	يوضح معاملات الفروق في ثبات "ألفا" (Alpha) لكل من الجنس والمستوى الدراسي.	38
101	يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية لكل من الجنس والتخصص الدراسي.	39
102	يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك لكل من الجنس والتخصص الدراسي.	40
103	يوضح معاملات الفروق في ثبات التجزئة النصفية لكل من الجنس والتخصص الدراسي.	41
103	يوضح معاملات الفروق في ثبات "ألفا" (Alpha) لكل من الجنس والتخصص الدراسي.	42

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
29	التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية "ماسلو" (Maslow).	01
57	يوضح الجوانب المختلفة لصدق القرارات التي تستند إلى درجات الاختبارات.	02

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
I	اختبار دافعية الإنجاز.	ملحق 1
XI	نتائج الدراسة (Spss).	ملحق 2

يحتاج كل منا في هذه الحياة إلى دافع من أجل مواصلة مسيرته الحياتية بكل حيوية وقدرة على الإنجاز والتحدي حتى يصل إلى ما يريد بكل ثقة واقتدار، ويحقق نجاحا متميزا في حياته سواء في التحصيل الدراسي أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى بتميز وتفوق، ويشير مفهوم الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين.

(يوسف قطامي، وعبد الرحمان عدس، 2002، ص195).

ويمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فهو مكون جوهرى في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف، وقد أشار العلماء والباحثون المهتمون بدافعية الإنجاز مثل "ماكلياند" (Maccliland) وغيره إلى أن "الدافع للإنجاز يتضمن أنواعا وأنماطا متباينة من السلوك، حيث تعمل أو تؤثر دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد، وإنتاجه في مختلف المجالات، والأنشطة التي يواجهها".

ففي مجال التربية والتعليم تعتبر دافعية الإنجاز - وخاصة لدى التلاميذ - من المفاهيم الرئيسية التي يتم التركيز عليها حيث أظهرت الكثير من الدراسات دورها في العملية التعليمية عموما والعوامل والمتغيرات التي تتأثر بها وتؤثر فيها ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة "عارف" (1987) ودراسة "قطامي" (1994) ودراسة "عبابنة" (1999)، هذه الدراسات ركزت بشكل خاص على دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي باعتباره قيمة إنجازيه يفترض أن تتأثر بمستوى الدافعية للإنجاز.

ويهتم الباحثون في مجالات العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية بالحصول على معلومات وبيانات دقيقة حول الظواهر السلوكية، وفي سبيل الحصول على تلك البيانات أو المعلومات يستخدم الباحث عددا من الأدوات السيكولوجية (الاختبارات والمقاييس، وقوائم الملاحظة، وقوائم التقدير الذاتي ومقاييس التقدير).

كما أن دراسة تطور مفهوم الاختبارات والمقاييس قد يسهم في فهم النظريات التي تؤسس عليها هذه الوسائل والطرق المستخدمة في تطبيق كل منها، ودراسة هذا التطور قد يسهم في

التعرف على العلاقة بين التغيرات الثقافية الحديثة وبين تطوير الاختبارات والمقاييس.

(عبد القادر كراجة، 1997، ص8).

وعندما نستخدم اختبارا من أجل الحصول على معلومات تساعدنا في اتخاذ قرار ما، فإننا نواجه مشكلة أساسية تتعلق باختيارنا للاختبار الذي يمكن أن يفيدنا حقيقة في اتخاذ القرار، قد يكون هناك عدة بدائل معروضة للاختبارات يمكن استخدامها لأغراض القرار، ولكن السؤال: أي هذه الاختبارات هو الأفضل في تقديم معلومات مفيدة؟ وما هي الأسس التي نستند إليها في الاختبار؟.

"هناك أمور كثيرة يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم جودة اختبار ما، ولكننا سنجملها في ثلاث مجموعات هي:

- الشروط العامة للاختبار النفسي وتتضمن: الشمول - التقنين - الموضوعية

- الشروط التجريبية للاختبار النفسي وتتضمن: الثبات - الصدق - المعايير

- بعض الاعتبارات العملية والقابلية لاستخدام الاختبار". (محمد أبو هاشم حسن، 2006، ص3).

وباعتبار دافعية الإنجاز ظاهرة من الظواهر السلوكية التي لا يمكن الاستدلال عليها بشكل ملموس حيث يعتبر من المكونات المهمة في تحقيق الذات، ومنذ ظهور الأبحاث والدراسات حولها والعلماء يحاولون بناء مقياس علمي لها يعتمد عليه في إجراء الدراسات والأبحاث المنهجية التي تحتاج إلى الدقة في القياس.

وسعى من الطالب الباحث للوقوف على تداعيات هذا الوضع، قام بالتقرب أكثر من مشكلة دافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات كالمستوى الدراسي والتخصص الدراسي والجنس بالتركيز على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة ألا وهي اختبار دافعية الإنجاز من إعداد "ه.ج.م هيرمانز" (Hermans) تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى"، آخذا بعين الاعتبار الشروط التجريبية للاختبار النفسي المتمثلة في الصدق والثبات بناء على المتغيرات الموجودة في الدراسة.

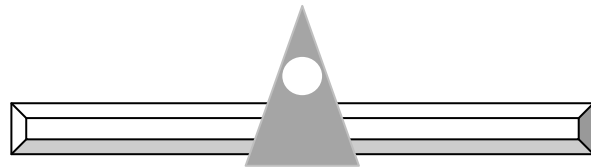
لهذا قام الباحث بتقسيم المذكرة إلى بابين، باب يخص الجانب النظري الذي ينقسم إلى الفصل الأول واشتمل على تناول مشكلة الدراسة وما تعلق بها من تساؤلات، وفرضيات الدراسة والأهمية

والأهداف والدراسات السابقة، والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، أما الفصل الثاني فيتعلق بمتغير دافعية الإنجاز، وقد استهل بمفهوم الدافعية وأهم التصنيفات للدوافع، ومن بعدها التطرق لتعريف دافعية الإنجاز وأهم النظريات المفسرة لها، ومكوناتها، وطرق قياسها، وأساليب استثارها عند المتعلمين وكذلك استعراض جملة من التطبيقات الميدانية في المجال التربوي لهذا المفهوم أما الفصل الثالث تناول فيه الباحث الخصائص السيكومترية للاختبارات، وقد اشتمل على التعريف بأدوات القياس النفسي والتربوي، والتركيز على الاختبارات النفسية والفرق بينها وبين المقاييس وأهم المراحل التي نتبعها في بناء وتطوير الاختبارات كالتقنين، والخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) والذين يعتبران من أهم المراحل، بل أساس كل اختبار يعتبر معتمد عليه ويتمتع بجودة وثقة عالية، والعلاقة بينهما، والمنظور التكاملي في تقدير كل من الصدق والثبات.

أما الباب الثاني فيخص الجانب الميداني ويحتوي على ثلاثة فصول، الفصل الرابع يبين الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، من خلال المنهج المتبع في الدراسة، والحدود الزمانية والمكانية والبشرية والأداتية والموضوعية، ومجتمع الدراسة الأصلي، وحجم العينة وخصائصها ومبررات اختيارها والدراسة الاستطلاعية، والأداة المستخدمة في الدراسة، والأساليب الإحصائية لتحليل النتائج، أما الفصل الخامس ففيه تم عرض وتحليل النتائج، والفصل السادس لتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما احتوى البحث في الأخير على استنتاج عام ومجموعة من التوصيات والاقتراحات، وكذا قائمة المراجع والملاحق.

المباني الأولى

الجانب النظري



الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

- ① . مشكلة الدراسة.
- ② . فرضيات الدراسة.
- ③ . أهمية الدراسة.
- ④ . أهداف الدراسة.
- ⑤ . الدراسات السابقة والتعليق عليها.
- ⑥ . التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

1- مشكلة الدراسة:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعلمي في إطار علم النفس التربوي، وبوجه عام فقد حظي الدافع للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى، وبرز خلال عقد الستينيات من القرن التاسع عشر ميلادي (19م) وما بعده كأحد العوامل المميزة للدراسة والبحث، ويعرف دافع الإنجاز بأنه "تكوين افتراضي متعدد الأبعاد يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب والتغلب على ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق الطموح إلى التفوق والارتقاء من خلال المنافسة والإصرار، وأن يتم ذلك بسرعة واستقلالية". (نادية الشرنوبى، 1988، ص25).

ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظرًا لأهميتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، كالمجال التربوي والمجال الأكاديمي والمجال الاقتصادي، حيث يعد دافع الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما يعتبر مكوناً أساسياً في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه". (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص.ص16.15).

والجدير بالذكر أن دافعية الإنجاز تؤثر في تحديد مستوى الفرد التعليمي، حيث أن هذا الدافع يعمل كقوة إضافية توجه سلوك التلاميذ نحو الآمال التي ترتبط بتحصيلهم الدراسي، فهو "يدفع التلاميذ إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم، ولكي يتعلموا بطريقة أسرع، وينجزوا أعمالهم في وقت أقل من غيرهم". (سعود الغنزي، 2003، ص5).

ويؤكد العلماء المهتمون بدراسة دافعية الانجاز على أنها تبرز كشرط أساسي من شروط التعلم وأنها عملية ذاتية لا يمكن معرفتها وتحديدها، إلا عن طريق الفرد نفسه، كما أنها تعد مفهوماً أساسياً في أية نظرية تربوية، ولما كان كل مجال من مجالات الحياة يتطلب أداءً، فمن الطبيعي أن يلزم ذلك وجود دافع لذلك الأداء، وهنا تبرز أهمية دراسة هذا الدافع ومحاولة قياسه.

ولهذا تحظى دافعية الانجاز باهتمام بالغ من الباحثين في موضوع التحصيل الدراسي لما لها من قدرة جيدة على تفسير كثير من المشكلات التربوية والتعليمية، فقد أجريت دراسات عديدة

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

للتعرف على العوامل المفسرة لاختلاف الطلاب في التحصيل الدراسي، مثل دراسة "سحلول" (2005) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، وتكونت العينة من (1025) طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة تعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة. (عبد الله سحلول، 2005، ص111).

إضافة إلى دراسات أخرى تناولت الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز في ضوء متغيرات عديدة منها الجنس والتخصص الدراسي، كدراسة "فاطمة محمد مصطفى عثمان"، بعنوان "الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الفاتح" سنة (2006) وكانت من بين النتائج المتوصل إليها هي عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز. (فاطمة مصطفى عثمان، 2006، ص5).

ودراسة "ندى الرشود" التي هدفت إلى معرفة "العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" سنة (2007) واستخدمت اختبار الدافع للإنجاز ل"فاروق موسى" على عينة قوامها (502) طالبا وطالبة من جامعة الإمام محمد بن سعود، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في متوسط درجات الدافعية للإنجاز لصالح الذكور، كما توصلت إلى وجود فروق بين المستوى الدراسي الأول والثامن في متوسط درجات الدافعية للإنجاز لصالح طلاب المستوى الثامن. (ندى الرشود، 2007، ص77).

وكذلك دراسة "الهلسا" (1996) التي هدفت إلى بحث "العلاقة بين كل من سمات الشخصية وقلق السمة والجنس والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مدارس الكرك في الأردن" وقد تألفت عينة الدراسة من (1027) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي ذكورا وإناثا، واستخدم الباحث اختبار دافع الانجاز ل"هيرمانز" (Hearmans)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على دافع الانجاز تعزى لتفاعل الجنس ومستوى القلق السمة وبعد الشخصية

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

(الانبساط - الانطواء) على دافع الانجاز، ولتفاعل الجنس والفرع الأكاديمي وبعد الشخصية (الانبساط - الانطواء) على دافع الانجاز. (سمير سامي خليل الظواهر الهلسا، 1996، ص5)

هذا الاختلاف الموجود في النتائج بين من يؤكد وجود فروق وبين من ينفي وجودها في الدافعية للإنجاز خاصة بين الجنسين، أثار الاهتمام حول الأدوات التي قيست بها ومدى جودة هذه الأدوات وملاءمتها لعينة الدراسة، وكذا تمتعها بخصائص الأداة الجيدة والتي من أهمها الخصائص السيكومترية متمثلة في الصدق والثبات، حيث لا تعتبر الأداة ملائمة للدراسة وجمع المعلومات إلا بعد التحقق من توفر هاتين الخاصيتين (الصدق والثبات) بدرجات مقبولة.

من جهة أخرى، فإن الحاجة إلى بناء مقاييس لقياس مستوى الدافعية للإنجاز ليست وليدة اللحظة فمنذ أن ظهرت أبحاث دافعية الإنجاز والعلماء يحاولون بناء مقياس علمي لها يعتمد عليه في إجراء الدراسات والأبحاث المنهجية التي تحتاج إلى الدقة في القياس وتتمتع بالخصائص السيكومترية بدرجة عالية، وهذا ما أدى بالدراسة الحالية إلى التساؤل حول الاعتبارات التي يجب في ضوءها مراعاة شروط بناء الاختبارات والمقاييس وخاصة في المجال التعليمي الأكاديمي الذي يراعي بدرجة كبيرة مسألة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومن بين أهم هذه الفروق هي الفروق بين الجنسين، والفروق بين التخصصات الدراسية، والفروق بين المستويات والمراحل الدراسية، متمثلة في الذكاء، التحصيل، الدافعية للإنجاز، مستوى التفكير، وغيرها من الظواهر النفسية المتعلقة بالجانب التربوي.

من خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية سوف تتناول قياس الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس دافعية الإنجاز ل"هيرمانز" (Hermans) تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى"، بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والتخصص الدراسي، والجنس، وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

1- هل يتمتع اختبار دافعية الانجاز بخصائص سيكومترية (الصدق والثبات) مقبولة بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط؟

2- هل توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

- 3- هل توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟
- 4- هل توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير الجنس؟
- 5- هل توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من المستوى والتخصص الدراسي؟
- 6- هل توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي؟
- 7- هل توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من الجنس والتخصص الدراسي؟

2- فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من الفرضيات التالية:

- 1- يتمتع اختبار دافعية الانجاز بخصائص سيكومترية (الصدق والثبات) مقبولة بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط.
- 2- لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- 3- لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- 4- لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير الجنس.
- 5- لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من المستوى والتخصص الدراسي.
- 6- لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

7- لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الإنجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من الجنس والتخصص الدراسي.

3- أهداف الدراسة:

صيغت أهداف الدراسة في ضوء طبيعة مشكلتها التي هدفت إلى دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي والجنس، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة الأغواط.

ويتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف هي:

1- قياس الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الإنجاز على عينة من تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط.

2- التعرف على دلالة الفروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية

الإنجاز تعزى لمتغيرات: المستوى الدراسي، التخصص الدراسي، الجنس.

3- التعرف على دلالة الفروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية

الإنجاز تعزى لكل من: المستوى والتخصص الدراسي، الجنس والمستوى الدراسي، الجنس والتخصص الدراسي.

4- أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وفي أهمية الأهداف التي رسمتها حول دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والتخصص الدراسي، والجنس، وذلك باعتبار أهمية أدوات القياس في جمع المعلومات حول الظواهر النفسية والتربوية، هذه الأدوات متمثلة في الاختبارات والمقاييس وغيرها... تمكننا من إعطاء معنى ومفهوم كمي للظاهرة المدروسة لإضفاء الصبغة العلمية في حصر الظواهر في العلوم الاجتماعية، ومن ثم فإن أهمية الدراسة تتبلور في النقاط الآتية:

- التطرق لموضوع الخصائص السيكومترية للاختبارات في ضوء بعض المتغيرات التي تميز عينة الدراسة، بمعنى أنه عند دراسة الخصائص السيكومترية لأي اختبار نفسي أو تربوي، وجب مراعاة اختلاف الجنس والمستوى الدراسي ومستوى الذكاء مثلاً، حيث من الممكن أن يكون اختبار

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

صادق وثابت على عينة من نفس الحجرة الدراسية إلا أن الفروق في صدق وثبات هذا الاختبار بين عينة الإناث وعينة الذكور تكون موجودة وبدرجات كبيرة.

- يعتبر هذا النوع من الدراسات بكرة في بيئتنا الجزائرية، من حيث بناء المقاييس وتقنياتها على البيئة المحلية.

- قلة الدراسات الجزائرية التي تناولت موضوع الخصائص السيكومترية للاختبارات، كموضوع بحث في حد ذاته، إذ نجد أغلب الدراسات والبحوث تدرس الخصائص السيكومترية للاختبارات كمرحلة تقنية من مراحل البحث وليست كهدف.

- ابراز جانب من جوانب الدافعية للإنجاز ألا وهو جودة المقاييس والاختبارات التي تقاس بها في البحوث والدراسات على تنوعها واختلافها بين الباحثين.

- تقدم هذه الدراسة بعض التفسيرات المستقاة من الإطار النظري، والدراسات السابقة المعروضة وبذلك فهي تساهم في النقاش حول موضوع الدافعية للإنجاز من جهة، وموضوع الاختبارات والقياس النفسي والتربوي من جهة أخرى.

- إضافة جهد متواضع للمكتبة الجزائرية فيما يتعلق بموضوع الدراسة.

- إمكانية توظيف نتائج البحث في دراسات وبحوث لاحقة حول نفس موضوع.

- تمثل استكمالاً لدراسات أخرى من جانب الدراسات التي تتناول مواضيع القياس النفسي والتربوي خاصة في البيئة الجزائرية.

5- الدراسات السابقة:

تناول الباحث عددا من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تمكن الباحث من الحصول عليها في حدود الإمكانيات التي توفرت.

ونظرا لنقص الدراسات التي تناولت الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز، فقد وجد الباحث صعوبة في الحصول على دراسات تناولت نفس الموضوع، مما اضطر الباحث إلى عرض الدراسات التي تناولت متغير دافعية الإنجاز في المرحلة الثانوية وقامت بتطبيق اختبار دافعية الإنجاز المطبق في الدراسة الحالية مع التركيز على متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي، وكذا الخصائص السيكومترية للاختبار في تلك الدراسات، إضافة إلى بعض

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

الدراسات التي تناولت الخصائص السيكومترية لبعض الاختبارات المتنوعة رغم قلتها وخاصة في البيئة العربية والمحلية، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات التي يرى الباحث أن لها علاقة بموضوع الدراسة، وتم تقسيمها إلى دراسات محلية ودراسات عربية ودراسات أجنبية:

5-1 الدراسات المحلية:

5-1-1 دراسة "الهادي سراية" (2013):

سعت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (854) تلميذا، ومن بين الأدوات التي طبقت، اختبار الدافع للإنجاز ل"فاروق عبد الفتاح موسى" وتم التحقق من صدقه بطريقة الاتساق الداخلي، وطريقة المقارنة الطرفية، أما ثباته فقد تم التحقق منه عن طريق إعادة التطبيق، ومعامل "ألفا كرونباخ" (Alpha)، وكذا طريقة التجزئة النصفية، وقد تميز الاختبار بمعاملات صدق وثبات عاليين. (الهادي سراية، 2014، ص161).

5-1-2 دراسة "قدوري خليفة" (2012):

هدفت الدراسة إلى التعرف على "العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات بولاية الوادي"، وشملت العينة (160) تلميذا وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز تعزى إلى الجنس والتخصص الدراسي. (خليفة قدوري، 2012، ص3).

5-1-3 دراسة "أسماء خويلد" (2005):

بعنوان "دافعية الإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر -دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة-"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الرغبة المصرح بها من طرف التلاميذ على بطاقة الرغبات ودافعتهم للإنجاز في التخصص الذي يزاولون دراستهم به وتم ذلك من خلال الحصر الشامل لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة، وقد بلغ عددهم (2079) تلميذاً، وتمت الاستعانة بالمتغيرات الوسيطة التالية: الجنس، التخصص الدراسي واعتمدت الباحثة في عملية جمع المعلومات على اختبار الدافعية للإنجاز "لهيرمانز" (Hearmans)، تعريب "فاروق موسى"، وقد تمتعت الأداة بصدق وثبات عاليين، حيث أشار معامل

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

صدق المقارنة الطرفية إلى (7.29) وهو دال إحصائياً، وأشار مؤشر ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيحه إلى (0.70) وهي قيمة عالية مما يؤكد صلاحية الأداة للدراسة، وتمت المعالجة الإحصائية للنتائج بواسطة اختبار (T) لحساب الفروق.

ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور الموجهين برغبة، والتلميذات الإناث الموجهات برغبة، في دافعية الإنجاز، ولصالح الإناث وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي الموجهين برغبة، والتلاميذ ذوي التخصص التكنولوجي الموجهين برغبة، لصالح التلاميذ ذوي التخصص العلمي، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي الموجهين برغبة، والتلاميذ ذوي التخصص التكنولوجي الموجهين برغبة، لصالح التلاميذ ذوي التخصص الأدبي في دافعتهم للإنجاز. (أسماء خويلد، 2005، ص4).

5-2 الدراسات العربية:

5-2-1 دراسة السيد "مصطفى السنباطي وآخرون" (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار والثقة بالنفس، ومعرفة مدى وجود الفروق في هذه المتغيرات بين الجنسين، واشتملت على عينة عشوائية من (600) طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة، واستخدم فيها اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، ومن بين النتائج التي أسفرت عنها هي وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الإناث. (السيد مصطفى السنباطي وآخرون، 2009، ص1).

5-2-2 دراسة "فريال أبو عواد" (2007):

بعنوان "البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن"، والتي هدفت إلى استقصاء البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن، إذ طبقت النسخة العربية من المقياس على عينة مكونة من (315) طالبا وطالبة من طلبة الصفين السادس والعاشر، وبينت نتيجة التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

باستخدام عدد من الاجراءات، وكشفت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والصف والتفاعل بينهما على بعض عوامل المقياس. (فزيال أبو عواد، 2007، ص433).

5-2-3 دراسة "فوزية محمد السويسي" (2007):

هدفت الدراسة إلى تقنين اختبار دافع الإنجاز للأطفال لـ "هيرمانز" (Hermans) (1970) تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى" (1981) على عينات من أطفال المجتمع الليبي والتي بلغ عددها (912) تلميذا وتلميذة من تلاميذ التعليم الأساسي (ابتدائي وإعدادي)، وتمثلت متغيرات الدراسة في متغير الجنس، ومتغير السنة الدراسية.

وقد تبين من النتائج أن اختبار الدافع للإنجاز يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات بطريقة إعادة التطبيق بمعامل ارتباط (0.83) لعينة الذكور، و(0.85) لعينة الإناث، و(0.84) للعينة الكلية للأعمار المختلفة، كما تبين كذلك أن الاختبار ثابت بطريقة التجزئة النصفية (0.79)، ومعامل "ألفا" (Alpha) (0.85) لعينة الذكور، و(0.82) لعينة الإناث، و(0.84) للعينة الكلية.

أما بالنسبة لمعامل الصدق، فقد تحققت الباحثة منه بطريقتين: الطريقة الأولى، هي الصدق الظاهري، حيث تم عرضه على مختصين في مجال التربية وعلم النفس، وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على (24) فقرة، بينما تمثلت الطريقة الثانية في الصدق المرتبط بالمحك، فحسب الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار الدافع للإنجاز، ودرجات تحصيلهم الدراسي، فبلغ معامل الارتباط لعينة الذكور (0.76)، ولعينة الإناث (0.76)، وللعينة الكلية (0.76)، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما قامت الباحثة كذلك بحساب الصدق المرتبط بالمحك بنفس الطريقة للمستويات الدراسية، فبلغ معامل الارتباط للصف الخامس (0.81) وللصف السادس (0.80)، والصف السابع (0.79) وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

(فوزية محمد السويسي، 2007، ص3).

5-2-4 دراسة "علي بن محمد مرعي مجمي" (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية، فقام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز الدراسي "للحامد" (1996) على عينة مكونة من (345) طالبا من كلية المعلمين في جازان، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي. (علي مرعي مجمي، 2006، ص63).

5-2-5 دراسة "حيدر عبد الرضا طراد" (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء وتقنين مقياس دافع الإنجاز لدى لاعبي كرة الطائرة المتقدمين في العراق، للموسم الرياضي (2005/2004)، واشتملت عينات الدراسة، على عينة البناء (140) لاعبا من أندية الدرجتين الأولى والممتازة للموسم (2004)، وعينة التقنين المكونة من (470) لاعبا، وقد وضعت له (8) مكونات أساسية له مع تعريفاتها وعرضت على مجموعة من الخبراء والمختصين وقد تم قبولها جميعا، وبالنسبة للفقرات فقد استبعدت (68) فقرة من (172) فقرة وبذلك أصبح الاستبيان يحتوي على (104) فقرات، كما تم التحقق من صدق المقياس من خلال مؤشرين هما: صدق المحتوى، عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين، وصدق التكوين الفرضي من خلال مؤشرات المجموعتين الطرفيتين، والاتساق الداخلي، ثم الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي، وقد نتج عن هذا افراز (6) مكونات بعد تدويرها باستخدام التدوير المتعامد "الفيرماكس" (Fairmax)، وبذلك تم تحديد (28) فقرة تشبعت على هذه المكونات، أما الثبات فقد تم التحقق منه من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية، وطريقة معامل "ألفا" (Alpha).

(حيدر عبد الرضا طراد، 2005، ص4).

5-2-6 دراسة "خالد الهواش" (2004):

بعنوان "العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق"، حيث تألفت العينة من (180) طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز باختلاف المستويات الصفية للطلبة.

(السيد مصطفى السنباطي وآخرون، 2009، ص24).

5-2-7 دراسة "فاروق موسى" (2003):

قام "فاروق عبد الفتاح موسى" باقتباس اختبار دافعية الإنجاز واعداده باللغة العربية من معده الأصلي "ج. ه. م. هيرمانز" (H. J. M. Hermans)، وقد طبق المقياس على عينة من البنين والبنات في المراحل الإعدادية، والثانوية، والجامعية، في محافظة الشرقية من الأعمار (13-24 سنة)، وبلغ حجم العينة الكلية (598) فردا، منهم (372) من البنين، و(226) من البنات، وتم حساب معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" (Alpha)، وبطريقة التجزئة النصفية، للعينة الكلية

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

ثم للبنين وحدهم، ثم للبنات وحدهن، وقد كانت معاملات الثبات بالطريقتين دالة، وقد أشار إلى أن "هيرمانز" (Hermans) قد ذكر أن معاملات الثبات في حالات المراحل الدراسية الثلاثة تتراوح بين (0.80 و 0.82)، في حين أن الباحث لم يحسب معاملات الثبات للمراحل الدراسية المذكورة.

أما بالنسبة للصدق فقد تم حسابه بطريقتين هما: صدق المحكمين، حيث عرضه على ثمانية محكمين، حيث طلب منهم تحديد:

- ما إذا كانت الفقرة تنتمي للدافع للإنجاز أم لا.

- إيجابية وسلبية الفقرة.

وقد تراوحت نسب قبول الفقرات من حيث انتمائها للدافع للإنجاز من قبل المحكمين ما بين (87.5 و 100%)، أما بالنسبة لإيجابية وسلبية الفقرة فقد تراوحت نسب قبولهم لها (100%).

وطريقة الصدق التجريبي، حيث حسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على اختبار الدافع للإنجاز وبين درجات تحصيلهم في نهاية العام الدراسي، وقد بلغ هذا المعامل (0.67).

وقد ذكر الباحث أن "براوات" (Prawat) قد أشار إلى أن معامل الارتباط في هذا الاختبار ودرجات تحصيلهم الدراسي يمتد من (0.64 حتى 0.86) في حالة عينات من الصفوف الثالث حتى الحادي عشر (الثالث ابتدائي حتى الثانية ثانوي). (فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص.ص 12.9).

5-2-8 دراسة "نبيل محمد الفحل" (1999):

كانت هذه الدراسة حول "دافعية الإنجاز -دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي-"، وقد أجريت على عينة تتكون من (60) طالبا و(60) طالبة، واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين إعداد "فاروق عبد الفتاح موسى"، ومن نتائجها:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعة الطلبة المتفوقين والطالبات المتفوقات في دافعية الإنجاز.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعة الطلبة العاديين والطالبات العاديات في دافعية الإنجاز.

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مجموعة الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات في دافعية الإنجاز. (محمد محمود بن يونس، 2009، ص.ص 138.139).

5-2-9 دراسة "الحميضان" (1998):

قام بدراسة عن دافعية الإنجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات لدى (300) طالبة من الصف الثاني ثانوي بمدينة الهفوف بالسعودية، باستخدام مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الحامد وتم التوصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي وتقدير الذات، وأن طالبات القسم العلمي أكثر دافعية للإنجاز من طالبات القسم الأدبي، إضافة إلى هذا يوجد تفاعل دال إحصائياً لأثر متغير التخصص ومستوى تعليم الأب في الدافعية للإنجاز الدراسي.

5-2-10 دراسة "الحامد" (1996):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء وتقنين مقياس لدافعية الإنجاز الدراسي في البيئة السعودية، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (200) من الطلاب الجامعيين الذكور في مدينة الرياض، وتوصل المقياس في صورته النهائية إلى (26) عبارة اشتملت كل عبارة منها على خيارين، يختار المبحوث أحدهما، ثم يبين مدى انطباقه عليه في السلم الثلاثي المتدرج الموجود بجانب خيارى العبارة.

وقد اوصى الباحث بزيادة تطبيقه على بيئات طلابية مختلفة في المجال الأكاديمي والمجال الإكلينيكي. (محمد بن معجب الحامد، 1996، ص.ص 131).

5-2-11 دراسة "الرندي" (1996):

قامت "الرندي" بدراسة تهدف إلى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والتأكد من مدى اختلاف درجة الدافعية باختلاف الجنس، المنطقة التعليمية، نظام التعليم المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، عدد الاخوة، والكشف عن العلاقة بين درجة الدافعية للإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث شملت عينة الدراسة على (502) طالبا وطالبة في الصف الثالث بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام بنظاميه المقررات والفصلين، حيث بلغ عدد عينة الطلبة في نظام الفصلين (315) طالبا وطالبة، أما طلبة

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

نظام المقررات فقد بلغ عدد العينة (187) طالبا وطالبة، وقامت الباحثة بتطبيق اختبار الدافعية للإنجاز للراشدين والأطفال، ولقد كان من أهم ما توصلت إليه الباحثة:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز وفقا لاختلاف الجنس.
 - عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة نظامي الفصلين والمقررات.
- (حسن بن حسين الخيري، 2008، ص75).

5-2-12 دراسة "المطوع" (1996):

بحثت هذه الدراسة طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر، والتي من بينها دافع الإنجاز في ضوء متغيرات من بينها: الجنس، المرحلة التعليمية، الصف الدراسي، على عينة مكونة من طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية والتي بلغ عددها (107) منهم (50) طالبا و(57) طالبة، واستخدم اختبار الدافع للإنجاز تعريب "فاروق موسى".

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، وعدم وجود فروق بين مرحلتي التعليم الإعدادية والثانوية في الدافع للإنجاز.

(نانة سليمان، 2004، ص80).

5-2-13 دراسة "صالح الغامدي" (1994م/1415هـ):

قام "الغامدي" بتطبيق اختبار "فاروق موسى"، ولكنه أجرى عليه بعض التعديلات البسيطة ليكون ملائما للبيئة السعودية، وليكون متناسبا مع عينة دراسته، وشمل التعديل توحيد الخيارات في عدد ثابت هو خمسة خيارات لكل فقرة من المقياس، وذلك بإضافة خيار خامس لل فقرات ذات الأربع خيارات، وقد تم قياس صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وقد ظهرت درجة الارتباط عالية ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، كما أجرى الباحث صدق المحك الخارجي للمقياس باحتساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار ودرجات تحصيلهم الدراسي، ولم تقل قيمة معامل الارتباط عن (0.84)، كما قام بقياس ثبات المقياس حيث طبق طريقة إعادة التطبيق فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (0.81)، وكذا قاس الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل الارتباط بين العبارات الفردية والزوجية (0.86).

(صالح الغامدي، 1415، ص7).

5-2-14 دراسة "عبد المقصود" (1991):

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

هدفت الدراسة إلى تفصي العلاقة بين الأسلوب الإدراكي المعرفي (الاعتماد / الاستقلال)، ودافع الإنجاز لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، وتكونت العينة من (99) طالبا، بطريقة العينة العشوائية، منهم (48) في الصف الأدبي، و(51) في الصف العلمي، واستخدم اختبار الدافع للإنجاز.

وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين الأسلوب الإدراكي المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) ودافع الإنجاز لدى طلبة الفرع الادبي، وعدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الأسلوب المعرفي ونوع التخصص (أدبي / علمي) على دافع الإنجاز. (نائلة سليمان، 2004، ص75).

5-2-15 دراسة "الشناوي" (1989):

أجريت هذه الدراسة لبحث " العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات"، وقد بلغ حجم العينة العشوائية (426) طالبا وطالبة من مدرسة أبو كبير الثانوية، وقد تبين من النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الدافع للإنجاز. (منصور بن زاهي، 2007، ص100).

5-2-16 دراسة "محمد المري" (1984):

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على مستوى دافعية الإنجاز بين الجنسين من خلال تطبيق مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، وقد بلغ حجم العينة (354) طالبا وطالبة في الصف الأول الثانوي بمصر.

وتبين من النتائج أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الدافع للإنجاز، حيث كان متوسط درجات الطالبات أعلى من متوسط درجات الطلاب، أي أن الإناث يتفوقن على الذكور في مستوى الدافعية للإنجاز، وذلك من خلال تطبيق تحليل التباين واختبار (T). (منصور بن زاهي، 2007، ص100).

5-2-17 دراسة "فاروق موسى" (1981):

هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب جامعة الملك سعود بالرياض، وقد بلغ حجم العينة (362) طالبا وطالبة من جميع المراحل الدراسية، واستخدم اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، وقد تبين من النتائج أن الطلاب في الدافع

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

للإنجاز لا تتغير بمقادير كبيرة في المستويات الدراسية المتعاقبة، أما بالنسبة لدرجات الطالبات في الدافع للإنجاز تزداد بمقادير كبيرة نسبياً في الفرق الدراسية المتعاقبة.

(نفس المرجع السابق، 2007، ص101).

3-5 الدراسات الأجنبية:

1-3-5 دراسة "جوتفريد" (Gottfried) (1995):

درس "جوتفريد" (Gottfried) العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وكذلك دراسة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية، وتكونت عينة الدراسة من (166) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية وكل من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية. (أحمد العلوان، وخالد العطيّات، 2010، ص695).

2-3-5 دراسة "جرويل وسنج" (Grewal and singha) (1989):

أنجزت هذه الدراسة التي كان هدفها معرفة العلاقة بين الدافعية للتحصيل والأداء الأكاديمي لطلبة الصف العاشر، وقد أظهرت النتائج فروق تعزى للجنس في الدافعية للتحصيل. (إيمان كمال داود، 2003، ص82).

3-3-5 دراسة "كاستنال" (Castenell) (1983):

أجريت هذه الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات في مرحلة المراهقة والذين ينحدرون من خلفيات مختلفة، وبلغ حجم العينة (297) فرداً، وقد طبق على الأفراد مقياس الدافع للإنجاز، ومن بين النتائج وجدت فروق بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز. (منصور بن زاهي، 2007، ص101).

4-3-5 دراسة "هورنر" (Horner) (1969):

قدمت "هورنر" (Horner) في هذا الشأن مفهوم الدافع إلى تحاشي النجاح لتفسير السلوك الإنجازي لدى الإناث، وأوضحت أن هذا المفهوم أكثر ارتباطاً بدافعية الإناث من الذكور، وينشأ هذا الخوف نظراً لأن القيم التي يغرسها المجتمع في الإناث لا تدعم الإنجاز لديهن في مواقف المنافسة واعتبرت الدافع إلى تحاشي النجاح، أو الخوف من النجاح على أنه أحد خصال

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

الشخصية الكامنة والمستقرة التي تتكون مبكرا في النمو أثناء اكتساب الإناث لهوية الدور الجنسي فهن يتعلمن أن المنافسة لا تتسق مع أنوثتهن وأنها مناسبة فقط للرجال.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص46).

4-5 التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تحصل عليها الباحث في حدود امكاناته، والتي يرى أنها تخدم موضوع بحثه، تم التعليق عليها وفق العناصر التالية:

- من حيث الهدف:

تناولت معظم الدراسات السابقة متغير دافعية الإنجاز بالبحث، وكان الهدف منها بحث علاقته بمتغيرات أخرى، كقلق الاختبار، والثقة بالنفس، والرضا عن التوجيه، والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات... وغيرها من المتغيرات النفسية والتربوية، بينما كان الهدف من بعض الدراسات هو قياس مستوى الدافعية للإنجاز كدراسة "الرندي" (1996)، وكان هدف دراسات أخرى هو البناء العاملي وقياس الخصائص السيكومترية وتقنين مقاييس للدافعية للإنجاز كدراسة "فوزية محمد السويسي" (2007)، ودراسة "فريال أبو عواد" (2007)، ودراسة "حيدر عبد الرضا طراد" (2005)، ودراسة "فاروق موسى" (2003)، ودراسة "معجب الحامد" (1996)، ودراسة "الغامدي" (1994).

- من حيث عينة الدراسة:

يمكن تقسيم العينة في الدراسات السابقة إلى مجالين:

- **المجال الأول**، من حيث الحجم، فقد تراوحت عينة البحوث والدراسات السابقة ما بين (99) و(2079).

- **المجال الثاني**، من حيث نوع العينة، فالدراسات المحلية اختارت عينة تلاميذ الثانوي، وكذلك الدراسات العربية والأجنبية فمعظمها طبقت الدراسة على عينات من تلاميذ الثانوي باختلاف المستويات الدراسية لكل دراسة، باستثناء دراسة "علي بن محمد مرعي مجمي" (2006)، ودراسة "معجب الحامد" (1996)، ودراسة "فاروق موسى" (1981)، التي طبقت على عينات من طلبة الجامعة، ودراسة "حيدر عبد الرضا طراد" (2005)، التي طبقت على عينة من لاعبي كرة الطائرة

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

في لدوري العراقي، ودراسة "فوزية محمد السويسي" (2007)، التي طبقت على عينة من تلاميذ الابتدائي والاعدادي.

- من حيث أدوات جمع البيانات:

بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد كانت كل الدراسات السابقة قد استخدمت الاختبارات المتنوعة لدافعية الإنجاز، وقد كانت معظم الدراسات قد استخدمت اختبار الدافع للإنجاز تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى"، منها دراسة "الهادي سراية" (2013)، ودراسة "أسماء خويلد" (2005)، ودراسة "السيد مصطفى السنباطي وآخرون" (2009)، ودراسة "فوزية محمد السويسي" (2007)، ودراسة "فاروق موسى" (2003)، ودراسة "نبيل محمد الفحل" (1999)، ودراسة "الرندي" (1996) ودراسة "المطوع" (1996)، ودراسة "الغامدي" (1994)، ودراسة "عبد المقصود" (1991)، ودراسة "كاستنال" (Castenell) (1983).

- أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أن ما توصل إليه الباحثون فيما يخص اختبار الدافع للإنجاز من نتائج قد اتفقت على أن الاختبار تمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وهو صالح للتطبيق، وبالنسبة لدافعية الإنجاز في ضوء متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، فقد جاءت متناقضة، فمن الدراسات التي تقول بوجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، كدراسة "خويلد أسماء" (2005)، ودراسة "السيد مصطفى السنباطي وآخرون" (2009)، وبين من ينفي وجود الفروق بين الجنسين كدراسة "قدوري خليفة" (2012)، ودراسة "جوتفريد" (Gottfried) (1995)، وكذا دراسة "الحميضان" (1998) التي أكدت وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الدافعية للإنجاز، وتناقضها دراسة "علي بن محمد مرعي مجمي" (2006) التي ترى بعدم وجود الفروق بين التخصصات في دافعية الإنجاز.

- اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع صدق وثبات أدوات قياس الدافعية للإنجاز كهدف للدراسة في ضوء متغيرات مختلفة، في حين أن الدراسات السابقة تناولت متغير دافعية الإنجاز بعلاقته بمتغيرات أخرى، باستثناء دراسة

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

"فاروق موسى" (2003)، ودراسة "فوزية محمد السويسي" (2007) والتي ركزت على تقنين اختبار دافعية الإنجاز المطبق في الدراسة الحالية على عينات من البيئة العربية، لهذا جاءت هذه الدراسة محاولة استكمال جانب من الدراسات التي تتناول مواضيع دافعية الإنجاز من جهة، ومن جهة أخرى إضافة جهد متواضع لمجال القياس النفسي والتربوي خاصة في البيئة الجزائرية.

- مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

لقد ساعدت الدراسات السابقة الباحث في بناء هذا البحث ابتداء من تحديد المشكلة، ورسم الأهداف وصياغة الفروض وبناء الإطار النظري، ومرورا بإجراءات الدراسة الميدانية، من اختيار المنهج المناسب، ومجتمع وعينة البحث وحجمها، كما أرشدت الباحث إلى الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية، كما كانت نتائج الدراسات السابقة إطارا مرجعيا اعتمد عليه الباحث في تفسير ومناقشة نتائج دراسته.

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

6-1 الخصائص السيكومترية: المقصود بالخصائص السيكومترية هو خاصيتي الصدق والثبات لاختبار دافعية الإنجاز المطبق في الدراسة الحالية.

- الصدق: يرى "كرونباخ" (Cronbach) (1960) أنه بقدر اكتمال تفسير درجة الاختبار للسمة المعنية والثقة في هذا التفسير بقدر صدق الاختبار، وهو يربط بذلك بين الدرجة على الاختبار وقدرتها التفسيرية.

ويذكر "الطريبي" (1997) تعريفا للصدق حسب ما ورد في معايير (APA, AREA, 1985) أن الاختبار صادق بالدرجة التي تكون الاستنتاجات المبنية عليه مناسبة وذات دلالة وفائدة. وهذا يعني أنه عندما نقول صدق الاختبار فإننا نقصد صدق تفسير الدرجة لمستوى الخاصية أو السمة أو القدرة المراد قياسها.

ويعرف الباحث الصدق إجرائيا في هذه الدراسة بـ :

- صدق المقارنة الطرفية: أو الصدق التمييزي، وهو أحد أنواع صدق التكوين الفرضي أو صدق المفهوم، وتم استخدامه في هذه الدراسة للكشف عن الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في الدرجات المتحصل عليها في اختبار دافعية الإنجاز المطبق في الدراسة الحالية.

الفصل الأول: ○○○ المشكلة واعتباراتها

- **الصدق المرتبط بالمحك:** أو الصدق التلازمي، وهو عبارة عن قيمة معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson) المحسوب بين استجابات عينة التلاميذ على اختبار دافعية الإنجاز المطبق في الدراسة الحالية، وبين نتائج تحصيلهم في الفصل الأول من العام الدراسي (2015/2014).

- **الثبات:** هو درجة الاتساق أو الاستقرار في اختبار ما، ويمثل نظرياً نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الملاحظة، حيث أن الدرجة الملاحظة هي التي يحصل عليها الفرد في الاختبار والدرجة الحقيقية هي التي يحصل عليها من خلال طرح درجة الخطأ التي تمثل خطأ القياس من الدرجة الملاحظة، ويعتبر الثبات أحد مستلزمات الاختبار الجيد، وتتراوح قيمته بين (0 و 1).
(قاسم علي الصراف، 2002، ص122).

أما الباحث فيعرفه إجرائياً بأنه درجة استقرار واتساق نتائج اختبار دافعية الإنجاز المطبق في الدراسة الحالية عن طريق:

- **التجزئة النصفية:** ويقصد بها حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، نصف الأسئلة الفردية، ونصف الأسئلة الزوجية.

- **الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach):** ويقصد به حساب معامل الارتباط بين ثبات اختبار دافعية الإنجاز المطبق في الدراسة الحالية وثبات بنوده.

2-6 الاختبار: اقترح "شيس" (Chase) أن الاختبار النفسي والتربوي هو أداة قياس مقننة أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو بمستوى أداء محدد.
(صلاح الدين محمود علام، 2000، ص28).

ونقصد به إجرائياً (28) فقرة تتكون من جملة ناقصة والتي تلي كل منها خمس عبارات (أ، ب ج، د، هـ) أو أربع عبارات (أ، ب، ج، د) وعلى المفحوص أن يضع علامة (x) أما العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة.

3-6 دافعية الإنجاز: إن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح المدرسي ويقاس في هذه الدراسة من خلال الصفات العشر التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل، وهي:

1- مستوى الطموح المرتفع

2- السلوك الذي تقل فيه المغامرة

3- القابلية للتحرك للأمام

4- المثابرة

5- الرغبة في إعادة التفكير

6- ادراك سرعة مرور الوقت

7- الاتجاه نحو المستقبل

8- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف

9- البحث عن التقدير

10- الرغبة في الأداء الأفضل

ويعبر عنها إجرائيا بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار دافعية الإنجاز المطبق في الدراسة.

6-4 المستوى الدراسي: وهو المستويين الدراسيين، السنة أولى ثانوي، بفرعها العلمي والأدبي والسنة الثالثة ثانوي، بفرعها العلمي والأدبي.

6-5 التخصص الدراسي: ويقصد به التخصص الأدبي (آداب وفلسفة)، والتخصص العلمي (علوم تجريبية).

6-6 تلاميذ الثانوي: وهم جميع أفراد عينة البحث من تلاميذ السنة أولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي المتمدرسين في ثانويات مدينة الأغواط، في التخصصين العلمي والأدبي، ذكور وإناث.

الفصل الثاني: دافعية الإنجاز

تمهيد.

- ① . مفهوم الدافعية.
- ② . تصنيف الدوافع.
- ③ . تعريف الدافعية للإنجاز.
- ④ . النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.
- ⑤ . دافع الإنجاز وأهم مكوناته.
- ⑥ . خصائص الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز.
- ⑦ . العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.
- ⑧ . قياس دافعية الإنجاز.
- ⑨ . أساليب لاستثارة الدافعية عند المتعلمين.
- ⑩ . التطبيقات التربوية لدافعية الإنجاز.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

برزت في السنوات الأخيرة الدافعية بشكل عام ودافعية الإنجاز بشكل خاص كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، في العديد من المجالات، منها المجال النفسي والتربوي، حتى أنه يمكننا عدّها واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر إلا أن هناك أسئلة كثيرة لا تزال محل نقاش وجدل كبيرين، وعليه فإن أي محاولة في البحث في هذا الميدان يمكن أن تسهم في إثراء وتعميق فهمنا لهذا المفهوم.

1- مفهوم الدافعية:

يحاول البعض من الباحثين مثل "أتكنسون" (Atkinson) التمييز بين مفهوم الدافع (motive) ومفهوم الدافعية (motivation) على أساس أن:

الدافع: هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة، وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد ما يبرر مسألة الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، وقد ظهر ذلك واضحاً في عرض "هاملتون" (Hamilton) لأحد عشر تعريفاً قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية وفي ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين (الدافع) أو (الدافعية) فإننا نقصد شيئاً واحداً.

تُعرّف الدافعية لغة في الإنجليزية بكلمة (motivation) وتعني محفز، محرك، منشط. أما التعريف الاصطلاحي لها فهي "قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين حيث تحافظ هذه القوة الذاتية على ديمومة السلوك واستمراريته، ما دامت الحاجة قائمة".

(محمد محمود بني يونس، 2009، ص.ص 16.14).

وينظر "حمدي علي الفرماوي" إلى أن "الدافعية قوة داخلية تدفع الكائن الحي نحو نشاط ما موجه نحو إشباع حاجة معينة يشعر بنقص فيها، ناتج عن خلل في التوازن البيولوجي أو في التنظيم الذاتي".

(حمدي علي الفرماوي، 2007، ص.12).

الفصل الثاني: ○○○ دافعية الإنجاز

ويعرف "محمد خليفة بركات" الدافعية تعريفا ينم عن طابع إجرائي فيقول: "إن الدافع قوة نفسية فيسيولوجية تتبع من النفس وتحركها مثيرات داخلية أو خارجية فتؤدي إلى وجود رغبة ملحة في القيام بنشاط معين والاستمرار فيه حتى تتحقق هذه الرغبة، ويتم إشباع هذا الدافع بما يخفف من حدة التوتر النفسي". (محمد خليفة بركات، 1974، ص153).

2- تصنيف الدوافع:

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة، ومن هذه التقسيمات ما يأتي:

2-1 التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية: الدفع الوسيلي هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

2-2 تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاث فئات:

2-2-1 الفئة الأولى:- دوافع الجسم: وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، وتساهم في تنظيم الوظائف الفيسيولوجية، ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي (homeostasis) ومن هذه الدوافع الجوع، العطش، الجنس.

2-2-2 الفئة الثانية:- دوافع إدراك الذات: من خلال مختلف العمليات العقلية، وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات، وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات، ومنها دافع الإنجاز.

2-2-3 الفئة الثالثة: - الدوافع الإجتماعية: والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص، ومنها دافع السيطرة. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص85).

2-3 تصنيف الدوافع طبقا لنظرية "ماسلو" (Maslow) في الدافعية الإنسانية: قدم "ماسلو" (Maslow) تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:

1- حاجات فيسيولوجية

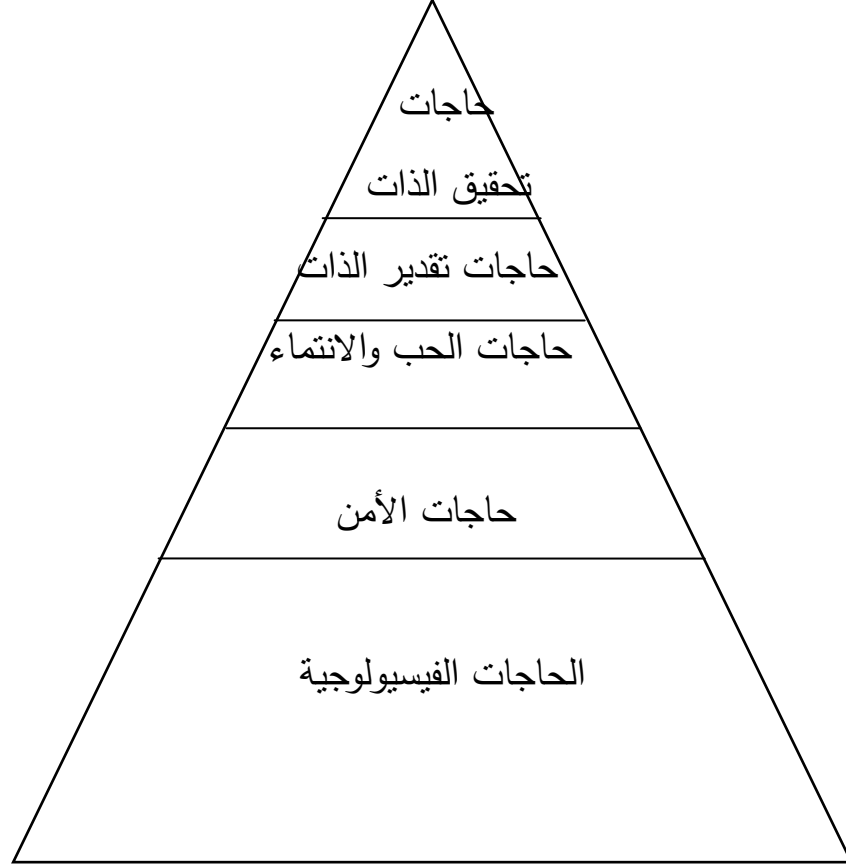
2- حاجات الأمن

3- حاجات الحب والانتماء

4- حاجات تقدير الذات

5- حاجات تحقيق الذات

وذلك كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل رقم(01): يبين التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية "ماسلو" (Maslow)

(لوكيا الهاشمي، 2006، ص179).

وتشمل الحاجات الفسيولوجية -كما حددها "ماسلو" (Maslow)- على الحاجات التي تكفل

بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الهواء والشراب والطعام. (حسين حريم، 1997، ص123).

أما الحاجة إلى الأمن فتشير إلى رغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان.

(محمد فرحان القضاء، 2006، ص173).

وحدد الحاجات الاجتماعية بأنها الرغبة في الانتماء والارتباط بالآخرين.

(محمد الحناوي، ومحمد سلطان، 1997، ص217).

أما الحاجة إلى التقدير فتتمثل في الرغبة في تقدير الذات وتقدير الآخرين لها، ويعتمد تحقيق

الذات على الفهم والمعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها، وعلى الرغم من أن دافع

الفصل الثاني: ○○○ دافعية الإنجاز

الإنجاز لا يوجد مباشرة في مدرج "ماسلو" (Maslow)، فإنه يقع ضمن حاجات تقدير وتحقيق الذات، حيث تعد دافعية الإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل.

2-4 تصنيف الدوافع في ضوء نظرية المنشأ: وهو من أكثر التصنيفات شيوعاً واستخداماً حيث تنقسم الدوافع إلى فئتين:

2-4-1 الفئة الأولى: وتشمل على الدوافع فيسيولوجية المنشأ، ويطلق عليها الدوافع الفسيولوجية أو الأولية، ومن هذه الدوافع، دافع الجوع ودافع العطش، ودافع الجنس، ودافع الأمومة.

2-4-2 الفئة الثانية: وتتضمن الدوافع الاجتماعية، والتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه وتتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد، ويطلق عليها البعض أحياناً الدوافع السيكولوجية، ومن أمثلة هذه الدوافع: دافع الإنجاز، دافع الاستقلال، دافع السيطرة، دافع التملك، دافع حب الاستطلاع. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 87).

3- تعريف دافعية الإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية- إلى "ألفرد أدلر" (A.adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة و"كيريت ليفين" (k. Levinne) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام "موراي" (Muray) لمصطلح الحاجة للإنجاز. (أحمد محمد عبد الخالق، 1991، ص 169). وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" (Muray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وهناك عدة تعريفات لدافعية الإنجاز منها:

- تعريف "موراي" (Muray) للحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 88).

الفصل الثاني: ○○○ دافعية الإنجاز

- الدافع للإنجاز هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق، أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال الصعبة على خير وجه.

(عبد المنعم حنفي، 1975، ص12).

- دافع الإنجاز هو الحاجة إلى التغلب على الصعاب، والنضال بهدف مواجهة التحديات الصعبة.

(جابر عبد الحميد، وعلاء كفاي، 1988، ص29).

- ويعرف دافع الإنجاز على أنه الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تتطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تتطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا.

(ثائر أحمد غباري، 2008، ص50).

- اهتم "نيكولز" (Neckoles) بتعريفه لدافعية الإنجاز بعملية الإدراك الذاتي لصعوبة العمل في موقف الإنجاز، حيث عرفها بأنها "سلوك موجه لتنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة".

(حسين أبو رياش، 2006، ص194).

- يرى "فرنون" (Vernoun) أن دافعية الإنجاز ترتبط بأهداف محددة، وبشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق العقلي، كما يتضمن الإنجاز منافسة الآخرين.

(زايد الزهراني، 1417 هـ، ص35).

- أما "فرغسون" (Ferguson) فيعرفه على أساس أنه النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، وأن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف.

(سعود مصطفى، 1410 هـ، ص22).

- وعرف "أسامة الحجى" دافع الإنجاز بأنه "دافع مكتسب من البيئة ويشمل مجموعة من القوى (معرفية، انفعالية، سلوكية) بحيث توجه الفرد نحو تحقيق الهدف".

(أسامة الحجى، 1996، ص31).

- ويعرف "صالح" دافعية الإنجاز أنها "مفهوم فرضي مكون من عدة دوافع مركبة من الطموح والمثابرة، والتنافس، وتوجه سلوك الفرد إلى تحقيق أداء أفضل بقصد إحراز النجاح والتقدير".

(عبدالله الشهري، 2004، ص37).

- ويعرف "عبد الحميد" دافعية الإنجاز بأنها "حالة فيسيولوجية وسيكولوجية، داخل الفرد تجعله يعمل على إزالة الظروف المثيرة وإشباع الدافع الذي يحركه". (مسفر القحطاني، 1990، ص49).

ومن مجمل هذه التعاريف المتنوعة لدافعية الإنجاز نستنتج الأشياء الأساسية لدى الفرد في ضوء مستويات الرغبة في النجاح والتفوق والإنجاز، الطموح والمنافسة، الكفاح من أجل تحقيق الهدف وتحسين الأداء والقدرة على تخطي العقبات.

4- بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

تناولت دافعية الإنجاز نظريات عديدة ومتنوعة تفاوتت تفسيراتها، نذكر منها:

4-1 نظرية "موراي هنري" (Muray) (1938):

يشير "ابراهيم القشقوش" (1979) إلى أن محاولات "موراي" (Muray) تعتبر أولى محاولات التتظير في دافعية الإنجاز، فقد تمكن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما أسهم به من فنيات قياس أو دراسة، فهو يقدم نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية ويؤكد "موراي" (Muray) على أن فهمنا للسلوك الإنساني لا ينبغي أن يكون في ضوء ما لديه من حاجات أو بنية شخصية، ولكن الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه ينبغي أن يوضع معا في الاعتبار.

(إبراهيم القشقوش، وطلعت المنصور، 1979، ص24).

ويتضح من منظور "موراي" (Muray) للدافعية للإنجاز مايلي:

- التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها إشباع هذه الحاجة، فإشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

- التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دورا فعالا في استثارة الحاجة للإنجاز، فهو يؤكد على الدافعية المستثارة وأن الفرد لا بد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق.

- إهتمامه بقياس دافع الإنجاز، حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع (TAT).

(مصطفى باهي، وأمينة ابراهيم شلبي، 2007، ص28).

ويشير "ابراهيم القشقوش" (1979) أن "موراي" (Muray) قد صاغ عدة عبارات دالة للإنجاز يرى إمكانية استخدامها في بناء الاستخبارات التي توضع لقياس دافعية الإنجاز والتي تتم على عدة

جوانب منها: الانسياق وراء الطموح، المنافسة، المسؤولية، التفوق، المثابرة، الإصرار، بالإضافة إلى جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل: الحاجة إلى الاعتراف، السيطرة، الاستقلال. (إبراهيم القشقوش، وطلعت المنصور، 1979، ص28).

4-2 نظرية ماكليلاند (Maccliland) (1967):

اقتفى "ماكليلاند" (Maccliland) خطى "هنري موراي" (Muray) في تطوير نظرية الدافعية ويطلق "ماكليلاند" (Maccliland) على تصوره للدافعية (نموذج الاستثارة الانفعالية)، ويشير "القشقوش" إلى أن دافع الإنجاز يشغل مكانة هامة في نموذج "ماكليلاند" (Maccliland)، وهو يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الأهداف الإيجابية أو السلبية التي تستثار في المواقف. (نفس المرجع السابق، 1979، ص39).

ويرى "عبد اللطيف محمد خليفة" (2000) أن هذه النظرية تشير إلى أن هناك ارتباطا بين الخبرات السابقة وما يحقق الفرد من إنجازات، فإذا كانت الخبرات الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل إلى الأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل، كما أوضح "ماكليلاند" (Maccliland) (1998) أن النمو الاقتصادي للأمم يرتبط بالحاجة للإنجاز ارتباطا قويا، كما ثبت من الدراسات التي أجراها على عدة بلدان مختلفة أن (78%) من تلك البلدان التي قيمت الحاجة للإنجاز فيها بأنها مرتفعة أنجزت أفضل ما يتوقع من الناحية الاقتصادية، ويفسر "ماكليلاند" (Maccliland) هذا بأن الفرد الذي يمتلك دافعا عاليا للإنجاز سيكشف عن سلوك يتسم بالنشاط والحيوية والعزيمة، وهذا بدوره سيجعله يتصرف بطريقة تعزز النمو الاقتصادي.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص110).

ويذكر "ماكليلاند" (Maccliland) أن الأفراد المنجزين مستعدون للتعلم بدرجة أسرع وإلى العمل على نحو أفضل وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة، ويفسر ذلك بخضوع الفرد للتدريب على الاستقلال، وقد اقترح هذه النظرية حيث يعتقد بأن العمل في المنظمة يوفر فرص الإشباع في ثلاث حاجات هي:

الفصل الثاني: ○○○ دافعية الإنجاز

- الحاجة للإنجاز: أي أن الأفراد الذين لديهم حاجة عالية إلى الإنجاز هم الذين يتوقون ويتطلعون إلى الأعمال التي تتضمن نوعا من التحدي والصعوبة، فهم مدفوعون برغبة عارمة إلى التفوق في العمل وإلى حل المشكلات وإلى التميز في الأداء.

- الحاجة إلى السلطة: أي الحاجة إلى توجيه نشاطات الآخرين وضبطها وإلى أن يكون الفرد صاحب نفوذ، فالأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من الحاجة إلى السلطة والمكانة مدفوعون إلى الحصول على النفوذ والمكانة أكثر من اهتمامهم بحل المشكلات، أو تحقيق أهداف معينة خاصة بالعمل.

- الحاجة إلى الانتماء: أي رغبة الفرد في أن يكون محبوبا، أو مقبولا لدى الآخرين، ويبدل هؤلاء جهدا لتكوين الصداقات والعلاقات الشخصية. (ريجيو رونالد، 1990، ص.ص 232.233).

وذكر "عبد اللطيف محمد خليفة" (2000) أن "كورمان" (Corman) أوضح أن تصور "ماكلياند" (Maccliland) في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

- السبب الأول: أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر.

- السبب الثاني: يتمثل في استخدام "ماكلياند" (Maccliland) لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات.

4-3 نظرية "اتكنسون" (Atkinson) (1969):

اتسمت نظرية "اتكنسون" (Atkinson) في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية "ماكلياند"، ومن أهم هذه الملامح أن "اتكنسون" (Atkinson) أكثر توجها معلميا وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها "ماكلياند"، كما تميز "اتكنسون" (Atkinson) بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص.112).

وتقوم هذه النظرية على أساس أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين:

أ- الرغبة في النجاح، بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتتولد هذه الرغبة نتيجة المتغيرات الثلاثة التالية:

- دافع النجاح: ويمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين.
- ترجيح النجاح: ويمثل مستقبلا بنتائج السلوك.
- القيمة الحافزة للنجاح: وتتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين.
- ب- الخوف من الفشل، مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به، وهذا يكون لمتغيرات ثلاثة هي: الدافع لتجنب الفشل - احتمال الفشل - القيمة الحافزة للفشل.

(مصطفى باهي، وأمينة ابراهيم شلبي، 2007، ص33).

واهتم "اتكنسون" (Atkinson) بسلوك المخاطرة والدافعية للإنجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك وهو يرى بأن الفرد الذي لديه استعداد عالي للإنجاز لن يتمكن من تحقيق الإنجاز، ما لم تكن الظروف الموقفية المحيطة به مناسبة ومشجعة على ذلك. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص113).

أي أن الإنجاز في رأيه يرتبط بخصائص الأفراد وبالظروف الاجتماعية المحيطة بهم.

4-4 نظرية العزو:

صاغ "برنارد واينر" (B.Winner) نظرية العزو، وتعد هذه النظرية من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتهتم بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، ويركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة تؤثر على عمليات العزو والسلوك.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص165).

ويرى "زايد" أن هذه النظرية ركزت على الحاجة للإنجاز، والخوف من الفشل، ولكنها تتعامل مع هذين العنصرين باعتبارهما يتسمان بالمرونة والتبدل، لذا تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات الإدراكية تأثيرا فيما يتصل بالدافعية، خاصة أنها ميزت بين نوعين من عوامل النجاح والفشل وهما:

- عوامل خارجية (بيئية) مثل الحظ وصعوبة العمل.
- عوامل داخلية (تتعلق بالفرد) مثل الجهد والقدرة.

ويوضح "واينر" (Winner) نظريته الكاملة للعزو السببي في ثلاثة أنماط لتتابع الدافعية وهي:
- نقص الدافعية بعد الفشل - زيادة الدافعية بعد الفشل - زيادة الدافعية بعد النجاح.

(مصطفى باهي، وأمينه ابراهيم شلبي، 2007، ص42).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، في حين أن الأفراد الذين يوجد لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع إلى النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية وبالتالي فإن الأشخاص الذين تتوفر لديهم رغبة عالية من دافع النجاح يحاولون بذل المزيد من الجهد الإضافي لتحقيق النجاح.

4-5 نظرية "ميهر" (Meaher) للدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة:

تبين للعديد من الباحثين أن دافعية الإنجاز ليست فقط نتاج قدرة أو كفاءة الفرد، وسمات شخصيته ولكنها تتأثر أيضا بالعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، وفي ضوء ذلك صاغ "ميهر" (Meaher) تصورا نظريا لدراسة دافعية الإنجاز في علاقتها بالثقافة، وأوضح أن هذا التصور يعد امتدادا لما كشفت عنه الدراسات في مجال اللغويات والمعرفة، وما أثارته هذه الدراسات من افتراضات حول أثر الحرمان الثقافي على النمو الفكري لدى بعض الجماعات وأشار "ميهر" (Meaher) إلى أن نوجه اهتمامنا لدراسة السلوك كمؤشر للدافعية، وحدد أنماط السلوك التي من خلالها إثارة الدافعية في الآتي:- التغيير في التوجه (الاختيار) - المتابعة - تباين الأداء، وقدم "ميهر" (Meaher) في تصوره النظري ثلاثة استراتيجيات لدراسة دافعية الإنجاز في إطار ثقافي، وأشار إلى أن هذه الاستراتيجيات متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض، وأنه لا يمكن الاعتماد على واحدة دون الأخرى، وتعرض هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

- الاستراتيجية الأولى: وتم تحديدها على النحو التالي: الثقافة (C) ← الشخصية (P) ← الدافعية (M)، وتشير الثقافة (C) إلى خبرات التعلم الاجتماعي التي يكتسبها الفرد من الوسط الثقافي الذي يعيش فيها، أما الشخصية (P) فيقصد بها الاستعدادات المسبقة أو التهيؤ للاستجابة بشكل معين وتشير الدافعية (M) إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة.

- الاستراتيجية الثانية: وتتحدد على النحو التالي: الموقف (S) ← الشخصية (P) ← الدافعية

الفصل الثاني: ○○○ دافعية الإنجاز

(M)، وتتضمن هذه الاستراتيجية الموقف (S) أو السياق الذي يؤثر في الدافعية للإنجاز والشخصية (P) باعتبارها أقل أهمية من الموقف، فالتركيز في هذه الاستراتيجية على الموقف وليس على الشخصية، أما (M) فتشير إلى الدافعية كنمط سلوكي ملاحظ.

- الاستراتيجية الثالثة: وهي على النحو التالي : الثقافة (C) ← الشخصية (P) ← الموقف (S) ← الدافعية (M)، حيث يفترض في ضوءها أن التعلم الاجتماعي الذي يحدث في ثقافة ما (C) يؤدي إلى استعدادات فعلية في شخصية الفرد (P) وتؤدي هذه الإستعدادات إلى سلوك دافعي (M) من خلال الاعتماد على الموقف أو السياق (S)، ويتضح مما سبق أن الاستراتيجية الأولى تعطي الوزن الأكبر للشخصية، أما الاستراتيجية الثانية تعطي الدور الأكبر للموقف أو السياق الذي يحدث فيه الإنجاز، بينما الاستراتيجية الثالثة فهي تشير إلى أن الشخصية وبالتالي الثقافة والموقف معا يحددان الدافعية للإنجاز عند الفرد. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص.ص 173.179).

5- دافع الإنجاز وأهم مكوناته:

يتشكل دافع الإنجاز من أنواع وأنماط متباينة من السلوك، لذا اتسع الاهتمام به ليشمل دراسة علاقته بمتغيرات اجتماعية وتربوية ونفسية، خاصة أنه يمكن اكتسابه وتنميته من خلال البيئة المحيطة بالطالب وتفاعله معها، ونظرا لهذه العلاقات وتفاعلاتها، فقد تكون دافع الإنجاز من المكونات التالية:

- الطموح الأكاديمي: ويعني به مستوى الإنجاز الذي يرغب الطالب في الوصول إليه، أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه. (كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص11).

يرى "أوزيل" (Ousil) (1969) أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:
- الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، لأن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فأن ذلك يعد مكافأة له.

- توجيه الذات: وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

الفصل الثاني: ○○○ دافعية الإنجاز

- **دافع الانتماء:** بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الإعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

(محمد محمود بني يونس، 2004، ص384).

أما "عبد القادر" (1977) فقد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاثة مكونات وهي:

- **الطموح العام** - النجاح والمثابرة على بذل الجهد - التحمل من أجل الوصول إلى الهدف، أما "عمران" (1980) فيفترض أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية :

- **البعد الشخصي:** ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاته إنجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

- **البعد الاجتماعي:** ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

- **بعد المستوى العالي في الإنجاز:** ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الممتاز في كل ما يقوم به من عمل. (مجدي أحمد، 2003، ص.ص 181-183).

6- خصائص الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز:

يظهر أثر دافع الإنجاز على سلوك الأفراد الذين يتمتعون به في مواقف معينة، وبناء على نتائج البحوث التي أجريت على هذا الدافع، فإن هناك من يتمتع بدافعية إنجاز مرتفعة، وهناك من يتمتع بدافعية إنجاز منخفضة، وكلاهما يتميز بخصائص وهي كالآتي:

6-1 خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

تذكر "الأعسر" وآخرون (1403هـ) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يهتمون بالامتنياز

من أجل الامتياز ذاته وليس من أجل الفوائد التي تترتب على هذا الإنجاز، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المواقف التي يتحملون فيها نواتج أعمالهم، كذلك يميلون إلى وضع أهداف ذات مخاطر معتدلة بحيث تكون حافزا يستثير تحديهم، كما أن لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى.

ويشير "المشعان" (1993) إلى أن "موراي" (Muray) يرى أن مميزات الشخص المنجز أنه يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية وينجز أشياء صعبة، وسرعة الفهم والتغلب على العوائق مهما كانت وأن ينافس ويتفوق على الآخرين، وبذل الجهود الشاقة المستمرة في إنجاز ما يقوم به والعمل بمفرده نحو تحقيق هدف سامٍ ويستطيع معالجة أو تنظيم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار.

ويذكر "فاروق موسى" أن ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح وهم أكثر ميلا للتوصل إلى حلول في المواقف التي تحتاج حلا لمشكلة ما كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع. (الحارثي، 2003، ص66).

ويتفق كثير من علماء النفس على أن الدافعية للإنجاز هي سمة ديناميكية في الشخصية تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة في مراحل العمر الأخرى، وهي من السمات ذات البعدين وتمتد بين الدافعية نحو تحقيق النجاح والدافعية نحو تجنب الفشل. (المشعان، 1993، ص83).

6-2 خصائص ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة:

يرى "المشعان" أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهودا ومثابرة، وتتنبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهدا أو مشقة، ويرضون بما هم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة، وكثيرا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة وهم ليسوا من المحظوظين. (نفس المرجع السابق، 1993، ص89).

7- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

تتأثر دافعية الإنجاز بالعوامل التالية:

7-1 المستوى الاقتصادي والمكانة الاجتماعية:

في الدراسة التي أجراها "أتكنسون" (Atkinson) عام (1964) واستهدفت التعرف على أثر المستوى الاقتصادي والمكانة الاجتماعية للأفراد على مستوى دافعية الإنجاز، حيث بينت نتائجها أن للوضع الاقتصادي أثرا إيجابيا وذا دلالة إحصائية على دافعية الإنجاز.

وفي دراسة "بروفي" (Brophy) عام (1998) ذكر بأن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة كان مؤثرا دالا إحصائيا للتنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال نتائج الدراسة.

(عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، 2006، ص.ص 67.66).

7-2 التنشئة الاجتماعية:

إن عملية التنشئة الاجتماعية، وكذا الظروف الأسرية تؤثران في التطور الإيجابي والسلبي لدافعية الإنجاز، فقد تبين أن الآباء الذين يمضون وقتا طويلا في اللعب مع أطفالهم، ولا سيما في السنوات الأولى من حياة الطفل ترتفع لديهم مستويات الحاجة للإنجاز بوصفها رد فعل لتشجيع الآباء لأداء الأبناء والثناء على إنجازهم.

(مايسة النيال، ومدحت عبد الحميد، 2009، ص185).

فتفاعل الآباء مع أبنائهم في اللعب، يثير الدافع للإنجاز، ويرفعه لدى الأبناء لهُوَ أمر جدير بالتعليق فإن الموقف التفاعلي بين الآباء والأبناء يشمل على عناصر متعددة ومهمة، منها المشاركة التي تؤدي إلى التعزيد، كما يترتب على ذلك من تدعيم سلوك الأبناء الذي يرضي الآباء، فينتج عنه حث مستمر، ودفع دائم إلى تحسين الأداء والنجاح المدرسي، إن إثارة المكونات الانفعالية الإيجابية له نتائج طيبة في رفع مستويات الدافع للإنجاز.

(نفس المرجع السابق، 2009، ص186).

ويتضح من منظور "موراي" (Muray) للدافعية ما يأتي:

- التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع من خلالها إشباع الحاجة للإنجاز، فتتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

الفصل الثاني: ○○○ دافعية الإنجاز

- التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دورا فعالا في استثارة الحاجة للإنجاز، فالفرد يستثار في وجود الآخرين ليتفوق عليهم. (مصطفى حسين باهي، وأمينة ابراهيم شلبي، 2007، ص.ص 28، 29).

7-3 الثواب والعقاب:

افترض "ماكليلاند" (Maccliland) أن الطفل يعتمد في باكورة حياته على الآباء في تقييمهم وحكمهم على إنجازهم وذلك عن طريق الإثابة، فإذا نشأ الطفل في ظروف يثاب فيها السلوك الذي يتميز بالنجاح ولا يثاب الفاشل، فمن المتوقع أن تزداد قوة الطفل إلى الإنجاز. (Byrne.D.&Kelley.k,1981,p288).

7-4 حجم الأسرة:

في دراسة أجراها "فاطمي" عام(1990) في الهند لمعرفة أثر حجم الأسرة على دافعية الإنجاز، وقد توصلت تلك الدراسة إلى أن كثافة عدد أفراد الأسرة له أثر سلبي على مستوى دافعية الإنجاز فحجم الأسرة الأقل كثافة يؤثر إيجابيا على الأفراد، ويجعلهم يتمتعون بمستويات أعلى من الدافعية، ولقد توصل "كاستينال" (Castenell,L.A) عام (1983) إلى نتائج متشابهة حيث بينت نتائج دراسته والتي أجراها على عينة مكونة من (199) ذكرا و(252) أنثى، إلى أنه كلما قلت كثافة أعداد أفراد الأسرة كلما كان مستوى دافعية الإنجاز للأفراد أعلى. (عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، 2006، ص 66).

وعموما فإن دافعية الإنجاز تتأثر بمجموعة متكاملة من العوامل، والتي تتمثل في بعض العوامل الاجتماعية، منها المستوى التعليمي، والقيم الدينية، المثل العليا، ما نقرأه ونشاهده في التلفزيون وبالأشخاص الذين نعجب بهم ونحاول تقليدهم، الجنس، الطبقة الاجتماعية، والمكانة المهنية.

مع العلم أن هناك بعض المتغيرات التي تؤثر في الدافعية، فقد تتغير أو تتعدل دورة الدافعية عن طريق:

الفترة الزمنية: التي يقضيها الفرد ما بين إشباع دافع معين وظهور هذا الدافع من جديد، وهذه الفترة توضح الحرمان الذي يخبره الفرد، ويمكن تقدير قوة الدافعية عن طريق ملاحظة أنماط

الفصل الثاني: ○○○ دافعية الإنجاز

سلوكية معينة ومن ثم الاستدلال منها على حالة الدافع لدى الشخص، وهذا يتطلب أن يكون لدى الملاحظ بعض المعلومات السابقة التي ترتبط بنوع معين من السلوك الذي له علاقة بحالة دافع معين.

تكيف الاستجابة: قد تثير كثير من الدوافع استجابات غير منتجة لا تؤدي إلى الوصول إلى الهدف.

نوعية الهدف: لا ينظر إلى كل الأهداف المشبعة بنفس الدرجة من الرغبة، فالشخص الذي يفضل هدفاً معيناً على أهداف أخرى حتى عندما تكون هذه الأهداف الأخرى مشبعة لحالة الدافع بصورة متساوية، فإنه يظهر نوعية الهدف.

8- قياس دافعية الإنجاز:

تصنف مقاييس دافعية الإنجاز إلى قسمين: - المقاييس الإسقاطية، والمقاييس الموضوعية.

8-1 المقاييس الإسقاطية:

8-1-1 مقاييس الإنجاز "ماكلياند" وزملاءه (Maccliland & al) لتقدير الصور والتخيلات (1953):

أعد "ماكلياند" (Maccliland) اختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربعة صور تم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده "موراي" (Moray) (1938)، كما صمم "ماكلياند" (Maccliland) البعض الآخر خصيصاً لقياس الدافع للإنجاز، ويتم عرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوصين، ثم يطلب الباحث منهم كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة، بعد ذلك يجيبون على هاته الأسئلة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، وسيستغرق الاختبار كله في استخدام الصور الأربعة عشرين دقيقة.

8-1-2 مقاييس الإستبصار لـ "فرنش" (French) (1958):

قامت "فرنش" (French) بوضع مقاييس الإستبصار على ضوء الأساس النظري الذي وضعه "ماكلياند" (Maccliland) لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث وضعت جملاً مفيدة تصف أنماطاً متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية الذي يشتمل على البند أو العبارة.

8-1-3 مقاييس التعبير عن طريق الرسم (A.G.E.T) لـ "أرونسون" (Aronson):

صمم هذا المقياس لقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال، لأنه وجد أن اختبار "ماكلياند" (Maccliland) وزملاءه وكذا اختبار "فرنش" (French) للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه "أرونسون" (Aronson) لتصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائص معينة، كالخطوط والحيز والأشكال، وذلك للتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الإنجاز، وبالرغم من تطبيق هذه المقاييس على عدد من العينات إلا أنه تعرض لعدة انتقادات من بينها:

- اعتبرها الكثير من الباحثين أنها ليست مقاييس حقيقية، بل أنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه.

- لا تحتوي على معيار موحد للتصحيح بل تختلف من شخص لآخر.

- يرى بعض الباحثين أن هذه المقاييس لا تقيس فقط الدوافع، بل تتعداها إلى جوانب من شخصية الفرد، ويرى "فرنون" (Vernoun) (1953) أن اختبار تفهم الموضوع لا تستطيع أن تقيس به الدوافع إلا عند الفرد المتعلم تعليما جيدا لكي يتمكن من أن يكتب قصة ويعبر عما يراه. (رشاد عبد العزيز، 1994، ص.ص 25.22).

8-2 المقاييس الموضوعية:

8-2-1 مقياس "هيرمانز" (Hermans):

في سنة (1970) أدرك "هيرمانز" (Hermans) الحاجة لبناء مقياس جديد لدافعية الإنجاز يكون سهل التطبيق والتصحيح خلافا للمقاييس السابقة، وقد تمخضت جهوده عن مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين، وكان بعنوان مقياس استطلاعي لدافعية الإنجاز، ولقد ركز في مقياسه هذا على صفات عشر للتمييز بين المستوى المرتفع والمنخفض في التحصيل الدراسي، وهذه الصفات العشر هي:

1- مستوى الطموح المرتفع.

2- السلوك الذي تقل فيه المغامرة.

3- القابلية للتحرك إلى الأمام.

4- المثابرة.

5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

6- إدراك سرعة مرور الوقت.

7- الاتجاه نحو المستقبل.

8- اختبار مواقف المنافسة في مقابل مواقف التعاطف.

9- البحث عن التقدير.

10- الرغبة في الأداء الأفضل.

ويتكون المقياس من (28) فقرة يتم في كل منها الاختيار من متعدد، وقد قام "فاروق موسى" (1981) باقتباسه وتعريبه، وتتكون كل فقرة من المقياس من جملة ناقصة يليها خمس عبارات وأحياناً أربع عبارات، وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي تكمل الفقرة من وجهة نظره.

8-2-2 مقياس "الكناني":

وقد جاء هذا الموضوع كرسالة دكتوراه من جامعة بغداد -كلية التربية- سنة (1980)، وصمم ليناسب طالبة المرحلة الإعدادية في المجتمع العراقي، وقد بني المقياس وفقاً لطريقة الاختيار الإجمالي، ويتكون من (26) فقرة وكل فقرة مكونة من عبارتين يختار المبحوث أقربهما، بحيث تمثل إحداهما الدافع العالي للإنجاز، وتمثل الأخرى الدافع المنخفض.

8-2-3 مقياس "عمران":

هذا المقياس جاء كموضوع رسالة دكتوراه قدمت لكلية التربية بجامعة عين شمس سنة (1980)، ويتكون من (45) فقرة، منها (24) فقرة تعكس المستوى العالي في الطموح والتحمل والمثابرة عند الفرد، لتشكل ما يعرف بالدافعية الذاتية للإنجاز، يلي ذلك (10) عشر فقرات تعكس الاهتمام بالتفوق على الآخرين في مختلف المجالات التنافسية، كما تقيس مدى استعداد الفرد من أجل الأهداف الكبيرة فيما يسمى بالجانب الاجتماعي للإنجاز، وبقية الفقرات (11فقرة) وضعت لتعكس مدى اهتمام الفرد المنجز وحرصه على تطوير نفسه لبلوغ معايير الامتياز في كل ما يقوم به من عمل، وللمقياس ورقة إجابة عبارة عن سلم متدرج مكون من ثلاث خانات هي: موافق غير

موافق، لا أدري بحيث يحصل المبحوث على قيمة من ثلاث قيم هي (2) للموافقة، (2) لمن قال لا أدري، و(1) لمن أبدى عدم موافقته. (معجب الحامد، 1996، ص.ص 141.140).

9- أساليب لاستثارة الدافعية عند المتعلمين:

إن حاجات الفرد للإنجاز متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلبة حداً يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها لذلك يترتب على المعلم أن يستعمل بعض الأساليب لاستثارة الدافعية للتلاميذ، وفيما يلي بعض منها:

- إعطاء الحوافز المادية مثل الدرجات أو قطعة حلوى أو قلماً و غيرها، والمعنوية مثل المدح أو الثناء أو الوضع على لوحة الشرف أو تكليفه بإلقاء كلمة، وبالطبع تعتمد نوعية الحوافز على عمر المتعلم ومستواه العقلي والبيئة الاجتماعية والاقتصادية له، وفي كل الحالات يُفضل ألا يعتاد المتعلم على الحافز المادي.

- توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم، كمساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تساهم كثيراً في زيادة الدافعية للتعلم ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدرات المتعلم، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي وتحمل مسؤولية

عملية التعلم، وتنمية الاستقلالية في التعلم.

- التأكيد على أهمية الموضوع بالنسبة للمجال الدراسي، كأن نقول درسنا اليوم عن عملية الجمع وهي عملية مهمة في حياتكم فلن تعرف عدد أقلامك، وكتبك، وإخوتك، وأصدقائك، إلا إذا فهمتها لذلك انتبهوا جيداً لهذا الموضوع أثناء الدراسة، وتأكدوا أنكم استوعبتموه جيداً.

- التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية، مثل التأكيد على أهمية فهم عملية الجمع لفهم عملية الطرح التي سندرسها فيما بعد، أو فهم قواعد اللغة حتى نكتب بلغة سليمة في كل العلوم فيما بعد.

- التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم، وعلى سبيل المثال: فإننا ندرس في العلوم ظواهر كالمطر، والبرق والرعد، والخسوف والكسوف، والنور والظل، وغير ذلك من أحداث كان قد عبدها الإنسان في الماضي لجهله بها، فهيا بنا نتعلمها كي لا نخشاها في المستقبل.
 - ربط التعلم بالعمل، إذ أن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم ما دام يشارك يدوياً بالأنشطة التي تؤدي إلى التعلم.
 - أن يتصرف المعلم كنموذج للمتعلمين في الإقبال على المطالعة الخارجية والجلوس معهم في المكتبة، فهذا يساهم كثيراً في تنمية الميل للتعلم الذاتي لدى المتعلم.
 - توظيف أساليب العرض العملي المشوقة والمثيرة للانتباه، ومشاركة المتعلمين خلال تنفيذها وتشجيعهم على حل ما يطرأ من مشكلات داخل الفصل بأنفسهم.
 - استخدام أساليب التهيئة الحافزة عند بدء الحصة، أو عند تقديم الخبرة، مثل قصص المخترعين والأسئلة التي تدفع إلى العصف الذهني، والعروض العملية المثيرة للدهشة.
- (محمد فرحان القضاة، 2006، ص181).

10- التطبيقات التربوية لدافعية للإنجاز:

توجد بعض التطبيقات الميدانية التربوية لدافعية الإنجاز، ومن هذه التطبيقات ما يلي:

10-1 ديناميات الفصل الدراسي:

اتجهت بعض بحوث الدافعية للإنجاز نحو محاولة المساهمة في إيجاد الطريقة الأمثل لتنظيم جماعة الفصل الدراسي، وذلك على أساس مستوى الإنجازية عند الطلاب، وفي هذا الإطار توصلت دراسات "أتكنسون" و"أوكونر" (Atkinson & Cocknor) (1963) إلى الطلاب الذين يتصفون بدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل، تتنامى لديهم في الفصل الدراسي المتجانس أكبر من الفصول غير المتجانسة من حيث الدافعية للإنجاز بينما تعرضت الدافعية للإنجاز للكف لدى الطلاب الذين يتصفون بقدر من دافع الخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح حينما يجري تجميعهم في فصل دراسي متجانس.

(إبراهيم فشقوش، وطلعت منصور، 1979، ص119).

10-2 العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي للتلاميذ:

إن العلاقة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز كانت موضوع العديد من الدراسات ومن بينها دراسة قام بها "شيلبيرجر" و"كاتزينماير" (Shpilberger&Catzinmayer) (1959) توصلا من خلالها إلى وجود علاقة إيجابية بين التأثيرات المشتركة للدافعية والقدرة على الأداء. (نفس المرجع السابق، 1979، ص114).

ويساند "محمد رمضان" هذه النتائج من خلال نتائج دراسته التي قام بها، والتي تتمحور حول وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وهي النتيجة نفسها التي توصل إليها كل من "جابر عبد الحميد" و"سيد الطواب" في دراسات متشابهة. (إبراهيم قشقوش، وطلعت منصور، 1979، ص52).

10-3 العلاقة بين دافعية الإنجاز والنظرة المستقبلية عند التلاميذ:

قام "راينور" (Rinhor) بدراسة طرح فيها على بعض الطلاب سؤالاً مؤداه: - إلى أي حد يكون من المهم بالنسبة لك أن تحصل على درجة حسنة في مدخل علم النفس بالنسبة لتحقيق أهدافك في العمل؟ وقام بعد ذلك بتصنيف هؤلاء الطلاب وفقاً لمستوى دافعيتهم للإنجاز، فوجد أنه حينما تكون الفائدة المدركة من جانب الطالب لأهمية التقدير الذي يحصل عليه في المقرر منخفضة، فإن الدرجات التي يحصل عليها طلاب الإنجاز المرتفع لا تختلف عما هي عليه لدى طلاب ذوي الإنجاز المنخفض، والأمر يختلف تماماً إذا أدرك الطلاب أهمية الأداء في هذا المقرر في تحقيق أهدافهم المهنية، فإن الطلاب الذين يتصفون بدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل يحصلون على تقديرات أعلى من قرنائهم الذين يتصفون بدافع الخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح. (نفس المرجع السابق، 1979، ص122).

10-4 توظيف الدافعية للإنجاز في التعليم المبرمج:

اهتم الباحثون في مجال الدافعية للإنجاز بأسلوب التقييم الفوري المتبع في التعليم المبرمج ومن بينهم "وينر" (Winner) الذي يؤكد أن الأفراد الذين يكون لديهم الدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل، يظهرون الحد الأدنى من الدافعية في المواقف التي يعيشون فيها نجاحاً متكرراً، والعكس بالنسبة للطلاب الذين يتصفون بدافع الخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى

الفصل الثاني: ○○○ دافعية الإنجاز

النجاح، فالنجاحات المتكررة تجعلهم يصلون إلى الحد الأقصى من الدافعية، على هذا الأساس ينبه "ويينر" (Winner) إلى أن برامج التدعيم في التعليم المبرمج يجب أن ترضي الفروق الفردية من حيث الدافعية للإنجاز في تفاعلها مع المواقف البيئية. (نعيمة الشماع، 1977، ص160).

خلاصة الفصل:

حاول الطالب الباحث خلال هذا الفصل التقرب أكثر من مفهوم الدافعية للإنجاز، وذلك من خلال التعرض لمفهوم الدافعية بشكل عام وتصنيف الدوافع، وكذلك إبراز بعض التوجهات النظرية الكبرى التي عالجت هذا الموضوع والتي انكبت على دراسته من مختلف الجوانب فأفرزت دراسات كل واحد منهم إضافة جديدة له، كما تم التطرق إلى أهم مكونات دافع الإنجاز وخصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة، وكذا العوامل المؤثرة فيه، وقياسه الذي بين وجود اتجاهين في هذا المجال لكل منهما إيجابياته وسلبياته، وكذلك أفضل الأساليب لاستثارة الدافعية عند المتعلمين، وفي الأخير تم التعرض للتطبيقات التربوية الميدانية لدافعية الإنجاز.

الفصل الثالث: الخصائص السيكومترية

تمهيد.

① . أدوات القياس النفسي والتربوي.

② . الاختبارات النفسية.

③ . الاختبارات في مقابل المقاييس.

④ . تقنين الاختبارات والمقاييس.

⑤ . الخصائص السيكومترية.

⑤ . ① الصدق

⑤ . ① . ① أنواعه

⑤ . ① . ② . العوامل المؤثرة فيه

⑤ . ② الثبات

⑤ . ② . ① أنواعه

⑤ . ② . ② . العوامل المؤثرة فيه

⑥ . العلاقة بين صدق الاختبار وثباته.

⑦ . منظور تكاملي في تقدير الصدق والثبات

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن دقة نتائج الاختبارات والمقاييس مرهون بتوفر حد مقبول من الخصائص السيكومترية، ومن أهمها الصدق والثبات، وقد اختلف العلماء في ضبط مفاهيم موحدة لهذه الخصائص السيكومترية ومن خلال هذا الفصل سنتطرق إلى التعريف بأدوات القياس النفسي والتربوي، والتركيز على الاختبارات النفسية والتي تعتبر من الأدوات الشائعة الاستخدام في البحوث التربوية والنفسية والمصطلحات المتداخلة معها كالمقاييس، والمراحل التي يمر بها بناء الاختبار، وتخصيص الجانب الأهم للخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) كأهم مرحلتين في بناء وتقنين أي اختبار نفسي وتربوي.

1- أدوات القياس النفسي والتربوي:

تستخدم أدوات القياس في جمع بيانات بطريقة منظمة تفيد في صنع القرارات المختلفة، وهذه الأدوات تشتمل على مطلب أو مجموعة من المطالب أو المهام أو المثيرات التي ترتبط بسمة نفسية أو تربوية.

وعادة تتطلب أدوات القياس من الفرد أن يستجيب لهذا المطلب أو المطالب (مفردات أو أسئلة أو فقرات) بحيث يمكن الاستدلال من استجابته على مقدار السمة المراد قياسها، وبالطبع لا تقتصر أدوات القياس على الاختبارات التي تقيس الجوانب العقلية والتحصيلية، وإنما تشمل الاستبيانات وقوائم الملاحظة والتقارير الذاتية والطرق الإسقاطية وغيرها من أدوات قياس للسماة التربوية والنفسية المختلفة، وتفيد هذه الأدوات في جمع بيانات من مصادر متعددة للاستفادة بها في عمليات التقويم وسوف نلقي الضوء فيما يلي على مفهوم الاختبارات.

(صلاح الدين محمود علام، 2000، ص28).

2- الاختبارات النفسية:

يذكر "كرونباخ" (Cronbach 1984) أنه لا يوجد تعريف مقنع للاختبار النفسي، فكلمة اختبار

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

عادة ما توحى في الذهن أنه عبارة عن سلسلة من الأسئلة المقننة، والتي تعرض على شخص معين ويطلب منه الإجابة عنها كتابة أو شفاهة، إلا أن هناك بعض التعريفات للاختبار النفسي نورد منها مايلي:

تعرف "أناستازي" (Anastasi,1976) الاختبار النفسي بأنه "مقياس موضوعي مقنن لعينة معينة من السلوك" (عباس محمود عوض، 1998، ص33).

يظهر من هذا التعريف أن الاختبار النفسي هو عينة ممثلة للسلوك المراد قياسه، إذ أن الاختبار لا يتألف من كل عناصر المجال السلوكي المراد قياسه وإنما يتألف من عينة ممثلة منه.

كما ورد في قاموس "إنجلش.إنجلش" (English-English1958) أن الاختبار النفسي هو "مجموعة من الظروف المقننة أو المضبوطة، تقدم بتصميم معين للحصول على عينة ممثلة من السلوك في ظروف ومتطلبات بيئة معينة، أو في مواجهة تحديات تتطلب بذل أقصى جهد وطاقة وغالبا ما تأخذ هذه الظروف أو التحديات شكل الأسئلة اللفظية". (بدر محمد الأنصاري، 2000، ص44).

يشير هذا التعريف إلى أن الاختبار النفسي هو عبارة عن موقف مقنن يعرض لمشكلة معينة يطلب من الشخص المفحوص حلها من أجل الحصول على عينة من سلوك الفرد.

أما بين (Bean, 1953) فيرى أن الاختبار النفسي هو "مجموعة مرتبة من المثيرات، أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية". (زكية آيت عيسى، 2010، ص32).

يتضح من هذا التعريف أن الاختبار النفسي هو إجراء منظم يسمح بالوصف أو التقدير الكمي لسلوك الفرد. وما تجدر الإشارة إليه هنا أن ما يقاس هو أداء الفرد وليس السمات، ويقصد بالأداء كل ما يصدر عن الفرد من سلوك يمكن ملاحظته وقياسه .

ويرى "فرج" (1983) أن الاختبار يقصد به "أي مقياس موضوعي يؤدي إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم شيء ما".

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

ويعرف "الكناني" و"جابر" (1995) الاختبار النفسي بأنه "مجموعة من المثيرات أو المشكلات التي وضعت لتقدم بطريقة موحدة لجميع المفحوصين، و تصحح الإجابات عليها بحيث لا يكون للفاحص أي تأثير على الدرجات التي يحصل عليها المفحوصون، كما تصحح الإجابات و تفسر وفقا لقواعد معينة من المعايير". (علي ماهر خطاب، 2000، ص137).

وتأسيسا على المفهومين السابقين فإن كل من "فرج" و "الكناني" و "جابر" يتفقون على أن الاختبار مقياس موضوعي، بمعنى أن تقدير درجة الفرد على الاختبار يتم وفق نظام تقدير معين وموحد يلتزم به جميع القائمين على تقدير إجابات الفرد للاختبار بعيدا عن التحيز الذاتي للقائم بعملية تصحيح الاختبار.

وأما "كرونباخ" (Cronbach) فيعرف الاختبار النفسي تعريفا عاما ويعتبره "طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر". (فيصل عباس، 1996، ص9).

يفهم من مفهوم "كرونباخ" (Cronbach) للاختبار النفسي التأكيد على عنصر المقارنة فالاختبارات هي طرق أو إجراءات منظمة تسعى في معظمها إلى المقارنة بين الأفراد في ضوء معايير مستمدة من أدائهم الفعلي على هذه الاختبارات، كما يشير إلى أن ما يقاس هو سلوك الأفراد وليس السمة المقيسة ذاتها.

3- الاختبارات في مقابل المقاييس:

مصطلح المقياس يستخدم في ميادين كثيرة للبحوث النفسية حيث لا يكون مصطلح الاختبار مناسباً للاستخدام، فعلى سبيل المثال، في التجارب التي تدرس الإحساس، والإدراك الحسي والحكم، استخدم الباحثون الكثير من الطرق النفسية الفيزيائية (السيكوفيزيائية)، بمعنى قياس الكم الفيزيائي مقابل الكم النفسي (مثل درجة وضوح الضوء، ودرجة ارتفاع النغمة)، وحتى الآن لم ننظر فيما إذا كان هناك أي فرق بين مصطلح الاختبار ومصطلح المقياس، وعلى الرغم من أن هناك تداخلا في المعنى إلا أنهما ليسا مترادفين تماما، فمن المعتاد أن نقول عن المقياس النفسي أنه اختبار إذا كنا نستخدمه أساسا لتقدير بعض خصائص الفرد أكثر مما نجيب على سؤال عام مثل ذلك السؤال عن قوة السمع عند الإنسان، ومن الممكن استخدام مقاييس درجات عتبات السمع

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

كاختبارات بهذه الطريقة، غير أن الاختبار، في الأغلب، عبارة عن أسئلة أو مهام تقدم للشخص المطلوب اختباره، وأن الدرجات التي نحصل عليها لا يعبر عنها بوحدات فيزيائية من أي نوع. وعلى ذلك، فليست المقاييس اختبارات، وكذلك، فإن العكس صحيح أيضاً، فليست كل الاختبارات مقاييس، فهناك بعض اختبارات الشخصية، لا يحصل المفحوص فيها على درجات، وقد يستخدم الأخصائي النفسي مثل هذا الاختبار لكي يساعده على إعداد وصف لفظي للفرد، وهو هنا ليس في حاجة إلى أن يلجأ إلى القياس في أي مستوى من مستويات القياس، فالقياس هو عملية استخدام الأرقام في تحديد الأشياء حسب قواعد معينة، والاختبار يمكن أن يعرف على أنه موقف مقنن صمم خصيصاً للحصول على عينة من سلوك الفرد، وعندما يعبر عن هذه العينة بالأرقام فمن الممكن أن نستخدم كلمة اختبار أو مقياس.

وعلى ذلك، فإنه بالرغم من أن التداخل بين هذين المفهومين ليس كاملاً، فإنه لا يزال في إمكاننا أن نقول أن معظم الاختبارات هي وسائل قياس، وأن معظم المقاييس النفسية يمكن أن تستخدم كاختبارات. (ليون أ. تايلر، 1988، ص. ص 48.47).

4- تقنين الاختبارات والمقاييس:

يعد التقنين العملية الأخيرة لبناء مقياس أو اختبار مقنن جاهز للاستخدام، فالاختبار المقنن كما يشير إليه (الزوبعي ورفاقه، 1981) هو الاختبار الذي حددت إجراءات تطبيقه وتصحيحه، بحيث يصبح من الممكن إعطاء الاختبار نفسه في أوقات مختلفة. (عبد العزيز بوسالم، 2014، ص 57). ويشير مصطلح التقنين إلى توحيد الشروط المحيطة بالمفحوصين كافة وضبط العوامل والمتغيرات جميعها التي يمكن أن تؤثر في أدائهم الاختباري وتحييد أثرها إلى الدرجة القصوى، وذلك بهدف قياس المتغير الذي صمم الاختبار لقياسه بحجمه الحقيقي لدى تلك العينة من الأفراد التي سيطبق عليها ودون أن يكون لأي من المتغيرات الأخرى أثره في أداء أفراد تلك العينة، وقد يكون من الخطأ النظر إلى التقنين على أنه خطوة أخيرة ومتممة لعملية بناء الاختبار أو لاحقة بها، والأصح أن ننظر إليه على أنه عملية مواكبة لها أو جز منها، والواقع أن التقنين بالمعنى الشامل للكلمة يعتمد على رسم خطة شاملة وواضحة ومحددة لجميع خطوات تصميم الاختبار

الفصل الثالث: ○○○ الخواص السيكومترية

وإجراءاته وطريقة تطبيقه وتصحيحه وتفسير درجاته، وتحديد السلوك المطلوب من المفحوص والشروط المحيطة به في أثناء تطبيق الاختبار، بالإضافة إلى وجود معايير لتفسير الدرجات. ويميز علماء القياس بين معنيين للتقنين وهما:

أولاً- أن تكون تعليمات الاختبار وصياغة بنوده والزمن المخصص له وشروط تطبيقه وطريقة تصحيحه موحدة في كل المواقف وبما يسمح بإمكان الحصول على النتائج نفسها في حال إعادة إجراء الاختبار، ومن هذه الناحية يعني التقنين التوحيد، ويفقد الاختبار أساسه العلمي والموضوعي إذا لم يكن مقننا بهذا المعنى.

ثانياً- أن يخضع الاختبار للتقنين من خلال تطبيقه على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي بهدف استخراج معايير معينة تحدد معنى الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد في ضوء تمرکز وتشتت درجات أفراد عينة التقنين (أو التعبير)، وغني عن البيان أنه لا يمكن أن يكون الاختبار مقننا بالمعنى الثاني دون أن يكون مقننا بالمعنى الأول، وأن عملية استخراج معايير الاختبار، وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تطويره، تحقق فوائد وأغراضا عديدة منها تعرف الوضع النسبي للفرد ضمن المجموعة، وتفسير الدرجة التي يحصل عليها، بالإضافة إلى ذلك فإن عملية استخراج المعايير هي عملية كبيرة ومجهددة من الناحية التجريبية والإحصائية وتستلزم تعاون عدد غير قليل من المختصين والخبراء، كما أنها مكلفة ماديا وتستغرق وقتا طويلا.

(امطانيوس ميخائيل، 2006، ص.ص 95-94).

ومن المفيد الإشارة هنا إلى أن الاختبار المقنن بالمعنى الأول، أي الذي أخضع للتقنين دون أن تستخرج معاييره، هو أداة قياس علمية ودقيقة ويمكن أن تحقق أغراضا وفوائد عديدة في مجالات التشخيص والبحث العلمي، بل وفي الحالات جميعها التي لا يتركز فيها اهتمام الفاحص على تفسير الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد المفحوص وتعرف وضعه النسبي ضمن المجموعة.

(امطانيوس ميخائيل، 2006، ص.ص 95).

إن نتائج الاختبار النفسي ينبغي أن تفسر بنفس الطريقة حتى ولو اختلف الفاحصون، وتعدد المفحوصون، وتتوعدت مواقف الاختبار، وتكررت مرات القياس، وعملية التقنين هي الوسيلة التي

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

نتأكد بها من توافر الصلاحية للاختبار، وصفات هذه الصلاحية هي: سلامة أسلوب الصياغة وتناسق الألفاظ المستخدمة في بناء جمل الاختبار، وتناسبها مع مستوى المختبرين الثقافي والعقلي، وسلامة الصياغة لتعليمات الاختبار، وتساوي وحدات الاختبار في الصعوبة، وتدرج الأسئلة، وأن تكون الأسئلة قصيرة مؤدية للمطلوب، وتكون الإجابة أيضا لها نفس الصفة. (عباس محمود عوض، 1998، ص.ص 69.68).

5- الخصائص السيكومترية:

إن الاختبارات والمقاييس تعد أدوات قياس وينبغي أن تتوفر فيها شروط معينة لكي تكون صالحة لقياس سمة معينة.

فبعض أدوات القياس والتقويم التربوي والنفسي ربما لا تكون معدة اعدادا جيدا مما يتطلب الحيلة أو الحذر عند استخدامها، وهذا الأمر لا يقتصر على العلوم السلوكية، وإنما يمتد ليشمل أيضا أدوات القياس في العلوم الطبيعية، فما بالك بميزان أو ترمومتر أو المتر أو ميكرو متر تعطي قراءات مختلفة إذا تكرر استخدامها في قياس الشيء نفسه في أوقات مختلفة.

غير أن مشكلة صلاحية وجودة أدوات القياس تكون أكثر إلحاحا وتعقيدا في العلوم السلوكية فالدرجات المستمدة من هذه الأدوات ينبغي أن تتميز بالاتساق ولا تتغير تغيرا جوهريا من تطبيق لآخر على الفرد نفسه مادامت الظروف لم تتغير تغيرا ملحوظا، كما ينبغي أن نطمئن إلى أن أداة القياس تقيس بالفعل السمة المحددة لكي نفيد من نتائجها في اتخاذ قرارات صائبة تتعلق بالفرد أو بالجماعة، سواء في الانتقاء أو التصنيف أو التشخيص أو العلاج.

وتشير هذه الخصائص إلى مفهومي من المفاهيم الأساسية التي تتعلق بالاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية هما مفهوما ثبات درجات الاختبار، وصدق الاختبار.

(صلاح الدين محمود علام، 2000، ص130).

ويقصد بالخصائص السيكومترية للاختبار تلك الصفات الضرورية والمتعلقة بمدى فاعلية بنود الاختبار وكذلك بالصدق والثبات وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السهولة والصعوبة (في حالة اختبارات التحصيل والقدرات) ومعايير تفسير النتائج، التي يتم التحقق منها بعد تطبيق الاختبار تطبيقا تجريبيا على عينة ممثلة للمجتمع تسمى بعينة التقنين، وتعتمد جودة

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

الاختبار وموضوعيته على مدى توافر درجات مناسبة لهذه الخصائص.

(عبد العزيز بوسالم، 2014، ص 60).

5-1 الصدق:

يعد الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبني الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يتخذ استنادا لدرجاته، فدرجات الاختبار تستخدم عادة في التوصل إلى استدلالات معينة.

والصدق يتعلق بمدى فائدة أداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بغرض أو أغراض معينة، فقرارات الانتقاء مثلا يمكن أن تكون أكثر صوابا إذا استطاع المعلم تقدير احتمال نجاح الطالب في مقررات مختلفة، وإذا لم تكن لنتائج أدوات القياس فائدة في اتخاذ قرارات صائبة ربما لأنها لا تقدم معلومات دقيقة وغير متعلقة بمجال القرار، فإن نتائج هذه الأدوات لا تتسم بالصدق.

(صلاح الدين محمود علام، 2000، ص.ص 186.187).

ورغم هذا يبقى مفهوم الصدق من أكثر المفاهيم في القياس النفسي إثارة للجدل وسنقوم باستعراض مجموعة من تعريفات الصدق كما يلي:

يعرف "ليندكوست" (Lindhcost) (1942) الصدق على أنه "درجة الصحة التي نقيس بها ما نريد قياسه، أو أنه الدرجة التي تقترب منها بنجاح تام لقياس ما نريد قياسه".

أما "كرونباخ" (Cronbach) (1960) يذكر أنه "بقدر اكتمال تفسير درجة الاختبار للسمة المعينة والثقة في هذا التفسير بقدر صدق الاختبار". (مجدي عبد الكريم حبيب، 1996، ص.ص 293.294).

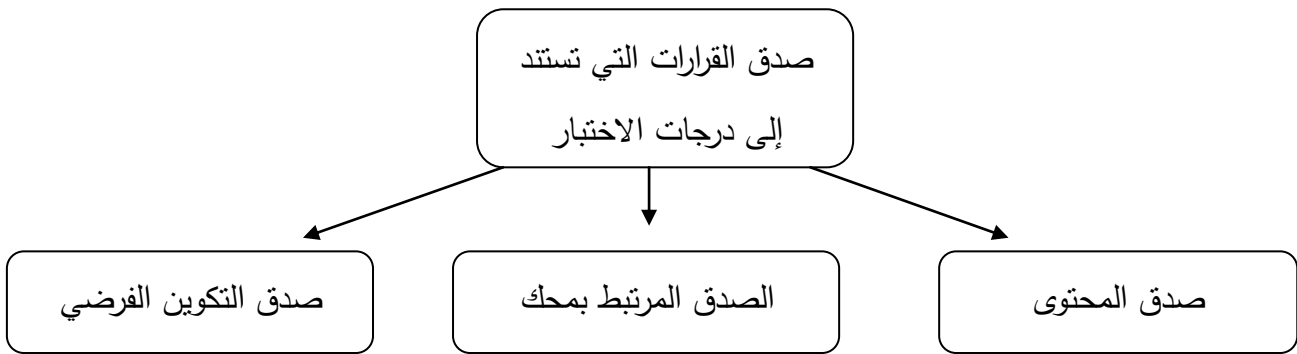
ويشير "عبد الخالق" إلى مفهوم الصدق بأنه مدى صلاحية الاختبار وصحته في قياس ما يعلن أنه يقيسه، فبدلنا صدق الاختبار إذن عن أمرين أساسيين هما: ما الذي يقيسه الاختبار؟ وكيف ينجح في قياسه؟ وليس لذلك علاقة باسم الاختبار بل بمضمونه.

(أحمد محمد عبد الخالق، 2000، ص 131).

5-1-1 أنواعه:

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

تتميز خاصية الصدق في الاختبارات النفسية بأنها ذات أساس منطقي، بخلاف الثبات الذي يعتبر ذو أسلوب إحصائي، لنتمكن من التعرف على مدى صدق الاختبارات نحن مجبرون على جمع مجموع من الدلائل والاستدلالات المنطقية والتي تؤكد لنا مدى تمكن الاختبار من قياس السمة التي وضع لقياسها التمييز بين طرفي السمة، وقد حددت اللجنة المشتركة ثلاثة جوانب من الصدق تتناظر أنواع القرارات الأساسية الثلاثة السابقة، وهي: صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك، وصدق التكوين الفرضي أو المفهوم، كما يوضحه الشكل التخطيطي التالي:



شكل (02): يوضح الجوانب المختلفة لصدق القرارات التي تستند إلى درجات الاختبارات.

صدق المحتوى:

يمكن تعريفه على أنه "مدى تمثيل عناصر الاختبار وملاءمتها للمحتوى الذي يقيسه، أي أنه كلما كانت عناصر الاختبار عبارة عن بيئة لكافة المجالات التي يغطيها المحتوى فإن بيئة الصدق هنا تعتمد على مدى تمثيل العينة (الاختبار) وكفايتها".

(الدوسري ابراهيم بن مبارك، 2000، ص49).

يتم حساب صدق المحتوى من خلال عملية تحليلية منطقية لمحتوى الاختبار، ويرتبط عادة بصدق الاختبارات التحصيلية التي تصمم من قبل شخص مهتم بمجال معين، ويتم الحكم على مدى صدق محتوى الاختبار من خلال مدى تمثيل جدول المواصفات لفقرات الاختبار، والحكم على صدق محتوى أي أداة قياس يحتاج إلى فريق من الخبراء والمهتمين في مجال أداة القياس وذلك للحكم على مدى تمثيل فقرات الاختبار للمحتوى الذي اشتقت منه، وتبدأ إجراءات المحتوى بعد التكوين الأولي لفقرات المقياس ويقوم بالإشراف على ذلك مطور الاختبار.

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

(عبد الرحمان زمزمي ، 2008 ، ص37).

الصدق المرتبط بالمحك:

يدل الصدق المرتبط بالمحك أو الميزان على مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك المفحوصين في مواقف محددة أو تشخيص هذا السلوك، والمحك هو مقياس موضوعي مستقل عن الاختبار ونقيس به صدق الاختبار، أو هو الميزان الذي نحدد به مدى صلاحية الاختبار. يذكر "مقدم" (2011) أن الصدق المرتبط بالمحك من أفضل طرق دراسة الصدق، ذلك أن المحك الذي يمثل الخاصية في الواقع الخارجي تعتبر أفضل ميزان لتقدير مدى صدق الاختبار. (عبد الحفيظ مقدم، 2011، ص147).

يعتمد صدق المحك على حساب علاقات بين الاختبار الذي نريد قياس صدقه ومحك آخر يفترض أن يقيس نفس السمة، ولكن معامل الارتباط يكون زائفاً بين الاختبارين لأنه يتأثر بالتحيز (الخطأ المنتظم) الذي يكون موجود بين الاختبارين، خاصة إذا كانت الأسئلة لا تمثل البناء النظري الموجود في كل الاختبارين، مما يزيد بطبيعة الحال من الأخطاء المنتظمة في المقياس وبالتالي ينهار صدق الاختبار. (علي حامد الشيبتي، 1996، ص.ص 33.32).

ويوجد نوعان مختلفين من صدق المحكات هما: الصدق التلازمي والصدق التنبؤي.

ويقصد بالصدق التلازمي "مدى الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات المحك التي تجمع في الوقت نفسه الذي يطبق فيه الاختبار". (صلاح الدين محمد أبو ناهية ، 1994 ، ص341).

يدل هذا النوع من الصدق على حجم العلاقة (الارتباط) بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على محك آخر، بحيث لا يكون هناك فاصل زمني بين تطبيق الاختبار والمحك، أو قد يكون هناك فاصل بين أداء الأفراد على الاختبار وأدائهم على المحك.

(مراد صلاح أحمد، وأمين علي سليمان، 2002، ص353).

أما الصدق التنبؤي فيعني "مدى قدرة الاختبار أو الاستبيان على التنبؤ بنجاح الفرد في مهنة معينة أو في أداء معين، كمؤشر على صدق الاختبار، مثل أن يقيس الأخصائي النفسي الاستعداد لممارسة مهنة معينة لدى مجموعة من الأفراد في شهر (جانفي) مثلاً، باختبار تم اعداده لهذا الغرض ويحتفظ بدرجاتهم التي حصلوا عليها، ثم يلتحق الأفراد فعلاً بالمهنة التي تم

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

توظيفهم فيها وبعد مرور (6) أشهر أو أكثر من ذلك يطلب من المشرفين المباشرين على عمل هؤلاء الأفراد أن يزودوه بمستويات الأداء المهني لهؤلاء الأفراد، فإذا تبين أن الذين حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار الاستعداد المهني، كانوا أيضا مرتفعين في الأداء المهني، وأن المتوسطين في درجاتهم على اختبار الاستعداد المهني كانوا متوسطين في الأداء المهني، ونفس الشيء بالنسبة لمنخفضي الأداء المهني، دل ذلك على أن اختبار الاستعداد المهني صادق، لأنه تنبأ بما سوف تكون عليه الخاصية محل القياس". (بشير معمرية، 2012، ص 215).

- صدق التكوين الفرضي:

يتناول صدق التكوين الفرضي العلاقة بين نتائج الاختبارات والمقاييس والمفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسه، مثل مفاهيم الذكاء، والقلق، والتصلب، والانطواء ودفاعية الانجاز، وبعبارة أخرى فإن صدق التكوين الفرضي يهدف لتحديد التكوينات الفرضية التي يعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات، أي أن هذه التكوينات هي التي يركز عليها الاهتمام وليس درجات المحك أو سلوك الفرد. (صلاح الدين محمود علام، 2000، ص 215).

ويشير كل من "ميل" (Mill) و"كرونباخ" (Cronbach) (1955) إلى أن هناك خطوات تجرى للقيام بالتحقق من صدق التكوين الفرضي وهي:

- تبنى نظرية معينة يستند إليها الاختبار ويشتمل منها فروض تبين مدى اختلافهم أو تشابههم في امتلاك الصفة أو الخاصية التي يقيسها الاختبار.

- اختيار أو تطوير مقياس يتألف من فقرات تمثل سلوكيات محددة تصف السمة المقاسة.

- جمع بيانات ميدانية.

- تقييم الانسجام الفعلي بين البيانات واختبار الفرضيات.

يمكن التأكد من صدق التكوين الفرضي بواسطة مجموعة طرق نذكر منها التغيرات التطورية التحليلي العاملية، الفروق بين المجموعات، تأثير التدخل التجريبي، ونوردها كما يلي:

أ- التغيرات التطورية:

مثال هذه التغيرات التطورية استخدام العمر الزمني كما في اختبارات الذكاء لتحديد ما إذا

كانت الاختبارات تكشف عن زيادة مطردة مع تقدم العمر في مرحلة الطفولة، ومن الواضح أن هذا

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

المعيار غير قابل للتطبيق في أية وظائف لا تكشف عن تغيرات عمرية واضحة، ومن ذلك فإن له فائدة محدودة في مجال قياس الشخصية. (أحمد محمد عبد الخالق، 2000، ص195).

ب- التحليل العاملي:

تقوم هذه الطريقة على اختيار مجموعة من المحكات الخارجية بالإضافة إلى الاختبار أو الاختبارات التي يراد تعيين معامل الصدق بالنسبة إليها.

تحسب معاملات الارتباط البينية لمجموعة الاختبارات ثم نحلل هذه المعاملات من أجل الوصول إلى مقدار تشبع كل اختبار بالعامل العام، والعوامل الأخرى المشتركة الأخرى بين هذه الاختبارات جميعاً، ويدل مقدار تشبع الاختبار بالعامل العام على صدقه بالنسبة لقياس هذا العامل. (عبد الرحمان سعد، 1998، ص192).

ج- الفروق بين المجموعات:

تهدف هذه الطريقة إلى مقارنة مجموعتين مختلفتين في ضوء الدرجات التي يحصل عليها الأفراد فإذا تبين أن هناك اختلافاً واضحاً بين درجات كل من المجموعتين، فإنه يمكن اعتبار ذلك أحد أدلة صدق التكوين الفرضي ويستبقى عندئذ على المفردات التي ميزت بدرجة أكبر بين المجموعتين. (صلاح الدين محمود علام، 2000، ص222).

د- تأثير التدخل التجريبي:

يستمد مصدر إضافي للمعلومات الخاصة بصدق التكوين عن طريق إجراء تجارب على تأثير متغيرات مختارة على درجات الاختبار، فاختبار مصمم لقياس التهيو للقلق يمكن أن يطبق على أشخاص يوضعون بعد ذلك في موقف مصمم لرفع القلق، كالإجابة على امتحان في ظل ظروف ضاغطة أو مشتتة، ويمكن أن يحسب ارتباط درجات القلق الأولى بمختلف المؤشرات الفيزيولوجية وغيرها، والتي تعبر عن القلق أثناء الامتحان وبعده، وهناك فرض مختلف بالنسبة لاختبار القلق

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

حيث يمكن تطبيقه قبل خبرة مثيرة للقلق وبعدها لنرى ما إذا كانت درجات الاختبار ترتفع بشكل جوهري في حالة إعادة الاختبار. (أحمد محمد عبد الخالق، 2000، ص138).

5-1-2 العوامل المؤثرة في صدق الاختبار:

هناك العديد من العوامل المؤثرة في صدق الاختبار يمكن أن نوجزها وهي:

- أثر التباين على معامل صدق الاختبار:

إن أحد أهم المفاهيم المهمة في صدق الاختبارات هو قدرته على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها، أو بمعنى آخر إظهار الفروق الفردية في مجال القدرة. كذلك أن وجود الفروق الفردية هو أحد مسلمات نظرية الفروق الفردية.

إذا افترضنا أن جميع ظروف تطبيق الاختبار ثابتة فإن معامل صدق الاختبار يتناسب طرديا مع تباين درجات المجموعة، بمعنى أن كلما زاد تباين الدرجات أدى ذلك إلى زيادة معامل صدق الاختبار. ومن الملاحظ أن زيادة التباين الحقيقي الذي يؤدي بدوره إلى إظهار الفروق الفردية ويتناسب طرديا مع القيمة العددية لمعامل الصدق. (عبد الرحمان سعد، 1998، ص197).

- أثر طول الاختبار على معامل صدق الاختبار:

يزداد صدق الاختبار بزيادة عدد أسئلته لأن ذلك يؤدي إلى شمول المقياس للمحتوى ويقلل من أخطاء القياس. (عفاف اللحياني، 2009، ص101).

- طبيعة عملية التقنين:

من المهم لفهم طبيعة معامل الصدق وصف طبيعة عينة التقنين وصفا مفصلا، لأن الاختبار الواحد قد يقيس عمليات نفسية مختلفة إذا طبق على عينات تختلف في العمر أو الجنس أو المهنة أو المستوى التعليمي أو أي متغير آخر يرتبط بمفهوم الصدق. وعلى ذلك فإن الاختبار الواحد قد يكون له صدق مرتفع في التنبؤ بمحك معين في بعض العينات، بينما ينخفض صدقه بالنسبة إلى عينات أخرى وربما يكون مقياسا صادقا لعمليات نفسية مختلفة في عينتين مختلفتين. (إسماعيل بشرى، 2004، ص89).

2-5 الثبات:

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي ويمثل مع مفهوم الصدق أهم الأسس ويتعين توافرها في المقياس لكي يكون صالحا للاستخدام، وتتبع فكرة الثبات من كون القياس في العلوم النفسية والتربوية لا يصل إلى الدقة الموجودة في العلوم الدقيقة، لهذا نجد هامش الخطأ في القياس النفسي مرتفعا مقارنة بالقياس في العلوم الطبيعية. (سعيد محمد حسين، 2000، ص53).
وسنقوم باستعراض مجموعة من تعريفات للثبات كما يلي:

يشير الثبات إلى الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة أن المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه أو بصورة مكافئة له تقيس الخاصية نفسها، وسواء اختبر في الظروف نفسها أو في ظروف مختلفة لا تتدخل فيها عوامل عشوائية. (صفوت فرج، 2006، ص295).

حسب "أناستازي" (Anastasi) تعرف الثبات على أنه "اتساق القياسات التي يتم الحصول عليها من نفس الأفراد عندما يتم إعادة اختبارهم بنفس الأداة في مناسبات مختلفة وفي نفس الظروف".
(Anastasi, 1997, p84).

عرف "أبو حطب" وآخرون (1997) الثبات بأنه "دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص".
(أبو حطب وآخرون، 1997، ص105).

أما "محمود علام" (2006) فيشير إلى أن الثبات هو "قدرة الاختبار على قياس الدرجة الحقيقية وبأقل قدر ممكن من الأخطاء العشوائية".
(صلاح الدين محمود علام، 2006، ص131).

ويرى "فيصل عباس" (1996) أن الثبات يتناول "مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على اختبار معين في كل مرة يعاد اختبارهم بنفس الرئز".

فالثبات حسبه يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار، وهذا يعني إلى أي مدى يعطي رئز معين نفس النتائج في اجراءات متكررة لنفس الأفراد. (فيصل عباس، 1996، ص22).

ومن خلال ما ذكرناه يمكن أن نستخلص ثلاثة مفاهيم أساسية لثبات درجات الاختبار هي:

الفصل الثالث: ○○○ الخصاص السيكومترية

- أن نحصل على نفس النتائج تقريبا عند إعادة تطبيق الاختبار.
- أن يكون التباين الحقيقي أكبر ما يمكن بالنسبة للتباين العام، أو تباين الخطأ أقل ما يمكن.
- وجود علاقة قانونية بين وحدات الاختبار. (عبد الرحمن سعد، 1998، ص166).

5-2-1 أنواعه:

توجد العديد من الطرق لتقدير ثبات الاختبارات، وهذا التعدد مرده هو أن كل طريقة تمكنا من حصر نوع محدد من اخطاء القياس والتحكم فيها ويمكن أن نحدد هذه الطرق فيما يلي:

5-2-1-1 طريقة إعادة الاختبار:

تقوم الفكرة الأساسية في هذه الطريقة على إجراء الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم إعادة إجراء نفس الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد وفي ظروف مماثلة بعد مضي فترة زمنية بين الإجراء الأول والإجراء الثاني، ثم نحسب معامل الارتباط بينهما وهو ما نسميه معامل الثبات.

والى جانب ما سبق فإن فكرة إعادة الاختبار تكتنفها صعوبات أهمها:

- صعوبة توحيد الظروف التي يجرى فيها الاختبار في المرتين.
- موقف الاختبار النفسي موقف تعليمي يفيد منه الأفراد في الألفة بموقف الاختبار، فلا يكونون عند الإجراء الثاني متأثرين بغرابة الموقف أو التوتر الانفعالي التي قد يثيرها الإجراء الأول.
- موقف الأفراد في الإجراء الثاني قد يدخل فيه عنصر المران والتدريب الناتج عن الإجراء الأول.
- الفترة الزمنية بين الإجراء الأول والإجراء الثاني قد تمثل مشكلة، فإذا كانت هذه الفترة قصيرة جدا (أي عدة أيام) تدخل عامل التذكر والاستفادة من تجربة الإجراء الأول، أما إذا طالت هذه الفترة إلى عدة شهور زاد احتمال تأثير عوامل النمو العقلي خاصة لدى صغار الأطفال إذا كنا بصدد حساب معامل ثبات اختبار لقياس ذكاء الأطفال مثلا. (محمد شحاتة ربيع، 2009، ص84).

5-2-1-2 طريقة الصور المتكافئة:

يتم الحصول على معامل التكافؤ من خلال إعطاء شكلين متكافئين بالمحتوى، والمتوسطات والتباينات لاختبار معين لنفس المجموعة وبنفس الوقت، وحساب معامل الارتباط بينهما، ويخضع استعمال طريقة الصور المتكافئة لمجموعة من المعايير، حيث يجب أن تتساوى صورتان من

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

الناحية الإحصائية بمتوسطات وتباينات وارتباطات متساوية بين الفقرات، إضافة إلى ذلك ضرورة تكافؤ محتوى الصورتين من حيث مستوى الصعوبة بالتمييز للفقرات ونوعها وطول الأداة، وكذلك يجب توحيد إجراءات التطبيق في المرتين من حيث زمن الإجابة والتصحيح والتعليمات.

كذلك تستخدم هذه الطريقة في حساب الثبات لاختبارات الذاكرة والاختبارات التحصيلية المقننة ولتقويم المنهج والطلاب، وفي الاختبارات التي تهدف إلى قياس قدرة حل المشكلات، ولا يفضل استخدامها في اختبارات القدرات والميول والاتجاهات، وإذا كانت السمة التي يقيسها الاختبار سمة عريضة ومركبة مثل سمة التفكير الناقد.

(النبهان موسى، 2004، ص240).

5-2-1-3 طريقة التجزئة النصفية:

قبل استخدام هذه الطريقة من الواجب أن نحترم افتراضين أساسيين هما: تجانس نصفي الاختبار أي يجب أن تكون جميع بنود الاختبار تقيس نفس السمة أو السلوك، وهذا يعني وجود ارتباط قوي بين بنود الاختبار مما يؤدي إلى ارتباط قوي بين جزئي الاختبار، والافتراض الثاني هو أن يقيس نصفا الاختبار سمة واحدة بمعنى أن يكون الاختبار أحادي البعد.

تعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار مرة واحدة على مجموعة أفراد ثم تقسيم بنود الاختبار إلى نصفين متكافئين، فيحصل كل فرد على درجتين، درجة في النصف الأول ودرجة في النصف الثاني، وهناك من يفضل التقسيم بطريقة البنود الزوجية والفردية أو طريقة القسمة إلى نصفين وبعد استخراج الدرجات للنصفين، نقوم بحساب معامل الارتباط بينهما بالطريقة المتعارف عنها.

لكن الملاحظ أن هذا الارتباط يعطي ثبات النصف الأول فقط، مما يتطلب استعمال إحدى معادلات تصحيح الطول للحصول على معامل ثبات النصفين ومعادلات تصحيح الطول هي:

(عبد الرحمان سعد، 1998، ص163).

أ- معادلة "سبيرمان براون" (Spearman Brown):

تستخدم هذه الطريقة في حالة النصفين المتكافئين للاختبار ولا تصلح لحساب الثبات إذا انقسم إلى نصفين غير متكافئين وخاصة عندما تختلف القيم العددية للتباين اختلافا كبيرا، وذلك لأن البرهان الرياضي لمعادلة التنبؤ هذه يفترض تساوي (تكافؤ) جزئي الاختبار.

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

ولا تصلح هذه الطريقة لحساب ثبات الاختبارات الموقوتة التي يترك فيها المفحوصين عددا كبيرا من الأسئلة بدون إجابة، لأن كثرة الأسئلة المتروكة في آخر كل اختبار تؤثر على الارتباط بين الجزئين ويتغير بذلك معامل الثبات. (عبد الرحمان زمزمي، 2008، ص33).

ب- معادلة "جوتمان" (Guttman):

توصل إلى معادلة عامة تصلح لحساب الثبات عندما لا تتساوى الانحرافات المعيارية لجزئي الاختبار، كما تصلح عندما تتساوى الانحرافات المعيارية. (فؤاد السيد البهي، 2006، ص388).

5-2-1-4 طريقة الاتساق الداخلي:

تعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل. مما هو معروف أن الاتساق الداخلي بين الوحدات أو البنود يتأثر بمصدرين من مصادر تباين الخطأ هما:

أخطاء محتوى البنود، وأخطاء عدم تجانسها، فكلما كانت البنود متجانسة (فيما تقيس) كان التناسق عاليا فيما بينها، والعكس صحيح. (عبد الرحمان سعد، 1998، ص170).

هناك مجموعة من المعادلات يمكن أن نحسب بها معامل الثبات بهذه الطريقة وهي:

أ- معادلات "كيودر ريتشاردسون" (K. Richardson) (K20 و K21):

تتمثل هذه الطريقة في حساب نسب الإجابات الصحيحة في فقرات الاختبار وتباين الإجابات عن كل فقرة، وهي تعطي معدل لجميع معاملات الثبات الناتجة عن جميع التجزئات الممكنة وتستخدم في حال تصحيح الاستجابات ثنائيا (واحد، صفر)، وتنقسم إلى معادلتين (K20 و K21)، والفرق بينهما أن (K20) تفترض أن جميع فقرات الاختبار ذات مستوى صعوبة واحدة وإذا لم يتحقق ذلك تستخدم (K21) إلا أن تقدير الثبات سيكون أقل ولكنها مع ذلك تتميز بأنها تتطلب عمليات حسابية أقل ونظرا للتقدير العالي لقيمة الثبات باستخدام (K20) فإنه ينصح باستخدامها كلما أمكن. (سامي محمد ملحم، 2002، ص143).

ب- معادلة (α) "ألفا كرونباك" (Alpha Cronbach):

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

إن اقتصار معادلتني "كيودر ريتشاردسون" (K.Richardson) على الاختبارات التي تكون استجابتها ثنائية يجعل منها محدودة الاستعمال وغير قادرة على إعطاء معاملات ثبات للاختبارات ذات الاستجابات الأكثر من ثنائية مما استوجب إيجاد معاملات تمكن من حل هذا المشكل، لقد تمكن "كرونباك" (Cronbach) من اشتقاق صيغة عامة من معادلة "ك.ريتشاردسون" (K.Richardson) (K20) لتقدير ثبات أنواع مختلفة من الاختبارات والمقاييس، وتؤدي هذه الطريقة إلى اتساق داخلي لبنية الاختبار ويسمى معامل التجانس، غير أنه أطلق عليه معامل (α). ومن الملاحظ أن معامل ألفا "كرونباك" (Cronbach) يتأثر بطول الاختبار أي بعدد مفرداته ومدى تجانسها ويعطي معامل "ألفا" (α) الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبارات أي أن قيمة معامل الثبات بعامة لا تقل عن قيمة "ألفا" (α) فإذا كانت قيمة معامل "ألفا" (α) مرتفعة، فإن هذا يدل بالفعل على ثبات درجات الاختبار، أما إذا كانت منخفضة فربما يدل ذلك على أن الثبات يمكن أن تكون قيمته أكبر من ذلك باستخدام طرق أخرى.

(صلاح الدين محمود علام، 2000، ص.ص 165-166).

5-2-2 العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

هناك مجموعة من العوامل التي يمكنها أن تؤثر في قيمة معامل الثبات بحيث إما تجعلها مرتفعة أو منخفضة لذا من الواجب أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار ونذكرها كآآتي:

أ- طول الاختبار: من معادلة "سبيرمان براون" (Spearman Brown) لتصحيح الطول، يتضح أن العامل الأول الذي يؤثر في ثبات الاختبار هو طوله، أي عدد البنود التي يتكون منها، فكلما زاد عدد البنود ارتفع الثبات، والمنطق من ذلك، هو أن العدد الكثير من البنود يؤدي للحصول على عينة أكبر من السلوك (الخاصية)، وكلما حصلنا على عينة أكبر من السلوك كلما كان متوقع أن يمثل القدرة أو السمة محل القياس في مرتي التطبيق أو نصفي الاختبار.

(بشير معمرية، 2007، ص186).

ب- مستوى صعوبة الفقرات: يذكر "النفيعي" (2001) "أن صعوبة الاختبار من العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار فكلما كانت الأسئلة صعبة جدا أو سهلة جدا كان معامل ثبات الاختبار

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

منخفضا، والأفضل أن يكون الاختبار متوسط الصعوبة، ويعود ذلك لأن الأسئلة الصعبة أو السهلة تؤدي إلى انخفاض تباين الأسئلة وبالتالي انخفاض التباين الكلي للاختبار".

(عبد الرحمان النفيعي، 2001، ص43).

ج- تجانس العينة: يؤدي التجانس الشديد لعينة الأفراد التي يحسب لها الثبات من خلال أدائها إلى انخفاض ملموس في معامل ثبات الاختبار، لأن التباين داخل هذه العينة المتجانسة يكون منخفضا بقدر لا يسمح بتقدير التباين الحقيقي للاختبار أي ثباته. (بشير معمرية، 2012، ص290).

د- زمن الاختبار: كلما زادت المدة الزمنية بين تطبيق الاختبارين، انخفضت قيمة كل من معامل الاستقرار والتكافؤ. (صلاح الدين محمود علام، 2006، ص104).

هـ- موضوعية التصحيح: ضرورة لعدم تأثر قيم معامل الثبات بذاتية وتحيز المصحح الذي قد يسبب ارتفاع أو انخفاض في معامل الثبات.

ومن هنا جاءت ضرورة الحيطة في تفسير قيم معامل الثبات، إذ أنه لا يوجد أسلوب إحصائي يعيننا عن التفسير العلمي والعملية (دلالة إحصائية و دلالة علمية)، لهذه القيم وفق منطق العقل والواقع. (سعيد حسن الغامدي، 2003، ص27).

و- الاستقلال بين بنود الاختبار: ويعني الاستقلال هنا أن لا تؤدي إجابة معينة على بند إلى إجابة على بند آخر، لأن هذا يؤدي ضمنا إلى انخفاض عدد البنود، ويقلل من الفروق بين الأفراد، مما يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (بشير معمرية، 2012، ص290).

6- العلاقة بين صدق الاختبار وثباته:

عند التمهيص في مفهومي الصدق والثبات من الناحيتين النظرية والتطبيقية، نجد أنهما مفهومان مهمان في كل اختبار ومرتبطان.

ويشير "عبد الرحمان" (1998) أنه "لا بد أن نتوقع أن تكون هناك علاقة أكيدة بين صدق الاختبار وثباته، وخاصة أن كلا المفهومين يبحثان في مدى كفاءة الاختبار ومناسبته للمسلمات الرئيسية لنظرية القياس".

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

ومفهوم الثبات يبحث في مدى استقرار درجات الاختبار عندما تتغير الظروف الخارجية، بمعنى أن الثبات يختص بالاختبار ودرجاته، أما مفهوم الصدق فإنه يتجاوز الاختبار ودرجاته إلى محك خارجي وذلك من أجل تعيين معامل صدق الاختبار سواء بصورة بسيطة مباشرة، أي بحساب معامل الارتباط بين الاختبار والمحك، أو المقارنة الطرفية، أو بصورة أكثر تعقيدا عندما يستخدم منهج التحليل العاملي للتوقيف على صدق الاختبار في ضوء تشعبه بالعوامل التي يقيسها. وربما كانت الصعوبة الأساسية في عملية تعيين صدق الاختبار هي إيجاد المحك الخارجي (المصدق أو المعتقد) الذي يمكن الرجوع إليه دون شك أو تردد.

والاختبار الثابت -أي إذا كان معامل ثباته عاليا- هو اختبار أيضا عالي الصدق من الناحية النظرية -وخاصة إذا نظرنا إلى مفهوم الصدق الذاتي- ولكن قد يكون غير ذلك تماما من الناحية العملية التطبيقية.

أما الاختبار الصادق -أي إذا كان معامل صدقه عاليا- فلا بد وأن يكون اختبار ثابت من الناحية النظرية والتطبيقية. (عبد الرحمن سعد، 1998، ص198).

7- منظور تكاملي في تقدير الصدق والثبات:

يعتبر كل من صدق المحتوى والصدق المرتبط بالمحك وصدق التكوين الفرضي جوانب متكاملة لعملية متسعة تتعلق بالتحقق من صدق تفسيرات واستخدامات الدرجات المستمدة من أدوات القياس التربوي والنفسي.

لذلك فإن الفصل بين هذه الجوانب يؤدي إلى أدلة غير كافية حول صدق التفسيرات التي نتوصل إليها، لذلك ينبغي أن نضع في اعتبارنا أن صدق أدوات القياس ليس صدقا عاما وإنما مرتبط بمواقف أو استخدامات معينة لمجموعات معينة من الأفراد.

كما أننا نلاحظ أن الأدلة التي تجمع للتحقق من صدق التكوين الفرضي تتضمن أدلة عن صدق محتوى أداة القياس وصدقها المرتبط بمحك، فصدق التكوين الفرضي إذن يعد بمثابة الإطار المتكامل الذي يجمع جوانب الصدق الثلاثة.

الفصل الثالث: ○○○ الخصائص السيكومترية

فتفسير صدق المحتوى يتعلق بالاستدلال على أداء الفرد في النطاق الشامل للمفردات من أدائه في اختبار يشتمل على عينة ممثلة من المفردات، ولكن إذا أردنا الاستدلال من ذلك على (قدرة الفرد) فإننا نكون بصدد الاستدلال على التكوين الفرضي الذي تتطوي عليه درجات الفرد. كذلك إذا أردنا التنبؤ بحصوله على تقدير مرتفع في نهاية مدة دراسية معينة باستخدام درجاته في عينة المفردات فإن تفسيرنا يتعلق بمحك الأداء المستقبلي.

وهذا المنظور التكاملي للصدق يلعب دورا رئيسا في عمليات بناء وتطوير أدوات القياس التربوي والنفسي.

كذلك يرتبط مفهوم الصدق بمفهوم الثبات ارتباطا وثيقا، فقيم الثبات تؤثر في درجة العلاقة بين الاختبار التنبؤي واختبار المحك، وكذلك تسهم قيمة معامل الاستقرار لدرجات اختبار ما في زيادة ثقتنا بصدق التكوين الفرضي للاختبار، نظرا لأننا نهتم بالسمات التي تتميز بالثبات النسبي. كما أن معاملي الاتساق الداخلي والتجانس للاختبار يقدم دليلا آخر على صدق التكوين الفرضي. لذلك يرى "كرونباك" (Cronbach) و"جليرز" (Glaser) أن مفهوم الصدق والثبات مفهومان مرتبطان ويمكن أن يندرجا تحت اسم (مقاييس قابلية التعميم)، فالفرق بينهما يكمن في الأبعاد التي نود التعميم عليها، لذلك تعد نظرية "كرونباك" (Cronbach) المتعلقة بإمكانية التعميم من التطورات المهمة التي أسهمت في إبراز التكامل بين مفهومي الثبات والصدق.

(صلاح الدين محمود علام، 2000، ص228).

*خلاصة الفصل:

في نهاية هذا الفصل يتبين لنا أن الاختبارات النفسية والتربوية من أهم الأدوات المستعملة في الممارسة والبحث، ولما كانت كذلك فقد نالت عملية بنائها وتطويرها اهتماما كبيرا من المختصين في مجال القياس النفسي، لما تقدمه من بيانات يمكن الاعتماد عليها في صنع القرارات السليمة التي تهدف إلى تحسين العمليات التي يشيع فيها استخدام الاختبارات النفسية كالتشخيص، التعليم والتعلم، الانتقاء للوظائف.

الفصل الثالث: ○○○ _____ الخصائص السيكومترية

وقد تبين كذلك أن من أهم شروط صحة وسلامة هذه الاختبارات هو توفر عنصرين أساسيين في مراحل بناء وتطوير الاختبار هما الصدق والثبات، هذين العنصرين لا يخلو منهما أي اختبار نفسي وتربوي يعتمد عليه، كم أنهما يدلان على جودة أي اختبار.

المرآة الثانية

الجانب الميداني



الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

- ① . منهج الدراسة.
- ② . حدود الدراسة.
- ③ . مجتمع وعينة الدراسة.
- ④ . أداة جمع البيانات.
- ⑤ . إجراءات التطبيق.
- ⑥ . الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن الوصول إلى نتائج الدراسة النهائية يتطلب معرفة الإجراءات المنهجية المستخدمة في الوصول إليها، فصحة نتائج أي دراسة أو خطأها يرجع في الأساس إلى الخطوات المنهجية المتبعة في ذلك فوضوح المنهج، وتجانس العينة، وسلامة طرق تحديدها وحصرها، واختيار أدوات القياس المناسبة وما تتمتع به من صدق وثبات، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وهذا ما حاول الباحث مراعاته واتباعه في هذه الدراسة والتي سوف نعرضها في هذا الفصل.

1- منهج الدراسة:

يقصد بمنهج الدراسة الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلته لاستكشاف الحقائق والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث، أما فيما يخص منهج دراستنا فلقد اتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن لمناسبه في الإجابة عن تساؤلات الدراسة، حيث يؤدي هذا المنهج إلى معرفة الأسباب المحتملة وراء ظاهرة معينة، بواسطة دراسة العلاقة السببية المحتملة بين متغير وآخر من خلال المعلومات التي جمعت عن هذه الظاهرة.

2- حدود الدراسة:

تم تعيين حدود الدراسة الحالية في النقاط التالية والتي يقف عندها تعميم نتائج هذه الدراسة وتتمثل حدود الدراسة الحالية في:

- أ- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على ثانويات مدينة الأغواط.
- ب- الحدود الزمنية: تتحدد الدراسة الحالية في السياق الزمني الذي أجريت فيه، وهو السنة الدراسية 2015/2014 واقتصرت هذه المدة من 15 فيفري 2015م إلى غاية 4 مارس 2015م.
- ج- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على تلاميذ وتلميذات السنة أولى والسنة الثالثة ثانوي تخصصي آداب وعلوم، المتمدرسين في ثانويات مدينة الأغواط.

د- الحدود الآداتية: تتحدد نتائج هذه الدراسة من خلال الأداة المستخدمة فيها وهي: اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، إعداد "هيرمانز" (Hermans)، تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى".

هـ- الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة الحالية على التعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز، في ضوء متغيرات المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي والجنس، لدى تلاميذ الثانوي.

3- مجتمع وعينة الدراسة:

3-1 مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ وتلميذات السنة الأولى والسنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط تخصصي الآداب والعلوم، والبالغ عددهم (7091) تلميذا وتلميذا، منهم (3101) تلاميذ السنة أولى ثانوي، والتي تنقسم بدورها إلى (1587) ذكور، و(1514) إناث، و(1188) آداب و(1913) علوم و(3990) تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، منهم (1708) ذكور، و(2282) إناث و(2077) آداب، و(1913) علوم.

والجدول التالي يوضح المجتمع الأصلي للدراسة:

جدول رقم (01):

يوضح المجتمع الأصلي للدراسة

السنة الثالثة ثانوي				السنة الأولى ثانوي			
علوم		آداب		علوم		آداب	
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
1109	804	1173	904	852	1061	662	526
1913		2077		1913		1188	
3990				3101			
المجموع: 7091							

جدول رقم (02):

يوضح المجتمع الأصلي للدراسة حسب المستوى الدراسي

النسبة	التكرار	المستوى الدراسي	الرقم
%43.73	3101	السنة أولى ثانوي	01
% 56.27	3990	السنة الثالثة ثانوي	02
%100	7091	/	المجموع

جدول رقم (03):

يوضح المجتمع الأصلي للدراسة حسب التخصص الدراسي

النسبة	التكرار	التخصص الدراسي	الرقم
% 46.04	3265	آداب	01
% 53.96	3826	علوم	02
% 100	7091	/	المجموع

جدول رقم (04):

يوضح المجتمع الأصلي للدراسة حسب الجنس

النسبة	التكرار	الجنس	الرقم
% 46.04	3295	ذكور	01
% 53.96	3796	إناث	02
% 100	7091	/	المجموع

3-2 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة المؤسسات التربوية (الثانويات) اختيارا عشوائيا، حيث اخترنا (6) ثانويات، من

بين (12) ثانويات الموجودة بمدينة الأغواط.

أما بالنسبة لعينة التلاميذ فتم اختيارها بطريقة العينة الحصصية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط بفرعيها الأدبي والعلمي، والبالغ عددهم (341) تلميذا وتلميذة.

جدول رقم (05):

يوضح نسبة عينة الدراسة من المجتمع الأصلي

النسبة المئوية	العينة	المجتمع الأصلي	التكرار
% 4.80	341	7091	

3-2-1 خصائص عينة الدراسة:

تتسم عينة الدراسة بعدة خصائص في ضوء متغيرات الدراسة يمكن توضيحها في الجداول التالية:

جدول رقم (06):

يوضح عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

النسبة	التكرار	المستوى الدراسي	الرقم
% 41.05	140	أولى ثانوي	01
%58.95	201	ثالثة ثانوي	02
%100	341	/	المجموع

يتضح من الجدول اعلاه أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أكثر عددا من تلاميذ السنة أولى ثانوي.

جدول رقم (07):

يوضح عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي

النسبة	التكرار	التخصص الدراسي	الرقم
%42.82	146	آداب	01
%57.18	195	علوم	02
%100	341	/	المجموع

يتضح من الجدول اعلاه أن التلاميذ ذوي التخصص العلمي أكثر من التلاميذ ذوي التخصص الأدبي.

جدول رقم (08):

يوضح عينة الدراسة حسب الجنس

النسبة	التكرار	الجنس	الرقم
% 34.31	117	ذكور	01
% 65.69	224	إناث	02
%100	341	/	المجموع

يتضح من الجدول اعلاه أن التلميذات الإناث أكثر من التلاميذ الذكور.

جدول رقم (09):

يوضح عينة الدراسة حسب كل من المستوى والتخصص الدراسي

المجموع	علوم	آداب	المستوى / التخصص
140	73	67	أولى ثانوي
201	122	79	ثالثة ثانوي
341	195	146	المجموع

يتضح من الجدول اعلاه أن عدد التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي يفوق عدد التلاميذ في السنة أولى ثانوي، في حين أن تلاميذ التخصص العلمي أكثر من تلاميذ التخصص الأدبي لكلا المستويين.

جدول رقم (10):

يوضح عينة الدراسة حسب كل من الجنس والمستوى الدراسي

المجموع	إناث	ذكور	المستوى / الجنس
140	77	63	أولى ثانوي
201	147	54	ثالثة ثانوي

341	224	117	المجموع
-----	-----	-----	---------

يتضح من الجدول اعلاه أن عدد الإناث في المستويين يفوق عدد الذكور، في حين أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أكثر من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

جدول رقم (11):

يوضح عينة الدراسة حسب كل من الجنس والتخصص الدراسي

المجموع	إناث	ذكور	التخصص / الجنس
146	103	43	آداب
195	121	74	علوم
341	224	117	المجموع

يتضح من الجدول اعلاه أن عدد الإناث في التخصصين يفوق عدد الذكور، في حين أن تلاميذ التخصص العلمي أكثر من تلاميذ التخصص الأدبي لكلا الجنسين.

3-2-2 مبررات اختيار عينة الدراسة:

عند اختيار عينة الدراسة الحالية تم مراعاة المبررات التالية، وهي:

- تم اختيار مدينة الأغواط كمنطقة جغرافية للدراسة الحالية راجع لعامل سكن الباحث فيها.
- اختيرت الثانويات مكان للدراسة وذلك من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي طبقت نفس اختبار الدراسة الحالية، وخاصة الدراسات المحلية منها على عينة تلاميذ الثانوي.
- وقع الاختيار على تخصصي الآداب والعلوم، وذلك من خلال أن التخصصين يستقطبان العدد الأكبر من التلاميذ، فالعدد الإجمالي لتلاميذ السنة أولى ثانوي والسنة الثالثة الثانوي بمختلف التخصصات بمدينة الأغواط هو (9646) تلميذا وتلميذة، منهم (7091) تلميذا وتلميذة في التخصصي المذكورين بواقع (3265) تلميذا وتلميذة في تخصص الآداب، و(3826) تلميذا وتلميذة في تخصص العلوم، إضافة إلى أن التخصصات الأخرى وهي (التسيير والاقتصاد رياضيات تقني رياضي) لا توجد في السنة أولى ثانوي.

- بالنسبة لاختيار المستويات الدراسية، فالسنة الأولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي يمثلان بداية ونهاية المرحلة الثانوية، ومن خلال هذا أراد الباحث معرفة الفروق بينهما باعتبار أن تلميذ السنة الأولى ثانوي يكون قد انتقل إلى مرحلة جديدة من التعليم، وعليه فإن دافعه ربما يكون مختلف زيادة أو نقصاناً على تلميذ السنة الثالثة ثانوي الذي يكون بدوره يتطلع إلى مرحلة جديدة من التعليم ألا وهي التعليم العالي في الجامعة.

4- أدوات جمع البيانات:

اشتملت الأدوات في جمع المعلومات الخاصة بهذه الدراسة على مقياس وهو:

4-1 مقياس دافعية الإنجاز:

من إعداد "ه.ج.م هيرمانز" (Hearmans)، وقد قام باقتباس الاختبار وإعداده باللغة العربية "فاروق عبد الفتاح موسى" - كلية التربية - جامعة الزقازيق.

4-1-1 توزيع المقياس: يتكون الاختبار من (28) فقرة اختيار من متعدد، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ-ب-ج-د-هـ)، وعبارات أخرى يليها (أ-ب-ج-د)، ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين القوسين الموجدين أمام هذه العبارة.

4-1-2 طريقة تقدير الدرجات: يتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة والعبارة، أي أنه في الفقرات الموجبة تعطى العبارات: (أ-ب-ج-د-هـ) الدرجات: (5-4-3-2-1) على الترتيب، وفي الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات (أ-ب-ج-د-هـ) درجات: (1-2-3-4-5) على الترتيب، وكذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات وطبقاً لهذا النظام تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار كله (130) درجة، كما تكون أقل درجة (28).

4-1-3 زمن التطبيق:

ليس للاختبار زمن محدد للتطبيق، ولكن وجد أن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة عليه في مدة تتراوح ما بين (35) و(45) دقيقة، وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

(فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص8).

4-2 ثبات الاختبار:

ثبات اختبار دافعية الإنجاز: قام صاحب المقياس "فاروق عبد الفتاح موسى" بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

4-2-1 معامل "ألفا" (Alpha): طبق المقياس على عينة من البنين والبنات في المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية في محافظة الشرقية من الأعمار (13) حتى (24) سنة، وبلغ حجم العينة الكلية (598) فردا منهم (372) ذكور و(226) إناث، ثم حسب معامل الثبات بتطبيق معادلة معامل "ألفا" (Alpha).

وقام الباحث بحساب معاملات الثبات في حالات: البنين وحدهم، البنات وحدهن، البنين والبنات معا (عينة مشتركة)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (12):

يوضح عينة معاملات في حالات البنين والبنات والعينة المشتركة بتطبيق معادلة معامل "ألفا"

(Alpha)

العينة	معامل "ألفا" (Alpha)
البنين	0.803
البنات	0.643
العينة المشتركة	0.761

كما قام الباحث بحساب ثبات التجزئة النصفية، حيث حسب درجات أفراد العينة في النصف الفردي، ودرجاتهم في النصف الزوجي، وتم تطبيق معادلة "سبيرمان براون" (SpearmanBrown)

جدول رقم (13):

يوضح عينة معاملات في حالات البنين والبنات والعينة المشتركة بتطبيق طريقة التجزئة النصفية

العينة	نصف الاختبار	الاختبار كله
البنين	0.772	0.871
البنات	0.724	0.839

0.867	0.765	العينة المشتركة
-------	-------	-----------------

ومن الملاحظ أن معاملات الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية أعلى من نظيرتها المحسوبة بطريقة معادلة معامل "ألفا" (Alpha)، حيث أن الطريقة الأخيرة أكثر تشدداً. ويذكر "هيرمانز" (Hearmans) (1970) أن معاملات الثبات في حالات تلاميذ المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (14):

يوضح معاملات الثبات في حالات تلاميذ المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية

معاملات الثبات	العينة
0.80	المرحلة الابتدائية
0.82	المرحلة الاعدادية
0.80	المرحلة الثانوية

ويذكر "براوات" (Prawat) (1979) أن معامل الثبات بالنسبة للبنين يساوي (0.78)، وبالنسبة للبنات يساوي (0.81)، وأشار أن هذه المعاملات قد حسبت من درجات عينة تلاميذ وتلميذات المراحل الثلاثة. (فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص.ص 10.9).

4-3 صدق الاختبار:

صدق اختبار دافعية الإنجاز: قام صاحب المقياس "فاروق عبد الفتاح موسى" بحساب صدق المقياس بطريقتين هما:

4-3-1 صدق المحكمين: عرضت صور من الاختبار على ثمانية (8) محكمين من العاملين

في مجال علم النفس التربوي، والمقياس النفسي، وطلب من كل منهم تحديد:

- ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلى الدافع للإنجاز أم لا.

- إيجابية أو سلبية الفقرة.

والجدولين التاليين يوضحان النسب المئوية لتقديرات المحكمين على مدى انتماء الفقرات إلى دافع الإنجاز، وعلى سلبية وإيجابية الفقرات.

جدول رقم (15):

يوضح النسب المئوية لتقديرات المحكمين على مدى انتماء الفقرات إلى الدافع للإنجاز

الرقم	النسبة المئوية	الرقم	النسبة المئوية	الرقم	النسبة المئوية	الرقم	النسبة المئوية
01	%100	08	%100	15	%87.5	22	%100
02	%100	09	%87.5	16	%100	23	%87.5
03	%100	10	%100	17	%100	24	%87.5
04	%100	11	%100	18	%100	25	%100
05	%87.5	12	%100	19	%100	26	%100
06	%100	13	%87.5	20	%100	27	%100
07	%100	14	%100	21	%100	28	%87.5

جدول رقم (16):

يوضح النسب المئوية لتقديرات المحكمين لإيجابية وسلبية الفقرات

الرقم	موجبة	سالبة	الرقم	موجبة	سالبة	الرقم	موجبة	سالبة
01	%100		11	%100		21	%100	
02	%100		12	%100		22	%100	
03	%100		13	%100		23	%100	
04	%100		14	%100		24	%100	
05	%100		15		%100	25	%100	
06	%100		16		%100	26	%100	
07	%100		17	%100		27		%100

08	%100		18	%100	28		%100
09	%100		19	%100	/	/	/
10	%100		20	%100	/	/	/

واتضح أن تقديرات المحكمين تدل على أن كافة فقرات الاختبار تنتمي إلى الدافع للإنجاز، حيث أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين لم تقل عن (87.5%) وهي نسبة كافية للأخذ بها، كما اتفق المحكمون على أن الاختبار يتضمن (19) فقرة موجبة، و(9) فقرات سالبة، والفقرات السالبة هي أرقام: (1، 3، 4، 9، 10، 15، 16، 27، 28)، أما الفقرات الموجبة هي باقي فقرات الاختبار.

4-3-2 الصدق التجريبي: تم اختيار (200) فرد من أفراد العينة بطريقة عشوائية (100 ذكور 100 إناث) ثم حسب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للإنجاز، ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.68) وهي دالة عند (0.01).
(فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص.ص 12.11).

4-4 تفسير الدرجات: حسب الرتب المئينية في اختبار الدافع للإنجاز من الدرجات الخام للأفراد في جداول مقسمة إلى درجات خام، والمقابل لها من الرتب المئينية، وبعد استخراج الدرجة الخام التي تم الحصول عليها والعتور على المقابل لها من الدرجة المئينية، تم تفسير الدرجة المئينية بحسب التصنيف التالي:

- من 130 - 105... دافع انجاز مرتفع.
- من 104 - 80... دافع انجاز فوق المتوسط.
- من 79 - 55... دافع انجاز تحت المتوسط.
- من 54 فأقل... دافع انجاز ضعيف.

(فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص 12).

5- إجراءات التطبيق:

تمت اجراءات التطبيق على النحو التالي:

- الذهاب لمديرية التربية بولاية الأغواط لأخذ الترخيص بزيارة الثانويات والإحصائيات الخاصة بالمدارس الثانوية وعدد التلاميذ المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي.
 - زيارة كافة ثانويات المدينة من أجل أخذ الإذن بإجراء البحث، وتم اختيار ستة (6) ثانويات فقط من أصل اثنا عشرة (12) ثانويات موجودة في المدينة، والذين طلبوا عدم ذكر أسمائهم.
 - تم الشروع في الدراسة الأساسية، من خلال طبع استمارات الاختبار، وتوزيعها على العينة الأساسية.
 - تم تطبيق الاختبار على عينة التلاميذ المتمدرسين في السنتين الأولى والثالثة ثانوي في المؤسسات المعنية في الفترة الصباحية واستلامها في الفترة المسائية على فترات، وتم استرجاع (341) استمارة من أصل (400) استمارة، وألغيت الاستمارات الباقية بسبب:
 - عدم اكتمال الاجابات عن كل الأسئلة.
 - عدم جدية بعض الاجابات، من خلال الإجابة عن بديلين إلى ثلاثة بدائل في السؤال الواحد.
 - عدم رجوع بعض الاستمارات.
 - عدم ملء الخانات الخاصة بالبيانات الشخصية.
- 6- الأساليب الإحصائية:**
- تم تحليل نتائج الدراسة بنظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، نسخة (Version) (20)، والذي قام بتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:
 - المتوسط الحسابي: وقد استخدم لحساب متوسطات درجات عينة الدراسة في اختبار دافعية الإنجاز.
 - الانحراف المعياري: وقد استخدم لحساب درجة انحراف القيم عن المتوسط.
 - معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson): وقد تم استخدامه لحساب معامل الارتباط المبدئي بين نصفي الاختبار، وكذلك لحساب الارتباط بين درجات عينة التلاميذ في الاختبار ودرجات تحصيلهم في الفصل الأول من الموسم الدراسي (2015/2014).

الفصل الرابع: ○○○○ الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين: تم استخدامه لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية، والتأكد من جوهريتها بين متوسطات المجموعتين.

- معامل ارتباط "ألفا كرونباخ" (Alpha cronbach): استخدم لغرض التحقق من معامل ثبات الاختبار.

- الإحصائي (Z) فيشر: تم استخدامه لحساب الفروق بين معاملات الصدق المرتبط بالمحك ومعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية وطريقة "ألفا كرونباخ" (Alpha cronbach)، وقد تم حسابه يدوياً، ومعادلته هي:

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{\sqrt{\frac{1}{n_1-3} + \frac{1}{n_2-3}}}$$

(محمود السيد أبو النيل، 1987، ص 245).

- أما بالنسبة لحساب الفروق بين معاملات صدق المقارنة الطرفية، فقد تم الاعتماد على الفرق بين قيمتي اختبار (T) المحسوبتين للعينات.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

- ① . عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.
- ② . عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.
- ③ . عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.
- ④ . عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.
- ⑤ . عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.
- ⑥ . عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.
- ⑦ . عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

- نص الفرضية:

يتمتع اختبار دافعية الانجاز بخصائص سيكومترية (الصدق والثبات) مقبولة بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط.

- أولاً: الصدق

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالصدق، تم حساب اختبار (T) بين درجات المجموعة العليا والدنيا في مستوى دافعية الإنجاز، وهذا للتعرف على صدق المقارنة الطرفية، أما بالنسبة للصدق المرتبط بالمحك فقد حسب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبار دافعية الإنجاز ودرجات تحصيلهم الدراسي في الفصل الأول والنتائج بينها الجدول التالي:

جدول رقم: (17)

يوضح صدق المقارنة الطرفية والصدق المرتبط بالمحك للعينة الكلية، ولمتغيرات الدراسة.

الدلالة الإحصائية	الصدق المرتبط بالمحك	الدلالة الإحصائية	صدق المقارنة الطرفية	العينة	
0.000	0.28	0.000	28.05	العينة الكلية	
0.001	0.27	0.000	18.39	أولى ثانوي	المستوى الدراسي
0.000	0.28	0.000	21.12	ثالثة ثانوي	
0.050	0.16	0.000	16.76	آداب	التخصص الدراسي
0.000	0.37	0.000	22.38	علوم	الدراسي
0.011	0.23	0.000	19.41	ذكور	الجنس
0.000	0.26	0.000	20.80	إناث	

يتبين من الجدول أعلاه (17) أن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بمعاملات صدق جيدة، وهذا ما نلاحظه من خلال النتائج، حيث بلغ معامل صدق المقارنة الطرفية للعينة الكلية (28.05) وبدلالة احصائية (0.000) وهو مستوى مقبول، وبلغ معامل الصدق المرتبط بالمحك للعينة الكلية (0.28) وهو دال احصائياً، أما بالنسبة لمتغيرات الدراسة، فقد كانت معاملات الصدق بنوعيه (المقارنة الطرفية، والصدق المرتبط بالمحك) كلها دالة، فبالنسبة لمتغير المستوى الدراسي فقد بلغ

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

لدى السنة أولى ثانوي (18.39) و (0.27) ولدى السنة الثالثة ثانوي (21.12) و (0.28)، أما فيما يخص متغير التخصص الدراسي، فقد بلغ لدى الآداب (16.76) و (0.16) ولدى العلوم (22.38) و (0.37)، كما وجد معامل الصدق بنوعيه عند متغير الجنس دالا، فبلغ عند الذكور (19.41) و (0.23)، ولدى الإناث (20.80) و (0.26)، ومن خلال هذا يتبين لنا أن الفرضية الأولى للبحث قد تحققت في الجانب المتعلق بالصدق، وأن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بمعاملات صدق عالية لدى العينة الكلية.

- ثانياً: الثبات

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالثبات، تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية للتلاميذ في اختبار دافعية الإنجاز وتصحيحه بمعامل "سبيرمان براون" (Spearman brown)، وهذا لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، أما بالنسبة للثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) حيث حسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة بنوده والنتائج يبينها الجدول التالي:

جدول رقم: (18)

يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية وطريقة "ألفا" (Alpha) للعينة الكلية، ولمتغيرات الدراسة.

الدلالة الإحصائية	ثبات "ألفا" (Alpha)	الدلالة الإحصائية	ثبات التجزئة النصفية		العينة
			قبل التصحيح	بعد التصحيح	
دال إحصائياً	0.809	دال إحصائياً	0.75	0.60	العينة الكلية
دال إحصائياً	0.779	دال إحصائياً	0.68	0.52	المستوى أولى ثانوي
دال إحصائياً	0.830	دال إحصائياً	0.81	0.68	ثالثة ثانوي
دال إحصائياً	0.815	دال إحصائياً	0.76	0.62	آداب
دال إحصائياً	0.805	دال إحصائياً	0.74	0.59	علوم
دال إحصائياً	0.805	دال إحصائياً	0.71	0.55	ذكور
دال إحصائياً	0.778	دال إحصائياً	0.76	0.61	إناث

يتبين من الجدول أعلاه (18) أن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بمعاملات ثبات جيدة، وهذا ما

نلاحظه من خلال النتائج، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للعينة الكلية (0.75)

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

وهو مستوى مقبول ودال احصائياً، وبلغ معامل الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) للعينة الكلية (0.80) وهو دال احصائياً، أما بالنسبة لمتغيرات الدراسة، فقد كانت معاملات الثبات بنوعيه (التجزئة النصفية، و"ألفا" (Alpha)) كلها دالة، فبالنسبة لمتغير المستوى الدراسي فقد بلغ لدى السنة أولى ثانوي (0.68) و(0.77) ولدى السنة الثالثة ثانوي (0.81) و(0.83)، أما فيما يخص متغير التخصص الدراسي، فقد بلغ لدى الآداب (0.76) و(0.81) ولدى العلوم (0.74) و(0.80)، كما وجد معامل الثبات بنوعيه عند متغير الجنس دالاً، فبلغ عند الذكور (0.71) و(0.80)، ولدى الإناث (0.76) و(0.77).

ومن خلال هذا يتبين لنا أن الفرضية الأولى للبحث قد تحققت في الجانب المتعلق بالثبات وأن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بمعاملات ثبات عالية لدى العينة الكلية.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

- نص الفرضية:

لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) اختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

- أولاً: الصدق

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالصدق، تم المقارنة بين صدق المقارنة الطرفية لكل من السنة الأولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي، أما بالنسبة للصدق المرتبط بالمحك تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكل من السنة الأولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (19)

يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	اختبار (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أولى ثانوي	18.39	74	0.000
ثالثة ثانوي	21.12	106	0.000

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

نلاحظ من الجدول (19) أن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بالصدق لدى عينة السنة أولى ثانوي وعينة السنة الثالثة ثانوي، كما نلاحظ أن هناك تقارب بين معاملي الصدق لدى العينتين وأن الفرق بينهما هو (2.73) رغم اختلاف عدد العينة، وأن معامل صدق المقارنة الطرفية للسنة الثالثة ثانوي أكبر من معامل الصدق للسنة أولى ثانوي، وأن مستوى الدلالة لكلا المستويين دال عند (0.000).

ومن خلال هذه النتائج يتبين أنه لا توجد فروق بين تلاميذ السنة أولى وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في صدق المقارنة الطرفية.

جدول رقم: (20)

يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الحرجة	مستوى الدلالة
أولى ثانوي	0.27	- 0.10	1.96	0.05
ثالثة ثانوي	0.28			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (20) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية أن معامل (Z) المحسوب (-0.10) أصغر من (Z) الجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين السنة أولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي في الصدق المرتبط بالمحك.

- ثانيا: الثبات

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالثبات، تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكلا المعاملين (التجزئة النصفية، و"ألفا" (Alpha)) لكل من السنة أولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (21)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الحرجة	مستوى الدلالة
أولى ثانوي	0.68	3.1	2.58	0.01
ثالثة ثانوي	0.81			

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

يظهر من خلال نتائج الجدول (21) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية أن معامل (Z) المحسوب (3.1) أكبر من (Z) المجدول (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، هذه النتائج تدل على وجود فروق بين السنة أولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي في الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم: (22)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الدرجة	مستوى الدلالة
أولى ثانوي	0.779	-0.51	1.96	0.05
ثالثة ثانوي	0.830			

تبين نتائج الجدول (22) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية أن معامل (Z) المحسوب (-0.51) أصغر من (Z) المجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين السنة أولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha).

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

- نص الفرضية:

لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

- أولا: الصدق

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالصدق، تم المقارنة بين صدق المقارنة الطرفية لكل من التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي، أما بالنسبة للصدق المرتبط بالمحك تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكل من التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (23)

يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	اختبار (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
----------------	------------	-------------	---------------

0.000	76	16.76	آداب
0.000	104	22.38	علوم

تظهر نتائج الجدول (23) أن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بصدق المقارنة الطرفية عند كل من عينة التلاميذ ذوي التخصص الأدبي (16.76)، وعينة التلاميذ ذوي التخصص العلمي (22.38)، وبمستوى دلالة (0.000)، إلا أن الفرق بين المعاملين يبدو واضحا (5.62)، وهذا راجع ربما لاختلاف حجم العينة بين التخصصين، حيث أن درجة الحرية لتخصص العلوم أكبر من درجة الحرية لتخصص الآداب.

هذه النتائج تدل على وجود فروق بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي في صدق المقارنة الطرفية.

جدول رقم: (24)

يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

مستوى الدلالة	قيمة (Z) الدرجة	قيمة (Z) المحسوبة	قيم معاملات الارتباط	التخصص الدراسي
0.05	1.96	2.1	0.16	آداب
			0.37	علوم

توضح نتائج الجدول (24) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية أن معامل (Z) المحسوب (2.1) أكبر من (Z) الجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على وجود فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في الصدق المرتبط بالمحك.

- ثانياً: الثبات

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالثبات، تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكلا المعاملين (التجزئة النصفية، و"ألفا" (Alpha)) لكل من التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (25)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

مستوى الدلالة	قيمة (Z) الحرجة	قيمة (Z) المحسوبة	قيم معاملات الارتباط	التخصص الدراسي
0.05	1.96	0.5	0.76	آداب
			0.74	علوم

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (25) أن معامل (Z) المحسوب (0.5) أصغر من (Z) الجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم: (26)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

مستوى الدلالة	قيمة (Z) الحرجة	قيمة (Z) المحسوبة	قيم معاملات الارتباط	التخصص الدراسي
0.05	1.96	0.3	0.815	آداب
			0.805	علوم

تشير نتائج الجدول (26) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية أن معامل (Z) المحسوب (0.3) أصغر من (Z) الجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha).

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

- نص الفرضية:

لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير الجنس.

- أولا: الصدق

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالصدق، تم المقارنة بين صدق المقارنة الطرفية لكل من التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث، أما بالنسبة للصدق المرتبط بالمحك تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكل من التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (27)

يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	اختبار (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	19.41	62	0.000
إناث	20.80	118	0.000

يبدو من نتائج الجدول (27) أن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بمعاملات جيدة لصدق المقارنة الطرفية لكل من عينة الذكور وعينة الإناث، فهو دال لكلا العينتين عند مستوى دلالة (0.000)، وأن الفرق بين المعاملين لا يبدو كبيرا (1.39)، رغم اختلاف حجم العينة بين الجنسين. هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في صدق المقارنة الطرفية.

جدول رقم: (28)

يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الحرجة	مستوى الدلالة
ذكور	0.23	-0.4	1.96	0.05
إناث	0.26			

يتبين من نتائج الجدول (28) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية أن معامل (Z) المحسوب (-0.4) أصغر من (Z) الجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في الصدق المرتبط بالمحك.

- ثانيا: الثبات

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالثبات، تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكلا المعاملين (التجزئة النصفية، و"ألفا" (Alpha)) لكل من التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (29)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الحرجة	مستوى الدلالة
ذكور	0.71	-1.1	1.96	0.05

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

			0.76	إناث
--	--	--	------	------

تظهر نتائج الجدول (29) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية أن معامل (Z) المحسوب (-1.1) أصغر من (Z) الجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم: (30)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الدرجة	مستوى الدلالة
ذكور	0.805	0.8	1.96	0.05
إناث	0.778			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (30) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية أن معامل (Z) المحسوب (0.8) أصغر من (Z) الجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha).

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

- نص الفرضية:

لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من المستوى والتخصص الدراسي.

- أولاً: الصدق

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالصدق، تم المقارنة بين صدق المقارنة الطرفية لكل من التلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين السنة الثالثة ثانوي، وكذا المقارنة بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين السنة الثالثة ثانوي، أما بالنسبة للصدق المرتبط بالمحك تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكل من العينات المذكورة، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (31)

يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية تبعا لكل من المستوى والتخصص الدراسي.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	اختبار (T)	العينة
0.000	38	14.03	أولى علوم
0.000	64	16.47	ثالثة علوم
0.000	34	11.08	أولى آداب
0.000	40	12.67	ثالثة آداب

يتبين من خلال نتائج الجدول أن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بمعاملات صدق عالية عند كل من العينات المبينة في الجدول (31)، كما يظهر كذلك من خلال هذه المعاملات عدم وجود فروق كبيرة بين عينة التلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة أولى، والتلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، حيث بلغ الفرق بين معاملات صدق المقارنة الطرفية (2.44)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين العينتين في صدق المقارنة الطرفية.

كما لم توجد الفروق كذلك بين عينة التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي، والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، حيث بلغ الفرق بين معاملات صدق المقارنة الطرفية (1.59)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين العينتين في صدق المقارنة الطرفية.

جدول رقم: (32)

يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك تبعا لكل من المستوى والتخصص الدراسي.

مستوى الدلالة	قيمة (Z) الحرجة	قيمة (Z) المحسوبة	قيم معاملات الارتباط	العينة
0.05	1.96	1.61	0.48	أولى علوم
			0.30	ثالثة علوم
0.05	1.96	2.35	0.01	أولى آداب
			0.33	ثالثة آداب

تبين نتائج الجدول (32) أن قيمة (Z) المحسوبة (1.61) أصغر من قيمة (Z) المجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه فإنه لا توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

العلمي المتمدرسين في السنة أولى، والتلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الصدق المرتبط بالمحك.

بينما كانت هناك فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05) بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة أولى، والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الصدق المرتبط بالمحك، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (2.35) وهي أكبر من قيمة (Z) الجدولة (1.96).

- ثانياً: الثبات

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالثبات، تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكلا المعاملين (التجزئة النصفية، و"ألفا" (Alpha)) لكل من التلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين السنة الثالثة ثانوي، وكذا التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين السنة الثالثة ثانوي، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (33)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية تبعا لكل من التخصص والمستوى الدراسي.

العينة	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الحرجة	مستوى الدلالة
أولى علوم	0.70	1.38	1.96	0.05
ثالثة علوم	0.78			
أولى آداب	0.65	3.42	2.58	0.01
ثالثة آداب	0.85			

توضح نتائج الجدول (33) أن الفروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة أولى، والتلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي غير موجودة، فقد بلغت قيمة (Z) المحسوبة (1.38) فهي أصغر من الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وعليه فإنه لا توجد فروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

بينما كانت الفروق لدى التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة أولى، والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي موجودة ودالة عند (0.01)، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (3.38) وهي قيمة أكبر من الجدولة (2.58)، ومنه فالفروق موجودة ودالة بين العينتين في الثبات بطريقة التجزئة.

جدول رقم: (34)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) تبعا لكل من التخصص والمستوى الدراسي.

العينه	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الحرجة	مستوى الدلالة
أولى علوم	0.79	0.38	1.96	0.05
ثالثة علوم	0.81			
أولى آداب	0.75	2	1.96	0.05
ثالثة آداب	0.85			

بالرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أن قيمة (Z) المحسوبة (0.38) أصغر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه فإنه لا توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة أولى ثانوي، والتلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha).

أما بالنسبة للفروق بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة أولى ثانوي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي فقد كانت دالة، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (2) وهي أكبر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وعليه فالفروق موجودة في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي

المتدرسين في السنة أولى ثانوي، والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتدرسين في السنة الثالثة ثانوي.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

- نص الفرضية:

لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لتفاعل كل من الجنس والمستوى الدراسي.

- أولاً: الصدق

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالصدق، تم المقارنة بين صدق المقارنة الطرفية لكل من الذكور المتدرسين في السنة الأولى ثانوي و الذكور المتدرسين في السنة الثالثة ثانوي وكذا المقارنة بين الإناث المتدرسات في السنة الأولى ثانوي والإناث المتدرسات في السنة الثالثة ثانوي، أما بالنسبة للصدق المرتبط بالمحك تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكل العينات المذكورة، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (35)

يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية تبعا لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	اختبار (T)	العينة
0.000	32	16.32	ذكور أولى
0.000	28	11.41	ذكور ثالثة
0.000	40	11.34	إناث أولى
0.000	78	17.75	إناث ثالثة

يتوضح من خلال نتائج الجدول أن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بمعاملات صدق عالية عند كل من العينات المبينة في الجدول (35)، كما يظهر كذلك من خلال هذه المعاملات الفروق الكبيرة بين عينة التلاميذ الذكور المتدرسين في السنة أولى، والتلاميذ الذكور المتدرسين في السنة الثالثة ثانوي، حيث بلغ الفرق بين معاملات صدق المقارنة الطرفية (4.91)، هذه النتائج تدل على وجود فروق بين العينتين في صدق المقارنة الطرفية.

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

كما كانت الفروق كذلك بين عينة التلميذات الإناث ذوي التخصص العلمي، والتلميذات الإناث ذوي التخصص الأدبي كبيرة، حيث بلغ الفرق بين معاملات صدق المقارنة الطرفية (6.41)، هذه النتائج تدل على وجود فروق بين العينتين في صدق المقارنة الطرفية.

جدول رقم: (36)

يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك تبعا لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

مستوى الدلالة	قيمة (Z) الحرجة	قيمة (Z) المحسوبة	قيم معاملات الارتباط	العينة
0.05	1.96	0.64	0.29	ذكور أولى
			0.20	ذكور ثالثة
0.05	1.96	0.41	0.23	إناث أولى
			0.28	إناث ثالثة

من خلال نتائج الجدول (36) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية، نجد أن قيمة (Z) المحسوبة (0.64) أصغر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه فإنه لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة أولى، والتلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الصدق المرتبط بالمحك.

وبالنسبة لعينة التلميذات الإناث المتمدرسات في السنة أولى ثانوي، والتلميذات الإناث المتمدرسات في السنة الثالثة ثانوي، فلم توجد فروق بينهما في الصدق المرتبط بالمحك، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (0.41) وهي أصغر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

- ثانيا: الثبات

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالثبات، تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكلا المعاملين (التجزئة النصفية، و"ألفا" (Alpha)) لكل من الذكور المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي والذكور المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، وكذا الإناث المتمدرسات في السنة الأولى ثانوي والإناث المتمدرسات في السنة الثالثة ثانوي، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (37)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية تبعا لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

مستوى الدلالة	قيمة (Z) الحرجة	قيمة (Z) المحسوبة	قيم معاملات الارتباط	العينة
0.05	1.96	1.64	0.67	ذكور أولى
			0.78	ذكور ثالثة
0.01	2.58	4.25	0.57	إناث أولى
			0.82	إناث ثالثة

بالرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أن قيمة (Z) المحسوبة (1.64) أصغر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه فإنه لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة أولى ثانوي، والتلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

أما بالنسبة للفروق بين التلميذات الإناث المتمدرسات في السنة أولى ثانوي والتلميذات الإناث المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي فقد كانت دالة، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (4.25) وهي أكبر من قيمة (Z) الجدولة (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه فالفرق موجودة في الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين التلميذات الإناث المتمدرسات في السنة أولى ثانوي والتلميذات الإناث المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي.

جدول رقم: (38)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) تبعا لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

مستوى الدلالة	قيمة (Z) الحرجة	قيمة (Z) المحسوبة	قيم معاملات الارتباط	العينة
0.05	1.96	1.85	0.76	ذكور أولى
			0.85	ذكور ثالثة
0.05	1.96	2	0.71	إناث أولى
			0.81	إناث ثالثة

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

بالرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أن قيمة (Z) المحسوبة (1.85) أصغر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه فإنه لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة أولى ثانوي، والتلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha).

أما بالنسبة للفروق بين التلميذات الإناث المتمدرسات في السنة أولى ثانوي والتلميذات الإناث المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي فقد كانت دالة، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (2) وهي أكبر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه فالفرق موجودة في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) بين التلميذات الإناث المتمدرسات في السنة أولى ثانوي والتلميذات الإناث المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي.

7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

- نص الفرضية:

لا توجد فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من الجنس والتخصص الدراسي.

- أولاً: الصدق

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالصدق، تم المقارنة بين صدق المقارنة الطرفية لكل من التلاميذ الذكور ذوي التخصص العلمي والتلاميذ الذكور ذوي التخصص الأدبي، والمقارنة بين التلميذات الإناث ذوات التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوات التخصص الأدبي، أما بالنسبة للصدق المرتبط بالمحك تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكل من العينات المذكورة، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (39)

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

يوضح الفروق في صدق المقارنة الطرفية تبعا لكل من الجنس والتخصص الدراسي.

العينة	اختبار (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور علوم	17.33	38	0.000
ذكور آداب	9.85	22	0.000
إناث علوم	15.27	64	0.000
إناث آداب	13.59	54	0.000

يتوضح من خلال نتائج الجدول أن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بمعاملات صدق عالية عند كل من العينات المبينة في الجدول (39)، كما يظهر كذلك من خلال هذه المعاملات الفروق الكبيرة بين عينة التلاميذ الذكور ذوي التخصص العلمي، والتلاميذ الذكور ذوي التخصص الأدبي حيث بلغ الفرق بين معاملات صدق المقارنة الطرفية (7.48)، هذه النتائج تدل على وجود فروق بين العينتين في صدق المقارنة الطرفية.

بينما لم تكن الفروق كذلك بين عينة التلميذات الإناث نوات التخصص العلمي، والتلميذات الإناث نوات التخصص الأدبي حيث بلغ الفرق بين معاملات صدق المقارنة الطرفية (1.68) هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين العينتين في صدق المقارنة الطرفية.

جدول رقم: (40)

يوضح معاملات الفروق في الصدق المرتبط بالمحك تبعا لكل من الجنس والتخصص الدراسي.

العينة	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الحرجة	مستوى الدلالة
ذكور علوم	0.37	1.47	1.96	0.05
ذكور آداب	0.13			
إناث علوم	0.33	1.07	1.96	0.05
إناث آداب	0.20			

يتبين من نتائج الجدول (40) وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية أن معامل (Z) المحسوب (1.47) أصغر من (Z) الجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين التلاميذ الذكور ذوي التخصص العلمي والتلاميذ الذكور ذوي التخصص الأدبي في الصدق المرتبط بالمحك.

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

أما بالنسبة للفروق بين التلميذات الإناث ذوي التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوي التخصص الأدبي فلم تكن دالة كذلك، حيث بلغ معامل (Z) المحسوب (1.07) وهو أصغر من (Z) الجدول (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق بين التلميذات الإناث ذوات التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوات التخصص الأدبي في الصدق المرتبط بالمحك.

- ثانياً: الثبات

للتحقق من هذه الفرضية في الجانب المتعلق بالثبات، تم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين معاملي الارتباط لكلا المعاملين (التجزئة النصفية، و"ألفا" (Alpha)) لكل من التلاميذ الذكور ذوي التخصص العلمي والتلاميذ الذكور ذوي التخصص الأدبي، وكذا التلميذات الإناث ذوات التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوات التخصص الأدبي، والنتائج تبينها الجداول التالية:

جدول رقم: (41)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية تبعا لكل من الجنس والتخصص الدراسي.

العينة	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الدرجة	مستوى الدلالة
ذكور علوم	0.70	0.11	1.96	0.05
ذكور آداب	0.71			
إناث علوم	0.77	0.53	1.96	0.05
إناث آداب	0.74			

الفصل الخامس: ○○○ عرض وتحليل النتائج

بالرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أن قيمة (Z) المحسوبة (0.11) أصغر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه فإنه لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور ذوي التخصص العلمي والتلاميذ الذكور ذوي التخصص الأدبي في الثبات بطريقة التجزئة النصفية. وبالنسبة للفروق بين التلميذات الإناث ذوات التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوات التخصص الأدبي فهي لم تكن دالة كذلك، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (0.53) وهي أصغر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه فالفرق لا توجد في الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين التلميذات الإناث ذوات التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوات التخصص الأدبي.

جدول رقم: (42)

يوضح معاملات الفروق في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) تبعا لكل من الجنس والتخصص الدراسي.

العينة	قيم معاملات الارتباط	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الحرجة	مستوى الدلالة
ذكور علوم	0.79	0.47	1.96	0.05
ذكور آداب	0.82			
إناث علوم	0.80	0.76	1.96	0.05
إناث آداب	0.76			

بالرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أن قيمة (Z) المحسوبة (0.47) أصغر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه فإنه لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور ذوي التخصص العلمي والتلاميذ الذكور ذوي التخصص الأدبي في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha). وبالنسبة للفروق بين التلميذات الإناث ذوات التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوات التخصص الأدبي فهي لم تكن دالة كذلك، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (0.76) وهي أصغر من قيمة (Z) الجدولة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه فالفرق لا توجد في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) بين التلميذات الإناث ذوات التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوات التخصص الأدبي.

الفصل السادس: تفسير النتائج ومناقشتها

- ① . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.
- ② . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
- ③ . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
- ④ . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.
- ⑤ . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.
- ⑥ . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.
- ⑦ . تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.

تمهيد:

حاولت الدراسة الحالية تحديد الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والتخصص الدراسي والجنس، لدى تلاميذ الثانوي. ومن خلال العرض والتحليل السابق للنتائج وعلى ضوء إشكالية الدراسة والفروض والأهداف التي تحاول الوصول إليها، وما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات السابقة المشار إليها في الدراسة الحالية، ومن خلال الإطار النظري للدراسة، سيتم محاولة تقديم تفسير لنتائج الفرضيات، ويتبع ذلك مناقشة عامة.

1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تشير الفرضية بتمتع اختبار دافعية الإنجاز بخصائص سيكومترية (الصدق والثبات) مقبولة بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط.

وقد تبين من النتائج الجدول (17) في الجانب المتعلق بالصدق (صدق المقارنة الطرفية والصدق المرتبط بالمحك) أن الفرضية الأولى قد تحققت، وأن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بدلالات صدق مقبولة وهو صالح للتطبيق على عينة تلاميذ الثانوي.

وتبين كذلك من نتائج الجدول (18) في الجانب المتعلق بالثبات (التجزئة النصفية، و"ألفا" (Alpha)) أن الفرضية قد تحققت، وأن اختبار دافعية الإنجاز يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة وهو صالح للتطبيق على عينة تلاميذ الثانوي.

ويمكن ارجاع هذه النتائج إلى ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي طبقت اختبار دافعية الإنجاز، وخاصة على عينة تلاميذ المرحلة الثانوية، هذه الدراسات أكدت على أن هذا الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ومن بين هذه الدراسات دراسة "الهادي سراية" (2013)، دراسة "أسماء خويلد" (2005)، دراسة "فوزية محمد السويسي" (2007)، دراسة "فاروق موسى" (2003) دراسة "الغامدي" (1994م/1415هـ).

وقد يمكن إضافة تفسيراً محتملاً وهو أثر طول الاختبار على معاملي الصدق والثبات، حيث يزداد صدق وثبات الاختبار بزيادة عدد أسئلته، لأن ذلك يؤدي إلى شمول المقياس ويقلل من أخطاء القياس. (ينظر إلى الصفحة 61 و66).

كما أن لحجم العينة أثر في ارتفاع معاملات صدق وثبات الاختبار، فكلما ارتفع حجم عينة التقنين زاد معاملات الصدق والثبات للاختبار، وهذا ما نلاحظه في هذه الدراسة والتي بلغ حجم العينة فيها (341) تلميذاً وتلميذة، وهي عينة كبيرة مقارنة ببعض الدراسات السابقة.

ويرجع الباحث هذا الارتفاع في الخصائص السيكومترية للاختبار إلى عدد البدائل، حيث أنه كلما زادت البدائل في الاختبار كان أمام المستجيب فرصة لتحديد ما يشعر به تماماً واختيار البديل الذي يعبر عنه بدقة، وهذا بدوره يزيد من كمية التباين الحقيقي على حساب تباين الخطأ مما يؤدي بالضرورة إلى زيادة في قيمة معاملي الصدق والثبات.

وسوف نرجئ مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بصدق وثبات اختبار دافعية الإنجاز بالنسبة لمتغيرات المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، والجنس، حيث سنتعرض له في الفرضيات اللاحقة الخاصة بكل متغير، لأن الذي يهمنا هنا هو تمتع اختبار دافعية الإنجاز بخصائص سيكومترية مقبولة على العينة الكلية.

2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على عدم وجود فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الإنجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

تظهر نتائج الجدولين (19) و(20) فيما يتعلق بالفروق بين تلاميذ السنة أولى وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الصدق، أنه لا توجد فروق بين التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

كما أظهرت نتائج الجدولين (21) و(22) فيما يتعلق بالفروق بين تلاميذ السنة أولى وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الثبات، أنه لا توجد فروق بين التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي في

طريقة "ألفا" (Alpha)، بينما كانت هناك فروق بينهما في الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

يمكن إرجاع هذه النتائج إلى معاملات الصدق والثبات المرتفعة لكلا العينتين وتقاربا فيما بينها ماعدا في الثبات بطريقة التجزئة النصفية التي يلاحظ الفارق الكبير بين معامل كل عينة على حدا وأن الفروق كانت لصالح تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد اختلفت نتائج ثبات التجزئة النصفية مع ما أشار إليه "هيرمانز" (Hermans) الذي ذكر أن معاملات الثبات في حالات المراحل الدراسية تتراوح بين (0.80 و 0.82)، في حين وجد معامل ثبات هذه الدراسة (0.68) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، ويمكن إرجاع سبب وجود الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية إلى انخفاض معاملته لدى العينة المذكورة، لكن وفي مجمل النتائج الأخرى نلاحظ عدم وجود الفروق في الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "فاروق موسى" (1981)، ودراسة "المطوع" (1996) ودراسة "خالد الهواش" (2004) ودراسة "فوزية محمد السويسي" (2007).

ويمكن تفسير ذلك في أنه يوجد لدى التلميذ في المرحلة الثانوية ما يدفعه إلى الإنجاز، فالتلميذ في التعليم الثانوي، لديه دافع يتمثل في اجتياز امتحان شهادة التعليم الثانوي والانتقال للمرحلة الجامعية، وهي المرحلة التي يحلم بالوصول إليها كل طالب مهما كان تخصصه وجنسه، وهذا ما نراه من خلال مكونات الدافع للإنجاز والمتمثل في الطموح الأكاديمي لدى تلميذ الثانوي باختلاف مستواه الدراسي سواء كان في السنة الأولى أو السنة الثانية أو السنة الثالثة، فالدافع هنا يتشابه لكل المستويات ألا وهو النجاح والانتقال إلى مرحلة أعلى، لذلك تجد التلميذ يحاول الإجابة بدقة عن العبارات التي تتعلق بما يشعر به وما يدفعه إلى التفكير نحو المستقبل والرغبة في الأداء الأفضل، وهي من الصفات التي صمم على أساسها اختبار دافعية الإنجاز.

3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

تشير الفرضية بعدم وجود فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير التخصص الدراسي. أشارت نتائج الجدولين (23) و(24) الخاصة بالجانب المتعلق بالصدق، وجود الفروق بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي في الصدق.

بينما أشارت النتائج في الجدولين (25) و(26) الخاصة بالجانب المتعلق بالثبات، عدم وجود الفروق بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي في الثبات.

هذه النتائج التي تدل على وجود الفروق في الجانب المتعلق بالصدق بين التخصصين العلمي والأدبي لصالح التخصص العلمي، يرجع بالأساس إلى التباعد الكبير بين معاملات الصدق بنوعيه (صدق المقارنة الطرفية، والصدق المرتبط بالمحك) رغم أن جميع هذه المعاملات دالة، إلا أن الدلالة الإحصائية تختلف بين التخصصين، فالتخصص الأدبي دال عند (0.05)، بينما الدلالة الإحصائية للتخصص العلمي تجاوزت (0.000)، كما يمكن رده إلى أن التخصص العلمي يمثل التخصص الأكثر شعبية في المرحلة الثانوية بدليل أن التلاميذ المتمدرسين بهذا التخصص يرون أنفسهم بأنهم يتمتعون بسمعة طيبة أمام الآخرين، وأنهم يحظون بمستقبل مهني زاهر عند الالتحاق بالتخصص المرغوب فيه في المرحلة الجامعية، ومن هنا يتبين أن الاختبار قد تحققت منه صفتين أو ثلاث على الأقل من العشر صفات التي صمم لأجلها، ألا وهي الاتجاه نحو المستقبل، البحث عن التقدير، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، وهذه هي صفات صدق الاختبار الجيد أي أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.

أما بالنسبة لنتائج الفروق بين التخصص العلمي والأدبي في الجانب المتعلق بالثبات فمتناقضة تماما مع ما جاء في الصدق، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي في الثبات، وقد يرجع هذا الأمر إلى التقارب الشديد بين معاملات الثبات، حيث تكاد تنعدم الفروق بينهما، كما يمكن تفسير هذا أيضا إلى العلاقة بين صدق الاختبار وثباته، أي أن الأصل في الاختبار هو الصدق لأنه يتعلق بمدى تفسير الدرجات لعينة السلوك المراد قياسه، بخلاف الثبات الذي يتعلق بمدى استقرار درجات الاختبار وليس بالاختبار نفسه.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "الحميضان" (1998)، ودراسة "أسماء خويلد" (2005) في الجانب المتعلق بالصدق في وجود الفروق بين التخصصين، فيما اتفقت مع دراسة

"علي بن محمد مرعي مجمي" (2006)، ودراسة "قدوري خليفة" (2012) في الجانب المتعلق بالثبات في عدم وجود الفروق.

4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على عدم وجود فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لمتغير الجنس. توضح نتائج الجدولين (27) و(28) الخاصة بالجانب المتعلق بالصدق، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الصدق.

كما أوضحت النتائج أيضا من خلال الجدولين (29) و(30) الخاصة بالجانب المتعلق بالثبات عدم وجود الفروق بين الجنسين.

ترجع نتائج هذه الفرضية إلى تغير الأدوار الاجتماعية والمفاهيم الثقافية والنظرة الخاصة بالأنثى فلم تعد هناك حواجز بين الجنسين في الوصول إلى المراكز المرموقة في المجتمع كما كان في السابق، وهذه النظرة القديمة تؤكدتها دراسة "هورنر" (Horner) (1969) التي اعتبرت الدافع إلى تحاشي النجاح، أو الخوف من النجاح على أنه أحد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة التي تتكون مبكرا في النمو أثناء اكتساب الإناث لهوية الدور الجنسي فهن يتعلمن أن المنافسة لا تتسق مع أنوثتهن وأنها مناسبة فقط للرجال، ومع التطور الحاصل في جميع ميادين الحياة تغيرت الأمور، مما دفع بالأنثى إلى منافسة الذكر في جميع المجالات ويرى كل من "بلومن، وليافيت وبيز" (Blunmen & al) (1980) أن الأنثى قد تتأثر بدافعية الذكر المرتفعة فترفع من دافعيته هي أيضا بالتبعية. (مايسة النيال، ومدحت عبد الحميد، 2009، ص187).

وهذا ما نستنتجه من خلال تقارب نتائج صدق وثبات عيني الذكور والإناث في الدراسة الحالية، ويمكن إضافة تفسير آخر يأخذ نفس المنحى الذي توصلت إليه هذه الدراسة، وهو ما توصل إليه "لن وزملائه" (Lynn & al) (1991) بعد إجراء دراسات حضارية للمقارنة بين طلاب جامعات (34) دولة، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في دافع الإنجاز. (نفس المرجع السابق، ص208).

وعلى الرغم من هذه المعطيات والنتائج فالأمر لم يحسم فيها، فهناك تضارب بين نتائج الدراسات السابقة، منها ما يقول بعدم وجود الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز كدراسة "قدوري خليفة" (2012)، ودراسة "الرندي" (1996)، ودراسة "المطوع" (1996)، ودراسة "جوتفريد" (Gottfried) (1995)، فيما هناك دراسات تؤكد وجود الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز منها دراسة "كاستنال" (Castenell) (1983)، ودراسة "محمد المري" (1984) ودراسة "الشناوي" (1989)، ودراسة "نبيل محمد الفحل" (1999)، ودراسة "فزيال أبو عواد" (2007)، ودراسة السيد "مصطفى السنباطي وآخرون" (2009)، ودراسة "أسماء خويلد" (2005). نتائج هذه الدراسات تؤكد أن الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز قد تؤثر فيه عوامل أخرى كما يرى كل من "ورايتسمان، ودي يو" (Wrightsmann & Deaux) (1977) في كتابهما (علم النفس الاجتماعي) أن الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز غير ثابتة أو أنها تتلاشى أو تأتي بشكل معاكس أحيانا وفقا للعمر والسلالة والوضع الاجتماعي ونمط التعليم. (حسن علي حسن، 1998، ص42).

أما فيما يخص الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز فإن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة "فوزية محمد السويسي" (2007)، في عدم وجود الفروق بين الجنسين في ثبات الاختبار بينما اختلفت مع دراسة "فاروق موسى" (2003) التي توصلت إلى وجود الفروق بين عينة الذكور وعينة الإناث في ثبات اختبار دافعية الإنجاز.

5- تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

تشير الفرضية بعدم وجود فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من المستوى والتخصص الدراسي. أكدت نتائج الجداول (31) و(32) و(33) و(34)، الخاصة بالجانب المتعلق بالفروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة أولى ثانوي، والتلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، عدم وجود فروق الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات).

بينما أكدت نفس الجداول السابقة، الخاصة بالجانب المتعلق بالفروق بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة أولى ثانوي، والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، وجود فروق الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، ما عدا في صدق المقارنة الطرفية.

يمكن مقارنة تفسير نتائج هذه الفرضية مع ما جاء في الفرضية الثالثة، حيث وجدت الفروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في صدق الاختبار، بينما لم توجد الفروق في ثباته ومن خلال نتائج هذه الفرضية المتعلقة بدراسة الفروق بين المستويات الدراسية في كل تخصص على حدا، نجد الفروق واضحة بين التخصصين، فتلاميذ التخصص العلمي لم توجد لديهم الفروق بينهم رغم اختلاف المستويات، عكس تلاميذ التخصص الأدبي الذين ظهرت لديهم الفروق مع تعاقب المستويات الدراسية.

كما أن هناك جانب آخر يمكن ملاحظته وقد يكون سبب في وجود الفروق بين المستويين الدراسيين في التخصص الأدبي، وعدم وجودها بين المستويين في التخصص العلمي، ألا وهو معاملات الصدق والثبات، فمن خلال النتائج الموجودة في الجداول نلاحظ زيادة المعاملات في كل من الصدق والثبات بازدياد المستوى الدراسي، أي أنه كلما كانت هناك زيادة في النمو والنضج العقلي صاحبه زيادة في الخصائص السيكومترية للاختبار، باستثناء نتائج الصدق المرتبط بالمحك بين تلاميذ السنة الأولى في التخصص العلمي الذي كان مرتفعا عن صدق تلاميذ السنة الثالثة، كما أن الاختبار لم يكن يتمتع بالصدق المرتبط بالمحك لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص الأدبي، من جانب آخر نلاحظ فروق كبيرة في معاملات الصدق والثبات بين تلاميذ السنة الأولى وتلاميذ السنة الثالثة ذوي التخصص الأدبي، بخلاف الفروق في معاملات الصدق والثبات بين تلاميذ السنة الأولى وتلاميذ السنة الثالثة ذوي التخصص العلمي التي لم تكن واضحة ودالة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "المطوع" (1996)، ودراسة "خالد الهواش" (2004) ودراسة "فوزية محمد السويسي" (2007) في الجانب المتعلق بعدم وجود الفروق بين المستويات

الدراسية للتخصص العلمي، واختلفت معه في الجانب المتعلق بوجود الفروق بين المستويات الدراسية للتخصص الأدبي.

6- تفسير ومناقشة الفرضية السادسة:

تشير الفرضية بعدم وجود فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الانجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، تعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي. كشفت نتائج الجداول (35) و(36) و(37) و(38)، الخاصة بالجانب المتعلق بالفروق بين التلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة أولى ثانوي، والتلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، عدم وجود الفروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، ماعدا في صدق المقارنة الطرفية والتي يظهر الفرق بين معاملاتهما.

بينما كشفت نفس الجداول، الخاصة بالجانب المتعلق بالفروق بين التلميذات الإناث المتمدرسات في السنة أولى ثانوي، والتلاميذ الإناث المتمدرسات في السنة الثالثة ثانوي، وجود الفروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، ماعدا في الصدق المرتبط بالمحك والتي يظهر فيها عدم وجود فرق دال إحصائيا بين معاملاتهما.

نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة "فاروق موسى" (1981)، التي ترى بأن نتائج الطلاب في الدافع للإنجاز لا تتغير بمقادير كبيرة في المستويات الدراسية المتعاقبة، أما بالنسبة لدرجات الطالبات في الدافع للإنجاز تزداد بمقادير كبيرة نسبيا في الفرق الدراسية المتعاقبة، بالرغم من أن العينة كانت من طلاب الجامعة، إلا أن الاختبار هو نفسه المطبق في الدراسة الحالية، هذا يعني أن التلاميذ الذكور قد لا تختلف إجاباتهم عن عبارات الاختبار بشكل كبير والتي تمثل ما يشعرون به رغم اختلاف المستوى الدراسي، أي أن الصفات التي تمثل الاختبار كالطموح، والمثابرة والاتجاه نحو المستقبل، وغيرها تبقى هي نفسها، وبالعكس تماما مع عينة الإناث التي تتغير كلما ازدادت المراحل العمرية والمستويات الدراسية، لأن الأنثى قد ترى نفسها أنه كلما زادت في المستوى قد تتسع أدوارها الاجتماعية، والمهنية، مما ينعكس على زيادة دافعيته للإنجاز.

النتائج المتوصل إليها في اختبار دافعية الإنجاز تكون قد انعكست على صدق وثبات الاختبار أي أن الخصائص السيكومترية قد تأثرت بنتائج الاختبار، وهذه هي صفات الاختبار الجيد.

7- تفسير ومناقشة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على عدم وجود فروق في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الإنجاز، بين نتائج تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط تعزى لكل من الجنس والتخصص الدراسي.

تبين من خلال نتائج الجداول (39) و(40) و(41) و(42)، الخاصة بالجانب المتعلق بالفروق بين التلاميذ الذكور ذوي التخصص العلمي والتلاميذ الذكور ذوي التخصص الأدبي في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، عدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما، ماعدا في صدق المقارنة الطرفية والتي يظهر من خلالها الفرق الكبير بين العينتين.

وتبين أيضا من خلال نفس الجداول المذكورة سابقا، الخاصة بالجانب المتعلق بالفروق بين التلميذات الإناث ذوات التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوات التخصص الأدبي في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، عدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما.

يعزو الباحث هذه النتائج إلى عدة اعتبارات من بينها أن التلاميذ في التخصصين غير منعزلين عن بعضهم، أي أنهم يدرسون في بيئة ومحيط مشترك وهو الثانوية، هذا الاحتكاك الحاصل بين الذكور مع بعضهم البعض، والإناث كذلك، في التخصصين يجعل من دافعية الإنجاز لديهم متقاربة، فكل تلميذ من التخصص العلمي أو الأدبي يريد أن يثبت جدارته بمنافسة الآخر، وهي من صفات اختبار دافعية الإنجاز المطبق في الدراسة الحالية، وهذه الصفة هي اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.

كما يؤكد هذا "ميهر" (Meaher) في نظريته للدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة، فيرى أن دافعية الإنجاز تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع أي أن التلميذ سواء كان أدبيا أو علميا لا يتأثر دافعه للإنجاز بالتخصص الذي يدرسه بقدر ما يتأثر بنظرة محيطه من

أسرة وزملاء لهذا التخصص، إضافة إلى أن مكونات دافع الإنجاز خاصة الطموح الأكاديمي والحافز المعرفي يلعبان دورا في مستواه لدى التلاميذ.

هذه النظرة اتفقت مع كل من دراسة "قدوري خليفة" (2012)، ودراسة "علي بن محمد مرعي مجمي" (2006)، دراسة "عبد المقصود" (1991)، واختلفت مع دراسة "أسماء خويلد" (2005).
عدم وجود الفرق بين التلاميذ الذكور في التخصصين، والتلميذات الإناث في التخصصين، في اختبار دافعية الإنجاز يكون قد انعكس بدوره على انعدام الفروق في الخصائص السيكومترية للاختبار بين التخصصين لكل من الذكور والإناث.

الاستنتاج العام:

- هدفت الدراسة الحالية معرفة الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والتخصص الدراسي والجنس، لدى عينة من تلاميذ الثانوي بمدينة الأغواط، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:
- تمتع اختبار دافعية الإنجاز بخصائص سيكومترية (الصدق والثبات) جيدة، وذلك بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ السنة أولى والسنة الثالثة ثانوي المتمدرسين في التخصصين العلمي والأدبي ذكور وإناث، وهذه النتائج يبينها الجدولين (17) و(18) والتي تؤكد تحقق الفرضية الأولى.
- ويوضح الجدولين (19) و(20) عدم وجود فروق في الصدق بين تلاميذ السنة أولى ثانوي وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا يعني تحقق الفرضية الثانية في الجانب المتعلق بالصدق.
- أما بالنسبة للجدولين (21) و(22) فاختلفت النتائج فيما بينها، حيث وجدت الفروق في الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين المستويين الدراسيين، في حين لم تكن هناك فروق بينهما في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha).
- وأشارت نتائج الجدولين (23) و(24) إلى وجود فروق في الصدق بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الثانية في الجانب المتعلق بالصدق.
- فيما أشارت نتائج الجدولين (25) و(26) إلى عدم وجود فروق في الثبات بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي والتلاميذ ذوي التخصص العلمي، وبالتالي تحقق الفرضية الثانية في الجانب المتعلق بالثبات.
- وبالنسبة للفرضية الثالثة والتي نصت على عدم وجود فروق بين الجنسين في الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار دافعية الإنجاز، فقد تحققت في جانبيها المتعلقين بالصدق والثبات، والنتائج تبينها الجداول (27) و(28) و(29) و(30).

- وكشفت نتائج الجداول (31) و(32) و(33) و(34) عن عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة أولى، والتلاميذ ذوي التخصص العلمي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الخصائص السيكومترية، وبالتالي تحققت الفرضية بالنسبة للفروق بين التخصصات العلمية تبعا للمستويات الدراسية.

- فيما كشفت نفس الجداول عن وجود فروق بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة أولى، والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الخصائص السيكومترية، عدا في صدق المقارنة الطرفية الذي لم تظهر بين العينتين الفروق الكبيرة، ومنه نستنتج عدم تحقق الفرضية بالنسبة لعينة التلاميذ التخصص الأدبي تبعا للمستويات الدراسية.

- وأوضحت نتائج الجداول (35) و(36) و(37) و(38) عدم وجود فروق بين التلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي والتلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي في الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز، عدا في صدق المقارنة الطرفية الذي يظهر الفرق الكبير بين معاملاته للعينتين.

- بينما دلت نتائج نفس الجداول وجود فروق بين التلميذات الإناث المتمدرسات في السنة أولى ثانوي والتلميذات الإناث المتمدرسات في السنة الثالثة ثانوي، عدا في الصدق المرتبط بالمحك الذي بينت نتائجه عدم وجود فروق بين التلميذات تبعا للمستوى الدراسي.

- ودلت النتائج في الجداول (39) و(40) و(41) و(42) أنه لا توجد فروق بين التلاميذ الذكور ذوي التخصص العلمي والتلاميذ الذكور ذوي التخصص الأدبي الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز، عدا في صدق المقارنة الطرفية الذي يظهر الفرق الكبير بين معاملاته للعينتين.

- فيما دلت نتائج نفس الجداول عدم وجود فروق بين التلميذات الإناث ذوات التخصص العلمي والتلميذات الإناث ذوات التخصص الأدبي، في الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز وهذا يعني تحقق الفرضية التي تنص على عدم وجود الفروق في الخصائص السيكومترية تبعا

لكل من الجنس والتخصص الدراسي.

- كما نلاحظ كذلك أن معاملات الصدق والثبات مرتفعة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أكثر من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وهذا يعني أن ازدياد النمو المعرفي للتلاميذ يؤثر في ارتفاع الخصائص السيكومترية للاختبار المطبق في الدراسة.

- ويتبين أن معاملات الصدق مرتفعة لدى تلاميذ التخصص العلمي عن تلاميذ التخصص الأدبي، عكس معاملات الثبات التي كانت مرتفعة لدى الأدبيين منه لدى العلميين.

- وكشفت النتائج أن معاملات الصدق والثبات كلها مرتفعة للإناث عن الذكور، ما عدا في الثبات بطريقة "ألفا" (Alpha) الذي كان فيه معاملته عند الذكور أكبر من معامل الإناث.

- وبينت النتائج كذلك أن الاختبار لم يتمتع بالصدق المرتبط بالمحك لدى عينة التلاميذ ذوي التخصص الأدبي المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي.

وتجدر الإشارة في الأخير أن ما تم التوصل إليه من نتائج يتحدد فقط من خلال الحدود المكانية والزمانية للبحث، وكذا من خلال عينة الدراسة، وبالتغيرات المدروسة فيها.

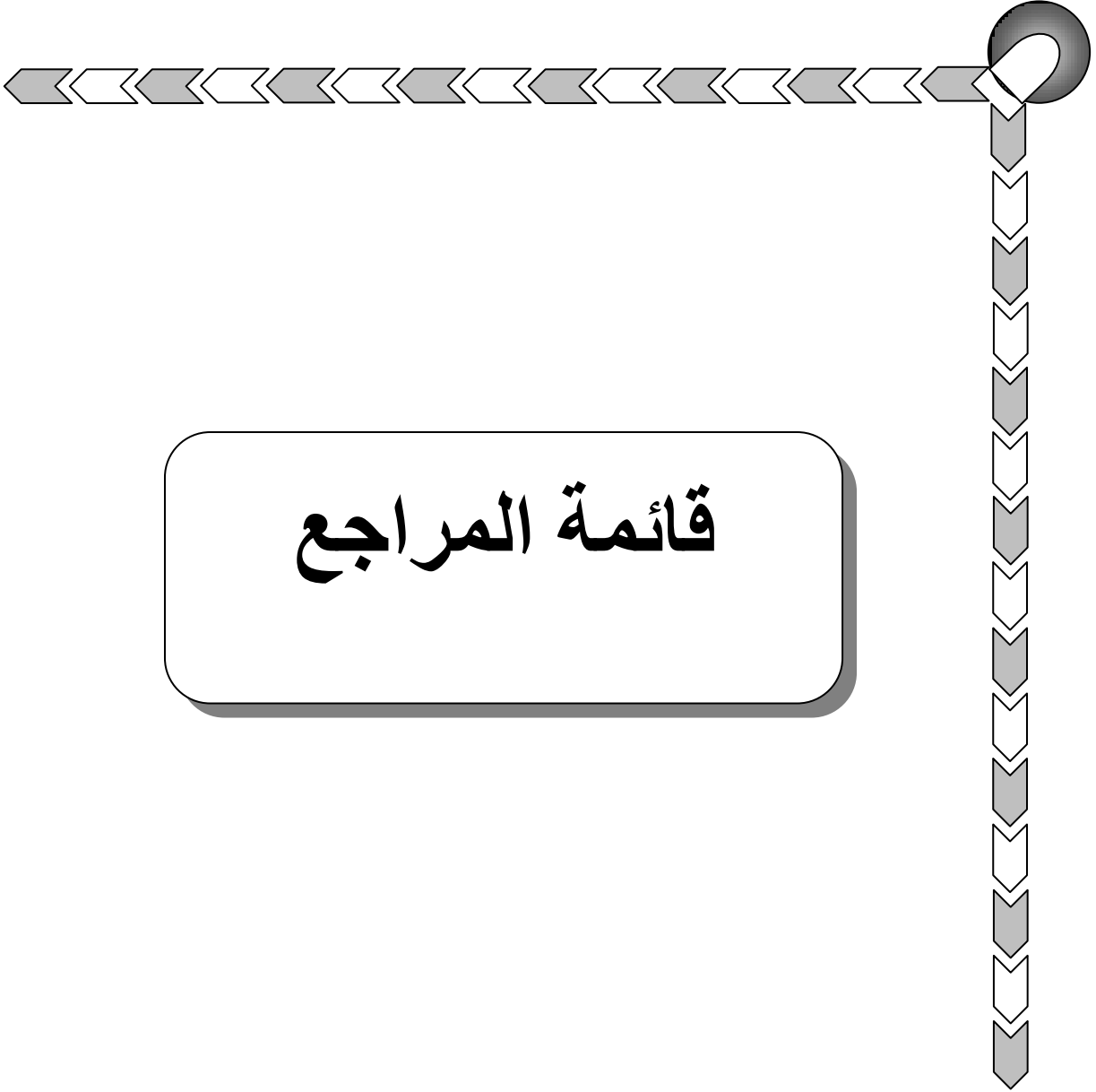
توصيات الدراسة:

إن أدوات القياس بصفة عامة، والاختبارات - كونها أحد الأدوات الشائعة الاستخدام في البحوث النفسية والتربوية - بصفة خاصة، هي الحجر الأساس للحكم على نتائج أي دراسة، فبقدر ما تتمتع به تلك الأدوات من خصائص سيكومترية جيدة بقدر ما تكون الدراسة ذات قيمة ومصداقية عالية يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات والأحكام المختلفة.

وبناء على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بـ :

- ضرورة قياس الفروق بين معاملات الثبات ومعاملات الصدق للعينات المختلفة في الدراسة.

- التركيز على الخصائص السيكومترية كهدف أساسي للدراسات، وعدم الاكتفاء بها كمرحلة تقنية ومنهجية في مراحل البحث.
- التأكد من مناسبة الأداة لطبيعة العينة من حيث متطلبات النمو العقلي والمعرفي، وكذا الفروق بين الجنسين، والتخصصات والمراحل الدراسية.
- دراسة متغيرات أخرى كالخبرة المهنية، والحالة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي والتعليمي وغيرها.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال القياس النفسي والاختبارات، نظرا للنقص الكبير في هذا المجال في البيئة الجزائرية.
- إجراء دراسات من هذا النوع لقياس ظواهر نفسية مختلفة لدى عينات أخرى في مجالات أخرى كعلم النفس العمل والتنظيم، وعلم النفس العيادي.
- إجراء دراسات تهتم ببناء الاختبارات أو تقنين الاختبارات الأجنبية وتكييفها على البيئة الجزائرية.



قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب:

- 1- ابراهيم بن مبارك الدوسري (2000): الإطار المرجعي للتقويم التربوي ط2، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 2- إبراهيم القشقوش، وطلعت منصور (1979): دافعية الإنجاز وقياسها ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 3- أحمد محمد عبد الخالق (2000): استخبارات الشخصية ط3، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- 4- امطانيوس مخائيل (2006): القياس النفسي ط2، ج1، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- 5- أيزنك، وأيزنك (1991) اختبار أيزنك للشخصية : دليل تعليمات الصيغة العربية (للأطفال والراشدين)، تعريب وإعداد : أحمد محمد عبد الخالق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 6- بدر الدين محمد الأنصاري (2000): قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، مصر.
- 7- بشرى اسماعيل (2004): المرجع في القياس النفسي ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 8- بشير معمريّة (2007): القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية ط2، منشورات الحبر، الجزائر.
- 9- بشير معمريّة (2012): أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، دار الخلدونية، الجزائر.
- 10- ثائر أحمد الغباري (2008): الدافعية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان.
- 11- جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفاقي (1988): معجم علم النفس والطب النفسي ج1، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 12- حبيب عبد الكريم مجدي (1996): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ط1، النهضة المصرية، مصر.
- 13- حسن علي حسن (1998): سيكولوجية الإنجاز -الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية-، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

- 14- حسين أبو رياش، وآخرون (2006): الدافعية والذكاء العاطفي ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- 15- حسين حريم (1997): السلوك التنظيمي، دار زهران، عمان.
- 16- حمدي علي الفرماوي (2007): دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة دار الفكر العربي، القاهرة.
- 17- رشاد عبد العزيز موسى (1994): علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة .
- 18- ريجيو رونالد (1990): المدخل إلى علم النفس الصناعي، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق، عمان.
- 19- سعد عبد الرحمان (1998): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق ط3، دار الفكر العربي مصر.
- 20- سلطان عويد المشعان (1993): دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني، دار القلم، الكويت.
- 21- صفوت فرج (2006): القياس النفسي ط6، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- 22- صلاح الدين محمود علام (2000): القياس والتقويم النفسي والتربوي ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 23- صلاح الدين محمود علام (2006): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ط1، دار الفكر عمان.
- 24- عباس محمود عوض (1998): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية القاهرة.
- 25- عبد الحفيظ مقدم (2011): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 26- عبد العزيز بوسالم (2014): القياس في علم النفس والتربية ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع الجزائر.

- 27- عبد القادر كراجه (1997): القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة) ط1، دار اليازوري العلمية، عمان.
- 28- عبد اللطيف محمد خليفة (2000): الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر، القاهرة.
- 29- عبد المنعم حنفي (1975): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار المأمون للطباعة بغداد.
- 30- علي ماهر خطاب (2000): القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ط2 المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
- 31- فاروق عبد الفتاح موسى (2003): كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 32- فؤاد أبو حطب وآخرون (1997): التقويم النفسي ط4، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- 33- فؤاد السيد البهي (2006): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي القاهرة.
- 34- فيصل عباس (1996): الاختبارات النفسية تقنياتها واجراءاتها ط1، دار الفكر العربي بيروت.
- 35- قاسم علي الصراف (2002): القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث الكويت.
- 36- كاميليا عبد الفتاح (1984): مستوى الطموح وشخصيته ط2، دار النهضة العربية، بيروت.
- 37- ليونا أ. تايلر (1988): الاختبارات والمقاييس ط2، ترجمة عبد الرحمان سعد، مراجعة عثمان النجاتي، دار الشروق، القاهرة.
- 38- مايسة النيال، ومدحت عبد الحميد (2009): علم النفس التربوي -قراءات ودراسات- ط1 دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 39- مجدي أحمد محمد عبدالله (2003): السلوك الاجتماعي ودينامياته، محاولة تفسيرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

- 40- محمد خليفة بركات (1974): علم النفس، دار القلم، الكويت.
- 41- محمد ربيع شحاتة (2009): قياس الشخصية ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 42- محمد سامي ملحم (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 43- محمد صالح الحناوي، ومحمد سعيد سلطان (1997): السلوك التنظيمي، الدار الجامعية الإسكندرية.
- 44- محمد صلاح الدين أبو ناهية (1994): القياس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 45- محمد فرحان القضاء، ومحمد عوض الترتوري (2006): أساسيات علم النفس التربوي - النظرية والتطبيق-، دار حامد ، عمان.
- 46- محمد محمود بني يونس (2004): مبادئ علم النفس الاجتماعي، دار العلم والثقافة القاهرة.
- 47- محمد محمود بني يونس (2009): سيكولوجية الدافعية والانفعالات ط2، دار المسيرة عمان.
- 48- محمود السيد أبو النيل (1987): الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي ط5، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- 49- مراد صلاح أحمد، وأمين علي سليمان (2002): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية -خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث.
- 50- مصطفى باهي حسين، وأمينة إبراهيم شلبي (2007): الدافعية نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- 51- موسى النبهان (2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 52- نعيمة الشماع (1977): الشخصية، المنظمة العربية للتربية والثقافة، القاهرة.

قائمة المراجع

53- الهاشمي لوكيا (2006): السلوك التنظيمي ج2، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري، قسنطينة.

54- يوسف قطامي، وعبد الرحمن عدس (2002): علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر عمان.

المجلات العلمية:

1- أحمد فلاح العلوان، خالد عبد الرحمان العطيات (2010): "العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان في الأردن" مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (18)، العدد (2) كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال.

2- السيد محمد أبو هاشم حسن (2006): "الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام Spss" مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

3- عبد الله عبد العزيز اليوسف (2006): "دافعية الإنجاز لدى الضباط العاملين بالمؤسسات الإصلاحية -دراسة ميدانية مطبقة على منطقة الرياض-"، مجلة شؤون اجتماعية، العدد (91) خريف، السنة (23).

4- علي حامد الثبيتي (1996): "صدق البناء لأدوات جمع المعلومات في البحوث النفسية والتربوية وانعكاس ذلك على النتائج"، رسالة الخليج العربي، مجلد (19)، العدد (96)، جامعة الإمام محمد بن سعود.

5- فزيال أبو عواد (2007): "البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكمترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن" مجلة جامعة دمشق، المجلد (25)، العدد (3 و4)، جامعة دمشق.

6- محمد بن معجب الحامد (1996) "قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية" مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (58)، السنة (16)، جامعة الإمام محمد بن سعود.

قائمة المراجع

7- مصطفى السيد السنباطي، وآخرون (2009): "دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية"، دراسات تربوية ونفسية، العدد (68)، مجلة كلية التربية بالزقازيق.

8- الهادي سراية (2014): "الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز -دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة-"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد (15)، جوان، جامعة ورقلة.

الرسائل العلمية:

1- أسامة إبراهيم الحجي (1996): "تنمية دافع الإنجاز: دراسة تجريبية على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض" رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

2- أسماء خويلد (2005): "دافعية الإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر - دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة -" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة.

3- إيمان كمال كمال داوود (2003): "أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

4- حسن بن حسين عطاس الخيري (2008): "الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة"، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.

5- حيدر عبد الرضا طراد (2005) " بناء وتقنين مقياس دافع الانجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة المتقدمين في العراق " أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل.

6- خليفة قدوري (2012): "الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي -دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي-"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تيزي وزو.

قائمة المراجع

- 7- زايد بن هندي الزهراني (1417): "دراسة مقارنة لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب المكفوفين في معاهد النور الثانوية وأقرانهم من المبصرين بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 8- زكية ايت عيسى (2010): "محاولة تكيف الاختبار المتعدد الأوجه لميني سوتا M.M.P.I (المرحلة الأولية)"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- 9- سعود بن شايش العنزي (2003): "الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر"، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 10- سعود مصطفى عبد الرحمان (1410): "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز ودوافع الإنتماء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 11- سعيد حسن آل عبد الفتاح الغامدي (2003): "مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية -دراسة حالة مقياس ليكرت-" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- 12- سعيد محمد حسين (2000): "درجات امتحان الثانوية العامة -دراسة سيكومترية-"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- 13- سهى عمر الحارثي (2003): الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والطائف، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 14- سمير سامي خليل الظواهر الهلسا (1996): "فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

قائمة المراجع

- 15- صالح الغامدي (1415): "دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة على التفضيل المهني" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- 16- عبد الرحمان زمزمي (2008): "تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على عينة من الطلاب ضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، السعودية.
- 17- عبد الرحمان النفيعي (2001): "تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- 18- عبد الله محمد الشهري (2004) "قيم العمل ودافعية الإنجاز والانتماء لدى عمال مصنع كسوة الكعبة المشرفة بمكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 19- عفاف اللحواني (2009): "أثر بعض تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات الصف الأول ثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- 20- علي بن محمد مرعي مجمي (2006): "دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- 21- فاطمة محمد مصطفى عثمان (2006): "الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز ومفهوم الذات" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الفاتح.
- 22- فردوس صواف (1999): "مستوى الطموح المهني وعلاقته بإنجاز العمال في المؤسسة الصناعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة دمشق.
- 23- فوزية محمد السويسي (2007): "تقنين اختبار دافع الإنجاز للأطفال" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الفاتح.

24- محمد عبدالله سحلول (2005): "فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

25- مسفر بن سعد القحطاني (1990): "أثر التدريب على مفهوم الذات ودافعية الإنجاز"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

26- منصور بن زاهي (2007): "الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات - دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري"- رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

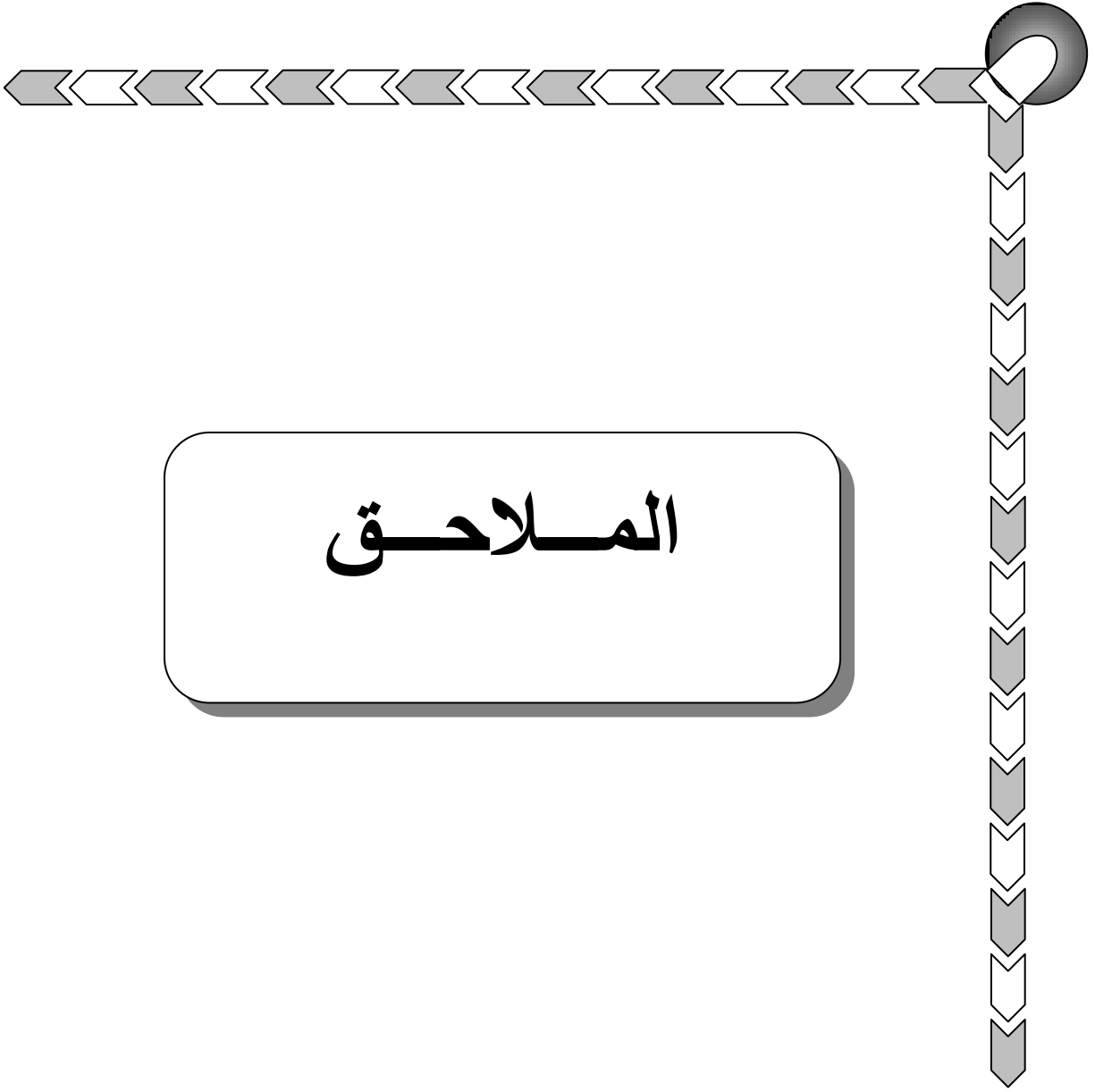
27- نائلة سليمان عوض أبو دلاخ (2008): "أثر استخدام خرائط الدائرة المفاهيمية على التحصيل العلمي ودافع الإنجاز وقلق الاختبار الآتي والمؤجل لطلبة الصف التاسع الكيمياء وعلوم الأرض في المدارس الحكومية في قباطية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

28- نادية السيد الشرنوبي (1988): "دراسة مقارنة لدافع الإنجاز وعلاقته بالتوافق النفسي وبعض عوامل الشخصية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية للبنات، جامعة الأزهر، القاهرة.

29- ندى بنت راشد الرشود (2007): "التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المراجع الأجنبية:

- 1- Anastasi, A, Susana (1997): psychological testing, prentice Hall. New York.
- 2- Byrne, D., & Kelley, K. (1981): An Introduction to Personality. New York: Prentice Hall, 3rd ed
- 3- Hélène Feertchak , les motivations et les valeurs en psychosociologie armond colin , paris , 1995.



الملاحق



جامعة قاصدي مرباح - ورقلة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

اختبار دافعية الإنجاز

- التخصص الدراسي:

أدبي () علمي ()

- معدل الفصل الأول:

(20/)

- الجنس:

ذكر () أنثى ()

- المستوى الدراسي:

أولى () ثالثة ()

عزيزي التلميذ(ة)

نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تحتوي على عدد من الفقرات غير كاملة وبلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان. اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام العبارة، لا تضع أكثر من علامة واحدة في السؤال الواحد. لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

مثال:

أرى أن المواد التي أدرسها:

() . (أ) صعبة جدا . () . (ب) صعبة . () . (ج) لا صعبة ولا سهلة

() . (د) سهلة . (x) . (هـ) سهلة جدا .

فإذا كنت ترى أن المواد التي تدرسها سهلة فإنك تضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د).

1- إن العمل شيء:

() . . . (أ) أتمنى ألا أفعله

() . . . (ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا

() . . . (ج) أتمنى أن أفعله

() . . . (د) أحب أداءه

() . . . (هـ) أحب أداءه كثيرا جدا

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

() . . . (أ) أعمل بشدة جدا

() . . . (ب) أعمل بتركيز

() . . . (ج) أعمل بغير تركيز

() . . . (د) غير مكترث بعض الشيء

() . . . (هـ) غير مكترث جدا

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

() . . . (أ) مثالية

() . . . (ب) سارة جد

() . . . (ج) سارة

() . . . (د) غير سارة

() . . . (هـ) غير سارة جدا

4- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

() . . . (أ) لا قيمة له في الواقع

() . . . (ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا

() . . . (ج) غالبا ما يكون مفيدا

() . . . (د) له قدر كبير من الأهمية

() . . . (هـ) ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

() . . . (أ) مرتفعة جدا

() . . . (ب) مرتفعة

() . . . (ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة

() . . . (د) منخفضة

() . . . (هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

() . . . (أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطبعا حسنا

() . . . (ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال

() . . . (ج) تتشنت أفكارى كثيرا في أشياء أخرى

() . . . (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالدراسة

7-أعمل عادة:

() . . . (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

() . . . (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

() . . . (ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله

() . . . (د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:

() . . . (أ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي

() . . . (ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي

() . . . (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

() . . . (د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي

() . . . (هـ) أتخلى عن هدفي عادة

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

() . . . (أ) غير هام جدا

() . . . (ب) غير هام

() . . . (ج) هام

() . . . (د) هام جدا

10- أن بدء أداء الواجب المنزلي يكون:

() . . . (أ) مجهودا كبيرا جدا

() . . . (ب) مجهودا كبيرا

() . . . (ج) مجهودا متوسطا

() . . . (د) مجهودا قليلا

() . . . (هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

() . . . (أ) مرتفعة جدا

() . . . (ب) مرتفعة

() . . . (ج) متوسطة

() . . . (د) منخفضة

() . . . (هـ) منخفضة جدا

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك:

() . . . (أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة

() . . . (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل

() . . . (ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

() . . . (د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

() . . . (أ) أحب أن أؤديه كثيرا

() . . . (ب) أحب أن أؤديه أحيانا

() . . . (ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

() . . . (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

() . . . (هـ) لا يجذبني تماما

14- يعنقد الآخرون أنني:

() . . . (أ) أذاكر بشدة جدا

() . . . (ب) أذاكر بشدة

() . . . (ج) أذاكر بدرجة متوسطة

() . . . (د) لا أذاكر بشدة جدا

() . . . (هـ) لا أذاكر بشدة

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

() . . . (أ) غير هام

() . . . (ب) له أهمية قليلة

() . . . (ج) ليس هاما جدا

() . . . (د) هاما إلى حد ما

() . . . (هـ) هاما جدا

16- عند عمل شيء صعب فإنني:

() . . . (أ) أتخلى عنه سريعا جدا

() . . . (ب) أتخلى عنه سريعا

() . . . (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

() . . . (د) لا أتخلى عنه سريعا جدا

() . . . (هـ) أظل أواصل العمل عادة

17- أنا بصفة عامة:

() . . . (أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

() . . . (ب) أخطط للمستقبل كثيرا

() . . . (ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا

() . . . (د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة جدا:

() . . . (أ) مهذبين جدا

() . . . (ب) مهذبين

() . . . (ج) مهذبين كالأخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة

() . . . (د) غير مهذبين

() . . . (هـ) غير مهذبين على الإطلاق

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

() . . . (أ) كثيرا جدا

() . . . (ب) كثيرا

() . . . (ج) قليلا

() . . . (د) بدرجة صفر

20- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

() . . . (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

() . . . (ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

() . . . (ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

() . . . (د) دائما يكون لدي وقت

21- أكون عادة:

() . . . (أ) مشغولا جدا

() . . . (ب) مشغولا

() . . . (ج) غير مشغول كثيرا

() . . . (د) غير مشغول

() . . . (هـ) غير مشغول على الإطلاق

22- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

() . . . (أ) طويلة جدا

() . . . (ب) طويلة

() . . . (ج) متوسطة

() . . . (د) قصيرة

() . . . (هـ) قصيرة جدا

23- إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

() . . . (أ) ذات قدر كبير

() . . . (ب) ذات قدر

() . . . (ج) أعتقد أنها غير ذات قدر

() . . . (د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها

() . . . (هـ) أعتقد أنها غير هامة تماما

24- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

() . . . (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال

() . . . (ب) محظوظون لأن آباءهم مديرون

() . . . (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار

() . . . (د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

() . . . (أ) في غاية الحماس

() . . . (ب) متحمسا جدا

() . . . (ج) غير متحمس بشدة

() . . . (د) قليل الحماس

() . . . (هـ) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم لشيء:

- () . . . (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا
 () . . . (ب) أحب أن أمارسه
 () . . . (ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا
 () . . . (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27- عندما أبدأ شيئا فإني:

- () . . . (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق
 () . . . (ب) أنهيه بنجاح نادرا
 () . . . (ج) أنهيه بنجاح أحيانا
 () . . . (د) أنهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

- () . . . (أ) متضايقا كثيرا جدا
 () . . . (ب) متضايقا كثيرا
 () . . . (ج) أتضايق أحيانا
 () . . . (د) أتضايق نادرا
 () . . . (هـ) لا أتضايق مطلقا

صدق المقارنة الطرفية للعيبة الكلية:

Statistiques de groupe					
	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	fort s	92	106,9674	3,86432	,40288
	faibl s	92	79,5543	8,53740	,89009

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances			Test-t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	64,865	,000	26,058	182	,000	27,41304	,97702	25,48530	29,34078
	Hypothèse de variances Inégales			26,058	126,786	,000	27,41304	,97702	25,47967	29,34642

الصدق المرتبط بالمحك للعيبة الكلية:

Corrélations			
		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,282**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	341	341
VAR00002	Corrélation de Pearson	,282**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	341	341

صدق المقارنة الطرفية للسنة أولى ثانوي: ** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de groupe					
	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	faibl 1	36	79,3884	7,80998	1,29695
	fort 1	36	105,4474	3,92289	,63638

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances			Test-t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	29,960	,000	18,394	74	,000	26,07695	1,41779	26,90395	23,25394
	Hypothèse de variances Inégales			18,394	54,553	,000	26,07695	1,41779	28,92078	23,23711

الصدق المرتبط بالمحك للسنة أولى ثانوي:

Corrélations			
		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,273**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	140	140
VAR00002	Corrélation de Pearson	,273**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	140	140

صدق المقارنة الطرفية للسنة الثالثة ثانوي: ** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de groupe					
	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	fort	54	106,0000	3,53420	,48094
	faible	54	79,7693	9,16802	1,24720

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances			Test-t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	43,268	,000	21,127	108	,000	26,24074	1,33672	25,59057	30,89092
	Hypothèse de variances Inégales			21,127	68,421	,000	26,24074	1,33672	25,57966	30,90782

الصدق المرتبط بالمحك للسنة الثالثة ثانوي:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,283**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	201	201
VAR00002	Corrélation de Pearson	,283**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	201	201

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

صدق المقارنة الطرفية للأداب:

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
fort	39	107,3590	3,50554	,56134
faibl	39	80,3590	9,42697	1,50952

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	31,577	,000	16,765	76	,000	27,00000	1,51051	23,79238	30,20762
	Hypothèse de variances inégales			16,765	48,312	,000	27,00000	1,51051	23,76238	30,23762

صدق المرتبط بالمحك للأداب:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,162
	Sig. (bilatérale)		,050
	N	146	146
VAR00002	Corrélation de Pearson	,162	1
	Sig. (bilatérale)	,050	
	N	146	146

صدق المقارنة الطرفية للعلوم:

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
fort	53	105,5472	4,26760	,58623
faible	53	78,9811	7,88497	1,08308

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	29,946	,000	22,383	104	,000	27,56604	1,23156	25,12381	30,00828
	Hypothèse de variances inégales			22,383	80,080	,000	27,56604	1,23156	25,11519	30,01689

صدق المرتبط بالمحك للعلوم:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,374**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	195	195
VAR00002	Corrélation de Pearson	,374**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	195	195

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

صدق المقارنة الطرفية للذكور:

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001 fort	32	104,4063	4,01497	,70975
VAR00001 faible	32	73,9375	7,91869	1,39984

Test d'échantillons indépendants

VAR00001	Hypothèse de variances égales Hypothèse de variances Inégales	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
		15,056	,000	19,413	62	,000	30,46975	1,56949	27,33138	33,60612
				19,413	45,951	,000	30,46975	1,56949	27,30944	33,62806

صدق المرتبط بالمحك للذكور:

Corrélations

	VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,235 117
VAR00002	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,235 ,011 117

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

صدق المقارنة الطرفية للإناث:

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001 fort	80	107,8500	3,99502	,51575
VAR00001 faible	80	83,5500	8,11966	1,04812

Test d'échantillons indépendants

VAR00001	Hypothèse de variances égales Hypothèse de variances Inégales	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
		22,108	,000	20,802	118	,000	24,30000	1,16814	21,98877	25,61323
				20,802	85,990	,000	24,30000	1,16814	21,97781	25,62219

ثبات التجزئة النصفية للعيبة الكلية:

الصدق المرتبط بالمحك للإناث:

Récapitulatif de traitement des observations

Observations	N	%
Valide	311	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	311	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,708
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,683
		Nombre d'éléments	14 ^b
		Nombre total d'éléments	28
Corrélation entre les sous-échelles			,609
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,757
	Longueur Inégale		,757
Coefficient de Guttman split-half			,757

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.
b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Corrélations

	VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,261 224
VAR00002	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,261 ,000 224

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثبات التجزئة النصفية للسنة أولى ثانوي:

ثبات "ألفا" (Alpha) للعيبة الكلية:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	139	99,3
Exclus ^a	1	,7
Total	140	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,611
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,714
		Nombre d'éléments	14 ^b
	Nombre total d'éléments		28
Corrélation entre les sous-échelles			,520
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,684
		Longueur inégale	,684
Coefficient de Outman split-half			,676

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	341	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	341	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,809	28

ثبات "ألفا" (Alpha) للسنة أولى ثانوي:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	139	99,3
Exclus ^a	1	,7
Total	140	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,779	28

ثبات "ألفا" (Alpha) للسنة الثالثة ثانوي:

ثبات التجزئة النصفية للسنة الثالثة ثانوي:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	201	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	201	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,764
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,654
		Nombre d'éléments	14 ^b
	Nombre total d'éléments		28
Corrélation entre les sous-échelles			,684
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,812
		Longueur inégale	,812
Coefficient de Guttman split-half			,808

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	201	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	201	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,830	28

ثبات ألفا (Alpha) للآداب:

ثبات التجزئة النصفية للآداب:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	146	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	146	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,815	28

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	146	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	146	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	
		Nombre d'éléments	,726
		14 ^a	
	Partie 2	Valeur	,677
		Nombre d'éléments	14 ^b
		Nombre total d'éléments	28
Corrélation entre les sous-échelles			,624
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,768
	Longueur inégale		,768
Coefficient de Guttman split-half			,768

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

ثبات ألفا (Alpha) للعلوم:

ثبات التجزئة النصفية للعلوم:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	194	99,5
Exclus ^a	1	,5
Total	195	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	
		Nombre d'éléments	,697
		14 ^a	
	Partie 2	Valeur	,686
		Nombre d'éléments	14 ^b
		Nombre total d'éléments	28
Corrélation entre les sous-échelles			,598
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,749
	Longueur inégale		,749
Coefficient de Guttman split-half			,749

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	194	99,5
Exclus ^a	1	,5
Total	195	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,805	28

ثبات "ألفا" (Alpha) للذكور:

ثبات التجزئة النصفية للذكور:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	116	99,1
	Exclus ^a	1	,9
	Total	117	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,703
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,705
		Nombre d'éléments	14 ^b
Nombre total d'éléments			28
Corrélation entre les sous-échelles			,551
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,710
	Longueur inégale		,710
Coefficient de Guttman split-half			,710

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.
b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	116	99,1
	Exclus ^a	1	,9
	Total	117	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,805	28

ثبات "ألفا" (Alpha) للإناث:

ثبات التجزئة النصفية للإناث:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	224	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	224	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,692
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,624
		Nombre d'éléments	14 ^b
Nombre total d'éléments			28
Corrélation entre les sous-échelles			,616
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,762
	Longueur inégale		,762
Coefficient de Guttman split-half			,762

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.
b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	224	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	224	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,788	28

صدق المقارنة الطرفية للعلميين الذكور:

Statistiques de groupe

VAR00001	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
fort		20	105,3500	3,67262	,78893
faible		20	75,0000	6,96608	1,55766

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	12,737	,001	17,337	38	,000	30,35000	1,75060	28,80009	33,89391
	Hypothèse de variances inégales			17,337	28,350	,000	30,35000	1,75060	28,76605	33,93385

الصدق المرتبط بالمحك للعلميين الذكور:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,376**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	74	74
VAR00002	Corrélation de Pearson	,376**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	74	74

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثبات "ألفا" (Alpha) للعلميين الذكور:

ثبات التجزئة النصفية للعلميين الذكور:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	74	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	74	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,791	28

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	74	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	74	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	Nombre d'éléments
	Partie 2	Valeur	
			Nombre d'éléments
			Nombre total d'éléments
Corrélation entre les sous-échelles			
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		
	Longueur inégale		
Coefficient de Guttman split-half			

a. Les éléments sont: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont: VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

صدق المقارنة الطرفية للأدبيين الذكور:

Statistiques de groupe

VAR00001	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
fort		12	102,4167	5,05350	1,45882
faible		12	72,1667	9,35009	2,69914

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	3,763	,065	9,859	22	,000	30,25000	3,06814	23,88706	36,61294
	Hypothèse de variances inégales			9,859	16,921	,000	30,25000	3,06814	23,77449	36,72551

الصدق المرتبط بالمحك للأدبيين الذكور:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	-,136
	Sig. (bilatérale)		,385
	N	43	43
VAR00002	Corrélation de Pearson	-,136	1
	Sig. (bilatérale)	,385	
	N	43	43

ثبات التجزئة النصفية للأدبيين الذكور:

ثبات "ألفا" (Alpha) للأدبيين الذكور:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	43	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	43	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	43	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	43	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,761
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,706
		Nombre d'éléments	14 ^b
		Nombre total d'éléments	28
Corrélation entre les sous-échelles			,557
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,715
	Longueur inégale		,715
Coefficient de Outman split-half			,715

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,825	28

صدق المقارنة الطرفية للعلميات للإناث:

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard moyenne
VAR00001	forte	33	107,2727	4,55709	,79329
	faible	33	82,2121	8,25297	1,43664

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	9,987	,002	-15,271	64	,000	25,05061	1,64111	21,78211	29,33910
	Hypothèse de variances inégales			-15,271	49,854	,000	25,05061	1,64111	21,76410	29,35711

الصدق المرتبط بالمحك للعلميات للإناث:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,338
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	121	121
VAR00002	Corrélation de Pearson	,338	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	121	121

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثبات "ألفا" (Alpha) للعلميات للإناث:

ثبات التجزئة النصفية للعلميات للإناث:

Récapitulatif de traitement des observations

Observations	Valide	N	%
	Exclus ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	
		Nombre d'éléments	,716
	Partie 2	Valeur	,14 ^a
		Nombre d'éléments	,654
		Nombre total d'éléments	,14 ^b
		Nombre total d'éléments	,28
Corrélation entre les sous-échelles			
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,627
		Longueur inégale	,771
Coefficient de Guttman split-half			,770

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Récapitulatif de traitement des observations

Observations	Valide	N	%
	Exclus ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,806	28

صدق المقارنة الطرفية للأدبيات الإناث:

Statistiques de groupe

VAR00001	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
fort		28	108,1071	3,62440	,68496
faible		28	65,6429	7,95457	1,50327

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	8,028	,005	13,599	54	,000	22,46429	1,65196	19,15230	25,77627
	Hypothèse de variances inégales			13,599	37,747	,000	22,46429	1,65196	19,11933	25,80924

الصدق المرتبط بالمحك للأدبيات الإناث:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,209
	Sig. (bilatérale)		,035
	N	103	103
VAR00002	Corrélation de Pearson	,209	1
	Sig. (bilatérale)	,035	
	N	103	103

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ثبات "ألفا" (Alpha) للأدبيات الإناث:

ثبات التجزئة النصفية للأدبيات الإناث:

Récapitulatif de traitement des observations

Observations	Valide	N	%
	Exclus ^a	0	,0
	Total	103	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	
		Nombre d'éléments	,657
	Partie 2	Valeur	,14 ^a
		Nombre d'éléments	,578
		Nombre d'éléments	,14 ^b
		Nombre total d'éléments	,28
Corrélation entre les sous-échelles			
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,592
		Longueur inégale	,744
Coefficient de Guttman split-half			,743

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Récapitulatif de traitement des observations

Observations	Valide	N	%
	Exclus ^a	0	,0
	Total	103	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,760	28

صدق المقارنة الطرفية للذكور السنة أولى:

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001 fort	17	103,1765	4,46144	1,08206
faible	17	73,3529	6,07187	1,47265

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	1,629	,211	16,320	32	,000	29,82353	1,82744	26,10116	33,54590
	Hypothèse de variances inégales			16,320	29,377	,000	29,82353	1,82744	26,08808	33,55898

الصدق المرتبط بالمحك للذكور السنة أولى:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,290
	Sig. (bilatérale)		,021
	N	63	63
VAR00002	Corrélation de Pearson	,290	1
	Sig. (bilatérale)	,021	
	N	63	63

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ثبات "ألفا" (Alpha) للذكور السنة

ثبات التجزئة النصفية للذكور السنة أولى:

أولى:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	63	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	63	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,763	28

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	63	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	63	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,532
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,722
		Nombre d'éléments	14 ^b
		Nombre total d'éléments	28
Corrélation entre les sous-échelles			,508
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,673
	Longueur inégale		,673
Coefficient de Guttman split-half			,655

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

صدق المقارنة الطرفية للذكور السنة الثالثة:

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001 fort	15	106,0000	2,77745	,71714
faible	15	74,9333	10,16624	2,62491

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	24,520	,000	11,417	28	,000	31,06657	2,72111	25,49272	36,64061
	Hypothèse de variances inégales			11,417	16,078	,000	31,06657	2,72111	25,30045	36,83288

الصدق المرتبط بالمدك للذكور السنة الثالثة:

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,208
	Sig. (bilatérale)		,130
	N	54	54
VAR00002	Corrélation de Pearson	,208	1
	Sig. (bilatérale)	,130	
	N	54	54

ثبات "ألفا" (Alpha) للذكور السنة

ثبات التجزئة النصفية للذكور السنة الثالثة:

الثالثة:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valides	54	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	54	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valides	54	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	54	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,850	28

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Valeur	,816
	Nombre d'éléments	14 ^a
Partie 2	Valeur	,679
	Nombre d'éléments	14 ^b
	Nombre total d'éléments	28
Corrélation entre les sous-échelles		,640
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale	,781
	Longueur inégale	,781
Coefficient de Guttman split-half		,770

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.
b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

صدق المقارنة الطرفية للإناث السنة أولى:

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
fort	21	106,3810	4,06796	,88768
faible	21	86,7143	6,82014	1,48828

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieurs	Supérieurs
VAR00001	Hypothèse de variances égales	2,230	,139	11,349	40	,000	19,66667	1,73290	16,13954	23,19379
	Hypothèse de variances inégales			11,349	32,631	,000	19,66667	1,73290	16,13954	23,19379

الصدق المرتبط بالمدك للإناث السنة أولى:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,238
	Sig. (bilatérale)		,037
	N	77	77
VAR00002	Corrélation de Pearson	,238	1
	Sig. (bilatérale)	,037	
	N	77	77

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ثبات "ألفا" (Alpha) للإناث السنة أولى:

ثبات التجزئة النصفية للإناث السنة أولى:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valides	77	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	77	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,718	28

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valides	77	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	77	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	
		Nombre d'éléments	,613
	Partie 2	Valeur	,14 ^a
		Nombre d'éléments	,612
		Nombre d'éléments	,14 ^b
		Nombre total d'éléments	,28
Corrélation entre les sous-échelles			
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,402
	Longueur inégale		,574
Coefficient de Guttman split-half			,573

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.
b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

صدق المقارنة الطرفية للإناث السنة الثالثة:

Statistiques de groupe

VAR00001	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
fort	40	108,5000	3,82971	,60553
faible	40	82,2250	8,53796	1,34997

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddf	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	23,293	,000	17,759	78	,000	26,27500	1,47956	23,32943	29,22057
	Hypothèse de variances inégales			17,759	54,083	,000	26,27500	1,47956	23,30877	29,24123

الصدق المرتبط بالمحك للإناث السنة الثالثة:

Corrélations

	VAR00001	VAR00002
VAR00001	1	,286**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	147
VAR00002	,286**	1
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	147

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثبات ألفا (Alpha) للإناث السنة

ثبات التجزئة النصفية للإناث السنة الثالثة:

الثالثة:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valides	147	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	147	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valides	147	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	147	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,814	28

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	
		Nombre d'éléments	,725
	Partie 2	Valeur	,14 ^a
		Nombre d'éléments	,634
		Nombre d'éléments	,14 ^b
		Nombre total d'éléments	,28
Corrélation entre les sous-échelles			
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,697
	Longueur inégale		,822
Coefficient de Guttman split-half			,820

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.
b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

صدق المقارنة الطرفية للعلميين السنة أولى:

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001 fort	20	106,0000	4,95241	1,10739
faible	20	78,1000	7,38346	1,65100

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure		Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	6,684	,014	14,034	38	,000	27,90000	1,98799	23,87552	31,92448
	Hypothèse de variances inégales			14,034	33,218	,000	27,90000	1,98799	23,85641	31,94359

الصدق المرتبط بالمحك للعلميين السنة أولى:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,488 ^{**}
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	73	73
VAR00002	Corrélation de Pearson	,488 ^{**}	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	73	73

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثبات "ألفا" (Alpha) للعلميين السنة أولى:

ثبات التجزئة النصفية للعلميين السنة أولى:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	72	98,6
	Exclus ^a	1	1,4
	Total	73	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,797	28

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	72	98,6
	Exclus ^a	1	1,4
	Total	73	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,653
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,723
		Nombre d'éléments	14 ^b
		Nombre total d'éléments	28
Corrélation entre les sous-échelles			,546
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,707
	Longueur inégale		,707
Coefficient de Guttman split-half			,700

a. Les éléments sont: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.
b. Les éléments sont: VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

صدق المقارنة الطرفية للعلميين السنة الثالثة:

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001 fort	33	108,8768	3,83980	,66021
faible	33	79,8465	8,60640	1,49818

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure		Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	24,790	,000	18,477	64	,000	27,03030	1,84044	23,75314	30,30747
	Hypothèse de variances inégales			18,477	44,247	,000	27,03030	1,84044	23,72473	30,33688

الصدق المرتبط بالمحك للعلميين السنة الثالثة:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,305**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	122	122
VAR00002	Corrélation de Pearson	,305**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	122	122

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثبات "ألفا" (Alpha) للعلميين السنة الثالثة:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	122	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	122	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,812	28

ثبات التجزئة النصفية للعلميين السنة الثالثة:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	122	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	122	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,730
		Nombre d'éléments	14 ^a
Partie 2	Valeur	,653	
		Nombre d'éléments	14 ^b
	Nombre total d'éléments		28
Corrélation entre les sous-échelles			,640
Coefficient de Spearman-Brown			,780
Longueur égale			,780
Longueur inégale			,780
Coefficient de Guttman split-half			,778

صدق المقارنة الطرفية للأدبيين السنة أولى:

Statistiques de groupe

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002				
VAR00001 fort	18	104,7222	2,48676	,58189
faible	18	81,2222	8,64704	2,03813

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	25,599	,000	11,087	34	,000	23,50000	2,11957	19,07512	27,92488
	Hypothèse de variances inégales			11,087	19,753	,000	23,50000	2,11957	19,07512	27,92488

الصدق المرتبط بالمحك للأدبيين السنة أولى:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	-,016
	Sig. (bilatérale)		,901
	N	67	67
VAR00002	Corrélation de Pearson	-,016	1
	Sig. (bilatérale)	,901	
	N	67	67

ثبات "ألفا" (Alpha) للأدبيين السنة

ثبات التجزئة النصفية للأدبيين السنة أولى:

أولى:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	67	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	67	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,550
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,705
		Nombre d'éléments	14 ^b
	Nombre total d'éléments		28
Corrélation entre les sous-échelles			,482
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,651
	Longueur inégale		,651
Coefficient de Guttman split-half			,639

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	67	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	67	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,754	28

صدق المقارنة الطرفية للأدبيين السنة الثالثة:

Statistiques de groupe

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002				
VAR00001 fort	21	109,2857	3,31878	,72422
faible	21	79,6190	10,20037	2,22590

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VAR00001 Hypothèse de variances égales	16,935	,000	12,674	40	,000	29,66667	2,34076	24,93582	34,39751
Hypothèse de variances inégales			12,674	24,187	,000	29,66667	2,34076	24,83756	34,49577

الصدق المرتبط بالمحك للأدبيين السنة الثالثة:

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,332**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	79	79
VAR00002	Corrélation de Pearson	,332**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	79	79

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثبات التجزئة النصفية للأدبيين السنة الثالثة:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	79	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	79	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,809
		Nombre d'éléments	14 ^a
	Partie 2	Valeur	,657
		Nombre d'éléments	14 ^b
		Nombre total d'éléments	28
Corrélation entre les sous-échelles			,747
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,855
		Longueur inégale	,855
Coefficient de Guttman split-half			,844

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014.

b. Les éléments sont : VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028.

ثبات "ألفا" (Alpha) للأدبيين السنة الثالثة:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	79	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	79	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,854	28