وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الاتجاه نحو التقويم وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة المنصورة

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة ماستر أكاديمي

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

– الهام الشايش

إشراف الدكتور:

– حروز حروز

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
جمعة أولاد حيمودة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	رئيسا
حروز حروز	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
عبد الحميد جديد	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1446–1447هـ/2025–2026م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الاتجاه نحو التقويم وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة المنصورة

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة ماستر أكاديمي

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

– الهام الشايش

إشراف الدكتور:

– حروز حروز

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
جمعة أولاد حيمودة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	رئيسا
حروز حروز	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
عبد الحميد جديد	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1446–1447هـ/2025–2026م

الإهداء

اشكر الله عز وجل الذي أنار لي الدرب وفتح لي أبواب العلم وأمدني بالصبر والإرادة

الى من علمني أن الدنيا كفاح وصلاحها العلم والمعرفة

الى الذي لم يبخل علي بأي شيء ... الى من سعى لأجل راحتي ونجاحي

الى أعظم وأعز رجل في الكون: **أبي الغالي**.

الى من ساندتني في صلاتها ودعائها ... الى من سهرت الليالي تنير دربي.

الى من شاركتني أفراحي وآهاتي ... الى نبع العطف والحنان الى أجمل ابتسامة في حياتي

الى أروع امرأة في الوجود: **أمي الغالية**.

وإلى فلذات كبدي ونور عيوني، أبنائي الأعزاء، الذين بهم

تحلو الحياة ويكبر الأمل، وإلى إخوتي وأخواتي، رفاق الدرب وسند الأيام، الذين تجمعني بهم

أواصر الدم والمحبة التي لا تزول.

أهديكم هذا العمل عربون محبة ووفاء، واعترافًا بجميل وجودكم في حياتي، فأنتم نعمة أحمد الله

عليها في كل حين ♡

واهدائي الأكبر الى كل من علمني حرفا في كل مراحل حياتي، والى الذين يسروا لي سبلا

كثيرا لأنجاز مذكرتي ولم يبخلوا عليا بالجهد والوقت والمعلومات.

إلهام



شكر وعرفان

قال الله تعالى: ولئـن شكرتم لأزيدنكم

بعد تمام العمل لا شيء أجمل ولا أحلى من الحمد، فالحمد لله والشكر الله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه على ما أنعم به علينا من إتمام هذا البحث المتواضع.

ثم إنه لا يسعني إلا أن أشيد بالفضل وأقر بالمعروف لكل من ساهم في إنجاز هذا البحث وأخص بالذكر أستاذي المشرف الدكتور حروز حروز على ما قدمه لي من التوجيه والتصويب في إتمام هذا العمل وما علمني إياه من فيض انسانيته وخلقه الرفيع ومستواه الراقي.

وإلى كل الأساتذة الأفاضل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس جامعة غرداية.

وكل من مد يد العون لي من قريب ومن بعيد.

إلـــــــهـــــــام

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم ودافعيتهم للإنجاز، إلى جانب معرفة الفروق في الاتجاه نحو التقويم والدافعية للإنجاز تبعًا لمتغيري الجنس والأقدمية المهنية.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت على عينة مكونة من (80) أستاذًا وأستاذة من أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة المنصورة، باستخدام مقياس الاتجاه نحو التقويم ومقياس الدافعية للإنجاز.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التقويم والدافعية للإنجاز، في حين لم تسجل الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التقويم أو الدافعية للإنجاز تبعًا لمتغيري الجنس والأقدمية المهنية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه نحو التقويم، الدافعية للإنجاز، أساتذة التعليم الابتدائي.

Abstract:

This study aims to investigate the relationship between primary school teachers' attitudes towards assessment and their achievement motivation, as well as to identify differences in attitudes towards assessment and achievement motivation according to gender and professional seniority.

The study adopted a descriptive-correlational method and was conducted on a sample of 80 primary school teachers, both male and female, from the Mansoura District. Two measurement instruments were used: the Attitudes towards Assessment Scale and the Achievement Motivation Scale.

The results revealed a statistically significant correlation between attitudes towards assessment and achievement motivation. However, no statistically significant differences were found in attitudes towards assessment or achievement motivation according to gender and professional seniority.

Keywords: Attitudes towards assessment, achievement motivation, primary school teachers.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

شكر وعرفان	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة	ج
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
مقدمة	2
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1 . مشكلة الدراسة	05
2 . الدراسات السابقة	06
3 . تساؤلات الدراسة	08
4 . فرضيات الدراسة	08
5 . أهمية الدراسة	09
6 . أهداف الدراسة	10
7 . حدود الدراسة	11
8 . التعاريف الإجرائية	11
الفصل الثاني: الاتجاه نحو التقويم	
المبحث الأول: الاتجاه	
تمهيد	14
1 . تعريف الاتجاه	15
2 . أنواع الاتجاه	16
3 . خصائص الاتجاهات	18
4 . مكونات الاتجاهات	19
5 . وظائف الاتجاهات	20

6 . طرق قياس الاتجاهات	21
7 . النظريات المفسرة للاتجاهات	24
المبحث الثاني: الاتجاه نحو التقويم	
تمهيد	27
1 . مفهوم التقويم	28
2 . أنواع التقويم	29
3 . شروط التقويم	30
4 . أهداف التقويم	32
5 . خطوات التقويم	33
6 . وسائل التقويم	35
خلاصة الفصل	40
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
تمهيد	42
1– مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها	43
2– تصنيف الدوافع	47
3– نظريات الدافعية	48
4– مفهوم الدافعية للإنجاز	52
5– مظاهر الدافعية للإنجاز	66
6– قياس الدافعية للإنجاز	67
7– تطبيقات تربوية لدافعية الإنجاز	71
خلاصة الفصل	74
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	76
1 . منهج الدراسة	77
2 . مجتمع الدراسة	78
3 . الدراسة الاستطلاعية	79
5 . الاساليب الاحصائية لتحليل البيانات	87
خلاصة الفصل	88

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد	90
1 . عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى	91
2 . عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	93
3 . عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	95
4 . عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	96
5 . عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	98
خلاصة الفصل	100
استنتاج عام، خاتمة واقتراحات	102
قائمة المراجع	108
الملاحق	112

قائمة الجدول:

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
01	مظاهر الدافعية للإنجاز	66
02	الفرق بين الطالب ذو التحصيل العالي والطالب ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز	72
03	توزيع الاساتذة بالمجتمع الاصلي	78
04	توزيع بنود استبيان الاتجاه نحو التقويم حسب كل بعد	80
05	الخصائص السيكومترية لاستبيان الاتجاه نحو التقويم	81
06	ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الاتجاه نحو التقويم	82
07	توزيع بنود استبيان الدافعية للإنجاز حسب كل بعد	82
08	الصدق التمييزي لبنود الدافعية للإنجاز	83
09	ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الدافعية للإنجاز	83
10	تقسيم عينة الدراسة بحسب الجنس	84
11	تقسيم عينة الدراسة بحسب الاقدمية المهنية	85
12	التوزيع الطبيعي للبيانات	87
13	نتائج الفرضية الاولى	91
14	نتائج الفرضية الثانية	93
15	نتائج الفرضية الثالثة	95
16	نتائج الفرضية الرابعة	96
17	نتائج الفرضية الخامسة	98

قائمة الاشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	هرم الحاجات عند ماسلو	50
02	توزيع الاساتذة بالمجتمع الاصلي	79
03	تقسيم عينة الدراسة بحسب الجنس	85
04	تقسيم عينة الدراسة بحسب الاقدمية المهنية	86

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	إستمارة استبيان الدافعية للإنجاز	114
02	استمارة استبيان التقويم	117
03	النتائج الإحصائية للدراسة	119

مقدمة

مقدمة

تسعى النظم التربوية المعاصرة إلى تحقيق تعليم نوعي قائم على التميز، من خلال تبني معايير عالمية تسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية، ويتطلب بلوغ هذه الغاية الارتكاز على منظومة متكاملة تشمل مختلف عناصر الفعل التربوي، من متعلم وأستاذ وإدارة ومناهج، إضافة إلى آليات إعداد الأساتذة وتقويم أدائهم، ويعد التقويم التربوي أحد الركائز الأساسية في هذه المنظومة، إذ يتيح تشخيصا دقيقا لمختلف مكونات العملية التعليمية، كما يمثل مؤشرا مهما للحكم على مدى كفاءة المناهج وفاعلية طرائق التدريس في تحقيق الأهداف المسطرة.

وفي هذا السياق، برز اهتمام متزايد بدراسة استجابات المتعلمين تجاه ما يقدم لهم من محتويات تعليمية، وكيف تتشكل خبراتهم نتيجة تفاعلهم مع مواقف تعليمية متعددة ضمن إطار منهج متكامل، وتعكس هذه الاستجابات جملة من الانطباعات التي قد تأخذ شكل مشاعر أو مستويات من الفهم أو اتجاهات نفسية، حيث تلعب هذه الأخيرة دورا محوريا في تعزيز أو إضعاف دافعية المتعلم للإنجاز، والتي تعد بدورها عاملا أساسيا في توجيه السلوك وتنشيطه والرفع من مستوى التحصيل الدراسي.

وانطلاقا من ذلك، نهدف في هذه الدراسة إلى دراسة الاتجاه نحو التقويم وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعة المنصورة التفتيشية، من خلال مقاربة تجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي.

يتضمن الجانب النظري ثلاثة فصول، حيث خصص الفصل الأول لعرض مشكلة الدراسة ومتغيراتها، وصياغة تساؤلاتها وفرضياتها، مع بيان أهميتها وأهدافها، وتحديد مفاهيمها الإجرائية، أما الفصل الثاني، فقد تناول متغير الاتجاه نحو التقويم، من خلال التطرق في مبحثه الأول إلى مفهوم الاتجاه وأنواعه ومكوناته، والتمييز بينه وبين بعض المصطلحات المرتبطة به، إضافة إلى عرض نظرياته وطرق تغييره وقياسه، كما تم في هذا الفصل في المبحث الثاني تناول التقويم من حيث تعريفه وأنواعه

وشروطه ووظائفه وأهدافه وخطواته ووسائله، في حين خصص الفصل الثالث لمتغير الدافعية للإنجاز، حيث تم عرض مفهوم الدافعية وتصنيفاتها، ثم التطرق إلى الدافعية للإنجاز من حيث مفهومها ومكوناتها والنظريات المفسرة لها، إضافة إلى طرق قياسها.

أما الجانب التطبيقي، فقد اشتمل بدوره على فصلين، حيث تناول الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة، بما في ذلك المنهج المعتمد، ومجتمع الدراسة وعينتها الاستطلاعية، وأدوات جمع البيانات، إلى جانب الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات. بينما خصص الفصل الخامس لعرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وانتهى باستنتاج عام، كما اختتمت الدراسة بقائمة المراجع المعتمدة، تلتها الملاحق ذات الصلة.

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة:

إن التربية بما فيها التعليم مسألة اجتماعية وأخلاقية في الدرجة الأولى، وهذه حقيقة واقعة لا يمكن تجاهلها، كما أن المناهج التربوية تعطي للأهداف طابعاً عملياً، وهي بمفهومها المتطور لا تعني خطة الدراسة فحسب بل تعني أيضاً كيفية تطبيق تلك الخطة حتى تصل إلى غايتها في ذهن المتعلم وقلبه وأفعاله، أي أن المفهوم المتطور للمنهج يعدّ هذا الأخير أحد الأركان الرئيسية للعملية التربوية، فهو الأداة التي يقيس بها أداء التلميذ ومدى صلاحية مناهجنا وطرق تدريسها، وكلما زادت دقة التقويم وصحته ازداد التقدم المستمر لتحمل التلميذ المسؤولية في تعلمه وسعيه سعياً مجدياً نحو تحقيقه.

ومما يسعى إليه التقويم أيضاً هو التحقق من صلاحية كل مكون من مكونات العملية التربوية، وكل مكون من هذه المكوّنات هو موضوع للتقويم ويقع ضمن ميدانه، ومما يتضمن ميدان التقويم؛ تقويم الاستاذ ودوره في تنظيم عملية التعلم ووضع القرار التربوي الهادف، وهناك جوانب متعددة يجب مراعاتها لدى تقويم الاستاذ، كما أن هناك صفات مهنية تؤهل الاستاذ للتفوق في مهنته من حيث مضمون المادة العلمية المطلوبة وتحديد أهدافها التعليمية وطرق التقويم وأدواته، هذا يؤدي إلى تحقيق التوافق المهني لدى الأستاذ وبناء مفهوم إيجابي لبناء شخصيته ومواقفه واتجاهاته نحو مهنة التدريس، ولهذه الاتجاهات أثر هام على نوع المعلومات التي يحصل عليها والتي تتدخل في عمله، وأن يفكر دائماً في سلوك تلاميذه حيث يحقق تحسناً مستمراً في مستوى أداء التلاميذ في التعلم.

يسمح بالتنبؤ في ذلك الموضوع، فالاتجاه فعل دافعي يسير السلوك ويوجهه بطريقة معينة ويمكن على أساسه التغيير في السلوك في مجال معيّن، وعليه فإن تكوين اتجاه إيجابي لدى الأستاذ يزيد من رغبته وقدرته على توظيف المعلومات بشكل مقبول. كما أن تكوين اتجاه سلبي يمكن أن يحدث عكس ذلك وينقص من دافعية الإنجاز، في حين أن نجاح الفرد يتوقف على ما لديه من قوة دافعية نحو موضوع ما، كما أن زيادة الدافع إلى حدّ معين تؤدي إلى تسهيل الأداء وسرعة التعلم ودقة الإنجاز.

2- الدراسات السابقة:

وفي هذا الصدد سوف نتناول بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع:

1-دراسة أخرى قام بها الباحث (ناصر جلالي) في رسالة ماجستير سنة 2006 بولاية النعامة حول معرفة اتجاهات مدرسي السنة الأولى ابتدائي ومدرسي السنة الأولى متوسط نحو التدريس بالكفاءة، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية للأساتذة والمعلمين نحو التدريس بالكفاءة بنسبة 60.66 بالمائة مقابل 9.49 بالمائة لديهم اتجاهات سلبية، وأن هناك فروقاً جوهرية بين الأساتذة والأستاذات في الاتجاه نحو التدريس بالكفاءة.

2- دراسة (محمد بوجطو) في رسالة الماجستير سنة 2005 بولاية المدية، والتي هدفت من خلالها إلى معرفة موقف مدرسي المرحلة الابتدائية من مشروع الإصلاح التربوي الجديد، وكيف يتفاعل المدرس اتجاه التغيرات التي تمر بها المنظومة التربوية في الجزائر حالياً، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: أن 72 بالمائة من المبحوثين يعطون أهمية بالغة لتغيرات المجتمع الجزائري من جهة وللتطور التكنولوجي من جهة أخرى، لكن 63 بالمائة منهم يشتكون من صعوبات في فهم مقاربة التدريس بالكفاءات.

3- دراسة السبعي 2003 عن دراسة ستونير 1999 هدفت إلى فحص علاقة ممارسات المعلم ببعض المتغيرات، وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسات المعلم وأنشطته قبل وأثناء الخدمة، وإدراك المعلمين لذواتهم كما لو كانت لهم ممارسات فاعلة ومرتفعة، ويتضح ذلك من خبرة التدريس والقيمة الشخصية لهم عند مديري المدرسة.

4- دراسة أجراها أحمد محمد العيد بن دائية ومحمد محمود الشيخ حسن (1998)، حول العلاقة بين الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات، حيث توصلت إلى أن الدافع للإنجاز كان أعلى لدى المعلمات المتكيفات مقارنة بالأقل تكيفاً، كما أن الدافع للإنجاز كان أعلى لدى المعلمات الراضيات عن مهنتهن في التدريس مقارنة بالأقل رضا منهن.

5-يذكر القضـاة (1997) عن دراسـة وثقها فارل (1979): هدفت إلى تلخيص العديد من الدراسـات السـابقة حول خبرة المعلمين وفعاليتهم في التدريس خلال الفترة (1900-1952)، وقد بينت وجود علاقة أكيدة بين خبرة المعلمين وممارسـتهم الفعالة في التدريس، وأظهرت الدراسـة كذلك أن المعلمين تزداد خبرتهم خلال السـنوات الخمس الأولى مع تدنٍ ملحوظ في أدائهم، وبعد ذلك فأداء المعلمين يصـل إلى مسـتوى ثابت ويتغير تغيراً طفيفاً، وبعد مرور خبرة ما بين (15-20) عاماً يبدأ بالتناقص مما يؤثر بدوره على فعالية الكفايات التدريسية وأثرها على الطلاب.

6-دراسـة كليكر 1997 حول أثر الخبرة والجنس في التعليم على بعض مكونات الرضـا عن الوظيفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث دلت نتائج الدراسـة أن اتجاهات المعلمين نحو المهنة كانت إيجابية ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصـائية على مكونات القياس مجتمعة أو منفردة ترجع إلى الجنس أو الخبرة، وبالنسـبة للخبرة كان رضـا المعلمين الذين يتمتعون بخبرات طويلة تزيد عن 16 سـنة أكثر من زملائهم الذين يمتلكون خبرات أقل فيما يتعلق بالعلاقة بين الزملاء.

7-دراسة مارسو وبيجي (1991) حول عوامل تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو المهنة خلال تدريبهم، وهدفت هذه الدراسـة إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى تغيير اتجاهات المعلمين نحو المهنة خلال تدريبهم في السنة الأولى من العمل بالوظيفة، وقد شملت العينة 65 معلماً تم اختيارهم عشوائياً ومتابعتهم خلال مراحل تدريبهم بحيث بدأ التدريب سنة 1985 وانتهى سنة 1989.

8- دراسـة أجراها عبد المنعم إبراهيم (1990) للتعرف على مسـتوى كفايات التدريس لدى مجموعة عشـوائية من المعلمين مع تحديد أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفايات التدريسـية لديهم، وأشـارت النتائج المرتبطة بأثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفاية ولكنها لم تكن واضـحة بسـبب التدني العام لمستوى المعلمين.

9- دراسة أجرتها (ماجدة سليمان) سنة 1990 هدفت إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربوياً.

انطلاقاً من عرضنا لبعض الدراسات السابقة التي تطرقت إلى أهمية الكفاية التدريسية لدى الاستاذ على الصعيد النفسي والمهني والاجتماعي وإلى اتجاهاته نحو مهنة التدريس بصفة عامة، وكما تطرقت إلى توضيح العوامل التي تؤثر في تغيير اتجاه الاستاذ نحو مهنته وتأثير هذا التغيير على دافعية الإنجاز، ونظراً لأهمية الموضوع، نحاول في دراستنا هذه معرفة الاتجاهات السائدة لدى الأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي نحو عنصر أساسي من عناصر العملية التدريسية وجزء منها وهو التقويم وعلاقته بالدافعية للإنجاز.

3- تساؤلات الدراسة:

هل توجد علاقة بين اتجاه الأساتذة نحو التقويم والدافعية للإنجاز؟

هل يختلف اتجاه الأستاذ نحو التقويم باختلاف الجنس؟

هل يختلف اتجاه الأستاذ نحو التقويم باختلاف الاقدمية المهنية؟

هل تختلف دافعية الإنجاز لدى الأستاذ باختلاف الجنس؟

هل تختلف دافعية الإنجاز لدى الأستاذ باختلاف الاقدمية المهنية؟

4- فرضيات الدراسة:

1 . توجد علاقة بين اتجاه الأساتذة نحو التقويم والدافعية للإنجاز.

2 . يختلف اتجاه الأستاذ نحو التقويم باختلاف الجنس.

3 . يختلف اتجاه الأستاذ نحو التقويم باختلاف الاقدمية المهنية.

4 . تختلف دافعية الإنجاز لدى الأستاذ باختلاف الجنس.

5 . تختلف دافعية الإنجاز لدى الأستاذ باختلاف الاقدمية المهنية.

5- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

1. التعرف على طبيعة الاتجاه السائد لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي، سواء كانت إيجابية أم سلبية، نظرا لما لهذا المتغير من تأثير مباشر على الممارسات الصفية في هذه المرحلة الحساسة. فالتقويم في الطور الابتدائي لا يقتصر على قياس التعلمات، بل يسهم في توجيهها وبنائها، مما يجعل فهم اتجاهات الأساتذة مدخلا أساسيا لتطوير العملية التعليمية.

2. الكشف عن الفروق في الاتجاهات بين أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم تبعا لمتغيري الجنس والأقدمية المهنية.

تهدف الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم تعزى إلى متغير الجنس (ذكور/إناث) والأقدمية (سنوات الاقدمية المهنية). ويساعد ذلك في فهم تأثير الخبرة المتراكمة والعوامل المرتبطة بالجنس في تشكيل مواقف الأساتذة من التقويم، بما يدعم توجيه برامج التكوين المستمر بشكل أدق.

3. معرفة مدى تأثير تقويم الأستاذ في دافعيته للإنجاز:

تبرز أهمية الدراسة في تحليل العلاقة بين ممارسات التقويم لدى الأستاذ ومستوى دافعيته للإنجاز، خاصة في المرحلة الابتدائية التي تتطلب حضورا تربويا فعالا، فممارسات التقويم الإيجابية والبناءة تعزز شعور الأستاذ بالكفاءة والرضا المهني، مما ينعكس على جودة أدائه داخل القسم.

4. إبراز دور الاتجاه الإيجابي نحو التقويم في زيادة الدافعية للإنجاز:

تسعى الدراسة إلى توضيح كيف يمكن للاتجاهات الإيجابية نحو التقويم أن تسهم في رفع مستوى الدافعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، من خلال تعزيز ثقتهم في ممارساتهم التربوية

وتحفيزهم على تطوير أدائهم باســـتمرار، كمـا ينعكس ذلـك إيجـابا على بيئـة التعلم، من خلال تشجيع التلاميذ وتحفيزهم على التعلم.

6 – أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا إلى:

- **معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو التقويم والدافعية للإنجاز:**

تهدف الدراسـة إلى الكشـف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين اتجاهات أسـاتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم التربوي ومسـتوى دافعيتهم للإنجاز، وذلك من خلال تحليل مدى تأثير تبني مواقف إيجابية أو سلبية تجاه التقويم على حماس الأستاذ، وفاعليته المهنية، وسعيه لتحقيق أداء أفضل داخل القسم.

- **الإجابة على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:**

تسـعى الدراسـة إلى تقديم إجابات علمية دقيقة للإشـكالية المطروحة، من خلال تحليل المعطيات الميدانية واختبار التســـاؤلات الفرعية، بما يســـمح بفهم أعمق لموضـــوع الاتجاه نحو التقويم وعلاقته بالدافعية للإنجاز في السياق التربوي.

- **التحقق من صحة الفرضيات:**

تهدف الدراسة إلى اختبار الفرضيات المصاغة مسبقًا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك من أجل تأكيدها أو رفضها في ضوء النتائج المتوصل إليها، بما يعزز الطابع العلمي والموضوعي للدراسة.

- **فتح المجال للبحث والتعمق أكثر في الموضوع:**

تسعى الدراسة إلى الإسهام في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع التقويم والدافعية للإنجاز، وفتح آفاق لدراسـات لاحقة تتناول متغيرات أخرى أو عينات مختلفة، بما يدعم تطوير البحث العلمي في المجال التربوي.

7 – حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بشريا وزمنيا ومكانيا في إطار الحدود التالية:

–الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية في هذه الدراسة في مجموع الأساتذة (الذكور والإناث) في كل من ابتدائيات المقاطعة التفتيشية الخامسة بالمنصورة، وحيث قدر عددهم بـ 80 أستاذا وأستاذة.

–الحدود الزمنية: تحدد هذه الدراسة زمنيا السداسي الثاني والثالث للموسم الدراسي 2026/2025.

–الحدود المكانية: تحدد هذه الدراسة مكانيا في مدينتي سبسب والمنصورة بالمقاطعة التفتيشية الخامسة المنصورة بولاية غرداية.

8 – التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الاتجاه نحو التقويم:

هو مجموعة المواقف والآراء والاستجابات التي يبديها أستاذ التعليم الابتدائي تجاه عملية التقويم التربوي، والتي تعكس درجة قبوله أو رفضه لها وأهميتها في العملية التعليمية، ويُحدد مستوى هذا الاتجاه إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ على مقياس الاتجاه نحو التقويم المعتمد في هذه الدراسة، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى اتجاه إيجابي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى اتجاه سلبي نحو التقويم التربوي.

التقويم التربوي:

هو عملية منظمة ومستمرة يقوم من خلالها أستاذ التعليم الابتدائي بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بتعلم التلاميذ ومستوى أدائهم، باستخدام أساليب وأدوات تقويمية متنوعة، بهدف تقدير مدى تحقق الأهداف التعليمية، والكشف عن مواطن القوة والضعف، واتخاذ القرارات التربوية المناسبة لتحسين عملية التعليم والتعلم. ويُقصد به في هذه الدراسة تحديدًا مجموعة الممارسات والإجراءات التقويمية التي يعتمدها أستاذ التعليم الابتدائي داخل القسم أثناء العملية التعليمية.

الدافعية للإنجاز:

هي مجموعة الدوافع الداخلية والخارجية التي تحفّز أستاذ التعليم الابتدائي على أداء عمله بكفاءة والسعي لتحقيق النجاح والتفوق المهني، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها في مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة.

الدافعية للإنجاز:

أساتذة التعليم الابتدائي:

يُقصد بأساتذة التعليم الابتدائي إجرائيًا في هذه الدراسة المعلمون والأساتذة المنتمون إلى قطاع التربية الوطنية، والذين يمارسون مهام التدريس بصورة فعلية في مؤسسات التعليم الابتدائي خلال السنة الدراسية التي أُجريت فيها الدراسة، ويُشكّلون مجتمع الدراسة أو عينتها الميدانية، وفقًا للخصائص والمعايير المحددة في الدراسة.

مقاطعة المنصورة التفتيشية:

هي المجال الإداري والتربوي الذي يضم مجموعة من مؤسسات التعليم الابتدائي الواقعة ضمن نطاقها، والخاضعة للمتابعة والإشراف التربوي لمفتش التربية والتعليم الابتدائي بالمقاطعة، والتي تم اختيارها لإجراء الدراسة الميدانية وتطبيق أدواتها على أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بها.

الفصل الثانـي:

الاتجاه نحو التقويم

تمهيد:

تعتبر الاتجاهات النفسية الاجتماعية من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية كما تقوم بدور هام في حياة الفرد، لكونها تساعده على اختيار نوع من أنواع التعليم أو الالتحاق بعمل أو حرفة ما... إلخ.

ولا شك أن أهم وظائف التربية بصفة عامة، أن تكون لدى الناشئة اتجاهات تساعدهم على التكيف مع مشكلات العصر، وأن تعمل على تغيير الاتجاهات غير المرغوبة، والتي قد تعيق المجتمع وتطوره.

ولقد كان الفيلسوف الإنجليزي هيربرت سبنسر (H. Spencer) أول من استخدم هذا المصطلح عام 1892، حين قال: "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني، ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه".

المبحث الأول: الاتجاه

1.مفهوم الاتجاهات:

حظي مفهوم الاتجاه بإهتمام واســـع من قبل علماء النفس، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعريفاته تبعًا لإختلاف المنطلقات النظرية للباحثين وتنوع مجالات اهتمامهم. وقد ركزت هذه التعريفات على الجوانب المعرفية والانفعالية والســـلوكية التي تســـهم في تكوين الاتجاهات، بإعتبارها من المفاهيم التي تتسـم بالتعلم والتطور المسـتمر مثل غيرها من مفاهيم السـلوك الإنسـاني. لذلك اختلف الباحثون في تحديد مفهوم الاتجاه وفقًا لاختلاف رؤيتهم العلمية وطبيعة اهتمامهم البحثي.

(الحارث والشريدة، 2013، ص58)

-الاتجاه في اللغة:

يقصـد بالاتجاه في اللغة التوجه نحو جهة معينة أو قصـدها، فيقال: اتجه إلى القبلة، أي توجه نحو الكعبة المشرفة لأداء الصلاة، كما أن الاتجاه مصدر للفعل "اتجه"، ويعني قصد الشخص شيئًا أو أقبل عليه.

-الاتجاه في الاصطلاح:

تعـددت التعريفـات التي تنـاولـت مفهوم الاتجـاه، ومن أبرزهـا تعريف **آلبورت** الـذي يرى أن الاتجاه يمثل حالة من الاسـتعداد العقلي والعصـبي تنتظم من خلال الخبرة، وتؤثر بصـورة ديناميكية في استجابات الفرد تجاه الموضوعات والمواقف المرتبطة بموضوع الاتجاه.

(عبد اللطيف، 2001، كما ورد في دودو نوري، زيان، ص124)

كما يعرف **جيلفورد** (**Guilford**) الاتجاه بأنه اســتعداد عام يكتســبه الأفراد بدرجات متفاوتة، يجعلهم يستجيبون للمواقف المختلفة بصورة مؤيدة أو معارضة لها.

ويرى **بوجاردوس** (**Bogardus**) أن الاتجاه يتمثل في ميل يدفع الفرد إلى تبني مواقف إيجابية أو سلبية تجاه موضوع معين تبعًا لدرجة انجذابه إليه أو نفوره منه.

أما **كريتش** (**Krech**) فيعتبر الاتجاه ميلًا لدى الفرد لتأييد أو معارضة موضوع اجتماعي معين. (**الكبيسي والداهري، 1999، ص121**)

ويعرف **أحمد صالح** (**1988**)الاتجاه بأنه مجموع استجابات القبول أو الرفض التي يبديها الفرد تجاه قضية اجتماعية معينة، بحيث تؤدي هذه الاستجابات دورًا في توجيه السلوك وتحفيزه.

كما يذهب **أحمد زهران** (**1984**)إلى أن الاتجاه النفسي الاجتماعي هو متغير كامن يقع بين المثير والاستجابة، ويتمثل في استعداد نفسي وعقلي متعلم يجعل الفرد يستجيب بصورة إيجابية أو سلبية تجاه الأشخاص أو الأشياء أو المواقف أو الرموز الموجودة في البيئة.

ويعرف **Hogg وآخرون** (**1988**)الاتجاه بأنه تنظيم يتميز بقدر من الثبات النسبي، ويتكون من مجموعة من المشاعر والمعتقدات والميول السلوكية الموجهة نحو أهداف أو جماعات أو أحداث ذات أهمية اجتماعية.

أما **محمد ربيع** (**1998**)فيرى أن الاتجاه استعداد مكتسب يتسم بالثبات النسبي، ويحدد طبيعة استجابات الفرد نحو الأشخاص أو الأفكار أو المبادئ، ويعبر في جوهره عن موقفه من موضوع معين. (**عماشة، 2010، ص15**)

ومن خلال هذه التعريفات يمكن استخلاص أن الاتجاه يمثل استعدادًا نفسيًا مكتسبًا يتكون نتيجة الخبرة والتفاعل مع البيئة، ويوجه استجابات الفرد وسلوكياته نحو الأشخاص أو الموضوعات أو المواقف بصورة إيجابية أو سلبية، مع قابليته للتعديل والتغيير تبعًا للخبرات والظروف الجديدة.

2. أنواع الاتجاهات:

تتنوع الاتجاهات تبعًا لطبيعتها ودرجة انتشارها وطريقة التعبير عنها، وقد صنفها الباحثون إلى عدة أنواع، من أهمها:

-الاتجاه الفردي والاتجاه الجمعي:

يشـــير الاتجاه الفردي إلى الاتجاه الذي يتبناه فرد واحد داخل الجماعة، ويتميز به عن غيره ســـواء من حيث نوعه أو درجة شـــدته، إذ قد يكون للفرد اتجاه خاص نحو موضـــوع معين يختلف عن اتجاهات باقي أفراد الجماعة.

أما الاتجاه الجمعي فهو الاتجاه الذي يشـــترك فيه عدد كبير من أفراد الجماعة تجاه موضـــوع معين، كاتجاههم نحو شـخصـية اجتماعية أو نشـاط رياضـي أو قضـية عامة، مع إمكانية اختلافهم في درجة تأييدهم أو معارضتهم لذلك الموضوع. **(السيد، عبد الرحمن، 1999، ص259)**

-الاتجاه العام والاتجاه الخاص:

يقصـد بالاتجاه العام ذلك الاتجاه الذي ينصـب على موضـوع معين بصـورة شـاملة، ويؤثر في سلوك الفرد تجاهه بصفة عامة، ويتميز بقدر أكبر من الثبات والاستقرار.

أما الاتجاه الخاص فيرتبط بجانب محدد من الموضـوع، ويكون أقل اسـتقرارًا من الاتجاه العام، وقد يتطور مع مرور الوقت إلى اتجاه عام إذا تكررت الخبرات المرتبطة به وتعززت بصورة مستمرة.

-الاتجاه العلني والاتجاه الخفي:

الاتجاه العلني هو الاتجاه الذي يعبر عنه الفرد بصـورة صـريحة ودون تردد، ويكون غالبًا متوافقًا مع معايير المجتمع وقيمه.

أما الاتجاه الخفي فهو الاتجاه الذي يحتفظ به الفرد لنفســـه ولا يفصـــح عنه، لكونه يتعارض مع القيم أو الأعراف الاجتماعية، فيتجنب إظهاره خوفًا من الرفض أو الانتقاد.

(سيد خير الله، 1973، كما ورد في منسي، 2001، ص230-231)

-الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة:

وتقسم الاتجاهات أيضًا بحسب طبيعة الاستجابة إلى اتجاهات موجبة تقوم على التأييد والقبول، واتجاهات سالبة تقوم على الرفض أو المعارضة تجاه موضوع معين.

-الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة:

الاتجاهات القوية هي الاتجاهات التي تتميز بدرجة عالية من الثبات، نتيجة تمسك الفرد بها وارتباطها بقيمه ومعتقداته، ولذلك يصعب تغييرها.

أما الاتجاهات الضعيفة فهي أقل استقرارًا، ويسهل تعديلها أو التخلي عنها تحت تأثير الظروف المختلفة أو الخبرات الجديدة. **(عماشة، 2010، ص34)**

3. خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات النفسية بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من الظواهر النفسية، وترتبط بطبيعتها بوصفها استعدادات نفسية مكتسبة تؤثر في سلوك الفرد واستجاباته تجاه مختلف الموضوعات والمواقف. وإذا كان الاتجاه، كما يرى ترايدنس، يتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي، فإن من أبرز خصائصه ما يأتي:

-تمثل الاتجاهات علاقة بين الفرد وموضوع معين، إذ تنشأ نتيجة تفاعل الشخص مع الأشخاص أو الأشياء أو المواقف المحيطة به.

-تتسم بدرجة من الاستمرار والثبات النسبي، ولذلك فهي أكثر دوامًا من الدوافع التي تنتهي عادة بإشباع الحاجة التي أدت إلى ظهورها.

-يمكن قياس الاتجاهات من خلال أدوات علمية مناسبة، كما يمكن الاستفادة منها في التنبؤ بالسلوك المتوقع للفرد تجاه موضوع معين.

-تتميز بقابليتها للتعديل والتغيير متى توافرت الظروف والعوامل المناسبة لذلك.

(الداهري، الكبيسي، 1999، ص122)

-تعد الاتجاهات خبرات مكتسبة يتم تعلمها من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية والتفاعل مع البيئة، ولذلك فهي قابلة للتطور والتعديل مع مرور الزمن.

-تلف الاتجاهات وتتعدد تبعًا لاختلاف المثيرات والمواقف والموضوعات التي ترتبط بها.

-قد تتعارض اتجاهات الفرد الشخصية، التي اكتسبها من خبراته السابقة، مع الاتجاهات التي يفرضها المجتمع بما يتضمنه من قيم وعادات وقوانين، وهو ما قد يؤدي إلى ظهور نوع من التناقض بين الاتجاهات الفردية والاجتماعية.

-ترتبط الاتجاهات بالثقافة السائدة في المجتمع، لذلك تختلف من مجتمع إلى آخر تبعًا لاختلاف القيم والعادات والظروف الاجتماعية.

-تتدرج الاتجاهات من الإيجابية الشديدة إلى السلبية الشديدة، ولا تقتصر على القبول أو الرفض المطلق، وإنما تختلف في درجة قوتها وحدتها (**صديق، 2012، ص307**)

4. مكونات الاتجاهات:

يتكون الاتجاه النفسي من ثلاثة مكونات مترابطة، يسهم كل منها في تكوين اتجاه الفرد وتحديد طبيعة استجابته تجاه موضوع معين، وهي:

-المكون الوجداني (العاطفي)

يشير المكون الوجداني إلى المشاعر والانفعالات التي يحملها الفرد تجاه موضوع الاتجاه، سواء كانت مشاعر إيجابية كالحب والإعجاب والقبول، أم مشاعر سلبية كالكراهية والنفور والرفض. ويعد هذا المكون المسؤول عن الجانب الانفعالي للاتجاه، إذ يؤثر في درجة انجذاب الفرد إلى الموضوع أو ابتعاده عنه. فعلى سبيل المثال، قد يكون شعور الفرد تجاه العادات والتقاليد إيجابيًا فيؤدي إلى التمسك بها، أو سلبيًا فيدفعه إلى رفضها.

(الكندري، 1995، كما ورد في بعوش، 2011، ص49)

-المكون المعرفي:

يتمثل المكون المعرفي في المعلومات والمعارف والخبرات التي يكتسبها الفرد عن موضوع الاتجاه من خلال تفاعله مع البيئة. ويضم هذا المكون مجموعة من المعتقدات والتصورات التي يكونها الفرد، إضافة إلى توقعاته بشأن سلوك الآخرين وردود أفعالهم تجاه الموضوع محل الاتجاه. وتعد هذه المعارف الأساس الذي يستند إليه الفرد في تكوين أحكامه واتجاهاته. **(الحارث، الشريدة، 2013، ص59)**

-المكون السلوكي:

يعبر المكون السلوكي عن الاستعداد الذي يظهره الفرد للقيام بسلوك معين تجاه موضوع الاتجاه، سواء كان هذا السلوك إيجابيًا أم سلبيًا، ويتأثر بدرجة كبيرة بما اكتسبه الفرد من قيم ومعايير خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

وتختلف المكونات الثلاثة في درجة تأثيرها من فرد إلى آخر، فقد يمتلك الفرد معلومات كافية حول موضوع معين دون أن تكون لديه مشاعر إيجابية أو سلبية نحوه، كما قد يحمل مشاعر قوية تجاه موضوع ما رغم محدودية معلوماته عنه. ومن ثم فإن العلاقة بين المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية ليست ثابتة دائمًا، وإنما تختلف باختلاف طبيعة الموقف وخبرات الفرد.

(الصديق، 2012، ص306)

5. وظائف الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات النفسية دورًا مهمًا في تنظيم سلوك الإنسان وتوجيهه، إذ تؤثر في طريقة إدراكه للأحداث والأشخاص، كما تنعكس على أحكامه وقراراته واختياراته في مختلف مجالات الحياة، سواء الاجتماعية أو المهنية أو التعليمية. وقد أوضحت الدراسات أن الاتجاهات تساعد في تفسير سلوك الأفراد والجماعات، وتسهم في التنبؤ باستجاباتهم تجاه المواقف المختلفة، كما تؤثر في سرعة التعلم وكفاءته وفي اختيار الجماعات التي ينتمي إليها الفرد والأنشطة التي يفضلها.

(لامبرت، 1993، ص120)

وتتمثل أهم وظائف الاتجاهات فيما يأتي:

-الوظيفة التكيفية:

تسهم الاتجاهات في مساعدة الفرد على تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، كما تمكنه من التكيف مع المواقف الجديدة التي يواجهها، وذلك من خلال توجيه سلوكه نحو البدائل التي تحقق له أكبر قدر من المنفعة.

-الوظيفة التنظيمية:

تعمل الاتجاهات على تنظيم خبرات الفرد وتجاربه، من خلال توفير إطار مرجعي يساعده على تفسير المواقف المختلفة وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات بصورة أكثر انسجامًا مع معتقداته وقيمه.

(الكبيسي والداهري، 1999، ص122)

-الوظيفة الدفاعية:

تؤدي الاتجاهات وظيفة دفاعية تتمثل في حماية الفرد لذاته من القلق أو التهديد النفسي، وذلك باستخدام بعض الآليات الدفاعية، مثل الإسقاط، حيث ينسب الفرد إلى الآخرين صفات أو مشاعر لا يرغب في الاعتراف بوجودها لديه، الأمر الذي يخفف من حدة الصراع النفسي الداخلي.

-الوظيفة المعرفية:

تساعد الاتجاهات الفرد على اكتساب المعارف والقيم السائدة في المجتمع، وتمكنه من تفسير المعلومات وتنظيمها وتقييمها، بما يسهم في تكوين رؤية واضحة تجاه مختلف الموضوعات والقضايا، ويعزز قدرته على إصدار الأحكام واتخاذ المواقف المناسبة. **(عماشة، 2010، ص31)**

6. طرق قياس الاتجاهات:

حظيت الاتجاهات باهتمام كبير من قبل علماء النفس الاجتماعي، الأمر الذي انعكس على تطوير العديد من الأدوات والأساليب العلمية المخصصة لقياسها. ويستند قياس الاتجاهات إلى مقاييس يتم إعدادها وفق أسس علمية دقيقة، بحيث تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، بما يضمن دقة النتائج المستخلصة منها.

غير أن قياس الاتجاهات يواجه بعض الصـــعوبات؛ إذ إن اتجاهات الأفراد قد تتغير بمرور الزمن نتيجة الخبرات والمواقف الجديدة، مما يجعل بناء أدوات قياس تتســـم بالثبات أمرًا يتطلب الالتزام بمجموعة من المعايير المنهجية. ومن أبرز المقاييس التي اســـتخدمت في قياس الاتجاهات مقاييس ثرستون، وليكرت، وبوجاردوس، وجوتمان.

-مقياس ثرستون (Thurstone, 1928) أو مقياس الفواصل المتساوية

يعد مقياس ثرستون من أوائل المقاييس التي استخدمت في قياس الاتجاهات، ويعتمد على إعداد مجموعة كبيرة من العبارات المرتبطة بموضـــوع الاتجاه، بحيث تغطي مختلف درجات القبول والرفض. ثم تعرض هذه العبارات على عدد كبير من المحكمين لتقديرها وترتيبها وفق تدرج يبدأ من أكثر العبارات تأييدًا إلى أكثرها معارضة، مع توزيعها على فئات متساوية تمثل مستويات الاتجاه المختلفة.

ويقوم الباحث بعد ذلك باختيار العبارات التي حصـلت على أعلى درجات الاتفاق بين المحكمين لتكوين المقياس النهائي، الذي يطبق على أفراد العينة بهدف تحديد اتجاهاتهم نحو الموضوع المدروس.

(معاش حياة، ص42)

وقد وجهت عدة انتقادات لهذا المقياس، من أهمها حاجته إلى عدد كبير من المحكمين، بالإضـافة إلى كثرة المقارنات المطلوبة بين العبارات، مما يجعل تطبيقه يستغرق وقتًا وجهدًا كبيرين. كما يرى بعض الباحثين أن هذا الأسلوب لا يتفوق في قدرته على التنبؤ بالسلوك مقارنة ببعض المقاييس الأخرى.

(صلاح الدين محمد علام، 2000، ص5)

-مقياس ليكرت (Likert, 1932) أو أسلوب التقدير الجمعي:

يعد مقياس ليكرت من أكثر المقاييس استخدامًا في الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية، وذلك لما يتميز به من سـهولة في البناء والتطبيق مقارنة بمقياس ثر ستون. ولا يعتمد هذا المقياس على تقديرات المحكمين، وإنما يقوم على عرض مجموعة من العبارات المتعلقة بموضـــوع الاتجاه، ويطلب من المفحوص تحديد درجة موافقته أو عدم موافقته عليها وفق بدائل متدرجة تعكس شدة اتجاهه.

ويعتمد هذا المقياس غالبًا على سلم خماسي للتقدير، تتراوح استجاباته بين الموافقة الشديدة وعدم الموافقة الشديدة، مع وجود درجة محايدة في المنتصف. ومن خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد يمكن تحديد طبيعة اتجاهه ودرجة قوته.

(صلاح الدين محمد علام، 2000، ص39-40)

-مقياس بوجاردوس (Bogardus, 1925) أو مقياس البعد الاجتماعي

يعد مقياس بوجاردوس من المقاييس المبكرة التي استخدمت في قياس الاتجاهات الاجتماعية، وخاصة الاتجاهات المرتبطة بالمسافة الاجتماعية بين الجماعات. وقد طوره بوجاردوس بعد دراسات تناولت مواقف أفراد المجتمع الأمريكي تجاه الأقليات العرقية، بهدف التعرف إلى درجة القبول أو الرفض الاجتماعي.

ويتكون هذا المقياس من سبع فقرات تمثل مستويات متدرجة تبدأ بأقصى درجات القبول الاجتماعي وتنتهي بأقصى درجات الرفض، ويحدد المفحوص الدرجة التي تعبر عن موقفه تجاه الجماعة أو الفئة المستهدفة، وبذلك يمكن التعرف إلى طبيعة اتجاهه ومستوى تقبله الاجتماعي.

(معاش، 2013، ص42)

-مقياس جوتمان (Guttman, 1947-1950) أو المقياس التراكمي

وضع جوتمان هذا المقياس بهدف بناء أداة تعتمد على التدرج المنطقي بين الفقرات، بحيث تشير موافقة الفرد على فقرة معينة إلى موافقته ضمنيًا على جميع الفقرات السابقة لها. ويشبه هذا الأسلوب مبدأ تدرج اختبارات قياس قوة الإبصار، إذ تعكس أعلى فقرة يوافق عليها المفحوص مستوى اتجاهه.

ويتميز هذا المقياس بخاصية التراكم، حيث يمكن الاستدلال على استجابات الفرد المختلفة من خلال درجته النهائية، وهو ما يعد من أهم الخصائص التي تميزه عن المقاييس الأخرى.

(أحمد محمد الطبيب، 1999، ص99؛ محمد عبد العزيز الغرباوي، 2007، ص22)

7.النظريات المفسرة للاتجاهات:

سعت العديد من النظريات النفسية إلى تفسير كيفية تكوين الاتجاهات والعوامل المؤثرة فيها، وقدمت كل منها تفسيرًا ينسجم مع منطلقاتها الفكرية. ومن أبرز هذه النظريات ما يأتي:

- **نظرية التحليل النفسي**

ترى نظرية التحليل النفسي أن الاتجاهات ترتبط ببناء الشخصية وبالصراعات النفسية الداخلية التي يعيشها الفرد منذ طفولته. فالاتجاهات تتكون نتيجة التفاعل بين الهو والأنا والأنا الأعلى، حيث يسعى الفرد إلى خفض التوتر الناتج عن الصراع بين الدوافع الغريزية والمعايير الاجتماعية. ومن هذا المنطلق، تتشكل الاتجاهات الإيجابية نحو الموضوعات التي تسهم في خفض التوتر، بينما تتكون الاتجاهات السلبية نحو الموضوعات التي تعيق ذلك.

كما يرى فرويد أن بعض الاتجاهات السلبية تجاه الجماعات الأخرى تعكس نوعًا من التماهي والانتماء المبالغ فيه للجماعة المرجعية، إذ يعمل الفرد على تعزيز انتمائه لجماعته في مقابل تكوين اتجاهات سلبية تجاه الجماعات الأخرى.

ورغم أهمية هذه النظرية، فقد تعرضت للنقد بسبب تركيزها الكبير على خبرات الطفولة والعوامل اللاشعورية، وإهمالها تأثير الخبرات اللاحقة في تعديل الاتجاهات أو تغييرها.

(أحمد وحيد، 2001، ص51)

-النظرية السلوكية

تفسر النظرية السلوكية تكوين الاتجاهات في ضوء مبادئ التعلم، وبخاصة التعلم الشرطي والتعزيز. فالإنسان يكتسب اتجاهاته من البيئة التي يعيش فيها، وتتكون هذه الاتجاهات نتيجة ارتباط موضوع معين بخبرات سارة أو غير سارة، أو نتيجة التعزيز والعقاب.

وقد أوضح روزنو إمكانية تكوين الاتجاهات وتعديلها باستخدام التعزيز اللفظي، بينما أكد سكينر أن الاتجاهات التي يعقبها التعزيز تزداد احتمالات استمرارها، في حين تضعف الاتجاهات التي لا تلقى تعزيزًا.

وتذهب هذه النظرية إلى أن تغيير الاتجاهات السلبية يتطلب إزالة المعززات التي ساهمت في تكوينها، واستبدالها بمعززات جديدة تدعم الاتجاه المرغوب فيه. ومع ذلك، يؤخذ عليها تركيزها على العلاقة بين المثير والاستجابة وإهمالها للدور الذي تؤديه العمليات المعرفية في تكوين الاتجاهات.

(الزبيدي علوان، 2003، ص124)

-النظرية المعرفية:

ترى النظرية المعرفية أن الاتجاهات ترتبط بالبناء المعرفي للفرد، وأنها تتكون من خلال المعلومات والمعتقدات والخبرات المخزنة في الذاكرة. ويؤكد روزنبرج وإيسلون أن الاتجاه يتكون من عناصر معرفية ووجدانية مترابطة، وأن أي تغيير يطرأ على أحد هذه العناصر يؤدي إلى تغير العنصر الآخر، وهو ما يفسر إمكانية تعديل الاتجاهات.

وتؤكد هذه النظرية أن تزويد الفرد بمعلومات جديدة قد يؤدي إلى إعادة تنظيم بنائه المعرفي، الأمر الذي يسهم في تعديل اتجاهاته أو تكوين اتجاهات جديدة أكثر انسجامًا مع المعارف المستحدثة. ومن ثم، فإن الاتجاهات ليست ثابتة بصورة مطلقة، وإنما يمكن تغييرها كلما حدث تغير في البناء المعرفي للفرد. **(زين العابدين درويش، 2005، ص103)**

-نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وعلى رأسهم باندورا ووالترز، أن الاتجاهات تكتسب من خلال الملاحظة والمحاكاة والتقليد. فالطفل يكتسب كثيرًا من اتجاهاته من والديه، ثم من جماعة الأقران ووسائل الإعلام وغيرها من النماذج الاجتماعية.

وأوضح باندورا أن الفرد يميل إلى تقليد السلوك الذي يلاحظ أنه يلقى تعزيزًا أو مكافأة، بينما يتجنب السلوك الذي يعاقب عليه صاحبه. ولذلك تؤدي الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، وجماعة الرفاق دورًا مهمًا في تكوين الاتجاهات وتعديلها.

وتبرز هذه النظرية أهمية البيئة الاجتماعية في تشكيل الاتجاهات، مع الإقرار بأن عوامل أخرى، مثل تكرار الخبرات والانفعالات والصدمات النفسية، قد تسهم أيضًا في تكوين اتجاهات الفرد وتغييرها. (**سلامة عبد الحافظ، 2007، ص73**)

المبحث الثاني: التقويم التربوي

تمهيد:

التقويم هو عملية إنسانية مارسها الإنسان منذ القدم في حياته اليومية فكان يصدر أحكاماً على ما يراه ويحيط به من أشياء في ضوء المعلومات التي تتوفر له عنها ويستخدم هذا الحكم كمرشد له في حياته بصورة أفضل.

والتقويم جزء أساسي من العملية التربوية وتعتبر من أهم الفروع في علم النفس التي لقيت عناية كبيرة من قبل القائمين بأمر التربية حيث أصبح لا غنى عن المربي الذي يقوم بعمل معين ويسلك مسلكاً معيناً، أن يعرف إلى أي مدى وصل، ولكي يحقق أي برنامج تعليمي الأهداف التي يرمي إليها لا بدّ أن تصاحبه عملية تقويم من بدايته إلى نهايته ليبين صاحبه عناصر القوة فيه فيعمل على تنميتها وعناصر الضعف فيعمل على التغلب عليها وعلاجها.

1- مفهوم التقويم:

-لغة: يقال: قوَّمتُ المتاع أي قدَّرتُ قيمته.

والتقويم في اللغة له معنيان أحدهما بمعنى التعديل فأنا أقوِّم العود إذا أقمتهُ والثاني بمعنى تحديد قيمة الشيء المراد تقويمه وهو مشتق من القوامة.

والتقويم من قوم الشـــيء بمعنى وزنه وقدره وأعطاه ثمناً معيناً وتعني كذلك صـــوّبه وعدّله نحو الصواب.

-أما **اصـــطلاحاً**: فهو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصـــدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار.

وهو عملية يتم بواسطتها إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما تحتويه من الخاصية بنسبتها إلى قيمة متفق عليها.

وفي **الشـريعة الإسـلامية**: يعرفه ابن منظور: بمعنى الاسـتقامة، والاسـتقامة الاعتدال، يقول أهل مكة: استقّمتْ المتاع أي قوَّمتُهُ، وقال القيمة ثمن الشيء بالتقويم، يقال: كم قامت ناقتك؟ أي كم بلغت؟ وفي الحديث قالوا: يا رسـول الله لو قوَّمت لنا، فقال: الله هو المقوّم، أي لو سـعّرت لنا وهو من قيمة الشيء أي حددت لنا قيمته.

ويعرف التقويم في التربية بأنه تقويم أحداث سـلوكية سـواء أكان تقويم منهج دراسـي كامل أو جزء منه أو تقويم الطريقة المتبعة في تدريس منهج أو أهداف مرحلة تعليمية وذلك بهدف قياس مدى تغير الناتج في أداء الطلاب وسلوكهم في تأثير هذا الموقف أو ذلك.

والتقويم في التربية الحديثة: هو العملية التي تســـتهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدة فعالية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية.

وتعرفه رمزية الغريب: بأنه تقدير القيمة، وقوّم الشـيء قدّر قيمته، وقَوّم الشـيء وزنه وفي التربية قوّم المعلّم أداء التلميذ، أعطاه قيمة ووزناً، وحدّد مدى اســـتفادتهم من عملية التعلم داخل المدرســـة والتغيرات التي حدثت في سلوكهم وما اكتسبوه من مهارات كمواجهة مشاكل الحياة.

يعرّفه بلوم: بأنه إصـــدار حكم ما على الأفكار والأعمال والحلول وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية.

يعرفه فؤاد أبو حطب: بأنه عملية إصـــدار الحكم على قيمة الأشـــياء أو الأشـــخاص أو الموضوعات.

كما يعرفه جروتلند: بأنه عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة.

ويعرفه عبد الموجود وزملائه: بأنه عملية جمع وتصـــنيف وتحليل وتفســـير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار.

ويعرفه أحمد زكي: بأنه العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشـــيء محدّد أو لحدث معين والتقويم في التربية هو تقويم أهداف سلوكية.

نلاحظ من خلال التعاريف الســابقة التي ذكرت أن معظم العلماء يتفقون على أن التقويم هو عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة وتصـــنيفها وتحليلها وتفســـيرها لمعرفة مدى الوصـــول إلى تحقيق الأهداف المنشودة وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة.

هناك فرق بين التقويم والتقييم: فالتقييم جزء من التقويم وهو إعطاء قيمة أو إصدار حكم على عمل ما فالتقييم يقصـــد به التثمين وهي عملية ينتظر منها إعطاء نتيجة قياس أو منح علامة ترتيبية لمرجع محدد من قبل ثم إصدار حكم على هذه النتيجة أو العلامة.

أما التقويم كما ذكرنا سابقاً فهو رصد وملاحظة العمل المقوم من جميع جوانبه والمساعدة على تطويره وتجاوز الصـــعوبات التي تواجهه ويحوي أدوات ومعايير لقياس جوانب التنفيذ ومقدار تحقق الأهداف وتطوير وتحسين العمل المقوم.

2- أنواع التقويم:

2-1- التقويم القبلي: هذا النوع من التقويم يجري قبل عملية التقويم، وتبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكتشـفه من متطلبات سـابقة للتلاميذ وخلفياتهم المعرفية لموضـوع التعلّم، بحيث يمكن إعادة

النظر في الأهداف التعليمية التي وضعت أساساً لتحقيقها من خلال عملية التعلم، ويمكن تصنيف التقويم القبلي تبعاً لأغراضه إلى قسمين رئيسيين هما:

1- تقويم الاستعداد: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التعلّم.

2- التقويم لأغراض التعيين أو تحديد مستوى التلاميذ المنقولين أو الخرّجين ووضعه في مجموعات أكثر تجانساً.

2-2 التقويم الذاتي: حيث يقوم الشخص بتقويم ذاته مستخدماً أدوات القياس التي بنيت سلفاً من قبله أو قبل آخرين.

2-3 التقويم الداخلي: تقويم المؤسسة (المدرسة) ببناء أدوات القياس الخاصة بها لجمع بيانات حول إحدى فعالياتها لهدف معرفة ما إذا كانت قد حققت أهدافها أم لا.

2-4 التقويم الخارجي: حيث تقوم هيئة خارجية بتقويم برنامج أو أسلوب تدريسي أو منهاج، أو مشروع تربوي بناء على معايير تضعها تلك الهيئة وتبني أدوات قياس في ضوءها.

2-5 التقويم التكويني: غرضه الأساسي مساعدة المعلّم في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات العملية التعليمية وخطواتها التي تساعد في تحقيق النتائج التعليمية المنشودة.

2-6 التقويم الختامي: يستخدم هذا النوع للكشف على مدى التقدم أو النجاح الذي تحقق بالنسبة للأهداف الكلية للمواقف التعليمية.

3- شروط التقويم:

لكي يكون التقويم فعالاً لابد أن تتوفر فيه الخصائص التالية:

3-1 المطابقة للأهداف: بمعنى أن يتناول التقويم أساساً نتائج التعلّم التي تشير إليها الأهداف وأن لا ينصرف التقويم إلى أشياء أخرى بعيدة عن هذه الأهداف ومضمونها ومن الخطورة أن يؤكّد التقويم على أشياء معينة لا تتفق مع الأهداف ونتائجها التعليمية المحدّدة ومن أمثلة ذلك أن يركز التقويم على قياس وتقويم التلاميذ للحقائق والقوانين في مجال معرفي معين على مستوى الحفظ والاسترجاع الذي يمثل أدنى مستويات المجال المعرفي بينما نؤكد الأهداف على مهارات التعلّم والاكتشاف ومدى إيجابية

التلاميذ في التوصل إلى هذه المعرفة بأنفسهم أو على تنمية سلوك التعلم المرتبط بمستويات الفهم والتطبيق والتعليل والتركيب والنقد للمعرفة التي يدرسها التلاميذ.

3-2 الشمول: من الشروط التي يجب أن تتوفر في التقويم، شرط الشمولية، وشمولية التقويم معناها ألا يقتصر التقويم على قياس جانب واحد فقط ويهمل بقية الجوانب فالامتحان التقليدي للتحصيل مثلاً لا يتوفر فيه جانب الشمول، لأنه يهمل الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية ويركز على التحصيل، والمدرسة الحديثة تحاول أن تقوّم هذه الجوانب بل أنها تسعى إلى أن تفسح المجال أمام التلميذ لأنه ينمو بأقصى حدّ تؤهله له قدراته، وتحاول أيضاً أن تتفادى الخطأ الذي وقت فيه المدرسة التقليدية عندما قصرت اهتمامها على الجانب التحصيلي في التلميذ مهملة تقويم المهارات والقيم والاتجاهات التي تعد جوانباً وأهدافاً تربوية يجب العناية بها والعمل على تحقيقها وتنميتها.

3-3 الاستمرارية: حيث مما ترمي إليه عملية التقويم هو مساعدة المدرس والطالب على معرفة ما وصل إليه من تقدم نحو تحقيق أهدافه، إذ أن هناك عوامل وجوانب قوّة يجب تنميتها وعوامل وجوانب ضعف يجب إزالتها أو التقليل منها على الأقل، وهذا لا يأتي إلا إذا سار التقويم جنباً إلى جنب مع التدريس، فتخصيص وقت معين للتقويم كأسبوع أو شهر لا يمكّن من إصدار الحكم الصادق على التلميذ حيث أن الغرض ليس هو نجاح التلميذ أو فشله، وإنما هو تنمية نواحي القوة وعلاج نواحي القصور والضعف لديه، وهذا لا يتحقق إلا إذا كان التقويم ملازماً للتدريس ومتماشياً معه.

3-4 أن يكون التقويم اقتصادياً: فالتقويم الجيد هو الذي يبنى على أساس اقتصادي في نفقاته، فلا يكلف نفقات أكثر مما يجب أن يكون بأقل تكلفة ممكنة ويأخذ وقت من أوقات التلميذ، فينبغي ألا يقضي التلاميذ وقتاً طويلاً في الامتحانات، كما يحدث في بعض المدارس حيث يخصص أسبوع أو أسبوعان لإجراء امتحانات الفترة وكذلك الحال بالنسبة للمدرس وينبغي ألا يضيع وقتاً أطول في الامتحانات وتصحيحها.

3-5 التعاون: فالتعاون في عملية التقويم هو الذي يجعله يعطي الصورة الحقيقية عن التلميذ وهذا يفرض على كل من المدرّس والتلميذ وولي الأمر والمشرف أن يقوم بدوره ويستعين بالآخرين في حالة

غموض بعض الأشياء والمواقف عليه، أو في حالة حدوث بعض المشكلات أمامه وإذا قام كل واحد من هؤلاء بدوره المطلوب أدّى إلى حالة من عملية التقويم من شأنها أن تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

4- أهداف التقويم:

قبل أن يبدأ الإنسان في عمل ما لابد أنه يسعى وراء هذا العمل لتحقيق غاية، أو إشباع حاجة، أو استجابة لرغبة، والسلوك الإنساني يفترض أن الشخص لا يقوم بعمل من الأعمال إلا وله دافع من ورائه هدف يسعى إلى تحقيقه، كذلك المربي أو المدرس عندما يقوم بعملية تقويم فإنه يسعى أيضاً إلى تحقيق أهداف معينة لعل من أهمها:

1- يهدف التقويم إلى تحسين العملية التعليمية وتحسين أداء التلاميذ والمعلمين بصفة عامة.

2- معرفة ما إذا تحققت للتلاميذ من معلومات ومهارات وحقائق ومدى استيعابهم لها من خلال الفصل الدراسي.

3- تزويد التلاميذ بالتغذية الرجعية بعلاج مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة.

4- توجيه العملية التعليمية والتعلُّمية توجيهاً سليماً.

5- اختبار مدى نجاح طرق التدريس المستخدمة واختيار أفضل الطرق التي تؤدي إلى تحسين عملية التعلم والتعليم.

6- تتبع نمو التلاميذ في الجوانب المختلفة وتوجيهها الوجهة السليمة.

7- تنمية المهارات المختلفة للتلاميذ.

8- الحصول على البيانات والمعلومات لكتابة التقارير لأولياء الأمور لمتابعة أبنائهم في المنزل والمدرسة.

9- إنماء الشخصية القوية السليمة.

10- معرفة اتجاهات التلاميذ.

11- معرفة نوع العادات والمهارات التي عند التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

12- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات ومدى قدرة هؤلاء على الاستفادة بهذه المعلومات في الحياة.

13- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.

14- معرفة مدى تعاون التلميذ، ومدى نمو مقدرته الاجتماعية ومدى تماشيها مع عمره الزمني والعقلي.

15- مساعدة المدرسة على معرفة إلى أي مدى وصلت إليه في تحقيقها لرسالتها التربوية التي تواجهها.

16- توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدرتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.

17- يحدد مدى وصول الطلبة إلى المستوى المطلوب.

18- يزود بالأدلة اللازمة لتحسين تعلم الطلبة.

19- يعتبر أداة مهمة للحكم على مدى فاعلية أسلوب التعليم.

20- يستخدم في مجال التشخيص والعلاج للمشكلات التعليمية.

21- تعمل عملية التقويم الجيدة على رفع مستوى العملية التعليمية.

22- يعمل على دفع الطلاب للمذاكرة والتحصيل.

23- يعتبر الأداة الأهم التي تزود مصمم التدريس بمعلومات دقيقة حول التدريس ومدى نجاحه وملائمة للتلاميذ ومستوياتهم وميولهم وحاجاتهم.

24- يزود بنظام ضبط لكيفية التعلم.

25- يزود من الفاعلية الطالب في الموقف الاختباري.

5- خطوات التقويم:

لكي يتم عملية التقويم لابد أن تمر بخطوات معينة هذه الخطوات يمكن إجمالها في الآتي:

5-1- تحديد أغراض التقويم: يجب أن نحدد الغرض أو الهدف من عملية التقويم، إذ لابد لمن يقوم بعملية التقويم من غرض أو هدف يسعى إلى تحقيقه أو معرفة شيء بخصوصه فالتقويم أساساً لا يتم

إلا لوجود حاجة ماسة أو ملحة، أو لوجود هدف يسعى المقوم إلى تحقيقه، أو أن هناك أغراضاً أخرى تستدعي عملية التقويم كمعرفة مستوى التلاميذ التحصيل الذي عن طريقه يمكن إصدار الحكم عليه بالانتقال أو النجاح أو بقائه في نفس السنة أو نفس المستوى.

5-2- ترجمة الغرض إلى أنماط السلوك: الغرض الذي يرمي أليه من يقوم بعملية التقويم يجب أن يترجم إلى أنماط سلوك يسلكها التلميذ كذلك عليه أن يأخذ المواقف التي يظهر فيها السلوك ليستطيع القيام بعملية التقويم على أحسن وجه حيث يمثل هذا العنصر جانباً كبيراً في عملية التقويم، فالمواقف التي يقوم بها التلميذ والسلوك الذي يسلكه، هي المؤشرات الحقيقية للحكم عليه أي لتقويمه وإعطاء الصورة الصحيحة بالنسبة له بما في ذلك إمكانية الحكم عليه بالنجاح أو الفشل أو المطالبة بتعديل بعض الجوانب في التلميذ خصوصاً التي يظهر النقص فيها أثناء ترجمة الأهداف إلى أنماط السلوك.

5-3- تحديد وسائل التقويم: يجب أن تحدد وسائل التقويم بحيث تكون ملائمة لأنماط السلوكيات التي يسلكها التلميذ لأنه كلما تعددت وتنوعت وسائل التقويم كلما كانت أدق في جمع المعلومات وكلما تعددت الوسائل كلما كانت أكثر شمولية وكلما أعطت معلومات أدق وأوفر عن التلميذ.

5-4- تنفيذ التقويم: يجب أن يشترك في عملية التقويم كل من له صلة بالتلميذ والهدف المراد تقويمه، كالبيت والمدرسة وذلك باستخدام الوسائل التي يحددها الأخصائيون أو المعلمون، حتى إذا تم جمع البيانات المطلوبة، فإنها تصنف وتفسر وتحلل في ضوء الأهداف المقومة لمعرفة عناصر القوة لتنميتها، وعناصر الضعف للوصول إلى طرق علاجها.

5-5 استخدام نتائج التقويم: في ضوء نتائج التقويم يجب العمل على تعديل جوانب النقص أو القصور كتعديل المنهج أو تغيير طرق التدريس أو تغيير أسلوب المعاملات والعلاقات الإنسانية في المدرسة لتلقي الجوانب التي تؤثر على عملية التقويم.

5-6- إعادة التقويم: من الواجب أن تستمر عملية التقويم ومن الخطأ والقصور تحديد وقتها كأسبوع أو شهر أو فترة دراسية بل واجب الاستمرار في التقويم بشتى الوسائل خاصة وأن النتائج التي يحصل عليها من يقوم بعملية التقويم تتغير بتغير الظروف. لذا يجب أن تعاد عملية التقويم من فترة

لأخرى وذلك لإعطاء الصورة الصحيحة عن التلميذ، وتقويمه تقويماً سليماً حيث أن كل عملية تقويم ستظهر جوانب قوة يجب العمل على تنميتها وجوانب ضعف يجب العمل على علاجها.

6- وسائل التقويم:

تختلف وسائل التقويم من وقت لآخر، ومن موقف لآخر، ومن غرض لآخر ولكل فترة من الزمن طرقها ووسائلها في عملية التقويم، والذي يريد أن يصدر حكماً على شيء ما أو شخص ما إنما يصدره في ضوء ما تسفر عنه عملية التقويم، ولابد له أن يتخذ الوسيلة المناسبة لتحقيق الهدف الذي يرمي إليه من وراء التقويم.

والتقويم التربوي يتخذ شتى الوسائل لتقويم التلميذ، فهو لا يقتصر على تقويم تحصيله وفقط، بل تتعداه إلى تقويم كافة الجوانب الشخصية مستخدماً لكل جانب طريقته ووسائله الخاصة به والتي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

6-1- الاختبارات: يرجع تاريخ الاختبارات إلى زمن قديم أي قبل الميلاد في الصين وفي اسبرطة، ومازالت تستخدم إلى الآن في مدرستنا وتختلف الاختبارات باعتبارها طرق التقويم، فهناك الاختبارات النفسية واختبارات الذكاء واختبارات التحصيل وغيرها.

حيث تعد الاختبارات أهم وسيلة مستخدمة في التقويم بل أنها كانت في زمن ما الوسيلة الوحيدة للحكم على مدى تحصيل التلاميذ دون مراعاة لبقية جوانب شخصية، وعلى الرغم من الاختلاف في أنواعها وتعدد صورها وتطورها فإنها ما زالت وسيلة غير كافية للحكم على التلاميذ ومن صورها:

6-1-1- الاختبارات الشفوية: هي إحدى وسائل التقويم قديماً وحديثاً، حيث يطرح المدرس السؤال ويطلب الإجابة وقد يكون هذا السؤال سهلاً أو صعباً، وهو إن كان سهلاً عند فئة فهو صعب عند فئة ثانية، وتختلف طرق المدرسين في الحصول الإجابة، فبعضهم يطرح سؤال ويطلب الإجابة من الجميع ثم يختار المجيب، وتعتبر أفضل طريقة الإجابة الشفوية والأسئلة الشفوية، حيث لا يحرج الطالب الذي لا يعرف الإجابة أو المتشكك في إجابته، وهناك من المدرسين من يختار بعض

التلاميذ ويطرح الأسئلة عليهم وهذه الطريقة تعتمد على فهم التلميذ ويلعب فيها الحظ دوراً كبيراً وهي محرجة للتلاميذ وهي وإن كانت تعطي للتلاميذ خبرة في التعبير الشفوي، ويستفيد التلميذ من سماع إجابات غيرهم من الطلبة إلا أنها غير عادلة وتحتاج إلى جهد كبير وتقل فيها الموضوعية كما قد ينصرف عنها التلاميذ الذين يشعرون أن سؤال غير موجه لهم وهي تتأثر بشخصية السائل والمجيب، كما أنها تجعل مصير التلميذ مركز على سؤال أو سؤالين لهذا يجب أن تكون الأسئلة الشفوية للمراجعة خصوصاً المواد العلمية للربط بين الدرس السابق واللاحق، وطرح أسئلة تتناسب مع مستوى التلميذ على ألا يكون في صورة امتحان يقيم الطالب على أساسه.

6-2-2- اختبارات المقال: هي من الوسائل القديمة في عملية التقويم، وهي لا تزال تطبق في مدارسنا وإن كان استخدامها قد قل عندما ظهرت الاختبارات الموضوعية وهي وإن كانت تحقق بعض الأهداف التربوية وتتيح للتلميذ حرية التعبير، إلا أنها مدعاة للغش وتعتمد على التذكر أكثر من الاعتماد على الابتكار حيث يسترسل الطالب في الإجابة المناسبة وغالباً ما تبدأ أسئلتها بكلمات مثل عدد، أذكر، اشرح، ناقش، قارن، وعادة ما تجري عند قياس الأهداف التربوية أو عندما يكون عدد التلاميذ قليلاً أو عندما يكون وقت الاختبار محدوداً وأيضاً في حالة عدم تمكن من إجراء الاختبارات الموضوعية نظراً لتكاليف الورق والطابعة وتمتاز اختبارات المقال بما يلي:

1- سهولة إعدادها مما يوفر على المعلم الوقت والجهد.

2- تتضح منها قدرة الطالب على الابتكار وعلى اختيار الحقائق وربطها وتنظيمها في شكل متناسق.

3- تكشف قدرة الطالب على النقد والتحليل وإبداء الرأي الشخصي.

6-2-3- الاختبارات الموضوعية: ظهرت هذه الاختبارات لتلافي عيوب اختبارات المقال وهي تتكون من عدد كبير من الأسئلة، كما أن صورها تختلف ولا مجال فيها لتأثير العوامل الشخصية أو المصادفة أو الحظ والإجابة عن أسئلتها تكون محدودة لا تتعدى في أغلب الأحيان كلمة واحدة ويمكن أن تكون شاملة لجميع أجزاء المنهج وسهولة الإجراء والتصحيح، كما أنها تساعد على التغلب على

بعض الصـــعوبات التي يعانيها التلاميذ كعادة عدم القدرة على التعبير أو عدم فهم الســـؤال. وفي الاختبارات الموضـــوعية يمكن للمدرس أن يغطي أكبر قدر ممكن من المادة تفادياً للحظ والمصـــادفة، وذلك بكثرة الأسئلة التي يمكن أن تتناول الأجزاء الرئيسة في المنهج، وتمتاز أيضاً بأن تعاليمها واضحة، ومشجعة على التفكير فإن أسئلتها واضحة في معناها وإن إجاباتها محدده لا يختلف المصححون حول تقدير درجة السؤال فيها.

6-2-4- اختبار الصواب والخطأ: والغرض من هذا الاختبار هو قياس مقدرة التلميذ على التميز بين الصواب والخطأ وهو يتكون عادة من مجموعة من العبارات بعضها صواب وبعضها خطأ، ويطلب من التلميذ وضـــع علامة صـــح أما العبارة الصـــحيحة وعلامة خطأ أمام العبارة الخاطئة، كما يعلم الطالب مسبقاً انه في حالة خطئه في الإجابة ستخصم من دراجاته درجة عن كل سؤال خاطئ ويعتبر هذا الاختبار أكثر الاختبارات الموضوعية استخداماً وذلك لسهولة وضعه وتصحيحه فهو لا يحتاج من المدرس إلا أخذ مجموعة من العبارات، ثم تنظيمها في مجموعتين تكون أحداهما صحيحة والأخرى خاطئة، ويجب أن يتضـــمن الاختبار عدداً من العبارات حتى يغطي جميع أجزاء المنهج، وألا تســـير الإجابة على مفرداته على نســـق واحد حتى لا تكون موحية لطالب بالإجابة، وأن تتعادل العبارات الصـــحيحة في عددها مع الخاطئة لأن بعض الطلاب عندما يشـــعر بأن أحد الجانبين من العبارات صـــحيحة أكثر من الخاطئة يجيب عليه ويترك الثاني فيضـــمن بذلك درجة النجاح، ويجب أن تحتوي العبارة الواحدة على فكرة واحدة حتى لا تشتت أفكار الطالب عند الإجابة وأن تكون عبارته واضحة المعنى فلا تحتمل التأويل كذلك يجب أن لا تكون عبارات طويلة ومعقدة أو فوق مستوى التلميذ لأن ذلك يجعل من صـــعوبة فهم معناها، كذلك يجب أن لا توحي العبارة بالإجابة وألا تكون متضـــمنة للإجابات أسئلة أو سؤال آخر، إلا أن تصحيح هذا النوع من الاختبارات مجحف للتلاميذ بمعنى أنه إذا كان مكون من 100 فقرة وأجاب الطالب على 50 فقرة صحيحة و 50 فقرة خطأ فإن درجته تساوى صفراً، وأما في حالة تركه لفقرات لم يجب عنها فإن درجة هذه الفقرات لا تخصم ولا تضاف فإن كان الامتحان مكون من 100 فقرة وإجابة الطالب على 70 فقرة صـــحيحاً وترك 30 فقرة

بدون إجابة فإن درجته 70 درجة والغرض من هذا أن الطالب يجب ألا يجيب على فقرة إلا وهو متأكد من صحتها أو خطئها دون تفكير أو تردد.

6-2-5- اختبار الاختيار المتعدد: ويعتبر هذا الاختبار أسهل أنواع الاختبارات حيث يطرح سؤال ويعطي التلاميذ أربعة إجابات أو خمسة، ويجب ألا تقل الإجابات عن هذا العدد، كذلك يجب ألا توضع الفقرات بصورة توحي بالإجابة الصحيحة بل يجب أن تكون بصورة يصعب معها التفرقة بينها، ويحتاج هذا الاختبار عند وضعه كفاءة ومهارة وخبرة، ويعتبر من أجود الاختبارات الموضوعية، على أنه يجب أن تكون أسئلتها واضحة وخالية من التعقد في اللفظ أو الخدعة ومن يسر الإجابات فيه على نسق واحد كأن تكون الأولى والثانية، بل يجب أن تكون عشوائية، من الملاحظ أن هذا الاختبار يخصم فيه من الطالب درجة في حالة إجاباته الخاطئة عن كل سؤال ويعطي الدرجة في حالة الإجابة الصحيحة ولا يخصم منه أو يضاف له في حالة تركه السؤال دون إجابة، وهذه عملية مجحفة للتلميذ، حيث أنه في حالة ما يكون السؤال مكوناً من أربع فقرات أحدها صحيحة والباقي خاطئة فإن احتمال الإجابة الصحيحة 25% في حين احتمال الإجابة الخاطئة بنسبة 75% ولذا فإنه يجب أن يعطى الطالب الدرجة في حالة الإجابة الصحيحة ولا يخصم منه في حالة الإجابة الخاطئة.

6-2-6 اختبار التكميل: وهذا النوع من الاختبارات عبارة عن وضع عدة عبارات أو جمل ناقصة تحتاج إلى تكملة معناها كلمة أو كلمتين، ثم تعرض على الطالب ليستوفي النقص فيها، ويجب أن تكون الفراغات كبيرة والإجابة قصيرة كما يجب أن تتساوى الفراغات في جميع الأسئلة، كذلك يجب عدم الاختلاف على كلمة الناقصة لأن ذلك من شأنه أن يربك المصحح ويلقى عليه أعباء كثيرة إذا تعددت الإجابات الصحيحة وتعتبر اختبارات التكميل من الاختبارات الواقعة في الوسط بين الاختبارات المقالية والموضوعية لأنها تتطلب الكتابة وكذلك تتدخل فيها ذاتية التصحيح كما في الاختبارات المقالية بينما تشترك مع الاختبارات الموضوعية في الشمول والسهولة النسبية في التصحيح.

6-2-7- اختبارات المزاوجة: في هذا الاختبار يعرض على التلميذ قائمتان إحداهما تحتوي على مجموعة من العبارات أو الجمل التي ترتبط بعبارات أو جمل في القائمة الأخرى وتدور كلها حول

موضـــوع واحد، ويطلب من التلميذ ربط كل جملة أو فقرة من القائمة الثانية. على أن تكون فقرات القائمة الثانية أكبر في العدد مما هو موجود بالقائمة الأولى حتى لا تجعل هناك فرصـــة للإجابة كذلك يجب الابتعاد عن الجمل والعبارات التي تحتوي أكثر من معنى حتى لا يكون هناك ارتباك في الإجابة.

ولهذا الاختبار عدة أسماء منها المزاوجة والتوفيق أو المطابقة كما يســـمى أيضـــاً باختبار الربط وهذا النوع يشـــبه الاختبار من متعدد، ويقيس فقراته حقائق ومعلومات مترابطة تعتمد على التذكر لذلك فهي بســـيطة وســـهلة فهي تقيس علاقات مثل أسماء الأشـــخاص وإنجازاتهم، أحداث تاريخية وتاريخ وقوعها، مؤلفين وأسماء مؤلفاتهم، عواصم دول معارك وقادة لذلك فهي أكثر صلاحية لتلاميذ المرحلة بل تعتبر محببة لديهم.

خلاصة الفصل:

يتضح من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل أن التقويم يعد عنصرا أساسيا ومحوريا في العملية التعليمية، كونه عملية شاملة ومنظمة ومستمرة، تستهدف تحسين مختلف مكونات المنظومة التربوية، بدءا من المنهاج وطرائق التدريس، وصولا إلى أداء الاستاذ وتحصيل المتعلّم، ولا يقتصر دور التقويم على الكشف عن جوانب الضعف ومعالجتها، بل يتعداه إلى إبراز نقاط القوة وتعزيزها، بما يضمن السير السليم للعملية التعليمية وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية.

كما بين الفصل الأهمية البالغة للاتجاهات باعتبارها محددا أساسيا لسلوك الفرد وتفاعله مع المواقف المختلفة، حيث تسهم في توجيه استجاباته وتفسير خبراته، وتشكل إطارا مرجعيا يؤثر في ممارساته اليومية، وتكتسب الاتجاهات نحو التقويم أهمية خاصة في المجال التربوي، لما لها من تأثير مباشر على كيفية توظيفه من طرف الأستاذ، وعلى درجة تقبله له كأداة للتطوير والتحسين.

وانطلاقا من ذلك، يتضح أن الاتجاه الإيجابي نحو التقويم من شأنه أن يعزز دافعية الأستاذ للإنجاز، من خلال تنمية شعوره بالكفاءة المهنية، وتحفيزه على تحسين أدائه وتطوير ممارساته التربوية. في المقابل، قد تؤدي الاتجاهات السلبية إلى إضعاف هذه الدافعية والحدّ من فعالية التقويم في تحقيق أهدافه.

وعليه، فإن دراسة الاتجاه نحو التقويم وعلاقته بالدافعية للإنجاز تمثل مدخلا مهما لفهم وتحسين الأداء التربوي، بما يسهم في الارتقاء بجودة العملية التعليمية.

الفصل الثالث:

الدافعية للإنجاز

تمهيد:

اهتم علماء النفس بدراسة السلوك الإنساني بهدف فهمه وتفسيره وربطه بمختلف المتغيرات النفسية، حيث قاموا بوضع تصنيفات للحاجات والدوافع باعتبارها محركات أساسية تقف وراء سلوك الفرد. ويمكن تفسير هذا السلوك في ضوء دافعية الإنسان، إذ يرتبط أداؤه ارتباطًا وثيقًا بنوع دافعيته ومستواها.

وفي هذا السياق، يعد دافع الإنجاز من أهم الدوافع النفسية التي تسهم في تشكيل شخصية الفرد وتحديد مستوى أدائه، لما له من دور في توجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف والنجاح. وقد شكّل النصف الثاني من القرن العشرين نقطة تحول بارزة في دراسة موضوع الدافعية بصفة عامة، ودافعية الإنجاز بصفة خاصة، حيث حظيت باهتمام واسع من قبل الباحثين في علم النفس، لاسيما في مجال علم النفس الدافعي.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، إلا أن مفهوم دافعية الإنجاز لا يزال يثير العديد من التساؤلات، مما يستدعي المزيد من الجهود البحثية لتحديد أبعاده ومكوناته، وفهم تأثيره في مختلف مجالات الحياة، خاصة في المجال التربوي.

1- مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

حاول بعض الباحثين التمييز بين مفهوم الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation)، على أساس أن الدافع يُعدّ استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق هدف معين، أما عندما يدخل هذا الاستعداد حيّز التطبيق الفعلي فإنه يُسمّى دافعية. ورغم هذه المحاولة للتمييز بين المفهومين، إلا أنه لا يوجد مبرر قوي للفصل بينهما، وهو ما يشير إليه "عبد اللطيف خليفة" بقوله: " فالمفهومان مرادفان لبعضهما البعض، فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع ".

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 67).

إن كلمة دافعية (Motivation) لها جذور في الكلمة اللاتينية (Movere) التي تعني يدفع أو يحرك (To move) في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 68)

والذي يتفحص الأبحاث التي تناولت مفهوم الدافعية يجد العديد من التعريفات التي تعبر عن توجهات نظرية مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة، شأنها في ذلك ما رأيناه في الفصل السابق بالنسبة لمفهوم الاتجاه. وفيما يلي سنعرض مجموعة من تعاريف الدافعية:

عرف "محمد خليفة بركات" الدافعية بقوله: «إن الدافع هو قوة نفسية فسيولوجية تنبع من النفس وتحركها مثيرات داخلية وخارجية، 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».

(حمدي علي الفرماوي، 2004، ص12).

وعرفها "أحمد عزت راجح" بأنها: «حالة من التوتر الجسمي النفسي تثير السلوك وتواصله حتى يخفف هذا التوتر أو يزول فيستعيد الفرد توازنه».

(أحمد عزت راجح، 1995، ص79)

ويعرف "مجدي أحمد محمد عبد الله" الدافع على أنه: «استعداد معقد تتضافر في تشكيله مجموعة من العناصر هي:

أ- الانتباه إلى أشياء معينة، جسمية كانت أم نفسية، وإدراكها.

ب- انفعال مهيمن مرتبط تماما بالدافع المستثار.

جـ- سلوك يستهدف إشباع هذا الدافع»

(مجدي عبد الله، 2003، ص 97).

ويعرف "محي الدين توق" وآخرون الدافعية بأنها: «حالة داخلية في الفرد تستثير السلوك وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين».

(محي الدين توق وآخرون، 2003، ص 211)

ويرى "عبد المجيد نشواتي" أن مفهوم الدافعية يشير إلى: «حالات شعورية داخلية، وإلى عمليات تحفّز السلوك وتوجهه وتبقي عليه».

(عبد المجيد نشواتي، 1998، ص206).

ويرى "نبيل محمد زايد" أن الدافعية تُعرّف بأنها: «القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (ميوله، اهتماماته، خصائصه) أو من البيئة المادية أو المعنوية المحيطة به (أشياء، أشخاص، موضوعات، أفكار، أدوات)»

(نبيل محمد زايد، 2003، ص69).

أما "عبد الرحمن بن بريكة" فيرى أن الدافعية: «تعبر عن الحالة التي يعيشها الفرد، حيث تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين، ويمكن الاستدلال على هذه الحالة من خلال تتابعات السلوك الموجه نحو الهدف، والتي تنتهي بتحقق الهدف موضع الدافع».

(عبد الرحمن بن بريكة، 1995، ص 139).

ويعرفها "ماكدوجال" بأنها: «قوى موروثة لا عقلانية، تجبر السلوك على اتجاه معين»

(ليندا دافيدوف، 2000، ص10).

ويعرف (2004) "Govern" الدافعية على أنها: «عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف».

(محمد الترتوري، 2005)

وعرف "يونج (P.T.Young) "الدافعية بأنها: «عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين».

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 69).

أما تعريف "ليندا دافيدوف" للدافعية فهو: «حالة داخلية تنتج عن حاجة ما، وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة».

(ليندا دافيدوف، 2000، ص11)

ويعرف "ماكليلاند" الدافع بأنه: «نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بموضوع ما».

(صفاء الأعسر، 1988، ص 175).

أما (1989) "Hebb" فيعرفها على أنها: «عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف معين».

(سامي ملحم، 2001، ص174).

ومن خلال التعاريف السابقة، نستنتج أن معظمها أجمع على أن الدافعية هي حالة داخلية تحدث لدى الفرد، تعبر عن حاجة أو هدف يسعى إلى تحقيقه، وذلك بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير سلوكه وتوجهه نحو بلوغ هذا الهدف.

1-1-الحاجة:

يعرفها "Murphy "(1967) بأنها «الشعور بنقص شيء معين إذا وجد تحقق الإشباع».

(سامي ملحم ،2001، ص175)

فهي الحالة التي يصـــــل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع وهي نقطة البداية لإثارة الدافعية لديه بغية السعي في الاتجاه الذي يحقق الإشباع.

1-2- الحافز:

عرف " ماركس" (Marx,1978) الحافز بأنه «تكوين فرضـــي يســـتخدم للإشـــارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي يصـــحب بعض المعالجات الخاصـــة بمنبه معين وتؤدي إلى إحداث السلوك».

(سامي ملحم، 2001، ص175).

هناك من يرادف بين مفهومي الحافز والدافع على اعتبار أن كل منهما يعبر على حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة وهناك من يميز بين المفهومين على أساس أن الحافز أقل عمومية من الدافع فيســـتعمل مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصـــر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط وعلى العموم فإن الدافع والحافز كما يقول "محي الدين حسـين" يشـيران «إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شـكل حالة سـيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها».

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص78)

1-3-الباعث:

يعرف " فيناك "(Vinacke) الباعث بأنه يشـير إلى محفزات البيئة الخارجية المسـاعدة على تنشـيط دافعية الفرد سـواء تأسـسـت هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية وتمثل المكافآت والترقيات أمثلة عن البواعث.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص79)

مما سبق نجد أن هناك علاقة بين المفاهيم الثلاثة الحاجة والحافز والباعث فالحاجة تكون نتيجة لحرمان الفرد من شيء معين، فينشأ الحافز الذي يمكن الفرد من الاتجاه نحو الهدف وهو الباعث.

2- تصنيف الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع إلى اتجاهين رئيسيين هما:

- الاتجاه الأول: يقوم على أساس الحاجة ويضم ثلاثة أنماط من الدوافع وهي:

1- دوافع فسيولوجية: وهي التي منشؤها حاجات فسيولوجية فطرية ضرورية لحفظ الذات وبقاء النوع كالحاجة للماء والطعام والهواء.

2- دوافع الاستثارة الحسية: وهي التي تنشأ عن حاجة فطرية لدى الكائن الحي إلى قدر معين من الاستثارة الحسية أو التنشيط، فمثلا وجود الإنسان في حالة من الشعور بالوحدة يثير فيه الملل ويدفعه ذلك إلى القيام ببعض السلوكيات أو النشاط كزيارة أحد الأصدقاء (نشاط اجتماعي).

3- دوافع نفسية اجتماعية: وهي التي تنشأ أساسا عن حاجات نفسية واجتماعية ويلعب المستوى التعليمي والثقافي ومعايير المجتمع دورا كبيرا في استثارتها وتوجيه إشباعها.

- الاتجاه الثاني: ويقوم على أساس يدرك الإنسان للدافع المسبب له ويضم نوعين من الدوافع:

1-الدوافع الشعورية: وهي التي يمكن للشخص إدراكها ويعي ما وراء سلوكه وعلى هذا الأساس فكل الدوافع التي تنبع من الاتجاه الأول في هذا التصنيف هي دوافع شعورية.

2- الدوافع لا شعورية: وهذه الدوافع هي التي تتسبب في سلوكيات لا يعي الشخص مصدرا لها أو سببا لحدوثها.

ومهما يكن التصنيف للدافعية فإن ملامحها ووظائفها تظهر بشكل عام فيما يلي:

أ- تزويد السلوك بالطاقة المحركة

ب- تحديد نوع النشاط واختياره.

جـ- توجيه السلوك باتجاه إشباع الدافعية وإزالة التوتر لإعادة التوازن.

(وهيب الكبيسي وصالح الداهري، 2000، ص63)

3- نظريات الدافعية:

تعددت النظريات التي حاولت تفسير الدافعية، وسنذكر بعضها فيما يلي:

3-1- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية تنشأ عند الفرد بسبب مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر الفرد سلوكا استجابة لهذه المثيرات، إذ نجد أن "ثورندايك «Thorndike" (1966) " يرى أن السلوك يحركه باعث له ثلاث وظائف: الأولى يمدّ السلوك بشحنة محركة تبعث فيه النشاط، والثانية أنه ينتقي استجابات معينة تؤدي إلى الإثابة، والثالثة يوجّه السلوك نحو الهدف الذي يبعده عن العقاب.

والإثابة في هذه الحالة تهيّئ الفرد، بواسطة استعداد عصبي، لربط الاستجابة بالموقف وجعلها تتكرر في المواقف المشابهة. وعليه، فإن المنظور السلوكي للدافعية «يقوم على أساس أن الارتباطات بين المثير والاستجابة هي التي تقوم بالوظيفة الاستثارية والتوجيهية للباعث».

(حمدي الفرماوي، 2004، ص23)

ويشير "سكينر" أن خبرات الفرد هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المواقف اللاحقة خاصة التعزيزية منها تشكل الحافز الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة.

(عماد عبد الرحيم الزغول، 2004، ص233).

كما أن الفرد عند حصوله على التعزيز والإثابة على سلوكياته، يؤدي ذلك إلى استثارة دافعيته للمحافظة على هذه السلوكيات وتكرارها. ولذلك ذهب "سكينر" إلى مفهوم التعزيز، الذي أفرد له أهمية كبيرة في دفع السلوك، إذ يرى أن التعزيز يمكن من خلاله تشكيل سلوك الإنسان وتعديله.

(حمدي الفرماوي، 2004، ص24).

كما أن التركيز على عوامل التعزيز والحرمان والحوافز والمكافآت في دراسة الدافعية ضمن هذه النظرية يبرز دور المتغيرات البيئية المحيطة بالفرد في توجيه السلوك، في حين قلّلت هذه النظرية من دور المتغيرات المتعلقة بخصائص الفرد.

3-2- المدرسة الإنسانية:

تنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى " ماسلو " (Maslow,1970) وجاءت ردا على نظرية التحليل النفسي واعتراضا على النظرية السلوكية، بحيث يرى" ماسلو " أن الدوافع والحاجات لدى الإنسان «تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تتبدى في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية».

(عبد المجيد نشواتي، 1998، ص212)

وتؤكد هذه النظرية على أن للإفراد الحرية في اتخاذ القرارات والسعي نحو النمو وإشباع حاجاتهم وفق سلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات بحسب أولويتها وحددت بسبعة أنواع بداية بالحاجات الفيزيولوجية وتقع في قاعدة الهرم وتنتهي في قمة الهرم بتحقيق الذات والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (01): يوضح هرمية الحاجات عند "ماسلو"



(عماد الزغول، 2004، ص238)

رغم الأهمية التي تكتسيها نظرية الحاجات لماسلو، إلا أنها تعاني من بعض النقائص، من أبرزها :

أ- ليس من الضروري أن يؤجل الفرد إشباع حاجات معينة حتى يتسنى له إشباع الحاجات الدنيا فقد يؤجل الشخص إشباع الجوع لتحقيق حاجة أخرى كالانشغال في أداء عمل ما وفي بعض الأحيان يسعى الفرد لتحقيق أكثر من حاجة في نفس الوقت.

ب- أغفلت النظرية جوانب أخرى من الدوافع مثل الإضراب عن الطعام احتجاجا على سياسة ما أو تبني أيديولوجية معينة.

3-3- النظرية المعرفية:

تُعدّ من أهم النظريات التي فسّـرت الدافعية، حيث ترى أن الأفراد يسـتجيبون للمثيرات «في ضـوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على المثيرات، وترى أن عملية الإدراك الحسـي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للمثيرات تحدد طبيعة السلوك».

(عماد الزغول، 2004، ص235)

ويركز المعرفيون على المعارف التي يكتسـبها الفرد، مع التأكيد على كيفية فهم الأحداث من خلال الإدراك والتفكير الذي يؤثر على سـلوكه في مختلف المواقف. وتؤكد هذه النظرية على أن الإنسان كائن إرادي وعقلاني يتمتع بإرادة حرة تسمح له باتخاذ قرارات واعية في انتهاج السلوك الملائم للمواقف، وهذا ما يشـير إليه "حمدي علي الفرماوي" في قوله: «هو كائن نشـط وفعّال يقيم نشـاطه ويبدأ فيه ويتوقع نتائجه، إضافة إلى وعيه بالانفعال المصاحب لسلوكه».

(حمدي الفرماوي، 2004، ص31).

لذلك فهي تؤكد على تدخل القصد والتوقع في السلوك الناجم من عمليات معالجة المعلومات، والمدركات الحسـية المتوفرة للفرد إزاء المثير فظاهرة الفضـول أو حب الاسـتطلاع مثلا تمثل نوعا من الدافعية الذاتية التي يمكن تصورها بشكل قصدي يهدف إلى تأمين معلومات حول موضوع من خلال سلوك استكشافي «حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك».

(عبد المجيد نشواتي، 1998، ص210)

ويلعب دافع حب الاسـتطلاع دورا مهما في التعلم على وجه العموم، والتعلم المدرسـي على وجه الخصـوص، ويظهر في الرغبة إلى المعرفة والفهم والكشـف والبحث عن المواقف الغامضـة وهي عناصر مهمة في تحسين المردود المدرسي المتمثل في زيادة التحصيل الدراسي، ولقد صاغ" اتكنسون " نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصـيل على نحو وثيق مشـيرا إلى أن «النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي الدافع لإنجاز النجاح واحتمالية النجاح، وقيمة باعث النجاح».

(عبد المجيد نشواتي، 1998، ص210)

ومن أكثر النظريات المعرفية التي عالجت الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل نظرية العزو التي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات المختلفة.

ويعد " واينر"(Wiener) من الأوائل الذين استعملوا نظرية العزو في العملية التربوية وخاصة التعلم المدرسي بحيث يرى " واينر" أن للطلبة نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى عوامل منها القدرة، الجهد، المعرفة، الحظ، الاهتمام...الخ.

(عماد الزغول، 2004، ص236)

4- مفهوم الدافعية للإنجاز:

4-1- بدايات التناول لمفهوم الدافعية للإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى"ألفرد أدلر" (**Adler**) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، كما عرض له "كورت ليفن"(Levin) في ضوء تناوله لمفهوم الطموح.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 88)

لكن الفضل يرجع إلى العالم الأمريكي " هنري موراي"(H. Murray) حيث كان أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكونا من مكونات الشخصية في دراسته " استكشافات في الشخصية" عام 1938.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 88)

لقد أخذ مفهوم الدافعية للإنجاز في الانتشار منذ بداية الخمسينيات من خلال الأبحاث الكثيرة التي قام بها كل من " ماكليلاند " و" اتكنسون " وعدد كبير من الدارسين منذ 1953.

(مجدي أحمد عبد الله، 1998، ص80).

ويؤكد " موراي" على أن سلوك الفرد لا ينبغي أن يكون في ضوء ما لديه من حاجات أو بنية شخصية، ولكن الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه ينبغي أن يوضعا معا في الاعتبار، فالبيئة وفق

ما يذهب إليه موراي، يمكن أن توفر الدعم اللازم للتعبير عـــن الحاجة وأن تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك الموجه نحو الهدف. ولقد تأثر "موراي" بنـظرة "فرويد" و "يونغ"، كما تأثر بـعـلـمـاء الاجتماع والأجناس وحظي بتدريب عميق في الطب والبيولوجيا، وهذه الخلفية العلمية جعلته ينظر إلى الإنسان على أنه كائن حي نشط ونام.

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص24)

بـدأ مـفـهوم الحاجة للإنجاز يتبلور عند "موراي" في إطار محاولاته لوصف السلوك وتفسيره، حيث يعترف بأن تصوره للشخصية ولمتغيراتها، متحيز صـــــــوب الجوانب الدينامية أو الدافعية للشخصية، ومن هنا كان محور تصور "موراي" للشخصية هو «فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الأساسية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل ألنسقي لهذه الحاجات أو الدوافع».

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص 25)

عرف " موراي" الدافع للانجاز بأنه «الرغبة أو الميل إلى عمل أشـــياء على نحو جيد بقدر الإمكان، ويتمثل الدافع للانجاز في الحرص على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، والقيام بعمل الأشياء الصـعبة نحو جيد وسـريع بقدر الإمكان، وبطريقة اسـتقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطيهم».

(هشام محمد الخولي، 2002، ص207).

في ضوء هذا التعريف أوضح "موراي" أن الحاجة للإنجاز لها عدة مظاهر من أهمها: سعى الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، تنظيم الأفكار وإنجازها بسرعة وباستقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته وعلى الآخرين، وتقدير الفرد لـذاتـه من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانيات.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص89).

من هذا المنطلق ساق "موراي" عدة عبارات دالة على الإنجاز، حيث يرى إمكانية استخدامها في بناء الاختبارات النفسية التي تقيس هذا الجانب النفسي المهم نذكر منها:

1- إني مسوق إلى جهود أعظم دائما بواسطة طموح لا ينطفئ.

2- أشعر أن أمني في المستقبل واحترامي لذاتي يتوقفان على تحقيقي لعمل عظيم.

3- لقد وضعت لنفسي أهدافا صعبة أحاول باستمرار أن أصل إليها.

4- إني أعمل بجهد في المهمة أو العمل الذي يوجد أمامي بدلا من الاستسلام لأحلام المستقبل.

5-أشعر بروح المنافسة في معظم مناشطي. (**إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص28**).

وتوجد عبارات أخرى، ترتبط بجوانب عاطفية لها علاقة بالحاجة للإنجاز حددها "موراي" نذكر منها:

1- القوة هي أخلاق الناس الذين يتفوقون على البقية وهي كذلك أخلاقي (الحاجة إلى السيطرة).

2- أعظم ما أحبه هو ما يقع بعيدا عن متناولي.

3- الطموح أبو الكثير من الفضائل.

4- لكي تكون إنسانا عظيما ينبغي أن تقف وحدك (الحاجة للاستقلال).

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص29)

مما سبق يمكن القول بأن نظرية "موراي" في تصنيف الدوافع، قد أبرزت طبيعة هذه المكونات الدافعية من أكثر من منظور، الأمر الذي ساعد الباحثين من بعده سواء من حيث التنظير في هذا النظام الدافعي أو التجريب فيه أو فنيات دراسته، غير أن نظرية "موراي" لم تسلم من جوانب الضعف والمتمثلة في المخاطرة بتفسيرات خاطئة قد يقع فيها بعض علماء النفس، ولعل هذا ما دفع "موراي" إلى تعديل نظريته عدة مرات (1951، 1953، 1959) ليستقر في النهاية على مفهوم الاستعداد للموضوع بدلا من مفهوم الحاجة، كما انعكس هذا التطور في نظرية "موراي" على بنائه وتطويره لأداة هي الآن من أكثر الأدوات استعمالا في مجال قياس الشخصية، ونعني بها اختبار تفهم الموضوع. **(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص30)**

4-2- تأصيل التناول لمفهوم الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع – القيمة :

بالرغم من أن الفضل في تحديد مفهوم الدافعية للإنجاز يعود إلى" موراي"كما سبق الإشارة إلى ذلك غير أن الدراسات المنظمة والمؤصلة التي أعطت نظرية قيمة ارتبطت بالأعمال الفذة التي حمل لواءها " ماكليلاند" و"أتكنسون".

4-2-1- نظرية ماكليلاند:

سعى " ماكليلاند" لاستكمال الجهود التي بدئها "موراي"، فقد واصل البحوث الإمبريقية مستعينا باختبار تفهم الموضوع بهدف تطوير نظرية الدافعية، ولعل من المعالم المميزة لجهود مجموعة "ماكليلاند" هو أنها ركزت في تنظيرها وفي تأصيل تصوراتها النظرية بالبحوث الإمبريقية على متغير دافعي واحد وهو دافع الإنجاز واستخدم مفهوم الدافعية للإنجاز بدلا من الحاجة للإنجاز، كما قدم "ماكليلاند" ومجموعته إسهامات مهمة من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة للإنجاز إلى تصور وجداني محدد بالتوقع ويطلق "ماكليلاند" على تصوره أنه نموذج الاستثارة الانفعالية، حيث يقرر أن «الدافع يصير عبارة عن ارتباط وجداني قوي يتميز بوجود رد فعل توقعي تجاه الهدف، وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين أمارات معينة وبين اللذة والألم ».

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص39)

وهذا يعني أنه إذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل لمواصلتها والانهماك فيها، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل، وهذا ما يشير إليه "ماكليلاند" وزملائه بأن النشاط المنجز «هو النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، وهو محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو النجاح والميل إلى تحاشي الفشل». **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص90)**.

وقد أوضح "كورمان" (Korman,1974) أن تصور "ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

1) أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث أنها تتقوى إذا ما دعمت وشجعت إيجابيا وبالعكس إذا لقيت

تلك الدافعية إحباطا وعدم التشجيع فإن الدافع للإنجاز يكون ضعيفا، وبمعنى أخر نمو الدافع للإنجاز إنما يكون بسبب الاستحسان الاجتماعي للنجاح أو العقاب للفشل، وهذا في تصور "ماكليلاند" ممكن كون أن الفروق في أساليب الحياة من حيث التركيز على المنافسة والتفوق والنجاح لدى أفراد المجتمعات يؤدي إلى الاختلاف في قوة الدافع للإنجاز. (**مجدي عبد الله، 2003، ص115**).

2) استخدم "ماكليلاند" فروضا تجريبية لتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات حيث أوضح أن نجاح المجتمع وتقدمه اقتصاديا يعتمد على الأداء الناجح للأفراد الذين يميلون إلى تحمل المسوؤلية والاستقلالية في الأداء أي أن ظهور الدافعية للإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الاقتصادي لهذا البلد. (**عبد اللطيف خليفة، 2000، ص109**)

لقد أكدت عدة دراسات أن الفرد المنجز هو الذي تمتع منذ طفولته بالاستقلالية الشديدة وبالدعم المادي والعاطفي الذي كان يتلقاه من طرف والديه على سلوكه المستقل.

(**مجدي عبد الله، 2003، ص115**)

إذ يرى " ماكليلاند" أن القصص المتداولة في المجتمع تعتبر مؤشرا على قوة الدافعية للإنجاز مثلها في ذلك مثل قصص اختبار تفهم الموضوع وعن طريق هذه القصص يتم إيجاد العلاقة بين أسلوب التربية في ذلك المجتمع وقوة الدافع (**نعيمة الشماع، 1977، ص165**)، وهذا يعني أن البيئة المحيطة الملائمة بالفرد لها دور مهم في تشكيل السلوك المتعلق بالإنجاز، وعلى هذا الأساس يمكن تحسين الدافعية لدى الأفراد الأقل اتجاها إلى الإنجاز عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم ويعتبر "ماكليلاند" أول من فكر في تصميم برنامج لتنمية دافعية الإنجاز وقد بدأ برامجه في ميدان الإدارة ثم انتقل إلى الميدان التربوي. (**صفاء الأعسر، 1988، ص175**)

مما سبق ذكره نلاحظ أن "ماكليلاند" يختلف عن "موراي" في بعض النقاط هي كما يلي:

- إستخدام مصطلح الدافع للإنجاز على ما أسماه "موراي" الحاجة للإنجاز.
- استخدام اختبار تفهم الموضوع الذي طوره لقياس الدافع للإنجاز.

- وضـع "ماكليلاند" نظاما جديدا لتحليل محتوى قصـص اختبار تفهم الموضـوع يختلف عن النظام الذي وضعه "موراي". (**رشاد موسى، د س، ص 186**).

- يعرف "ماكليلاند" الدافع للإنجاز بأنه «يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سـعي الفرد ومثابرته في سـبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشـباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق».

(هشام الخولي، 2002، ص208).

يتضح من التعريف أن الدافعية للإنجاز من مكونات شخصية الفرد الذي يتسم بصفات المثابرة – المنافسة– الأداء المتميز– النجاح والتفوق– تحقيق الرضا. وقد لقي هذا المنحى الفكري القائم على نظرية " التوقع – القيمة " مزيدا من التطور على يد جون "أتكنسون" أحد زملاء "ماكليلاند".

4-2-2- نظرية أتكنسون:

يعتبر أتكنسـون أحد زملاء "ماكليلاند" الذين سـايروا أعماله وسـاعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية للإنجاز خاصة، ويعد "أتكنسون" المدرسة الثانية بعد مدرسة "ماكليلاند"، التي اهتمت بدراسة هذا الدافع إلى الإنجاز.

تتميز نظرية "أتكنســـون" عن نظرية "ماكليلاند" بأنها أكثر توجها معمليا، فهي تركز على المعالجات التجريبية للمتغيرات إذ تأسست في ضوء نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، وفي كتابيه " مدخل للدافعية" عام 1964 و"نظرية دافعية الإنجاز" عام 1966 وضـــع "أتكنســـون" نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى التوقع- القيمة متأثرا بإسـهامات كل مـــن "تولمان" و"كيرت ليفين" حيث افترض دور الصراع بين الدافعية للإنجاز والخوف من الفشل.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص113)

وفي ضـــوء تصـــور" أتكنســـون" يعد الإنجاز مخاطرة تحددها أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه وذلك كما يلي:

أ- العوامل المرتبطة بخصال الفرد:

يرى "أتكنســـون" أنه يوجد نمطان من الأفراد، يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز، فأفراد النمط الأول يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز أكثر من الخوف من الفشل، بينما يتميز أفراد النمط الثاني بأن الخوف من الفشل لديهم أعلى من درجة الحاجة للإنجاز، وعـليــه فــإن أفراد النمط الأول يفترض أن لديهم دافع قوي للإنجاز ودافع منخفض لتحاشي الفشل فـي حين أن أفـراد الـنمط الثاني يتسمون بانخفاض الدافع للإنجاز وارتفاع الدافع لتحاشي الفشل وهذا يدل على أن أفراد النمط الأول موجهين بدافع الإنجاز ويتوقع أن يظهروا نشاطا متفوقا، أما أفـراد الـنمط الثاني فيسيطر عليهم قلقهم ويوجههم دافع تحاشي الفشل. **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص115)**.

ب- العوامل المرتبطة بخصائص المهمة:

هناك عاملان متعلقان بالمهمة وهما:

- العامل الأول: ويمثل احتمالية النجاح وتشـــير إلى الصـــعوبة المدركة للمهمة وهي أحد محددات المخاطرة.

-العامل الثاني: وهو الباعث للنجاح في المهمة ويقصـــد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص، حيث يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمـــــــــــة، وافترض "أتكنســـون" أن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صـــعوبة المهمة والعكس صـــحيح في حالة سهولتها، على أن قيمته تزداد مع المهام الصعبة، كما أن الباعث السلبي للفشل (الخجل بعد الفشل) يكون أكبر في حالة المهام السهلة. **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص116)**

فيما يلي المعادلات التي قدمها "أتكنسـون" والتي حاول من خلالها تلخيص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز، سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح، أو الميل لتحاشي الفشل.

أولا – الميل لتحقيق النجاح :

يشير إلى دافعية البدء في موقف الإنجاز ويتحدد حسب" أتكنسون وفق المعادلة التالية:

الميل إلى النجاح = الدافع لبلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص117)

وهذه المعادلة هي محصلة عوامل ثلاثة هي كما يلي:

– العامل الأول: هو الدافع إلى بلوغ النجاح ويتم تقديره بواسطة درجة الدافعية للإنجاز على اختبار تفهم الموضوع **وهو** أحد خصال الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي عبر العديد من المواقف.

– العامل الثاني: وهو احتمالية النجاح وتشير إلى اعتقاد الشخص وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمة، ويختلف عن الدافعية لبلوغ النجاح في أنها تتغير من موقف لآخر.

– العامل الثالث: وهو قيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما ويترتب في حالة النجاح حالة وجدانية إيجابية تؤدي إلى ارتفاع هذا الباعث والعكس صحيح في حالة الفشل.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 117–118)

ثانيا– الميل إلى تحاشي الفشل:

عندما تتغلب مشاعر القلق والخوف من الفشل على مشاعر السعي إلى بلوغ النجاح لدى الفرد، تضعف قيمة الباعث للنجاح، مما يؤثر سلبا على أدائه وقيمة إنجازه. ويعد الميل إلى تحاشي الفشل أيضا محصلة لثلاثة عوامل، حددها "أتكنسون" في المعادلة التالية:

الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع لتحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة باعث الفشل

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص119)

ثالثا – تقدير ناتج أو محصلة الدافعية للإنجاز:

لحساب الدافعية للإنجاز بصورة عامة نكون بحاجة إلى تقدير كل من:

أ – الميل إلى بلوغ النجاح.

ب – الميل إلى تحاشي الفشل.

والمعادلة التالية نجد بها ناتج الدافعية للإنجاز:

محصلة الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل

(**Hélène Feertchak, 1996, p 130**)

وتجدر الإشـــارة إلى أن كلا الميلين يُســـتثاران في مواقف إنجازية، إلا أن هناك من الأفراد من يغلب لديهم الميل إلى النجاح، وآخرين يغلب لديهم الميل إلى اجتناب الفشـل. ففي الحالة التي يكون فيها الدافع إلى النجاح أكبر، فإن دافعية الإنجاز تكون عالية، أما إذا كان الدافع إلى اجتناب الفشـل أكبر، فإن دافعية الإنجاز تكون منخفضة، مما يؤثر على الأداء في الموقف الإنجازي.

(أسماء خويلد، 2005، ص27)

ومن خلال ما سبق عرضه لنظرية "أتكنسون"، يمكن استخلاص النقاط التالية:

-الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة للإنجاز يفضـلون أداء المهام ذات المسـتوى المتوسـط من الصـعوبة، أما الأفراد ذوو الدافعية المنخفضة فيفضلون أداء المهام السهلة جدًا أو الصعبة جدًا .

يتكون دافع الإنجاز من نوعين رئيسيين: أولهما (دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل)، وهي من سمات الشخصية الثابتة نسبيًا، ولا تكاد تتغير بتغير موقف الإنجاز، وتمثل المحددات الشخصية لدافع الإنجاز. أما النوع الثاني فهو (احتمالات النجاح أو الفشـل، وقيمة وجاذبية بواعث النجاح أو الفشـل)، وهي محددات بيئية أو موقفية لدافع الإنجاز.

* إن دافعية الإنجاز لدى "أتكنسون" «السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الامتياز وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز».

(إبراهيم قشقوش وطلعت، منصور1979، ص 40).

رغم الإسهامات التي قـــدمتها دراسات كل من" ماكيلاند" و"أتكنسون" للدافعية للإنجاز فـــي ضوء منحى التوقع – القيمة، إلا أن أوجه القصور في هذا النموذج عديدة نذكر منها:

– غموض مفهوم القيمة ومعناها والظروف التي تتزايد فيها قيمة شـيء معين وكذا العمليات النفسـية القائمة وراء ذلك.

– اقتصـــار نموذج" ماكليلاند" على المهام التي يعتمد إنجازها على المخاطرة والتي تتطلب بذل الجهد ومستوى عال من الكفاءة بينما توجد مهام ينجزها الفرد لا تتطلب ما ذكر سلفا.

– تركزت النظرية على مواقف المخاطرة في المجال الاقتصـــادي، في حين أنه توجد مجالات أخرى فيها الإنجاز، كالأدب والفنون وغيرها.

– نظرا لاقتصـــار نموذج" ماكليلاند "– "أتكنســون" وارتكازه على دراســات أجريت على الذكور، أصبحت توقعات النموذج لا تنطبق على الإناث. **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 124)**

وقد ترتب على هذا القصور في نموذج" ماكليلاند "– "أتكنسون" للدافعية للإنجاز بروز معالجات نظرية أخرى، نذكر منها:

4–3– المعالجات النظرية الجديدة للدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع – القيمة:

4–3–1– نموذج فروم:

قدم " فروم " نموذج في مجال الدافعية الصناعية سنة 1964 إذ ركز على المظاهر الخارجية للدافعية بحيث اهتم بالقوة الموجهة نحو الفعل وأوضح أن هذه القوى تتحدد بعاملين:

أ – المكافئ ويقصد به حيز النتائج التي تترتب على الانجاز.

ب– التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى هذه النتائج.

ويمكن تلخيص النموذج في المعادلة التالية:

القوى نحو الفعل = مجموع التوقع بأن الأداء سوف يؤدي إلى نتائج معينة×التكافؤ لكل من هذه النتائج

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص130)

بالرغم من أن نموذج " فروم" جاء لتقديم تعديلات على ما قدمه كل من "اتكنســون" "ماكليلاند" غير أنه توجد عليه مأخذ نذكرها في النقاط التالية:

أ– لم يتعامل مع عامل الفروق الفردية في الدافعية الذي يأخذه نموذج "اتكنسون" بعين الاعتبار.

ب– ركز على الدافعية الخارجية عكس"اتكنسون" الذي ركز على الداخلية فقط.

جـ– لم يولي اهتماما للعلاقة بين التوقع وقيمة الباعث، وافترض أنهما مستقلان.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص131)

4-3-2- معالجة "هورنر":

حاولت "هورنر" معالجة بعض مواطن الضـــعف في نظرية الدافعية للانجاز كما قدمها كل من "اتكنسون" و"ماكليلاند" حيث طرحت مفهوما جديدا يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية وهو مفهـوم الدافـع لتجنب النجـاح أو الخوف من النجـاح واعتبرته أحد صفات الشخصية المستقرة لدى الإناث ذلك أنهن يتعرضن لصراعـــات وتهديـــدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحهن فالإناث حسب "هورنر" يخشين النجاح بدلا من الفشل في مواقف الانجاز.

ويمكن تلخيص تصور " هورنر" في المعادلة التي صاغها كل من "أركيس وجراسكس"- بالنسبة للإناث كما يلي:

ناتج الدافعية للانجاز= (الدافع لبلوغ النجاح- الدافع لتجنب الفشـــل- الدافع لتجنب النجاح) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص135)

4-3-3- معالجة " بيرني وآخرون":

توصل " بيرني وزملاؤه" إلى أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح تمـثل تسألا امبريقيا غير واضح وأشار إلى أن الشخص الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي بالضرورة إلى كف أدائه في المواقف الإنجازية عكس ما تقدم به "اتكنســون"، وأوضـــح "بيرني" أنه قد ينشـــأ من الخوف من الفشل أنواع من السلوك منه إما زيادة لسلوك الانجاز أو ترك الموقف أو كف الأداء.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص137)

بناءا على ذلك قام " بيرني وزملاؤه" بقياس الخوف من الفشل باستخدام اختبار تفهـــــــم الموضـوع (TAT) وأمكنهم الحصـول على درجة الضـغط أو الدافع العدائي، وبينوا أن الأشـخاص المرتفعين في الدافع العدائي ليسـوا مدفوعين للفشـل ولكنهم يجتنبونه بسـهولة فهم يفضـلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى لقدراتهم.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص138).

4-3-4- معالجة "راينور":

قدم "راينور" في عام 1969 إضـــافة لنموذج أتكنســـون من خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة معينة في الحاضـــر وفي المســـتقبل فأداء الفرد للمهام الحالية، يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مســـتوى إنجاز المهام الأخرى المشـــابهة في المســـتقبل، حيث أشـــار إلى أن دراســـة محددات السلوك في ضوء الموقف الحالي تعد دراسة قاصرة، كما بين أهمية الربط بين الظروف الحالية والمستقبلية في هذا الشأن، فسلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر والنتائج المستقبلية، يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل .

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص139)

في هذا الإطار فسر "حسن علي حسن " ضعف الإنجاز الأكاديمي في المجتمع المصري عبر مراحل التعليم المختلفة، حيث يقل الارتباط أو يكاد ينعدم بين التخصـص العلمي للطالب والوظائف المهنية التي تسند إليهم مستقبلا**.** **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص140)**.

وأضـــاف "راينور" أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتحاشـــي الفشـــل، فأن هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح، وهذا يعني محصلة أو ناتج الدافعية للإنجاز سوف تكون وفقا لما يلي:

محصلة الدافعية للإنجاز= (الدافع لبلوغ النجاح- الدافع لتحاشي الفشل) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 142)

بالرغم من أن هذه المعالجات أو النماذج الســـالفة الذكر تعتبر تصـــويبات لنموذج " ماكليلاند واتكنســـون " للدافعية للإنجاز إلا أن القصـــور فيها هي الأخرى قائم لا محالة وأهم أوجهه صـــعوبة اختبارها تجريبيا، وفي ظل هذه الانتقادات ظهرت نظريات أخرى حاولت المســـاهمة في فهم أعمق لمفهوم الدافعية للإنجاز.

4-4- الدافعية للإنجاز في ضوء التنافر المعرفي:

جوهر نظرية التنافر المعرفي التي قدمها "ليون فستنجر" (L. Festinger) تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه، ما نكرهه، أهدافنا وأشكال سلوكنا)، ومعرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي على الفرد ضرورة التخلص منه.

(سامي ملحم، 2001، ص189).

وأشار" فستنجر" إلى أن مصادر التنافر أي عدم الاتساق بين اتجاهات ومعتقدات الفرد وبين سلوكه تتمثل في آثار قرار اتخذ من دون معرفة لما سيترتب عنه من نتائج، وكذا آثار السلوك المضاد للاتجاهات والمعتقدات، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر على سلوك الفرد وبالتالي يساعد على أداء الفرد في المواقف الإنجازية وعليه يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص146)

على ضوء هذه النظرية قدم "فيشباين و" أجزين"(**Fishbein & Ajzen**) نموذجا للفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات والسلوك، وكذا الوقوف على العوامل المسؤولة على الاتساق بينهما، وكان افتراضهما مفاده أن الفرد يقوم بسلوك بناء على منطق معين.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 147).

ويتلخص هذا النموذج في كون أداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته حول مترتبات القيام بهذا السلوك، وكذا بمعتقداته حول نظرة الآخرين وتوقعهم لأدائه، إضافة إلى دافعية الفرد لإتمامه ذلك السلوك، وقد صاغا تصورهما في المعادلة التالية:

السلوك = النية لأدائه = (معتقدات الفرد حول احتمال أن يؤدي القيام بهذا السلوك إلى مترتبات معينة ×تقييمه لهذه المترتبات) + (مجموع إدراكا ته لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعيته لإكمال أداء السلوك)

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 148)

4-5- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية العزو:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو للعالم الألماني"هيدر"(Heider) وهو من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد والكامنة وراء تفسيراتهم السببية، وقد بين أن الأفراد يرجعون أسباب نتائجهم إما إلى عوامل خارجية بيئية مثل الحظ وصـــعوبة العمل أو إلى عوامل داخلية تتعلق بشـــخصـــيتهم مثل الجهد.(**نبيل زايد، 2003، ص 74**).

وقد تمت دراسة عمليات العزو ألسببي في عدة مجالات نذكر منهـا: تغير الاتجاهات، والدافعية للإنجاز، والاستثارة الانفعالية وغير ذلك، فأما بالنسبة للدافعية للإنجاز، فقد أوضح كل من "أركيس" و"جارسكي" أن للعزو أهمية بالغة في الدافعية لإنجاز حيث يعزو الأشخاص الذين لديهم دافع النجاح أكبر من الدافع لتحاشـــي الفشـــل نجاحهم إلى أســـباب داخلية ويشـــعرون بالفخر فيما حققوه من إنجازات، وفي المقابل نجد أن الأشـخاص الذين لديهم الدافع لتحاشـي الفشـل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أســـباب خارجية ولا يكون لديهم هذا الشـــعور بالفخر الشخصي.(**عبد اللطيف خليفة، 2000، ص163**)

وفي هذا الســياق بين "وينر وكوكلا" أن الإعزاءات الســببية التي يقوم بها الأفراد تختلف باختلاف مســـتوى الدافعية للإنجاز، فالأفراد المرتفعون في الدافعية للإنجاز يعزون أي نجاح للعوامل الداخلية في حين يعزو الأفراد المنخفضون في الدافعية للإنجاز النجاح إلى عوامل خارجية.

(**عبد اللطيف خليفة، 2000، ص166**).

إن كل نموذج أو تصور جاء بعد نموذج"مـاكليلاند" و" أتكنسون" حاول إثراء فهمنا للدافعية للإنجاز "فهورنر" لاحظت قصـــور البحوث في ســـيكولوجية المرأة في مجال دافعية الإنجاز، فحاولت تدارك النقص في هذا الجانب بالتحديد، أما "هيدر" وزملاؤه فقد حاولوا دراســة التفســيرات الســببية لدافعية الإنجاز لدى الأفراد، كما حاول "فيشـــباين" و"أجزين" البحث في المعتقدات والأفكار التي تكون وراء القيام بسلوك ما ونفورنا من آخر، ويبقى تصورهم لا يبتعد عن الإطار العام الذي جاء به "مـــــاكليلاند" و"أتكنســون"، كما لم يبتعد مفهوم دافعية الإنجاز عن المفهوم الذي حدده ماكليلاند والذي أشـار فيه بأنها اسـتعداد ثابت نسـبيا في الشـخصـية يحدد مدى سـعي الفرد ومثابرته في سـبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشـباع، وذلك في المواقف التي تتضـمن تقييم الأداء في ضـوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق.

5- مظاهر الدافعية للإنجاز:

للدافعية للإنجاز عدة مظاهر كشـــفت عنها الدراســـات التي قام بها عدد من الباحثين بغية تحديد الصفات التي يتسم بها الأشخاص المنجزين وفي الجدول التالي نلخص تلك المظاهر حسب نظرة بعض الباحثين ومنهم "فرنش وآخرون" و "هرمانز" و"صفاء الأعسر وآخرون":

الجدول رقم (01): يوضح مظاهر الدافعية للإنجاز

فرنش وآخرون	هرما نز	صفاء الأعسر وآخرون
- تحمل المسؤولية - وضع أهداف بعيدة - المخاطرة - تفضـــيل معرفة العائد لما ينجز من أعمال	- مستوى الطموح - سلوك التقبل - المخاطرة - توتر العمل - إدراك الزمن - التوجه للمستقبل - اختيار الرفيق - سلوك التعرف - سلوك الإنجاز	- توجه العمل - وجهة الضبط - التعاطف الوالدي - الخوف من الفشل - القلق المعوق - وجهة مثير السلوك - التقبل الاجتماعي - قلق التحصيل الايجابي - المثابرة - الاستقلال - احترام الذات - الاستجابة للنجاح والفشل - التوجه نحو المستقبل - الاستغراق في العمل - التحكم في البيئة

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص93)

إذن من خلال العرض السـابق يمكن أن نقدم مفهوما للدافعية للإنجاز على أنه اسـتعداد الفرد لتحمل المسـئولية والتغلب على المشـكلات التي تواجهه والسـعي والمثابرة في تحقيق أهداف معينة في ضوء مستوى من الامتياز والتفوق والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

6- قياس الدافعية للإنجاز:

لقياس الدافعية للإنجاز هناك نوعان من المقاييس المستخدمة هما المقاييس الاسقاطية، والمقاييس الموضوعية.

6-1- المقاييس الإسقاطية:

تتضمن اختبار تفهم الموضوع (TAT) من وضع "موري" وهي طريقة للتمييز بين المستويات المختلفة للدافعية للإنجاز حيث تقدم للفرد صور غامضة وغير واضحة ويطلب منه أن يحكي قصة عليها، ويفترض"موراي" أن الفرد يكشف عن نفسه عن حاجاته الإنجازية من خلال هذه القصص. **(مجدي عبد الله، 2003، ص121)**.

ولقد قام "ماكليلاند" وآخرون (1953) بوضع اختبار لقياس الدافعية للإنجاز يتكون من أربع صور اشتقها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده "موراي" عام 1938 أما البعض الأخر فقام بتصميمها خصيصا لقياس الدافعية للإنجاز. **(رشاد موسى، 1994، ص21)**

ويتم عرض كل صورة من صور الاختبار على المفحوص بواسطة شاشة ولمدة 20 ثانية وبعد العرض يطلب منه أن يكتب قصة من خلال الإجابة عن أربعة أسئلة لكل صورة هي:

1- ماذا يحدث ؟ منهم الأشخاص؟

2- ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

3-ما محور التفكير؟ ما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟

4- ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله؟ ويعطى للمفحوص زمن قدره لا يزيد عن أربع دقائق حتى يكتب قصة من خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة. **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص97)**

ويحصل المفحوص بعد ذلك على درجة عن كل قصة يكتبها لا تخرج من الفئات الثلاثة التالية:

أ- تعطى الدرجة (-1) إذا كانت القصة لا تحتوي على إشارة للإنجاز.

ب-تعطى الدرجة (0) إذا كانت القصة تحتوي على إشارة للإنجاز ولكن الإنجاز ليس أساسيا فيها.

جـ- تعطى الدرجة (+1) إذا كانت القصة تحتوي على الإنجاز كحاجة أساسية ومركزية فيها.

(بدر محمد الأنصاري، 2000 ، ص201)

وعلى إثر أبحاث كل من "ماكليلاند" و"أتكنسون" وغيرهم أخذ اختبار تفهم الموضوع لقياس الدافعية للإنجاز بعدا أكثر تطورا ودقة حيث راعوا صـــدقه وثباته، فأما عن صـــدق الاختبار فتم من خلال إيجاد الارتباطية مع عدد من المحكات التي يفترض أنها ترتبط به من الناحية النظرية.

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص83)

ومن ثم توالت البحوث والدراســـات في انتهاج منحى "ماكليلاند" و"أتكنســـون" من بينها دراســـة " لويل" (1952) حول الفروق الفردية في مســـتوى الأداء، ودراســـة "فرنش" و"توماس" (1958) حول المثابرة في حل المشكلات، وهكذا يتضح أن اختبار تفهم الموضوع(TAT) يتمتع بالخصـوبة الارتباطية وبالتالي بالصـدق المرتبط بالمحك **(إبراهيم قشـقوش وطلعت منصـور، 1979، ص 87)**، وأما بالنســـبة لثبات الاختبار فقد قام "ماكليلاند" وزملاؤه بحســـابه وذلك بتطبيقه على 22 مفحوصـا مرتين بفاصـل زمني يقدر بسـتة أشـهر فحصـل على معامل ثبات قدره 0.95 وهو ثبات عال للمصححين. **(رشاد موسى، 1994، ص22)**.

ولما بدأ النقد إلى طرق القياس الإسقاطية أجرى بعض الباحثين تعديلات عليها وخصوصا اختبـار تفهـم الموضـوع، فقامت "فرنـش"(French) بتصميـم اختبـار الاستبصار في ضوء ما وضعه "ماكليلاند" لتقدير صور الانجاز، والاختبار يتكون من عدة عبارات تصف أنماطا من السلوك يتطلب كل منها استجابة لفظية إسقاطيه من قبل المفحوص في تفسيره للموقف السلوكـي الذي تشتمل عليه العبارة أو البند،ووضعت الباحثة نظاما مرنا لتصحيحه بحيث يمكن استخدامه لقيـاس الدافعية للإنجاز والدافـع للتواد كـل على حـده، كما توصل إليه "أرنـسون" (1956) إلى تقنية تتلخـص في تحليل مضمون الرســـوم التي يجري التعبير عنها تلقائيا، بعد أن وجد الباحث أن نتيجة هـذا التحليل مـن حيث الخط والحيز والشكل ترتبط بصورة دالة مع درجات الدافعية للإنجاز كما يقيسها اختبار تفهم الموضوع (TAT) على عينة طلاب الجامعة.

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص91)

نظرا لأن الأساليب الإسقاطية وجه لها نقدا شديدا خاصة التشكيك في صدقها وثباتها حيث يرى البعض أن اختبار تفهم الموضـــوع لا يصـــلح إلا عند الأفراد المتعلمين تعليما جيدا يســـمح لهم بالتعبير، فبدأ الباحثون يفكرون في تصميم أدوات أخرى لقياس الدافعيـة للإنجاز يمكنها تجنب العيوب والصعوبات التي عرفتها الأساليب الإسقاطية وتحرى الدقة والموضوعية في قياس هذا الجانب النفسي الهام.

2-6- المقاييس الموضوعية:

قام كثير من الباحثين بإعداد مقاييس موضوعية لقياس الدافعية للإنجاز منها ما صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس" روبنسون" (Robinson, 1968) ومقيـــــاس "وينـــر" (Weiner, 1970)ومنها ما صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس "مهربيـــان "(Mehrabian,)1968 ومقيـــاس "لـــن"(Lynn, 1969) ومقيـــــاس "هرمـــــانز "(Hermans,1970) ومقيـــــاس "سميث"(Smith, 1973) ومقياس"قشقوش"(1975).

وسنذكر بالشرح ثلاثة مقاييس هي:

أ-مقياس "وينر"(Weiner,1970):

قام "وينر" بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين عباراته مشتقة من نظرية "اتكنسون" وتكون من 20 عبارة من عبارات الاختيار الجبري، وقام الباحث بإيجاد صـــدق المقياس باســـتخدام الصدق التنبؤي وصدق التكوين وحصل على نتائج مرضية وبالنسبة لثبات المقياس رغم أنه طبق في البيئة الأمريكية في دراستين إلا أنه لم تذكر أية تفاصيل على ثبات المقياس، وقام "موسى"(1985) بتطبيقه على عينة تتكون من 124 تلميذا وتلميذة من المدارس الابتدائية في مدينة برادفـــورد بانجلترا وباستخدام ألفاكرونباخ وصل معامل الثبات إلى 0.85 وهو دال. (**رشاد موسى، 1994، ص25**).

ب- مقياس سميث (Smith 1973)

كما استخدم "سميث" (1973) طريقة "موريي" و"ليكرت" في تصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشـــدين، وكان يتكون في صـــورته الأولى من 103 عبارة، تم إجرائه على عينة قوامها 89 فردا وانتقى"سميث" بعد ذلك عشـــر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد في دافعية الإنجاز، ثم تحقق الباحث من مدى صدق وثبات الاستبيان بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية.

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص 94)

جـ- مقياس قشقوش (1975):

قام" إبراهيم قشـقوش" (1975) بتصـميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز، اسـتند فيها للمفهوم نفسه الذي اعتمده "ماكليلاند" وزملاؤه عن دافع الإنجاز، وقد عـــرض "قشقـــوش" عبارات الاستبيان المبدئية على ثلاثة من المحكمين، حيث اتفقوا على صـــلاحية 32 عبارة لقياس الدافعية للإنجاز، كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق إعادة الإجراء على 100 طالب جامعي وتوصـل إلى معامل ارتباط بلغ 0.89 واعتمد على محكات أخرى، فتوصل إلى نتائج مرضية في هذا الصدد.

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص95).

بالرغم من تعدد وتنوع المقاييس الموضـوعية التي تقيس الدافعية للإنجاز والتي اسـتخدمت في الكثير من الدراسـات والبحوث النفسية الأجنبية والعربية إلا أنها لا تخلو من السـلبيات منها أن المفحوص يدرك المقصد والـــغـــرض من الاختبار وبالتالي قد تتأثر إجابته بهذا الإدراك وهذا الأمر لا يحدث في الأساليب الإسـقاطية التي تعمد إلى التداعيات الحرة التي لا يدرك المفحوص الهـــدف مـــن ورائها وبالتالي قد لا يستعمل الأساليب الدفاعية التي تحد من استجابته.

مما ســـبق يمكن القول بأن لكل من الأسـاليب الإسـقاطية أو الأسـاليب الموضـوعية مزايا وعيوب وعلى الباحث ألا يقف موقف المفاضـلة بين الأسـلوبين في قياس الدافعية للإنجاز، ويترك قرار اسـتخدام أسلوب دون آخر حسب طبيعة الدراسة والهدف منها.

7- تطبيقات تربوية لدافعية الإنجاز:

كان للتصورات النظرية والأساليب المنهجية التي تحققت في سيكولوجية دافعية الإنجاز تضمينات وتطبيقات لعدة قضايا تربوية منها الاختيار التربوي والمهني، والأداء المدرسي، فبالنسبة للاختيار التربوي والمهني قد أجريت عدة دراسات بينت وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز واختيار الشخص لدراسته ولمهنته من هذه الدراسات دراسة " ماهون "(1960) الذي تحقق من الفرض الذي ينص على أن الأفراد الذين يتفوق عندهم دافع النجاح على دافع الخوف من الفشل يكون لديهم واقعية في طموحاتهم المهنية ونجاحهم في هذه المهن المختارة بينما الأفراد الذين لديهم دافع الخوف من الفشل أكبر من دافع النجاح لا يكون لديهم واقعية في طموحاتهم المهنية (**إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص112**)، كما بين "ايزاكسن"(1964) أن دافعية الإنجاز واحتمال النجاح يؤثران على الدراسة الأكاديمية التي يختارها الطلبة (**إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص113**)، وفي دراسة لـ"مينر" بين أنه وجد علاقة دافع الانجاز بالمهنة التي يختارها الفرد لنفسه (**نعيمة الشماع، 1977، ص167**)، ويتضح من خلال هذه الدراسات أن الدافعية للإنجاز أهمية في التوجيه الأمثل لاختيار التخصصات الدراسية والمهن المترتبة عنها من بين البدائل المتاحة للفرد. أما بالنسبة للأداء المدرسي وبالخصوص علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي فقد نالت نصيبا وافرا من الدراسة والبحث هذه الدراسات تباينت في نتائجها فمنها من أثبتت وجود ارتباط إيجابيا بين المتغيرين في حين لم تظهر دراسات أخرى هذا الترابط، فقد أوضحت دراسة "طوب"(1990) على طلبة جامعة الإمارات أن للدافعية للانجاز دور فعال في التحصيل الدراسي، وبينت نتائج دراسة "عبد القادر"(1987) على طلبة جامعة الكويت ومعهد المعلمين إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين النجاح الأكاديمي وبعض عوامل الدافعية للانجاز(أحمد العيد بن دانية ومحمد الشيخ حسن، 1998، ص205) ، وفي دراسة "الجندي"(1987) كشفت النتائج عن عدم وجود ارتباط بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني.

(**ربيعة الرندي وآخرون، 1995، ص43**).

إذن يمكن أن نستنتج أنه ليس بالضرورة أن يكون للطالب ذو الدافع الإنجازي العالي تحصيل دراسي عال كذلك، وفي هذا السياق يشير " ماكليلاند" «أن الدافعية التي يقيسها دافع الانجاز هي غير الدافعية المرغوبة فيها في الأوضاع المدرسية، وأن الدرجة العالية في الدروس تمثل مهارة في أداء الامتحانات وفي تتبع التعليمات المرسومة من قبل أشخاص آخرين، لكن دافعية ذوي الإنجاز العالي لا تقاس إلا عند التصدي لدراسة حلول المشكلات التي يضعونها هم لأنفسهم». (**نعيمة الشماع، 1977، ص166**).

وفي ضوء الدراسات السابقة في هذا الجانب أمكن للباحثين تحديد الفرق بين صنفين من الطلبة الصنف الأول يتميز بدافع إنجازي عالي والصنف الثاني يتميز بتحصيل عالي والجدول التالي يلخص فيه "عبد الرحمان بن بريكة" (1995) أهم المميزات لكل صنف:

الجدول رقم (02): يوضح الفرق بين الطالب ذو التحصيل العالي والطالب ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز

مميزات الطالب ذو الإنجاز العالي	مميزات الطالب ذو التحصيل العالي
الاستقلالية في كل أعماله الدراسية	التبعية وتنفيذ آراء الآخرين في كل أعماله الدراسية
يناقش المعلومات التي يقدمها الأستاذ ويرفض المعلومات الخاطئة	يتقبل المعلومات التي يقدمها الأستاذ دون مناقشة ويسعى لحفظها دون تعليل
يهتم بفهم المعلومات ويسعى لتطبيقها في حياته اليومية	يهتم بحفظ وترديد المعلومات دون ربطها بحياته اليومية
يفضل الأستاذ الذي يكلفه بعمل ويترك له حرية الاجتهاد	يفضل الأستاذ الذي يعطي له المعلومات ويحدد له خطوات العمل ويساعده في كل خطوة
يهتم بفهم المادة المدروسة بغض النظر عن نجاحه في الامتحان	يهتم بالنجاح في الامتحانات بغض النظر عن فهم المادة المدروسة
يسعى إلى التفوق والنجاح بغض النظر عن موقف الأساتذة منه وعلاقتهم به.	يهتم بتقدير الأساتذة ويسعى لكسب صداقتهم على أساس أن ذلك يساعده في النجاح

يدرس من أجل العلم وتنمية شـخصـيته ويجد متعة في ذلك	يدرس من أجل النجاح في الامتحان والحصول على الشهادة، مع التعبير عن كراهيته للعمل الدراسي

(عبد الرحمان بن بريكة، 1995، ص142)

من خلال الجدول نلاحظ أن الصـفات السـبعة التي يتمتع بها الطالب ذي الدافعية المرتفعة للإنجاز تختلف عما يقابلها من الصفات المميزة للطالب ذي التحصيل العالي، وهذا معناه وجود فروق واضحة بين الصنفين. وللكشف عن مستوى دافعية الإنجاز عند طلبة معهد تكوين المعلمين بورقلة في الدراسة الحالية استخدمت أحد المقاييس الموضوعية المتمثلة في اختبار "هرمانز".

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصـــــل الدافعية للإنجاز وحاولنا تغطية جانبه النظري من خلال التعرض إلى مفهوم الدافعية وتصـــنيفاتها ونظرياتها بصـــفة عامة، ثم تم التطرق إلى مفهوم الدافعية للإنجاز ومختلف التوجهات والنظريات التي عالجت الموضوع وأثرته بحيث أسهمت كل نظرية بإضافة جديدة في المفهوم بدءا بـــــ "موراي" و"ماكليلاند" وانتهاء بنظرية العزو الســببي، ثم تطرقنا إلى مظاهر الدافعية للإنجاز حسب وجهة نظر بعض الباحثين لمعرفة الصفات التي يتسم بها الأشخاص المنجزين، ثم تم التطرق إلى طرق قياس الدافعية للإنجاز ووضـــحنا أنه يوجد أســـلوبان هما الأســـاليب الإســـقاطية والأســـاليب الموضـوعية، وختمنا الفصـل بالحديث عن التطبيقات التربوية للدافعية للإنجاز، وبالرغم ما قدم في هذا الموضوع من دراسات سابقة إلا أنه يبقى المجال مفتوحا لمزيد من البحث والتمحيص.

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد عرض الإطار النظري للدراسة، والذي تم من خلاله تحديد إشكالية البحث وصياغة متغيراته الأساسية، إلى جانب استعراض أهم الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع وتحليلها، ننتقل في هذا الفصل إلى عرض الدراسة الاستطلاعية بوصفها خطوة منهجية أساسية تسبق التطبيق الميداني للدراسة الأساسية.

وتهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المعتمدة، من خلال فحص مدى توافر شروط الصدق والثبات فيها، بما يضمن صلاحيتها للاستخدام في جمع البيانات وتحليلها بشكل علمي دقيق. كما تسعى هذه المرحلة إلى التأكد من وضوح البنود، وملاءمتها لأفراد العينة، ومدى قدرتها على قياس المتغيرات المستهدفة بكفاءة وموضوعية.

وعليه، فإن إجراء هذه الدراسة يعد أمرا ضروريا لتعزيز مصداقية النتائج التي سيتم التوصل إليها في الدراسة الأساسية، حيث يسمح بالكشف عن أي نقائص أو صعوبات محتملة في الأدوات، ومن ثم تعديلها أو تحسينها قبل الشروع في التطبيق النهائي، بما يسهم في رفع جودة البحث وضمان دقته العلمية.

1- منهج الدراسة:

تتعدد المناهج العلمية بتعدد الظواهر والموضـــوعات التي يتناولها الباحثون، إذ لكل منهج خصائصه ووظائفه التي تميزه وتجعله أكثر ملاءمة لدراسة نوع معين من المشكلات البحثية. ويقصد بالمنهج العلمي بصفة عامة: الطريقة المنظمة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة البحث، من خلال مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية.

وانطلاقا من طبيعة موضـوع الدراسـة الحالية، الذي يتمحور حول الكشـف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التقويم والدافعية للإنجاز لدى أسـاتذة التعليم الابتدائي، فإن المنهج الأنسـب لمعالجة هذه الإشـكالية هو المنهج الوصـفي، لما يتميز به من قدرة على دراسـة الظواهر كما هي في الواقع، دون تدخل أو تغيير، مع تحليلها وتفسيرها في ضوء المعطيات الميدانية.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه أسلوب من أساليب البحث العلمي يهدف إلى وصف الظواهر التربوية أو النفسية وصفا دقيقا، من خلال جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بها، وتنظيمها، وتحليلها، واستخلاص النتائج التي تساعد على فهمها وتفسيرها، إضافة إلى الكشف عن العلاقات القائمة بين متغيراتها المختلفة. كما لا يقتصـر هذا المنهج على مجرد الوصـف السـطحي للظاهرة، بل يتعداه إلى تحليلها ومقارنتها، ومحاولة تفسيرها في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة، بما يسهم في بناء معرفة علمية دقيقة. (**المحمودي، 2019، ص 46**).

وبالنظر إلى أهداف الدراســة الحالية، فإن اعتماد المنهج الوصــفي جاء لكونه يتيح للباحث التعرف على طبيعة الاتجاهات لدى الأساتذة نحو التقويم، وقياس مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، ثم تحليل العلاقة بين هذين المتغيرين، من خلال اســتخدام أدوات قياس مناســبة، ومعالجة البيانات إحصائيا للكشف عن طبيعة هذه العلاقة ومدى دلالتها.

كما تبرز أهمية هذا المنهج في كونه يسمح بدراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي داخل الوسط التربوي، ويعتمد على معطيات واقعية يتم جمعها من الميدان، مما يعزز من موضــوعية النتائج ودقتها. إضافة إلى ذلك، فإنه يمكن الباحث من تفسير النتائج في ضوء العوامل المؤثرة، وربطها بالإطار النظري للدراسة، بما يحقق التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي.

وعليه، تندرج هذه الدراسة ضمن البحوث الوصفية الارتباطية، التي تسعى إلى وصف الظاهرة المدروسة وتحليلها، والكشف عن طبيعة العلاقات بين متغيراتها، وهو ما يتماشى مع أهداف الدراسة الرامية إلى فهم العلاقة بين الاتجاه نحو التقويم والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

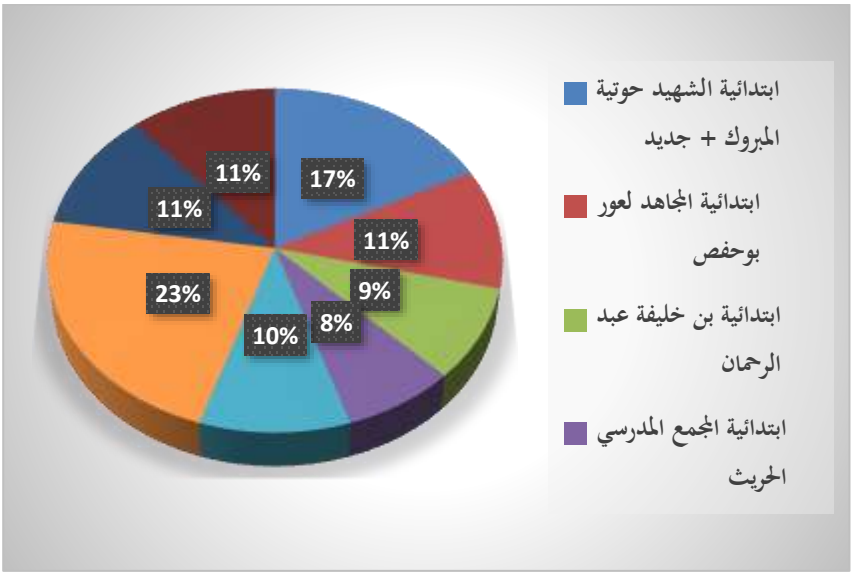
2- **مجتمع الدراسة:**

تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم الابتدائي للمقاطعة التربوية التفتيشية الخامسة المنصورة، ويمكن توضيح توزيع التلاميذ بالمجتمع الأصلي للدراسة في الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يبين توزيع الأساتذة بالمجتمع الأصلي

المؤسسة	الأساتذة				
	عربية	فرنسية	انجليزية	رياضة	المجموع
ابتدائية الشهيد حوتية المبروك + جديد	10	2	1	1	14
ابتدائية المجاهد لعور بوحفص	6	1	1	1	9
ابتدائية بن خليفة عبد الرحمان	6	1	0	0	7
ابتدائية المجمع المدرسي الحريث	4	1	0	1	6
ابتدائية الشهيد بن حمودة العربي	6	1	0	1	8
ابتدائية الشهيد أولاد العيد قادة	14	2	1	1	18
ابتدائية أولاد سيدي عمر بلقاسم	6	1	1	1	9
ابتدائية الشهيد شيتورة لخضر	6	1	1	1	9
المجموع	58	10	5	7	80

الشكل رقم (02): يبين توزيع الأساتذة بالمجتمع الأصلي



يلاحظ من خلال الجدول والشكل أن مجموع أساتذة المقاطعة الخامسة المنصورة يبلغ 80 أستاذا واستاذة موزعين على ثماني مؤسسات وملحقة في بلديتي سبسب والمنصورة.

3- الدراسة الاستطلاعية:

-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تُعدّ الدراسة الاستطلاعية مرحلة تمهيدية أساسية في مسار البحث العلمي، حيث تمكّن الباحث من اختبار أدوات جمع البيانات قبل الشروع في التطبيق النهائي، والتأكد من مدى صلاحيتها وملاءمتها لقياس متغيرات الدراسة بدقة وموضوعية. كما تساهم هذه المرحلة في الكشف عن مختلف الصعوبات الميدانية أو المنهجية التي قد تعيق تنفيذ الدراسة الأساسية، مما يسمح بتداركها وتعديل الأدوات أو إجراءات التطبيق بما يضمن جودة النتائج.

وفي هذا الإطار، هدفت الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المعتمدة، خاصة من حيث الصدق والثبات، بالإضافة إلى التأكد من وضوح بنود الاستبيان ومدى استجابة أفراد العينة لها.

وقد أُجريت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر جانفي 2026، وشملت عينة قوامها (30) أستاذًا وأستاذة من أساتذة التعليم الابتدائي، تم اختيارهم بما يتناسب مع طبيعة الدراسة، وذلك قصد إخضاع أدوات البحث للاختبار الأولي قبل اعتمادها في الدراسة الأساسية.

وتُعد هذه الخطوة ضرورية لتعزيز مصداقية الأدوات البحثية، حيث تسهم في تحسينها وتطويرها بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، ويضمن الحصول على بيانات دقيقة يمكن الاعتماد عليها في التحليل الإحصائي واستخلاص النتائج.

-الأدوات المستخدمة لجمع البيانات:

تم في هذه الدراسة الاعتماد على أداة الاستبيان في جمع المعلومات والبيانات اللازمة، نظرا لكونه من أكثر الأدوات شيوعا واستخداما في البحوث النفسية والتربوية، لما يتيحه من إمكانية جمع بيانات كمية من عدد كبير من المبحوثين في وقت وجيز وبدرجة عالية من التنظيم. ويقصد بالاستبيان مجموعة من البنود أو العبارات المصاغة بطريقة منهجية، يطلب من المفحوصين الإجابة عنها وفق بدائل محددة يضعها الباحث، بما يخدم أهداف الدراسة ويساعد على اختبار فرضياتها.

وبناء على طبيعة موضوع الدراسة، تم استخدام استبيانين جاهزين يتمثلان في مقياس الاتجاه نحو التقويم ومقياس الدافعية للإنجاز، وذلك قصد جمع البيانات المتعلقة بمتغيري الدراسة وتحليل العلاقة بينهما.

أولا: استبيان الاتجاه نحو التقويم:

وصف الاستبيان: يقسم الاستبيان على ثلاثة ابعاد تحتوي على 38 بندا كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (04): توزيع بنود استبيان الاتجاه نحو التقويم حسب كل بعد

البعد	البنود	المجموع
المعرفي	4، 18، 23، 27، 28، 30، 34	07
العاطفي	2، 3، 5، 8، 9، 11، 12، 15، 16	09
السلوكي	1، 6، 8، 10، 13، 14، 17، 19، 21، 22، 24، 25، 26، 29، 31، 32، 33، 35، 36، 37، 38	22
المجموع الكلي		38

الجدول رقم (05): الخصـــائص الســـيكومترية لاســـتبيان الاتجاه نحو التقويم الخصـــائص السيكومترية لاستبيان الاتجاه نحو التقويم: الصدق التميزي لبند استبيان التقويم

العبارة	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة	العبارة	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفقرة 1	4,23	45,668	,000	الفقرة 20	4,23	41,714	,000
الفقرة 2	4,25	47,941	,000	الفقرة 21	4,25	46,689	,000
الفقرة 3	4,00	43,322	,000	الفقرة 22	4,13	40,911	,000
الفقرة 4	4,42	46,275	,000	الفقرة 23	3,71	25,645	,000
الفقرة 5	3,90	36,930	,000	الفقرة 24	2,19	13,325	,000
الفقرة 6	3,70	27,852	,000	الفقرة 25	2,59	18,665	,000
الفقرة 7	2,46	18,288	,000	الفقرة 26	2,81	17,839	,000
الفقرة 8	2,14	14,369	,000	الفقرة 27	3,29	20,554	,000
الفقرة 9	4,14	38,441	,000	الفقرة 28	3,87	26,529	,000
الفقرة 10	4,07	46,086	,000	الفقرة 29	2,96	17,185	,000
الفقرة 11	4,03	41,633	,000	الفقرة 30	4,01	35,804	,000
الفقرة 12	3,88	30,706	,000	الفقرة 31	4,19	37,494	,000
الفقرة 13	2,87	18,108	,000	الفقرة 32	4,01	37,777	,000
الفقرة 14	2,38	14,850	,000	الفقرة 33	4,09	40,629	,000
الفقرة 15	3,20	24,659	,000	الفقرة 34	4,09	41,512	,000
الفقرة 16	3,57	25,329	,000	الفقرة 35	4,00	35,372	,000
الفقرة 17	3,67	25,200	,000	الفقرة 36	3,86	32,867	,000
الفقرة 18	4,12	41,093	,000	الفقرة 37	3,90	32,799	,000
الفقرة 19	3,75	30,132	,000	الفقرة 38	3,72	28,566	,000

نلاحظ من خلال الجدول السابق ان كل الفقرات دالة عند مستوى 0,00 أي 0,01 وهي قيمة أقل من 0,05 وتعني وجود دلالة إحصـائية وهذا يدل على قدرة البنود على التميز بين درجات المبحوثين أي أن الاختبار صادق كما نلاحظ ارتفاع قيمة ت وهذا دلالة على ارتباط جيد بين فقرات الاستبيان وبالتالي فهو مناسب للتطبيق على العينة الأساسية.

الجدول رقم (06): يبين ثبات التجزئة النصـفية لاسـتبيان الاتجاه نحو التقويم ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الاتجاه نحو التقويم:

معامل سبيرمان قبل التصحيح	معامل سبيرمان بعد التصحيح
0,572	0,728

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل سبرمان براون بعد التصحيح يساوي 0.728 وهي قيمة مقبولة وثابتة وبالتالي فأن استبيان الاتجاه نحو التقويم جاهز للتطبيق على العينة الاساسية

ثانياً: الاستبيان الخاص بالدافعية للإنجاز

الجدول رقم (07): توزيع بنود استبيان الدافعية للإنجاز حسب كل بعد

البعد	البنود	المجموع
المعرفي	**4، 9، 10، 14، 15، 18، 24**	07
العاطفي	**3، 17، 19، 22، 25، 28**	06
السلوكي	**1، 2، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 16، 20، 21، 23، 26، 27**	15
المجموع الكلي		28

– الخصائص السيكومترية لأداة القياس الدافعية للإنجاز:

الصدق التميزي للبند لاستبيان الدافعية

الجدول رقم (08): يبين الصدق التميزي لبنود الدافعية للإنجاز

العبارة	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة	العبارة	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفقرة 1	3,37	3,088	,003	الفقرة 15	3,29	1,366	,177
الفقرة 2	2,17	-7,518	,000	الفقرة 16	3,44	2,351	,022
الفقرة 3	3,71	4,584	,000	الفقرة 17	2,21	-4,856	,000
الفقرة 4	4,03	7,941	,000	الفقرة 18	2,30	-4,337	,000
الفقرة 5	1,54	-19,614	,000	الفقرة 19	2,00	-7,365	,000
الفقرة 6	1,67	-13,888	,000	الفقرة 20	2,43	-4,059	,000
الفقرة 7	1,68	-13,790	,000	الفقرة 21	1,81	-8,911	,000
الفقرة 8	1,71	-15,505	,000	الفقرة 22	2,68	-2,449	,017
الفقرة 9	2,57	-2,968	,004	الفقرة 23	1,92	-8,028	,000
الفقرة 10	1,89	-12,233	,000	الفقرة 24	2,24	-4,682	,000
الفقرة 11	2,02	-9,851	,000	الفقرة 25	2,22	-6,130	,000
الفقرة 12	2,11	-8,171	,000	الفقرة 26	1,73	-11,649	,000
الفقرة 13	2,30	-5,403	,000	الفقرة 27	2,79	-1,718	,091
الفقرة 14	2,41	-4,072	,000	الفقرة 28	2,98	-,100	,921

نلاحظ من خلال الجدول السابق ان كل الفقرات دالة عند مستوى 0,00 أي 0,01 وهي قيمة أقل من 0,05 وتعني وجود دلالة إحصائية وهذا يدل على قدرة البنود على التميز بين درجات المبحوثين أين أن الاختبار صادق كما نلاحظ ارتفاع قيمة ت وهذا دلالة على ارتباط جيد بين فقرات الاستبيان وبالتالي فهو مناسب للتطبيق على العينة الأساسية

الجدول رقم (09): يبين ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الدافعية للإنجاز

ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الدافعية للإنجاز:

معامل سبيرمان قبل التصحيح	معامل سبيرمان بعد التصحيح
0,515	0,680

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل سبرمان براون بعد التصحيح يساوي 0.680 وهي قيمة مقبولة وثابتة وبالتالي فأن استبيان الدافعية للانجاز جاهز للتطبيق على العينة الاساسية

- عينة الدراسة الاساسية:

تم اختيار عينة الدراسة بالاعتماد على أسلوب الحصر الشامل (المسح الشامل)، نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث يتيح هذا الأسلوب تضمين جميع أفراد مجتمع البحث دون استثناء، مما يعزز من دقة النتائج ويقلل من احتمالات الخطأ المرتبطة بالعينات الجزئية.

وقد تمثل مجتمع الدراسة في جميع أساتذة التعليم الابتدائي العاملين على مستوى مقاطعة التفتيش بالمنصورة، والتي تضم ثماني (08) مدارس ابتدائية إضافة إلى ملحقة، وعليه فقد شملت العينة كافة الأساتذة العاملين بهذه المؤسسات، بمختلف تخصصاتهم وخبراتهم المهنية، دون اللجوء إلى اختيار عينة عشوائية جزئية وتم توزيع الاستبيانات عليهم جميعا وتم استرجاع 75 استبيانا، كما تم إلغاء خمس (05) استبيانات نظرًا لعدم اكتمال الإجابات فيها، مما يجعلها غير صالحة للتحليل الإحصائي.

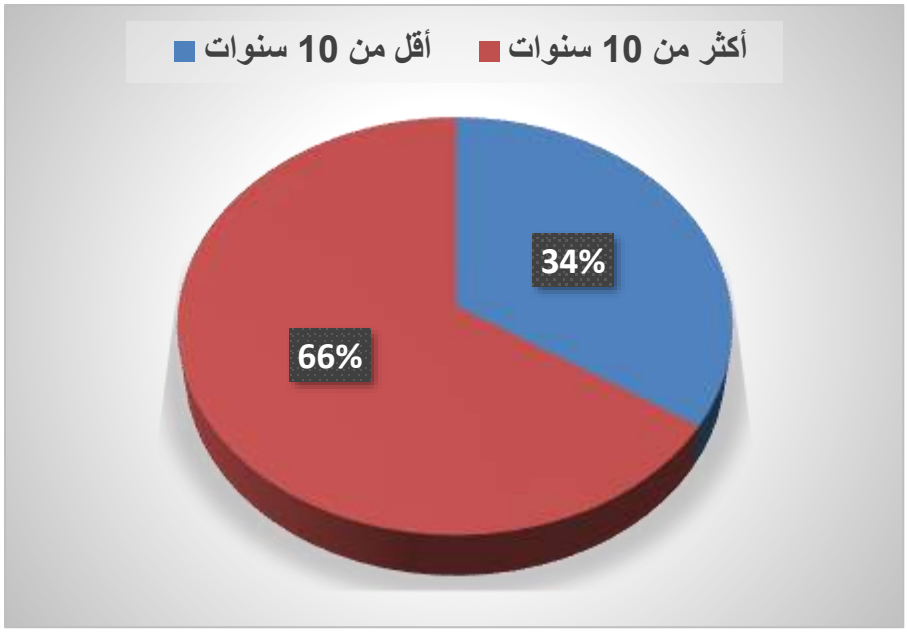
ويعد هذا الإجراء المنهجي مناسبا في مثل هذه الدراسات، خاصة عندما يكون حجم المجتمع محدودًا ويمكن الوصول إلى جميع أفراده، حيث يسمح بالحصول على صورة شاملة ودقيقة عن الظاهرة المدروسة، ويعزز من إمكانية تعميم النتائج على مجتمع الدراسة نفسه بدرجة عالية من الموثوقية.

كما يساهم اعتماد الحصر الشامل في تفادي التحيزات المحتملة الناتجة عن اختيار العينات، ويضمن تمثيلا حقيقيا لمختلف الخصائص المهنية والعلمية للأساتذة، مما يدعم مصداقية التحليل الإحصائي ونتائجه، ويعكس الواقع التربوي كما هو في الميدان.

الجدول رقم (10): يبين تقسيم العينة بحسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	19	27,1
أنثى	51	72,9
المجموع	70	100,0

الشكل رقم (03): يبين تقسيم عينة الدراسة بحسب الجنس



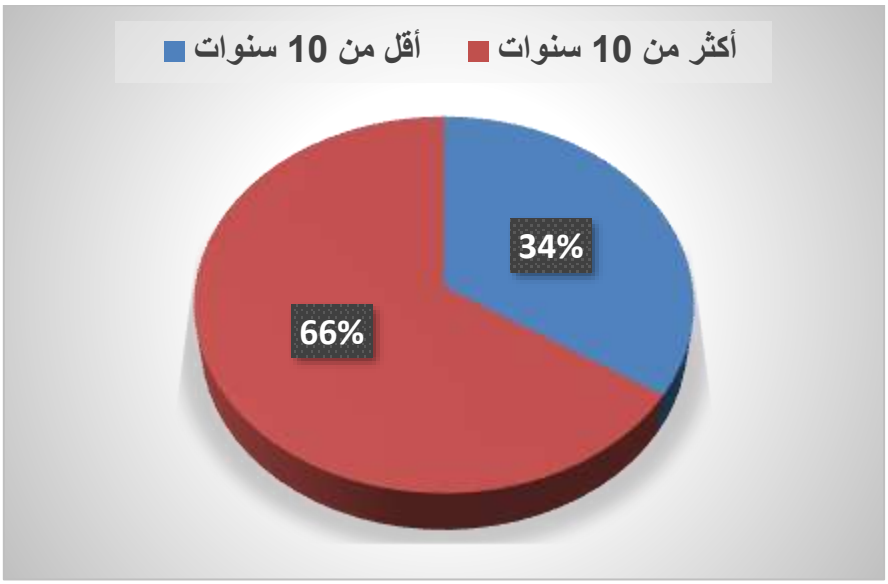
يبين كل من الجدول والشكل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، حيث بلغ عدد الذكور 19 **أستاذا** بنسبة 27.1 **%**، في حين بلغ عدد الإناث **51 أستاذة** بنسبة 72.9 **%**، من مجموع كلي قدره **70فردا**، يتضح من خلال هذه النتائج أن **الإناث يشكلن النسبة الأكبر من عينة الدراسة** مقارنة بالذكور، وهو ما يعكس غلبة العنصر النسوي في سلك التعليم الابتدائي، وهو أمر شائع في هذا الطور التعليمي.

ويمكن القول إن هذا التوزيع قد يكون له علاقة بطبيعة مهنة التعليم الابتدائي التي تميل إلى استقطاب الإناث بشكل أكبر، نظرًا لما تتطلبه من خصائص تربوية ونفسية تتلاءم مع هذا المجال.

الجدول رقم (11): يبين تقسيم عينة الدراسة بحسب الاقدمية المهنية

الاقدمية المهنية	التكرار	النسبة
أقل من 10 سنوات	24	34,3
أكثر من 10 سنوات	46	65,7
المجموع	70	100,0

الشكل رقم (04): يبين تقسيم عينة الدراسة بحسب الاقدمية المهنية



يبين الجدول والشكل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية، حيث بلغ عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 10 سنوات **24 أستاذا** بنسبة **34.3 %**، في حين بلغ عدد الأساتذة الذين تزيد أقدميتهم عن 10 سنوات **46 أستاذًا** بنسبة **65.7 %**، من مجموع كلي قدره **70 فردا**.

يتضح من خلال هذه النتائج أن **الفئة ذات الأقدمية أكثر من 10 سنوات تمثل النسبة الأكبر من عينة الدراسة**، وهو ما يدل على أن غالبية أفراد العينة يتمتعون بخبرة مهنية معتبرة في مجال التعليم الابتدائي.

ويمكن تفسير ذلك بكون المؤسسات التربوية غالبا ما تضم عددا أكبر من الأساتذة ذوي الخبرة، مما يضفي على نتائج الدراسة نوعًا من المصداقية نظرا لاعتمادها على آراء أفراد ذوي تجربة ميدانية طويلة.

الجدول رقم (12): يبين التوزيع الطبيعي للبيانات

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التقويم	,356	100	,000	,666	100	,000
الدافعية	,271	100	,000	,724	100	,000

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة في معامل كل من كلمقاروف سميرنوف وشبيروا ويك أقل دلالة من 0,05، وبتالي البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي وعليه سنختار الإحصاء اللابرمتري

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات:

بعد جمع المعطيات الخاصة بالدراسة يلجأ الباحث إلى وصفها وتعديلها، وذلك من خلال معالجتها إحصائيا، ومن الأساليب الإحصائية التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة نذكر:

-التكرار والنسبة المؤوية: لمعرفة تقسيم الدراسة الأساسية بحسب المتغيرات الوسيطية.

-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: لمعرفة مقاييس التشتت والنزعة المركزية لبيانات الدراسة الحالية.

-الصدق التميزي للبيند: للكشف عن صدق الاستبيانات.

-ثبات التجزئة النصفية: للكشف عن ثبات الاستيبانات.

-معامل الارتباط سبيرمان: للكشف عن نتائج الفرضية العلائقية

-اختبار مان وتنين: للكشف عن الفروق في متوسط البيانات بحسب المتغيرات الوسطية عند كل متغير.

خلاصة الفصل

تناول هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، انطلاقًا من تحديد المنهج المعتمد، مرورًا بوصف مجتمع الدراسة وعينتها، ووصولا إلى عرض أدوات جمع البيانات والتحقق من خصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة المعطيات.

فقد تم الاعتماد على **المنهج الوصفي الارتباطي** لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الأساتذة نحو التقويم ودافعية الإنجاز لديهم. كما تم تحديد مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة التفتيشية الخامسة بالمنصورة، واعتماد أسلوب الحصر الشامل، حيث بلغ عدد أفراد العينة النهائية (70) أستاذا وأستاذة بعد استبعاد الاستبيانات غير الصالحة للتحليل.

كما تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية التي مكنت من اختبار أدوات القياس والتأكد من صدقها وثباتها، حيث أظهرت النتائج أن استبياني الاتجاه نحو التقويم والدافعية للإنجاز يتمتعان بدرجات مقبولة من الصدق التمييزي والثبات، مما يؤهلهما للتطبيق في الدراسة الأساسية.

ومن جهة أخرى، تم عرض خصائص عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والأقدمية المهنية، حيث تبين غلبة العنصر النسوي، إضافة إلى غلبة الأساتذة ذوي الاقدمية المهنية التي تفوق 10 سنوات، وهو ما يعكس طبيعة المجتمع التربوي المدروس.

كما أظهرت نتائج اختبار التوزيع الطبيعي أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، الأمر الذي استدعى الاعتماد على الأساليب الإحصائية اللابارامترية، مثل معامل ارتباط سبيرمان واختبار مان ويتني، بما يتناسب مع طبيعة البيانات.

وعليه، يمكن القول إن هذا الفصل قد وضع الأسس المنهجية الصلبة للدراسة، من خلال توفير أدوات قياس صادقة وثابتة، واختيار أساليب تحليل مناسبة، مما يمهد للانتقال إلى الفصل الموالي الخاص بعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج

الدراسة

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الفصل السابق للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، وعرض عينة الدراسة وخصائصها إلى جانب العينة الاستطلاعية وأدوات جمع البيانات والدراسة السيكومترية، سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها والتحقق من مدى صحة الفرضيات من عدمها.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة حسب الفرضيات:

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى:

تنص الفرضية الأولى على مايلي:

" توجد علاقة بين اتجاه الاساتذة نحو التقويم والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي بابتدائيات مقاطعة المنصورة ".

وبما ان البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي كما هو موضح في الفصل السابق سنعتمد على حساب معامل الارتباط سيبرمان للكشف عن العلاقة بين المتغيرات كما هو موضح في الجدول الاتي

الجدول رقم (13): يوضح نتائج الفرضية الاولى

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل سيبرمان	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التقويم	67,31	7,174	0,622**	0.01
الدافعية للإنجاز	138,67	8,140		

تظهر النتائج الواردة في الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين اتجاهات الأساتذة نحو التقويم والدافعية للإنجاز، بحيث يرافق تحسن اتجاهات الأساتذة نحو التقويم ارتفاع في مستوى دافعيتهم للإنجاز.

مما يعني أنه كلما كانت اتجاهات الأساتذة نحو التقويم أكثر إيجابية، ارتفع مستوى دافعيتهم للإنجاز، وهو ما يؤكد وجود علاقة طردية بين المتغيرين، حيث يسهم تبني الأستاذ لنظرة إيجابية نحو التقويم في تعزيز إحساسه بالكفاءة المهنية، وزيادة رغبته في تحسين أدائه التربوي، الأمر الذي ينعكس ايجابا على مستوى دافعيته للإنجاز.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حريزي وبن الأخضر(2013) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للإنجاز، حيث ارتبطت الاتجاهات الإيجابية بمستويات مرتفعة من الدافعية .

وتتفق أيضا مع دراسة لكحل ومخلوفي(2017) التي بينت أن الأساتذة الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التقويم يظهرون مستوى أعلى من التفاعل المهني، وهو ما يرتبط ضمنيا بارتفاع الدافعية .

كما انها تتفق أيضا مع دراسة بوراس وآخرون(2025) التي أكدت أن الاتجاهات الإيجابية نحو التقويم البنائي تعزز انخراط المعلم في العملية التعليمية، وهو مؤشر على ارتفاع الدافعية المهنية .

فكل هذه الدراسات تدعم النتيجة التي توصلت إليها، وتؤكد أن **الاتجاهات الإيجابية عامل محفز للدافعية.**

بينما هناك دراسات تختلف أو لا تدعم العلاقة بشكل مباشر، هذه الدراسات في المجال التربوي أشارت إلى أن: الدافعية للإنجاز قد تتأثر بعوامل أخرى مثل :

الاحتراق النفسي (مثل دراسة بن علي وشعباني، 2024) وظروف العمل والبيئة المدرسية والضغوط المهنية، كما بينت دراسات أخرى أن الاتجاهات وحدها لا تكفي لتفسير الدافعية بل يجب الأخذ بعين الاعتبار بعض العناصر المتمثلة في: الخبرة المهنية، الدعم الإداري، والحوافز.

ما يعني أن هذه الدراسات لا تنفي العلاقة، لكنها ترى أنها جزئية وليست حاسمة وتخضع لتأثير متغيرات وسيطة.

وبذلك يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو التقويم والدافعية للإنجاز، ما يفتح المجال أمام دراسات مستقبلية للكشف عن المتغيرات الوسيطة المؤثرة في هذه العلاقة.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

" يختلف اتجاه الاستاذ نحو التقويم لدى أساتذة التعليم الابتدائي بابتدائيات مقاطعة المنصورة باختلاف الجنس ".

ومن اجل الكشف عن الاختلاف سنقوم بحساب معامل مان ويتني كما هو موضح في الجدول الموالي

الجدول رقم (14): يوضح نتائج الفرضية الثانية

الجنس	ن	متوسط الرتب	مجموع المربعات	Z	مستوى الدلالة
الذكور	21	37,45	786,50	-0,825	0,410
الاناث	47	33,18	1559,50		

تشير النتائج إلى عدم وجود اختلاف في اتجاه الأستاذ نحو التقويم باختلاف الجنس، وذلك لان مستوى الدلالة لمعامل مان ويتني 0,410 أكبر من 0.05 بمعنى أن جنس الأستاذ سواء ذكر او انثى لا يتأثر في اتجاهه نحو التقويم وهذه النتيجة طبيعية لان معايير التقييم التربوي في كل المراحل العلمية.

وعليه، يتم رفض الفرضية البحثية التي تنص على وجود فروق، وقبول الفرضية الصفرية التي تفيد بعدم وجود اختلاف بين الأساتذة الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو التقويم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الأساتذة، بغض النظر عن جنسهم، يخضعون لنفس ظروف العمل التربوي، من حيث:

- التكوين البيداغوجي الموحد لجميع الأساتذة.
- البرامج والمناهج المعتمدة نفسها.
- أساليب التقويم المعمول بها موحدة أيضا.

- كما أن معايير التقويم التربوي في مختلف الأطوار التعليمية تعتبر موحدة ومقننة، مما يحد من تأثير الفروق الفردية، ومنها متغير الجنس، على اتجاهات الأساتذة نحو التقويم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ارجوب (2024–2025) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في استخدام استراتيجيات التقويم، كما تتماشى مع ما أشارت إليه دراسة مطر العيسي (2022) من أن العوامل المهنية تعد أكثر تأثيرًا في تشكيل اتجاهات المعلمين مقارنة بالخصائص الديموغرافية.

كما تدعمها دراسة خليفة وقورداش (2020) التي بينت أن اتجاهات الأساتذة نحو التقويم ترتبط أساسًا بمدى استيعابهم للممارسات البيداغوجية الحديثة.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2023) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في استخدام أساليب التقويم الحديثة، حيث أرجعت ذلك إلى اختلاف التفاعل مع التقنيات التربوية، غير أن هذه الفروق تبقى مرتبطة بسياق الدراسة وطبيعة المتغيرات المدروسة .كما ان بعض الدراسات التي وجدت فروقا تعزى للجنس، أرجعت ذلك إلى اختلافات في الخبرات أو الأدوار الاجتماعية، غير أن هذه الفروق تبقى غير مستقرة وتعتمد على طبيعة البيئة التعليمية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن اتجاهات الأساتذة نحو التقويم تتسم بالتقارب والتجانس بغض النظر عن الجنس، وهو ما يعكس طابعا مهنيا موحدا في ممارسة التقويم داخل البيئة المدرسية.

3 . مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

" يختلف اتجاه الاستاذ نحو التقويم لدى أساتذة التعليم الابتدائي بابتدائيات مقاطعة المنصورة باختلاف الاقدمية".

ومن اجل الكشف عن الاختلاف سنقوم بحساب معامل مان ويتني كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (15): يوضح نتائج الفرضية الثالثة

الاقدمية	ن	متوسط الحسابي	مجموع المربعات	Z	مستوى الدلالة
أكثر من 10 سنوات	25	34,74	868,50	-0,076	,9390
أقل من 10 سنوات	43	34,36	1477,50		

تظهر النتائج الواردة في الجدول أعلاه **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم تعزى لمتغير الأقدمية، حيث أن مستوى الدلالة لمعامل مان ويتني بلغ (0.939) وهو أكبر من (0.05)، مما يدل على أن عدد سنوات الاقدمية لا يؤثر بشكل معنوي في اتجاه الأساتذة نحو التقويم.

مما يعني أن اتجاهات الأساتذة نحو التقويم **متقاربة سواء لدى الأساتذة ذوي أقدمية (أكثر من 10 سنوات) أو الأساتذة حديثي التوظيف (أقل من 10 سنوات)**، وهو ما يعكس نوعًا من التجانس في التصورات المهنية داخل الوسط التربوي. ويمكن تفسير ذلك بكون جميع الأساتذة يخضعون لنفس التكوين البيداغوجي، ونفس المناهج، ونفس آليات التقويم المعتمدة، مما يقلل من تأثير عامل الأقدمية في تشكيل الاتجاهات نحو التقويم، ويجعلها أكثر ارتباطًا بالمعايير المهنية الموحدة بدلا من سنوات الخدمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **مطر العيسي (2022)** التي بينت أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم البنائي لا تختلف باختلاف الاقدمية، وأكدت أن العوامل المهنية والتكوينية أكثر تأثيرا من متغير الأقدمية. كما تتفق مع دراسة **خليفة وقورداش (2020)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم بالكفاءات تعزى لسنوات الخبرة، مرجعة ذلك إلى توحيد الممارسات البيداغوجية والإصلاحات التربوية التي يخضع لها جميع الأساتذة.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة **الزهراني (2023)** التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الأقدمية، حيث أشارت إلى أن الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة يميلون إلى استخدام أساليب تقويم تقليدية مقارنة بالأساتذة الجدد الأكثر انفتاحا على الممارسات الحديثة، غير أن هذه الفروق تبقى مرتبطة بطبيعة السياق التربوي والتكوين المقدم.

وعليه، يمكن القول إن هذه الدراسات لا تنفي النتيجة الحالية، وإنما تشير إلى أن تأثير الأقدمية على اتجاهات الأساتذة نحو التقويم **يبقى نسبيا ومشروطا بعوامل أخرى مثل التكوين المستمر، والإصلاحات التربوية، والبيئة المهنية** أكثر من كونه عاملا مباشرا وحاسما.

4 . مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:

" تختلف دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي بابتدائيات مقاطعة المنصورة باختلاف الجنس".

ومن أجل الكشف عن الاختلاف سنقوم بحساب معامل مان ويتني كما هو موضح في الجدول الموالي

الجدول رقم (16): يوضح نتائج الفرضية الرابعة

الجنس	ن	متوسط الحسابي	مجموع المربعات	Z	مستوى الدلالة
الذكور	21	33,86	711,00	,1800-	,8570
الاناث	47	34,79	1635,00		

تظهر النتائج الواردة في الجدول أعلاه **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ مستوى الدلالة لاختبار مان ويتني (0.857) وهو أكبر من (0.05)، مما يدل على أن الفروق بين الذكور والإناث غير دالة إحصائيًا.

مما يعني أن دافعية الإنجاز لدى الأساتذة **متقاربة بين الذكور والإناث**، حيث لا يتأثر مستوى الدافعية بمتغير الجنس، بل يبدو أن كلا الفئتين تمتلكان نفس درجة التحفيز والرغبة في تحقيق الإنجاز

المهني داخل المؤسسة التربوية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الأساتذة، بغض النظر عن جنسهم، يخضـــعون لنفس ظروف العمل، ونفس الضـــغوط المهنية، ونفس أنظمة التقييم والتحفيز، مما يجعل الدافعية لديهم ناتجة عن عوامل مهنية وتنظيمية أكثر من كونها مرتبطة بخصـــائص ديموغرافية مثل الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **حريزي وبن الأخضر (2013)** التي بينت أن الدافعية للإنجاز ترتبط بالاتجاهات والعوامل المهنية أكثر من ارتباطها بالخصائص الشخصية مثل الجنس، كما تتفق مع دراسة **بن علي وشعباني (2024)** التي أكدت أن الدافعية للإنجاز لا تختلف بشكل دال إحصائيًا بين الذكور والإناث، وأنها تتأثر أكثر بعوامل مثل الاحتراق النفسي وظروف العمل.

كما تدعم هذه النتيجة دراســـة **مطر العيســـي (2022)** التي أشـــارت إلى أن الفروق الديموغرافية مثل الجنس لا تعد عاملًا مؤثرًا بشكل مباشر في الدافعية المهنية لدى المعلمين، وإنما ترتبط الدافعية أساسًا بجودة التكوين والمناخ المدرسي.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة **الزهراني (2023)** التي توصلت إلى وجود فروق في بعض مؤشرات الدافعية والاتجاهات المهنية تعزى لمتغير الجنس، حيث أشارت إلى تفوق الإناث في بعض جوانب الالتزام والدافعية، مرجعة ذلك إلى اختلاف أنماط التفاعل مع بيئة العمل، غير أن هذه النتائج تبقى مرتبطة بسياق الدراسة وطبيعة العينة.

وعليه، يمكن القول إن هذه الدراسات لا تنفي النتيجة الحالية، وإنما تشير إلى أن تأثير الجنس على الدافعية للإنجاز **يبقى محدودًا وغير ثابت**، ويتأثر بعوامل تنظيمية ومهنية أكثر من العوامل الديموغرافية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن استخلاص أن دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي تتسم بالتقارب بين الذكور والإناث، مما يعكس طابعًا مهنيًا موحدًا تحكمه ظروف العمل والتكوين أكثر من اختلاف

الجنس، وهو ما يفتح المجال أمام دراسات مستقبلية للكشف عن العوامل الأكثر تأثيرًا في رفع مستوى الدافعية المهنية لدى الأساتذة.

5 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي:

" تختلف دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي بابتدائيات مقاطعة المنصورة باختلاف الخبرة".

ومن اجل الكشف عن الاختلاف سنقوم بحساب معامل مان ويتني كما هو موضح في الجدول الموالي

الجدول رقم (17): يوضح نتائج الفرضية الخامسة

الأقدمية	ن	متوسط الحسابي	مجموع المربعات	Z	مستوى الدلالة
أكثر من 10 سنوات	25	28,98	724,50	-1,759	,0780
أقل من 10 سنوات	43	37,71	1621,50		

تظهر النتائج الواردة في الجدول أعلاه **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية** في دافعية الإنجاز لدى أســاتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية، حيث بلغ مســتوى الدلالة لاختبار مان ويتني (0.078) وهو أكبر من (0.05)، مما يدل على أن الفروق بين الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) والأساتذة حديثي الخبرة (أقل من 10 سنوات) غير دالة إحصائيًا.

مما يعني أن دافعية الإنجاز لدى الأساتذة **لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة**، حيث يظهر أن كلا الفئتين تمتلكان مســتويات متقاربة من الدافعية، رغم وجود فرق طفيف في المتوســط الحســابي لصـالح الأسـاتذة أقل من 10 سـنوات. ويمكن تفسـير ذلك بأن الدافعية للإنجاز ترتبط بعوامل مهنية وتنظيمية أكثر من ارتباطها بمدة الخبرة، مثل طبيعة بيئة العمل، ونظام التحفيز، وضغوط المهنة، إضافة إلى التكوين المستمر الذي يخضع له جميع الأساتذة بغض النظر عن سنوات خدمتهم، مما يساهم في تقارب مستويات الدافعية بينهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **بن علي وشعباني (2024)** التي توصلت إلى أن الدافعية للإنجاز لا تتأثر بشكل دال إحصائيًا بمتغير الخبرة، بل ترتبط أكثر بعوامل نفسية ومهنية مثل الاحتراق النفسي وظروف العمل. كما تتفق مع دراسة **مطر العيسي (2022)** التي أشارت إلى أن الفروق المهنية والدافعية لدى المعلمين لا تُفسَّر فقط بسنوات الخبرة، وإنما بعوامل تنظيمية وبيداغوجية مشتركة بين جميع الأساتذة.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في الدافعية تبعًا للخبرة، حيث ترى أن الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة قد تنخفض لديهم الدافعية نتيجة الروتين المهني أو قلة التحفيز، بينما يكون الأساتذة الجدد أكثر حماسا ورغبة في الإنجاز، غير أن هذه الفروق تبقى مرتبطة بالسياق المهني وطبيعة المؤسسة التعليمية.

وعليه، فإن هذه الدراسات لا تنفي النتيجة الحالية، وإنما تؤكد أن تأثير الخبرة على الدافعية للإنجاز **يبقى نسبيا وغير مباشر**، ويتأثر بعوامل أخرى مثل البيئة المدرسية، والدعم الإداري، ونظام الحوافز.

وفي ضوء ما سبق، يمكن استخلاص أن دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي تتسم بالتقارب بين مختلف مستويات الخبرة، مما يعكس أن الدافعية في السياق المهني الحالي ترتبط أكثر بعوامل تنظيمية ومهنية مشتركة، وليس بعدد سنوات الخدمة فقط، وهو ما يستدعي البحث عن عوامل أخرى أكثر تأثيرا في تعزيز دافعية الأساتذة نحو الإنجاز.

خلاصة الفصل:

في ضوء ما تم عرضه وتحليله في هذا الفصل، والذي تضمن مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات المدروسة، يمكن استخلاص أن الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين اتجاهات الأساتذة نحو التقويم ودافعية الإنجاز لديهم، إضافة إلى فحص الفروق التي قد تعزى لمتغيري الجنس والأقدمية.

وقد أظهرت نتائج الفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين اتجاهات الأساتذة نحو التقويم والدافعية للإنجاز، مما يدل على أن الاتجاهات الإيجابية نحو التقويم تسهم في رفع مستوى الدافعية لدى الأساتذة، وهو ما يؤكد أهمية الجانب الوجداني والمعرفي في تعزيز الأداء المهني.

أما فيما يخص الفرضيات المتعلقة بالفروق، فقد أظهرت نتائج الفرضية الثانية والثالثة والرابعة والخامسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والأقدمية في كل من اتجاهات الأساتذة نحو التقويم ودافعية الإنجاز، مما يشير إلى أن هذه المتغيرات الديموغرافية لا تؤثر بشكل مباشر في تشكيل الاتجاهات أو مستويات الدافعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

وعليه، فإن النتائج المتوصل إليها تعكس نوعا من التجانس المهني بين الأساتذة، سواء من حيث الاتجاه نحو التقويم أو مستوى الدافعية للإنجاز، وهو ما يمكن تفسيره بوحدة التكوين البيداغوجي، وتشابه ظروف العمل، واعتماد نفس المناهج والمعايير التربوية داخل المؤسسات التعليمية.

كما تبين أن كل من الاتجاه نحو التقويم ودافعية الإنجاز يتأثران أساسًا بعوامل مهنية وتنظيمية أكثر من ارتباطهما بالخصائص الشخصية أو الديموغرافية، مثل الجنس والأقدمية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تؤكد على أهمية تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التقويم باعتبارها عاملاً محفزًا للدافعية المهنية، مع ضرورة الاهتمام بالعوامل التنظيمية والمهنية داخل البيئة المدرسية لما لها من دور في تحسين أداء الأساتذة ورفع مستوى إنجازهم التربوي.

استنتاج عام، خاتمة واقتراحات

استنتاج عـام:

في ختام هذه الدراسـة التي تناولت موضـوع **اتجاهات أسـاتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم وعلاقتها بدافعية الإنجاز بابتدائيات مقاطعة المنصـــورة**، يمكن القول إن هذا الموضـــوع يمثل أحد الجوانب المهمة في البحث التربوي، لما له من ارتباط مباشـــر بجودة الأداء التعليمي وفعالية العملية التعليمية التعلمية، خاصة في ظل الإصلاحات التربوية التي تعرفها المنظومة التعليمية.

وقد انطلقت الدراسة من إشكالية أساسية تمحورت حول طبيعة العلاقة بين اتجاهات الأساتذة نحو التقويم ودافعية الإنجاز لديهم، ومدى اختلاف هذه المتغيرات باختلاف الجنس والأقدمية، حيث تم الاعتماد على منهج وصـفي تحليلي، واسـتعمال أدوات إحصـائية مناسـبة لاختبار الفرضـيات، من بينها معامل الارتباط ســـبيرمان واختبار مان ويتني، نظرًا لطبيعة البيانات وعدم خضـــوعها للتوزيع الطبيعي.

وقد أســـفرت النتائج المتوصـــل إليها عن مجموعة من المعطيات المهمة، أبرزها وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـــائيًا بين اتجاهات الأســـاتذة نحو التقويم ودافعية الإنجاز، مما يدل على أن الاتجاهات الإيجابية نحو التقويم تسـهم بشـكل مباشـر في رفع مسـتوى الدافعية لدى الأسـاتذة، وهو ما يعكس أهمية الجانب النفسي والاتجاهي في تحسين الأداء المهني وتعزيز الفعالية التربوية.

في المقـابل، أظهرت النتـائج عـدم وجود فروق ذات دلالـة إحصـــائيـة في كـل من اتجـاهـات الأســـاتذة نحو التقويم ودافعية الإنجاز تعزى لمتغيري الجنس والأقدمية، مما يشـــير إلى أن هذه المتغيرات الديموغرافية لا تلعب دورا حاسما في تشـــكيل الاتجاهات أو تحديد مســـتوى الدافعية، بقدر ما ترتبط هذه الأخيرة بعوامل مهنية وتنظيمية مشتركة بين جميع الأساتذة.

وعليه، فإن هذه النتائج تعكس وجود نوع من **التجانس المهني** داخل الوسـط التربوي، حيث يخضـع الأسـاتذة لنفس التكوين البيداغوجي، ونفس المناهج التعليمية، ونفس آليات التقويم، مما يقلل

من تأثير الفروق الفردية مثل الجنس أو سنوات الخبرة، ويجعل الاتجاهات والدافعية أكثر ارتباطًا بطبيعة البيئة المهنية والتنظيمية.

كما تبرز هذه الدراسة أن تحسين اتجاهات الأساتذة نحو التقويم يعد مدخلًا مهمًا لتعزيز دافعيتهم نحو الإنجاز، وهو ما يستدعي الاهتمام ببرامج التكوين المستمر، وتطوير أساليب التقويم، وتحسين الظروف المهنية داخل المؤسسات التعليمية، لما لذلك من دور في رفع جودة الأداء التربوي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة، يمكن التأكيد على أن فهم العلاقة بين الاتجاهات المهنية والدافعية للإنجاز يمثل خطوة أساسية نحو تطوير العملية التعليمية، كما يفتح المجال أمام دراسات مستقبلية أكثر تعمقًا، تهدف إلى الكشف عن متغيرات أخرى قد تسهم في تفسير الدافعية المهنية لدى الأساتذة، مثل المناخ التنظيمي، والقيادة التربوية، والرضا الوظيفي.

وخلاصة القول، فإن هذه الدراسة تؤكد أن تطوير المنظومة التربوية لا يقتصر فقط على الجوانب المعرفية والتقنية، بل يمتد أيضًا إلى الجوانب النفسية والاتجاهية للأساتذة، باعتبارهم العنصر الأساسي في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

مقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات العملية التي من شأنها تعزيز جودة الأداء التربوي ورفع مستوى الاتجاهات الإيجابية نحو التقويم ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك على النحو الآتي:

1. تعزيز التكوين المستمر للأساتذة في مجال التقويم التربوي

من خلال تنظيم دورات وورشات تطبيقية حول أساليب التقويم الحديثة (خاصة التقويم البنائي)، لما له من دور في تحسين اتجاهات الأساتذة نحو التقويم ورفع كفاءتهم المهنية .

2. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التقويم لدى الأساتذة

عبر التحسيس بأهمية التقويم كأداة لتحسين التعلم وليس فقط للحكم على التلميذ، مما يساهم في تعزيز الدافعية للإنجاز وتحسين الأداء التربوي .

3. دعم الدافعية المهنية لدى الأساتذة

من خلال توفير بيئة عمل محفزة تقوم على التقدير المهني، وتشجيع المبادرات التربوية، وتفعيل نظام التحفيز المادي والمعنوي .

4. تحسين المناخ التنظيمي داخل المؤسسات التربوية

عبر تعزيز العلاقات الإيجابية بين الإدارة والأساتذة، وتخفيف الضغوط المهنية، بما ينعكس إيجابًا على دافعية الإنجاز .

5. تطوير ممارسات التقويم داخل القسم

بالاعتماد على أساليب متنوعة ومرنة في التقويم، تسمح بمشاركة فعالة للمتعلم، وتدعم دور الأستاذ كمسهل للعملية التعليمية .

6. عدم الاعتماد على المتغيرات الديموغرافية في تفسير الأداء المهني

مثل الجنس والأقدمية، والتركيز بدلًا من ذلك على العوامل المهنية والتنظيمية التي أثبتت الدراسة تأثيرها الأكبر .

7. تعزيز ثقافة التقويم التكويني داخل المدرسة الابتدائية

باعتباره أداة فعالة لتحسين التعلم المستمر، مما يرفع من مستوى التفاعل والدافعية لدى كل من الأستاذ والمتعلم.

الآفاق البحثية (الدراسات المستقبلية)

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن اقتراح مجموعة من الآفاق البحثية التي من شأنها إثراء هذا المجال العلمي وفتح مجالات جديدة للبحث، وذلك على النحو الآتي:

1. إجراء دراسات مماثلة في أطوار تعليمية أخرى

مثل التعليم المتوسط والثانوي، من أجل مقارنة نتائج هذه الدراسة مع مستويات تعليمية مختلفة، ومعرفة مدى ثبات العلاقة بين الاتجاه نحو التقويم ودافعية الإنجاز .

2. توسيع مجال الدراسة جغرافيًا

من خلال إجراء دراسات على مستوى ولايات أو مناطق أخرى، بهدف تعميم النتائج أو مقارنتها حسب السياقات التربوية المختلفة .

3. إدراج متغيرات وسيطة أو معدلة جديدة

مثل: الرضا الوظيفي، الاحتراق النفسي، المناخ التنظيمي، القيادة التربوية، والحوافز المهنية، وذلك لفهم أعمق للعوامل المؤثرة في الاتجاهات والدافعية .

4. اعتماد مناهج بحث نوعية

مثل المقابلات والملاحظة الصفية، إلى جانب المنهج الكمي، للحصول على فهم أعمق لطبيعة اتجاهات الأساتذة نحو التقويم وتفسير سلوكياتهم المهنية .

5. دراسة أثر التكوين المستمر على الاتجاهات والدافعية

من خلال قياس مدى مساهمة البرامج التكوينية في تحسين ممارسات التقويم ورفع مستوى الدافعية للإنجاز .

6. إجراء دراسات مقارنة بين الأساتذة الجدد وذوي الخبرة بمتغيرات إضافية

للكشف عن تأثير الخبرة بشكل أكثر عمقًا عند إدخال عوامل أخرى مثل الدعم الإداري أو المناخ المدرسي .

7. بحث العلاقة بين التقويم وأداء التلاميذ بشكل غير مباشر

من خلال دراسة كيف تؤثر اتجاهات الأساتذة ودافعيتهم على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ.

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

1- الكتب:

1. إبراهيم قشقوش وطلعت منصور .(1979) .**دافع الإنجاز: إطار نظري ودراسات تجريبية** .مكتبة الأنجلو المصرية.
2. أبو علام، ر. (2004). **منهجية البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط. 2. دار النشر للجامعات.
3. أحمد عزت راجح .(1995) .**أصول علم النفس** .المكتب المصري الحديث.
4. بدر محمد الأنصاري .(2000) .**قياس الشخصية** .دار الكتاب الحديث.
5. حمدي علي الفرماوي .(2004) .**الدافعية للإنجاز** .مركز الإسكندرية للكتاب.
6. دادي عدون، ن. (1998). **اقتصاد المؤسسة**. ط. 2. دار المحمدية العامة.
7. ربيعة الرندي وآخرون .(1995) .**دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** .دار الفكر العربي.
8. رشاد موسى .(1994) .**قياس الدافعية للإنجاز** .دار الزهراء للنشر والتوزيع.
9. سامي ملحم .(2001) .**علم النفس التربوي** .دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. صفاء الأعسر .(1988) .**دافعية الإنجاز في البيئة العربية** .دار الفكر العربي.
11. عبد الرحمن بن بريكة .(1995) .**مدخل إلى علم النفس التربوي** .ديوان المطبوعات الجامعية.
12. عبد اللطيف خليفة .(2000) .**دافعية الإنجاز: المفهوم والقياس والأبعاد** .دار غريب للطباعة والنشر.
13. عبد المجيد نشواتي .(1998) .**علم النفس التربوي** .دار الفرقان.
14. عبيدات، م وآخرون. (1999). **منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات**. ط. 2. دار وائل للنشر والتوزيع.
15. علام، ص. م. (2000). **القياس والتقويم التربوي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. دار الفكر العربي.
16. عماد عبد الرحيم الزغول .(2004) .**نظريات التعلم** .دار الشروق للنشر والتوزيع.
17. الغرباوي، م. ع. ا. (2007). **الاتجاهات النفسية**. دار أجنادين ومكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
18. ليندا دافيدوف .(2000) .**مقدمة في علم النفس** (ترجمة سيد الطواب). دار الشروق.

19. مجدي أحمد محمد عبد الله .(1998) .**في سيكولوجية الدافعية للإنجاز** .دار الفكر العربي.

20. مجدي أحمد محمد عبد الله .(2003) .**دافعية الإنجاز: نماذج وتطبيقات** .مكتبة الأنجلو المصرية.

21. محمد الترتوري .(2005) .**علم النفس التربوي** .دار الحامد للنشر والتوزيع.

22. محي الدين توق وآخرون .(2003) .**مقدمة في علم النفس التربوي** .دار الفكر.

23. مختار، م. (1995). **محاضرات في علم النفس الاجتماعي**. ديوان المطبوعات الجامعية.

24. نبيل محمد زايد .(2003) .**الدافعية والتعلم** .مكتبة النهضة المصرية.

25. نعيمة الشماع .(1977) .**دافع الإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي** .دار الرشيد.

26. هشام محمد الخولي .(2002) .**دافعية الإنجاز** .مكتبة الأنجلو المصرية.

27. وهيب الكبيسي وصالح الداهري .(2000) .**علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق** .دار الكتب العلمية.

2- الرسائل الجامعية:

1 بسويح، م.، ميموني، ي.، &بوقطاية، س. (2020). **واقع وآفاق المؤسسات الناشئة في الجزائر**. حوليات جامعة بشار في العلوم الاقتصادية، 7(3).

2 أسماء خويلد. (2005). **دافعية الإنجاز لدى طلبة التعليم الثانوي** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.

3 رمضاني، م.، بوقرة، ك. (2021)، 31 يناير. **تحديات المؤسسات الناشئة في الجزائر: نماذج الشركات الناشئة الناجحة عربياً** .حوليات جامعة بشار في العلوم الاقتصادية.

4 زين، ن. (2013–2014) . **إشكالية تمويل المؤسسات المصغرة: دراسة ميدانية للوكالة الوطنية لدعم وتشغيل الشباب – ولاية الوادي (2008–2013]**، مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

5 بو الشعور، ش. (2018). **دور حاضنات الأعمال في دعم وتنمية المؤسسات الناشئة: دراسة حالة الجزائر**. مجلة البشائر الاقتصادية، 4(2)، 431–417جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة.

6 عبدلي، ل. (2012). **دور ومكانة إدارة المخاطر في المؤسسة الاقتصادية: دراسة حالة مؤسسة الإسمنت ومشتقاته SCIS سعيدة**. رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد.

7 معاش، ح. (2012–2013). **الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي** مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة.

3–المجلات:

1 بروال، هـ.، خلوط، ج. (2017). **التعليم المقاولاتي وحتمية الابتكار في المؤسسات الناشئة** .مجلة معهد العلوم الاقتصادية، 20(3)، .24–11

2 بوضياف، ع. ا. (2020) . مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية، 4(1)، .89–86

ثالثاً: المراجع الأجنبية

1. Feertchak, H. (1996). **Les motivations et les valeurs en psycho–sociologie**. Armand Colin.

الملاحق

الملحق رقم 01: إستمارة الإستبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية قسم علم النفس

اختبار الدافعية للإنجاز

الإسم الكامل للمؤسسة: .....

- **الجنس:** ذكر □ أنثى □ التخصص: .....
- **الخبرة المهنية:** أكثر من 10 سنوات □ أقل من 10 سنوات □
- **المؤهل العلمي:** ليسانس □ شهادة الكفاءة الأستاذية □

---------- تعليمات ----------

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة:

– إن الهدف من هذا الاختبار الذي بين يديك هو الكشـف عن دوافع الإنجاز عند الأفراد لذا نرجو منك تقديم المساعدة لإنجازه، وتأكد من أن إجابتك لن يطلع عليها، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

– يتكون هذا الاختبار من (28) فقرة غير كاملة، ويلي 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 وضع علامة (×) بين قوسين الموجودين أمام هذه العبارة، ولا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.

وشكرا جزيلا. دمتم ذخرا للعلم والمعرفة

01 – إن العمل شيء:	02 – في المدرسة يعتقدون أنني:
أ- .....( ) أتمنى أن لا أفعله.	أ- .....( ) أعمل بشدة جداً.
ب- .....( ) لا أحب أداءه كثيراً.	ب- .....( ) أعمل بتركيز.
ج- .....( ) أتمنى أن أفعله.	ج- .....( ) أعمل بغير تركيز.
د- .....( ) أحب أداءه كثيراً.	د- .....( ) غير مهتم بعض الشيء.
	هـ- .....( ) غير مهتم جداً.
03 – أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً:	04 – أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيء هام:
أ- .....( ) مثالية.	أ- .....( ) لا قيمة له في الواقع.
ب- .....( ) سارة جداً.	ب- .....( ) غالباً ما يكون الأمر ساذجاً.
ج- .....( ) سارة.	ج- .....( ) غالباً ما يكون مفيداً.
د- .....( ) غير سارة.	د- .....( ) له قدر كبير من الأهمية.
هـ- .....( ) غير سارة جداً.	هـ- .....( ) ضروري للنجاح.

05 – عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي: أ- .....( ) مرتفعة جداً. ب- .....( ) مرتفعة. ج- .....( ) ليست مرتفعة ولا منخفضة. د- .....( ) منخفضة. هـ- .....( ) منخفضة جداً.	06 – عندما يشرح المعلم الدرس: أ- .....( ) أعقد العزم على أن أبذل قصـــارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً. ب- .....( ) أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التي تُقال. ج- .....( ) تتشتت أفكاري في أشياء أخرى. د- .....( ) لي ميل كبير إلى الأشـــياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.
07 – 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.	08 – إن لم أصل إلى هدفي ولم أؤدّ مسؤوليتي تماماً عندئذ: أ- .....( ) أســتمر في بذل قصـــارى جهدي للوصـــول إلى هدفي. ب- .....( ) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي. ج- .....( ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى. د- .....( ) أتخلى عن هدفي عادة.
09 – أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي: أ- .....( ) غير هام جداً. ب- .....( ) غير هام. ج- .....( ) هام. د- .....( ) هام جداً.	10 – إن بدء الواجب المنزلي يكون: أ- .....( ) مجهوداً كبيراً جداً. ب- .....( ) مجهوداً كبيراً. ج- .....( ) مجهوداً متوسطاً. د- .....( ) مجهوداً قليلاً جداً.
11 – عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون: أ- .....( ) مرتفعة جداً. ب- .....( ) مرتفعة. ج- .....( ) متوسطة. د- .....( ) منخفضة. هـ- .....( ) منخفضة جداً.	12 – إذا دُعيت أثناء الواجب المنزلي إلى مشـــاهدة التلفزيون أو ســـماع الراديو فإن بعد ذلك: أ- .....( ) دائماً أعود مباشرة إلى المذاكرة. ب- .....( ) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل. ج- .....( ) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى. د- .....( ) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى.
13 – إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة: أ- .....( ) أحب أن أؤديه كثيراً. ب- .....( ) أحب أن أؤديه أحياناً. ج- .....( ) أؤديه فقط إذا كنت قادراً عليه جداً. د- .....( ) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته. هـ- .....( ) لا يجذبني كثيراً.	14 – يعتقد الآخرون عني أنني: أ- .....( ) أذاكر بشدة جداً. ب- .....( ) أذاكر بشدة. ج- .....( ) أذاكر بدرجة متوسطة. د- .....( ) لا أذاكر بشدة. هـ- .....( ) لا أذاكر أبداً.
15 – أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون: أ- .....( ) غير هام. ب- .....( ) له أهمية قليلة. ج- .....( ) ليس هاماً جداً. د- .....( ) ليس هاماً إلى حد ما. هـ- .....( ) هام جداً.	16 – عند عمل شيء صعب فإنني: أ- .....( ) أتخلى عنه سريعاً جداً. ب- .....( ) أتخلى عنه سريعاً. ج- .....( ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة. د- .....( ) لا أتخلى عنه سريعاً جداً. هـ- .....( ) أظل أواصل العمل عادة.

17 – أنا بصفة عامة: أ- .....( ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان. ب- .....( ) أخطط للمستقبل كثيراً. ج- .....( ) لا أخطط للمستقبل كثيراً. د- .....( ) أخطط للمستقبل نادراً. هـ- .....( ) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.	18 – أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جداً: أ- .....( ) مهذبين جداً. ب- .....( ) مهذبين. ج- .....( ) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة. د- .....( ) غير مهذبين. هـ- .....( ) غير مهذبين على الإطلاق.
19 – في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة: أ- .....( ) كثيراً جداً. ب- .....( ) كثيراً. ج- .....( ) قليلاً. د- .....( ) بدرجة الصفر.	20 – عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به: أ- .....( ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك. ب- .....( ) غالباً لا يكون لدي الوقت لذلك. ج- .....( ) أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت. د- .....( ) دائماً يكون لدي وقت.
21 – أكون عادة: أ- .....( ) مشغولاً جداً. ب- .....( ) غير مشغول كثيراً. ج- .....( ) غير مشغول. د- .....( ) غير مشغول على الإطلاق.	22 – يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة: أ- .....( ) طويلة جداً. ب- .....( ) طويلة. ج- .....( ) متوسطة. د- .....( ) قصيرة. هـ- .....( ) قصيرة جداً.
23 – إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة: أ- .....( ) ذات قدر كبير جداً. ب- .....( ) ذات قدر. ج- .....( ) أعتقد أنها غير ذات قدر. د- .....( ) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها. هـ- .....( ) أعتقد أنها غير هامة تماماً.	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- .....( ) متحمساً جداً. ج- .....( ) غير متحمس بشدة. د- .....( ) قليل الحماس. هـ- .....( ) غير متحمس.	26 – التنظيم شيء: أ- .....( ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً. ب- .....( ) أحب أن أمارسه. ج- .....( ) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً. د- .....( ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.
27 – عندما أبدأ شيئاً فإنني: أ- .....( ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق. ب- .....( ) لا أنهيه بنجاح نادراً. ج- .....( ) أنهيه بنجاح أحياناً. د- .....( ) أنهيه بنجاح عادة.	28 – بالنسبة للمدرسة أكون: أ- .....( ) متضايقاً كثيراً جداً. ب- .....( ) متضايقاً كثيراً. ج- .....( ) أتضايق أحياناً. د- .....( ) أتضايق نادراً. هـ- .....( ) لا أتضايق مطلقاً.

الملحق رقم 02: إستمارة الإستبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية قسم علم النفس

اختبار التقويم

- **الجنس:** ذكر □ أنثى □
- **الخبرة المهنية:** أكثر من 10 سنوات □ أقل من 10 سنوات □
- **المؤهل العلمي:** ليسانس □ شهادة الكفاءة الأستاذية □

أخي الأستاذ أختي الأستاذة:

نضـع أمامك هذا الاسـتبيان المتكون من عدة عبارات والتي تتعلق بعملية التقويم راجين منك قراءة كل عبارة جيدا ثم ضع علامة (×) أمام الاختيار الذي ينطبق عليك ونحن نضمن لكم السرية التامة.

من فضلك

1- لا تضع أكثر من علامة أمام عبارة واحدة.

2- لا تترك سؤالا دون إجابة.

3- الرجاء توخي الصدق في كل ما تكتبه علما أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وشكرا على تعاونكم وصدقكم ودمتم ذخرا للعلم والمعرفة

الرقم	العبارات	أوافق تمام	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماما
1.	أقوم بعملية التقويم بصفة عادية أثناء ممارستي المهنة التدريس.					
2.	أشعر بعدالة طريقتي في التقويم.					
3.	أنال احترام التلاميذ لطريقي في التقويم.					
4.	أرى أن التعامل مع التلاميذ يحتاج إلى طرق مختلفة في التقويم.					
5.	أعتقد أن طريقة تقويمي للتلاميذ تحقق رضاهم.					
6.	أواجه أحيانا صعوبات في كيفية تقويم بعض التلاميذ.					
7.	أواجه أحيانا انتقادات على طريقة تقويمي للتلاميذ.					
8.	أشـعر بالملل بسـبب كثرة الانتقادات لطريقتي في التقويم من طرف التلاميذ.					

9.	طريقتي في التقويم تحقق لي الرضا عن النفس.					
10.	أعتقد أنني أمتلك القدرات اللازمة للقيام بعملية التقويم.					
11.	أعتقد أنني منصف إلى حد ما في تقويم التلاميذ.					
12.	توفر لي عملية التقويم التي أتبعها الاستقرار النفسي.					
13.	يستاء بعض التلاميذ أحيانا من طريقة تقويمي لهم.					
14.	أعتقد أن كفاءتي ضعيفة للقيام بعملية التقويم.					
15.	أشعر بالاستياء من تحديد مصير التلميذ الضعيف بتقويمي له.					
16.	أشعر بتأنيب الضمير عند عدم تقويم التلميذ بالوجه المطلوب.					
17.	لا أتقيد بطريقة خاصة في التقويم.					
18.	أراعي عدة جوانب في تقويم التلاميذ.					
19.	انتقادي أحيانا بعض الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ أثناء عملية التقويم.					
20.	أتبع الجدية في عملية التقويم.					
21.	أتحمل مسؤوليتي الكاملة أثناء عملية التقويم.					
22.	لا أجد عيباً في تحسين عمليتي في التقويم إذا كانت غير مناسبة.					
23.	تساعدني عملية التقويم على تطوير قدراتي التدريسية.					
24.	أعاقب التلميذ إذا اعترض على طريقتي في التقويم بإقصائه من المادة.					
25.	لا يوافقني معظم التلاميذ على طريقي في التقويم.					
26.	لا تقبل رأي التلميذ حول عملية التقويم التي اتبعها أبداً.					
27.	استغرق وقتا طويلا في عملية التقويم.					
28.	أقوم بعملية التقويم من أجل اكتشاف نقاط الضعف وتحسينها.					
29.	أقوم بتقويم التلميذ من أجل منحه علامة وكفى.					
30.	أناقش التلميذ إذا كانت علاماته ضعيفة بعد عملية التقويم لمعرفة الأسباب.					
31.	اهتم بمتابعة التلميذ الضعيف بعد عملية تقويمه.					
32.	أتبع الطريقة المقدمة مع المنهاج في عملية التقويم.					
33.	أسعى إلى تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التقويم.					
34.	استخدم التقويم التشخيصي في بداية الدرس.					
35.	أراعي التنوع في أساليب التقويم.					
36.	استخدم الواجبات المنزلية كسبيل للتقويم المستمر في التعلم.					
37.	استخدم التقويم التكويني بعض مرور فترة من إلقاء الدرس.					
38.	استخدم التقويم الختامي بعض نهاية الدرس.					

الملحق رقم 03: النتائج الاحصائية للدراسة

Corrélations

		VAR00001	VAR00003
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.041
	Sig. (bilatérale)		.517
	N	251	251
VAR00003	Corrélation de Pearson	.041	1
	Sig. (bilatérale)	.517	
	N	251	251

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	27,1	27,1	27,1
	2	51	72,9	72,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

الاقدمية المهنية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	34,3	34,3	34,3
	2	46	65,7	65,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

الصدق التميزي لاستبيان التقويم

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفقرة1	69	4,23	,770	,093
الفقرة2	69	4,25	,736	,089
الفقرة3	69	4,00	,767	,092
الفقرة4	69	4,42	,793	,096
الفقرة5	69	3,90	,877	,106
الفقرة6	69	3,70	1,102	,133
الفقرة7	69	2,46	1,119	,135
الفقرة8	69	2,14	1,240	,149

الفقرة9	69	4,14	,896	,108
الفقرة10	69	4,07	,734	,088
الفقرة11	69	4,03	,804	,097
الفقرة12	69	3,88	1,051	,126
الفقرة13	69	2,87	1,316	,158
الفقرة14	69	2,38	1,330	,160
الفقرة15	69	3,20	1,079	,130
الفقرة16	69	3,57	1,169	,141
الفقرة17	69	3,67	1,209	,146
الفقرة18	69	4,12	,832	,100
الفقرة19	69	3,75	1,035	,125
الفقرة20	69	4,23	,843	,101
الفقرة21	69	4,25	,755	,091
الفقرة22	69	4,13	,839	,101
الفقرة23	69	3,71	1,202	,145
الفقرة24	69	2,19	1,364	,164
الفقرة25	69	2,59	1,155	,139
الفقرة26	69	2,81	1,309	,158
الفقرة27	69	3,29	1,330	,160
الفقرة28	69	3,87	1,212	,146
الفقرة29	69	2,96	1,429	,172
الفقرة30	69	4,01	,931	,112
الفقرة31	69	4,19	,928	,112
الفقرة32	69	4,01	,883	,106
الفقرة33	69	4,09	,836	,101
الفقرة34	69	4,09	,818	,098
الفقرة35	69	4,00	,939	,113
الفقرة36	69	3,86	,974	,117
الفقرة37	69	3,90	,987	,119
الفقرة38	69	3,72	1,083	,130

One-Sample Test

	Test Value = 0					
				Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Difference	Lower	Upper
الفقرة1	45,668	68	,000	4,232	4,05	4,42
الفقرة2	47,941	68	,000	4,246	4,07	4,42
الفقرة3	43,322	68	,000	4,000	3,82	4,18
الفقرة4	46,275	68	,000	4,420	4,23	4,61
الفقرة5	36,930	68	,000	3,899	3,69	4,11
الفقرة6	27,852	68	,000	3,696	3,43	3,96
الفقرة7	18,288	68	,000	2,464	2,19	2,73
الفقرة8	14,369	68	,000	2,145	1,85	2,44
الفقرة9	38,441	68	,000	4,145	3,93	4,36
الفقرة10	46,086	68	,000	4,072	3,90	4,25
الفقرة11	41,633	68	,000	4,029	3,84	4,22
الفقرة12	30,706	68	,000	3,884	3,63	4,14
الفقرة13	18,108	68	,000	2,870	2,55	3,19
الفقرة14	14,850	68	,000	2,377	2,06	2,70
الفقرة15	24,659	68	,000	3,203	2,94	3,46
الفقرة16	25,329	68	,000	3,565	3,28	3,85
الفقرة17	25,200	68	,000	3,667	3,38	3,96
الفقرة18	41,093	68	,000	4,116	3,92	4,32
الفقرة19	30,132	68	,000	3,754	3,51	4,00
الفقرة20	41,714	68	,000	4,232	4,03	4,43
الفقرة21	46,689	68	,000	4,246	4,06	4,43
الفقرة22	40,911	68	,000	4,130	3,93	4,33
الفقرة23	25,645	68	,000	3,710	3,42	4,00
الفقرة24	13,325	68	,000	2,188	1,86	2,52
الفقرة25	18,665	68	,000	2,594	2,32	2,87
الفقرة26	17,839	68	,000	2,812	2,50	3,13
الفقرة27	20,554	68	,000	3,290	2,97	3,61
الفقرة28	26,529	68	,000	3,870	3,58	4,16
الفقرة29	17,185	68	,000	2,957	2,61	3,30

الفقرة30	35,804	68	,000	4,014	3,79	4,24
الفقرة31	37,494	68	,000	4,188	3,97	4,41
الفقرة32	37,777	68	,000	4,014	3,80	4,23
الفقرة33	40,629	68	,000	4,087	3,89	4,29
الفقرة34	41,512	68	,000	4,087	3,89	4,28
الفقرة35	35,372	68	,000	4,000	3,77	4,23
الفقرة36	32,867	68	,000	3,855	3,62	4,09
الفقرة37	32,799	68	,000	3,899	3,66	4,14
الفقرة38	28,566	68	,000	3,725	3,46	3,98

ثبات التجزئة النصفية لاستبيان التقويم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,046
		N of Items	20[a]
	Part 2	Value	,519
		N of Items	19[b]
	Total N of Items		38
Correlation Between Forms			,572
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,728
	Unequal Length		,728
Guttman Split-Half Coefficient			,531

T-TEST

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفقرة1	63	3,37	,938	,118
الفقرة2	63	2,17	,871	,110
الفقرة3	63	3,71	1,237	,156
الفقرة4	63	4,03	1,031	,130
الفقرة5	63	1,54	,591	,074
الفقرة6	63	1,67	,762	,096
الفقرة7	63	1,68	,758	,096
الفقرة8	63	1,71	,658	,083
الفقرة9	63	2,57	1,146	,144
الفقرة10	63	1,89	,721	,091
الفقرة11	63	2,02	,793	,100
الفقرة12	63	2,11	,863	,109
الفقرة13	63	2,30	1,026	,129
الفقرة14	63	2,41	1,145	,144
الفقرة15	63	3,29	1,660	,209
الفقرة16	63	3,44	1,500	,189
الفقرة17	63	2,21	1,297	,163
الفقرة18	63	2,30	1,278	,161
الفقرة19	63	2,00	1,078	,136
الفقرة20	63	2,43	1,118	,141
الفقرة21	63	1,81	1,060	,134
الفقرة22	63	2,68	1,029	,130
الفقرة23	63	1,92	1,067	,134
الفقرة24	63	2,24	1,292	,163
الفقرة25	63	2,22	1,007	,127
الفقرة26	63	1,73	,865	,109
الفقرة27	63	2,79	,953	,120
الفقرة28	63	2,98	1,264	,159

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الفقرة1	3,088	62	,003	,365	,13	,60
الفقرة2	-7,518	62	,000	-,825	-1,04	-,61
الفقرة3	4,584	62	,000	,714	,40	1,03
الفقرة4	7,941	62	,000	1,032	,77	1,29
الفقرة5	-19,614	62	,000	-1,460	-1,61	-1,31
الفقرة6	-13,888	62	,000	-1,333	-1,53	-1,14
الفقرة7	-13,790	62	,000	-1,317	-1,51	-1,13
الفقرة8	-15,505	62	,000	-1,286	-1,45	-1,12
الفقرة9	-2,968	62	,004	-,429	-,72	-,14
الفقرة10	-12,233	62	,000	-1,111	-1,29	-,93
الفقرة11	-9,851	62	,000	-,984	-1,18	-,78
الفقرة12	-8,171	62	,000	-,889	-1,11	-,67
الفقرة13	-5,403	62	,000	-,698	-,96	-,44
الفقرة14	-4,072	62	,000	-,587	-,88	-,30
الفقرة15	1,366	62	,177	,286	-,13	,70
الفقرة16	2,351	62	,022	,444	,07	,82
الفقرة17	-4,856	62	,000	-,794	-1,12	-,47
الفقرة18	-4,337	62	,000	-,698	-1,02	-,38
الفقرة19	-7,365	62	,000	-1,000	-1,27	-,73
الفقرة20	-4,059	62	,000	-,571	-,85	-,29
الفقرة21	-8,911	62	,000	-1,190	-1,46	-,92
الفقرة22	-2,449	62	,017	-,317	-,58	-,06
الفقرة23	-8,028	62	,000	-1,079	-1,35	-,81
الفقرة24	-4,682	62	,000	-,762	-1,09	-,44
الفقرة25	-6,130	62	,000	-,778	-1,03	-,52
الفقرة26	-11,649	62	,000	-1,270	-1,49	-1,05
الفقرة27	-1,718	62	,091	-,206	-,45	,03
الفقرة28	-,100	62	,921	-,016	-,33	,30

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,401
		N of Items	15[a]
	Part 2	Value	,313
		N of Items	15[b]
	Total N of Items		28
Correlation Between Forms			,515

Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	,680
	Unequal Length	,680
Guttman Split-Half Coefficient		,488

Descriptives

			Statistic	Std. Error
التقويم	Mean		95,69	6,480
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	82,83	
		Upper Bound	108,55	
	5% Trimmed Mean		97,79	
	Median		133,50	
	Variance		4199,206	
	Std. Deviation		64,801	
	Minimum		0	
	Maximum		160	
	Range		160	
	Interquartile Range		142	
	Skewness		-,800	,241
	Kurtosis		-1,338	,478
الدافعية	Mean		42,36	3,310
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	35,79	
		Upper Bound	48,93	
	5% Trimmed Mean		42,68	
	Median		64,00	
	Variance		1095,303	
	Std. Deviation		33,095	
	Minimum		0	
	Maximum		80	
	Range		80	
	Interquartile Range		69	
	Skewness		-,464	,241
	Kurtosis		-1,719	,478

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التقويم	,356	100	,000	,666	100	,000
الدافعية	,271	100	,000	,724	100	,000

Statistics

		الدافعية	التقويم
N	Valid	70	70
	Missing	0	0
Mean		67,31	138,67
Std. Deviation		7,174	8,140

a. Lilliefors Significance Correction

Correlations

			الدافعية	التقويم
Spearman's rho	الدافعية	Correlation Coefficient	1,000	,622**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	100	100
	التقويم	Correlation Coefficient	,622**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ranks

	الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
التقويم	1	21	37,45	786,50
	2	47	33,18	1559,50
	Total	68		

Test Statistics[a]

	التقويم
Mann-Whitney U	431,500
Wilcoxon W	1559,500
Z	-,825
Asymp. Sig. (2-tailed)	,410

a. Grouping Variable: الجنس

Ranks

	الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
التقويم	1	25	34,74	868,50
	2	43	34,36	1477,50
	Total	68		

Test Statistics[a]

	التقويم
Mann-Whitney U	531,500
Wilcoxon W	1477,500
Z	-,076
Asymp. Sig. (2-tailed)	,939

a. Grouping Variable: الاقدمية المهنية

Ranks

	الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
الدافعية	1	21	33,86	711,00
	2	47	34,79	1635,00
	Total	68		

Test Statistics[a]

	الدافعية
Mann-Whitney U	480,000
Wilcoxon W	711,000
Z	-,180
Asymp. Sig. (2-tailed)	,857

a. Grouping Variable: الجنس

NPAR TESTS

/M-W=)2 1(الخبرة BY الدافعية

/MISSING ANALYSIS.

Mann-Whitney Test

Ranks

	الخبرة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
الدافعية	1	25	28,98	724,50
	2	43	37,71	1621,50
	Total	68		

Test Statistics[a]

	الدافعية
Mann-Whitney U	399,500
Wilcoxon W	724,500
Z	-1,759
Asymp. Sig. (2-tailed)	,078

a. Grouping Variable: الخبرة