

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

بناء مقياس دافعية الإنجاز الإداري عند مدرء التعليم الابتدائي

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص: القياس في علم النفس والتربية

إشراف الدكتور

بوسالم عبد العزيز

إعداد الطالب

جاب الله سليم

السنة الجامعية: 2014 / 2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

بناء مقياس دافعية الإنجاز الإداري عند مدراء التعليم الابتدائي

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس
تخصص: القياس في علم النفس والتربية

إعداد الطالب:
جاب الله سليم

أمام اللجنة المشكلة من :

رئيسا	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	حنّاش فضيلة
مشرفا و مقررا	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	بوسالم عبد العزيز
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	بوعافية نبيلة
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	العبزوزي ربيع

السنة الجامعية: 2014 / 2015

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

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

شكر

بداية أحمده الله وأشكره على أن وفقني لإتمام هذه الدراسة، وأتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف على هذه الدراسة: الدكتور بوسالم عبد العزيز على ما قدّمه لي من توجيه ونصح، فله كلّ التقدير والعرفان على ما بذله من جهد ووقت.

كما أتقدم بالشكر الخالص لجامعة البليدة 2 ممثلة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس على إتاحتها لي الفرصة لإكمال الدراسات العليا، والشكر موصول للأساتذة الأفاضل بالقسم الذين أشرفوا على تدريسنا وتكويننا. وكذا الأساتذة الأفاضل الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة.

وأتقدم بالشكر الخالص للسادة مدراء التعليم الابتدائي لولاية المسيلة (عينة الدراسة) على تعاونهم. والشكر موصول لكل من مدني بمساعدة طيلة مشواري الدراسي، وأخص بالذكر السيد الفاضل صالح مفاق.

فجازى الله الجميع عني خير الجزاء.

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس لدافعية الإنجاز الإداري لدى مدرّاء التعليم الابتدائي في الجزائر، وذلك بهدف توفير مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، ويمكن من الكشف عن درجة دافعية الإنجاز لدى مدرّاء التعليم الابتدائي.

ولتحقيق هذا الهدف تمّ استعراض أهمّ الاتجاهات النظرية التي تفسّر دافعية الإنجاز بشكل عام، مع دراسة لأهمّ المقاييس المستخدمة في هذا المجال والاستفادة منها في اشتقاق بنود مقياس. كما تطلب ذلك إجراء اختبارات سيكومترية للتحقق من صدق وثبات المقياس بطرق متنوعة. حيث تمّ إجراء الدراسة على 277 مديرا من مدرّاء المدارس الابتدائية بولاية المسيلة، بلغ معامل ثباته 0.79 وهي قيمة دالة إحصائيا. وبلغ معامل ألفا كرونباخ 0.84 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا وتعبّر على مستوى مقبول للثبات.

أمّا الصدق فإضافة لصدق المحتوى، تمّ تجميع بيانات وأدلة على صدق التكوين الفرضي، فتّم حساب معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمحور، وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس. كما تمّ تطبيق اختبار (ت) لتمييز بنود المقياس. وإجراء تحليل عاملي استكشافي للتأكد من كونها تمثّل عاملا رئيسيا، وتحديد محاور المقياس والبنود التي تنسب عليها. تكوّن المقياس في صورته النهائية من 64 بنودا.

توصي الدراسة بإعادة تطبيق مقياس دافعية الإنجاز الإداري في مدن جزائرية أخرى. وكذا إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وفق النظرية الحديثة للقياس، للتغلب على أوجه النقد المقدّمة للنظرية التقليدية في القياس.

الفهرس

1	الواجهة 1
2	الواجهة 2
3	إهداء
4	شكر
5	ملخص
6	الفهرس
10	قائمة الجدول
11	مقدمة
15	1. الإشكالية:
17	2. أهداف الدراسة:
18	3. أهمية الدراسة:
18	4. أسباب اختيار الموضوع:
18	5. حدود الدراسة:
19	6. تحديد المصطلحات والمفاهيم:
20	7. الدراسات السابقة الخاصة ببناء بعض مقاييس الدافعية:
31	8. تحليل الدراسات السابقة:

32	قائمة مراجع الفصل:
34	الفصل الثاني: بناء مقياس الشخصية
34	1. تعريف المقياس النفسي:
35	1.1. تعريف مقياس الشخصية:
36	2. الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية:
36	1.1. الثبات:
36	1.1.1. تعريف الثبات:
37	2.1. طرق حساب معامل الثبات:
40	2.2. الصدق:
40	1.2.2. تعريف الصدق:
41	2.2.2. أنواع الصدق:
45	3. معايير تفسير النتائج:
45	1.3. مفهوم المعايير:
46	2.3. أنواع المعايير:
48	4. خطوات بناء المقياس النفسي:
52	ملخص الفصل:
53	قائمة مراجع الفصل:
56	الفصل الثالث: دافعية الإنجاز في العمل الإداري

56	1. مفهوم الدافعية:.....
59	2. مفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية :.....
61	3. دافعية الإنجاز:
61	1.3. تعريف دافعية الإنجاز:.....
66	4. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:
79	5. خصائص الإداري المنجز:.....
83	ملخص الفصل:
84	قائمة مراجع الفصل:.....
88	الفصل الرابع: مدير المدرسة الابتدائية.....
88	1. مفهوم الإدارة المدرسية:.....
90	2. الوظائف الأساسية في الإدارة المدرسية:.....
94	3. نظريات الإدارة المدرسية :
100	4. مدير المدرسة الابتدائية:.....
101	1.4. تعريف مدير المدرسة:.....
103	2.4. مهام مدير المدرسة الابتدائية :
108	3.4. مهارات لابدء للمدير أن يتقنها:.....
113	4.4. خصائص المديرين الناجحين:
115	ملخص الفصل:

116	قائمة مراجع الفصل:
120	الفصل الخامس: الأسس المنهجية للدراسة
120	1. منهج الدراسة:
121	2. مجتمع وعينة الدراسة :
121	3.أداة الدراسة:
122	1.3. خطوات بناء المقياس:
141	4. الأساليب الإحصائية:
142	5. الإخراج النهائي للمقياس:
146	خاتمة
147	قائمة المراجع:
155	الملاحق
166	Abstract:

قائمة الجدول

الرقم	الصفحة
01- جدول رقم (01): يبيّن حجم مجتمع وعينة الدراسة.....	121
02- جدول رقم (02) : يبيّن إجابات أفراد الاستطلاع الأولي	122
03- جدول رقم (03) يبيّن محاور المقياس وعدد بنودها.....	125
04- جدول رقم(04): يبيّن البنود المحذوفة حسب اتفاق المحكمين	125
05- جدول رقم(05): يبيّن التعديلات المقترحة من طرف المحكمين.....	126
06- جدول رقم(06) يبيّن طريقة تصحيح المقياس.....	127
07- جدول رقم(07): يحدّد مستويات الدّافع للإنجاز الإداري.....	127
08- جدول رقم (08): يبيّن محاور وبنود المقياس بعد صدق المحكمين.....	128
09- جدول رقم(09): يبيّن معاملات ثبات المحاور الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز الإداري...129	
10- جدول رقم (10): يبيّن معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للمحور الخاص به. وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.....	130
11- جدول رقم (11): معامل الارتباط بين المحاور الفرعية و المقياس بصفة عامة.....	132
12- جدول رقم(12): قيم (ت) المحسوبة لتميّز بنود المقياس.....	133
13- جدول رقم(13): قيمة KMO.....	136
14- جدول رقم(14): يبيّن الجذر الكامن ونسبة التباين المفسّرة للعوامل.....	137
15- جدول رقم(15) يبيّن نتائج تشبعات البنود على محاور المقياس حسب التحليل العاملي..137	
16- جدول رقم(16): يبيّن البنود التي تشبعت على محاور جديدة.....	140
17- جدول رقم(17): يبيّن المقياس في صورته النهائية.....	142

مقدمة

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

وتسهم دراسة الدّافعيّة في توضيح جزء كبير من السلوك الإنساني في مختلف المجالات ومنها المجال الإداري. فالإدارة المدرسية تنبؤاً مكانة هامة في حياة المجتمعات المتمدّنة، وتلعب دوراً أساسياً في تطورها ورفقيها، والدّافع للإنجاز يؤثر في مستوى أداء المدير وإنتاجيته في عمله الإداري. فكلّما كان على قدر كبير من دافعيّة الإنجاز كان مستوى أدائه على قدر كبير من الأهميّة.

وقد أدرك علماء النّفس العرب هذه الأهميّة فقاموا بجهد متواصل لتقنين عدد من مقاييس الدّافعيّة على البيئة العربيّة، كمقياس الدّافع إلى الإنجاز الذي أعدّه هيوبرت ج. م. هرمانز 1970. ولم يتوقف جهد علماء النّفس العرب عند التقنين، بل انتقل إلى عملية البناء بحثاً منهم عن مقاييس تتلاءم مع الشّخصية والبيئة العربيّة. فظهرت مقاييس كثيرة منها مقياس دافعيّة الإنجاز الذي أعدّه محمّد جميل منصور 1986، ومقياس دافعيّة الإنجاز الذي أعدّه عبد اللطيف خليفة 2006. وغيرها من المقاييس التي تقيس دافعيّة الإنجاز.

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

من هذا المنطق جاءت هذه الدراسة لبناء مقياس لدافعية الإنجاز يخصّ مدرّاء التعلّم الابتدائي يطلق عليه مقياس دافعية الإنجاز الإداري.

تمت الدراسة في جانبين نظري وآخر تطبيقي. اشتمل الجانب النظري من الدراسة على الفصل الأوّل والذي خصّ للمقاربة المنهجية للدراسة تضمنت إشكالية الدراسة، أهمية اختيار الموضوع، والهدف من دراسته، إضافة إلى ذلك تمّ تحديد المفاهيم الأساسية التي كانت موضع اهتمام الدراسة، وعرض بعض الدراسات السابقة والتي تمثّلت في مقاييس الدافعية مع التّعقيب عليها.

أمّا الفصل الثاني فقد تمّ فيه تناول بناء مقاييس الشخصية الذي يمثل أحد الأدوات الرئيسية التي تُستخدم لجمع المعلومات لغرض استخدامها في قياس سمات الشخصية والقدرات العقلية. والتّطرق إلى الخصائص السيكومترية لمقاييس الشخصية ومعايير تفسير النتائج، إضافة إلى خطوات بناء المقياس النفسي بدايةً من تحديد الخاصية المراد قياسها، وصولاً إلى إجراء الدراسة النهائية كمرحلة أخير في بناء المقياس.

وجاء الفصل الثالث بعنوان دافعية الإنجاز في العمل الإداري، تمّ التّطرق فيه للدافعية بصفة عامّة وبعض المفاهيم المتصلة بها. ثمّ دافعية الإنجاز والنظريات المفسّرة لها والتي تمّ اعتماد نظرية ماسلو للحاجات كإطار نظري للمقياس موضوع الدراسة. ويختتم الفصل بعرض خصائص المدير المنجز.

الفصل الرابع تطرّق لمدير المدرسة الابتدائية، بدايةً تمّ تقديم مفهوم الإدارة المدرسية ووظائفها الأساسية وكذا أهمّ نظرياتها. ليتّم بعدها التّطرق لتعريف مدير المدرسة، وتحديد مهامه والمهارات التي لا بدّ أن يتقنها، وكذا خصائص المدير الناجح.

أما الجانب التطبيقي للدراسة فقد تمّ فيه توضيح الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تمّ التّطرق فيه إلى منهج الدراسة والعينة. كما تمّ فيه تفصيل خطوات بناء الاستخبار. لنصل في الأخير إلى الهدف الرئيسي لهذه الدّراسة والمتمثّل في مقياس دافعيّة الإنجاز الإداري.

الفصل الأوّل

الإطار النظري العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار النظري العام للدراسة

1. الإشكالية:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وقد اهتم علماء النفس بها اهتماما كبيرا ، ويرجع هذا الاهتمام بدرجة كبيرة إلى أنّ دافعية الإنجاز أصبحت مقترنة في الأذهان بالجوانب المشرقة و البناءة من الشخصية الإنسانية .

وللدافعية أهمية خاصة في تفسير الكثير من السلوك الإنساني ، نظرا لأنّ إصرار الفرد على القيام بأعمال معينة ومواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دوافع.¹

كما تبرز أهمية الدافع للإنجاز إلى أن الفرد المنجز هو مصدر ثروة المجتمع، وهو وحده القادر على توظيف الطاقات من أجل البناء وتقدّم المجتمع، وهو الذي يملك القدرة على السيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية والتحكّم فيها وبلوغ معايير الامتياز، فيتفوق على ذاته ويحقق وجوده من خلال ماينجزه من أعمال.²

وتشير المراجع المتخصصة إلى أنّ دافعية الإنجاز تؤثر في تحديد مستوى أداء الفرد، و إنتاجيته في مختلف المجالات و الأنشطة التي يقوم بها، ومنها المجال الإداري . فكثير من علماء

¹ سماوي، فادي، وعساف، جمال: استراتيجيات التّعلم المفضلة لدى عيّنة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية. مجلة جامعة التّجّاح للأبحاث المجلد 27. العدد الرابع. 2013

² عويس، عبد الرّحمان: دافعية الإنجاز لدى المصابين بشلل الأطفال في علاقتها بالتّوافق النفسي والشّخصي والاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرّقازيق. مصر. 1988، ص15.

الإدارة يقول أنّ الإدارة التّربوية في جوهرها هي عملية قيادة بالمقام الأول، وقدرة على التأثير في البشر الآخرين، وتحفيزهم لإنجاز أهداف المؤسسة التّربوية و أولوياتها، و السّعي الدائم لتطويرها.¹ كما أنّ مهام الإدارة الحديثة داخل المنظومة التّربوية تأخذ طابع الريادة والقيادة، وحتى يتمكن مدراء المؤسسات التّربوية من تحقيق أهداف مؤسساتهم فهم يحتاجون إلى مهارات إدارية وقوة دافعة لإنجازها.

وعلى الرّغم من أنّ التّراث التّربوي في الجزائر يعجّ بعدد الأبحاث التي اهتمت بدافعية الإنجاز وارتباطها بالمتغيرات النفسية و الثقافيّة و الاجتماعيّة إلا أنّها تكاد لم تتناول (في حدود ما توفر للطالب) دافعية الإنجاز الإداري.

كما أنّ جلّ هذه الأبحاث استخدمت مقاييس مترجمة كمقياس دافعية الانجاز لصاحبه هيرمانز 1970 والذي ترجمه فارق عبد الفتّاح موسى، أو مقياس دافعية الانجاز لصاحبه نيموف 1999 والذي ترجمه محمود بني يونس 2004. وهو ما يطرح مشكلة التّفاوت المألوف في بنود البنية التي تشكّل مصدرا لعدم مصداقيّة نتائج الاختبار في الدّراسة عبر التّفافات.²

كما أننا نجد بحوثا أخرى استخدمت مقاييس عربية كمقياس (الكتاني 1979) و الذي طوّره كل من (باسم السامرائي وشوكت الهيازي). ورغم تجاوز هذا النوع من المقاييس لعامل اللّغة إلا أنّه يمكن أن تكون منحازة في بنيتها، فالعوامل التي تشكّل بنية المقياس مثل السلوكات والمواقف والمعايير الاجتماعيّة ليست واحدة في مختلف التّفافات. فيمكن أن تكون بعض أنواع

¹عزت، جودت. ومنى، عماد الدّين: التّجارب العالميّة المتميّزة في الإدارة التّربوية. د ط. تونس: المنظّمة العربيّة للتّربية و التّفافة و الفنون. 2000، ص7.

²هامبلتون، رونالد، وميرندا، بيتر، وسيلبيرغر، تشارلز: تكيّف الاختبارات التّربوية والنفسية للتّقييم عبر التّفافات. (ترجمة هالة برمدا). ط1. الرّياض: مكتبة العبيكان. 2006، ص27.

السُّلوك عاديّة في ثقافة ما، ولكن لها معنى آخر في ثقافة أخرى.¹

كما أنّ جلّ مقاييس الدّافعيّة (في حدود ما توفر للطالب) لم تتطرق لدافعيّة الإنجاز الإداري لدى مدرّاء المدارس الابتدائية. فرغم أنّ تلك المقاييس تقيس الموضوع العام (دافعيّة الإنجاز) إلّا أنّها في مضمونها كانت موجّهة لفئة معيّنة دون غيرها (تلاميذ - طلبة...) ممّا يفرض إدخال كثير من التّغييرات قبل استخدامها على الفئة المقصودة. وهذا ما قد يفقدها بعضا من خصائصها ويدخل الشكّ في قدرتها على قياس ما صمّمت لقياسه.

ومن هذا المنطلق فإنّ الحاجة تشير إلى إيجاد أداة قياس موضوعية، تستطيع التميّز بين ذوي الدّافعيّة المرتفعة والدّافعيّة المنخفضة لدى مدرّاء التّعليم الابتدائي. وهو ما تهدف له هذه الدّراسة والمتمثلة في بناء مقياس خاص للكشف عن دافعيّة الإنجاز الإداري.

وبناء عليه ندرك أهمية بناء مقياس لدافعيّة الإنجاز الإداري في البيئة الجزائرية، وهو ما

سنحاول انجازه في هذه الدّراسة الذي تتحدد مشكلته في الإجابة على السؤال التّالي:

ما هو المقياس المقترح لدافعيّة الإنجاز الإداري عند مدرّاء المدارس الابتدائية؟

2. أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى تحقيق ما يلي:

- محاولة بناء مقياس يتناسب مع البيئة الجزائرية يلم ببعض المتغيّرات و الأبعاد الثقافيّة النّابعة من خصوصية المجتمع الجزائري.
- التّركيز على دافعيّة الإنجاز الإداري باعتبارها جانبا من جوانب دافعيّة الإنجاز.
- المساهمة في توفير مقاييس مبنية في البيئة الجزائرية.

¹ هامبلتون، رونالد، وميرندا، بيتر، وسيلبيرغر، تشارلز : المصدر المذكور سابقا، ص30.

3. أهمية الدراسة:

- توفير مقياس لدافعية الإنجاز الإداري مقنن، يستخدم في الجزائر لأغراض البحث العلمي التي تهتم بدافعية الإنجاز الإداري، وارتباطها بالمتغيرات النفسية و الثقافية و الاجتماعية.

- الكشف عن درجة دافعية الانجاز الإداري لدى مدرء المدارس الابتدائية.
- إمكانية استخدام هذا المقياس بعد إخرجه في صورته النهائية في المسابقات الخاصة بتأهيل المدرء.

4. أسباب اختيار الموضوع:

- غياب مقاييس مبنية في البيئة الجزائرية، لقياس دافعية الإنجاز الإداري.
- صعوبة الحصول على المقاييس بكل تفاصيلها من طرف الباحثين.
- لفت الانتباه للمقاييس التي تستعمل في الأبحاث النفسية و التربوية في الجزائر.
- إعداد مقياس للاستفادة منه في الأبحاث النفسية و التربوية.

5. حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية في إطارين أساسيين هما:

1.5. الإطار الزماني:

تم تطبيق الجانب الميداني من الدراسة في الفصل الثالث للموسم الدراسي 2013/2014،

وتحديدا من بداية شهر أبريل إلى نهاية شهر ماي من سنة 2014.

2.5. الإطار المكاني:

اقتصرت الدراسة الميدانية على مدرء المدارس الابتدائية لولاية المسيلة والبالغ عددها 667 مدرسة.

6. تحديد المصطلحات والمفاهيم:

1.6. المقياس النفسي:

يعرفه قاموس لونجمان بأنه مجموعة من الأسئلة تهدف إلى قياس قدرة الفرد في مجال معين، أو تهدف إلى تحديد خصائصه.¹

وتعرّفه أُنستازي بأنه " موقف مقنن صُمم خصيصا للحصول على عيّنة من سلوك الفرد.²

التعريف الإجرائي:

هو أداة يتم بناؤها وفق خطوات وإجراءات علمية مدروسة ومقننة، يحتوي على مجموعة من المفردات التي صممت لقياس دافعية الإنجاز الإداري عند مدرّاء التّعليم الابتدائي.

2.6. دافعية الإنجاز:

الدافعية للإنجاز "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده".³

3.6. دافعية الانجاز الإداري :

هي عملية توجيه السلوك لإشباع الحاجات المادية و المعنوية للمدرّاء ، وذلك من خلال التفاعل بين أهدافهم الشّخصيّة و أهداف المنظومة التّربويّة.

¹ ربيع، شحاتة: قياس الشّخصية. د.ط. القاهرة: دار المعرفة الجامعية. 1994، ص24.

² Anastasi A : Psychological Testing. Prentice-Hall International, INC. 1997. p5

³ أبو علام، رجاء: علم النفس التربوي. ط6. الكويت: دار القلم . 1993، ص209.

التعريف الإجرائي:

هي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس دافعية الإنجاز الإداري المعد لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

7. الدراسات السابقة الخاصة ببناء بعض مقاييس الدافعية:

سيتم استعراض الدراسات التي تيسر الحصول عليها، والتي تناولت دراسات خاصة ببناء المقاييس النفسية مرتبة حسب إطارها الزمني على النحو التالي:

1.7. مقياس الدافع إلى الإنجاز (هرمانز 1970م).

أعدّ هذا المقياس هيوبرت ج. م. هرمانز H. J.M. Hermans. 1970. يحتوي على 28 بنداً كلّ بند يجب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد. بحيث أنّ كلّ بند هو عبارة ناقصة تليها أربع أو خمس بدائل تكمل البند الناقص. وأمام كلّ منه قوسين. وتحمل البنود ذات أربع عبارات الحروف أ، ب، ج، د. وعددها 10 بنود.

أمّا البنود ذات خمس عبارات فتحمل الحروف أ، ب، ج، د، هـ. وعددها 18 بنداً. وعند الإجابة يختار المفحوص عبارة واحدة منها تنطبق عليه ويضع أمامها علامة X بين قوسين. يتحصل المبحوث على الدرجات من 1 إلى 4 أو من 1 إلى 5 إذا كان البند إيجابياً، أمّا إذا كان سلبياً فيحصل على الدرجات من 4 إلى 1 أو من 5 إلى 1. تتراوح درجات المقياس من 28 إلى 130 درجة.

يتشكّل المقياس من 10 محاور هي: مستوى الطّموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي والقابلية للتّحرك إلى الأمام، المثابرة، توتر العمل والرغبة في إعادة التّفكير في العقبات، إدراك الزّمن و سرعة مرور الوقت، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التّعاطف، التّوجه نحو

المستقبل، سلوك التعرف والبحث عن التقدير، سلوك الإنجاز أو الرغبة في الأداء الأفضل. أما العينة فقد كانت 125 طالبا جامعياً..

الخصائص السيكومترية:

الصدق: للتأكد من صدق المقياس قام بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار وبين اختبار تفهم الموضوع (ماكلياند). (معامل الارتباط 0.299 دال عند مستوى 0.05). ومع استبيان مهربان للميل الإنجازي (معامل الارتباط 0.234 دال عند مستوى 0.01). كان حجم العينة 65 طالبا جامعياً.

الثبات: للتأكد من ثبات المقياس قام بحساب معامل ألفا (Alpha) وقد وجدته 0.82 .

2.7. مقياس الدافع للإنجاز (محمود عبد القادر محمد 1977م).

أعدّ هذا المقياس محمود عبد القادر محمد 1977م، يحتوي على 38 بنداً يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدد ضمن أربعة بدائل هي لا، قليلاً، متوسطاً، كثيراً. وتتنال الدرجات من 0 إلى 3 على التوالي، وكلّ البنود تصحح في اتجاه واحد. تتراوح درجات المقياس من 0 إلى 114 درجة. تتشكل القائمة من 03 محاور هي: الطمّوح، التّحمل، المثابرة. أما العينة فقد بلغت 296 طالبا وطالبة مصرياً.

الخصائص السيكومترية:

الصدق: قام معدّ المقياس باستخراج معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية للمقياس. تراوحت معاملات الارتباط لدى عينة الذكور (ن = 228) ما بين 0.15 و 0.80 ولدى عينة الإناث ما بين 0.38 و 0.92 ولدى العينة الكلية بين 0.30 و 0.82.

الثبات: قام بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط لمحور الطمّوح 0.78 لعينة الذكور و 0.74 لعينة الإناث.

ولمحمور التّحمل 0.83 لعينة الذكور و0.80 لعينة الإناث، ولمحمور المثابرة 0.85 لعينة الذكور و0.81 لعينة الإناث.

3.7. مقياس دافعية الإنجاز (عمران 1980).

أعدّ هذا المقياس عمران 1980، يتكون من 45 فقرة، منها 24 فقرة تعكس المستوى العالي في الطّموح والتّحمل والمثابرة عند الفرد لتشكل ما يعرف بالدافعية الذاتية للإنجاز التي تركز على الجانب الشّخصي في الإنجاز، يلي ذلك عشر فقرات تعكس الاهتمام بالتّفوق على الآخرين في مختلف المجالات التنافسية.

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

يتشكل المقياس من 03 محاور هي: الدافعية الذاتية للإنجاز (24 فقرة)، الجانب الاجتماعي للإنجاز (10 فقرات)، التطور لبلوغ معايير الامتياز. (11 فقرة). أمّا العينة فقد بلغت 100 طالب سنة رابعة كلية التربية بجامعة عين شمس.

الخصائص السيكومترية:

الثبات: قام بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط (0.63).

4.7. مقياس دافعية الإنجاز (محمد جميل منصور 1986م).

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

تطبق قليلا، نادرا ما تنطبق. وتعال الدرجات من 5 إلى 1 على التوالي، و تتراوح درجات المقياس من 55 إلى 275 درجة.

يتشكل المقياس من 03 محاور هي الجزاءات الخارجية، المغامرة، المثابرة، تنوع الاهتمامات، الخوف من الفشل، ضعف ثقة الفرد بقدراته، قلق بدء العمل، الثقة بالنفس، المنافسة، قلق المستقبل، الاستقلال.

الخصائص السيكومترية:

الصدق: قام بإجراء تحليل عاملي لمجموعة كبيرة من العناصر نتج عنه 11 بعدا. الثبات: قسم المقياس إلى جزأين (التجزئة التصفية)، يحتوي الجزء الأول على درجات الأسئلة الفردية، والثاني على درجات الأسئلة الزوجية. ثم قام بحساب معامل ارتباط الجزأين باستعمال معادلة التنبؤ لسبيرمان براون. وقد بلغ معامل الارتباط 0.78.

قام بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه تمّ قام بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التطبيقين، فتراوحت معاملات الثبات للمحاور الفرعية من 0.81 إلى 0.94. كما قام بحساب معامل الاتساق الداخلي (معامل ألفا (Alpha)) للمحاور الفرعية وللمقياس ككل فكانت قيمة (ألفا) 0.896.

5.7. مقياس الدافع للإنجاز (نظام سبع النابلسي 1993م).

أعدّ هذا المقياس نظام سبع النابلسي 1993م، يتشكل من 24 بندا يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدد ضمن أربعة بدائل هي لا، قليلا، متوسطا، كثيرا. وتعال الدرجات من 0 إلى 3 على التوالي، و تتراوح درجات المقياس من 0 إلى 72 درجة.

يتشكل المقياس من محورين هما التوجه نحو العمل، والتوجه نحو النجاح.

الخصائص السيكمترية:

الصدق: قام معدّ المقياس بحساب الاتساق الداخلي باستخراج معاملات الارتباط بين كلّ بند والدرجة الكلية على عينة تتكوّن من 70 طالبا وطالبة من جامعة النجاح الوطنية. تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.30 و0.69.

كما قام بحساب صدقه بطريقة ارتباطه بمجموعة من المحكّات وهي تقدير الأساتذة، تقدير الرفاق، تقدير الذات، التّحصيل الدّراسي. تكوّنت العينة من 60 طالبا وتراوحت معاملات الارتباط بالنسبة لتقدير الرفاق 0.39 وتقدير الأساتذة 0.50 وتقدير الذات 0.43 والتّحصيل الدّراسي 0.58.

الثبات: قام معدّ المقياس بتطبيقه وأعاد تطبيقه تمّ قام بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط 0.82.

6.7. مقياس دافعية الإنجاز الدّراسي (محمد بن معجب الحامد 1994م).

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

يختار المبحوث واحد من الاختيارين إجبارياً. ثمّ يحدّد يحدّد درجة انطباقه عليه إمّا ((تماماً)) أو ((بصورة معتدلة)) أو ((قليلاً)). يتحصل المبحوث على الدرجات (4 أو 5 أو 6) إذا كان البند إيجابياً، أمّا إذا كان سلبياً فيحصل على الدرجات (1 أو 2 أو 3). تتراوح درجات المقياس من 26 إلى 156 درجة.

يتشكّل المقياس من 06 محاور هي الرّغبة الدّاتية في الدّراسة والتّحصيل، الحرص على المواقف التّناسية، الحرص على مواقف الإنجاز الخارجية. وبلغ حجم العينة 200 طالبا من

من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الخصائص السيكومترية:

الصدق: لجأ صاحب المقياس لصدق المحتوى حيث تمّ عرض المقياس على 14 محكما

يمثلون أقسام التربية وعلم النفس في جامعتي الإمام والملك سعود في مدينة الرياض.

تمّ عرض المقياس على مستويات مختلفة من الطلاب لنبين وضوح العبارات وسهولة

فهمها (الصدق الفهمي).

وللتحقق من صدق المقياس بمعرفة مدى قدرته على التنبؤ بذوي الإنجاز الدراسي المرتفع أو

المنخفض (صدق المحك الخارجي). تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار والتّحصيل

الدراسي للطلاب. (معامل الارتباط 0.72 دال عند 0.01).

كما قام بحساب معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة البند

منه (صدق الاتساق الداخلي)، تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.16 و 0.62 وهي دالة عند

مستوى 0.01.

النتائج: قام صاحب المقياس بحساب معامل ألفا (Alpha)، حيث ذكر أنّه استخدم هذا

المعامل لكنّه لم يذكر قيمته أو دلالتها.

كما قام بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقين (إعادة الاختبار)، وقد بلغ

معامل الارتباط 0.89 وهو دالّ عند مستوى 0.01.

التّحليل العاملي للمقياس: قام بإجراء التّحليل العاملي فتبين أنّ هناك ثلاثة عوامل، كان

التّمثيل لبندود المقياس كبيرا في العامل الأوّل، تراوح تمثيلها من 0.78 إلى 0.14 وبلغت

قيمته الذاتية 4.52، يقابلها قيم ذاتية ضعيفة للعاملين الآخرين (أقل من 1).

معايير المقياس: بلغ المتوسط الحسابي للمقياس 90.58 بانحراف معياري قدره 16.81. كما تم تحويل الدرجات الخام للاختبار إلى درجات معيارية ومئينيات.

7.7. مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية جيانكار وفاشيون Giancarol et 1998 Facion

أعد هذا المقياس جيانكار وفاشيون (Giancarol et Facion 1998)، يتشكل المقياس من 72 بنداً يجب عنها بأسلوب الاختيار من متعدد ضمن أربعة بدائل هي موافق على الإطلاق، موافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد ما، غير موافق على الإطلاق، وتتراوح الدرجات من 4 إلى 1 على التوالي، وتتراوح درجات الاختبار من 72 إلى 288 درجة. ويتكوّن من 04 محاور هي التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعياً، التكامل المعرفي.

لم يذكر مؤلفا المقياس كيفية إعداده ولا وصف العينة في البيئة الأمريكية.

8.7. مقياس الدافعية للإنجاز (غازي ضيف الله غازي 2001م)

أعد هذا المقياس غازي ضيف الله غازي 2001م، يتشكل المقياس من 70 بنداً يجب عنها بأسلوب الاختيار من متعدد ضمن خمسة بدائل هي كثيرة جداً، كثيراً، إلى حد ما، قليلاً، نادراً. وتتراوح الدرجات من 5 إلى 1 على التوالي، وتتراوح درجات الاختبار من 70 إلى 350 درجة. كما يتشكل من 07 محاور هي المثابرة، التمكن من المهارات والكفايات، العمل على الإتقان، السعي إلى التميز، التوجه نحو الهدف. تجاوز العقبات، الطموح.

الخصائص السيكومترية:

الصدق: استخدم صاحب المقياس صدق المحتوى استنادا إلى معامل الاتفاق بين المحكمين. كما استخدم الصدق العاملي بالمكونات الأساسية. الثبات: قام بحساب الارتباط بين المحاور الفرعية والمجموع الكلي لحساب الاتساق الداخلي، تراوحت معاملات الارتباط من 0.23 إلى 0.90. وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 كما قام بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التطبيقين، فتراوحت معاملات الثبات للمحاور الفرعية من 0.77 إلى 0.98. وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

كما قام أيضا بحساب معامل الاتساق الداخلي (معامل ألفا (Alpha)) للمحاور الفرعية فتراوحت قيمتها من 0.65 إلى 0.90. وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

9.7. مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية (ليبر 2005 Lepper)

أعد هذا المقياس ليبر (Lepper 2005). يتشكل من 24 بنداً يجب عنها بأسلوب الاختيار من متعدد ضمن خمسة بدائل هي موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة وتتنال الدرجات من 5 إلى 1 على التوالي، و تتراوح درجات الاختبار من 24 إلى 120 درجة. وبلغ حجم العينة 178 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. كما تشكل المقياس من 03 محاور هي تفضيل التحدي، حب الاستطلاع، الرغبة في الإتقان باستقلالية.

الخصائص السيكومترية:

الصدق: قام ليبر (Lepper 2005) بإجراء تحليل عاملي لعبارات المقياس على عينة مكونة من 178 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصل إلى وجود ثلاثة عوامل هي

تفضيل التّحدي، وحبّ الاستطلاع، والرّغبة في الإتقان باستقلالية، وتشبع على كلّ عامل 8 بنود.

النتّات: قام معدّ المقياس بتطبيقه ثمّ أعاد تطبيقه تمّ حسب معامل الارتباط بين مجموع درجات التّطبيقات، فكانت معاملات التّبات لبعده تفضيل التّحدي 0.73 ولبعد حبّ الاستطلاع 0.68 ولبعد الرّغبة في الإتقان باستقلالية، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

10.7. مقياس دافعية الإنجاز (عبد الطيف خليفة 2006م).

أعدّ هذا المقياس عبد الطيف خليفة 2006م، يتشكّل المقياس من 50 بنداً يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن أربعة بدائل هي لا، قليلاً، متوسطاً، كثيراً. وتنتال الدّرجات من 0 إلى 3 على التّوالي، وكلّ البنود تصحح في اتّجاه واحد . تتراوح درجات المقياس من 0 إلى 150 درجة.

كما يتشكّل من 05 محاور هي الشّعور بالمسؤولية، السّعي نحو التّفوق والنّجاح، المتابعة، الشّعور بأهمية الرّمن، التّخطيط للمستقبل. أمّا العيّنة فقد تكوّنت من عيّنة سودانية 250 طالبا وطالبة من طلاب جامعة القاهرة فرع الخرطوم، وعيّنة مصرية 404 طالبا وطالبة من طلاب جامعة القاهرة .

الخصائص السيكومترية:

الصدق: قام معدّ المقياس بحساب معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (صدق الاتّساق الدّاخلية)، تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.54 و0.74 بالنسبة للعيّنة المصرية (ن = 404) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01. وتراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.66 و0.77 بالنسبة للعيّنة السودانية (ن = 250) وهي دالة أيضا دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

كما قام بحساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للمقياس، تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.130 و 0.827 بالنسبة للعيينة المصرية (ن = 404) وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وتراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.295 و 0.621 بالنسبة للعيينة السودانية (ن = 250) وهي دالة أيضاً إحصائياً عند مستوى 0.01.

الصدق العاملي: قام بإجراء تحليل عاملي للمكونات الخمسة للمقياس، وأسفر التحليل العاملي من الدرجة الأولى عن انتظام هذه المكونات الخمسة في عامل واحد سواء لدى العينة المصرية أو السودانية.

النتائج: قام معدّ المقياس بتطبيقه ثم أعاد تطبيقه، وقام بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط بالنسبة للمقياس ككل 0.81 لدى العينة المصرية (ن = 35) و 0.76 لدى العينة السودانية (ن = 22) وهو دالّ عند مستوى 0.01.

أما ثبات المحاور الفرعية لمقياس فجاءت المعاملات لدى العينة المصرية تتراوح بين 0.61 و 0.86، ولدى العينة السودانية تتراوح بين 0.69 و 0.74 وكلّ المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

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

11.7. مقياس دوقة وآخرون لدافعية التعلّم 2009م .

أعدّ هذا المقياس دوقة أحمد، ولورسي عبد القادر، وغربي مونية، وحديدي محمّد، وأشرف كبير سليمة (2009) لقياس الدافعية للتعلّم عند التلميذ الجزائري في المرحلة المتوسطة، يتكوّن المقياس من 50 بنداً، يجب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن أربعة بدائل هي صحيح تماماً، نادراً، صحيح نوعاً ما، غير صحيح، لا أدري. وتتلّ الدرجات من 1 إلى 4 على التوالي، واحد. تتراوح درجات المقياس من 50 إلى 200 درجة

المقياس مقسّم إلى 6 محاور هي إدراك المتعلّم لقدراته، إدراك قيمة التعلّم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العاقبة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي.

الخصائص السيكومترية:

النتائج: تمّ التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عيّنة مكوّنة من 105 تلميذا، وبلغ معامل التجزئة الصفيّة 0.87 وهو يدلّ على ثبات عال.

كما قام معدّو المقياس بإجراء تحليل عاملي (حجم العيّنة 922 تلميذا) بطريقة المكوّنات الأساسية ل هونلنج، ممّا سمح بتمييز 06 عوامل (يكون التّشعب الجوهري لمختلف العوامل مساوياً أو يفوق 0.30).

12.7. مقياس جلين وآخرون Glynn and al لدافعيّة الإنجاز 2011 .

أعدّ هذا المقياس جلين وآخرون Glynn and al لدافعيّة الإنجاز 2011م لقياس الدافعيّة للإنجاز لدى طلبة جامعيّين أمريكيّين، يتكوّن الاختبار من 25 بنداً، يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدّد ضمن أربعة بدائل هي أبدأ، نادراً، أحياناً، في أغلب الأحيان، دائماً. وتتال الدّرجات من 1 إلى 4 على التّوالي، واحد. تتراوح درجات المقياس من 25 إلى 100 درجة

المقياس مقسّم إلى 5 محاور هي الحافز الجوهري، تقرير المصير، الكفاءة الدّائيّة، الحافز المهني، درجة الحافز.

الخصائص السيكومترية:

النتائج: قام معدّو المقياس بحساب معامل ألفا (Alpha)، فبلغ معامل ألفا للحافز الجوهري 0.89، تقرير المصير 0.88، الكفاءة الدّائيّة 0.83، الحافز المهني 0.92، درجة الحافز 0.81. أمّا معامل ألفا للاختبار ككل فبلغ 0.92 وهي كلّها دالّة إحصائيّاً عند مستوى 0.01.

قام معدوّ المقياس بإجراء تحليل عاملي للمكوّنات الخمسة للمقياس، وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي على تميّز 5 عوامل.

8. تحليل الدّراسات السّابقة:

من خلال عرض الدّراسات السّابقة يتضح أن معدّي هذه المقاييس تحصلوا على خصائص سكومترية مقبولة، وأنّ أغلب هذه المقاييس خضعت للتحليل العاملي، وهو ما يؤكد أهميته في بناء المقاييس.

كما يتضح من خلال عرض هذه الدّراسات التي تناولت بناء مقاييس الدّافعية. أنّ أغلبها كان موجّها لقياس الدّافعية عند التلاميذ أو الطّلبة. وقد خلت هذه المقاييس من مقياس يقيس دافعية الإنجاز الإداري.

وقد ساعدت الدراسات السابقة في بناء مقياس دافعية الإنجاز الإداري وذلك من خلال:

- تحديد محاور المقياس.
- الاستفادة من بعض البنود التي تقيس دافعية الإنجاز الإداري.
- تحديد بدائل الإجابة عن البنود.
- استخراج الخصائص السّيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الإداري.

قائمة مراجع الفصل:

أولاً باللغة العربيّة:

1. أبو علام، رجاء، "علم النفس التربوي"، الكويت، دار القلم، 1993.
2. ربيع، شحاتة، "قياس الشّخصية"، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 1994.
3. سماوي، فادي، وعساف، جمال، "استراتيجيات التّعلم المفضلة لدى عيّنة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدّافعية"، مجلة جامعة النّجاح للأبحاث المجلد 27، العدد الرّابع، 2013.
4. عزت، جودت. ومنى، عماد الدّين، "التّجارب العالمية المتميّزة في الإدارة التّربوية، تونس، المنظمة العربيّة للتّربية والنّقافة والفنون ، 2000.
5. عويس، عبد الرّحمان، "دافعيّة الإنجاز لدى المصابين بشلل الأطفال في علاقتها بالتّوافق النّفسي والشّخصي والاجتماعي". رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التّربية، جامعة الرّقازيق، مصر، 1988.
6. هامبلتون، رونالد، وميرندا، بيتر، وسبيلبيرغر، تشارلز، "تكيّف الاختبارات التّربويّة والنّفسيّة للتّقيّم عبر النّقافات"، (ترجمة هالة برمدا)، الرّياض، مكتبة العبيكان، 2006.

ثانياً باللغة الأجنبيّة:

1. Anastasi A Psychological Testing. Prentce-Hall International, INC. . 1997.

الفصل الثّاني

بناء مقياس الشّخصيّة

الفصل الثاني: بناء مقياس الشخصية

تمهيد

تنوّعت الاختبارات والمقاييس سواء في المجالين التربوي والنّفسي، وأصبحت بمثابة أدوات هامة بين أيدي الباحثين لقياس التّقدير الكميّ للسمات الإنسانيّة. وقد حاز بناء وتطوير المقاييس اهتمام المتخصّصين في القياس النّفسي، لما له من أهميّة في قياس سمات الشخصية والقدرات العقلية. وهذا بهدف مساعدة الأفراد على اتخاذ قرارات حول أنفسهم، والتخطيط لمستقبلهم، وكذلك من أجل مساعدة المؤسسات التربوية والمهنية و مؤسسات الإرشاد و العلاج النفسي على اتخاذ القرارات الصحيحة بشأن المشكلات التي يعانها الأفراد. إنّ مثل هذه الأهمية التي أصبحت تتبوّؤها المقاييس، أعطتها الأولويّة عند الباحثين من حيث العناية بإعدادها والدقة في إبداعها وصناعتها. الأمر الذي يدعو بالضرّورة إلى الوقوف على الكيفيّة التي تستحدث بها هذه الأدوات العلميّة للإمام بمعطياتها وبخطوات تصميمها.

1. تعريف المقياس النّفسي :

يعرّف إنجليش وإنجلش المقياس النّفسي على أنّه مجموعة من الظروف المقنّنة أو المضبوطة. تقدّم بنظام معيّن للحصول على عيّنة ممثّلة للسلوك في ظروف أو متطلبات بيئيّة معيّنة، أو في مواجهة تحديّات تتطلب بذلك أقصى جهد أو طاقة. وغالبا ما تأخذ هذه الظروف والتّحديات شكل أسئلة لفظيّة.¹

¹.English & H.B . English Acomprehensive dictionary of psychological and psychonanlytical terms.New York.David Mckey 1958.p547

وقد عرض ربيع¹ بعض التعريفات لمفهوم المقياس النفسي وذلك على النحو التالي:

أنستازي: المقياس النفسي مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك.

كرونباخ: المقياس النفسي أداة محددة منظمة لملاحظة السلوك ووصفه وذلك باستخدام

التقدير الكمي أو لغة الأرقام.

جراهام: المقياس النفسي حكم على عينة من السلوك والتنبؤ من خلال هذا الحكم.

فريمان: المقياس النفسي أداة مقننة تم تصميمها بغرض القياس الموضوعي لواحدة أو أكثر

من مظاهر السلوك.

قاموس شابلن: المقياس النفسي مجموعة من الأسئلة تعطى للفرد وذلك بغرض قياس

استعداده أو كفاءته في مجال معين.

1.1. تعريف مقياس الشخصية:

يمثل المقياس الشخصية أحد الأدوات الرئيسية التي تُستخدم لجمع المعلومات لغرض

استخدامها في قياس سمات الشخصية والقدرات العقلية، وهذا من أجل استخدامها للإرشاد والتوجيه،

أو الكشف عند دافعية العمال للإنجاز أو غيرها.

وهو مجموعة من الأسئلة أو العبارات التقريرية، تدور حول جوانب وجدانية، انفعالية، أو

خاصة بالسلوك في المواقف الاجتماعية بهدف الكشف عن جوانب معينة لدى الفرد، أو الحصول

على معلومات خاصة عن شخصيته.²

بصفة عامة ومن خلال ما سبق من تعاريف، فالمقياس النفسي هو عينة للسلوك المراد

قياسه، وهو مقياس موضوعي يسمح بالحصول على بيانات كمية تقيس قدرات وخصائص الفرد.

¹ ربيع، محمد شحاتة: قياس الشخصية. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2008، ص 39-40

² عبد الخالق، أحمد محمد: استخبارات الشخصية. ط 3. القاهرة: دار المعرفة الجامعية. 2000، ص 35

أما مقياس الشخصية فهو مقياس لقياس الجوانب غير المعرفية للسلوك، كالحالات الانفعالية، والعلاقات بين الأفراد، والدافعية والميول، والاتجاهات.

2. الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية:

حتى يمكن الوثوق بمقياس الشخصية واستخدامه يجب أن تتوفر فيه خصائص معينة وهي:

1.2. الثبات:

وهو من أهم الشروط الفنية والخصائص السيكومترية للمقياس الجيد الصالح للاستعمال.

1.1.2. تعريف الثبات:

يعرف الثبات بأنه مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على مقياس معين في كل مرة يعاد تطبيق نفس المقياس.¹ وهذا يعني أننا نتأكد أننا نقيس نفس الصفة كلما أعدنا عملية القياس. كما يعرف بأنه اتساق نتائج المقياس مع نفسها بين مرات التطبيق المختلفة. ومعامل الثبات هو معامل نسبي (أي نسبة التباين بين الدرجات الحقيقية وتباين الدرجات الملاحظة). يختلف باختلاف متغيرات متعددة تتسبب في زيادة أو نقصان تباين درجة الأفراد على الاختبار (أخطاء القياس)، ونعبر عنه رياضياً بمعامل الارتباط بين درجات المقياس ونفسه، والذي تتراوح قيمته ما بين الصفر والواحد الصحيح.²

ويعني الثبات الاتساق والدقة وإمكانية استخراج النتائج نفسها أي مدى اتساق الدرجات عند تكرار التجربة، وهو يجيب على السؤال إلى أي مدى يمكن أن تكون الدرجة المستخرجة محل ثقة؟

¹ عباس، فيصل: الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. ط1. بيروت: دار الفكر العربي. 1996، ص22.
² حبيب، مجدي عبد الكريم: التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. ط1. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. 1996، ص316.

فالدَّرَجَة الواحدة (الدَّرَجَات الملاحظة) في المقياس تعدّ الدَّرَجَة الحَقِيقِيَّة للفرد مضافاً إليها نوع من الخطأ.¹

فإذا طبقنا مقياساً لدافعية الإنجاز الإداري على عدد من المدراء، فسوف يكون لهم درجات تختلف بعضها عن بعض، وهو ما يعرف بالفروق الفردية أو التباين الكلي (التباين الحقيقي + تباين الخطأ).

لذلك يمكن تعريف معامل الثبات بأنه النسبة بين تباين الدرجات الحقيقية وتباين الدرجات الملاحظة.

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{تباين الدرجات الحقيقية}}{\text{تباين الدرجات الملاحظة}}$$

وهذا يعني أنّ معامل الثبات هو مدى ما تعكسه الفروق في الدرجات الملاحظة على الفروق في الدرجات الحقيقية، أو مدى إغناء تباين الدرجات الملاحظة إلى تباين الدرجات الحقيقية. ونظراً لأنّ تباين الدرجات الحقيقية غير معلوم، فإننا نودّ تقدير الدرجة الحقيقية للفرد باستخدام درجته الملاحظة، وهذا يتطلب تقدير درجة الخطأ أو تباين الخطأ، وهو ما يهدف إليه مفهوم الثبات.²

2.1.2. طرق حساب معامل الثبات:

لحساب معامل ثبات مقياس الشخصية هناك أكثر من طريقة، وجميعها تعتمد على الدرجات الملاحظة، بسبب كون الدرجات الحقيقية غير معلومة. وهذه الطرق هي:

¹ عبد الخالق، أحمد محمد: استخبارات الشخصية. ط3. القاهرة: دار المعرفة الجامعية. 2000، ص123.
² علام، صلاح الدين محمود: الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. 2006، ص92.

أ. طريقة إعادة التّطبيق:

يستخدم هذا الأسلوب عندما تكون السمة مستقرة نسبياً، ويتمّ الحصول على ثبات المقياس بهذه الطّريقة من خلال تطبيقه على مجموعة من الأفراد، ثمّ إعادة تطبيقه مرّة أخرى على نفس المجموعة بفواصل زمنيّ معيّن، يتمّ بعدها حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس في مرتي التّطبيق.¹

ب. طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين للمقياس :

تتمّ هذه الطّريقة من خلال عمل أو إيجاد صورتين متكافئتين لنفس المقياس من حيث عدد الأسئلة وطبيعتها ونوعها ومستوى صعوبتها، تعطى كلّ صورة لنفس الأفراد بنفس التّعليمات والظّروف الاختباريّة بفواصل زمنيّ قصير، ومن ثمّ حساب معامل الارتباط بين الصورتين الذي يمثل معامل الثّبات للمقياس.²

يتميز هذا الأسلوب بأنه يعد أدق الطرق في تقدير ثبات درجات المقاييس النفسية والتربوية.

ج. طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين بفواصل زمنيّ:

تتشابه طريقة إيجاد هذا المعامل مع تلك المستخدمة عند إيجاد معامل التكافؤ، غير أن المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين تكون أطول. وحسب علام³ فإنّ معامل الثّبات في هذه الحالة يكون منخفضاً عن الطّريقتين السابقتين، لأنّ جميع مصادر الخطأ التي تؤثر في الطّريقتين السابقتين والتي تؤدي إلى عدم اتّساق درجات الاختبار تعدّ مصادر أخطاء في هذه الطّريقة.

¹النبهان، موسى: أساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط1. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع. 2004، ص238.

²الصّراف، قاسم: القياس والتّقيّم في التّربيّة والتّعليم. الكويت: دار الكتاب الحديث. 2002، ص192.

³علام، صلاح الدين محمود . المصدر المذكور سابقاً، ص95.

د. طريقة التجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي)

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة المقياس المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين (متكافئين) وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة. يتم بعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين، فنحصل على معامل ثبات نصف المقياس. يتم تعديله حتى نحصل على معامل ثبات المقياس ككل. وذلك وفق قوانين و معادلات خاصة اشتقها كل من سبيرمان وبراون و جتمان و رولون.

هـ. معامل ألفا كرونباخ (α):

يشيع استخدام ألفا لكرونباخ في تقدير ثبات مقاييس الشخصية، ويستخدم عندما لا يصح

المقياس بشكل ثنائي، وتعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات المقياس.¹

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

حيث أن :

$\sum Si^2$: تباين درجات كل مفردة من مفردات المقياس.

S^2_x : التباين الكلي لجميع مفردات المقياس.

وقيمة معامل (α) عبارة عن متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس بطرق مختلفة،

كما أن هذا المعامل يعد مؤشرا للتكافؤ إلى جانب الاتساق الداخلي أو التجانس.

والجدير بالذكر أن معامل (α) يعتبر الحد الأدنى للقيمة التقديرية للثبات، بمعنى أن قيمة

معامل ثبات المقياس عامة لا تقل عن قيمة هذا المعامل، فعندما تكون قيمة معامل (α) مرتفعة

¹النبهان، موسى، المصدر المذكور سابقا ص248.

فإن هذا يعني أن درجات المقياس ثابتة بالفعل. أما إذا كانت منخفضة فإنه بالإمكان الحصول على معامل ثبات أكبر بإتباع الطرق الأخرى في حسابه.¹

2.2. الصدق:

الصدق من أهمّ المعالم الرئيسيّة التي يقوم عليها مقياس الشخصيّة، والصدق أن يقيس المقياس ما وُضع لقياسه. فهو يتعلّق بالهدف الذي يُبنى المقياس من أجله، وبالقرار الذي يُتخذ استناداً لدرجاته.

1.2.2. تعريف الصدق:

للصدق تعريف عديدة فقد عرض الطّيرري.² بعض هذه التعاريف وذلك على النحو التالي:
ساكس 1980 Sax: الصدق هو الدرجة التي تكون فيها المقاييس ذات فائدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالهدف.

ألن وين 1979 Allen & Yen: الصدق هو قدرة المقياس على أن يقيس ما وُضع لقياسه.
كرونباخ 1971 Cronbach: الصدق هو العمليّة التي يبحث من خلالها مطوّر المقياس عن دليل يدعم به الاستنتاجات التي من الممكن أن يصل إليها من خلال درجات المقياس.
مهرنز ولهمان 1975 Mehrens & Lehman: الصدق هو الدرجة التي يتمتع بها المقياس في تحقيق أهداف محدّدة.

بصفة عامّة ومن خلال ما سبق من تعاريف نخلص إلى أنّ الصدق يحقق الغرض الذي وُضع المقياس من أجله، يمكن من تفسير درجاته. فإذا وضعنا مقياساً يقيس دافعيّة الإنجاز

¹الغامدي، سعيد حسن: مدى اختلاف الخصائص السيكمترية لأداة القياس في ضوء تغاير بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية. 2003، ص 24 .
²الطّيرري، عبد الرحمن: القياس النفسي والتربوي (نظريته، أسسه، تطبيقاته). ط1. الرياض: مكتبة الرشد. 1997، ص218-219.

الإداري فإلى أي حدّ يقيس فعلا خاصية الدافعية الإدارية وليس شيئا غيرها.

2.2.2. أنواع الصدق:

يشير الصدق إلى مدى صلاحية المقياس وصحته في قياس ما يقيسه، وقد حدّدت الرابطة

الأمريكية لعلم النفس ثلاثة طرائق أساسية لقياس الصدق وهي:

أ. صدق المحتوى :

يقصد بصدق المحتوى " مدى تمثيل عناصر المقياس وملاءمتها للمحتوى الذي نقيسه"، أي

أنه لما كانت عناصر المقياس عبارة عن عينة لكافة المجالات التي يغطيها، فإنّ بينة الصدق هنا

تعتمد على مدى تمثيل العينة (المقياس) وكفايتها.

وللحكم على صدق المحتوى يُحتاج إلى فريق من الخبراء والمهتمين في مجال القياس،

وذلك للحكم على مدى تمثيل بنود المقياس للمحتوى الذي أُشتقت منه.¹ فإذا كانت آراء الخبراء

وأحكامهم على بنود ومحاور دافعية الإنجاز الإداري متفقة في أفضل صورة لها فهذا يعني أنّ

المقياس يتمتع بصدق محتوى مرتفع.

ب. الصدق المرتبط بمحك:

يدلّ الصدق المرتبط بالمحك على مدى كفاءة المقياس في التنبؤ بأداء الفرد في أنشطة

محددة، ولهذا الغرض فإن الأداء على المقياس تتم مراجعته أو ضبطه بالنسبة إلى المحك، أي

مقياس مباشر ومستقل يقيس ما صمم المقياس نفسه للتنبؤ به.² وهي طريقة تعتمد على العلاقة أو

¹ زمزمي، عبد الرحمان: تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على عينة من الطلاب ضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة ام القرى. السعودية. 2008، ص37.

² عبد الخالق، أحمد محمّد: قياس الشخصية. ط1. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت. 1996، ص52.

الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس آخر يمثل المحك، وهو المعيار الذي نقارن المقياس به.¹

فبالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز الإداري يتم التّحقق من صدقه عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات مدرّاء التّعليم الابتدائي في مقياس دافعية الإنجاز الإداري ودرجاتهم في مقياس التّفاؤل لبدر الأنصاري. وبالتالي فإنّ الاهتمام ينصبّ على مدى صلاحية المقياس من النّاحية العمليّة.

ويمكن التّمييز بين نوعين من هذا الصّدق: الصّدق التّلازمي و الصّدق التّنبؤي. والفرق الرّئيس بينهما يتعلّق بالمدة الزّمنيّة الفاصلة بين تطبيق المقياس المراد التّحقق من صدقه وتطبيق المحك. فالصّدق التّلازمي يتطلب تطبيق كلّ من المقياس والمحك في نفس الوقت تقريباً، والصّدق التّنبؤي يتطلب تطبيق المقياس المحك بعد انقضاء مدّة زمنيّة مناسبة على تطبيق المقياس.²

ج- صدق التكوين الفرضي:

يتصل صدق البناء بالخاصية التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكنها مفهوم نظري يمكن أن ندرکه أو نحدده فقط من خلال الاستدلال عليه من بعض مظاهر السلوك. وغالباً ما يكون مجرد فرض تم إبداعه من عملية ممكنة ترتبط بسلسلة من الأحداث الأخرى الملاحظة وغير ذلك. ففي صدق البناء يركز الاهتمام على خاصية نظرية مفترضة لدى الفرد يمكن الاستدلال عليها من بعض عينات السلوك الذي يصدر منه.³

¹حسن، بركات حمزة: القياس النفسي. القاهرة: مطبعة كليّة الآداب بجامعة المنيا. 2005، ص 133.

²علام، صلاح الدين محمود. المصدر المذكور سابقاً، ص108.

³معمرية، بشير: القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية. ط2. الجزائر: منشورات الحبر. 2007، ص149.

ولتفسير درجات المقياس في ضوء تكوينات فرضية أو سمات نفسية مستمدة من نظرية سيكولوجية معينة (كنظرية ماسلو للحاجات) فنستدلّ من درجته على أنه يمتلك درجة معينة من دافعية الإنجاز مثلا تمكّنا هذه الدرجة من وصف أدائه وصفا أكثر اتساعا.

فحسب علام¹ التكوين الفرضي هو صفة أو خاصية نفسية نفترض وجودها، وذلك لتفسير جوانب معينة من سلوك الفرد، ونوع الصدق المناسب في هذه الحالة يسمّى "صدق التكوين الفرضي".

ويشير كرونباخ وميهل² Cronbacht & meehl,1995 . إلى أن هناك خطوات للتأكد من صدق التكوين الفرضي منها :

- تبني نظرية معينة (كنظرية ماسلو للحاجات) يستند إليها المقياس ويشتق منها فروض تبيّن مدى اختلافهم أو تشابههم في امتلاك الصفة أو الخاصية التي يقيسها المقياس.

- جمع بيانات ميدانية حول الخاصية المراد قياسها.

- تقييم الانسجام الفعلي بين البيانات و اختبار الفرضيات.

ويتطلب حساب صدق التكوين تجميع المعلومات من مصادر متنوّعة، فأية بيانات تلقي الضوء على طبيعة السمة المقاسة تعدّ دليلا مناسباً على هذا النوع من الصدق. ويوجد العديد من الطرق والأساليب التي يستخدمها الباحث لجمع الأدلة التي تشير إلى صدق التكوين الفرضي منها: أ.التغيرات التطورية: هذه التغيرات تظهر في المقاييس التي تكشف عن زيادة مع تقدم العمر كاختبارات الذكاء.

¹علام، صلاح الدين محمود . المصدر المذكور سابقا ص110.

²النبهان، موسى، المصدر المذكور سابقا، ص295.

ب. الارتباط مع مقاييس أخرى: تعدّ الارتباطات بين مقياس جديد ومقاييس سابقة دليلاً على أنّ المقياس الجديد يقيس المجال السلوكي العام للمقاييس التي تحمل الاسم ذاته. فإيجاد معاملات الارتباط بين درجات المقياس الذي يفترض أنّه يقيس تكويننا فرضياً معيناً (دافعية الانجاز الإداري مثلاً) ودرجات مقياس يقيس التكوين الفرضي ذاته (كمقياس التفاؤل أو التوجه نحو الحياة)، فإذا وجد أنّ معامل الارتباط قيمته مرتفعة فإنّ هذا يعدّ أحد أدلّة صدق التكوين الفرضي.

وحسب علام¹ فإنّ هذا الأسلوب عادة ما يتناول العلاقات القائمة بين المقياس ومجموعة أخرى من المقاييس باستخدام أسلوب التحليل العاملي. وذلك للتعرف على الصدق التقاربي حيث الارتباط الموجب والعالي بين المقياس ومقاييس أخرى تقيس نفس السمة، والصدق التباعدية الذي يكون فيه الارتباط بين المقياس ومقاييس أخرى مختلفة عنه ضعيف أو سالب.

ج. التحليل العاملي: يسمح التحليل العاملي بتحديد خصائص المقياس على ضوء العوامل الأساسية التي تحدّد درجاته.

تحسب معاملات الارتباط البينية لمجموعة المحاور ثمّ تحلّل هذه المعاملات من أجل الوصول إلى مقدار تشبّع كلّ محور بالعامل العام والعوامل الأخرى المشتركة بين المحاور جميعاً، ويدلّ مقدار تشبّع المقياس بالعامل العام على صدقه.²

د. الاتساق الداخلي: يستخدم الاتساق الداخلي بتوسع في مقاييس الشخصية، والمحك هنا ليس شيئاً آخر سوى الدرجة الكلية على المقياس نفسه، وأحياناً يستخدم تعديل لطريقة المجموعات المتعارضة حيث تختار مجموعات متطرفة على أساس الدرجة الكلية للمقياس، ثمّ يقارن أداء المجموعة ذات الدرجات العليا بالمجموعة ذات الدرجات الدنيا على كلّ بند من بنود المقياس.

¹ علام، صلاح الدين: القياس والتقويم التربوي والنفسي. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي. 2000، ص223.

² عبد الرحمن، سعد: القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي. 1998، ص192.

فإذا استطاع المقياس أن يميّز بين الأداء القوي والأداء الضعيف لدى أفراد العينة دلّ ذلك على صدق المقياس. أمّا إذا كانت درجات المقياس جميعها متقاربة دلّ ذلك على صدق ضعيف للمقياس. لأنّه لم يقدّم بمهمته الأساسيّة وهي إظهار الفروق الفرديّة.¹

3. معايير تفسير النتائج:

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

1.3. مفهوم المعايير:

يعرف أبو حطب و صادق (1983) المعيار بأنه "أساس للحكم على أداء الأفراد و المقارنة بينهم مستمد من أداء المجموعة التي قنن عليها المقياس. فالمعيار يتحدد في ضوء الأداء الفعلي للأفراد على المقياس مثل استخدام المتوسط الحسابي أو الوسيط لدرجات عينة التقنين لوصف الأداء العادي أو الطبيعي أو المتوسط في مقياس ما.²

تشير الجلبي 2005 إلى أنّ المعايير نوع من الموازين (المحكّات)، التي تستخدم في تفسير الدّرجات الخام التي يحصل عليها الفرد. كما أنّ إعدادها أيضا يعتمد على الدّرجة الخام لعينة معيارية ممثّلة للمجتمع الذي أعدت له الأداة أو المقياس.³

¹ معمريّة، بشير، المصدر المذكور سابقا، ص181.

² خطاب، علي ماهر: القياس والتّقييم في العلوم النفسيّة والتّربويّة والاجتماعيّة. ط 2. القاهرة: المكتبة الانجلو مصريّة. 2000، ص375.

³ الجلبي، سوسن شاكّر: أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسيّة والتّربويّة. ط 1. سوريا: مؤسسة علاء الدّين للطباعة والتّوزيع. 2005، ص147.

فالمعايير إذن هي مجموعة من الدرجات التي تشتق بطرق إحصائية معينة من الدرجات الخام بحيث نحصل عليها نتيجة تطبيق المقياس على عينة عشوائية ممثلة لمجتمع معين من الأفراد (عينة التقنين).

2.3. أنواع المعايير :

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

وتوجد طرق متعددة لإجراء تحويل الدرجات الخام إلى أنواع مختلفة من المعايير التي تستخدم في تفسير درجات مقياس الشخصية أهمها:

أ. الدرجة المعياريّة:

الدرجة المعياريّة هي المسافة التي تبعد بها الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي معبراً عنها في وحدات من الانحراف المعياري.¹

وتصلح الدرجة المعياريّة لمقارنة درجات الفرد في مقياسين مختلفين، أو مقارنة درجات لأفراد مختلفين في مقياس واحد.

وتعتبر الدرجة المعياريّة أفضل المعايير لتفسير الدرجات الخام الحاصل عليها من أداء الأفراد على المقاييس النفسية و غيرها لاعتمادها على الدرجة الخام و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

¹ حبيب، مجدي عبد الكريم، المصدر المذكور سابقاً، ص 341 .

والصيغة المستخدمة في حساب الدرجات المعيارية هي:

$$1. \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}} = \text{الدرجة المعيارية}$$

وعلى الرغم من ميزات الدرجات المعيارية، إلا أنه يعاب عليها أنها تشتمل على كسور وإشارات سالبة. وللتغلب على ذلك نستخدم درجة محولة معدلة تسمى الدرجة التائية (ت).

ب.الدرجة التائية: هي درجة معيارية معدلة ، تهدف إلى تعديل الدرجة المعيارية، بحيث تغير درجتها السالبة إلى موجبة، وتزيد من حساسية وحدتها، وهي عبارة عن درجة معيارية متوسطها (50) وانحرافها المعياري(10).

والصيغة المستخدمة في حساب الدرجات التائية هي:

$$2. \text{الدرجة التائية} = 10 \times \text{الدرجة المعيارية} + 50$$

ج. المعيار الميئيني: وهي درجات تعبر عن ترتيب الأفراد تصاعديا بالنسبة لدرجاتهم في المقياس، وهي تشير إلى النسبة المئوية لعدد الأشخاص الذين تقع درجاتهم دون هذه الدرجة في أداء نفس المقياس.

د. الدرجات التساعية : هي درجات معيارية متوسطها (5) و انحرافها المعياري (2) و التوزيع التساعي يتضمن تسعة أقسام، سواء كان التوزيع الأصلي للدرجات اعتدالي أم غير اعتدالي.³

¹علام، صلاح الدين محمود. المصدر المذكور سابقا، ص75.

²علام، صلاح الدين محمود. المصدر المذكور سابقا، ص77.

³المصدر نفسه، ص80.

4. خطوات بناء المقياس النفسي:

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

1.4. تحديد الخاصية المراد قياسها:

هي الخطوة الأولى والتي سوف يحدّد بناء عليها المحور الرئيسي للمقياس، ومن أجل تحديد الخاصية المراد قياسها نقوم بتعريف إجرائي وهو التعريف العملي الوظيفي الذي يمكن أن نستدلّ منه على العمليّات السلوكيّة التي يتضمنها المفهوم الذي سوف نقيسه.¹ فعندما نحدّد المفهوم الذي سوف نعدّ مقياساً لقياسه بداعيّة الإنجاز الإداري. نعرّفه إجرائيًا على أنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، ومثابرتة في عمله ومواجهته للتحديات والعراقيل، مع تحديد أهدافه بدقّة والتخطيط للوصول إليها، وإدارة الوقت بصورة منظّمة وفعّالة للوصول إلى مراتب أعلى والتفوق والتّميّز مهنيًا واجتماعيًا. وهذا ما يسمح بالتحديد العملي لهذا المفهوم.

2.4. تحديد الهدف من المقياس:

تهدف مقاييس الشّخصيّة للحصول على معلومات سريعة لآراء الشّخص حول نفسه، وتقدير جوانب القوّة والضعف فيها تقديرا كميًا.² فبعد أن نحدد الخاصية التي نريد قياسها، نحدد الهدف الذي نسعى إلى تحقيقه من عملية القياس. وتتضمن هذه الخطوة تحديد ما سوف يقيسه المقياس كما تتضمن الكيفية التي سوف نستخدم بها النتائج التي نحصل عليها من هذا المقياس، وقد يكون الهدف بعضا مما يلي:

¹ عبد الرّحمان، سعد. المصدر المذكور سابقا ص199.

² عبد الخالق، أحمد محمّد، المصدر المذكور سابقا، ص45.

- التمييز بين الأفراد وفقا لترتيبهم على الخاصية، ليتم التعرف على القوي والضعيف في الخاصية، وذلك من أجل استعمال نتائج القياس في وضع الأفراد في المهام المختلفة، وفقا لما يتوفر لديهم من مقدار السمة المطلوبة.

- التنبؤ بمدى قدرة الفرد على النجاح في المهنة التي يمارسها.

- التعرف على سمات الشخصية لدى الأفراد.

3.4. جمع الأدبيات والدراسات السابقة:

يتم جمع الأدبيات والدراسات السابقة والبحوث في مجال الدراسة المحدد، وكذا الاطلاع على المقاييس السابقة ذات العلاقة بالموضوع للاستفادة منها وتلافي ضعفها ومناقشة المختصين في الموضوع حول السمة أو الخاصية.¹

4.4. تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية:

تحليل وتشريح السمة أو الخاصية من أجل تحديد أبعادها ومكوناتها، ومعرفة أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين السمات والخصائص الأخرى.²

ويقوم معد المقياس بتحليل وترجمة هذه المفاهيم (الخصائص) إلى وقائع سلوكية محددة

تحليلا يسمح بصياغتها في وحدات معيارية للقياس هي بنود المقياس.

5.4. تقسيم الخاصية إلى أبعاد أو أجزاء:

أثناء تحليل الخاصية السلوكية، يمكن تقسيم الخاصية إلى أبعاد أو أجزاء أو خصائص

فرعية، فدفعية الإنجاز الإداري يمكن تقسيمها إلى ستة محاور وهي:

- تحمّل المسؤولية واتخاذ القرارات.

¹ الطّيرري، عبد الرحمن المصدر المذكور سابقا ص152.

² المصدر نفسه، ص152.

- المثابرة ومواجهة التّحديات.

- التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.

- إدارة وتنظيم الوقت.

- الاتّصال والتنظيم الوظيفي.

- التّطور المهني والاجتماعي.

و يمكن عمل ذلك بإجراءات التحليل العاملي، ويعرف كل بند إجرائيا حتى يمكن تحليله

إلى وقائع سلوكية.

6.4. تحكيم المقياس:

بعد الانتهاء من كتابة الفقرات وفق القواعد والأسس والشروط المشار إليها، تعرض البنود

على مجموعة من المحكّمين من ذوي التّخصّص والخبرة في المجال، ويكون دورهم تحديد مدى

ملاءمة الفقرة لقياس السّمة من عدمها. بالإضافة إلى الحكم على وضوحها ومدى ملاءمتها للبعد

الذي تنتمي إليه، وتقديم اقتراحات أخرى. يتمّ بعدها استبعاد البنود غير المناسبة.¹

7.4. إجراء التجربة الاستطلاعية:

تتم عملية تطبيق المقياس على عينة تتماثل لأقصى درجة مع المجموعة التي يصمم

المقياس من أجلها.

وهي تهدف إلى الوقوف على خصائص البنود بما يضمن الخروج بمقياس ذي مواصفات

جيدة بشكل عام، وإعطاء مبررات مقنعة حول كفاءة المقياس وقيّمته القياسيّة، وذلك من خلال

الحذف أو الاستبقاء، واستخراج معاملات الصدق والثبات، وتحديد المكونات العامليّة

¹ الطّريبي، عبد الرحمن. المصدر المذكور سابقا، ص152.

للخاصية المقاسة.¹

8.4. إجراء الدراسة النهائية:

يتم إجراء الدراسة النهائية على عينة ممثلة للمجتمع الذي وضع الاختبار من أجله، وذلك

بعد أن تشكلت الصورة النهائية للمقياس.²

و أثناء عملية التطبيق لا يكفي معد المقياس بالحصول على الاستجابات، وإنما يقوم

بتسجيل كل الملاحظات المتعلقة بعملية التطبيق وظروفه، وبكل ما يلفت نظره من ملاحظات

خاصة بمحتوى المقياس نفسه.

وبعد عملية التطبيق يقوم معد المقياس بتحليل البيانات الكمية والكيفية التي تحصل عليها،

وذلك للقيام بإجراء التعديلات اللازمة على المقياس، من خلال هذه العملية يقوم الباحث باختبار

عدة نقاط منها:

- هل تكون عبارات المقياس في صياغتها المقترحة مفهومة؟
- ما مدى ملائمة التعليمات ووضوحها فيما يتعلق بالاستجابة أو طريقة تسجيلها؟
- هل يستجيب المفحوصين للمقياس بشكل تعاوني بحيث يمكن القول أنه يثير اهتمامهم؟
- هل يمكن لمستخدم المقياس أن يتوصل إلى تحقيق الأهداف التي وضع المقياس من أجلها؟

¹ الطيرري، عبد الرحمن. المصدر المذكور سابقا، ص152.

² المصدر نفسه، ص168.

ملخص الفصل :

يمثل مقياس الشّخصيّة أحد الأدوات الرّئيسيّة التي تُستخدم لجمع المعلومات لغرض استخدامها في قياس سمات الشّخصيّة والقدرات العقليّة، وهذا من أجل استخدامها للإرشاد والتّوجيه، أو الكشف عن دافعيّة العمال للإنجاز أو غيرها.

وللوثوق بمقياس الشّخصيّة واستخدامه لا بدّ أن تتوفر فيه خصائص معيّنة، وهي الثّبات الذي يعرّف بأنّه الاتّساق والدّقة وإمكانية استخراج التّناج نفسها أي مدى اتّساق الدّرجات عند تكرار التّجربة. ويمكن حساب معامله بعدّة طرق هي: طريقة إعادة التّطبيق، طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين للمقياس، طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين بفاصل زمني، طريقة التّجزئة التّصفية .

أمّا الصّدق فهو يهدف إلى تحقيق الغرض الذي وُضع المقياس من أجله. وله أنواع وهي صدق المحتوى، الصّدق المرتبط بمحك، وصدق التّكوين الفرضي. ويتطلب حساب الصدق تجميع المعلومات من مصادر متنوّعة، فأية بيانات تلقي الضّوء على طبيعة السّمة المقاسة تعدّ دليلاً مناسباً على صدقه .

ويخضع بناء المقاييس النفسية إلى قواعد منهجية، و دراية واسعة وعميقة بأنواع المقاييس النفسية وبالأساليب المختلفة لبنائها ومناسبة كل منها لما تبنى له. لنحصل في الأخير على مقياس جاهز للتّطبيق على للمجتمع الذي وضع المقياس من أجله.

قائمة مراجع الفصل:

أولاً باللغة العربيّة:

- 1.الجلبي، سوسن شاكر، "أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسيّة والتربويّة"، سوريا، مؤسسة علاء الدّين للطباعة والتّوزيع، 2005.
- 2.حبيب، مجدي عبد الكريم، "التقويم والقياس في التربية وعلم النفس"1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1996.
- 3.حسن، بركات حمزة، "القياس النفسي"، القاهرة، مطبعة كليّة الآداب بجامعة المنيا، 2005.
- 4.خطاب، علي ماهر، "القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية"، القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية، 2000.
- 5.ربيع، محمد شحاتة، "قياس الشّخصيّة"، عمّان، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، 2008.
- 6.زمزمي، عبد الرحمان، "تقنين اختبار تورانس للتّفكير الابتكاري الشّكل (ب) على عينّة من الطّلاب ضعاف السّمع في المرحلة المتوسطة بمكة المكرّمة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، السّعوديّة ، 2008.
- 7.الصّراف، قاسم، "القياس والتّقويم في التّربيّة والتّعليم"، الكويت، دار الكتاب الحديث، 2002.
- 8.الطّريري، عبد الرحمن، "القياس النفسي والتّربوي (نظريته، أسسه، تطبيقاته)"، الرّياض، مكتبة الرّشد، 1997.
- 9.عباس، فيصل، "الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها"، بيروت، دار الفكر العربي، 1996.
- 10.عبد الخالق، أحمد محمد، "قياس الشّخصيّة"، الكويت، مطبوعات جامعة الكويت، 1996.
- 11.عبد الخالق، أحمد محمد، "استخبارات الشّخصيّة"، القاهرة، دار المعرفة الجامعيّة. 2000.
- 12.عبد الرّحمان، سعد، "القياس النفسي النّظريّة والتّطبيق"، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
- 13.علام، صلاح الدين، "القياس والتّقويم التربوي والنفسي"، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000.

14.علام، صلاح الدين محمود، "الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية"، عمّان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2006 .

15.الغامدي، سعيد حسن، "مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2003.

16.معمرية، بشير، "القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية"، الجزائر، منشورات الحبر، 2007.

17. النبهان، موسى، "أساسيات القياس في العلوم السلوكية"، عمّان، دار الشروق للنشر و التوزيع، 2004.

ثانيًا باللّغة الأجنبيّة:

01.English & H.B English . Acomprehensive dictionary of psychological and psychonanlytical terms.New York.David Mckey .1958.

الفصل الثالث

دافعية الإنجاز في العمل الإداري

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز في العمل الإداري

تمهيد:

يعدّ موضوع الدافعية من أهمّ مواضيع علم النفس، فقد حظيت دراسة الدوافع باهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربّية باعتبارها أحد أهمّ العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الإنسان، وتقوم بدور أساسي في تحديد سلوكه.

وتسهم دراسة الدافعية في توضيح جزء كبير من السلوك الإنساني في مختلف المجالات ومنها المجال الإداري. فالدافع للإنجاز يؤثر في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في عمله الإداري فكّلما كان هذا الفرد على قدر كبير من دافعية الإنجاز كان مستوى أدائه على قدر كبير من الأهمية.

1. مفهوم الدافعية:

حاول بعض الباحثين في علم النفس كأتكينسون Atkinson 1964 التميّز بين مفهوم الدافع Motive ومفهوم الدافعية Motivation على أساس أنّ الدافع "هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معيّن. أمّا في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيّز التّحقيق الفعلي أو الصّريح فإنّ ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

لكن وعلى الرّغم من محاولة التميّز بين المفهومين، إلّا أنّه لا يوجد ما يبرر الفصل بينهما،

ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبرّ كلاهما عن الملامح الأساسية

للسلوك المدفوع، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية.¹

¹ خليفة، عبد اللطيف: الدافعية للإنجاز. د ط . القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. 2000، ص 67.

ورغم اختلاف الباحثين في تحديد تعريف موحد للذافعية، إلا أنها تعتبر أوسع المحركات الداخليّة للسلوك مفهوماً، فهي تشمل جميع أسباب السلوك وبواعثه ومحركاته الداخليّة التي تدفع الإنسان إلى عمل أو سلوك معيّن والاستمرار في هذا العمل أو السلوك مدّة من الزمن، حتّى يتحقّق الهدف المقصود للشخص، وبذلك يُشبع الدافع ويزول التوتّر ويتحقّق الاستقرار.¹

يعرّف القاموس الفرنسي (Robert, 1986) الذافعية بأنّها "مجموعة الأسباب التي تدفع إلى سلوك معيّن".²

كما عرّفها قاموس وبستر 1963 على أنّها "شيء معيّن كحاجة أو رغبة، يستحثّ الفرد على الأداء".³

وقد عرض خليفة⁴ بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الذافعية وذلك على النحو التالي:

يونج : P.T. Young عرّف الذافعية من خلال المحدّدات الداخليّة بأنها عبارة عن حالة استثارة و توتّر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معيّن.

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

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

¹ عياصرة، علي أحمد: القيادة والذافعية في الإدارة التّربويّة. ط1. عمّان: دار الحامد للنشر والتّوزيع. 2005، ص88.

² فهمي، مصطفى: سيكولوجيّة التعلّم. د ط. تونس: دار سحنون. 1990، ص118.

³ قشقوش، إبراهيم وطلعت، منصور: الذافعية للإنجاز وقياسها. د ط. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصريّة. 1979، ص7.

⁴ خليفة، عبد اللطيف، المصدر المذكور سابقاً، ص69-70.

كاجان : J.Kagan الدافعية عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة، تنتظم بشكل متدرج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام.

هب : Hebb الدافعية أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة.

ماكليلاند وآخرون : D. McClelland, et al. الدافعية تعني التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغيير في الموقف الوجداني.

فيذر : N.T.Feather الدافعية استعداد شخصي ثابت نسبياً، قد يكون له أساس فطري، ولكنها نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة، للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها.

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

الآتي :

- الأول : الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.
- الثاني : إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.
- الثالث : الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية.

أمّا السيّد خير الله فيعرّف الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي، تعمل على استثارته

ليسلك سلوكاً معيناً.¹

يعرفها أحمد عزّت راجح² بأنها " حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف

معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة".

¹ باهي، مصطفى حسين، وشلي، أمينة إبراهيم: الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر. 1979، ص7.

² راجح، أحمد عزّت: أصول علم النفس. ط1. القاهرة: دار المعارف. 1999، ص78.

ويعرفها أحمد عبد الخالق 1991 بأنها حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، أو النّضال من أجل السيطرة على التّحدّيات الصّعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسّعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. فالدّافعيّة قوّة داخل الفرد، تسمح بتفسير توجه السّلك وشدّته.¹

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

2. مفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية :

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

1.1. الحاجة :

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

¹ Masson, Julien ,Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? Thèse de doctorat inédit, Université Paris Ouest Nanterre La Défense , Paris ,2011, p19.

وبناء على هذه التعريفات يمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.¹

2.2. الحافز :

يشير الحافز إلى العمليات الداخليّة التي تصحب بعض المعالجات الخاصّة بمنبّه معيّن، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك. ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أنّ كلّ منهما يعبر عن حالة التوتّر العامّة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معيّنّة. وفي مقابل ذلك فإنّ هناك من يميّز بين هذين المفهومين على أساس أنّ مفهوم الحافز أقلّ عموميّة من مفهوم الدافع. حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجيّة والاجتماعيّة، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجيّة فقط.

وبوجه عام فإنّ الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجيّة تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها.²

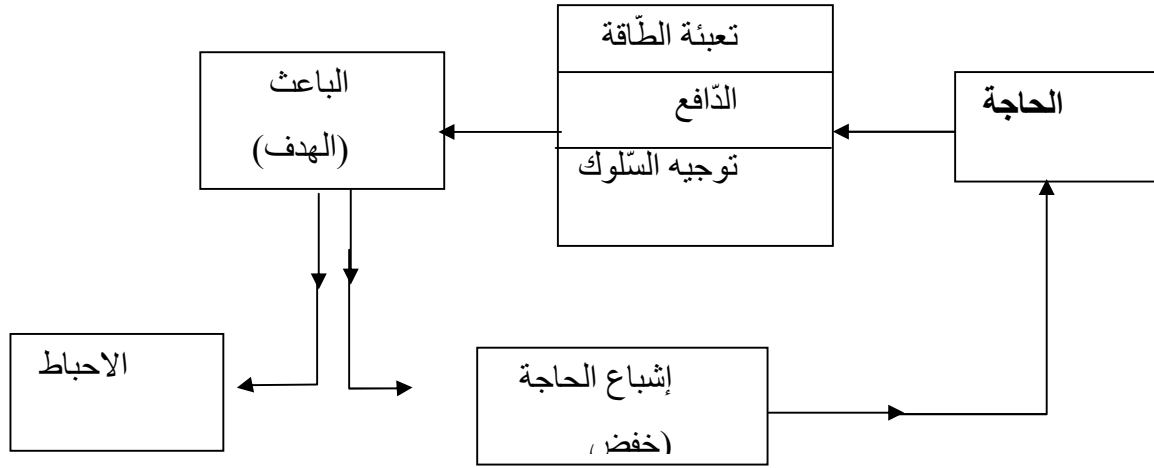
3.2. الباعث :

يعرّف فيناك W.E.Vinacke الباعث بأنه يشير إلى محفزات المحيط الخارجي المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجيّة أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقيّة لمنصب أعلى أمثلة جيّدة لهذه البواعث. فيعدّ النّجاح والشّهرة من بواعث الدافع للإنجاز، وفي ضوء ذلك فإنّ الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء

¹ غباري، أحمد: الدافعية النظرية والتطبيق. ط1، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2008، ص46.

² خليفة، عبد اللطيف. المصدر المذكور سابقاً، ص78.

معين. ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يُعبئ طاقة الكائن الحي ويوجّه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف).¹



مخطّط يبيّن العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث²

3. دافعية الإنجاز:

تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك بل يمكن اعتبارها أحد منجزات الفكر النفسي المعاصر.³

1.3. تعريف دافعية الإنجاز:

الدافعية للإنجاز "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط ————— ط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد

¹ خليفة، عبد اللطيف. المصدر المذكور سابقاً، ص79.

² المصدر نفسه، ص79.

³ الصّافي، عبد الله: المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطّموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. رسالة الخليج العربي، 79 (22). 2001 ، ص 65.

ويعتقده " 1.

ويُعتبر العالم الأمريكي موراي Murray أول من قدّم مفهوم دقيق للحاجة للإنجاز بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، في دراسته المعنونة "استكشافات في الشخصية" والتي استعرض فيها عدّة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز.²

فموراي Murray يعرف الدافعية للإنجاز بأنها " رغبة الفرد وميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدماً ما لديه من قوّة ومثابرة واستقلالية".³

أمّا يونغ Young فيعرف الدافعية للإنجاز على أنّه تخطي العقبات والحوجز، كما يعني القوّة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكلّ سرعة وبقدر الإمكان.⁴

يتفق كلّ من يونغ وموراي في كون الدافعية للإنجاز تندرج تحت حاجة كبرى أشمل وأهم هي الحاجة إلى التفوق، وهذا إلى جانب كلّ من الحاجة إلى المركز، والحاجة إلى الاستعراض.⁵

واعتبر أتكينسون Atkinson 1957 الدافعية للإنجاز استعداداً ثابتاً نسبياً في الشخصية، يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معيّن من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدّد للامتياز.

يعرفها فرجسون Ferguson 1976 على أساس أنّها النضال من أجل الامتياز للحصول

¹ أبو علام، رجاء. المصدر المذكور سابقاً، ص209.

² خليفة، عبد اللطيف. المصدر المذكور سابقاً، ص88.

³ شرقي، رابح: النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة. 2010، ص77.

⁴ موسى، رشاد علي: علم النفس الدافعي. القاهرة: دار النهضة العربية. 1994، ص120.

⁵ صحراوي، وافية: قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر. 2002، ص78.

على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميّز الأداء بالنجاح أو الفشل، وأنّ دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف.¹

فيتفق كل من أتكسون وفرجسون على أنّ الدافعية للإنجاز هو " استعداد الفرد للنجاح وفق معايير معينة للامتياز".²

حدّد ماكلياند دافعية الإنجاز بأنّها: " العملية التي يدرك فيها الإنجاز بمعايير التّفوق".³

كما عرّف جولدنسون Goldenson الدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والتّضال من أجل السيطرة على التّحديات الصّعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسّعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومتابعة مستمرة.⁴

و يرى فرنون أنّ دافعية الإنجاز " ترتبط بأهداف متجددة، ويتضمن السلوك المنجز بشكل عام النشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من التّفوق والامتياز، كما يتضمن منافسة الآخرين والتغلب عليهم وتخطيهم في كلّ عمل ونشاط".⁵

ويعرّفها إدواردز بأنّها " أن يفعل الفرد ما يستطيع وأن يكون ناجحا وأن ينجز أعمالا تتطلب

¹ موسى، رشاد. المصدر المذكور سابقا، ص120.

² سالم، هبة الله: علاقة دافعية الإنجاز بالتّحصيل الدّراسي، وموضع الضبط، لدى طلاب مؤسسات التّعليم العالي بولاية الخرطوم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم. السودان. 2004، ص11.

³ المصدر نفسه، ص12.

⁴ خليفة، عبد اللطيف. المصدر المذكور سابقا، ص94.

⁵ الزهراني، زايد بن هندي: دراسة مقارنة لكلّ من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطّلاب المكفوفين في معاهد النور الثّانوية وأفرانهم من المبصرين بمدينة مكّة المكرّمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، جامعة أمّ القرى. السّعودية. 1417هـ، ص35.

مهارة وجهداً، وأن يصبح خبيراً في المجال الذي يعمل فيه، وأن يحقق شيئاً له مغزى كبير وأن يجيد القيام بعمل صعب وأن يحلّ مشكلة صعبة".¹

أمّا الكتاني فيعرّف الدافعية للإنجاز بأنها: " سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز".²

ويعرفها فاروق عبد الفتاح بأنها "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه".³

أمّ عبد الحميد 1987 فيعرفها بأنها " حالة فسيولوجية وسيكولوجية، داخل الفرد تجعله يعمل على إزالة الظروف المثيرة، وإشباع الدافع الذي يحركه".⁴

ويمكن أن نستخلص من كلّ التعاريف التي قدمت لدافعية الإنجاز عدداً من النقاط :

- الدافعية للإنجاز دافع بشري معقد أو مركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، والاستقلال، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة أو التحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها.

- الدافعية للإنجاز تتسم بالسعي الجاد نحو عمل الأشياء الصعبة- باعتباره معياراً للامتياز - بأقصى سرعة وبقدر الإمكان، وتزداد فيه احتمالات النجاح على الفشل

¹ عارف، زبيدة أسامة: دوافع الإنجاز ودوافع الانتماء وعلاقتها بالتفوق في التحصيل الدراسي لدى طالبات الثانوية العامة بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمّ القرى.السعودية. 1407هـ، ص10 .
² عبد الله، مجدي أحمد: السلوك الاجتماعي وديناميته، ط1، الازريطه: دار المعرفة الجامعية. 1996، ص185.
³ المصدر نفسه، ص187.

⁴ القحطاني، مسفر بن سعد: أثر التدريب على مفهوم الذات ودافعية الإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمّ القرى. السعودية. 1990، ص49.

وتتجه مباشرة نحو تحقيق الهدف.

- الدافعية للإنجاز ترتبط بأهداف متجددة تتعلق بنمط الحضارة التي يعيش فيها الفرد، ولذلك نجد أنّ التعاريف السابقة تركز على عامل المنافسة بوصفه محددًا للنشاط الإنجازي، ومن ثمّ فإنّ هذا العامل يرتبط بالعوامل الحضارية.

- لا شك أنّ الدافعية للإنجاز تكمن وراء سلوك الإنسان، تنشطه وتدفعه وتوجهه نحو النجاح وبلوغ الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه على أحسن ما يكون. ممّا ينعكس أثره على ثقة الفرد بذاته وبأدائه فيدفعه إلى المزيد من الأداء الناجح في أيّ شكل من أشكال النشاط الإنجازي.

- الدافعية للإنجاز تكتسب في مرحلة مبكرة من عمر الإنسان وتدعم من خلال استحسان المجتمع الإنجازي للنجاح أو العقاب للفشل، ولذلك تظلّ ثابتًا في شخصية الفرد إلى حدّ ما خلال مراحل عمره التالية، وتكون له بمثابة قوّة محرّكة وموجهة للسلوك في آن واحد.

- الدافعية للإنجاز تدفع بالفرد إلى العمل الجاد لتحقيق النجاح، والأشخاص يختلفون بشكل ملحوظ في هذه الدافعية، واختلافاتهم تنعكس فيما يقومون به في أيّة مهنة أو عمل فيه تنافس.¹

بصفة عامّة فالدافعية للإنجاز هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، ومثابرتة في عمله ومواجهته للتحديات والعراقيل، مع تحديد أهدافه بدقة والتخطيط للوصول إليها، وإدارة الوقت بصورة منظّمة وفعّالة، للوصول إلى مراتب أعلى والتفوق والتّمييز مهنيًا واجتماعيًا.

¹ عبد الله، مجدي أحمد. المصدر المذكور سابقًا، ص185.

4. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

تتعدد النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز، وذلك حسب الافتراضات التي تنطلق منها كل

نظرية. ومن أشهر هذه النظريات:

1.4. نظرية ماسلو للحاجات:

تعتبر نظرية ماسلو للحاجات من أكثر نظريات الدافعية انتشاراً وشمولاً، مما جعلها تستحوذ

على اهتمام الدارسين في محاولة منهم لتطبيقها في الواقع العملي.

أوضح "ماسلو" أن الإنسان في كل ما يصدر عنه من سلوك إنما يسعى إلى إشباع حاجات

معينة، إذ لكل فرد مجموعة من الحاجات تتطلب إشباعاً. وأن هذه الحاجات هي التي تدفع هذا

الفرد للقيام بنوع من السلوك الموجّه نحو الهدف، وهو الهدف الذي يأمل أن يشبع له حاجاته.

وفي ظل افتراضات "ماسلو" لدى الفرد خمس مجموعات من الحاجات، تظل الحاجة غير

المشبعة هي المتحكمة في السلوك، أي أنها تؤثر في سلوك الفرد في حين لا تؤثر الحاجة غير

المشبعة في سلوكه. وبالتالي ينتهي دورها في عملية الحفز.

وبناء على ذلك لا بد من إشباع المستوى الأدنى قبل أن يصبح بالإمكان إشباع المستوى

الأعلى، وأن حاجات الفرد مرتبة ترتيباً تصاعدياً على شكل سلم أو هرم تحتل قاعدته الحاجات

الفسولوجية، تعلوها حاجات الأمن، فالحاجات الاجتماعية، فحاجات التقدير والاحترام الذاتي،

فحاجات تحقيق الذات.

1.1.4. الحاجة الجسمية أو الفسيولوجية:

وهي أهم الحاجات الإنسانية لأنها مرتبطة بضروريات البقاء على قيد الحياة، وتشمل المأكل

والملبس والمأوى والنوم والراحة والهواء. كما تشمل الحاجة إلى الزواج للمحافظة على بقاء النوع.

وسيكون الإنسان الذي تتقصه الضروريات الأساسية للحياة مدفوعاً بالحاجات الفسيولوجية بصفة أساسية، ويبدى اهتماماً قليلاً بالحاجات الأخرى، وستتجه أفكاره وجهوده لإشباع حاجات البقاء.

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

وهكذا فكلاً تسنى للفرد إشباع حاجة معينة فإنها ستهمل وتختفي وسيظهر غيرها من حاجاته الأخرى. وهذا يعني أنّ إشباع الفرد لحاجته العضوية سيحرره من سيطرتها وتأثيرها على دوافعه وبالتالي على سلوكه وستمنح الفرصة لحاجات أخرى.¹

2.1.4. حاجات الأمن والسلامة:

يمكن التعبير عن حاجات الأمن والسلامة في صورة الحاجة من التهديد والوقاية من الخطر والحوادث وأمن البيئة، أمّا في مكان العمل فيرى الأفراد هذه الحاجات على أساس أنها تتمثل في ظروف العمل الآمنة والزيادة في الراتب والأمن الوظيفي، وقدرا مقبولا من المزايا إضافية لتوفير حاجات الصحة والحماية والتقاعد.²

3.1.4. الحاجات الاجتماعية:

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

¹ عياصرة، علي أحمد. المصدر المذكور سابقاً، ص 99.

² سيزلاقي، أندرودي: السلوك التنظيمي والأداء (ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد). السعودية: معهد الإدارة العامة. 1991، ص 94.

وتُترجم هذه الحاجات في المنظّمات إلى الاهتمام بالتفاعل المتكرّر مع زملاء العمل والإشراف المهتمّ بالعاملين والقبول من الآخرين.¹

4.1.4. حاجات التقدير واحترام الذات

تصنّف هذه الحاجات إلى نوعين: يشمل النوع الأول حاجات الفرد إلى احترام الذات، والثقة بالنفس، والشعور بالكفاءة الشخصيّة، والشعور بأنّه شخصيّة فريدة، وامتلاك القوّة والحرية والاستقلال.

ويتضمن القسم الثاني حاجات الفرد في الحصول على المركز والهيبة والاعتبار والسّعة الطّبيّة رغبة منه في الوصول إلى مركز مرموق.²

5.1.4. حاجات تحقيق الذات :

وتعني أنّ الفرد يرغب بشكل طبيعي نحو تحقيق أهدافه وطموحاته، وذلك باستغلال المواهب. فالموسيقي يعمل الموسيقى، والشاعر يكتب الشعر، والفرد عليه أن يكون ما يستطيع أن يكون.³

فماسلو يشير هنا إلى الميل إلى الشعور بعدم الارتياح ما لم نبذل ما بوسعنا لنصل إلى المستوى الذي نرغب بالوصول إليه.⁴

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

¹الغامدي، عبد الله: الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدّة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمّ القرى. السّعوديّة. 2000، ص107.

²عياصرة، علي أحمد. المصدر المذكور سابقاً، ص100.

³Bouchet, Valérie, Psychopédagogie perceptive et motivation immanente Thèse) de doctorat inédit, Université lisbonne , lisbonne. (2006), p37

⁴ غباري، أحمد. المصدر المذكور سابقاً.

المكان أو العمل الذي يتناسب مع ميوله واستعداداته ومؤهلاته وتخصصه العلمي أو الفني أو المهني.¹

2.4. نظرية موراي Murry

يعتبر موراي من الرواد وعلماء النفس البارزين في مجال الدافعية للإنجاز، حيث يرى أنّ شدة الحاجة للإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة ويتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية قدر الإمكان.

كما يتضمن تخطي الفرد لما يقابله من عقبات ووصوله لمستوى مرتفع في أيّ مجال من مجالات الحياة، وتفوق الفرد على ذاته ومنافسته لآخرين وتخطيهم أو التفوق عليهم، وازدياد تقدير الفرد لذاته لما لديه من قدرات وإمكانات.²

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

- أثر السلوك أو نتيجته النهائية.
 - النمط أو الأسلوب الخاص للسلوك المتضمن.
 - الانتباه الانتقائي والاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه.
 - التعبير عن انفعال أو وجدان خاص.
 - التعبير عن الاشباع حين يتحقق تأثير خاص، أو الضيق حين لا يتحقق ذلك
- التأثير.³

¹ عياصرة، علي أحمد. المصدر المذكور سابقا، ص101.

² السيد، إبراهيم: البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات الآسيوية، جامعة الزقازيق، مصر. 2005. ص62.

³ معمريّة، بشير: سيكولوجية الدافعية للإنجاز. د ط. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع. 2012، ص91.

ويفترض موراي أنّ الحاجة للإنجاز تتدرج تحت حاجة كبرى وأشمل وأعم هي الحاجة للتفوق. ولقد أشار موراي إلى أنّ أهمّ شيء يمكن اكتشافه في الفرد هو الموجّه أو الموجّهات الفائقة الحدة لنشاطاته سواء كانت عقلية أم لفظية أم بدنية.

ولقد ميّز موراي أربعين حاجة من خلال نظريته في الحاجات والدافعية قسّمها إلى حاجات حشوية الأصل، وحاجات نفسية الأصل، والتي أدرج تحتها الحاجة للإنجاز وحددها على أنّها الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة أو على نحو جيد قدر الإمكان.¹

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

- الرغبات والتأثيرات: وهي رغبة الفرد في أن يتمّ شيئاً صعباً، ويتغلب على ما يصادفه من معوّقات. ويحقق مستوى عالياً.

- الأفعال: وهي حرص الفرد على أن يقوم بجهود عميقة ومستمرّة ومتكرّرة للتوصّل إلى شيء صعب. و أن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال ووحيد.

- الاندماجات والتقرّعات: وهي أنّ الحاجة يمكن أن تتدمج فعلاً وطبيعياً مع أيّ حاجة أخرى.²

وقد استخدم موراي أساليب متعدّدة في قياس الحاجة للإنجاز، حيث يُعتبر أوّل من وضع إمكانية استخدام اختبار تفهم الموضوع (T.A.T). حيث إنّ الغرض من هذا الاختبار استنارة الإبداع الأوّل واستدعاء الخيالات التي تكشف عن العقد المستترة وقياس الشخصية.³

¹ السيد، إبراهيم. المصدر المذكور سابقاً، ص62.

² معمريّة، بشير. المصدر المذكور سابقاً، ص92.

³ السيد، إبراهيم. المصدر المذكور سابقاً، ص63.

3.4. نظرية ماكيلاند:

ينال الدافع إلى الإنجاز مكانة هامة في نموذج ماكيلاند. فقد حظي هذا الدافع منه بقدر كبير من الاهتمام تجلى فيما أجراه حوله من بحوث ودراسات. وهو يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف الإيجابية أو السلبية، والتي تستثار في المواقف التي تتضمن سعياً وفق مستوى معين من الامتياز أو التفوق، وحيث يقيم الأداء على أنه ناجح أو فاشل.¹

وتعتبر نظرية ماكيلاند إحدى نظريات الاستثارة الوجدانية، حيث تقوم هذه الأخيرة على أساس افتراض أن أشكال السلوك الذي يقوم بها الكائن الحي هي التي تحقق الإشباع، وتمثل مصدر السرور له. أما أشكال السلوك التي يتجنبها فتتمثل مصدر الضيق له، ولهذا فالانفعال محدد مهم للسلوك المدفوع.

يقوم تصور ماكيلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز. فقد أشار ماكيلاند وآخرون إلى أن هناك ارتباطاً بين الهاديات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج. فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء و الانهماك في السلوكيات المنجزة. أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

ونظرية ماكيلاند تسيير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل. فإذا كان موقف المنافسة - مثلا - هادياً لتدعيم الكفاح و الإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف.

¹ معمرية، بشير. المصدر المذكور سابقاً، ص97.

وقد أوضح كورمان Korman,1974 أن تصور ماكلياند في الدافعية للإنجاز له أهمية

كبيرة لسببين:

-السبب الأول: أنه قدّم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر. حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية. ومثل هذا التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز، والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز بالمقارنة بغيرهم.

-السبب الثاني: ويتمثل في استخدام ماكلياند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار

وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات.¹

4.4. نظرية أتكسون:

اتسمت نظرية أتكسون في الدافعية لإنجاز بعدد من الملامح التي تميّزها عن نظرية ماكلياند. ومن أهمّ هذه الملامح أنّ أتكسون أكثر توجها علميا، وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكلياند. كما تميز أتكسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي.²

ويذكر كلّ من ليتوين وسترنجر Litwin &Stringer 1975 المبادئ الأساسية التي تقوم

عليها نظرية أتكسون في الدافعية كما يلي:

¹ خليفة، عبد اللطيف. المصدر المذكور سابقا، ص109.

² المصدر نفسه، ص113.

- يتوفر لدى كلّ الأفراد قوّة هائلة من الطّاقة الكامنة وعدد من الحاجات أو الدّوافع الأساسية التي يمكن أن نعتبرها منافذ توجّه وتنظّم تدفق الطّاقة الكامنة.
 - توجد نفس هذه المجموعة من الدّوافع لدى معظم الأفراد في ثقافة ما، إلا أنّ هؤلاء الأفراد يختلفون إلى حدّ كبير فيما بينهم، من حيث القوّة النسبيّة لهذه الدّوافع المختلفة، أو من حيث درجة الاستعداد لها. فيبدو الدّافع القوي أشبه بمنفذ الطّاقة يفتح بسهولة ويستتبع ذلك تدفق الطّاقة بمعدّل أكبر، في حين أنّ الدّافع الضّعيف يكون أشبه بمنفذ ضيقّ يسمح بتدفق محدود للطّاقة.
 - إنّ انسياب الطّاقة من خلال المنفذ كي تتحوّل إلى نوع من السلوك، لكي يتحقق الدّافع .
 - إنّ ما يتصف به الموقف من خصائص معيّنة، إنّما يستثير دوافع مختلفة كي يفتح منافذ مختلفة للطّاقة. فأيّ دافع أو منفذ للطّاقة حسّاس في استجابته لمجموعة من خصائص الموقف.
 - إذا كانت الدّوافع المختلفة موجّهة نحو أنواع من الإشباع أو الإرضاء، فإنّ النّمودج السلوكي الذي ينتج من استثارة دافع من الدّوافع، يتحدّد بهذا الدّافع المعين. أي أنّ كلّ دافع يؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك.
 - إذا تغيّرت طبيعة الخصائص الموقفيّة أو المنثيرات، فإنّ دوافع أخرى مختلفة تستثار أو تتحقق، وينتج عنها تبعاً لذلك تنشيط نماذج محدّدة ومختلفة من السلوك.¹
- أشار إتكسون إلى أنّ مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل: منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد.

¹ معمرية، بشير. المصدر المذكور سابقاً، ص 99-100.

ففيما يتعلق بخصال الفرد: هناك نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه

نحو الإنجاز:

- النمط الأول: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من

الخوف من الفشل.

- النمط الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة

للإنجاز.

ويتفاعل كل من مستوى الدافع إلى الإنجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل ، كما هو

مبيّن في الجدول أدناه.

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
1. الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
2. الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح	منخفض	مرتفع

وقد ركّز علماء النفس في دراستهم للدافع للإنجاز على هذين النمطين المتقابلين أو

المتناظرين. فلا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين المتقابلين أو المتناظرين. فالأفراد

المرتفعون في الحاجة للإنجاز يتوقع أن يظهروا الإنجاز الموجه نحو النشاط، وذلك لأنّ قلقهم من

الفشل محدود للغاية.

أمّا فيما يتعلق بالأفراد المنخفضين في الحاجة للإنجاز، فيتوقع أن لا يوجد النشاط المنجز

لديهم أو يوجد بدرجة محدودة. وذلك بسبب افتقارهم للحاجة لإنجاز، وسيطرة القلق والخوف من

الفشل عليهم.

بالنسبة لخصائص المهمة: هناك موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما في

الاعتبار وهما:

- العامل الأول: احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة. وهي أحد محددات المخاطرة.

- العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة يتأثر الأداء في مهمة الباعث للنجاح في هذه المهمة.

وقد تناول أتكسون الباعث للنجاح في مهمة ما في علاقته بصعوبة المهمة. وافترض أن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة. والعكس صحيح في حالة سهولة المهمة. فالأعمال الصعبة جدًا يصاحبها باعث مرتفع لأن الفرد يعتبر ذلك مهمًا لإنجازها بنجاح. أما الأعمال أو المهام السهلة فهي تتضمن باعثًا منخفضًا أو محدودًا، لأن الرضا أو الإشباع منخفض عند تحقيقها أو إنجازها.

والسلوك في تصور أتكسون هو دالة أو محصلة التفاعل بين الشخص والبيئة. إلا أن أتكسون لديه تصور محدد للتنوع البيئي وآثاره على السلوك. وهذا ما يميزه عن المنظرين السابقين. وتحدث أتكسون عن البيئة في ضوء صعوبة المهمة. فبعض المهام لها احتمالية عالية للنجاح في إنجازها. وبعضها الآخر عكس ذلك تماما. وافترض أتكسون أن قيمة الباعث للنجاح هي دالة سلبية لاحتمالية النجاح. فهناك متعة كبيرة بالنجاح في المهام الصعبة عن المهام السهلة. كما افترض أتكسون أن الباعث السلبي للفشل (الخجل بعد الفشل) هو دالة إيجابية لاحتمالية النجاح. وأوضح أن الخجل أكبر في حالة الفشل على المهام السهلة عن المهام

من خلال العرض السابق لأهمّ الأفكار الرّئيسيّة ومبادئ نموذج أنتكنسون في الدّافعيّة للإنجاز يمكن إبراز النّقاط التّاليّة:

- تعتبر هذه النّظريّة "دوافع النّجاح ودوافع تجنب الفشل" من السّمات الشّخصيّة الثّابتة نسبيّاً، أمّا العوامل الأخرى وهي "احتمالات النّجاح أو الفشل، قيمة بواعت النّجاح أو الفشل" هي محدّدات المحيط أو الموقف لدافع الإنجاز، وتتباين من موقع لآخر، وبالتالي تصبح دوافع النّجاح أو الفشل هي المحدّدات الأساسيّة لدافعيّة. الإنجاز في ظلّ ثبات المواقف موضوع المعالجة، والعكس عندما تتغيّر المواقف حيث يبني التّفكير السببي لدافعيّة الإنجاز على أسس انفعاليّة.

- بالرّغم من العوامل السابقة، لا يُنكر أنتكنسون دور الحوافز الخارجيّة في نجاح الفرد أو فشله في سلوكياته الموجهة نحو الإنجاز، وهو بذلك يُعطي أهميّة للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وما به من بواعت خارجيّة، ويذكر منها المال والتّعاون من قبل الآخرين، ومدى تأثر دافعيّة الإنجاز بها.

- يذكر أنتكنسون أن الميل لتحقيق النّجاح هو ميل دافعي متعلّم، وأنّ الفرد يضع في اعتباره نظرة المجتمع له. كما يذكر أنّ الفرد صاحب دافعيّة الإنجاز المنخفضة عندما يضع أهدافا صعبة جدّاً أو سهلة جدّاً فإنّه يضع نُصب عينيه اللّوم من قبل الآخرين إذا أخفق في هدفه، ذلك لأنّ المجتمع لا يلومه إذا كان الهدف عاليّاً جدّاً.²

¹ خليفة، عبد اللّطيف. المصدر المذكور سابقاً، ص 114-116.

² قشّار، محمّد: الدّافع للإنجاز والاتّجاهات نحو نموذج التّسيير الاستراتيجي، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة الجزائر، الجزائر. 2005، ص 77.

5.4. نظرية العزو:

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

يرى هايدر أنّ هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد:

- الدافع الأول: ويتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترايط عن العالم المحيط. حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين والموضوعات الفيزيقية.
- الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به. ومن الحاجات الأساسية لإرضاء هذا الدافع القدرة على التنبؤ بكيف يسلك الأفراد في المستقبل، والتي تمكنهم من رؤية العالم بشكل منظم. كما أنّه لكي يتوفر لدينا مستوى مرضي من التحكم في بيئتنا، يجب أن يتوفر لدينا القدرة على التحكم في سلوكيات الآخرين.¹

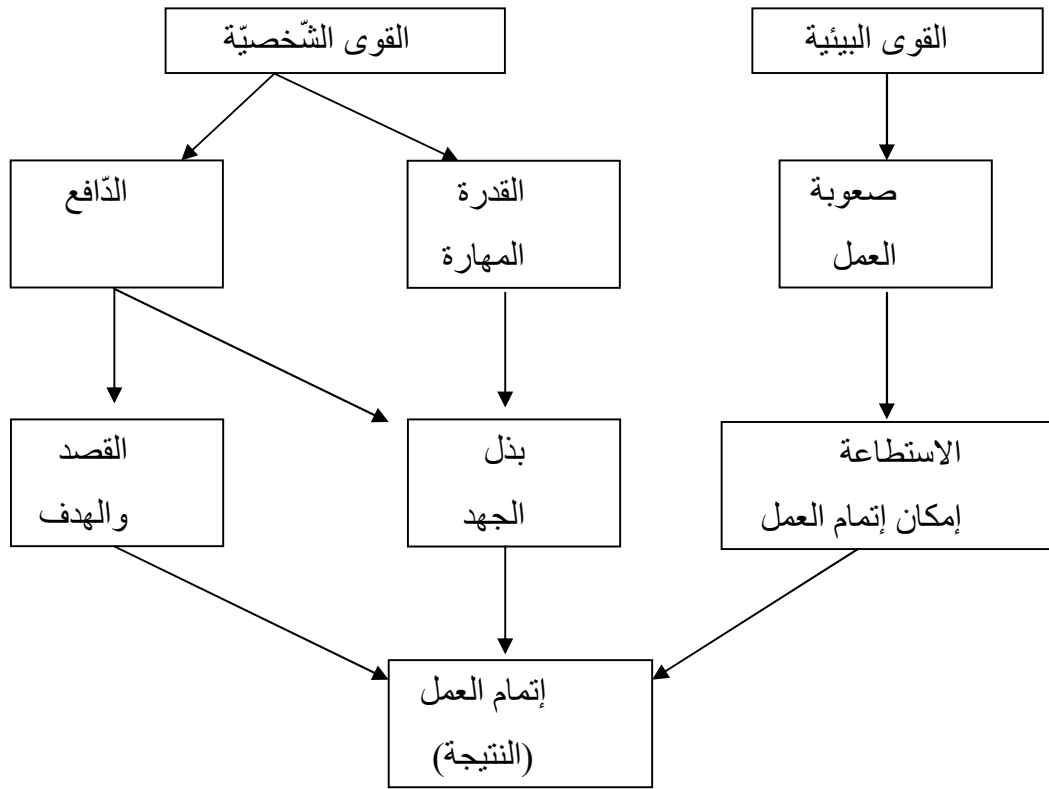
افترض "هيدر" أنّ الفرد يخضع لقوى بيئية قويّة، وهذه القوى يمكن أن تأخذ أشكالاً مختلفة، مثل: الضغوط من قبل الآخرين، المعايير الاجتماعية، الأزمات الاقتصادية والاجتماعية... الخ. حيث تمارس هذه الأحداث ضغوطاً على الفرد كأنّها توقعه أو تكبحه، بالإضافة إلى أنّ كلّ فرد لديه استعدادات وقدرات وسمات واتجاهات مختلفة عمّا يميّز به الآخرون. ممّا يسمح لتلك القوى والضغوط أن تعمل من خلال أنواع متباينة من الأمزجة والطبائع، وتجعل السلوك تتحكم فيه قوتان. قوى بيئية وقوى شخصية، حسب المعادلة التالية:

$$\text{حدوث السلوك} = \text{دالّة (قوى بيئية + قوى شخصية)}$$

أي أنّ السلوك هو وظيفة لكلّ من القوى البيئية والقوى الشخصية. فحسب هذه المعادلة تكون

¹ خليفة، عبد اللطيف. المصدر المذكور سابقاً، ص154.

العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية إضافية أو جمعية. فإذا كانت أيًا من القوتين (البيئية أو الشخصية) قوية، فالسلوك يمكن حدوثه حتى لو كانت القوى الأخرى مختزلة إلى الصفر. وحسب هيدر فإن القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويًا على الأفراد، أو تملك القرار أو التحكم في سلوكهم..... فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط، فبعضهم يُبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط، ويقاومون قراراتها، ويُظهرون أنهم أكثر إصرارا وعنادا، وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم. وبعضهم يبدون على العكس من ذلك، حيث يُظهرون الاستسلام والرضا والقبول بالواقع.



تحليل الفعل السلوكي إلى مكوناته الأساسية حسب أسبابه كما يراها هيدر¹

¹ معمرية، بشير. المصدر المذكور سابقا، ص113.

وقد أشار هيدر إلى أنّ الإعزاءات السببية توجه بدرجة أكبر نحو الشّروح أو التفسيرات الشخصية عن الشّروح غير الشخصية.

كما أوضح أنّ هناك طرفين محددين للسببية الشخصية هما:

- الحالة النهائية: غاية واحدة وطرق عديدة توصل إليها.
 - السبب المركزي: اختيار إحدى الطرق المؤدية إلى الغاية في ضوء أقل مجهود.¹
- أمّا السببية غير الشخصية فتشير إلى المواقف التي لا يقصد فيها الشخص أن ينتج فعلاً سلوكياً معيناً، بل إنّ الفعل السلوكي يحدث بشكل خارج عن إرادته؛ أي أنّ أسبابه قوى خارجية في البيئة، وتسمّى هذه الحالة بالعزو السببي غير الشخصي.²

5. خصائص الإداري المنجز:

يتميّز الإداري ذي الدافع العالي للإنجاز عن غيره بعدد المميّزات، فحسب موراي³ فإنّ الفرد المنجز يتميّز بأنّه:

- يتحصّل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز.
- ينجز أشياء صعبة.
- يتفوق أو يفهم تماماً ويعالج أو ينظّم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار وأن يفعل ذلك بسرعة واستغلال ما أمكنه ذلك.
- يتغلب على العوائق مهما كانت وأن يتنافس ويتفوق على الآخرين.
- يبذل الجهود الشاقّة المستمرة في سبيل إنجاز ما يقوم به.

¹ خليفة، عبد الطيف. المصدر المذكور سابقاً، ص156.

² معمريّة، بشير. المصدر المذكور سابقاً، ص 114.

³ المشعان، عويد سلطان: دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع. 1993، ص115.

- يعمل بمفرده نحو تحقيق هدف بعيد سام.
- يملك العزم والتّصميم على الفوز في المنافسة.
- يعمل كلّ شيء بصورة جيّدة.
- يجاهد في سبيل التّغلب على الضّجر والتّعب.

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

وفي دراسة كاجان 1972 توصل إلى أنّ الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع يميلون إلى أن يكونوا واقعيين في مواقف المغامرة، فهم يتجنبون الدّخول في مواقف يكونون متأكدين من النّجاح فيها ولكنّهم يحصلون على عائد صغير. كما أنّهم يتجنبون المواقف التي يكونون متأكدين إلى حدّ كبير من الفشل فيها.

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

أمّا دراسة توماس 1958 ووينر وكوكجا 1970 فقد توصلت إلى أنّ الأفراد ذوي دافعيّة الإنجاز الأعلى أكثر مقاومة وأطول مثابرة من ذوي دافعيّة الإنجاز الأقل عندما يفشلون في أداء المهام المكلفين بها، كما أنّ الفرد ذي دافعيّة الإنجاز الأعلى يرى أنّ الفشل الذي يواجهه يكون نتيجة لتقصيره في بذل الجهد أكثر من أيّ سبب آخر، وأنّه يمكن تحقيق مستوى أفضل من النّجاح

مع زيادة بذله للجهد بمعنى أنّ مركز الضبط لديه داخلي. كما أنّ ذي الدافعية المرتفعة للإنجاز يتّسمون بالاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية والمثابرة.¹

كما أنّ الفرد ذي الدافع العالي للإنجاز يرفض المهام الروتينية التي لا تطرح تحدّ ويميل إلى المواقف التي يتحمّل فيها المسؤولية، يتوصل من خلالها إلى حلول للمشكلات على أساس من النشاط الابتكاري والإبداعي.²

ويرى ماسلو³ أنّ للفرد ذي الدافعية العالية للإنجاز خصائص منها:

- إدراك الحقيقة بطريقة فعّالة مع القدرة على تحمل عدم اليقين.
- تقبل أنفسهم والآخرين كما هم.
- التّركيز على المشكلة أكثر من التّركيز على الذات.
- الإبداع بدرجة مرتفعة.
- القدرة على التّقدير العميق للخبرات الأساسية في الحياة.
- تكوين علاقات اجتماعية عميقة وواضحة مع قلة من النّاس.
- القدرة على النّظر للحياة من وجهة نظر موضوعية.

أمّا ماكلياند فيرى أنّ المرتفعين في الدافع للإنجاز لا يشعرون بإشباع الحاجة للإنجاز إلّا بعد إتمام المهام التي التزموا بإنجازها، وحققوا الأهداف التي يطمحون إليها.

بصفة عامّة فالمدراء ذوي الدافعية العالية للإنجاز يتحمّلون المسؤولية، مثابرون في عملهم

¹الغامدي، عبد الله. المصدر المذكور سابقاً، ص103.

²قشّار، محمّد. المصدر المذكور سابقاً، ص82.

³الفايت، سلافة عبد الله: علاقة مركز التّحكم بدافع الإنجاز الدّراسي لدى طالبات المستوى الأوّل بجامعة الخرطوم في القسمين العلمي/ الأدبي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم. السّودان. 1997، ص41.

يواجهون التّحديات والعراقيل، يحدّدون أهدافهم بدقّة ويخطّطون للوصول إليها، ينظمون الوقت ويديرونه بصورة منظمّة وفعّالة، يحاولون الوصول إلى مراتب أعلى وتحسين وضعهم الاجتماعي.

ملخص الفصل:

الدافعية تكوين فرضي، يعمل على استثارة السلوك وتوجيهه، وهي تساعد الفرد لمواجهة الصعاب والعقبات والتغلب عليها لتحقيق الأهداف المخطط لها.

أما الدافعية للإنجاز فهي أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وهي استعداد الفرد للنجاح وفق معايير معينة للامتياز. تمكن الفرد من التغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة،

ويتميز الأفراد ذوي الدافع العالي للإنجاز عن غيرهم بعدد المميزات، فهم ينجزون أشياء صعبة. يتغلبون على العوائق مهما كانت. يتنافسون ويتفوقون على الآخرين يبذلون الجهود الشاقة المستمرة في سبيل إنجاز ما يقومون به. كما أنهم يفضلون المواقف والمهام التي يتخذون فيها المسؤولية الشخصية عن النتائج والحلول.

والأفراد ذوي دافعية الإنجاز الأعلى أكثر مقاومة وأطول مثابرة من ذوي دافعية الإنجاز الأقل، يتسمون بالاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية والمثابرة. يرفضون المهام الروتينية التي لا تطرح تحدّ، ولا يشعرون بإشباع الحاجة للإنجاز إلا بعد إتمام المهام التي التزموا بإنجازها، وحققوا الأهداف التي يطمحون إليها.

فالأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يتحملون المسؤولية، مثابرون في عملهم يواجهون التحديات والعراقيل، يحدّدون أهدافهم بدقة ويخطّطون للوصول إليها، ينظمون الوقت ويديرونه بصورة منظمة وفعّالة، يحاولون الوصول إلى مراتب أعلى وتحسين وضعهم الاجتماعي.

قائمة مراجع الفصل:

أولاً باللّغة العربيّة:

1. أبو علام، رجاء، "علم النفس التربوي". الكويت، دار الفلم، 1993.
2. باهي، مصطفى حسين، وشلبي، أمينة إبراهيم، "الدّافعيّة نظريات وتطبيقات". القاهرة، مركز الكتاب للنّشر، (1998).
3. خليفة، عبد اللطيف، "الدّافعية للإنجاز"، القاهرة، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، 2000.
4. راجح، أحمد عزّت، "أصول علم النّفس"، القاهرة، دار المعارف، 1999.
5. الزّهراني، زايد بن هندي، "دراسة مقارنة لكلّ من دافعيّة الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطّلاب المكفوفين في معاهد النّور الثّانويّة وأقرانهم من المبصرين بمدينة مكّة المكرّمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التّربيّة، جامعة أمّ القرى. السّعودية، 1417هـ.
6. سالم، هبة الله، "علاقة دافعيّة الإنجاز بالتحصيل الدّراسي، وموضع الضبط، لدى طلاب مؤسسات التّعليم العالي بولاية الخرطوم"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كليّة الآداب، جامعة الخرطوم. السّودان، 2004.
7. السيّد، إبراهيم، "البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعيّة والدّافعيّة للإنجاز"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدّراسات الآسيويّة، جامعة الرّقازيق، مصر، 2005.
8. سيزلاقي، أندرودي، "السلوك التّنظيمي والأداء" (ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد). السّعوديّة، معهد الإدارة العامّة، 1991.

9. شرقي، رابح، "النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة. 2010.

10. الصّافي، عبد الله، "المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطّموح لدى عيّنة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أ بها". رسالة الخليج العربي، 2001.

11. صحراوي، وافية، "قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2002.

12. عارف، زبيدة أسامة، "دوافع الإنجاز ودوافع الانتماء وعلاقتها بالنفوق في التحصيل الدراسي لدى طالبات الثانوية العامة بمدينة جدّة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمّ القرى. السعودية، 1407هـ.

13. عبد الله، مجدي أحمد، "السلوك الاجتماعي وديناميته"، الازرابطة، دار المعرفة الجامعية، ، 1996.

14. عياصرة، علي أحمد، "القيادة والدافعية في الإدارة التربوية"، عمّان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2005.

15. الغامدي، عبد الله، "الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عيّنة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدّة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمّ القرى، السعودية، 2000.

16. غباري، أحمد، "الدافعية النظرية والتطبيق"، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.

17. الفايث، سلافة عبد الله، "علاقة مركز التحكم بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات المستوى الأول بجامعة الخرطوم في القسمين العلمي/ الأدبي"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم. السودان، 1997.

18. فهمي، مصطفى، "سيكولوجية التعلّم" تونس، دار سحنون، 1990.

19. القحطاني، مسفر بن سعد، "أثر التدريب على مفهوم الذات ودافعية الإنجاز"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمّ القرى. السعودية، 1990.

20. قشّار، محمّد، "الدّافع للإنجاز والاتّجاهات نحو نموذج التّسيير الاستراتيجي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2005.

21. قشقوش، إبراهيم وطلعت، منصور، "الدّافعية للإنجاز وقياسها" القاهرة، مكتبة الأنجلو مصريّة، 1979.

22. المشعان، عويد سلطان، "دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني". الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، 1993.

23. معمريّة، بشير، "سيكولوجية الدّافعية للإنجاز" الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2012.

24. موسى، رشاد علي، "علم النفس الدّافعي". القاهرة، دار التّهضة العربيّة، 1994.

ثانياً باللّغة الأجنبيّة:

25. Bouchet, Valérie, Psychopédagogie perceptive et motivation immanente

Thèse de doctorat inédit, Université lisbonne , lisbonne , 2006.

26. Masson, Julien. Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?

Thèse de doctorat inédit, Université Paris Ouest Nanterre La Défense , Paris ,

2011.

الفصل الرابع

مدير المدرسة الابتدائية

الفصل الرابع: مدير المدرسة الابتدائية

تمهيد:

تعتبر الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التربوية والإدارة التعليمية، وهي تتبوأ مكانة هامة في حياة المجتمعات المتعدّنة، وتلعب دورا أساسيا في تطويرها ورفقيها.

1. مفهوم الإدارة المدرسية:

عرّف جوردن الإدارة المدرسية بأنها " جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية.

يعرفها صلاح عبد الحميد مصطفى بأنها: " جملة عمليات وظيفية تُمارس بغرض تنفيذ مهام بواسطة آخرين، عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم لتحقيق أهداف المنظمة.

ويعرفها محمد أحمد عبد الهادي بأنها: " تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه، من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم.¹

كما يعرفها أحمد إبراهيم أحمد بأنها " ذلك الكلّ المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها.²

¹ العجمي، محمد حسنين: الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر. د. ط. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر. 2007، ص 7-8.

² عابدين، محمد عبد القادر: الإدارة المدرسية الحديثة. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2006، ص55.

أما موت فيعرفها بأنها "التأثير في مجموعة من البشر هم التلاميذ حتى يواصلوا نموهم نحو أهداف محدّدة بواسطة جماعة أخرى هي المعلمين، وتعمل تلك الإدارة في مجال من جماعة ثالثة هي الجمهور. وهي تهتمّ بالأهداف ووسائل تحقيقها".¹

كما تعرّف الإدارة المدرسيّة أيضا بأنها: نظام ذو أهداف يتم تحقيقها بالتخطيط السليم للعمل، ومن خلال التوزيع والتنسيق ومتابعة التنفيذ ثمّ تقويم الإدارة، إلى جوانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع، وجعل مؤسسات التنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار جماعي تسوده روح التعاون، ويتمّ بعلاقات إنسانية. وهذا ما ذهب إليه عبد الغني عبود (1979).²

ويعرّفها محمد الصّغير بأنها " الكيفية التي تدار بها المدرسة في مجتمع ما وفقا لإيديولوجياتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها من القوى الثقافيّة وذلك لتحقيق أهدافها في إطار مناخ تتوافر فيه العلاقات الإنسانية السليمة والمفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التربية للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وتكلفة".³

كما تعرّف الإدارة المدرسية بأنها " العملية التي يتم بها تعبئة الجهود البشرية والمادية وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليميّة، وهي في هذا الإطار تعنى بالنّواحي الفنيّة والإداريّة معاً، وتهتمّ بالمعلمين والمناهج وطرق التدريس والأنشطة المدرسيّة، والإشراف الفني وتمويل البرامج التعليميّة، وتنظيم العلاقة بين المؤسسة التعليميّة والمجتمع، وغير ذلك من النّواحي التي تؤثر في العملية التعليميّة".⁴

¹ فرج، حافظ، وحافظ، محمد صبري: إدارة المؤسسات التربوية. ط1. مصر: عالم الكتب. 2003، ص45.

² عابدين، محمد عبد القادر. المصدر المذكور سابقاً، ص 45 .

³ أحمد، إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية. د ط. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة. 2006، ص 16.

⁴ عابدين، محمد عبد القادر. المصدر المذكور سابقاً ص55 .

أما في التشريع المدرسي الجزائري فتعرّف إدارة المدرسة الابتدائية بأنها " عملية تتكوّن من وظائف وأنشطة مرتبطة باستخدام الوسائل البشرية والمادية والمالية، لتحقيق الأهداف التربوية المقررة عند نهاية الطّور الثاني من المدرسة الابتدائية، عبر أهداف مرحلية يتمّ تحقيقها عند نهاية كلّ مستوى دراسي.¹

بصفة عامة ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الإدارة المدرسية بأنها: " منظومة من العمليات (تخطيط، تنظيم، متابعة ، توجيه، ورقابة) التي يقوم بها مدير المدرسة مع العاملين معه من معلّمين وإداريين، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وفقا لسياسة وفلسفة تربوية محدّدة تهدف إلى استثمار الموارد البشرية والإمكانات المادية بغية تحقيق الأهداف التعليمية داخل المدرسة وخارجها.

2. الوظائف الأساسية في الإدارة المدرسية:

تطور مفهوم وظائف الإدارة المدرسية في السنوات الأخيرة، فانتقل من المحافظة على النظام الداخلي للمدرسة ووضع الجداول الدراسية وغيرها من الوظائف الروتينية إلى اعتبار التلميذ والمعلّم محورا لوظائف الإدارة المدرسية في الوقت الحاضر.

وتصنّف وظائف الإدارة المدرسية بشكل تفصيلي إلى التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق

وكذا اتخاذ القرار والاتصال والتفويض المدرسي.²

¹ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: التسيير التربوي والإداري (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية). الجزائر. 2004، ص 39.

² المعاينة، عبد العزيز عطاالله: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. 2007، ص 105.

1.2. وظيفة التخطيط:

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

والتخطيط عملية مستمرة تتضمن تحديد طريقة سير الأمور للإجابة عن الأسئلة مثل: ماذا يجب أن نعمل؟ ومن يقوم به؟ أين؟ ومتى؟ وكيف؟¹

ويعرّف التخطيط المدرسي بأنه العملية التي تساعد العاملين في إدارة المدرسة على التّوصل إلى اتخاذ قرارات رشيدة تحقق الأهداف الموضوعية بأقل وقت وجهد وتكلفة.

والتخطيط للعمل المدرسي ضرورة لنجاح هذا العمل، والإدارة الفعّالة للمدرسة تنظر إلى العملية التّعليمية نظرة علمية، وهذا يعني أنّها تأخذ بالتّخطيط أسلوبا ووسيلة لتحقيق أهداف المدرسة.²

ويتمثّل التخطيط في إعداد التّظيم التّربوي وضبط خدمات المدرسين وتوزيع الأفرّاج البيداغوجية.³

وللتّخطيط في الإدارة المدرسية فوائد منها:

- يساعد على اختيار أفضل العناصر المساعدة على تحقيق الأهداف التّربوية.
- يساعد على توفير بدائل عدّة تحلّ محلّ وسائل التّنفيز في حال عدم صلاحيتها لتحقيق الأهداف الموضوعية.

¹الأخرس، إسماعيل عباس: مدير المدرسة الفعّال واتجاهات الإدارة التّربوية الحديثة. ط1. عمّان: دار الرّاية للنشر والتّوزيع. 2008، ص143.

²المعاينة، عبد العزيز عطاالله: المصدر المذكور سابقا، ص106.

³وزارة التّربية الوطنية. المصدر المذكور سابقا، ص40.

- يساعد على توفير التّرابط والانسجام بين مختلف الجهود المبذولة خلال العام الدّراسي، ويوجد اتجاهها نحو الأهداف المطلوب تنفيذها.
- يساعد على إشاعة مناخ مدرسي يتسم بالعمل الجماعي .
- يوفر أساسا عقليا ومنطقيا لكلّ الأنشطة الممارسة، ويساعد على تقويم الممارسة لهذه الأنشطة تقويما موضوعيا.
- يساعد على إشاعة روح الاحترام للمدير ويغرس روح الولاء والانتماء للمدرسة لدى العاملين ويقص من شعورهم بالتّغيرات التي سيحدثها المدير الجديد.
- يساعد على جدولة المهام الرّئيسية الواجب القيام بها، وتحديد الأولويات التي يحتاج إليها النّظام المدرسي.¹

2.2. وظيفة التّنظيم:

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

ويركز علم التّنظيم على بيان الحقوق والواجبات الخاصّة بالعاملين في المدرسة ومدى تناسبها وطبيعة عملهم وظروف المدرسة الخاصّة، فمن حيث الوظائف يهتمّ التّنظيم بتوفير توصيف وظيفي للمهام الموكلة للعاملين في المدرسة كافة كما يهتمّ بتوفير معايير أداء لهذه الوظائف.²

والتّنظيم يبيّن العلاقات بين الأنشطة والسّطات، كما أنّه عبّارة عن عمليّة دمج للموارد

¹ المعاينة، عبد العزيز عطاالله. المصدر المذكور سابقا. ص108.

² المعاينة، عبد العزيز عطاالله. المصدر المذكور سابقا، ص113.

البشرية والمادية من خلال هيكل رسمي يبيّن المهام والسلطات.¹

والغاية من التّظيم تحقيق المهام الآتية:

- تحديد المسؤوليات والاختصاصات، أي تقسيم العمل بين العاملين ويحدّد اختصاص كلّ منهم.

- تحديد أسلوب العمل وفقاً لقواعد معيّنة.

- تحديد إجراءات الاتّصال بين العاملين.

- تنفيذ القرارات بين العاملين وتوجيههم في العمل.

وفي ضوء ما سبق فإنّه على مدير المدرسة أن يقوم بترجمة كلّ ما سبق عن مفهوم

التّظيم إلى مجموعة من الإجراءات والممارسات السلوكيّة داخل إطار المدرسة وخارجها.²

3.2. وظيفة التّوجيه:

يعتبر التّوجيه أحد عناصر الإدارة وعملياتها الرّئيسيّة التي يمكن عن طريقها أن نتحقق من

أنّ جهود الأفراد والعاملين بالمدرسة تسير في الطّريق المرسوم نحو تحقيق الأهداف بكفاءة عالية،

ويعتبر التّوجيه مرحلة هامّة في العمليات الإدارية تهدف إلى الأخذ بيد الأفراد من خلال القيادة

الرّشيدة وتوجيه جهودهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.³

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

تكون الخطوة التّالية في العمليّة الإدارية وهي التّوجيه باتّجاه تحقيق الأهداف التّظيميّة في هذه

¹الأخرس، إسماعيل عباس. المصدر المذكور سابقاً، ص 145.

²أبو الوفاء، جمال محمّد: اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسيّة. د ط. جامعة الرّقازيق: دار المعرفة الجامعيّة. 2000، ص 14.

³المعايطة، عبد العزيز عطاالله. المصدر المذكور سابقاً، ص 119.

الوظيفة الإدارية، يكون من واجب المدير تحقيق أهداف المدرسة من خلال إرشاد المرؤوسين وتحفيزهم، لهذا يعتبر التوجيه الوظيفة الأكثر أهمية في المستوى الإداري الأدنى لأنه مكان تركيز معظم العاملين في المنظمة. فإذا أراد أي شخص أن يكون مشرفاً أو مديراً فعلاً عليه أن يكون قيادياً فعلاً، فحسن مقدرته على توجيه الناس تثبت مدى فعاليته.¹

4.2. وظيفة الرقابة:

الرقابة هي وظيفة إدارية، وهي عملية مستمرة ومتجددة يتم بمقتضاها التحقق من أن الأداء يتم على النحو الذي حدّدته الأهداف والمعايير الموضوعية، وذلك بقياس درجة الأداء الفعلي في تحقيق الأهداف والمعايير بغرض التقييم والتّصحيح.²

ولمدير المدرسة مجموعة من الممارسات أو الأساليب الرقابية التي تنم عن محتوى هذا

المفهوم، ومن هذه الممارسات الرقابية ما يلي:

- سلوك التلاميذ فردياً وجماعياً.
- بطاقات التلاميذ ونتائج اختباراتهم.
- متطلبات المبنى المدرسي من إصلاحات وترميمات.
- التّحقق من أن العمل يسير وفقاً لما هو محدّد له من أهداف.

3. نظريات الإدارة المدرسية :

النظرية في الإدارة موجّهة للعمل ومرشدة له، فالممارسة العملية الموجّهة بالنظرية تقوم على

أسس علمية موضوعية أفضل بكثير من أسلوب المحاولة والخطأ أو الاجتهاد الشخصي.

فالنظرية الإدارية تساعدنا على فهم الموقف وتقديم لنا أفضل بدائل أو الإجراء الذي يمكن

¹الأخرس، إسماعيل عباس. المصدر المذكور سابقاً، ص 150.

²المصدر نفسه، ص 152.

أن يتخذ، والمدير النّاجح هو الذي يستطيع أن يزوج بين النّظرية أو النّمادج وبين ظروف الموقف، ويحاول من خلال ذلك أن يفهم أبعاد الموقف ثمّ يناقش ذلك مع المعنّيين الآخرين، وبعد ذلك يتوصّل إلى اتخاذ القرار أو الإجراء، و الواقع أنّ كل رجال الإدارة بلا استثناء لهم نظرياتهم غير المعلنة التي توجه سلوكهم الإداري.¹

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

1.3. نظرية الإدارة كعملية اجتماعية:

تعتبر نظرية الإدارة كعملية اجتماعية أكثر النّظريات الحديثة شهرة في مجالات الإدارة التّعليميّة، وتنسب هذه النّظرية إلى المفكر جيتززر، فهو ينظر إلى الإدارة من حيث البيئة على أنّها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرّؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي.²

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

ففي حالة مدير المدرسة ورغم أنّ أدوار مديري المدارس واحدة إلا أنّ سمعة مدارسهم

تتباين، ممّا يدلّ أن الإدارة تعمل دائماً من بعدين احدهما معياري رسمي و الآخر قائم على التّأثير الشخصي.

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

¹مرسي، محمد منير: الإدارة المدرسية الحديثة. د.ط. القاهرة: عالم الكتب. 1999، ص 13.

²المعاينة، عبد العزيز عطاالله. المصدر المذكور سابقاً، ص175.

ويفترض جوبا أنّ الإداري النّاجح يلعب دورا يتوسّط بين التأكيد على حرفيّة التعلّيمات المركزيّة واللامركزيّة في التّفيز، فلا يغفل عن أهداف المؤسسة ولا يتجاهل ظروف العاملين فيها.¹

2.3. نظرية الإدارة كعملية اتّخاذ القرار:

يرى الكثيرون من كتاب الإدارة أمثال جريفث وسيمون أنّ خلاصة الإدارة تتمثل في اتّخاذ القرار، حيث يُعتبر لبّ العمليّة الإداريّة، و المحور الذي تدور حوله كلّ الجوانب الأخرى للتّظيم الإداري.²

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

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

- تختلف التّنظيمات بعضها عن بعض باختلاف طبيعة عمليّة اتّخاذ القرارات فيها .
- إنّ أهم ما يميّز إدارة المؤسسات التّربويّة عن المؤسسة العسكريّة، والعسكريّة عن الصّناعيّة، الأخيرة عن مؤسسات إدارة الأعمال هو ما بينها من اختلاف في عمليّة اتّخاذ القرارات.
- كلّما زادت المساحة المخصّصة للقرارات غير الرّسميّة في إطار القرارات الرّسميّة كلّما زادت جودة المنتجات.
- تزداد فعالية قرارات الإداري إذا ضبط عمليّة اتّخاذ القرارات بدل أن يتصدّى لصنع

¹ عريفج، سامي سلطي: الإدارة التّربوية المعاصرة. ط2. عمّان: دار الفكر. 2004، ص26-27.

² المعايطه، عبد العزيز عطاالله. المصدر المذكور سابقا، ص183.

القرارات.

- ليست وظيفة الإداري إتخاذ القرارات وإنما وظيفته تطوير عملية إتخاذ القرارات .
 - تتناسب فعالية الرئيس عكسيا مع عدد القرارات التي يتخذها شخصيا.¹
- إنّ التّركيز على عملية اتخاذ القرارات بالنسبة لسيمون تعود إلى كتابه الخاص بالسلوك الإداري الذي صدر عام 1947، حيث أفرد له عنوانا فرعيا أسماه دراسة عملية إتخاذ القرار في التّظيم الإداري، حيث أشاد من خلاله بمدى أهمية إتخاذ القرارات في الإدارة، لأنها تمثّل مظهرا للسلوك الإنساني، أو بعبارة أخرى كونها تمثّل التّرجمة الحقيقية للأفكار والآراء والطّموحات.

ويرى سيمون أنّ القرار الإداري يتكوّن من عنصرين أساسيين:

- تكلفة القرار وتعني حجم وقيمة عملية إتخاذ القرار من بداية مرحلة الإعداد وتجميع المعلومات وتصنيفها واختيار البدائل وتقويمها، وما يصاحب ذلك من وقت وجهد ومال.

- نتائج القرار وتعني الأهداف النهائيّة التي تحققت سواء كانت أرباحا أو خدمات عامة، بالإضافة إلى مدى انسجام هذا القرار ومواعمته للخطوط العريضة أو السياسة العامة للمنظمة.²

3.3 نظرية الإدارة كوظائف ومكوّنات:

و تتكوّن من عدّ نظريات هي:

¹ عريفج، سامي سلطي. المصدر المذكور سابقا، ص 29-30.

² جعلاب، نورالدين: تحليل محتوى برنامج التكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في ضوء مهارات القيادة الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة. 2009، ص95.

1.3.3. نظرية سيرز:

أسهمت هذه النظرية في إعطاء صورة واضحة عن طبيعة العمل الإداري، فقد أوضح سيرز في كتابه طبيعة العملية الإدارية الذي أصدره عام 1950 أن أهم وظائف العمل الإداري تشمل التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة.¹

وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة، حيث أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري ويفسر سيرز هذه الوظائف كالتالي:²

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

ب. التنظيم: ويقصد به العملية التي يتم بواسطتها وضع القوانين موضع التنفيذ عن طريق المؤسسة أو المنظمة. والمنظمة هي جهاز لأداء العمل تتكون عادة من أفراد أشياء وأفكار ومفاهيم وقواعد ومبادئ أو مزيج من كل ذلك وكل هذه الأمور تحتاج إلى تنظيم.

التوجيه: هو العملية التي يتم بها توجيه الأداء الفعلي للمرؤوسين نحو الأهداف العامة.

ج. التنسيق: تتناول الإدارة التعليمية أغراضا وعمليات متعددة تتعلق بالمبادئ والإنشاءات والتجهيزات والكتب والمناهج والبرامج والتلاميذ وغير ذلك وكل عنصر من هذه العناصر يتشابه مع غيره، ولذلك كان من الضروري أن تعمل جميعا في تجانس ووحدة في الجهد.

د. الرقابة: وهي عملية قياس مستويات الأداء وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة، وقد تكون

¹النوري، عبد الغاني: اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية. ط1. الدوحة: دار الثقافة. 1991، ص289.

²عطوي، جودت عزت: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. د. ط. الأردن: الدار العلمية، 2001.

الرّقابة مباشرة أو قد تكون غير مباشرة، وقد تكون الرّقابة بواسطة القوّة الجسميّة أو قوّة القانون والتّعليمات أو القوّة الاجتماعيّة مثل العادات والتّقاليد وأخلاقيات المهنة.

2.3.3. نظرية المكوّنات الأربعة:

يُعتبر هابلين هو مؤسس هذه النّظرية، وسمّيت بهذا الاسم نسبة إلى تصورهما للإدارة، فهذه

النّظرية كما يقول هابلين تقول بأنّ الإدارة أيّا كان نوعها تتضمّن أربعة مكوّنات رئيسيّة هي:

أ. العمل: ينبغي أن يحدد عمل المؤسسة بدقة. وقد يكون هذا التّحديد بصورة رسميّة عن طريق اللوائح والقوانين والتّشريعات أو بصورة غير رسميّة عن طريق الإجماع الشعبي، وقد يطرأ تغيير على عمل المؤسسة أو المنظّمة مع مضي الزّمن، وتتوقف حياة المنظّمة على إيمان أفرادها وقادتها بأنّ عملها يخضع دائماً للتّطوير وإعادة النّظر في تحديده في ضوء الظروف المتغيّرة.

ب. المنظّمة الرّسميّة (المؤسسة): وهي تتميز بتوصيف وظائفها وتحديداتها وتفويض السّطات والمسؤوليات وإقامة نوع من التّنظيم الهرمي للسّلطة.

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

د. القائد: وهو المنوط به توجيه المنظّمة من أجل تحقيق أهدافها، وقد يوكل إليه اختيار المجموعات الفرعيّة من العاملين معه، وكذلك تنظيم قنوات الاتّصال الداخليّة بين الأقسام. وكلّ رئيس أو قائد في المنظّمة الإداريّة يقوم بواجبين أساسيين هما: حلّ المشكلات واتّخاذ القرارات، وفي نفس الوقت كقائد للمجموعة.¹

¹ المعايطة، عبد العزيز عطاالله. المصدر المذكور سابقاً، ص186.

3.3.3. نظرية الأبعاد الثلاثة:

تمثل امتدادا حقيقيا لما جاء به كل من سيرز وهالين حيث كانت هذه النظرية إحدى ثمار البرنامج التعاوني الذي برز في منتصف القرن العشرين بما هو معروف حيث عقد هذا البرنامج بكلية جورج بيبودي بأمريكا، وأسفر عنه صدور كتاب بعنوان أفضل الأساليب للإدارة المدرسية عام 1955.¹

والإدارة في مفهوم هذه النظرية هي مجموعة من العناصر والمكونات، فهي ليست مركزا وظيفيا أو مديرا مسؤولا عن عمل ما، ولكنها مجموعة من المهارات التي يضطلع بها الإداري، ويحاول من خلالها التكيف والتأقلم مع الوسط الاجتماعي بما من شأنه إنجاح العمل الإداري، وتحتوي نظرية الأبعاد الثلاثة على ثلاث محاور أساسية هي:

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

4. مدير المدرسة الابتدائية:

تمهيد:

تعتمد المدرسة لتحقيق أهدافها اعتمادا كبيرا على مدير المدرسة باعتباره محور العملية والركيزة الأساسية في النهوض بمستوى الإدارة المدرسية وتطويرها، والعنصر الفعال الذي يتوقف

¹ جعلاب، نورالدين. المصدر المذكور سابقا، ص 96.

عليه نجاح العمل الإداري بالمدرسة، حيث أنّ الأداء الجيّد لمدير المدرسة يعتبر من أهمّ المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وشرط أساسي لإنجاح العملية الإدارية في المدرسة.

فالمدير هو أحد أهمّ الأركان الأساسية في العملية الإدارية باعتباره الإداري الأول في المدرسة ورأس التنظيم فيها، وعلى عاتقه تقع مسؤولية النجاح أو الفشل أمام السلطة التعليمية والمجتمع.

وقد ظهرت اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية ترى ضرورة التجديد في عمل جهاز الإدارة المدرسية، وألا يكون مدير المدرسة مجرد إداري تقليدي. وهذا من خلال دراسات عديدة منها دراسة صلاح عبد الحميد مصطفى 1994 وسيرجيو فاني 1994 والتي تشير إلى أنّه أصبح ينظر إلى مدير المدرسة باعتباره قائدا تربويا ومعلّما وقادة للعاملين.¹

1.4. تعريف مدير المدرسة:

المديرون بصفة عامّة هم طبقة من الناس تتولّى جهود الجماعات المنظمة نحو تحقيق أهداف محدّدة. وهم يعملون في مراكز مختلفة المستويات التنظيمية، ويوجّهون أنشطة مختلفة الطبيعية، ويطلق عليها ألقابا متعدّدة ورغم اختلافهم في أنواع النشاط الذي يديرونه، وفي المراكز التنظيمية التي يحتلونها، فإنّ السمة المميّزة لهم هي تمتّعهم بسلطة توجيه الغير لأداء أو الامتناع عن أداء أشياء معيّنة.²

فمدير المدرسة هو القائد الإداري الذي يدفع المدرسة بعوامل القوة والحيوية والنّقد، ويعمل على تطوير أهدافه باستمرار ويبث فيها من عوامل الخلق والابتكار والتّجديد بما يضمن حركتها

¹ عابدين، محمد عبد القادر. المصدر المذكور سابقا. ص223.

² الشرفاوي، علي: العملية الإدارية ووظائف المديرين. ط1. القاهرة: إيتراك للطباعة والنّشر. 2001، ص99.

وتطورها، ومقابلة التّجديدات بمختلف جوانبها، ويحقق الرّبط بين المدرسة والبيئة المحيطة التي يعمل بها.¹

كما أنّه الشّخص الذي يكون مسؤولاً عن تحديد وصياغة أهداف المنظّمة ويعمل على تحقيقها من خلال التّخطيط لتوفير الموارد والإمكانيات اللازمة، والتنسيق بين الجهود وتوجيهها ومتابعتها وتقييمها بما يحقق تلك الأهداف. أي أنّه فرد تدور مهامه حول وظائف التّخطيط، والتنظيم، والتّوجيه، والرّقابة بغرض تحقيق أهداف المنظّمة، يمكن أن نطلق عليه مديراً.²

يعرّفه احمد إبراهيم أحمد بأنّه "الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة في تحقيق أهدافها وتربية تلاميذها، وهو حلقة الاتّصال الثّابتة في العلاقات المدرسيّة على اختلاف أنواعها بين المدرّسين وبعضهم، وبين المدرّسين والتّلاميذ، وبين الآباء والمدرّسين، وبين الموجهين والمعلّمين. وهو دائماً في مركز الرئيس للعمليّة التعليميّة، فعليه عبء تنظيمها للحصول على أفضل النتائج، وهو الذي يوجّه رسم الخطط المختلفة وتنفيذها."³

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

والمدير النّاجح لا يعتمد في قيادة المدرسة على سلطان الوظيفة بل هو الذي يستغلّ حبّ المعلّمين والتّلاميذ وتقديرهم لشخصه في العمل على رفع شأن المدرسة وتمكينها من أداء رسالتها. فمدير المدرسة له دور بالغ الأهميّة في كونه عنصر التّعريب في المدرسة، فيقوم بالتنسيق

¹ الطّعاني، حسن أحمد: درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. مجلد جامعة دمشق، 28 (02)، 457. 2012، ص 457.

² أبو بكر، مصطفى محمود: دليل المدير المعاصر. ط1. القاهرة: إيتراك للطباعة والنّشر. 2001، ص 18.

³ عابدين، محمد عبد القادر. المصدر المذكور سابقاً، ص 89.

وإدارة كلّ الأعمال في المدرسة، يبيّن خطوات العمل للمعلّمين، كما أنّه يوفر الوسائل الضّروريّة للمدرسة، ويقدم المساعدة للجميع.¹

تعقيب :

من خلال ما سبق من تعاريف نجد أنّها تركز على بعد القيادة ودوره في تعديل سلوك المرؤوسين، وبعد العمليات الإداريّة التي يقوم بها المدير، كما يعتبر المسؤول الأوّل عن مؤسسته مع التركيز على أهميّة عمليّة الاتّصال التّربويّة ودورها في حفظ استمرار العلاقات بين جميع الأطراف الفاعلة في العمليّة التّعليميّة. وتشارك التعاريف السّابقة في الأمور التّالية:

- وجود قائد ينظم وينسق جهود المرؤوسين.

- المدير هو رأس التّنظيم الهيكلي في المدرسة.

- المدير قائد وإداري.

بصفة عامّة يمكن تعريف مدير المدرسة بأنّه الشّخص المؤهل الذي يقوم بإدارة وتسيير شؤون الموظّفين، والعاملين والتّلاميذ والبنّاءات المدرسيّة على مستوى مدرسته، كما يسهر على التّسيق مع السّلطة الإداريّة الأعلى، والسّلطات المحليّة، والمجتمع المحلي في الاتّجاه الذي يحقق الأهداف التّربويّة.

2.4. مهام مدير المدرسة الابتدائية :

هناك مقولة لأحد مشاهير في التّربية (لبيهام) مؤداها أنّه لا يمكن أن توجد مدرسة متميّزة دون أن يكون على رأسها مدير متميّز. فالمدير المتميّز يستطيع أن يحوّل مدرسته - مهما كان

¹Hoyle, Eric., and McMahon, Angles. The Management of Schools, London: (Nichlas publishing. 1986).

مستواها - إلى مدرسة متميزة.¹

فمدير المدرسة مسؤول من الناحيتين الإدارية والفنية في المدرسة. يصبح إدارياً عندما يُهيئ كل ما تتطلبه عمليات التعليم في المدرسة من أدوات ومساعدات. كما أنه يُصبح مشرفاً فنياً عندما يقوم بكل الخدمات الضرورية لتهيئة تعليم جيد فعال وناجح.

ويضطلع مدير المدرسة باعتباره قائداً إدارياً بمهام وواجبات متعددة، أوجزها كل من رودريك من ناحية، وبلومبرج وجرينفلد من ناحية أخرى في دراستين مستقلتين عكستا بعدين متكاملين هما:

أولاً: التركيز على العمل الإداري

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

- الإشراف على إعداد السجلات المدرسية المختلفة والمحافظة عليها.
- متابعة سير العمل ورفع التقارير للإدارة التعليمية.
- إدارة شؤون الأفراد.
- الإشراف على حفظ النظام بين التلاميذ.
- إعداد الجداول المدرسية.
- إدارة المرافق المدرسية والعمل على تزويدها بالأدوات والتجهيزات اللازمة.
- مراقبة برامج وإجراءات التدريس المحددة من قبل الإدارة التعليمية.

ثانياً: التركيز على القيادة التربوية

¹جون، كارينتر: مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم (ترجمة عبد الله أحمد شحاتة). ط1. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع. 2001، ص11.

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

- تحفيز المعلمين للعمل بأقصى جهد ممكن فيها.
 - إشراك المعلمين في وضع خطط تقويم وتسجيل النّقد الدّراسي للتلاميذ.
 - تشجيع الدّراسات المستمرة لتطوير المناهج وأساليب التدريس.
 - إتاحة الفرصة أمام النّمو المهني للمعلّمين بالمدرسة.
 - العمل على تأسيس مركز فني للموارد التّعليمية وتسهيل الاستخدام.
 - التّقويم والتّوجيه المستمر للمعلّمين.¹
- أمّا مهام مدير المدرسة الابتدائية في الجزائر فقد حدّتها النّصوص القانونيّة التالية:
- القرار الوزاري 839 المؤرخ في 16/11/1991 مهام مديري المدارس الابتدائية.
 - القرار الوزاري 778 المؤرخ في 26/10/1990 المتعلّق بنظام الجماعة التّربوية في المؤسسات التّعليمية والتكوينية.
 - القرار الوزاري 292 المؤرخ في 17/06/2006 المعدّل والمتمّم للقرار 839 المؤرخ في 16/11/1991 مهام مديري المدارس الابتدائية.
- وفي ضوء هذه النّصوص يضطلع مدير المدرسة الابتدائية بمهام مختلفة منها:
- أ. في المجال البيداغوجي:
- تسجيل التلاميذ الجدد وقبولهم في إطار التنظيم الجاري به العمل.
 - ضبط خدمات المدرّسين وتنظيمها.

¹الأغبري، عبد الصّمد: الإدارة المدرسيّة البعد التّخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، بيروت: دار النّهضة العربيّة. 2000، ص 143-144.

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

ب. في المجال التّربوي:

- توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصّعوبات و التّحصين ضد الصّراعات المحتملّة.
- يجب أن تساعد علاقات المدير مع التّلاميذ والموظفين وأولياء التّلاميذ على تنمية شعور المؤسسة وتقوية الثّقة المتبادلة والتّفاهم واحترام الشّخصيّة والصّداقة والتّضامن.
- إقامة الشّروط الّتي من شأنها إكمال التّربية الّتي تمنحها الأسرة وتيسير الحياة ضمن الجماعة، وغرس الرّوح الوطنيّة والتّحفيز على العمل وروح التّعاون الجماعي واحترام

الغير .

- تشجيع وتطوير الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، والأعمال المنتجة الفردية والجماعية، وحصص الترفيه المنشطة التي تساعد على خلق المحيط الملائم لازدهار التلميذ واستقراره .

- توفير الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ.

- العمل على تضافر الجهود لمنح تعليم ناجح وتربية مطبقة للأهداف المرسومة للتعليم الأساسي.

ج. في المجال الإداري:

- يفتح ويمسك الملف الشخصي لكل موظف، يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطته نقطة سنوية يقدرها طبقا لسلم التتقيط الجاري به العمل، ويرفقها بتقييم مكتوب.

- يسهر مدير المؤسسة على احترام الآجال فيما يتعلّق بإعداد التقارير والجداول الدورية وإرسالها إلى السلطات السلمية.

- يستقبل المدير البريد الإداري الوارد إلى مؤسسته ويقوم بفتحه وفرزه قبل تسجيله في الأمانة ويحتفظ المدير بالبريد السري الموجّه للمؤسسة.

- يمثّل المدير المؤسسة في جميع أعمال الحياة المدنية ويتولّى وفقا للتتظيم الجاري به العمل تنفيذ مداولات مجلس المدرسة.

3.4. مهارات لابدّ للمدير أن يتقنها:

يرى علماء الإدارة أنّ هناك مجموعة من المهارات على مدير المدرسة امتلاكها حتّى يتمكن من القيام بمسؤولياته بشكل فعّال.

1.3.4. مهارات اتّخاذ القرارات:

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

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

والمدير يمكن أن يقرر المسؤولية التي يعتزم أخذها على عاتقه ولكن قراراته التي اتّخذها هي التي تصمّم مؤهلاته في القيادة كرئيس منفذ. وتساعد رؤسائه على تقدير مدى ما يعطونه من مسؤولية ولا يمكن أن يكون قائداً، فالرتب الأخرى محتاج إليها أيضاً، وبعض الناس يكون أكثر سعادة إذا ظلّوا أنفارا والأمر مرجعه إلى المدير ليحدد الأهداف التي يريد الوصول إليها.

إنّ الهدف من اتّخاذ القرارات هو وضع الحلول للمشكلات، لذا لا بدّ للمدير من أن يبرر قراره عندما يقرر، فاتّخاذ القرارات في حلّ الإشكالات المختلفة يعتبر وسيلة المدير إلى وضع الحلول المناسبة لما يعترض إدارته من أوجه المشكلات التي لا تقع تحت الحصر.¹

2.3.4. مهارة إدارة الوقت:

يُقصد بإدارة الوقت إدارة الأنشطة والأعمال التي تؤدي في الوقت، وتعني الاستخدام الأمثل للوقت والإمكانيات المتوفرة، وبطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف هامة.²

اقتراحات خاصة بالمدير لإدارة الوقت بفاعلية:

- تحديد العمل وتوزيع الوقت عليه.

¹الأخرس، إسماعيل عباس.المصدر المذكور سابقا، ص53.

²العجمي، محمد حسنين المصدر المذكور سابقا ص 202.

- أن تسير الخطّة مع الزّمن.
- استخدام الوقت لانجاز الأعمال في الوقت المناسب.
- عدم محاولة التّركيز مدّة طويلة دون استراحة بين كلّ ساعة عمل.
- أن تكون ظروف العمل مريحة نوعا ما.
- أن تكون لدى المدير ملحوظات مفيدة.
- التّدرب على القراءة السّريعة.
- عمل شيء واحد في الوقت الممنوح، وإبقاء المكتب منظّمًا ومرتبًا.¹

3.3.4. مهارة الاتصالات:

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

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

وفي أثناء الاتصال مابين المدير وموظفيه ليس من الضّروري أن يكون الاتصال وجها لوجه، بل من الممكن أن يتم من خلال المخاطبات الهاتفية، أو الأوامر والأوراق المكتوبة وغير ذلك من الوسائل الشّفوية أو المسموعة أو المقروءة.²

¹ الأخرس، إسماعيل عباس المصدر المذكور سابقا، ص54.

² الأخرس، إسماعيل عباس. المصدر المذكور سابقا، ص57.

كما أنه ليس هناك شكّ في أنّ المعلّمين يفضّلون المدير الذي يكون على استعداد للتّواصل والمشاركة والحفاظ على الرّمالة.¹

4.3.4. مهارة إدارة الاجتماعات:

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

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

وفي الغالب يتمّ عقد الاجتماعات عندما يرى المدير أنّ هناك شأنًا معيّنًا يحتاج إلى أفكار أو آراء جماعيّة بحيث يتمّ تحديد هؤلاء الأشخاص، فإذا كان الأمر لا يستدع عقد الاجتماع فإنّ المدير يقوم باتّخاذ القرار المناسب اعتمادًا على مهارة اتّخاذ القرارات دون الحاجة إلى اللّجوء لعقد الاجتماعات.²

5.3.4. مهارة مواجهة التّحديات:

يقصد بالمواجهة المقابلة والالتقاء والتّصدي هي والتّحديات هي الصّعوبات والعوائق

¹Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J Leading schools in times of change. Buckingham: Open University Press. 2000.p20

²الأخرس، إسماعيل عباس. المصدر المذكور سابقًا. ص64.

والمعضلات والمشكلات التي تواجه أيّ إنسان في هذه الحياة وبالتالي يكون المعنى بأنّ هناك صعوبات وعوائق ومعضلات ومشكلات تواجه وتقابل المدير أو تقف في طريقه عليه أن يتصدى لها ويسيطر عليها دون تخاذل أو خوف أو توقف مع مزيد من الصبر والتّحلي بروح المبادرة ومهارة مواجهة التّحديات يمكن أن تُعلّم كيفيتها نظريا، ومن ثمّ تطبق على أرض الواقع، لتحقيق الثّمرة المرجوة في عالم إدارة الذات.

وهذه المواجهة للتّحديات تتمّ من أجل أن يصل الإنسان إلى ما يصبو إليه في طريق النّجاح، أو أن يبقى محافظا على ما وصل إليه ويقوم بالتّطوير نحو الأحسن. وهذه المواجهة تجعل الإنسان يتفوق ويبدع وابتكر ويتميز، وهذا في إطار عالم النّجاح الذي له لذته الخاصّة وحلاوته المتجددة في ظلّ ظروف التّحديات المختلفة وفي شتى الميادين.

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

- التّخطيط.
- المراقبة.
- التّقويم والمراجعة.

فهذه الأمور الثلاثة تجعل المدير قائدا فعّالا له دوره المتميّز والمتجدّد باستمرار وبالتالي

يحصل على ثقة كلّ من حوله دون منازع.¹

6.3.4. مهارة التّخطيط: يعرفه علي شريف (2000) بأنّه: تحليل المعلومات الماضية والحالية

والتنبؤ بالتّطورات المستقبلية. لذلك يعدّ عملية مستمرة ودوارة للخروج بمجموعة من الخطط.²

¹الأخرس، إسماعيل عباس. المصدر المذكور سابقا، ص71.

²بن حميدة، عبد الله: أثر برنامج 2 meda التّدريبى على العمليات الإداريّة ونمط القيادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة. 2010، ص83.

ولكي تكون المدير المدرسة القدرة على التّخطيط للعملية التّربويّة داخل المدرسة فإنّ عليه أن

يمتلك الكفايات والمهارات الأساسيّة الآتية:

- وضوح فلسفة التّربية وأهدافها ودور الإدارة المدرسيّة في تحقيقها.
- التّنبؤ بما ستكون عليه المدرسة من تشكيلات وإمكانات بشريّة وماديّة.
- الكشف عن حاجات العاملين في المدرسة، واحتياجات التّلاميذ والمرافق .
- جمع المعلومات وتحليلها.
- مهارة ترتيب الأولويات.
- وضع الأهداف المنبثقة عن الحاجات وترتيبها وفقا للأولويات.
- اختيار استراتيجيات التّنفيذ المناسبة لتحقيق الأهداف ضمن الزّمن المطلوب.
- اختيار طرائق التّقويم وأدواته المناسبة ووضع مؤشرات النّجاح.
- التّنظيم والتّسيق والتّوجيه والمتابعة واتّخاذ القرارات.
- إدراك أهمية التّخطيط في العمل.
- القدرة على وضع الخطة بعناصرها المتكاملة.¹

4.4. خصائص المديرين النّاجحين:

المديرون هم القادة البيداغوجيون الذين يركزون على النّجاح والأهداف المحددة، ومتفائلون بشأن قدرة التّلاميذ على تحقيق أهدافهم، وهم جد نشيطين يشعرون بالمسؤوليّة اتّجاه تعلم التّلاميذ، ويراقبون بانتظام المعلّمين، لديهم القدرة على المشاركة ببعض القيم مع الفريق التّربوي، والإحساس بالانتماء إلى المجتمع، وإشراك جميع المعلّمين في اتّخاذ القرارات، ولديهم توقعات عالية فيما يتعلق

¹الأخرس، إسماعيل عباس. المصدر المذكور سابقا، ص78.

بالتلاميذ والمعلمين، وهم جدّ واضحين وحاضرين في مدارسهم يظهرون حيويّة، ينتقلون في المدرسة ويجعلون وجودها محسوسا للتلاميذ والمعلمين.¹

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

وهم يتقون بأنفسهم بالعمل في أوضاع غير متوقعة ويطوّرون مهاراتهم أثناء الإدارة كما يطوّرون الآخرين، ويعرف هؤلاء متى يصغون ومتى يتبعون ولمن يتبعون، ويعرفون كيف يستخدمون قدراتهم بحسب ما تقتضي الظروف.²

وقد خلصت مجموعة من البحوث في بلدان عديدة ومختلفة المناهج المدرسيّة. أن المدارس المتميّزة هي التي يقودها مدراء يعملون بطريقة علميّة، يعملون جنبا إلى جنب مع زملائهم المعلمين، كما أنّهم يحترمون استقلاليّة المعلمين.³

والمديرون الناجحون يتميّزون بالخصائص التالية:

- يحدّدون بوضوح الأهداف والنّوجه والمسؤوليات لكلّ زميل في العمل.
- يوفرّون بنجاح جميع المعلومات الضّروريّة لكلّ الزّملاء على قدم المساواة.
- يعملون مع الزّملاء على وضع نتائج غير متوقعة وتحقيق تلك النّائج.
- يعيدون تقويم النّائج المتوقعة وأساليب العمل بتوفير أحدث المعلومات.
- يستخدمون الرّجل المناسب في المكان المناسب.
- يتأكّدون أنّ زملاءهم أدّوا المهمّات الضّروريّة، ويتيحون لهم أن يفتخروا بما أنجزوا.

¹ شرقي، رايح. المصدر المذكور سابقا، ص128.

² الأخرس، إسماعيل عباس. المصدر المذكور سابقا، ص43.

³ MacBeath, J. (ed Effective school leadership: Responding to change. London 1998.p63

- يعيدون تقويم احتياجات العمل يوميًا وفقا للكادر المتوفر .
- يمنحون الزملاء المتفوقين حرية تلبية متطلبات العمل وفقا لأسلوبهم الخاص.
- ينشئون صلات وئام منفتحة وموثوقة وقائمة على الاحترام والأمانة بين جميع الزملاء العاملين.
- يمنحون الزملاء العاملين التقدير لخدماتهم كلما استحقوا ذلك.¹
- يحافظ على العلاقات مع العاملين معه المبنية على الصراحة والثقة.²

¹الأخرس، إسماعيل عباس. المصدر المذكور سابقا ، ص44.

²Barnabé C. La gestion totale de la qualité en éducation,
 .Montréal, Les Editions LOGIQUES.1997.

ملخص الفصل:

تعتبر الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التربوية والإدارة التعليمية، وهي تتبوأ مكانة هامة في حياة المجتمعات المتمدنة، وتلعب دوراً أساسياً في تطورها ورفيها. وللإدارة المدرسية وظائف متعددة كالخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق وكذا اتخاذ القرار والاتصال والتقييم المدرسي وقد تطور مفهومها وذلك باعتبار التلميذ والمعلم محورا لها.

ومدير المدرسة هو المسؤول عن تحديد وصياغة أهداف المدرسة، يعمل على تحقيقها من خلال التخطيط لتوفير الموارد والإمكانيات اللازمة، والتنسيق بين الجهود وتوجيهها ومتابعتها وتقييمها. وهو الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة و المسؤول الوحيد عن قيادتها وحسن سياستها.

والمدير الناجح يستغل حب المعلمين والتلاميذ وتقديرهم لشخصه في العمل على رفع شأن المدرسة وتمكينها من أداء رسالتها. وهو يستطيع أن يحول مدرسته إلى مدرسة متميزة.

و للمدير مهارات أن يجب أن يتقنها كمهارة اتخاذ القرارات التي تعتبر وسيلة المدير إلى وضع الحلول المناسبة لما يعترض إدارته من أوجه المشكلات، ومهارة إدارة الوقت التي تعني الاستخدام الأمثل للوقت والإمكانيات المتوفرة. أما مهارة الاتصالات فيستطيع من خلالها التخاطب مع الآخرين والتفاعل معهم وتوجيه النصائح والإرشادات والأوامر إليهم.

والمدير الفعال الناجح يستخدم أساليب قيادية مختلفة، وهم يثق بنفسه ويطور مهاراته أثناء الإدارة. يتحمل المسؤولية، يثابر في عمله يواجه التحديات والعراقيل، يحدد أهدافه بدقة ويخطط للوصول إليها، يدير الوقت بصورة منظمة وفعالة، للوصول إلى مراتب أعلى والتفوق والتميز مهنيًا واجتماعيًا.

قائمة مراجع الفصل:

أولاً باللغة العربية:

1. أبو بكر، مصطفى محمود: "دليل المدير المعاصر"، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر، 2001.
2. أبو الوفاء، جمال محمّد: "اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسيّة"، جامعة الزّقازيق، دار المعرفة الجامعيّة، 2000.
3. أحمد، إبراهيم أحمد: "نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية"، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، 2006.
4. الأخرس، إسماعيل عباس: "مدير المدرسة الفعال واتجاهات الإدارة التربوية الحديثة"، عمّان، دار الرّاية للنشر والتّوزيع، 2008.
5. الأغبري، عبد الصّمد: "الإدارة المدرسيّة البعد التّخطيطي والتنظيمي المعاصر"، بيروت، دار النهضة العربيّة، 2000.
6. بن حميدة، عبد الله: "أثر برنامج meda 2 التّربوي على العمليات الإداريّة ونمط القيادة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010.
7. جعلاب، نورالدين: "تحليل محتوى برنامج التّكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في ضوء مهارات القيادة الإداريّة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2009.
8. جون، كارينتر: "مدير المدرسة ودوره في تطوير التّعليم"، (ترجمة عبد الله أحمد شحاتة)، القاهرة، إيتراك للنشر والتّوزيع، 2001.
9. الشّرقاوي، علي: "العملية الإداريّة ووظائف المديرين"، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر، 2001.

10. شرقي، رايح: "النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010.
11. الطّعاني، حسن أحمد: "درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن". مجلد جامعة دمشق، 2012.
12. عابدين، محمد عبد القادر: "الإدارة المدرسية الحديثة"، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006.
13. العجمي، محمد حسنين: "الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر"، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2007.
14. عريفج، سامي سلطي: "الإدارة التربوية المعاصرة"، عمان، دار الفكر، 2004.
15. عطوي، جودت عزت: "الإدارة التعليمية والإشراف التربوي"، الأردن، الدار العلمية، 2001.
16. فرج، حافظ، وحافظ، محمد صبري: "إدارة المؤسسات التربوية"، مصر، عالم الكتب، 2003.
17. مرسي، محمد منير. (1999م). الإدارة المدرسية الحديثة. د ط. القاهرة: عالم الكتب.
18. المعاينة، عبد العزيز عطاالله: "الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2007.
19. النوري، عبد الغاني: "اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية"، الدوحة، دار الثقافة، 1991.
20. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: "التسيير التربوي والإداري (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية)"، الجزائر، 2004.

ثانياً باللغة الأجنبية:

21. Barnabé C. La gestion totale de la qualité en éducation, Montréal, Les Editions LOGIQUES. 1997.
22. Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. Leading schools in times of change. Buckingham: Open University Press. 2000.
23. Hoyle, Eric., and McMahon, Angus. The Management of Schools, London: Nichlas publishing. 1986.
24. MacBeath, J. (ed.). Effective school leadership: Responding to change. London: Paul Chapman. 1998.

الفصل الخامس

الأسس المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: الأسس المنهجية للدراسة

تمهيد

يعرض الباحث في هذا الفصل منهجية الدراسة وأسسها، وذلك من خلال بناء المقياس وإجراء التحليل الإحصائي المناسب، للوصول إلى الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها.

1. منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة هذه الدراسة والتي تتمثل في بناء المقياس لقياس دافعية الإنجاز الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية، فإنّ هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التطبيقية التي تعتمد على أساسيات المنهج الوصفي التحليلي. فهو أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية.¹

2. مجتمع وعينة الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع مدراء التعليم الابتدائي بالمسيلة للموسم الدراسي 2013/2014، ويبلغ عددهم 667 مديراً. موزعين على 62 مقاطعة تفتيشية، تضم كل مقاطعة مجموعة من المدارس.

وتكوّنت عينة الدراسة من 277 مديراً، يمثلون مدراء المقاطعات التفتيشية لولاية المسيلة. تمّ اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية.

¹ دويدري، رجا ووحيد: البحث العلمي أساسياته وممارسته العلمية. د. ط. دمشق: دار الفكر. 2000، ص 183.

جدول رقم (01): يبيّن حجم مجتمع وعيّنة الدّراسة.

حجم عيّنة الدّراسة النهائيّة	حجم العيّنة الاستطلاعيّة	حجم مجتمع الدّراسة	مدير مدرسة ابتدائيّة
277	45	667	

يبين الجدول رقم (01) حجم مجتمع الدّراسة الذي تشكّل من 667 مدير مدرسة ابتدائيّة، وهو مجموع مدراء المدارس الابتدائيّة لولاية المسيلة. وقد أجريت الدّراسة الاستطلاعية على 45 مديرا، أمّا حجم عيّنة الدّراسة النهائيّة فقد بلغ 277 مديرا، وهو ما يمثّل نسبة 40.91 من حجم مجتمع الدّراسة.

3. أداة الدّراسة:

تمّ بناء مقياس دافعيّة الإنجاز الإداري انطلاقا من موضوع الدّراسة وأهدافها، وقد مرّت عمليّة البناء بخطوات تتطابق مع الخطوات العلميّة في مثل هذه الحالات.

1.3. خطوات بناء المقياس:

تمّ تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم دافعية الانجاز الإداري لمدير المدرسة الابتدائية وذلك من خلال استعراض المفاهيم والمصطلحات الخاصّة والتي وردت في الثّراث السيكلوجي لمصطلح دافعية الانجاز. وأيضا المفاهيم والمصطلحات الخاصّة بمدير المدرسة الابتدائية، وهو ما أوصل إلى تحديد التعريف الإجرائي السّابق.

من أجل تحديد محاور وبنود المقياس تمّ الرجوع للعديد من المراجع العلميّة التي تناولت دافعيّة الإنجاز بصفة عامّة، والتي تناولت العمل الإداري من أوجه مختلفة، في حدود ما تمّ الحصول عليه من مراجع.

- الاطلاع والقراءة المتأنّيّة للدّراسات التي تناولت دافعيّة الإنجاز بصفة عامّة، والأدوات التي استخدمتها تلك الدّراسات.

- الاطلاع بصفة خاصة على المقاييس التي تقيس دافعية الإنجاز. حيث أمكن الاستفادة منها في بناء محاور وبنود دافعية الإنجاز الإداري، وذلك في ضوء نظرية ماسلو للحاجات. والتي تعتبر من أهم النظريات، حيث أنها عالجت بالدراسة والتحليل العديد من الحاجات الإنسانية بجوانبها المختلفة.

- القيام باستطلاع رأي أولي لمجموعة من مدرء التعليم الابتدائي، بهدف الوقوف على المحفزات والمتبّطات التي تواجه مدير المدرسة الابتدائية في عمله. حيث تم توزيع استمارة استطلاع رأي على 23 مديرا ، تتضمن سؤالين مفتوحين هما:

أ. ماهي المحفزات التي تسهم في زيادة دافعيّتك للعمل؟

ب. ماهي المتبّطات التي تعمل على خفض دافعيّتك للعمل؟

وقد تمّ جمع الإجابات وحصرها في الجدول أدناه.

جدول رقم (02): يبيّن إجابات أفراد الاستطلاع الأولي

المتبّطات	المحفّزات
عدم احترام الوقت من طرف العاملين في المدرسة، سلبية بيئة المدرسة، عدم القدرة على التقاهم مع بعض المعلمين، فقدان الثقة في المحيطين به، تأجيل الأعمال	قوة تحمّل المسؤولية، المطالعة، القدرة على التخطيط، قوة التحمّل، احترام الوقت، القدرة على التنظيم، الاتصال الجيد، القراءة الجيدة للمواقف المستحدثة. الاحترام المتبادل، التقدّم الوظيفي. التقدير

يبيّن الجدول رقم (02) الإجابات الأكثر تكرارا لأفراد الاستطلاع الأولي.

تمّ التصميم الأولي للمقياس وهذا بالاستفادة في تحديد المحاور الرئيسية، وبنود كل محور من

محاوره من الاستخبارات التالية:

أ.مقياس الدافع إلى الإنجاز: أعدّ هذا المقياس هيوبرت ج. م. هرمانز 1970 H. J.M.

Hermans. يحتوي على 28 بنداً، يتشكّل المقياس من 10 محاور هي: مستوى الطّموح،

السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي والقابلية للتحرك إلى الأمام، المثابرة، توتر العمل والرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك الزمن و سرعة مرور الوقت، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، التوجه نحو المستقبل، سلوك التعرف والبحث عن التقدير، سلوك الإنجاز أو الرغبة في الأداء الأفضل.

ب. مقياس الدافع للإنجاز: أعد هذا المقياس محمود عبد القادر محمد 1977م، يحتوي على 38 بنداً يتشكل المقياس من 03 محاور هي: الطموح، التحمل، المثابرة.

ج. مقياس دافعية الإنجاز: أعد هذا المقياس عمران 1980، يتكون من 45 فقرة يتشكل المقياس من 03 محاور هي الدافعية الذاتية للإنجاز (24 فقرة)، الجانب الاجتماعي للإنجاز (10 فقرات)، التطور لبلوغ معايير الامتياز. (11 فقرة).

د. مقياس دافعية الإنجاز: أعد هذا المقياس محمد جميل منصور 1986م، يتشكل من 55 بنداً يتشكل المقياس من 03 محاور هي الجزاءات الخارجية، المغامرة، المثابرة، تنوع الاهتمامات، الخوف من الفشل، ضعف ثقة الفرد بقدراته، قلق بدء العمل، الثقة بالنفس، المنافسة، قلق المستقبل، الاستقلال.

هـ. مقياس الدافع للإنجاز: أعد هذا المقياس نظام سبع النابلسي 1993م، يتشكل من 24 بنداً يتشكل المقياس من محورين هما التوجه نحو العمل، والتوجه نحو النجاح.

و. مقياس الدافعية للإنجاز: أعد هذا المقياس غازي ضيف الله غازي 2001م، يتشكل المقياس من 70 بنداً، كما يتشكل من 07 محاور هي المثابرة، التمكن من المهارات والكفايات، العمل على الإلتقان، السعي إلى التميز، التوجه نحو الهدف. تجاوز العقبات، الطموح.

ز. مقياس دافعية الإنجاز: أعدّ هذا المقياس عبد الطيف خليفة 2006م، يتشكّل المقياس من 50 بنداً كما يتشكّل من 05 محاور هي الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق والنجاح، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل.

وهذا ما مكن من تحديد محاور المقياس التالية:

- تحمّل المسؤولية واتخاذ القرارات.

- المثابرة ومواجهة التحديات.

- التخطيط والتوجه نحو الهدف.

- إدارة وتنظيم الوقت.

- الاتصال والتنظيم الوظيفي.

- التطور المهني والاجتماعي.

تمّ بعد ذلك صياغة بنود المقياس في ضوء الفهم والتحليل النظري الخاص بكلّ محور، وأيضاً بالاسترشاد بالمقاييس السابقة حيث تمّ صياغة البنود بما يتناسب مع مدير المدرسة الابتدائية، وتمّ في ذلك مراعاة مايلي:

- أن تكون سهلة وواضحة.

- أن تكون قابلة للمناقشة.

- أن تحمل العبارة وتشير لمعنى واحد.

- أن تكون مناسبة للهدف المراد قياسه.

- ألا تستغرق وقتاً طويلاً تبعث الملل في نفوس أفراد العينة.

جدول رقم (03): يبيّن محاور المقياس وعدد بنودها.

رقم المحور	المحاور	عدد البنود
01	تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.	18
02	المثابرة ومواجهة التحديات.	17
03	التخطيط والتوجه نحو الهدف.	13
04	إدارة وتنظيم الوقت	13
05	الاتصال والتنظيم الوظيفي.	16
06	التطور المهني والاجتماعي.	13
	المجموع	89

تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين، لتحديد مدى تمثيلها لما يراد قياسه. وقد بلغ عددهم 09 أساتذة (ملحق 02) وهم من المتخصّصين في علم النفس والقياس والإحصاء من جامعات الجزائر، المسيلة، الأغواط، وورقلة. وقد طلب منهم إبداء آرائهم فيما يلي:

- مدى مناسبة صياغة كلّ عبارة.

- مدى انتماء العبارات لمحاورها.

- إبداء التعديل المقترح.

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

جدول رقم(04): يبيّن البنود المحذوفة حسب اتفاق المحكّمين .

المحور	الرّقم	البند	ملاحظات
الأول	03	أشعر بالمسؤوليّة اتجاه الآخرين.	حذف
	04	أتحمل كافة النتائج المترتبة على أيّ قرار أتخذه.	حذف
	06	كلّما بدأت عملا فإني أستمرّ في إنجازته حتّى أنهيه.	حذف
	08	أنميّ الشّعور بالمسؤوليّة لدى العاملين معي.	حذف

حذف	أشرك المعلمين في صنع واتخاذ القرارات.	09	
حذف	يقلّ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة.	05	الثاني
حذف	أترجع عن أداء بعض الأعمال تجنباً للمشقة والتعب.	07	
حذف	كلّما بدأت عملاً استمرّ في إنجازه حتّى أنهيه.	14	
حذف	أخطّط للمستقبل بصورة جيّدة.	01	الثالث
حذف	أفضّل إنجاز أعمالى ببطء.	10	الرابع
حذف	شعوري بالأمن الوظيفي يزيد من عطائي.	02	الخامس
حذف	أجد متعة في التّعامل مع العاملين في المدرسة.	15	

بيّن الجدول رقم (04) البنود المحذوفة بناء على اتفاق المحكمين، ليصبح عدد بنود المقياس 78

بندا.

كما اقترح السادة المحكمون مجموعة من التّعديلات كما يوضّحها الجدول أدناه.

جدول رقم (05): بيّن التّعديلات المقترحة من طرف المحكمين.

المحور	الر قم	البند	التّعديل المقترح
الأوّل	13	إذا لم أنجح في بعض الأعمال فعادة ما يكون بسبب الظروف الخارجيّة.	تتقل إلى المحور الثاني.
الثالث	02	أشعر بأنّ التّخطيط الإداري من أفضل الطّرق لبلوغ الأهداف.	استبدال كلمة أشعر بأرى.
الثالث	12	أتابع سير الأعمال حسب الأهداف	تتقل إلى المحور الثاني
الرابع	05	لا أشعر بمرور الوقت في المدرسة.	لا أشعر بمرور الوقت أثناء أداء مهامي في المدرسة.
الخامس	03	أطبّق مبدأ المشاركة في صناعة القرار	تتقل إلى المحور الأوّل
الخامس	09	أطبّق القانون تطبيقاً حرفياً دون مراعاة الظروف المتغيّرة.	تتقل إلى المحور الأوّل

بيّن الجدول رقم (05) التّعديلات التي تمّ إدخالها على المقياس بناء على اقتراح

المحكمين، ليتشكّل المقياس في صورته الأولى من 78 بندا موزّعة على 06 محاور.

طريقة تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الإداري :

لتصحيح المقياس تم استخدام الطريقة الآتية:

جدول رقم(06): يبين طريقة تصحيح المقياس:

نوع البنود	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
إيجابية	4	3	2	1
سلبية	1	2	3	4

تحديد مستويات الدافع إلى الإنجاز الإداري:

تم تحديد مستويات الدافع إلى الإنجاز الإداري باستعمال الدرجات الخام والدرجات المعيارية التائية

كما يوضحه الجدول أدناه.

الجدول رقم(07): يحدد مستويات الدافع للإنجاز الإداري.

مستويات الدافع إلى الإنجاز الإداري	الدرجة المعيارية التائية	الدرجة الكلية الخام
منخفضو الدافع إلى الإنجاز الإداري	28 - 16	155 - 127
متوسطو الدافع إلى الإنجاز الإداري	57 - 29	214 - 156
مرتفعو الدافع إلى الإنجاز الإداري	71 - 58	243 - 215

يبين الجدول رقم(07) مستويات الدافع إلى الإنجاز الإداري حسب الدرجة الكلية الخام والدرجة

المعيارية التائية.

تشكل المقياس في صورته الأولية من 78 بندا موزعة على 06 محاور كما يبينها الجدول أدناه.

جدول رقم (08): يبيّن محاور المقياس وعدد بنودها والدرجة الكلية له بعد صدق المحكّمين.

رقم المحور	المحاور	عدد البنود	الحد الأدنى للدرجة	الحد الأقصى للدرجة
01	تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.	12	12	48
02	المثابرة ومواجهة التحديات.	14	14	56
03	التخطيط والتوجه نحو الهدف.	12	12	48
04	إدارة وتنظيم الوقت.	12	12	48
05	الاتصال والتنظيم الوظيفي.	15	15	60
06	التطور المهني والاجتماعي.	13	13	52
	المجموع	78	78	312

يبيّن الجدول رقم(08) عدد بنود كلّ محور من محاور المقياس والدرجة الكلية له بعد صدق المحكّمين.

تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (45 مديرا) بهدف تحديد خصائصه السيكومترية

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس تمّ استخدام:

طريقة إعادة التطبيق: يعدّ هذا الأسلوب من أهمّ أساليب حساب الثبات، ويعبّر معامل

الارتباط بين مرتي التطبيق عن ثبات المقياس.¹

للتأكد من ثبات مقياس دافعية الإنجاز الإداري تمّ تطبيقه وإعادة تطبيقه بفواصل زمني تراوح

بين 15 و 20 يوما، حيث تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وذلك بالنسبة للدرجة

الكلية للمقياس بصفة عامّة، والدرجات الكلية للمحاور الفرعية.

جاء معامل الارتباط بالنسبة للمقياس مساويا لـ 0.79 . وهو ما يعني حصول المقياس على

درجة مقبولة من الثقة.

¹ فرج، صفوت: القياس النفسي. د.ط. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية. 2007، ص310 .

أما بالنسبة للمحاور الفرعية للمقياس فقد تمتعت بمعاملات ثبات مقبولة كما هو مبين في

الجدول أدناه:

جدول رقم (09): يبين معاملات ثبات المحاور الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز الإداري.

المحاور	معامل الثبات (ارتباط بيرسون)
1.تحمل المسؤولية ولتخاذ القرارات.	0.70
2.المثابرة ومواجهة التحديات.	0.63
3.التخطيط والتوجه نحو الهدف.	0.56
4.إدارة وتنظيم الوقت.	0.55
5.الاتصال والتنظيم الوظيفي.	0.72
6.التطور المهني والاجتماعي.	0.61

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

معامل ألفا لكرونباخ : تم حساب معامل ألفا لكرونباخ للمقياس، فكانت قيمته 0.84 وهي

قيمة مرتفعة لمقاييس الشخصية .

الصدق: للتأكد من صدق المقياس ، تم استخدام صدق المحتوى، صدق التكوين الفرضي.

صدق المحتوى: يتضمن هذا النوع من الصدق الفحص المنظم لمحتوى المقياس ، لتحديد ما إذا

كان يغطي عينة ممثلة لمجال السلوك موضع القياس أم لا. ¹

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، من أساتذة علم النفس والقياس والإحصاء.

كما سبق الإشارة إليه في خطوات بناء المقياس.

صدق التكوين الفرضي: يتطلب صدق التكوين الفرضي جمع معلومات وأدلة من مصادر

متعددة، وفحص نتائج الدراسات المتعلقة بمفهوم أو تكوين فرضي معين والربط فيما

¹ عبد الخالق، أحمد محمد: استخبارات الشخصية. ط3. القاهرة: دار المعرفة الجامعية. 2000، ص132.

بينها.¹

تم حساب معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للمحور الخاص به. وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس كما هم مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم (10): يبين معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للمحور الخاص به. وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم البند	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
1	0.39**	0.40**	40	0.57**	0.51**
2	0.81**	0.21**	41	0.41**	0.21**
3	0.46**	0.30**	42	0.38**	0.21**
4	0.37**	0.35**	43	0.12*	0.11
5	0.46**	0.27**	44	0.57**	0.39**
6	0.49**	0.32**	45	0.35**	0.10
7	0.29**	0.35**	46	0.33**	0.26**
8	0.37**	0.48**	47	0.30**	0.20**
9	0.45**	0.21**	48	0.44**	0.21**
10	0.23**	0.09	49	0.58**	0.47**
11	0.47**	0.35**	50	0.56**	0.34**
12	0.39**	0.27**	51	0.52**	0.44**
13	0.56**	0.51**	52	0.44**	0.12*
14	0.41**	0.29**	53	0.47**	0.08
15	0.54**	0.35**	54	0.27**	0.28**
16	0.36**	0.41**	55	0.39**	0.45**
17	0.57**	0.27**	56	0.51**	0.39**
18	0.38**	0.19**	57	0.56**	0.36**
19	0.49**	0.51**	58	0.39**	0.36**
20	0.40**	0.25**	59	0.51**	0.39**

¹ علام، صلاح الدين: القياس والتقييم التربوي والنفسي. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي. 2000، ص 221.

0.39**	0.49**	60	0.24**	0.40**	21
0.39**	0.53**	61	0.43**	0.39**	22
0.27**	0.37**	62	0.40**	0.52**	23
0.15**	0.46**	63	0.15**	0.28**	24
0.26**	0.27**	64	0.34**	0.36**	25
0.40**	0.39**	65	0.31**	0.29**	26
0.35**	0.33**	66	0.49**	0.61**	27
0.23**	0.48**	67	0.49**	0.33*	28
0.31**	0.42**	68	0.11	0.30**	29
0.50**	0.54**	69	0.10	0.15*	30
0.37**	0.28**	70	0.22**	0.45**	31
0.38**	0.66**	71	0.31**	0.41**	32
0.31**	0.38**	72	0.29**	0.50**	33
0.24**	0.16**	73	0.45**	0.44**	34
0.41**	0.33**	74	0.20**	0.41**	35
0.31**	0.51**	75	0.10	0.23**	36
0.29**	0.34**	76	0.08	0.23**	37
0.42**	0.40**	77	0.51**	0.62**	38
0.33**	0.33**	78	0.19**	0.30**	39

** دال عند مستوى 0.01

* دال عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (10) أنّ قيم معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمحور قد

تراوحت بين (0.12 - 0.81) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 و 0.05.

أمّا قيم معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت بين (0.08 - 0.51)

وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 و 0.05. وهذا باستثناء البنود (10 - 29 - 36 - 37 -

43 - 45 - 53) فرغم ارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الخاص بها، إلا أنّها لم تكن مرتبطة

مع الدرجة الكلية للمقياس. وهو ما يستلزم حذفها.

كما يتبين لنا من خلال الجدول أنّ أغلب ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للمحور، أو بالدرجة

الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 . وهو ما يجعل بنود المقياس تتمتع باتساق داخلي، وهو ما

يؤكد الصدق البنائي للمقياس.

كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكلّ محور، والدرجة الكلية للمقياس بصفة عامة.

جدول رقم (11): معامل الارتباط بين كلّ محور من المحاور الفرعية و المقياس بصفة عامة.

المحاور	معامل ارتباط بيرسون
1.تحمل المسؤولية ولتخاذ القرارات.	0.79**
2.المثابرة ومواجهة التّحديات.	0.74**
3.التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.	0.69**
4.إدارة وتنظيم الوقت.	0.71**
5.الاتّصال والتنّظيم الوظيفي.	0.68**
6.التّطور المهني والاجتماعي.	0.60**

** دال عند مستوى 0.01

يبين الجدول رقم(11) الارتباط بين المحاور المقياس والدرجة الكلية له، حيث تراوحت بين

0.60 – 0.79) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكّد على الاتّساق الداخلي للمقياس.

الصدق التّمييزي: يعدّ هذا النوع من الصدق مؤشراً لقدرة المقياس على التّمييز بين الأفراد في

دافعية الإنجاز الإداري. ولحساب هذا النوع من الصدق تمّ ما يلي:

- إيجاد الدرجة الكلية لكلّ فرد من أفراد العينة (277 مديراً).
- ترتيب الدرجات الكلية لكلّ فرد ترتيباً تنازلياً.
- اعتماد المجموعتين المتطرفتين باختيار نسبة 27 % وهو ما يعادل 75 فرداً من إجمالي عدد أفراد العينة.

- تحديد 75 فردا ذوي دافعية الإنجاز الإداري الأعلى، و75 فردا ذوي دافعية الإنجاز الإداري الأدنى.

- استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات دافعية الإنجاز الإداري لكل بند من بنود المقياس.

جدول رقم(12): قيم (ت) المحسوبة لتمييز بنود المقياس.

البند	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	البند	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
1	الدنيا	3.30	0.61	-6.66**	40	الدنيا	2.82	0.84	-8.53**
	العليا	3.85	0.35			العليا	3.76	0.42	
2	الدنيا	3.42	0.54	-3.38**	41	الدنيا	2.80	1.00	-2.85**
	العليا	3.70	0.45			العليا	3.28	1.05	
3	الدنيا	3.30	0.69	-6.44**	42	الدنيا	2.89	1.13	-4.25**
	العليا	3.88	0.32			العليا	3.60	0.88	
4	الدنيا	3.30	0.65	-5.48**	43	الدنيا	2.33	1.36	-1.19
	العليا	3.81	0.45			العليا	2.61	1.49	
5	الدنيا	3.25	0.59	-4.01**	44	الدنيا	2.77	1.00	-7.14**
	العليا	3.65	0.62			العليا	3.70	0.51	
6	الدنيا	2.33	0.93	-4.90**	45	الدنيا	2.32	1.31	-2.11*
	العليا	3.10	0.99			العليا	2.80	1.46	
7	الدنيا	3.33	0.70	-4.81**	46	الدنيا	2.53	0.89	-0.91
	العليا	3.78	0.41			العليا	2.69	1.21	
8	الدنيا	2.90	0.79	-7.34**	47	الدنيا	2.08	1.24	-4.05**
	العليا	3.70	0.51			العليا	2.93	1.32	
9	الدنيا	3.32	1.16	-3.15**	48	الدنيا	2.18	1.58	-2.18*
	العليا	3.80	0.61			العليا	2.76	1.63	
10	الدنيا	3.29	0.80	-1.55	49	الدنيا	2.29	1.33	-8.69**
	العليا	3.52	0.97			العليا	3.77	0.62	
11	الدنيا	3.12	0.92	3.64**	50	الدنيا	2.12	1.27	-6.97**
	العليا	3.66	0.90			العليا	3.36	0.86	
12	الدنيا	2.66	1.37	-3.14**	51	الدنيا	2.72	0.93	-7.32**

	0.58	3.65	العليا			1.03	3.29	العليا	
-2.23*	1.40	2.21	الدنيا	52	-8.66**	0.96	2.33	الدنيا	13
	1.37	2.72	العليا			0.75	3.56	العليا	
-0.62	1.20	2.28	الدنيا	53	-4.54**	1.12	2.42	الدنيا	14
	1.38	2.41	العليا			1.20	3.29	العليا	
-5.37**	1.17	2.50	الدنيا	54	-4.79**	0.84	3.01	الدنيا	15
	0.74	3.37	العليا			0.67	3.61	العليا	
-8.80**	1.05	2.66	الدنيا	55	-7.75**	0.60	3.01	الدنيا	16
	0.39	3.81	العليا			0.50	3.72	العليا	
-8.80**	1.05	2.66	الدنيا	56	-3.01**	1.37	2.32	الدنيا	17
	0.39	3.81	العليا			1.16	2.94	العليا	
-6.26**	1.28	1.98	الدنيا	57	-3.19**	1.32	1.86	الدنيا	18
	1.18	3.25	العليا			1.57	2.62	العليا	
-7.88**	0.98	2.74	الدنيا	58	-11.21**	0.64	2.98	الدنيا	19
	0.44	3.73	العليا			0.29	3.90	العليا	
-5.55**	1.60	2.69	الدنيا	59	-5.42**	1.38	2.69	الدنيا	20
	0.69	3.81	العليا			1.87	3.72	العليا	
-6.97**	1.30	1.92	الدنيا	60	-2.74**	0.55	3.53	الدنيا	21
	1.22	3.36	العليا			0.57	3.78	العليا	
-7.81**	1.20	2.40	الدنيا	61	-7.82**	0.55	3.10	الدنيا	22
	0.77	3.69	العليا			0.48	3.77	العليا	
-4.39**	1.03	2.77	الدنيا	62	-6.73**	0.93	2.34	الدنيا	23
	0.80	3.44	العليا			1.00	3.41	العليا	
-2.20*	1.35	1.81	الدنيا	63	-2.42**	0.84	3.13	الدنيا	24
	1.73	2.37	العليا			1.03	3.50	العليا	
-2.89**	1.09	3.09	الدنيا	64	-4.56**	1.54	2.20	الدنيا	25
	0.93	3.57	العليا			1.19	3.22	العليا	
7.25**	1.01	2.29	الدنيا	65	-5.70**	1.04	2.50	الدنيا	26
	0.80	3.37	العليا			0.80	3.37	العليا	
-6.45**	0.49	3.25	الدنيا	66	-5.84**	0.90	3.21	الدنيا	27
	0.43	3.74	العليا			0.34	3.86	العليا	
-3.44**	1.40	2.09	الدنيا	67	-4.74**	1.14	2.77	الدنيا	28
	1.24	2.84	العليا			0.94	3.58	العليا	
-4.57**	1.30	2.92	الدنيا	68	0.63	1.19	2.41	الدنيا	29

	0.91	3.76	العليا			1.60	2.26	العليا	
-8.67**	0.81	2.66	الدنيا	69	0.91	1.23	2.24	الدنيا	30
	0.53	3.64	العليا			1.59	2.02	العليا	
-7.32**	1.38	2.08	الدنيا	70	2.49**	1.53	2.25	الدنيا	31
	0.79	3.42	العليا			1.26	2.82	العليا	
5.49**	1.22	1.97	الدنيا	71	-4.24**	0.96	3.18	الدنيا	32
	1.26	3.09	العليا			0.55	3.78	العليا	
-6.80**	1.27	2.61	الدنيا	72	-5.05**	0.97	2.01	الدنيا	33
	0.56	3.70	العليا			1.11	2.88	العليا	
-3.20**	0.93	2.86	الدنيا	73	-8.58**	0.87	2.82	الدنيا	34
	0.95	3.30	العليا			0.41	3.78	العليا	
-8.28**	1.25	2.50	الدنيا	74	-2.33*	1.06	3.33	الدنيا	35
	0.66	3.86	العليا			0.88	3.70	العليا	
-3.69**	1.66	2.94	الدنيا	75	-0.17	1.36	2.90	الدنيا	36
	1.00	3.60	العليا			1.48	2.94	العليا	
-4.68**	1.04	3.06	الدنيا	76	0.84	1.33	2.34	الدنيا	37
	0.60	3.72	العليا			1.38	2.16	العليا	
-6.99**	0.72	3.01	الدنيا	77	-7.83**	0.95	2.94	الدنيا	38
	0.45	3.70	العليا			0.34	3.86	العليا	
-5.03**	0.78	2.97	الدنيا	78	-2.04*	1.27	2.70	الدنيا	39
	0.55	3.53	العليا			1.36	3.14	العليا	

** دال عند مستوى 0.01

* دال عند مستوى 0.05

يبين الجدول رقم (12) قيم (ت) المحسوبة لتمييز بنود المقياس، حيث تراوحت بين (0.17

- 8.80) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى 0.01 و 0.05، وهذا باستثناء البنود (10 - 29

- 30 - 36 - 37 - 43 - 46 - 53) فقد جاءت قيمها غير دالة إحصائية ما يلزم حذفها.

وباستثناء البندين (30 - 46) فإن باقي البنود تم حذفها سابقا بناء على أساس ارتباط البند

بالدرجة الكلية للمقياس.

أما باقي البنود فلها القدرة على التمييز بين المجموعتين ذات الدرجات العليا وذات الدرجات

الدنيا. وهو ما يعني أن المقياس استطاع أن يميز بين أفراد العينة.

الصّدق العاملي:

لتطبيق التّحليل العاملي يجب التّحقّق من كفاية حجم العيّنة، وللحكم على مدى كفاية حجم العيّنة تجري اختبار KMO. فحسب صاحب هذا الاختبار (كايزر) فإنّ 0.50 هي الحد الأدنى للحكم على كفاية حجم العيّنة.¹ وهو ما يوضّحه الجدول أدناه

جدول رقم(13): قيمة KMO

KMO and Bartlett's Test

Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,513
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi–Square	13806,8
	Df	97
	Sig.	3003
		,000

يبين الجدول رقم (13) أنّ قيمة KMO 0.51 أي أكبر من الحد الذي اشترطه (كايزر).

وهو ما يجعلنا نحكم بكفاية حجم العيّنة.

بعد التّأكد من كفاية حجم العيّنة تمّ تطبيق التّحليل العاملي الاستكشافي على بنود المقياس البالغ عددها 78 بنداً، باستخدام طريقة المكونات الأساسيّة مع تدوير العوامل المباشرة تدويراً متعامداً بطريقة الفاريمكس.

لتحديد عدد العوامل تمّ استخدام محك كايزر، حيث يعدّ العامل جوهرياً إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر أو يساوي الواحد صحيح. وتحديد معيار التّشبع الجوهري المعتبرة للبند على العامل لا بدّ أن تكون (0.30) حسب محك جيلفورد.¹

¹ ربيع، أسامة: التحليل الاحصائي للمتغيرات المتعدّدة باستخدام SPSS . د ت، ص 188.

جدول رقم(14): يبيّن الجذر الكامن ونسبة التّباين ونسبة التّباين المفسّرة للعوامل.

2.55	2.76	3.24	3.64	6.33	9.98	الجذر الكامن
3.28	3.54	4.16	4.67	8.12	12.80	نسبة التّباين المفسّرة
36.59	33.31	29.76	25.59	20.92	12.80	نسبة التّباين المفسّرة التّراكمية

يتبيّن من الجدول رقم(14) أنّ نتائج التّحليل العاملي الاستكشافي لدافعيّة الإنجاز الإداري

أسفرت عن تشبعها جميعا على سنّة عوامل فسّرت مجتمعة معا (36.59 %) من التّباين الكلي

للمصفوفة. أمّا فيما يخصّ بنود كلّ عامل وتشبعاتها فيمكن توضيحها في الجدول التّالي:

جدول رقم(15): يبيّن نتائج تشبعات البنود على محاور المقياس حسب التّحليل العاملي.

العوامل						البنود
6	5	4	3	2	1	
					0.56	1
						2
			0.54			3
		0.58				4
	0.68					5
0.48						6
					0.54	7
					0.50	8
0.34-		0.45				9
	0.30				0.30	10
					0.54	11

¹الفرج، حمود بن سليمان: بناء مقياس لخصائص القيادة الامنيّة في التّعامل مع الأزمات وفق نموذج الاستجابة للمفردة الاختباريّة أحاديّة البعد. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كليّة الدّراسات العليا، جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة. 2009، ص178 .

0.44						12
	0.30	0.38			0.45	13
				0.44		14
					0.61	15
		0.44				16
	0.30					17
0.39						18
					0.62	19
				0.57		20
			0.43			21
		0.50				22
						23
						24
					0.35	25
				0.36		26
			0.55			27
	0.31	0.32				28
	0.31	0.34-				29
0.53						30
				0.39		31
				0.44		32
						33
	0.46					34
0.47						35
	0.30			0.30	0.30-	36
				0.40		37
			0.60		0.41	38
		0.35				39
	0.45				0.33	40
0.53						41
					0.44	42
			0.46			43
			0.63			44
	0.35					45

0.45						46
						47
					0.34	48
				0.65		49
			0.57			50
			0.66			51
	0.38			0.31-		52
	0.32			0.39-		53
					0.48	54
		0.35		0.50		55
			0.69			56
0.38-		0.69		0.36		57
	0.40					58
0.58						59
		0.51				60
				0.69		61
						62
		0.56				63
	0.39					64
0.53						65
		0.31		0.44	0.30	66
				0.50		67
				0.50		68
		0.41			0.46	69
	0.58					70
0.52		0.41				71
		0.38			0.47	72
				0.41		73
				0.58		74
	0.36					75
0.52		0.44				76
					0.37	77
					0.34	78

يتبين من الجدول رقم(15) تشبع البنود على محاور المقياس، حيث تم حذف البنود التي تقل قيمة تشبعها عن (0.30) وهي البنود (2 - 23 - 24 - 33 - 47 - 62) والتي تبين سابقا أنها غير مرتبطة مع الدرجة الكلية للمقياس. كما تبين أن باقي البنود قد تشبعت على نفس عواملها باستثناء بعض البنود التي تشبعت على محاور غير المحاور التي كانت تنتمي إليه وفقا للإطار النظري. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم(16): يبين البنود التي تشبعت على محاور جديدة.

الرقم	البند ورقمه	الانتماء قبل التحليل العالمي	الانتماء بعد التحليل العالمي
01	8.أسعى إلى اكتساب معارف ومعلومات جديدة تفيدني في عملي	المثابرة ومواجهة التحديات	تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.
02	15. أتابع سير العمل حسب الأهداف المرسومة.	التخطيط والتوجه نحو الهدف.	تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.
03	32. النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة.	التخطيط والتوجه نحو الهدف.	المثابرة ومواجهة التحديات
04	45. كثيرا ما تتراكم علي الأعمال بسبب التأجيل.	إدارة وتنظيم الوقت.	الاتصال والتنظيم الوظيفي.
05	51. أنظم الأعمال وفق توزيعي للوقت.	إدارة وتنظيم الوقت.	التخطيط والتوجه نحو الهدف.
06	60. أخصص وقت فراغي لتنمية مهاراتي وقدراتي الإدارية.	تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.	إدارة وتنظيم الوقت.
07	66. أشعر بالاستعداد الدائم لأداء مهامي في المدرسة.	تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.	المثابرة ومواجهة التحديات
08	68. التخطيط للأعمال المستقبلية يضيء الجهد والوقت.	التخطيط والتوجه نحو الهدف.	المثابرة ومواجهة التحديات
09	74. لتكوين يضيء الكثير من الوقت.	إدارة وتنظيم الوقت.	المثابرة ومواجهة التحديات
10	77. أعامل جميع المعلمين بعدالة ومساواة.	الاتصال والتنظيم الوظيفي.	تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.

يتبين من خلال الجدول رقم (16) أن البنود (8 - 15 - 32 - 45 - 51 - 60 - 66 - 68 - 74) قد تشبعت على محاور جديدة .

4. الأساليب الإحصائية:

تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار رقم 17، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وارتباط البند بالدرجة الكلية للمحور، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي للأداة بهدف التأكد من صدق البناء.

- معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس.

- التحليل العاملي للتأكد من الصدق العاملي للمقياس.

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات. للتأكد من الصدق التمييزي.

5. الإخراج النهائي للمقياس:

تم إخراج المقياس بصورته النهائية وتضمن ما يلي:

- الغلاف الخارجي ويوضح عنوان الدراسة والجهة المشرفة عليها.

- مقدمة توضح أهداف الدراسة، وطلب التعاون بالإجابة على بنود المقياس.

تكون المقياس في صورته النهائية من 64 بندا، منها 23 بندا سلبيا وهي البنود (8-9-11-

13-16-18-20-23-25-27-29-33-35-39-41-43-45-49-53-55-58-60-

تمّ تصميم المقياس وفقاً للتقدير الرّياضي بحيث يكون التّوزيع فيه بالنّسبة للعبارات الإيجابية

على النحو التّالي:

تنطبق بدرجة كبيرة (4) تنطبق بدرجة متوسطة (3) تنطبق بدرجة قليلة (2) لا تنطبق (1)،

وبالنّسبة للعبارات السّلبية فيكون ميزان التّقدير لها بشكل معاكس عند التّعامل معها إحصائياً.

جدول رقم (17): يبيّن المقياس في صورته التّهائية.

أرجو منكم التّكرم بالإجابة على بنود الأداة المرفقة، وذلك بوضع (√) تحت

الاستجابة التي ترى أنّها تنطبق عليك .

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
01	شعوري بالمسؤولية يدفعني للعمل بجدّ وإتقان				
02	لا تثنيني الظروف مهما كانت على إنجاز أعمالي.				
03	أرى بأنّ التّخطيط الإداري من أفضل الطّرق لبلوغ الأهداف				
04	أحرص دائماً على عدم ضياع وقتي دون فائدة.				
05	أثني على إنجاز المعلّمين لدفعهم لمزيد من العطاء.				
06	تتيح لي وظيفتي كمدير مدرسة مكانة اجتماعية جيّدة.				
07	أسعى إلى اكتساب معارف ومعلومات جديدة تفيدني في عملي				
08	لا أفضل القيام بالأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.				
09	ليس من المهمّ وضع أهداف.				
10	أكرس الوقت المناسب لأداء ما أقوم به من عمل.				
11	أجد صعوبة في التّفاهم مع بعض المعلّمين.				

				أشعر أنّ مهنة مدير المدرسة تقابل بالاحترام من طرف الآخرين.	12
				أتردد كثيرا قبل اتّخاذ القرار.	13
				أبدل كلّ جهدي لتذليل العوائق التي تعترضني.	14
				رسم الأهداف يسهل عملية التنفيذ.	15
				أشعر بأنّ الزمن يمرّ ببطء أثناء العمل	16
				أطبّق مبدأ المشاركة في صناعة القرار.	17
				ظروفي الاجتماعية لا تساعدني على أداء عملي بتميّز.	18
				أتحمل مسؤولية القرارات التي أتخذها.	19
				الجهد الإضافي في العمل لا يغيّر شيئا في نتيجته.	20
				يساعدني التخطيط المسبق في تجنب المشكلات المستقبلية.	21
				لا أشعر بمرور الوقت في المدرسة.	22
				كثيرا ما تتراكم عليّ الأعمال بسبب التأجيل.	23
				شعوري بالأمن الوظيفي يزيد من عطائي.	24
				أفضّل أن أترك مسؤولية تنفيذ أمر ما لغيري.	25
				لديّ طاقة قويّة على تحمّل الصعاب والأعباء.	26
				ليس من الضروري التخطيط للأعمال التي سأقوم بها.	27
				أساعد المعلمين للتغلب على الصعوبات التي يواجهونها في العمل.	28
				أفضّل ألا أكون مسؤولا عن الآخرين.	29
				يشتدّ حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين	30
				أحرص على كسب اهتمام البيئة المحلية للأنشطة المدرسية.	31
				عندما أعمل فإنّ المسؤوليات التي أفرضها على نفسي تكون مرتفعة جدًا.	32
				سرعان ما أشعر بالملل عندما أباشر عملي في المدرسة.	33

				يتطلب الإنجاز وضع خطط محدّدة لكلّ عمل.	34
				أجد صعوبة في التفاعل مع عملي الإداري.	35
				أستطيع إتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب دون تردد.	36
				أشعر بالاستعداد الدائم لأداء مهام في المدرسة.	37
				أخصّص وقت فراغي لتنمية مهاراتي وقدراتي الإداريّة.	38
				ينظر المعلّمون لعملي نظرة سلبية.	39
				كلّما بدأت عملا فإني أستمر في إنجازه حتّى أنهيه.	40
				ليس لديّ طول النّفس لإنهاء الأعمال الطويلة.	41
				أنظّم الأعمال وفق توزيعي للوقت.	42
				أشعر بالندم لاختياري مهنة مدير مدرسة.	43
				أواجه المواقف المختلفة بمسؤوليّة تامّة.	44
				أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في عملي.	45
				احترام الوقت من أولوياتي.	46
				الاتّصال بيني وبين المعلّمين جيّد.	47
				أعامل جميع المعلّمين بعدالة ومساواة.	48
				النّجاح والفشل مرتبطان بالحظّ والصدفة.	49
				أقضي وقتا طويلا في التّفكير والتنّظيم قبل أن أبدأ في مشروع ما	50
				أبذل جهدا لمنع الزّيارات العارضة (بدون موعد).	51
				أحظى باحترام وتقدير طاقم مدرستي.	52
				نظرة المجتمع السلبية لمهنتي تشعرنني بالاحباط.	53
				أتابع سير العمل حسب الأهداف المرسومة.	54
				أتضابق عند مقارنة عملي بعمل الغير	55
				عادة لا أغانر المدرسة قبل نهاية الدّوام الرّسمي.	56
				أفوض بعض صلاحياتي للمعلّمين لغرس الثّقة بالنّفس.	57

				58	ما يقوله النَّاس حول إدارتي للمدرسة لايهمني.
				59	أتحمل تبعات أخطائي ولا ألقبها على الغير.
				60	التكوين يضيع الكثير من الوقت.
				61	أضع أهدافا لكل ما أريد إنجازه مستقبلا
				62	أجد تقديرا من المسؤولين تجاه المهام الإدارية التي أقوم بها.
				63	توفر لي وظيفتي كمدير مدرسة فرص التّقدم والرّقي.
				64	التّخطيط للأعمال المستقبلية يضيع الجهد والوقت.

خاتمة

في ظلّ عدم وجود مقاييس في البيئة الجزائرية لقياس الدافعية الإدارية، جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتقديم مقياس للدافعية الإدارية، يحتوي على 64 بنداً تغطي 06 محاور وتتوفر فيه مختلف الخصائص السيكومترية. فهو يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق، والقدرة على كشف وتحديد درجة دافعية الإنجاز عند مدراء التعليم الابتدائي.

تبقى هذه الدراسة مساهمة بسيطة في مجال بناء المقاييس في الجزائر ويمكن اقتراح

مايلي:

- تعميم استعمال هذا المقياس في الكشف عن درجة دافعية الإنجاز عند مدراء التعليم الابتدائي.
- إنشاء مراكز متخصصة في بناء المقاييس، لما تتطلبه هذه العملية من إمكانيات كبيرة.
- إعادة تطبيق المقياس في مدن جزائرية أخرى.
- إجراء دراسة أخرى للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الإداري وفق النظرية الحديثة للقياس، للتغلب على أوجه النقد المقدمة للنظرية التقليدية في القياس.

قائمة المراجع:

أولاً باللغة العربيّة:

1. أبو بكر، مصطفى محمود: "دليل المدير المعاصر"، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر، 2001.
2. أبو علام، رجاء، "علم النفس التربوي". الكويت، دار القلم، 1993.
3. أبو الوفاء، جمال محمّد: "اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسيّة"، جامعة الزّقازيق، دار المعرفة الجامعيّة، 2000.
4. أحمد، إبراهيم أحمد: "نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية"، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، 2006.
5. الأخرس، إسماعيل عباس: "مدير المدرسة الفعال واتجاهات الإدارة التربوية الحديثة"، عمّان، دار الرّاية للنشر والتّوزيع، 2008.
6. الأغبري، عبد الصّمّد: "الإدارة المدرسيّة البعد التّخطيطي والتنّظيمي المعاصر"، بيروت، دار النّهضة العربيّة، 2000.
7. باهي، مصطفى حسين، وشلبي، أمينة إبراهيم، "الدّافعيّة نظريات وتطبيقات". القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1998.
8. بن حميدة، عبد الله: "أثر برنامج meda 2 التّربوي على العمليات الإداريّة ونمط القيادة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010.
9. جعلاب، نورالدين: "تحليل محتوى برنامج التّكوين المتخصص لمديري المدارس الابتدائية في ضوء مهارات القيادة الإدارية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2009.

10. الجلي، سوسن شاكر، "أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية"، سوريا، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، 2005.
11. جون، كارينتر: "مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم"، (ترجمة عبد الله أحمد شحاتة)، القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع، 2001.
12. حبيب، مجدي عبد الكريم، "التقويم والقياس في التربية وعلم النفس" 1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1996.
13. حسن، بركات حمزة، "القياس النفسي"، القاهرة، مطبعة كلية الآداب بجامعة المنيا، 2005.
14. خطاب، علي ماهر، "القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية"، القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية، 2000.
15. خليفة، عبد اللطيف، "الدافعية للإنجاز"، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000.
16. دويدري، رجا ووحيد، "البحث العلمي أساسياته وممارسته العلمية"، دمشق، دار الفكر، 2000.
17. راجح، أحمد عزت، "أصول علم النفس"، القاهرة، دار المعارف، (1999).
18. ربيع، أسامة، "التحليل الاحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام SPSS"، د.ت.
19. ربيع، شحاتة، "قياس الشخصية"، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 1994.
20. ربيع، محمد شحاتة، "قياس الشخصية"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.
21. الزهراني، زايد بن هندي، "دراسة مقارنة لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب المكفوفين في معاهد النور الثانوية وأقرانهم من المبصرين بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمّ القرى. السعودية، 1417هـ.

22. زمزمي، عبد الرحمان، "تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على عينة من الطلاب ضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية ، 2008.

23. سالم، هبة الله، "علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي، وموضع الضبط، لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم. السودان، 2004..

24. سماوي، فادي، وعساف، جمال: استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث المجلد 27. العدد الرابع. 2013

25. السيد، إبراهيم، "البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات الآسيوية، جامعة الرقازيق، مصر، 2005.

26. سيزلاقي، أندرودي، "السلوك التنظيمي والأداء" (ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد). السعودية، معهد الإدارة العامة، 1991 .

27. الشراوي، علي: "العملية الإدارية ووظائف المديرين"، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر، 2001.

28. شرقي، رايح: "التمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010.

29. الصافي، عبد الله، "المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطمّوح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها". رسالة الخليج العربي، 2001.

30. صحراوي، وافية، "قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2002.

31. الصّراف، قاسم، "القياس والتّقيّم في التّربيّة والتّعليم"، الكويت، دار الكتاب الحديث، 2002.
- الطّريبي، عبد الرحمن، "القياس النّفسي والتّربوي (نظريته، أسسه، تطبيقاته)"، الرّياض، مكتبة الرّشد، 1997.
32. الطّعاني، حسن أحمد: "درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن". مجلد جامعة دمشق، 2012.
33. عابدين، محمد عبد القادر: "الإدارة المدرسيّة الحديثة"، الأردن، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، 2006.
34. عارف، زبيدة أسامة، "دوافع الإنجاز ودوافع الانتماء وعلاقتها بالنّفوق في التّحصيل الدّراسي لدى طالبات الثّانويّة العامّة بمدينة جدّة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التّربيّة، جامعة أمّ القرى. السّعوديّة، 1407هـ.
35. عباس، فيصل، "الاختبارات النفسية تقنيّاتها وإجراءاتها"، بيروت، دار الفكر العربي، 1996.
36. عبد الخالق، أحمد محمّد، "قياس الشّخصيّة"، الكويت، مطبوعات جامعة الكويت، 1996.
37. عبد الخالق، أحمد محمّد، "استخبارات الشّخصيّة"، القاهرة، دار المعرفة الجامعيّة. 2000.
38. عبد الرّحمان، سعد، "القياس النّفسي النّظريّة والتّطبيق"، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
39. عبد الله، مجدي أحمد، "السّلك الاجتماعيّ وديناميته"، الازاريطة، دار المعرفة الجامعيّة، 1996.
40. العجمي، محمّد حسنين: "الإدارة المدرسيّة ومتطلبات العصر"، الإسكندريّة، دار الجامعة الجديدة للنّشر، 2007.
41. عريفج، سامي سلطي: "الإدارة التّربوية المعاصرة"، عمّان، دار الفكر، 2004.

42. عزت، جودت. ومنى، عماد الدين، "التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون ، 2000.

43. عطوي، جودت عزت: "الإدارة التعليمية والإشراف التربوي"، الأردن، الدار العلمية، 2001.

44. علام، صلاح الدين، "القياس والتقويم التربوي والنفسي"، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000.

45. علام، صلاح الدين محمود، "الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية"، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2006 .

46. عويس، عبد الرحمان، "دافعية الإنجاز لدى المصابين بشلل الأطفال في علاقتها بالتوافق النفسي والشخصي والاجتماعي". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق. مصر. 1988.

47. عياصرة، علي أحمد، "القيادة والدافعية في الإدارة التربوية"، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2005.

48. الغامدي، سعيد حسن، "مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2003.

49. غباري، أحمد، "الدافعية النظرية والتطبيق"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.

50. الفايث، سلافة عبد الله، "علاقة مركز التحكم بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات المستوى الأول بجامعة الخرطوم في القسمين العلمي/ الأدبي"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم. السودان، 1997.

51. فرج، حافظ، وحافظ، محمد صبري: "إدارة المؤسسات التربوية"، مصر، عالم الكتب، 2003.

52. الفرّج، حمود بن سليمان، "بناء مقياس لخصائص القيادة الامنيّة في التّعامل مع الأزمات وفق نموذج الاستجابة للمفردة الاختباريّة أحاديّة البعد"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كليّة الدّراسات العليا، جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة، 2009.
53. فرّج، صفوت، "القياس النّفسي"، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية، 2007.
54. فهمي، مصطفى، "سيكولوجيّة التّعلّم" تونس، دار سحنون، 1990.
55. القحطاني، مسفر بن سعد، "أثر التّدريب على مفهوم الذات ودافعيّة الإنجاز"، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التّربيّة، جامعة أمّ القرى. السّعوديّة، 1990.
56. قشّار، محمّد، "الدّافع للإنجاز والاتّجاهات نحو نموذج التّسيير الاستراتيجي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة الجزائر، الجزائر، 2005.
57. قشقوش، إبراهيم وطلعت، منصور، "الدّافعية للإنجاز وقياسها" القاهرة، مكتبة الأنجلو مصريّة، 1979.
57. مرسي، محمد منير: "الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، 1999.
58. المشعان، عويد سلطان، "دراسات في الفروق بين الجنسين في الرّضا المهني". الكويت، دار القلم للنّشر والتّوزيع، 1993.
59. المعايطه، عبد العزيز عطاالله: "الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداري المعاصر، عمّان، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، 2007.
60. معمريّة، بشير، "القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتّربية"، الجزائر، منشورات الحبر، 2007.
61. معمريّة، بشير، "سيكولوجيّة الدّافعية للإنجاز" الجزائر، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، 2012.
62. موسى، رشاد علي، "علم النّفس الدّافعي". القاهرة، دار التّهضة العربيّة، 1994.

63. النبهان، موسى، "أساسيات القياس في العلوم السلوكية"، عمان، دار الشروق للنشر و التوزيع، 2004.

64. النوري، عبد الغاني: "اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية"، الدوحة، دار الثقافة، 1991.

65. هامبلتون، رونالد، وميرندا، بيتر، وسيلبيرغر، تشارلز، "تكييف الاختبارات التربوية والتفسيّة للتقييم عبر الثقافات"، (ترجمة هالة برمدا)، الرياض، مكتبة العبيكان، 2006.

66. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: "التسيير التربوي والإداري (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية)"، الجزائر، 2004.
ثانياً باللغة الأجنبية:

67. Anastasi A Psychological Testing. Prentce–Hall International, INC.

1997.

68. Barnabé C. La gestion totale de la qualité en éducation,

Montréal, Les Editions LOGIQUES. 1997.

69. Bouchet, Valérie, Psychopédagogie perceptive et motivation

immanente Thèse de doctorat inédit, Université lisbonne , lisbonne , 2006

70. Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J.

Leading schools in times of change. Buckingham: Open

University Press. 2000.

71.English & H.B English . Acomprehensive dictionary of psychological and psychonanlytical terms.New York.David Mckey .1958.

72.Hoyle, Eric., and McMahon, Angles. The Management of Schools, London: Nichlas publishing.1986.

73.MacBeath, J. (ed.). Effective school leadership: Responding to change. London: Paul Chapman.1998.

74.Masson, Julien.Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? Thèse de doctorat inédit, Université Paris Ouest Nanterre La Défense , Paris , 2011.

الملاحق

ملحق رقم 01: محاور المقياس وبنوده قبل التّحكيم.

ملحق رقم 02: قائمة أسماء السّادة المحكّمين.

ملحق رقم 03: البنود المحذوفة حسب اتّفاق المحكّمين.

ملحق رقم 04: التّعديلات المقترحة من طرف المحكّمين.

ملحق رقم 05: صورة المقياس الموجّه للتّطبيق الأولي.

ملحق رقم 06: تحويل الدّرجات الخام في مقياس دافعيّة الإنجاز الإداري إلى الدّرجات

المعياريّة .

ملحق رقم 07: المقياس في صورته النّهائيّة.

ملحق رقم 01: محاور المقياس وبنوده قبل التّحكيم.

رقم المحور	المحاور	عدد البنود
01	تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات.	18
02	المثابرة ومواجهة التّحديات.	17
03	التّخطيط والتّوجه نحو الهدف.	13
04	إدارة وتنظيم الوقت	13
05	الاتصال والتنظيم الوظيفي.	16
06	التّطور المهني والاجتماعي.	13
المجموع		89

ملحق رقم 02: قائمة أسماء السّادة المحكّمين.

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية والتّخصص	مكان العمل
01	دوقة أحمد	أستاذ التّعليم العالي (علم النفس)	جامعة الجزائر
02	قدوري رابح	أستاذ التّعليم العالي (القياس النفسي)	جامعة المسيلة
03	بن زعموش نادية	أستاذ محاضر أ (علم النفس التربوي)	جامعة ورقلة
04	بوداود حسين	أستاذ محاضر أ (علوم التّربية)	جامعة الأغواط
05	بوفاتح محمّد	أستاذ محاضر أ (علم النفس)	جامعة الأغواط
06	حميدات ميلود	أستاذ محاضر أ (فلسفة التّربية)	جامعة الأغواط
07	داودي محمّد	أستاذ محاضر أ (علم النفس التربوي)	جامعة الأغواط
08	ضياف زين الدّين	أستاذ محاضر أ (تنظيم وعمل)	جامعة المسيلة
09	محجر ياسين	أستاذ محاضر أ (تنظيم وعمل)	جامعة ورقلة

ملحق رقم 03: البنود المحذوفة حسب اتفاق المحكمين.

المحور	الرقم	البند	ملاحظات
الأول	03	أشعر بالمسؤولية اتجاه الآخرين.	حذف
	04	أتحمّل كافة النتائج المترتبة على أيّ قرار أتّخذه.	حذف
	06	كلّما بدأت عملاً فإني أستمّر في إنجازه حتّى أنهيه.	حذف
	08	أنميّ الشّعور بالمسؤولية لدى العاملين معي.	حذف
	09	أشرك المعلمين في صنع واتّخاذ القرارات.	حذف
	05	يقلّ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصّعبة.	حذف
الثاني	07	أتراجع عن أداء بعض الأعمال تجنّباً للمشقة والتعب.	حذف
	14	كلّما بدأت عملاً استمرّ في إنجازه حتّى أنهيه.	حذف
	01	أخطّط للمستقبل بصورة جيّدة.	حذف
الرابع	10	أفضّل إنجاز أعمالي ببطء.	حذف
الخامس	02	شعوري بالأمن الوظيفي يزيد من عطائي.	حذف
	15	أجد متعة في التّعامل مع العاملين في المدرسة.	حذف

ملحق رقم 04: التّعديلات المقترحة من طرف المحكمين.

المحور	الرقم	البند	التعديل المقترح
الأول	13	إذا لم أنجح في بعض الأعمال فعادة ما يكون بسبب الظروف الخارجيّة.	تنقل إلى المحور الثاني.
الثالث	02	أشعر بأنّ التّخطيط الإداري من أفضل الطّرق لبلوغ الأهداف.	استبدال كلمة أشعر بأرى.
الثالث	12	أتابع سير الأعمال حسب الأهداف	تنقل إلى المحور الثاني
الرابع	05	لا أشعر بمرور الوقت في المدرسة.	لا أشعر بمرور الوقت أثناء أداء مهامي في المدرسة.
الخامس	03	أطبّق مبدأ المشاركة في صناعة القرار	تنقل إلى المحور الأول
الخامس	09	أطبّق القانون تطبيقاً حرفياً دون مراعاة الظروف المتغيّرة.	تنقل إلى المحور الأول

ملحق رقم 05: صورة المقياس الموجّه للتطبيق الأولي.

أرجو منكم التكرم بالإجابة على بنود الأداة المرفقة، وذلك بوضع (√) تحت الاستجابة التي

ترى أنها تنطبق عليك .

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
01	شعوري بالمسؤولية يدفعني للعمل بجدّ وإتقان				
02	أبذل جهدا كبيرا من أجل تحقيق أهداف المدرسة.				
03	أرى بأنّ التخطيط الإداري من أفضل الطرق لبلوغ الأهداف				
04	احترام الوقت من أولوياتي.				
05	أثني على إنجاز المعلمين لدفعهم لمزيد من العطاء.				
06	تتيح لي وظيفتي كمدير مدرسة مكانة اجتماعية جيدة.				
07	أتحمل مسؤولية القرارات التي أتخذها.				
08	أسعى إلى اكتساب معارف ومعلومات جديدة تفيدني في عملي				
09	ليس من المهمّ وضع أهداف.				
10	يزعجني عدم انضباط الآخرين أثناء أوقات عملهم.				
11	أطبّق مبدأ المشاركة في صناعة القرار.				
12	ظروفي الاجتماعية لا تساعدني على أداء عملي بتميّز.				
13	أستطيع إتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب دون تردد.				
14	لا أفضل القيام بالأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.				
15	أتابع سير العمل حسب الأهداف المرسومة.				
16	أحرص دائما على عدم ضياع وقتي دون فائدة.				
17	أجد صعوبة في التفاهم مع بعض المعلمين.				
18	ما يقوله الناس حول إدارتي للمدرسة لايهمني.				
19	أواجه المواقف المختلفة بمسؤولية تامة.				
20	الجدد الإضافي في العمل لا يغيّر شيئا في نتيجته.				
21	رسم الأهداف يسهل عملية التنفيذ.				
22	أكرس الوقت المناسب لأداء ما أقوم به من عمل.				
23	ثقتي بالمعلمين تدفعهم للتقصير في أدائهم				
24	أنتطلع للحصول على مكانة أفضل في وظيفتي.				

				أتردد كثيرا قبل اتخاذ القرار.	25
				لا تثنيني الظروف مهما كانت على إنجاز أعمالي.	26
				يساعدني التخطيط المسبق في تجنب المشكلات المستقبلية.	27
				لا أشعر بمرور الوقت في المدرسة.	28
				محيط عملي لا يشجعني على التميّز في عملي.	29
				وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.	30
				أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في عملي.	31
				النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة.	32
				أنجز أعمالي بسرعة	33
				أساعد المعلمين للتغلب على الصعوبات التي يواجهونها في العمل.	34
				أشعر بالندم لاختياري مهنة مدير مدرسة.	35
				تحمل المسؤولية أمر يضايقني	36
				إذا لم أنجح في بعض الأعمال فعادة ما يكون بسبب الظروف الخارجية.	37
				يتطلب الإنجاز وضع خطط محدّدة لكل عمل.	38
				أشعر بأنّ الزمن يمر ببطء أثناء العمل.	39
				الاتصال بيني وبين المعلمين جيّد.	40
				أشعر أنّ مهنة مدير المدرسة تقابل بالاحترام من طرف الآخرين.	41
				أفضل أن أترك مسؤولية تنفيذ أمر ما لغيري.	42
				أبذل جهدا أكثر مما ينبغي في كلّ ما أقوم به خوفا من الفشل	43
				أضع أهدافا لكلّ ما أريد إنجازه مستقبلا	44
				كثيرا ما تتراكم عليّ الأعمال بسبب التأجيل.	45
				أطبّق القانون تطبيقا حرفيا دون مراعاة الظروف المتغيرة.	46
				أشعر بالحاجة إلى المزيد من التدريب والنمو المهني.	47
				أفضل ألا أكون مسؤولا عن الآخرين.	48
				ليس لديّ طول النفس لإنهاء الأعمال الطويلة.	49
				أقضي وقتا طويلا في التفكير والتنظيم قبل أن أبدأ في مشروع ما	50
				أنظّم الأعمال وفق توزيعي للوقت.	51
				أفوض بعض صلاحياتي للمعلمين لغرس الثقة بالنفس.	52
				تؤمّن لي وظيفتي كمدير مدرسة مستقبلي.	53

				54	عندما أعمل فإنّ المسؤوليات التي أفرضها على نفسي تكون مرتفعة جدًا.
				55	أبذل كلّ جهدي لتذليل العوائق التي تعترضني.
				56	ليس من الضروري التخطيط للأعمال التي سأقوم بها.
				57	عادة لا أغانر المدرسة قبل نهاية الدوام الرسمي.
				58	أحظى باحترام وتقدير طاقم مدرستي.
				59	نظرة المجتمع السلبية لمهنتي تشعرني بالاحباط.
				60	أخصّص وقت فراغي لتنمية مهاراتي وقدراتي الإدارية.
				61	سرعان ما أشعر بالملل عندما أباشر عملي في المدرسة.
				62	في ذهني صورة عمّا أسعى إليه من نجاح.
				63	أبذل جهدا لمنع الزيارات العارضة (بدون موعد).
				64	أجد صعوبة في التفاعل مع عملي الإداري.
				65	أحرص على كسب اهتمام البيئة المحليّة للأنشطة المدرسيّة.
				66	أشعر بالاستعداد الدائم لأداء مهام في المدرسة.
				67	أتضايق عند مقارنة عملي بعمل الغير.
				68	التخطيط للأعمال المستقبلية يضيع الجهد والوقت.
				69	كلّما بدأت عملا فإني أستمر في إنجازه حتّى أنهيه.
				70	أجد تقديرا من المسؤولين تجاه المهام الإدارية التي أقوم بها.
				71	توفر لي وظيفتي كمدير مدرسة فرص التّقدم والرّقي.
				72	أتحمل تبعات أخطائي ولا ألقئها على الغير.
				73	يشتدّ حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين.
				74	التكوين يضيع الكثير من الوقت.
				75	ينظر المعلّمون لعملي نظرة سلبية.
				76	شعوري بالأمن الوظيفي يزيد من عطائي.
				77	أعامل جميع المعلّمين بعدالة ومساواة.
				78	لديّ طاقة قويّة على تحمّل الصّعاب والأعباء.

ملحق رقم 06: تحويل الدّجات الخام في مقياس دافعيّة الإنجاز الإداري إلى الدّجات

المعياريّة التّائيّة.

الدّرجة الخام	الدّرجة المعياريّة المعدّلة (التّائيّة)	الدّرجة الخام	الدّرجة المعياريّة المعدّلة (التّائيّة)	الدّرجة الخام	الدّرجة المعياريّة المعدّلة (التّائيّة)
127	16	189	45	213	56
141	22	190	46	214	57
158	30	191	46	216	58
162	32	192	47	217	58
164	33	193	47	219	59
166	34	194	47	220	60
167	35	195	48	221	60
169	36	197	49	222	61
171	37	198	49	223	61
172	37	199	50	224	62
173	38	200	50	225	62
175	38	201	51	226	63
176	39	202	51	227	63
177	39	203	52	228	63
178	40	204	52	230	64
179	40	205	53	232	65
180	41	206	53	233	66
181	41	207	54	236	67
183	42	208	54	239	69
184	43	209	55	242	70
186	44	211	55	243	71
187	44	212	55		

ملحق رقم 07: المقياس في صورته التّهايّة.

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة

قسم علم النفس وعلوم التّربية

سيادة المدير المحترم:

تحيّة طيّبة

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى بناء مقياس لدافعيّة الإنجاز الإداري عند مديري المدارس الابتدائيّة، وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماجستير تخصص قياس في علم النفس و علوم التّربية .

وعليه فإنّي أرجو منكم التّكرم بالإجابة على بنود الأداة المرفقة، وذلك بوضع (√) تحت تنطبق بدرجة كبيرة، أو تنطبق بدرجة متوسطة، أو تنطبق بدرجة قليلة، أو لا تنطبق.

شكرا على تعاونكم

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
01	شعوري بالمسؤولية يدفعني للعمل بجدّ وإتقان				
02	لا تثنيني الظروف مهما كانت على إنجاز أعمالي.				
03	أرى بأنّ التخطيط الإداري من أفضل الطرق لبلوغ الأهداف				
04	أحرص دائماً على عدم ضياع وقتي دون فائدة.				
05	أثني على إنجاز المعلمين لدفعهم لمزيد من العطاء.				
06	تتيح لي وظيفتي كمدير مدرسة مكانة اجتماعية جيّدة.				
07	أسعى إلى اكتساب معارف ومعلومات جديدة تفيدني في عملي				
08	لا أفضل القيام بالأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.				
09	ليس من المهمّ وضع أهداف.				
10	أكرس الوقت المناسب لأداء ما أقوم به من عمل.				
11	أجد صعوبة في التفاهم مع بعض المعلمين.				
12	أشعر أنّ مهنة مدير المدرسة تقابل بالاحترام من طرف الآخرين.				
13	أتردد كثيراً قبل اتّخاذ القرار .				
14	أبذل كلّ جهدي لتذليل العوائق التي تعترضني.				
15	رسم الأهداف يسهل عملية التنفيذ.				
16	أشعر بأنّ الزمن يمرّ ببطء أثناء العمل				
17	أطبّق مبدأ المشاركة في صناعة القرار .				
18	ظروفي الاجتماعية لا تساعدني على أداء عملي بتميّز.				
19	أتحمل مسؤولية القرارات التي أتخذها.				
20	الجهد الإضافي في العمل لا يغيّر شيئاً في نتيجته.				
21	يساعدني التخطيط المسبق في تجنب المشكلات المستقبلية.				

				لا أشعر بمرور الوقت في المدرسة.	22
				كثيرا ما تتراكم عليّ الأعمال بسبب التأجيل.	23
				شعوري بالأمن الوظيفي يزيد من عطائي.	24
				أفضّل أن أترك مسؤولية تنفيذ أمر ما لغيري.	25
				لديّ طاقة قويّة على تحمّل الصّعاب والأعباء.	26
				ليس من الضّروري التّخطيط للأعمال التي سأقوم بها.	27
				أساعد المعلّمين للتّغلب على الصّعوبات التي يواجهونها في العمل.	28
				أفضّل ألاّ أكون مسؤولاً عن الآخرين.	29
				يشتنّد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين	30
				أحرص على كسب اهتمام البيئة المحليّة للأنشطة المدرسيّة.	31
				عندما أعمل فإنّ المسؤوليات التي أفرضها على نفسي تكون مرتفعة جدّاً.	32
				سرعان ما أشعر بالملل عندما أباشر عملي في المدرسة.	33
				يتطلب الإنجاز وضع خطط محدّدة لكلّ عمل.	34
				أجد صعوبة في التّفاعل مع عملي الإداري.	35
				أستطيع إتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب دون تردد.	36
				أشعر بالاستعداد الدائم لأداء مهام في المدرسة.	37
				أخصّص وقت فراغي لتنمية مهاراتي وقدراتي الإداريّة.	38
				ينظر المعلّمون لعملي نظرة سلبية.	39
				كلّما بدأت عملا فإنني أستمر في إنجازه حتّى أنهيه.	40
				ليس لديّ طول النّفس لإنهاء الأعمال الطّويلة.	41
				أنظّم الأعمال وفق توزيعي للوقت.	42
				أشعر بالندم لاختياري مهنة مدير مدرسة.	43
				أواجه المواقف المختلفة بمسؤوليّة تامّة.	44

				أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في عملي.	45
				احترام الوقت من أولوياتي.	46
				الاتصال بيني وبين المعلمين جيد.	47
				أعامل جميع المعلمين بعدالة ومساواة.	48
				النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة.	49
				أقضي وقتا طويلا في التفكير والتنظيم قبل أن أبدأ في مشروع ما	50
				أبذل جهدا لمنع الزيارات العارضة (بدون موعد).	51
				أحظى باحترام وتقدير طاقم مدرستي.	52
				نظرة المجتمع السلبية لمهنتي تشعرنني بالاحباط.	53
				أتابع سير العمل حسب الأهداف المرسومة.	54
				أتضايق عند مقارنة عملي بعمل الغير	55
				عادة لا أغانر المدرسة قبل نهاية الدوام الرسمي.	56
				أفوض بعض صلاحياتي للمعلمين لغرس الثقة بالنفس.	57
				ما يقوله الناس حول إدارتي للمدرسة لا يهمني.	58
				أتحمل تبعات أخطائي ولا ألقها على الغير.	59
				التكوين يضيع الكثير من الوقت.	60
				أضع أهدافا لكل ما أريد إنجازه مستقبلا	61
				أجد تقديرا من المسؤولين تجاه المهام الإدارية التي أقوم بها.	62
				توفر لي وظيفتي كمدير مدرسة فرص التقدم والرقي.	63
				التخطيط للأعمال المستقبلية يضيع الجهد والوقت.	64

Abstract:

This study aimed to constructing administrative achievement motivation measurement for primary schools directors in Algeria ,In order to provide measurement enjoys psychometric characteristics are acceptable, and can detect the degree of achievement motivation among primary schools directors. To achieve this object the review of most important theoretical trends that explain the motivation of achievement.

With a study of the most important measurements used in this range, and used to derive measurement items . This also request psychometric testing to verify the validity and reliability of the measurement in différent ways.

Where the study was conducted upon 277 directors from primary schools directors in M'sila, stability coefficient 0.79 and is the value statistically significant, And coefficient Alpha cronbach 0.84 is also a value statistically significant, and indicate an acceptable level of reliability.

As for validity in addition to content validity, whole collected evidence of the construct validity, the correlation coefficients were calculated between items and the degree of the axis, and the degree of the measurement.

We use also the T test to differentiate of item, and procedure of Factor analysis Exploratory to make sure that is represent principal factor .In its final version measurement of the achievement motivation for primary schools directors in Algeria included the 64 item.

The study recommends to apply administrative achievement motivation measurement in other Algerian cities. As well as to verify the psychometric characteristics according to the modern theory of measurement, to overcome the criticism made of the traditional theory of measurement.