

علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل السابق و التحصيل في امتحان البكالوريا

أ / سمير بوالظمين

أستاذ محاضر قسم علم النفس و علوم التربية

و الأروطونيا جامعة الجزائر

Abstract

The purpose of this article was to study achievement motivation in its relation to prior achievement and success in decisive exams such as Baccalaureate. Participated in the study 262 high school students (162 females, 100 males), and 131 passed the final exam of Baccalaureate, randomly chosen from three different high schools. Hermans' achievement motivation scale was used to measure motivation. Prior achievement (GPA) and the final results of Baccalaureate exam were obtained from the official sources of the different schools where the study was undertaken.

The results demonstrated a strong correlation between achievement motivation and prior achievement and final results of Baccalaureate exam. The study of standard and stepwise regression showed the ability of prior achievement in predicting levels of final results of decisive exams such as Baccalaureate. The study concluded that prior achievement was the best predictor of final exams' success or failure. And that prior achievement mediates achievement motivation and achievement in Baccalaureate exam.

Keywords: Achievement motivation, prior achievement (GPA).

1 مقدمة

يرتبط مفهوم الدافعية بالسلوك عند الإنسان و الحيوان، فلا سلوك بدون دافع (أحمد عزت راجح، 1967). و إذا كان بمقدورنا أن نفهم لماذا يسلك الناس بهذه الطريقة أو تلك في مواقف الإنجاز فربما يمكن التنبؤ بسلوكهم و بالتالي تغييره (زايد نبيل محمد ، 2003). كثيرا ما يرجع تقصير بعض التلاميذ في أدائهم الدراسي إلى نقص أو انعدام الاهتمام بما يدرسون لا إلى نقص في قدراتهم العقلية أو ذكائهم. و قد يكون سبب الاختلافات القائمة بين الأفراد في الجهود التي يبذلونها في المواقف الحياتية المختلفة راجع إلى الزيادة أو النقصان في دافعتهم. (أحمد عزت راجح، 1967)

أشارت (Dweck, 2002) في معرض حديثها عن دور دافعية الإنجاز إلى أن هناك عدة باحثين برهنوا على أنها المكون الأساسي ليس فقط بالنسبة للإنجازات المتميزة، و إنما الاستثنائية منها كذلك. و تقترح أعمالهم أن العبقرية المبدعة نفسها تكبر بفضل قدرة المحافظة على الالتزام القوي لمراحل زمنية طويلة في وجه العراقيل. يقولون لنا، على حين غفلة منا، أن الكثير من العباقرة المعروفين كانوا في الحقيقة أطفالا

عاديين و أصبحوا حينها شغوفين بشيء ما، و بسبب هذا الشغف، خلصوا إلى تحقيق مساهمات ضخمة. (ص 38)

بل الأمر يتعدى الأفراد إلى المجتمعات و الأمم كما بين (Mc CLelland, 1961)، حيث أكد أن الفرق بين الأمم و المجتمعات في مستوى معيشتهم يرجع إلى الفرق في دافعيتهم للإنجاز. و قد ارتبط هذا المفهوم بمجالات الحياة الإنسانية المختلفة، إلا أن الدارس له يستنتج على الفور أن أكثر مجالات الحياة ارتباطا بمفهوم دافعية الإنجاز هو الأداء و التحصيل في المجال الأكاديمي الذي لا يفتأ يذكر إلى و ذكر معه دافع الإنجاز.

إن المستقراً الجاد لأدبيات العوامل التي ترتبط الأكثر بالأداء و التحصيل قد لا يجد صعوبة في استنتاج أن الذكاء هو العامل الذي يتردد الأكثر في كل مجالات الحياة، إلا أنه لوحده لا يفسر إلا نسبة لا تزيد عن 25% من التباين في التحصيل على وجه الخصوص حسب بعض الباحثين المؤيدين لعامل القدرات المعرفية (Kuncel, et al., 2004)، و أن الدافعية تبقى من المكونات التي تغطي نصيباً من التباين في الأداء و التحصيل الدراسي للذين لا يفسران بالذكاء (Steinmayr and Spinath, 2009)، كما استخلصت (Sunder, 1999) بوضوح أن أعمال الكثير من الباحثين توصلت إلى أن ضعف الدافعية يؤثر سلباً في الأداء في الامتحانات بدرجة أعلى و أبعد من مستويات القدرات المعروفة (ص02).

من الدراسات التي توصلت إلى ضعف العلاقة بين الدافعية و الأداء و التحصيل الدراسي مقارنة بالقدرات العقلية تلك التي قام بها (Walberg, 1984) و توصل إلى متوسط معامل ارتباط 0.34 بين مؤشرات مختلفة من الدافعية و التعلم المدرسي. إلا أن القوة التنبؤية لنسبة الذكاء تساهم في تفسير التحصيل بأربعة أضعاف الدافعية ($r^2 = 0.50$ لنسبة الذكاء مقابل 0.12 للدافعية). و مع ذلك فقد شكك (Gagné et St Pére, 2001) في هذه النتيجة حيث أشار إلى أن هذا التقدير قد يكون سخياً بما أن النص الذي عبر فيه (Walberg) عن هذه النتيجة لم يحدد ما إذا كانت ارتباطات مكون الدافعية مساهمات مستقلة، أي بعد ضبط القوة التنبؤية للذكاء.

أما دراسة (Aspinwall and Taylor, 1992) فتوصلت إلى علاقة وثيقة بين القدرات العقلية و التحصيل الدراسي $r = 0.51$ و هي ضعف العلاقة التي كانت بين الدافعية و التحصيل التي لم تبلغ سوى $r = 0.25$. واحدة من الدراسات الحديثة النادرة التي نفت أن تكون للدافعية أي نوع من التدخل في التحصيل الدراسي تلك التي قام بها (Gagné et St Pére, 2001) و التي توصلت فيها إلى نفي شبه كلي للدور الذي يمكن للدافعية أن تلعبه في التحصيل الدراسي ارتباطاً و تنبؤاً مقارنة بالقدرات المعرفية. و قالوا بصراحة

ووضوح: " تبين هذه النتائج عدم وجود مساهمة دالة للدوافع الداخلية و الخارجية على السواء في التنبؤ بالتحصيل الدراسي سواء عندما تقيم من قبل الطلبة أنفسهم أو من طرف آبائهم. فالطلبة الموهوبون أكاديميا لا يتمتعون بدافعية داخلية أقوى و لا هم أكثر أو أقل دافعية من أقرانهم الذين تحصيلهم متوسط أو أقل من المتوسط." (ص91) كما نفى الباحثان في نفس هذه الدراسة أن تكون للدافعية أية علاقة بالقدرات العقلية و تناقضا في ذلك، كما يوضحان، مع الاعتقاد السائد بين المربين أن الطلبة الموهوبين يظهرن أكثر دافعية و التزاما من الطلبة المتوسطين. (Gagné et St Pére, 2001, 93 ص)

في مقابل ذلك، جاءت العديد من الدراسات بنتائج تشير في الاتجاه المعاكس تماما خاصة لهذه الدراسة الأخيرة التي نفت أن يكون هناك ارتباط بين الدافعية و التحصيل. من هذه الدراسات، الدراسة التحليلية التجميعية لـ (Uguroglu and Walberg, 1979) التي استخدمت فيها تقنيات تحليل التباين و الانحدار و بينا أن العلاقة الارتباطية بين التحصيل و الدافعية بالنسبة للصفوف من (1 إلى 12) كانت $r = 0.338$ معبرة عن 11.4% التباين في التحصيل الناجمة عن الدافعية. كما بينت الدراسة أن العلاقة بين المتغيرين كانت أعلى في الصفوف الدراسية العليا.

و الدراسة التي قام بها (Lau and Roeser, 2002) و برهنا أمبيريقيا عن العلاقة الثنائية المشتركة للعوامل المعرفية و الدافعية بالتحصيل العلمي و الالتزام و الاختيار لدى طلبة الثانوية. و لم تكن النتائج المتوصل إليها من هذه الدراسة تكرارا للعلاقات الموثقة جيدا بين القدرات العقلية و التحصيل الدراسي فحسب، بل بينت كذلك أن إدراج متغيرات الدافعية يزيد بوضوح من قدرتنا على التنبؤ بالفروق الفردية في نتائج التحصيل في الميدان العلمي. (ص157)

حاول (Spinath, B., et al., 2006) من خلال دراستهم تبديد الشكوك التي برزت بوضوح في دراسة (Gagné and St.Père, 2002) لجدوى الدافعية، و قد توصلوا فعلا إلى إثبات علاقة الدافعية بالتحصيل خاصة فيما يتعلق بالإدراك الذاتي للقدرة التي بلغت في الرياضيات و اللغة الإنجليزية على التوالي ($0.40 - 0.39$)، إلا أنها كانت ضعيفة في العلوم (0.11). كما أثبتت مساهمة الدافعية العامة و الخاصة في تفسير نسبة مقبولة من التباين في التحصيل الدراسي حيث بلغت ($r^2 = 0.05$) بالنسبة للإدراك الذاتي للقدرة و ($r^2 = 0.04$) للقيم الداخلية، إلا أن القدرة العقلية العامة كانت الأقوى حيث بلغت ($r^2 = 0.25$).

استنتج الباحثون من هذه الدراسة و نتائج الدراسات السابقة عدم اشتراكهم في النظرة التشاؤمية للباحثين (Gagné and St.Père, 2002) و ما ذهبوا إليه من استنتاجات حول جدوى الدافعية أمام الذكاء عندما يتعلق الأمر بالتحصيل الدراسي، و يشيدون بالمساهمة الإضافية للدافعية العامة و الخاصة في تفسير التباين

في التحصيل الدراسي التي بينتها الأدلة العلمية. لكن سرعان ما يدركان الأمر بمحاولة تبرير هذه المساهمة الضعيفة للدافعية في تفسير المزيد من التباين في التحصيل الدراسي (ص 370). و للعلم فإن هذه الدراسة أجريت على عينة من الأطفال الإنجليز (عددها 1678) لا يتجاوز عمرهم التسع (09) سنوات، و قد أشارت بعض التقارير العلمية أن فعالية القدرة العقلية العامة في تفسيرها للتباين في التحصيل الدراسي تتبدد كلما ارتفع المستوى العلمي و قد تصل إلى لا شيء.

في دراسة أخرى (Steinmayr and Spinath, 2009) أجريت على عينة من المراهقين الألمان (342) تراوحت أعمارهم بين (16 - 19 سنة)، أثبتت النتائج التي توصلت إليها الدراسة السالفة الذكر (Spinath, B., et al., 2006)، لكن بدرجة أكثر وضوحا وقوة خاصة بالنسبة لميادين الدافعية الخاصة مثل التوجهات نحو الأهداف و الإدراك الذاتي للقدرة بالإضافة إلى الحاجة إلى الإنجاز (الدافعية العامة)، و تعدت في الكثير من الأحيان الذكاء الخاص (اللفظي و العددي) و أحيانا أخرى الذكاء العام. تبعا لهذه النتائج، استطاعت الدراسة أن تكرر و تتعدى النتائج التي توصلت إليها دراسة (Spinath, B., et al., 2006) و أثبتت قوة الدافعية التنبؤي العام (الحاجة للإنجاز) و الفرعي الإدراك الذاتي للقدرة و القيم، و تعدت النتائج التنبؤية في التحصيل للذكاء العام و الخاص (الرقمي و اللفظي). كما أشارت الدراسة إلى ضعف تأثير الدافعية في التحصيل بسبب عامل السن، حيث أن الدراسات التي أجريت على الأطفال كان الدور الأكبر فيها للذكاء بينما تلك التي أجريت على الأكبر سنا في الثانويات أو المعاهد و الجامعات أثبتت فعالية الدافعية الذي تعدى أحيانا الذكاء في الارتباط بالتحصيل أو التنبؤ به. (Steinmayr and Spinath, 2009)

رغم التناقض الذي بدا واضحا بين الدراسات السابقة فيما يتعلق بعلاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي كما اتضح أعلاه، تبقى الدافعية عاملا لا يمكن تجاهله بل يجب الاهتمام به و محاولة الكشف عن كيفية و درجة ارتباطه بالتحصيل الدراسي و مدى قدرتها على التنبؤ به. لكن، يجب أن نحفظ في أذهاننا بأن التحصيل الدراسي قد يختلف حسب الظروف و العوامل، فظروف و عوامل التحصيل السابق (المعدلات السنوية) قد تختلف عنها في معدلات الامتحانات النهائية كإمتحان البكالوريا.

رغم أن العديد من الدراسات قد بينت العلاقة القوية بين التحصيل السابق و التحصيل الدراسي (Harackiewicz, et al., 2002; Olani, A., 2009; Gerlich, et al., 2010)، فيبدو من المهم جدا أن نتساءل عن طريقة و درجة ارتباط دافعية الإنجاز بكل منهما، و ما هي التفسيرات التي يمكن أن تتبثق عن ذلك؟

(2) أسئلة الدراسة و فرضياتها

هل هناك علاقة إرتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا و التحصيل الدراسي السابق (المعدلات السنوية) ؟

(أ) الفرضية العامة

➤ هناك علاقة إرتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز و التحصيل في امتحان البكالوريا و التحصيل الدراسي السابق (المعدلات السنوية).

(ب) الفرضيات الجزئية

- هناك علاقة إرتباطية إيجابية بين دافعية الإنجاز و التحصيل في امتحان البكالوريا.
- هناك علاقة إرتباطية إيجابية بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي السابق (المعدلات السنوية).
- هناك علاقة إرتباطية إيجابية بين التحصيل السابق و التحصيل في امتحان البكالوريا.

(3) أهمية الدراسة

إذا كان الحديث عن التحصيل الدراسي في حد ذاته مهما ما دام مستقبل الأفراد و المجتمعات و الأمم يرتبط به إلى درجة كبيرة، فإن الحديث عن العوامل التي تنبؤ به سلبا أم إيجابا لا تقل أهمية. هكذا، فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في كونها تهتم بالكشف عن العوامل التي توصل إلى التحصيل الجيد و بالتالي تساعد على تعزيز النجاح و الرفع من مستوى التلاميذ و الطلبة الأكاديمي.

دافعية الإنجاز ضرورة من الضرورات التي يجب أن يحرص التلاميذ و الطلبة على توفرها فيهم بدرجة كافية حتى يتمكنوا من الاستمرار في التعاطي مع دراستهم باهتمام. إلا أن الاكتفاء بدراسة علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل في الامتحانات المصيرية لا يكون كافيا ما لم نهتم بالمسار كاملا، حيث أن التحصيل السابق الذي يعبر عن المجهود الذي يبذله التلميذ خلال السنة قد يكون أقوى المنبئات بالتحصيل في الامتحانات المصيرية بدون منازع.

إن الدور الذي يفترض أن يلعبه مستشار التوجيه و حتى المعلمون في توعية و تحفيز التلاميذ خاصة منهم المقبلين على الامتحانات المصيرية يمر عبر فهم دقيق لطبيعة العلاقة التي تربط دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي و كيفية تقويتها عند التلاميذ و الحفاظ على استمراريتها و ضبطها حتى يتحقق الهدف.

4) تحديد المفاهيم

(أ) **دافعية الإنجاز:** تحدد دافعية الإنجاز إجرائيا كما يلي: " استعداد شخصي ثابت نسبيا، يحدد درجة إقدام

الفرد و إصراره و مثابرته في سبيل إنجاز هدف أو أهداف يترتب عليها نوع من الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز ". كما يعبر عنه كميا بالدرجة التي يحققها تلميذ المستوى النهائي المقبل على شهادة البكالوريا على مقياس (Hermans) الذي تتراوح النتيجة فيه بين (28-130 درجة).

(ب) **التحصيل الدراسي:** يحدد التحصيل الدراسي إجرائيا على أنه المعدلات العامة أو الخاصة التي ينجزها

التلميذ بعد فصل أو سنة دراسية تعبر عن مدى فهمه و استيعابه و تذكره لما اكتسبه من معارف و خبرات و مهارات من تلك المقررات التربوية و التعليمية.

يعبر التحصيل الدراسي في شهادة البكالوريا عن المعدل العام الذي ينجزه تلميذ المستوى الثانوي النهائي في هذا الامتحان، و يعبر عن النجاح إذا كان $20/10$ فما فوق، و الرسوب إذا كان أقل من $20/10$.

يعبر التحصيل السابق عن المعدل السنوي الذي ينجزه تلميذ المستوى الثانوي النهائي في مختلف المواد المقررة في البرنامج حسب الاختصاص الذي يدرسه.

(ج) **امتحان شهادة البكالوريا:** يحدد امتحان شهادة البكالوريا على أنه تقييم رسمي سنوي يختبر فيه طالب

الثانوية من المستوى النهائي كتابيا في مواد الاختصاص التي درسها خلال سنة كاملة ضمن برنامج رسمي يطبق في إطار المنظومة التربوية الوطنية. يتيح النجاح في هذا الامتحان للطالب فرصة الانتقال من مرحلة التعليم الثانوي إلى مرحلة التعليم العالي. يعتبر الطالب ناجحا فيه إذا حقق معدلا $20/10$ فما فوق، كما لا تؤخذ المعدلات المحصل عليها خلال السنة الدراسية بعين الاعتبار.

5) الطريقة و إجراءات الدراسة

أ - المجتمع و العينة

يتكون المجتمع الأصلي لعين هذه الدراسة من كل تلامذة المستوى الثانوي النهائي الذي قدر عددهم بست مئة ألف (600.000) تلميذا و تلميذة، يتراوح سنهم ما بين 17 و 20 سنة. بلغ العدد النهائي للعينة 262 تلميذا (131) ناجحا و (131) راسبا، و كان عدد الإناث 162 و عدد الذكور 100 من تلاميذ الثانوية المستوى النهائي.

➤ كان اختيار العينة عشوائيا (عينة عشوائية)، و قد تم في ثلاث ثانويات، اثنتان منها بالجزائر العاصمة و الثالثة من ولاية تيبازا :

➤ الثانوية الأولى من العاصمة "خير الدين و عروج بربروس": عدد التلاميذ 95.

➤ الثانوية الثانية من العاصمة "روشاي بوعلام": عدد التلاميذ 124.

➤ الثانوية الثالثة من تيبازا "بوعمامة": عدد التلاميذ 43.

ب- أدوات الدراسة

➤ مقياس دافعية الإنجاز أعد المقياس (Hermans, 1970) تحت تسمية: استبيان قياس دافعية الإنجاز. اعتمد Hermans عند وضعه لهذا المقياس على مجموعة من الصفات يرى بأنها كفيلة بتحقيق الفروق الفردية بين الأفراد و التمييز بينهم في الإنجاز، و هي كما يلي :

- مستوى الطموح المرتفع - السلوك الذي تقل فيه المغامرة - القابلية للتحرك إلى الأمام - المثابرة - الرغبة في إعادة التفكير في العقبات - إدراك سرعة مرور الوقت - الاتجاه نحو المستقبل - اختيار مواقف المنافسة في مقابل مواقف التعاطف - البحث عن التقدير - الرغبة في الأداء الأفضل.

يتكون المقياس من 28 جملة ناقصة 09 سالبة و هي (1-3-4-9-10-15-16-27-28) و

الباقي موجبة، لكل منها 4 أو 5 عبارات اختيارية لتكتملها على النحو التالي :

▪ بالنسبة للمدرسة أكون....:

أ - في غاية الحماس. ب- متحمسا جدا. ج- متحمسا. د- قليل الحماس. هـ- غير متحمس على

الإطلاق. أو

يكون التنقيط على الإجابات المرتبة إيجابيا (أ-ب-ج-د-هـ) مقابل (1-2-3-4-5) على التوالي، أما تلك المرتبة سلبيا (أ-ب-ج-د-هـ) مقابل (1-2-3-4-5) على التوالي، و نفس الشيء بالنسبة للفقرات التي تليها أربع إجابات. و على هذا الأساس فإن أقصى ما يمكن تحصيله في هذا المقياس هو 130 درجة على اعتبار أن هناك (18) فقرة من الاختبار ذات تدرج خماسي و (10) ذات تدرج رباعي، في حين تكون أدنى درجة يحصلها المفحوص هي (28) درجة. تزداد دافعية الإنجاز بالنسبة للمجيب بازدياد الدرجات التي يحصلها، و تضعف تبعا لذلك. أما فيما يخص المدة الزمنية التي لا يجب تخطيها كما هو الشأن في بعض الاختبارات خاصة اختبارات الذكاء، فإن هذا المقياس لم تحدد له مدة زمنية محددة إلا أنه قد ثبت أن الأفراد العاديين يستغرقون في الإجابة عليه مدة زمنية تتراوح ما بين 35 و 45 دقيقة.

أما الصدق فقد تم حسابه على عينة قدر عدد أفرادها 200 تلميذا و تلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ثم حسب معامل الارتباط بين معدلات تحصيلهم الدراسي السنوية و نتيجتهم في مقياس دافع الإنجاز و بلغت قيمة معامل الارتباط 0.67، و قد ذكر (موسى فاروق عبد الفتاح، 1981) في معرض حديثه عن إجراءات حسابه صدق المقياس أن (Prawat, 1979) قد أشار إلى أن معامل الارتباط بين درجات الأفراد في مقياس دافع الإنجاز و درجات تحصيلهم الدراسي يتراوح مل بين 0.64 و 0.86. على عينات تلاميذ الصفوف الثالثة ابتدائي حتى الثانية ثانوي. (ص 7-12)

كما قام (موسى رشاد علي عبد العزيز، 1994) بدراسة الصدق التكويني على عينة مكونة من 203 طالبا و 122 طالبة بجامعة الأزهر، و ذلك بتطبيق اختبار (Hermans) و مقياس توجه الإنجاز ل (Eyzenc and Wilson, 1975) و كانت معاملات الارتباط بين المقاسين 0.88 بالنسبة للعينة الإجمالية، و 0.85 لعينة الذكور و 0.89 لعينة الإناث و كانت كلها دالة عند مستوى 0.01.

بلغ معامل الثبات لاختبار (Hermans) للدافع للإنجاز باستخدام معامل ألفا كرومباك 0.82. و قد بلغت معاملات الثبات للجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة (Spearman-Brown) كما يلي: 0.75 لعينة الذكور و 0.87 لعينة الإناث و 0.78 للعينة الكلية. (موسى عبد الفتاح، 1987)

➤ النتائج الدراسية

جمعت نتائج امتحان شهادة البكالوريا و المعدلات السنوية (التحصيل السابق) في نفس الوقت، و كان ذلك بعد صدور نتائج البكالوريا. تمت العملية من طرف الباحث و ذلك بالعودة إلى السجلات الخاصة بكل

تلميذ فيما يخص المعدلات السنوية، و القوائم الرسمية للمعدلات الخاصة بالثانويات فيما يتعلق بنتائج البكالوريا للناجحين و الراسبين على السواء.

ج- إجراءات الدراسة

طبقت المقاييس بمساعدة مستشاري التوجيه و أعوان الإدارة الذين يعملون في الثانويات الثلاث للحصول على نتائج أكثر واقعية، على اعتبار أن المستشار أقرب من التلاميذ و يتمتع بمصداقية أكبر لديهم. كما سمح ذلك بكتابة أسماء التلاميذ على إجاباتهم من قبل الإداريين عند الانتهاء من ملاءم مقياس دافعية الإنجاز الذي طبق في هذه الدراسة، و كان الهدف من وراء ذلك الحصول على نتائج التلاميذ الذين مثلوا العينة (المعدلات السنوية - نتائج البكالوريا).

تم التعامل في هذه الدراسة بصرامة و موضوعية مع الإجابات التي استرجعت عند تفرغ النتائج، حيث تم إسقاط كل الإجابات التي لم تتوفر فيها شروط معينة (مثلا: المقاييس التي وردت فيها إجابات متكرر، أو أسقط بعضها، أو تعذر الوصول إلى نتيجة البكالوريا أو المعدلات السنوية ...) مما جعل عدد أفراد العينة يتقلص إلى 262، عدد أفراد العينة النهائي.

د- منهج الدراسة

أستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات و تصنيفها و تبويبها و محاولة تفسيرها و تحليلها من أجل قياس و معرفة أثر أو تأثير العوامل على أحداث الظاهرة المدروسة بهدف استخلاص النتائج و معرفة كيفية ضبط و التحكم في هذه العوامل و كذا التنبؤ بسلوك الظاهرة في المستقبل (سعودي و الخضير، 1992).

اعتمدت الدراسة بالضبط أسلوب البحث الارتباطي الذي يهتم مبدئيا بدراسة العلاقات بين المتغيرات التي يفترض أنها تؤثر في الظاهرة المعنية، فهو من المقاربات التي تمكن من الفهم الكامل للسلوك الإنساني. الكثير من البحث الاجتماعي و خاصة التربوي يعتمد على البحث الارتباطي كخطوة أساسية لفهم طبيعة العلاقة القائمة بين المتغيرات المعنية. تهدف التقنيات الارتباطية عموما للإجابة على ثلاثة أسئلة تتعلق بمتغيرين أو مجموعتين من المتغيرات. أولاً، هل هناك علاقة بين المتغيرين أو المجموعتين من المتغيرات؟ إذا كانت الإجابة "نعم"، يتبع بسؤالين آخرين: "ما هو توجه العلاقة؟ و ما هو حجمها؟" (Cohen, L. et al., 2005)

(Cohen, L.

6) عرض النتائج و تحليلها و مناقشتها

أ. عرض النتائج و تحليلها

كان الهدف من فرضية الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية القائمة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا و التحصيل الدراسي السابق (المعدلات السنوية)، و كذا العلاقة الارتباطية بين التحصيل السابق و التحصيل في امتحان البكالوريا. قسمت الفرضية العامة إلى ثلاث فرضيات جزئية. اهتمت الفرضية الجزئية الأولى بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا، كما اهتمت الفرضية الجزئية الثانية بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل السابق أو المعدلات السنوية، بينما انصب اهتمام الفرضية الجزئية الثالثة على دراسة العلاقة بين التحصيل السابق و التحصيل في امتحان البكالوريا. جاءت هذه الفرضية كمحاولة للفصل في العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل التي بدا أن النتائج الأمبيريقية لم تتمكن من الفصل فيها بوضوح كما رأينا من خلال نتائج بعض الدراسات التي جاءت في هذا الموضوع. كان نص الفرضية العامة و ما انبثق عنها من فرضيات جزئية كما يلي:

- هناك علاقة إرتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز و التحصيل في امتحان البكالوريا و المعدلات السنوية (التحصيل الدراسي السابق).
- هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين دافعية الإنجاز و التحصيل في امتحان البكالوريا.
- هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين دافعية الإنجاز و المعدلات السنوية (التحصيل الدراسي السابق).
- هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التحصيل السابق و التحصيل في امتحان البكالوريا.

الجدول رقم (01) يعرض نتائج معامل الارتباط الثاني بين دافعية الإنجاز التحصيل في امتحان البكالوريا و المعدلات السنوية.

المتغيرات	دافعية الإنجاز	التحصيل في امتحان البكالوريا
التحصيل في امتحان البكالوريا	***0.51	//
المعدلات السنوية	***0.544	***0.843

معامل ارتباط دال عن مستوى ***0.001.

يتضح من الجدول رقم (01) أن العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز و التحصيل في امتحان البكالوريا كانت إيجابية و قوية حيث بلغت $r=0.51$ بمستوى دلالة 0.001، و هذا يعني أن ثمة علاقة طردية بين المتغيرين، أي أن الزيادة في التحصيل في امتحان البكالوريا يتزامن مع الزيادة في دافعية الإنجاز. كما تبين أن العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز و التحصيل السابق المتمثل في المعدلات

السنوية كانت هي الأخرى قوية حيث بلغت $r=0.544$ و هي دالة عند مستوى 0.001 مما يدل على وجود علاقة طردية تعبر عن تزامن في الزيادة أو النقصان بين المتغيرين، فزيادة التحصيل خلال السنة يتزامن مع زيادة الدافعية و العكس بالعكس. و الملاحظ من الجدول أن ثمة علاقة إيجابية جد قوية بين التحصيل السابق (المعدلات السنوية) و التحصيل في امتحان البكالوريا بلغت $r=0.84$ عند مستوى دلالة 0.000 تكاد تعبر عن تكرار النتائج السنوية في امتحان البكالوريا.

بينت دراسة الانحدار المعياري (الجدول رقم 02) لدافعية الإنجاز على التحصيل في امتحان البكالوريا و المعدلات السنوية القوة التنبؤية لدافعية الإنجاز، حيث فسرت هذه الأخيرة 26% من التباين في التحصيل في البكالوريا، و كانت النسبة أكبر بالنسبة للتحصيل السابق أي المعدلات السنوية حيث بلغت 30%، مما يعكس القوة التنبؤية لدافعية الإنجاز بالتحصيل. كما استطاعت النتائج السابقة أن تفسر 71% من التباين في التحصيل في امتحان البكالوريا و هذه نسبة مهمة جدا.

الجدول رقم (02) يعرض الانحدار المعياري للتحصيل الدراسي في امتحان البكالوريا على دافعية الإنجاز و التحصيل السابق، ثم التحصيل في البكالوريا على التحصيل السابق.

$p\Delta$	$\Delta F(df)$	%	ΔR^2	R^2	R	p	t	Beta	المتغيرات	
0.000	90.63 (260.1)	25.8	0.256	0.258	0.508	0.000	9.52	0.508	دافعية الإنجاز التحصيل في البكالوريا	النموذج
0.000	108.5 (1.258)	29.6	0.293	0.296	0.544	0.000	10.42	0.544	دافعية الإنجاز التحصيل السابق	النموذج
0.000	631.5 (1.258)	71.0	0.709	0.71	0.843	0.000	25.13	0.843	التحصيل السابق التحصيل في البكالوريا	النموذج

من جهة أخرى أسفرت دراسة الفروق بين الناجحين في امتحان البكالوريا و الراسبين فيه على نتائج تؤكد معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة، حيث كان الفرق بين المجموعتين واضحا جدا لصالح الناجحين في دافعية الإنجاز و التحصيل السابق انظر الجدول (رقم 03).

الجدول رقم (03) يعرض الفرق في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الناجحين و الراسبين في البكالوريا.

مستوى الدلالة	df	t المجدولة	t المحسوبة	SD	X	N	
0.000	260	2.576	8.15	6.3	95.82	131	الناجحون
				7.31	88.95	131	الراسبون

ب. مناقشة النتائج

يتضح من نتائج الدراسة الحالية أن دافعية الإنجاز عامل من أقوى العوامل التي ترتبط بالتحصيل الدراسي سواء في الظروف العادية (المعدلات السنوية) أو الظروف العصيبة مثل ظروف الامتحانات (امتحان البكالوريا) و أنها من أقوى المنبئات بالتباين فيه. و قد جاءت هذه النتائج معاكسة لنتائج بعض الدراسات، كدراسة (Gagné et St Pére, 2001) على وجه الخصوص التي نفت بصفة كلية أن يكون للدافعية دورا ما في التحصيل الدراسي خاصة في مقابل القدرات العقلية، و موافقة لتلك التي برهنت على أهمية دافعية الإنجاز بالنسبة للأداء و التحصيل، سواء تلك التي جاءت في إطار دراسة علاقة السمات الكبرى الخمسة (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003b)، أو تلك التي درست الدافعية في علاقتها بالأداء و التحصيل خارج إطار الشخصية.

لم تكتف هذه الدراسات بإثبات العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل، و إنما برهنت كذلك على قوتها التنبؤية. و إذا كانت بعض الدراسات قد أثبتت هذه القوة التنبؤية مثل دراسة (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003a ; Laidra et al., 2007 ; Wagerman and Funder, 2007)، فإن دراسات أخرى فشلت في تكريس هذه القوة التنبؤية و تثبيتها مثل دراسة (Spinath, B., et al., 2006) التي رغم إثباتها للعلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل إلا أن القوة التنبؤية كانت ضعيفة نوعا ما.

و بالنظر إلى النتائج التي تحققت في هذه الدراسة يتضح أن التلميذ الذي تتوفر فيه دافعية الإنجاز بمميزاتها المختلفة (Hermans, 1970) و منها الطموح و المثابرة و الاتجاه نحو المستقبل و الرغبة في الأداء الأفضل (أنظر المقياس) أكثر قابلية لتحقيق النجاح. و قد بينت دراسة الفروق بين التلاميذ الناجحين و الراسبين في امتحان البكالوريا أن الأوائل كانوا أكثر دافعية للإنجاز من أقرانهم التالي حيث بلغت $t=8.15$ و هي دالة عند مستوى 0.000 (أنظر الجدول رقم 03). مما يزيد النتائج قوة حيث أن هذه الفروق الواضحة بين الناجحين و الراسبين في دافعية الإنجاز تعزز أكثر القوة التنبؤية لهذا المتغير بالتحصيل.

عبرت الدراسات التي ذكرت في الإشكالية عن نتائج أقل ما يقال عنها أنها مربكة بالنسبة للدارس المبتدأ في مجال دافعية الإنجاز، خاصة فيما يتعلق بالمقارنات بين القدرات العقلية و مختلف مكونات دافعية الإنجاز في مدى قدرة كل منهما على التنبؤ بالتحصيل. و قد رأينا على سبيل المثال دراسة (Gagné et St Pére, 2001) التي توصلت إلى نفي شبه كامل لدور دافعية الإنجاز ارتباطا و تنبؤا بالتحصيل و حتى بالقدرات العقلية. كما رأينا في مقابل ذلك دراسة (Steinmayr and Spinath, 2009) التي يبدو أن من أهدافها الرد الضمني على نتائج (Gagné et St Pére, 2001) و كانت قد أثبتت دور دافعية الإنجاز التنبؤي الذي تعدى في بعض جوانبه القدرات العقلية الخاصة (القدرة الحسابية).

عندما نعتبر نتائج دراسة (Gagné et St Pére, 2001) و من سار على دربهما من الباحثين المهتمين بموضوع العوامل المنبئة بالتحصيل مثل (Calvin, et al., 2010) و (Deary et al., 2007) التي انتصرت للقدرات العقلية دون اعتبار دافعية الإنجاز، و اعتبرت الفروق الفردية في دافعية الإنجاز بين المتفوقين و المتوسطين و الضعفاء لا قيمة لها، هل نستطيع أن ننكرها؟ الحقيقة أن الأمر لا يكاد يكون إلا تأويلا أكثر منه حقيقة، و السبب في ذلك أن دافعية الإنجاز لا يمكن أن ترتبط بالتحصيل إلا من خلال القدرات العقلية، لأن كل المنظرين في الدافعية يتفقون على أن القدرات العقلية أساسية بالنسبة لكل عمل أكاديمي أو مهني، كل ما في الأمر أن دافعية الإنجاز بمختلف مكوناتها تحرك هذه القدرات العقلية بطريقة معينة، و المشكلة تكمن في أي مكونات دافعية الإنجاز تحرك القدرات العقلية أكثر و تحافظ على قوتها و استمراريتها إلى أن تتحقق الأهداف المرجوة.

و الأمر كذلك، لم إذا الاستغراب إذا توصلت دراسة أو دراسات إلى إثبات ما يقوله أهل الدافعية أنفسهم؟ أن القدرات العقلية هي الأولى في الارتباط بالتحصيل لأنها هي التي تقرأ و تفهم و تستوعب و تخزن في الذاكرة و تتذكر و تنظم الإجابة ثم تجيب و تحقق النتيجة، فلا غرابة إذا أن ترتبط بالتحصيل بطريقة يبدو أن ليس لدافعية الإنجاز فيها مكان. لكن، إذا بقي المحرك (دافعية الإنجاز) ساكنا لأسباب ما، كما هو الشأن بالنسبة للتلاميذ و الطلبة الذين لا يهتمون و لا يباليون و لا يبذلون الجهد و لا يتمتعون و لا حتى يقلقون من أجل دراستهم و بالتالي يتدنى مستوى تحصيلهم إلى أدنى المستويات، هل تجدي القدرات العقلية التي تؤهلهم لأداء و تحصيل متفوقين شيئا؟

يتفق الباحثون في ميدان دافعية الإنجاز على أنها المحرك الرئيس للسلوك بشتى أنواعه حسب الظروف التي يكون فيها الفرد، و أنها هي التي تحرك القدرات العقلية و تحافظ على استمراريتها و توجهها نحو الأهداف المرجوة. و حسب (Locke and Latham, 2004) يمكن للدافعية أن تؤثر ليس فقط في قدرات و مهارات التحصيل للناس، و إنما كذلك كيف و إلى أي مدى يمكنهم استخدامها. و قد بين (Covington, 2000) العلاقة الثلاثية: الأهداف-الأفئدة-التحصيل، التي يثبت فيها أن الأهداف (نظرية الأهداف) هي المحرك الأكثر تأثيرا في التحصيل حيث يؤدي إلى بذل الجهد للتحصيل و المثابرة و الانضباط في توظيف الوقت و القدرات العقلية.

إضافة إلى ذلك، بينت نتائج هذه الدراسة ضمن الفرضية الجزئية الثالثة أن ثمة علاقة ارتباطية جد قوية بين التحصيل السابق (المعدلات السنوية لنفس سنة الامتحان) و التحصيل في امتحان البكالوريا حيث بلغت $r = 0.843$. جاءت هذه النتيجة موافقة للدراسات السابقة التي اهتمت بهذا الموضوع مثل دراسة

(Harackiewicz, et al., 2002) التي بينت أن ثمة متغيرين يبرزان بوصفهما المنبئين الرئيسيين بالنجاح، القدرات العقلية و الأداء السابق (الدرجات المحققة سابقا). و أن كلا العاملين منبئ إيجابي مستقل بدرجات الطلبة، و ليس من سؤال حول جدواهما في التنبؤ بالنجاح الدراسي (ص562). كما لم يستغرب (Gerlich, et al., 2010) أن يكون المتوسط التراكمي للدرجات (GPA) المحققة من طرف الطلبة المنبئ الوحيد بالنجاح من بين عدة متغيرات و أنها تعكس المجهود الذي بدل سابقا (ص 8). و دراسة (Olani, A., 2009) التي بينت هي الأخرى أن التحصيل السابق فسر أكبر نسبة من التباين في معدلات التحصيل، ما يعني أن الطلبة الذين حققوا نتائج جيدة قبل الكلية حققوا نفس النتائج في الكلية، حتى مع وجود متغيرات نفسية مثل الفعالية الذاتية و دافعية الإنجاز. (ص1067)

الجدول رقم (04) يعرض نتائج الانحدار المتدرج للتحصيل في امتحان البكالوريا على التحصيل السابق و دافعية الإنجاز.

Δp	$\Delta F(df)$	%	ΔR^2	R^2	R	p	t	Beta	المتغيرات	
0.000	640.45 (260.1)	71	0.71	0.711	0.843	0.000	25.31	0.843	التحصيل السابق	النموذج 1
		71	0.71	0.715	0.85	0.000	20.35	0.805	التحصيل السابق	النموذج 2
0.076	3.18 (259.1)	0.3	0.003			0.076	1.78	0.070	دافعية الإنجاز	

عبرت نتائج الدراسة الحالية بكل وضوح عن الدور الفعال الذي تلعبه الجهود الدراسية التي يبذلها التلميذ خلال السنة، فنتيجة البكالوريا تكاد تعبر بصفة شبيهة كاملة عن مدى ما يبذله التلميذ من جهد خلال السنة الدراسية. و قد بينت دراسة الانحدار المعياري أن التحصيل السابق يفسر حوالي 71% من التباين في التحصيل في البكالوريا، و أن دافعية الإنجاز تفقد قوتها التنبؤية عند دراسة الانحدار المتدرج (التحصيل السابق ثم دافعية الإنجاز كمتغيرين مستقلين و التحصيل في امتحان البكالوريا كمتغير تابع)، حيث بلغت $\beta=0.07$ و هي غير دالة (انظر الجدول رقم 04)، و هذا موافق لنتائج الدراسات السابقة.

نفس النتيجة نتوصل إليها عند دراسة الارتباط الجزئي، أي أن الدافعية تفقد ارتباطها بالتحصيل في امتحان البكالوريا عندما يضبط التحصيل السابق حيث بلغت ر.أب.ج = 0.11 و هي غير دالة. لكن تبقى دافعية الإنجاز قوية عندما ترتبط بالتحصيل السابق مع ضبط التحصيل في البكالوريا حيث بلغت ر.أب.ج=0.25 و هي دالة عند مستوى 0.000 (انظر الجدول رقم 05). كما أن الانحدار المعياري لدافعية الإنجاز على التحصيل السابق بين أن قوتها التنبؤية تبقى قائمة و قوية حيث فسرت 30% من التباين في التحصيل السابق (المعدلات السنوية).

الجدول رقم (05) يعرض معاملات الارتباط الجزئية بين دافعية الإنجاز و التحصيل في البكالوريا و المعدلات السنوية.

المتغيرات	دافعية الإنجاز	مستوى الدلالة
التحصيل في البكالوريا (التحصيل السابق مضبوط)	0.11	0.076
التحصيل السابق (التحصيل في البكالوريا مضبوط)	0.249	0.000

7) الاستنتاجات و التوصيات

إن المتمعن في هذه النتائج يستنتج على الفور مدى أهمية دافعية الإنجاز بالنسبة لأي نوع من التحصيل الأكاديمي و تبقى هي المحرك الأساسي. فإذا كان التحصيل السابق يرتبط بقوة بنتائج البكالوريا و يلغي ارتباط دافعية الإنجاز في الارتباط الجزئي، فإن دافعية الإنجاز تبقى ترتبط بالتحصيل السابق بقوة. أي أن التحصيل السابق في هذه الحالة يصبح الوسيط بين التحصيل في البكالوريا و دافعية الإنتاج، انظر الرسم البياني (رقم 01).

و عليه، فإن التلاميذ الذين يبذلون الجهد خلال السنة، أي يبذلون التحضير للامتحان مع بداية السنة الدراسية، يكونوا أقرب للنجاح فيه من التلاميذ الذين ينتظرون نهاية السنة الدراسية لينطلقوا في التحضير للامتحان. و دليل ذلك أن الناجحين في الامتحان اختلفوا في التحصيل السابق بوضوح عن أقرانهم الراسبين فيه و بلغ الفرق بينهما $t=15.84$ و مستوى دلالة 0.000 (انظر الجدول رقم 06)، كما كان الفرق بينهما في دافعية الإنجاز $t=8.15$ عند مستوى دلالة 0.000 (انظر الجدول رقم 03).

الجدول رقم (06) يعرض الفرق في المعدلات السنوية بين التلاميذ الناجحين و الراسبين في البكالوريا.

مستوى الدلالة	df	t المجدولة	t المحسوبة	SD	X	N	
0.000	258	2.576	15.84	1.42	10.92	130	الناجحون
				1.43	8.12	130	الراسبون

يمكن تلخيص استنتاجات الدراسة الحالية في ما أشار إليه (Covington, 2000) أن التلميذ الذي يتطلع إلى النجاح في الامتحان يضع نصب عينيه هذا الهدف منذ بداية السنة و يبذل كل ما في وسعه ليصل إلى إنجازه. و دليل الجهد الذي يبذله هو النتائج التي يحققها خلال الفصول المتعاقبة و التي تجعل المعلمين بالدرجة الأولى يتنبئون له بالنجاح. على العكس من ذلك، فالتلاميذ الذين تضعف دافعتهم لا

يبدلون الجهد المناسب خلال السنة و بالتالي يحققون نتائج سلبية و يؤخرون التحضير لامتحانات إلى الأسابيع الأخيرة فيكونوا أقرب إلى الرسوب فيه من النجاح، فالنتيجة من جنس العمل، قاعدة قلما تخطئ.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن استخلاص التوصيات التالية فيما يلي:

- أن يهتم الأولياء بدراسة أبنائهم المقبلين على امتحانات مصيرية من بداية السنة، و أن يوفر لهم كل الشروط الضرورية حسب الإمكان.

- أن يبذل المعلمون ما في وسعهم في إطار تأدية مهامهم البيداغوجية لتحفيز التلاميذ خاصة منهم المقبلين على امتحانات مصيرية منذ الحصة الأولى، و الاستمرار في ذلك إلى غاية الأسابيع الأخير قبيل الامتحان.

- أن يضطلع مستشاري التوجيه بمهامهم الاستشارية، في ضوء مثل هذه النتائج العلمية، منذ بداية السنة الدراسية لشحن التلاميذ المقبلين منهم على امتحانات مصيرية خاصة و تحفيزهم للإقبال على الدراسة و الانضباط معها و التحضير للامتحان، و تجنب التسويف الذي يوقع التلميذ في المغامرات التي كثيرا ما تنتهي بقلق الامتحان المدمر للقدرات المعرفية للتلميذ و الفشل في الامتحان.

المراجع

- (1) أحمد عزت راجح. (1987) أصول علم النفس. الطبعة السابعة، دار الكاتب العربي للطباعة و النشر، القاهرة.
- (2) سعودي محمد عبد الغني و الخضيسر محسن أحمد. (1992). الأسس العلمية لكتابة رسالة الماجستير و الدكتوراه. مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- (3) زايد، نبيل محمد. (2003). الدافعية و التعلم. الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- (4) موسى، فاروق عبد الفتاح. (1987) كراسة تعليمات اختبار دافع الإنجاز للأطفال و الراشدين. الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- (5) موسى، رشاد علي عبد العزيز (1994) علم النفس الدافعي. دار النهضة العربية ، القاهرة.
- 6) Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- 7) Calvin, C. M., Fernandes, C., Smith, P., Visscher, P. M., and Deary, I. J., (2010). Sex, intelligence and educational achievement in a national cohort of over 175,000 11-year-old schoolchildren in England. *Intelligence*, 38, 424-432.
- 8) Chamorro-premuzic, T and Furnham, A. (2003a) Personality Traits and Academic Examination Performance. *European Journal of Personality*. 17: 237-250.
- 9) Chamorro-Premuzic, T and Furnham, A (2003b) Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.

- 10) Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K (2005) *Research Methods in Education*. Fifth edition, Taylor & Francis e-Library.
- 11) Covington, M. V. (2000) *Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review*. *Annual Review of Psychology*, Vol. 51: 171-200.
- 12) Deary, I. J., Strand, S., Smith, O., & Fernandes, C. (2007). *Intelligence and educational achievement*. *Intelligence*, 35(1), 13–21.
- 13) Dweck, C. S. (2002). *The development of ability conceptions*. In Wigfield. A & Eccles. J. S. (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57–88). San Diego, CA: Academic Press.
- 14) Gagné, F. and St Pére, F. (2001) *When IQ is controlled, does motivation still predict achievement?* *Intelligence*, 30, 71–100.
- 15) Gerlich R. N., Mills, L. H. and Sollosy, M. (2010) *An Evaluation of Predictors of Achievement on Selected Outcomes in a Self-Paced Online Course*. *Research In Higher Education Journal – Volume 4*, Pp 1-14.
- 16) Harackiewicz J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. and Elliot, A. J. (2002). *Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation*. *Journal of Educational Psychology*, 2002, Vol. 94, No. 3, 562–575.
- 17) Hermans, Hubert. J. M. (1970) *A questionnaire measure of achievement motivation*. *Journal of Applied Psychology*, Vol 54, No. 4, 353-363.
- 18) Kuncel, Nathan. R., Hezlett, Sarah. A. and Ones, Deniz. S. (2004) *Academic Performance, Career Potential, Creativity, and Job Performance: Can One Construct Predict Them All?* *Journal of Personality and Social Psychology* . Vol. 86, No. 1, 148–161.
- 19) Laidra, K., Pullmann, H., and Allik, J. (2007). *Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school*. *Personality and Individual Differences*, 42, 441–451.
- 20) Lau Shun and Roeser Robert W. (2002) *Cognitive Abilities and Motivational Processes in High School Students' Situational Engagement and Achievement in Science*. *Educational Assessment*, 8(2), 139–162.
- 21) Locke, E. A. and Latham, G. P. (2004) *What should we do about motivation theory? six recommendations for the twenty-first century*. *Academy of Management Review*, Vol. 29, No. 3, 388–403
- 22) McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- 23) Olani, A. (2009) *Predicting first year university students' academic success*. *Electronic journal research in educational psychology*, 7(3), (n°19), 1053-1072.
- 24) Olatoye, R. A. (2009). *Students' test anxiety, motivation for examinations and science achievement in junior secondary schools in Ogun State, Nigeria*. *International Journal of Psychology and Counselling*, Vol. 1(10), pp194-198
- 25) Spinath, B., Spinath, Frank. M., Harlaar, N., and Plomin, R. (2006) *Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value*. *Intelligence*, 34, 363–374
- 26) Steinmayr, R. and Spinath, B. (2009) *The importance of motivation as a predictor of school achievement* *Learning and Individual Differences*, 19, 80–90.
- 27) Sunder, Donna. L. (1999). *Does Examinee motivation moderate the relationship between test consequences and test performance? A symposium paper session presented at the AERA meeting Montreal, Canada*.

- 28) Uguroglu. M. E and Walberg. H. J (1979) Motivation and Achievement: A Quantitative Synthesis. American Educational Research Journal, vo16, no 4, p375-89.
- 29) Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. Journal of Research in Personality, 41, 221–229.
- 30) Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. Educational Leadership, 41, 19–27.