مجلة جامعة الملك سعود، م24، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، ص ص 267-283، الرياض (2012م/1433هـ)

دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت

زياد خميس التح
أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت، المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية
(قدم للنشر في 20/ 4/1429هـ؛ وقبل للنشر في 30/ 10 / 1431 هـ)

الكلمة المفتاحية: توقع الأداء، الدافعية للإنجاز، التحصيل الأكاديمي.

ملخص الدراسة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الأكاديمي تبعاً لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز. ومن أجل تحقيق هذا الهدف اختيرت عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من طلاب جامعة آل البيت، نصفها من الذكور والنصف الآخر من الإناث بطريقة العينة العشوائية الطبقية، يمثلون جميع كليات الجامعة وجميع المستويات الدراسية، وطبق عليها مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية ومقياس دافع الإنجاز، ولتحليل البيانات المتوافرة من العينة استخدم تحليل التباين الثنائي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التوقعات العالية لأدائهم والأفراد ذوي التوقعات المنخفضة لأدائهم لصالح الأفراد ذوي التوقعات العالية، كما بينت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، لكن الدراسة الحالية لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغير توقع الأداء والدافعية للإنجاز، وقد تم تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي ونظرية الدافعية للإنجاز.

المقدمة

التعلم بشكل عام والتعلم المدرسي أو الصفي بشكل خاص من الأمور المهمة التي لا زالت تشغل الكثير من علماء التربية وعلماء النفس على حد سواء، كان ذلك في البحث عن العوامل المؤثرة في التعلم، أو كيفية العمل على زيادته لدى الطلبة، وبالتالي زيادة تحصيلهم الأكاديمي، بعضهم اهتم بالعوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في التعلم والبعض الآخر حاول دراسة خصائص

الطلاب والمعلمين للعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي، أما آخرون فحاولوا تطوير برامج مناسبة للمراحل العمرية المختلفة لزيادة هذا التعلم، كل هذا لأن عملية التعلم وتحصيل الطلبة من الأهداف المهمة للتربية في جميع المجتمعات وعبر العصور.

والتعلم المدرسي أو الصفي، وهو أحد أشكال التعلم، يهتم عادة بتعليم الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم (تعلم معرفي)، لكنه يمكن أن يمتد أيضا لتعليم العادات والمهارات (تعلم نفس حركي) وتعليم الاتجاهات والقيم (تعلم انفعالي)، لهذا فهو من الأهداف المهمة للتربية؛ لأنه يمكن أن يؤثر على اتجاهات وميول ورغبات الطلبة وبالتالي يؤثر على شخصيتهم بشكل كامل.(ملحم، 2001).

ويرى عسكر والقنطار (2005)، وقطامي (1989)، أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التعلم والتعليم الصفي (التحصيل) ومن هذه العوامل: البيئة الفيزيائية للصف، خصائص المعلم الشخصية والعلمية، توافر الوسائل التعليمية، خصائص الطلاب ودافعيتهم للتعلم، مدى استخدام استراتيجيات التعلم، تنظيم البيئة الصفية.

وتعتبر خصائص المتعلمين من الأمور المهمة والتي تؤثر على التحصيل، وقد حظيت هذه الخصائص باهتمام الباحثين وذلك لمعرفة مدى تأثيرها على عملية التعلم لديهم، ومن الخصائص التي يمكن أن يكون لها تأثير على التحصيل الأكاديمي التوقعات والدافعية، ويرى نيفايد (Nevid, 2003) أن الأفراد الذين لديهم توقعات عالية لأدائهم في المستقبل يختارون المهمات التي تتحدى قدراتهم، لكن يمكن تحقيقها، كما تتصف هذه المهمات بأنها مقبولة أو مرغوبة اجتماعيا، وكذلك الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز.

وبما أن التحصيل الأكاديمي الجامعي من المهام التي تتحدى قدرات المتعلمين؛ لكن يمكن تحقيقه والوصول إليه، ويعد من المهام المرغوبة اجتماعيا على كافة الصعد؛ فإنه يمكن أن يكون لتوقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز تأثير على هذا التحصيل.

توقع الأداء في المهام المستقبلية والتحصيل الأكاديمي

التوقعات من المصطلحات النفسية التي ذكرت في العديد من النظريات، ومن أشهرها: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي (Bandura,1986)، حيث أشار باندورا إلى أن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يتوقع أن نتائجه ستكون جيدة بالنسبة له، فالفرد يميل إلى تكرار سلوك معين ضمن موقف معين؛ لأنه يتوقع أن هذا السلوك سيؤدي إلى نتائج إيجابية في مثل هذا الموقف، كما أشار إلى نوع آخر من التوقعات، وهو توقع الفعالية، وهو عبارة عن التنبؤات التي يقوم بها الفرد حول قدراته وإمكاناته في تحقيق وإنجاز المهمات التي هو بصدد القيام بها، والأفراد الذين لديهم توقع فعالية عالية يتصفون بأنهم يقبلون التحدي ويحاولون دائما إنجاز ما اختاروا من عمل.(Nevid, 2003) .

ويتصف الأفراد ذوو توقع فعالية الأداء العالية الذات بأنهم أشخاص لديهم القدرة على مواجهة الضغوط النفسية، وأنهم ينظرون إلى هذه المواقف على أنها مواقف ذات طبيعة تحد، وهي المواقف التي يفضلون مواجهتها والتعامل معها، بعكس الأفراد ذوي توقع فعالية الأداء المنخفضة الذين يتجنبون هذه المواقف ويعتبرونها مهددة لذواتهم وبالتالي يختارون الأهداف سهلة التحقيق، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يمكن زيادة التوقعات

الإيجابية لفعالية الأداء عن طريق اختيار المهمات التي تتسق مع ميول ورغبات الفرد؛ لأن الرغبة والميل يجعلان الفرد مهتما بالمهمة التي هو بصدد التعامل معها، أيضا البدء بالأهداف البسيطة والقابلة للتحقيق من أجل زيادة ثقة الفرد بنفسه، ولأن النجاح يولد النجاح. (Bandura, 1991, 1997), (Shiffman et al., 2000)

والتوقعات من العوامل المعرفية التي تشير إلى التنبؤات التي يمكن أن يجريها الفرد حول نتائج سلوكه؛ لهذا فهي توجه خياراته وتؤثر على قدراته؛ أي أن الفرد الذي يتوقع فشله في أداء مهمة ما قد يفشل في أداء هذا العمل بالرغم من أن قدراته قد تسمح له بالنجاح بهذا العمل.(Mischel,1993).

وهذا يتفق مع وجهة نظر التنبؤات المحققة لذاتها (Self-Fulfilling Prophecy)، والتي تشير إلى أن فكرة الفرد وتوقعاته عن نفسه أو عن الآخرين تجعله يعمل على تحقيق هذه التوقعات والأفكار بغض النظر عما هو موجود في الواقع، فالمعلم الذي يتوقع من تلاميذه أنهم لن يعملوا بشكل جيد في الامتحان يحول هذا التوقع إلى تلاميذه ويجعلهم يتوقعون القليل من أنفسهم؛ لهذا لا يبذلون الجهد في تحقيق المطلوب منهم مما يؤدي إلى أن يكون أداؤهم أقل من المستوى،(Jussim & Eccles,1992).

والتنبؤات المحققة لذاتها أيضا تعمل عند إعطاء المعلمين والآباء معلومات عن مستوى ذكاء أطفالهم، فعند إعطائهم معلومات بأن مستويات ذكاء أطفالهم منخفضة عادة ما يفقد الآباء والمعلمون الاهتمام بتعليم أطفالهم أو يضعون لهم مهمات ضعيفة المستوى، الأمر الذي يؤدي إلى استسلام هؤلاء الأطفال، وبالتالي يصبحون ضعيفي التحصيل، (Nevid,2003).

والتوقعات أيضاً لها أهمية في ظهور بعض الفروق الجذرية بين الذكور والإناث في القدرات الأكاديمية، فبالرغم من أن الإناث يظهرن نفس القدر من المثابرة والعزم في أداء المهمات كما الذكور، إلا أن أداءهن في مهام الرياضيات عادة ما يكون أقل؛ وذلك لأن هذه المهام يراها المجتمع على أنها مهام ذكورية وليست أنثوية، ولا يتوقع من الإناث التحصيل فيها،(Golombok & Fivush, 1995) .

وقد أشارت دراسة ديسريشارد وكوبتز (Desrichard & Kopetz, 2005), إلى أن توقعات الأفراد لأدائهم في مهمات الذاكرة أكثر أهمية من العمر نفسه، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الأكبر عمرا يكون أداؤهم قويا في مهمات الذاكرة إذا لم يعطوا تعليمات تفيد أن هذه المهمات هي لاختبار ذاكرتهم؛ أي أن توقع الأداء له تأثير على الأداء الفعلي في أي مهمة معطاة.

إلا أن بيو (Bui, 2002) يشير إلى أن العلاقة بين التوقعات والتحصيل علاقة تبادلية عكسية، فقد دلت نتائج دراسته على أنه في المراحل (8-10) كانت العلاقة المتجهة من التحصيل للتوقعات متوسطة وإيجابية، إلا أنها أقوى من العلاقة المتجهة من التوقعات للتحصيل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه في المراحل (10-12) كانت كلتا العلاقتين متساوية وضعيفة.

ويرى مارشال وبراون (Marshall & Brown, 2004) أن العلاقة بين التحصيل والتوقعات ليست خطية عند الأخذ بعين الاعتبار صعوبة المهمة، ودلت نتائج دراسته على أن التوقعات لها علاقة قوية بالأداء في المهمات الصعبة أكثر منها في المهمات السهلة، وأن التوقعات المنخفضة تنتج

مستويات منخفضة من الأداء، بينما التوقعات العالية والمتوسطة لها نفس الفوائد على الأداء.

وقد أشارت دراسة ثرولود وسارازن ومارتنك وجوليت (Trouilloud, Sarrazin, Martinek &Guillet, 2002) إلى أن توقعات المعلمين ليس لها تأثير التنبؤات المحققة لذاتها على أداء الطلاب، وإنما تتنبأ بقوة بأدائهم وذلك لأنها دقيقة وصحيحة؛ أي أن المعلمين يقومون بتقييم دقيق لقدرات الطلاب ولا يكون هناك تحيز في أحكام المعلمين حسب توقعاتهم، كما أظهرت النتائج دور إدراك قدرة الطالب في عملية تشكيل توقعات المعلم.

مما سبق يتضح دور التوقعات في أداء الفرد، سواء في الحياة اليومية أو في التعلم الرسمي، أي التحصيل، لكن هذه العلاقة لا زالت غير واضحة وبحاجة إلى المزيد من الدراسات.

الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي

تعرف الدافعية بشكل عام بأنها مجموعة من الشروط التي تسهل وتساعد على استمرار النمط السلوكي والتعلم، أما دافعية الإنجاز فتشير إلى رغبة الفرد في النجاح وتجنب الفشل، ويعتبر ماكللاند (McClelland) أول من تحدث عن هذا المفهوم وقياسه عن طريق اختبار تفهم الموضوع The Thematic Apperception test (TAT)، كما أضاف أتكنسون عنصر الخوف من الفشل كون الفرد قد يكون مدفوعا للحصول على النجاح أو تجنب الفشل. (قطامي، 1989؛ عسكر والقنطار, 2005).

وتشير دراسة إليوت وشيلدون (Elliot & Shildon, 1997) في مجال الدافعية للإنجاز إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من تجنب الفشل ومستويات عالية من الدافعية للنجاح يكون أداؤهم في المواد الدراسية أفضل ويظهرون مستويات عالية من الاتزان العاطفي أكثر من الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من دافعية تجنب الفشل.

والأفراد الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز عادة ما يضعون لأنفسهم أهدافاً ذات طابع تحد، لكنها قابلة للتحقيق، وتعتبر الأهداف السهلة غير مهمة بالنسبة لهم كذلك الأهداف صعبة التحقيق. ولا ينجح هؤلاء الأفراد دائماً، لكنهم يتخذون من الفشل نقطة للانطلاق إلى الأمام مجددا، على عكس الأفراد الذين يضعون لأنفسهم أهدافا سهلة التحقيق، وبذلك يتجنبون الفشل أو أهدافاً صعبة جدا بحيث لا يلومهم أحد عند الفشل في تحقيقها (Nevid,2003).

وفي دراسة بريكل، وهولنج وفوك (Preckel, Holling & Vock, 2006) ، والتي كان الهدف منها بحث دور كل من الحاجة إلى المعرفة ودافعية الإنجاز والضمير لدى الطلاب ضعاف التحصيل، أظهرت نتائجها أن هناك فروقا بين الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي والطلاب ضعاف التحصيل في الدافعية للإنجاز؛ أي أن الطلاب ضعاف التحصيل كانت دافعية الإنجاز لديهم منخفضة.

وعادة ما يكون الطلاب مدفوعين بدوافع داخلية أو خارجية للإنجاز، فالطلاب المدفوعون بدوافع داخلية يضعون لأنفسهم أهدافاً تعلمية ويجدون الاتزان عن طريق تطوير معرفتهم ومهاراتهم، أما الطلاب المدفوعون بدوافع خارجية فإنهم يضعون لأنفسهم أهدافاً أدائية مثل الحصول على العلامات العالية، ودعم الوالدين والأساتذة، والالتحاق ببرامج الدراسات العليا والمنافسة في فرص العمل، وقد وجدت دراسة هاراكويز وآخرين، (Harackiewicz, et al., 1997) أن الطلاب

الذين يضعون لأنفسهم أهدافا أدائية منذ الأيام الأولى في الفصل الدراسي، مثل أن يكونوا أفضل الطلاب في الصف، يحصلون على أعلى الدرجات خلال الفصل.

أي أن الدافعية للإنجاز، سواء كانت داخلية أم خارجية، تعتبر مهمة في زيادة أداء الفرد في العمل الموكل إليه، وترتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي؛ لأنها تعبر عن حاجة الفرد للتميز والحصول على مراكز متقدمة في الصف، كما تعبر عن حاجة الفرد لإرضاء الآخرين وحاجته للمنافسة المستقبلية؛ إما في الحصول على عمل أو إكمال الدراسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

من خلال استعراض الأدب الخاص بموضوع التوقعات يبدو واضحا أن هذا المجال لا زال غير واضح المعالم بالنسبة للباحثين، فقد أشارت بعض نتائج الدراسات إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين التوقعات والتحصيل، إلا أن بعضها أشار إلى أن التوقعات ترتبط فقط بالمهمات الصعبة والمهمات التي يعتقد الأفراد أنها مناسبة لهم؛ لهذا أتت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على العلاقة التي تربط التوقعات من حيث التفاؤل والتشاؤم بالتحصيل الأكاديمي، كما أنها جمعت مع متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية متغير دافع الإنجاز لمعرفة مقدار التفاعل بينهما وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في التحصيل، حسب متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهمات المستقبلية والأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز؟

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التحصيل الأكاديمي تعزى للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز؟

التعريفات الإجرائية

توقع الأداء في المهام المستقبلية

"هي المعتقدات حول قدرة الفرد على إنجاز ما هو مطلوب منه، والتي تمكنه من إجراء مجموعة من التنبؤات حول نتائج أدائه للعمل المطلوب منه". (Nevid, 2003, p. 486).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية.

الدافعية للإنجاز

"دافع الإنجاز أو الحاجة للإنجاز هو سعي الفرد المتواصل لتحقيق النجاح والتفوق والمثابرة لإتمام ما يقوم به". (Nevid, 2003, p.308)، (قطامي،1989؛ عسكر والقنطار،2005).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس دافع الإنجاز.

التحصيل الأكاديمي

هو معدل الطالب التراكمي للمواد التي درسها في الفصل الذي سبق إجراء الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة بما يلي:

1- تتحدد الدراسة بالعينة حيث اقتصرت عينة الدراسة على طلبة جامعة آل البيت.

2-كما تتحدد الدراسة بالخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة فيها.

عينة ومجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة آل البيت المسجلين للعام الجامعي 2007/2006 في مختلف الكليات والبالغ عددهم (11804)، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، موزعين على مختلف كليات جامعة آل البيت العلمية والإنسانية، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية (Stratified random Sample) ، بحيث تمثل جميع الكليات في جامعة آل البيت وجميع المستويات الدراسية.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم فيها أداتان هما: مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية ومقياس دافع الإنجاز.

أولاً: مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية

لقياس توقع الأفراد لأدائهم في المهام المستقبلية، تم جمع عدد من الجمل المقترحة من مجموعة من الطلاب الجامعيين تصف توقعاتهم لأدائهم حول مهمة يتخيلونها في المستقبل، ومن هذه الجمل صيغت ستون فقرة تعكس توقع الأداء في المهام المستقبلية، بعد ذلك تم عرض هذه الفقرات على سبعة محكمين؛ للحكم على وضوح الفقرات وصياغتها اللغوية ومدى ملاءمتها لقياس توقع الفرد لأدائه في المهام المستقبلية، وقد تم تزويدهم بتعريف توقع الأداء في المهام المستقبلية، وبناء على ملاحظات المحكمين حذفت بعض الفقرات التي اتفق المحكمون على أنها مكررة، كما أعيدت صياغة بعض الفقرات حسب اقتراحات المحكمين، وبهذه الإجراءات تكون المقياس في صورته الأولية من (51) فقرة.

وطبق المقياس بعد ذلك على عينة تجريبية من طلبة جامعة آل البيت تكونت من (100) طالب، نصفها من الإناث والنصف الآخر من الذكور، نصفهم من الكليات العلمية والنصف الآخر من الكليات الإنسانية، ومن البيانات التي توافرت من هذه العينة استخرج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على المقياس، ثم حذفت الفقرات التي كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية على المقياس أقل من (0.35) للحصول على صدق بناء عال، وبهذا الإجراء حذفت ست فقرات، وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (45) فقرة؛ منها (19) فقرة سالبة، وتكون سلم الإجابة على المقياس من خمس درجات هي: دائما وتعطى العلامة (5)، وفي كثير من الأوقات وتعطى العلامة (4)، وأحياناً وتعطى العلامة (3)، وفي قليل من الأوقات وتعطى العلامة (2)، وأبدا وتعطى العلامة (1)، وتعكس الإجابة في حالة الفقرات السالبة، وبالتالي فإن العلامة على المقياس يمكن أن تتراوح بين

(45-225)، وبهذا فقد تمتع المقياس بصدق بناء.

أما عن ثبات المقياس فقد استخرج بطريقتين من خلال بيانات العينة التجريبية؛ الطريقة الأولى: طريقة الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد كان معامل الثبات (0.93)، والطريقة الثانية هي طريقة الثبات بالإعادة، عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على العينة التجريبية بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول، وقد كان معامل الثبات بالإعادة (0.77) وهو دال إحصائيا على مستوى (α<0.01). وجميع هذه الإحصائيات ملائمة لأغراض الدراسة.

ومن أجل تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي توقع أداء عال وأفراد ذوي توقع أداء منخفض تم استخراج المئين (50) من بيانات العينة التجريبية وكان يقابل العلامة (170) ؛ أي أن الأفراد الذين يحصلون على علامة (170) أو أكثر يكونون ذوي توقع عال لأدائهم، أما الأفراد الذين يحصلون على علامة أقل من (170) فيكونون أفراداً ذوي توقع منخفض لأدائهم في المهام المستقبلية.

ثانيا: مقياس دافع الإنجاز

لقياس دافع الإنجاز لدى الطلبة استخدمت الدراسة الحالية المقياس المطور من قبل سميث (Smith, 1973)، والصورة الأصلية من هذا المقياس تتكون من (12) فقرة نصفها من الفقرات السلبية، وقد قامت الباحثة قطامي (1989) بتعريب المقياس ومقارنة الصورة الأصلية من المقياس بالصورة المعربة عن طريق متخصصين بعلم النفس ممن يتقنون اللغة الإنجليزية، ثم عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى ملاءمة المقياس لقياس دافع الإنجاز بناء على التعريف المرفق مع المقياس، وبناء على آراء المحكمين حذفت فقرتان من المقياس لعدم ملاءمتهما للبيئة الأردنية؛ بهذا أصبح المقياس يتكون من عشر فقرات، نصف هذه الفقرات سالبة، ونصفها الآخر إيجابية، ويتكون سلم الإجابة من إجابتين (نعم، لا)، تعطى الإجابة نعم علامتين وتعطى الإجابة لا علامة واحدة، ويعكس سلم الدرجات في حالة الفقرات السالبة، وبهذا تمتع بصدق ظاهري، وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى ملاءمة المقياس لقياس دافع الإنجاز بناء على التعريف المرفق مع المقياس، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تقيس دافع الإنجاز.

وقد استخرجت دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة (Test-Retest)، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار على عينة تجريبية بعد مدة خمسة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق حيث كان (0.82). (النجداوي،1991).

وللتأكد من ثبات المقياس استخرج ثبات المقياس عن طريق تطبيق الاختبار على عينة تجريبية مكونة من (100) طالب وطالبة، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد مدة أسبوعين، وقد كان معامل الثبات بالإعادة (0.87)، وجميع هذه الإحصاءات ملائمة لأغراض الدراسة.

بهذا يمكن أن تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (10-20)، وتعكس الدرجة (20) على المقياس دافعية للإنجاز عالية بينما تعكس الدرجة (10) على المقياس درجة منخفضة في الدافعية للإنجاز؛ أي أنه كلما زادت الدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس زادت دافعيته للإنجاز، ومن أجل تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى

أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، استخرج المئين (50) من بيانات العينة التجريبية، وقد كان المئين (50) يقابل الدرجة (17)؛ أي أن الأفراد الذين يحصلون على العلامة (17) أو أعلى على مقياس دافع الإنجاز تكون دافعيتهم للإنجاز عالية، أما الأفراد الذين يحصلون على علامة أقل من (17) فتكون دافعيتهم للإنجاز منخفضة.

تطبيق الدراسة

بعد اختيار عينة الدراسة بالطريقة الموضحة سابقا، طبق على هذه العينة مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، المطور من قبل الباحث، كما طبق عليها مقياس دافع الإنجاز، المقنن على البيئة الأردنية من قبل قطامي (1989).

بعد إكمال عملية تطبيق المقياسين، صحح مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، وذلك عن طريق إعطاء العلامة (5) إذا كانت إجابة المفحوص دائما، والعلامة (4) إذا كانت إجابته في كثير من الأوقات، والعلامة (3) إذا كانت إجابته أحيانا، والعلامة (2) إذا كانت إجابته في قليل من الأوقات، والعلامة(1) إذا كانت إجابته أبدا، بعد ذلك حسبت الدرجة الكلية على المقياس والتي كان يمكن أن تتراوح بين (45-225)، وبناء على المئين (50) المستخرج من العينة التجريبية تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي توقع أداء عال وبلغ عددهم (103) طالب وطالبة، وأفراد ذوي توقع أداء منخفض وبلغ عددهم (93) طالبا وطالبة.

أما عن مقياس مركز دافع الإنجاز والذي تكون من (10) فقرات، وفيه يتكون سلم الإجابة من إجابتين هما: (نعم، لا)، وبعد عملية تطبيق المقياس على عينة الدراسة تمت عملية التصحيح بشكل يدوي وذلك عن طريق إعطاء المفحوص العلامة (2) إذا كانت إجابته نعم والعلامة (1) إذا كانت إجابته لا، وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السالبة، وقد كانت الفقرات السالبة هي: (2،5،6،8،10)، بهذا قد تتراوح العلامات على المقياس بين (10-20)، وتعبر العلامة (10) عن دافعية منخفضة جداً للإنجاز، والدرجة (20) تعبر عن دافعية عالية جداً للإنجاز، وعن طريق المئين (50) المستخرج من بيانات العينة التجريبية تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وبلغ عددهم (138) طالباً وطالبة، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، وبلغ عددهم (62) طالبا وطالبة.

وعن طريق البيانات الأولية المرفقة مع المقاييس، تم الحصول على معلومات عن معدل الطالب التراكمي في الفصل السابق للفصل الذي أجريت فيه الدراسة.

التصميم والتحليل الإحصائي

هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي حاولت التعرف على الفروق بين الأفراد في التحصيل، حسب متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز ؛ أي التعرف على علاقة متغيرين مستقلين هما: توقع الأداء في المهام المستقبلية، ودافع الإنجاز، بمتغير تابع هو: التحصيل الأكاديمي، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أُستخدم تحليل التباين الثنائي(2×2) (Tow way analysis of variance).

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الدراسي تبعا

لتوقعاتهم لأدائهم في المهام المستقبلية ودافعيتهم للإنجاز.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف والإجابة عن أسئلة الدراسة، طبق مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، ومقياس دافع الإنجاز على عينة الدراسة المكونة من (200) طالب وطالبة، والتي اختيرت بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبناء على أداء الأفراد على مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية تم تقسيمهم إلى أفراد ذوي توقع عال لأدائهم، وأفراد ذوي توقع منخفض لأدائهم، وبناء على أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز تم تقسيمهم إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، وقد تراوح مدى معدلات الطلبة الأكاديمية بين (50-94) بمتوسط (73.16) وانحراف معياري (7.07).

الجدول رقم (1). متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز

دافع الإنجاز / توقع الأداء	دافعية عالية	دافعية منخفضة	المتوسط
توقع عال	م: 76.03	م: 71.56	م: 74.85
	ع: 6.59	ع: 4.88	ع: 6.47
	ن: 76	ن: 27	ن: 103
توقع منخفض	م: 71.71	م: 70.74	م: 71.36
	ع: 7.60	ع: 6.68	ع: 7.26
	ن: 138	ن: 35	ن: 97
المجموع	م: 74.09	م: 70.1	م: 73.16
	ع: 7.36	ع: 5.93	ع: 7.07
	ن: 138	ن: 62	ن: 200

حيث م: المتوسط.
ع: الانحراف المعياري.
ن: عدد الأفراد.

بعد ذلك استخرجت متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة: توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، ويوضح الجدول رقم (1) متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز.

من الجدول رقم (1) يتضح أن أعلى متوسط كان (76.03) بانحراف معياري (6.59) وهو لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية العالية وتوقع الأداء العالي، أما أقل متوسط كان (70.1) بانحراف معياري (5.93) وهو لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المنخفضة.

وعند مقارنة متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية، يتضح من الجدول رقم (1) أن متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي التوقع العالي كان (74.85) بانحراف معياري

(6.47)، بينما كان متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي التوقع المنخفض (71.36) بانحراف معياري (7.26)، ويمكن ملاحظة أن هناك فرقا في متوسط التحصيل الأكاديمي لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التوقع العالي للأداء في المهام المستقبلية.

وعند مقارنة متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير دافع الإنجاز، يتضح من الجدول رقم (1) أن متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية العالية للإنجاز كان (74.85) بانحراف معياري (6.59)، بينما كان متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز (71.36) بانحراف معياري (7.26)، ويمكن ملاحظة أن هناك فرقا في متوسطات التحصيل الأكاديمي لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

ولاختبار فيما إذا كانت الفروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي الوارد ذكرها في الجدول رقم (1) بين الأفراد ذوي التوقع العالي للأداء في المهام المستقبلية، والأفراد ذوي التوقع المنخفض للأداء في المهام المستقبلية، والأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز، والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، فقد تم حساب التباين الثنائي لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز والتفاعل بينهما، ويوضح الجدول رقم (2) ملخصاً لنتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز والتفاعل بينهما.

الجدول رقم (2). ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (توقع الأداء في المهام المستقبلية، دافع الإنجاز والتفاعل بينهما).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
توقع الأداء	277.254	1	277.254	6.093	0.014
دافع الإنجاز	311.578	1	311.578	6.848	0.010
توقع الأداء X دافع الإنجاز	129.380	1	129.380	2.843	0.093
الخطأ	8918.074	196	45.500		
المجموع الكلي	9946.880	199			

من الجدول رقم(2) يتضح أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير توقع الأداء في المهام المستقبلية، فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة عند درجات حرية (1)، (6.093) وهي ذات دلالة إحصائية على

مستوى ($\alpha \geq 0.014$)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (1) فإنه يمكن القول إن هذا الفرق كان لصالح الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية.

كما يتضح أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تعزى لدافع الإنجاز، فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة عند درجات حرية (1)، (6.848) وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.010$)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (1) فإنه يمكن القول إن هذا الفرق كان لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

وبالنسبة للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، فقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) تعزى للتفاعل بين المتغيرين، وبالرجوع إلى الجدول رقم (2) يتضح أن قيمة (F) المحسوبة للتفاعل بين المتغيرين عند درجات حرية (1)، هي (2.843) ودلالتها الإحصائية (0.093).

مناقشة النتائج والتوصيات

حاولت الدراسة الحالية التعرف على الفروق في التحصيل الأكاديمي لدى الأفراد تبعا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية، ودافع الإنجاز، والتفاعل بينهما، وقد بينت نتائج الدراسة أن متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية هو (74.85)، وهو أعلى من متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية والذي بلغ (71.36).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز هو (74.09)و وهو أعلى من متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز والذي بلغ (70.1).

وبالنسبة لسؤال الدراسة الأول وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، في متوسط التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية والأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.014$)، وأن هذه الفروق لصالح الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية؛ أي أن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية يكون تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية، وهذه النتيجة تتفق مع الافتراضات النظرية في هذا المجال.

وتشير الافتراضات النظرية في هذا المجال إلى أن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية هم أفراد فعالون في إنجاز المطلوب منهم، كما أنهم يواجهون الضغوط النفسية ويقبلون التحدي ، وهذا ما أشار له باندورا (Bandura, 1986) ونيفايد (Nevid, 2003)، حيث إن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المستقبل يضعون أهدافاً ومعايير عالية تتحدى قدراتهم، لكنها قابلة للتحقيق وذات

أهمية بالنسبة لهم.

كما أن هذه التوقعات تصبح نمطاً من التنبؤات المحققة لذاتها؛ أي أن الأفراد يعملون على تحقيق ما يتوقعونه، فإذا كانت توقعاتهم لقدراتهم عالية فإنهم يعملون بشكل جيد، أما إذا كانت هذه التوقعات منخفضة فإنهم يعملون على تحقيق هذه التوقعات، ويكون أداؤهم ضعيفاً حتى وإن كانت قدراتهم تسمح لهم بأكثر من ذلك. (Mischel, 1993).

لهذا فقد كان التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية عاليا؛ لأنهم أكثر فعالية في إنجاز المطلوب منهم ويقبلون التحدي ويعتبرون التحصيل الأكاديمي من الأهداف التي تتحدى قدراتهم، لكنه أي (التحصيل الأكاديمي الجامعي) يمكن تحقيقه والوصول إليه؛ لهذا فإنهم يعملون على تحقيق ما يتوقعونه، وخصوصا أن التعليم والتحصيل الأكاديمي من الأمور المفضلة اجتماعيا لدى الطلبة أنفسهم، ولدى الأفراد المحيطين بالطالب والمهمين في حياته، أما الأفراد ذوو التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية فإنهم يستسلمون أمام هذا التحدي، ويعتبرونه أعلى من قدراتهم حتى ولو كان يقع ضمن هذه القدرات؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي كان أقل من الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديسريشارد وكوبتز (Desrichard & Kopetz, 2005) ودراسة بيو (Bui, 2002) ودراسة مارشال وبراون (Marshal & Brown, 2004)، والتي أشارت إلى وجود علاقة بين تحصيل الأفراد وتوقعاتهم لأدائهم بغض النظر عن طبيعة هذه العلاقة واتجاهها، إذ تتنبأ التوقعات العالية بالتحصيل الأكاديمي العالي.

أما عن سؤال الدراسة الثاني، وهو: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.01$) لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز؛ أي أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يكون تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، حيث يشير قطامي (1989) وعسكر والقنطار (2005) إلى أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز لديهم رغبة قوية في النجاح وتجنب الفشل، كما يوضح نيفايد (Nevid, 2003) أن هؤلاء يضعون لأنفسهم أهدافا ذات طبيعة تحد، لكنها قابلة للتحقيق.

وبالتالي فإن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يعتبرون أن التحصيل الأكاديمي، وخصوصاً الجامعي، من الأهداف التي تتحدى قدراتهم، لكنه قابل للتحقيق، وبما أنهم يعملون من خلال رغبتهم في النجاح وتجنب الفشل، فإنهم في الغالب يحاولون أن يكون تحصيلهم الأكاديمي عاليا حتى يوصفوا بصفة النجاح، كما أن لدى هؤلاء الأفراد دوافع داخلية للتحصيل، مثل تطوير المعرفة والوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي، أو دوافع خارجية مثل إرضاء الآخرين، والمنافسة على فرص العمل؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي يكون أفضل من الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، الذين ليس لديهم رغبة في النجاح أو

حتى تجنب الفشل، وليس لديهم مثل هذه الدوافع، سواء كانت داخلية أم خارجية، ويعتبرون التحصيل الأكاديمي أعلى من قدراتهم، وأنهم لا يستطيعون منافسة الآخرين فيه؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي يكون أقل من الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بريكل وهولنج وفوك (Preckel, Holling & Vock, 2006) ودراسة هاراكويز وآخرين (Harackiewicz, et al., 1997) التي أشارت إلى أن الدافعية العالية للإنجاز، سواء كانت بسبب الوصول إلى النجاح أو تجنب الفشل، وسواء كانت بدوافع داخلية أم دوافع خارجية، لها علاقة إيجابية مع التحصيل الأكاديمي.

وبالنسبة لسؤال الدراسة الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط التحصيل الأكاديمي تعزى للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، فقد بلغت الدلالة الإحصائية للتفاعل بين المتغيرين (α=0.093)، وهذا يعني أن تأثير كل من المتغيرين لا يختلف باختلاف مستويات المتغير الآخر؛ أي أن تأثير أحدهما مستقل عن الآخر، ومن خلال مراجعة المتوسطات يبدو أن تأثير الدافعية العالية للإنجاز أكثر أهمية من متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وبناء على هذه النتائج فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

1- التعرف على المحددات والعوامل المؤثرة في توقع الأداء في المستقبل؛ عن طريق إجراء المزيد من الدراسات على محتوى القدرات التي يمكن أن تحدد توقع الفرد لأدائه في المهام المستقبلية، واتجاه العلاقة التي تربط بين التحصيل الأكاديمي والتوقعات.

2- عقد ورش عمل ودورات تدريبية للعاملين في مجال التربية والتعليم لتدريبهم على كيفية تطوير الدافعية للإنجاز من خلال تعريفهم على مصادر الدافعية للإنجاز ،سواء كانت داخلية أم خارجية، رغبة في النجاح أو تجنبا للفشل.

3- تدريب الطلبة على زيادة التوقعات الايجابية لأدائهم في المستقبل، من خلال تدريبهم على وضع أهداف تتحدى قدراتهم، وتتناسب معها ليمروا بخبرات نجاح، عن طريق بناء عدد من البرامج التنموية التي تعمل على زيادة قدرة الفرد على توقع النتائج الإيجابية لأدائه في المهام اللاحقة وزيادة دافعيته للإنجاز؛ لأن زيادة مثل هذه القدرات له تأثير إيجابي في توليد النجاح لديه.

4- إجراء دراسات تطورية لرصد التغيرات النمائية في أعمار مختلفة للتعرف على كيفية تطور التوقعات والدافعية للإنجاز.

المراجع

المراجع العربية

عسكر، علي والقنطار، فايز. *مدخل إلى علم النفس التربوي: التربية من منظور نفسي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2005.

قطامي، يوسف. *سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي*. الأردن، عمان: دار الشروق، 1989.

ملحم، سامي محمد. *سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2001.

النجداوي، حمود. *أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، 1991.

المراجع الأجنبية

Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory***.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

Bandura, A. "Human agency: The rhetoric and the reality". *American Psychologist***,** 44, (1991), 157-162.

Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman, 1997.

Bui, Khanh. "Educational Expectations and Academic Achievement among Middle and High School Students". *Education***,** Vol 127, No 3, (2002), 328-331.

Desrichard, Olivier & Kopetz Catalina. "A threat in the elder: The impact of task-instructions, self-efficacy and performance in the elderly". *European Journal of Social Psychology*, 35, (2005), 537-552.

Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. "Avoidance Achievement Motivation: A personal Goals Analysis". *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, (1997), 171-185.

Golombok, Susan & Fivush, Robyn. *Gender Development* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Jussim, L., & Eccles, J. S. "Teacher expectations ll: Construction and reflection of student achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, (1992), 947-961.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., &Elliot, A. J. "Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade". *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, (1997), 1284-1295.

Marshall, Margaret A. & Brown Jonathon D. "Expectations and Realizations: The Role of Expectations in Achievement Settings". *Motivation and Emotion***,** vol 28, No 4 (2004), 347-361.

Mischel, W. *Introduction to personality***.** (5th Ed.) Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

Nevid, Jeffrey S. *Psychology: Concepts and Applications.* Boston: Houghton Mifflin Company, 2003.

Preckel, Franiz, Holling, Heinz, & Vock Miriam. "Academic Underachievement: Relationship with Cognitive Motivation, Achievement Motivation, and Conscientiousness**".** *Psychology in School*, Vol 43,(3), (2006), 401-411.

Shiffman, S. Balabanis, M. H., Paty, J. A., Engberg, J., Gwaltney, C. J., Liu, K. S., et al. "Dynamic effects of self-efficacy on smoking laps and relapse**".** *Health Psychology***,** 19, (2000), 315-323.

Smith, J. M.: "A Qunck Measure of Achievement Motivation", *Br. Soc. Clin. Psych.* Vol 12, (1973).

Trouilloud, David O., Sarrazin, Philippe G., Martinek, Thomas J., & Guillet, Emma. "the influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited". *European Journal of Psychology*, 32, (2002), 591-607.

The role of performance expectations in future and achievement motivation in academic achievement among Al- Bayt university students'

Ziad Khamis El-Tah
Assistant Professor, Dep. Of Educational administration, College of Educational sciences.
Al-Albeit University, Almafraq, Jordan

(Received 20/4/1429H; accepted for publication 30/10/1431H.)

Key words: performance expectations, achievement motivation and academic achievement.

Abstract. The purpose of this study was to investigate the differences between individuals in their academic achievement due to the expectations of their performance in future tasks and their achievement motivation. Data for this study were collected from a stratified random sample consisted of (200) student at Al al-Bayt university; half of them male and the other half is female, present all the college and all the academic levels. Through using the scale of expectations of performance in future tasks and achievement motivation scale, data collected. Two way analyses of variance revealed a significant of expectations of performance in future tasks and achievement motivation, in favor of high expectations of performance and high achievement motivation, however no significant interaction effect has been revealed. The results were discussed in the light of social cognitive theory and achievement motivation theory.