**محمد بورايو أستاذ مساعد**

قسم علوم التربية جامعة الجزائر 2

***Abstract:***

*The purpose of the actual study was to unfold the nature of the relation between the different dimensions of school adjustment (Diligence, student-teacher relationship and compliance) and academic achievement in middle school students. Participated in the study 193 male and female students chosen from four middle schools in Bab Ezzouar municipality. The data was gathered by means of Youngman's scale of school adjustment (Youngman, 1979), and GPA from the official student's lists of the four schools. The results showed a mild correlation between compliance and academic achievement compared to student-teacher relation and diligence. However, partial correlation showed compliance as being the strongest, and the mediator the relation between diligence teacher-pupils relationship and academic achievement .*

***Key concepts;*** *school adjustment; student-teacher relationship; diligence; compliance; academic achievement.*

## 1- مقدمة

يعتبر التوافق مصدر اهتمام كبير في جميع مراحل النمو، إلا أنه أكثر أهمية في سن المراهقة. التكيف مع التغيرات الذاتية الداخلية و التوقعات المتغيرة للمجتمع هي من مهام النمو الكبرى خلال مرحلة المراهقة. ترتبط سعادة المراهقين و طموحاتهم و مستويات دافعيتهم و رفاهيتهم العاطفية و إنجازاتهم اللاحقة بتوافقهم مع البيئة الداخلية والخارجية المتغيرة باستمرار (Shah, et al., 2012). توصل (Goodenow and Grady, 1993) إلى علاقة دالة بين شعور تلاميذ الثانوية (الأولى و الثانية و الثالثة) بدرجة عضويتهم في المدرسة و توقعاتهم للنجاح و تثمين المهام الأكاديمية. يبدو أن الدرجات العليا من التوافق مع البيئة التعليمية تبشر بالتحصيل المتفوق للطلبة. و كثيرا ما يصادف المختصون حالات يكون فيها تحصيل التلميذ متميزا في مدرسة معينة، لا يستطيع أن يحقق النتائج ذاتها في قسم أو مدرسة أخرى. (Shah, et al., 2012)

يشير التوافق الدراسي إلى الكيفية التي يتكيف بها الأطفال و المراهقون مع الوسط المدرسي و التجارب المدرسية الأخرى المرتبطة بالمدرسة (Juvonen & Wentzel, 1996). و ثمة اعتراف يقر بأن التوافق الدراسي الإيجابي ثمين لفهم قدرة الطلبة على النجاح سلوكيا و أكاديميا (Rang, R. 2005). من جهة أخرى، فإن الشباب الذي ينظر إليه من طرف المعلمين على أنهم أكفاء أكاديميا يميلون إلى التفاهم مع أقرانهم و يخوضون في سلوك اجتماعي إيجابي و نشاطات صفية منتجة و يخالطون أقرانا يدعمون التحصيل الأكاديمي (Wentzel et al., 2004). في المقابل، الشباب الذين لديهم صعوبات أكاديمية يميلون إلى العدوانية و التخريب و غير منخرطين في القسم و يجربون مجموعة من الصعوبات الاجتماعية (Farmer et al., 2004). و في دراسة مسحية على 10.000 تلميذا من التعليم المتوسط و الثانوي توصل ( Blum and) Rinehart, 1996 إلى أن التلاميذ الذين أدلوا بمشاعر الارتباط أكثر بمدرستهم كانوا أقل ميلا إلى التسرب و الغياب أو الخوض في سلوكيات المخاطرة مثل التدخين و شرب الكحول.

توصلت دراسة لـ (Farmer, et al., 2006) إلى أن الشباب الذي حقق نقاطا عالية في آخر السنة يميلون أكثر إلى التميز بمميزات أكاديمية إيجابية و سلوكية و اجتماعية، على العكس فإن الشباب الذين كانت نقاط نهاية السنة لديهم ضعيفة يميلون إلى التميز بمميزات سلبية. أثبتت دراسة (Shah, et al., 2012) أن هناك فرق في التوافق الدراسي بين التلاميذ النجباء و الضعفاء في التحصيل. نفس النتيجة كان قد توصل إليها، (طبي. إبراهيم، 1990) التي بين فيها أن التلاميذ المتوافقين دراسيا يكون تحصيلهم الدراسي أفضل مقارنة بزملائهم ذوي التوافق الدراسي المتدني. و حسب (Al-Hendawi. M., 2010) فعندما يفشل التلميذ في تحقيق المتطلبات الأكاديمية في المدرسة، يمكن أن يؤدي ذلك إلى نتائج سلبية خلال التمدرس و بعده. يلخص (Rang. R, 2005) هذه الفكرة في قوله أن كل يوم في المدرسة يجتهد التلاميذ لإقامة و الحفاظ على علاقات بينية و تطوير حس الانتماء. عادة، الأطفال الذين يعيشون التوافق الدراسي الإيجابي هم أكثر التلاميذ نجاحا كذلك.

إضافة إلى ذلك، يرد في أدبيات التوافق الدراسي على وجه الخصوص اهتمام الباحثين بتفصيلات أكثر دقة مثل الإذعان الذي يعبر عن واحد من المكونات الأساسية للتوافق الدراسي. في هذا الإطار بينت دراسة لـ (السرطاوي، و آخرون.، 2009) أنه من بين المشكلات الأكثر

تأثيرا على التوافق الدراسي للتلميذ عدم انصياعه للقوانين المدرسية و انعدام المسؤولية عنده، أي ضعف أو عدم الإذعان. كما أكدت دراسة عنو، عزيزة.، (2012) في هذا السياق أن تحقيق الإذعان لدى التلميذ من العوامل الأساسية لحل مشكلات التوافق الدراسي.

إن تصور الاجتهاد الأكاديمي بوصفه مظهرا محددا للتحكم الذاتي، يشير على العموم إلى ضبط الأفكار و العواطف و السلوكيات في مواجهة الإغراءات و الملهيات الآنية. بهذا المعنى فإن بدل الجهد يصبح الشغل الشاغل بالنسبة للتلميذ من حيث أنه لا بد عليه أن يتخلى عن الكثير من النشاطات التي تعود فعلها في أوقاته الفارغة و العطل لتأخذ مكانها نشاطات أكاديمية قد تكون مملة إلا أنها ضرورية إذا أراد التلميذ أن يرتقي في السلم الأكاديمي و يحقق النجاح المتوقع منه. (Galla et al., 2014)

أشارت (Dweck, 2002) في معرض حديثها عن دور دافعية الإنجاز إلى أن هناك عدة باحثين دللوا على أنها المكون الأساسي ليس بالنسبة للإنجازات المتميزة فحسب، و إنما كذلك في الاستثنائية منها. و تقترح أعمالهم أن العبقرية المبدعة نفسها تكبر بفضل قدرة المحافظة على بدل الجهد و الالتزام القوي لمراحل زمنية طويلة في وجه العراقيل. يعكس هذا المعنى ما أشار إليه (Covington, 2000) أن التلميذ الذي يتطلع إلى النجاح يضع نصب عينيه الهدف منذ بداية السنة و يبدل كل ما في وسعه من جهد ليصل إلى تحقيقه.

من بين أبعاد التوافق الدراسي التي تبين أنها ترتبط الأكثر بالتحصيل الدراسي، علاقة التلميذ–معلم التي بدت نتائج الدراسات التي تناولتها في علاقتها بالتحصيل الدراسي أنها بالغة الأهمية. بين (Wentzel and Asher, 1995) في هذا الصدد أن نوعية العلاقات معلم– تلميذ منبئ مهم بسلوك الطلبة و كفاءتهم الدراسية في المدرسة الابتدائية و المتوسطة. كما تبين أن تكوين التلميذ لعلاقة إيجابية و مدعمة مع المعلمين يؤثر في نجاح التلاميذ (Wentzel, 2002). من جهة أخرى، أوضح (Pianta and Hamre, 2001) أن العلاقة المتأزمة معلم – تلميذ ترتبط سلبا بالتحصيل في الرياضيات و اللغة من السنة الأولى إلى التاسعة. و اعتبارا أن العلاقة معلم – تلميذ علاقة مفتاحيه في الوسط المدرسي و أن الطلبة يمضون قسطا مهما من وقتهم في المدرسة، فليس مفاجئا أن تكون هذه العلاقة مهمة بالنسبة للتوافق الدراسي للتلاميذ. (Rang. R, 2005)

يشترط (Klem & Connell, 2004) حتى يتعلم الطلبة ما يقدم لهم من مناهج التعليم الفعالة، أن يجدوا مدخلا إلى دعم معلميهم. و لا يمكن للطالب أن يصل إلى هذا المنفذ إلا من خلال علاقة متميزة مع المعلم، هذه العلاقة التي تفتح الآفاق أمام التلميذ ليس فقط من ناحية الاندفاع نحو الدراسة و تحقيق الذات الأكاديمية و اكتساب الثقة في النفس، و إنما كذلك من حيث تحقيق هذا الطالب للتوافق العام مع المدرسة من الناحية الإدارية و البيداغوجية و مع الأقران، الأمر الذي يجعل الطالب يتحمل مسؤولية نفسه في الوسط المدرسي و يكون حلقة إيجابية تساعد على السير الحسن للمدرسة.

أشارت (Hallinan, 2008) أنه عندما تشبع حاجات الطلبة للاعتبار و القيمة فإن ارتباطهم بالمدرسة يزداد. وقد بينت أبحاث (Montalvo et al., 2007) أن الطلبة سيبدلون المزيد من الجهد و يظهرون درجة عالية من المثابرة إذا أحبوا معلميهم، و أنهم يحققون نتائج دراسية أفضل في الأقسام إذا أحبوا المعلمين الذين يدرسون فيها.

يمكن للمستقرئ المدقق لأدبيات التوافق النفسي و الدراسي على السواء و ما يرد فيها من نتائج علمية أن لا يجد صعوبة في الاستنتاج أن العلاقة تلميذ–معلم هي من أقوى العوامل تنبؤا ببدل الجهد و التحصيل الدراسي المتميز عند التلاميذ في المستويات الثلاثة الابتدائي و المتوسط و الثانوي. إلا أن النتائج تشير في نفس الوقت إلى عوامل أخرى لا تقل أهمية عن العلاقة تلميذ–معلم، حيث يبرز الجد و الاجتهاد الذي يعبر عن ما يبدله التلميذ من جهد في سبيل تحقيق النتيجة التي يتطلع إلى تحقيقها، بالإضافة إلى ما يعبر عن التزام التلميذ باحترام قوانين و قواعد التسيير المدرسي في سبيل تحقيق الأمن و الأمان لكل العائلة المدرسية و و بالتالي توفير الشروط الضرورية للسير الحسن للعملية التعليمية و تمكينها من تحقيق أهدافها المنتظرة منها.

في هذا الإطار، تسعى الدراسة الحالية إلى تكرار هذه الأدلة العلمية و الكشف عن أي مكونات التوافق الدراسي ترتبط أكثر بالتحصيل الدراسي، على اعتبار أن الدراسات السابقة رجحت العلاقة تلميذ – معلم. و على هذا الأساس نطرح السؤال الإشكال التالي: ما هي العلاقة بين التوافق الدراسي بمكوناته الثلاثة (الجد – الاجتهاد و الإذعان و العلاقة بالمعلم) و التحصيل الدراسي ؟ و هل العلاقة معلم– تلميذ هي المتغير الوسيط بين الإذعان و الجد و الاجتهاد و التحصيل الدراسي عند تلاميذ التعليم المتوسط ؟ و على هذا الأساس نطرح الفرضيات التالية:

1. هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين التوافق الدراسي بمكوناته الثلاثة (الجد و الاجتهاد، العلاقة بالمعلم و الإذعان) و التحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
2. العلاقة معلم- تلميذ هي الوسيط بين الجد و الاجتهاد و الإذعان و التحصيل الدراسي عند تلاميذ التعليم المتوسط.

**2- منهج الدراسة**

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، و 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 الإرتباطية عموما للإجابة على ثلاثة أسئلة تتعلق بمتغيرين أو مجموعتين من المتغيرات. أولا، هل هناك علاقة بين المتغيرين أو المجموعتين من المتغيرات؟ إذا كانت الإجابة " نعم"، يتبع بسؤالين آخرين: " ما هو توجه العلاقة؟ و ما هو حجمها؟

**3- عينة الدراسة**

يتمثل المجتمع الأصلي الذي أخذت منه عينة هذه الدراسة في تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط و الذي يفوق عددهم سنويا 400.000 تلميذا و تلميذة. بلغ عدد أفراد هذه العينة 193 تلميذا (89 ذكرا و 104 أنثى) من التعليم المتوسط تتراوح أعمارهم بين 13 و 15 سنة تم اختيارهم بطريقة عرضية (حسب الإمكانيات المتاحة) من أربع متوسطات ببلدية باب الزوار و هي كما يلي: 1- متوسطة مصطفى فروخي ، 2- متوسطة اللا فاطمة نسومر، 3- متوسطة الإخوة مدور، 4- متوسطة الأم حبيبة.

**4- مقياس الدراسة**

استخدم في هذه الدراسة لقياس التوافق الدراسي مقياس ( Youngman, 1979)، و هو من مقاييس التقدير الذاتي. حرص المؤلف عند وضعه على أن يقيس ثلاثة أبعاد و هي كما يلي: الجد و الاجتهاد و العلاقة بالمعلم و الإذعان. يتكون المقياس من 34 بندا مقسمة على الأبعاد الثلاثة كما يلي:

| المقياس | عدد البنود | معامل الثبات |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| الجد و الاجتهاد | 12 | 0.77 |
| الإذعان | 15 | 0.77 |
| العلاقة بالمعلم | 07 | 0.60 |
| التوافق الدراسي العام | 34 | 0.86 |

يصحح هذا المقياس بعطاء نقطة واحدة على الإجابة بنعم على البنود الإيجابية و صفر للإجابة بلا على نفس البنود، و العكس يطبق على البنود السلبية، ثم تجمع الإجابات لتعطي النتيجة النهائية على التوافق العام و أبعاده الثلاثة المختلفة كل على حدة.

اختير هذا المقياس بالضبط لما يتيحه من تعمق في دراسة التوافق الدراسي حيث يقسم إلى ثلاثة أبعاد مما يتيح فرصة التعمق في بحث هذه الظاهرة و التدقيق في دراسة طبيعة العلاقة التي تربط التحصيل الدراسي بكل من أبعاد المقياس الثلاثة و الاكتفاء بالنتيجة العامة للتوافق الدراسي التي قد لا تجدي شيئا و لا تعطي إلا نتائج عامة.

أما فيما يتعلق بالنتائج السنوية للتحصيل الدراسي فقد تم الحصول عليها من السجلات الرسمية للمدارس التي طبق فيها المقياس الخاصة بكل تلميذ أجاب على المقياس بطريقة صحيحة و بالتالي احتفظ بإجابته و كان فردا في العينة النهائية للدراسة الحالية.

**5- إجراءات الدراسة**

طبق مقياس التوافق النفسي في المتوسطات الأربعة ببلدية باب الزوار تحت إشراف و مساعدة مستشاري التوجيه و مدراء المدارس خلال شهر مايو من سنة 2014، و قد اختير هذا التاريخ عن قصد إذ أن التلاميذ قد قضوا قرابة السنة بالمؤسسة التعليمية و بالتالي يمكنهم الإجابة على بنود مقياس التوافق الدراسي خاصة تلك المتعلقة بالعلاقة مع المعلم.

تم التعامل مع معطيات هذه الدراسة بكل جدية و موضوعية، فبعد استرجاع الإجابات من المفحوصين و تفريغ النتائج تم إلغاء كل الإجابات التي لم تفي بالشروط (كالشطب و تكرار نفس الإجابة على البنود المختلفة و عدم الإجابة على بعض البنود...)، فمن أصل 400 نسخة من المقياس وزعت على 400 تلميذا تقلص العدد ليصل في النهاية إلى 193 و هو العدد النهائي للعينة.

استخدم لتحليل نتائج الدراسة الحالية برنامج spss (الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، و قد استخدم على وجه الخصوص معامل الارتباط (Pearson) و معامل الارتباط الجزئي لدراسة العلاقة بين أبعاد التوافق الدراسي و التحصيل.

## 6- عرض ومناقشة النتائج

### أ. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

كان الهدف من الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين التوافق المدرسي بأبعاده الثلاثة (الجد-الاجتهاد و الإذعان و العلاقة بالمعلم) و التحصيل الدراسي. و لتحقيق هذا الهدف قسمت الفرضية الأولى إلى ثلاث فرضيات جزئية. اهتمت الفرضية الجزئية الأولى بدراسة العلاقة بين الجد- الاجتهاد و التحصيل الدراسي، بينما انصب اهتمام الفرضية الجزئية الثانية على دراسة العلاقة بين الإذعان و التحصيل الدراسي، و اهتمت الفرضية الجزئية الثالثة بدراسة العلاقة بين العلاقة معلم-تلميذ و التحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. جاءت هذه الفرضية كمحاولة للتأكد من نتائج الدراسات السابقة التي توصلت في مجملها إلى ترجيح العلاقة بين علاقة المعلم-تلميذ و التحصيل الدراسي. و الجدول رقم (01) يعرض نتائج العلاقة الارتباطيه بين التحصيل الدراسي و المكونات الثلاثة للتوافق الدراسي التي تعبر عن الفرضيات الجزئية.

**الجدول رقم (01) يعرض نتائج معامل ارتباط (Pearson) بين التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي بأبعاده الثلاثة**

| المتغيرات | التحصيل الدراسي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| التوافق الدراسي | 0.35 | 0.000 |
| الجد و الاجتهاد | 0.21 | 0.002 |
| العلاقة بالمعلم | 0.23 | 0.001 |
| الإذعان | 0.36 | 0.000 |

يتضح من الجدول رقم (01) أن العلاقة الارتباطيه بين التوافق المدرسي والتحصيل الدراسي كانت إيجابية و متوسطة حيث بلغت ر=0.35 بمستوى دلالة 0.000، و هذا يعني أن ثمة علاقة طردية بين المتغيرين، أي أن الزيادة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يتزامن مع الزيادة في التوافق الدراسي العام. من جهة أخرى، بينت نتائج الفرضية الجزئية الأولى أن العلاقة الإرتباطية بين الجد والاجتهاد و التحصيل الدراسي كانت إيجابية

إلا أنها ضعيفة إلى حد ما حيث بلغت ر= 0.21 بالرغم من أنها دالة عند مستوى 0.002 تعبر عن علاقة طردية يتزامن فيها زيادة التحصيل الدراسي مع زيادة الجد و الاجتهاد لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

في نفس السياق، بينت نتائج الفرضية الجزئية الثانية أن معامل الارتباط بين العلاقة تلميذ–معلم و التحصيل الدراسي كان إيجابيا إلا أنه ضعيف نوعا ما حيث بلغت ر= 0.23 و هو دال عند مستوى 0.001 يعبر عن علاقة طردية بين المتغيرين يتزامن فيها زيادة التحصيل الدراسي مع زيادة العلاقة تلميذ–معلم (البعد الثاني من التوافق المدرسي). كما أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة أن هناك علاقة ارتباطيه إيجابية بين الإذعان و التحصيل الدراسي، حيث بلغت ر= 0.36 و هي إيجابية و دالة عند مستوى 0.000 تعبر عن علاقة طردية يتزامن فيها زيادة التحصيل الدراسي مع زيادة العلاقة الإذعان، و العكس بالعكس.

- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:** أثبتت نتائج الدراسة أن الجد و الاجتهاد من العوامل الأساسية التي ترتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي، فالتلميذ الذي يبدل من الجهد خلال السنة و يتعاط مع دراسته بمختلف جوانبها و ينضبط معها لا شك يصل إلى النتيجة المرجوة، في مقابل ذلك فالتلميذ الذي لا يبالي و لا يهتم بدراسته و بالتالي لا يبدل الجهد المناسب لتحقيق النتائج الدراسية المرجوة الموافقة لقدراته العقلية سيقل تحصيله و يكون دون المستوى المتوقع.

بينت العديد من الدراسات كما رأينا أن القدرات العقلية التي يتميز بها التلميذ و حدها قد لا تكون كافية لتحقيق النتيجة المطلوبة، حيث حسب بعض الباحثين فإن الذكاء لا يفسر إلا 25 % من التباين في التحصيل (Kuncel, et al., 2004)، و أن الدافعية بمعنى مدى ما يبدله التلميذ من جهد تبقى من المكونات التي تغطي نصيبا من التباين في الأداء و التحصيل الدراسيين اللذين لا يفسران بالذكاء (Steinmayr and Spinath, 2009)، كما استخلصت (Sunder, 1999) بوضوح أن أعمال الكثير من الباحثين توصلت إلى أن ضعف الدافعية بمعنى قلة المجهود يؤثر سلبا في الأداء في الامتحانات بدرجة أعلى و أبعد من مستويات القدرات المعروفة.

عرف (Galla et al., 2014) الاجتهاد الأكاديمي بأنه العمل الدءوب على المهام الأكاديمية التي تعود بالفائدة على المدى الطويل، ولكن مملة في لحظة، خاصة بالمقارنة مع

النشاطات الأكثر متعة، و الملهيات التي تتطلب أقل جهد. إن تصور الاجتهاد الأكاديمي بوصفه مظهرا محددا للتحكم الذاتي، يشير على العموم إلى ضبط الأفكار و العواطف و السلوكيات في مواجهة الإغراءات و الملهيات الآنية. بهذا المعنى فإن بدل الجهد يصبح الشغل الشاغل بالنسبة للتلميذ من حيث أنه لا بد عليه أن يتخلى عن الكثير من النشاطات التي تعود فعلها في أوقاته الفارغة و العطل لتأخذ مكانها نشاطات أكاديمية قد تكون مملة إلا أنها ضرورية إذا أراد التلميذ أن يرتقي في السلم الأكاديمي و يحقق النجاح المتوقع منه.

توحي الدراسات التي اهتمت بالاجتهاد (Lindemann, 2005 Jedrychowski and) أنها تعني أكثر من مهارات الدراسة. على سبيل المثال، يقترح (Bernard and Schuttenberg, 1995) أن الدافعية و الإرادة تندرجان تحت مفهوم الاجتهاد و توصله بكل من المجهود الكمي و النوعي. فالإرادة تعبر عن مسار عقلي للضبط الذاتي تدفع بالنفس لتحول الأهداف و النوايا إلى عمل.

فلا غرابة أن يكتب بعض الباحثين أن أهمية بدل الجهد للنجاح في القسم و خارجه يتفق مع الحكمة الشعبية، كما أثبتته العديد من الدراسات الإمبيريقية. بين ( Oliver et al., 2007) في هذا الصدد أن المراهقين الذين تم تقييمهم من طرف آبائهم على أنهم عالين في بنود مثل " يبقى مع المهمة حتى ينتهي منها "، تنبئوا بمستوى عال في المتوسط التراكمي للدرجات (GPA) في المدرسة و الكلية بمستويات تناهز الذكاء العام.

كما أشارت (Dweck, 2002) في معرض حديثها عن دور دافعية الإنجاز إلى أن هناك عدة باحثين دللوا على أنها المكون الأساسي ليس بالنسبة للإنجازات المتميزة فحسب، و إنما كذلك الاستثنائية منها. و تقترح أعمالهم أن العبقرية المبدعة نفسها تكبر بفضل قدرة المحافظة على بدل الجهد و الالتزام القوي لمراحل زمنية طويلة في وجه العراقيل. و 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.

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 بدل الجهد للتحصيل و المثابرة و الانضباط في توظيف الوقت و القدرات العقلية.

تعكس هذه النتائج ما أشار إليه (Covington, 2000) أن التلميذ الذي يتطلع إلى النجاح يضع نصب عينيه الهدف منذ بداية السنة و يبدل كل ما في وسعه من جهد ليصل إلى هدفه. و دليل الجهد الذي يبدله هو النتائج التي يحققها خلال الفصول المتعاقبة و التي تجعل المعلمين بالدرجة الأولى يتنبئون بنجاحه. على العكس من ذلك، فالتلاميذ الذين تضعف دافعيتهم لا يبدلون الجهد المناسب خلال السنة و بالتالي يحققون نتائج سلبية و يؤخرون التحضير للامتحانات المصيرية فيكونوا أقرب إلى الرسوب من النجاح فيها، فالنتيجة من جنس العمل، قاعدة قلما تخطئ.

درس مكون الاجتهاد في محاولة لتحديد مساهمة المجهود في نجاح الطلبة و قد حدد على أنه تعبير أو انعكاس المجهود الذي يبدل من طرف الطلبة من أجل تطور متوازن أو كلي لأبعاد حياتهم العقلية و الجسدية و الروحية. كما يرتبط الاجتهاد ببعض المكونات النفسية مثل حيوية الضمير و المجهود و العزم و المثابرة. بعض هذه الميكانيزمات النفسية تنطوي على التحكم التنفيذي (مثل: التخطيط ، و متابعة الوقت، و تقييم الأفكار).

من جهة أخرى، بينت الكثير من الدراسات التي اهتمت بالشخصية في علاقتها بالتحصيل الدراسي أن سمة حيوية الضمير- سمة من السمات الخمسة الكبرى - هي أقوى السمات تنبؤا بالتحصيل الدراسي في كل المستويات التعليمية، من التعليم التحضيري وصولا إلى الثانوي (Noftle & Robins, 2007)، و سنوات التدرج (O'Connor & Paunonen, 2007)، و خلال سن الرشد (Ackerman & Heggestad, 1997). يتنبأ هذا العامل بالدرجات الكلية حتى بعد ضبط درجات التحصيل السابق (درجات التحصيل في الثانوي) (Noftle & Robins, 2007)، ما يوحي أن هذه السمة يمكن أن تعوض عن القدرة المعرفية الضعيفة. (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003)

تشترك حيوية الضمير مع المميزات الشخصية الضرورية للتعلم و الممارسات الأكاديمية مثل التنظيم و الاعتمادية و الكفاءة و الاجتهاد للنجاح و ممارسة التحكم الذاتي (Matthews, & Deary, 1998). و حسب (Boekaerts, 1996) يمكن أن تتوسط آثار حيوية الضمير على الأداء الأكاديمي مسارات الدافعية مثل بدل الجهد و المثابرة و القدرة العقلية المدركة. و هناك أدلة على أن بعض المظاهر الخاصة من حيوية الضمير مثل السعي للتحصيل و الالتزام الذاتي و الاجتهاد قد تكون الأكثر تنبؤا بالتحصيل الدراسي، حتى أقوى من السمة العامة لحيوية الضمير. (Noftle & Robins, 2007)

فضلا عن ذلك، بعض الطلبة يعانون من ضعف إدراكهم لدور الجهد في تحقيق النجاح حيث يعزون النجاح إلى عوامل خارجية كالحظ و الصدفة، كما يعزون الفشل إلى عدم ارتقاء مستوى قدراتهم إلى الحد الذي يمكنهم من المهام المطلوبة منهم، فتتفاقم مشكلات الشعور بالذنب لديهم بسبب عدم قدرتهم على تحقيق التوقعات التي يضعوها لأنفسهم أو يتوقعها منهم الآباء و المعلمون، الأمر الذي يؤثر سلبا على أداءهم الدراسي.

في الأخير، رغم ما تبين خلال هذا التحليل و الدور المهم الذي يلعبه الجد و الاجتهاد و المثابرة و السير باتجاه الصعاب و تحديها لتحقيق التحصيل الدراسي المتميز، إلا أن النتيجة المحققة في هذه الدراسة بينت أن الجد و الاجتهاد كان الأضعف ارتباطا بالتحصيل الدراسي مقارنة بالمكونات الأخرى من التوافق الدراسي عند هذه الفئة من التلاميذ.

- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية**

جاءت نتائج الدراسة الحالية موافقة لما جاء في الدراسات السابقة التي توصلت في مجملها إلى الأهمية البالغة للعلاقة تلميذ–معلم في كل المستويات التعليمية و علاقتها الإيجابية بالأداء و التحصيل الدراسي المتميز للتلاميذ. بين (Wentzel & Asher, 1995) في هذا الصدد أن نوعية العلاقات تلميذ –معلم منبئ مهم بسلوك الطلبة و كفاءتهم الدراسية في المدرسة الابتدائية و المتوسطة. كما تبين أن إقامة التلميذ لعلاقة إيجابية و مدعمة مع المعلمين يؤثر في نجاح التلاميذ (Wentzel, 2002).

من جهة أخرى، أوضح (Pianta and Hamre, 2001) أن العلاقة المتأزمة معلم – تلميذ ترتبط سلبا بالتحصيل في الرياضيات و اللغة من السنة الأولى إلى التاسعة. و اعتبارا أن العلاقة معلم – تلميذ علاقة مفتاحيه في الوسط المدرسي و أن الطلبة يمضون قسطا

مهما من وقتهم في المدرسة، فليس مفاجئا أن تكون هذه العلاقة مهمة بالنسبة للتوافق المدرسي للتلاميذ. (Rang. R, 2005)

كما اشترط (Klem & Connell, 2004) حتى يتعلم الطلبة ما يقدم لهم من مناهج التعليم الفعالة، أن يجدوا مدخلا إلى دعم معلميهم. و لا يمكن للطالب أن يصل إلى هذا المنفذ إلا من خلال علاقة متميزة مع المعلم، هذه العلاقة التي تفتح الآفاق أمام التلميذ ليس فقط من ناحية الاندفاع نحو الدراسة و تحقيق الذات الأكاديمية و اكتساب الثقة في النفس، و إنما كذلك من حيث تحقيق للتوافق العام مع المدرسة من الناحية الإدارية و البيداغوجية و مع الأقران، الأمر الذي يجعل الطالب يتحمل مسؤولية نفسه في الوسط المدرسي و يكون حلقة إيجابية تساعد على السير الحسنة للمدرسة.

أشارت (Hallinan, 2008) أنه عندما تشبع حاجات الطلبة للاعتبار و القيمة فإن ارتباطهم بالمدرسة يزداد. وقد بينت أبحاث (Montalvo et al., 2007) أن الطلبة سيبدلون المزيد من الجهد و يظهرون درجة عالية من المثابرة إذا أحبوا معلميهم، و أنهم يحققون نتائج دراسية أفضل في الأقسام إذا أحبوا المعلمين الذين يدرسون فيها.

لقد غدا دور المعلم أكثر من مجرد مسهل للتعلم ليتعداه إلى أدوار أخرى، من أهمها العمل على تطوير المهارات و الإستراتيجيات التي تجعل التلاميذ أكثر كفاءة، بحيث يملك التلميذ تعلمه و يساهم فيه بفعالية. بل ينبغي أن يعمل المعلم على رفع الدافعية الداخلية لدى التلاميذ عن طريق الإثارة التي تنشأ من داخل التلميذ، فهو مثلا يتعلم بدافع الفهم الذي ينشأ من حب الاستطلاع و الفضول، فنجد المعلم أحيانا يركز على تدعيم سلوك التلميذ بمكافآت، و قد لا ينتبه إلى ضرورة تحفيز التلميذ داخليا و ذلك بإظهار القيمة الحقيقية للتعلم. (كتاش، م. س.، 2015، ص 83)

يعبر (McEwan, 2002) عن ذلك ببلاغة عالية إذ يقول: " يبدو أن المعلمين الأكفاء هم أولائك الذين يتمتعون بالإنسانية بكامل ما تعنيه الكلمة. كما يظهر أن أقسامهم تعكس عمليات المؤسسة المصغرة بمعنى أنهم أكثر انفتاحا وعفوية و قابلية للتكيف مع التغير" (ص، 30). يتفق (Hargreaves, 1994) و لو ظاهريا مع هذه الفكرة حيث يعبر: " التعليم الجيد مشحون بالانفعالات الإيجابية. فالأمر لا يعني معرفة موضوع ما، و التمتع بالفعالية و الكفاءة أو تعلم التقنيات المناسبة. المعلم الجيد ليس سوى آلة مشحمة. إنه كائن عاطفي و

شغوف يتصل مع طلبته و يملأ عملهم و صفهم بالمتعة و الإبداع و التحدي و الفرح ". (ص، 835)

كما يوضح (Liu, 1997) أنه عندما نتحدث تحديدا عن أثر تجربة سنوات في المدارس الثانوية في الصين، نقر أيضا بأهمية العلاقة تلميذ- معلم حيث أن الرابطة العاطفية الوثيقة بين المعلمين و الطلاب أدت بالطلاب إلى التعرف على المدرسة كمنزل ثان بعيدا عن المنزل. كما ساعد تفاني المعلمين من أجل نضج الطلاب على إلهامهم لتقبل متطلبات المدرسة الأكاديمية و السلوكية على حد سواء. وفقا لـ (Roeser et al., 1996) فإن الطلاب الذين أفادوا بعلاقة تلميذ- معلم أكثر إيجابية عبروا أيضا عن مشاعر أكبر من الانتماء، و بالتالي عن شعورهم بأكثر فعالية و أقل وعي-ذاتي. كما اقترح (Koplow, 2002) في نفس هذا السياق أن علاقات فعالة تلميذ- معلم تشجع على المزيد من الثقة و المشاركة الصفية بنفس الطريقة التي تشجع بها الأبوة الحساسة شعورا أكبر بالأمان و الثقة.

تبقى العلاقة معلم تلميذ من أهم العوامل التي تساعد التلميذ على تحقيق التوافق الصفي و المدرسي و الدراسي على السواء، و تنمية دافعية الإنجاز لديه و تقديره لذاته، فضلا عن التحصيل الدراسي الذي أثبتته هذه الدراسة على غرار عديد الدراسات السابقة. يبدو جليا أن الجد و الاجتهاد الذي يلاحظ على التلميذ يمر عبر علاقته بالمعلم، فالمعلم الذي يحسن التعامل مع التلاميذ و يطور علاقة إيجابية معهم يربطهم أكثر بدراستهم و يساعدهم ليس على بدل المزيد من الجهد و تحقيق نتائج إيجابية في دراستهم فقط، و إنما كذلك على تحقيق التوافق الصفي و المدرسي الضروريان لحسن سير القسم و المدرسة على السواء.

يؤكد (Pianta, 1999) في هذا السياق على العلاقة تلميذ- معلم بقوله: " أن كفاءة التلميذ كثيرا ما تتضمنها و تمتلكها العلاقات مع الراشدين. بتعبير آخر، فإن العلاقة تلميذ- معلم عوامل ضبط مهمة للتطور، إنها تكونه و تشكله " (ص، 17). و حسب (Christiansen, 2002) أن أدبيات التربية تدعم فكرة أن العلاقات تلميذ- معلم تؤثر في مسار التعلم. العلاقات الإيجابية التي تتطور بين التلميذ و المعلم تؤثر في التحصيل الأكاديمي و نسبة التسرب و الجو المدرسي، و بصفة عامة الإرادة أو الرغبة في التواجد في المدرسة. الوسط المدرسي الذي هو في الأصل مؤسسة اجتماعية تتقدم إيجابا بوجود معلمين يظهرون الرعاية و التفهم و الحساسية تجاه احتياجات الطلاب.

- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**

توصلت الدراسة الحالية كذلك إلى إثبات علاقة إيجابية بين الإذعان و التحصيل الدراسي، و كانت هذه العلاقة هي الأقوى مقارنة بالمكونات الأخرى. و قد أكدت بعض الدراسات كما رأينا سابقا أن ضعف الإذعان يعتبر من المشكلات الأكثر خطورة على التلميذ و مستقبله الأكاديمي و خاصة السير الحسن للمدرسة على العموم. حيث بين (السرطاوي، و آخرون.، 2009) أن من بين المشكلات الأكثر تأثيرا على التوافق الدراسي للتلميذ عدم انصياعه للقوانين المدرسية و انعدام المسؤولية عنده، أي ضعف أو عدم الإذعان. في مقابل ذلك، أكدت دراسة (عنو. ع، 2012) في هذا السياق أن تحقيق الإذعان لدى التلميذ من العوامل الأساسية لحل مشكلات التوافق الدراسي.

ليس من شك أن التلاميذ الذين يفشلون في الانضباط مع القوانين المدرسية و قواعدها أي لا يحترمون هذه القوانين و يميلون إلى معاكستها يتسببون في الكثير من المتاعب بالنسبة للسير الحسن للمدرسة عامة و القسم خاصة من جهة، و يحققون نتائج دراسية ضعيفة من جهة أخرى. أورد (Ladd et al., 1999) أن نماذج المشاركة الصفية السلبية (مثل: الفشل في احترام القواعد الصفية، عدم قبول سلطة المعلم) كانت وراء علاقة تلميذ–معلم متأزمة، و ضعف التحصيل.

يعبر الإذعان أكثر ما يعبر عن قدرة التلميذ على احترام و تثمين سلطة المعلم. إن احترام سلطة المعلم داخل القسم و أحيانا خارجه هي من صميم الإذعان. التلاميذ الذين لا يجدون مشكلة مع هذه السلطة يعكسون في حقيقة الأمر علاقتهم بالراشد على العموم، خاصة الأب الذي هو مصدر السلطة في البيت حيث نشأ التلميذ عدة سنوات و هو يتعلم مقتضيات احترام السلطة الأبوية و الفوائد التي يجنيها من ذلك ليس سوى من ناحية تجنب العقاب، و إنما من ناحية النمو الانفعالي و الاجتماعي كذلك.

الإذعان ليس خضوع لإدارة المعلم أو المدرسة كما يمكن أن يتأول ذلك بعض التلاميذ مما يحملهم على التمرد، و إنما هو احترام و التزام إرادي نابع من قناعة التلميذ أن ذلك يساعد على تحقيق الأمن و الأمان بالنسبة لكل المشاركين في العملية التعليمية و بالدرجة الأولى التلميذ، فضلا عن أن هذه العملية لا يمكن أن تتم في ظروف مواتية إلا إذا استطاع التلميذ احترام قوانين تسيير المدرسة و قواعدها. الإذعان ليس ضعف و إنما قوة نفسية يتربى عليها التلميذ في البيت و

يحضرها معه إلى المدرسة، و المدرسة بدورها توسع نطاقه إلى قوانين و قواعد مختلفة إلا أنها تحمل نفس معنى تحقيق الأمن و المصلحة العامة.

التلميذ الذي لا يجد صعوبة في تقبل و احترام هذه القواعد و القوانين التي جاءت أصلا لخدمته، لا يجد صعوبة في تحقيق التوافق مع المدرسة و تحقيق العلاقات الإيجابية مع قاطنيها من تلاميذ و معلمين و مراقبين و إداريين، مما ينتج عنه الانخراط الكلي في العملية التعليمية بدافعية قوية تسهم في تمكين التلميذ من الارتقاء إلى أعلى المستويات في التحصيل الدراسي. بينما التلاميذ الذين أبدوا رأيا آخرا في تلك القوانين و القواعد لا شك يصبحون مصدر إزعاج و لا أمن و لا استقرار، و يشعرون بسبب ذلك بالنبذ و الرفض و يتعرضون لكل أنواع العقوبات اللفظية و المعنوية و حتى الجسدية و قد ينتهي بهم الأمر بالطرد من المدرسة نظرا لما قد يصدر عنهم من تصرفات تتنافى تماما و روح المدرسة و طلب العلم.

يجب أن يوجه التركيز نحو مساعدة المعلمين في تطوير نماذج التسيير الصفي السلطوي و ليس التسيير الصفي التسلطي (Buyse et al., 2009). و حسب (Wu et al., 2010) يمكن أن يجد المعلم تحديا في إقامة علاقات إيجابية مع التلاميذ الذين يظهرون ثقة مفرطة في تصرفاتهم، فهم يميلون إلى اعتبار أنهم يتعمدون عدم الإذعان و أن لديهم القابلية للتصرف بقسوة. مساعدة المعلم على إدراك أن هؤلاء التلاميذ إنما يبحثون عن طريقة لتأكيد ذواتهم يساعدهم على أن يكونوا أكثرا فهما و تفهما.

**ب. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية**

افترضت الدراسة الحالية أن العلاقة تلميذ- معلم هي المتغير الوسيط بين الجد – الاجتهاد و الإذعان و ذلك من منطلق نتائج العديد من الدراسات السابقة التي بينت، كما هو مشار إليه بوضوح أعلاه، أن هذه العلاقة مهمة جدا بالنسبة للنشاط الدراسي الأكاديمي و العلائقي و الاجتماعي على العموم للتلميذ. و أن المجهود الأكاديمي الذي يبدله في القسم و خارجه يتأثر إلى درجة كبيرة بطبيعة العلاقة التي تربطه بمعلمه، إلى درجة أن الفرق في الدرجات التي يحصلها التلميذ في المواد المختلفة يتأثر بطبيعة العلاقة التي تربطه بمدرس تلك المواد.

لكن، تبين من نتائج الدراسة الحالية أن العلاقة تلميذ-معلم ليست هي المتغير الوسيط، حيث اتضح جليا أن الإذعان يفوق هذه العلاقة و يرتبط بدرجة أقوى بالتحصيل الدراسي. و قد بين معامل الارتباط الجزئي أن الإذعان يكاد يرتبط بالتحصيل الدراسي بضعف الدرجة التي ترتبط

به العلاقة تلميذ– معلم، حيث بلغت ر أج. ب د = 0.143 (معامل الارتباط بين العلاقة تلميذ – معلم و التحصيل الدراسي مع ضبط الجد – الاجتهاد و الإذعان)، بينما بلغ معامل الارتباط بين الإذعان و التحصيل الدراسي مع ضبط تأثير الجد –الاجتهاد و العلاقة تلميذ – معلم ر أد. ب ج = 0.26. و الغريب في الأمر أن معامل الارتباط بين الجد و الاجتهاد و التحصيل الدراسي كان سلبيا رغم أنه غير دال عندما يضبط الإذعان في المعادلة، انظر الجدول رقم (02).

**الجدول رقم (02) يعرض معامل الارتباط الجزئي بين أبعاد التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط**

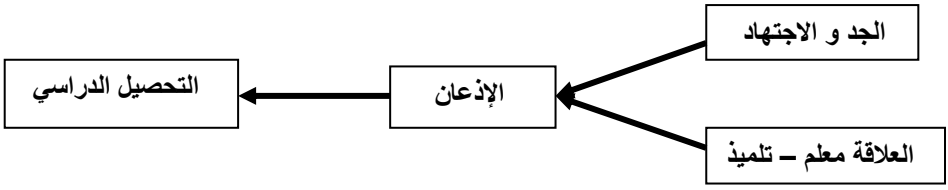
| المتغيرات | التحصيل الدراسي | مستوى الدلالة الإحصائية α |
|---|---|---|
| الجد و الاجتهاد (العلاقة بالمعلم و الإذعان مضبوطة) رأب . ج .د | -0.019 | 0.8 غير دالة |
| العلاقة بالمعلم (الجد – الاجتهاد و الإذعان مضبوطة) رأج . ب . د | 0.143 | 0.05 دالة |
| الإذعان (الجد – الاجتهاد و العلاقة بالمعلم مضبوطة) رأد. ب . ج | 0.26 | 0.000 دالة |

ليس غريبا أن تأتي النتائج بهذه الصفة رغم ما عرض من أدلة علمية من الدراسات السابقة أعلاه. تفسيره يكمن في كون العلاقة بين أبعاد التوافق الدراسي تتداخل في ما بينها عند حساب معامل الارتباط الثنائي. بينما يكشف معامل الارتباط الجزئي عن حقيقة ارتباط كل بعد بالتحصيل الدراسي دون تدخل الأبعاد الأخرى. حقيقة أن نتائج الدراسات السابقة جاءت في أغلبها مدعمة لمتغير العلاقة تلميذ – معلم إلا أن الظاهر من نتائج الدراسة الحالية أن الإذعان يمر ابتداء في علاقته بالتحصيل الدراسي ثم بعد ذلك تأتي العلاقة بالمعلم و بعدها الجد و الاجتهاد.

يمكن أن نفهم هذه النتيجة كما يلي: هل يمكن أن تبنى العلاقة بين المعلم و التلميذ في معزل عن الإذعان؟ هل يمكن الاستغناء عن الإذعان في بناء علاقة التلميذ بالمعلم، و الطفل أو المراهق بالراشد على العموم؟ الشرط الأول و الأساسي لكي تبنى علاقة بين التلميذ و معلمه أن يلتزم الأول باحترام بعض القواعد و القوانين و أنجديات العلاقة مع الآخر. رأينا أن الكثير من التلاميذ الذين يفشلون في تحقيق هذا الشرط لا يجدون أنفسهم في المدرسة و لا يتفقوا مع ما تعنيه هذه المؤسسة، فيقع نبذ متبادل بين التلميذ و المدرسة، رغم أن الأمر يبدأ داخل القسم أي

في العلاقة بين المعلم و التلميذ. وعليه، يمكن أن نستنتج أن الإذعان هو المتغير الوسيط بين الجد و الاجتهاد و العلاقة معلم–تلميذ، والشكل رقن (01) يوضح ذلك:

الشكل البياني رقم (01) النموذج التفسيري للعلاقة بين الجد و الاجتهاد و العلاقة معلم–تلميذ و الإذعان.




## 7- المراجع

1. طهي إبراهيم. 1990 **أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جمعة الأردن، عمان، الأردن.
2. بوالطمين، س. (2010) **علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي و استراتيجيات التعامل. دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية**. العدد 16، ص: 57-88.
3. عبد العزيز السرطاوي و آخرون 2009 **المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية و الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة**. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 26، ص 39-51.
4. عنو عزيزة، **2012 التعلم التعاوني و تأثيره على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة دراسات نفسية و تربوية**، العدد 08، مخبر تطوير الدراسات النفسية و التربوية، الجزائر.

.

5. Al-Hendawi Maha (2010). **The predictive relationship between temperament, school adjustment, and academic achievement: a 2-year longitudinal study of children at-risk. Virginia Commonwealth University**.
6. Anderman, L. H. (2003). **Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. Journal of Experimental** Education, 72(1), 5–22.
7. Blum, R. W., & Rinehart, P. M. (1996). Reducing the risk: **Connections that make a difference in the lives of youth. Minneapolis: University of Minnesota, Division of General Pediatrics and Adolescent Health**.
8. Brophy, J. (2004). **Motivating Students to Learn**. Second Edition,Lawrence and Erlbaum Associates, publishers, London.
9. Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). **Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. Elementary School Journal**, 110(2), 119-141.
10. Chamorro-Premuzic T, Furnham A (2004). **A possible model to understand the personality-intelligence interface. British Journal of Psychology** 95: 249-264.
11. 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.
12. Chamorro-Premuzic, T. and Furnham, A. (2006). **Intellectual Competence and the Intelligent Personality: A Third Way in**

***Differential Psychology. American Psychological Association, Vol. 10,*** *No. 3, 251–267.*

13. *Chamorro-premuzic,T and Furnham,A. (2003a)* ***Personality Traits and Academic Examination Performance. European Journal of Personality****. 17: 237–250.*
14. *Cheng, W., and Ickes, W. (2009).* ***Conscientiousness and self-motivation as mutually compensatory predictors of university-level GPA. Personality and Individual Differences****, 47, 817–822.*
15. *Christiansen, J. R. (2002).* ***Student/teacher relationships and school success: perceptions of students from grades nine to twelve. A Project Submitted to the Faculty of Education of The University of Lethbridge, in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Master of Education, Lethbridge, Alberta****.*
16. *Duckworth, A.L., Quinn, P.D., & Goldman, S. (2008).* ***What No Child Left Behind leaves behind: A comparison of the predictive validity of self-control and IQ for standardized test scores and report card grades. Manuscript submitted for publication****.*
17. *Farmer, T. W., Price, L. N., O'Neal, K. K., Leung, M.-C., Goforth, J. B., Cairns, B. D., et al. (2004).* ***Exploring risk in early adolescent African-American youth. America Journal of Community Psychology****, 33, 51-59.*
18. *Farmer, Thomas. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., and Leung, M-C. (2006)* ***School Adjustment and the Academic Success of Rural African American Early Adolescents in the Deep South. Journal of Research in Rural Education****, 21(3) Pp 1-14.*
19. *Freeman, T. M., Anderman, L. H. and Jensen, J. M. (2007).* ***Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. The Journal of Experimental Education****, 75(3), 203-220.*
20. *Furrer, C. and Skinner, E. (2003).* ***Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. Journal of Educational Psychology*** *, Vol. 95, No. 1, 148–162.*
21. *Galla, B. M., Plummer, B. D., White, R. E., Meketon, D., D'Mello, S. K. and Duckworth, A. L. (2014).* ***The Academic Diligence Task (ADT): assessing individual differences in effort on tedious but important schoolwork. Contemporary Educational Psychology****, 39, 314–325.*

22. *Goodenow, C., & Grady, K. (1993).* ***The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. Journal of Experimental Education****, 62(1), 60–71.*
23. *Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001).* ***Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development****, 72, 625–638.*
24. *Heaven, Patrick. C.L., Ciarrochi, J. and Vialle, W. (2007).* ***Conscientiousness and Eysenckian psychoticism as predictors of school grades: A one-year longitudinal study. Personality and Individual Differences****, 42 , 535–546.*
25. *Hembree, R. (1988).* ***Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. Review of Educational Research****, 58, 47-77.*
26. *Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., and Ones, D. 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.*
27. *Ladd GW, Birch SH, Buhs ES.* ***Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? Child Development 1999****;70:1373–1400. [PubMed: 10621962].*
28. *Mansfield, P. M. Pinto, M. B. Parente, D. H and Wortman, T. I. (2004)****College Students and Academic Performance: A Case of Taking Control. NASPA Journal, Vol. 41****, no. 3.*
29. *Montalvo, G. P., Mansfield, E. A., & Miller, R. B. (2007).* ***Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. Evaluation and Research in Education****, 20(3), 144-158.*
30. *Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005).* ***Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. Personality and Individual Differences, 38****, 297–309.*
31. *Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007).* ***Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. Personality Processes and IndividualDifferences****, 93, 116-130.*
32. *Patrick, H and Ryan, A. M. (2007).* ***Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. Journal of Educational Psychology , Vol. 99****, No. 1, 83–98.*
33. *Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2002).* ***Social motivation and the classroom social environment. In C. Midgley***

***(Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*** *(pp. 85–104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

34. *Pianta, R. (1999).* ***Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association, Washington****: DC.*
35. *Rang, R. (2005).* ***Development and Validation of the Teacher-Student Relationship Inventory Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. The Journal of Experimental Education, 74****(1), 55-73.*
36. *Shah, J. K., Jambheshwar, G. and Sharma, B.(2012)* ***A study on Social Maturity, School Adjustment and Academic achievement among residential school girls. Journal of Education and Practice,Vol 3****, No 7, 69-80.*
37. *Steel, P. (2007)* ***The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. Psychological Bulletin,*** *Vol. 133, No. 1, 65–94.*
38. *Stöber, J. (2004).* ***Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. Anxiety, Stress, & Coping,*** *17, 213-226.*
39. *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****.*
40. *Wentzel, K. R. (1997).* ***Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. Journal of Educational Psychology****, 89, 411–419.*
41. *Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004).* ***Friendships in the middle school: Influences on motivation and school adjustment. Journal of Educational Psychology****, 96, 195-203.*
42. *Wu, J., Hughes, J. N., & Kwok, O. (2010).* ***Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. Journal of School Psychology****, 48 (5), 357-387.*