العوامل المؤسسة للعزو السببي للنجاح والفشل وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية

*ثائر أحمد غباري**

ملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العوامل المؤسسة للعزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين، ومدى ارتباطها وتأثيرها في الدافعية الأكاديمية الذاتية. واشتملت الدراسة على عينة من 448 طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً بالطريقة العنقودية من جامعتين حكومية وخاصة من خلال مواد الجامعة الإجبارية والاختيارية. ولتحقيق أغراض الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم استخدام مقياسي العوامل المؤسسة للعزو السببي والدافعية الأكاديمية الذاتية، وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية لهما للتأكد من صلاحيتهما للدراسة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن بعد المعايير الاجتماعية من العوامل البيئية جاء مستواه مرتفعاً كعامل مؤثر من العوامل المؤسسة للعزو السببي، وبعد التغذية الراجعة متوسطاً وبعد المعلومات عن المهمة منخفضاً. وفيما يتعلق بالعوامل الشخصية فقد جاء بعد المخططات والقواعد السببية مرتفعاً، وبعد المعلومات السابقة متوسطاً، وبعد تحيز العزو منخفضاً. وبينت النتائج أيضاً أن هناك فروقًا في بعدي المعايير الاجتماعية والمخططات السببية تعزى إلى النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وهناك فروق دالة في بعد تحيز العزو يعزى إلى متغير نوع الجامعة لصالح الجامعات الخاصة. وبخصوص متغير الدافعية الأكاديمية الذاتية جاء بعدي المثابرة في أثناء العمل الجامعي والاستمتاع بالعمل الجامعي مرتفعان، بينما جاء بعد التركيز في أداء العمل الجامعي متوسطاً، كما فسرت العوامل التي تقف وراء العزو السببي 59.9 % من الدافعية الأكاديمية الذاتية.

الكلمات الدالة: العزو السببي، الدافعية الأكاديمية الذاتية، الجامعات الأردنية، التعليم العالي، الأردن

المقدمة

تلعب الظروف البيئية والاجتماعية دوراً مهماً في تحديد الطريقة التي يتصرف بها الفرد في مختلف المواقف، فنجاح الإنسان وسعادته في الحياة قد يتوقفان على مهارات لا علاقة لها بشهاداته وتحصيله العلمي، ولكن يتوقفان على مقدار ذكائه الاجتماعي وتفاعله وعلاقاته مع الآخرين؛ إذ إن الفرد لا يعيش في مجتمعه بمنأى أو بمعزل عن الآخرين بل له علاقاته وتفاعلاته مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه (الكيال، 2003). وبما أن الفرد يسعى باستمرار إلى التكيف مع المحيط الاجتماعي فهو يبحث عن المحافظة على صورة إيجابية عن ذاته أمام الآخرين من خلال تبرير مواقفه من حيث نجاحه وفشله، وهذا ما تحدثت عنه نظريات العزو. فدافعية العزو تهتم بدراسة الأسباب التي تجعل الأفراد يتخذون قرارات معينة بصدد ما يمر بهم من حوادث؛ فالناس عموماً ينسبون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة، سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية مستقرة أم مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه (علاونة، 2004). ويعرف العزو السببي بأنه العملية التي من خلالها يتساءل الأفراد عن أسباب نجاحهم وفشلهم (Moreano, 2005).

وقد لاقى مفهوم العزو السببي اهتمام عالم النفس هايدر (Heider, 1958) الذي اهتم بالعوامل المفترضة من قبل الأفراد لتحليل سلوكهم وتفسيره، حيث يقوم الأفراد بعزو سلوكهم إما إلى عوامل داخلية مثل خصائص الشخصية، أو إلى عوامل خارجية تتعلق بالمواقف الاجتماعية.

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية. تاريخ استلام البحث 2016/8/3، وتاريخ قبوله 2016/9/29.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

ويرى بيتري وكوفرن (Petri & Govern, 2004) أن نظرية العزو تقوم على عدة افتراضات هي أننا نحاول تحديد أسباب سلوكنا وسلوك الآخرين؛ وذلك لأننا مدفوعون للبحث عن معلومات تساعدنا في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة. كما أن الأسباب التي نقدمها لتفسير سلوكنا ليست عشوائية، بل هناك قواعد وضوابط تستطيع أن تفسر لنا أسبابه. وأخيراً تؤثر الأسباب التي نحددها لنتائج سلوكنا في سلوكنا الانفعالي وغير الانفعالي على المدى البعيد، مكونة بذلك نهجاً لدى الفرد والمجتمع.

واستند هايدر (Heider) على افتراض أساسي مفاده أن الأفراد لا يرتاحون ببساطة لتسجيلهم لما يحيط بهم من ملاحظات، بل هم بحاجة إلى عزوها قدر الإمكان إلى متغيرات معينة في بيئتهم؛ أي أنهم يحاولون ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه؛ إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة (قطامي وقطامي، 2000؛ زايد، 2003).

ويرى هايدر (Heider, 1958) بأن الناس يعزون أسباب الأحداث إما لعوامل داخلية كامنة ضمن الفرد مثل الحاجات والرغبات والانفعالات والقدرات والمقاصد والجهد، أو لعوامل خارجية مثل الحظ ونوع المهمة.

ومن الذين اهتموا بالعزو السببي للنجاح والفشل أيضاً واينر Weiner الذي ربط نظرية العزو بالتعليم الذي طور نموذجاً للعزو السببي، حيث صنف أنماط العزو إلى ثلاثة أبعاد هي: الموقع والاستقرار والتحكم. وعلى ذلك فمن الأسباب الداخلية: القدرة وهي مستقرة ولا يمكن التحكم بها، والجهد المعتاد وهو ثابت ويمكن التحكم به، والجهد الآني وهو متغير ويمكن التحكم به، والمزاج وهو متغير ولا يمكن التحكم به، أما العزو الخارجي مثل صعوبة المهمة، وهو ثابت ولا يمكن التحكم به، والحظ وهو متغير ولا يمكن التحكم به، وتحيز المعلم وهو ثابت ولا يمكن التحكم به، ومساعدة الآخرين وهو متغير ويمكن التحكم به (Woolfolk, 2001).

إن العزو السببي ليس تبريرات عشوائية للنجاح والفشل، بل هي عملية معرفية تقوم على مبدأ أساسي هو أن الفرد واعي وعقلاني وقادر على اتخاذ القرارات الواضحة (كريم، 2011). وبما أنها عملية واعية وعقلانية لابد لها أن تمر بسلسلة من الأحداث السابقة واللاحقة، بمعنى أنه لابد وأن لها عوامل سابقة أدت بالفرد لأن يختار عدداً من الأسباب دون غيرها لتبرير النجاح والفشل، وهذا الاختيار مدروس تؤسس له عوامل تسمى العوامل التي تسبق العزو. وتعرف تلك العوامل بأنها الظروف التي تقف وراء العزو السببي وتسبقه، التي تدفع الأفراد إلى تحديد طبيعة العزو السببي الذي يقدموه لنجاحم وفشلهم (Pintrich & Schunk, 2002). وقد صرحت ماتيوتشي (Matteucci, 2014) أن الدراسات في هذا الميدان كشفت أن الأفراد يمكنهم ترتيب وإدارة صورتهم الاجتماعية التي يرغبون أن يراهم بها الناس عبر ما يعرف باستراتيجيات العرض الذاتي العزوية Attributional Self-Presentation Strategies ASPS، وذلك من خلال التمييز بين أحكام الرغبة الاجتماعية social desirability judgments وأحكام المنفعة الاجتماعية social utility judgments، فقد وجدت تلك الباحثة أن عزو النجاح أو الفشل إلى الجهد هو أفضل الأسباب التي يمكن أن تقدم الفرد بصورة جيدة أمام الناس، وهذا ما حاولت الدراسة الكشف عنه، فليس الهدف دراسة العزو السببي بحد ذاته بل دراسة العوامل المؤسسة له.

وتقسم العوامل التي تسبق العزو السببي إلى قسمين، عوامل بيئية وعوامل شخصية. أما العوامل البيئية فمنها تحديد المعلومات والمعايير الاجتماعية حيث يمتلك الأفراد طرقاً للحصول على المعلومات التي تزودهم بالمعرفة المباشرة عن أسباب تصرفاتهم، فمعرفة الطالب بالجهد الذي قام به في اختبار معين يؤثر في اختياره لأسباب العزو. فمثلاً في حال بذل طالب أقصى جهد له في مادة معينة وكانت النتيجة الفشل، لن يعزو الطالب الفشل إلى نقص الجهد بل سيبحث عن أسباب أخرى. وهناك التغذية الراجعة في عملية العزو؛ لأنها تجعل الطالب على علم بمستوى قدرته، وتأثر في أسباب العزو. وهناك أيضاً المعلومات عن المهمة، فإذا كانت المهمة صعبة فأنها تؤثر في نوع العزو، فمثلاً: في حال فشل الطالب في مهمة معينة وفشل معه معظم الطلبة، ستعزى هذه الحالة إلى صعوبة المهمة. (Pintrich & Schunk, 2002).

وبخصوص العوامل الشخصية في العزو، فتشمل المخططات أو القواعد السببية، فهناك بعض القواعد لعزو الأسباب، وهي أن يختار الطالب أسباباً تسبق الحدث، فمثلاً شجار طالب مع زميله قبل الامتحان. وهناك أيضاً الأحداث التي تتزامن مع وقوع الحدث، فمثلاً شجار شخص مع زميله ليلة الامتحان. ومنها أيضاً العزو للأسباب البارزة، فمثلاً قد يعزو الطالب فشله لمشكلة حدثت ليلة الامتحان، أكثر من أن يعزو فشله لسبب عادي مثل عدم متابعة الواجبات. وقد يستخدم الطالب العزو للأسباب المتجاورة مكانياً، فمثلاً قد يعزو الطالب فشلة بالامتحان إلى وجود اللاعبين في ساحة المدرسة وقت الاختبار. وأخيراً من القواعد ما يسمى بالأسباب التي تشبه النتيجة، فإذا كانت النتيجة كبيرة يعزوها إلى سبب كبير، و إذا كانت النتيجة بسيطة يعزوها إلى سبب بسيط (Fiske & Taylor, 1991).

وتسمى المجموعة الثانية من العوامل الشخصية بتحيز العزو مثل الخطأ في إسناد العزو حيث يميل البعض إلى إسناد عملية

العزو إلى القدرة وإغفال الأوضاع الأخرى، فمثلاً تقول المعلمة أن هذا الطالب سيئ في العلوم ولا يمتلك القدرة الكافية (Nisbett & Ross, 1980). وهناك أيضاً العزو وفق وجهة نظر الأشخاص، فقد يعزو الطالب سبب كفاءته إلى المعلمة وتعزو المعلمة القدرة والكفاءة إلى الطالب (Weiner, 1991). وهناك العزو من أجل تحقيق الذات، حيث يكون هذا العزو من أجل حماية الذات، إذ يميل الأشخاص غالبًا إلى عزو النجاح إلى قدراتهم الشخصية (تحقيق الذات)، و ينكرون مسؤوليتهم عن الفشل (حماية الذات)، مثلاً إذا نجح شخص في الامتحان فقد يعزو السبب إلى القدرة، أما إذا فشل فقد يعزو السبب إلى الحظ. وهناك عدة أسباب تجعل الناس يلجؤون إلى هذا النوع من العزو من أجل الظهور بمظهر جيد أو الشعور بالراحة و تجنب الألم (Weiner, 1992). وهناك ما يسمى بالتحيز المتمركز حول الذات، حيث يميل أحد الأشخاص إلى تحمل المسؤولية أكثر بغض النظر عن النتيجة سواء أكانت نجاحًا أم فشلاً، فمثلا يميل أحد الطلاب إلى الشعور بالمسؤولية أكثر من بقية الطلاب خلال العمل بمجموعات. ومن تحيزات العزو أيضاً خطأ الإجماع، مثل أن يعزو أحد الطلاب غشه بسب قيام جميع الطلاب بالغش، أو كره أحد الطلاب لمادة الرياضيات لأن جميع الطلاب يكرهوها(Pintrich & Schunk, 2002).

والمجموعة الثالثة تسمى المعرفة السابقة للفرد، فالمعرفة والخبرات السابقة للأفراد تؤثر في عملية العزو، ويلجأ الأفراد إلى خبراتهم السابقة في التخطيط، فمثلاً تكون المعلمة متوقعة نتيجة معينة بناء على المعرفة السابقة بالطلاب، وأيضًا إذا فشل الطالب المتميز في اختبار ما بناء على المعرفة السابقة فقد يعزو الفشل إلى صعوبة الاختبار أو إلى أنه لم يبذل الجهد الكافي ولن يعزو الفشل إلى ضعف في قدرته (Fiske & Taylor, 1991).

وأخيراً هناك الفروق الفردية حيث وجود الاختلافات بين الأفراد في تفسير أسباب الفشل والنجاح منها، مصدر الضبط، فقد يكون نوع العزو عند الأفراد داخلي مثل عزو النجاح و الفشل للقدرة ومنها خارجي مثل العزو للحظ أو للمرض. وهناك أيضاً بعد إمكانية السيطرة، فقد يعزو الأفراد الفشل والنجاح إلى عوامل يمكن السيطرة عليها مثل تعلم المهارة، وبعض الأفراد يعزو أسباب النجاح والفشل إلى عوامل لا يمكن السيطرة عليها (Pintrich & Schunk, 2002).

إن نمط العزو السببي للنجاح والفشل يؤثر في السلوك المستقبلي للأفراد وخصوصاً حين يكون العزو داخلياً، حيث ينعكس ذلك على تقدير الذات بالنسبة للأفراد مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم وأقدر على اتخاذ قرارات شخصية في مختلف مناحي الحياة. فالعزو السببي يؤثر في تقدير الذات (كريم، 2011)، كما أن له تأثير إيجابي في التحصيل والتكيف النفسي (Boss& Taylor,2005; Uguak& Turman, 2007; Soric& Palekcic,2009؛ جبريل، 1996). وهناك نواتج نفسية للعزو السببي مثل توقع النجاح والكفاية الذاتية والانفعال، أما النواتج السلوكية فهي الاختيار والمواظبة ومستوى الجهد والإنجاز. إن نواتج العزو السابقة الذكر ما هي إلا مؤشرات تدل على الدافعية الداخلية للفرد، التي تجعله يؤدي السلوك وليس له هدف سوى المتعة المستمدة من الأداء ذاته، فالطلبة ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة يقبلون على التعلم بحماس ونشاط، ويبذلون أقصى جهد لديهم للحصول على أعلى الدرجات، ويصممون برغبة وشغف على النجاح بتفوق. ومن الحالات الخاصة من الدافعية الداخلية ما يسمى بالدافعية الأكاديمية الذاتية، وقد اهتم بها علماء النفس؛ لأنها تعتبر من أهم الأسس الدافعة لنشاط الفرد الذاتي. يرجع ذلك إلى ميل الفرد إلى توظيف إمكاناته للوصول إلى الهدف الذي ينشده بكفاءة، فيصبح متميزاً بالثقة بنفسه وبالإنجاز والطموح المرتفع وحب الاستطلاع (حسين، 2005). وتعرف الدافعية الأكاديمية الذاتية بأنها أداء النشاط أو المهمة من أجل المهمة نفسها أو النشاط عينه، وليس لغرض الحصول على مكافأة خارجية (حسن، 1994). وتتكون الدافعية الأكاديمية الذاتية من عدة مكونات، فقد توصلت أبو عواد (2009) إلى ستة مكونات للدافعية الأكاديمية وهى الدافعية الداخلية، وغياب الدافعية، والتنظيم المعرّف، والتنظيم غير الواعى، والدافعية المختلطة، والتنظيم الخارجى. أما حسن (1999) فقد توصل إلى أن مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية الأساسية هي:**1. التركيز في أداء العمل المدرسي:** ويُقصد به اندماج المشارك في التدقيق في العمل المدرسي بالتهيئة الذهنية للعمل ومقاومة التشتت، والقدرة على أداء العمل الدراسى بكفاءة تامة، ووضع أهداف ومحاولة تحقيقها بالبحث وتعلم ما هو جديد. **2. الاستمتاع بالتعلم المدرسي:** وهو استغراق المشارك فى العمل المدرسى لتحقيق أهدافه ومتطلباته، والحصول على نتائج سارة، والفوز على الآخرين، وذلك بناءً على شعوره بالسعادة لتعلم كل ما هو جديد يتفق وأهدافه وإمكاناته ومتطلباته المدرسية.**3. المثابرة في أثناء أداء العمل المدرسي:** وهى استمرار المشارك فى أداء العمل المدرسى، مهما كان طويلاً أو صعباً، وبذل المزيد من الجهد فى الدراسة، والبحث للتغلب على الصعوبات التى تعترضه للانتهاء من العمل المدرسى بإتقان. وتلك المكونات هى التي استندت عليها الدراسة في بناء المقياس الحالي.

الدراسات السابقة

حظي مفهومي العزو السببي والدافعية الأكاديمية الذاتية باهتمام الباحثين العرب والأجانب، فقد أجرى نورمي (Nurmi, 1992) دراسة للكشف عن الاختلافات الثقافية في العزو السببي والتحيز لخدمة مصالح ذاتية self-serving bias، طبقت الدراسة على 44 من الأميركيين و 46 من الجامعيين الفنلنديين ممن تتراوح أعمارهم (18–23 سنة). وأظهرت النتائج أن الأميركيين استخدموا التحيز السببي لخدمة مصالح ذاتية إلى حد أكبر مما فعل الفنلنديين، وقد أسندت أسباب النجاح لديهم إلى العوامل داخلية ومستقرة وعالمية، في حين أن العكس هو الصحيح بالنسبة للفشل. بينما أظهر الطلبة الفنلنديون أيضا أن لديهم تحيزاً سببياً لخدمة مصالح ذاتية. وأجرت حاج حسين (1998) دراسة هدفت معرفة أثر فعالية المعلم وجنسه على العزو السببي للنجاح والفشل للطلبة، طبقت الدراسة على 301 معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في مديريتي عمان الأولى والثانية استجابوا لأداتي فعالية المعلم والمسؤولية عن تحصيل الطلاب، وقد بينت النتائج أن المعلمين يعزون نجاح الطلبة إلى أنفسهم أكثر من عزو الفشل، كما بينت النتائج أنه لا يوجد أثر لفعالية المعلم وجنسه على العزو السببي. وقام هاساي (Hsieh, 2004) بدراسة هدفت استكشاف العلاقة بين العزو السببي والكفاية الذاتية لدى طلبة جامعة تكساس الذين يدرسون اللغات الأجنبية. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاية الذاتية والعزو الداخلي والشخصي المستقر، بينما كان هناك علاقة سالبة بينها وبين العزو الخارجي؛ فالطلبة الذين قاموا بعزو خارجي وغير مستقر للنجاح كان لديهم كفاية ذاتية أقل من أولئك الذين قاموا بعزو داخلي ومستقر. والطلبة الذين قاموا بعزو مستقر وخارجي للفشل كان لديهم كفاية ذاتية أقل من أولئك الذين قاموا بعزو غير مستقر وداخلي. وهدفت دراسة توفيق (2006) إلى الكشف عن العلاقة بين عمليات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية والعزو السببي للتحصيل لدى طلاب كلية التربية، طبقت الدراسة على 375 من كلية التربية بجامعة أسيوط استجابوا لعدة مقاييس، ودلت النتائج أن هناك علاقة دالة بين العزو السببي والكفاية الذاتية. وقام غايكاي (Gyekye, 2006) بدراسة هدفت إجراء مقارنة بين الثقافة الغربية والثقافة الشرقية من حيث العزو السببي للنجاح والفشل، ونظراً للاختلافات الثقافية المهمة التي لوحظت بين الثقافة الغربية (الفردية) والثقافة الشرقية (الجماعية). وقد أجريت المقارنة من خلال مقارنة أسباب الحوادث الخطيرة التي حدثت للعمال الصناعيين في غانا (ثقافة شرقية) وفنلندا (ثقافة غربية). تضمنت الدراسة 529 مشاركين: 73 ضحايا، 65 شهود، و 71 مشرفًا من فنلندا، و 121 ضحية و 117 شهود، و 82 مشرفًا من غانا. وجدت الدراسة أن الغانيين كانوا متأثرين بالسياق الثقافي في عزو الحوادث الخطيرة. وبالمقارنة مع نظرائهم الفنلنديين، فقد كان عزوهم خارجياً لأخطائهم وفشل في العمل وكانت معظمها دفاعية وليست في تفسيرية. وأجرت نينتي (Nenty, 2010) دراسة هدفت التعرف على العوامل التي تؤثر بالعزو السببي في مادة الرياضيات. طبقت الدراسة على 717 طالباً وطالبة في مملكة ليسوتو في جنوب أفريقيا، واستجابوا إلى مقياس معد لغايات تلك الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن الجنس لم يؤثر في العزو السببي، ولكن هناك عوامل أخرى مثل الشخص الذي يعيش معه الطالب والمهنة المفضلة بعد الانتهاء من المدرسة ونوع ملكية المدرسة ومكان جلسة الطالب في الغرفة الصفية هي التي تؤثر في العزو السببي. وهدفت دراسة زهري (Zohri, 2011) التعرف على تصورات الطلبة الجامعيين المغاربة للفشل. طبقت الدراسة على 333 طالباً من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعة رتبت تصوراتهم للفشل وفق مقياس العزو السببي للفشل الجامعي (CASUF). وأظهرت النتائج أن الطلاب المغاربة يعزون فشلهم إلى اتجاهات المعلمين والجهد والاهتمام والضغط. كما كشفت النتائج عن عدم أهمية بعض العوامل الاجتماعية مثل قلة مساعدة المعلمين والقدرة. وقامت كريم (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي في الجزائر، وقد طبقت الدراسة على 224 طالباً أكملوا مقياسي العزو السببي وتقدير الذات، وقد بينت النتائج وجود علاقة دالة بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل وتقدير الذات. وهدفت دراسة يانغ ومنتغومري (Yang & Montgomery, 2011) إلى معرفة مدى تأثر الكفاية الثقافية لدى المعلمين قبل الخدمة بالعزو السببي، فكيفية اكتساب المعرفة الثقافية تعد نقطة البداية للكفاية الثقافية. طبقت الدراسة على 793 معلماً متدرباً من الجامعات الحكومية في أمريكا استجابوا لمقياسي الكفاية الثقافية والعزو السببي. وقد أشارت النتائج أن هناك ارتباطًا موجبًا بين الضبط الشخصي للعزو السببي والمعرفة الثقافية وبين الممارسة العملية، وأن هناك ارتباط موجب بين العزو الداخلي والمستقر مع المعرفة بالكفاية الثقافية. وقام هوا وتان (Hua & Tan, 2012) بدراسة هدفت إلى عقد مقارنة عبر ثقافية لأنماط العزو السببي للنجاح بين الرياضيين الأمريكيين والرياضيين الصينيين الفائزين بالميداليات الذهبية في دورة الألعاب الأولمبية الصيفية في بكين عام 2008. وقد طبقت الدراسة من خلال المقابلات والتقارير الإخبارية الواردة من وسائل الإعلام المطبوعة الصينية والأمريكية. وأشارت النتائج إلى أن الرياضيين الصينيين عزو نجاحهم إلى العوامل الظرفية مثل الدعم والتشجيع من الآخرين ذوي الأهمية

الاجتماعية، والتحفيز المجتمعي، والكرامة الوطنية. بينما عزا الرياضيون الأمريكيون نجاحاتهم إلى عوامل مثل الخصائص الشخصية والدافع الذاتي. وتشير هذه النتائج إلى أن الحسابات الفردية للنجاح كما وردت في وسائل الإعلام تتماشى مع المعايير والقيم الثقافية. كما أجرت ماتيوتشي (Matteucci, 2014) دراسة هدفت من خلالها إلى البحث عن أفضل الأسباب والمبررات التي يختارها الأفراد للنجاح والفشل التي تحافظ على صورتهم الاجتماعية الحسنة، حيث قامت بتطبيق دراستين فرعيتين لدراسة تأثير استراتيجيات العرض الذاتي العزوية ASPSs على المعلمين والأقران للحكم على النجاح في المستقبل. طبقت الدراستان على 191 من الطلبة ومعلميهم في إيطاليا زودتهم بخمسة بروفايلات للشخصية والعزوية هي الجهد والقدرة والصفات العزوات الخارجية والتواضع والتحيز الذاتي، وكشفت النتائج عن أن استراتيجية عزو النجاح والفشل إلى الجهد هي الأكثر قيمة في المحافظة على الصورة الاجتماعية للفرد. وهدفت دراسة سامبو ومحمد (Sambo & Mohammed, 2015) تقصي العلاقة بين العزو السببي والتحصيل الأكاديمي لكليات التربية للطلاب في شمال غرب منطقة الجغرافية السياسية في نيجيريا. طبقت الدراسة على 389 طالبًا من كليات التربية، أتموا الاستبيان المعد لتلك الدراسة، وكشفت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال بين العزو السببي والتحصيل الأكاديمي للطلاب، باستثناء العزو الخارجي للفشل الذي ارتبط مع التحصيل العلمي.

لقد بحثت بعض الدراسات السابقة بعلاقة العزو السببي بالكفاية الذاتية وتقدير الذات (Hsieh, 2004) و(توفيق، 2006) و (كريم، 2011)، ومنها من درست العوامل التي تؤثر بالعزو السببي فقط (Nenty, 2010)، وهناك من درس معرفة مدى تأثر الكفاية الثقافية لدى المعلمين قبل الخدمة بالعزو السببي (Yang and Montgomery, 2011)، وهناك من درس تصورات الطلبة لأسباب فشلهم وعلاقتها بالتحصيل (Zohri, 2011) و(Sambo & Mohammed, 2015)، وهناك من أجرى مقارنات عبر ثقافية حول طبيعة العزو السببي (Gyekye, 2006) و(Hua & Tan, 2012)، وهناك دراسة واحدة فقط بحثت في أفضل الأسباب التي يختارها الطلبة لتفسير النجاح والفشل (Matteucci, 2014)، ولكن ما ميز الدراسة الحالية عن سابقتها في أنها درست العوامل التي تسبق العزو السببي ومدى ارتباطها بنواتج العزو السببي كالدافعية الأكاديمية الذاتية. كما تميزت بأنها من الدراسات القليلة التي أجريت على الطلبة الجامعيين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يلعب السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الطالب دوراً مهماً في تحديد نمط الممارسات الأكاديمية التي يقوم بها، حيث يواجه الطالب ضغوطاً اجتماعية تعمل على تحديد شكل المبررات التي يقدمها لنفسه وللآخرين حول نجاحه أو فشله الأكاديميين، وهو ما يسمى بالعزو السببي للنجاح والفشل، فعملية العزو التي يقوم بها الطالب ليست عشوائية، بل قد تكون مقيدة بسياق بيئي أو بعوامل شخصية، حيث يقوم الفرد بذلك كمحاولة منه للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها وللحفاظ على صورة إيجابية عن ذاته، مما قد ينعكس على أداءاه في شتى مجالات الحياة بما فيها المجال الأكاديمي، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية محاولة التعرف عليه، حيث تهدف إلى الكشف عن العوامل التي تقف وراء العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين، ومدى ارتباطها وتأثيرها في الدافعية الأكاديمية الذاتية. وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما العوامل المؤسسة للعزو السببي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟
2. هل تختلف العوامل المؤسسة للعزو السببي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن باختلاف النوع الاجتماعي للطالب ونوع الجامعة التي يدرس بها (حكومية أو خاصة)؟
3. ما مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟
4. ما القدرة التنبؤية للعوامل المؤسسة للعزو السببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع التي تناقشه، فعلى الصعيد النظري تعد الدراسة الحالية من الدراسات النادرة – على حد علم الباحث– التي تبحث في العوامل التي تؤسس للعزو السببي التي تجعل الطالب يحدد أسباب ومبررات نجاحه أو فشله، لذا فإنها ستزود الأدب النفسي النظري بفكرة جديدة حول العزو السببي. أما على الصعيد العملي، فستعرفنا نتائج الدراسة الحالية بالعوامل التي تدفع الطلبة الجامعيين لاختيار أسباب النجاح والفشل، وبالتالي ستعرف الآباء والمعلمين وأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات بمدى تأثيرهم في العزو السببي الذي يقوم به الطلبة، وبمدى تأثيره في الدافعية الأكاديمية الذاتية.

مصطلحات الدراسة

العزو السببي: هي العملية التي من خلالها يتساءل الأفراد عن أسباب نجاحهم وفشلهم (Moreano, 2005).

العوامل المؤسسة للعزو السببي: هي الظروف التي تقف وراء العزو السببي وتسبقه، التي تدفع الأفراد إلى تحديد طبيعة العزو السببي الذي يقدموه لنجاحم وفشلهم (Pintrich & Schunk, 2002). وتقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي بعد استجابته للمقياس المعد لهذه الدراسة.

الدافعية الأكاديمية الذاتية: هو قيام المتعلمين بأداء الأنشطة التعليمية من أجل الأنشطة نفسها ولأجل الحصول على المتعة منها (حسين، 2005). وتقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته على المقياس المعد لهذه الدراسة. وتشمل الدافعية الأكاديمية الذاتية ثلاثة أبعاد هي: التركيز في أداء العمل الجامعي والاستمتاع بالعمل الجامعي والمثابرة في أثناء العمل الجامعي.

حدود الدراسة

1. الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين من جامعتي الهاشمية والزرقاء الخاصة.
2. الحدود المكانية: الجامعة الهاشمية وجامعة الزرقاء
3. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي 2016/2015.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بعوامل عدة، أبرزها:

1. يتعلق صدق النتائج بالخصائص السيكومترية التي استخرجت للمقياسين المطورين لأغراض هذه الدراسة.
2. كما يتعلق صدق النتائج بمدى موضوعية استجابات عينة الدراسة على المقياسين المستخدمين.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعتي الهاشمية والزرقاء والبالغ عددهم 18584، والمسجلين في الفصل الصيفي من العام الدراسي 2016/2015. أما العينة فتكونت من 448 طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً بالطريقة العنقودية وفق متغيري النوع الاجتماعي ونوع الجامعة، حيث اختيرت عينة الدراسة من شعب متطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية في الجامعتين، والجدول (1) يبين توزيع العينة وفق متغيري الدراسة:

جدول(1): توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	188	% 41.9
	أنثى	260	% 58.1
المجموع	448		%100
نوع الجامعة	حكومية	316	% 70.5
	خاصة	132	% 29.5
المجموع	448		%100

أداتا الدراسة

أولاً، مقياس العوامل المؤسسة للعزو السببي: تم الرجوع إلى الأدب النظري (Pintrich and Schunk, 2002) في بناء المقياس. ويتكون المقياس من جزأين، العوامل البيئية والعوامل الشخصية، وتتكون العوامل البيئية من أبعاد المعايير الاجتماعية (9 فقرات) والتغذية الراجعة (7 فقرات) والمعلومات عن المهمة (5 فقرات). أما جزء العوامل الشخصية فيتكون من أبعاد المخططات والقواعد السببية (7 فقرات) وتحيز العزو (5 فقرات) والمعلومات السابقة (7 فقرات)، وبذلك يكون العدد الإجمالي لفقرات المقياس 40 فقرة. وقد كان العدد الإجمالي لفقرات المقياس بصورتها الأولية 60 فقرة، حيث تم حذف 20 فقرة بعد استخراج قيم ثبات المقياس.

دلالات صدق المقياس: تم استخدام معارين لتحديد صدق الاختبار، الأول هو صدق المحكمين، فللتأكد من دلالة صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية على عشرة من المختصين في علم النفس التربوي، ومناهج التدريس في الجامعة الهاشمية وجامعة الزرقاء الخاصة، وطُلب منهم تحكيم المقياس من حيث وضوح المعنى، ومدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه، وإضافة أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين وآرائهم تم تعديل بعض الفقرات، ولم يتم حذف أية فقرة. والمعيار الثاني هو **الصدق البنائي** حيث تم التحقق من صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية التي بلغ عددها 70 طالباً وطالبة، ومن ثم تم استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الستة وبين جزئي المقياس. وهي معاملات ارتباط جيدة لغايات هذه الدراسة وفق معايير إيبل (Ebel, 1972)، والجدول (2) يبين تلك القيم.

جدول (2): معاملات ارتباط أبعاد مقياس العوامل المؤسسة للعزو السببي

العوامل البيئية / العوامل الشخصية	المعايير الاجتماعية	التغذية الراجعة	المعلومات عن المهمة	المخططات والقواعد السببية	تحيز العزو	المعلومات السابقة	الارتباط بين جزئي المقياس
المعايير الاجتماعية		.599	.455	.345	.521	.416	0.60
التغذية الراجعة			.543	.268	.601	.377	
المعلومات عن المهمة				.322	.262	.343	
المخططات والقواعد السببية					.470	.442	
تحيز العزو						.410	
المعلومات السابقة							

دلالات ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا بتطبقيه على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (70) طالباً و طالبة من خارج عينة الدراسة. والجدول(3) يظهر معاملات الثبات للمقياس .

جدول (3): قيم ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس العوامل المؤسسة للعزو السببي

الرقم	البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	المعايير الاجتماعية	9	.668
2	التغذية الراجعة	7	.723
3	المعلومات عن المهمة	5	. 526
4	المخططات والقواعد السببية	7	. 660
5	تحيز العزو	5	. 645
6	المعلومات السابقة	7	. 612

هذا وقد تم استبعاد 20 فقرة بسبب حصولها على قيم سالبة أو متدنية، وبالتالي أصبح عدد الفقرات الكلي للمقياس بصورتها النهائية 40 فقرة. كما تم استخراج معاملات القدرة التمييزية لفقرات المقياس، ويشير جدول (4) إلى تلك القيم:

جدول (4): معاملات القدرة التمييزية لفقرات مقياس العوامل المؤسسة للعزو السببي

البعد	المعايير الاجتماعية	التغذية الراجعة	المعلومات عن المهمة	المخططات والقواعد السببية	تحيز العزو	المعلومات السابقة
الفقرات	.401	.349	.259	.364	.523	.392
	.229	.368	.365	20.	.523	.325
	.421	.561	.208	.399	.124	.440
	.320	.271	.377	.339	.234	.351
	.294	.570	.309	.479	.578	.348
	.366	.492		.396		.240
	.451	.400		.276		.214
	.322					
	.311					

يلاحظ من الجدوال السابقة أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات القدرة التمييزية ملائمة وتشير إلى صلاحية المقياس لتطبيقها على العينة الأصلية.

طريقة تصحيح المقياس:

يتكون المقياس بصورته النهائية من 40 فقرة موزعة على ستة أبعاد، التي يتم الإجابة عنها بوضع إشارة تحت إحدى فئات التدريج الخماسي، حيث تمت صياغة جميع الفقرات بصورة موجبة. وعند التصحيح أُعطيت كل إجابة درجة محددة، فقد أُعطيت الإجابة أُوافق بدرجة كبير جداً 5 درجات، وأُوافق بدرجة كبيرة 4 درجات، وأُوافق بدرجة متوسطة 3 درجات، و بدرجة قليلة درجتين، ولا تنطبق إطلاقاً درجة واحدة. وبذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس هي 40 وأعلى درجة هي 200. وتم استخراج المعايير الواردة في جدول (5) لتحديد مستويات العوامل المؤسسة للعزو السببي، وذلك من خلال طرح الحد الأدنى من درجة البعد من الحد الأعلى وقسمة الناتج على ثلاثة؛ لأن لدينا ثلاثة مستويات، هي مرتفع ومتوسط ومنخفض، ومن ثم إضافة الناتج على كل على الحد الأدنى لكل مستوى من أجل تحديد طول الفئة، فمثلاً كان الحد الأدنى لبعد المعايير الاجتماعية 9 والحد الأعلى 45، وبذلك تكون العملية كالآتي 45-9 = 36، 3/36=12، 9+12=21، وهكذالكل المستويات. وتنطبق تلك العملية على جميع الأبعاد. والجدول (5) يبين تلك المعايير.

جدول (5): معايير الحكم على مستويات أبعاد مقياس العوامل المؤسسة للعزو السببي

البعد	حدود البعد	حدود ومستويات الأبعاد		
المعايير الاجتماعية	9 – 45	(9 –20.9 منخفض)	(21 – 32.9 متوسط)	(33 – 45 مرتفع)
التغذية الراجعة	7 – 35	(7 – 16.32 منخفض)	(16.33 – 25.65 متوسط)	(25.66 – 35 مرتفع)
المعلومات عن المهمة	5– 25	(5 – 11.65 منخفض)	(11.66 – 18.31 متوسط)	(18.32 – 25 مرتفع)
المخططات والقواعد السببية	7 – 35	(7 – 16.32 منخفض)	(16.33 – 25.65 متوسط)	(25.66 – 35 مرتفع)
تحيز العزو	5 – 25	(5 – 11.65 منخفض)	(11.66 – 18.31 متوسط)	(18.32 – 25 مرتفع)
المعلومات السابقة	7 – 35	(7 – 16.32 منخفض)	(16.33 – 25.65 متوسط)	(25.66 – 35 مرتفع)

ثانياً: مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية:

تم الرجوع إلى دراسات حسن (1999) وأبو عواد (2009) والعلوان والعطيات (2010) في بناء المقياس. وتم اعتماد المكونات التي أوجدها حسن (1999) لتمثيلها وتمشيها مع واقع الجامعات الأردنية. وتكون المقياس من ثلاثة أبعاد هي التركيز في أداء العمل الجامعي (10 فقرات) والاستمتاع بالعمل الجامعي (10 فقرات) والمثابرة في أثناء العمل الجامعي (10 فقرات)، وبذلك يكون العدد الإجمالي لفقرات المقياس 30 فقرة.

دلالات صدق المقياس: تم استخدام معارين لتحديد صدق الاختبار، الأول هو صدق المحكمين، فللتأكد من دلالة صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية على عشرة من المختصين في علم النفس التربوي، ومناهج التدريس في الجامعة الهاشمية وجامعة الزرقاء الخاصة، وطُلب منهم تحكيم المقياس من حيث وضوح المعنى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه، وإضافة أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين وآرائهم تم تعديل بعض الفقرات، ولم يتم حذف أية فقرة. والمعيار الثاني هو **الصدق البنائي** حيث تم التحقق من صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية التي بلغ عددها 30 طالباً وطالبة، ومن ثم تم استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة. والجدول (6) يبين تلك القيم.

جدول (6): معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية

	التركيز في أداء العمل الجامعي	الاستمتاع بالعمل الجامعي	المثابرة في أثناء العمل الجامعي
التركيز في أداء العمل الجامعي		.707**	.431**
والاستمتاع بالعمل الجامعي			.736**
المثابرة في أثناء العمل الجامعي			

دلالات ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا بتطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (30) طالباً و طالبة من خارج عينة الدراسة. والجدول(7) يظهر معاملات الثبات للمقياس.

جدول (7): قيم كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتي

الرقم	البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	التركيز في أداء العمل الجامعي	10	0.816
2	والاستمتاع بالعمل الجامعي	10	0.605
3	المثابرة في أثناء العمل الجامعي	10	0.793

هذا ولم يتم استبعاد أية فقرة من فقرات المقياس، وبالتالي بقي عدد الفقرات الكلي للمقياس بصورته النهائية 30 فقرة. كما تم استخراج معاملات القدرة التمييزية لفقرات المقياس، ويشير جدول (8) إلى تلك القيم:

جدول (8): معاملات القدرة التمييزية لفقرات المقياس

البعد	التركيز في أداء العمل الجامعي	الاستمتاع بالعمل الجامعي	المثابرة في أثناء العمل الجامعي
الفقرات	.509	.335	.527
	.632	.303	.487
	.550	.230	.461
	.458	.236	.505
	.332	.375	.393
	.590	.220	.355
	.501	.418	.437
	.249	.273	.508
	.732	.245	.606
	.594	.238	.378

يلاحظ من الجدول السابقة أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات القدرة التمييزية ملائمة وتشير إلى صلاحية المقياس لتطبيقه على العينة الأصلية.

طريقة تصحيح الدافعية الأكاديمية الذاتية:

تكون المقياس بصورته النهائية من 30 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، التي يتم الإجابة عنها بوضع إشارة تحت إحدى فئات التدريج الخماسي، حيث تمت صياغة جميع الفقرات بصورة موجبة. وعند التصحيح أُعطيت كل إجابة درجة محددة، فقد أُعطيت الإجابة أُوافق بدرجة كبير جداً 5 درجات، وأُوافق بدرجة كبيرة 4 درجات، وأُوافق بدرجة متوسطة 3 درجات، وبدرجة قليلة درجتين، ولا تنطبق إطلاقاً درجة واحدة. وبذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس هي 30 وأعلى درجة هي 150. وقد كانت أدنى درجة لكل بعد 10 وأعلى درجة 50، وكانت المستويات على النحو الآتي: (10–23.33 منخفض)، (23.34–36.67 متوسط)، (36.68–50 مرتفع)، والمستويات السابقة تنطبق على جميع الأبعاد لأن التدريج وعدد الفقرات متساوي لجميع الأبعاد.

الإجراءات

1. إعداد المقياسين واستخراج الخصائص السيكومترية لهما.
2. حصر أعداد المجتمع والعينة اللازمة.
3. الحصول على إذن من الجامعتين لتطبيق الأداتين.
4. توزيع أداتا الدراسة على العينة بعد توضيح التعليمات لهم.
5. جمع نسخ المقياسين وإدخال البيانات على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.
6. استخراج النتائج وتفسيرها.

النتائج

نتائج السؤال الأول الذي نصه " ما العوامل المؤسسة للعزو السببي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العوامل المؤسسة للعزو السببي، والجدول (9) يبين تلك القيم:

جدول (9) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العوامل المؤسسة للعزو السببي

الرقم	العوامل	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	البيئية	المعايير الاجتماعية	33.15	8.75	مرتفع
2		التغذية الراجعة	16.76	7.28	متوسط
3		المعلومات عن المهمة	10.93	3.27	منخفض
4	الشخصية	المخططات والقواعد السببية	26.21	8.81	مرتفع
5		تحيز العزو	9.39	3.27	منخفض
6		المعلومات السابقة	17.16	3.76	متوسط

يلاحظ من الجدول (9) ومن خلال استعراض المتوسطات الحسابية أن بعد المعايير الاجتماعية من العوامل البيئية جاء مستواه مرتفع كعامل مؤثر من العوامل المؤسسة للعزو السببي وذلك وفق المعايير المحددة مسبقاً لمستويات المقياس. أما بعد التغذية الراجعة فجاء متوسطاً وبعد المعلومات عن المهمة جاء منخفضاً. وفيما يتعلق بالعوامل الشخصية فقد جاء بعد المخططات والقواعد السببية مرتفعاً، بينما جاء بعد المعلومات السابقة متوسطاً، وبعد تحيز العزو جاء منخفضاً. ونستنتج من ذلك أن جميع العوامل السابقة الذكر هي عوامل مؤسسة تقف وراء العزو السببي ولكن بدرجات متفاوتة.

السؤال الثاني: هل تختلف العوامل المؤسسة للعزو السببي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن باختلاف النوع الاجتماعي للطالب ونوع الجامعة التي يدرس بها (حكومية أو خاصة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد العوامل المؤسسة للعزو السببي وذلك وفق متغيري الدراسة النوع الاجتماعي ونوع الجامعة.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد العوامل المؤسسة للعزو السببي وفق متغيري النوع الاجتماعي ونوع الجامعة

المتغير	المستوى	الإجراء الإحصائي	المعايير الاجتماعية	التغذية الراجعة	المعلومات عن المهمة	المخططات والقواعد السببية	تحيز العزو	المعلومات السابقة
النوع الاجتماعي	ذكور	العدد	188	188	188	188	188	188
		المتوسط الحسابي	30.91	16.06	10.97	24.08	9.39	16.88
		الانحراف المعياري	9.411	6.784	3.180	9.333	3.410	3.925
	إناث	العدد	260	260	260	260	260	260
		المتوسط الحسابي	34.77	17.27	10.90	27.75	9.40	17.37
		الانحراف المعياري	7.869	7.593	3.343	8.093	3.173	3.635
نوع الجامعة	حكومية	العدد	316	316	316	316	316	316
		المتوسط الحسابي	33.07	16.52	10.74	26.06	9.10	17.05
		الانحراف المعياري	8.883	6.994	3.147	8.803	2.962	3.749
	خاصة	العدد	132	132	132	132	132	132
		المتوسط الحسابي	33.36	17.34	11.37	26.57	10.10	17.44
		الانحراف المعياري	8.453	7.926	3.526	8.862	3.834	3.795
الكلي		**العدد**	448	448	448	448	448	448
		المتوسط الحسابي	33.15	16.76	10.93	26.21	9.39	17.16
		الانحراف المعياري	8.750	7.281	3.272	8.814	3.271	3.763

يبين الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهرية في جميع أبعاد العوامل المؤسسة للعزو السببي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن التي تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي ونوع الجامعة. وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد المتغيرات MANOVA كما يبين الجدول (11):

جدول (11): تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للكشف عن الفروق في أبعاد العوامل المؤسسة للعزو السببي وفق متغيري النوع الاجتماعي والجامعة

قيمة هوتلنج	مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
هوتلينغ: .129 مستوى الدلالة: .000	النوع الاجتماعي	المعايير الاجتماعية	1654.864	1	1654.864	22.618	.000	.048
		التغذية الراجعة	124.623	1	124.623	2.359	.125	.005
		المعلومات عن المهمة	4.873	1	4.873	.457	.499	.001
		المخططات والقواعد السببية	1459.438	1	1459.438	19.539	.000	.042
		تحيز العزو	4.475	1	4.475	.425	.515	.001
		المعلومات السابقة	19.400	1	19.400	1.371	.242	.003
هوتلينغ: .026 مستوى الدلالة: .083	نوع الجامعة	المعايير الاجتماعية	38.964	1	38.964	.533	.466	.001
		التغذية الراجعة	27.588	1	27.588	.522	.470	.001
		المعلومات عن المهمة	40.888	1	40.888	3.835	1.05	.009
		المخططات والقواعد السببية	13.748	1	13.748	.184	.668	.000
		تحيز العزو	97.647	1	97.647	9.274	.002	.020
		المعلومات السابقة	7.337	1	7.337	.519	.472	.001
	الخطأ	المعايير الاجتماعية	32559.286	445	73.167			
		التغذية الراجعة	23511.922	445	52.836			
		المعلومات عن المهمة	4744.175	445	10.661			
		المخططات والقواعد السببية	33238.806	445	74.694			
		تحيز العزو	4685.204	445	10.529			
		المعلومات السابقة	6295.403	445	14.147			
	الكلي المصحح	المعايير الاجتماعية	34222.373	447				
		التغذية الراجعة	23699.444	447				
		المعلومات عن المهمة	4785.714	447				
		المخططات والقواعد السببية	34722.277	447				
		تحيز العزو	4782.857	447				
		المعلومات السابقة	6329.105	447				

يشير الجدول (11) أن متغير النوع الاجتماعي يؤثر في العوامل المؤسسة للعزو السببي الكلي حيث كانت قيمة هوتلنغ 129.، وهي قيمة دالة إحصائياً وعند مستوى دلالة 0.000، وبخصوص مصدر الفروق فقد كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المعايير الاجتماعية تعزى إلى النوع الاجتماعي لصالح الإناث وبمتوسط حسابي 30.91 وانحراف معياري 9.411 للذكور،

ومتوسط حسابي 34.77 وانحراف معياري 7.869 للإناث. كما كان هناك فروق في بعد المخططات السببية تعزى إلى ذلك المتغير ولصالح الإناث أيضاً، فقد كان المتوسط الحسابي للذكور على ذلك البعد 24.08 والانحراف المعياري 9.333 بينما المتوسط الحسابي للإناث 27.75 والانحراف المعياري 8.093.

وبالنسبة لمتغير نوع الجامعة فلم يكن له أثر ذو دلالة إحصائية على العوامل المؤسسة للعزو السببي الكلي حيث كانت قيمة هوتلنغ 026. وهي قيمة غير دالة إحصائياً وعند مستوى دلالة 083.، ولكن بخصوص الأبعاد الفرعية فقد كان هناك فرق دال في بعد تحيز العزو يعزى إلى متغير نوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة، حيث كان المتوسط الحسابي لذلك البعد للجامعات الحكومية 9.10 والانحراف المعياري 2.962، أما المتوسط الحسابي للجامعات الخاصة فقد كان 10.10 والانحراف المعياري 3.834.

السؤال الثالث: ما مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات لاستجابات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية، والجدول (12) يبن تلك القيم:

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات لاستجابات الطلبة على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	التركيز في أداء العمل الجامعي	34.13	8.335	متوسط
2	الاستمتاع بالعمل الجامعي	36.83	7.466	مرتفع
3	المثابرة في أثناء العمل الجامعي	37.34	8.059	مرتفع

يبين الجدول (12) أن بعد المثابرة في أثناء العمل الجامعي حصل على أعلى متوسط بين أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية بمتوسط حسابي 37.34 وانحراف معياري 8.059 وهي قيمة مرتفعة وفق الفئات المحددة مسبقاً للحكم على مستوى أبعاد المقياس، كما جاء بعد الاستمتاع بالعمل الجامعي جاء مرتفعاً أيضاً لكنه احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 36.83 وانحراف معياري 7.466، بينما جاء بعد التركيز في أداء العمل الجامعي أخيراً ومتوسطاً بمتوسط حسابي 34.13 وانحراف معياري 8.335.

السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للعوامل المؤسسة للعزو لسببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين متغيري الدراسة ومعامل التحديد ومعامل التحديد المصحح لمعرفة مقدار مساهمة العوامل المؤسسة للعزو السببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية كما يشير الجدول (13):

جدول (13): قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد بين متغيري العوامل المؤسسة للعزو السببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
.778[a]	.605	.599	11.784

يتبين من جدول (13) أن العوامل المؤسسة للعزو السببي تفسر 59.9 % من الدافعية الأكاديمية الذاتية والباقي يعزى إلى عوامل أخرى. ولمعرفة دلالة أثر العوامل المؤسسة للعزو السببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية تم استخدام تحليل التباين كما في جدول (14).

جدول (14): تحليل التباين لأثر العوامل المؤسسة للعزو السببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	93695.365	6	15615.894	112.455	.000[a]
الخطأ	61238.954	441	138.864		
الكلي	154934.319	447			

يبين الجدول (14) أن هناك أثراً ذات دلالة إحصائية للعوامل المؤسسة للعزو السببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية. ولتحديد الوزن النسبي لأبعاد العوامل المؤسسة للعزو السببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد كما يظهره جدول (15).

جدول (15): نتائج تحليل الإنحدار لأثر العوامل المؤسسة للعزو السببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية

المتغيرات المستقلة	معاملات الإنحدار اللامعيارية		معاملات الإنحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	B	الخطأ المعياري	المعامل Beta		
الثابت	53.509	3.943		13.572	.000
المعايير الاجتماعية	1.608	.064	.756	25.154	.000
التغذية الراجعة	.350	.084	.137	4.168	.000
المعلومات عن المهمة	-.077	.198	-.013	-.386	.700
المخططات والقواعد السببية	-.191	.065	-.091	-2.958	.003
تحيز العزو	.121	.193	.021	.624	.533
المعلومات السابقة	.019	.163	.004	.115	.908

يتبين من الجدول (15) أن الأوزان النسبية لأبعاد المعايير الاجتماعية والتغذية الراجعة من العوامل البيئية، وبعد المخططات والقواعد السببية من العوامل الشخصية كانت ذات دلالة إحصائية في إحداث التباين في الدافعية الأكاديمية الذاتية.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول الذي نصه " ما العوامل المؤسسة للعزو السببي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟"

بينت نتائج هذا السؤال أن هناك عوامل بيئية وأخرى شخصية تقف وراء العزو السببي للنجاح والفشل، ولكنها كانت بمستويات متفاوتة، فالمعايير الاجتماعية من العوامل البيئية جاء مستواها مرتفع، بينما جاءت التغذية الراجعة بمستوى متوسط، والمعلومات عن المهمة كان مستواها منخفض. وهذا يشير إلى أهمية المعايير الاجتماعية كعامل مؤثر في تحديد الأسباب التي نختارها لتبرير النجاح والفشل. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الأفراد يأخذون بالاعتبار السياق الاجتماعي ومعايير المجتمع الذي يعيشون به في انتقاء مبررات النجاح والفشل، فقد يكون عدم تسامح المجتمع مع الفشل والفاشلين والنظرة الدونية التي قد يتعرض لها الفاشل تدفعهم إلى البحث عن أسباب خارجية للفشل كالحظ والمدرس والبيئة الجامعية، وذلك للحفاظ على صورتهم الجيدة أمام الآخرين، بينما قد يدفعهم مديح المجتمع والامتيازات التي يحصلون عليها بعد النجاح إلى تبرير النجاح بمبررات داخلية كالقدرة والشخصية، وهذا ما يميز المجتمعات الشرقية عموماً وهو الاهتمام بالسياق الاجتماعي والثقافي، قد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Gyeke, 2006) ونتائج دراسة (Hua & Tan, 2012) و (Yang and Montgomery, 2011). وفيما يتعلق بالعوامل الشخصية فقد جاء مستوى بعد القواعد والمخططات السببية مرتفعاً، وبعد المعلومات السابقة كان متوسطاً، أما بعد تحيز العزو فقد جاء منخفضاً. ويمكث تفسير النتيجة بأن الطلبة يفكرون ويخططون جيداً في المبررات التي يضعوها لنجاحهم وفشلهم، حيث يختارونها بعناية لكي تقنع المجتمع التي يعيشون فيه بأسباب نجاحهم وفشلهم وذلك من أجل استمرار تكيفهم معه. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع (Nurmi, 1992) التي وجدت أن الأفراد يختارون أسباباً شخصية للنجاح وأسباباً خارجية للفشل من أجل المحافظة على صورتهم الإيجابية أمام الآخرين.

مناقشة السؤال الثاني: هل تختلف العوامل المؤسسة للعزو السببي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن باختلاف النوع الاجتماعي للطالب ونوع الجامعة التي يدرس بها (حكومية أو خاصة)؟

أشارت نتائج الدراسة أن متغير النوع الاجتماعي يؤثر في العوامل المؤسسة للعزو السببي الكلي، وأن الإناث أكثر اهتماماً بالمعايير الاجتماعية من الذكور عند انتقاء أسباب النجاح والفشل. وقد تفسر تلك النتيجة بأن الإناث يردن إثبات ذواتهن داخل المجتمع بسبب النظرة السلبية عن المرأة، لذا تراهن يخترن أسباباً للنجاح والفشل في محاولة منهن لكسب تأييد المجتمع. كما بينت النتائج أن هناك فروقًا في بعد المخططات السببية تعزى إلى ذلك المتغير لصالح الإناث أيضاً. وقد تفسر تلك النتيجة بأن الإناث أكثر فطنة من الذكور في التخطيط لاختيار الأسباب والفشل، فهذا المجال هو مجال اجتماعي إنساني، وقد بين الأدب التربوي أن الإناث أكثر ذكاء من الذكور في هذه الناحية.

وبالنسبة لمتغير نوع الجامعة فقد كان هناك فرق دال في بعد تحيز العزو يعزى إلى متغير نوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة. ويمكن تفسير تلك النتيجة، بأن طلبة الجامعات الخاصة قبلوا في جامعاتهم بسبب حصولهم على معدلات أقل، لذا فهم يختارون أسباب متحيزة لذواتهم للنجاح والفشل، كنوع من التعويض عن الفكرة التي اخذت عنهم من قبل المجتمع بأنهم فاشلون، لذا سيحاولون إثبات فكرة معاكسة عن أنفسهم. وقد اختلفت تلك النتائج مع نتائج دراستي (حاج حسين، 1998) و(Nenty, 2010) اللتان وجدتا أن لا تأثير للنوع الاجتماعي في العزو السببي.

مناقشة السؤال الثالث: ما مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟

بينت نتائج هذا السؤال أن بعد المثابرة في أثناء العمل الجامعي حصل على أعلى متوسط بين أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية وكان مستواه مرتفع، كما جاء بعد الاستمتاع بالعمل الجامعي مرتفعاً أيضاً، بينما جاء بعد التركيز في أداء العمل الجامعي أخيراً وبمستوى متوسط. ويمكن تفسير تلك النتيجة بسبب نوعية التعليم الجامعي الذي تتطلب معظم تخصصاته القيام بمهام عملية ذات جودة عالية، فقد أصبح التدريس الجامعي بشكل عام، وفي الجامعتين اللتين طبقت فيهما الدراسة تركز على هذا الجانب من حيث حل المشكلات، والتعلم الذاتي والمحوسب، بالإضافة إلى توفير أنشطة لامنهجية، وبهذا أصبح استخدام طرائق التدريس التقليدية المبنية على المحاضرة المباشرة أقل استخداماً، وخصوصاً أن معظم التخصصات في كلتا الجامعتين تخصصات تقنية، وبالتالي أصبح الطالب يسعى للاستفادة من تلك الأنشطة للحصول على معدلات مرتفعة. ولا ننسى أيضاً أن التقدم التكنولوجي والمعرفي وتطور وسائل الاتصالات كالستالايت والإنترنت أسهمت في مساعدة الأفراد على الاطلاع على الكثير من المعلومات مما عزز لديهم دافع حب الاستطلاع والتعلم.

مناقشة السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للعوامل المؤسسة للعزو السببي في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟

بينت نتائج هذا السؤال أن العوامل المؤسسة للعزو السببي تفسر 59.9 % من الدافعية الأكاديمية الداخلية، وأن الأوزان النسبية لأبعاد المعايير الاجتماعية والتغذية الراجعة (عوامل بيئية) وبعد المخططات والقواعد السببية (عوامل شخصية) كانت ذات دلالة إحصائية في إحداث التباين في الدافعية الأكاديمية الداخلية؛ أي أن العوامل التي تدفع الأفراد لاختيار أسباب نجاحهم وفشلهم ترتبط طردياً بالدافعية الأكاديمية الذاتية. وقد تفسر هذه النتيجة بأن دافعية الأفراد الأكاديمية تتحدد بالطريقة التي يخطط بها الأفراد لاختيار أسباب النجاح والفشل، فهم يختارون أسباباً تنسجم مع معايير المجتمع، كما أن نوعية التغذية الراجعة التي يبحث عنها الأفراد ويعزون أسباب نجاحهم وفشلهم إليها توفر لهم أرضية للعزو السببي مما ينعكس على أدائهم ودافعيتهم، فوق كل ذلك فإن تخطيط الأفراد واختيارهم لأسباب النجاح والفشل وفق قواعد معينة تنسجم مع معرفتهم لمعايير المجتمع الذي يعيشون فيه يشعرهم بالارتياح مما يؤدي إلى انعكاسه على دافعيتهم الأكاديمية الذاتية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة هاساي (Hsieh, 2004) التي وجدت أن الطلبة الذين قاموا بعزو خارجي وغير مستقر للنجاح كان لديهم كفاية ذاتية أقل من أولئك الذين قاموا بعزو داخلي ومستقر. والطلبة الذين قاموا بعزو مستقر وخارجي للفشل كان لديهم كفاية ذاتية أقل من أولئك الذين قاموا بعزو غير مستقر وداخلي، كما اتفقت مع نتائج دراسة (كريم، 2011) التي كشفت عن وجود علاقة دالة بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل وتقدير الذات.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

1. تدريب المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وخصوصاً الإناث، على التقليل من الاعتماد على السياق الثقافي في تفسير أسباب النجاح والفشل، وتحويلها إلى عزوات داخلية.
2. الاهتمام بتقديم تغذية راجعة فعالة حول أداء الطالب لتشجيعه في تفسير نجاحه وفشله وتحويله إلى عزوات داخلية.
3. التركيز على أداء الطالب الجامعي في أثناء الدراسة والاهتمام به لزادة الكفاءة الأكاديمية الذاتية.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل المؤسسة للعزو السببي مع تناول متغيرات أخرى مثل التخصصات الأكاديمية والمراحل العمرية المختلفة.

المراجع

أبو عواد، فريال، 2009، البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية :(AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث(الأونروا) في الأردن. مجلة جامعة دمشق، 25 (3+4)، 433-471.

توفيق، نجاة عدلي، 2006، ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والعزو السببي للتحصيل لدى طلاب كلية التربية. دراسات الطفولة، 9 (32), 27-51.

جبريل، موسى، 1996، العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين: مجلة دراسات، العلوم التربوية، 23 (2)، 358- 370.

حاج حسين، عفاف تيسير عبد الله، 1998، أثر فعالية المعلم وجنسه على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي للطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حسن، أحمد محمد شبيب، 1999، دراسة عاملية للدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من الجنسين. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 83.

حسين، ربيع شعبان حسن، 2005، أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

زايد، نبيل محمد، 2003، الدافعية والتعلم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

علاونة، شفيق، 2004، الدافعية. في كتاب محمد الريماوي، (محرر)، علم النفس العام، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العلوان، أحمد والعطيات، خالد، 2010، العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18 (2)، 683-717.

قطامي، يوسف و قطامي، نايفة، 2000، سيكولوجية التعلم الصفي، عمان: دار الشروق.

كريم، حمامة، (2011)، العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية لثانويات ولاية تيزي وزو، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

الكيال، أحمد، 2003، البيئة النفسية للذكاء الموضوعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 22، ص 168-190.

Boss, W. & Taylor, M. . (2005). The Relationship between locus of control and Academic level and sex of secondary school students. Contemporary Educational Psychology, 14 (4), 315-322.

Ebel, R. L. (1972). Essentials of educational measurement. 1st Ed. New Jersey; Prentice Hall.

.Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). Social cognition, (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.

Gyekye, S., 2006, Causal Attributions for Industrial Accidents: A Culture-Comparative Analysis. Journal of Intercultural Communication. 11, 2-14.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley

Hsieh, P. H., 2004, How college students explain their grades in a foreign language course: The interrelationship of attributions, self-Efficacy, language learning beliefs, and achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.

Hua, M. & Tan, A. (2012). Media Reports of Olympic Success by Chinese and American Gold Medalists: Cultural Differences in Causal Attribution. *Mass Communication & Society*. 15 (4), p546-558. DOI:

10.1080/15205436.2012.677092.

Matteucci, M. C. (2014). Social Utility versus Social Desirability of Students' Attributional Self-Presentation Strategies. Social Psychology of Education: An International Journal, 17 (4), 541-563.

Moreano, G. (2005). The Relationship Between Academic Self-Concept, Causal Attribution For Success and Failure, and Academic Achievement in Pre-Adolescents. The Journal of Psychology, 23(1), 5-38.

Nenty, H. J. (2010). Analysis of Some Factors that Influence Causal Attribution of Mathematics Performance among Secondary School Students in Lesotho. Journal of Social Sciences. 22(2): pp. 93-99.

Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nurmi, J. (1992). Cross-Cultural Differences in Self-Serving Bias: Responses to the Attributional Style Questionnaire by American and Finnish Students. Journal of Social Psychology, 132 (1), p 69-76.

Petri, H. L., & Govern, J.M. (2004). Motivation: Theory, research and applications. (5th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thompson.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Sambo, A; & Mohammed, A. (2015). Relationships of Causal Attributions and Academic Attainment among Colleges of Education Students in North-Western Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6 (13), 187-191.

Soric, I. & Palekcic, M. (2009). The role of students interests in self- regulated learning: The relationship between students interests, learning strategies and causal attributions. European Journal of psychology of Education, Vol.XXX, no.4,545-565.

Uguak, A. & Turiman, B. (2007). The influence of casual elements of locus of control on academic achievement satisfaction. Journal of Instructional Psychology, 34(2), 120-128.

Weiner, B.(1991). Metaphors in motivation and attribution. American Psychologist, 46(9), 921-930.

Woolfolk, A. (2001). Educational Psychology, 8th Ed, Boston: Allyn and Bacon.

Weiner, B., 1992, Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research. Newbury Park, CA: Sage

Yang, Y & Montgomery, D. (2011). Behind Cultural Competence: The Role of Causal. Attribution in Multicultural Teacher Education. Australian Journal of Teacher Education, 36 (9), 1-22.

Zohri, A. (2011). Causal Attributions for Failure and the Effect of Gender among Moroccan EFL University Learners. *English Language Teaching*, 4 (4), 130-137.

.

Factors Underlie Causal Attribution of Success and Failure and its Relationship to Academic Self-Motivation among a Sample of Jordanian University Students

Thaer Ahmad Ghbari*

ABSTRACT

This study aimed at detecting the factors underlie the causal attribution of success and failure among university students, and how they relate to academic self-motivation. The sample consisted of 448 students selected randomly by cluster method from two universities, one is public and the other is private, they were selected from the compulsory and optional university courses. To achieve the goals of the study, the descriptive correlational method was used. Two scales were used: The Factors Underlie the Causal Attribution scale and the Academic Self-Motivation scale, and the psychometric properties were extracted to be assured that they were fit to the goals of the study. The results showed that the level of the social norms dimension of environmental factors was high as an influential factor underlies the causal attribution, the feedback dimension was moderate, and the dimension of the specific information about the task was low. With regard to personal factors, causal schemas were high, the prior knowledge dimension was moderate, and attributional bias dimension was low. The results also showed that there were significant differences in the dimensions of social norms and causal schemas due to the gender variable in favor of females, and there is a difference in the attributional bias due to the variable of university kind in favor of private universities. Regarding academic self-motivation, the dimensions of perseverance during the university work and enjoying the work of university were high, while the focus on the university work was moderate. Finally, the factors underlie the causal attribution explained 59.9% of self-motivation and academic.

Keywords: Causal attribution, academic self-motivation, Jordanian universities, higher education, Jordan

* Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University. Received on 3/8/2016 and Accepted for Publication on 29/9/2016.