فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين

*أحمد يحيى الزق**

ملخص

بما أن الكثير من الدراسات الحديثة تؤكد إمكانية تغيير الطريقة التي يعزو بها الأفراد نجاحهم وفشلهم، وبالتالي التأثير بشكل إيجابي في التحصيل وغيره من المتغيرات، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف التحقق من فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى عينة من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. تكونت العينة من 150 طالباً وطالبة (120 إناث/30 ذكور) من طلبة السنة الأولى في الكلية. تمثلت الإجراءات في تطوير برنامج للتدريب على العزو السببي في ضوء الأدب النظري والبحثي، ثم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة تجريبية، ومقارنة التحصيل بين هذه المجموعة ومجموعة أخرى ضابطة مع إجراء القياس القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين.

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة لكل من الذكور والإناث، كما تم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك ((ANCOVA (2×2)، وذلك لدراسة تأثير كل من التدريب على العزو السببي والجنس والتفاعل بينهما في التحصيل.

وجدت الدراسة أن هناك أثرا للتدريب على العزو في التحصيل. بينما لم يوجد أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس والتدريب على العزو في التحصيل. تؤكد هذه النتائج أهمية تدريب طلبة السنة الأولى على العزو السببي للنجاح والفشل.

الكلمات الدالة: العزو السببي، التدريب على العزو، الدافعية، التحصيل، التعليم العالي.

المقدمـــة

يؤكد كثير من علماء الدافعية وجود علاقة بين العزو أو التفسيرات التي يقدمها المتعلم لنجاحه وفشله وبين سلوكه وتحصيله. نظرية العزو التي قدمها واينر وغيره من الباحثين تعد واحدة من أبرز النظريات المعرفية في هذا المجال. وتستند هذه النظريات عموما إلى افتراض مفاده أن الأفراد مدفوعون لفهم وتفسير العالم المحيط بهم (Eggen and Kauchak, 2004). وترى نظرية العزو أن الطريقة التي يعزو بها الفرد نجاحه وفشله تؤثر في معتقداته ومشاعره وسلوكه وأدائه المستقبلي (Schunk, 2008).

ويشير العزو إلى السبب الذي يدركه الفرد للنتائج التي يحققها (Schunk, 2008)، حيث تؤكد نظرية العزو (Attribution theory) أنه خلال سعي الفرد لفهم سلوكه وأدائه، فإنه يكون مدفوعا لاكتشاف الأسباب التي تقف وراء هذا الأداء. وتبرز حاجة الشخص لفهم هذه الأسباب في المواقف الأكاديمية في كل من مواقف النجاح والفشل. وعادة ما يعزو الأفراد نجاحهم أو فشلهم إلى أربعة عوامل أساسية هي: القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ. فقد يرى الفرد أنه ذو قدرة مرتفعة أو متدنية، أو أنه بذل جهدا كبيرا أو محدودا، وقد يعيد نجاحه أو فشله إلى سهولة أو صعوبة المهمة، وقد يعيده إلى الحظ (Weiner, 1992; 1994). كما قد يعزو البعض النجاح والفشل إلى عوامل أخرى مثل الحالة المزاجية، المرض، والتعب، والشخصية، والمساعدة من قبل الآخرين كالمدرس (Gredler, 1997; Schunk, 2008).

يرى هايدر (Heider, 1958) أن الناس يسعون إلى تفسير الأحداث الهامة في حياتهم، وأنهم يسعون إلى عزوها إلى عوامل داخلية أو عوامل خارجية. ويؤكد روتر (Rotter, 1966) أن الأفراد يتباينون بشأن معتقداتهم حول العلاقة بين سلوكهم ونتائجه؛ فالبعض يرى أنه ليس هناك ثمة علاقة بين السلوك ونتائجه، وهؤلاء ذوو ضبط خارجي، في حين أن هناك من يدرك العلاقة بين السلوك ونتائجه، وهؤلاء ذوو ضبط داخلي.

وبالاستناد إلى الأعمال السابقة، حدد واينر (Graham and Weiner, 1996; Weiner, 1992; 1994) ثلاثة أبعاد للتفسير السببي هي: أولا، موقع الضبط (Locus of control) ويتعلق

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2008/6/16، وتاريخ قبوله 2009/6/24.

© 2011 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

هذا البعد بإدراك المتعلم لموقع السبب؛ فالموقع قد يكون داخليا، كأن يعزو الفرد النجاح أو الفشل إلى القدرة أو الجهد، أو يكون خارجيا، كأن يعزو ذلك إلى الحظ أو مستوى صعوبة المهمة. ثانيا، الثبات (Stability) فقد يعزو الفرد نتائجه إلى عوامل ثابتة كالقدرة أو إلى عوامل غير ثابتة كالجهد. ولا شك أن إدراك الطالب لثبات العامل يؤثر في توقعاته المستقبلية للنجاح. ثالثا، القابلية للضبط (Controllabillity) ويتعلق بما إذا كان العامل الذي يتم العزو إليه يمكن السيطرة عليه كالجهد والتخطيط أو لا يمكن السيطرة عليه كالحظ والقلق والتحيز.

ويؤثر العزو في المتعلم على الأقل بأربع طرق هي: أولا، ردود الفعل الوجدانية نحو النجاح والفشل، ثانيا، توقعات النجاح المستقبلي، ثالثا، الجهود التي سيبذلها المتعلم مستقبلا، رابعا، تحصيل المتعلم (Weiner, 1994). وتؤكد الأبحاث في إطار العزو السببي أن البحث عن سبب أو تفسير يمكن أن يظهر بشكل واضح عندما تنتهي مساعي المتعلم بفشل غير متوقع (Graham and Weiner, 1996).

وتجدر الإشارة إلى أن موقع الضبط يمثل مدركات مكتسبة متعلمة، وبالتالي يمكن تغييرها، رغم أن هذا التغيير قد لا يتم بسهولة خاصة في المواقف التربوية الطبيعية (Good and Prophy, 1990). ويؤكد الكثير من الأبحاث على قدرة المتعلمين على تطوير كفاءة أسلوبهم في العزو من خلال التدريب (Hall, Perry, Chipperfield, Clefton, & Haynes, 2006; Robertson, 2000). والتدريب على العزو (Attribution training) هو العملية التي تتضمن تحسين معتقدات الفرد حول أسباب فشله ونجاحه؛ وذلك لتطوير دافعيته للتحصيل مستقبلا (Robertson, 2000).

ويتم تطوير برامج التدريب على العزو؛ ذلك لتحسين السلوك الأكاديمي للطلبة خاصة المحبطين منهم، وذلك للحد من نزعتهم نحو عزو الفشل إلى عوامل لا يمكن التحكم بها (Good and Prophy, 1990). غير أن بعض الخبراء يؤكدون ضرورة عدم الاقتصار على معالجة طريقة عزو الفشل، بل أن التدريب الجيد يجب أن يعلم الأفراد كيفية عزو نتائج كل من الفشل والنجاح أيضا (Gredler, 1997; Schunk, 2008).

ويقترح الباحثون والمنظرون عدة استراتيجيات يمكن من خلالها مساعدة الطلبة في تغيير طريقتهم في العزو. من هذه الاستراتيجيات نمذجة المثابرة (نماذج لم ينجحوا بسهولة، بل كافحوا لتجاوز الأخطاء وتخطي العقبات حتى نجحوا أخيراً) وتزويدهم بمعلومات حول استراتيجيات التعلم والتدريب والتغذية الراجعة؛ وذلك لمساعدة المتعلم في: أولا، أن يركز على المهمة التي يعمل بها لا أن يقلق من الفشل، ثانيا، أن يتعامل مع الفشل من خلال تعقب الخطوات التي سار بها لاكتشاف الأخطاء التي وقع بها أو من خلال تحليل المشكلة لاكتشاف طريقة أخرى للحل. ثالثا، عزو فشله إلى نقص الجهد لا إلى نقص القدرة (Brophy, 1998; Dweck and Elliot, 1983). ويؤكد بعض الباحثين أن تدريب الطلبة على الاستراتيجيات المعرفية يكون فعالا في تحسين العزو لدى الطلبة الذين يعتقدون أنهم كانوا يبذلون جهودا كبيرة دون جدوى (Forsterling, 1985; Seligman, 1995).

كما قدم سوا وبوركس (Sowa and Burks, 1983) نموذجا من ثلاث مراحل لإعادة البناء المعرفي للعزو (Cognitive restructuring) هي: أولا، مرحلة التعليم، وتتضمن تعليم الطلبة العلاقة بين الأفكار والأداء. ثانيا، مرحلة التدريب، وتتضمن تحديد العبارات السلبية المتعلقة بالذات التي يقدمها التلاميذ ومواجهتها بعبارات أخرى إيجابية. ثالثا، مرحلة التطبيق، وتتضمن الطلب من التلاميذ استخدام العبارات الإيجابية في مواقف ضغط حقيقية دون وجود المدرب.

وقد استخدمت الكثير من دراسات التدريب على العزو استراتيجية تسمى تمرين التدعيم (Consolidation exercise)، وتتضمن هذه الاستراتيجية لقطة فيديو تظهر مختصاً يتحدث عن عوامل العزو السببي، ثم يتبعها نقاش بين الطلبة عن أهمية تبني عوامل قابلة للضبط والتحكم مع بيان أثرها في التحصيل (Forsterling, 1985).

ويؤكد هوي (Hoy, 1986) أهمية النمذجة وتغيير الاستراتيجية ومراقبة الذات في التدريب على العزو. فيرى أن المدرس الذي تواجهه صعوبة وهو يعمل أمام طلبته يمكن أن يقول" الطريقة التي استخدمها ليست فعالة، ترى ما الطريقة الأمثل؟" إن هذا من شأنه أن يزيد من مراقبة الطالب لنفسه ويطور استراتيجياته في التعامل مع المشكلات. وينبغي أن يتجنب المدرس إظهار الإحباط أمام طلبته.

وتختلف برامج التدريب على العزو من حيث المدة الزمنية للبرنامج؛ فبعض برامج التدريب استمرت 12 أسبوعا (Pflaum and Pascarella, 1982)، في حين أن بعض البرامج استمرت 3 أيام فقط (Chapin and Dyck, 1976). وعموما، فإن كلا النوعين من البرامج كانا فعالين في تحسين قدرات الطلبة على العزو.

الدراسات السابقة

سيتم تناول الدراسات التي وجدت علاقة بين العزو والتحصيل، ثم الدراسات التي بحثت العلاقة بين العزو

والجنس، وأخيراً الدراسات التي بحثت أثر التدريب على العزو في التحصيل وغيره من المتغيرات.

أولا: الدراسات التي بحثت العلاقة بين العزو والتحصيل

وجد مارش (Marsh, 1990) أن الأفراد يميلون إلى عزو النجاح إلى عوامل داخلية، في حين أنهم يميلون إلى عزو الفشل إلى عوامل خارجية. غير أن العديد من الدراسات العربية والغربية تؤكد على وجود علاقة بين العزو والتحصيل، فقد وجد شابمان وسكنر وبالتتز (Chapman, Skinner and Baltes, 1990) أن الأطفال الذين يعتقدون بأن تدني الجهد لا يسبب الفشل قد حصلوا على درجات أدنى عند أداء مهام معرفية مقارنة مع الذين يعتقدون أن تدني الجهد هو سبب الفشل، كما أنهم يعتقدون بإمكانية تجنب الفشل من خلال بذل الجهد. وبسبب هذا الاعتقاد، فإنهم يبذلون الجهد مما يحسن من أدائهم.

وفي دراسة صالح (1991) التي قارن فيها بين الطلبة متدني التحصيل ومرتفعي التحصيل من حيث العوامل التي يعزون إليها النجاح والفشل، وجد الباحث أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني عزوا نجاحهم وفشلهم إلى عوامل خارجية أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع الذين عزوا نجاحهم وفشلهم إلى عوامل داخلية. وفي سياق مشابه، فقد أكدت دراسة هاها (1994) وجود ارتباط ذي دلالة بين موقع العوامل التي عزا إليها الطلبة نجاحهم ومستواهم التحصيلي في العلوم.

أما دراسة جبريل (1996)، فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل والتكيف النفسي لدى المراهقين (ن=640). وجد الباحث أن مركز الضبط يفسر 32% من التباين في التحصيل و48% من التباين في التكيف النفسي.

ووجد الهندي وتشايلدرز (El-Hindi and Childers, 1996) لدى عينة من الطلبة الجامعيين ارتباطا بين الوعي فوق المعرفي والعزو القابل للضبط لنتائج النجاح، بحيث أن الأفراد الأكثر وعيا بعمليات المذاكرة يميلون إلى عزو النجاح إلى عوامل قابلة للضبط. وقد أوصى الباحثان بتدريب هذا النوع من الطلبة على الوعي فوق المعرفي والتدريب على العزو.

وتؤكد الدراسات أن الطلبة الأكثر تحصيلا يعزون النجاح والفشل إلى عوامل داخلية أكثر من أولئك الأقل تحصيلا، ففي دراسة لصلاح (1999) على عينة بلغت 455 طالباً، وجد الباحث أن الطلبة الذين يعزون خبرات النجاح والفشل إلى عوامل داخلية كانوا أعلى تحصيلا من أولئك الذين يعزونها إلى عوامل خارجية. وأكدت دراسة محسن (2004) وجود علاقة بين العزو والتحصيل، فكلما ارتفع المعدل الدراسي، ارتفع عزو خبرة النجاح إلى عوامل داخلية.

ثانيا: الدراسات التي بحثت الفروق الجنسية في العزو السببي

وفي إطار الفروق الجنسية في العزو، وجدت بعض الدراسات أن الإناث يملن إلى عزو النجاح إلى عوامل خارجية، مثل الحظ الجيد وسهولة المهمة، أو إلى عوامل غير ثابتة، مثل الجهد، ويعزى الفشل إلى عوامل داخلية، مثل تدني القدرة (Eccles, 1983).

وأكدت دراسة أبو السميد (1992) عدم وجود فروق بين الجنسين في عزو خبرات النجاح، لكن هناك فروقا بين الجنسين في عزو خبرات الفشل؛ إذ تعزو الإناث فشلهن إلى الخبرة. ووجدت دراسة دروزة وعبد العزيز (1997) أن الذكور كانوا أقل ضبطا خارجيا من الإناث من حيث موقع الضبط لديهم.

كما وجدت بيير (Beyer, 1999) أن هناك فروقا جنسية في العزو، حيث يعزو الذكور نجاحهم إلى القدرة، ويعزون فشلهم إلى قلة الاهتمام والدراسة. أما الإناث، فيعزون فشلهن إلى القدرة أكثر من الذكور. ووجدت فروقا بين الذكور والإناث في الخبرات الانفعالية بعد النجاح أو الفشل؛ فالنجاح يجعل الإناث يشعرن بالثقة بالنفس والسعادة والدافعية أكثر من الذكور.

أما بونغ وكلارك (Bong and Clark, 1999)، فقد وجدا أنه في مواضيع مثل الرياضيات والعلوم، فإن الإناث يملن لحمل توقعات أدنى للنجاح مقارنة مع الذكور. أما دراسة ميشيلز (Michaels, 2002) على عينة أمريكية من ثقافات متعددة، فقد وجدت فروقا بين الإناث والذكور في أسلوب العزو، حيث تعزو الإناث نجاحهن إلى الجهد أكثر من الذكور.

وعلى كل حال، فإن هناك باحثين مثل داينر ودويك (Diener and Dweck, 1978)، وكذلك هاها (1994)، والأحمد (1999)، لم يجدوا فروقا بين الجنسين في هذا المجال.

ثالثا: الدراسات التي بحثت فاعلية التدريب على العزو السببي

أما من حيث تأثير التدريب على العزو السببي في التحصيل وغيره من المتغيرات، ففي دراسة لدويك (Dweck, 1975)، على عينة من الطلبة الذين يعانون من عجز متعلم،

قارن خلالها بين مجموعتين، تعرض أفراد كلتا المجموعتين لخبرات نجاح وفشل خلال خمس وعشرين جلسة. زود الباحث أفراد المجموعة التجريبية بتغذية راجعة بعد الفشل تتضمن أن سبب تدني الأداء كان عائدا إلى نقص الجهد أو استخدام استراتيجيات غير فعالة. وجد الباحث أن أفراد المجموعة التجريبية كانوا أكثر ايجابية في استجاباتهم للفشل، وذلك بإظهار درجة أعلى من المقاومة وتكييف الاستراتيجيات التي يستخدمونها بحيث تصبح أكثر فعالية.

وفي دراسة لشنك (Schunk, 1982) على عينة من طلبة المدرسة الابتدائية يدرسون الرياضيات قارن خلالها بين ثلاث طرق في العزو هي: ربط الأداء السابق بالجهد (مثل لقد عملت بجهد كبير)، وربط الأداء المستقبلي بالجهد (إنك بحاجة إلى أن تعمل بجد)، وعدم تقديم أي نوع من التغذية الراجعة. وجد أن ربط الأداء السابق بالجهد يزيد من دافعية المتعلمين للالتزام بالمهمة، ومن الكفاءة المدركة، واكتساب المهارات، أكثر من الطريقتين الأخريين.

وفي دراسة لشلتون وأناستوبولوس ولندن (Shelton, Anastopoulos and Linden, 1985)، على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة)، ومجموعة من الطلبة العاديين الذين يعانون من العجز المتعلم، وجد الباحثون أن الطلاب الذين تعرضوا للتدريب على العزو أظهروا قدرا أكبر من المثابرة على القراءة، وازدادت نسبة عزوهم الفشل إلى الجهد، إضافة إلى عزوهم التحصيل إلى عوامل داخلية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

وفي دراسة لتشنك وكوكس (Schunk and Cox, 1986)، على عينة من الطلبة يدرسون القسمة، زود التلاميذ في إحدى المجموعات بتغذية راجعة تعزو الأداء إلى الجهد في النصف الأول من البرنامج التعليمي، بينما تلقت المجموعة الثانية نفس التدريب خلال النصف الثاني من البرنامج، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. وجد الباحثان أن تقديم العزو بكلتا الطريقتين يزيد من الكفاءة الذاتية، ومن الدافعية واكتساب المهارات، وأن تقديم العزو في النصف الأول من البرنامج زاد من عزو النجاح إلى الجهد لدى أفراد هذه المجموعة.

أما دراسة بوركوفسكي (Borkowski, 1988)، فقد وجدت أن المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدريب على الإستراتيجية ومحاولة تغيير الأنماط العزوية الخارجية غير القابلة للضبط، قد أظهرت تحسنا في القراءة، في حين لم تظهر المجموعة الضابطة التي تعرضت للتدريب على استراتيجية القراءة فقط تحسنا مماثلا.

وفي دراسة لبري وستـ روثرز (Perry and Struthers, 1994) قارنا خلالها بين ثلاث استراتيجيات للتدريب على العزو (عوامل العزو مكتوبة، وعوامل العزو مصورة فيديو، العوامل مصورة إضافة إلى مناقشة جماعية) لدى الطلبة الجامعيين. وجدت الدراسة تحسناً في التحصيل النهائي للمساق ودرجات نهاية السنة لدى الطلبة ذوي مدركات النجاح المتدنية، وذلك لدى المجموعة التي تعرضت لعوامل العزو مصورة مع المناقشة الجماعية.

وفي دراسة لمارتن (Martin, 2000) على عينة من الطلبة الجامعيين حاولت فيها إعادة تدريب الطلبة على العزو السببي للفشل. تضمن التدريب تقديم معلومات عن معتقدات العزو، والتدريب على وضع الأهداف، والكفاءة الذاتية، والدافعية، والتنظيم الذاتي للتعلم. توصلت الباحثة إلى عدم وجود أثر للتدريب في التحصيل أو معتقدات العزو. بررت ذلك بأن أفراد المجموعة الضابطة كانوا أكبر من حيث العمر وأكثر خبرة من أفراد المجموعة التجريبية.

وبحث روثج وبري وهول وهلادكيج (Ruthig, Perry, Hall and Hladkyj, 2004) فاعلية استراتيجيات (عوامل العزو مكتوبة، وعوامل العزو مصورة فيديو، العوامل مصورة إضافة إلى مناقشة جماعية). وجدت الدراسة أن كل هذه الاستراتيجيات فعالة في زيادة المعدل التراكمي وخفض القلق خاصة للطلبة الجامعيين في السنة الأولى ذوي درجة التفاؤل العالية.

وأخيراً، ففي دراسة لهول وبري وتشبرفيلد وكليفتون وهاينز (Hall, Perry, Chipperfield, Clefton and Haynes, 2006) على عينة من الطلبة الجامعيين (ن=255) تلقى نصفهم تدريبا على العزو من خلال عبارات مكتوبة كانوا يغيرون من خلالها استراتيجياتهم في التفكير؛ فبدلا من القول "كان الامتحان صعبا جدا"، يحاولون التفكير بالقول "يبدو الامتحان صعبا عندما لا يكون تحضير الفرد كافيا". وجدت الدراسة أثرا للتدريب على العزو في الأداء لدى الطلبة متدني التحصيل.

من خلال الدراسات السابقة، يمكن أن نخلص إلى بعض الاستنتاجات تتمثل في: أولا، هناك علاقة بين العزو والتحصيل. ثانيا، رغم عدم وجود اتفاق بين الدراسات على أثر الجنس، إلا أن الاتجاه العام للدراسات يشير إلى أن الذكور يميلون إلى عزو النجاح إلى عوامل داخلية ثابتة، وبالأخص القدرة، وعزو الفشل إلى عوامل خارجية، في حين أن الإناث يملن إلى عزو النجاح إلى عوامل داخلية غير

ثابتة، كالجهد وعزو الفشل إلى عوامل داخلية ثابتة كنقص القدرة. ثالثا، إن التدريب على العزو فعال وله أثر إيجابي في التحصيل والالتزام بالمهمة والكفاءة المدركة واكتساب المهارات وفي الشعور بالكفاءة الذاتية المدركة والدافعية واكتساب المهارات وفي القراءة وعزو الفشل إلى الجهد وعزو التحصيل إلى عوامل داخلية. وتم في هذه الدراسة بحث فاعلية برنامج يتضمن التدريب على خمس استراتيجيات في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، وبحث مدى وجود تفاعل بين التدريب على هذا البرنامج والجنس.

مشكلة الدراسة

يؤكد كثير من علماء النفس أهمية العزو أو التفسيرات التي يقدمها المتعلم لنجاحه وفشله، وأن هذه التفسيرات تؤثر بشكل كبير في دافعية الطالب للدراسة لاحقا. من هنا، فقد رأى الكثير من الباحثين أن تدريب الطلبة على العزو السببي يمكن أن يحدث تغييرات واضحة في التفكير والسلوك لدى الطلبة. وقد تم بحث فاعلية العديد من البرامج للتدريب على العزو. وركزت هذه البرامج غالبا على التدريب على استراتيجية إعادة البناء المعرفي أو عوامل النجاح والفشل أو العزو إلى الإستراتيجية. غير أن هذه الدراسة عملت على تطوير برنامج يتدرب خلاله الطلبة على خمس استراتيجيات تتضمن: عوامل النجاح والفشل ونمذجة المثابرة وإعادة البناء المعرفي ومراقبة العزو السببي والعزو إلى الإستراتيجية، ومن ثم دراسة أثر هذا البرنامج في التحصيل، وما إذا كان هناك تفاعل بين البرنامج والجنس في التأثير في التحصيل. وتحديدا، فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط الأداء على اختبار التحصيل البعدي عند الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التدريب على العزو السببي ومتوسط الأداء عند الطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي؟
2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء الذكور على اختبار التحصيل البعدي ومتوسط أداء الإناث على نفس الاختبار؟
3. هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الأداء على اختبار التحصيل البعدي يعزى للتفاعل بين الجنس والتدريب على العزو السببي؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم وضع الفرضيات البحثية التالية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط الأداء على اختبار التحصيل البعدي للطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التدريب على العزو السببي ومتوسط الأداء عند الطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء الذكور على اختبار التحصيل البعدي ومتوسط أداء الإناث على نفس الاختبار.
3. هناك أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الأداء على اختبار التحصيل البعدي يعزى للتفاعل بين الجنس والتدريب على العزو السببي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى أولا، بناء برنامج تدريبي للتدريب على العزو السببي. وثانيا، استقصاء أثر البرنامج التدريبي في تحصيل عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. ثالثا، بحث ما إذا كان التدريب على العزو السببي يتفاعل مع الجنس لدى طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من سعيها إلى تطوير برنامج للتدريب على العزو السببي وتطبيقه على عينة أردنية عربية واستقصاء مدى فاعلية هذا البرنامج في التأثير في التحصيل لدى الطلبة الجامعيين. فقد أكد الأدب في هذا الإطار على إمكانية تدريب الأفراد على تغيير أسلوبهم في العزو، وأن هذا التدريب ينعكس على الأداء والتفكير والسلوك. وتحديدا، تتبلور أهمية هذه الدراسة في: أولا، توفير برنامج للتدريب على العزو السببي يمكن للمرشدين التربويين والمدرسين استخدامه مع الطلبة. ثانيا، تقييم مدى فاعلية هذا البرنامج في رفع متوسط تحصيل الطلبة في الجامعة الأردنية. ثالثا، تفتح هذه الدراسة الباب أمام إجراء مزيد من الدراسات لبحث مدى فاعلية التدريب على العزو السببي لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما وفرته من شروط فيما يتعلق بحجم العينة وطريقة اختيارها وعددها (150) طالباً وطالبة، وبمدى صدق وثبات اختبار التحصيل القبلي والبعدي. كما تتحدد بالاستراتيجيات الفرعية التي تم التدريب عليها في

البرنامج والتي تم اشتقاقها من الأدب النظري والبحثي في مجال العزو السببي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة؛ لتحقيق أهدافها حيث تم التحكم بشكل تام في المتغير المستقل (التدريب على العزو من خلال البرنامج)، فتم تعريض إحدى مجموعتي الدراسة للبرنامج وعدم تعريض المجموعة الأخرى (الضابطة). أما من حيث تخصيص أفراد العينة على المجموعات، فلم يكن عشوائيا، حيث تم استخدام العينة العنقودية، وتم اختيار شعبتين؛ عينت إحداهما عشوائيا كمجموعة تجريبية، وعينت الأخرى كمجموعة ضابطة، مع إجراء القياس القبلي والبعدي للمجموعتين.

العينة

تم اختيار العينة بالطريقة العنقودية، حيث تم اختيار شعبتين من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية، في الجامعة الأردنية. بلغ العدد الكلي لأفراد العينة 150 (120 ث/30 ذ) طالباً وطالبة، موزعين بالتساوي على الشعبتين. وقد تم العمل على توفير شعبتين متكافئتين من خلال إجراء بعض التنقلات البسيطة بين طلبة الشعب، حيث أن الطلبة يزيدون قليلا عن 75 طالبا في بعض الشعب، أو يقلون قليلا في شعب أخرى. وقد بلغت نسبة الذكور إلى الإناث في العينة (4:1) وهي نفس نسبة الذكور إلى الإناث تقريبا في كلية العلوم التربوية. وشكلت هذه العينة 25% من طلبة السنة الأولى في الكلية البالغ عددهم 600 طالب. وقد اعتُمدت إحدى الشعب كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمجموعة.

الجـدول رقم (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة

المجموعة	التجريبية	الضابطة	الكلي
الذكور	15	15	30
الإناث	60	60	120
الكلي	75	75	150

أدوات الدراسة

البرنامج التدريبي

برنامج تم بناؤه خصيصا لأغراض هذه الدراسة، وذلك استنادا إلى الأدب النظري حيث تم الرجوع إلى النظريات والدراسات ذات العلاقة (Forsterling, 1985; Dweck and Elliot, 1983; Hall, Perry, Chipperfield, Clefton, and Haynes, 2006; Robertson, 2000)، كما تم تقصي البرامج التي سبق أن تم إعدادها في العديد من الدراسات الغربية في هذا الإطار (Borkowski, 1988; Martin, 2000; Perry and Struthers, 1994; Ruthig, Perry, Hall, and Hladkyj, 2004; Schunk, 1982). ومن خلال النظريات والأبحاث التي تم الرجوع إليها يمكن أن نخلص إلى ما يلي: أولا، الطريقة التي يعزو بها الأفراد نجاحهم وفشلهم تؤثر في دافعيتهم، وبالتالي، في تحصيلهم. ثانيا، يجب أن يتم عزو النجاح أو الفشل إلى عوامل داخلية غير ثابتة وقابلة للتحكم. ثالثا، يمكن تدريب الطلاب على العزو بحيث نزيد من قدرتهم على العزو بطريقة تستثير دافعيتهم وتحملهم مسؤولية أدائهم.

ويتكون البرنامج من ست جلسات، مدة كل منها 45 دقيقة، تم تطبيقها بواقع جلسة أسبوعيا.

الجلسة الأولى: عوامل النجاح والفشل. وكانت تهدف إلى زيادة وعي الطلبة بالعوامل التي يعزو الطلبة إليها نجاحهم وفشلهم من خلال الحديث عن خبراتهم الشخصية والاستماع لخبرات زملائهم. وتشمل هذه الجلسة عددا من الأنشطة، من مثل: الطلب من الطالب استدعاء خبرة نجاح متميزة مر بها، الطلب من الطالب كتابة أسباب ذلك النجاح، مناقشة الطلبة في العوامل التي تؤدي إلى النجاح والفشل عادة، التوصل إلى استنتاج أن الجهد الكافي مع التخطيط واستخدام الاستراتيجيات المناسبة يقود غالبا إلى مستوى مقنع من النجاح.

الجلسة الثانية: نمذجة المثابرة. واشتملت على تعريض المتعلمين لنماذج سلوكية لأفراد مروا بخبرات نجاح، ولم يكونوا ممن يتحكم بالمهام بسهولة ويسر، ولكنهم ممن يكافحون لتجاوز العقبات قبل أن ينجحوا، بل إنهم يُحولون الفشل إلى نجاح. واشتملت الإجراءات على قراءة ثلاث قصص قصيرة لثلاثة طلاب مروا بتجارب حولوا خلالها الفشل إلى نجاح. ويتضمن ملخص إحدى القصص طالبا كان دائما ذا أداء متدن في الرياضيات في بدايات المرحلة الإعدادية. وكانت هذه المادة ذات أهمية قصوى له لرغبته الشديدة بدراسة علوم الحاسب الآلي. ثم تناقش مع بعض المدرسين والأقارب حول سبل حل المشكلة، وعرف أنه لا بد

من تعلم المفاهيم الرياضية السابقة التي كان قد درسها في سنوات دراسية سابقة. وكانت هذه نقطة انطلاق الطالب نحو سلسلة من النجاحات التي توجت بتحقيق الطالب درجة الامتياز في الثانوية العامة في هذه المادة. ويلي قراءة كل قصة مناقشة تم التركيز فيها على طبيعة مشاعر وأفكار بطل القصة قبل النجاح، ومن ثم تحديد أهم خطوة من خطوات صناعة النجاح.

الجلسة الثالثة: إعادة البناء المعرفي. تتضمن هذه الاستراتيجية إعادة بناء مدركاتهم من خلال: أولا، مرحلة التعليم، وفيها يتلقى الطلبة تفسيرات تبين العلاقة بين المدركات والسلوك، وكيف أن مثل هذه العلاقة تؤثر في الأداء الأكاديمي. وهذا يتم من خلال إعطاء الطلبة مجموعة من العبارات السلبية تتعلق بعزو الفشل إلى القدرة، ثم الطلب من الطلاب تقديم عباراتهم السلبية التي يقولونها لأنفسهم. أخيرا، يطلب منهم تقديم قائمة بعبارات ايجابية تناقض العبارات السلبية. مثال ذلك، الطالب الذي يقول "أنا لا أستطيع القيام بهذا العمل لأنني غبي" يمكن أن يقدم عبارة جديدة، مثل "لم استطع انجاز المهمة، لأنه كان يجب علي أن أعمل بجد أكبر".

الجلسة الرابعة: التدريب على إعادة البناء المعرفي. ويتم فيها تقسيم الطلبة إلى مجموعات ويطلب من كل منهم تخيل خبرة فشل ثم يبدأ بذكر عبارات ايجابية تناقض العبارات السلبية بصوت مسموع. ثم مرحلة التطبيق، وطلب فيها من الطلبة التلفظ بالعبارات الإيجابية في مواقف الضغط المتعددة التي يمرون بها.

الجلسة الخامسة: مراقبة العزو. وتتضمن تدريب الطلبة على مراقبة عمليات العزو التي يقومون بها. وهذا يتم من خلال عرض مواقف على الطلبة تتطلب تفسيرا لفهمها؛ يطرح على الطلبة موقف ثم يليه ثلاث بدائل، وعليه أن يختار البديل الصحيح. وقد تم إعطاؤهم مواقف غير أكاديمية في البداية، ثم مواقف أكاديمية لاحقا. وفي ما يلي مثال على أحد المواقف غير الأكاديمية: مها يضحكها هذا الممثل الهزلي، لماذا ؟ لاحظ : معظم الناس يضحكهم هذا الممثل الهزلي، مها يضحكها القليل من الممثلين الهزليين. اختر واحدة من الإجابات التالية: (أ) مها تجد أنها من السهل أن تضحك. (ب) هذا الممثل الهزلي مضحك. (ج) الحدث يرجع لكلا السببين. وفي ما يلي مثال على أحد المواقف الأكاديمية: خالد يفشل في مساق الرياضيات، لماذا ؟ لاحظ : خالد لا يؤدي واجباته الدراسية ويتغيب عن صفه. الطلاب الآخرون ينجحون في المساق. اختر واحدة من الإجابات. (أ) خالد ليس جيدا في الرياضيات. (ب) المعلم لا يُدرس بشكل جيد. (ج)خالد لا يقدم جهدا كافيا في الصف. وبعد إعطاء كل موقف من هذه المواقف كان يطلب من كل طالب أن يختار الإجابة الصحيحة بنفسه، ثم يتناقش مع مجموعته في الإجابة التي تم اختيارها، ثم يتم الاتفاق على الإجابة الصحيحة، ثم تدور مناقشة جماعية على مستوى الصف يناقشون فيها عدة قضايا، وتحديدا يطلب منهم تقديم تفسيراتهم مع تقديم إيحاءات من قبل المدرس للطالب العاجز عن إدراك الإجابة الصحيحة.

الجلسة السادسة: التدريب على العزو إلى الاستراتيجيات. وتهدف إلى مساعدة الطلبة على التركيز على المهمة التي يعملون بها، بدلا من القلق من الفشل. كما تهدف إلى تعليم الطلبة عزو النجاح والفشل إلى الاستراتيجية. وقد تم تعليمهم في هذه الجلسة عشرة استراتيجيات ترتكز إلى مجموعة من المبادئ الأساسية في علم النفس، وتم تعليمهم صياغة المبدأ على شكل عبارة عزوية. من هذه العبارات، مثلا، "التفوق يتطلب مراجعة مستمرة للمادة الدراسية"، و"تحدث أكبر كمية للنسيان خلال الساعات التسع الأولى بعد التوقف عن المذاكرة مباشرة"، و"مراجعة المادة الدراسية لفترة وجيزة من وقت لآخر يقلل من النسيان بشكل كبيـر"، و"التعلـم ذو المعنـى -القائم على الفهم- يستمر في الذاكرة فترة أطول ويزيد من قدرتي على التعلم".

اختبارات التحصيل

لقد تم بناء اختبارين تحصيليين من نوع الاختبارات الموضوعية، أحدهما اختبار للتحصيل القبلي والآخر للتحصيل البعدي. تألف الاختبار القبلي من 25 فقرة اختيار من متعدد تقيس التحصيل في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم، وذلك في الوحدة الأولى والثانية من مادة علم النفس التربوي. وتألف الاختبار البعدي من 50 فقرة من نفس النوع، لكنها تغطي ست وحدات دراسية من المادة. وتتضمن كل فقرة أربعة بدائل تمثل إحداها الإجابة الصحيحة. وتم بناء الاختبار من خلال إعداد جدول مواصفات وتخصيص نسب من الفقرات توازي النسب المخصصة لكل وحدة دراسية ومستوى معرفي من مستويات بلوم، وذلك بعد أن تم تحليل محتوى المادة وتحديد ما فيها من مفاهيم وحقائق ومبادئ.

ومن الأمثلة على الأسئلة المستخدمة في الاختبار النهائي، من مستوى المعرفة "الحاجة الأرقى في هرم ماسلو هي: (أ) الحب والانتماء. (ب) الأمن النفسي. (ج) تحقيق الذات. (د) الإشباع الفسيولوجي"؛ ومن مستوى الاستيعاب "صممت

اختبارات الذكاء كطريقة لقياس: (أ) الفروق الفردية في القدرة العقلية. (ب) تطور التفكير. (ج) عمليات الذاكرة. (د) أساليب حل المشكلة؛ ومن مستوى التطبيق" أي الفقرات التالية يمكن أن تقيس الذكاء: (أ) ما هو حاصل ضرب خمسة وسبعة؟ (ب) اذكر أكبر قدر ممكن من المرادفات لكلمة مدرس. (ج) اذكر أسماء قادة معركة مؤتة بالترتيب. (د) ما هي حالات المادة الثلاث؟"؛ ومن مستوى التحليل "يعمل أحد الخبراء النفسيين على علاج طالب من مشكلة الاكتئاب الحاد، إن هذا العالم يجب أن يكون عاملا في مجال علم النفس: (أ) الإكلينيكي. (ب) الإرشادي. (ج) التربوي. (د) المدرسي"؛ ومن مستوى التركيب "حسب النظريات المعرفية في الدافعية، يمكن أن تقترح على المعلم استثارة الدافعية من خلال: (أ) تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة. (ب) استثارة التناقض لدى التلاميذ. (ج) زيادة صعوبة الأسئلة. (د) التأكيد على أهمية العلامة للطالب"؛ ومن مستوى التقييم "حسب نظريات التعلم، فإننا ننظر إلى التغير في سرعة اللاعب الناتجة عن تعاطيه مادة منشطة على أنه: (أ) تعلم، بكل بساطة، لأن التغير في السرعة هو تغيرٌ في السلوك. (ب) ليس تعلما، لأن تعاطي المنشطات مخالف للقوانين الرياضية. (ج) ليس تعلما، لأن التغير في هذا السلوك غير ناتج عن الخبرة. (د) ليس تعلما، لأن الضرر الناتج عن هذا السلوك أكبر من نفعه".

وقد تم استخراج دلالات الصدق للاختبارين بطريقتين هما: أولا، صدق المحتوى، وذلك من خلال التأكد أن عينة الفقرات التي تم وضعها تمثل محتوى المادة الدراسية والمستويات المعرفية للأهداف، وذلك بناء على جدول المواصفات للمادة. ثانيا، الصدق الظاهري، وذلك من خلال عرضهما على خمسة من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم ممن يدرسون المادة. وقد تم إعادة صياغة الفقرات في ضوء ملاحظاتهم التي أبدوها، بحيث تم إخراج كل اختبار بعد أن أجمع الأعضاء على ملاءمة الفقرات وسلامة صياغتها.

أما من حيث الثبات، فتم حسابه وذلك من خلال تطبيق الاختبارين على 42 طالبا من طلبة الكلية، وتم استخراج دلالات الثبات من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر-رتشاردسون (KR-20)، وبلغ معامل الثبات للاختبار القبلي (0.82)، أما للاختبار البعدي، فقد بلغ معامل الثبات (0.85)، مما يعني أن جميع الفقرات تشترك في قياس التحصيل بدرجة جيدة، وقد تم اعتبار هذه القيم مقبولة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع مجموعة من الإجراءات تتمثل فيما يلي: أولا، بناء برنامج للتدريب على العزو استنادا إلى الأدب النظري والبحثي في هذا المجال، كما ذكر سابقا. ثانيا، بناء اختبارين؛ أحدهما للتحصيل القبلي والآخر للتحصيل البعدي في مادة علم النفس التربوي بالشكل الذي تم وصفه في معرض الحديث عن أدوات الدراسة. ثالثا، تطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في نفس الوقت. رابعا، تعريض أفراد المجموعة التجريبية للمعالجة التجريبية، أي للبرنامج، وعدم تعريض أفراد المجموعة الضابطة لهذا النوع من الخبرات. خامسا، تطبيق اختبار التحصيل البعدي في نهاية المساق الدراسي على كلتا المجموعتين في نفس الوقت. سادسا، تم تحليل النتائج باستخدام رزمة التحليل الإحصائي SPSS، ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والبحثي في هذا المجال.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

هذه الدراسة هي دراسة شبه تجريبية تضمنت متغيرين مستقلين ومتغيراً تابعاً واحداً. وتشمل المتغيرات المستقلة:

أولا: نوع المجموعة، ويشمل هذا المتغير مستويين؛ يمثل الأول المجموعة التجريبية ويمثل الثاني المجموعة الضابطة.

ثانيا: الجنس، حيث قسمت العينة إلى الذكور والإناث.

المتغير التابع، وهو التحصيل، وتم قياسه من خلال اختبار تحصيلي موضوعي في مادة علم النفس التربوي. ويبين الجدول (2) التصميم المستخدم في هذه الدراسة.

كما يشير الجدول (2)، فإن مقياس التحصيل القبلي قد طبق على المجموعات التجريبية والضابطة، ولكل من الذكور والإناث. وكذلك الأمر بالنسبة لمقياس التحصيل البعدي. ويشير الجدول أيضا أنه تم تعريض المجموعتين التجريبيتين (ذكور وإناث) إلى المعالجة التجريبية ويرمز لها بالرمز × في حين لم يتم تعريض أفراد المجموعتين الضابطتين لأي معالجة.

الجدول رقم (2)
تصميم الدراسة

الجنس	نوع المجموعة	
	التجريبية	الضابطة
ذكور	O × O	O O
إناث	O × O	O O

الجدول رقم (3)
نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للأداء على اختبار التحصيل البعدي
وفقا لمتغيري نوع المجموعة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	3137.99	1	3137.99	121.74	0.000
نوع المجموعة	282.07	1	282.07	10.94	*0.001
الجنس	15.356	1	15.356	0.595	0.441
التفاعل	45.307	1	45.307	1.757	0.187
الخطأ	3737.54	145	25.776		
المجموع	163113	149			

* مستوى الدلالة مقبول عند مستوى $\alpha = 0.05$

الجدول رقم (4)
المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على اختبار التحصيل البعدي
وفقا لمتغيري نوع المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس					
	الذكور		الإناث		الكلي	
	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	34.04	1.339	33.44	0.656	33.74	0.742
الضابطة	29.16	1.31	31.36	0.6555	30.26	0.734

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار الفرضيات، فقد تم استخدام أساليب إحصائية وصفية وأخرى تحليلية؛ أما الوصفية، فتمثلت في استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية للدرجات. أما الأساليب التحليلية، فتمثلت في إجراء تحليل التباين الثنائي المشترك أو تحليل التغاير ((ANCOVA (2×2) للدرجات على اختبار التحصيل.

النتائج

حاولت هذه الدراسة التعرف إلى أثر التدريب على العزو في التحصيل لدى طلبة السنة الأولى، في كلية العلوم التربوية، في الجامعة الأردنية. ولاختبار فرضيات الدراسة الثلاث، تم حساب تحليل التباين المشترك (ANCOVA (2×2))، وفقا لمتغير نوع المجموعة والجنس بعد الأخذ بعين الاعتبار التحصيل القبلي كمتغير مشترك. ويبين الجدول (3) نتائج هذا التحليل.

تشير النتائج إلى وجود أثر لنوع المجموعة، أي للتدريب على العزو في تحصيل الطلبة، حيث بلغت قيمة ف (10.94)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، ولذلك، فقد تم رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة لصالح أي المجموعتين يعود الفرق في الأداء، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء على الاختبار البعدي، وفقا لنوع المجموعة والجنس وبعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء على اختبار التحصيل القبلي كمتغير مشترك. ويبين الجدول (4) هذه المتوسطات.

نلاحظ من الجدول (4) أن هذا الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط المعدل الكلي لها

(33.74)، بينما بلغ المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (30.26).

أما فيما يخص الفرضية الثانية، فقد أشارت نتائج تحليل التباين المشترك وفقا لمتغيري نوع المجموعة والجنس أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للجنس في التحصيل. لذلك، فقد تم رفض الفرضية الثانية. وكذلك الأمر بالنسبة للفرضية الثالثة، فقت أشارت نتائج تحليل التباين المشترك إلى عدم وجود تفاعل بين نوع المجموعة والجنس، الأمر الذي أدى إلى رفض الفرضية الثالثة.

المناقشة والتوصيات

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي للنجاح والفشل في رفع مستوى التحصيل لدى طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وذلك من خلال مقارنة أداء أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدريب خلال البرنامج مع المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للتدريب.

فيما يتعلق بالسؤال الأول، بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات التحصيل المعدلة بين المجموعة التجريبية والضابطة، حيث كان متوسط درجات الطلبة الذين تعرضوا للتدريب أعلى من متوسط درجات الطلبة الذين لم يتعرضوا لهذا التدريب، مما يشير إلى أن التدريب على العزو كان له أثر في التحصيل.

بدايةً، تجدر الإشارة إلى أن العديد من الدراسات ((جبريل، 1996؛ صلاح 1999؛ محسن 2004؛ هاها 1994) (Chapman, Skinner and Baltes, 1990; El-Hindi and Childers, 1996) تؤكد على وجود علاقة بين العزو والتحصيل. ونتيجة هذه الدراسة تتفق مع نتائج الكثير من الدراسات التي وجدت أن التدريب على العزو السببي له أثر إيجابي في أداء المتعلمين؛ فقد وجدت دراسة هول وزملائه (Hall et al., 2006)، ودراسة روثج وبري وهول وهلادكيج (Ruthig, Perry, Hall, & Hladkyj, 2004)، ودراسة بري وستروثرز (Perry & Struthers, 1994) أن التدريب على العزو كان له أثر إيجابي في التحصيل بشكل عام، وكذلك مع دراسة بوركفسكي (Borkowski, 1988) التي وجدت أن هذا النوع من التدريب له أثر إيجابي في التحصيل في القراءة عند طلبة المرحلة الأساسية. والحقيقة، أن هناك العديد من الدراسات التي وجدت أن التدريب على العزو السببي له أثر إيجابي في العديد من المتغيرات التابعة؛ فقد وجدت الدراسات أن التدريب على العزو يؤثر إيجاباً في الالتزام بالمهمة والكفاءة المدركة واكتساب المهارات (Schunk, 1982)، وله أثر إيجابي في الشعور بالكفاءة الذاتية المدركة والدافعية واكتساب المهارات (Schunk & Cox, 1986)، وكذلك في المثابرة على القراءة وعزو الفشل إلى الجهد وعزو التحصيل إلى عوامل داخلية (Shelton et al., 1985).

من ناحية أخرى، تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مارتن (Martin, 2000) التي وجدت أن التدريب على العزو لا أثر له لا في التحصيل ولا في معتقدات العزو. وقد فسرت مارتن ذلك بأن أفراد المجموعة الضابطة كانوا أكبر سنا من أفراد المجموعة التجريبية. على كل حال، فهناك فرق أيضا بين الدراسة الحالية ودراسة مارتن من حيث نوع التدريب؛ فقد دربت مارتن أفراد المجموعة التجريبية على وضع الأهداف والكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي، بينما تدرب أفراد المجموعة التجريبية في هذه الدراسة على الوعي بعوامل النجاح والفشل ونمذجة المثابرة وإعادة البناء المعرفي ومراقبة العزو والتدريب على العزو إلى الاستراتيجية.

ولكن لماذا يؤدي التدريب على العزو السببي إلى زيادة التحصيل؟ تؤكد نظرية العزو (Weiner, 1994) أن ما يدركه الفرد كأسباب للنجاح والفشل يؤثر في ردود الفعل الوجدانية نحو النجاح والفشل وفي التوقعات المستقبلية للنجاح وفي الجهود التي سيبذلها المتعلم مستقبلا، وبالتالي، وفي سلوكه التحصيلي. ومن هنا، فيبدو أن هذا التدريب زاد من دافعية الطلبة وزاد من إحساس الطالب بالمسؤولية عن أدائه وتحصيله. كما يمكن أن يكون قد أزال بعض التشوه في مدركات بعض الطلبة خاصة أولئك الذين يعانون من عجز متعلم أو الذين يعتقدون أن الحظ أو مزاج المعلم هو المسؤول عن أدائهم ونجاحهم. وعموما، يمكن أن نستنتج أن بعض الطلبة كانوا قد طوروا أنماط عزو غير تكيفية خلال سنوات دراستهم السابقة، الأمر الذي يؤكد أهمية قيام المدرسة والأسرة بلعب دور إيجابي في تطوير أنماط عزوية ملائمة.

من ناحية أخرى، فإن هذا التدريب يمكن أن يكون مفيدا في تحسين العزو حتى لدى الطلبة الذين يعتقدون أنهم يبذلون جهودا كبيرة دون جدوى، وذلك لوجود تدريب على الاستراتيجيات وعزو النجاح إلى الاستراتيجية، وهذا التدريب يكون مفيدا مع هذا النوع من الطلبة.

أما فيما يخص الفروق الجنسية في التحصيل، فقد أشارت نتائج تحليل التباين المشترك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التحصيل. فرغم أن نتائج التحليل الوصفي أشارت إلى وجود فروق ظاهرية بين الجنسين في متوسطات الدرجات في التحصيل، وأن هذه الفروق تميل لصالح الإناث،

إلا أن هذه الفروق ليست دالة إحصائيا. وهذا يعني أن التحصيل كان متقاربا بين الذكور والإناث. ولعل هذا عائد إلى وجود تقارب بين الجنسين من حيث المعدلات التي يقبل فيها الطلبة في كلية العلوم التربوية.

أما من حيث التفاعل بين الجنس والتدريب على العزو من خلال البرنامج التدريبي، فقد بينت نتائج تحليل التباين المشترك عدم وجود تفاعل بين التدريب على العزو والجنس؛ مما يعني أن التدريب على العزو له أثر إيجابي في التحصيل بغض النظر عن الجنس. بعبارة أخرى، فإن كل من الذكور والإناث استفادوا من هذا التدريب. ولكن لماذا استفادت الإناث من التدريب؟ لقد أشارت الدراسات السابقة أن الإناث يملن إلى عزو النجاح إلى عوامل خارجية مثل الحظ وسهولة المهمة وعزو الفشل إلى عوامل داخلية مثل القدرة (Beyer, 1999; Eccles, 1983; Michaeles, 2002), وبالتالي, يبدو أن التدريب على العزو عدل من أنماط العزو لديهن فأخذن يعزون خبرات النجاح والفشل بطريقة بناءة وتكيفية أكثر من قبل. أما بالنسبة للذكور، فتشير الدراسات إلى أنهم يعزون نجاحهم أكثر إلى القدرة ويعزون فشلهم إلى عوامل خارجية (Michaeles, 2002)، ولا شك أن خطورة هذا الأمر تتمثل في أن هذا النمط العزوي سيجعل من الذكر أقل ميلا لبذل الجهد في مواقف التعلم اللاحقة. ومن هنا، فإن تدريب الطلبة الذكور على العزو من خلال البرنامج التدريبي زاد من قدرة الطلبة على مراقبة العزو السببي لديهم وشجعهم على إعادة بناء أنماطهم العزوية بطريقة بناءة.

إن نتيجة هذه الدراسة تبرز مدى أهمية الحاجة إلى تدريب طلبة السنة الدراسية الأولى في الجامعة على العزو السببي للنجاح والفشل، وذلك للحد من وقوعهم في الكثير من المشكلات الأكاديمية. فهناك عدد من طلبة الجامعة، مثلا، موضوعين على قائمة الإنذار الأولي أو النهائي. وبالتالي، فإن تدريب الطلبة على العزو السببي يمكن أن يساهم في الحد من هذه المشكلة.

الاستنتاجات والتوصيات

من خلال هذه الدراسة يمكن تقديم بعض الاستنتاجات والمقترحات التالية: أولا، البرنامج المطبق للتدريب على العزو السببي أدى إلى زيادة التحصيل لدى الطلبة، مما يشير إلى فاعلية التدريب على العزو السببي في زيادة التحصيل. ثانيا، ضرورة تدريب الطلبة الجامعيين على العزو السببي للنجاح والفشل خاصة وهم في سنتهم الدراسية الأولى. ثالثا، إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن فاعلية التدريب على العزو السببي في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والقدرة على حل المشكلات والدافعية والمثابرة لدى الطلبة الجامعيين وغيرهم من الطلبة في مختلف المراحل الدراسية.

المراجع

أبو السميد، زاهية، 1992، أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأحمد، أمل، 1999، العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط، مجلة جامعة دمشق، 15، (2) 121-171.

جبريل، موسى، 1996، العلاقة بين موقع الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. دراسات، 23 (358-378).

دروزة، أفنان نظير وعبد العزيز، أحمد، 1997، العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام التعليم التقليدي مقابل نظام التعليم المفتوح، مجلة التعريب، 13، 61-88.

صالح، عمر تايه، 1991، العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الذكور في التخصصات الأكاديمية والمهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صلاح، عبد الكريم، 1999، أساليب تربية الأبناء وعلاقتها بأنماط العزو والتحصيل عند طلبة المرحلة الإعدادية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.

محسن، ابتسام سيف، 2004، العزو السببي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة محافظة عدن في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

هاها، باهرة، 1994، العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بالجنس والمستوى التحصيلي الصفي والمستوى التحصيلي في العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

Beyer, S. 1999. Gender differences in causal attributions by college students of performance on course examinations. Current Psychology, 17, 346-359.

Bong, M. and Clark, R. 1999. Comparisons between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. Educational Psychologist, 34, 139-154.

Borkowski, J. 1988. Effect of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. Journal of Educational Psychology, 80, 46-53.

Hall, N. C., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Clefton, R. A. and Haynes, T. L. 2006. Enhancing primary and secondary control in achievement settings through writing-based Attributional retraining, Journal of social and clinical Psychology, 25, 361-391.

Heider, F. 1958. The Psychology of interpersonal relations. NY: Wiley.

Hoy, C. 1986. Preventing learned helplessness, Academic Therapy, 22, 11-18.

Marsh, (1990. Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. Journal of Educational Psychology. 82, 646-656

Martin, C. A. 2000. An investigation of academic performance of college science students through attributional retraining. Ph.D. thesis, The University of Akron.

Michaels, R. 2002. The relationships among problem solving performance, gender, confidence, and attributional style in third-grade mathematics, Ed. D. thesis, University of San Francisco.

Paflaun, S. W. and Pascarella, E. T. 1982. Attribution retraining for learning disabled students: Some thoughts of practical implication of the evidence. Learning Disabled Quarterly, 5, 422-426.

Perry, R. P. and Struthers, C. W. 1994. Attributional retraining in the college classroom: Some causes for optimism. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Robertson, J. S. 2000. Is attribution training a worthwhile classroom intervention for K-12 students with learning difficulties? Educational Psychology Review, 12, 111-135.

Rotter, J. B. 1966. Generalised expectances for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs, 80, 1-28.

Ruthig, J. C., Perry, R. P. Hall, N. C. and Hladkyj, S. 2004. Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students. Journal of Applied social Psychology, 34, 1-23.

Schunk, D. H. 1982. Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and

Brophy, J. 1998. Motivating students to learn. NY: McGraw-Hill.

Chapan, M. and Dyck, D. G. 1976. Persistence in children's reading behavior as a function of N length and attribution retraining. Journal of Abnormal Psychology, 85, 511-515.

Chapman, M., Skinner, E. A. and Baltes, P. B. 1990. Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance. Developmental Psychology, 26, 246-253.

Diener, C. I. and Dweck, C. S. 1978. An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. Journal of Personality and Social Psychology, 36, 451-462.

Dweck, C. S. 1976. The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 674-685.

Dweck, C. S. and Elliot, E. 1983. Achievement motivation. In P. Mussen (ed.), Handbook of child Psychology (4th ed., Vol. 4). NY: Wiley.

Eccles, J. S. 1983. Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motivation (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

Eggen, P. and Kauchak, D. 2004. Educational Psychology: Windows on Classrooms, NJ: Pearson.

El-Hindi, A. E. and Childers, K. D. 1996. Exploring metacognitive awareness and perceived attributions for academic success and failure: A study of at-risk college students. A paper presented at the 96 annual meeting of the southwest educational research association, New Orleans.

Forsterling, F. 1985. Attributional retraining: A review. Psychological Bulletin, 98, 495-512.

Good, T. L. and Prophy, J. B. 1990. Educational psychology: A realistic approach. 4th ed. NY: Longman.

Graham, S. and Weiner, B. 1996. Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds), Handbook of Educational Psychology. NY: Macmillan.

Gredler, M. E. 1997. Learning and instruction. 3rd ed. NJ: Prentice-Hall.

Sowa C.J. and Burks, H. M. 1983. Comparison of cognitive restructuring and contingency-based instructional models for alleviation of learned helplessness, Journal of Instructional Psychology, 10, 186-191.

Weiner, B. 1994. Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system. Educational Psychologist, 29, 163-172.

Weiner, B. 1992. Human motivation: Metaphors, theories and research. CA: Sage.

achievement. Journal of Educational Psychology, 74, 548-556.

Schunk, D. H. 2008. Learning theories: An educational perspective. 5th ed. NJ: Prentice-Hall.

Schunk, D. H. and Cox, P. D. 1986. Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. Journal of Educational Psychology, 78, 201-209.

Shelton, T. L., Anastopoulos, A. D. and Linden, J. D. 1985. An attribution training program with learning disabled children. Journal of learning disabilities, 18, 261-265.

Seligman, M. 1995. The optimistic child. Boston: Houghton Mifflin.

The Effectiveness of an Attribution Training Program on Improving Achievement among University Students

Ahmad Alzig*

ABSTRACT

Research confirmed the possibility of changing the way pupils use to attribute their success and failure. The aim of this study was to investigate the effectiveness of an attribution training program and gender on achievement. The sample consisted of 150 (120 females, 30 males) students from the University of Jordan.

A program of attribution training has been developed for the purpose of this study. The members of an experimental group have been subjected to the program, whereas the members of an equivalent control group have been subjected to nothing. To answer the research questions, means and standard deviations for students' scores were obtained. Further, two way analysis of covariance (2x2) was performed to investigate the effect of attribution training, gender and their possible interactions. Main findings indicated that there was a significant effect for attribution training on students' achievement. Also, second, there was no significant effect for gender and the interaction between attribution training and gender. These findings emphasize the importance of improving students' ability to attribute their success and failure.

Keywords: Causal Attribution, Attribution Training, Motivation, Achievement, Higher Education.

* Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan. Received on 16/6/2008 and Accepted for Publication on 24/6/2009.