المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة

نجاح بنت سالم السيابية*

كلية مسقط، سلطنة عمان

عبدالقوي سالم الزبيدي وإبراهيم الحارثي وعلي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

استلم بتاريخ: ٢٠١٥/١٠/١٩ عدل بتاريخ: ٢٠١٦/٢/٧ قبل بتاريخ: ٢٠١٦/٣/٢٩

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المسؤولية التحصيلية ودافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة في محافظة مسقط، والتعرف على الفروق في المسؤولية التحصيلية ودافعية تقرير الذات تبعا للنوع، والمستوى الدراسي. تألفت عينة الدراسة من (٤٣٢) طالبا وطالبة. وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أبرزها: عزو الطلبة نجاحهم وفشلهم للعوامل الداخلية والعوامل غير المستقرة. كما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى دافعية تقرير الذات لدى أفراد العينة. كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية التحصيلية ودافعية تقرير الذات تعزى لمتغير النوع. وبالنسبة للفروق في متغير المسؤولية التحصيلية، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخارجية والعوامل غير المستقرة وفقا للمستوى الدراسي لصالح المستويين الثاني والثالث. أما بالنسبة لدافعية تقرير الذات فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا للمستوى الدراسي لصالح المستويين الثاني والثالث في دافع التنظيم الخارجي، وغياب الدافعية، والمقياس ككل. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن بعد العوامل الخارجية هو البعد الأكثر قدرة على التنبؤ بدافعية تقرير الذات مقارنة بالأبعاد الأخرى يليه العوامل المستقرة، ثم يأتي أخيرا العوامل الداخلية.

كلمات مفتاحية: المسؤولية التحصيلية، دافعية تقرير الذات، المستوى الدراسي.

Achievement Responsibility and Its Relation to Self-determination Motivation of Foundation Program Students

Najah S. Al-Syabi*
Muscat College, Sultanate of Oman
Abulqawi S. Al-Zubaidi, Ibrahim Al-Harthy, & Ali Mahdi Kazem
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

Abstract: The current study investigated the relation between achievement responsibility and self-determination motivation among foundation program students. It also aimed at identifying the differences in achievement responsibility and the self-determination motivation according to gender and the foundation level. The data was collected from 432 students. The results of the study showed that the students attributed their achievement to internal and unstable factors. Secondly, the students showed a quiet high level of self-determination motivation. Thirdly, the results showed no differences due to gender in both achievement responsibility and self-determination motivation. In regards to achievement responsibility, there were statistically significant differences in external and unstable factors according to the level variable for the second and third level. Regarding self-determination motivation, the results revealed statistically significant differences in external regulation and a motivation according to the level in favor of level two and three. The findings also suggested that the external factors seem to be the better predictor factor of self-determination motivation followed by the stable and finally the internal factors.

Keywords: Achievement responsibility, self-determination, motivation.

*najah@muscatcollege.edu.om

تعد الدافعية من المحفزات الأساسية التي تسهم في تحقيق أهداف التعلم؛ لذا فقد لاقت الدافعية اهتماما واسعا من العاملين في الحقل التربوي من طلبة ومعلمين ومدراء ومشرفين. إذ أننا نستطيع التنبؤ بسلوكيات الأفراد من خلال معرفتنا بدوافعهم الداخلية وحاجاتهم وميولهم اتجاه اتخاذهم سلوك معين. ولقد برزت نظريات عدة في تفسير الدافعية، ولعل أبرزها هي نظرية تقرير الذات التي ترى على أنه مع وجود الدافعية الداخلية لدى الأفراد، تكمن هناك حاجة فطرية يطلق عليها تقرير الذات "self-determination" وهي اتخاذ الأفراد قراراتهم بأنفسهم (زايد، ٢٠٠٣).

يرى كل من راين و ديسي (Ryan & Deci, 2008) أن الطلبة -وفقا لنظرية تقرير الذات- بحاجة إلى اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، كما أنهم بحاجة إلى الحرية في التصرف بأفعالهم، كما أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتيا، أكثر قابلية للإستمرار في الدراسة. ولقد تعددت البحوث التي تناولت تقرير الذات من خلال النظريات المفسرة لها، فكل نظرية حاولت تفسير دافعية تقرير الذات من زاوية معينة، فهناك نظرية التقويم المعرفي (Cognitive Evaluation Theory, CET) التي أشارت إلى دور العوامل البيئية والاجتماعية في تعزيز الدافعية الداخلية المقررة ذاتيا. كذلك نظرية التوجهات السببية (Causality Orientations Theory, COT) التي اهتمت بالفروق الفردية في التعامل مع الأحداث بقدرة الفرد على الفعل. أما دافعية تقرير الذات في نظرية الحاجات النفسية (Basic Psychological Needs Theory, BPNT) فقد ركزت على ثلاث مكونات للدافعية هي الكفاءة، والاستقلالية، والانتماء. كما تمثلت دافعية تقرير الذات في نظرية محتوى الهدف (Goal Contents Theory, GCT) في الدوافع الداخلية كتطوير الذات، والشعور بالانتماء، والدوافع الخارجية كالبحث عن النجاح المادي والشهرة. أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد تناولت دافعية تقرير الذات من منظور نظرية التكامل التنظيمي (Organism Integration Theory, OIT) والتي تتكون من ثلاث أبعاد مختلفة هي

١. **الدافعية الداخلية** (Intrinsic Motivation): تعبر عن قيام الفرد بالسلوك بسبب المتعة والرضا والذي يستمد من النشاط نفسه (Deci et al., 1994).
٢. **الدافعية الخارجية** (Extrinsic Motivation) والتي تشير إلى أن الفرد يقوم بالمهمة مدفوعا بأسباب خارجية كالحصول على درجة عالية في الامتحان، أو الحصول على مديح المعلم والوالدين والأقران. وتتكون الدافعية الخارجية من الأبعاد التالية:
   - **دافع التنظيم المعرف** (Identified Regulation): الذي يعد من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات وفيه تستند سلوكيات الفرد على الاختيار الشخصي.
   - **دافع التنظيم غير الواعي** (Introjected Regulation): ويشير للمشاركة في مهمة ما استنادا إلى ما تمليه عناصر البيئة المتوفرة، كأن يقوم الفرد بعمل ما نتيجة لضغوطات معينة.
   - **دافع التنظيم الخارجي** (External Regulation): ويعني القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب وتجنب العقاب.
٣. **غياب الدافعية** (Demotivation): وتعني غياب الرغبة في القيام بسلوك معين (Ryan & Deci, 2013).

وخلال العقود الحديثة، اهتمت الكثير من الدراسات بالعوامل الخارجية والداخلية المتعلقة باستثارة دافعية الطلبة نحو التعلم. وتعد نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو النجاح وتجنب الفشل؛ حيث أنها اهتمت بتفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم (العتوم وسليمان، ٢٠١٣). ويعرف العزو بالأسباب التي يطرحها الطلبة لنجاحهم وفشلهم في المواد الدراسية المختلفة (Banks & Wodfsoon, 2008).

وتعد نظرية واينر (Weiner) من أهم نظريات العزو؛ إذ ترى أن عزو تحصيل الطلبة يكون إلى أسباب ومصادر داخلية كالقدرة والجهد، أو خارجية كالحظ وصعوبة المهمة. ويرتبط بنظرية العزو، مفهوم مركز الضبط (وجهة التحكم)، والذي ينقسم إلى ضبط داخلي يتميز فيه الأفراد بعزو نجاحهم إلى القدرة والجهد، وضبط خارجي والذي يعزي فيه الأفراد نجاحهم وفشلهم إلى عوامل خارجية كالحظ وصعوبة المهمة (Weiner, 2000).

ولقد تناول روتر (١٩٦٦) في نظريته التعلم الاجتماعي مصطلح وجهة الضبط (locus of control) ويشير هذا المصطلح إلى كيفية إدراك الفرد لموجهات الأحداث في حياته، أو إدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته، فعندما يعزو الفرد إنجازاته وأعماله وما يحدث له من أمور سواء كانت سلبية أو إيجابية إلى الحظ أو الصدفة أو القدر أو سلطة الآخرين، فإن هذا الفرد يندرج تحت فئة ذوي مركز التحكم الخارجي، أما الفرد الذي يعزو إنجازاته وأعماله وما يحدث له من أمور سواء كانت سلبية أو إيجابية إلى قدرته الشخصية فإنه يندرج تحت فئة ذوي التحكم الداخلي (Rotter, 1975).

ولقد أدى الاهتمام بمفهوم وجهة الضبط وأساليب العزو إلى تطوير مقاييس لوجهة التحكم في المواقف التعليمية عُرفت باسم مسؤولية التحصيل. تشير هذه المسؤولية التحصيلية إلى الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة باعتبار العوامل المسؤولة عن نتائج تحصيلهم (Ames & Lau, 1982) . ويمكن النظر إلى المسؤولية التحصيلية على أنها الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، وتتكون من العوامل التالية:

العوامل الداخلية (Intrinsic Factors): وهي الأسباب الداخلية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها القدرة والجهد.

العوامل الخارجية (Extrinsic Factors): وهي الأسباب الخارجية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها، واتجاهات الآخرين.

العوامل المستقرة (Stable Factors): وهذه العوامل تتعلق بالقدرة والسياق والتي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم.

العوامل غير المستقرة (Unstable Factors): وهذه العوامل تتعلق بالجهد والحظ والتي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم.

وتعد مادة اللغة الانجليزية من المواد التي يواجه الطالب صعوبات وتحديات في تعلمها، إذ أن أنها تتطلب العديد من المهارات كالقراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وتتداخل فيها الكثير من العلوم، كعلم الصوتيات وعلم التراكيب اللغوية (Yaman, Esen & Derkus, 2011). ولقد لاحظ الباحثون أن بعض الطلبة يختلفون في أساليب عزو نجاحهم وفشلهم في هذه المادة، لذا كان من الضرورة الكشف عن المسؤولية التحصيلية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية وكيف من الممكن أن تسهم أبعاد المسؤولية التحصيلية في التنبؤ بدافعية تقرير الذات.

لقد نال موضوع المسؤولية التحصيلية اهتمام الباحثين من خلال الدراسات والأبحاث المتعلقة بهذا المجال، وفيما يلي عرض لبعضها فقد قام تشان (Chan, 1994) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات الفردية والقدرة على استيعاب مادة اللغة الإنجليزية لدى عينة من (١٠٤) من الصف الخامس، (١٣٣) من الصف السابع، (١٠١) من الصف التاسع. أوضحت النتائج أن أكثر الطلاب عزوا نجاحهم وفشلهم إلى الجهد، بينما عزا القليل إلى الحظ والقدرة. أما بالنسبة فيما يختص بالعمر، أظهر طلاب الصف التاسع ميلا أكبر للعزو إلى عوامل داخلية كالقدرة والجهد.

أما دراسة الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة المسؤولية التحصيلية لدى عينة من (٨١٥) طالبا وطالبة من طلبة الثانوية وأسفرت النتائج إلى أن المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة تتجه نحو

المسؤولية الداخلية ولم تظهر فروق في الاستجابات تبعاً لمتغير النوع. وأوصت الدراسة بضرورة الإعداد النفسي لدى الطلبة وإيلاء موضوع المسؤولية التحصيلية الأهمية لدى المعلمين ومدراء المدارس والاهتمام بهذا الموضوع، بالإضافة إلى توصية إجراء مزيد من البحوث التي تتعلق بالمسؤولية التحصيلية وزيادة عدد المتغيرات المتعلقة بذلك.

كما تشير المراجعة للدراسات السابقة إلى وجود دراسات حول دافعية تقرير الذات فقد أجرى نوفل (٢٠١١)، دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في دافعية التعلم القائمة على نظرية تقرير الذات لدى طلبة كليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية. تألفت عينة الدراسة من ٢٩٢ طالباً و٥١١ طالبة. ومن خلال الأساليب الإحصائية كشفت الدراسة عن مستوى متوسط لدافعية أفراد العينة، ومستوى عالي لمجالي الجهد والقيمة، والقيمة والفائدة. كذلك توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية لصالح الإناث في المقياس ككل. وأظهرت الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي ومقياس الدافعية.

وقام (Jalal et al., 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر المرحلة الدراسية والنوع والتفاعل بينهما، على أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات (الدافعية الداخلية، دافع التنظيم الخارجي، دافع التنظيم المعرف، دافع التنظيم غير الواعي، غياب الدافعية) وكذلك التعرف على العلاقة بين أنماط الدافعية المختلفة والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة. استخدم الباحثون مقياس دافعية تعلم الرياضيات، ولقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر للمرحلة الدراسية على كافة أنماط دافعية تقرير الذات في مادة الرياضيات. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر لمتغير النوع على كافة أنماط دافعية تقرير الذات باستثناء الدافعية الداخلية. وكشفت النتائج أيضا عن وجود علاقة دالة بين دافعية تقرير الذات والتحصيل الأكاديمي.

ويظهر الاستعراض البحثي السابق اهتمام الباحثين بموضوع المسؤولية التحصيلية، وبالنظر للدراسات التي تناولت المسؤولية التحصيلية بالبحث والدراسة، يلاحظ أن معظم هذه الدراسات هدفت إلى الكشف عن مصدر المسؤولية التحصيلية، داخلية أم خارجية كدراسة الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠). في حين هدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن علاقة المسؤولية التحصيلية بغيرها من المتغيرات كدراسة تشان (Chan, 1994).

كما أوضحت الدراسات أن هناك تماثل في العزو بين الأفراد من مختلف الثقافات، حيث أوضحت نتائج معظم الدراسات أن الأبعاد التي يعزي لها الطلاب نجاحهم وفشلهم تمثلت في الجهد والقدرة والحظ وصعوبة المهمة، كما في دراسة الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠)، وتشان (Chan, 1994).

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت دافعية تقرير الذات، فيلاحظ أن معظم هذه الدراسات هدفت إلى التعرف على الفروق في دافعية تقرير الذات تبعا لمتغيرات النوع والمرحلة الدراسية (نوفل، ٢٠١١) و(Jalal et al., 2012). كما اتفقت الدراسات في نتائجها على امتلاك أفراد العينة لمستوى مرتفع من دافعية تقرير الذات كدراسة (نوفل، ٢٠١١) ودراسة (Jalal et al., 2012).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات السابقة إلا أن الحاجة لإجراء مزيد من الدراسات في موضوع المسؤولية التحصيلية لا تزال مستمرة، وقد أوصت بعض الدراسات السابقة بذلك كدراسة الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠). أضف إلى ذلك أن الدراسة الحالية هي أول دراسة تناولت المسؤولية التحصيلية في سلطنة عمان- في حدود علم الباحثون- وهذا في صالح الدراسة لأن نتائجها قد تكون أكثر مناسبة للمجتمع العماني. وبناء على الدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تختلف بأنها تهدف لاستقصاء العلاقة بين المسؤولية التحصيلية ودافعية

تقرير الذات لدى عينة قل تناول الدراسات فيها وهي الطلبة الجامعيون المقيدون بالبرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحتل الدافعية موقعا رئيسيا في العملية التعليمية، ويرجع ذلك إلى أن وراء كل سلوك دافع، ورغم التباين في النظريات التي تفسر الدافعية، إلا أن جميعها تؤكد على أهميتها. وتعد نظرية تقرير الذات من أهم النظريات الحديثة التي تناولت الدافعية بدقة، إذ أشارت إلى أن الذات هي التي تقرر ذاتيتها وتصوغها وتشكل تفسيراتها وخياراتها ومسؤولياتها عن أفعالها وتبعاتها (Deci & Ryan, 2000). ولما كانت الدافعية من أهم المتغيرات التي تؤثر في نجاح الطلبة وفشلهم، لذا فان الحاجة ماسة إلى معرفة العلاقة بينها وبين المتغيرات الأخرى المرتبطة بها، حيث لاحظ الباحثون انخفاض دافعية الطلبة لتعلم مادة اللغة الإنجليزية، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم، كما أن الطلبة غالبا ما يعزون تحصيلهم لأسباب خارجية كالمعلم وصعوبة الاختبار ولا يعزون ذلك إلى أسباب داخلية كجهدهم المبذول، ومن خلال ما سبق تتضح مشكلة الدراسة في الكشف عن العلاقة بين مسؤولية التحصيل في مادة اللغة الانجليزية، ومعرفة اسهام أبعاد المسؤولية التحصيلية (العوامل الداخلية، العوامل الخارجية، العوامل المستقرة، العوامل غير المستقرة) في التنبؤ بدافعية تقرير الذات.

أسئلة الدراسة

١. ما أنماط عزو المسؤولية التحصيلية لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط ؟
٢. ما مستوى دافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط؟
٣. هل تختلف المسؤولية التحصيلية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط باختلاف النوع، والمستوى الدراسي؟
٤. هل تختلف دافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط باختلاف النوع، والمستوى الدراسي؟
٥. ما أبعاد المسؤولية التحصيلية الأكثر إسهاما في التنبؤ بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط؟

أهمية الدراسة

تبرز الأهمية النظرية للدراسة فيما يأتي:

١. تلقي الدراسة الضوء على تأثير المسؤولية التحصيلية في دافعية تقرير الذات لدى شريحة هامة تعد بناء وعمادا للمجتمع، وهي شريحة الطلبة الجامعيين.
٢. تعد الدراسة من الدراسات القليلة في العالم العربي التي تناولت موضوع المسؤولية التحصيلية – في حدود علم الباحثين- بالتالي ستحاول الدراسة الكشف عن دافعية تقرير الذات لدى الطلبة، والأسباب التي يعزو الطلبة لها نجاحهم وفشلهم في التعلم.
٣. تعتبر عينة الدراسة من الفئات المهمة التي قل تناول الدراسات العمانية لها.

كما تتضح الأهمية التطبيقية في الجوانب الآتية:

١. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تنبيه المعلمين وأولياء الأمور إلى أهمية مساعدة الأبناء في تقرير ذواتهم في مواقف الحياة المختلفة.
٢. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تقديم بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها مساعدة المعلمين في تدريب الطلبة على تحمل مسؤوليتهم التحصيلية وعزو أسباب نجاحهم وفشلهم لعوامل داخلية ممكن السيطرة عليها كالجهد والحظ.

٣. قد تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين في دراسة المتغيرات النفسية المرتبطة بدافعية تقرير الذات على فئات مختلفة في المجتمع.

محددات الدراسة

المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس المسؤولية التحصيلية في مادة اللغة الإنجليزية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات.

المحددات البشرية: اقتصرت الدراسة في التطبيق على طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمسقط في سلطنة عمان.

المحددات المكانية والزمانية: تم تطبيق الدراسة في محافظة مسقط، الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ /٢٠١٥م.

مصطلحات الدراسة

المسؤولية التحصيلية Achievement Responsibility:

هي الأسباب التي يعزو إليها الطلاب نجاحهم وفشلهم التحصيلي، وعرفها غباري وأبوشندي، وأبوشعيرة، وجرادات (٢٠١٢) بأنها متغير وجهة الضبط وهو يقتصر على قياس إدراك التلاميذ لمسؤوليتهم عن التحصيل وما يرتبط به من مواقف دراستهم، وعن أسباب الفشل والنجاح وهل هي داخلية وخارجية، مستقرة وغير مستقرة.

وتعرف المسؤولية التحصيلية إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس السببي متعدد العزو ومتعدد الأبعاد لليفكورت وزملائه المستخدم في هذه الدراسة.

نظرية دافعية تقرير الذات Self-determination Theory:

يعرفها ديسي وريان (Deci & Ryan,1985) بأنها النظرية الإنسانية للدافعية وجودة الحياة والتي تقوم على دوافع فطرية تدفع الفرد للقيام بسلوك معين؛ بحيث يكون الفرد مقررا لنفسه ذاتيا، قادرا على اتخاذ قراراته بنفسه، أي أن الأفراد يقومون بالسلوك ليس بغرض المكافأة أو التعزيز الخارجي وإنما نتيجة لحافز أو دافع داخلي.

يمكن تعريف دافعية تقرير الذات إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس دافعية تعلم اللغة الإنجليزية القائم على نظرية تقرير الذات إعداد Jalal, Alsawaie, Alsartawi, (Alghazo & Tibi, 2012).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحثون المنهج الوصفي (Descriptive Approach)؛ نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها الذي يتلخص في متابعة وملاحظة ظاهرة أو حدث ما، ولقد أكد أحمد (٢٠٠٨) على أن المنهج الوصفي يعتمد على معلومات كمية ونوعية في فترة زمنية معينة أو خلال فترات زمنية مختلفة، ويهدف للتعرف على شتى جوانب الظاهرة وعلاقاتها بغيرها من الظواهر للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن ليتم تطويره مستقبلا.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البرنامج التأسيسي في الكليات الخاصة بمحافظة مسقط في سلطنة عمان والمسجلين للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (٤٣٣٨) طالبا وطالبة، موزعين على ١٨ كلية. وتم اختيار محافظة مسقط كونها تضم العدد الأكبر من الكليات الخاصة، إذ تتنوع فيها خلفيات الطلبة الملتحقين بها تنوعا ديموغرافيا واقتصاديا؛ وبالتالي فإن هذه الكليات بهذه المحافظة تمتلك الخصائص التي تجعلها ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة.

عينة الدراسة

تم تطبيق المقاييس على عينة بلغت (٤٣٢) طالباً وطالبة من طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط، أي بنسبة حوالي ١٠% من المجتمع الكلي، وتم اختيار العينة بطريقة

عشوائية طبقية من ست كليات خاصة بمحافظة مسقط بواقع (٧٢) طالباً وطالبة من كل كلية، والمسجلين للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥. ومن ثم من كل كلية تم اختيار ٦ شعب بأكملها عشوائيا بحيث تغطي العدد المطلوب من عينة الدراسة. مثلت كل شعبتين مستوىً دراسيا من مستويات اللغة الإنجليزية في البرنامج التأسيسي (levels)، ومن ثم تم أخذ ٢٤ طالباً وطالبة من كل مستوى (١٢ ذكور، ١٢ إناث).

أدوات الدراسة

تم استخدام أداتين لغرض الدراسة هما:

أولا: المقياس السببي متعدد العزو ومتعدد الأبعاد لقياس المسؤولية التحصيلية: أعد هذا المقياس في الأصل كل من ليفكورت وباير وويير وكوكس (Lefcort, Bayer, Ware, & Cox, 1979). يتألف المقياس من أربع وعشرين فقرة، اثنتي عشرة فقرة تدور حول خبرات النجاح، واثنتي عشرة فقرة تدور حول خبرات الفشل. وفيما يتعلق بصدق المقياس، قامت زاهية أبو السميد (١٩٩٢) بالتحقق من صدق الأداة من خلال عرضه على ٨ محكمين وذلك للتحقق من انتماء الفقرات لأبعادها، بالإضافة إلى تطبيق المقياس على عينة أولية استطلاعية (٣٠) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع معامل الارتباط مما يؤكد انتماء الفقرات لأبعادها. وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد قامت زاهية أبو السميد (١٩٩٢) بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار (Test- Retest) وقد بلغ معامل الثبات ٠.٨١، كما قام الفزاري (٢٠٠٢) بحساب الثبات عن طريق ألفا لكرونباخ وقد بلغ معامل الثبات ٠.٨٢. ويسمح المقياس بتقسيم العوامل التي يعزو إليها الأفراد نتائجهم إلى أربعة عوامل هي:

- العوامل الداخلية (Internal Factors) وهذه العوامل تتعلق بالقدرة والجهد التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم وتشمل الفقرات التي تحمل الأرقام (٥، ٦، ١٣، ١٤، ٢١، ٢٢).
- العوامل الخارجية (External Factors) وهذه العوامل تتعلق بالحظ والسياق والتي يعزو إليها الطلبة نجاحهم وهي الفقرات ذوات الأرقام (٣، ٤، ١١، ١٢, ١٩، ٢٠).
- العوامل المستقرة (Stable Factors) وهذه العوامل تتعلق بالقدرة والسياق والتي يعزو إليها الطلبة فشلهم وهي الفقرات التي تحمل الأرقام (٢، ٧، ١٠، ١٥، ١٨، ٢٣).
- العوامل غير المستقرة (Unstable Factors) وهذه العوامل تتعلق بالجهد والحظ والتي يعزو إليها الطلبة فشلهم وهي الفقرات التي تحمل الأرقام (١، ٨، ٩، ١٦، ١٧، ٢٤).

تمت الإجابة على فقرات المقياس وفقا لتدرج خماسي موافق تماما (٤)، موافق إلى حد ما (٣)، موافق بدرجة متوسطة (٢)، غير موافق إلى حد ما (١)، غير موافق مطلقا (٠). تم تصحيح المقياس بمقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على بعد الموقع (عوامل داخلية، عوامل خارجية)، وعلى بعد الاستقرار (عوامل مستقرة، عوامل غير مستقرة).

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرض المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس التربوي من أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس وكلية العلوم التطبيقية بالرستاق، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي وردت ضمنه أو عدم انتمائها، ووضوح صياغة العبارات للمفحوصين، والسلامة اللغوية للعبارات، والتعديلات المقترحة. واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس معيارا لصدقه، وفي ضوء اتفاق آراء المحكمين، استبقيت العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) مع الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات المناسبة كاستبدال الكلمات التي تدل على طلبة المدرسة بطلبة الكلية، والكلمات التي تدل على المعلم بكلمة محاضر، وكلمة علامة بكلمة درجة، وغيرت الكلمات التي تشير إلى المدرسة بالكلية، وتم تعديل (٧) عبارات أجمع المحكمون على

ضرورة تعديلها. وتكون المقياس بعد التحكيم من ٢٤ عبارة. كما تم حساب ثبات مقياس المسؤولية التحصيلية عن طريق:

- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبا وطالبة، وتبين أن الفقرات كانت واضحة، وأن معامل الثبات ألفا لكرونباخ للمقياس بلغ ٠.٨٣.
- التجزئة النصفية (Split- half) وقد بلغ معامل الثبات ٠.٨١.
- معامل الثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) للعينة الفعلية وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٢) وتعد هذه القيمة مؤشرا مقبولا في مثل هذه النوعية من الدراسات. وفيما يتعلق بمحاور المقياس، فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٥٨-٠.٧٧)، ويعد هذا مؤشرا لتمتع المقياس بدرجات ثبات مقبولة.

ثانيا: مقياس دافعية تقرير الذات: استخدم مقياس دافعية تعلم الرياضيات القائم على نظرية تقرير الذات إعداد (Jalal, Alsawaie, Alsartawi, Alghazo & Tibi, 2012)، مع تعديل العبارات لتتلائم مع مادة اللغة الإنجليزية. يتكون المقياس من ٤٤ فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وقام الباحثون (Jalal et al., 2012) بالتحقق من صدق الأداة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية (٧٠) طالبا وطالبة وذلك للتحقق من انتماء الفقرات لأبعادها، وأشارت النتائج إلى ارتفاع معامل الارتباط مما يؤكد انتماء الفقرات لأبعادها، كما قام الباحثون بإجراء صدق المقارنة الطرفية وأشارت النتائج إلى قدرة المقياس على التمييز بين مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات الدنيا. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات ٠.٧٨ ومعامل ألفا كرونباخ وبلغ الثبات ٠.٧٩ وهو معدل عالي للثبات. ويحتوي المقياس على خمسة أبعاد هي:

- الدافعية الداخلية (IntrinsicMotivation): تعبر عن قيام الفرد بالسلوك بسبب المتعة والرضا والذي يستمد من النشاط نفسه (Deci et al., 1994) وتشمل ١٧ فقرة هي (١، ٢، ٣، ٨، ٩، ١٠، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٢).
- دافع التنظيم المعرف (Identified Regulation) الذي يعد من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات وفيه تستند سلوكيات الفرد على الاختيار الشخصي ويشمل ٤ فقرات وهي (٤، ١١، ١٧، ٢٣).
- دافع التنظيم غير الواعي (Introjected Regulation) ويشير للمشاركة في مهمة ما استنادا إلى ما تمليه عناصر البيئة المتوفرة، كأن يقوم الفرد بعمل ما نتيجة لضغوطات معينة ويشمل ٦ فقرات وهي (٥، ١٢، ١٨، ٢٤، ٢٩، ٣٣).
- دافع التنظيم الخارجي (External Regulation) ويعني القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب وتجنب العقاب ويشمل ٨ فقرات وهي (٦، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣٠، ٣٨، ٤٠، ٤٣).
- غياب الدافعية (Demotivation): وتعني غياب الرغبة في القيام بسلوك معين، وتشمل ٩ فقرات وهي (٦، ٧، ١٤، ٢٠، ٣١، ٣٤، ٣٩، ٤١، ٤٤).

تمت الإجابة وفقا لتدرج رباعي تصفني تماما (٤)، تصفني إلى حد كبير(٣)، تصفني بعض الشي (٢)، لا تصفني (١). تدل الدرجة المنخفضة على دافعية منخفضة لأفراد العينة، أما الدرجات المرتفعة فتدل على ارتفاع دافعية أفراد العينة.

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس في الدراسة الحالية عن طريق عرض المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس التربوي من أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس وكلية العلوم التطبيقية بالرستاق، وذلك لإبداء آرائهم حول

مدى انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي وردت ضمنه أو عدم انتمائها، ووضوح صياغة العبارات للمفحوصين، والسلامة اللغوية للعبارات، والتعديلات المقترحة. واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس معيارا لصدقه، وفي ضوء اتفاق آراء المحكمين، استبقيت العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (٩٠%)، مع الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات المناسبة كاستبدال الرياضيات باللغة الانجليزية، والكلمات التي تدل على المعلم بكلمة محاضر، وتم تعديل (٣) عبارات أجمع المحكمون على ضرورة تعديلها، وتكون المقياس بعد التحكيم من ٤٤ عبارة.

كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال:

- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبا وطالبة، وتبين أن الفقرات كانت واضحة، وأن معامل الثبات ألفا لكرونباخ للمقياس بلغ ٠.٨٤.
- التجزئة النصفية وقد بلغ معامل الثبات ٠.٨٨.
- الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ) (Cronbach's alpha) لكل بعد وللمقياس ككل وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ٠.٨٤، ويعد هذا مؤشرا جيدا للثبات، وفيما يتعلق بمحاور المقياس، فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٣٠، ٠.٨٨)، وبالرغم من اتصاف بعد التنظيم المعرفي بمعامل ثبات منخفض، إلا أنه تم الابقاء عليه، للحفاظ على التقدير العام للمقياس.

إجراءات الدراسة

١. تم الحصول على الموافقات المطلوبة من جامعة السلطان قابوس، وإدارات الكليات الخاصة؛ وذلك لتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.

٢. تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالب وطالبة من كليتين من مجتمع الدراسة؛ وذلك للتأكد من وضوح صياغة الفقرات.

٣. تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الفعلية للدراسة والبالغ عددها (٤٣٢) طالب وطالبة بواقع (٦) كليات خاصة بمحافظة مسقط خلال شهر فبراير من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.

٤. أشرفت الباحثون على تطبيق الأدوات في بعض الكليات، أما الكليات التي لم يتم التمكن من الوصول إليها، فقد أوكلت المهمة لبعض أعضاء هيئة التدريس بتلك الكليات مع ضرورة التأكيد على الإجابة على تساؤلات الطلبة في المقياسين، وأهمية تعبئة جميع البيانات المتعلقة بالمعلومات الشخصية، وعدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

٥. حرصت الباحثون على توجيه الطلبة نحو الدقة والمصداقية في الإجابة على عبارات المقاييس، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

٦. إدخال استجابات الطلبة وتحليلها عن طريق استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم التربوية SPSS.

المعالجة الإحصائية

بواسطة حزمة البرامج الإحصائية للعلوم التربوية SPSS، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية على النحو التالي:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أنماط عزو المسؤولية التحصيلية لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط.

٢. اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-test) لمعرفة مستوى دافعية تقرير الذات لدى أفراد العينة.

٣. تحليل التباين المتعدد المتغيرات (Multivariate Analysis of Variance MANOVA)، لمعرفة الفروق في

المسؤولية التحصيلية في مادة اللغة الإنجليزية ودافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط باختلاف النوع، والمستوى الدراسي.

٤. إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتتابع (Multiple Regression Analysis) للتحقق من تنبؤ أبعاد المسؤولية التحصيلية بدافعية تقرير الذات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما أنماط عزو المسؤولية التحصيلية لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس المسؤولية التحصيلية، كما تم حساب المتوسط النظري للمقياس (مجموع أعلى درجة في المقياس وأدنى درجة مقسوما على ٢) (٤+٢/٠) والذي بلغ (٢) لكل الأبعاد الأربعة وجدول ١ يبين ذلك.

جدول١

نتائج اختبار"ت" للعينة الواحدة لمقارنة المتوسطات الفعلية لمقياس المسؤولية التحصيلية بالمتوسطات النظرية

م	المتغير	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
١	العوامل الداخلية	٢	٣.٤٠	٠.٥٩	٤٩.٠٠	٠.٠٠٠
٢	العوامل الخارجية	٢	٢.٠٨	٠.٨٧	١.٩٣	٠.٠٥٣
٣	العوامل المستقرة	٢	٢.٤٠	٠.٦٩	١٢.٠٨	٠.٠٠٠
٤	العوامل غير المستقرة	٢	٢.٥٥	٠.٧١	١٦.٣٠	٠.٠٠٠
٥	المقياس ككل	٢	٢.٦١	.٠.٥١	٢٤.٨٩	٠.٠٠٠

يتضح من جدول ١ أن المتوسطات الحسابية لمحاور المقياس قد تراوحت بين (٢.٠٨-٣.٤٠). حيث حصل بعد "العوامل الداخلية" على أعلى متوسط حسابي (٣.٤٠)، بينما حصل بعد "العوامل الخارجية" على أدنى متوسط حسابي (٢.٠٨). كما يلاحظ من جدول ١ أن المتوسط الحسابي للفقرات التي تقيس المسؤولية التحصيلية على بعد الموقع (داخلي، خارجي) كان (٣.٤٠) للعوامل الداخلية، و(٢.٠٨) للعوامل الخارجية، مما يعني أن عزو أفراد الدراسة كان يميل للعوامل الداخلية كالقدرة والجهد، وبالنسبة لبعد الاستقرار فقد كان عزو أفراد العينة يميل للعوامل غير المستقرة كالجهد والحظ أكثر من العوامل المستقرة كالقدرة والسياق حيث كان المتوسط الحسابي (٢.٥٥)

جدول ٢

نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة لمقارنة المتوسطات الفعلية والنظرية لمقياس دافعية تقرير الذات (ن=٤٣٢)

م	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	الاحتمال	حجم الأثر
١	الدافعية الداخلية	٣.٠٩	٠.٤٥	٢٧.٤٥	<٠.٠٠١	٠.٧٩
٢	دافع التنظيم المعرف	٣.٥٧	٠.٦٨	٣٢.٥١	<٠.٠٠١	٠.٨٤
٣	دافع التنظيم غير الواعي	٣.٤٣	٠.٥٣	٣٦.٣٢	<٠.٠٠١	٠.٨٦
٤	دافع التنظيم الخارجي	٢.٢٦	٠.٦٩	٧.١٤	<٠.٠٠١	٠.٣٢
٥	غياب الدافعية	١.٤٨	٠.٦٧	٣١.٠٠	<٠.٠٠١	٠.٨٣
٦	المقياس ككل	٢.٧٠	٠.٣٦	١١.٧٨	<٠.٠٠١	٠.٤٩

يتضح من جدول ٢ أن المتوسطات الحسابية لمحاور المقياس قد تراوحت بين (١.٤٨- ٣.٥٧). حيث حصل بعد "دافع التنظيم المعرف" على أعلى متوسط حسابي (٣.٥٧)، بينما حصل بعد "غياب الدافعية" على أدنى متوسط حسابي (١.٤٨). كما يبين الجدول حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس ككل، ويوضح بأن قيمة "ت" للمقياس لها دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٥)، وهذا يعني بأن مستوى دافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي مرتفع.

نتائج السؤال الثالث: هل تختلف المسؤولية التحصيلية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة في محافظة مسقط باختلاف النوع، والمستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس المسؤولية التحصيلية وفقا لمتغير النوع، والمستوى الدراسي، كما تم

استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (Multivariate Analysis of Variance) لتحديد مصادر الفروق.

أشارت نتائج التحليل إلى أن متغير النوع غير دال إحصائيا (قيمة ويلكس لمبدا ٠,٩٨، ف(٤، ٣٩٣)= ١.٥٠، الدلالة ٠,٢٠٠)، وأن متغير المستوى دال إحصائيا (ويلكس لمبدا ٠,٩٤، ف (٧٨٦,٨)= ٢,٧٦، الدلالة ٠.٠٠٥، حجم الأثر0.03)، وأما التفاعل بين النوع والمستوى فقد كان غير دال إحصائيا (ويلكس لمبدا ٠,٩٨، ف(٨، ٧٩٦)= ٠,٦٤، الدلالة ٠,٧٣٩). ولمعرفة اتجاه الفروق في وفقا لمتغير المستوى، تم استخدم تحليل التباين الأحادي، وجدول ٣ يبين خلاصة النتائج.

يشير جدول ٣ إلى أن قيم "ف" المحسوبة في متغير المستوى الدراسي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠٥) في بعدي العوامل الخارجية والعوامل غير المستقرة. وللتعرف على مصدر التباين في بعدي العوامل الخارجية والعوامل غير المستقرة بين فئات متغير المستوى الدراسي، فقد تم استخدام المقارنات البعدية (LSD)، وذلك بعد التأكد من فرضية تماثل تباين فئات المتغير العاملية، والتي يقوم عليها تحليل التباين المتعدد، وذلك من خلال القيمة غير الدالة لاختبار (Levene's). وجدول ٤ يوضح نتائج المقارنات البعدية (LSD) لمعرفة الفروق في متوسطات استجابات الطلبة على بعدي العوامل الخارجية والعوامل غير المستقرة بين فئات متغير المستوى الدراسي.

يلاحظ على نتائج المقارنات البعدية (LSD) في جدول ٤ ما يلي:

- العوامل الخارجية: الفروق دالة إحصائيا لصالح المستوى الثاني والثالث مقارنة بالمستوى الأول.
- العوامل غير المستقرة: الفروق دالة إحصائيا لصالح المستويين الثاني والثالث مقارنة بالمستوى الأول.

جدول ٣

نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغير المستوى الدراسي لأبعاد المسؤولية التحصيلية

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	الاحتمال	حجم الأثر
المستوى الدراسي	العوامل الداخلية	٠.٦٨	٢	٠.٣٤	٠.٩٦	٠.٣٨٣	--
	العوامل الخارجية	٧.١٢	٢	٣.٥٦	٤.٧٨	٠.٠٠٩	٠.٠٤
	العوامل المستقرة	٠.٩٥	٢	٠.٤٧	١.٠٢	٠.٣٦٠	--
	العوامل غير المستقرة	٥.٠٨	٢	٥٤.	٥.٣٧	٠.٠٠٥	٠.٠٢
الخطأ	العوامل الداخلية	١٤٠.٨٤	٣٩٦	٠.٣٥			
	العوامل الخارجية	٢٩٤.٨٢	٣٩٦	٠.٧٤			
	العوامل المستقرة	١٨٤.٦٤	٣٩٦	٠.٤٦			
	العوامل غير المستقرة	١٨٧.٢٨	٣٩٦	٠.٤٧			

جدول ٤

نتائج المقارنات البعدية (LSD) لمعرفة الفروق في متوسطات استجابات الطلبة على بعدي العوامل الخارجية والعوامل غير المستقرة بين فئات متغير المستوى الدراسي

المتغيرات	مصدر التباين في المستوى الدراسي	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
العوامل الخارجية	الأول × الثاني	-٠.٢٤	٠.٠١٨	لصالح المستوى الثاني
	الأول × الثالث	-٠.٢٩	٠.٠٠٤	لصالح المستوى الثالث
العوامل غير المستقرة	الأول × الثاني	-٠.٢١	٠.٠٠٩	لصالح المستوى الثاني
	الأول × الثالث	-٠.٢٤	٠.٠٠٣	لصالح المستوى الثالث

ملاحظة: يتضمن الجدول المقارنات الثنائية الدالة فقط.

نتائج السؤال الرابع: هل تختلف دافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة في محافظة مسقط باختلاف النوع، والمستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس دافعية تقرير الذات وفقا لمتغير النوع، والمستوى الدراسي. ولتحديد مصادر الفروق تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (Multivariate Analysis of Variance).

أشارت نتائج التحليل إلى أن متغير النوع غير دال إحصائيا (قيمة ويلكس لمبدا ٠,٠١، ف (٣٩٢,٥)= ٠٠, ٤، الدلالة ٠,١٥١)، وأن متغير المستوى دال إحصائيا (ويلكس لمبدا ٠,٩١، ف (٧٨٤,١٠)= ٣,٤٦، الدلالة <٠.٠٠١، حجم الأثر 0.02)، وأما التفاعل بين النوع والمستوى فقد كان غير دال إحصائيا (ويلكس لمبدا ٠,٩٧، ف (١٠، ٧٨٤)= ١,٩٩، الدلالة ٠,٤٤٧). ولمعرفة اتجاه الفروق في وفقا لمتغير المستوى، تم استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول ٥ يبين خلاصة النتائج.

يشير جدول ٥ إلى أن قيم "ف" المحسوبة في متغير المستوى الدراسي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠٥) في أبعاد دافع التنظيم الخارجي، وغياب الدافعية وفي المقياس ككل. وللتعرف على مصدر التباين في أبعاد دافعية تقرير الذات وفقا لمتغير المستوى الدراسي، فقد تم استخدام المقارنات البعدية (LSD). وذلك بعد التأكد من فرضية تماثل تباين فئات المتغير العاملية، والتي يقوم عليها تحليل التباين المتعدد، وذلك من خلال القيمة غير الدالة لاختبار (Levene's). جدول ٦ يوضح نتائج المقارنات البعدية لمعرفة الفروق في متوسطات استجابات الطلبة على أبعاد دافعية تقرير الذات بين فئات متغير المستوى الدراسي.

جدول ٥

نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر النوع، والمستوى الدراسي لأبعاد دافعية تقرير الذات

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المستوى	الدافعية الداخلية	٠.٢٦	٢	٠.١٣	٠.٦٥	٠.٥٢١	--
	دافع التنظيم المعرف	٠.٥٣	٢	٠.٢٦	٠.٥٥	٠.٥٧٧	--
	دافع التنظيم غير الواعي	١.٣٢	٢	٠.٦٦	٢.٤١	٠.٠٩١	--
	دافع التنظيم الخارجي	٣.٧٩	٢	١.٨٩	٤.١٤	٠.٠١٧	٠.٠٢
	غياب الدافعية	٨.٠٠	٢	٤.٠٠	٩.٨١	<٠.٠٠١	٠.٠٥
الخطأ	الدافعية الداخلية	٧٨.٦٥	٣٩٦	٠.١٩			
	دافع التنظيم المعرف	١٩٠.٥٥٢	٣٩٦	٠.٤٨			
	دافع التنظيم غير الواعي	١٠٨.٩٠	٣٩٦	.٢٧			
	دافع التنظيم الخارجي	١٨١.٤١	٣٩٦	٠.٤٥			
	غياب الدافعية	١٦١.٤٧	٣٩٦	٠.٤٠			

جدول ٦

نتائج المقارنات البعدية لمعرفة الفروق في متوسطات استجابات الطلبة على أبعاد دافعية تقرير الذات بين فئات متغير المستوى الدراسي.

المتغيرات	مصدر التباين في المستوى الدراسي	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
دافع التنظيم الخارجي	الأول × الثاني	-٠.١٩	٠.٠١٣	لصالح المستوى الثاني
	الأول × الثالث	-٠١٩	٠.٠١٣	لصالح المستوى الثالث
غياب الدافعية	الأول × الثاني	-٠.١٦	٠.٠٢٥	لصالح المستوى الثاني
	الأول × الثالث	-٠.٣٣	<٠.٠٠١	لصالح المستوى الثالث

جدول ٧

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتتابع والمتغيرات المنبئة بدافعية تقرير الذات

م	المتغيرات	معامل الانحدار غير المعياري β	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري β	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
١	العوامل الخارجية	٠.٩٢	٠.١٥	٠.٣١	٦.١١	٠.٠٠١>
٢	العوامل المستقرة	٠.٧٨	٠.١٩	٠.٢٠	٤.٠١	٠.٠٠١>
٣	العوامل الداخلية	٠.٧٩	٠.١٩	٠.١٨	٤.١٨	٠.٠٠١>

$ر^2$ = ٠.٢٣٨ $ر^2$ المعدل = ٠.٢٣٣ قيمة ف للتغير في $ر^2$ = ١٦.١٠

يلاحظ على نتائج المقارنات البعدية (LSD) في جدول ٦ ما يلي:

- دافع التنظيم الخارجي: الفروق دالة إحصائيا لصالح المستويين الثاني والثالث مقارنة بالمستوى الأول.
- غياب الدافعية: الفروق دالة إحصائيا لصالح المستويين الثاني والثالث مقارنة بالمستوى الأول.

نتائج السؤال الخامس: ما أبعاد المسؤولية التحصيلية الأكثر إسهاما في التنبؤ بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتتابع لمعرفة ما أبعاد المسؤولية التحصيلية الأكثر قدرة على التنبؤ بدافعية تقرير الذات. ويلخص جدول ٧ نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتتابع لدافعية تقرير الذات بالمتغيرات الأكثر تنبؤا بها.

يوضح جدول٧ المتغيرات الأكثر قدرة على التنبؤ بدافعية تقرير الذات من بين الأبعاد الأربعة (العوامل الداخلية، العوامل الخارجية، العوامل المستقرة، العوامل غير المستقرة للمسؤولية التحصيلية)، حيث وجد أن هناك ثلاثة أبعاد هي الأكثر قدرة على التنبؤ بدافعية تقرير الذات وهي: (العوامل الداخلية، العوامل الخارجية، العوامل المستقرة للمسؤولية التحصيلية)، بينما تم استبعاد العوامل غير المستقرة من نموذج التنبؤ بدافعية تقرير الذات لعدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بوجود الأبعاد الثلاثة السابقة.

يتضح كذلك من جدول ٧ في أن معامل التحديد للعوامل الخارجية، والداخلية، والمستقرة يساوي (٠.٢٣٨)، وهذا يشير إلى أن هذا النموذج يفسر ٢٣.٨% من التباين في دافعية تقرير الذات، وكان مقدار التغير في قيمة معامل التحديد والمساوي ل (٠.٠٢٩) دالا إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥. كما يلاحظ من جدول ٧ أن العوامل الخارجية والعوامل الداخلية والمستقرة ترتبط ارتباطا موجبا ودالا إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ مع دافعية تقرير الذات (٠.٣١ -β)، (٠.١٨ -β)، (٠.٢٠ -β)، على التوالي.

وبالرجوع إلى قيم معاملات الانحدار المعيارية (بيتا)، يتضح لنا أن بعد العوامل الخارجية هو البعد الأكثر قدرة على التنبؤ بدافعية تقرير الذات مقارنة بالأبعاد الأخرى (٠.٣١ -β)، يليه العوامل المستقرة (٠.٢٠ -β)، ثم يأتي أخيرا العوامل الداخلية (٠.١٨ -β).

مناقشة النتائج والتوصيات

أشارت نتائج السؤال الأول إلى عزو أفراد العينة للمسؤولية التحصيلية يرجع إلى عوامل داخلية كالجهد والقدرة، ولعوامل غير مستقرة كالجهد والحظ. ويعد الجهد عامل داخلي غير مستقر يمكن للطلبة التحكم فيه، ويعد هذا جانبا إيجابيا يجعلهم يقتنعون أن بإمكانهم تغيير الفشل. كذلك يعمل ميل الطلبة إلى إرجاع نجاحهم إلى جهدهم المبذول، على الرفع من تقدير ذواتهم مما يؤدي بهم إلى الشعور بالراحة والثقة النفسية. وعندما يعزو الطلبة تجارب نجاحهم وفشلهم إلى عامل غير مستقر كالحظ فإنهم بذلك يبعدون عن أنفسهم المسؤولية عن التحصيل. يفسر الباحثون هذه النتيجة بأن أفراد العينة هم من طلبة الكليات الخاصة، لذا فهم يحاولون إعطاء أنفسهم فرصة لإثبات ذواتهم من خلال بذل المزيد من الجهد للحصول على

معدلات عالية. كما يمكن تعليل هذه النتيجة بأن الطالب في المرحلة الجامعية يدرك مسؤوليته بسبب تراكم الخبرات في المراحل الدراسية المدرسية التي رسخت فيه مبدأ أن الفرد مسؤول عما يحصل له (غباري وآخرون، ٢٠١٢). كما يفسر الباحثون عزو الطلبة مسؤوليتهم التحصيلية إلى عامل الحظ، بأن الطلبة لا يستطيعون إنكار دور الحظ في نجاحهم؛ حيث أنهم يؤمنون بأن عامل الحظ له دور لا يستهان به في تحديد مسارهم الدراسي وذلك قد يعود إلى الأفكار السائدة وسط المجتمع القائلة بمسؤولية الحظ في التحصيل. وكلما عزا الطلبة تحصيلهم إلى الحظ، زادت في نظرهم فرص النجاح مرة أخرى. كما يؤكد الصافي (٢٠٠٠) على أن عزو الطلبة لعوامل غير مستقرة لا يمكن التحكم فيها يعتبر ميكانيزما دفاعيا للحفاظ على الذات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة تشان (Chan, 1994) التي أشارت إلى أن أكثر الطلبة عزوا نجاحهم إلى الجهد وإلى الحظ. ودراسة الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن الطلبة عزو تحصيلهم لأسباب داخلية تعود للطالب نفسه. وأيضا دراسة غباري وآخرون (٢٠١٢) والتي وجدت أن أفراد الدراسة كانوا أكثر ميلا لجهة مسؤولية التحصيل الداخلية حيث كان عزوهم لعوامل داخلية ولعوامل غير مستقرة.

كما سعى السؤال الثاني إلى الكشف عن مستوى دافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط. وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى دافعية تقرير الذات لدى أفراد العينة. تم تفسير نتيجة ارتفاع دافعية تقرير الذات لدى الطلبة بأن الطلبة في مرحلة البرنامج التأسيسي يملكون حماسا أكبر لانتقالهم للحياة الجامعية ويرسمون تطلعات لمستقبلهم مما يزيد من مستوى دافعيتهم وابرازهم لذواتهم. كذلك يعلل الباحثون هذه النتيجة بأن الطلبة في مرحلة البرنامج التأسيسي تكون لديهم دافعية كبيرة للتحكم بتصرفاتهم ومنافسة أقرانهم واتخاذ قرارتهم بأنفسهم وتقويم ذواتهم وإظهارها على أفضل وجه لدى أساتذتهم وأقرانهم. كما يفسر الباحثون هذه النتيجة بأن الطلبة في البرنامج التأسيسي يبذلون جهدا عاليا للحصول على معدل مرتفع بالتالي الحصول على وظيفة مرموقة، وهذا ما يؤكده نوفل (٢٠١١) في دراسته، حيث أشار أن الحصول على الشهادة الجامعية مطلب اجتماعي يحتاج دافعية مقررة ذاتيا بصورة كبيرة. ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة نوفل (٢٠١١) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى دافعية تقرير الذات في الدافعية الداخلية وكانت متوسطة في دافع التنظيم الخارجي ودافع التنظيم الواعي. ودراسة جلال وآخرين (Jala et al., 2012) التي توصلت إلى امتلاك أفراد العينة مستوى عال من دافعية تقرير الذات في مادة الرياضيات.

وتناول السؤال الثالث الفروق في المسؤولية التحصيلية باختلاف النوع، والمستوى الدراسي، ولقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية التحصيلية تبعا لمتغير النوع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التقدم المعرفي والتطور العلمي الذي طرأ على المجتمعات أحدث تغيرات تلاشت فيه الفروق بين الجنسين. كما أن استراتيجيات التدريس والخدمات والإرشادات التعليمية المتوافرة في الكليات لا تفرق بين الطلبة حسب جنسهم. ويفسر الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) غياب الفروق بين الجنسين إلى تشابه الأدوار في التعليم وتشابه الظروف المحيطة. هذا وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخزاعلة والحمدون (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع إذ تشابه الذكور والإناث في استجاباتهم للأحداث. وكذلك اتفقت مع دراسة غباري وآخرين (٢٠١٢) والتي توصلت إلى غياب الفروق بين الجنسين في المسؤولية التحصيلية؛ حيث تشابه الذكور والإناث في عزو نجاحهم لعوامل داخلية. كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخارجية والعوامل

غير المستقرة وفقا للمستوى الدراسي لصالح المستويين الثاني والثالث. يفسر الباحثون هذه النتيجة أن الطلبة كلما انتقلوا إلى مستوى متقدم، كلما زاد شعورهم بالمسؤولية التحصيلية. كما يؤكد غباري وآخرون (٢٠١٢) أن الطلبة في هذه المرحلة يجدون العناية الملائمة من قبل الأهل وأعضاء هيئة التدريس التي توجههم لتحمل المسؤولية والقدرة على مواجهة الفشل. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة تشان (Chan, 1994) إذ أشارت نتائجها إلى أن الطلبة كلما تقدموا للمستوى الأعلى كانوا أكثر استيعابا للمواقف والأحداث وعزوها داخليا لأسباب تعود إليهم ذاتيا.

كما كشفت نتائج السؤال الرابع إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية تقرير الذات تعزى لمتغير النوع. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تجانس أفراد العينة في المرحلة العمرية، كما أن الطلبة من كلا الجنسين يعيشون نفس الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، بالتالي فإن دافعية تقرير الذات تبرز لدى الجنسين. ويذكر سالم وآخرون (٢٠١٢) أن غياب الفروق بين الجنسين في دافعية تقرير الذات يعود إلى تقارب الخبرات، الظروف التعليمية التي يتعرضون لها.

ولقد اختلفت النتيجة مع دراسات نوفل (٢٠١١) والتي أظهرت تفوق الإناث في امتلاك دافعية تقرير الذات على الذكور. وفسر الباحث النتيجة في ضوء الثقافة العربية السائدة باختلاف التنشئة الاجتماعية التي تشجع الذكور على الخروج وممارسة حقوقهم بحرية، بينما فرض القيود على الإناث مما يجعلهن أكثر قدرة وإصرار على إثبات ذواتهن. كذلك اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جلال وآخرين (Jalal et al., 2012) والتي وجدت أن الذكور حققوا درجات أعلى في بعدي الدافعية الخارجية وغياب الدافعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا للمستوى الدراسي لصالح المستويين الثاني والثالث في دافع التنظيم الخارجي، وغياب الدافعية والمقياس ككل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة كلما تقدموا في المستويات الدراسية كلما قلت دافعيتهم الداخلية وزادت دافعيتهم الخارجية، كما أن الخبرات المتنامية التي يتعرض لها الطلبة تعزز قدرتهم على التعامل مع الظروف الدراسية بالتالي تعزز دافعية تقرير الذات لديهم. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جلال وآخرين (Jala et al., 2012) التي أشارت إلى وجود فروق في المستوى الدراسي، إذ ارتفعت دافعية تقرير الذات الداخلية وارتفعت دافعية الذات الخارجية لدى الطلبة ذوي المستوى الأدنى.

وأخيرا تناول السؤال الخامس، أبعاد المسؤولية التحصيلية أكثر اسهاما في التنبؤ بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة بمحافظة مسقط. أشارت نتائج هذا السؤال أن بعد العوامل الخارجية هو البعد الأكثر قدرة على التنبؤ بدافعية تقرير الذات مقارنة بالأبعاد الأخرى يليه العوامل المستقرة، ثم يأتي أخيرا العوامل الداخلية. ويفسر الباحثون هذه النتيجة أن مقياس دافعية تقرير الذات اشتمل على خمسة أبعاد، ثلاثة منها مثلت دافعية خارجية (دافع التنظيم الخارجي، دافع التنظيم غير الواعي، دافع التنظيم المعرف)، لذا كان للعوامل الخارجية في المسؤولية التحصيلية المتمثلة في (الحظ، صعوبة المهمة، المحاضر، الوالدين) القدرة الأكبر على التنبؤ بدافعية تقرير الذات. يجدر بالذكر أنه – في حدود علم الباحثون- لا توجد دراسات تناولت التنبؤ بدافعية تقرير الذات من خلال المسؤولية التحصيلية.

المراجع

References

الخزاعلة، محمد؛ والحمدون، منصور (٢٠١٠). المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قاصبة المفرق. **مجلة الجامعة الإسلامية، ١٨**(١)، ٣٨١-٣٩٣.

زايد، نبيل (٢٠٠٣). **الدافعية والتعلم**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

سالم، ياسمين؛ وطاحون، حسين؛ وجمال، علي (٢٠١١). الخصائص السيكومترية لمقياس

التحديد الذاتي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في البيئة المصرية. **مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ٣٥** (٢)، ٨٩٩-٩٤٨.

الصافي، عبدالله (٢٠٠٠). عزو النجاح والفشل وعلاقته بدافعية الإنجاز. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٢**(٢)، ٨٠-١٠٦.

العتوم، عدنان؛ وسليمان، هاجر (٢٠١٣). أثر برنامج إرشادي جمعي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية. **مجلةالدراسات التربوية والنفسية، ١**(١)، ٩٣-١١٣.

غباري، ثائر؛ وأبوشندي، يوسف؛ وأبوشعيرة، خالد؛ وجرادات، نادر (٢٠١٢). أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٦**(٢)، ١٨٩-٢١٦.

نوفل، محمد (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم بالجامعات الأردنية. **مجلة النجاح، ٢٥**(٢)، ٢٧٨-٣٠٨.

Ames, R., & Lau, S. (1982) . An attributional analysis of students help seeking in academic setting. *Journal of Educational Psychology, 74*(3), 414- 423.

Banks, M., & Woolfson, L. (2008). Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions. *British Journal of Special Education, 35*(1), 49-55.

Chan, L. (1994). Relationship of motivation, strategic learning, and reading achievement in grades 5, 7, and 9. *The Journal of Experimental Education*, *62*(4), 319-339.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*(6), 119–142.

Jalal, H., Alsawaie, O., Alsartawi, A., Alghazo, I., & Tibi, S. (2012). Developing Mathematics Motivation Scale for the United Arab Emirates. *Journal of Educational & Psychological Studies, 6*(3), 1-11.

Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus extra control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(1), 56-67.

Ryan, R., & Deci, E. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychological Association, 49*(3), 182–185.

Ryan, R., & Deci, E. (2013). Self-determination theory. Retrieved from: http://www.selfdeterminationtheory.org

Weiner, B. (2000). Interpersonal and intra-personal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12*(1), 1-14.

Wu, H. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Yaman, S., Esen, G., & Derkuş, S. (2011). A study on the liaison between learned helplessness and academic language. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, *20*(2), 457-470.

TABLE OF CONTENTS

Title	Author	Page
The Effect of Using Graphing Functions Software on the Achievement of the First-Year Students at Prince Faisal Technical College in Basic Mathematics	*Suleiman A. Alqadere* Al Al-Bayt University, Jordan *& Abdelrahman A. Abunawwas* Prince Faisal Technical College, Jordan	445-460
Self-regulation among Sample of University Students and its Predictive Ability in their Academic Achievement	*Abdel Latif A. Momani & Qasem M. Khazali* Balqa University, Jordan	461-475
The Effectiveness of Blended Learning Based on Blackboard in Immediate and Delayed Achievement and Retention in a Physics Course among Health Colleges Students at King Saud University (KSU)	*Walid A. Sawaftah & Abdulmajeed Aljeraiwi* King Saud University, Saudi Arabia	476-497
Attitudes of Pre-school Teachers towards Movement Education	*Majid Al-Busafi, Kashef Zayed, & Badriya Al Haddabi* Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman	498-507
The Barriers of Employing the Internet in Teaching Social Studies in the Sultanate of Oman from the Viewpoint of Teachers	*Saif N. Al Mamari* Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman *& Fahad S. Al Masrouri* Ministry of Education, Sultanate of Oman	508-523
The Effectiveness of a Training Program for the Development of Social Interaction and Reduction of some Behavioral Problems among Autistic Students Skills at the Primary area Tabuk, Saudi Arabia	*Rania E. A. Abdel Kawi* University of Tabuk, Saudi Arabia	524-539
The Effect of Using Fryer Teaching Model on 7th Grade Students' Acquisition of Scientific Concepts and their Attitudes toward it	*Waleed H. Nawafleh & Wesal H. Alomari* Yarmouk University, Jordan	540-560
The Effectiveness of a Suggested Model for Learning through Projects Based on Shared Learning Using Social Communication Networks in Developing Critical Thinking Skills and Self-Efficiency in PNU Students	*Wadha H. Al-Otaibi* Princess Nourah bint Abdulrahman University, Kingdom of Saudi Arabia	561-576
Saudi Arabia Science Teachers' Trends in Science Teaching Practices of Teaching Related Scientific Activities According to their Supervisors' Prospective and the Supervisors Estimates of The Importance of Such Practices	*Abdulwali H. Aldahmash* King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia	577-595
A Strategy to Use the Similes in Child's Environment to Teach the Letters in Kindergarten and Elementary School	*Ali A. Al-Jafar* Kuwait University, Kuwait	596-617
Quality Assessment of Educational Services in the College of Education, University of Dammam, Using (SERVQUAL) Scale	*Khalid H. Al-shughibi & Mohammed S. Al-mekhlafie* University of Dammam, Kingdome of Saudi Arabia	618-635
The Effectiveness of a Program based on Cooperative and Competitive Games in the Development of Basic Motor Skills and Social Development among Pre-school Children in the Sultanate of Oman	*Hany D. Ebrahim* Sultan Qaboos University, Sultanate Of Oman *& Reem A. Kanani* University of National Ajlun, Jordan	636-652
Achievement Responsibility and Its Relation to Self-determination Motivation of Foundation Program Students	*Najah S. Al-Syabi* Muscat College, Sultanate of Oman *Abulqawi S. Al-Zubaidi, Ibrahim Al-Harthy, & Ali Mahdi Kazem* Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman	653-668

Boyd-Kletzander, R. (2000). Student responsibility in a whole language classroom. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

F- JOURNAL ARTICLE (ONE AUTHOR)

Abu-Hilal, M. (2000) A structural model of attitudes toward school subjects, academic aspiration & achievement. *Educational Psychology*, 20, 75-84.

In-Text:

Abu-Hilal (2000) or (Abu-Hilal, 2000)

G- JOURNAL ARTICLE (TWO AUTHORS)

Atkinson, R.C., &Shiffrin, R.M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, 82-90.

In-Text (two authors):

Atkinson and Shiffrin (1971) or (Atkinson &Shiffrin, 1971).

In-Text (three to five authors):

Smith, Zapplla, Rosen, Gustman& Rock (1194), or (Smith, Zappella, Rosen, Gustman, & Rock, 1994).

In-Text (six or more authors): or **In-Text (subsequent references):**

Smith et al. (1994) or (Smith et al., 1994).

H- MAGAZINE ARTICLE (ONE AUTHOR)

Kuel, E. R. (2000, November 10). Neuroscience: Breaking down scientific barriers to the study of brain & mind. *Science*, 290, 1113-1120.

In-Text:

Kuel(2000) or (Kuel, 2000).

I- NEWSPAPER ARTICLE (NO AUTHOR)

Amazing Amazon region. (1989, January 12). *New York Times*, p. D11.

In-Text:

"Amazing Amazon Region," (1989).

J- SPECIFIC INTERNET SITE

Electronic reference formats recommended by the American Psychological Association. (2000, October 12). Retrieved January 3, 2001 from http://www.apa.org/journals/jwebref.html

In-Text:

American Psychological Association [APA](2000)

In-Text (subsequent references):

APA (2000) or (APA, 2000).

K- ELECTRONIC ARTICLE (JOURNAL ARTICLE FOUND IN A DATABASE)

Jacobson, J.W., Mulick, J.A., & Schwartz, A.A. (1995). A history of facilitated communication: Science, pseudoscience, &antiscience. American Psychologist, 50, 750-765. Retrieved January 12, 2001, from PsycARTICLES database.

In text:

Jacobson, Mulickand Schwartz (1995) or (Jacobson, Mulick, & Schwartz, 1995); Jacobson, et al. (1995), or (Jacobson et al., 1995) in subsequent references.

9. JEPS reserves the right to ask the author(s) to omit, reformulate or re-word his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.

10. Authors are to be informed about the results within three to six months.

11. Priorities and order of publication are subject to technical considerations.

JEPS publishes:

1. Original empirical research,
2. Qualitative research,
3. Book reviews,
4. Critical review studies.

References should be presented in accordance with the following APA examples:

A- BOOK (ONE AUTHOR):

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning & teaching*. New York: Oxford University Press.
In-Text: Ellis (2003) or (Ellis, 2003)

B- BOOK (TWO OR MORE AUTHORS)

Strunk, W., Jr. & White, E.B. (1979). *The elements of style* (3rd Ed.). New York: Macmillan.
In-Text: (two authors):
Strunk and White (1979) or (Strunk & White, 1979)
In-Text (three or more authors):
Strunk, White, & Smith (1979)or (Strunk, White & Smith, 1979)
In-Text (subsequent references):
Strunk et al. (1979) or (Strunk et al., 1979)

C- CHAPTERS IN AN EDITED VOLUME:

Abu Hilal, M. (2008). Motivation, attributions of academic experiences & achievement among Arab students within a socio-cultural context. In T. O. Seng, D. M. McInerney, A. D. Liem, & T. Ai-Girl (Eds.) *Research in Multicultural Education & International Perspectives* (Vol. 7, pp. 217-244). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
In text: Abu-Hilal (2008) or (Abu-Hilal, 2008)

D- CONFERENCE PROCEEDINGS:

Pica, T., Washburn, G., Evans, B., & Jo, V. (1998). Negative feedback in content-based second language classroom interaction: How does it contribute to second language learning? Paper presented at the Annual Pacific Second Language Research Forum, Tokyo, Japan.

E- UNPUBLISHED DISSERTATIONS:

Journal of Educational & Psychological Studies, SQU

INSTRUCTIONS TO AUTHOR

REVIEWING:

Submitted manuscripts are sent to specialized referees for review. A manuscript will be accepted after all revisions are made as requested by referees. Authors are responsible for the content of their manuscripts and ideas and opinions in published manuscripts are of the authors and not the editorial board or SQU. Each manuscript is initially reviewed by the editorial board to decide its credibility and adherence to the journal style. The editorial board reserves the right to reject a manuscript without providing a justification.

Manuscripts that don't adhere to the following instructions will be automatically returned to authors.

1. An electronic copy of the manuscript using Microsoft Word can be submitted via email to: jesedu@squ.edu.om

   - Manuscripts in Arabic must use a (12) font size Simplified Arabic (SA) with (2) cm top, bottom and left margins and a (3) cm right margin with 1.5 line spacing.

   - Manuscripts in English must use a (12) font size Times New Roman with (2) cm top, bottom and right margins and a (3) cm left margin.

2. The manuscript should not exceed 8000 words including the graphs, references, and tables. Number of tables in a manuscript should not exceed 7 tables.

3. A manuscript should not have been published or submitted to another journal; the authors attest that they don't submit their manuscript to other journals before a decision is made for their manuscript. Authors should confirm that they have read the instructions and have adhered to them.

4. The manuscript should not be part of a published book.

5. Authors should not publish their manuscripts in any other journal once it is accepted by JEPS unless a written consent is issued by the editor-in –chief.

6. The journal retains the copyright.

7. All manuscripts must include Arabic and English abstracts containing a maximum of 200 words each along with keywords which will help readers to search through related databases.

8. All references must be documented throughout the research and in the bibliography using the APA (The American Psychological Association) Style. Arabic references come first followed by English references. Manuscripts that don't follow APA format will be returned to the authors directly.

Journal of Educational & Psychological Studies

Journal of Educational and Psychological Studies (JEPS) is a refereed periodical issued by Sultan Qaboos University. It is concerned with publishing original research that has originality of thought, clarity of methodology, and accurateness of documentation, in curricula and teaching methods, educational psychology and educational administration. The journal also publishes reports about conferences and symposia, reviews of recently published educational and psychological books and synopses of university dissertations in different fields of education. JEPS is published in Arabic and/or in English.

Academic Publication Board

Dr. Rahma Ibrahim Said Al-Mahrooqi, Deputy Vice-Chancellor for Postgraduate Studies and Research		
Prof. Maher M. Abu Hilal	*Prof. Mohammad S. Khan*	*Prof. Ibrahim metwally*
Prof. Boualem Belkacemi	*Prof. Lamk M. Al Lamki*	*Prof. Khaled Day*
Dr. Michel R. Claereboudt	*Mr. Ali Al-Hadhrami*	

Editorial Board

Editor-in-Chief *Prof. Maher M. Abu Hilal*	*Editor* *Prof. Abdulqawi S. Al-Zubaidi*	
AssociateEditors		
Prof. Salha A. Essan	*Prof. Ali M. Kadhim*	*Prof. Abdullah K. Ambusadidi*
Dr. Ali S. Al Mosawi	*Dr. Ali M. Ibrahim*	*Dr. Ahmad H. Al Rabaani*
Dr. Wajeha T. Al Ani	*Dr. Mohamed A. Osman*	*Dr. Mohamed A. Al Ayasra*
Dr. Sulyman A. Al Shuaili	*Dr. Hussain A. Al Kharusi*	*Dr. Omar Hashim Ismael*
Mrs. Intisar Nasser (Editorial Assistant)		

International Advisory Board

Prof. Dennis McInerney, Hong Kong Institute of Education, China	*Prof. Ahmad Audeh, Yarmouk University, Jordan*	*Prof. Fahed Al Dulaim, King Saud University, Saudi Arabia*
Prof. Shaker A. Sulaiman, Egyptian Academy of Arts, Egypt	*Prof. Vivian Khamis, American University, Beirut*	*Prof. SalhaSunqur, Damascus University, Syria*
Prof. Ahmad Bustan, Kuwait University, Kuwait	*Prof. AbduRahman Al-Tariri, King Saud University, Saudi Arabia*	*Prof. Mohamed Ally, Athabasca University, Canada*

Volume 10, No. 3, July, 2016

Cover Designed by: Alya Ali Humaid Al Rutani

Copyright © 2016 by Sultan Qaboos University Journal of Educational and Psychological Studies. All rights reserved. The Journal is not responsible for opinions printed in its publications; they represent the views of the individuals to whom they are credited and are not binding to the Journal.

Annual subscriptions are payable in advance in Omani Riyals or US Dollars. Oman R.O. 15/-. Outside Oman US $50. All correspondence should be addressed to the Journal office at Sultan Qaboos University, College of Education, P.O. Box. 32, Muscat 123, Sultanate of Oman- Tel.: (00968) 24143868 Fax: (00968) 24143817- Email: **jesedu@squ.edu.om**

Printed at Sultan Qaboos University Press.