# طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

**د. خالد أحمد عبد العال إبراهيم ***

## المقدمة

يواجه الطلاب صعوبات وأحداث غامضة في المواقف الصفية يترتب عليها حاجتهم إلى المساعدة وطلب العون، وفي مثل هذه المواقف يعد استخدام اللجوء للآخرين كمصادر للحصول على المساعدة الضرورية والاستمرار في عملية التعلم أمراً تكيفياً. حيث إن طلب المساعدة عملية نشطة بين الطلاب والقائم بالتدريس تتطلب أساساً بذل الجهد ليستخدم الطلاب من خلاله المصادر المتاحة لزيادة فرص نجاحهم المستقبلي (Lee, 2007: 472).

ويعد طلب المساعدة إستراتيجية هامة من إستراتيجيات التنظيم الذاتي تساهم في تعلم الطلاب، ويعرف بأنه القدرة على الاستفادة من الآخرين كمصادر للتوافق مع المواقف الصعبة والغامضة في عملية التعلم (Amy et al., 2014: 4).

وعرفه Karabenick (1998: 118) بأنه إستراتيجية نشطة ومنظمة ذاتية تهيئ المتعلمين وتعدهم للنجاح المستقبلي. ويشير Newman (1990: 649) إلى طلب المساعدة على أنه إستراتيجية مهمة يحقق بها الطلاب التوافق، إذ يتفاعلون بشكل نشط في المهمة التي بين يديهم، وأن طلب المساعدة الناجح يتطلب من الطلاب تحديد المهمة وربطها بما لديهم من معرفة، والتحقق مما إذا كانوا يحتاجون إلى لمساعدة وكيف يطلبونها ويستخدمونها لتحقيق مخرجات تعليمية منتجة.

* مدرس علم النفس التربوى– كلية التربية – جامعة سوهاج

ويرى البعض أن طلب المساعدة في السياقات التربوية يشير إلى الإعتمادية أو الفشل، وكنتيجة لذلك فإن العديد من الطلاب الذين يطلبون المساعدة تتشوه سمعتهم ويوصفون بوصمة عار (Karabenick, 1998: 126).

وبالرغم من ذلك استطاع Nelson-Le Gall (1981:229-234) تحويل نظرة التربويين لطلب المساعدة من سلوك يعكس التأخر بالنضج والسلبية وقلة الكفاءة إلى سلوك ناضج وإيجابي يعكس الكفاءة، حيث عرف طلب المساعدة بأنه إستراتيجية عامة لحل المشكلة تسمح للطلاب التوافق مع الصعوبات الأكاديمية من خلال كسب المساعدة من الآخرين، وقد ميز بين شكلين من طلب المساعدة بناءً على أهداف الفرد وهما: طلب المساعدة الوسيلي ( التكيفي Adaptive ) ويتطلب من الطالب البحث عن المساعدة الضرورية فقط للتعلم أو إكمال المهمة بنجاح ولهذا الشكل من طلب المساعدة فائدة هي زيادة تعلم الطلاب الذي ينتج فوائد مهمة. والشكل الآخر هو طلب المساعدة التنفيذي ( اللاتكيفي Executive ) ويعني الطلب من الآخرين إنجاز المهمة بشكل نهائي والذي يؤدي إلى إنجاز المهمة إلا أنه لا يعزز تعلم الطلاب طويل الأمد.

وأكدت نتائج دراسة (Zimmerman & Martinez - Pons, 1986) أن طلب المساعدة الوسيلي – ضمن فوائدة المدركة – يرتبط إيجابياً بالدافعية الأكاديمية والإنجاز، بينما يرتبط طلب المساعدة التنفيذي – المتضمن تجنب المساعدة الضرورية – سلبياً بالدافعية الأكاديمية والإنجاز. وبناءً على هذا التمييز يُنظر إلى طلب المساعدة الوسيلي كسلوك مفيد وتكيفي، بينما يُنظر إلى طلب المساعدة التنفيذي على أنه سلوك انهزامي ولا تكيفي.

واستناداً إلى دافعية الطلاب لطلب المساعدة وأسبابه، يظهر طلب المساعدة إما على شكل سلوكيات تكيفية أو سلوكيات غير تكيفية. فالطلاب يمتلكون نزعات طلب مساعدة ملائمة، أو تجنبية، أو إعتمادية، ويتضمن طلب المساعدة الملائم طلب المساعدة التي تسهم في تطوير مهارات الطلاب، ويتضمن تجنب طلب المساعدة نزعة الطلاب لعدم طلب المساعدة حتى في حالة إدراكهم لحاجتهم لها. ويتطلب طلب المساعدة الاعتمادي ( التنفيذي ) طلب المساعدة الذي سيحل المشكلة مباشرة (Ryan et al., 2005: 279-282).

ويميل الطلاب ذوو نزعات طلب المساعدة الملائمة لطلب المساعدة الوسيلي ( مساعدة على شكل مذكرات وتلميحات، وتوضيحات وأمثلة تساعدهم على إتمام المهمات بأنفسهم )، بينما يميل الطلاب ذوو نزعات طلب المساعدة الإعتمادي ( التنفيذي ) إلى إظهار الرغبة بتنفيذ المساعدة مثل مساعدة الطلاب في حل مباشر للمشكلات من خلال تزويدهم بالحلول والإجابات (Sigmund, 2006: 211).

ويبدو أن الطلاب الذين ينهمكون في طلب المساعدة الوسيلي يصبحون أكثر كفاءة واستقلالية؛ ونتيجة لذلك يكشفون أكثر عن وعي ما وراء معرفي زمنظم ذاتياً والذي بدوره يؤثر في وعي الطلاب بطلب المساعدة. وعلاوة على ذلك يحافظ الطلاب ذوو طلب المساعدة الوسيلي على اهتمامهم بالمهمة والمثابرة على إنجازها وعلى العكس من ذلك يحد طلب المساعدة التنفيذي من كفاءة الطلاب وإستقلاليتهم المستقبلية لأنهم لا يظهرون تحدياً للتعلم ولا يحاولون حل مشاكلهم بأنفسهم (Collins & Sims, 2006: 208).

وتنبثق أهمية طلب المساعدة من كونه سلوكاً اجتماعياً تفاعلياً ومنظماً ذاتياً يؤثر إيجابياً بالإنجاز الأكاديمي العام للطلاب (Volet & Karabenick, 2006: 137)، إذ بينت نتائج الدراسات السابقة

في موضوع طلب المساعدة الأكاديمي مثل دراسة (Karabenick, 2003)، ودراسة (Sigmund, 2006) أن طلب المساعدة من مصادر رسمية ( أعضاء هيئة التدريس، مراكز الخدمات الأكاديمية ) ومن مصادر غير رسمية ( الأقران ، الأسرة ) يؤدي إلى نتائج إيجابية كالإتجاهات الإيجابية نحو التعلم، وزيادة الفعالية الذاتية وتحسن تعلم الطلاب. كما أشارت نتائج دراسة (Karabenick, 2004) إلى أن طلب المساعدة يرتبط مباشرة بإستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة المصادر.

وتتضمن عملية طلب المساعدة مراحل متعددة هى: الوعي بالحاجة إلى المساعدة، واتخاذ قرار طلب المساعدة، وتحديد المساعدين المحتمل الوصول إليهم، وتنفيذ الاستراتيجيات للحصول على المساعدة، وأخيراً تقييم حادثة طلب المساعدة. ويعتقد الباحثون أن نقطة الوصل الحاسمة هي اتخاذ قرار طلب المساعدة لأنها الخطوة التي يضع فيها الطلاب في اعتبارهم حاجتهم لطلب المساعدة، وتكلفة طلب المساعدة، وأسباب طلبها والدوافع التي تكمن وراءها، ومدى توفر مصادر المساعدة وطبيعة مقدميها. وبناءً على هذا التحليل لهذه العوامل ينفذ إستراتيجية طلب المساعدة أو لا ينفذها (Ryan et al., 2001: 99).

وعلى الرغم من الفوائد الكثيرة لسلوك طلب المساعدة إلا أن العديد من الطلاب لا يطلبون المساعدة عندما يحتاجونها، ولذلك سعى الباحثون لتحديد العوامل التي تتنبأ بتجنب الطلاب للمساعدة، فقد كشفت نتائج الدراسات عن أسباب متعددة تفسر تجنب الطلاب للمساعدة في الغرفة الصفية – ومنها أن طلب المساعدة ليس عملياً أو ملائماً في موقف ما، فربما توجد قواعد ومعايير تحول دون طلب المساعدة، ولذلك ربما يحجم الطلاب عن طلب المساعدة لأنهم ببساطة لا يريدون وضع أنفسهم في

مـأزق أو فـي موقـف محـرج. أو ربمـا يعتقـد بعـض الطـلاب أن طلـب المسـاعدة لـيس أمـراً فعـالاً بسـبب عـدم تـوافر الشـخص المناسـب لتقـديم المساعدة، إضافة إلى ذلك حددت نتائج بعض الدراسات مخاوف نفسية إجتماعية تحدد تجنب طلب المساعدة وهما الرغبة بالاستقلالية والخوف المرتبط بالكفاءة (Butler, 1998: 638).

كمـا يـدرك بعـض الأفـراد الحاجـة للمسـاعدة علـى أنهـا مؤشـر علـى خفض القدرة، ومن المحتمل أنها تثير ردود فعل تقييمية سلبية من قبل الآخرين، حيث وُجد أن العديد من الطلاب قلقون حول أحكام المدرسين والزملاء السلبية عن قدراتهم. وأن هذا القلق ارتبط إيجابياً بتجنب طلب المساعدة ولذلك تعد الحاجة لطلب المساعدة مؤشراً على ضعف القدرات والتـي بـدورها تفسر إحجام الطـلاب عن طلب المساعدة (Ryan & Pintrich, 1997: 268).

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن هناك عوامل شخصية وأخرى بيئيـة ترتبط بمخـاوف الكفـاءة عند طلـب المسـاعدة وسلوك تجنـب طلـب المساعدة، ومن الأمثلة على العوامل الشخصية مدركات الكفاية المعرفية، وتوجهات أهداف الإنجاز، وجنس الطالب. ولاشك أن البيئة الصفية تترك أثراً واضـحاً فـي سلوك طلـب المسـاعدة فالمـدرس قـد يهيـئ بيئـة صـفية تشجع الطلاب على المساعدة أو تجنبها. ومن العوامل التي تؤثر أيضاً في سلوك طلب المساعدة بنية هدف الإنجاز الصفي، والمناخ الإجتماعي السائد في الغرفة الصفية (Ryan et al., 2001: 102-107).

وقد أظهرت نتائج الدراسات مثل دراسة (Ryan et al., 2001) أن السمات الشخصية للطلاب مثل مستوى الإنجاز الأكاديمي وتقدير الذات والمدركات المتعلقة بالكفاية المعرفية ترتبط بقرار الطلاب لتجنب طلب المسـاعدة، إذ أن الحاجـة لطلـب المسـاعدة أكثـر تهديـداً للطـلاب ذوي

الإنجاز المنخفض وذوي تقدير الذات المنخفض وذوي المدركات المنخفضة المتعلقة بالكفاءة المعرفية. كما أظهرت دراسة (Ryan & Pintrich, 1997) أن توجهات الأهداف تلعب دوراً حاسماً في تجنب طلب المساعدة إذ تقلل التوجهات الإتقانية من قلق الكفاءة المتعلق بطلب المساعدة وتقلل أيضاً من تجنب طلب المساعدة.

وأظهرت دراسة (Ryan et al., 1998) أن بنية الهدف الصفي الإتقاني والذي يتلقى الطلاب من خلاله رسالة مفادها ضرورة التركيز على الفهم وإتقان التعلم والقيم الداخلية للتعلم، ترتبط بمستويات منخفضة من تجنب طلب المساعدة، بينما ترتبط بنية الهدف الصفي الأدائي والذي يعكس أهمية إظهار القدرة مقارنة بالآخرين، والتركيز على المنافسة وتحسين القدرة بالمستويات المرتفعة من تجنب المساعدة.

وأوضحت دراسة (Newman & Schwager, 1993) أنه بالنسبة للمناخ الإجتماعي السائد في الغرفة الصفية تبين أن الطلاب يشعرون بمحبة مدرسيهم وحبهم للمدرسين هم الأقل ميلاً لتجنب طلب المساعدة.

وفيما يتعلق بأثر الجنس أظهرت نتائج دراسة (Nelson-Le Gall, 2006) أن الإناث يطلبن المساعدة أكثر من الذكور، ويظهرن رغبة أكثر في الدعم الأكاديمي والمساعدة من الموظفين في المدارس مقارنة بالذكور. كما أن الإناث أكثر إحتمالاً لطلب مساعدة زميلاتهن مقارنة بالذكور في المدارس المتوسطة، وتطلب الإناث المساعدة التكيفية ويدركن فوائدها أكثر مما يفعل الذكور في المدارس العليا العامة والخاصة.

وقد أجرى (Li & Cheung, 1999) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الفعالية الذاتية، والإنجاز الأكاديمي، وطلب المساعدة الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من( ١٣٥ ) طالب من طلاب الصف

الثامن في مدرسة متوسطة حيث أظهرت نتائج الدراسة ارتباط الفعالية الذاتية بعلاقة إيجابية دالة إحصائياً بفوائد طلب المساعدة، وطلب المساعدة الوسيلي، وبعلاقة سلبية بطلب المساعدة التنفيذي، وتجنب طلب المساعدة. وكشفت نتائج الدراسة أن الإنجاز الأكاديمي ارتبط إيجابياً بفوائد طلب المساعدة وطلب المساعدة الوسيلي، وسلبياً بطلب المساعدة التنفيذي وتجنب طلب المساعدة.

وأجرى (Karabenick, 2003) دراسة كشفت عن مستويات الخوف من طلب المساعدة، ورغبات طلب المساعدة، وأهداف طلب المساعدة، والمصادر المفضلة لطلب المساعدة، والدافعية المرتبطة بالغرفة الصفية، واستخدام استراتيجيات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من ( ٨٨٣ ) طالباً وطالبة من جامعة في الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية تم تقسيمها إلى أربع مجموعات متجانسة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن ( ١٧ % ) يوصفون بطالبي مساعدة إستراتيجيون تكيفيون وطالبي مساعدة رسمية، و ( ٢٣ % ) طالبي مساعدة تجنبي وطالبي مساعدة نفعيون. وكشفت نتائج الدراسة أن طالبي المساعدة الإستراتيجيون التكيفيون أظهروا مستويات مرتفعة من الدافعية ومن توجهات ( الإتقان – الإقدام ) واستخدام إستراتيجية التسميع ومن الدرجات الإنجازية. وأن الطلاب الذين يتجنبون طلب المساعدة أظهروا مستويات مرتفعة من القلق ومستويات منخفضة من الإنجاز، ويعتمدون أقل على إستراتيجية التسميع ويعتمدون أكثر على إستراتيجية التنظيم ويظهرون مستويات مرتفعة من توجه الإتقان. كما كشفت النتائج عن علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة الوسيلي من المعلم والفاعلية الذاتية، ولم تكشف النتائج عن علاقة دالة إحصائياً بين الخوف من طلب المساعدة وتجنب طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي من جهة والفاعلية الذاتية من جهة أخرى.

وفي محاولة للتعرف على البروفايلات المميزة للطلاب الذين تم تصنيفهم من قبل معلميهم إلى متجنبي طلب المساعدة، وطالبي مساعدة ملائم ( وسيلي )، وطالبي مساعدة اعتمادي ( تنفيذي )، أجرى Ryan) (et al., 2005 دراستين تكونت عينة الأولى من ( ٨٤٤ ) طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس، كشفت نتائج الدراسة أن ( ٦٥% ) من الطلاب أظهروا طلب مساعدة ملائم، و (٢٢ %) طلب مساعدة تجنبي، و (١٣ %) طلب مساعدة إعتمادي. وكشفت نتائج الدراسة الثانية أن الطلاب الذين أظهروا نزعات طلب مساعدة متنوعة اختلفوا فيما بينهم على متغيرات الدافعية، والعلاقات الإجتماعية، والإنجاز، والقلق. إذ أن الطلاب المتجنبون لطلب المساعدة كان لهم بروفايل أقل تكيفية مقارنة بنظرائهم ذوي طلب المساعدة الملائم، وعموماً كان للطلاب ذوي طلب المساعدة الإعتمادي بروفايل تكيفي يتعلق بالعلاقات الإجتماعية ( مشابه لطالبي المساعدة الملائم )، في حيث كان لهم بروفايل غير تكيفي يتعلق بالقلق والفعالية الذاتية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي ( مشابه لمتجنبي طلب المساعدة).

وأجرى (Sakiz, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقات بين توجهات الأهداف والفعالية الذاتية الأكاديمية وسلوكات طلب المساعدة الأكاديمية لدى ( ٩٨ ) طالباً وطالبة من مستوى السنة الثالثة في جامعة اسطنبول، كشفت نتائج الدراسة أن توجه ( إتقان –إقدام ) ارتبط إيجابياً وبدلالة إحصائية بمعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية وسلوكات طلب المساعدة الأكاديمي، ولم يرتبط توجه ( أداء – إقدام) بمعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية. وارتبط سلبياً وبدلالة إحصائية بسلوكات طلب المساعدة الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة إيجابية دالة

إحصائياً بين سلوكات طلب المساعدة الأكاديمي العام والفعالية الذاتية الأكاديمية.

وأجرى (Williams & Takaku, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق من دور طلب المساعدة التكيفي والفاعلية الذاتية في الأداء الكتابي لدى عينة تكونت من ( ٦٧١ ) طالب جامعي. وأظهرت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية بين سلوك طلب المساعدة العام والفعالية الذاتية، وأن سلوك طلب المساعدة كان أقوى المتنبأت بالنجاح الأكاديمي.

وأجرت ( هانم أبو الخير الشربيني، ٢٠٠٣ ) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب الذكور والإناث في سلوك طلب العون واتجاهاتهم نحوه. والكشف أيضاً عن الفروق بين الطلاب ذوي أهداف تعلم الإنجاز ( تعلم – أداء ) في اكفاءة المدركة وفي اتجاه وسلوك البحث عن العون، والكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي الكفاءة المدركة ( أكاديمية إجتماعية ) في أهداف الإنجاز وفي سلوك واتجاه البحث، وتكونت عينة الدراسة من ( ٣٧٩ ) طالباً وطالبة منها ( ٣٦ ) ذكور و ( ٢٤٣ ) إناث من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية في جامعة المنصورة. كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كل من سلوك البحث عن العون وفي اتجاه البحث عن العون، بينما أظهرت وجود فروق دالة في سلوك الإحجام عن العون وكذلك التهديد المدرك من طلب العون لصالح ذوي هدف التوجه نحو الأداء، ووجود فروق دالة في سلوك الإقدام نحو العون وكذلك الفوائد المدركة من البحث عن العون لصالح ذوي التوجه في التعلم.كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في كل من سلوك الإقدام نحو العون والفوائد المدركة من العون لصالح ذوي الكفاءة الأكاديمية المدركة، ووجود فروق دالة في كل من سلوك الإحجام عن العون والتهديد المدرك من العون لصالح ذوي الكفاءة الاجتماعية.

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة تناقض نتائجها، فقد توصلت دراسة (Sakiz, 2011) إلى وجود علاقة إيجابية بين سلوك طلب المساعدة العام والفاعلية الذاتية الأكاديمية، بينما لم تكشف نتائج دراسة (Williams & Takaku, 2011) عن علاقة دالة إحصائياً بين سلوك طلب المساعدة العام والفاعلية الذاتية. كما اختلفت نتائج دراسة (Ryan et al., 2005) ودراسة (Li & Cheung, 1999) إذا أشارتا إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة التنفيذي وتجنب طلب المساعدة من جهة والفعالية الذاتية من جهة أخرى، في حين كشفت نتائج دراسة (Karabenick, 2003) عن وجود علاقة بين تجنب طلب المساعدة وطلب المساعدة التنفيذي من جهة والفعالية الذاتية من جهة أخرى. أما فيما يتعلق بطلب المساعدة الوسيلي فقد اتفقت نتائج دراسة (Karabenick, 2003) مع نتائج دراسة (Li & Cheung, 1999) إذ وجدت علاقة إيجابية دالة إحصائية بين طلب طلب الوسيلي والفعالية الذاتية،وفي حين لم تكشف دراسة (Ryan et al., 2005) عن علاقة بين طلب المساعدة الوسيلي والفعالية الذاتية. ومن أجل ذلك جاءت الدراسة الحالية لمحاولة الكشف عن علاقة طلب المساعدة الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

**مشكلة الدراسة**

من الملاحظ أن هناك تبايناً واضحاً لدى الطلاب الجامعيين في سلوك طلب المساعدة الأكاديمي واتجاههم نحوه، فمنهم من يبحث عن مساعدة ضرورية فقط للتعلم وتحسين المهارات، ومنهم من يطلب من الآخرين إنجاز المهمة له بشكل نهائي، ومنهم من يحجم عن هذه المساعدة ويتجنبها. ويترتب على هذا التباين فروق في دافعية الطلاب وتعلمهم وما يستخدموه من إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية. وبناءً

على ذلك قام الباحث بإجراء هذه الدراسة للكشف عن علاقة طلب المساعدة الأكاديمي بمتغيرات أخرى ذات صلة بدافعية الطلاب كالفاعلية الذاتية الأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك تناقضت نتائج الدراسات التي تناولت علاقة طلب المساعدة الأكاديمي بالمتغيرات الخاصة بدافعية الطلاب، لذا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تبحث في العلاقة المباشرة بين طلب المساعدة الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية من أجل إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة. مما ينعكس إيجابياً في فهم ظاهرة طلب المساعدة الأكاديمي، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

١- ما مدى شيوع طلب المساعدة الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين طلب المساعدة الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال طلب المساعدة الأكاديمي؟

**أهداف الدراسة**

**تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي**

١- التعرف على مدى شيوع طلب المساعدة الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- التعرف علاقة طلب المساعدة الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية.

٣- تحديد معادلة للتنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية باستخدام طلب المساعدة الأكاديمي.

**أهمية الدراسة**

**ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يلي:**

١- الموضوع الذي تتناوله وهو طلب المساعدة الأكاديمي الذي يعد بالغ الأهمية وذا صلة وثيقة بدافعية الطلاب وإنجازهم الأكاديمي وتحسين تعلمهم واتجاهاتهم نحوه، ونجاحهم المستقبلي، وإستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية وتوافقهم الأكاديمي بشكل عام.

٢- للدراسة أهمية نظرية تتمثل في كون نتائج الدراسة ستكشف عن علاقة طلب المساعدة الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية مما سيسهم في التوصل إلى فهم متعمق لمفهوم التعلم ومعوقاته والعوامل المؤثرة به بشكل عام، وبالتالي ستمكننا نتائج الدراسة من التعرف على سمات الطالب الجامعي الذي ينخفض لديه سلوك طلب المساعدة الأكاديمي مما يدفعنا لتصميم برامج تهدف إلى مساعدته على طلب المساعدة التكيفي والتعرف على فوائده، وبالتالي تشكيل اتجاهات إيجابية نحوه.

٣- للدراسة أهمية تطبيقية تتمثل في لفت انتباه طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس إلى ضرورة استخدام الطالب الجامعي لإستراتيجيات طلب المساعدة التكيفية وإدراك فوائدها مما ينعكس إيجابياً في تعلمه وعدم استسلامه في مواجهة الصعوبات والمشكلات الأكاديمية.

٤- محاولة الباحث تطوير مقياسين هما مقياس طلب المساعدة الأكاديمي ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على تقييم فعالية الخطط والبرامج التي تستهدف الإرتقاء بالعملية التعليمية وتحسينها داخل الصفوف الدراسية.

**حدود الدراسة**

إن أي تعميم يمكن استخلاصه من نتائج هذه الدراسة لابد أن يكون في نطاق متغيراتها وطبيعة أدواتها المستخدمة وعينتها والمجتمع الذي

اشتقت منه ومنهجها، والمعالجة الإحصائية وإجراءاتها، لذا تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

**١- مصطلحات الدراسة**

**أ- طلب المساعدة الأكاديمي**

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه السلوكيات التي يقوم بها الطالب عندما يحتاج المساعدة الأكاديمية ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس طلب المساعدة الأكاديمي الذي تم تطويره، وينقسم طلب المساعدة الأكاديمي إلى:

**أ/١ -طلب المساعدة الوسيلي**

هو البحث عن المساعدة الضرورية فقط بهدف تعلم أو إكمال المهمة بنجاح.

**أ/٢- طلب المساعدة التنفيذي**

هو الطلب من الآخرين إنجاز المهمة الأكاديمية كاملة دون بذل جهد.

**أ/٣- فوائد طلب المساعدة**

هو إدراك أن طلب المساعدة الأكاديمية هو إستراتيجية مفيدة لتحسين التعلم.

**أ/٤- تجنب طلب المساعدة**

هو تجنب الطالب المساعدة الأكاديمية عندما يحتاجها.

**ب- الفاعلية الذاتية الأكاديمية**

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها معتقدات الطالب حول قدرته على إنجاز مهماته الأكاديمية والنجاح فيها. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي تم تطويره.

**٢- عينة الدراسة**

تم إجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها ( ٢١٨ ) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة سوهاج، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

**٣- أدوات الدراسة**

**قام الباحث بتطوير مقياسي الدراسة الحالية وهما**

١- مقياس طلب المساعدة الأكاديمي.

٢- مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

**٤- منهج الدراسة**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة وتصويرها تصويراً كمياً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة وإيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة والعلاقات في الظاهرة نفسها، لذا يعتبر هذا المنهج هو الأنسب استخداماً في تطبيق أدوات الدراسة والإجابة عن أسئلتها والتحقق من صدق فروضها.

**٥- المعالجة الإحصائية**

**استخدم الباحث ما يلي:**

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ب- التكرارات والنسب المئوية.

ج- معامل ارتباط بيرسون.

د-تحليل التباين في اتجاهين.

هـ- تحليل الانحدار المتعدد.

**إجراءات الدراسة**

يتضمن هذا الجزء الدراسة الاستطلاعية، ووصفاً لأدوات الدراسة المستخدمة وكيفية إعدادها وأساليب الضبط الإحصائي المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها، ويمكن عرضه فيما يلي:

**أولاً- الدراسة الاستطلاعية**

**١-أهداف الدراسة الاستطلاعية**

**هدفت الدراسة الاستطلاعية إلي**

أ- التحقق من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة.

ب- التحقق من دلالة الفروق بين الطلبة والطالبات من جهة وبين التخصص العلمي والتخصص الأدبي من جهة أخرى في أنماط طلب المساعدة الأكاديمي لأخذها في الاعتبار إذا كانت دالة إحصائياً عند إجراء الدراسة الأساسية للبحث.

وقد تم إجراء هذه الدراسة لأن قياس نتائج التعلم يساعد على معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة وقد اشتملت على الجنسين ومن التخصصات العلمية والأدبية، لذا فمن الممكن أن يكون لكل من متغير النوع (ذكور/إناث) ومتغير التخصص (علمي/أدبي) تأثير على واحد أو أكثر من أنماط طلب المساعدة الأكاديمي لطلاب العينة، خاصة أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود مثل هذه الفروق والبعض الأخر أشار إلى أن هذه الفروق غير دالة، فعلى سبيل المثال: أشارت دراسة (Nelson-Le Gall, 2006) إلى وجود فروق بين الجنسين في طلب المساعدة الأكاديمي لصالح الإناث، بينما أشارت دراسة ( هانم أبو الخير الشربيني، ٢٠٠٣) إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كل من سلوك البحث عن العون وفي اتجاه البحث عن العون.

**٢-عينة الدراسة الاستطلاعية**

اختيرت العينة الاستطلاعية وقوامها ( ١٣١ ) من طلاب كلية التربية في جامعة سوهاج بحيث تتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للدراسة. وقد تكونت هذه العينة من (٣١) طالباً بالتخصص العلمي، (٣٣) طالباً بالتخصص الأدبي، (٣٢) طالبة بالتخصص العلمي، (٣٥) طالبة بالتخصص الأدبي.

**ثانياً- نتائج الدراسة الاستطلاعية**

بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية، تمت معالجة البيانات الناتجة إحصائياً وذلك باستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه ( ٢X٢) من خلال البرنامج الإحصائي ( SPSS )، ويوضح جدول (١) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

**جدول ( ١ ) نتائج تحليل التباين لدرجات طلاب العينة الاستطلاعية في طلب المساعدة الأكاديمي**

| طلب المساعدة الأكاديمي | مصدر التباين Source | مجموع المربعات SS | درجات الحرية df | متوسط المربعات MS | ف F | الدلالة الإحصائية Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| طلب مساعدة وسيلي | متغير الجنس (النوع) | ٠.٥٠٦ | ١ | ٠.٥٠٦ | ٠.١٠٣ | ٠.٧٤٩ |
| | متغير التخصص | ٨.٣٠٧ | ١ | ٨.٣٠٧ | ١.٦٩٠ | ٠.١٩٦ |
| | تفاعل المتغيرين | ٣.٨٧٥ | ١ | ٣.٨٧٥ | ٠.٧٨٨ | ٠.٣٧٦ |
| | داخل المجموعات (الخطأ) | ٦٢٤.٣٨٣ | ١٢٧ | ٤.٩١٦ | | |
| طلب مساعدة تنفيذي | متغير الجنس (النوع) | ٠.٢٥٩ | ١ | ٠.٢٥٩ | ٠.٠١٧ | ٠.٨٩٦ |
| | متغير التخصص | ٣٦.٥٦٧ | ١ | ٣٦.٥٦٧ | ٢.٤١٠ | ٠.١٢٣ |
| | تفاعل المتغيرين | ٧.٢٥٤ | ١ | ٧.٢٥٤ | ٠.٤٧٨ | ٠.٤٩١ |
| | داخل المجموعات (الخطأ) | ١٩٢٧.٢٩٤ | ١٢٧ | ١٥.١٧٦ | | |
| تجنب طلب المساعدة | متغير الجنس (النوع) | ٠.٣٣٠ | ١ | ٠.٣٣٠ | ٠.٠٠٨ | ٠.٩٢٧ |
| | متغير التخصص | ٤٢.١٤١ | ١ | ٤٢.١٤١ | ١.٠٦٧ | ٠.٣٠٤ |
| | تفاعل المتغيرين | ٢١.٣٢٩ | ١ | ٢١.٣٢٩ | ٠.٥٤٠ | ٠.٤٦٤ |
| | داخل المجموعات (الخطأ) | ٥٠١٦.٥٧٦ | ١٢٧ | ٣٩.٥٠١ | | |
| فوائد طلب المساعدة | متغير الجنس (النوع) | ٠.٣٠٦ | ١ | ٠.٣٠٦ | ٠.٠٠٠ | ٠.٩٨٤ |
| | متغير التخصص | ٢١١.٤٧٣ | ١ | ٢١١.٤٧٣ | ٢.٤٣٤ | ٠.١٢١ |
| | تفاعل المتغيرين | ٣٠.٧٢٤ | ١ | ٣٠.٧٢٤ | ٠.٣٥٤ | ٠.٥٥٣ |
| | داخل المجموعات (الخطأ) | ١١٠٣٤.٨٠٤ | ١٢٧ | ٨٦.٨٨٨ | | |

يتضح من نتائج جدول ( ١ ) أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) ومتغير التخصص (علمي/أدبي) وأيضاً تفاعل المتغيرين في طلب المساعدة الأكاديمي، وذلك لأن الدلالة الإحصائية

في العمود الأخير تشير إلى أن القيمة الاحتمالية أكبر من (٠.٠٥)، وبالتالي فإن قيمة "ف" غير دالة إحصائياً.

ونظراً لأن نتائج الدراسة الاستطلاعية أشارت إلى أن الفروق بين الطلبة والطالبات وكذلك الفروق بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي غير دالة إحصائياً بالنسبة لطلب المساعدة الأكاديمي، لذلك فقد تم إهمال تأثير هذين المتغيرين (الجنس والتخصص) عند إجراء الدراسة الأساسية في الدراسة الحالية.

**ثالثاً- أدوات الدراسة**

فيما يلي عرض الباحث أدوات الدراسة وكيفية إعدادها وأساليب ضبطها الإحصائي:

**١- مقياس طلب المساعدة الأكاديمي**

**١/أ- الصورة الأولية للمقياس :**

بعد الإطلاع على المقاييس التي تضمنتها بعض الدراسات مثل دراسة (Karabenick,2003)، ودراسة (Nelson-Le Gall,1981)، ودراسة (Cheong et al., 2004)، ودراسة (Kay et al., 2015)، تم تطوير مقياس طلب المساعدة الأكاديمي بحيث تكون المقياس في صورته الأولية من ( ٢٤ ) فقرة تتم الإجابة عليها وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، موزعة على ( ٤ ) مقاييس فرعية هي: طلب المساعدة الوسيلي ويتكون من ( ٤ ) فقرات، طلب المساعدة التنفيذي ويتكون من ( ٤ ) فقرات، تجنب طلب المساعدة ويتكون من ( ١٠ ) فقرات، فوائد طلب المساعدة ويتكون من ( ٦ ) فقرات.

**١/ب- صدق المقياس**

قام الباحث في الدراسة الحالية بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين:

**١/ب/١- صدق المحكمين**

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠)، للحكم على مدى صلاحية العبارات من حيث مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي تقيسه، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، إضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس. وجاء نتيجة ذلك أن تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتم ترتيب عبارات المقياس الفرعية الأربعة بطريقة عشوائية لتشكل المقياس الكلي في صورته النهائية.

**١/ب/٢- صدق التحليل العاملي للمقياس**

تم حساب الصدق العاملي للمقياس من خلال تحديد البنية العاملية، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي لدرجات العينة الاستطلاعية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة ألفاريماكس أربعة عوامل تم تفسيرهم في ضوء تشبعات البنود التي تساوي ( ٠.٣٥ ) أو تزيد عنها ( أسامة ربيع أمين، ٢٠٠٨: ١٩٦)، ويوضح جدول ( ٢ ) تشبعات بنود المقياس بهذه العوامل.

**جدول ( ٢ ) عوامل مقياس طلب المساعدة الأكاديمي بعد التدوير المتعامد بطريقة ألفاريماكس لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية**

| رقم البند | تشبعات العوامل | | | |
|---|---|---|---|---|
| | العامل الأول | العامل الثاني | العامل الثالث | العامل الرابع |

| رقم البند | تشبعات العوامل | | | |
|---|---|---|---|---|
| | العامل الأول | العامل الثاني | العامل الثالث | العامل الرابع |
| ١١ | ٠.٨٨٤ | | | |
| ٧ | ٠.٨٤٣ | | | |
| ٤ | ٠.٨٢٨ | | | |
| ١٧ | ٠.٨٢٤ | | | |
| ١٥ | | ٠.٨٣٢ | | |
| ٣ | | ٠.٨١٨ | | |
| ١ | | ٠.٧٨٤ | | |
| ٥ | | ٠.٧٨٠ | | |
| ١٦ | | | ٠.٠.٨٢٠ | |
| ٢ | | | ٠.٨٢٠ | |
| ٨ | | | ٠.٧٩٩ | |
| ٢٠ | | | ٠.٧٨٨ | |
| ١٤ | | | ٠.٧٧٣ | |
| ١٢ | | | ٠.٦٣٩ | |
| ١٠ | | | ٠.٦٥٢ | |
| ١٣ | | | ٠.٥٧٤ | |
| ٢٢ | | | ٠.٥٤٣ | |
| ١٨ | | | ٠.٥٢١ | |
| ٩ | | | | ٠.٧٦٧ |
| ١٩ | | | | ٠.٦٥٠ |
| ٢١ | | | | ٠.٦٤٧ |
| ٢٤ | | | | ٠.٦٤٦ |
| ٦ | | | | ٠.٦٣٤ |
| ٢٣ | | | | ٠.٦٠٤ |
| الجذر الكامن | ٧.١٢٧ | ٥.٤٨٢ | ٢.٧٨٥ | ١.٥٠٠ |
| النسبة المئوية للتباين | ٢٩.٦٩ | ٢٢.٨٤ | ١١.٦١ | ٦.٢٥ |

**تفسير العوامل**

**العامل الأول:** تم تفسيره بطلب المساعدة الوسيلي، وقد تشبع هذا العامل بأربعة بنود، من أمثلتها "عندما احتاج المساعدة أفضل الحصول على تلمحيات على أن أحصل على إجابة مباشرة".

**العامل الثاني:** تم بطلب المساعدة التنفيذي، وقد تشبع هذا العامل بأربعة بنود، من أمثلتها "هدفي من طلب المساعدة هو انجاز مهماتي الأكاديمية دون أن أبذل جهداً".

**العامل الثالث:** تم تفسيره بتجنب طلب المساعدة، وقد تشبع هذا العامل بعشرة بنود، من أمثلتها "لا أريد يكشف أحد ما بحاجتي للمساعدة ".

**العامل الرابع:** تم تفسيره بفوائد طلب المساعدة وقد تشبع هذا العامل بستة بنود، من أمثلتها "طرحي للأسئلة يجعل تعلمي أكثر متعة".

وقد جاءت قيمة الجذر الكامن ( بعد التدوير ) للعامل الأول ( ٧.١٢٧ ) وللعامل الثاني ( ٥.٤٨٢) وللعامل الثالث ( ٢.٧٨٥ ) وللعامل الرابع ( ١.٥٠٠)، وقد فسر العاملان الأول والثاني نسبة ( ٥٢.٥٣ ) من التباين الكلي، بينما فسرت العوامل الأربعة نسبة ( ٧٠.٩٣) من التباين الكلي.

**١/ج- ثبات المقياس**

بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم حساب قيمة معامل ألفا لكرونباخ، وقد جاءت هذه القيمة مساوية ( ٠.٩٣ )، كما تم حساب الثبات عن بطريقة التجزية النصفية باستخدام معامل"سبيرمان براون" للثبات فجاءت قيمة معامل الثبات مساوية ( ٠.٩٤ )، وتم حساب الثبات عن بطريقة التجزية النصفية باستخدام معامل"جتمان" للثبات فجاءت قيمة معامل الثبات مساوية ( ٠.٩٤ )، وتشير هذه القيم إلى معامل ثبات مرتفع للمقياس.

**١/ د- الاتساق الداخلي للمقياس**

من خلال درجات طلاب العينة الاستطلاعية على المقياس تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على كل بند من البنود والبعد الذي يقيسه، وتم حساب العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على كل بند من البنود والدرجة الكلية على المقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض والأبعاد بالدرجة الكلية،

وقد جاءت جميع معاملات الارتباط المحسوبة دالة إحصائياً عند مستويات دلالة مقبولة كما هو مبين في الجداول ( ٣، ٤، ٥ )

**جدول ( ٣ ) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والبعد الذي يقيسه**

| رقم البند | البعد الذي يقيسه | معامل ارتباط البند بالبعد | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١ | طلب المساعدة الوسيلي | ٠.٥٥٩ | ٠.٠١ |
| ٢ | | ٠.٦٨٤ | ٠.٠١ |
| ٣ | | ٠.٦٢٨ | ٠.٠١ |
| ٤ | | ٠.٤٨٦ | ٠.٠١ |
| ٥ | طلب المساعدة التنفيذي | ٠.٦٧٣ | ٠.٠١ |
| ٦ | | ٠.٧٥٧ | ٠.٠١ |
| ٧ | | ٠.٧٧٦ | ٠.٠١ |
| ٨ | | ٠.٨١٦ | ٠.٠١ |
| ٩ | تجنب طلب المساعدة | ٠.٧٥٣ | ٠.٠١ |
| ١٠ | | ٠.٧٦٣ | ٠.٠١ |
| ١١ | | ٠.٨٦٥ | ٠.٠١ |
| ١٢ | | ٠.٧١٤ | ٠.٠١ |
| ١٣ | | ٠.٧٧٦ | ٠.٠١ |
| ١٤ | | ٠.٧١٠ | ٠.٠١ |
| ١٥ | | ٠.٨٥٧ | ٠.٠١ |
| ١٦ | | ٠.٧٨٠ | ٠.٠١ |
| ١٧ | | ٠.٨٥٥ | ٠.٠١ |
| ١٨ | | ٠.٧٩٧ | ٠.٠١ |
| ١٩ | فوائد طلب المساعدة | ٠.٨٣٤ | ٠.٠١ |
| ٢٠ | | ٠.٨٩٤ | ٠.٠١ |
| ٢١ | | ٠.٨٣٢ | ٠.٠١ |
| ٢٢ | | ٠.٧٣٠ | ٠.٠١ |
| ٢٣ | | ٠.٦٩٧ | ٠.٠١ |
| ٢٤ | | ٠.٧٤٥ | ٠.٠١ |

**جدول ( ٤ ) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس**

| البند | معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية | مستوى الدلالة | العبارة | معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٦٢٥ | ٠.٠١ | ١٣ | ٠.٧٤٥ | ٠.٠١ |
| ٢ | ٠.٦٤٠ | ٠.٠١ | ١٤ | ٠.٦٩٨ | ٠.٠١ |
| ٣ | ٠.٧١٠ | ٠.٠١ | ١٥ | ٠.٨٦١ | ٠.٠١ |
| ٤ | ٠.٧٢٥ | ٠.٠١ | ١٦ | ٠.٧٨٩ | ٠.٠١ |
| ٥ | ٠.٧٦١ | ٠.٠١ | ١٧ | ٠.٨٦٣ | ٠.٠١ |
| ٦ | ٠.٦٠٨ | ٠.٠١ | ١٨ | ٠.٧٣٥ | ٠.٠١ |
| ٧ | ٠.٧١٢ | ٠.٠١ | ١٩ | ٠.٧٥٧ | ٠.٠١ |
| ٨ | ٠.٧٢٤ | ٠.٠١ | ٢٠ | ٠.٨٣١ | ٠.٠١ |
| ٩ | ٠.٧٧٠ | ٠.٠١ | ٢١ | ٠.٧٩٩ | ٠.٠١ |
| ١٠ | ٠.٧٠٣ | ٠.٠١ | ٢٢ | ٠.٧٠٤ | ٠.٠١ |
| ١١ | ٠.٧٩٦ | ٠.٠١ | ٢٣ | ٠.٧٠٣ | ٠.٠١ |
| ١٢ | ٠.٦٥٤ | ٠.٠١ | ٢٤ | ٠.٦٧٨ | ٠.٠١ |

جدول ( ٥ ) معاملات الارتباط بين درجة أبعاد طلب المساعدة الأكاديمي بعضها مع بعض والدرجة الكلية للمقياس

| الإستراتيجيات | طلب المساعدة الوسيلي | طلب المساعدة التنفيذي | تجنب طلب المساعدة | فوائد طلب المساعدة |
|---|---|---|---|---|
| طلب المساعدة الوسيلي | – | | | |
| طلب المساعدة التنفيذي | ٠.٨١٦ | – | | |
| تجنب طلب المساعدة | ٠.٨٥٥ | ٠.٩٠٠ | – | |
| فوائد طلب المساعدة | ٠.٨٦٧ | ٠.٨٨٨ | ٠.٨٨٣ | – |
| المقياس ككل | ٠.٩٠٧ | ٠.٩٤٢ | ٠.٩٤٧ | ٠.٩٤٣ |

يتضح من جدول ( ٣، ٤، ٥ ) أن معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل بند من البنود والبعد الذي يقيسه، ومعاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل بند من البنود والدرجة الكلية على المقياس، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض والأبعاد بالدرجة الكلية، دالة إحصائياً عند مستوي ( ٠.٠١ ).

**١/ هـ- طريقة تصحيح المقياس**

يتكون المقياس في صورته النهائية من ( ٢٤) بنداً، أمام كل بند خمسة اختيارات تمثل مقياساً خماسي التدريج، وتعطى الدرجات للاستجابة على هذا التدرج كما يلي:١= تنطبق على بدرجة منخفضة جداً، ٢= تنطبق على بدرجة منخفضة ، ٣= تنطبق على بدرجة

متوسطة، ٤= تنطبق على بدرجة كبيرة ، ٥= تنطبق على بدرجة كبيرة جداً.

وبذلك تتراوح درجات الطلاب على طلب المساعدة الوسيلي من (٤ إلى٢٠)، ودرجات الطلاب على طلب المساعدة التنفيذي من ( ٤ إلى ٢٠ )، ودرجات الطلاب على تجنب طلب المساعدة من ( ١٠ إلى ٥٠ )، ودرجات الطلاب فوائد طلب المساعدة من ( ٦ إلى ٣٠ )، ودرجات الطلاب على المقياس ككل من ( ٢٤ إلى١٢٠) درجة.

**٢- مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية**

**٢/أ- الصورة الأولية للمقياس**

**بعد الإطلاع على المقاييس التي تضمنتها بعض الدراسات مثل** دراسة (Wood & Lock, 1987)، ودراسة (Solberg et al., 1993)، ودراسة (Morgan & Jinks, 1999)، ودراسة (Ugur, 2015)، ودراسة (Buch et al., 2015)، تم تطوير مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بحيث تكون المقياس في صورته الأولية من ( ٣٤ ) فقرة تتم الإجابة عليها وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي.

**٢/ب- صدق المقياس**

قام الباحث في الدراسة الحالية بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين:

**٢/ب/١-صدق المحكمين**

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠) ، للحكم على مدى صلاحية العبارات ، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، إضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس. وجاء نتيجة ذلك أن تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتكون الاختبار بعد العرض على المحكمين من ( ٣٤ ) عبارة.

**٢/ب/٢-صدق المقارنة الطرفية**

تم التأكد من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية ( بنسية ٢٧% العليا ، و٢٧% الدنيا ) بواقع ( ٣٥ ) فرد في كل مجموعة، وذلك على النحور التالي:

**جدول ( ٦ ) صدق مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية باستخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية**

| البيانات الإحصائية | العدد | المتوسط | الإنحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة العليا | ٣٥ | ١٥١.٠٦ | ٧.٦٧ | ٢٤.٥٠ | ٦٨ | ٠.٠١ |
| المجموعة الدنيا | ٣٥ | ١٠٢.٢٠ | ٨.٩٧ | | | |

يتضح من جدول ( ٦ ) أن قيمة " ت" دالة عند مستوى ٠.٠١ وبالتالي المقياس له قوة تمييزية وبالتالي على درجة عالية من الصدق.

**٢/ج-ثبات المقياس**

بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم حساب قيمة معامل ألفا لكرونباخ، وقد جاءت هذه القيمة مساوية ( ٠.٩٤ )، كما تم حساب الثبات عن بطريقة التجزية النصفية باستخدام معامل"سبيرمان براون" للثبات فجاءت قيمة معامل الثبات مساوية ( ٠.٩٠ )، وتم حساب الثبات عن بطريقة التجزية النصفية باستخدام معامل"جتمان" للثبات فجاءت قيمة معامل الثبات مساوية ( ٠.٩٠ )، وتشير هذه القيم إلى معامل ثبات مرتفع للمقياس.

**٢/د-طريقة تصحيح المقياس**

يتكون المقياس في صورته النهائية من ( ٣٤ ) بنداً، أمام كل بند خمسة اختيارات تمثل مقياساً خماسي التدريج، وتعطى الدرجات للاستجابة على هذا التدرج كما يلي:١= تنطبق على بدرجة منخفضة جداً، ٢= تنطبق على بدرجة منخفضة ، ٣= تنطبق على بدرجة متوسطة، ٤= تنطبق على بدرجة كبيرة ، ٥= تنطبق على بدرجة كبيرة

جداً. وبذلك تتراوح درجات الطلاب على المقياس من ( ٣٤ إلى١٧٠) درجة.

**رابعاً- المعالجة الإحصائية**

استخدم **برنامج** SPSS Statistics 17 لتحليل البيانات ومعالجتها.

**الباحث**

**نتائج الدراسة وتفسيرها**

عرض الباحث في هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة باستخدام برنامج" الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وذلك لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات الدراسة على طلاب العينة الأساسية، وقد سارت عملية تحليل البيانات وعرض النتائج كما يلي:

**أولاً- نتائج الدراسة**

**١-نتائج السؤال الأول**

ينص السؤال الأول على: "ما مدى شيوع طلب المساعدة الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس طلب المساعدة الأكاديمي، والجدول ( ) يوضح ذلك.

**جدول ( ٧ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس طلب المساعدة الأكاديمي**

| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|
| طلب المساعدة الوسيلي | ١٦.٧٥ | ٣.٢٨ | ٢ |
| طلب المساعدة التنفيذي | ١٤.٥٥ | ٣.٣٩ | ٣ |
| تجنب طلب المساعدة | ١١.٣١ | ٢.٥٦ | ٤ |
| فوائد طلب المساعدة | ٢٤.٠٦ | ٥.١٢ | ١ |

يتضح من جدول ( ٧ ) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس طلب المساعدة الأكاديمي جاءت على النحو التالي: جاء بعد فوائد طلب

المساعدة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢٤.٠٦)، وفي المرتبة الثانية جاء بعد طلب المساعد الوسيلي بمتوسط حسابي (١٦.٧٥)، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد طلب المساعدة التنفيذي بمتوسط حسابي (١٤.٥٥)، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد تجنب طلب المساعدة بمتوسط حسابي ( ١١.٣١).

والجدول ( ٨ ) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمستويات أبعاد طلب المساعدة لدى أفراد عينة الدراسة.

**جدول ( ٨ ) التكرارات والنسب المئوية لمستويات أبعاد طلب المساعدة لدى أفراد عينة الدراسة ( ن = ٢١٨ )**

| المستوى | طلب المساعدة الوسيلي | | طلب المساعدة التنفيذي | | تجنب طلب المساعدة | | فوائد طلب المساعدة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية |
| ضعيف | ١٢ | ٥.٥ | ١٣٤ | ٦١.٥ | ١٦٤ | ٧٥.٢ | ٢٢ | ١٠.١ |
| متوسط | ٩٧ | ٤٤.٥ | ٦٩ | ٣١.٧ | ٤٣ | ١٩.٧ | ٨٤ | ٣٨.٥ |
| مرتفع | ١٠٩ | ٥٠ | ١٥ | ٦.٨ | ١١ | ٥.١ | ١١٢ | ٥١.٤ |
| المجموع | ٢١٨ | %١٠٠ | ٢١٨ | %١٠٠ | ٢١٨ | %١٠٠ | ٢١٨ | %١٠٠ |

يتضح من جدول ( ٨ ) أن:

١/أ – أعلى نسبة مئوية لمستويات استخدام طلب المساعدة الوسيلي لدى أفراد العينة بلغت ( ٥٠% ) للمستوى مرتفع، تليها النسبة المئوية ( ٤٤.٥% ) للمستوى متوسط، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية ( ٥.٥% ) للمستوى ضعيف، وهذا يدل على شيوع استخدام طلب المساعدة الوسيلي بين أفراد عينة الدراسة.

١/ب– أعلى نسبة مئوية لمستويات استخدام طلب المساعدة التنفيذي لدى أفراد العينة بلغت ( ٦١.٥% ) للمستوى ضعيف، تليها النسبة المئوية ( ٣١.٧% ) للمستوى متوسط، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية ( ٦.٨% ) للمستوى مرتفع، وهذا يدل على عدم شيوع استخدام طلب المساعدة التنفيذي بين أفراد عينة الدراسة.

ا/ج- أعلى نسبة مئوية لمستويات تجنب طلب المساعدة لدى أفراد العينة بلغت ( ٧٥.٢% ) للمستوى ضعيف، تليها النسبة المئوية ( ١٩.٧% ) للمستوى متوسط، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية ( ٥.١% ) للمستوى مرتفع، وهذا يدل على عدم شيوع تجنب طلب المساعدة بين أفراد عينة الدراسة.

١/د- أعلى نسبة مئوية لمستويات استخدام فوائد طلب المساعدة لدى أفراد العينة بلغت ( ٥١.٤% ) للمستوى مرتفع، تليها النسبة المئوية ( ٣٨.٥% ) للمستوى متوسط، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية ( ١٠.١% ) للمستوى ضعيف، وهذا يدل على شيوع استخدام فوائد طلب المساعدة بين أفراد عينة الدراسة.

**٢-نتائج السؤال الثاني**

ينص السؤال الثاني على: "هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين طلب المساعدة الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس طلب المساعدة الأكاديمي ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ، والجدول (٩) يوضح ذلك.

**جدول ( ٩ ) قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس طلب المساعدة الأكاديمي ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية**

| أبعاد مقياس طلب المساعدة الأكاديمي | مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| طلب المساعدة الوسيلي | ٠.٣٨ | ٠.٠١ |
| طلب المساعدة التنفيذي | - ٠.٢٩ | ٠.٠١ |
| تجنب طلب المساعدة | - ٠.٠٣ | ٠.٩٥٩ |
| فوائد طلب المساعدة | ٠.٤٢ | ٠.٠١ |

يتضح من جدول ( ٩ ) أن هناك علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( ٠.٠١ ) بين أبعاد ( طلب المساعدة الوسيلي، فوائد طلب المساعدة ) والفاعلية الذاتية الأكاديمية، كما ظهرت علاقة عكسية ودالة إحصائياً بين بعد طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية الأكاديمية،

بينما لم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد تجنب طلب المساعدة والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

**٣-نتائج السؤال الثالث**

ينص السؤال الثالث على: "هل يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال طلب المساعدة الأكاديمي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل الانحدار المتعدد ( باستخدام الطريقة"Enter" ) لمعرفة مدى تأثير أبعاد طلب المساعدة الأكاديمي على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ويوضح جدول ( ١٠ ) وجدول ( ١١ ) التاليين نتائج هذا التحليل الإحصائي.

**جدول ( ١٠ ) نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وأبعاد طلب المساعدة الأكاديمي**

| المصدر Source | مجموع المربعات SS | درجات الحرية DF | متوسط المربعات MS | ف المحسوبة F | الدلالة الإحصائية Sig. | معامل الارتباط المتعدد R | معامل التحديد $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٦٠٨٢.٢٦٢ | ٤ | ١٥٢٠.٥٦٦ | ٥.٢٢٩ | ٠.٠٠١ | ٠.٢٩٩ | ٠.٠٨٩ |
| الخطأ | ٦٢٩٣٥.٠٨٢ | ٢١٣ | ٢٩٠.٧٧٥ | | | | |
| المجموع | ٦٨٠١٧.٣٤٤ | ٢١٧ | | | | | |

**جدول ( ١١ ) معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية لأبعاد طلب المساعدة الأكاديمي**

| الأبعاد | معامل الانحدار | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري | قيمة"ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | ٧٦.٣٠٣ | ٩.١٦٦ | | ٧.٣٤٣*** | ٠.٠٠٠ |
| طلب المساعدة الوسيلي | - ١.٣٨٥ | ٠.٤٠٩ | - ٠.٢٥٦ | - ٣.٣٨٧*** | ٠.٠٠٠ |
| طلب المساعدة التنفيذي | - ٠.١٩٦ | ٠.٣٨٣ | - ٠.٠٣٨ | - ٠.٥١٢ | ٠.٦٠٩ |
| تجنب طلب المساعدة | ٠.٤١٥ | ٠.٢٥٨ | ٠.١٢٠ | ١.٦١٠ | ٠.١٠٩ |
| فوائد طلب المساعدة | ١.٠١١ | ٠.٤٥٥ | ٠.١٤٦ | ٢.٢٢٤*** | ٠.٠٠٠ |

*** القيمة دالة عند مستوى ٠.٠٠١

يتضح من جدول ( ١١ ) أن نموذج الانحدار المتعدد بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ( ص ) وطلب المساعدة الأكاديمي وهي: طلب المساعدة الوسيلي ( س١ )، طلب المساعدة التنفيذي ( س٢ )، تجنب

طلب المساعدة ( س٣ )، فوائد طلب المساعدة ( س٤ ) يمكن صياغته في المعادلة التالية:

**٢/أ-نموذج الانحدار المقدر**

| |
|---|
| ص = ٧٦.٣٠٣- ١.٣٨٥ س١ – ٠.١٩٦ س٢ + ٠.٤١٥س٣ + ١.٠١١ س٤ |

يشير هذا النموذج للانحدار إلى:

- المقدار الثابت = ٧٦.٣٠٣
- معاملات الانحدار: ب١= – ١.٣٨٥ ب٢ = – ٠.١٩٦

ب٣= ٠.٤١٥ ب٤= ١.٠١١

**٢/ب- صلاحية نموذج الانحدار المقدر**

يمكن الحكم على صلاحية نموذج الانحدار المقدر من خلال التعليق على نتائج الانحدار المتعدد لأبعاد طلب المساعدة الأكاديمي الموضحة في جدول ( ١٠ ) وجدول ( ١١ ) كما يلي:

**١- القدرة التفسيرية للنموذج**

يشير جدول ( ١٠ ) إلى أن معامل الارتباط المتعدد (R) يساوي ٠.٢٩٩ وأن معامل التحديد (R2) يساوي ٠.٠٨٩، وهذا معناه أن أبعاد طلب المساعدة الأكاديمي تفسر ٨.٩ % من التغيرات التي حدثت في المتغير التابع ( الفاعلية الذاتية الأكاديمية )، والباقي ٩١.١ % من التباين يرجع إلى عوامل أخرى، وبذلك تعد القدرة التفسيرية للنموذج غير مناسبة حيث إنها أقل من تفسير ٥٠ % من تباين الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلاب.

**٢- الدلالة الإحصائية الكلية للنموذج**

يشير جدول ( ١٠ ) الذي يتضمن تحليل التباين أن قيمة الدلالة الإحصائية (.Sig) تساوي ٠.٠٠١، وهي أقل من مستوى المعنوية ١ %، وبالتالي فإن نموذج الانحدار دال إحصائياً " معنوي"، ومن ثم يمكن استخدام نموذج الانحدار المقدر في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلاب.

**٣- الدلالة الإحصائية الجزئية للنموذج**

يتضح من جدول ( ١١ ) الذي يتضمن معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية أن هذه المعاملات جاءت متباينة من حيث دلالتها أو عدم دلالتها الإحصائية من ناحية ومن حيث مستوى الدلالة من ناحية أخرى، ويمكن توضيح هذه النتائج فيما يلي:

أ- قيمة الثابت في المعادلة تساوي ( ٧٦.٣٠٣ ) وهذه القيمة لها دلالة عند مستوى ٠.٠١ وبذلك يكون وجود هذا الثابت في معادلة التنبؤ أمر ضروري وجوهري.

ب- يلاحظ أن معاملي الانحدار ( - ٠.٥١٢ )، ( ١.٦١٠) غير دالين إحصائياً، وهما معاملي الانحدار الخاصين ببعدي طلب المساعدة التنفيذي، وتجنب طلب المساعدة على الترتيب، وهذه النتيجة تشير إلى أن بعدي طلب المساعدة التنفيذي، وتجنب طلب المساعدة لا يصلح استخدامهما في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ج- يلاحظ أن معاملي الانحدار ( - ٣.٣٨٧ )، ( ٢.٢٢٤) دالين إحصائياً، وهما معاملي الانحدار الخاصين ببعدي طلب المساعدة الوسيلي، فوائد طلب المساعدة الترتيب، وهذه النتيجة تشير إلى أن بعدي طلب المساعدة الوسيلي، فوائد طلب المساعدة يصلح استخدامهما كمنبئات للفاعلية الذاتية الأكاديمية.

**ثانياً- مناقشة النتائج**

كشفت نتائج الدراسات أن نسبة الطلاب الذين أظهروا مستوى مرتفعاً من فوائد طلب المساعدة، طلب المساعدة الوسيلي، طلب المساعدة التنفيذي، تجنب طلب المساعدة كانت (٥١.٤%، ٥٠%، ٦.٨%، ٥.١%) على التوالي، وتشير هذه النتائج إلى شيوع فوائد طلب المساعدة، وطلب المساعدة الوسيلي. وعدم شيوع طلب المساعدة التنفيذي وتجنب طلب المساعدة. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Ryan et al., 2005)، التي أظهرت شيوع استخدام فوائد طلب المساعدة، وطلب المساعدة الوسيلي، وعدم شيوع استخدام طلب طلب المساعدة التنفيذي، وتجنب طلب المساعدة. وقد يرجع ذلك إلى تشجيع الأستاذ الجامعي لطلب المساعدة لدى طلابه وخصوصاً طلب المساعدة الوسيلي ولفت انتباههم إلى فوائد طلب المساعدة مما ينأى بهم عن تجنب طلب المساعدة.

وتعكس نتائج الدراسة الحالية ضرورة الارتقاء بطلب المساعدة الوسيلي والفوائد المدركة لطلب المساعدة إلى أقصى درجة ممكنة، ويعد الأستاذ الجامعي أفضل من يقوم بهذه المهمة، وذلك من خلال تحسين اتجاهات طلابه نحو المساعدة وإدراكهم لفوائده الكثيرة، والارتقاء بالفاعلية الذاتية لهم، وخلق بيئة صفية تشجعهم على طلب المساعدة الوسيلي من خلال إتاحة الفرصة لطرح الأسئلة التي تعزز المشاركة الصفية بشكل عام، وإتقان المهمات الأكاديمية بشكل خاص.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة الوسيلي وفوائد طلب المساعدة مع الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وعلاقة عكسية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية الأكاديمية. كما كشفت عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تجنب طلب المساعدة والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

بالنسبة للعلاقة الإيجابية بين طلب المساعدة الوسيلي وفوائد طلب المساعدة، وبين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ( هانم أبو الخير الشربيني، ٢٠٠٣ ) التي كشفت عن علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين فوائد طلب العون والكفاية الأكاديمية، ومع نتائج دراسة (Li & Cheung, 1999) إذ كشفت عن علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة الوسيلي وفوائد طلب المساعدة والفاعلية الذاتية الأكاديمية. كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Karabenick, 2003) التي كشفت عن علاقة إيجابية بين طلب المساعدة الوسيلي من المعلم والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

واستناداً إلى العلاقة الإيجابية بين طلب المساعدة الوسيلي وفوائد طلب المساعدة، وبين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، يمكن القول إن هناك تأثيراً إيجابياً متبادلاً بين هذه المتغيرات، فالطالب الذي يبحث عن المساعدة التي تسهم في تطوير مهاراته من خلال التلميحات، ويطلب المساعدة الضرورية فقط لتعلم أو إكمال المهمة بنجاح، ترتقى لديه الفاعلية الذاتية، ومن جهة أخرى يبدو أن الطالب الذي يمتلك مستوى مرتفعاً من الفاعلية الذاتية أكثر ميلاً لطلب المساعدة الوسيلي. وكذلك الحال فيما يتعلق بفوائد طلب المساعدة، إذ يبدو أن الطالب الذي يعتقد بأن طلب المساعدة يساعده على التعلم ويجعله أكثر متعة ويمكنه من فهم المواد الدراسية ترتقي لدية الفاعلية الذاتية، ومن جهة أخرى يبدو أن الطالب ذو الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر وعياً وإدراكاً لفوائد طلب المساعدة وانعكاساتها الإيجابية على تعلمه.

ويمكن تفسير هذه النتائج إذ أخذنا بالاعتبار سمات الطلاب الذين يبحثون عن طلب المساعدة الوسيلي، وسمات الطلاب ذوي الاعتقاد بفوائد طلب المساعدة. إذ أكدت الدراسات مثل دراسة (Zimmerman et

(Sigmund, 2006) ودراسة (Karabenick, 2004) ودراسة al., 1986) ودراسة (Collins & Sims, 2006) أن هولاء الطلاب هم من ذوي الدافعية الأكاديمية المرتفعة وأكثر كفاءة واستقلالية في تعلمهم وهم متعلمون ما وراء معرفيون ومنظمون ذاتياً وأكثر اهتماماً بالمهمة وأكثر إصراراً على إنجازها.

وبناءً على ذلك يمكن القول إن هذه السمات الإيجابية التي يمتاز بها الطلاب ذوو طلب المساعدة الوسيلي وذوو الوعي بفوائد طلب المساعدة ستنعكس إيجابياً في الارتقاء بالفاعلية الذاتية لهم. فالطالب الذي يراقب عملياته المعرفية بنشاط ويخطط لمهماته الدراسية ويقيم تقدمه في إنجاز المهمات الأكاديمية ويستخدم استراتيجيات ما وراء معرفية في تعلمه سينتهي به الامر إلى السيطرة الفعالة على عملياته المعرفية، التي بدورها سترتقي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لديه، ومن جهة أخرى يبدو أن الطالب الذي يضع أهدافاً لتعلمه ويراقب دافعيته وسلوكه وينظمها ويسيطر على إدراكاته ويوجهها نحو تحقيق أهدافه في المواقف التعليمية سيكون على الأرجح من ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة.

كما يبدو أن حلقة الوصل بين متغيرات طلب المساعدة الوسيلي وفوائد طلب المساعدة والفاعلية الذاتية الأكاديمية تضفي معنى حقيقاً للعلاقة الإيجابية بينها وهذا ما أكدته دراسة (Cheong et al., 2004) ودراسة (Roussel et al., 2011)، وفيما يخص العلاقة السلبية الدالة إحصائياً بين طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية الأكاديمية اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Li & Cheung, 1999) ودراسة (Ryan et al., 2005) ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى سمات الطلاب ذوي طلب المساعدة التنفيذي. إذ أكدت الدراسات مثل دراسة (Collins & Sims, 2006) أن هؤلاء الطلاب هم من ذوي الدافعية

الأكاديمية المتدنية ومن ذوي الكفاءة والاستقلالية المتدنيتين، ولا يظهرون تحدياً للتعلم ولا يحاولون حل مشكلاتهم بأنفسهم .

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً استناداً إلى نظرية (Bandura, 2000) في التعلم الاجتماعي، إذ أكدت أن الطلاب ذوي المستويات المتدنية من الفاعلية الذاتية يميلون إلى بذل جهد أقل في محاولة إنجاز مهماتهم الأكاديمية وهم أيضاً أقل مثابرة إذا واجهتهم عقبات أكاديمية تعرقل إنجازهم لمهماتهم الأكاديمية مقارنة بذوي الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية. وبناءً على ذلك يمكن القول إن الطالب ذا الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية سيكون على الأرجح طالباً اعتمادياً على الآخرين ويبحث باستمرار عن المساعدة التنفيذية.

وأوضحت نتائج الدراسة أن بعدي طلب المساعدة التنفيذي، وتجنب طلب المساعدة لا يصلح استخدامهما في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية. بينما يصلح استخدام بعدي طلب المساعدة الوسيلي، فوائد طلب المساعدة كمنبئات للفاعلية الذاتية الأكاديمية.

**ثالثاً- توصيات الدراسة**

**في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كما يلي:**

١- ضرورة ارتقاء الأستاذ الجامعي بطلب المساعدة الوسيلي لدى طلابه وتشجيعهم على إدراك الفوائد المتعددة لسلوك طلب المساعدة وضرورة الارتقاء بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم، وخاصة أن نتائج الدراسة كشفت عن تأثير إيجابي متبادل بين طلب المساعدة الوسيلي وفوائد طلب المساعدة وبين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

٢- ضرورة ارتقاء الأستاذ الجامعي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب ذوي طلب المساعدة التنفيذي وخاصة أن نتائج الدراسة

كشفت عن علاقة سلبية بين طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية الأكاديمية ويتحقق ذلك بتجنب تعريض الطلاب لخبرات الفشل المتكرر وتشجيعهم على بذل الجهد والمثابرة في التعلم والنجاح .

٣- يجب على الأستاذ الجامعي أن يهيئ بيئة صفية تشجع طلابه على طلب المساعدة، وتحميهم من تجنب طلب المساعدة، وذلك بتشجيعم على طرح الأسئلة وتقبلها وعدم الاستهزاء بقدراتهم وتشجيعهم على الاعتماد على النفس في تعلمهم وضرورة طلب المساعدة من الأستاذ الجامعي والزملاء عند الضرورة.

**رابعاً- البحوث المقترحة**

١- طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

٢- طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التعلم لدى طلاب الجامعة.

٣- طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب الجامعة.

## المصادر والمراجع

١. أسامة ربيع أمين ( ٢٠٠٨). التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: **مكتبة الأنجلو المصرية.**

٢. هانم أبوالخير الشربيني ( ٢٠٠٣). اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ٢(٥٢)، ١٤١ – ١٧٥.

3. Amy, O. Erin, W. Ryan, B. Mercedes, M. Rodrigo, T. Jose, S. Maynor, c. (2014). **Towards Understanding How to Assess Help-Seeking** Behavior Across Cultures. IntJ Artif-Intell Educ, 10, 1-20.
4. Bandura, A. (2000). **Exercise of human agency through collective efficacy**. Current Directions in Human Science, 9, 75-78.
5. Buch, R. Safvenbom, R. Boe, O. (2015). The relationships between academic Self-efficacy, intrinsic motivation, and perceived competence. **Journal of Military Studies,6, 1-17.**
6. Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help seeking behaviors in an experimental context. **Journal of Educational Psychology, 90, 630-643.**
7. Cheong, Y. Pajares, F. & Oberman, P. (2004). **Motivation and academic help seeking in high school computer science**. Computer Science Education, 14, 3 – 19.
8. Collins, W. & Sims, B. (2006). **Help seeking in higher education: Academic support services**. In S. A. Karabenick, & R. S. Newman (Eds.). Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts. (pp.203-223). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
9. Karabenick, S. (2004). Perceived achievement goal structures and college student help seeking. **Journal of Educational Psychology, 28, 37-58.**

10.Karabenick, S. (2003). **Seeking help in large college classes** : Aperson –
11.Centered approach. **Contemporary Educational Psychology**, 28, 37– 58.
12.Karabenick, S.(1998). **Strategic Help Seeking** : Implication for Learning and Teaching. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
13.Kay, H. Jo, T. Adrian, J. Deborah, F. (2015). A friendly destination :Normalisig first-Year Science Student help-Seeking through an academic literacy targeted Learning Session. A Practice Report. The International **Journal of the First Year on Higher Education, 6(1), 179-185.**
14.Lee, C. (2007). Academic help seeking: Theory and strategies for nursing faculty. **Journal of Nursing Education, 46, 468-475.**
15.Li, X. & Cheung, P. (1999). Academic help – seeking : Its relation to self – efficacy, value, classroom context, and academic achievement. **Journal of Chinese Psychology Act Psychological Sinica, 31, 435 – 443.**
16.Morgan, V. & Jinks, j. (1999). **Children's perceived academic self – efficacy: An inventory Scal**, The Clearing House, 72, 224 – 230.
17.Nelson - Le Gall, S. (2006). **Peer acceptance, academic competence and help seeking behavior. The Negro Educational Review**, 57, 5 – 13.
18.Nelson – Le Gall, S. (1981). Help seeking : **An understudied problem** –solving skill in Children. Developmental Review, 1, 224 – 246.
19.Newman, R. (1990). **Student's Help Seeking during problem solving** :Influences of personal and contextual achievement goals. J. Educ. Psycho, 90, 644 – 658.

20.Newman, R. & Schwager, M. (1993). **Student Perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math clas**s. Elementry School J, 94, 3 – 17.

21.Roussel, P. Elliot, A. & Feltman, R. (2011). **The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context**. Learning and Instruction, 21, 394-402.

22.Ryan, A. & Pintrich, P. (1997). Should I ask for help ?: **The role of motivation & attitudes in adolescent's help seeking in math class**. J. Educ. Psychol, 89, 229 – 341.

23.Ryan, A. Gheen, M. & Midgley, C. (1998). **Why do some students avoid asking for help** ? An examination of the interplay among students academic efficacy, teacher's social – emotional role and classroom Structure. J. Educ. Psychol. 90, 528 – 535.

24.Ryan, A. Patrick, H. & Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teachers as having avoidant, appropriate, or dependent help – seeking tendencies in the classroom. **Journal of Educational Psychology, 97, 275 – 285.**

25.Ryan, A. Pintrich, P. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom : **Who and why ?. Educational Psychology Review, 13, 93 – 114.**

26.Sakiz, G. (2011). **Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self** – efficacy beliefs and academic help Seeking behaviors of college Students in Turkey. Educational Research, 2, 771–778.

27.Sigmund, T. (2006). **The importance of motivation, metacognition and help seeking in web based learning. In H. F. O'Neil & R. S. Perez (Eds.)**. Web based Learning Theory, Research and

Practice. (pp. 203-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

28. Solberg, V. O' Brien, K. Vallareal, P. Kennel, R. & Davis, B. (1993). Self – efficacy and Hispanic college students : Validation of the college Self – efficacy instrument. Hispanic **Journal of Behavioral Science, 15, 80 – 95.**

29. Ugur, D. (2015). **Student Engagement, Academic self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance**. Anthropologist, 20(3), 553-561.

30. Volet, S. & Karabenick, S. (2006). **Help seeking in cultural context**. In S. A. Karabenick, & R. S. Newman (Eds.). Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts. (pp. 117-150). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

31. Williams, J. & Takaku, S. (2011). Help Seeking, self – efficacy, and writing performance among college students**. Journal of Writing Research, 3, 1 – 18.**

32. Wood, R. & Locke. E. (1987). **The relation of self – efficacy and grade goal to academic performance**. Educational and Psychological Measurement, 47, 1013 – 1024.

33. Zimmerman, B. & Martinez – Pons, M. (1986). Development of structured interview for assessing student use of self – regulated learning strategies. American Educational Research **Journal, 23, 614 – 628.**

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على علاقة طلب المساعدة الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، والكشف عن مدى شيوع طلب المساعدة

الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في جامعة سوهاج، كما هدفت الدراسة إلى تحديد معادلة للتنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية باستخدام طلب المساعدة الأكاديمي. وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها ( ٢١٨ ) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة سوهاج.

كشفت نتائج الدراسة أن نسبة الطلاب الذين أظهروا مستوى مرتفعاً في فوائد طلب المساعدة، طلب المساعدة الوسيلي (التكيفي)، طلب المساعدة التنفيذي (اللاتكيفي)، تجنب طلب المساعدة كانت ( ٥١.٤%، ٥٠%، ٦.٨%، ٥.١% ) على التوالي.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة الوسيلي، وفوائد طلب المساعدة مع الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وعلاقة عكسية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، كما كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين تجنب طلب المساعدة والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن بعدي طلب المساعدة التنفيذي، وتجنب طلب المساعدة لايصلح استخدامهما في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية. بينما يصلح استخدام بعدي طلب المساعدة الوسيلي، وفوائد طلب المساعدة كمنبئات للفاعلية الذاتية الأكاديمية.

**الكلمات الدالة: طلب المساعدة الأكاديمي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية.**

## Abstract

The present study aimed at recognizing the relationship between Academic Help Seeking and Academic Self-Efficacy and to explore the extent to which academic help seeking is widely spread among Sohag Faculty of Education students .Further, the study aimed to determine an equation for predicting Academic Self-Efficacy by using Academic Help Seeking. The study was conducted on a sample of (218) students among Education College students, Sohag University.

The findings of the study revealed that the percentage of students who showed high level in Help Seeking Benefits, Instrumental Help Seeking (adaptive), Executive Help Seeking (inadaptive), Avoiding Help Seeking was respectively (%51.4,%50,%6.8,%5.1).

The findings showed an extrusive relation which is statistically significant between Instrumental Help Seeking and Help Seeking Benefits with Academic Self-Efficacy. The findings also showed an adverse relation which is statistically significant between Executive Help Seeking and Academic Self-Efficacy, and it revealed no statistically significant relation between Avoiding Help Seeking and Academic Self-Efficacy. Furthermore, the findings of the study revealed that Executive Help Seeking and Avoiding Help Seeking are not valid for predicting Academic Self-Efficacy. However, Instrumental Help Seeking and Help Seeking Benefits are used for predicting Academic Self-Efficacy.


**Keywords: Academic - Help Seeking, Academic Self – Efficacy.**