



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوى

النموذج البنائى للكفاية المدركة
والتوجه الدافعى وطلب المساعدة الأكاديمية
والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى

رسالة ماجستير فى التربية
(علم نفس تربوى)

إعداد

وليد شوقى شفيق

إشراف

أ.د/ الشناوى عبد المنعم الشناوى

أستاذ علم النفس التربوى

ومدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ نبيل محمد عبد الحميد زايد د/ زينب عبد العال عبد ربه

مدرس علم النفس التربوى

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

كلية التربية - جامعة الزقازيق

١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م

C

وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللّٰهُ
عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ

الْحَقِّيقَةُ

(التوبة: ١٠٥)

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
عنوان البحث	أ
الاستهلال سورة التوبة: آية (١٠٥)	ب
شكر وتقدير	ج
فهرس الموضوعات	هـ
فهرس الأشكال	ح
فهرس الجداول	ط
فهرس الملاحق	ك
الفصل الأول: مشكلة البحث	١٣-١
مقدمة	٢
مشكلة البحث	١١
أهداف البحث	١٢
أهمية البحث	١٢
مصطلحات البحث	١٣
الفصل الثاني: متغيرات البحث	٩٩-١٤
أولاً: التوجهات الدافعية	٤٨-١٥
طبيعة الدافعية وتعريفاتها	١٥
أنواع الدوافع	٢٠
عوامل الدافعية	٢٢
وظيفة الدافعية	٢٣
نظريات الدافعية	٢٤
ثانياً : الكفاية المدركة	٥٩-٤٩
الكفاية وتعريفاتها	٤٩
الكفاية المدركة وتعريفاتها	٥١
الكفاية المعرفية المدركة	٥٣
الكفاية الاجتماعية المدركة	٥٥

تابع فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
الفروق في الكفاية المدركة حسب العمر والنوع	٥٧
ثالثاً : التحصيل الدراسي	٦٠-٦٢
رابعاً: طلب المساعدة الأكاديمية	٦٣-٩٩
طبيعة طلب المساعدة وتعريفاته	٦٣
طلب المساعدة والتعلم التعاوني	٦٥
الاتجاهات نحو طلب المساعدة	٦٧
دافعية المساعدة	٧٢
العوامل التي تؤثر في طلب المساعدة	٧٣
أنماط وأساليب طلب المساعدة	٧٦
الاستجابة (رد الفعل) لطلب المساعدة	٧٨
نماذج طلب المساعدة	٨٢
نظريات طلب المساعدة	٨٥
تعقيب عام على نظريات طلب المساعدة	٩٣
الرابطة النظرية بين متغيرات البحث	٩٦
الفصل الثالث : البحوث السابقة وفروض البحث الحالي	١٠٠-١٢١
أولاً: النماذج البنائية المرتبطة بمتغيرات البحث	١٠١
ثانياً: البحوث التي تناولت الكفاية المدركة وطلب المساعدة	١٠٥
ثالثاً: البحوث التي تناولت التوجه الدافعي وطلب المساعدة	١٠٨
رابعاً: البحوث التي تناولت التحصيل الدراسي وطلب المساعدة	١١١
تعقيب عام على البحوث السابقة	١١٤
فروض البحث الحالي	١٢٠
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	١٢٢-١٤٢
أولاً : العينة	١٢٣
ثانياً : أدوات البحث	١٢٤-١٤١
١- مقياس التوجه الدافعي الداخلي / الخارجي.	١٢٤
٢- مقياس الكفاية المدركة للأطفال.	١٢٨
٣- مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمية .	١٣٢
٤- مقياس استراتيجيات طلب المساعدة الأكاديمية .	١٣٧

تابع فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
ثالثاً : إجراءات التطبيق والأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث.	١٤١
الفصل الخامس: نتائج البحث ومناقشتها	١٨٠-١٤٣
اختبار اعتدالية التوزيع	١٤٤
نتائج الفرض الأول ومناقشتها	١٤٤
نتائج الفرض الثانى ومناقشتها	١٥١
نتائج الفرض الثالث ومناقشتها	١٥٩
نتائج الفرض الرابع ومناقشتها	١٦٢
الفصل السادس: خاتمة البحث	١٨٨-١٨١
توصيات البحث	١٨٢
البحوث المقترحة	١٨٤
مخلص البحث باللغة العربية	١٨٥
مراجع البحث	٢١٤-١٨٩
أولاً : المراجع العربية	١٩٠
ثانياً : المراجع الأجنبية	١٩٨
ملاحق البحث	٢٤٠-٢١٥
مخلص البحث باللغة الإنجليزية	1-7

فهرس الأشكال

م	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	حركة الدوافع فى سلوك الكائن الحى.	١٧
٢	عوامل الدافعية.	٢٢
٣	هرمية الحاجات عند " ماسلو".	٢٨
٤	دافعية المساعدة.	٧٢
٥	نموذج تهديد تقدير الذات لـ " فيشر" وآخرون.	٨٠
٦	نموذج تأثير القرب الاجتماعى بين مقدم المساعدة والمتلقى على رد فعل المتلقى للمساعدة لـ " نادلر" وآخرين.	٨١
٧	نموذج عمليات طلب المساعدة لـ "تيلسون لى جال".	٨٣
٨	نموذج عمليات طلب المساعدة لـ "جروس" و"ماك مولين".	٨٤
٩	النموذج الدافعى المعرفى لطلب المساعدة لـ "آميس".	٨٥
١٠	النموذج البنائى لطلب المساعدة لـ " نيومان".	٩٨
١١	النموذج البنائى لطلب المساعدة لـ "ريان" و " بنترتش".	٩٩
١٢	النموذج البنائى المقترح لمتغيرات البحث.	١٢١
١٣	المسار التخطيطى للنموذج البنائى (٢).	١٦٣
١٤	المسار التخطيطى للنموذج البنائى (٣).	١٦٩
١٥	المسار التخطيطى للنموذج البنائى (٤).	١٧٣

فهرس الجداول

م	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	أبعاد عزو النجاح والفشل.	٣٦
٢	بيانات أفراد العينة الاستطلاعية.	١٢٣
٣	بيانات أفراد العينة الأساسية .	١٢٤
٤	توزيع عبارات مقياس التوجه الدافعى على أبعاده الخمسة.	١٢٥
٥	توزيع عبارات مقياس الكفاية المدركة للأطفال على أبعاده الأربعة.	١٣٠
٦	تشبعات المفردات على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة.	١٣٦
٧	تشبعات المفردات على أبعاد مقياس استراتيجيات طلب المساعدة.	١٤٠
٨	معاملات الالتواء والتفلطح لمتغيرات البحث.	١٤٤
٩	ملخص نموذج الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة فى سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة.	١٤٥
١٠	نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثالثة) عند دراسة العوامل المؤثرة فى سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة .	١٤٦
١١	ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة فى سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة .	١٤٦
١٢	ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة فى سلوك الإحجام عن طلب المساعدة .	١٥٢
١٣	نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثانية) عند دراسة العوامل المؤثرة فى سلوك الإحجام عن طلب المساعدة .	١٥٣
١٤	ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة فى سلوك الإحجام عن طلب المساعدة.	١٥٣
١٥	ملخص نموذج الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة فى التحصيل الدراسى.	١٥٩
١٦	نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة فى التحصيل الدراسى.	١٦٠

تابع فهرس الجداول

م	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١٧	ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.	١٦٠
١٨	مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي (٢) .	١٦٤
١٩	تشبع العوامل المشاهدة على العوامل الكامنة في النموذج البنائي (٢).	١٦٧
٢٠	التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج البنائي (٢).	١٦٨
٢١	مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي (٣).	١٧٠
٢٢	تشبع العوامل المشاهدة على العوامل الكامنة في النموذج البنائي (٣).	١٧١
٢٣	التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج البنائي (٣).	١٧٢
٢٤	مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي (٤) .	١٧٤
٢٥	تشبع العوامل المشاهدة على العوامل الكامنة في النموذج البنائي (٤).	١٧٥
٢٦	التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج البنائي (٤).	١٧٦

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	م
٢١٦	مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة (الصورة النهائية).	١
٢١٩	مقياس استراتيجيات طلب المساعدة (الصورة النهائية).	٢
٢٢٢	أسماء المحكمين على مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة ومقياس استراتيجيات طلب المساعدة .	٣
٢٢٣	معاملات ثبات مفردات مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة.	٤
٢٢٣	أرقام مفردات مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة على أبعاده الثلاثة (الصورة النهائية).	٥
٢٢٤	معاملات ثبات مفردات مقياس استراتيجيات طلب المساعدة.	٦
٢٢٤	أرقام مفردات مقياس استراتيجيات طلب المساعدة على بعديه (الصورة النهائية).	٧
٢٢٥	مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث.	٨
٢٢٦	قيم ت لمعاملات المسار فى النموذج البنائى (٢).	٩
٢٢٧	قيم ت لمعاملات المسار فى النموذج البنائى (٣).	١٠
٢٢٨	قيم ت لمعاملات المسار فى النموذج البنائى (٤).	١١

الفصل الأول

مشكلة البحث

مقدمة البحث

مشكلة البحث

أهداف البحث

أهمية البحث

مصطلحات البحث

الفصل الأول

مشكلة البحث

مقدمة

يلعب مفهوم الدافعية دور العصب في الحياة النفسية وعلم النفس ومن الناحية المعرفية يتعذر علينا فهم الظواهر النفسية أو السلوكية بكل تعقيدها ما لم نتناول عالم الدوافع ، وعلى الرغم من اختلاف مدارس علم النفس في تفسير الدافعية فإن هناك شبه اتفاق حول دور الدافعية الأساسى في تحريك السلوك وفي توجيهه (٧٢ : ٤٦) * .

فالإنسان يعيش حياته مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه التى تبلور معنى الحياة عنده. ومن ثم يمكن تفسير كثير من السلوك الإنسانى فى ضوء دافعية الفرد، كما أن أداء الفرد وإقباله على القيام بأعمال معنية مرهون بنوعية الدافعية لديه. ولذلك نجد أن تباين سلوك الفرد من الناحية الكمية والكيفية فى الموقف الواحد أو تباين سلوك الفرد فى المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسى هو الدافعية (٥٨ : ١١٥).

والإنسان فى كل لحظة وفى كل وقت تدفعه عوامل شتى داخلية وخارجية ومن شأن هذه الدوافع بقوتها وأنماطها أن تؤثر فى إدراكنا للعالم من حولنا، وفيما نفكر فيه من الأشياء ، وفيما ننغمس فيه من الأفعال (٨ : ٣١).

ولقد بات من المؤكد فى التراث النفسى أن النجاح أو الفشل فى أداء ما يوكل إلى الفرد من مهام مهما كانت ، سواء كانت تتعلق بالنواحي التعليمية أو غيرها إنما يتوقف على العديد من العوامل لعل أهمها دافعية الفرد (١٢ : ٢٥٢).

كما يفيد التراث النفسى أن النجاح أو الفشل المدرسى لا يتأثر فقط بالقدرات المعرفية ولكن يتأثر أيضاً بالمتغيرات الانفعالية وغير العقلية (١١٨ : ٣٥٧).

والدافعية: حالة تغير ناشئة فى نشاط الكائن الحى والتى تتميز بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف (١٨ : ١٦٨).

* يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع فى قائمة المراجعة، ويشير الرقم الثانى إلى رقم الصفحة فى نفس المرجع.

والدافعية ليست سلوكاً معيناً أو شيئاً أو حدثاً يمكن ملاحظته على نحو مباشر وإنما هي تكوين فرضي أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ (١ : ٧).

ومن الواضح أن أهمية الدافعية بالنسبة للتربية أمر لا خلاف عليه فإذا استطعنا أن نكتشف بعضاً من الأسباب التي تجعل البشر يتعلمون أو لماذا يندفع البعض إلى سلوك معين بينما يتجنبه البعض الآخر ؟ فلا شك أننا سنتمكن من التأثير على عملية التعلم (٧٠ : ٤٢).

والدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (٧٠ : ٧٧ - ٧٨).

وعملية الإنجاز (التحصيل) Achievement ترتبط بنمطين للدافعية:

وهما: **الدافعية الداخلية** Intrinsic motivation (الرغبة في أداء المهمة لأجل ذاتها).
والدافعية الخارجية Extrinsic motivation (الرغبة لأداء المهمة للحصول على مكافآت خارجية أو تجنب العقاب) (١٦٤ : ٣٧٧).

والإنجاز في الحقيقة مدفوع بكل من العوامل الداخلية والخارجية ، فالتلاميذ لا ينفصلون أبداً عن بيئتهم الخارجية. والتلاميذ الموجهون أكثر للإنجاز Achievement- oriented هم الذين لديهم معيار شخصي للإنجاز بالإضافة إلى أنهم متنافسون بدرجة عالية (٢٢٠ : ٥٦٢).

وتوجد علاقة بين عوامل الدافعية ذات أهمية خاصة وهي التي تدور حول مفهوم الكفاية Competence . فقد خرج علينا " هوايت " White (١٩٥٩) : بمفهومه عن دافع الكفاية. حيث يرى أن الإنسان يولد ولديه دافع أولى نحو السيطرة على البيئة أطلق عليه دافع الكفاية (٧٧ : ١٦ - ١٧).

ودافع الكفاية هو ميل طبيعي للانهماك في المهام والأنشطة التي تسهم في التعلم والتنمية (٢٣٢ : ١٣٥).

ويعرف " هوايت " الكفاية بأنها: مصطلح عام يشير إلى قدرة الفرد في التفاعل بفعالية مع البيئة (١٥٦ : ١٤٥).

والكفاية عند " هوايت " لا تختلف كثيراً عن الرغبة في الوصول إلى مستويات معينة من الإجابة ، تلك التي تميز ذوى الحاجة العالية إلى الإنجاز. ولا تتجلى الكفاية فقط في القدرة على

الأداء الجيد وإنما أيضاً فى المفاهيم التى تنشأ عن الذات والمصاحبة للأداء الناجح مثل مشاعر الثقة بالنفس وقيمة الذات . بعبارة أخرى أن ما يدفع الناس هو الحاجة إلى إحراز الكفاءة، وتحقيق الناجح لهذه الحاجة. يظهر فى تصورات إيجابية عن الذات (٧٠ : ٧٦).

وانتهى "هوايت " إلى أن السلوك الذى يتكون من الاستكشاف والبحث والتفاهم والتفكير والانتباه والإدراك وتناول البيئة يمكن اعتباره محاولات لتحقيق الكفاءة. وهذا الكفاح من أجل تحقيق الكفاية يطلق عليه لفظ Affectance وهى عملية تؤدى إلى الشعور بالكفاية والفاعلية . والحاجة للكفاية أو الفاعلية هى التى تفسر معظم ما يقوم به الفرد من إنجاز وتحصيل داخل حجرة الدراسة وخارجها (٢٢ : ٢٦).

فالكفاية مصطلح يتضمن اكتساب معلومات ومهارات مرتبطة بالتكيف مع المجال المدرسى. وداخل هذا المجال فإن الكفاية ترتبط بقوة بنواتج التحصيل (١٥٦ : ١٤٥).

ويفسر دافع الكفاية جهد الأطفال بالنسبة لمهام التحدى فقط والتى تزداد فيها كفاءاتهم بزيادة جهدهم . ولا يفسر المشاركة فى الأنشطة السهلة والتى لا تؤدى إلى زيادة المهارات والفهم (٢٣٢ : ١١٩).

والتلميذ فى حجرة الدراسة تكون لديه الفرصة لإنجاز أهداف عديدة منها ما هو أكاديمى ومنها ما هو غير أكاديمى. على سبيل المثال ، يستطيع التلميذ أن يحرز أهدافاً أكاديمية عن طريق التعلم وتطوير كفايات فى مجالات متعلقة بمواد دراسية ، كما أنه يستطيع أن يحرز أهدافاً اجتماعية عن طريق تكوين الأصدقاء ، كما أن اتباع النظام المدرسى وقوانينه يكون هدف المسؤولية الاجتماعية (٢٥١ : ١٣١ - ١٣٢).

ويهدف التلميذ إلى إحراز النجاح وتحقيق أمله من التعلم، فيحاول أن يزيد من تحصيله الدراسى والذى يعكس مدى استيعابه لما تعلمه من خبرات فى مادة دراسية أو أكثر.

ومما لا شك فيه أن اهتمام الجميع من معلمين وأولياء أمور وتلاميذ يتركز حول التحصيل الدراسى وبصورة أدق ما يحصل عليه التلميذ من درجات فى الامتحانات ، حيث يستشعر الجميع أن مستقبل المتعلمين يعتمد أساساً على مجموع الدرجات والنسبة العامة للنجاح (١٧ : ١١٣).

ويعرف التحصيل الدراسى بأنه المستوى الذى يصل إليه التلميذ فى تحصيله للمواد الدراسية كما يقاس بالاختبارات التحصيلية التى تعقد فى المدارس (٧٣ : ٤٦٧).

ويعتبر التحصيل العلمى محور الاهتمام الرئيسى فى عمليات التعلم ، وهو من المتغيرات المعقدة والمرتبطة بالعديد من المتغيرات الأخرى والتي يحاول الباحثون الكشف عن طبيعتها ودرجة ارتباطها . وذلك لأهميتها من الناحيتين العلمية والتطبيقية . فالكشف عن وجود علاقة بين معدلات النجاح والتحصيل الدراسى ليس مفيداً فى تحديد درجة هذه العلاقة فحسب بل فى استخدام هذه العلاقة فى إمكانية التنبؤ بالأداء المستقبلى للتلاميذ (٥ : ٦١) .

ومن الطبيعى أن التلاميذ سينخرطون فى المهام والأعمال المدرسية لزيادة تحصيلهم وتحقيق النجاح، ومما لا شك فيه أنهم سيواجهون أثناء ذلك بعض الصعوبات والتعقيدات فى أعمالهم المدرسية ، وهذا يتطلب منهم التصدى لهذه المشكلات بشتى الطرق . ومن الطبيعى أن يطلبوا المساعدة من المعلم أو من زميل ذكى لحل هذه المشكلات . ولكن من الغريب حقاً أن نلاحظ أن العديد من التلاميذ لا يحاولون توجيه الأسئلة أو طلب المساعدة من الآخرين ويكتفون بالمحاولة من جانبهم ولو كانت فاشلة لإتمام المهمة.

ولعل كل مدرس تقريباً قد سمع بعض التلاميذ الذين يواجهون مشكلة معينة يتفوهون بعبارات من قبيل "أنا لا أستطيع فهم هذا الموضوع" ، ولذلك لا فائدة من تضيق الوقت فى محاولة دراسته وفهمه، أنا لا أحب هذا الموضوع ولذلك سأخطئه" (٢٣ : ٣٣٤) .

ويشتكى المعلمون بشكل متكرر من أن التلاميذ لا يستجيبون لمصادر المساعدة الأكاديمية المتوفرة لهم حتى عندما يكونون فى حاجة ماسة للمساعدة (٩٤ : ٤١٤) .

والمساعدة تعنى إعطاء كل ما ينفع لمن يحتاج إليه . وهذا ينتج من التعاون الذى يتم بين الأفراد تلقائياً وفق معايير متفق عليها (٢١ : ٢) .

ويعتبر طلب المساعدة Help- seeking استراتيجية مرتبطة بالتعلم وهامة لدورها التنفيذى فى علاقتها بالمهارات والاستراتيجيات الأخرى، فالتلميذ الذى يوجه أسئلة ويحصل على المساعدة عندما تكون مطلوبة لا يخفف فقط من الصعوبات الدراسية المباشرة ولكنه أيضاً يحصل على معلومات ومهارات يمكن أن تستخدم للمساعدة الذاتية Self - help (١٩٨ : ٧١) .

ويؤكد " ريان " وآخرون . Ryan , et al . (١٩٩٨) أن طلب المساعدة يجمع بين مظاهر الانهماك المعرفى والاجتماعى وعلى هذا فهو عبارة عن استراتيجية تعلم وتفاعل اجتماعى مع الآخرين (٢١٧ : ٥٢٩) .

ولكن بالرغم من أن أسئلة التلاميذ بصفة عامة تلعب دوراً هاماً فى عملية التعلم إلا أن التلاميذ فى جميع المستويات يواجهون أسئلة قليلة جداً (١٢٩ : ١٥٣).

ويؤكد "نيومان" Newman (١٩٩٠) ذلك بقوله: أنه بالرغم من الأهمية الواضحة لطلب المساعدة فى المدرسة فالتلاميذ غالباً لا يواجهون الأسئلة ولا يستفيدون من المساعدة عندما تكون مطلوبة (١٩٨ : ٧١).

ومن الغريب حقاً أن التلاميذ الأكثر حاجة للمساعدة هم الأقل طلباً لها (١٧١ : ٤٠٨).

ولذلك فقد تناولت عدة بحوث اتجاهات التلاميذ ومعتقداتهم نحو طلب المساعدة وكذلك الأسباب وراء إحجامهم عن طلب المساعدة عند الحاجة.

وقد ركزت البحوث التى أجريت لدراسة الاتجاهات نحو طلب المساعدة على التكاليف المحتملة لطلب المساعدة، حيث تعكس الاتجاهات السالبة لطلب المساعدة، إما التهديد لتقدير الذات بسبب عدم الكفاية المدركة أو المعايير الثقافية الاجتماعية التى ترفض طرح الأسئلة ، أما الاتجاه الموجب نحو الفوائد المحتملة لطلب المساعدة فيعكس اعترافاً بالمساعدة كوسيلة أدائية ونفعية للتعلم (١٩٨ : ٧٢).

ويذكر "فان ديرميج" Van der Meij (١٩٨٨) أن الأسئلة تطرح فقط عندما تكون فوائد طرحها أعظم من مضار طرحها أو عدم طرحها (٢٤٠ : ٤٠١).

ويذكر "كارابنيك" و "شارما" Karabenick & Sharma (١٩٩٤) أن التلاميذ يخافون من أن يستجيب المعلم للأسئلة بأسئلة قد لا يستطيعون حلها (١٧٣ : ٩٠).

ويذكر "بتلر" و "نيومان" Butler & Neuman (١٩٩٥) أن الأشخاص يحجمون عن طلب المساعدة عندما تفسر الحاجة للمساعدة على أنها دليل على القدرة المنخفضة وبالتالي على أنها تهديد لتقدير الذات للشخص (١١٥ : ٢٦٢).

الدافعية وطلب المساعدة:

ويدفعنا إحجام التلاميذ عن طلب المساعدة عند الضرورة والاتجاهات السالبة نحو طلب المساعدة بالرغم من أهميتها فى التعلم والتحصيل الدراسى إلى دراسة العوامل الدافعية وكيف أنها ترتبط بطلب المساعدة.

وذلك لأن أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دافعية (٥١ : ١٠١).

كما أن العوامل الدافعية تؤثر على قرارات التلاميذ لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم Self – regulated learning ومنها استراتيجية طلب المساعدة (٢٦٦ : ٢٨٤).

فالتلميذ ذو التوجه الدافعي الداخلي Intrinsic orientation من المحتمل أن ينظر إلى طلب المساعدة كوسيلة أدائية للتفوق في المهمة عندما تكون مطلوبة بالفعل ، والتلميذ ذو التوجه الدافعي الخارجي Extrinsic orientation من المحتمل أن ينظر لطلب المساعدة كوسيلة مفيدة لإتمام المهمة واستحسان المعلم عندما لا يكون طلب المساعدة مطلوباً غالباً (١٩٨ : ٧٢).

وترى " دويك " Dweck (١٩٨٦) أن العمليات الدافعية تؤثر على بحث التلاميذ عن التحديات أو تجنبها ومثابرتهم في مواجهة الصعوبات أو الانسحاب منها واستخدامهم لمهاراتهم أو تتميتها (١٣٣ : ١٠٤٠).

وطلب المساعدة يمكن أن يلائم كل من أهداف الإنجاز * الداخلية والخارجية، فطلب المساعدة قد لا يوجه فقط بالكفاح الداخلي لتنمية الكفاية والتقدم، ولكنه يوجه أيضاً بالأهداف الخارجية للتغلب على المهمة أو الحصول على الثواب المتوقع على إتمام المهمة (١١٥ : ٢٦١).

الكفاية المدركة وطب المساعدة:

وكذلك أكدت بعض البحوث على دور إدراكات الكفاية كعامل يتوسط مواقف الإنجاز وبصفة خاصة في حالة اختيار استراتيجيات التحصيل مثل طلب المساعدة (١٩٤ : ٤٥٧).

وتوصل "نيلسون لي جال" وآخرون . Nelson–Le Gall, et al (١٩٨٩) إلى أن التلاميذ منخفض الكفاية المدركة كانوا أكثر طلباً للمساعدة (١٩٤ : ٤٥٨).

وقد وجد " نيومان " (١٩٩٠) أن الكفاية المدركة والتوجه الدافعي الداخلي يؤثران على نوايا التلاميذ لطلب المساعدة، وكلما زادت الكفاية المدركة للتلميذ كلما قل شعوره بأن هناك تكاليف مرتبطة بطلب المساعدة وزادت احتمالية طلب المساعدة (١٩٨ : ٧٧).

* وهي تناظر الدافعية الداخلية والخارجية. (٨٦ : ١٤).

ويذكر "ريان" و "بنترتش" **Ryan & Pintrich** (١٩٩٧) أن التلاميذ غير الواثقين من أنفسهم سواء معرفياً أو اجتماعياً كانوا أكثر احتمالاً لأن يشعروا بالتهديد ويتجنبوا طلب المساعدة (٢١٨ : ٣٣٧).

وبالنسبة للكبار والصغار فإن الكفاية تعتبر شرطاً يؤثر على طلب المساعدة الأكاديمية (٢٤٠ : ٤٠١).

وترتبط الكفاية المعرفية المدركة إيجابياً بسلوك طلب المساعدة تحت فرض القابلية للانجراح والذي يفترض أن التلاميذ ذوي الإدراكات العالية للكفاية المعرفية لا يرجعوا حاجتهم للمساعدة إلى نقص القدرة وبالتالي فهم أكثر احتمالاً لطلب المساعدة عندما يحتاجونها (٢١٨ : ٣٣٠).

وقد وجد أن الكفاية الاجتماعية المدركة ترتبط ارتباطاً موجباً بمدى المخرجات الأكاديمية متضمنة التحصيل والتوافق المدرسي ، والطريقة التي من خلالها ترتبط إدراكات الكفاية الاجتماعية بالمخرجات الأكاديمية هي طلب المساعدة (٢١٨ : ٣٣٠).

وبالرغم من أن المناقشات الخاصة بالتأثيرات الشخصية على طلب المساعدة الأكاديمية تركز على الدور المحتمل للكفاية المدركة أو الفعلية إلا أنه ليس من الواضح كيف تتوسط الكفاية طلب المساعدة (١١٤ : ٦٣١).

التحصيل الدراسي وطلب المساعدة:

ونظراً لأن طلب المساعدة الأكاديمية يعتبر أحد الأعمال الأدائية التي ينخرط فيها التلاميذ للتحصيل في مادة دراسية أو أكثر لتحقيق النجاح فقد درست بعض البحوث العلاقة بين التحصيل الدراسي وطلب المساعدة حيث توصل "نيلسون لى جال" وآخرون **Nelson-Le Gall, et al** (١٩٨٩) إلى أن التلاميذ منخفض التحصيل كانوا أكثر طلباً للمساعدة (١٩٤ : ٤٥٨).

بينما وجد "نيومان" (١٩٩٠) أن التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي هم الأكثر إحجاماً عن طلب المساعدة (١٩٨ : ٧٧).

ووجد "نيومان" و "جولدن" **Newman & Golden** (١٩٩٠) أنه كلما انخفض التحصيل وزادت الحاجة المدركة للمساعدة كلما زاد إحجام التلاميذ عن توجيه الأسئلة (٢٠١ : ٩٧).

وتوصل " مرزوق عبد المجيد " (١٩٩٢) إلى وجود علاقة عكسية بين التحصيل الدراسي وكل من إدراك الحاجة للمساعدة والعجز عن طلبها (٨١ : ٤٠).

ولم تجد " فاطمة حلمي " (١٩٩٥) تأثيراً لاستراتيجية طلب المساعدة على التحصيل الدراسي (٥٧ : ١٨٣).

ووجدت " زينب عبد العال " (١٩٩٦) ارتباطاً موجباً دالاً بين التحصيل الدراسي وطلب المساعدة (٣٣ : ٨٥).

ولم يجد " تابلن " وآخرون . Taplin, et al (٢٠٠١) فروقاً دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل فكلاهما يعتبر أن طلب المساعدة طريقة جيدة للتعلم (٢٣٧ : ٨).

كما درست بعض البحوث اتجاهات التلاميذ نحو طلب المساعدة الأكاديمية . حيث وجدت " ايلكس " و " بلو منفيلد " Eccles & Blumenfeld (١٩٨٥) أن البنات يطرحن أسئلة أكثر من البنين في مدرسة الأحداث العليا * (٢٠١ : ٩٣).

في حين وجد " نيومان " و " جولدن " (١٩٩٠) أن البنات أكثر تردداً من البنين بشأن طلب المساعدة (٢٠١ : ٩٨).

ولم يجد " نيومان " Newman (١٩٩٠) فروقاً صافية في نوايا التلاميذ لطلب المساعدة (١٩٨ : ٧٦).

ووجد " مرزوق عبد المجيد " (١٩٩٢) أن البنين كانوا أكثر ميلاً من البنات لطلب المساعدة. وأن الاتجاهات نحو طلب المساعدة تزداد كلما ارتفع مستوى الصف (٨١ : ٣٩ - ٤٠).

وتوصلت " زينب عبد العال " (١٩٩٦) إلى أن البنات لديهن ميلاً أكثر من البنين لطلب المساعدة (٣٣ : ٨٦).

ويذكر " ريان " و " بنترتش " (١٩٩٧) أن البنات مهددات أكثر من البنين برد الفعل السالب الناتج عن طلب المساعدة (٢١٨ : ٣٣٥).

* مدرسة تشتمل على الصفين السابع والثامن من المرحلة الابتدائية وعلى السنة الأولى من المرحلة الثانوية (٨٢ : ٤٩٦).

ويرى "ستيبك" **Stipek** (١٩٩٨) أنه مع التقدم في العمر تقل احتمالية طلب المساعدة (٢٣٢ : ١٠٢).

مما سبق لاحظ الباحث وجود تناقض في نتائج البحوث التي تناولت العلاقة بين الكفاية المدركة وطلب المساعدة، والتي تناولت التحصيل الدراسي وطلب المساعدة، وكذلك الاتجاهات نحو طلب المساعدة وارتباطها بالنوع والصف الدراسي.

كما لاحظ الباحث - في حدود علمه - ندرة في البحوث التي ربطت بين العوامل الدافعية والتحصيل الدراسي وطلب المساعدة، وهذا ما يشير إليه "نادلر" **Nadler** (١٩٨٣) حيث يذكر أن هناك ارتباط وثيق بين سلوك الإنجاز وطلب المساعدة ولكن هناك نقصاً محيراً في البحوث التي تدرس العلاقة بينهما (١٨٩ : ٣٢٩).

ولاحظ الباحث قلة البحوث في البيئة العربية التي تناولت العلاقة بين التوجه الدافعي الداخلي والخارجي وطلب المساعدة الأكاديمية وكذلك لم يجد بحثاً تناول الكفاية المدركة وطلب المساعدة الأكاديمية، بالرغم من أن الكفاية المدركة تلعب دوراً هاماً في القرار لطلب المساعدة حيث يقترح "تيومان" (١٩٩٤) أن القرار لطلب المساعدة يرشح خلال نظام وجداني - دافعي يتضمن إدراكات التلاميذ للكفاية وأهداف الإنجاز والاتجاهات (٢١٨ : ٣٢٩).

بالإضافة إلى ذلك فإن ما دفع الباحث لهذا البحث هو السلوك المحير للتلاميذ والذي يتمثل في إجماعهم عن طلب المساعدة وهم في أمس الحاجة إليها، وهذا ما أوضحته نتائج البحوث وما يلاحظه الباحث بنفسه في مجال عمله كمعلم.

والمعرفة بظاهرة طلب المساعدة تعتبر محدودة إلى حد ما لأنه توجد بحوث قليلة خاصة بمراحل طلب المساعدة الأكاديمية (٢٦٢ : ١١٠)، كما أن محددات طلب المساعدة الأكاديمية - أو توجيه الأسئلة - حتى الآن لم يتم فهمها بصورة جيدة (٢٤٠ : ٤٠١).

ولذلك يرى الباحث أن يقوم بهذا البحث البنائي في محاولة لتفسير العلاقات السببية بين الكفاية المدركة والتوجه الدافعي، وقد اختار الباحث دراسة هذه المتغيرات معاً، وذلك لما يقترحه "نيسلون" و "جونز" **Nelson - le Gell & Jones** (١٩٩٠) من أن التوجهات الدافعية تؤثر في استخدام طلب المساعدة الأكاديمية كاستراتيجية حل المشكلة. وأن إدراكات الكفاية المعرفية والاجتماعية تستحق التركيز عليها في البحوث المستقبلية لمعرفة تأثيرها على طلب المساعدة الأكاديمية (١٩٦ : ٥٨٢ : ٥٨٨).

وقد تركز البحث التطبيقي لعدة سنوات على دافعية التلاميذ داخل حجرة الدراسة، وركز باحثو الدافعية على خلق التوجهات الدافعية الداخلية / الخارجية وتأثيراتها المختلفة الناتجة (٥١ : ١٠٢). وكذلك لأن بحوث المساعدة في المواقف التعليمية تعتبر أمراً ضرورياً حيث لا يوجد سياق تنتشر فيه المساعدة أكثر من البيئة المدرسية (٢٤٨ : ٦٧٦ - ٦٧٧).

ويعتبر مستوى التحصيل الأكاديمي مؤشراً على حاجة التلميذ للمساعدة (٣٧ : ٢٠٩).

وهذا ما يوضحه "تيومان" و "جولدن" (١٩٩٠) حيث يذكران أن درجة تحصيل تعتبر أفضل مؤشر للإحجام عن طلب المساعدة (٢٠١ : ٩٧) .

ويأتى هذا البحث لتفسير العلاقات السببية بين متغيرات البحث وذلك لندرة البحوث التي حاولت نمذجت هذه العلاقات وخاصة الثقافة العربية.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية:

- ١- هل يمكن التنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من التوجه الدافعى (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (الفوائد المدركة) والتحصيل الدراسى؟
- ٢- هل يمكن التنبؤ بسلوك الإحجام عن طلب المساعدة من التوجه الدافعى (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (التهديد المدرك من المدرس والزميل) والتحصيل الدراسى؟
- ٣- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة؟
- ٤- ما النموذج البنائى الذى يفسر العلاقة السببية بين الكفاية المدركة والتوجه الدافعى والاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة والتحصيل الدراسى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

- ١- محاولة التوصل إلى نموذج بنائى يفسر العلاقات السببية المباشرة بين الكفاية المدركة والتوجه الدافعى والاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة والتحصيل الدراسى.
- ٢- التوصل إلى العوامل المنبئة بسلوك طلب المساعدة .
- ٣- إعداد مقياسين للاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة وتقنيتهما على تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى البيئة المصرية .
- ٤- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات فى ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

أهمية البحث:

- ١- توفير المعلومات والبيانات عن مفهوم طلب المساعدة الأكاديمية قد يساعد الباحثين فى هذا المجال فيما بعد.
- ٢- إلقاء الضوء على أهمية طلب المساعدة الأكاديمية يفيد فى:
 - أ- تشجيع التلاميذ على توجيه الأسئلة داخل حجرة الدراسة.
 - ب- خلق جو دراسى ملائم لتقوية الاتجاهات الموجبة نحو طلب المساعدة الأكاديمية .
- ٣- التأكيد على أهمية دور الدافعية فى عملية التعلم وبالتالي تنمية دوافع التلاميذ.
- ٤- تأتى أهميته أيضاً من كونه يستخدم النموذج البنائى والذى تفتقر إليه البحوث المصرية والعربية حيث أنه لم يصادف الباحث بحثاً واحداً قام بنمذجة متغيرات البحث.
- ٥- قد يفيد البحث الحالى فى تقديم التوجيه والإرشاد النفسى والتربوى للقائمين على العملية التعليمية والتربوية فى التعليم ما قبل الجامعى.

مصطلحات البحث:

Intrinsic Motivational Orientation: التوجه الدافعي الداخلي:

يقال أن التلميذ مدفوع داخلياً للدراسة إذا كان يختار (يحب) الأشياء التي تتحدى قدرته ، ويعمل الأشياء التي يحس بمتعة أدائها ، ويكون معتمداً على نفسه وله رأيه الخاص به ولديه محك داخلي لكل أعماله (١٣ : ١٦١).

Extrinsic Motivational Orientation: التوجه الدافعي الخارجي:

يقال أن التلميذ مدفوع خارجياً للدراسة إذا كان يفضل دائماً الأشياء السهلة، ويعمل الأشياء لإرضاء المعلم والوالدين، ويكون معتمداً على الآخرين في أداء أعماله المدرسية ، ويتبع دائماً رأى الآخرين ، ويعتمد على المعلم لتقويم أعماله (١٣ : ١٦١).

Perceived Competence: الكفاية المدركة:

الطريقة التي ينظر بها الفرد لقدراته ، وتقاس من خلال أحكام التلاميذ عن الكفاية التي انبثقت عن:

(أ) الكفاية المعرفية (العمل الجيد في المدرسة ، والبراعة ، والشعور الجيد المتعلق بالأداء في حجرة الدراسة). (ب) الكفاية الاجتماعية بالمقارنة مع الرفاق (لديه مجموعة من الأصدقاء ، ومن السهل أن يحب ، وعضو مهم في فصله) (١٦١ : ٨٨).

التحصيل الدراسي:

الإنجاز الذي حققه التلاميذ في مادة العلوم مقدراً بالدرجة الكلية .

وقد اختار الباحث مادة العلوم لما يلاحظه بنفسه من إجماع التلاميذ عن طلب المساعدة في مادة العلوم ، على الرغم من أنها تحتوى على موضوعات جديدة عليهم وتتطلب التركيز والاستفسار لفهمها ، كما أن الموضوعات العلمية سريعة التغير وتتطلب من التلاميذ أن يسألوا باستمرار ليتعلموا الجديد فيها.

وذلك أيضاً بسبب أننا نعيش في عصر العلم ودراسة العلوم لها أهميتها في تنمية التفكير وجعل المتعلم قادراً على التساؤل (٣٢ : ١٢).

Academic help – seeking: طلب المساعدة الأكاديمية:

توجيه التلاميذ بعض الأسئلة للمعلم أو الزملاء أثناء حصة العلوم لتحقيق النجاح في حل مشكلة تواجههم.

الفصل الثانى

متغيرات البحث

مقدمة

التوجهات الدافعية

الكفاية المدركة

التحصيل الدراسى

طلب المساعدة الأكاديمية

الفصل الثانى

متغيرات البحث

مُتَلَكَّة

يتناول الباحث فى هذا الفصل متغيرات البحث وتشتمل على التوجهات الدافعية : حيث يتم توضيح أنواع الدوافع وعوامل الدافعية ووظيفتها ونظريات الدافعية وأثر المكافآت الخارجية على الدافعة الداخلية. وكذلك تتضمن الكفاية المدركة من حيث تعريفاتها والكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة والفروق فى الكفاية المدركة حسب العمر والنوع. كما تشتمل على التحصيل الدراسى وطلب المساعدة الأكاديمية من حيث طبيعته وتعريفاته وارتباطه بالتعلم التعاونى والاتجاهات نحو طلب المساعدة ودافعة المساعدة والعوامل المؤثرة فى طلب المساعدة وأنماطه وأساليبه ورد الفعل لطلب المساعدة ونماذج ونظريات طلب المساعدة.

أولاً: التوجهات الدافعية :

طبيعة الدافعية وتعريفاتها:

تحتل الدافعية فى إطار فهم النفس الإنسانية مكاناً متميزاً بوصفها محدداً أساسياً من محددات السلوك (٧٠ : ٤٢).

فأداء الفرد وقيامه بمهام محددة مرهون إلى حد كبير بنوعية الدافعية لديه ودرجتها. كما أن إرتقاء سلوك الفرد على المستويين الكمي والكيفي يعزى إلى حد ليس بقليل إلى موضوع الدافعية (١٦ : ١٢٣).

وتمثل دراسة الدافعية مسألة حيوية بالنسبة للمعلم. بل إن مهمة المعلم نفسها تصبح مستحيلة إذا لم تتوافر لديه المعرفة الكافية بطرق ووسائل تشجيع التلاميذ على التعلم، والوقوف على أساليب تقدير مدى إقبالهم عليه، ومدى حساسيتهم تجاه اهتماماتهم الخاصة. ولهذا ينبغي أن يمثل فهم الدافعية المكانة الأولى من اهتمام المعلمين (٢٩ : ٤١).

ويوضح "نبيل زايد" (٢٠٠٣) أن الدافعية هى ما يجعلنا نواصل اندماج الطلاب فى عملية التعلم ، أى أن الدافعية تحدد الاتجاه والفعالية لتعلم الطلاب، كما يمكن للدافعية أن تعوض التعب، وحتى بعض النقص فى القدرة على التعلم لدى الطلاب (٨٦ : ١٢١).

وتركز دراسة الدافعية على السؤال : لماذا يبدأ الناس أعمالاً معينة وينجزون ويثابرون في أدائها تحت ظروف معينة ؟ (١٣٨ : ٢١٨).

ويؤكد " فاروق عبد الفتاح " (١٩٨١) ذلك بقوله. أن إدراك الدوافع الإنسانية أمر هام لنا في علاقاتنا الإنسانية، ففي أحيان كثيرة نبحت عن الرغبة التي أثارت نوعاً معيناً من السلوك أثناء سلوك آخر ، ونسأل أنفسنا أحياناً لماذا فعلت هذا ؟ أو ما الذى دفعنى إلى فعل كذا ؟ (٥٦ : ٥٨٧ - ٥٨٨).

وبصفة عامة تحاول نظريات الدافعية أن تفسر ثلاث مظاهر مترابطة للسلوك البشرى وهى :-
١- اختيار فعل خاص Choice -٢- الجهد المبذول فى أدائه Effort -٣- المثابرة فى أدائه Persistence .

أى أن الدافعية مسئولة عن لماذا يقرر الناس عمل شئ معين ؟ وإلى أى مدى سيرغبون فى تحمله ؟ وما مقدار الجهد المبذول لتحقيقه (١٣٠ : ٥١٩ - ٥٢٠).

فالدافعية تمثل حالة اختيار للمهام والأهداف، ومقدار الجهد الذى يبذله الفرد فى سعيه لتحقيق الهدف الذى تم اختياره (١٦٧ : ٧٥).

والدافعية Motivation مصطلح يستخدم لوصف ما يحرك الفرد ويوجه النشاط) (١٤٤ : ٧٧٢).

فالأصل اللاتينى للدافع Motive يعنى يحرك (٢٥٠ : ٦١٧). وفى اللغة : دفع فلاناً إلى كذا : اضطره (٧١ : ٢٣٠).

ويعرف " اتكنسون " Atkinson (١٩٦٤) الدافعية على أنها تلك العوامل الذاتية الحالية المؤثرة فى اتجاه الفرد وقوته وعزمه وإصراره على الفعل أو العمل (٧٨ : ١٥١).

ويعرفها "شנק" Schunk (١٩٩٠). بأنها عملية استثارة السلوك والمحافظة عليه لتحقيق هدف (٣٩ : ٢٦٢).

ويذكر " فتحى الزيات " (١٩٩٦): أن الدافع مثير داخلى شعورى أو لا شعورى ، بيولوجى أو سيكولوجى، يحرك سلوك الكائن الحى ويوجهه مستهدفاً خفض حالة التوتر أو الاستثارة أو استعادة التوازن البيولوجى أو النفسى (٦٠ : ٤٥٢).

وتعرف فى معجم التقنيات التربوية (١٩٩٧): بأنها العوامل الداخلية التى تدفع الشخص إلى التصرف أو الأهداف والأسباب وراء سلوك الفرد (٤٦ : ٨٤).

ويقول " عبد الرحمن عدس" (١٩٩٩): أن الدافعية هى ميل أو توجه للعمل بطريقة خاصة، وأن الدافع هو الحاجة النوعية التى تسبب مثل هذا الميل أو التوجه (٤٢ : ٣٦٠ - ٣٦١).

ويعرف " حامد زهران" (٢٠٠٠): الدافع بأنه حالة جسمية أو نفسية داخلية (تكوين فرضى) يودى إلى توجيه الكائن الحى تجاه أهداف معينة ومن شأنه أن يقوى استجابة محددة من بين عدة استجابات يمكن أن تقابل مثيراً محدداً (٢٦ : ١٣٤).

والدافع هو شئ يجعل الإنسان يعمل ، إنه حالة داخلية توجه السلوك وتكون سبباً فيه. إن أى نشاط يبدأ ويتسم بسبب الدافعية (٣٨: ٣٥٧) ولذا قيل " وراء كل سلوك دافع" . (٥٣: ٢٥٢) وكثيراً ما تعرف الدافعية بأنها بمثابة حالة داخلية تستهل وتوجه وتدعم الاستجابة (٩ : ٢٥٦).

وهى تشير إلى الاستثارة والتوجه والمثابرة فى السلوك (١٠٠ : ٢٣٤) وقد ينظر إليها على أنها مجموعة قوى تجعل الناس يشتركون فى سلوك معين بدلاً من سلوك آخر (١٨٧: ١١٨).

والدافع عبارة عن حالة من التوتر وعدم الاتزان تنشأ نتيجة التفاعل غير المتوازن بين تركيب أجهزة الكائن الحى ووظيفة هذه الأجهزة ، فى وجود عناصر المجال النفسى أو الاجتماعى أو البيولوجى للفرد (٦٦ : ٣٩).

ويمكن تتبع حركة الدافع فى سلوك الكائن العضوى على النحو الذى يوضحه

شكل (١):



شكل (١)

حركة الدافع فى سلوك الكائن الحى (١٨٧ : ١١٩)

وعلى ذلك فالدافعية حالة من التوتر تنشط الكائن الحى إلى القيام بأنماط معينة من السلوك ، يترتب على أداؤها إشباع للدافع، أو على الأقل اختزال فى مستوى قوته بحيث يتحقق الاتزان لدى الكائن الحى ، ويتمثل هذا الاتزان فى حالة السكون ، والراحة نتيجة لخفض حالة التوتر (١٩ : ٥٥).

وللدافع وجهان متكاملان أحدهما داخلى والآخر خارجى يجعلان من الدافع سبباً للسلوك ، وموجهاً له وليس مجرد دفعة داخلية دون هدف، أما الوجه الداخلى للدافع فهو الحافز Drive الذى يولد لدى الفرد نزوعاً Propensity إلى النشاط والحركة مما يجعله حساساً لمنبهات معينة فى بيئته . أما الوجه الآخر فهو الباعث Incentive أو المحرض وهو عبارة عن الموقف أو المنبه الخارجى الذى يلائم الدافع ويشبعه (٧٥ : ١٣١).

ويمكن القول بأنه من الناحية الوظيفية فإن كلاً من الحافز والباعث لا ينفصلان عن بعضهما نظراً لما بينهما من تفاعل مستمر ، وتتضح العلاقة بين الباعث والحافز فى جانبين أساسيين:

١- أن الحافز هو الذى يدفع الكائن الحى للبحث عن الباعث كما أن الباعث بدوره يستثير الحافز المرتبط، فحافز الجوع يدفع الكائن الحى للبحث عن الطعام، كما أن الطعام يستثير حافز الجوع.

٢- إذا انخفضت حدة الحافز يجب أن تزداد حدة الباعث لى ينشط الكائن الحى ويتجه نحوه (الشخص الذى أشبعت حاجته للطعام لا يغريه بالأكل الأطعمة الشهية فقط) ، أى إذا ازدادت قوة الحافز واشتدت حدته فإن الكائن الحى قد يقبل أى نوع من الطعام (٨٩ : ١٩ - ٢٠).

ومن الواضح أن أصحاب النظريات يختلفون فيما بينهم فى تصوراتهم عن الدافعية ، ولكن هناك مع ذلك اتفاقاً عاماً على أن الدافع عبارة عن عامل داخلى يثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل ، ونحن لا نملك أن نلاحظه ملاحظة مباشرة . وإنما نستنتج من سلوكه أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير سلوكه (٨ : ٢٨).

والدافع كتكوين فرضى يمكن أن يستنتج من الشواهد السلوكية الآتية:-

١- زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول.

٢- استثارة حاجة معينة لدى الكائن العضوى.

٣- زيادة توتر الكائن العضوى نتيجة لهذه الحاجة ، وهذه الحالة ما يسمى الحافز .

٤- تنظيم السلوك وتوجيهه.

٥- التكيف للظروف الخارجية (٦٤ : ٣٣٩).

وتعمل العادات كدوافع حيث يمارس الفرد بعض الأفعال اليومية كقراءة الجريدة صباحاً أو التدخين. ويبدو أن ممارسة الفعل مرة بعد أخرى ، وتكون العادة يولد لدى الفرد قوة حفز تتبع من العادة ذاتها، إذ يترتب على عدم ممارستها أو إتيانها شعوراً بالضيق والتوتر، ويقال أنها تصبح مدفوعة بصورة ذاتية . أى أن الاستجابة نفسها تعمل بمثابة دافع ويطلق على هذه العملية " الاستقلال الوظيفى للدوافع " (٧٥ : ١٣٢).

وتختلف الآراء حول وجود دوافع عامة لجميع الثقافات أو أنها تختلف من فرد إلى آخر. فيقول " جوردين أو لبورت" أحد كبار منظرى الشخصية (١٩٣٨) أنه لا توجد دوافع ذات سيادة مطلقة مشتركة بين جميع البشر، فكل فرد هو نسيج وحده ، مثلما أن كل حضارة هى نسيج وحدها. إلا أن " ما كليلاند" يرى على خلاف ما تقدم وجود دوافع عامة يشترك فيها البشر كلهم. (٧٠ : ٤٣ - ٤٤).

ويذكر "بليكلى" Bleakley أن تعقيد الدافعية لا يعنى فقط أن الأشخاص المختلفين يكون لديهم دوافع مختلفة لأداء نفس الشيء ، ولكن أيضاً لأن الشخص ذاته قد يكون لديه دوافع مختلفة لنفس السلوك خلال فترات مختلفة (١٠٢ : ١٦٦).

وليس للإنسان دافع واحد بل دوافع ، وقد لا يستطيع فى وقت واحد إشباعها جميعاً . ومن هنا نشأت هذه الظاهرة النفسية المسماة بالصراع بين الدوافع . وفى الإسلام - دين الفطرة - التأكيد على فكرة التوازن عند تلبية الدوافع ، لأن عدم إشباعها يضر بالصحة النفسية والجسمية، كما أن الإسراف فى الإشباع يضر أيضاً (٧٦ : ٥٢١ - ٥٢٢).

ويذكر "جابر عبد الحميد" أن هناك حد أمثل للدافعية ، فالشخص ذو الدافعية الزائدة يمكن أن يكون غير فعال كالشخص منخفض الدافعية. ويذكر أن الخبرة الشائعة تدل على أنه من الممكن أن يكون الأفراد ذوى دوافع قوية وحماس شديد مما يسىء إلى أدائهم لأنهم كانوا مبالغين فى الحرص على النجاح (٢٢ : ٢٩ - ٣٠).

أى أن الدرجات المتطرفة من الدوافع قد تؤدي بالفعل إلى التدهور ، وقد يكون هذا الأثر راجع إلى الانهماك الجسمي أو إلى ظهور استجابات غير ملائمة ومتداخلة ، أو حدوث حالة انفعالية (٨ : ٣٥).

أنواع الدوافع:

مما لا شك فيه أن دوافع الإنسان كثيرة ومتعددة وتختلط مع بعضها البعض في مواقف كثيرة. وبالتالي يبدو من الصعب تقسيمها أو تصنيفها وعلى أية حال فقد وضعت عدة تصنيفات للدوافع على يد عدد من رواد علم النفس الأوائل (٨٩ : ٢٠).

فيمكن تصنيف الدوافع بحسب نشؤها أو مصدرها إلى:

- ١- دوافع أولية أو وراثية: كالدافع إلى الطعام وإلى التنفس وإلى الشراب وإلى إخراج الفضلات وإلى الجنس.
- ٢- دوافع ثانوية أو اجتماعية مكتسبة: كالدافع إلى الانتماء وإلى القبول والتقدير الاجتماعي وإلى الشعور بالأمن (٧٥ : ١٣٥).
- ومن خصائص الدوافع الأولية:
- ١- تتصف بالشدة والحدة والإلحاح في طلب الإشباع.
- ٢- تختزل تماماً ويزول أثرها بمجرد إشباعها.
- ٣- فطرية موروثية وليست بيئية مكتسبة ولا تختلف باختلاف النوع أو الإطار الثقافي (٦٠ : ٤٥٣).
- ٤- لا تقبل التعويض ولا بد من إشباعها بالطريق المباشر.
- ٥- لا تستخدم كدوافع للتعلم في المدرسة.
- ٦- لها ثلاثة مظاهر - مظهر إدراكي ويتعلق بإدراك الكائن لحالة الجوع أو العطش الخ - ومظهر وجداني وآخر نزوعي ويختص بالنشاط الذي يقوم به الفرد لإشباع الدوافع.
- ٧- أكثر ثباتاً من الدوافع الثانوية ، ولا يمكن تغييرها أو تعديلها إلا فيما يتعلق بالناحية النزوعية (٣١ : ٤٩٩).
- ٨- محدودة العدد ويمكن حصرها (٧٥ : ١٤١).

وتتفاوت الدوافع الأولية فيما بينها من حيث النوع والشدة ، أو من حيث مدى ضرورتها لحفظ حياة الفرد . فالحاجة إلى الأكسجين أو الدافع إلى التنفس أقوى من الدافع إلى الشرب والطعام اللذين هما أقوى من الدافع الجنسي (٧٥ : ١٣٦ - ١٣٧).

ومن خصائص الدوافع المكتسبة:

- ١- أنها ذات أصل اجتماعي أو مكتسب مما يعنى أنها أكثر صلة بالتكوين النفسى للفرد وظروفه الاجتماعية المختلفة.
 - ٢- أنها دوافع معقدة فهم تتأثر بالعوامل البيئية والاجتماعية والثقافية وظروف التنشئة والتربية والخبرات الشخصية لدى الفرد (٧٥ : ١٤١).
 - ٣- أنها متعددة ومتنوعة وتختلف من فرد لآخر ، كما تختلف عند الفرد الواحد بالنسبة لمرحلة النمو ، ونوع الموقف الذى يحدث فيه النشاط (٣١ : ٥٠٠).
 - ٤- أن الشعور بإشباعها نسبي ويؤدى إلى زيادة الحاجة إلى مصدر الإشباع ويزيد من السلوك الوسيلى نحو الهدف .
 - ٥- أن أهدافها متشابهة مما يجعل إشباع إحداها أو عدم إشباعها يؤثر تأثيراً مباشراً على إشباع الحاجات الأخرى (٧٦ : ٥١٤).
- والدوافع السيكلوجية المنشأ: يمكن تقسيمها إلى فئتين متميزتين نوعياً على النحو التالى:-

١- الدوافع الداخلية الفردية: Intrinsic Motives

وهذه تشكل أهم الأسس الدافعية للنشاط الذاتى للتقائى للفرد، وتقف خلف إنجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة.

٢- الدوافع الخارجية الاجتماعية: Extrinsic Social Motives

وهى دوافع مركبة تعبر عن نفسها فى مختلف المواقف الإنسانية وهى خارجية لكونها تخضع لبواعث وحوافز تنشأ خارج الفرد، كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة ومكتسبة من جماعات اجتماعية . والدوافع الاجتماعية ضرورية لتكامل الشخصية الإنسانية. (٤٥٣ : ٦٠ - ٤٥٦).

ويمكن تصنيف الدوافع بحسب مدى وعينا بها وإدراكنا لها إلى:-

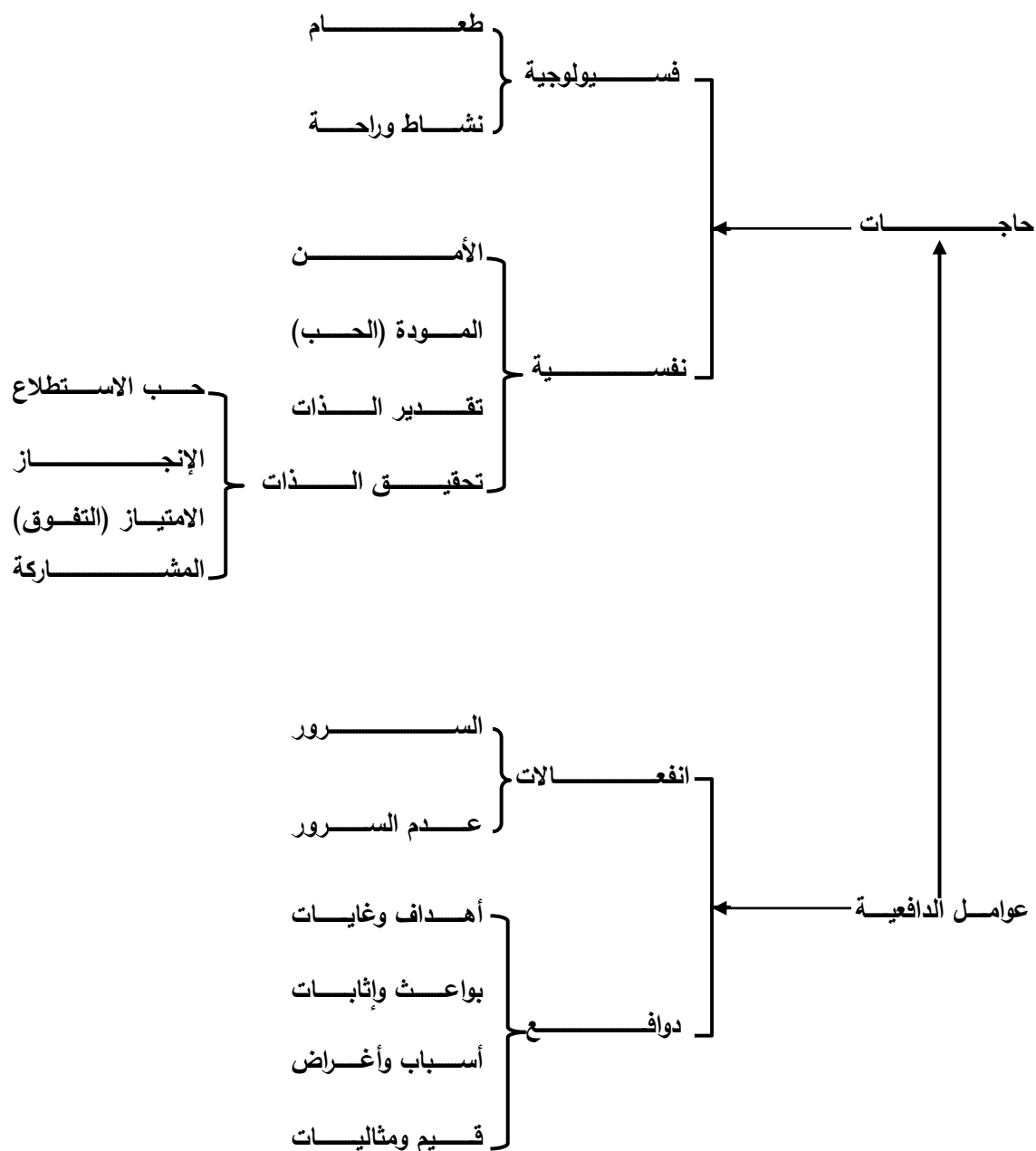
١-دوافع شعورية نشعر بوجودها ونعيها كدافع العطش.

٢- دوافع لا شعورية تحرك سلوكنا لكننا لا نعي بها بل وننكرها (٧٥ : ١٣٥).

عوامل الدافعية:

إن الدافعية عملية عامة يبدأ بها السلوك ويتوجه نحو الهدف، وتوجد عدة عوامل تؤثر في دافعية الطلاب وتشمل: ١- القلق. ٢- مفهوم الذات. ٣- توقعات المدرس. ٤- عملية التعلم. ٥- تكوين الهدف. ٦- بواعث التعلم (٢٢٨ : ٥٢).

ويمكن عرض العوامل الدافعية متمثلة في الحاجات البشرية والدوافع والانفعالات التي يمكن أن يعتمد عليها المعلم في دفع طلابه في الشكل التالي:



شكل (٢)

عوامل الدافعية (٨٦: ١٢١ - ١٢٢)

وظيفة الدافعية :

وراء كل سلوك دافع أو دوافع معينة ، شعورية أو لا شعورية تدفع إليه (٤٨ : ٨٨). فالسلوك لا يحدث بصورة عفوية وإنما يحدث كاستجابة لما يوجد لدى الفرد من دوافع ، ويتصف بالعرضية حيث يتجه نحو أهداف يعتبرها الفرد كفيلة إشباع حاجاته. وللدوافع ثلاث وظائف هي :-

١- الدوافع تمد السلوك بالطاقة وتنشط الكائن الحي.

٢- الدوافع تؤدي وظيفة الاختيار.

٣- الدوافع توجه السلوك نحو الهدف (٤٣ : ٢٢٨).

والدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة. ومن الواضح أن مهمة توفير الدافعية العامة للتعلم هي مهمة جسيمة لا تكفي المدرسة للقيام بها، بل هي مهمة تشترك فيها المدرسة والبيت ومؤسسات المجتمع والثقافة بشكل عام (٧٠ : ٧٧ - ٧٨).

وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها فاستثارة دافعية الطلاب ، وتوجيهها ، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية . هي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أى نظام تربوى. كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها فى سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز (٤٩ : ٢٠٦).

ويمكن إجمال الوظائف الدافعية الأساسية فى التعلم فى أربعة أدوار هي:

١- الدور الاستثنائى للدوافع:

لقد بينت نظرية الاستثارة أن هذا الدور هو من أول وظائف الدوافع . فالدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك (٧٠ : ٧٨).

وتعنى هذه الوظيفة بربط الطالب بعملية التعلم وذلك عن طريق ترتيب المادة العلمية ، واختيار المفاهيم داخل الدرس الواحد، والتي يمكن أن تستثير السلوك الاستكشافى عند الدارسين (٨٩ : ٢٩).

٢- الدور التوقعي للدوافع:

والوظيفة التوقعية للدوافع تتطلب من المعلم أن يشرح للطالب ما يمكن عمله بعد أن ينهي وحده دراسية معينة. والمدرس يعمل على تغيير توقعات طلابه إذا وجد أنها غير واقعية ، وذلك عن طريق إعطاء معلومات عن احتمالات النجاح والفشل في المهمات التي يعتزم القيام بها (٧٠ : ٨١).

٣- الدور الحافز للدوافع:

وتعنى هذه الوظيفة أن يقوم المعلم بتقديم المكافآت لذوى التحصيل الأفضل بصورة تساعد على تشجيع بذل جهد أكثر من جانب الطالب على العمل (٨٩ : ٣٠) ، ويجب أن تكون المكافأة نتيجة طبيعية للعملية التعليمية، ويجب ألا تتأخر كثيراً بعد قيام الفرد بالسلوك ، ويجب أن توجه المكافأة إلى إنجاز المتعلم وليس إلى شخصيته (٧٠ : ٨٤).

٤- الدور العقابي للدوافع:

وتتطلب هذه الوظيفة - الوظيفة التأديبية - من المعلم استخدام أنواع الثواب والعقاب المختلفة (٨٩ : ٣٠).

ووجود الثواب والعقاب ضرورة مع وجود الاختيار، فالتلميذ يذهب إلى المدرسة وهو حر فى أن يستمع إلى مدرسه أو لا يستمع. يفهم أو لا يفهم وهو حر فى أن يذاكر أو لا يذاكر ، فهو مخير طول العام. ولو لم يوجد اختبار آخر العام والنجاح والرسوب لما حاول أى تلميذ أن يجهد نفسه بالاستنكار والفهم أثناء العام، إذن وجود الثواب والعقاب هو ضمان لعدم انحراف حرية الاختيار (٧٩: ٥٩٤ - ٥٩٥).

نظريات الدافعية:

تغطى سيكولوجية الدوافع مجالاً واسعاً متنوعاً يحفل بالكثير من النظريات التى تناولت مختلف جوانب الدافعية. (٧٠ : ٤٢).

وفيما يلى عرضاً لبعض النظريات فى الدافعية:

١- نظرية الغرائز. ٢- نظرية التحليل النفسى.

٣- النظرية الارتباطية. ٤- النظرية الإنسانية.

٥- النظريات المعرفية الحديثة: وتشمل:-

- النظرية المعرفية الاجتماعية.
- نظرية التعلم الاجتماعي.
- نظرية الإنجاز.
- نظرية العزو.
- نظرية التقرير الذاتي.
- نظرية الهدف.
- الدافعية الداخلية / الخارجية.

أولاً :- نظرية الغرائز Instincts Theory

وهي نظرية "ماكدوجال" McDougall (١٩٠٨) والتي سلم فيها بأن أفعال الإنسان شأنها شأن أفعال الحيوان هي محصلة للغرائز أي لتلك الميول أو النزعات الفطرية غير المتعلمة، مما يدفعنا لأن نسلك بطريقة خاصة في استجاباتنا لحاجاتنا البيولوجية والاجتماعية المختلفة (٢٩ : ٤٣).

وافترض "ماكدوجال" وجود عدد من الدوافع الأساسية الأولية أو الطبيعية الوراثية أسماها بالغرائز : وأورد في ذلك ثمان عشرة غريزة وهي : الجوع ، النفور ، الجنس (التكاثر) ، الخوف ، الاستطلاع ، الوالدية (تربية الأطفال) ، الاجتماعية ، تأكيد الذات ، الاستسلام (الخضوع) ، الغضب (العدوان) ، الاستغاثة ، الإنشاء والتركيب ، التملك ، الضحك ، الراحة ، النوم ، الترحال وغرائز أخرى بسيطة لإشباع الحاجات الجسمية كالعطاس ، والتنفس والإخراج (٧٥ : ١٣٣).

ولقد تعرضت فكرة تفسير الدافعية بواسطة الغرائز إلى انتقادات كثيرة لعل أهمها:

- ١- أننا لا نستطيع تفسير أنواع السلوك إلا تلك التي نكتشف الغريزة المؤدية إليها ونسميها .
- ٢- أن الغرائز تصف السلوك ولا تفسره.
- ٣- أن المشتغلين في هذا الميدان لم يتفقوا فيما بينهم على عدد الغرائز (٧٠ : ٤٥ - ٤٦).
- ٤- أن الكائنات البشرية لا تبدى أنماطاً أو قوالب جامدة من السلوك الفطري أو غير المتعلم (٢٩ : ٤٣ - ٤٤).

ثانياً : نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory

إن النظرية التي قدمها " فرويد " والتي يشار إليها باسم النظرية التحليلية أو علم أغوار النفس Depth psychology أو علم النفس الدينامي Psychodynamic . قد سعى صاحبها من ورائها أن يقيم جسراً واصلاً بين أفكار " ماكدوجال " في الغريزة وبين النظريات الفسيولوجية ، ويفترض بأن هناك غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة وغريزة الموت. وفيما يرى " فرويد " فإنه يدخل في غريزة الحياة : (أ) الغرائز الجنسية أو غرائز الليبدو Libido الضرورية للتناسل وإنتاج

النوع، (ب) الغرائز المتصلة بالجوع والعطش والمطلوبة لحفظ حياة الكائن وبقائه، بينما الغريزة التي حددها " فرويد " على أنها تدخل في غريزة الموت هي غريزة العدوان (٢٩ : ٤٥).

وتتضمن نظرية " فرويد " مفهومين دافعيين هما: الاتزان الحيوى Homeostasis ومذهب اللذة Hedonism ويعمل الاتزان الحيوى على استثارة أو تنشيط السلوك ، والمحافظة على بيئة حيوية داخلية مستقرة أو متوازنة . بينما يحدد مذهب اللذة اتجاه الأنشطة أو السلوك ، ويؤكد على أن السعادة وتجنب الألم هما الهدفان الرئيسان لأى نشاط يصدر عن الكائن الحى (٦٠ : ٤٥٩).

وقد كان هذا المذهب هو حجر الزاوية فى النظريات النفسية الأولى للتعليم " ثورنديك " ، فالفرد يتعلم لأنه يثاب (يحصل على اللذة) وإذا فشل فى التعلم يعاقب (الحصول على الألم) ولذلك فإنه يتجنبه (٧٠ : ٤٦).

ويطرح " فرويد " كذلك مفهوم الدافعية اللاشعورية Unconscious motivation لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه. ويفسر " فرويد " هذه الظاهرة بمفهوم الاكتئاب Depression وهو آلية نفسية يخزن بها الفرد أفكاره ورغباته فى اللاشعور Unconsciousness ليتجنب ضرورة بحثها على مستوى شعورى لأسباب تتعلق بعدم توافر الفرص المناسبة لتحقيقها على هذا المستوى (٤٩ : ٢١٦).

وجه النقد لهذه النظرية من حيث :

١- أنها نظرت إلى الدوافع من حيث دورها فى تكوين السلوك المرضى أو المضطرب ، وأنها استمدت حججها من علاج المرضى والاضطرابات النفسية.

٢- أنه قد استبعد بعض من أتباع " فرويد " الغريزة الجنسية كدافع أساسى للسلوك مثل " يونج " الذى نادى بتحقيق الذات ، " وادلر " الذى نادى بعقدة النقص ، " وكارين هورنى " ومدرستها التى جعلت القلق دافعاً أساسياً للسلوك.

٣- أن المستوى البيولوجى لتفسير السلوك لا يكفى لفهم الدوافع الإنسانية فالحاجات الإنسانية لها مكون فيسيولوجى وآخر سيكولوجى (٧٠ : ٤٧ - ٤٨).

٤- أنها تهون بل تضعف - إن لم تكن تغفل - من قيمة المؤثرات والضغوط الاجتماعية وأنماط الحضارة التى يولد فيها الطفل (٢٩ : ٤٥).

ثالثاً : النظرية الارتباطية : Association Theory

تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية فى ضوء نظريات التعلم ذات المنحنى السلوكى أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير والاستجابة S- R theories وقد كان "ثورنديك" من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبياً وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم، وفسر هذا التعلم بقانون الأثر Law of effect حيث يؤدي الإشباع الذى يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها. فى حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التى تتلوها (٤٩: ٢٠٧ - ٢٠٨).

وقد استبدل "هـل" Hull أفكار "ثورنديك" التى تدور حول الإشباع والقلق بمفهوم خفض الحاجة . كما قدم مفهوم دافعى أطلق عليه الحافز . وتقوم نظريات الحافز على افتراض أنه عندما تستثار الحالة الداخلية للحافز يصبح الفرد مدفوعاً للقيام بالسلوك الذى يقود إلى تحقيق الهدف الذى يعمل على خفض شدة الحافز (٦٠: ٤٦١).

وقد حدد "هـل" علاقة السلوك بالحاجة أو الحافز حسب النموذج التالى:

حاجة ← حافز ← سلوك ← اختزال الحاجة

وتعتبر الحاجة طبقاً لهذا النموذج متغيراً مستقلاً يلعب دوراً مؤثراً فى تحديد الحافز كمتغير متدخل ، ويلعب هذا بدوره دوراً مؤثراً فى تحديد السلوك ، فتصدر عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال الحاجة ، الأمر الذى يعزز السلوك وينتج التعلم (٤٩: ٢٠٨).

ولابد أن يكون الحافز حاضراً ليتكون فى المقام الأول الارتباط بين المثير والاستجابة ويتشكل ويقوى هذا الارتباط أو العادة بسبب أن الاستجابة تخفض الحافز بمعنى شرط التعزيز وإذا لم يكن لدى الفرد حاجة أو حافز لأداء نشاط فسوف لا يؤديه وعلى الجانب الآخر إذا كان لديه حافزاً قوياً فمن المحتمل أن يؤدي النشاط بالرغم من أن عادته ليست قوية (٨٦: ١٣٦-١٣٧).

ولا يرى "سكينر" ضرورة لا افتراض متغيرات متداخلة كالحافز لتفسير السلوك علماً بأنه يقبل بمفهوم التعزيز كأساس للتعلم (٤٩: ٢٠٨) ولقد أدت اكتشافات علم الايثولوجيا* إلى تحويل الانتباه من الغرائز وإدراك الموقف إلى التركيز على المنبهات الملفتة Sign stimuli التى تؤدي إلى إطلاق السلوك (٧٠: ٥٧).

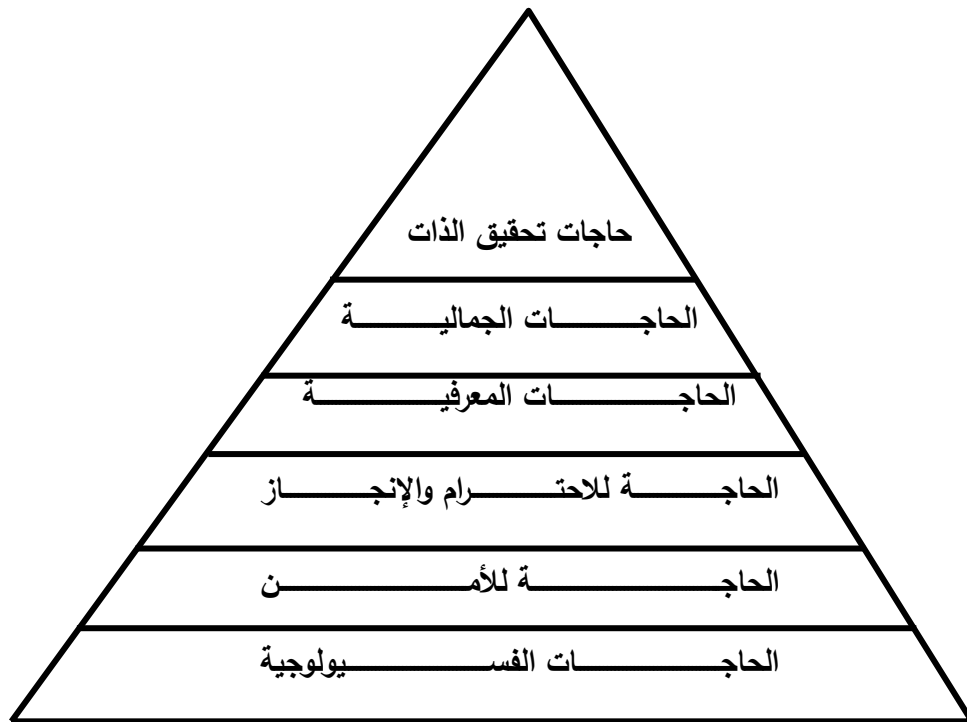
رابعاً: النظرية الإنسانية: Humanistic Theory

* علم دراسة سلوك الحيوان.

تعنى النظرية الإنسانية لـ "ماسلو" Maslow (١٩٧٠) بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية (٤٩ : ٢١٢) .

ويقبل "ماسلو" بفكرة أن بعض أنماط النشاط الإنساني تكون محكومة بإشباع الحاجات البيولوجية ولكنه يرفض تماماً قبول فكرة أن جميع الدوافع الإنسانية يمكن تفسيرها من خلال مفاهيم: الحافز أو الحرمان أو التعزيز أو التدعيم (٦٠ : ٤٦٣).

ولعل أشهر ما ساهم به "ماسلو" فى نظرية الدوافع هو تصنيفه للحاجات الإنسانية فى هرم متدرج أساسه الحاجات الفسيولوجية الأساسية وقمته الحاجة إلى تحقيق الذات وهذا ما يوضحه شكل (٣). وقد سمى "ماسلو" الحاجات الأربعة فى قاعدة الهرم بالحاجات الناشئة عن الحرمان Deprivation needs ، أما ما تبقى من حاجات فهى حاجات ناشئة عن النمو Developmental needs يسعى إليها الفرد بعد إشباع الحاجات الأربعة الأولى ، ويهدف من ورائها تحقيق أقصى طاقات النمو لديه ليصبح فرداً متكاملًا بمعنى الكلمة (٥٠ : ٧٠ - ٥٣).



شكل (٣)

هرمية الحاجات عند "ماسلو"

ويرى "ماسلو" أنه توجد حاجات معينة لدى الإنسان لابد أن تشبع أولاً قبل البحث عن إشباع بقية الحاجات ، وكلما أشبعت حاجة حل محلها مجموعة أخرى تالية لها من الحاجات (٧٥ : ١٣٤).

وعلى الرغم من أهمية نظرية "ماسلو" فى الدافعية وأثرها فى نماذج التعلم والعلاج الإنسانية ، ألا أنها تقوم على أفكار فلسفية، وتخلو من التجريب بمعناه العلمى حيث اشتقت نتائجها بالملاحظات والمقابلات العيادية وغير العيادية ، الأمر الذى يحول دون التحقق من مدى صدقها (٤٩ : ٢١٥).

وفى حجرة الدراسة لا يسلك التلاميذ دائماً تبعاً لهرمية "ماسلو" فقد يحرمون أنفسهم من النوم ليذاكروا من أجل الامتحان (١١٠ : ٥).

ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من الحالات لا ينطبق هذا النظام النظرى الدقيق عليها. فالتاريخ يحفل بالأشخاص الذين كانوا يسعون بشكل دائم إلى إشباع الحاجات النمائية كالاكتشاف والفنون والمعرفة مضحين بالكثير من حاجاتهم الأساسية ومعرضين حياتهم للمخاطر، ومثل هذا النوع من البشر لا يخضعون لافتراضات "ماسلو". والحقيقة أن مخطط "ماسلو" هذا لم يدعم بالكثير من البيانات والدراسات (٧٠ : ٥٣ - ٥٤).

خامساً: النظريات المعرفية الحديثة:

منذ الأربعينيات ظهرت عدة اتجاهات جديدة يمكن أن نطلق عليها مجتمعة الاتجاهات المعرفية. وهى الاتجاهات التى لم تعد تعتبر الإنسان فريسة أو ضحية للمستحثات الداخلية منها أو الخارجية التى تدفعه إلى نشاطه اليومى ، وإنما أصبح الإنسان فى نظرها خالقاً للنشاط من خلال التقييم الواعى والتوقع والانفعال (٧٠ : ٦٩) .

وهذه هى مكونات الدافعية التى توصل إليها العلماء حديثاً ويتضمن التوقع Expectancy اعتقادات الأفراد عن قدراتهم الشخصية فى أداء المهام، ويشير مكون القيمة Value إلى أهداف الأفراد واعتقاداتهم عن المهمة ومدى أهميتها بالنسبة لهم، ويشمل مكون الأثر Effect الاستجابات الانفعالية للمهمة (١٦٨ : ٢٤٣ - ٢٤٤).

ومن أهم النظريات المعرفية الحديثة:

١- النظرية المعرفية الاجتماعية: Social cognitive theory

اعترف "باندورا" Bandura (١٩٧٧ - ١٩٨٦) بالتأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد، ولكنه اعترض على الفكرة القائلة بأن الأفراد يتم ضبطهم بشكل كامل بالقوى الخارجية مما يعنى أنهم مستجيبون سلبيون للأحداث البيئية . ولقد طور "باندورا" النظرية المعرفية الاجتماعية - كبديل لنظرية التعزيز الصارمة - ويفترض فيها أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الأفراد (٢٣٢: ٣٩).

وبناء على هذه النظرية فإن توقعات الأفراد عن تعزيز سلوك معين تعتبر أكثر أهمية عما إذا كانوا قد منحوا تعزيزاً لهذا السلوك من قبل ، فإذا أدرك الأفراد أن السلوك الذى تم تعزيزه سابقاً لن يعزز مستقبلاً فإنهم لن يشتركوا فى مثل هذا السلوك ، كما يفترض أن الأفراد يظهرون أحياناً سلوكيات معينة لأنهم لاحظوا آخرين تم تعزيزهم على هذه السلوكيات ويشار إلى هذه العملية بالتعلم الإبدالى Vicarious learning (٢٣٢: ٣٩ - ٤٠).

ويركز "باندورا" على أهمية التقييم الشخصى كوسيلة للتعزيز الإيجابى، حيث أن تحقيق هدف شخصى أو الوصول إلى مستوى الإنجاز الشخصى وما يصاحبه من الرضا عن الذات Self - satisfaction يمكن أن يعمل بشكل فعال كمعزز، كما أن الشعور بالرضا لتحقيق الهدف يعمل كمكافأة والتي بدورها تزيد من الجهد فى المستقبل (٢٣٢: ٤٠ - ٤١).

ولا توجد معرفة تؤثر على السلوك الإنسانى أكثر من أحكام الناس على قدراتهم لتحقيق أهداف معينة، وتتعلق فعالية الذات Self - efficacy فى نظرية "باندورا" بأحكام الأفراد الشخصية على قدراتهم لأداء مهمة محددة فى زمن محدد، وترتبط أيضاً بقوة بتوقعات النجاح، كما ترتبط بمفاهيم الكفاية Competence (٢٣٢: ٤١).

وأظهرت البحوث زيادة الجهد والمثابرة فى مواقف الإنجاز عندما يشعر الأفراد بالفعالية والكفاية، أى الثقة بأن لديهم القدرة (متضمنة الاستراتيجيات الضرورية) للنجاح فى المهمة . وإدراكات فعالية الذات هى الأحكام على قدرات الفرد على الأداء فى مواقف الإنجاز (١١٠ : ٥٧).

وتتوسط فعالية الذات أو الكفاية المدركة تأثيرات تلميحات الكفاية على الدافعية الداخلية ، ويتم تعزيز الميل الداخلى بالرضا الناتج عن تحقيق الهدف وإدراك الفعالية ، أما فى حالة عدم الرضا وعدم إدراك الفاعلية فإن الميل الداخلى التالى يقل (١٦٠ : ٤٩٤).

ويرى " باندورا" وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات فى المواقف الأكاديمية وهى:

- ١- الخبرة الفعلية Actual experience
- ٢- الخبرات البديلة Vicarious experience
- ٣- الإقناع اللفظى Verbal persuasion
- ٤- التنبيه الفسيولوجى Physiological arousal (٢٣٢ : ٢٤٠).

وتبعاً لـ " باندورا" (١٩٩٧) فإن الأفراد من المحتمل أن يعممون فعالية الذات لديهم، عندما تشترك الأنشطة فى نفس المهارات، أو عندما تظهر المهارات وتتمو بشكل فيه انساق فى مجالات مختلفة من الأنشطة، أو عندما تكتسب قدرات (كفاءات) بشكل منظم ذاتياً ، أو عندما يشعر الأفراد بفرصة النجاح الشخصى ، أو عندما يتم تنظيم الجميع خلال المواقف والأنشطة المتعددة على أساس معرفى (١٠٧ : ٢٤).

وتصور النظرية المعرفية الاجتماعية الأفراد على أنهم قوى فعالة فى سلوكياتهم، بمعنى أنهم يستطيعون تنظيم بيئتهم ليزيدوا من فرص حدوث الاستجابة المرغوبة (٢٣٢ : ٤٤).

ولكن نظراً لأن هذه النظرية تهتم بأحكام الأفراد الشخصية على قدراتهم على أداء مهمة ما فى مجال معين فى وقت محدد فمن الصعب دراسة أثرها على سلوك طلب المساعدة بصفة عامة لأنه قد يصدر الفرد حكماً محدداً فى وقت معين بطلب المساعدة ولا يصدره فى موقف آخر، وذلك لارتباطها بتوقعات النجاح.

٢- نظرية التعلم الاجتماعى : Social learning theory

يفترض " روتر" Rotter (١٩٦٦، ١٩٧٥، ١٩٩٠) مثل " باندورا" أن المكافآت فى حد ذاتها لا تزيد من تكرار السلوك ، ولكنها معتقدات الفرد عما يجلب له المكافآت . فإذا لم يدرك الأفراد أن المكافآت التى منحت لهم نتجت عن أنماط معينة فى سماتهم الشخصية أو سلوكياتهم فإنها لن تؤثر على سلوكياتهم فى المستقبل. كما يفترض مثل " اتكنسون" أن توقعات المعززات وقيمة المعززات هى التى تحدد السلوك ، ولكن فى نظرية " روتر" لا ترتبط قيمة المعزز باحتمالية

النجاح فقط ولكن أيضاً بحاجات الفرد وبالمعززات الأخرى. والتوقعات تقوم على الإدراكات الذاتية لاحتمالية تعزيز السلوك (٢٣٢ : ٥٧).

والتوقعات فى موقف معين لا تتحدد فقط باعتقادات التعزيز فى ذلك الموقف ، ولكن أيضاً بالتوقعات العامة والمبنية على الخبرات فى المواقف الأخرى المشابهة. ويشير " روتر " إلى اعتقادات الأفراد العامة (التى تم تعميمها) بخصوص احتمالية حدوث التعزيز بموضع الضبط Locus of control (٢٣٢ : ٥٨).

ويرى " روتر " (١٩٦٦) أن مصطلح موضع الضبط يشير إلى الأسباب المدركة للنتائج السلوكية ، فعندما يحصل الفرد على تدعيم نتيجة سلوك معين ويعتقد أن الحظ أو المصادفة أو تأثير الأشخاص ذوى الأهمية أو الظروف التى لا تدخل تحت سيطرته هى المسؤولة عن هذا السلوك، فإنه يقع فى خط الضبط الخارجى. وفى الطرف الآخر عندما يحصل الفرد على التعزيز ويعتقد أنه حصل عليه نتيجة مهاراته أو صفاته الشخصية فإنه يقع فى نمط الضبط الداخلى (٤٧ : ١٨٨).

وبصفة عامة فالأحداث التى تدرك على أنها تم إنجازها بالمهارة تكون تحت سيطرة الفرد، ولكن عندما تفسر على أنها تم إنجازها بالصدفة فإنها لا تكون تحت سيطرة الفرد (٢٥٠ : ٦٢٠).

والأفراد الذين يتحملون مسئولية ما يحدث لهم من نجاح أو فشل هم الذين يكون موضع الضبط لديهم داخلياً، أما من يرجعون النجاح والفشل إلى أسباب خارجية فهؤلاء يكون موضع الضبط لديهم خارجياً (٧٠ : ٧٠).

ويرى " ميرتون " Merton (١٩٤٦) و " روتر " (١٩٦٦) أن الأفراد الذين يواجهون الفشل المستمر يرجعون ذلك إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم، وذلك لتقليل الشعور بالمسئولية عن النتائج . ومن ثم يقللون مستوى الانفعال المصاحب عادة للنجاح والفشل (١٧٩ : ٣٢٢). ويحضر التلاميذ لكل فصل جديد بمجموعة معتقدات خاصة تم تعميمها ، ونمت لديهم من خلال الخبرات الماضية فى مواقف الإنجاز . فالتلاميذ الذين تكررت لديهم تجربة الفشل بصرف النظر عما قد بذلوه من جهد غالباً ما يتكون لديهم الاعتقاد بأن النجاح لا يتوقف على الجهد. وإذا تكونت هذه الاعتقادات ونمت لديهم فإنه من الصعب أن نتغير (٢٣٢ : ٥٨).

ونظراً لأن هذه النظرية تهتم بالمكافآت ومعتقدات الفرد عما يجلب له المكافآت ، فإذا لم يدرك الفرد أن ما يحصل عليه من مكافآت قد نتج عن نمط معين من السلوك كطلب المساعدة فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكه في المستقبل وبالتالي يصعب استخدامها في دراسة سلوك طلب المساعدة.

٣- نظرية دافعية الإنجاز: Theory of achievement motivation

يعتقد الكثيرون من علماء النفس أنه يمكن تفسير معظم أنماط السلوك الإنساني من خلال إحدى المكونات الدافعية الهامة وهي الحاجة أو الدافع للإنجاز (٦٠ : ٤٧٠).

والدافعية للإنجاز دافع يتولد لدى الفرد يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق. إنه النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، فضلاً عن كونه الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح (٧ : ١٦٩).

وقد نبعت بحوث الدافع للإنجاز من البحوث المبكرة التي قام بها "موراى" Murray (١٩٣٨) والتي حدد فيها عدداً من الحاجات من بينها الحاجة للإنجاز Need to achieve . وعرفها بمجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات (٤٩ : ٢١٧).

وقد تمكن "اتكنسون" (١٩٥٧، ١٩٦٤) و "ماكلياند" (١٩٦٥) و "اتكنسون" و "فيشر" (١٩٦٦)، من صياغة نظرية التوقع \times القيمة Expectancy - value في الإنجاز على أساس أن النجاح نتيجة الشعور بالفخر والزهو، والفشل يتبعه الشعور بالخجل والخزي (٦٠ : ٤٧٢). والدافعية فيها تتحدد بما يتوقعه الفرد أن يحصل عليه واحتمالية الحصول عليه (٢٥٠ : ٦١٩).

وتعتبر دافعية التوقع \times القيمة أن الجهد الذي يرغب الفرد في أن يبذله في مهمة ما ناتجاً لدرجتين:

- ١- الدرجة التي يتوقع عندها الأفراد أنهم قادرون على أداء المهمة بنجاح.
- ٢- الدرجة التي يقيم الأفراد عندها المكافآت والفرص لكي يندمجوا في العمليات المتضمنة في أداء المهمة نفسها (١١٠ : ١٤).

ولقد صور "اتكنسون" سلوك الإنجاز كصراع بين الميل للإقدام على المهمة والميل لتجنبها . وهذه الميول المتضادة تقوى أو تضعف بالفروق الفردية الثابتة في القيم والتوقعات حول إنجاز هدف محدد (٢٣٢ : ٥٣ - ٥٤).

ولقد أوضح " اتكنسون " قوة الدفع الرئيسية للنظرية كما يلي : قوة الميل لدى الفرد للإنجاز الناجح (Ts) فى مهمة هى دالة تعبر عن علاقة ضرب لثلاثة متغيرات هى : الدافع لنجاح الإنجاز (Ms) الذى يمكن تصويره كاستعداد عام نسبياً أو ثابت نسبياً للشخصية ، ومتغيرين آخرين يمثلان تأثير البيئة المباشرة وهما: قوة التوقع Expectancy (أو الاحتمال الذاتى "الداخلى أو الباطنى" Subjective probability) بأن أداء المهمة سوف يتبعه النجاح (Ps) ، والجاذبية Attractiveness للنجاح لذلك النشاط الخاص ، الذى نطلق عليه قيمة الباعث Incentive value للنجاح (Is) وبعبارة أخرى: $Ts = Ms \times Ps \times Is$

الإنجاز الناجح = الدافع لنجاح الإنجاز × قوة توقع الإنجاز × قيمة الباعث للنجاح.

وكلما زادت صعوبة المهمة فإن قيمة الباعث للنجاح ترتفع ، لكن توقع (احتمال) النجاح ينخفض. من هنا فإن احتمال النجاح يرتبط عكسياً بقيمة الباعث للنجاح $Is = 1 - Ps$ (٨٦ : ١٣٨ - ١٤٠).

ويوجد اثنان من المتغيرات الموقفية التى تعوق جهود الإنجاز وهما: إدراكات احتمالية الفشل (Pf) Probability of failure ، وتوقع الخزى Shame ويشير له " اتكنسون " بقيمة الباعث للفشل (If) . ويزداد الخزى فى حالة الفشل فى المهام السهلة جداً التى يكون فيها احتمالية نجاح عالية ، ويقل الخزى فى حالة الفشل فى المهام الصعبة جداً .

أى أن $If = 1 - Pf$. والميل النهائى للإقدام أو التجنب (TA) يعتبر دالة لقوة الميل للإقدام (Ts) - قوة الميل لتجنب الفشل (TAf) .

$$TA = (Ts) - (TAf) = (Ms \times Ps \times Is) - (MAf \times Pf \times If).$$

فإذا كان الميل للإقدام أقوى فإن الفرد سيقدم على المهمة . أما إذا كان الميل لتجنب الفشل أقوى فإن الفرد سيتجنب المهمة (٢٣٢ : ٥٥).

وهناك عدة مشكلات متعلقة بنموذج "اتكنسون" وهى:

١- أن المتغيرين الرئيسيين فى هذا النموذج وهما الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل من الصعب قياسهما.

٢- أن قيمة الباعث للنجاح والفشل تحدد باحتمالية النجاح بصرف النظر عن أهمية المهمة.

٣- أن قيمة المهمة ترتبط عكسياً باحتمالية النجاح وهذا مفهوم ضيق للقدرة (٢٣٢ : ٥٦).

كما يذكر " نيبيل زايد " أن التأكيد على النجاح هام. لكنه جانب فقط من جوانب الصورة الكلية ، فيجب أيضاً أن يؤخذ في الحسبان الاهتمام وحب الاستطلاع والدوافع الخارجية لتكتمل النظرية (٨٦ : ١٤٣).

ونظراً لهذه المشكلات يصعب استخدامها في دراسة سلوك طلب المساعدة .

٤- نظرية العزو:

تعتبر نظرية العزو نظرية اجتماعية نفسية تبحث في كيف يفهم الناس أسباب سلوكهم الخاص أو سلوك الآخرين؟ (٩٦ : ٤٧١).

وبينما يدرس علماء نظرية موضع الضبط Locus of control توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية . فإن علماء نظرية العزو يدرسون الإدراكات الخاصة بسبب الأحداث التي وقعت بالفعل (٢٣٢ : ٦٦). وتربط هذه النظرية نتائج التحصيل والعزو السببي والأبعاد السببية للتوقع وتغير التوقع وردود الفعل الوجدانية لتوضيح لماذا يبدأ السلوك ويستمر؟، وتركز على تحليل أسباب النجاح وليس على تفسيره كنجاح (١٤ : ٢٠١) ويؤكد مدخل " وفيனர் " Weiner للدافعية والخبرة داخل الفصل على أهمية العزوات السببية في تفسير نتائج النجاح والفشل الأكاديمي ، وتبعاً لمنظوره فإن الكفاح من أجل الإنجاز وردود الأفعال الانفعالية والتوقعات بشأن النتائج المستقبلية تتحدد بالاستنتاجات العزوية بشأن خبرات الفصل (١٤٠ : ٣٩٣).

وتفترض " دويك " أن التلاميذ الذين يتناقص أدائهم بعد الفشل ويفضلون عزو الفشل لعوامل ثابتة (مثل نقص القدرة)، فإنهم يدركون مواقف الإنجاز على أنها مواقف لا يمكن التغلب عليها . وبذلك يصبحون عاجزين Helpless ، بينما من يعزو فشله للجهد فإنه يحتفظ بإحساسه في التحكم في النتائج ويركز على علاج هذا الفشل وتحسين مستوى الأداء (١١٢ : ١٥٤٠).

وتعتبر نظرية العزو أن القدرة Ability والجهد Effort وصعوبة المهمة Task difficulty والحظ Luck هي العوامل العزوية (العزوات) الأساسية لتفسير النجاح والفشل (٢٠٣ : ١٠٧٣).

ولقد ميز " فينر " الأسباب التي يعزى إليها النجاح والفشل في ثلاثة أبعاد هي:

- ١- بعد الموضع Locus (الداخلي مقابل الخارجي).
- ٢- بعد الثبات Stability (الثبات مقابل عدم الثبات)
- ٣- بعد قابلية الضبط Controllability (قابلة للضبط مقابل غير قابلة للضبط).

ويتضح ذلك من هذا الجدول التالي: (٢٤٧ : ٦ - ٧).

قابلية الضبط	داخلي		خارجي	
	ثابت	غير ثابت	ثابت	غير ثابت
غير قابلة للضبط	القدرة	الحالة المزاجية	صعوبة المهمة	الحظ
قابلة للضبط	الجهد النمطي	الجهد الحالي	تحيز المدرس	مساعدة استثنائية من الآخرين

جدول (١): أبعاد عزو النجاح والفشل

ويوجد بعد رابع للعزو وهو العمومية (الكلية) Globality (كلى مقابل خاص). ويتعلق العزو الكلى (العام) بمجال واسع من الأنشطة (أنا دائماً أرسب في الامتحانات) ويتعلق العزو الخاص بمجال محدد (أنا لست جيداً في الرياضيات) (١٦٢ : ٥٣٨).

ويشير بعد الموضع كما في نظرية " روتر " إلى مصدر السبب بمعنى هل نتوقف المخرجات على خصائص الفرد وسلوكه (داخلي) ؟ أم على متغير آخر (خارجي)؟ ويميز بعد الثبات بين الأسباب على أساس استمراريته Duration فالقدرة مثلاً تعتبر ثابتة نسبياً مع الوقت ، بينما الجهد والحظ أو الحالة المزاجية تتغير في أى لحظة. ويختص بعد الضبط c بدرجة تحكم الفرد في السبب فنحن نتحكم في كمية الجهد المبذول بينما لا نتحكم في الحظ (٢٣٢ : ٦٢).

وتفسيرات الأفراد الخاصة - وليس تفسيرات منظر العزو - هي التي تؤثر على سلوكهم في موقف الإنجاز ، فالحظ مثلاً قد يدركه البعض كصفة ثابتة نسبياً (بمعنى أنا شخص محظوظ أو غير محظوظ) (٢٣٢ : ٦٢).

ونظراً لأن هذه النظرية تركز على دراسة الإدراكات الخاصة بسبب الأحداث التي وقعت بالفعل فهي لن تفيد في دراسة سلوك المساعدة حيث أنها تتطلب حدوث هذا السلوك أولاً ثم تبحث في أسباب حدوثه.

٥- نظرية التقرير الذاتي: Self – Determination Theory

لقد اتفق " دى شارمز " De Charms و " وديسى " و " ريان " Deci & Ryan وآخرون من علماء دافعية الإنجاز مع " هوايت " على أن الأفراد يدفعون داخلياً لتنمية كفاياتهم، وأن

مشاعر الكفاية تعزز الاهتمام (الميل) الداخلى بالأنشطة وقد أضافوا حاجة فطرية أخرى وهى الحاجة للتقرير الذاتى Self - determination ، وقد افترضوا أن الأفراد يميلون طبيعياً للرغبة فى الاعتقاد بأنهم يشتركون فى الأنشطة بإرادتهم الخاصة، بمعنى أنهم يريدون ذلك وليس لأنهم مضطرون إلى ذلك (٢٣٢ : ١٢٣). ويفرق هؤلاء العلماء بين المواقف التى يدرك فيها الأفراد أنفسهم أنهم سبب سلوكياتهم والمشار لها كموضع داخلى للسببية Internal locus of causality ، وبين المواقف التى يعتقد فيها الأفراد أنهم يشتركون فى السلوك للحصول على المكافآت أو لإسعاد شخص آخر أو بسبب إجبارت خارجية ويشار لها بالموضع الخارجى للسببية External locus of causality ويفترضون أن الناس من المحتمل أن يدفعوا داخلياً للاشتراك فى نشاط ما عندما يكون موضع السببية لديهم داخلى أكثر من خارجى (٢٣٢ : ١٢٣).

وتحدد نظرية التقرير الذاتى أن الأوضاع الاجتماعية تقوى الدافعية الداخلية عندما تشبع ثلاث حاجات سيكولوجية فطرية وهى الكفاية (تنمية وممارسة المهارات من أجل التعامل مع البيئة والسيطرة عليها) والاستقلال الذاتى Autonomy (التقرير الذاتى فى تحديد ماذا نفعل؟ وكيف نفعله؟) والانتماء Relatedness (الانتماء للآخرين خلال العلاقات الاجتماعية). (١١٠ : ٧).

وهى نظرية جدلية عضوية (كتلية) وتصف العملية المستمرة لكيفية نمو ونضج البشر. ويحدث الجدل بين الذات الفعالة والعوامل العديدة ، الداخلية أو الخارجية، والتى يواجهها الفرد فى عملية النمو، وتركز على نتائج هذه العملية الجدلية عن الدافعية الداخلية ، واستدخال القيم الاجتماعية ، وتكامل الانفعالات (١٨٦ : ٢٠٣).

وقد افترضت "ديسى" (١٩٩١) وآخرون أربعة أنماط للدافعية وهى:

الدافعية الداخلية Intrinsic ودافعية إثبات الذات Identified والدافعية المستدخلة Introjected والدافعية الخارجية External والشخص المدفوع داخلياً يستهل النشاط لأسباب مقيمة ذاتياً كالاهتمام أو المتعة، وبالنسبة للسلوكيات التى تتضمن تنظيم إثبات الذات Identified regulation فبالرغم من أنها تصطف مع السلوكيات المدفوعة داخلياً إلا أن أسباب الأداء تتأثر بمصادر خارجية ، ويمثل التنظيم المستدخل Introjected regulation للسلوك الحالة التى يضطر فيها التلاميذ لإكمال الواجبات التى لا يقيمونها بشكل شخصى ، والتنظيم

الخارجي للسلوك يصف الموقف الذي لا يرى فيه الفرد أى ارتباط شخصى أو قيمة فى اشتراكه فى هذا النشاط ولكنه يشعر بأنه ليس لديه خيار سوى أن يتمه (١٣٧ : ٦١ - ٦٢).

وقدمت "ديسى" و "ريان" (١٩٨٥، ١٩٩١) أربعة أنماط دافعية تمتد خلال متصل التقرير الذاتى وهى: الدافعية الداخلية Intrinsic motivation وتشير للاندماج فى النشاط لأجل ذاته ، بسبب المتعة المشتقة من التجربة. والدافعية الخارجية المقررة ذاتياً Self – determined extrinsic motivation وتتميز باشتراك الفرد فى النشاط بسبب اختيار شخصى ، فمثلاً يرغب الفرد فى الاشتراك فى نشاط ما بسبب أنه ذو قيمة ، ويدرك على أنه ذو أهمية . والدافعية الخارجية غير المقررة ذاتياً Non – self- determined وذلك عندما يمارس الأفراد ضغطاً على أنفسهم لأداء النشاط ، أو عندما يدرك أن سلوكهم يتم التحكم فيه بفعل عوامل خارجية (إجبارات - مكافآت) وعدم الدافعية Amotivation وتتميز بعدم وجود دافعية داخلية أو خارجية ، والأفراد الذين يشعرون بأنهم ليس لديهم أى إحساس بالتحكم فى أفعالهم يمثلون هذه الحالة (١٧٦ : ٣٥٧ - ٣٥٨).

ويدعى المنظرون للتقرير الذاتى أن الأفراد يستدخلون القيم التى تم تعزيزهم لأجلها ، والتى يلاحظونها فى المحيط الاجتماعى ، وكلما تقبل الأفراد قيم خاصة بمحيطهم الاجتماعى كقيم خاصة بهم ، كلما اعتبروا السلوك المقبول اجتماعياً سلوكاً مقررّاً ذاتياً (٢٣٢ : ١٣٧ - ١٣٨).

ولكن يصعب دراسة أثر هذه النظرية على سلوك طلب المساعدة حيث تقترض أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للريفة فى الاعتقاد بأنهم يشتركون فى الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة . أى أنها تحدد مسبقاً أن الأفراد سيطلبون المساعدة عندما يكون موضع السببية لديهم داخلى أكثر من كونه خارجى ، كما أن إدراك الفرد للسببية هو الأكثر أهمية، فالأفراد فى الموقف الواحد قد يكون لديهم أفكاراً مختلفة عن أسباب الاشتراك فى نشاط ما أو سلوك معين.

٦- نظرية الهدف: Goal Theory

لقد ظلت البحوث على دافعية الإنجاز وقتاً طويلاً تؤكد على الأساس المعرفى للسلوك ، ولكن البحوث الحديثة قدمت إطاراً لدافع الإنجاز والذى يكامل المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك الموجه بالهدف (٩١ : ٢٦١).

وتعتبر نظرية الهدف أو نظرية هدف الإنجاز واحدة من النظريات المعرفية الاجتماعية للدافعية ، وتعتبر الأهداف تفسيرات معرفية للأغراض المختلفة التي يتبناها التلاميذ من أجل التعلم في مواقف الإنجاز (١٣٢ : ٣٥).

وتفترض " دويك " و " ليجيت " Dweck & Leggett (١٩٨٨) أن الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها تخلق الإطار الذي من خلاله يفسرون الأحداث ، ويتفاعلون معها وخاصة في مجال الإنجاز ، وقد حددا نوعين من الأهداف:

١- **أهداف الأداء** Performance goals (وفيها يهتم الأفراد باكتساب أحكام مقبولة عن كفاياتهم).

٢- **أهداف التعلم** Learning goals (وفيها يهتم الأفراد بزيادة كفاياتهم (١٣٤ : ٢٥٦).

وتقترح أن هذين التوجهين للأهداف يتشكلان بالاعتقاد في أن القدرة إما أن تكون ذات وجود ثابت Fixed entity (إما أن تمتلك القدرة أم لا - توجه الأداء) أو أن تكون القدرة تزايدية Incremental أو طيبة (أى يمكن أن تكتسب من خلال الجهد - توجه التعلم) (١٣٧ : ٦٣).

وتظهر أهداف التعلم في المواقف التي يشترك فيها الأفراد لأنهم وجدوا فيها متعة داخلية أو أن لديهم قيم مستدخلة مرتبطة بها ، أو بسبب أنهم يرون بعض المنفعة في المهارة المصممة ليتعلموها . أما أهداف الأداء فتعكس توجهاً خارجياً ، فالأفراد يكونون مدفوعين بالحصول على مكافآت خارجية (مدح المعلم - درجات جيدة) والتي ترتبط بتجاوز أداء الآخرين ، أو الحصول على الاستحسان الاجتماعي (٢٣٢ : ١٤٦).

وقد وضع " ديودا " و " نيكولز " Duda & Nicholls (١٩٩٢) نموذجاً مماثلاً للتوجه الدافعي ، وحددا خصائص الأفراد الدافعية على أنها: موجهة نحو المهمة Task - oriented (وتضاهي أهداف التعلم)، وموجهة نحو الأنا Ego - oriented (وتضاهي أهداف الأداء). وقد وجد "سارازين" وآخرون (١٩٩٦) أن ذوى توجه الأنا يفهمون القدرة على أنها ذات وجود ثابت ، أما ذوا توجه المهمة فيعتبرونها تزايدية (١٣٧ : ٦٣).

ويذكر "نيكولز" أن اندماج الأنا يطبق على الحالات التي يبحث فيها الفرد إظهار قدرته بالنسبة للآخرين ، بينما اندماج المهمة هو حالة موجهة للإتقان (٢١٩ : ٢٦٧).

ويوجد شكلان متقابلان آخران لهذه الأهداف ، وأطلق عليها " أميس " Ames (١٩٨٤)، "أميس" و "أميس" Ames & Ames (١٩٨٤) الأهداف المركزة على الإتقان - Mastery focused مقابل الأهداف المركزة على القدرة - Ability focused ، وبسبب أن العلاقات المفاهيمية بين أهداف المهمة، والتعلم ، والإتقان وبين أهداف الأنا، والأداء، والقدرة متقاربة، فإن هذه المنظورات تكاملت وتحددت فيما بعد كأهداف الإتقان وأهداف الأداء (٩٢ : ٢٦٠).

ويهتم ذووا أهداف الأداء أولاً بإظهار قدرتهم للآخرين، أو على الأقل بإخفاء نقص القدرة عن الآخرين، أما ذووا أهداف الإتقان فإنهم يرغبون في تنمية كفاياتهم على المهمة، وزيادة فهمهم للموضوع ، ويكونون على استعداد للعمل الجاد لتحقيق ذلك (٩٥ : ٢٠٦).

وكذلك يركز ذووا أهداف الإتقان على تعلم ما يحتاجون معرفته لإتمام المهمة بنجاح ، أما ذووا أهداف الأداء يركزون على أنفسهم أكثر من المهمة ، على الأقل إذا واجهوا الفشل ، فهم يهتموا أكثر بالاحتفاظ بإدراكات الذات وبالسمة العامة كأفراد ذي قدرة أكثر من اهتمامهم بتعلم ما صممت المهمة لتعليمه (٩٦ : ٦).

وترتبط أهداف الإتقان بتفضيل مهام التحدى والمخاطرة وزيادة الوقت للتعلم والمثابرة في مواجهة المشكلات. وفي أهداف الأداء ينظر للتعلم كوسيلة لتحقيق هدف مرغوب، والانتباه يوجه نحو إحراز نجاح محدد، وقيمة الذات تحدد بإدراك الشخص لقدرته على الأداء (٩١ : ٢٦٢).

وعلى الرغم من أن أهداف الإنجاز هي أحد المتغيرات الدافعية النامية في بحوث الدافعية المعاصرة والتي قد تمايزت إلى أهداف التعلم وأهداف الإتقان واندماج المهمة في مقابل أهداف الأداء واندماج الأنا (٣٦ : ١٩٦ - ١٩٩) إلا أنها تعكس توجهاً داخلياً في مقابل توجهاً خارجياً فما هي إلا تعبيراً عن تصنيف آخر للدافعية وهو التوجه الدافعي الداخلي مقابل التوجه الدافعي الخارجي وهذا ما سيدرسه الباحث في البحث الحالي.

٧- التوجه الدافعي الداخلي / الخارجي:

Intrinsic versus extrinsic motivational orientation

يقصد بالتوجه ميل الفرد للحركة نحو مصدر الإثارة، وأيديولوجية الشخص وتوجهه العام أو وجهة نظره (٢٤ : ٢٥٤٦).

ويشير التوجه الدافعي إلى الموقف الدافعي الذي يتبناه التلميذ في التعلم داخل حجرة الدراسة ، وبالتالي فإن التلميذ يندمج في أنشطة مدرسية لأسباب داخلية أو أسباب خارجية (١٢٠ : ١) .

وترتبط التوجهات الدافعية للتلاميذ ومعتقداتهم حول عملية التعلم بالاندماج المعرفي وأداء حجرة الدراسة (٢٠٥ : ٣٣) .

والى الآن تركز بحوث الدافعية داخل حجرة الدراسة على وجود هذه التوجهات الداخلية/الخارجية والتأثيرات المختلفة الناتجة عنها (١٩٧ : ١٩٥) .

ولقد كان " هيدر " **Heider** (١٩٨٥) أول من ميز بين الدافعية الداخلية والخارجية ، وتبعاً لذلك فالسلوك الذي يحدث نتيجة دوافع داخلية يعتبر سلوكاً قصدياً وتحت تحكم الفرد، بينما السلوك الذي ينتج لدوافع خارجية هو سلوك غير قصدي ويقع تحت تحكم عوامل خارجية (٣٢٩ : ١٥٩) .

والدافعية الداخلية *Intrinsic motivation* تمثل الرغبة لأداء المهمة لأجل ذاتها. بينما تمثل الدافعية الخارجية *Extrinsic motivation* الرغبة لأداء المهمة للحصول على مكافآت خارجية أو تجنب العقاب (١٦٤ : ٣٧٧) .

والدافعية الداخلية تقابل الرغبة في التعلم، أما الدافعية الخارجية تقابل الحاجة إلى التعلم وكلاهما أحد العوامل التي تؤدي إلى التعلم الناجح (٢٠٧ : ٤٧ - ٤٨) .

والدافعية الداخلية هي دافعية تحركها المتعة *Enjoyment - driven* أما الدافعية الخارجية فيحركها التعزيز *Reinforcement - driven* (١١٠ : ١٢) .

ومفاهيم الدافعية الداخلية والخارجية ليست بسيطة . حيث أنها تضم أنواعاً مختلفة من دافعية الطلاب واتجاهاتهم ، فالدافعية الداخلية تدرك على أنها مستثارة بالمهمة نفسها (التعلم للتعلم)، بالإضافة إلى حاجات التلميذ الداخلية (حب الاستطلاع - تحقيق الذات) ، بينما الدافعية الخارجية تدرك عادة على أنها مستثارة بالمكافآت الخارجة عن موقف الدراسة (درجات هامة تدون في سجله - تقديرات - نوع الوظيفة) (١٤٨ : ٣٩١) .

ويعرف " جابر عبد الحميد " و " علاء الدين كفاي " (١٩٨٩) الدافعية الداخلية بأنها أي دافع أو حافظ متأصل في سلوك معين أو نشاط ، من قبيل الدرس أو الاستذكار المدفوع بميل

حقيقى أو استمتاع بالموضوع أكبر من كونه للحصول على تقدير (٢٤ : ١٨٠٦) أما الدافعية الخارجية فهي أى دافع أو حافز بالنسبة لسلوك معين أو نشاط . وخاصة الدافعية التى تنشأ من توقع العقاب أو المكافأة . كالدرس والاستذكار خوفاً من الامتحان (٢٤ : ١٢٣٤).

وقد عرف " كمال دسوقي " (١٩٩٠) الدافعية الداخلية (الباطنة) على أنها دافعية بها ينشأ الإرضاء أو الإشباع عن السلوك ذاته (٦٨ : ٧٣٥). وعرف الدافعية الخارجية على أنها دافعية ليست باطنة فى السلوك نفسه فالانخراط فى الأنشطة من أجل الإثابات المادية التى تجلبها هو دافعية ظاهرة من الخارج (٦٨ : ٥٢٨).

ويذكر " لطفى فطيم " (١٩٩٦) أن الدافع يكون داخلياً عندما يكون الحافز فيه متمثلاً فى القيمة الحقيقية للهدف التعليمى لدى المتعلم نفسه، وعندما يتمثل التعزيز فى الرضا الناتج عن النشاط الهادف، وعن بلوغ الهدف، ويكون الدافع خارجياً إذا قام على أساس حافز أو تعزيز خارج عن العمل نفسه كالدرجات وعبارات التقدير والجوائز المالية ونيل إعجاب التلاميذ وتقديرهم أو رضا الآباء (٧٠ : ٧٩ - ٨٠).

ويذكر " عبد الرحمن عدس " (١٩٩٩) أن الدوافع الداخلية تعنى أن طاقة التلاميذ وتوجههم نابعان من رغبتهم الذاتية فى المشاركة فى نشاط معين ، وأن النشاطات المحكومة بدوافع داخلية تعزز نفسها بنفسها . كما يذكر أن الدوافع الخارجية هى بمثابة طاقة واتجاه وحوافز تتبع من الرغبة لترك انطباع حسن على الآخرين (٤٢ : ٣٧٧ - ٣٧٨).

ويرى " خليل المعاينة " (٢٠٠٠) أن الدافع الداخلى هو تلك القوة التى توجد فى داخل النشاط أو العمل أو الموضوع والتى تجتذب المتعلم نحوها وتشده إليها فيشعر المتعلم فى الرغبة فى أداء العمل دون وجود تعزيز خارجى ظاهر. والدافع الخارجى هو تلك القوة الموجودة خارج النشاط أو العمل أو الموضوع ولا علاقة تربطها به لا من حيث الهدف أو الطريقة أو القيمة الذاتية وتستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل (٢٨ : ١٥٠).

ومن مظاهر الدافعية الداخلية النماء الداخلى للمهمة (السعادة فى التعلم والتوجه نحو التعلم والاندماج فى المهمة) (١٥١ : ١٠٤) ، وزيادة الجهد والشعور بالكفاية والاهتمام ومستوى منخفض من القلق والعصبية (١٢٤ : ٣٠٦)، وحب الاستطلاع وتعلم المهام الصعبة ومهام التحدى والمثابرة وتوجه الإتقان ودرجة عالية من اندماج المهمة (١٤٩ : ٦٣١) وإدراك التحكم فى موقف التعلم (١٥٩ : ٣٢٩) وإدراك التحكم فى النتائج والإحساس بالتوافق بين الجهد والنتيجة (١٠٤ : ١٧٥٤). وارتفاع مستوى التحصيل الدراسى (٨٤ : ٢٧٨).

ومن ناحية أخرى فالدافعية الخارجية مشتقة من عوامل مثل مدح المدرس والدرجات والتقدير وغيرها من المكافآت الخارجية والمشروطة بالأداء الجيد الأفضل من الآخرين (٢٧٧ : ٢٢٦).

ومن مظاهرها ، التركيز على إظهار القدرة بالنسبة للآخرين (ويشار إلى ذلك بأهداف الإقدام على الأداء في نظرية الهدف) أو التركيز على تجنب إظهار نقص القدرة (أهداف تجنب الأداء) (١٢٠ : ٣) وعدم إدراك التحكم في موقف التعلم (١٥٩ : ٣٢٩).

ولقد ركزت البحوث الحديثة في مجال الدافعية على التمييز بين الدافعية الداخلية والخارجية (٢٢٧ : ٢٦٦).

ويرتبط التمييز بينهما بقضية العزو أو إدراك الذات Self- perception فإذا رأى الأفراد أنفسهم سبباً لسلوكهم أى أدركوا أنفسهم على أنهم أصل Origin السلوك مع ضبط داخلي للسلوك فإنهم يعتبرون أنفسهم مدفوعين داخلياً ، وإذا رأوا أنفسهم يسلكون بطريقة تحددها العوامل الخارجية - أى أنهم خاضعون Pawns فإن سلوكهم يعتبر من وجهة نظرهم مدفوع خارجياً (١٤٤ : ٤١٢ - ٤١٣).

أى أن التلاميذ ذوى التوجه الدافعى الخارجى يتميزون أكثر بإدراكات منخفضة للضبط والتقرير الذاتى عن الزملاء الموجهين داخلياً (١٠٤ : ١٧٥٣).

ولقد ذكر " كالدر" و "ستاو" Calder & Staw (١٩٧٥) أن الأفراد يعملون عزوات لمستوى الدافعية الداخلية والخارجية بعمل تحليل وسائل - غايات Means - ends لسلوكهم . فالدافعية الداخلية يمكن عزوها عندما تكون الوسائل إيجابية (مهمة شيقة) والغايات سلبية أو متعادلة (عدم تلقى مكافآت) ، بينما تعزى الدافعية الخارجية عندما تكون الوسائل متعادلة أو سلبية (مهمة مملّة) والغايات إيجابية (الوصول إلى أهداف خارجية) . وعندما يكون الهدف والوسيلة إيجابيين فإن عملية العزو تصبح غير ثابتة بمعنى أن كليهما محتمل ، والمشكلة تحل في اتجاه العزو الأقوى (٢٣٠ : ٢).

وفى النهاية يمكن القول بأن المهمة فى التوجه الخارجى تعتبر وسيلة لتحقيق غاية مطلوبة ، وتتضمن هذه المهمة أنشطة تتكفل بإظهار قدرات وكفاية الفرد مقارنة بالآخرين ، ولكن فى التوجه الداخلى فالمشاركة فى المهمة لا تعتبر وسيلة ولكنها غاية مرغوبة ، فالمشترك يبذل جهداً من أجل التحدى وتعقيد المهمة والإحساس بالكفاية والإلتقان والتحكم وتقرير الذات (١٩٧ : ١٩٥).

أثر المكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية:

توجد بحوث عديدة عن تأثير التوجهات والمكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية . ومن المصطلحات المرتبطة بشدة مع مصطلح الدافعية الداخلية هو مصطلح الدافعية المتواصلة (المستمرة) Continuing وهى الدافعية للاشتراك فى المهمة بعد زوال المكافآت (١٨٥ : ٥٣٩).

فقد يلجأ بعض الآباء والمعلمين - بل الأكثرية منهم - إلى إعطاء مكافأة خارجية فى محاولة لتحسين دافع التلميذ للدراسة. وليبيان ماهية هذا الأمر يطرح السؤال الأتى نفسه: ماذا يحدث لمستوى الدافعية عندما يضيف شخص ما مكافأة خارجية ؟ هل تزيد الدافعية أم تنقصها ؟ (١٣ : ١٥١).

وتوضح البحوث أن الأفراد إذا كانوا يستمتعون بالنشاطات . فتقديم المكافآت عن الأداء بهذه النشاطات ربما يقلل من دافعتهم الداخلية ، وعندئذ يودى إلى تأثير متناقص لاختزال الأداء بدلاً من تعزيزه (٩٨ : ٣٥٢).

كما أوضحت بحوث "ديسى" (١٩٧١)، و "ليپر" وآخرين . Lepper, et al (١٩٧٣) أن تقديم المكافآت الخارجية للاشتراك فى المهام يقلل فعلاً من الدافعية الداخلية (٢٣٢ : ١٢٦).

ويذكر "جابر عبد الحميد" أننا عندما ندخل عنصر المكافأة الخارجية لأداء المهام الأكاديمية فإننا نحول الاهتمام من المتعة الشخصية الداخلية إلى الإثابة الخارجية ، هذا التحول يودى إلى نقص الفاعلية الذاتية فى الأداء . ويعتبر هذا التعزيز نوعاً من الرشوة (٦٧ : ١٧٩).

ويفترض علماء نظرية الدافعية الداخلية أن التأثير السلبى للمكافآت على السلوك بعد سحبها يفسر من خلال عمليات معرفية ووجدانية . فيفترض علماء نظرية العزو الذاتى Self attribution- أنه عندما تقدم المكافأة فإن الأفراد يدركوا أنها السبب فى اندماجهم فى النشاط حتى ولو كان الاهتمام الداخلى سبباً قوياً وكافٍ لكى يؤدوا هذا النشاط . ولكن بسبب إدراكهم للمكافأة كسبب للنشاط فإنهم يوقفون النشاط عند سحبها. ويعرف ذلك بمبدأ الإنقاص (الإهمال). Discounting principle (٢٣٢ : ١٢٧).

ومن المعروف أن صغار الأطفال يتميزون بالرغبة الشديدة في تعلم عمل الأشياء ولكن هذه الرغبة الجارفة الشديدة سرعان ما تضيع بعد أن نعرضهم للتربية الرسمية المدرسية. وقد يكون من أسباب ذلك أن نشاط التعلم ، ذلك النشاط المثاب إثابة ذاتية داخلية يتحول إلى استجابة تستخدم في الحصول على تقديرات مرتفعة ، أو استحسان المعلمين والأبوين، أو الوصول إلى الكلية (٨ : ١٥٧).

أى أن المناخ المدرسى والبيئات المدرسية التحكيمية واستخدام مكافآت خارجية يؤثران على الدافعية الداخلية ويقللونها (١٥٢ : ١٠).

وخلال العقد الماضى تركز الانتباه على فهم الشروط التى على أساسها ربما يكون للمكافآت الخارجية تأثير سلبى مقابل الإيجابى على الدافعية الداخلية للتلاميذ (١٠٥ : ١١١٦).

وتأثير المكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية يعتمد على الدرجة التى تدرك بها على أنها: أ- مؤشر على عدم الكفاية مقابل الكفاءة. ب- سلوك تحكم خارجى مقابل تدعيم الاستقلال (١٥١ : ١٠٤).

وربما تقلل المكافآت المادية (الملموسة) من الاهتمام الداخلى للتلميذ فى أى مهمة ممتعة تالية عندما تكون مشروطة فقط بإتمام النشاط ، وهذا يعنى زيادة التبرير Overjustification أو عندما لا تقدم المكافآت معلومات عن الكفاية، أو عند ما تقدم معلومات عن الكفاية فى سياق يقلل من مشاعر التقرير الذاتى (١٠٥ : ١١١٦).

فإذا فهم التلاميذ أن المكافآت قدمت لأداء عمل بكفاية (الثواب للكفاية) فإنها تولد مشاعر عالية للافتخار والتى تساعد على تقوية الرغبة للعمل بصورة جيدة مرة أخرى (١٣ : ١٥٣).

وقد وضحت "ديسى" (١٩٩٥) أن المكافآت الخارجية لا تقلل من الدافعية الداخلية إذا كانت قائمة على أساس الكفاية، وفى الواقع قد تقوى المكافآت الرغبة فى العمل مرة أخرى بشكل جيد (١٦٤ : ٣٧٨).

وتقول "رمزية الغريب" (١٩٧٥) أننا كثيراً ما نستخدم دافعاً أو حافزاً خارجياً لتربية ميول مرغوب فيها نحو الخبرة التعليمية، فلا يلبث المتعلم أن يحب الخبرة ويرغب فى النشاط لذاته، فتقل قيمة الدوافع والحوافز الثانوية بالنسبة لموضوع الميل، ويعمل التلاميذ ويحصلون فى هذا الموضوع سواء وجد الدافع أو الحافز أم لم يوجد ، بل إننا نلاحظ أنه قد يعمل مع وجود عراقيل فى سبيله (٣١ : ٥٠١ - ٥٠٢).

ويؤكد ذلك "ريم" و "ماسترز" Rimm & Masters (١٩٧٩) بقولهما أن السلوك إذا حدث بشكل غير متكرر وقلت الدافعية الداخلية ، فإن الدافعية الخارجية تعتبر ناجحة في زيادة تكرار حدوث السلوك ، فالتلاميذ الذين يكرهون عمل واجبات الرياضيات غالباً ما يؤديها بنشاط إذا كوفتوا بالنقود، وبسبب النجاح الذي يجربونه فسوف يستمتعون أحياناً بالرياضيات (١٧٨ : ٣٠٩ - ٣١٠).

أى أن عملية التعزيز لها أهميتها في تشجيع المتعلم على الإقبال على التعلم وتنمية دافعيته ورغبته لمزيد من التعلم (٣٢ : ١٢٩)

وقد وجد أيضاً أن المكافآت لا تقلل الاهتمام في المهام السهلة ، فالمهمة السهلة يبدو أنها تولد توجهات دافعية داخلية والأداء فيها يعزز بالمكافآت الخارجية (١٤٤ : ٤١٤).

ولقد وجد "بيتمان" وآخرون . Pittman, et al (١٩٨٢) أن المكافآت اللفظية تقلل الاهتمام بدرجة أقل عن المكافآت الملموسة ولكن يوجد فرق يجب ملاحظته وهو أن المكافآت اللفظية التي تقدم معلومات عن الأداء (شكراً فأنت تؤدي عملاً جيداً) تدرك على أنها مفيدة وتؤدي إلى توجه داخلي والشعور بالكفاية. أما التي تحاول أن تتحكم في السلوك (شكراً فهذه هي الطريقة التي أحب أن يتم بها العمل) لا تكون مفيدة وتؤدي إلى توجهات خارجية وتقلل الدافعية (١٤٤ : ٤١٤).

وبالتالي فليس في كل الحالات تعتبر الدافعية الداخلية والخارجية متناقضتين، فيرى "ديسي" و "ريان" (١٩٨٥) أن الأساس في ذلك هو إلى أي مدى يدرك الأفراد سلوكهم على أنه مقرر ذاتياً * Self - determined فالسلوكيات المدفوعة داخلياً تعتبر مقرر ذاتياً ، أما السلوكيات المدفوعة خارجياً تكون غير مقرر ذاتياً . وإذا وجد الأفراد السلوكيات متسقة مع صورة الذات Self - image لهم ومتسقة مع تفضيلاتهم وقيمهم فإنهم سيدركون أنفسهم كمقررين ذاتياً لقراراتهم حتى إذا منحوا مكافآت خارجية ، أما إذا أدركوا أن الأفعال لا تتسق مع تفضيلاتهم ورغباتهم ، أي تتم للحصول على مكافآت خارجية فإن المكافآت تقلل من الدافعية (٩٨ : ٣٥٣).

وتميز نظرية التقييم المعرفي Cognitive evaluation بين التغذية الراجعة الإيجابية (أو المدح) والتي تعتبر معلوماتية Informational (أي تستخدم لتقوية إحساس الفرد بكفاءته المقررة

* يتم التحكم فيه ذاتياً (أي أنهم متحكمين بأنفسهم في قراراتهم).

ذاتياً) وبين الأخرى التى تعتبر تحكمية Controlling (أى تستخدم لتضغط على الفرد ليؤدى بطريقة معينة). وتبعاً للنظرية فإن المدح الإعلامى يقوى أو يحافظ على الدافعية الداخلية أما المدح التحكمى يضعفها (١٨٨ : ٣٢٥ - ٣٢٦).

وبالرغم من أن الباحثين وضحو النتائج السلبية للحوافز الخارجية (اندماج الأنا - المكافآت - الضغط الاجتماعى) على الحوافز الداخلية (الفهم - المتعة المتضمنة فى النشاط)، فيبدو أن دافعية التلميذ ستستمر فى أن تنتج من كلا المصدرين لأن الحوافز الخارجية تعمل خلال نشاط التلميذ اليومى (١٨٥ : ٥٤٤).

فقد وجد أن التلاميذ منخفضى التحصيل والذين يندمجون فى وضع الهدف الفردى (دافعية داخلية) ، وكان يقدم لهم معلومات مقارنة عن الزملاء (دافعية خارجية) ، وجد أنهم يؤدون بشكل أفضل فى مسائل الرياضيات، ويحققون نتائج صحيحة أفضل ممن يتوفر لهم شرط واحد فقط * (٢٢٠ : ٥٦٢ - ٥٦٣).

وفى النهاية نؤكد على أن دور المعلم هو خلق بيئة تعلم تشجع التلاميذ على استخدام الأنماط الدافعية الفعالة والتى تساعدهم على التعلم، وذلك بدلاً من التأثير المباشر على تحصيل التلاميذ (٢٢٩ - ٧٣١).

فقد وضحت " ديسى" وآخرون . Deci , et al أن توجهات المعلمين نحو التحكم مقابل الاستقلال يمكن أن يؤثر على دافعية التلاميذ الداخلية والكفاية المدركة والشعور العام بقيمة الذات (١٨٣ : ٥٢٢).

فالتلاميذ فى حجرة الدراسة التى يدعم فيها المعلم الأسلوب الاستقلالى نجدهم أكثر حباً فى المكوث فى المدرسة ويظهرون كفاية أكاديمية مدركة عالية مقارنة بالتلاميذ مع المعلم ذى الأسلوب التحكمى (٢٠٨ : ٥٣٧).

ويشير دعم الاستقلال Autonomy support إلى قدر الحرية التى نقدمها للفرد فى تحديد سلوكه الخاص، وعكس ذلك يكون الفرد مجبر Coerced (٢٢٥ : ٥٧٣).

وبعد هذا العرض للنظريات الدافعية المختلفة سوف يقوم الباحث ببحث تأثير التوجه الدافعى الداخلى مقابل الخارجى (كمتغير مستقل) على طلب المساعدة الأكاديمية (كمتغير تابع) وذلك لعدة مبررات:

* أى يتوفر لهم دافعية داخلية فقط أو دافعية خارجية فقط.

فالسُّلوك ناتج عملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية والمؤثرات الاجتماعية، ومن هنا نجد أن هذين الشقين من العوامل يصدر أولهما من داخل الفرد نفسه وثانيهما من المؤثرات الخارجية (٢٦ : ١٢٩) ، أى أن السلوك يشتمل على الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية (١٤٨ : ٣٩٠) ، ومن الثابت أن فعالية وكفاية التعلم يعتمد - بالإضافة إلى أشياء أخرى - على كل من الدافعية الداخلية Intrinsic (from within) والدافعية الخارجية Extrinsic (from without) (٩٧ : ٨).

كما أن سلوك طلب المساعدة يرتبط بالخصائص الدافعية للتلاميذ وخاصة بالدرجة المدفوعين بها سواء داخلياً أو خارجياً (١١٥ : ٢٦١) ، بالإضافة إلى استخدام هذا المتغير فى بحوث أجنبية مع طلب المساعدة . ووجود ندرة فى البحوث العربية التى درست هذا المتغير مع طلب المساعدة.

ثانياً: الكفاية المدركة

الكفاية وتعريفاتها:

إن الهدف لتكوين معنى للحياة، وتنمية القدرة لدى نؤدى بشكل فعال فيها يعتبر ضرورى لوجود الإنسان، ويفترض أيضاً بشكل واسع أن يكون هو أساس الدافعية . وهذا الهدف فى جوهره هو هدف الكفاية (١٤٦ : ٢٠٥).

وقد أعلن " هويت " (١٩٥٩) أن لدى البشر حاجة داخلية لأن يشعروا بأنهم أكفاء . وادعى " بياجيه " (١٩٥٢) أن البشر منذ أول يوم فى الحياة يكونون ميالين بالطبيعة إلى أن يمارسوا مهارات جديدة لتنمية الكفاية، وتعتبر ممارسة هذه المهارات مشبعة بالفطرة ، وأن السلوكيات التى ينخرط فيها الأطفال لزيادة الكفاية أحياناً تؤدي إلى تعزيزات ملموسة (٢٣٢ : ١١٨).

وعند " هويت " فإن كل الدوافع الذاتية المحددة بمثابة جوانب من دافع عام واحد هو الدافع إلى الاقتدار . والوظيفة البيولوجية للدافع إلى الاقتدار هى الوصول إلى الكفاية فى التعامل مع البيئة (٨ : ١٦٠).

ولقد أعطانا " ستانلى كوبر سميث " S. Copper Smith موجزاً جيداً عن موقف " هويت " إذ يقول: لقد أشار " هويت " إلى أن الوليد البشرى منذ طفولته ، وفيما بعد هذه المرحلة ، يخبر محدداته أو معطياته البيولوجية، ويصاحب ذلك إحساس ممتع بنفوذه وجدارته وكفايته فى مواجهة أو تصادمه بالبيئة ، ومن ثم تصبح أساساً للدوافع الحقيقية الذاتية نحو الحصول على كفاية وأهلية أكبر وأبعد (٤١ : ٧٣).

ويعتبر دافع الجدارة - الكفاية - من الدوافع المتميزة فى التعلم الذاتى فالكثير من السلوك الإنسانى الذى يطلق عليه عادة حافز الاستكشاف Exploratory drive أو الشغف والاستطلاع Curiosity أو اللعب يمثل فى الواقع كما يذهب " هويت " (١٩٥٩) أساس الحاجة إلى الجدارة أو الأهلية ، ويتحقق هذا الدافع حينما يتوصل الفرد إلى السيطرة على بيئته بأى شكل من الأشكال (٤٠ : ١٢٢ - ١٢٣).

وتعرف الكفاية فى اللغة بأنها القدرة على العمل وحسن تصريفه (٧١ : ٥٣٦).

ويعرفها " كمال دسوقي " بأنها القدرة على عمل معين أو مهنة معينة (٦٨ : ٢٧٤).

ويعرفها " جابر عبد الحميد" و " علاء الدين كفافى" بأنها القدرة على أداء بعض الأعمال لتحقيق شىء (٢٤ : ٦٨١).

ويشير إلى دافعية الكفاية Competence motivation على أنها الدافع لتنمية المهارة الشخصية ، والكفاية فى مجال أو أكثر (٢٤ : ٦٨٢).

ويقول " أحمد حسين اللقانى" أن الكفاية تصف الحد الأعلى للأداء وعندما يصل أى فرد إلى هذا الحد فإن هذا يعنى أن الفرد وصل إلى حد التمكن فى أداء هذه الكفاية (٤ : ١٤٧).

وتشير الحاجة للكفاية إلى رغبة الأفراد فى التفاعل ببراعة وفعالية مع بيئتهم (١٧٦ : ٣٥٨).

ويذكر " فتحى الزيات" أن المنافسة أو الكفاية تعتبر متغيراً دافعياً أو حاجة فطرية للتعامل بفاعلية مع البيئة فمن خلال هذه الحاجة يستكشف الطفل ويدرك ما حوله ويزحف ويمشى تلقائياً بدون حافز أو معزز خارجى لسلوكه كما ينتبه للآخرين ويتعلم منهم عن طريق التقليد والمحاكاة (٦٠ : ٤٨٨).

والكفاية تتضمن امتلاك قدرات عقلية وجسدية بالإضافة إلى معرفة خاصة بالاستراتيجيات والمفاهيم وما وراء المعرفة لكى نحدد بشكل مرن ومبتكر المطالب لأى موقف خاص (١٤٦ : ٢٠٥)

وتعتبر الكفاية بعداً هاماً لتقدير الذات والذى يعتبر من أهم المؤشرات لسعادة الفرد النفسية. والذى يعرف بأنه المدى الذى يشعر فيه الفرد شعوراً إيجابياً عن نفسه (١٧٤ : ٢٢٩ - ٢٣٠).

وتقدير الذات هو مدى اعتقاد الفرد بأنه كفء وناجح وذو قيمة (٢٦٥ : ٤٣٣) أى أنه حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية (٨٠ : ١٧).

ومن الواضح أنه حينما يكون لدى الناس رأى جيد فى قدراتهم فإنهم يميلون لتكريس جهودهم وحينما يبذلون جهودهم وينجحون فإن مشاعر تقدير الذات توجد. وهكذا فإن مشاعر التقدير تغدو عاملاً يتوسط المثابرة إلى درجة أن المثابرة تعد مطلباً ضرورياً لتنمية الإحساس بالكفاية، ومن ثم فإن تقدير الذات يلعب دوراً هاماً فى الإحساس بالكفاية (٢٧ : ٩٧).

وتقترح "وينتزل" Wentzel (١٩٩١) أن الكفاية التى تقيم فى أوضاع حجرة الدراسة تتطلب مجموعة مختلفة من المهارات عن الكفاية التى تقيم بالاختبارات المعيارية. حيث أن التقييم الإيجابى للأداء داخل حجرة الدراسة يتطلب كل من المهارات الاجتماعية والعقلية ، بينما الدرجات العالية فى الاختبارات تتطلب فقط مهارات واستعدادات عقلية محددة (٢٥٢ : ١٥٧).

فالكفاية داخل الفصل تعكس معايير مرتبطة بالمهمة بالإضافة إلى معايير مشتقة اجتماعياً للأداء (٢٥١ : ١٣١).

ويذكر " تناكا " و " ويسترمان " **Tanaka & Westerman** (١٩٨٨) أن الكفايات في مجالات حياة مختلفة قد لا ترتبط بقوة ، فعلى سبيل المثال ، التلميذ الذى يؤدي بشكل جيد فى المجال المعرفى الأكاديمى قد لا يؤدي جيداً فى المجال الاجتماعى ، والمعلومات عن وضع تلميذ فى مجال خاص للكفاية لا ينبئ بكفايته فى مجال آخر (٢٣٦ : ٥٨٢).

والكفاية لها مظهر ذاتى ويشير له " هوايت " (١٩٦٣) بأنه الإحساس بالكفاية *Sense of competence* وخلال الفعل المستقل والفعال يوجد نمو للفهم الخاص بمن يتحكم فى النتائج وكيف يتحكم وثقة الفرد فى إحراز النجاح (١٥٦ : ١٤٥).

ويقترح " نيكولز " (١٩٨٤) أن الناس يختارون أن يؤديوا الأعمال التى تمكنهم من إظهار الكفاية ويتجنبوا الأعمال التى تظهرهم غير أكفاء. (١٣٧ : ٦٢).

ومن الحقائق المؤكدة أن الكفاية عامل أولى فى الانتقال ، ولقد دلت جميع التجارب على أن حدوث الانتقال يتناسب مع الكفاية العقلية للمتعلم ، ومن هنا كان واجب التعليم فى استثارة كل تلميذ للإفادة من كل كفاياته أياً كانت فى التعلم (٥٥ : ٢٤٩).

الكفاية المدركة وتعريفاتها:

إن الإحساس بالكفاية فى المدرسة ينعكس فى معلومات التلميذ بخصوص التحكم فى النتائج الأكاديمية والاعتقاد الذاتى بأن الفرد قادر على أن يحرز هذه النتائج ، وتشير " هارتر " **Harter** (١٩٨٣) إلى هذا الاعتقاد الذاتى بأنه الكفاية المدركة *Perceived competence* (١٥٦ : ١٤٣).

وقد أوضحت البحوث وجود ارتباط موجب بين المظاهر المختلفة للكفاية المدركة بمعنى مستويات النجاح الأكاديمى ، والتقبل من الزملاء ، وتقدير المدرسين لسلوكيات حجرة الدراسة المسؤولة (١٨٠ : ٤١٦).

ويقصد بالكفاية المدركة إدراك الفرد نفسه على أنه فعال فى التفاعل مع الأنشطة (١٥٨ : ١٠٦) ، كما تعرف بأنها مدى ثقة الفرد أو عدم ثقته فى قدرته (١٨٦ : ٢٠٦).

وتعتبر تقديراً لمستوى الفرد في نشاط معين أو التوقعات بأداء الفرد في المستقبل أو فعالية الذات (٢٥٩ : ٤٥١). فهي مؤشر إيجابي للأداء (١٥٣ : ٩٠).

وتعرف بأنها تقييم الذات للكفاية (١٣٧ : ٦٢).

ويعرفها "أميس" و " أميس" بأنها أحكام ذاتية يصدرها الفرد ذاته عن قدرته على الأداء في مجال معين بفعالية (١٢٠ : ١).

وتعرف بأنها إدراكات التلاميذ لقدراتهم (١٢٢ : ٧٢٥).

فالفرد ذو الكفاية المدركة المرتفعة هو الذي يرى نفسه ماهراً في نوع من الأنشطة ، أما ذو الكفاية المدركة المنخفضة يعرف بأنه الفرد الذي يرى نفسه تنقصه القدرة في نوع من الأنشطة (١٧٩ : ٣٢١).

ويختص الهدف الأساسي للأفراد في حياتهم بالتقييم الحقيقي لقوة أو ضعف كفاياتهم، ومثل هذا التقييم يكون له تضمينات هامة للفرد، فهو يؤثر على القرارات الخاصة بالاختيارات والأداء والشعور بقيمة الذات سواء في الوقت الحالي أو في المستقبل (١٤٣ : ٥٥٠).

فعندما يواجه الفرد نشاطاً معيناً فإن جزءاً من اهتمامه يوجه نحو تقدير كفاءته في هذا النشاط ، وفي ظل هذه الظروف فإن النجاح يولد مشاعر الرضا أما الفشل يولد مشاعر عدم الرضا (١٧٩ : ٣٢٢) .

وترتبط إدراكات الكفاية بتنمية الثقة بالذات والاهتمام بالمهمة (١٦٠ : ٤٩٥) وتقييم الأفراد للنشاط (٢٥٩ : ٤٦٠).

كما تعتبر ذات تأثير فعال على العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ داخل مجموعات عمل الأقران Peer work حيث يسيطر فيها التلاميذ الأكثر قدرة على العلاقات (التفاعلات) داخل المجموعة (١٨١ : ١٦٣).

وترى "هارتر" أن الاحتفاظ بالدافعية نحو السيطرة على البيئة وتعزيز هذه الدافعية هي وظيفة الكفاية المدركة (٢٤٦ : ٤٥٧).

كما تقترح أن الكفاية المدركة ترتبط بالدافعية الداخلية في نفس المجال، فإذا أدرك التلاميذ أنفسهم على أنهم أكفاء في مجال محدد داخل الفصل فإنهم يكونون مدفوعين داخلياً لدراسة هذا المجال (١٢٥ : ٦٤٢).

وتعتمد إدراكات التلاميذ لفعالية الذات والكفاية على ما يتعلمونه بالمشاهدة والتفاعل مع الزملاء (٢٥٨ : ٩١ - ٩٢).

وتتكون الكفاية المدركة من اعتقادات الأفراد حول القدرة والجهد والعوامل الخارجية مثل قوة الآخرين والحظ والتي تسبب النجاح أو الفشل في المدرسة (١٨٦ : ٢٠٤).

وتؤثر الكفاية المدركة للتلاميذ على معدل اندماجهم مع المدرسين (مشاعر إيجابية ، حل المشكلات بأسلوب مرن) والتي بدورها ترتبط بدرجات التحصيل للتلاميذ (١٥٨ : ١١٢) ومن ناحية أخرى تنمى توقعات المدرسين لتلاميذهم كفاية التلاميذ المدركة واعتقادات الاستقلال (١٨٦ : ٢١٠).

ويؤكد "جرونيك" و "ريان" Grolnick & Ryan (١٩٨٩) على أن تقديرات المدرسين تقدم مؤشراً للكفاية والأداء في المدرسة (١٥٦ : ١٤٥).

وتوجد عدة ميادين مختلفة للكفاية المدركة وهي :

١- الكفاية المعرفية المدركة. ٢- الكفاية الاجتماعية المدركة. ٣- الكفاية الجسمية المدركة

وتركز الكفاية الجسمية المدركة Perceived physical competence على الرياضات والألعاب الخولية بمعنى أن يكون التلميذ ماهراً في الألعاب الرياضية وتعلم ألعاب جديدة بسهولة وتفضيل اللعب بدلاً من مشاهدة الآخرين وهم يلعبون (١٦١ : ٨٨).

ونظراً لأن البحث الحالي يبحث سلوك طلب المساعدة الأكاديمية في مجال مادة العلوم، فهو ليس في حاجة إلى الكفاية الجسمية والتي تتطلب مهارة رياضية وممارسة الألعاب وسوف يقتصر على الكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة باعتبار أن التلميذ داخل حجرة الدراسة يحتاج إلى كفاية في فهم وأداء الأعمال المدرسية بالإضافة إلى كفايته في التعامل مع الزملاء لخلق جو من التعاون.

الكفاية المعرفية (الأكاديمية) المدركة :

تشير الكفاية المعرفية المدركة إلى إدراك التلاميذ لقدراتهم الأكاديمية وهذا يعنى الاعتقاد بأنهم قادرين على فهم وأداء أعمالهم المدرسية (٢١٨ : ٣٣٠).

وتعتبرها "هارتر" (١٩٨٢) المدخل الرئيسى للنواتج الناجحة فى المدرسة (١٥٦ : ١٤٥)، كما أنها تعتبر هامة جداً بالنسبة للاعتقادات عن فعالية الذات (٢١٤ : ٢٧٢).

وفى مقياس "هارتر" للكفاية المدركة للأطفال (١٩٨٢) تشير الكفاية المعرفية المدركة للأداء الجيد فى العمل المدرسى ، وكون التلميذ ذكياً ، والشعور الطيب بأداء الفرد فى حجرة الدراسة (١٦١ : ٨٨).

كما تشير الكفاية المعرفية أو الأكاديمية (المدرسية) Scholastic إلى قدرة الفرد على أداء العمل المدرسى والوصول إلى الحلول (الإجابات) بسرعة (٢٢٣ : ٢٢٠) .

وتولد إدراكات الكفاية المرتفعة المتولدة من التغذية الراجعة الإيجابية تفضيلاً لمهام التحدى ذات المستوى العالى، والتلميذ الذى يشعر بعدم الكفاية ويعتقد أن النواتج راجعة لعوامل خارجية فإنه يعاني من مشاعر منخفضة للتقرير الذاتى . وبناء على ذلك يتبنى توجهاً دافعيًا خارجياً ، وعلى العكس فالتلاميذ الذين يشعرون بأنهم مؤثرون فى المهام الأكاديمية ويشعرون بالسيطرة على النواتج يميلون إلى أن يتبنوا توجهاً دافعيًا داخلياً (١٠٦ : ١٣٥).

والفرد الذى يدرك نفسه أنه تنقصه الكفاية فى نشاط ما فإنه من المتوقع أن يتجنب هذا النشاط كلما أمكن ذلك لأن الفشل خبرة سيئة (١٧٩ : ٣٢٢). كذلك يكون هذا الفرد أكثر احتمالاً أن يعزو نتائجه إلى عوامل الصدفة وأن يقلل من أهمية هذا النشاط (١٧٩ : ٣٣٧) .

وهذا ما يؤكد "ميزراندينو" Miserandino (١٩٩٦) بقوله أن إدراك النقص فى الكفاية والاستقلال الذاتى يرتبط بمثابرة واندماج أقل ، وسلوكيات تجنب وتجاهل أكثر مصاحبة بشعور بالملل ونقص فى حب الاستطلاع (١٨٦ : ٢٠٨).

وعلى العكس من ذلك، فالتلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم القدرة يكونون أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم استراتيجيات معرفية، وأن ينظموا تعلمهم ذاتياً (٢١٨ : ٣٣٠).

وبالتالى فإن إدراكات الكفاية الأكاديمية تؤثر على سلوكيات التحصيل (١٥٦ : ١٠٦).

وتوجد عدة عوامل تؤثر فى الكفاية الأكاديمية المدركة: (١٢٠ : ٢ - ١٣).

١ - عمليات المقارنة الاجتماعية : Social comparative processes

حيث يقيس التلاميذ قدراتهم الخاصة وقيموها بمقارنتها بقدرات الآخرين، وتتأثر إدراكات الكفاية بمقارنات داخلية وخارجية كما يذكر "مارش" Marsh (١٩٨٦) فى المقارنات الخارجية

يقارن التلاميذ قدراتهم بقدرات زملائهم ، بينما فى المقارنات الداخلية يقارنون قدراتهم المدركة فى مجال ما بقدراتهم فى مجال آخر.

٢- تأثيرات الآخرين ذو الأهمية : Influences of significant others

وتتضمن اعتقادات التلاميذ حول ما يظنه الزملاء والوالدين والمدرسين فى كفاياتهم الأكاديمية ، وتفترض " هارتر " (١٩٩٩) أن المقارنات بالزملاء والتغذية الراجعة الإيجابية أو السلبية من الآخرين فى الفصل لها تأثيرات مفيدة أو مدمرة على صورة التلاميذ لذاتهم وحبهم للمادة الدراسية .

٣- تلميحات الأداء : Performance cues

وهى تصف التغذية الراجعة التى يتلقاها التلميذ فى صورة درجات أو علامات، والأداء السابق.

٤- الحالة الوجدانية : Affect

وهى تصف مدى حب التلميذ لمادة دراسية محددة. وتلعب دوراً هاماً فى تشكيل إدراكات التلاميذ للكفاية الأكاديمية . ومن ثم فى حبهم للمادة الدراسية واهتمامهم بها ورغبتهم فى التحسين والممارسة وفى دافعيتهم الداخلية للتعلم.

الكفاية الاجتماعية المدركة:

تعتبر فترة المراهقة المبكرة مرحلة تغيير فى العلاقات الاجتماعية وهى تعكس الاستقلال النفسى والوجدانى المتزايد للمراهق عن الكبار واعتماده على علاقة الرفاق لتكوين إدراكات إيجابية عن الذات والمحافظة عليها (٢٥٧ : ٢٠٢) .

وتشير الكفاية الاجتماعية المدركة إلى إدراكات التلاميذ لمهاراتهم وقدراتهم فى التفاعل مع الآخرين (٢١٨ : ٣٣٠) .

وفى مقياس "هارتر" (١٩٨٢) تشير الكفاية الاجتماعية المدركة إلى تكوين عدد كبير من الأصدقاء ، وإلى كون الفرد محبوباً ، وأن يكون عضواً هاماً فى الفصل (١٦١ : ٨٨) .

ويرتبط كل من الدعم العاطفى والاجتماعى المدرك والتماسك الأسرى إيجابياً بالكفاية الاجتماعية المدركة والإحساس بالانتماء للزملاء والجهد الدراسى والاهتمام فى المدرسة (٢٥٧ : ٢٠٣) .

فإحساس التلاميذ بالرعاية يعكس مستويات عامة من الكفاية الاجتماعية المدركة وقدره على عمل علاقات إيجابية بالآخرين (٢٥٦ : ٤١٧).

والكفاية الاجتماعية المدركة للتلاميذ تقوى ، وكذلك يزداد تعلمهم عندما يسمح لهم أن يؤديوا مهام جديدة في صحبة أفراد حميمين حيث أنه عن طريق تكوين صداقات جديدة في الفصل فإن التلاميذ يقللون عدد الأفراد المتفرجين غير المعروفين ويخلقون بيئة تعلم مدعمة وحميمة بشكل أكبر (١٧٧ : ١٠٩٦).

وعلى العكس ، فإنه عندما يشعر الفرد بأنه غر محبوب أو أن مكانته بين الزملاء تقل فإنه يشعر بالوحدة والإحباط مما يؤدي إلى إدراكات سلبية للكفاية الاجتماعية وتقدير الذات (١٦٥ : ٢٠٠٤)

وبذلك يمكننا القول بأن علاقة التلميذ بزملائه تعتبر سياقاً هاماً لكل من النمو الاجتماعي والمعرفي، فسعى التلميذ لتحقيق الأهداف الاجتماعية الأكاديمية (أى أن يساعدون زملاءهم في المشكلات الأكاديمية) يرتبط إيجابياً بتقبل الزميل (٢٥٥ : ١٧٣).

ومن محددات (مظاهر) الكفاية الاجتماعية المدركة ، التقبل الاجتماعي من المدرسين والزملاء، والسلوكيات المسؤولة داخل حجرة الدراسة (٢٥٥ : ١٧٣) ونوع العلاقات الشخصية (١٠١ : ٣٨٧) ، والعمليات التي تولد مودة في صداقة المراهقين (١١٣ : ١١٠٨)، وروح الفكاهة (٢٢٦ : ١٨)، وكذلك قدرة التلميذ على عمل علاقات حميمة ، وأن يؤديوا بنجاح بين مجموعة الزملاء (١١٧ : ٣٥٠)، وكذلك الخبرات الانفعالية الاجتماعية في المدرسة ، وهذا يتطلب من المدرسين الاهتمام بانعزالية (وحدة) التلميذ Loneliness بالإضافة إلى تحصيلهم (٢٢٧ : ٤٤٣).

وترتبط مظاهر الكفاية الاجتماعية - مثل وضع الهدف الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات والشعور بالدعم الاجتماعي والثقة - بالإنجاز العقلي. فالتلاميذ المقبولون من الزملاء ويسلكون سلوكاً اجتماعياً مسئولاً في المدرسة يميلون أن يكونوا مرتفعي التحصيل بينما المرفوضون اجتماعياً وعدوانيون يبدو أنهم يواجهون خطر الفشل الدراسي (٢٥٣ : ١٠٦٦).

والسلوك الاجتماعي المسالم يقوى التعلم داخل حجرة الدراسة بطريقة غير مباشرة عن طريق تسهيل السلوك الموجه نحو التحصيل ، فمثلاً كونك متعاوناً ومساعداً يؤدي إلى تفاعلات إيجابية أكاديمية مع المدرسين والزملاء (٢٥٤ : ٣٥٨).

ويلاحظ أن الصورة الأكثر عمومية في السلوكيات الاجتماعية الإيجابية هي سلوك المساعدة (١٠ : ٣٣).

حيث تعتبر مساعدة الزميل في المهام الدراسية من المظاهر المختلفة للدعم الاجتماعى بين الزملاء (١٧٠ : ٣١٧).

والتلميذ الذى يطلب المساعدة من زميل ناجح دراسياً أكثر من الزميل المعروف أو من الصديق الحميم من المحتمل أن يفرق بين الكفاية الاجتماعية والعقلية (٢٣٥ : ٥٢٣).

والتلاميذ الواثقون من علاقتهم بأقرانهم ربما يكونون غير مكترئين باستحسان أو عدم استحسان زملائهم بطلب المساعدة من المدرس ، أما بالنسبة للتلاميذ غير الواثقين من علاقتهم بالزملاء ، فإن طلب المساعدة من المدرس يعظم الإحساس بالقابلية للانجراح تجاه التفاعلات السالبة للزملاء ، وربما يضعف أى رغبة فى طلب المساعدة (٢٠٢ : ٤٠٠).

الفروق فى الكفاية المدركة حسب العمر والنوع:

إن إدراكات الذات للكفاية تتحدر من وقت دخول التلاميذ المدرسة الابتدائية ، ويزداد الانحدار لأقصى درجة فى المدرسة الثانوية ، وقد يحدث ذلك بسبب الترتيب التنافسى للدرجات، وإحساس التلاميذ المتزايد بقدرتهم كسمة ممنوحة (موهوبة) Endowed (٢٦٧ : ٥٦).

وهناك العديد من البحوث التى توضح أن إدراكات التلاميذ للكفاية والأداء تكون مرتفعة دائماً فى السنتين الأولتين فى المدرسة، ثم تتحدر فى المتوسط خلال سنوات المدرسة الابتدائية، ومن تفسيرات ارتفاع الكفاية المدركة غير الواقعية للتلاميذ الصغار :

١- أنهم لا يميلون إلى التغذية الراجعة التقييمية وخاصة المعيارية.

٢- أنهم تنقصهم المهارات المعرفية لتكامل التغذية الراجعة التقييمية.

٣- أنهم يخلطون بين الأحكام للأداء ورغبتهم فى الأداء الجيد.

٤- أنهم ليس لديهم مفهوم للقدرة كسمة ثابتة والتى تحد من فعالية الجهد.

ومع التقدم فى الصفوف فإن التقييم يعتمد بشكل متزايد على محكات معيارية ويبدأون فى تعريف كفاياتهم من خلال المقارنة الاجتماعية (٢٣٣ : ٣٥٢).

وقد يكون الانحدار فى الكفاية المدركة بين التلاميذ الأكبر سناً محدداً بالمهمة. فقد وجدت "ايكلس" وآخرون . Eccles, et al (١٩٨٣) انحداراً فى الكفاية المدركة من الصف الخامس إلى الحادى عشر فى مادة الرياضيات ولم تجده فى اللغة الإنجليزية، وقد ترجع عمومية الانحدار فى الكفاية المدركة خلال المدرسة الابتدائية إلى التغيرات فى قدرات التجهيز المعرفى وتغيرات واسعة فى البيئة التعليمية والتى تحدث كلما تقدم التلاميذ فى الصفوف الدراسية (٢٣٥ : ٥٢٢).

كما يمكن تفسير التحيز الإيجابى القوى لدى التلاميذ الصغار - فيما يختص بإدراكاتهم للقدرة - والانحدار التالى فى كفاياتهم المدركة إلى حد ما بالتغيرات فى إدراكات الأطفال للكفاية المدركة ، والمحك الذى يستخدمونه فى تقييمها ، فأطفال ما قبل المدرسة (وربما فى السنتين الأولتين فى المدرسة الابتدائية) يكون لديهم مفهوم واسع للقدرة والذى يتضمن السلوك الاجتماعى ، والتصرف ، وعادات العمل، والجهد ، بينما فى سنوات المرحلة الابتدائية فإن تعريفات الأطفال للقدرة الأكاديمية تصيح أدق ومحددة أكثر بالمادة الدراسية (٢٣٢ : ٨٢).

ويذكر " اريكسون" Erikson (١٩٨٠) أن التلاميذ فى مرحلة المراهقة المبكرة يقيمون كفاياتهم بشكل معرفى ، وناتج هذا التقييم يبدو أنه يؤثر بشكل قوى على الشعور الهام بقيمتهم كأفراد (٢٣٩ : ٩٥).

وتعتبر سنوات الطفولة المتوسطة هى الوقت الذى ترسخ فيه العلاقة بين إدراكات الكفاية والقيم ولذلك فإن العلاقة الإيجابية بين هذه التراكيب تزداد خلال هذه الفترة العمرية (٢٥٩ : ٤٥٢) كما أن التقدير الناضج للقدرة يظهر فى سن الاثنى عشر سنة لمعظم التلاميذ (١٧٤ : ٢٣١).

والأطفال فى سن مبكرة يميزون الكفايات خلال عدة مجالات وقد حددت "هارتر" و "بايك" Harter & Pike (١٩٨٤) الكفاية والتقبل الاجتماعى كمجالات أولية (١٣٦ : ١٠٧٢).

فالأطفال من سن ٥ - ٦ سنوات يمكنهم عمل أحكام مميزة عن الذات فيما يتعلق بمجالات محددة ومناسبة للسن مثل الكفاية المعرفية وقبول الزميل والكفاية الجسمية (١٤١ : ٥٠٠).

ويقيس مقياس الكفاية المدركة والتقبل الاجتماعى المصور (١٩٨٤) إدراكات الأطفال لقدراتهم فى سن ٤ - ٧ سنوات (٢٢٣ : ٢١٨).

وبصفة عامة يبدأ التلاميذ فى الحكم على أداء زملائهم فى سن مبكرة قبل أن يحكموا على أدائهم الخاص (٢٣١ : ٤٠٩).

وتوضح البحوث أن مفهوم الأطفال للقدرة يصبح أكثر تميزاً مع العمر، والأطفال لا ينمون مفهوم القدرة كسمة ثابتة حتى السنوات المتأخرة فى المدرسة الابتدائية، وأن المحكات التى يستخدمها الأطفال فى تقييم كفاياتهم العقلية تتحول خلال سنوات المدرسة الابتدائية من الجهد والتعزيز الاجتماعى والإتقان إلى معلومات معيارية موضوعية (٢٣٥ : ٥٢١).

فالتلاميذ الأكبر سناً ربما يقدرون كفاياتهم بشكل أقل من الأصغر لأنهم مضطرون ليوفقوا بين رغبتهم فى إدراك أنفسهم كأكفاء وبين الدرجات والمعلومات التقييمية الأخرى المتاحة التى توضح أن أداءهم دون المستوى مقارنة بالزملاء (٢٣٣ : ٣٥٢).

ونظراً لأن الأطفال الصغار لا يدركون أن الجهد المرتفع دليل على قدرة منخفضة فربما يحكموا على كفاياتهم بأنها مرتفعة فى المهام التى تتطلب جهداً متواصلاً مثل المهام التى ينجزونها بدون جهد كبير، وفى المقابل بمجرد أن يفهم التلاميذ العلاقة العكسية بين الجهد والقدرة فإنهم يستنتجون أنهم أقل كفاية فى المهام التى تتطلب منهم جهد شاق عن المهام السهلة بالنسبة لهم (٢٣٥ : ٥٢٨).

وقد وجدت "ايكلس" وآخرون (١٩٩٣) فروقاً فى إدراكات الكفاية تبعاً للنوع بين تلاميذ الصف الأول والرابع حيث وجدوا أن معتقدات الكفاية للأولاد عن الرياضيات والألعاب كانت أعلى من معتقدات البنات، ووجدوا العكس بالنسبة للمعتقدات حول الموسيقى والألعاب البهلوانية (٢٥٩ : ٤٥٣).

وقد أوضحت البحوث أنه فى الصفوف الأولى يكون لدى الأولاد إدراكات مرتفعة للقدرة وتوقعات للنجاح فى المستقبل أعلى من البنات، وأن الأولاد يرجعون نجاحهم إلى قدرة عالية ولكنهم يعزوا الفشل إلى سوء الحظ ونقص الاهتمام وقلة الجهد أو أى سبب آخر لا يتضمن نقص القدرة. (١١٠ : ٢٣٦).

كما تقر البنات بمفهوم ذات منخفض للقدرة وتوقعات أقل للنجاح عن البنين حتى لو كان تحصيلهم متماثل (٢٠٦ : ٤١).

ثالثاً: التحصيل الدراسي: Academic (Scholastic) Achievement

يعتبر التحصيل الدراسي بصفة عامة من الظواهر التي شغلت فكر كثير من المربين عامة والمتخصصين في علم النفس التربوي خاصة لما له من أهمية في حياة التلاميذ والمحيطين بهم من آباء ومعلمين ، وخاصة في مجتمع يعطى للتحصيل الدراسي والوصول إلى مستوى مرتفع من حيث التحصيل وزناً كبيراً (٢٠ : ٤٥).

وهو أحد نواتج التعلم حيث تكون الدرجات أو التقديرات مؤشرات على مستوى مبلغ الفرد من العلم أو المهارة . وهو يتأثر بالعديد من المتغيرات والتي منها متغيرات مدرسية وأخرى اجتماعية أسرية وثالثة سيكولوجية خاصة بالمتعلم (١٧ : ١١٤).

فالدرجات تعتبر مؤشراً للتحصيل وهي تعكس التعلم الذي تم في سياق اجتماعي داخل حجرة الدراسة والذي يتطلب الجهد والمثابرة خلال فترة من الزمن (٢٥٣ : ١٠٦٨).

ويعتبر التحصيل الدراسي أبرز نتائج العملية التربوية وهو المعيار الأساسي للنتائج الكمية والكيفية لهذه العملية (٨٣ : ٩)، حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للتلاميذ والحكم على حجم الإنتاج التربوي كماً وكيفاً والوقوف على ما تحدثه العملية التربوية من نتائج وآثار في بناء شخصيات التلاميذ (٦ : ٩٤).

ويعتبر التحصيل العلمي محور الاهتمام الرئيسي في عمليات التعلم ، وهو من المتغيرات المعقدة والمرتبطة بالعديد من المتغيرات الأخرى ، والتي يحاول الباحثون الكشف عن طبيعتها ودرجة ارتباطها ، وذلك لأهميتها من الناحيتين العلمية والتطبيقية. فالكشف عن وجود علاقة بين معدلات النجاح والتحصيل الدراسي ليس مفيداً في تحديد درجة هذه العلاقة فحسب ، بل في استخدام هذه العلاقة في إمكانية التنبؤ بالأداء المستقبلي للتلاميذ (٥ : ٦١).

وترى " رمزية الغريب" (١٩٧٠) أن التحصيل المدرسي على أهميته ليس المتغير الوحيد في عملية التعلم. إذ أن هذه العملية معقدة تؤثر فيها عوامل وقوى مختلفة ، بعضها متعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية، وبعضها متعلق بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من إمكانيات (٣٠ : ٧٢ - ٧٣).

ويهدف التحصيل الدراسي إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ بطريقة مباشرة من محتوى المواد الدراسية، كما يهدف أيضاً للتوصل إلى معلومات عن

ترتيب التلميذ في التحصيل في خبرة معينة بالنسبة لمجموعته ويمتد هدف التحصيل إلى أبعد من هذا إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلاميذ العقلية والمعرفية وتحصيلهم في جميع المواد (٣٠ : ٨٨).

ويرى "فاخر عاقل" (١٩٧٩) أن اختبارات التحصيل تستعمل بصورة عامة لتعطي فكرة عن مستوى التحصيل في الموضوعات الأكثر شيوعاً من موضوعات المنهج، ومصمم هذه الاختبارات ينظر إلى المستوى العام للتحصيل في هذه الاختبارات ، يصمم اختباره لتغطي الوجوه الأساسية للموضوع أو الموضوعات في ذلك المستوى (٥٥ : ٣٨٠).

ويقصد بمستوى تحصيل التلميذ في مادة واحدة من المواد بالعمر التحصيلي ، أما متوسط مستوى التحصيل في عدة مواد تم اختبار التلميذ فيها فيقصد به العمر التربوي (٣٤ : ١١١).

وقد تعرض كثير من الباحثين لمفهوم التحصيل وحاولوا تحديده بطرق مختلفة، ولعل من أبرز الاتجاهات في تحديد هذا المفهوم ، ربط مفهوم التحصيل المدرسي بمفهوم التعلم المدرسي. فيرى " روبنسون" **Robinson** (١٩٥١) أن التحصيل المدرسي هو ما يصل إليه التلميذ في تعلمه ، وقدرته على التعبير عما تعلم ، ويتضمن هذا التعريف المهارات والمعلومات التي اكتسبها التلميذ بجانب الاتجاهات والقيم التي يمكن استرجاعها ، شأنها في ذلك شأن المعلومات والمهارات (٦ : ٩٣).

ويعرفه قاموس علم النفس (١٩٥٢) بأنه الأداء في سلسلة من الاختبارات التحصيلية المقننة (٢٤٣ : ٩).

ويعرفه " صلاح الدين علام" (١٩٧١) بأنه تعبير عن مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ، أو عدة مواد ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية أو الاختبارات التحصيلية المقننة (٣ : ٣)

كما يعرفه "عبد المنعم الحفنى" (١٩٧٨) بأنه بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة. سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة، أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معاً (٥٠ : ١١).

ويرى "فؤاد أبو حطب" (١٩٨٠) أن مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطاً وثيقاً ، إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً ، فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة والخبرة في المدرسة، كما تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغير الاتجاهات والقيم، وتعديل أساليب التوافق وغيرها. وتشمل هذه النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم ، وتحديد هذه " المرغوبة" يرتبط في جوهره بالأهداف التعليمية (٦٣ : ٥٧١).

ويذكر " الشناوى عبد المنعم" (١٩٨٥) أن التحصيل الدراسي مرتبط أوثق ارتباط بالأهداف التعليمية ، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات المدرسية العادية أو في الاختبارات التحصيلية المقننة (١٥ : ٤٧).

وفى قاموس ذخيرة علوم النفس (١٩٨٨) يعرفه " كمال دسوقي" بأنه الأداء فى سلسلة اختبارات مقننة عادة ، وهو مركز بالنسبة لمهارة معينة أو جملة معلومات ، وهو المعرفة أو المهارة حال قياسها (٦٨ : ٤٧).

وتعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسى (١٩٩٣) بأنه القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسى. سواء فى التحصيل بمعناه العام أو النوعى لمادة دراسية معينة. ويستخدم لقياس التحصيل الدراسى بطاريات من الاختبارات التى صممت لقياس مستوى التحصيل ، أو المعرفة التى حصلها الفرد فى جوانب نشاط تعليمى (٦١ : ١٧٢).

ويعرفه معجم التقنيات التربوية (١٩٩٧) بأنه نتيجة العمل المدرسى الذى يؤديه الطالب (٨٣ : ٤٦).

ويقول "محمد عبد السلام" : نعنى بالتحصيل حدوث عمليات التعلم التى نرغبها، ومادام التعريف يتضمن كلمة نرغبها فإنه بالتالى يتضمن حكماً تقييمياً بمعنى أن قيمة التحصيل تتوقف على ما إذا كانت عمليات التعلم تسير فى الاتجاه الذى يعتبر أساسياً فى نظر صاحب اختبار التحصيل . ونقصد بالتعلم عمليات تعلم الحقائق والمعلومات بما فى ذلك الاتجاهات والاهتمامات والقيم مادامت ولو جزئياً مكتسبة أى متعلمة. وبرغم اتساع هذا التعريف إلا أننا غالباً ما نقصره على تحصيل التلاميذ أو اكتسابهم لما تهدف إليه المدرسة ، أو نظام التعليم عموماً (٧٤: ٣٦٢).

وتدل مراحل التعليم التى مر بها الفرد فى حياته الدراسية على المستوى التحصيلى للفرد (١٢٢ : ٦٥).

رابعاً : طلب المساعدة الأكاديمية: Academic Help-seeking

طبيعة طلب المساعدة وتعريفاته:

﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ *

إذا نظرنا إلى الآية القرآنية الكريمة نجد أنها تحثنا على طلب العلم وتتضمن سلوكاً تربوياً هاماً ألا وهو طلب المساعدة عند الحاجة إليها بتوجيه السؤال لأهل العلم في الموضوع الذي يجهله الفرد.

وقد جاء نبي هذه الأمة ﷺ برسالاته السماوية وأقر المساعدة وحث على طلبها بصفة عامة ؛ وأكد على طلب المساعدة للعلم بصفة خاصة.

فقد قال سيدنا محمد ﷺ "فإنما شفاء العي السؤال" ، والعي هنا بمعنى الجهل (١١ : ٧٢٦) ، وقال أيضاً ﷺ "العلم خزائن مفاتيحها السؤال" (٢ : ٩) .

وتوضح هذه الأدلة من القرآن والسنة أن المساعدة سلوك فعال لحل المشكلات التي نواجهها، وتحثنا على أن نربي أولادنا منذ الصغر ونشجع تلاميذنا على هذا السلوك بدلاً من الاستسلام للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم في عملية التعلم.

فمن أحد الأجزاء الهامة في عملية النمو هو تعلم كيفية التعامل مع المواقف الصعبة ، والتغلب على العقبات ، وإجابة الأسئلة المركبة وإيجاد الحلول للمشكلات اليومية (٦٩ : ٢٠٠) .

وهناك طرق عديدة يواجه بها الأفراد المشكلات ، ومن هذه الطرق طلب المساعدة (٢٦٢ : ١٣٦) .

وطلب المساعدة Help seeking هو سلوك إنجاز يتضمن البحث عن استراتيجية وتوظيفها لتحقيق النجاح (٩٤ : ٤١٤) .

وهو أحد استراتيجيات الاندماج المعرفي أو التنظيم الذاتي للتعلم والتي تلعب دوراً هاماً في الاستدلال الاستقرائي (١٩٩ : ٦٥٤) .

* (سورة النحل : من الآية ٤٣) ، (سورة الأنبياء : من الآية ٧) .

كما يعتبر استراتيجية للتصدى (الكفاح الناجح) Coping للمشكلة (٢١٦ : ٣٠٩).

ويؤكد "كارابنيك" و "ناب" Karabenick & Knapp (١٩٨٨) على أن طلب المساعدة من الزملاء والمعلمين يعتبر سلوكاً مفيداً وهاماً في مجال التحصيل الدراسي (١٧١ : ٤٠٦).

كما يعتبره "تيومان" (١٩٩٠) استراتيجية هامة يستخدمها من يواجه الصعوبات الأكاديمية فيحصل على المساعدة مكتسباً المعلومات والمهارات (١٩٨ : ٧١).

ويعتبره "تيلسون لى جال" (١٩٩٢) استراتيجية فعالة لتحقيق الأهداف الشخصية (٢١٥ : ١٠٩).

كما يعتبر استراتيجية اختيارية (إرادية) Volitional لتأكيد الاستمرار في الاندماج في المهمة وتقادى الفشل المحتمل (١٩٨ : ٧١).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه توجيه التلاميذ بعض الأسئلة للمدرس أو الزملاء أثناء حصة العلوم لتحقيق النجاح في حل مشكلة تواجههم.

ويعتبر أيضاً استراتيجية تعلم سلوكية ، وقد يعتبر سلوكاً اجتماعياً في حالة الحصول على المساعدة من الآخرين لزيادة الفهم ، أو يعتبر سلوكاً غير اجتماعي في حالة الحصول على المساعدة من الوثائق والكتب وبرامج الكمبيوتر وأى مصادر أخرى غير اجتماعية والتي تتضمن جهوداً ذاتية (٢٤٥ : ٣١٢ - ٣١٣).

وبتقديم تعليمات ومساعدة في سياق نشاط المتعلم فإن المعلمين يقدمون بذلك دعماً لحل مشكلة المتعلم (٢٦٤ : ٢٨٨)، والتلاميذ غالباً ما يكونون في حاجة ليحصلوا على معلومات لإتمام المهام والواجبات المدرسية (٢١٠ : ١٤).

ويعتبر بذلك سلوك طلب المساعدة أساسياً للتعلم والتحصيل (٩٣ : ١٨٠) والقدرة على تقييم الحاجة للمساعدة تعد مهارة تتأثر بكل من النضج والخبرة (١٩٥ : ٢٧٢).

فمستوى طلب المساعدة من قبل أطفال الحضانة يعتبر منخفضاً، وتفسير ذلك أن الأطفال الصغار يفشلون في معرفة أنهم في حاجة للمساعدة أو حتى أنه توجد طريقة صحيحة لأداء عملهم بشكل مختلف عما يفعلونه هم (١٤٣ : ٥٥٩).

وترى كل من " دويك" و " اليوت" Dweck & Elliot (١٩٨٣) أن الأطفال من سن ٧ - ٩ سنوات يصبحون واعين بتقييم أدائهم ، وأنهم فى مثل هذا السن يكونون قادرين على اكتشاف الفجوة فى معلوماتهم وفهمهم مما يجعل الحاجة لطلب المساعدة فى مواقف حل المشكلات تزداد (١٩٦ : ٥٨٣).

كما وجد أنه مع زيادة السن يزداد الاهتمام بتقييم الأداء، ويزداد إدراك التلاميذ بالأنظمة والتصرفات أثناء الحديث داخل حجرة الدراسة ، وكذلك يزداد إدراكهم ومعرفتهم بالأشخاص القادرين على تقديم المساعدة الفعالة ، ويتزودون بمجموعة من الاستراتيجيات للحصول على المساعدة (٨١ : ٤١ - ٤٢).

وتستمر عملية طلب المساعدة من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم العالى (الجامعة) (١٧١ : ٤٠٦).
طلب المساعدة والتعلم التعاونى:

يعد التعلم التعاونى Cooperative learning من الاستراتيجيات الحديثة التى تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون فى مجموعات ، يعلم بعضهم بعضاً ، يتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسئوليته تجاه مجموعته ، إضافة إلى أن استخدام هذه الاستراتيجية تؤدى إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ مختلفى القدرات وإلى تنمية المهارات الاجتماعية وتكوين الاتجاه السليم نحو المواد الدراسية (٤٥ : ١).

وهو يسهل اكتساب استراتيجيات حل المشكلات وينمى اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو التعلم والزملاء (١٤٧ : ٢١١ - ٢١٢).

وتوجد اليوم معرفة بالتعلم التعاونى أكثر من العقدين الماضيين ومع ذلك يوجد الكثير من الأسئلة التى تحتاج إلى إجابة بخصوص العمليات المتضمنة فى تعاون التلاميذ معاً وكيف يساعد بعضهم بعضاً (٢٣٨ : ٦٢١).

وتقدم أنشطة التعلم التعاونى سياقات يعتبر فيها التلاميذ أن كلاً منهم مسئول عن مستويات محددة من التواصل ، وفى الواقع يعتبر السلوك المسئول اجتماعياً فى شكل المساعدة أو المشاركة بالمعلومات والمعرفة جزءاً مكملاً فى عملية التعلم التعاونى (٢٥٨ : ٨٩). فطلب المساعدة يعتبر سلوكاً اجتماعياً يتشكل بخبرات الناس فى السياقات الخاصة ، ولذلك فإنه يبدو أن البيئات المختلفة لحجرة الدراسة ربما تنمى إدراكات مختلفة للمساعدة وطلب المساعدة (١١٤ : ٦٤١).

حيث توجد علاقات إيجابية داخل حجرة الدراسة تشمل النواحي الاجتماعية والأكاديمية ومن المحتمل أن تدعم جهود التلاميذ لطلب المساعدة عند الحاجة (٢١٧ : ٥٣٤).

ويتزايد الاهتمام بالجوانب الاجتماعية للعملية التعليمية أثناء تعلم المادة الدراسية ، ولذلك فإن العلاقات الاجتماعية لها أهمية بين التلاميذ فى المدرسة لأنها تستثيرهم للتعلم وتعديل من اتجاهاتهم، وتعتمد هذه العلاقات الاجتماعية فى الموقف التعليمى على نوعية الاعتماد المتبادل Interindependence بين التلاميذ (١٠ : ١٤).

ومساعدة التلاميذ فيما بينهم تساعد فى تعزيز فهمهم الخاص ، وتنمية الثقة بالذات ، والمشاركة الوجدانية ومهارات التدريس ، وكذلك تخلق مناخاً للتعاون والمساعدة المتبادلة (٢٣٢: ١٠٣).

وتعتبر المساعدة المتبادلة أمراً عادياً بين مجموعات التعاون ، ولكن رد المساعدة لا يكون محتملاً فى مجموعات لا يتساوى فيها الأفراد فى القدرات والمهارات الضرورية لإنجاز المهمة، وعندئذ يقدم الزملاء المتفوقون المساعدة للآخرين الأقل قدرة (١٢٣١ - ١٢٣٢).

وقد وجد " ويب " Webb (١٩٨٥) أن التلاميذ مرتفعى القدرة يقدمون مساعدة أكثر للزملاء فى المجموعات مختلطة القدرات عن المجموعات متماثلة القدرات (١٤٧ : ٢١٢).

ويوجد اهتمام بخصوص فوائد تفاعلات الزملاء الخاصة بالتعلم والنمو المعرفى، وتوصلت بعض البحوث إلى أن فوائد التعاون ربما لا تكون ناتجة من تفاعلات الزملاء مع بعضهم فحسب ولكن نتيجة لمجرد وجود الزميل أيضاً (١٦٩ : ٣٠١).

فالعمل مع الزميل يؤدي إلى اتخاذ المخاطرة بشكل أكبر فى التعليم ، وأن الفائدة الأساسية منه هو الدعم المتبادل (١٦٣ : ١٨٠).

كما أن مشاركة الزميل تعتبر عاملاً مكماً لعمليات التعلم وإنجاز المهام ، والتلاميذ يفهمون فى هذا الجو من المشاركة أن الزملاء أهم مصادر للمعلومات أكثر من كونهم مصدراً لتهديد تقدير الذات (١٠٣ : ٢٧٧).

والتلاميذ الذين يندمجون فى مستويات عالية من سلوكيات التحصيل يحصلون على مساعدة الزملاء ويقل طلبهم لمساعدة المدرس (١٥٥ : ٣٧٩).

ويتوقع "روس" و "كوسينس" **Ross & Cousins** (١٩٩٥) أن طلب المساعدة يزداد في حبرات الدراسة التي تستخدم طريقة التعلم التعاونى والتي يتطلب فيها من التلاميذ أن يطلبوا مساعدة زملائهم قبل أن يسألوا المدرس (٢١٥ : ١١٠).

ويقترح "كوك" و "بيلفرى" **Cook & Pelfrey** (١٩٨٥) أن متلقى المساعدة داخل سياق العمل التعاونى يدرك المساعدة على أنها من واجبات دور مقدم المساعدة وذات فائدة متبادلة لكل منهما، وبالتالي يتلاشى الإحساس بالمديونية والالتزام برد المساعدة (١٢١ : ١٢٤٠).

الاتجاهات نحو طلب المساعدة:

يعتبر الحصول على المساعدة ظاهرة نفسية معقدة ، ففي بعض الأوقات تعتبر خبرة إيجابية لمتلقى المساعدة وترتبط باستجابات مناسبة ، وفي ظروف أخرى تعتبر خبرة سلبية ومهددة وترتبط باستجابات غير مناسبة (١٩٢ : ٣١٠).

فبالرغم من أن الحصول على المساعدة قد يسهل الأداء ، إلا أنها تهدد تقدير الذات خاصة إذا كانت المهمة سهلة بالنسبة للتلاميذ (٢٠٤ : ٦٤٨).

وموقف طلب المساعدة يتضمن صراعاً بين الحاجة لتخفيف الصعوبة الحالية بطلب المساعدة من الآخرين وبين الحاجة لحماية صورة الذات كشخص كفء ومعتمد على نفسه وذلك بالإحجام عن طلب المساعدة. ويعتبر السلوك الناتج محصلة للقوة النسبية لهذين الاتجاهين السلوكيين (٢٦٢ : ١٣١).

وبالتالى فإن تجربة تلقى المساعدة مليئة بالتضمينات المرتبطة بالذات والتي قد تكون إيجابية أو سلبية ، فمتلقى المساعدة قد يشعر بعدم الكفاية، وعدم الثقة بالنفس والمديونية والالتكالية على المساعدين . وفى الوقت نفسه فإن تلقى المساعدة قد تكون تجربة إيجابية لمتلقيها إذا كانت مساعدة مفيدة فى إحراز الهدف ، وبالرغم من أن المساعدة المهددة للذات تجعل المتلقين يشعرون شعوراً سيئاً فإنها قد تدفعهم لمساعدة أنفسهم ليتخلصوا من علاقتهم الالتكالية مع المساعد (١٢٨ : ٤٢٣).

وينتج هذا الصراع فى علاقة المساعدة لأن متطلبات الدور فيما يتعلق بالالتكالية والحاجة تعتبر متناقضة مع صورة الذات المعززة ثقافياً والمتعلقة بالاستقلال الذاتى والمسئولية والكفاية (١٨٤ : ٤٠).

ومن ثم فإذا أدرك الفرد وجود مشكلة وأدرك مصدر المساعدة فإن عندئذ يقرر ما بين حدثين كليهما يرتبط بتكاليف وفوائد (١٩٥ : ٢٧٣).

فإذا قرر طلب المساعدة فإن في طلبه هذا اعتراف ذاتي بالفشل والالتكالية (٢٦٠ : ١٩١).

كما أنه يعاني من تكاليف نفسية يمكن تصنيفها إلى تكاليف شخصية مرتبطة بتقدير الذات ومفهوم الذات Self - concept وتكاليف اجتماعية مرتبطة بالعلاقات الاجتماعية وإدراكات الآخرين (١٥٧ : ٥٦).

وتعتبر أكثر التكاليف الشخصية Persoal costs أهمية والمرتبطة بطلب المساعدة هي تدمير تقدير الذات Self - esteem والذي يحدث عندما يفسر طلب المساعدة على أنه اعتراف بعدم الكفاية، وطلب المساعدة لا يتم في المواقف التي تفسر فيها على أنه تحقير أو تهديد لقيمة الذات Self worth أو أنه دليل على عدم الكفاية (١٥٧ : ٥٧ - ٥٩).

والتكاليف الاجتماعية Social costs يمكن فهمها من خلال نظرية المديونية Indebtedness حيث أن تلقى المساعدة يولد حالة دافعة غير مريحة من المديونية والتي يمكن أن تختزل بردها، والفرد الذي يطلب المساعدة يواجه باعتبارين سلبيين هما: أ- عبء رد الدين خاصة إذا طلب في وقت غير مناسب . ب- الشعور بالذنب لانتهاك معيار المبادلة المطبوع بقوة في الذهن ، وبالتالي فإن طلب المساعدة يمنع إذا كان من الصعب أو المستحيل رد المساعدة عند طلبها، ويمكن أن تطلب المساعدة إذا أدرك المتلقى أن المساعد سيستفيد من المساعدة أو على الأقل لن يتحمل أعباء كثيرة نتيجة المساعدة (١٥٧ : ٦٠ - ٦١).

كما أنه يشعر بدرجة ذكاء أقل وثقة بالذات أقل ، ويزداد إحباطاً خاصة في حالة التماثل مع المساعد (١٢١ : ١٢٣٢).

ومن ذلك نجد أن سلوك طلب المساعدة يعتبر مكلفاً ومحفوفاً بالمخاطر بالرغم من أن أسباب طلب المساعدة تبدو بديهية (١٨٤ : ١٥).

وبالرغم من هذه التكاليف المرتبطة بطلب المساعدة واعتباره شكلاً من أشكال الالتكالية التي تولد الشعور بعدم الكفاية وتهديد تقدير الذات فإنه توجد عدة فوائد ومزايا لطلب المساعدة ومنها:

أن طلب المساعدة يعتبر استراتيجية هامة لمنع الفشل ويعتبر أكثر فائدة من الإقرار المبكر بالعجز، وأكثر تكيفاً من الانتظار بسلبية أملاً في تغير الموقف ، وأكثر فعالية من المثابرة من جانب الفرد بشكل غير ناجح (٢٠١ : ٩٢).

كما أن طلب المساعدة يسهل حل المشكلة (١٩٠ : ٩٧٦). وتخلق عملية طرح الأسئلة مناخاً اجتماعياً ومعرفياً إيجابياً داخل حجرة الدراسة (٢٤١ : ٥١١).

كما أن التلاميذ الذين يطلبون المساعدة الناجحة يستطيعون أن يحافظوا على الاندماج في المهمة ، ومن ثم اكتساب المهارات وإتقانها، وكذلك يؤكدون على إدراكاتهم لأنفسهم كمتعلمين ومنجزين للأهداف (١٩٥ : ٢٧٨).

أما إذا قرر عدم طلب المساعدة محاولاً التغلب على المشكلة بنفسه ، فإنه بذلك يقلل من فرض الحل الأسرع والأكثر نجاحاً ، كما أنه يخاطر بالفشل إذا لم يستطع إتمام المهمة (١٨٩ : ٣٠٤).

أي أن عدم طلب المساعدة يعتبر مشكلة حيث ترتبط به تكاليف مثل الفشل والأداء المنخفض (١٩٠ : ٩٧٧). وهذا الفشل في مهام حجرة الدراسة يدل أيضاً على ضعف القدرة (١١٤ : ٦٣١).

كما أن عدم طلب المساعدة وخاصة من ذوى الأداء الضعيف يسبب لهم الحرج Embarrassment حيث ينظر لهم على أنهم غير مدفوعين وغير مهتمين وخاصة إذا كانت المساعدة ستحسن من الأداء (٢٢٢ : ١٤٩).

ومن الغريب أن يتمتع التلاميذ عن طلب المساعدة عند الحاجة بالرغم من توافر مصادر للمساعدة مثل المدرس وزملائهم ، وبالرغم من بساطة سلوك طلب المساعدة حيث أنه يتضمن سؤال الشخص الذى يدرك على أنه يستطيع تقديم المساعدة .

ولذلك فقد تناولت بعض البحوث الأسباب وراء إحجام التلاميذ عن طلب المساعدة.

فيعتقد " زيمباردوا" Zimbardo (١٩٧٧) أن عدم القدرة على طلب المساعدة هو أحد أخطر النتائج للخجل Shyness (١٢٧ : ٨٣٤).

فإذا اعتقد الأفراد أنهم سيشعرون بالحرج (الخجل) نتيجة طلب المساعدة فإنهم سيمتنعون عن طلبها (٢٢٢ : ١٤٦).

ويرى "فيشر" و "نادلر" **Fisher & Nadler** (١٩٨٢) أن التهديد لتقدير الذات يعد أفضل التفسيرات لإحجام التلاميذ على طلب المساعدة (٢٦٠ : ١٩٢).

ويذكر "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) أسباباً عديدة لعجز التلاميذ عن طلب المساعدة مثل : الحياء والخوف من رد الفعل السلبي ، وعدم اهتمام المدرس بالواجبات ، والرغبة في الاستقلالية والاعتماد على النفس، وعدم تيسر المساعد المناسب بالإضافة إلى عدم توفر البيئة المنزلية والمدرسية المناسبة ، وعدم قدرة الوالدين على القراءة والكتابة (٨١ : ٣٩).

ويرى "بترلر" **Butler** (١٩٩٨) أن أسباب تجنب طلب المساعدة متعددة الأبعاد ويمكن تحديدها من خلال ثلاثة توجهات وهي: توجه الاستقلال الذاتي Autonomous ووفقاً له فإن تجنب المساعدة يعزو إلى الكفاح للإتقان المستقل، وتوجه التركيز على القدرة Ability -focused ، ووفقاً له يعزو تجنب المساعدة إلى الرغبة في إخفاء عدم الكفاية Incompetence ، والتوجه النفعي Expedient (ويعنى التوجه الذى يغلب عليه المصلحة الذاتية) ووفقاً له يعزو الإحجام عن طلب المساعدة إلى الإدراكات بأن طلب المساعدة لن يسهل (يعجل) من إتمام المهمة (١١٤ : ٦٣١).

ويرى الباحث أن التلاميذ قد يحجمون عن طلب المساعدة خوفاً من أن يستهزئ المعلم بأسئلتهم ويخرجهم بأسئلته ، أو خوفاً من أن يشعر المعلم بأنهم غير منتهيين له أثناء الشرح، أو أن يرهقوه بكثرة الأسئلة فيشعر بالملل منهم ، وقد يكون إحجامهم ذلك راجعاً إلى عدم قدرتهم على صياغة الأسئلة وتوجيهها بشكل يعبر عما يشعرون به من مشكلة فعلاً . وقد يرجع إلى إحساسهم بعدم قدرة المعلم على توصيل المعلومة للتلاميذ.

وهكذا نجد أن سلوك طلب المساعدة يثير الحيرة فطلب المساعدة يتضمن تكاليف نفسية ، كما أن عدم طلب المساعدة يتضمن أيضاً تكاليف الفشل والأداء المنخفض.

وهذا الموقف المحير لطلب المساعدة أحد الأسباب التى دفعت الباحث لدراسة هذا السلوك ومما زاد من شغف الباحث لدراسته، وزاد هذا السلوك حيرة هو أن التكاليف والفوائد المرتبطة بطلب المساعدة لا تقتصر على من يطلب المساعدة فحسب، بل تتعداه فتصيب مقدمها أيضاً.

ومن التكاليف التى يتعرض لها مقدم المساعدة من جراء تقديمه للمساعدة:

أنه إذا أجاب بطريقة غير ملائمة (خطأ) فإنه يشعر بالحرج والخجل وخاصة في وجود عدد كبير من الأفراد (١١٦ : ١٠٠). كما أنه يفقد إحساسه بأنه مساعد فعال (نافع) ، ومن المفترض أن يقل نجاحه في محاولات المساعدة مرة أخرى ، وعلى المدى الطويل يقل إحساسه بالكفاية وتقدير الذات (١٠٩ : ٣٧٧). كما أنه قد يتعطل عن العمل الذي يقوم به وقت طلب المساعدة (١٥٧ : ٦٢).

وذلك باعتبار أن المساعدة قد تكون سلوكاً مشوشاً كما يذكر "واردن" وآخرون Warden, et al (١٩٩٦) (٢٤٤ : ٣٦٦).

كما أنه يفقد حب متلقى المساعدة وخاصة في حالة التماثل وفي حالة عدم مقدرة المتلقى على رد المساعدة (١٢١ : ١٢٣١ - ١٢٣٢).

وفي المقابل ، يكون هناك فوائد لمقدم المساعدة وتتمثل في: زيادة سعادته وذلك بمساعدة الآخرين وخاصة من تربطهم به علاقات حميمة (١٠٨ : ٣٠٠).

حيث أن تقديم المساعدة يحسن من الحالة النفسية للمساعد وكذلك تقديره لنفسه فهو يشعر شعوراً طيباً، ويقيم نفسه بشكل إيجابي عندما يساعد الآخرين ، فيشعر بأنه شخص مفيد ومتعاون وغير أناني وواع لمشاعر الآخرين وعطوف ويتميز بالطيبة والكرم (٢٦١ : ٧٢٢ - ٧٢٤).

كما أنه يشعر بأنه مطلوب وكفاء ونافع وذلك عندما يكون هو الشخص الهدف للمساعدة (١١٩ : ٢١٥).

بالإضافة إلى أن تقديم المساعدة يسمح له بإعادة تنظيم وتوضيح معلوماته وفهمه الخاص ليكون قادراً على تقديم المساعدة الناجحة للمتلقى (٢٣٨ : ٦٢١).

كما أن تقديم المساعدة تفيد المساعد في صورة تقدير ذات مرتفع ومدح من الآخرين ، وشعور بسعادة داخلية (٢٤٢ : ٢٠٧).

ويقول الإمام " على بن أبي طالب " نظماً:

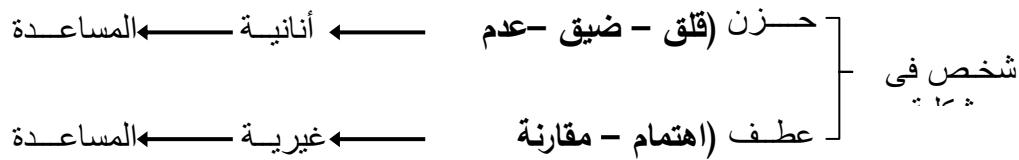
ما الفخر إلا لأهل العلم إنهم
على الهدى لمن استهدى أدلاء (٢ : ٧)

دافعية المساعدة:

ليست كل أنواع المساعدة مدفوعة بالعجز أو المشكلات أو الحاجات . فمثلاً قد يستخدم طلب المساعدة كأسلوب للتملق ، أو التودد ، أو كاستراتيجية موجهة نحو التحصيل تستخدم لتدعيم الأداء في المهام والتي تؤدي بكفاية (١٢٦ : ٥).

كما أن طلب المساعدة قد يكون مدفوعاً بعدة عوامل (قد تتوقف على الفرد أو المهمة) وهى: قد يكون الهدف من طلب المساعدة هو إتمام المهمة ، أو تجنب النقد، أو تجنب المهمة بأكملها ، أو تأكيد كفاية الفرد (١٩٥ : ٢٦٦).

وقد وضع " باتسون " وآخرون . Batson , et al (١٩٩١). نوعين من دافعية المساعدة كما فى الشكل التالى :



شكل (٤)

دافعية المساعدة

ودافعية الأنانية Egoistic تعنى أن سلوك المساعدة مدفوع بمكسب متوقع - أورد جميل سابق (عملية مبادلة) أو لزيادة تقدير الذات أو تجنب الشعور بالذنب أو الحزن إذا لم يقدم المساعدة أما الدافعية الغيرية Altruism فتعنى أن سلوك المساعدة مدفوع بالعطف على الشخص صاحب المشكلة والذي هو فى حاجة للمساعدة (١٦٤ : ٦٠٠).

أى أن الدافعية الأنانية مدفوعة بالرغبة فى زيادة المصلحة الشخصية بينما الدافعية الغيرية مدفوعة بالرغبة فى زيادة مصلحة الآخرين (١٠٨ : ٣٠٥).

ويوجد نمطان بديلان لدافعية المساعدة وهما: المساعدة المدفوعة بالفعالية Efficacy ، والمساعدة المدفوعة بالمشاركة الوجدانية Empathy ، وعند إدراك شخص ما فى حاجة للمساعدة فإنه فى حالة توجه المساعدة المدفوعة بالفعالية يكون الهدف القريب هو التغلب على المشكلات التقنية لجعل المساعدة فعالة أما الهدف البعيد فهو تعزيز مستوى فعالية الذات . وفى المقابل وبالنسبة لتوجه المشاركة الوجدانية فإن الهدف القريب لتقديم المساعدة هو التغلب على الضغط

الواقع على من هو فى حاجة للمساعدة أما الهدف البعيد فهو المشاركة المتبادلة فى الراحة التى يحسها الشخص بعد نجاح المساعدة (٢١٣ : ٧٢٩ - ٧٣٠).

وقد وضع "دارلى" و "لاتانى" **Darley & Latane** (١٩٧٠) نموذجاً لتقديم المساعدة ويتطلب من الشخص الإجابة بنعم على الثلاثة أسئلة الآتية قبل عملية المساعدة وهى :

- ١- هل الفرد لديه مشكلة فعلاً والمساعدة ستخففها؟
- ٢- هل أنا مسئول عن المساعدة (هل يجب أن أقدم المساعدة؟)
- ٣- هل أنا قادر على أداء المساعدة بنجاح ؟ (١٥٧ : ٤٧).

وتبعاً لنظرية العزو لـ " فينر " فعندما يطلب تلميذ مساعدة من تلميذ آخر فيفترض حدوث تتابع دافعى لسلوك المساعدة ويمكن تصوره كالاتى:

الفرصة للمساعدة ← تحليل عزوى ← الحالة الوجدانية ← الفعل (٢٤٨ : ٦٧٧).

أى أنه عند توافر الفرصة للمساعدة فإن المساعد المحتمل يحدد سبب الحاجة للمساعدة. فإذا أدرك سبب المساعدة على أنه قابل للتحكم فإن الشعور السائد هو الغضب وتهمل المساعدة . أما إذا كان السبب غير قابل للتحكم فإن الشعور السائد هو التعاطف (الرأفة) Pity وبالتالي يتم تقديم المساعدة (٩٩ : ٦٥٩).

ويذكر " فينر " أنه عندما يدرك الفشل على أنه قابل للتحكم وتمنع المساعدة فإن الأفراد من المحتمل أن يساعدوا أنفسهم (٢٤٧ : ١٦).

والشخص الذى يساعد نفسه من المحتمل أن يرفض مساعدة الآخرين وتبريره لذلك (لقد فعلتها بنفسى فلماذا لا يستطيع الآخرون ذلك) (١٦٦ : ١٦٥).

كما أنه عندما ندرك أن الأفراد لا يحاولون مساعدة أنفسهم فإننا نشعر بأنهم لا يستحقون مساعدتنا ، ونشعر أيضاً باهتمام أقل بمشكلاتهم (١٠٨ : ٣٢٦).

العوامل التى تؤثر فى طلب المساعدة:

يجد بعض الأفراد صعوبة فى اتخاذ قرار فيما يعن لهم من مواقف تكون فى حاجة إلى قرار، وكذلك أيضاً فإنهم يقفون أمام مشكلاتهم عاجزين عن تقديم الحلول المناسبة لها، ويضيع وقت طويل وهم يدورون فى ذات الأفكار ويفقدون الكثير من الفرص التى هم فى حاجة إليها (٩٠ : ١١٢).

- ومن العمليات المعقدة والتي لها مراحل متعددة للقرار ، طلب المساعدة (٢٦٢ : ١١٠).
- حيث أن القرار لطلب المساعدة يعتبر دالة لسلسلة من المعتقدات والإدراكات المترابطة وهي: (٩٤ : ٤١٤).
- ١- إدراك أن الأداء السابق غير كافٍ ، أو من المحتمل أن يكون الأداء غير كاف في المستقبل.
 - ٢- التفسير أو العزو السببي لتناقص الأداء.
 - ٣- الاعتقاد بأن السلوك الأدائي لطلب المساعدة سيزيد من احتمالية النجاح.
- وهناك عدة عوامل تؤثر في اتخاذ القرار لطلب المساعدة أو تجنبه وهي:
- ١-العزو الخارجي / الداخلي: فإذا عزوت الحاجة للمساعدة إلى عوامل خارجية (حظ - صعوبة المهمة). عندئذ لن يتضمن ذلك قصوراً (نقصاً) في قدرة وجهد طالب المساعدة ، وبالتالي فإنه يطلبها أكثر مما إذا تم العزو لأسباب داخلية .
 - ٢-مدى أهمية الخاصية التي تدرك على أنها غير ملائمة: فطلب المساعدة يقل عندما تعزو الحاجة للمساعدة إلى خصائص هامة مثل الصحة العقلية أو الذكاء عما إذا كانت تعزو إلى خصائص أقل أهمية.
 - ٣-عزو القدرة مقابل الجهد: فمن المحتمل أن تطلب المساعدة إذا تضمنت نقص القدرة بدلاً من نقص الجهد.
 - ٤-تأثير المعلومات عن الأداء السابق: عند معرفة معلومات عن الأداء السابق الضعيف فإن طلب المساعدة يعتبر أسلوباً لتجنب الحرج أكثر من عدم طلبها.
 - ٥-التكاليف لمقدم المساعدة : حيث يقل طلب المساعدة إذا تضمنت المساعدة تكاليفاً عالية لمقدمها.
 - ٦-المساعدة المقدمة مقابل المطلوبة: يتلقى الأفراد المساعدة المقدمة لهم أكثر من المضطرين لطلبها حيث يقل الشعور بالمديونية والحرج.
 - ٧-تأثير الجماعة: يقل طلب المساعدة عندما يكون علنياً وليس سرياً (وجود أو غياب الجمهور) لتجنب الحرج ، كما أن طلب المساعدة يزداد عندما يكون الأشخاص الموجودين مجهولين.

- ٨- حجم الجماعة (الجمهور) : يقل طلب المساعدة كلما زاد عدد الأفراد الذين يعرفون بطلبها.
- ٩- أسلوب التفاعل: يقل احتمال طلب المساعدة عندما يتوقع الأفراد تفاعلاً مستقبلياً وجهاً لوجه مع مقدم المساعدة .
- ١٠- رد فعل (استجابة) المشاهدين: يقل طلب المساعدة إذا تصرف الأفراد (الذين يشاهدون طلب المساعدة) بطريقة تدل على تقييم طلب المساعدة بشكل سلبي حيث يزداد الحرج .
- ١١- الجاذبية الجسمية لمقدم المساعدة : تقلل الجاذبية الجسمية لمقدم المساعدة من طلب المساعدة عند توقع التفاعل وجهاً لوجه معه فى المستقبل ، وقد وجد أن الذكور يطلبون المساعدة بصورة أقل من الإناث الأكثر جاذبية ، بينما تطلب الإناث مساعدة أكثر من الذكور الأكثر جاذبية وذلك يفسر بتحديدات دور النوع بالنسبة للسلوك المتوقع.
- ١٢- مكانة مقدم المساعدة : يزداد طلب المساعدة عندما تطلب من شخص أعلى فى المكانة عن شخص مساوٍ لطلبها فى المكانة.
- ١٣- عمر مقدم المساعدة : يحجم الأفراد عن طلب المساعدة ممن هم أقل منهم سناً لتجنب الحرج والاعتراف بالدونية.
- ١٤- الصديق مقابل الغريب: تزداد رغبة الأفراد لطلب المساعدة من الأصدقاء عن الأغراب لأن الأصدقاء ملزمون بالمساعدة وأقل احتمالاً لرفضها.
- ١٥- وظيفة (دور) مقدم المساعدة: يطلب الأفراد المساعدة من الفرد الذى يشغل دور المساعدة (أى أن من طبيعة وظيفته المساعدة) عن الشخص الذى لا يشغل هذا الدور.
- ١٦- التأثير الوجدانى : فالأفراد ذووا القدرة العالية فى الإحساس بمشاعر الآخرين وإدراكاتهم يقل طلبهم للمساعدة عندما يقيم طلب المساعدة بطريقة غير مناسبة ، والعكس صحيح.
- ١٧- الحساسية غير اللفظية: تطلب المساعدة عندما يدرك طالبها - عن طريق معرفته لإيماءات الوجه للآخرين تجاه طلب المساعدة - أن الآخرين متعاطفون ولن ينظروا له بشكل غير ملائم.
- ١٨- تقدير الذات: عندما يؤدى طلب المساعدة إلى الحرج ، فذوى تقدير الذات المنخفض تقل رغبتهم فى طلب المساعدة عن ذوى تقدير الذات المرتفع (٢٢٢ : ١٤٦ - ١٥٩).

١٩- القوة والفورية *والعدد : يقل طلب المساعدة عندما يكون الناس ممن هم موجودون للمساعدة ذوى مكانة كبيرة وأكثر فورية وأكثر عدداً ، وذلك تبعاً لنظرية الوقع الاجتماعى Social impact (١٩٣ : ٢٦٠).

٢٠- الفوائد والتكاليف النسبية المرتبطة بطلب المساعدة : يتأثر القرار لطلب المساعدة بتقييم الأفراد للفوائد والتكاليف النسبية المرتبطة بطلب المساعدة ، ووجد أن هذا التقييم هام بالنسبة للكبار الذين يكون لديهم مفهوم ثابت عن الكفاية، ولكنه ليس له نفس الأهمية بالنسبة للصغار والذين يهتمون له بالنواتج الناجحة أكثر من طريقة إحرازها.

٢١- مخالفة القواعد الاجتماعية: يؤدى الخوف من مخالفة معايير السلوك داخل حجرة الدراسة والتي يركز عليها المدرس كالعامل المنفرد، وعدم مقاطعة الآخرين ، وعدم التحدث مع الزملاء إلى الاعتقاد بأن طلب المساعدة سلوك غير مرغوب .

٢٢- انتهاك معايير الدور المحددة للنوع : حيث ينظر لطلب المساعدة على أنه سلوك يناسب دور الأنثى أكثر من مناسبه لدور الذكر (١٩٥ : ٢٧٣ : ٢٧٤).

٢٣- الطبقة الاجتماعية : الأفراد من ذوى الطبقة الاجتماعية المنخفضة أقل احتمالاً لطلب المساعدة عن ذوى الطبقة الاجتماعية المرتفعة.

٢٤- الفروق عبر الثقافات : فالأفراد الذين نشأوا (تربوا) فى بيئة ثقافية تؤكد على التنافس والتحصيل الذاتى يطلبون مساعدة أقل عن الأفراد الذين نشأوا فى بيئة تؤكد على التعاون . (١٨٩ : ٣٢٥ - ٣٢٦).

أنماط وأساليب طلب المساعدة:

إن المشكلة الجيدة دافع جيد يدفع الفرد إلى التعلم ، وهى فى المرتبة الثانية تساعد على الوثوق فى قدرته على تصريف شئونه بنفسه، والفرد الذى يعمل على حل مشكلة ، لديه دافع لمواجهة المشكلة بحيث يحقق أهدافه (٢٢ : ٩١).

والمشكلة يجب أن تثير عمليات التعلم لدى التلاميذ (٢٢١ : ٢٣).

* وتعنى أن مصادر المساعدة مباشرة وقريبة من متلقى المساعدة ومن المتوقع أن يتقابل مع مقدم المساعدة وجهاً لوجه (٢٦٠ : ١٩٣).

ومن الطبيعي أنه عندما يدرك التلاميذ وجود مشكلة لا يستطيعون حلها، فإنهم يقررون طلب المساعدة أو عدم طلبها، وفي حالة القرار بطلب المساعدة فإن عليهم أن يحددوا الطريقة التي يطلبون بها المساعدة وكذلك نوع المساعدة من الشخص مقدم المساعدة المحتمل.

وتوجد عدة أنماط لطلب المساعدة وتختلف في الوظائف التي تؤديها، وفي عمليات المقارنة، وميكانيزمات التصدي التي تتضمنها وأنواع المساعدين الذين يقدمون على تقديم المساعدة (١٢٦ : ٩).

وهذه الأنماط هي:

١- طلب المساعدة الأدائي: Instrumental Help Seeking

ويشير إلى المواقف التي تحدد فيها المساعدة بالكم والنوع لتسمح للفرد بأن يحل المشكلة بنفسه، وفي هذا النوع يمكن أن يرفض الفرد المساعدة إذا كان قادراً على أداء المهمة بنفسه، ومع ذلك يمكن له أن يطلب المساعدة عند الحاجة (١٩٥ : ٢٦٦). أي أنها تمثل اكتساب الحد الأدنى من المساعدة الكافية للإنجاز باستقلالية كالتلميحات التي يشير بها المدرس وتسهل للتلميذ الوصول للحل (١٧٢ : ٢٢١).

ويؤدي إمداد الفرد القائم بحل المشكلة بتلميحة معينة إلى إحداث تغيير في الموقف المشكل، ومن الممكن أن يفسرها وفقاً للاتجاه السائد لديه عند تناوله للمشكلة، كما أنها قد تقود إلى محاولة مختلفة أو لحل غير صحيح، أو تعمل على التعجيل بالوصول إلى الحل الصحيح (٥٩ : ٤٠٦ - ٤٠٧).

٢- طلب المساعدة التنفيذي: Excutive Help Seeking

ويشير إلى المواقف التي تكون فيها نية الفرد هي الاستعانة بشخص آخر ليحل له المشكلة، وأن يحقق هدفه نيابة عنه (١٩٥ : ٢٦٦).

أي أنها تمثل طلب المساعدة لتقليل المتاعب الخاصة بإتمام المهمة عن طريق مساعدة الآخرين كالحلول التي يقدمها المدرس للتلاميذ (١٧٢ : ٢٢١) وفي هذا النمط، قد يطلب التلاميذ المساعدة حتى عندما لا يحتاجون إليها وذلك بدلاً من المحاولة في حل المشكلة بمفردهم (١١٤ : ٦٣١).

وبصفة عامة تعتبر المساعدة ضرورية بالنسبة لحل المشكلات التي يستحيل على الفرد أن يحلها بنفسه، ولكنها غير ضرورية (أى مريحة فقط) بالنسبة للمشكلات التي يستطيع أن يحلها الفرد إذا بذل فيها جهداً وقضى فيها وقتاً كافياً (١٥٧ : ٥٤).

وتوجد أساليب يمكن أن تطلب بها المساعدة وهى:

١- الطلب المباشر.

٢- وسائل غير مباشرة مثل (التظاهر بوجه حزين * ، أو التتويه بأسلوب بسيط للحاجة للمساعدة) (١١٩ : ٢٢٥).

الاستجابة (رد الفعل) لطلب المساعدة:

بالرغم من أن متلقى المساعدة ينظر لها كفعل إيجابى يدعم ويعكس اهتمام ورعاية مقدم المساعدة فإنه قد يعتبرها خبرة سلبية تتضمن الشعور بالفشل والدونية Inferiority والالتكالية (١٩٢ : ٣١١).

وقد أوضحت البحوث أن الشروط الموقفية (وتشمل خصائص مقدم المساعدة، وخصائص المساعدة ، وخصائص الموقف) وكذلك خصائص المتلقى تؤثر على الاستجابة للمساعدة. (١٣٩ : ٢٧).

فتبعاً لنظرية المقارنة الاجتماعية لـ " فستنجر " Festinger (١٩٥٤) يرى " فيشر " و " نادلر " أنه عند تماثل مقدم المساعدة والمتلقى فإن المساعدة تتضمن تهديدات للذات (مثل الدونية-الالتكالية) بينما المساعدة من شخص غير مماثل (مختلف) تتضمن تدعيم للذات (٢٩٩ : ١٣١).

وتستخدم المقارنة الاجتماعية بهدف تقييم الذات Evaluation – Self وذلك فى حالة عدم الضغط النفسى على الفرد أو فى حالة من الضغط البسيط، أو تستخدم بهدف تعظيم (إعلاء) الذات Self – enhancement وذلك فى حالة الضغط النفسى على الفرد والتهديد لتقدير الذات . والأساس فى ذلك هو عملية المقارنة الدونية Downward comparison وتعنى اختيار الفرد فرداً أقل مستوى منه مما يزيد من إحساسه بالرضا بموقفه، ومن منظور المقارنة الدونية فإن المساعدة يفضل أن تطلب من الأشخاص المختلفين لأن طلبها من المماثلين يتضمن اعترافاً صريحاً بالدونية ومن ثم تهديداً للذات (٢٦٢ : ١١ - ١١٤).

* أى يبدو عليه عدم الراحة للمشكلة.

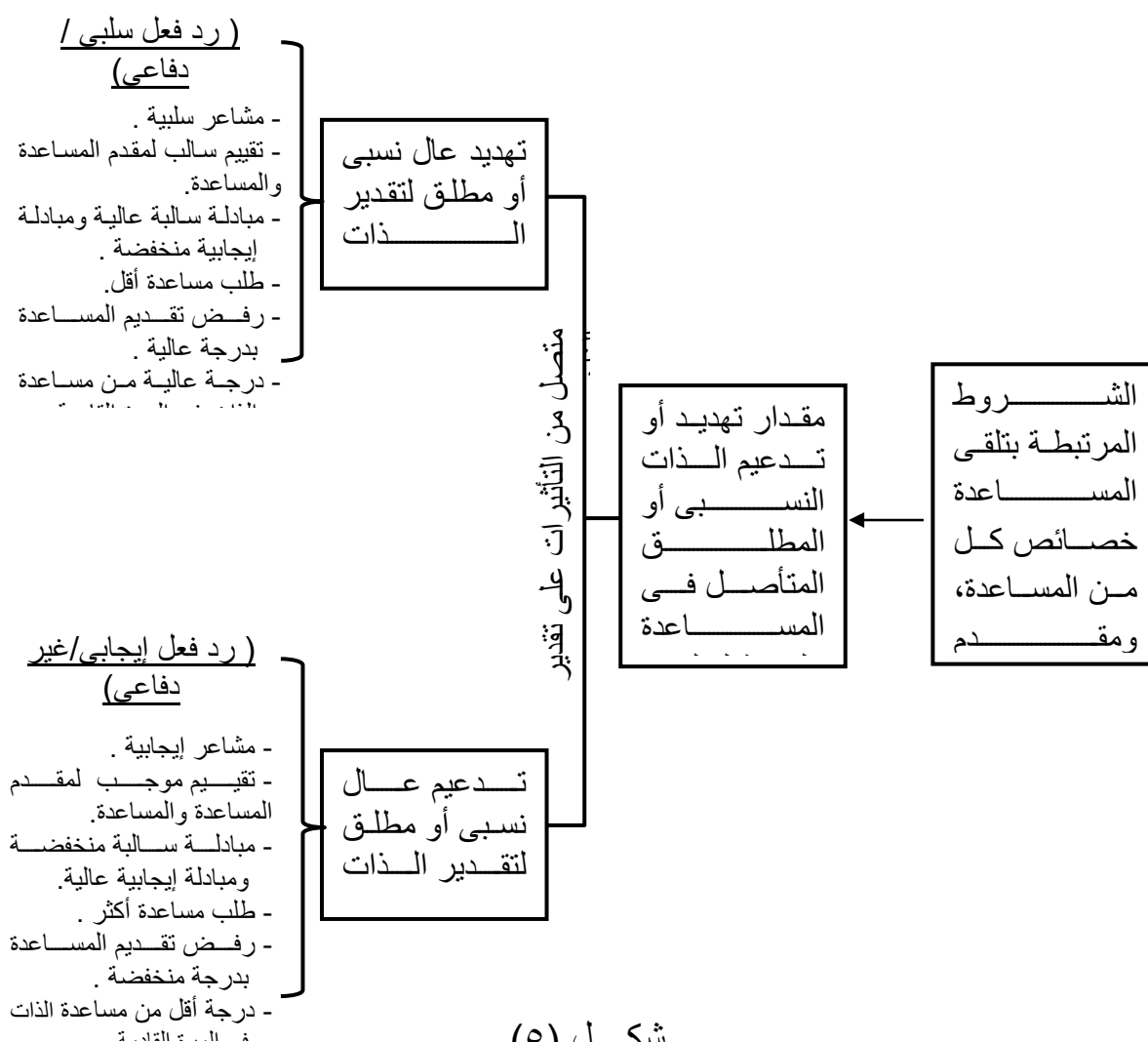
والمساعدة من شخص يمتلك مصادر عديدة في المجال الذي يفشل فيه المتلقى إنما تزيد من الشعور السلبي وتقدير ذات موقفي منخفض (١٣٩ : ٣٩).

كما تعتبر المساعدة مهددة فقط عندما يعكس تلقيها دونية المتلقى في مجال متعلق بالأنا (ذكاء - إبداع) (١٩٢ : ٣١٨). وتكون المساعدة مفيدة ومدعمة إذا كان مقدم المساعدة مدفوعاً بالعاطفة والاهتمام بصالح الفرد (١٢٨ : ٤٢٣).

والأفراد الذين يتلقون المساعدة ويكونون من ذوى الحاجة العالية لاندماج الأنا هم أكثر تهديداً للذات نتيجة المساعدة عن الأفراد ذوى اندماج أنا أقل في المهمة. كما أن ذوى الحاجة العالية للإنجاز كانوا أكثر تهديداً من المساعدة عن منخفضي الحاجة للإنجاز، وكذلك ذوى الحساسية العالية للتلميحات غير اللفظية يكونون أكثر حساسية للتهديد المتضمن في المساعدة (١٣٩ : ٤٠).

وتظهر المساعدة المطلوبة تهديداً لمتلقيها بسبب أنها تتضمن اعترافاً عاماً بالدونية ، بينما لا تتضمن المساعدة المقدمة هذا الاعتراف. وتقبل المساعدة التي لا يستطيع المتلقى ردها تكون مهددة لأنها تتعارض مع المعيار الواضح بأن الإنسان لابد وأن يكون عادلاً في علاقاته الاجتماعية (١٣٩ : ٤٠).

وقد وضع " فيشر " وآخرون **Fisher, et al.** (١٩٨٢) نموذجاً لتهديد تقدير الذات لفهم استجابات المتلقى للمساعدة كما يتضح من شكل (٥).



شكل (٥)

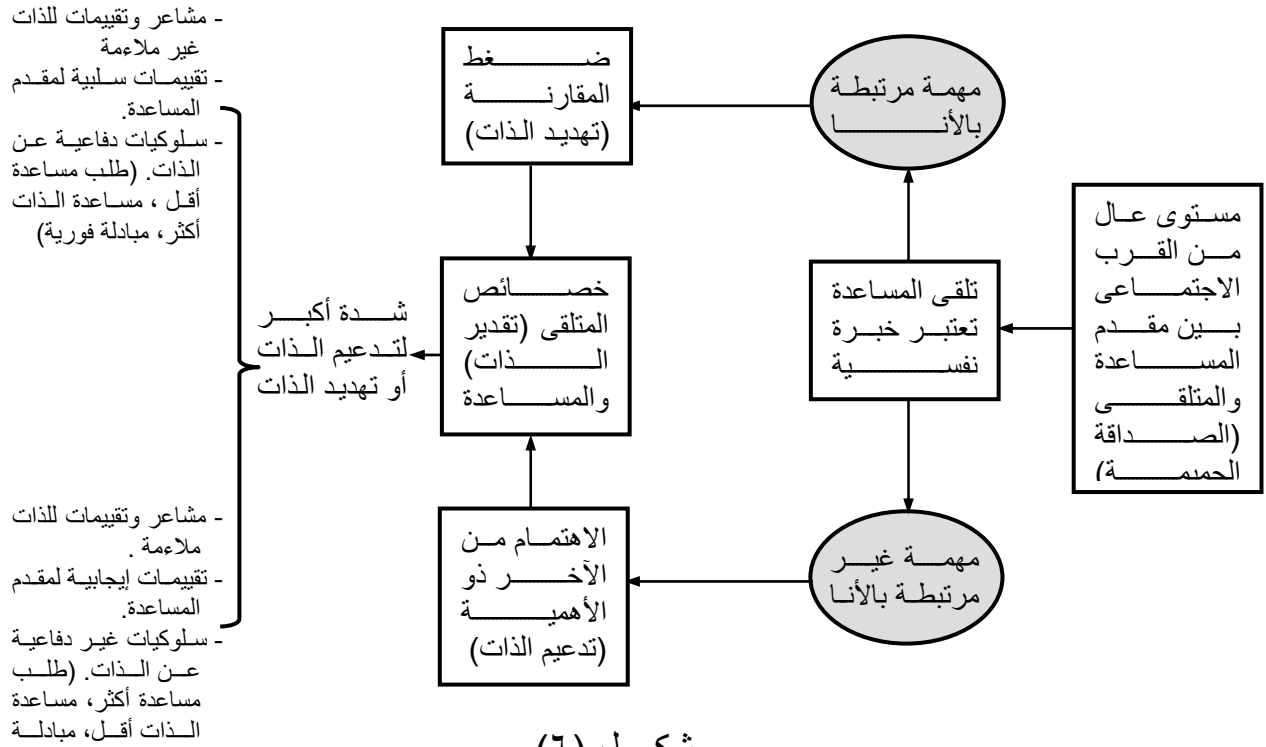
نموذج تهديد تقدير الذات

حيث يتنبأ النموذج بأن المتلقين المهددين بالمساعدة يشعرون بمشاعر سلبية ويندمجون في محاولات دفاعية لاستعادة المشاعر الإيجابية عن أنفسهم. وهي تتضمن انتقاص قدر مقدم المساعدة والمساعدة نفسها، وإظهار مبادلة سلبية عالية ومبادلة إيجابية منخفضة والاندماج في مساعدة الذات لجعل المساعدة في المستقبل غير ضرورية ، وطلب مساعدة تالية بسيطة وكل هذه الاستجابات تؤكد إحساس المتلقى بالقوة والتحكم من جديد ، وفي المقابل تولد المساعدة التي تدعم مفهوم الذات للمتلقى مجموعة من الاستجابات المختلفة، فيتمتع المتلقى بمشاعر إيجابية ويقيم مقدم المساعدة والمساعدة بشكل إيجابي، ويندمج في مبادلة إيجابية عالية ، ومبادلة سلبية منخفضة ، وأيضاً يندمج في مساعدة الذات بشكل أقل ومن المحتمل أن يطلب المساعدة بدرجة عالية (١٣٩) :

(٤٦ - ٤٨).

وأيضاً وضع "نادلر" وآخرون Nadler, et al. (١٩٨٣) نموذجاً لتأثير القرب

الاجتماعي Social proximity بين مقدم المساعدة والمتلقى على استجابات المتلقى للمساعدة



شكل (٦)

نموذج تأثير القرب الاجتماعي بين مقدم المساعدة والمتلقى على رد فعل المتلقى للمساعدة.

. ويقترح هذا النموذج ما يأتي :

١- تعتبر المساعدة من الصديق خبرة (تجربة) ذات دلالة نفسية أكثر من تلقيها من شخص غريب.

٢- يتم ترجمة هذه التجربة النفسية إلى تهديد للذات أو تدعيم للذات بناء على ارتباط المهمة التي تمت فيها المساعدة بالأنف. حيث يعتبر تلقي المساعدة في مهمة مرتبطة بالأنف من صديق خبرة مهددة للذات بسبب ضغط المقارنة المتضمنة.

أما تلقي المساعدة في مهمة غير مرتبطة بالأنف تعتبر مدعمة للذات أكثر نتيجة العناصر (العمليات) الإيجابية المتضمنة (كدليل الاهتمام من الصديق، أحد أفراد العائلة، ..).

٣- تتأثر شدة التهديد أو التدعيم للذات بالمتغيرات الشخصية والموقفية، وأيضاً يتوسط ثبات (درجة) المساعدة (هل قدمت مرة أو مرتين) هذه العناصر.

٤- عند تلقى المساعدة باستمرار من صديق فى مهمة مرتبطة بالأنا ، يندمج الفرد فى مساعدة الذات لإنهاء الاتكالية (الاعتمادية) ، ويختار عدم طلب المساعدة من الأصدقاء ، ويحاول أن يقوم بالمبادلة الفورية كلما أمكن ذلك (١٩٢ : ٣١٩ - ٣٢٠).

نماذج طلب المساعدة:

توجد عدة نماذج نظرية مرتبطة بسلوك طلب المساعدة ومنها:

١- نموذج "دارلى" و "لاتانى" (١٩٧٠):

- والذى يوضح عملية القرار بطلب أو عدم طلب المساعدة ، ويسمى نموذج الأسئلة الثلاثة. حيث توجد ثلاثة أسئلة لمتلقى المساعدة، يجيب عليها قبل طلب المساعدة وهى:
- هل لدى مشكلة والمساعدة ستخففها؟
 - هل يجب أن أطلب المساعدة ؟
 - من يكون أكثر قدرة على تقديم المساعدة التى أحتاجها؟ (١٥٧ : ٤٧).

٢- نموذج "نيلسون لى جال" (١٩٨١) لعمليات طلب المساعدة:

وهو يقوم على تحليل المهمة بالنسبة لعملية طلب المساعدة، ويحدد كل من الأنشطة السلوكية والمعرفية التى قد يندمج فيها طالب المساعدة قبل وأثناء وبعد طلب المساعدة .

ويتكون من خمس عمليات وهى : (١٩٥ : ٢٧٠ - ٢٧١)

١- الوعى بالحاجة للمساعدة: أى أن يعرف الفرد أن مصادره المتاحة غير كافية لتحقيق الهدف.

٢- القرار بطلب المساعدة: أى أن يقرر الفرد بجدية أن يطلب المساعدة من الآخرين.

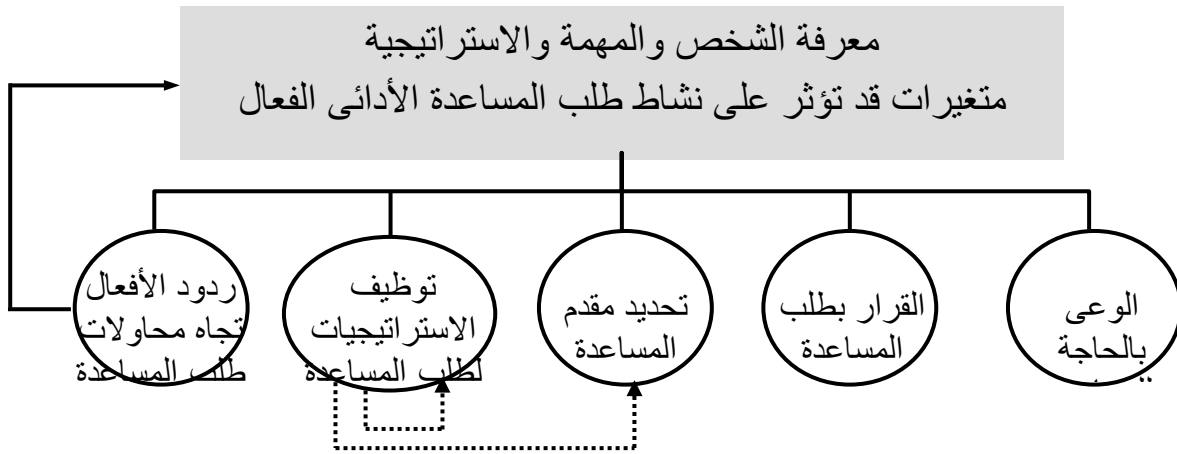
٣- تحديد الأشخاص الذين من المحتمل أن يقدموا المساعدة: وذلك لكى يمدوا الفرد بالمصادر المطلوبة .

٤- توظيف الاستراتيجيات: للحصول على المساعدة من الآخرين.

٥- الاستجابة لعملية طلب المساعدة وتقييمها: من حيث النجاح أو الفشل ، وهذه الأحكام قد تؤثر على سلوك طلب المساعدة فى المستقبل.

ومن الملاحظ أن طالب المساعدة إذا وجد أن جهده الأولى غير ناجح فأمامه احتمالان:

- أ- إما أن يستمر في محاولة الحصول على المساعدة من الشخص المساعد المختار باستخدام الاستراتيجية الأولى أو تغييرها. وهذا ما يوضحه السهم المنقطع القصير في الشكل (٧).
- ب- وإما أن يتخلى عن الشخص المساعد الأول ويحدد غيره، وهذا ما يوضحه السهم المنقطع الطويل.



شكل (٧)

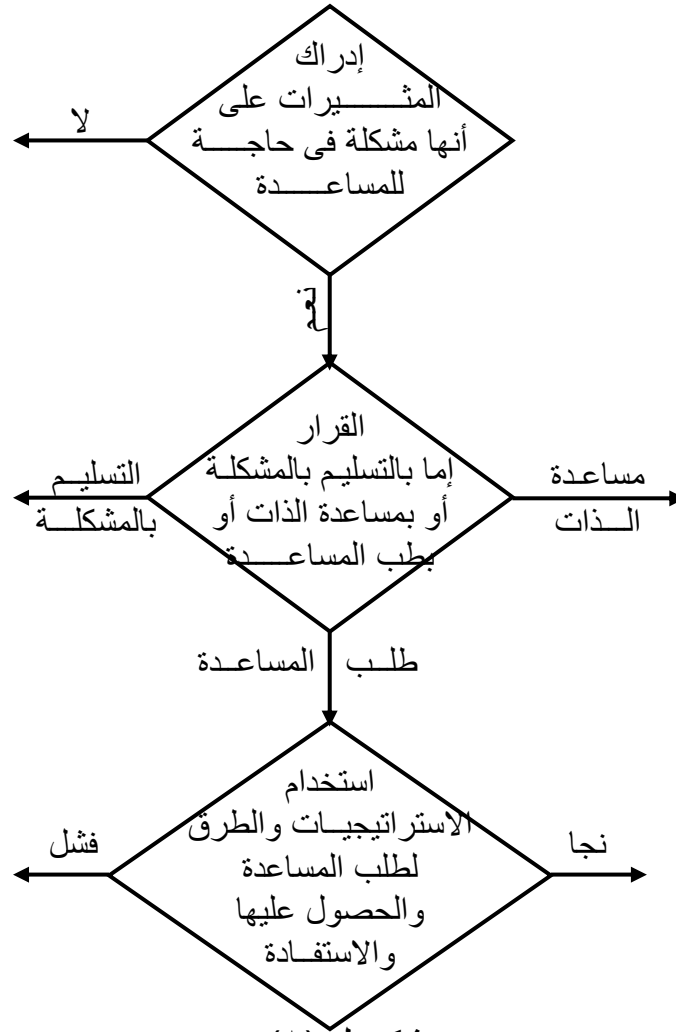
نموذج عمليات طلب المساعدة لـ "نيلسون لي جال"

٣- نموذج "جروس" و "ماك مولين" Gross & McMullen (١٩٨٢).

ويتكون من ثلاث استراتيجيات متتابعة وهي: (١٥٧ : ٤٧ - ٥٠).

- إدراك المشكلة .
- القرار بطلب المساعدة.
- الاستراتيجيات الإجرائية .

أي أن التتابع البسيط والذي يظهر في شكل (٨) يوضح أنه أولاً لابد أن نتعرف أو نستدل على وجود المشكلة ، ثم نقرر ما إذا كنا سنطلب المساعدة أم لا ، وبعد ذلك ننخرط في الأنشطة التي تهدف إلى حل المشكلة.



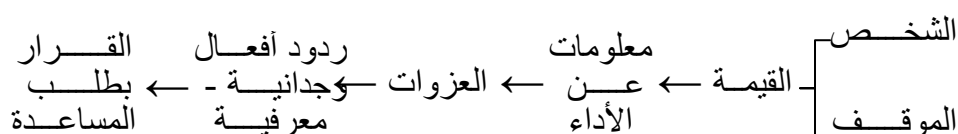
شكل (٨)

نموذج عمليات طلب المساعدة لـ "جروس" و "ماك مولين"

٤- نموذج " آميس " (١٩٨٣).

ويسمى النموذج الدافعي المعرفي (أو نموذج عزو المعتقدات والقيم) ويوضح أن كلاً من العوامل الشخصية والموقفية تساهم في تحديد القيمة المناسبة في موضع الإنجاز ، والقيمة المستنتجة عندئذ يكون لها تأثير على العزو لمخرجات الإنجاز المدركة وردود الأفعال الوجدانية والمعرفية المرتبطة بالعزوات، والقرار النهائي لاختيار طلب المساعدة من بين عدة أفعال أدائية بديلة متاحة.

ويتضح هذا النموذج في الشكل التالي:



شكل (٩)

النموذج الدافعي المعرفي لـ "أميس" (٩٣ : ١٦٩)

ويرى الباحث في هذه النماذج ، أنها تدور جميعاً في فلك واحد ، وهو أن الفرد لابد أولاً أن يشعر بالمشكلة ويحددها ، ثم يقرر طلب المساعدة ، ويحدد الشخص الهدف لتقديم المساعدة ، وبعد ذلك ينفذ قراره ويطلب المساعدة لحل المشكلة.

نظريات طلب المساعدة:

توجد عدة نظريات لتوضح سلوك طلب المساعدة وهي:

- نظرية العدالة.
- نظرية الممانعة.
- نظرية العزو.
- نظرية تقدير الذات.
- نظرية قيمة الذات.

أولاً: نظرية العدالة: Equity theory

تعتبر نظرية العدالة لـ " آدم " Adam (١٩٦٥) نظرية معرفية تركز على امتلاك الأفراد للمعتقدات ، والمشاعر ، ووجهات النظر التي تؤثر على عملهم ، وهذه النظرية قائمة على مفهوم الاتساق المعرفي Cognitive consistency لـ "فستنجر" (١٩٥٧) . حيث يفترض أن العلاقة بين الأفكار (التوقعات) والأفعال إما أن تكون متوافقة Consonant أو متنافرة Dissonant . أي متسقة أو غير متسقة (١٠٠ : ٢٤٩).

وتعتبر هذه النظرية أن العلاقات البيئية الشخصية تتأثر برغبة الأطراف المعنية في إقامة توازن بين ما قدم وبين ما أخذ (٢٤ : ١١٦٤).

أي أن السمة الرئيسية لنظرية العدالة هي عملية المقارنة بين (المدخلات / المخرجات) Input to Output وتأخذ المقارنة الوضع التالي:

مخرجات الآخرين	مقارنة بـ	مخرجات الذات
مدخلات الآخرين		مدخلات الذات

وعندما يتوازن جانباً هذه المعادلة النفسية ، يشعر الفرد بالعدالة أما إذا كانا في حالة عدم توازن فإنه يشعر بعدم العدالة Inequity (١٨٧ : ١٤٤ - ١٤٥).

وتفترض هذه النظرية اتجاه الناس إلى تحقيق العدالة في علاقاتهم الاجتماعية ، حيث تؤدي العلاقات غير العادلة إلى الضيق. وعلى ذلك يمتنع الأفراد عن طلب المساعدة الضرورية أو يبتئون في طلبها عندما يتوقعون عدم تحقيق العدالة برد المساعدة لمقدمها (١٣٩ : ٢٨ - ٢٩).

ويقترح "جرينبرج" Greenberg (١٩٨٠) أنه كلما زادت فوائد المتلقين للمساعدة من جراء المساعدة زادت مشاعر المديونية التي يشعر بها المتلقى ، ويتم تخفيف هذه المشاعر من خلال عملية المبادلة Reciprocity (١٣٩ : ٣٠).

وتشير عملية المبادلة إلى المعاملة بالمثل Quid - pro - quo وهي تجعلنا نشعر بعدم ارتياح إذا لم نصبح قادرين على رد المساعدة لمن ساعدونا (١٠٨ : ٣١٢) فالمعيار الذي يحدد المبادلة هو أنه يجب أن يحتفظ الناس بالعدالة في علاقاتهم (١٨٩ : ٣١١):

وبالرغم من أن المساعدة المتبادلة تعتبر شيئاً عادياً بين المجموعات المتعاونة والتي من المفترض فيها أن الأفراد يظهرون مرغوبة متزايدة للزملاء الذين يساعدهم ، إلا أن البحوث الحديثة تركز على احتمالية أن الأفراد المتلقين للمساعدة يظهرون تناقصاً في حبهم للمساعدين لهم وذلك لعدة أسباب منها: (١٢١ : ١٢٣١)

- ١- عدم القدرة أو قلة الفرص لرد المساعدة.
- ٢- أن المساعدة تأتي من شخص له نفس الخبرة الماضية الخاصة بالمهمة. (أي التماثل Similarity).
- ٣- أن المساعدة ترتبط بأنا Ego المتلقى.

ويعتبر نموذج العدالة غير كاف لعمل توقعات في سياقات محددة فهو يركز على التنبؤ بدرجات من التفاعلات السالبة للمساعدة. وطبقاً للنظرية فإن أي علاقة مساعدة تنتج مخرجات للمتلقى أكثر من مقدم المساعدة تؤدي إلى الظلم والاستجابة الملائمة يمكن تصورها على أنها استعادة للعدالة واحتمالية أن تؤدي هذه العلاقة إلى تفاعلات إيجابية تكون معدومة . كما أنه لا يوجد تحديداً للشروط التي تؤدي بالمتلقى إلى أن يختار المبادلة المباشرة أو التحريف (التشويه) المعرفي كوسيلة لاستعادة العدالة (١٣٩ : ٣١).

ثانياً : نظرية الممانعة: Reactance theory

تذهب هذه النظرية إلى أن أوجه التضيق التي تفرض على أى نمط أو موضوع أو سلوك تصنيف إلى مرغوبيته Desirability وكل ممنوع مرغوب (٢٤ : ٣١٧٥):

وتوضح نظرية الممانعة لـ " بريهم " Brehm (١٩٦٦) أن الأفراد يرغبون فى الحصول على حريتهم فى الاختيار ، وأن أى اختزال مدرك لهذه الحرية يؤدي إلى حالة نفسية سلبية (ممانعة) والتي تدفعهم إلى استعادة الحرية المفقودة ، وبالتالي فالمساعدة التي تهدد الحرية فى أداء الأعمال الحالية أو المستقبلية تثير الممانعة (١٣٩ : ٣١ - ٣٢).

وتفترض نظرية الممانعة أن الاتكال على المساعدين والضغط النفسى الواقع على متلقى المساعدة لردّها ربما تحد من حرية طالب المساعدة وتؤدي إلى مشاعر سلبية نحو المساعدين ، بالإضافة إلى مقاومة المساعدة ، أى يقل احتمال طلب المساعدة (٢٦٠ : ١٩٢).

كما أن المساعدة المشروطة تهدد حرية المتلقى ، وكذلك ربما تقيد المساعدة المدفوعة بشكل إيجابى من حرية المتلقى أكثر مما تفعله المساعدة المدفوعة بشكل سلبى (أى يوجد ضغط نفسى أكبر على المتلقى ليتصرف بأدب مع المساعد) (١٣٩ : ٣٢).

وكذلك تفترض نظرية الممانعة أن المساعدة المقدمة تكون مقيدة لحرية المتلقى أكثر من المساعدة التي يطلبها الشخص بحرية وقتما يشاء ، ولذلك يكون هناك تقبل للمساعدة ، وردود أفعال (استجابات) إيجابية نحوها بشكل أكثر عندما يمكن طلب المساعدة عنه فى حالة تقديمها اعتباطياً (١٣٩ : ٣٣).

فقد يستنتج الفرد أن تلقيه للمساعدة دون طلبها قد يرجع إلى إدراك مقدم المساعدة لحاجته إليه بسبب نقص قدراته، وينعكس ذلك على إدراكه المنخفض لقدرته ، وخفض توقعه للنجاح فى المستقبل (٣٧ : ٢٠٧).

ومن ناحية أخرى ، يوضح "جروس" وآخرون Gross ,et al (١٩٧٩) أن الحصول على المساعدة المقدمة دون طلبها بدلاً من الاضطرار لطلبها يقلل من العزو الذاتى لعدم الكفاية (وأيضاً الشعور بالمديونية والممانعة) (٢١٢ : ٩٥).

وكذلك يقل الشعور بالحرَج عند تلقى المساعدة بدلاً من طلبها ، لأن متلقى المساعدة يعترف بالدونية بالنسبة للآخرين ، ومن ثم يعانى الحرَج، وكذلك لن يخاف الأشخاص من رفض طلبهم للمساعدة والذي يعتبر فى حد ذاته حرجاً كبيراً لطلبها لسببين:

- ١- أنه يعترف بعدم الكفاية نتيجة طلبه المساعدة.
 - ٢- قد يتضمن رفض المساعدة اعتباره شخصاً لا يستحق المساعدة (٢٢٢ : ١٥٠).
- كما أن تقديم المساعدة دون طلبها قد لا يهدد تقدير الذات لمتلقيها خاصة في المهام التي يعزو الفشل فيها إلى سوء الحظ بدلاً من عدم الكفاية (١٤٢ : ١٠٨٩).
- وتعتبر نظرية الممانعة للتنبؤ بتفاعلات المساعدة محدودة في عدة جوانب وهي:**
- أولاً:** أنها تطبق فقط عندما تقيد الشروط المرتبطة بالمساعدة من حرية المتلقى وبذلك فهي تلغى عوامل موقفية عديدة ترتبط بالمساعدة.
- ثانياً:** أنها تتنبأ فقط بالتفاعلات التي تهدد الحرية ولكنها لا تتضمن شيئاً بالنسبة للتفاعلات الخاصة بالمساعدة غير المقيدة .
- ثالثاً:** أنها غير كافية للتنبؤ بتفاعلات المساعدة لأن هناك عوامل أخرى قد تتوسط تأثيرها فمثلاً ربما تهدد المساعدة الإرادية من حرية المتلقى أكثر من المساعدة اللاإرادية لأنها تتضمن مطالب أكثر للمبادلة (١٣٩ : ٣٤).

نظرية العزو: Attribution Theory

صاغ " فينر " (١٩٧٩ : ١٩٨٠) نظرية العزو من منظور معرفي ، ويقوم التوجه الرئيسي لهذه النظرية على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم وكيف تؤثر هذه التفسيرات على السلوك الإنجازي اللاحق (٦٠ : ٤٧٧).

فيقوم الأفراد بعمل عزوات لكي يفهموا وينظموا ويكونوا وجهات نظر ذات معنى حول الأحداث (١٧٥ : ٢٥).

ويقترح " هيدر " (١٩٥٣) أن عزو الناس يقدم تفسيرات لسلوكهم وللأحداث ويؤكد على العوامل التي تشتت من الشخص أو ناتجة من مصادر بيئية (١٤٠ : ٣٩٣).

وتبعاً لصياغة " فينر " (١٩٧٩) لنظرية عزو الإنجاز فإن الأفراد يبحثون عن أسباب أدائهم في ضوء أربعة أبعاد رئيسية ، وهي :

موضع السببية Locus of causality والثبات Stability ، قابلية الضبط Controllability والكلية (العمومية) Globality ونتائج الإنجاز تعزو إلى عوامل محددة مثل القدرة ، والجهد ، وصعوبة المهمة ، والحظ (٩٣ : ١٦٧).

ويرى "جراهام" و "باركر" **Graham & Barker** (١٩٩٠) أن المساعدة تزداد عندما تدرك اتكالية الفرد على أنها ناتجة عن عوامل لا يمكن التحكم فيها مثل القدرة المنخفضة ، وفي المقابل فإن إدراك الحاجة للمساعدة على أنها ناتجة عن عوامل يمكن التحكم فيها مثل نقص الجهد يؤدي إلى إهمال نسبي (١٥٤ : ٧).

كما يذكر "شابيرو" **Shapiro** (١٩٨٧) أن الشخص الذي يحتاج المساعدة لأسباب خارجية (حظ ، صعوبة المهمة) يتوقع أن الآخرين لن يقيموه بطريقة سلبية لطلبه المساعدة ، ومن المتوقع أن يطلب المساعدة بتكرار أكثر عما إذا كانت الحاجة للمساعدة ترجع إلى أسباب داخلية (٢٢٢ : ١٤٦).

ويعتقد "فينر" (١٩٧٩) أن الشخص الذي يعزو فشله لنقص القدرة يثق في احتمالية النجاح في المستقبل بدرجة أقل من الذي يعزو فشله لنقص الجهد، والذي بدوره يحاول جاهداً الانخراط في أفعال أدائية متعددة لتحقيق النجاح ومنها طلب المساعدة (٩٣ : ١٦٧).

وتذكر "بنترتش" و "بلومنتيلد" **Pintrich & Blumenfeld** (١٩٨٥): أنه نظراً لأن الكثير من مهام حجرة الدراسة مألوفة ومصممة للممارسة فإن طلب المساعدة يرتبط سلبياً بإدراكات القدرة والجهد بينما تقديم المساعدة يرتبط إيجابياً بإدراك القدرة (٢٠٤ : ٦٤٨ - ٦٤٩).

ومن الملاحظ أن الرجال يميلون إلى أن يعزوا نجاحاتهم للقدرة ، وفشلهم لسوء الحظ أو نقص الجهد، وهذه النظرة تتضمن أن المساعدة غير ضرورية ، وعلى العكس فإن النساء تعترف بالمسؤولية الشخصية عن الفشل ، وبذلك تعتقد في نقص القدرة وأن المساعدة ضرورية لتحقيق النجاح (١٨٢ : ٢٤٥).

وقد وجد "تسلر" و "شوارتز" **Tessler & Schwarts** (١٩٧٢) أنه إذا كان عدد المحتاجين للمساعدة لنفس المهمة كبيراً فإن عزو طلب المساعدة يكون خارجياً ، أما إذا كان العدد قليلاً فإن العزو يكون داخلياً، وإذا حدث عزو داخلياً فإن الأفراد قد لا يرغبون في الكشف عن عدم الكفاية بطلب المساعدة ولذلك يقل طلب المساعدة (١٣٩ : ٣٦).

وبالرغم من قوة هذه النظرية فإنه توجد عدة صعوبات في تطبيقها بالنسبة لتفاعلات المساعدة وهي:

أولاً: أن النظرية لها تطبيق مباشر فقط بالنسبة لإدراكات المتلقين الخاصة بالذات والآخرين بالرغم من أنه من الممكن أن نستنتج قاعدة بيانات مشتركة بين موضع العزو ومثل هذه التفاعلات كطلب المساعدة والمبادلة .

ثانياً: أن المحك المستخدم لعمل العزو وهو : لماذا أحتاج للمساعدة (بمعنى هل هى حاجة داخلية أم خارجية للمساعدة) يعتبر جامداً جداً فالمتلقين ربما يعزو حاجتهم للمساعدة إلى البيئة كلما أمكن ذلك (١٣٩ : ٣٧).

نظرية تقدير الذات : Self - Esteem Theory

يعرف **تقدير الذات** عامة بتقييم الفرد لقيمه الشخصية (٢٦٥ : ٤٣٣).

ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته ، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفاء (٨٠ : ١٧).

وثمة افتراض أنه إذا كان الشخص لديه رأى جيد فى نفسه (مرتفع فى تقدير الذات) أو رأى ردىء (منخفض فى تقدير الذات) يعتبر إلى حد ما عاملاً أساسياً فى تحديد السلوك الإنجازى (٢٧ : ٩٦).

فتقدير الذات أحد العوامل المرتبطة بالشخصية والتي تؤثر على استراتيجيات التصدى ومنها استراتيجية طلب المساعدة (٢١٦ : ٣١٢).

وتعتبر العواقب المرتبطة بالذات والخاصة بطلب المساعدة حاسمة فى تحديد ردود أفعال (استجابات) المتلقى للمساعدة ، فتتضمن المساعدة مزيجاً من العوامل المهددة والمدعمة للذات (١٣٩ : ٣٨).

ويمكن فهم مستوى تقدير الذات كمحدد لردود الأفعال (الاستجابات) للمساعدة من خلال عدة أوجه وهى: نظرية "جونز" لتقدير الذات ، وفرض القابلية للانجرار ، وفرض الاتساق.

وتبعاً لنظرية "جونز" Jons (١٩٧٣) لتقدير الذات ، فالتلاميذ ذوى تقدير الذات المنخفض عندما يفشلون فإنهم يطلبون المساعدة لتحقيق النجاح، وتعزيز إحساسهم بالتقدير . بمعنى آخر يكونوا حريصين على إصلاح صورة ذواتهم (٩٣ : ١٦٦).

وقد قدم "تسلر" و "شوارتر" (١٩٧٢) فرض القابلية للانجرار Vulnerability ، والذي يفترض أن ذوى تقدير الذات المنخفض يكون لديهم قدراً ضئيلاً نسبياً من معرفة الذات الإيجابية عن أنفسهم ، وبالتالي فهم أكثر عرضة للانجرار عند ورود معلومات مهددة للذات عن ذوى تقدير الذات المرتفع، ومن ثم يتجنبون طلب المساعدة أكثر من ذوى تقدير الذات المرتفع (١٨٩ : ٣٠٨).

ويشعر التلاميذ بتهديد تقدير الذات نتيجة طلبهم المساعدة لاعترافيهم أمام الزملاء بأنهم غير قادرين على أداء المهمة ، ويقل التعلم إلى أدنى حد، وذلك يؤثر على بعد التكاليف في علاقة التكلفة / الفائدة لطلب المساعدة (٢١٥ : ١١٥).

ويوجد فرض الاتساق Consistency وهو مشتق من نظرية "براميل" Bramel (١٩٦٨)، ويؤكد على أن المعلومات السلبية المتأصلة في المساعدة (تلميحات بالدونية، والاتكالية)، تكون أكثر إزعاجاً بالنسبة لمتلقى المساعدة من ذوى تقدير الذات المرتفع عن ذوى تقدير الذات المنخفض (١٩١ : ٦١٦).

وذلك لأن ذوى تقدير الذات المرتفع يكون لديهم معرفة إيجابية مرتفعة عن ذواتهم ، وبالتالي يتوقع أن تكون ذواتهم مهددة أكثر عند ورود معلومات عن الفشل ، وعدم الكفاية، أكثر من ذوى تقدير الذات المنخفض ، ومن ثم يتجنبون طلب المساعدة (١٨٩ : ٣٠٩).

وبالتالى نجد فرضين متعارضين ، ففرض الاتساق يرى أن ذوى تقدير الذات المرتفع أكثر احتمالا لتجنب المساعدة ، بينما يرى فرض القابلية للانجرار أن ذوى تقدير الذات المنخفض هم أكثر احتمالا لتجنبها.

وقد أوضحت البحوث أن نموذج الاتساق يعمل مع تقدير الذات الدائم (المتأصل) Chronic self - esteem ، فعندما يعكس طلب المساعدة صفة هامة . فذوى تقدير الذات الدائم المرتفع يقل احتمالهم لطلب المساعدة عن ذوى تقدير الذات المنخفض ، بينما يعمل نموذج القابلية للانجرار مع تقدير الذات المؤقت Temporary حيث أن الأفراد ذوى تقدير الذات المرتفع يزداد احتمال طلبهم للمساعدة عن ذوى تقدير الذات المنخفض (٢٢٢ : ١٦٠).

وقد وجد "فانكوفر" و "موريسون" Vancouver & Morrison (١٩٩٥) أن العلاقة بين تقدير الذات وطلب المعلومات تتوسطها إدراكات المتلقى عن العلاقة بالشخص الهدف الذى سيطلب منه المساعدة (١١١ : ١٠٤٣).

فالشخص ذو تقدير الذات المرتفع يكون أكثر احتمالا أن يحجم عن طلب المساعدة عندما لا يدرك الفرصة لردّها مقارنة بذوى تقدير الذات المنخفض (١٨٩ : ٣١٢).

ونظراً لأن فكرة المرء عن نفسه تعتبر عاملاً هاماً من بين المؤثرات على السلوك (٤٢ : ١٥٣) وأن الرغبة فى الاحتفاظ بالتقدير الإيجابى للذات تعمل بوصفها دافعاً قوياً ، وأن هذه

الرغبة مشتبكة بكثير من الدوافع الاجتماعية (٨ : ١٨٧). فيرى الباحث أن نظرية تقدير الذات هي أفضل النظريات التي تدرس سلوك طلب المساعدة باعتباره سلوك إنجاز.

نظرية قيمة الذات: Self - Worth Theory

تفترض نظرية قيمة الذات لـ "كوفنجتون" Covington أن البشر يكافحون لحماية إحساسهم بقيمة الذات، عندما تتعرض لتهديد كما في حالة الفشل العام (٢٣٢ : ٧٥).

وأن الأفراد يعززون نجاحهم وفشلهم بطرق تحافظ على مفهوم الذات الإيجابي للقدرة (٩٣ : ١٦٧).

حيث يرى "كوفنجتون" أن إدراكات مستوى عالٍ نسبياً من القدرة الأكاديمية تعتبر أساساً لامتلاك الفرد لمستوى عالٍ نسبياً من تقدير الذات (٢١١ : ٢٧٧).

وتتنبأ نظرية قيمة الذات بأن الجهد المرتفع يعتبر قيمة مساهمة في النجاح ، حيث أنه لا يقدم تهديداً لإحساس التلاميذ بالكفاية (١٢٣ : ٦٨٨).

والتلاميذ المدفوعون بقيمة الذات ، يعتقدون أن لديهم القدرة على النجاح في المهمة . ولكي يتجنبوا الحكم السلبي على الأداء من المدرسين ، والزملاء فإنهم يتجنبون التحدى تماماً . وإذا فسر الفشل على أنه نقص في القدرة ، فإن ذلك يكون له تضمينات خطيرة على إحساسهم بقيمة الذات . فاهتمامهم الأول هو توليد مشاعر قيمة الذات والمحافظة عليها. ولذلك قد يولدون (يستخدمون) استراتيجيات دفاعية مختلفة (١٤٥ : ٤٧٨).

وقد وجد "ميلر" Miller (١٩٨٦) أن التلاميذ الذين يدركون أن الجهد لا يؤدي إلى نتائج إيجابية ، فإنهم يقللون من جهدهم إلى حد ما ، ليتجنبوا تقديم دليل واضح على نقص القدرة (٢٣٤ : ٣٨٤).

والبحث في إطار نظرية قيمة الذات يقدم دعماً أكبر للربط بين قيمة الذات والعزوات الداخلية - الخارجية / الثابتة - غير الثابتة. وتبعاً لهذا المنظور فإن الفشل من المحتمل أكثر أن يؤدي إلى الخجل وإلى توقعات سلبية وقيمة ذات منخفضة ، وذلك عندما يرتبط بالقدرة بدلاً من الجهد (١٤٠ : ٣٩٤).

وتمثل هذه النظرية اتحاداً لنظريتي تقدير الذات والعزو ، وتقدم حلاً لتعارض وجهات نظر "جونز" من ناحية و "تسلر" و "شوارتز" من ناحية أخرى والمتعلقة بتقدير الذات، فالاعتراف بنقص

القدرة الكلية (العامة) والثابتة يكون له عواقبه الوجدانية الخطيرة متضمنة الدونية، والشعور السالب المرتبط بانتقاص (ازدراء) الذات Self - derogation وفقد التقدير .وعلى النقيض عندما يحدث العزو لنقص المهارة الخاصة والتي يمكن التغلب عليها بالجهد والعمل الجاد والدراسة ، فالأفراد يعتقدون فى إمكانية تحسين الأداء فى المستقبل ، ويعززون تقديرهم المنخفض للذات مثلما تنبأ " جونز" . ومن ثم فالاختلاف بينهما يفسر بعمل عزوات خاصة بالقدرة الكلية والثابتة مقابل عزوات غير ثابتة أو عزوات الجهد (٩٣ : ١٦٧ - ١٦٨).

وبالنسبة لارتباط نظرية قيمة الذات بطلب المساعدة فإنه : فى بعض الحالات نجد أن إحساس الفرد بقيمة الذات ربما يعزز بعمل مبررات للفشل ليحمى مفهوم الذات الموجب للقدرة ، أو أن الأفراد ربما يعتقدون أنهم فى حاجة إلى أن يبذلوا جهداً أكبر لتحقيق النجاح. ولكنهم يتجنبون طلب المساعدة حيث أنه يتضمن بالنسبة لهم اعتبارهم غير أكفاء. وفى مواقف أخرى ربما يعتقد الأفراد أن إحساسهم بقيمة الذات يمكن حمايته بشكل أفضل باستخدام أى مصدر شرعى للمساعدة المتاحة لى يحققوا النجاح (٩٣ : ١٩٦).

وبصفة عامة ، يطلب الأفراد المساعدة فى المواقف التى يستتجون فيها أن نقص القدرة ليس هو السبب فى ضعف الأداء (٩٣ : ١٧٨ - ١٧٩).

ويوجه لهذه النظرية النقد من حيث:

١- أنه خلال إطار قيمة الذات توجد عدة تعريفات لطلب المساعدة فقد ينظر له على أنه سلوك يجب تجنبه لأنه يتضمن أن الفرد ينقصه قدرة هامة أو أنه أسلوب تقليدى ليحسن النقص فى مهارة محددة (٩٣ : ١٨٦).

٢- أن الرابطة القوية بين إدراك الذات للقدرة وقيمة الذات قد تشكل صعوبة للتلاميذ حيث أن الموقف التربوى التنافسى يعوق نجاح كثير من التلاميذ لأنهم ليسوا جميعاً ذو كفاية عالية (٢٣٢ : ٧٦).

تعقيب عام على نظريات طلب المساعدة:

تعددت النظريات التى تناولت سلوك طلب المساعدة ، واتفقت بعضها فى بعض الجوانب واختلف البعض الآخر فى تناول الدوافع وراء هذا السلوك ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف أصحابها فى الثقافة والخلفية العلمية فيما بينهم.

فمن وجهة نظرى أن نظرتى العدالة والممانعة - وبرغم من اختلافهما فى الفكرة الأساسية التى قامت عليها كل منهما - قد اتفقتا فى المضمون.

فنجد أن أساس نظرية العدالة قائم على عملية المبادلة أو المعاملة بالمثل لتحقيق العدالة، وبالتالي يشعر التلميذ بعدم ارتياح فى حالة عدم قدرته على رد المساعدة أما فكرة نظرية الممانعة قائمة على أساس رغبة التلاميذ فى الحصول على حريتهم فى الاختيار وأن أى اختزال لهذه الحرية يؤدي إلى حالة نفسية سلبية ومن ثم فالضغط النفسى الواقع على متلقى المساعدة فى حالة إدراكه لعدم قدرته على ردها يحد من حريته.

وبالتالى فالنظريتان تشيران إلى أن عدم قدرة التلميذ لرد المساعدة المقدمة له يسبب له ضغط نفسى وإحساس بالحرج.

ومن ثم نجد أنهما أهملتا الفروق الفردية بين التلاميذ حيث أنه من الطبيعى أن نجد تلميذاً يطلب المساعدة من تلميذ آخر أكثر منه علماً ومعرفة دون أن يتوقع أنه سيضطر لردها.

كما أن عملية المبادلة من وجهة نظرى تعتبر سلوكاً نفعياً ومادياً أكثر من كونها سلوكاً تربوياً وتعاونياً بين التلاميذ.

ونجد أيضاً أن نظرية الممانعة ترى أن تقديم المساعدة دون طلبها تقلل من مشاعر الحرج والإحساس بعدم الكفاية، ولكن هل فى كل مرة يحتاج فيها التلميذ للمساعدة سيجد من يقدمها له دون أن يطلبها ، كما أنها لم توضح ما هى الدوافع والظروف وراء تقديم المساعدة دون طلبها؟

وبالتالى فهما نظريتان محدودتان فى تصورهما لسلوك طلب المساعدة لإغفالهما لكثير من العوامل التى قد تؤثر فى هذا السلوك.

وبالنسبة لنظرية العزو فنجد أنها تركز أكثر على العزو الذى يقدمه مقدم المساعدة عن الأسباب وراء طلب التلاميذ للمساعدة والتى سيجرب عليها تقديم المساعدة أم لا . ولا تحاول معرفة الدوافع والأسباب المتعلقة بالتلاميذ وراء طلبهم للمساعدة أو عدمه.

كما أن العزوات تتم كثيراً فى المواقف التى يواجه فيها المتلقى مقدم المساعدة والأحداث لأول مرة (١٣٩ : ٣٧).

وبالنسبة لقصر طلب المساعدة على عملية العزو الذى يقوم به التلاميذ فإنى أرى أن التلاميذ ربما يقومون بعملية تضليل بأن يعزو حاجتهم للمساعدة إلى البيئة وعوامل خارجية ولا

يمكن التحكم فيها كلما أمكن ذلك لضمان الحصول عليها مع تجنب الاعتراف بالدونية أمام الآخرين.

وذلك لأن تفسير التلميذ وليس المعلم هو الذى يؤثر فى سلوك التلميذ فى موقف الإنجاز فالحظ مثلاً يمكن أن يدرك عند البعض على أنه صفة ثابتة نسبياً (بمعنى أنا شخص محظوظ أو غير محظوظ) (٢٣٢ : ٦٢).

وبالنسبة لنظرية قيمة الذات فهى تختلف مع نظرية العزو حيث ترى أن التلاميذ بالرغم من أنهم يبذلون جهداً أكبر لتحقيق النجاح وحماية مفهوم الذات الموجب للقدرة فهم يتجنبون طلب المساعدة حيث يتضمن بالنسبة لهم اعتبارهم غير أكفاء فى حين ترى نظرية العزو أن التلاميذ الذين يعززون الفشل لنقص الجهد يلجأون إلى بذل جهد أكبر والانخراط فى أى سلوك لتحقيق النجاح مثل طلب المساعدة كما أنها ترى أن الأفراد المدفوعين بقيمة الذات يتجنبون طلب المساعدة فى بعض المواقف عندما يبذلون جهداً لتحقيق النجاح ، أما فى مواقف أخرى فإنهم يستخدمون طلب المساعدة لحماية إحساسهم بقيمة الذات ولكنها لم تحدد أمثله لهذه المواقف ولم تذكر الشروط التى تحدد الطريقة التى يسلك بها التلميذ فى كل موقف وتجعله يطلب المساعدة أم لا.

وكذلك فبعض التلاميذ لا يخافون الفشل وبالتالي لا يهتمون بحماية قيمة الذات (١١٠ : ٩٢).

أما بالنسبة لنظرية تقدير الذات فيرى الباحث أنها تناولت سلوك طلب المساعدة بشكل أوسع وأدق من غيرها وتناولت الكثير من العوامل المتعلقة بهذا السلوك فتناولت عملية المبادلة (رد المساعدة) كما فى نظريتى العدالة والممانعة ووضحت أن الإحساس بالحرج من عدم رد المساعدة يرتبط بمستوى تقدير الذات للتلميذ حيث ترى أن ذوى تقدير الذات المرتفع أكثر تجنباً لطلب المساعدة فى حالة عدم إدراكهم لردّها مقارنة بذوى تقدير الذات المنخفض. كما تناولت بعد التكاليف - الفوائد للمساعدة وطبيعة العلاقة بين من يطلب المساعدة ومن يقدمها.

وحيث أن سلوك طلب المساعدة يعتبر استراتيجية تعلم وتفاعل اجتماعى مع الآخرين فيرى الباحث أن نظرية تقدير الذات هى أنسب النظريات لدراسة سلوك طلب المساعدة باعتبار أن تقدير الذات يؤثر على السلوك الصفى والتحصيل (٤٢ : ١٥٣).

كما يعتبره "تادلر" (١٩٨٣) أقوى منبئ لطلب المساعدة (١٨٩ : ٣١٥).

الرابطه النظرية بين متغيرات البحث:

عند سؤال معلم مجرب عن اهتمامه الأكبر فيما يتعلق بتعليم تلاميذه ، فإنه سوف يجيب بأن الاهتمام الأكبر هو كيف يجعل تلاميذه يندمجون فى التعلم ، وكيف يحتفظ باهتمامهم ، وفى كلمة موجزة ، أنه يقصد الدافعية (٨٦ : ١٢١).

ويعتبر موضوع الدافعية من أهم الموضوعات المرتبطة بالتعلم والتي يتعين دراستها وصولاً إلى فهم أفضل للسلوك الإنسانى وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه (٦٠ : ٤٤٩).

ومنذ عدة سنوات ودافعية التلاميذ داخل الفصل أصبحت مركز البحوث التطبيقية ويدرس الباحثون كيفية زيادة سلوك التلاميذ على المهام وإتمامها وتنمية المهارات الجديدة وتحسين جودة العمل ، وفى معظم الحالات فالنتائج الإيجابية تعزو إلى الاستراتيجيات التى تسهل وجود أى من التوجهات الدافعية الداخلية أو الخارجية لدى التلاميذ (١٩٧ : ١٩٥).

وتعتبر الدافعية وإدراكات القدرة سواء منفردة أو مجتمعة ذات تأثير كبير فى التعلم فالتلميذ الذى يعتقد فى نفسه أنه كفء فى مجال معين داخل سياق حجرة الدراسة يكون أيضاً مدفوعاً داخلياً فى هذا المجال (بالرغم من أنه قد لا يكون مدفوعاً داخلياً فى مجالات أخرى (١٢٠ : ١).

وتلعب إدراكات القدرة دوراً هاماً فى كل النظريات المعرفية لدافعية الإنجاز ، وفى نظرية التعلم الاجتماعى لـ "باندورا" تعتبر الثقة فى قدرة الفرد عاملاً حرجاً لفعالية الذات ، وفى نظرية "اتكسون" فإن الأفراد الذين يعتقدون أنهم أكفاء لأداء مهمة ما سوف يدركون احتمالية نجاح عالية ، ولذلك فهم يقدمون على المهمة بدرجة أكبر ممن يدركون أنفسهم على أنهم تنقصهم الكفايات الضرورية للمهمة ، وفى نظرية موضع الضبط لـ " روتر" فالأفراد الذين يعتقدون أنهم أكفاء أكاديمياً من المحتمل أن يعتقدوا أنهم يتحكمون فى المكافآت المرتبطة بالنجاح الأكاديمى ، وفى نظرية العزو لـ " فيز" فالأفراد الذين يعتبرون أنفسهم أكفاء فى مهمة ما من المحتمل أنهم يعززون نجاحهم لقدرتهم وجهدهم ، ويعززون فشلهم لأسباب أخرى ، وفى المقابل ، فمن يعتقدون أنهم غير أكفاء سوف يعززون الفشل إلى نقص القدرة وسيبحثون عن تفسيرات خارجية للنجاح (٢٣٢ : ٧٣).

ويعتبر الشعور المرتفع بالكفاية من مظاهر الدافعية الداخلية (١٥٠ : ٥٢٥).

ولقد انبثقت الحاجة إلى الكفاية من نظرية دافعية الأثر Affectance motivation لـ "هوايت" (١٩٥٩) وتم تضمينها فى الأعمال الخاصة بالعجز المكتسب وتوجه الإتقان ونظرية العزو والضبط المدرك ، وكلها تشترك فى اعتقاد عام بأن الكفاية المدركة تتكون من اعتقادات

الأفراد عن القدرة والجهد والعوامل الخارجية مثل الآخرين ذوى الأهمية والحظ وذلك بسبب النجاح أو الفشل فى المدرسة (١٨٦ : ٢٠٤).

ويكاد يكون هناك اتفاق بين علماء النفس على أهمية دور الدافعية فى تحريك وتوجيه السلوك الإنسانى بصفة عامة وفى التعلم والتحصيل الدراسى وإنجاز الأكاديمى بصفة خاصة (٦٠ : ٤٤٩).

فالوقوف على طبيعة مفهوم الدافعية وعلاقته بالتحصيل المدرسى يساعد المعلم على فهم بعض العوامل المؤثرة فى تحصيل تلاميذه ويمكنه من بعض الاستراتيجيات التى تشجع هؤلاء التلاميذ على استثمار قدراتهم ونشاطاتهم على نحو أكثر فاعلية فى مجال تحقيق أهداف تربوية متنوعة (٤٩ : ٢٠٥).

فالمعلم يستخدم الدوافع لكى يضمن استمرار التلاميذ فى مواجهة المشكلات الضرورية ومواصلة العمل على حلها (٢٢ : ١٥).

والتلميذ عندما تواجهه بعض المشكلات الأكاديمية فإنه يستخدم عدة استراتيجيات للتغلب على هذه المشكلات . ومن هذه الاستراتيجيات سلوك طلب المساعدة الأكاديمية. وهذا ما يؤكد "آميس" (١٩٨٣) بأنه أحد إستراتيجيات حل المشكلة والتى تتضمن البحث عن النجاح) (٩٣ : ١٦٥).

وطلب المساعدة يساعد التلميذ على تجنب الفشل المحتمل ومواصلة الاندماج فى المهمة ويؤدى إلى النجاح فيها ويزيد من احتمالية التعلم الاستقلالى والإتقان على المدى البعيد ويرى "نيومان" (٢٠٠٢) أن طلب المساعدة يتطلب مصادر دافعية وكفايات محددة كالكفاية المعرفية (بمعنى معرفة متى تكون المساعدة ضرورية ، ومعرفة أن الآخرين يمكن أن يقدموا المساعدة ، وكيف يطلبونها) والكفاية الاجتماعية (بمعنى معرفة من هو أفضل شخص يمكن أن يقدم المساعدة ، ومعرفة كيف يقوم بطلب المساعدة بطريقة ملائمة اجتماعياً) (٢٠٠ : ١).

وذلك لأن الدافعية تعتبر أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف التلاميذ من حيث مستويات النشاط التى يظهرونها حيال المواد الدراسية (٤٩ : ٢٠٥).

كما أن الطريقة التي يتم بها تقديرنا لمدى كفاياتنا في أداء مهمة معينة ، والصورة التي نكونها عن أنفسنا، والتي تتولد أساساً من نقد لذواتنا إنما تمتد بتأثيرها إلى الكيفية التي نحل بها مشكلات حياتنا ومستوى كفاية ما نصل إليه من حلول لهذه المشكلات (٢٩ : ٥٨).

وترى " سهير محفوظ" (١٩٩٣) أن طلب العون* الأكاديمي هو أحد المساعي المبذولة للحصول . كما أن يعتبر أحد استراتيجيات تعديل جهد الفرد وأداء المهام (٣٦ : ١٩٤ - ١٩٥).

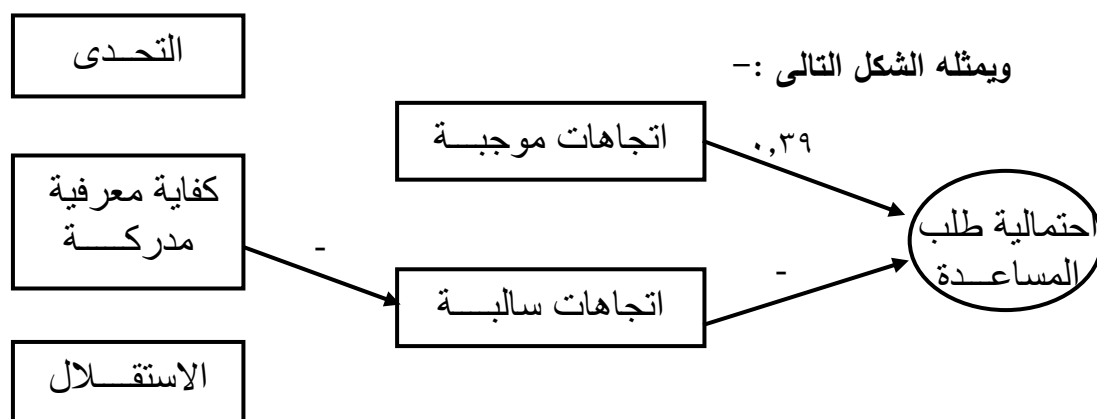
وترى "سهير محفوظ" و " حصة فخرو" (١٩٩٢) أن مستوى تحصيل التلميذ الأكاديمي يعد مؤشراً على حاجته للمساعدة (٣٧ : ٢٠٩).

مما سبق:

يمكن استنتاج وجود علاقة بين كل من دافعية الإنجاز . كما تعبر عنها التوجهات الدافعية: داخلية / خارجية، والكفاية المدركة ، والتحصيل الدراسي وطلب المساعدة الأكاديمية.

ولقد بحثت بعض النماذج البنائية العلاقات السببية بين هذه المتغيرات ومنها:

١- نموذج "نيومان" (١٩٩٠) (١٩٨ : ٧٦).



شكل (١٠)

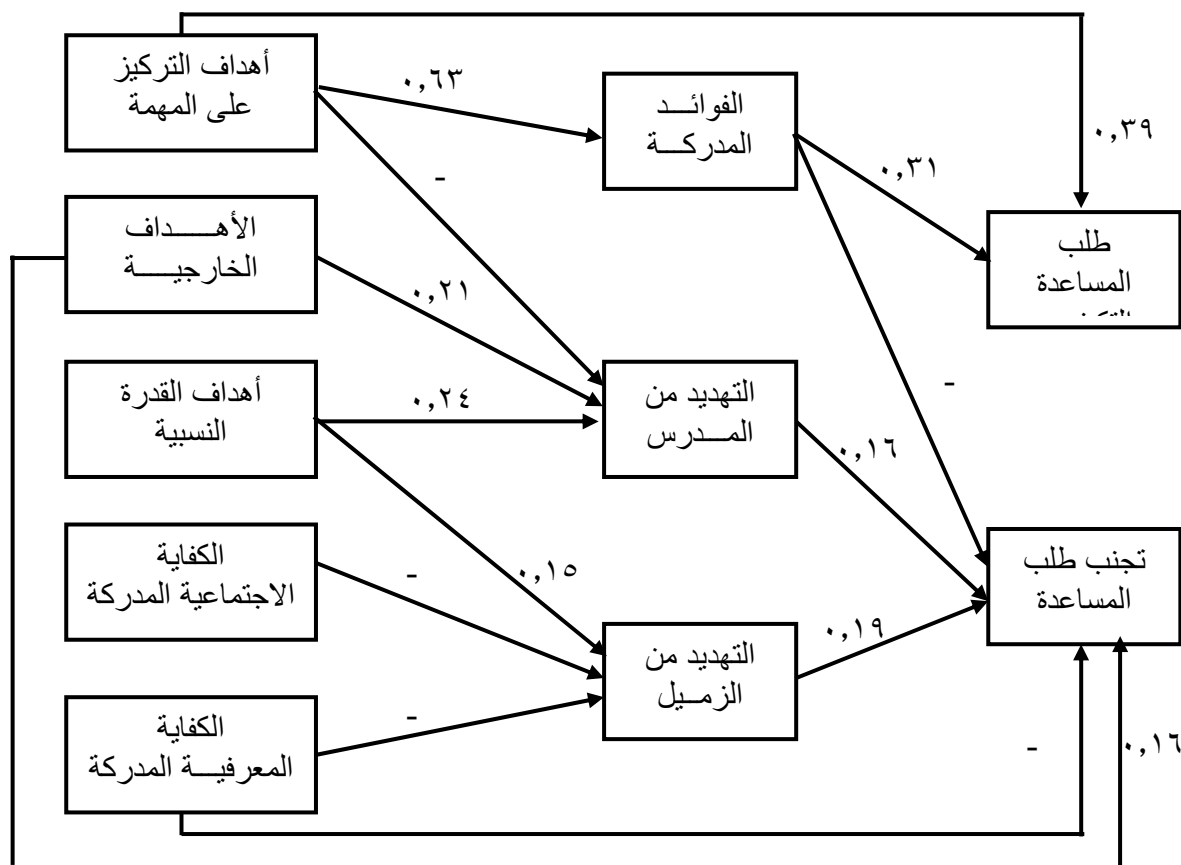
نموذج "نيومان" البنائي لمتغيرات الدافعية والكفاية المدركة والاتجاهات نحو طلب المساعدة واحتمالية طلب المساعدة.

ويتضح من النموذج أن الاتجاهات نحو طلب المساعدة (سواء إيجابية أو سلبية) تفسر بشكل مباشر نوايا طلب المساعدة. ولكن العوامل الدافعية (تفضيل التحدي مقابل الأعمال السهلة ، والاستقلال مقابل الاعتماد على المعلم) لا تفسر طلب المساعدة بشكل مباشر ، والكفاية المدركة لها تأثير غير مباشر على نوايا طلب المساعدة .

* المساعدة.

٢- نموذج "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧) (٢١٨ : ٣٣٥)

ويمثله الشكل التالي:



شكل (١١)

نموذج "ريان" و "بنترتش" البنائي لمتغيرات الدافعية والكفاية المدركة والاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة

ويتضح من النموذج أن الكفاية المعرفية المدركة والكفاية الاجتماعية المدركة تؤثران سلبياً على مشاعر التهديد من الزميل عند طلب المساعدة. بينما أثرت أهداف القدرة النسبية تأثيراً موجباً على التهديد من الزميل. كما أثرت أهداف القدرة النسبية والأهداف الخارجية تأثيراً موجباً على التهديد من المدرس، بينما أثرت أهداف التركيز على المهمة تأثيراً سلبياً على التهديد من المدرس وفسرت الفوائد المدركة لطلب المساعدة، وقد فسرت متغيرات الاتجاه نحو طلب المساعدة الثلاثة تجنب طلب المساعدة حيث كان للفوائد المدركة تأثيراً سلبياً بينما كان للتهديد من المدرس والزميل تأثيراً موجباً. كما كان للكفاية المعرفية المدركة تأثيراً مباشراً موجباً على تجنب طلب المساعدة بينما كان للأهداف الخارجية تأثيراً سلبياً عليه وقد فسرت كل من أهداف التركيز على المهمة والفوائد المدركة سلوك طلب المساعدة التكيفي حيث كان لكل منهما تأثيراً موجباً عليه.

الفصل الثالث

البحوث السابقة وفروض البحث الحالي

- مقدمة

أولاً: النماذج البنائية المرتبطة بمتغيرات البحث.

ثانياً: البحوث التي تناولت الكفاية المدركة وطلب المساعدة الأكاديمي.

ثالثاً: البحوث التي تناولت التوجه الدافعي وطلب المساعدة الأكاديمي.

رابعاً: البحوث التي تناولت التحصيل الدراسي وطلب المساعدة الأكاديمي.

- تعقيب عام على البحوث السابقة.

- فروض البحث الحالي.

الفصل الثالث

البحوث السابقة وفروض البحث الحالى

مُتَكَلِّمًا

يتناول هذا الفصل البحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالى والتي يمكن الاستفادة منها فى اشتقاق الفروض وإجراءات البحث الحالى ، وقد تم تصنيف هذه البحوث فى أربعة محاور على النحو التالى:

أولاً: النماذج البنائية المرتبطة بمتغيرات البحث.

ثانياً: البحوث التى تناولت الكفاية المدركة وطلب المساعدة الأكاديمية.

ثالثاً: البحوث التى تناولت التوجه الدافعى وطلب المساعدة الأكاديمية.

رابعاً: البحوث التى تناولت التحصيل الدراسى وطلب المساعدة الأكاديمية.

وفيما يلى عرض لهذه البحوث:-

أولاً : النماذج البنائية المرتبطة بمتغيرات البحث:

١- بحث " نيومان " (١٩٩٠) (١٩٨:٧١-٨٠):

يهدف البحث إلى تفسير نوايا التلاميذ لطلب المساعدة خلال العمل المدرسى وخاصة فى حصة الرياضيات.

أجرى البحث على (١٧٧) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الثالث والخامس والسابع من المدارس الابتدائية والمتوسطة، وامتدت أعمارهم من ٩ - ١٣ سنة.

طبق عليهم استبيان تعلم الرياضيات داخل حجرة الدراسة من إعدادة ، ومقياس التوجه الدافعى الداخلى / الخارجى لـ " هارتر " (١٩٨١) ، والمقياسين الفرعيين للكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة من مقياس الكفاية المدركة لـ " هارتر " (١٩٨٢).

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والانحراف المعياري، ومعاملات الارتباط ، وتحليل التباين ، وكا^٢.

وتوصل البحث إلى أن الكفاية المدركة والتوجه الدافعي الداخلي يؤثران على نوايا التلاميذ لطلب المساعدة ، وأنه في كل الصفوف كلما زادت الكفاية المدركة كلما قل الشعور بالتكاليف المرتبطة بطلب المساعدة ، وفي الصفين الثالث والخامس، كلما زاد تفضيل التلميذ للتحدى وكلما زاد اعتماده على المعلم زادت احتمالية طلب المساعدة.

وفي الصف السابع، كلما زاد تفضيل التحدى والكفاح من أجل الاستقلال زادت احتمالية طلب المساعدة. وأنه كلما زاد الاعتقاد بفائدة طلب المساعدة وقل الاعتقاد بالتكاليف المرتبطة بها زادت احتمالية طلب المساعدة. ووجد أن منخفضي التحصيل هم الأكثر إحجاماً عن طلب المساعدة ، ولا توجد فروق صفية في نوايا التلاميذ لطلب المساعدة.

٢- بحث "ريان" و"بنترتش" (١٩٩٧) (٢١٨ : ٣٢٩-٣٤١):

يهدف البحث إلى بحث تأثير الخصائص الدافعية للمراهقين على طلب المساعدة في مادة الرياضيات.

أجرى البحث على (٢٠٣) تلميذاً وتلميذة بالصفين السابع والثامن من مدرسة الأحداث العليا، وامتدت أعمارهم من ١٢ - ١٣ سنة.

طبق عليهم مقياس الكفاية المدركة لـ "هارتر" (١٩٨٢)، ومقاييس أهداف الإنجاز ، والاتجاهات نحو طلب المساعدة ، واستراتيجيات طلب المساعدة من إعدادهما.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والانحراف المعياري، ومعاملات الارتباط ، وتحليل المسار.

وتوصل البحث إلى أن التلاميذ المرتفعين في الكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة كانوا أقل شعوراً بالتهديد من الزملاء بشأن طلب المساعدة، وأن مرتفعي الكفاية المعرفية أقل احتمالاً لتجنب طلب المساعدة ، ولم ترتبط الكفاية الاجتماعية بتجنب طلب المساعدة. ووجد أن ذوي أهداف القدرة النسبية والمهتمين بإظهار قدراتهم للآخرين كانوا أكثر احتمالاً أن يقرروا شعورهم بالتهديد من الزملاء بشأن طلب المساعدة ، وكذلك وجد أن المركزين على الأهداف الخارجية وأهداف القدرة النسبية كانوا أكثر احتمالاً للشعور بالتهديد الناتج من طلب المساعدة من المعلمين.

بينما الذين يركزون على الإتقان كانوا أقل احتمالاً لتقرير الشعور بالتهديد من طلب المساعدة من المعلم. كما وجد أن تلاميذ الصف الثامن يتجنبون طلب المساعدة أكثر من تلاميذ الصف السابع، وأن البنات أكثر تهديداً من البنين برد الفعل السلبي الناتج عن طلب المساعدة.

٣- بحث "نبيل زايد" (٢٠٠٢) (٨٥ : ٢٤٥ - ٣٠٦):

يهدف البحث إلى بحث تأثير الكفاية المدركة ومعتقدات القدرة في الأهداف الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم.

أجرى البحث على (٧٨٠) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي.

طبق عليهم مقياس معتقدات القدرة والأداء والجهد ، وتوجهات أهداف الإتقان والأداء ، واستراتيجيات التعلم لـ "ستيبك" و "جرالنسكي" (١٩٩٦). ومقياس الكفاية المدركة لـ "ميزراندينوا" (١٩٩٦) ، وهي من تعريبه وتقنيته.

عولجت البيانات باستخدام طريقة "كروسكال- واليس" واختبار "مان - ويتني" وتحليل المسار.

وتوصل البحث إلى وجود تأثيرات إيجابية للكفاية المدركة على كل من أهداف إتقان وأداء الرياضيات والاستراتيجيات الفعالة ، وتأثير سلبي للكفاية المدركة على الاستراتيجيات السطحية.

٤- بحث "نبيل زايد" (٢٠٠٤) (٨٧ : ١١ - ١٦٢):

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الكفاية المدركة والضبط المدرك والتنبؤ من أحدهما بالآخر.

أجرى البحث على (٣٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي ، و (٤٩٨) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الثاني والثالث الإعدادي والأول الثانوي.

طبق عليهم مقياس الكفاية المدركة لـ "هارتر" (١٩٨٢) ، ومقياس متعدد الأبعاد لمدرجات الضبط لـ "كونيل" (١٩٨٥) ، وهي من تعريبه وتقنيته.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والوسيط ، والانحراف المعياري، ومعاملات الالتواء والتقلطح، ومعاملات الارتباط ، وتحليل الانحدار، وطريقة " كروسكال - واليس " واختبار " مان - ويتني "، ونموذج المعادلة البنائية بمتغيرات كامنة.

وتوصل البحث إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاية الاجتماعية المدركة والضبط الداخلي الاجتماعي المدرك لنتائج النجاح ، ووجود علاقة سالبة بينها وبين الضبط الاجتماعي غير المحدد المدرك. وعدم وجود علاقة بينها وبين ضبط الآخرين الأقوياء الاجتماعي المدرك ، وكذلك وجود علاقة موجبة بين الكفاية المعرفية المدركة والضبط الداخلي المدرك لنتائج النجاح ، ووجود علاقة سالبة بينها وبين الضبط الداخلي المدرك لنتائج الفشل.

٥- بحث " نبيل زايد " (٢٠٠٥) (٨٨) :

يهدف البحث إلى بحث العلاقات السببية بين أبعاد الضبط المدرك وأفعال وانفعالات الدافعية الداخلية والخارجية.

أجرى البحث على (٢٨٦) تلميذاً وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي .

طبق عليهم مقاييس الضبط المدرك وأفعال وانفعالات الدافعية الداخلية والخارجية ، وهي من تعريبه وتقنيته.

عولجت البيانات باستخدام نموذج المعادلة البنائية بشروط مطابقة جيدة.

وتوصل البحث إلى وجود علاقات سببية دالة بين كل بعد من أبعاد الضبط المدرك والبعاد المناظر له من أفعال وانفعالات الدافعية الداخلية والخارجية، تمثلت في:

- ١- وجود تأثير إيجابي دال من " الضبط الداخلي لخبرات النجاح " (في المجالات المعرفية و الجسمية والاجتماعية مجتمعة) إلى كل من " أفعال الدافعية الداخلية " (المثابرة والتركيز) و " انفعالات الدافعية الداخلية " (حب الاستطلاع والاستمتاع)، كما أثرت تأثيراً إيجابياً دالاً " أفعال الدافعية الداخلية " (المثابرة والتركيز) في " انفعالات الدافعية الداخلية " (حب الاستطلاع والاستمتاع) .

٢- وجود تأثير إيجابي دال من " الضبط الداخلى لخبرات الفشل " (فى المجالات المعرفية و الجسمية والعامة) إلى " أفعال الدافعية الداخلية " (المثابرة والتركيز) التى أثرت بدورها تأثيراً إيجابياً دالاً فى " انفعالات الدافعية الداخلية " (حب الاستطلاع والاستمتاع).

٣- وجود تأثير إيجابي دال من " الضبط الخارجى " ضبط الآخرين الأقوياء " (فى المجالات المعرفية و الجسمية والاجتماعية) إلى " أفعال الدافعية الخارجية " (التجاهل والتجنب) التى أثرت بدورها تأثيراً إيجابياً دالاً فى " انفعالات الدافعية الخارجية " (القلق والملل).

٤- وجود تأثير إيجابي دال من " الضبط الخارجى "الضبط غير المحدد " (فى المجالات الجسمية والاجتماعية والعامة) إلى " أفعال الدافعية الخارجية " (التجاهل والتجنب) التى أثرت بدورها تأثيراً إيجابياً دالاً فى " انفعالات الدافعية الخارجية " (القلق والملل).

ثانياً : البحوث التى تناولت الكفاية المدركة وطلب المساعدة الأكاديمية:

١- بحث " نيلسون لى جال" وآخرين (١٩٨٩) (١٩٤ : ٤٥٧ - ٤٥٩):

يهدف البحث إلى بحث العلاقة بين كفاية التلاميذ الخاصة بالمهمة وإدراكا تهم لكفايتهم المعرفية وسلوك طلب المساعدة.

أجرى البحث على (٣٨) تلميذاً بالصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية.

طبق عليهم المقياس الفرعى للكفاية المعرفية المدركة من مقياس الكفاية المدركة لـ"هارتر" (١٩٨٢)، وكانت المهمة عبارة عن ١٦ كلمة تقدم منفردة للتلاميذ مع بدائل لاختيار أقرب معنى لها.

عولجت البيانات باستخدام تحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن التلاميذ منخفضى الكفاية المعرفية المدركة ومستوى التحصيل كانوا أكثر طلباً للمساعدة، وأن تلاميذ الصف الخامس طلبوا المساعدة فى صورة تلميحات بدلاً من الإجابة الكاملة أكثر من تلاميذ الصف الثالث، وأن البنات طلبن المساعدة أكثر من البنين.

٢- بحث "جراهام" و" باركر" (١٩٩٠) (١٥٤ : ٧ - ١٤):

يهدف البحث إلى بحث احتمالية اعتبار أن المساعدة غير المطلوبة دليلاً على القدرة المنخفضة.

أجرى البحث على (٨٠) تلميذاً بالمدرسة الابتدائية، وامتدت أعمارهم من ٥ - ١٢ سنة. وتمت الإجراءات بعرض شريطي فيديو على التلاميذ حيث يعرضان تلميذين يقومان بحل مسائل رياضية ، أحدهما يتلقى مساعدة من المعلم ومن الزميل ولا يتلقى الآخر المساعدة. ثم يطلب من التلاميذ تقييمهما من حيث القدرة والجهد. عولجت البيانات باستخدام تحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن المساعدة غير المطلوبة تعتبر دليلاً على قدرة منخفضة، ولوحظ أن تغير المساعد من المعلم للزميل يقلل من تأثير المساعدة على إدراكات القدرة بالنسبة للتلاميذ الأقل سناً.

٣- بحث "بترل" (١٩٩٨) (١١٤ : ٦٣٠ - ٦٤٣):

يهدف البحث الأول إلى بحث التركيب الافتراضى ثلاثى الأبعاد لإدراكات تجنب المساعدة (الاستقلال - التركيز على القدرة - النفعي).

أجرى البحث على (١٠٢٩) تلميذاً وتلميذة بالصفين الخامس والسادس من المدرسة الابتدائية، بمتوسط عمر قدره ١١,٤ سنة.

طبق عليهم استبيان أسباب عدم طلب المساعدة فى حصة الرياضيات من إعداده والمقياس الفرعى للكفاية المعرفية المدركة من مقياس الكفاية المدركة لـ " هارتر " (١٩٨٢).

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والانحراف المعياري، ومعاملات الارتباط ، وتحليل التباين المتعدد.

وتوصل البحث إلى أن التلاميذ يؤيدون إدراكات الاستقلال أكثر من إدراكات التركيز على القدرة، والإدراكات النفعية، وأن تأييد أسباب التركيز على القدرة يزداد مع الكفاية المدركة ، ووجد أن البنين يؤيدون الإدراكات النفعية أكثر من البنات.

ويهدف البحث الثانى إلى بحث كل من سلوكيات طلب المساعدة وأسباب طلب المساعدة المدركة.

أجرى البحث على (٢٧٢) من تلاميذ نفس العينة بالبحث الأول.

طبق عليهم استبيان لقياس اعتقادهم عن لماذا لا يطلب زملاؤهم المساعدة في نفس المهمة في مدارس أخرى عندما لا يستطيعون حلها بمفردهم؟ وتم تقديم مسائل في صورة أرقام مرتبة تبعاً لقاعدة محددة. ويسمح لهم بطلب تلميحات أو توجيهات لكيفية الحل.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات، والانحراف المعياري، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن التلاميذ ذوي توجه الاستقلال أو التوجه النفعي يطلبون المساعدة أكثر من ذوي توجه التركيز على القدرة. وأن طلب التلميحات كان أكثر تكراراً من ذوي توجه الاستقلال، بينما ذووا التوجه النفعي كانوا يطلبون توجيهات أكثر. ووجد أن الكفاية المدركة لا تتوسط طلب المساعدة في أي مجموعة. وكان للبنات ميلاً أكثر لطلب المساعدة عن البنين في حالة توجه التركيز على القدرة. ووجد أن التلاميذ ذوي التوجه النفعي كانوا يطلبون المساعدة أسرع من غيرهم. وأن التلاميذ ذوي توجه الاستقلال الذين طلبوا تلميحات للمسائل الأولى كانوا يحلون مسائل أكثر بمفردهم بعد ذلك.

٤- بحث "ريان" وآخرين (١٩٩٨) (٢١٧ : ٥٢٨ - ٥٣٥):

يهدف البحث إلى بحث ارتباط سياق حجرة الدراسة بتجنب طلب المساعدة وعلاقة فعالية الذات الأكاديمية بتجنبها.

أجرى البحث على (٥١٦) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس من المدرسة المتوسطة.

طبق عليهم مقاييس تجنب طلب المساعدة لـ "البرتون" ومقياس فعالية الذات الأكاديمية لـ "ميدجلى" وآخرين، ومقياس أهداف التركيز على المهمة والقدرة النسبية من إعدادهما.

عولجت البيانات باستخدام معاملات الارتباط، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن التلميذات شعرن بفعالية أكاديمية أقل من التلاميذ، وأن البنين قرروا تجنب طلب المساعدة أكثر من البنات، وأن التلاميذ الذين يشعرون بعدم الفعالية في واجباتهم المدرسية كانوا يقررون تجنب طلب المساعدة عند الحاجة بشكل أقوى. وكذلك وجد أن تقديرات التلاميذ لبناء هدف التركيز على المهمة داخل حجرة الدراسة كانت ترتبط بتناقص في مستوى قرار تجنب طلب المساعدة، بينما بناء هدف القدرة النسبية يرتبط بالزيادة في مستوى قرار تجنب طلب

المساعدة. ووجد أن فعالية الذات الأكاديمية تصبح أقل أهمية عند من يطلبون المساعدة فى حجرات الدراسة التى يهتم فيها المعلمون بشكل كبير بالتركيز على الناحية الوجدانية والاجتماعية.

ثالثاً : البحوث التي تناولت التوجه الدافعي وطلب المساعدة الأكاديمية:

١- بحث "نادلر" وآخرين (١٩٨٣) (١٩٢ : ٣١٠ - ٣٢١):

يهدف البحث إلى فحص ردود أفعال متلقى المساعدة من الصديق أو الغريب كدالة للمهمة المرتبطة بالأنا.

أجرى البحث على (٩٦) تلميذاً.

وكانت المهمة عبارة عن حل غموض قصة بوليسية. وقسم التلاميذ إلى مجموعتين، في المجموعة الأولى يعمل كل تلميذ مع صديق له وفي المجموعة الثانية يعمل التلميذ مع تلميذ آخر غريب عنه، وفي كلتا المجموعتين تم إخبار نصف المجموعة بأن أداء المهمة مرتبط بالقدرات الابتكارية والتحليلية (أى أن المهمة مرتبطة بالأنا) وأخبر النصف الثانى بأن أداء المهمة مرتبط بالحظ والمزاج. وتلقى النصف المساعدة مرة واحدة بينما تلقى النصف الآخر المساعدة مرتين.

عولجت البيانات باستخدام تحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن المساعدة من الصديق فى مهمة مرتبطة بالأنا تكون مهددة للذات، بينما المساعدة من الصديق فى مهمة غير مرتبطة بالأنا تكون مدعمة للذات. وفى كلتا الحالتين تزداد شدة التأثير فى حالة تلقى المساعدة مرتين أكثر من مرة. وعند تلقى المساعدة من الصديق فى مهمة غير مرتبطة بالأنا ، فإن التلاميذ يقيمون المساعد بشكل إيجابى أكثر من حالة تلقيها من الغريب.

٢- بحث " نيلسون لى جال" و"جونز" (١٩٩٠) (١٩٦: ٥٨١ - ٥٨٩):

يهدف البحث إلى بحث دور التأثيرات الدافعية والمعرفية فى استخدام التلاميذ لطلب المساعدة كاستراتيجية تحصيل.

أجرى البحث على (٧٩) تلميذاً وتلميذة بالصفين الثالث والخامس من المدرسة الابتدائية.

طبق عليهم المقياسين الفرعيين لحب الاستطلاع والإتقان المستقل من مقياس التوجه الدافعي الداخلى/ الخارجى لـ " هارتر " (١٩٨١). وتم استخدام مهام لفظية حيث أتيح للتلاميذ اختيار معانى كلمات صعبة من بين بدائل.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والانحراف المعياري، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن التلاميذ ذوى التوجهات الدافعية الداخلية المرتفعة نحو الإتقان المستقل فى التحصيل الدراسى يطلبون المساعدة فى صورة تلميحات أكثر من إجابات، بينما ذوا التوجهات الدافعية الداخلية المنخفضة لم يظهروا تفضيلاً لأى من أنواع المساعدة، ووجد أن تلاميذ الصف الخامس يطلبون المساعدة فى صورة تلميحات أكثر من تلاميذ الصف الثالث.

٣- بحث "سهير محفوظ" (١٩٩٣) (١٩٣:٣٦ - ٢٣٤):

يهدف البحث إلى استطلاع العلاقة بين دافعية الإنجاز كما تعبر عنها التوجهات الدافعية : اندماج المهمة / اندماج الأنا وطلب العون الأكاديمي.

أجرى البحث على (١٢٩) طالبة بالفئتين الثانية والثالثة من شعبة العلوم البيولوجية بتربية عين شمس، بمتوسط عمر قدره ٢٠,٢ سنة.

طبق عليهن استبيان النزعة إلى طلب العون الأكاديمي، واستبيان التوجه الدافعي: اندماج المهمة / اندماج الأنا من إعدادها.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والانحراف المعياري، واختبار "ت" ، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المرتفعات/ المنخفضات فى اندماج المهمة فى كل من النزعة إلى طلب العون بخفض طموح الأداء وطلب العون الذاتى. ولم توجد فروق بين ذوات المستويات المتباينة فى اندماج المهمة والنزعة إلى طلب العون الأكاديمي الاجتماعى المصدر (سواء رسمى أو غير رسمى) ، وطلب العون بتغيير الأهداف. ولم توجد فروق بين المرتفعات/ المنخفضات فى اندماج الأنا فى أى صورة من صور طلب العون الأكاديمي.

٤- بحث "بتلر" و"تيومان" (١٩٩٥) (١١٥ : ٢٦١ - ٢٧١):

يهدف البحث إلى بحث الافتراض بأن كل من طلب المساعدة وتجنب طلب المساعدة يتأثران بأهداف الإنجاز.

أجرى البحث على (١٥٩) تلميذاً وتلميذة بالصفين الثانى والسادس من المدرسة الابتدائية ، بمتوسط عمر يمتد من ٧,٨ - ١١,١ سنة.

وكانت المهمة عبارة عن إعادة بناء تصميمات مرسومة على كروت، بالإضافة إلى ثلاثة ألغاز متدرجة فى الصعوبة. ويعتبر التلميذ الذى يحل الألغاز الثلاثة مرتفع الكفاية ، والتلميذ الذى يحل لغزاً واحداً أو لغزين يعتبر متوسط الكفاية ، والتلميذ الذى يفشل فى حلها يعتبر منخفض الكفاية.

كما طبق عليهم سؤالاً مفتوحاً عن أسباب إحجامهم عن طلب المساعدة ، ومتى يطلبون المساعدة ؟ ولماذا؟

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والانحراف المعيارى، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن التلاميذ فى كلا الصفين فى حالة التركيز على المهمة يطلبون المساعدة فى صورة تلميحات أكثر من حالة التركيز على الأنا ، ووجد أن التلاميذ فى كلا الصفين يطلبون المساعدة عندما تقدم المهمة كفرصة لتنمية الكفاية بدلاً من قياس القدرة، والتلاميذ فى حالة التركيز على المهمة فسروا تجنب طلب المساعدة من حيث الكفاح للإتقان المستقل ولكن فى حالة التركيز على الأنا فسروها من حيث إخفاء القدرة المنخفضة.

٥- بحث "نيومان" (١٩٩٨) (١٩٩ : ٦٤٤ - ٦٥٨) :

يهدف البحث إلى بحث تأثير أهداف الإنجاز على طلب المساعدة.

أجرى البحث على (٧٨) تلميذاً وتلميذة بالصفين الرابع والخامس من المدرسة الابتدائية، بمتوسط عمر قدره ١٠,٢ سنة.

طبق عليهن استبيان الأهداف الشخصية من إعدادده. وقدم لهم ١٠ مسائل عديدة.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والانحراف المعيارى، وتحليل التباين ، واختبار "ت".

وتوصل البحث إلى أن التلاميذ ذوى أهداف التعلم يطلبوا مساعدة أكثر من ذوى أهداف الأداء . ووجد أن ذوى أهداف التعلم يطلبون مساعدة تأكيدية للإجابة وخاصة فى المهام الصعبة. ووجد أن كلا النوعين من المساعدة (المساعدة لتأكيد الإجابة ، طلب معلومات مرتبطة بالمهمة) لهما تأثير إيجابى على حل المشكلة.

رابعاً : البحوث التي تناولت التحصيل الدراسي وطلب المساعدة الأكاديمية:

١- بحث "آميس" و"لاو" (١٩٨٢) (٩٤ : ٤١٤ - ٤٢٣):

يهدف البحث إلى بحث قرار الطلاب لطلب المساعدة كدالة لمستوى الأداء السابق والعزو لهذا الأداء وتوافر معلومات عن الفوائد المحتملة لجلسات المساعدة.

أجرى البحث على (١٩٨) طالباً وطالبة بالجامعة.

طبق عليهم استبيان العزو لتقييم كيف يعزو الطلاب أسباب أدائهم على اختبار في مادة علم النفس من إعدادهما، ولتحديد اتجاهات الطلاب نحو طلب المساعدة تم توجيه سؤالين عن احتمالية حضور الجلسات وتوقعات الطلاب للاستفادة من جلسات المراجعة، وتم تحديد سلوك طلب المساعدة عن طريق حضور الطالب لأي جلسة من جلسات المساعدة.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات، وتحليل التباين، كا^٢.

وتوصل البحث إلى أن الطلاب ذوى الأداء المنخفض يطلبون المساعدة أكثر من ذوى الأداء المرتفع، وقد قرروا أنهم يستفيدون أكثر من المساعدة . ووجد أن منخفضى الأداء يحضرون جلسات المساعدة أكثر عندما يكونون عزوات بخصوص المساعدة (القدرة، الجهد) وعندما يتلقون معلومات إيجابية عن فوائد جلسات المساعدة. وبالنسبة لتأثير النوع كانت النتائج غير متسقة مع الاتجاهات نحو طلب المساعدة وسلوك المساعدة، فالطالبات ذوات الأداء المنخفض أظهرن اتجاهات إيجابية نحو فوائد جلسات المساعدة واحتمالية الحضور ، ولكن كان معدل الحضور أعلى بالنسبة للطلبة منخفضى الأداء.

٢- بحث "تيومان" و "جولدن" (١٩٩٠) (٢٠١ : ٩٢ - ١٠٠):

يهدف البحث إلى فهم أسباب إحجام التلاميذ عن طلب المساعدة فى أعمالهم المدرسية.

أجرى البحث على (٦٥) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الثانى والرابع والسادس من المدرسة الابتدائية. وامتدت أعمارهم من ٨ - ١٢ سنة.

طبق عليهم استبيان الاتجاهات والمعتقدات نحو طلب المساعدة فى مادتي الرياضيات والقراءة ، من إعدادهما بالإضافة إلى سؤال مفتوح عن أسباب عدم طرح الأسئلة.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والانحراف المعياري، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أنه كلما انخفض التحصيل وزادت الحاجة المدركة للمساعدة، كلما زاد إجماع التلاميذ عن طرح الأسئلة. ووجد أن الحاجة للمساعدة تزداد في مادة الرياضيات عن مادة القراءة، وأن التلاميذ يفضلون طلب المساعدة من الكبار عن الزملاء لأن ذلك يؤدي إلى رد فعل سلبي أقل. كما وجد أن البنات أكثر تردداً بشأن طلب المساعدة. ولم توجد فروق صافية في اعتقاد التلاميذ بشأن طلب المساعدة الأكاديمية خلال سنوات المدرسة الابتدائية.

٣- بحث "فان ديرمج" (١٩٩٠) (٢٤١ : ٥٠٥ - ٥١٢):

يهدف البحث الأول إلى بحث تأثير المعلومات السابقة على طرح الأسئلة وعلى تفضيل نوع معين من الأسئلة.

أجرى البحث على (٨٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس من المدرسة الابتدائية بمتوسط عمر قدره ١١ سنة.

طبق عليهم اختبار المترادفات لـ "استجنن" وذلك لقياس المعلومات السابقة، بالإضافة إلى مقياس لتقدير الذات، وتعتبر إجابة التلاميذ قبل طلب التلميحات إجابة مؤقتة.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات، والانحراف المعياري، وتحليل التباين، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن التلاميذ ذوي المعلومات السابقة الضعيفة يطلبون تلميحات عامة وخاصة أكثر من ذوي المعلومات السابقة الغزيرة. ولا يوجد تأثير للمعلومات السابقة على تفضيل أي من النوعين، وكذلك وجد أن ذوي المعلومات الأكثر يطلبون أسئلة ضرورية أكثر.

ويهدف البحث الثاني إلى بحث تأثير المعلومات السابقة على إنتاج أو اختيار الأسئلة.

أجرى البحث على (١٢٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس من المدرسة الابتدائية بمتوسط عمر قدره ١٠,١١ سنة.

وتمت الإجراءات كما في البحث الأول باستثناء شرط الإجابة المؤقتة حيث كان يطلب منهم تقديم إجابة نهائية.

عولجت البيانات باستخدام تحليل التباين، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن عدد الأسئلة المحددة والعامّة يقل بالنسبة لذوى المعلومات السابقة الغزيرة. بينما أظهر ذووا المعلومات السابقة المنخفضة تناقصاً شديداً بالنسبة للأسئلة المحددة. ولم يوجد تفاعل بين المعلومات السابقة ونوع الإجابة، ووجد أن المعلومات السابقة تؤثر أكثر على الأسئلة المفيدة.

٤- بحث "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) (٨١ : ٣٩ - ٦٥):

يهدف البحث إلى التعرف على أسباب عجز التلاميذ عن طلب المساعدة في أعمالهم المدرسية.

أجرى البحث على (٧٦) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الثانى والرابع والسادس من المدرسة الابتدائية بالمدينة المنورة، وامتدت أعمارهم من ٧- ١٢ سنة.

طبق عليهم استبيان يقيس الاتجاهات والمعتقدات حول طلب المساعدة من الآخرين من إعدادهم، بالإضافة إلى سؤال مفتوح يتعلق بأسباب العجز عن طلب المساعدة.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، والانحراف المعياري، ومعاملات الارتباط، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى أن البنين أكثر ميلاً من البنات لطلب المساعدة وخاصة في مادة الرياضيات. وأن الاتجاهات نحو طلب المساعدة تزداد كلما ارتفع مستوى الصف الدراسى ، وأن التلاميذ بصفة عامة يفضلون طلب المساعدة من الكبار (الوالدين والمعلمين) أكثر من طلبها من الزملاء، كما وجدت علاقة عكسية بين التحصيل الدراسى وكل من إدراك الحاجة للمساعدة والعجز عن طلبها.

٥- بحث "زينب عبد العال" (١٩٩٦) (٣٣ : ٦٧ - ٩٣):

يهدف البحث إلى التوصل إلى العلاقات بين إحجام التلاميذ عن طلب المساعدة والتحصيل الدراسى وخاصة في مادة الرياضيات.

أجرى البحث على (٣٩٨) تلميذاً وتلميذة بالصفين الأول والثانى الإعدادى، وامتدت أعمارهم من ١٣- ١٤ سنة.

طبق عليهم استبيان طلب المساعدة من إعدادها.

عولجت البيانات باستخدام معاملات الارتباط، واختبار "ت"، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من الرغبة في طلب المساعدة والاتجاه نحو طلب المساعدة، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي والإحجام عن طلب المساعدة. كما وجد أن البنات أكثر ميلاً من البنين لطلب المساعدة.

٦- بحث "تابلن" وآخرين (٢٠٠١) (٢٣٧ : ١ - ٩):

يهدف البحث إلى بحث سلوك طلب المساعدة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

أجرى البحث على (٧١٢) طالباً وطالبة بالجامعة.

طبق عليهم استبيان لمعرفة إلى أي مدى يعتبر الطلاب طلب المساعدة استراتيجية مفيدة ، بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة عن نوع المساعدة المطلوبة ، وممن يطلبوها ؟.

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات ، وتحليل التباين.

وتوصل البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل ، فكلاهما يعتبران طلب المساعدة طريقة جيدة للتعلم، وقد فضل كل منهما طلب المساعدة الأدائية والتي يقدم فيها تلميحات تساعد في حل المشكلة.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

من خلال استعراض البحوث السابقة يتضح ما يلي:-

١- بالنسبة للهدف:

اختلفت البحوث السابقة من حيث الهدف فقد هدفت بعضها إلى بحث العلاقة بين التوجه الدافعي الداخلي والخارجي والكفاية المدركة والتحصيل الدراسي وبين طلب المساعدة . كما هدفت إلى التوصل النماذج البنائية التي تفسر العلاقات بين هذه المتغيرات مثل بحث "نيومان" (١٩٩٠) ، و بحث "ريان" و "بنتريش" (١٩٩٧) كما هدفت بحوث "نبيل زايد" (٢٠٠٢) ، (٢٠٠٤) ، (٢٠٠٥) إلى التوصل إلى نماذج بنائية للكفاية المدركة والدافعية

وهدفت بحوث أخرى إلى بحث العلاقة بين الكفاية المدركة وطلب المساعدة مثل بحث "تيلسون لي جال" وآخرين (١٩٨٩) وبحث "بتلر" (١٩٩٨). وبحثت البعض العلاقة بين القدرة وطلب المساعدة مثل بحث "جراهام" و "باركر" (١٩٩٠) ، وبحث "ريان" وآخرون (١٩٩٨) فعالية الذات الأكاديمية وطلب المساعدة.

كما هدفت بعضها إلى بحث العلاقة بين التوجه الدافعي وطلب المساعدة وتنوعت التوجهات الدافعية ما بين توجه دافعي داخلي / خارجي كما في بحث "نيلسون لى جال" و "جونز" (١٩٩٠) وتوجه اندماج المهمة / الأنا كما في بحث كل من "نادلر" وآخرين (١٩٨٣) ، وبحث "سهير محفوظ" (١٩٩٣)، وبحث "بتلر" و "نيومان" (١٩٩٥) ، كذلك أهداف التركيز على المهمة ، والأهداف الخارجية، وأهداف القدرة النسبية كما في بحث "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧) ، وأهداف التعلم والأداء كما في بحث "نيومان" (١٩٩٨).

كما هدفت البحوث الأخرى إلى بحث طلب المساعدة والتحصيل الدراسى مثل بحث "آميس" و "لاو" (١٩٨٢) ، وبحث "نيومان" و "جولدن" (١٩٩٠) ، وبحث "فان ديرميج" (١٩٩٠) ، وبحث "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) ، وبحث "زينب عبد العال" (١٩٩٦)، وبحث "تابلن" وآخرين (٢٠٠١).

ومع اختلاف الهدف تنوعت المواد الدراسية ومهام الدراسة فى تلك البحوث فمنها:

الرياضيات كما فى بحث "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧)، و "نيومان" (١٩٩٨) و "جراهام" و "باركر" (١٩٩٠) ، و "بتلر" (١٩٩٨) ، و "ريان" وآخرين (١٩٩٨) ، و "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢)، و "زينب عبد العال" (١٩٩٦) ، و "نيومان" (١٩٩٠).

ومنها علم النفس مثل بحث "آميس" و "لاو" (١٩٨٢) ، ومنها القراءة كما فى بحث "نيومان" و "جولدن" (١٩٩٠) وبحث "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) ومنها مهام لفظية فى صورة مرادفات للكلمات مثل بحث "نيلسون لى جال" و "جونز" (١٩٩٠) ، و "نيلسون لى جال" وآخرين (١٩٨٩) ، و "فان ديرميج" (١٩٩٠) .

وتنوعت المواد والمهام فى باقى البحوث فمنها قصة بوليسية فى بحث "نادلر" وآخرين (١٩٨٣) ، وبيولوجى فى بحث "سهير محفوظ" (١٩٩٣) وكذلك الغاز فى بحث "بتلر" و "نيومان" (١٩٩٥).

٢- بالنسبة للعينة:

اختلفت العينة فى البحوث السابقة من حيث:

أ- الحجم: تراوحت أعداد العينات بين ٣٨ إلى ١٠٢٩ تلميذاً وتلميذة .

ب- السن: امتدت أعمار العينات ما بين ٥ إلى ٢١ سنة.

ج- النوع: تناولت معظم البحوث عينات من النوعين (بنين، بنات). عدا بحوث قليلة استخدمت أحد النوعين فقط مثل بحث "نادلر" وآخرين (١٩٨٣)، ٩٦ من البنين فقط. "سهير محفوظ" (١٩٩٣) ١٢٩ طالبة جامعية.

د- المرحلة الدراسية: شملت العينات تلاميذ من المرحلة الابتدائية والإعدادية، والثانوية في الصفوف من الثاني إلى الثامن ، وذلك في معظم البحوث وكذلك شملت بعض البحوث عينات من الجامعة مثل بحث "أميس" و"لاو" (١٩٨٢)، وبحث "سهير محفوظ" (١٩٩٣)، وبحث "تابلن" وآخرين (٢٠٠١).

هـ- البيئة: أجريت معظم البحوث على عينات من البيئات الأجنبية، ماعدا القليل منها في البيئة العربية مثل بحث "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) وبحث "سهير محفوظ" (١٩٩٣)، وبحث "زينب عبد العال" (١٩٩٦).

٣- بالنسبة لأدوات البحث:

قامت معظم البحوث بتصميم أداة للقياس سواء للتوجه الدافعي ، والاتجاهات نحو طلب المساعدة ، ونوايا طلب المساعدة ، وأسباب الإحجام عن طلب المساعدة ، أو للكفاية المدركة.

واستخدمت بعض البحوث سؤالاً مفتوحاً عن أسباب عجز التلاميذ عن طلب المساعدة ونوايا طلب المساعدة مثل بحث "تيومان" و"جولدن" (١٩٩٠) ، وبحث "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) وبحث "بتلر" و "تيومان" (١٩٩٥) واستخدمت بعض البحوث أدوات قياس (استبيانات معدة من قبل) مثل مقياس "هارتر" (١٩٨١) للتوجه الدافعي الداخلي والخارجي كما في بحث "تيلسون لي جال" و"جونز" (١٩٩٠) وبحث "تيومان" (١٩٩٠) ، ومقياس "هارتر" (١٩٨٢) للكفاية المدركة كما في بحث "تيلسون لي جال" وآخرين (١٩٨٩)، وبحث "تيومان" (١٩٩٠) ، وبحث "بتلر" (١٩٩٨).

٤- بالنسبة للأساليب الإحصائية:

تنوعت الأساليب الإحصائية في البحوث السابقة تبعاً للهدف من كل بحث ، فاستخدمت بعض البحوث أساليب إحصائية بسيطة مثل المتوسطات ، والانحراف المعياري، ومعاملات الارتباط بينما استخدمت بحوث أخرى أساليب إحصائية أكثر تقدماً مثل تحليل التباين (والمتمدد) وتحليل التباين (والمتمدد)، وتحليل المسار كما استخدمت بحوث قليلة كآ، اختبار "ت".

٥- بالنسبة للنتائج:

أ- بالنسبة للبحوث التي تناولت الكفاية المدركة، والتوجه الدافعي، وطلب المساعدة، والتحصيل الدراسي خلال النماذج البنائية:

فقد توصل "نيومان" (١٩٩٠) إلى أن الكفاية المدركة والتوجه الدافعي الداخلي يؤثران على نوايا التلاميذ لطلب المساعدة ، وأنه كلما زاد الاعتقاد بفائدة طلب المساعدة وقل الاعتقاد بالتكاليف المرتبطة بها زادت احتمالية طلب المساعدة ، وأنه كلما زادت الكفاية المدركة قل الشعور بالتكاليف المرتبطة بطلب المساعدة ، وأنه في الصفين الثالث والخامس كلما زاد تفضيل التحدي وزاد الاعتماد على المعلم زادت احتمالية طلب المساعدة ، بينما في الصف السابع ، كلما زاد تفضيل التحدي والكفاح من أجل الاستقلال زادت احتمالية طلب المساعدة .

وقد توصل "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧) إلى أن التلاميذ المرتفعين في الكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة كانوا أقل شعوراً بالتهديد من الأقران بشأن طلب المساعدة ، ووجدوا أن ذوي الأهداف الخارجية وأهداف القدرة النسبية كانوا أكثر احتمالاً أن يقرروا الشعور بالتهديد من طلب المساعدة ، على عكس ذوي أهداف التركيز على الإتقان فكانوا أقل شعوراً بالتهديد من طلب المساعدة .

وبذلك يتفق البحثان في أنه كلما زادت الكفاية المدركة قل الشعور بتكاليف طلب المساعدة والشعور بالتهديد عند طلب المساعدة.

وبذلك اتفقا على أن ذوي أهداف الإتقان والاستقلال يقل شعورهم بالتهديد عند طلب المساعدة وتزداد احتمالية طلبهم للمساعدة .

ب- بالنسبة لنتائج البحوث التي تناولت الكفاية المدركة وطلب المساعدة:

فقد توصل بحث "تيلسون لى جال" وآخرين (١٩٨٩) إلى أن التلاميذ منخفضي الكفاية المدركة كانوا أكثر طلباً للمساعدة.

كما توصل بحث "جراهام" و "باركر" (١٩٩٠) إلى أن تلقى المساعدة تعتبر دليلاً على قدرة منخفضة .

وتوصل "بتلر" (١٩٩٨) إلى أن التلاميذ يؤيدون أسباب التركيز على القدرة لتجنب طلب المساعدة مع ازدياد الكفاية المدركة، كما توصل إلى أن الكفاية المدركة لا تتوسط طلب المساعدة في أى مجموعة (سواء ذوى توجه الاستقلال، التوجه النفعى، توجه التركيز على، القدرة). وبذلك يختلف مع بحث "تيلسون لى جال" وآخرين (١٩٨٩).

وكذلك توصل "ريان" وآخرون (١٩٩٨) إلى أن التلاميذ الذين يشعرون بعدم الفعالية كانوا يقررون تجنب طلب المساعدة عند الحاجة بشكل قوى. وبذلك تختلف مع بحث "تيلسون لى جال" وآخرين (١٩٨٩).

ج- بالنسبة لنتائج البحوث التى تناولت التوجه الدافعى وطلب المساعدة:

توصل "تادلر" وآخرين (١٩٨٣) إلى أن المساعدة فى مهمة مرتبطة بالأنا تكون مهددة للذات عند تلقيها من الصديق أكبر من المهمة غير المرتبطة بالأنا وتوصل "تيلسون لى جال" و"جونز" (١٩٩٠) إلى أن التلاميذ ذوى التوجه الدافعى الداخلى بدرجة عالية نحو الإتقان المستقل فى التحصيل الدراسى يطلبون مساعدة غير مباشرة (تلميحات) أكثر من الإجابات ، بينما ذوى التوجهات الدافعية الداخلية المنخفضة لم يظهروا تفضيلاً لأى من أنواع المساعدة. وتوصلت "سهير محفوظ" (١٩٩٣) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعات - المنخفضات فى اندماج المهمة فى كل من النزعة إلى طلب العون بخفض طموح الأداء وطلب العون الذاتى. ولم توجد فروق بين المرتفعات - المنخفضات فى اندماج الأنا فى أى صورة من صور طلب العون الأكاديمى.

وتوصل "بتلر" و"نيومان" (١٩٩٥) إلى أن التلاميذ فى حالة التركيز على المهمة يطلبون المساعدة كتلميحات أكثر من حالة التركيز على الأنا، كما أن التلاميذ فى حالة التركيز على المهمة فسروا تجنب طلب المساعدة من حيث الكفاح للإتقان المستقل ولكن فى حالة التركيز على الأنا فسروه من حيث إخفاء نقص القدرة.

وتوصل بحث "ريان" و"بنتريش" (١٩٩٧) إلى أن أهداف التركيز على المهمة ترتبط بالفوائد المدركة لطلب المساعدة ، وأن التلاميذ الذين يشعرون بفوائد طلب المساعدة يكونون أكثر احتمالاً لطلب المساعدة التكيفى وأقل احتمالاً لتجنبها.

وتوصل "نيومان" (١٩٩٨) إلى أن التلاميذ ذوى أهداف التعلم يطلبون مساعدة أكثر مما يفعل ذوى أهداف الأداء. وأنهم يطلبون مساعدة تأكيدية للإجابة وخاصة فى المهام الصعبة.

وحيث أنه قد سبق وتكاملت أهداف التعلم وأهداف المهمة والإتقان وتحددت معاً نظراً لتقارب المفاهيم فيما بينها فيمكن القول بأن نتائج بحث كل من "تيلسون لي جال" و "جونز" (١٩٩٠)، و "بتلر" و "تيومان" (١٩٩٥)، و "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧)، و "تيومان" (١٩٩٨) قد اتفقت على أن ذوى أهداف المهمة (التعلم، الإتقان) يطلبون تلميحات لتساعدهم فى الحل باستقلالية أكثر من طلب الإجابات المباشرة.

د - بالنسبة للبحوث التى تناولت التحصيل الدراسى وطلب المساعدة:

توصل "آميس" و "لاو" (١٩٨٢) إلى أن ذوى الأداء المنخفض من المحتمل أن يطلبوا المساعدة أكثر من ذوى الأداء المرتفع ، كما قرروا أنهم يستفيدون أكثر من المساعدة .

وتوصل "نيومان" و "جولدن" (١٩٩٠) إلى أنه كلما انخفض التحصيل وزادت الحاجة المدركة للمساعدة زاد إحجام التلاميذ عن طرح الأسئلة.

وتوصل بحث "فان ديرمج" (١٩٩٠) إلى أن ذوى المعلومات السابقة البسيطة يطلبون مساعدة أكثر من ذوى المعلومات السابقة الغزيرة.

وتوصل "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) إلى وجود علاقة عكسية بين التحصيل الدراسى وكل من إدراك الحاجة للمساعدة والعجز عن طلبها.

وتوصلت "زينب عبد العال" (١٩٩٦) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التحصيل وكل من الرغبة فى طلب المساعدة والاتجاه نحو طلب المساعدة وإلى وجود ارتباط سالب بين التحصيل والإحجام عن طلب المساعدة .

وتوصل "تابلن" وآخرون (٢٠٠١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفض التحصيل فكلاهما يعتبران طلب المساعدة طريقه جيدة للتعلم.

وهكذا تتفق نتائج كل من بحث "آميس" و "لاو" (١٩٨٢) وبحث "فان ديرمج" (١٩٩٠) من حيث أن منخفضى التحصيل يطلبون المساعدة أكثر .

ولكنها تختلف مع نتائج بحث كل من "تيومان" و "جولدن" (١٩٩٠)، و "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢)، و "زينب عبد العال" (١٩٩٦) حيث توصلوا إلى أنه كلما قل التحصيل زاد الإحجام عن طلب المساعدة.

ولا توجد فروق بين مرتفعى ومنخفض التحصيل فى بحث "تابلن" وآخرين (٢٠٠١) .

٦- بالنسبة لتأثير المتغيرات الديموجرافية (النوع - الصف الدراسي - التخصص):

توصل بحث كل من "آميس" و"لاو" (١٩٨٢) و"تيلسون" وآخرين (١٩٨٩) ، و"زينب عبد العال" (١٩٩٦) ، و"بترل" (١٩٩٨) ، و"ريان" وآخرين (١٩٩٨) و"تابلن" وآخرين (٢٠٠١) إلى أن البنات أكثر ميلاً لطلب المساعدة من البنين وأقل تجنباً لطلب المساعدة ويظهرن اتجاهات إيجابية نحو فوائد المساعدة أكثر .

بينما توصل بحث كل من "تيومان" و"جولدن" (١٩٩٠) و"ريان" و"بنتريش" (١٩٩٧) إلى أن البنات أكثر تردداً بشأن طلب المساعدة وأكثر شعوراً بالتهديد برد الفعل السلبي الناتج عن طلب المساعدة.

وتوصل بحث كل من "تيلسون" و"جونز" (١٩٩٠) و"تيلسون" وآخرين (١٩٨٩) إلى أن تلاميذ الصف الخامس يطلبون مساعدة أكثر من تلاميذ الصف الثالث ، بينما توصل "ريان" و"بنتريش" (١٩٩٧) إلى أن تلاميذ الصف الثامن يتجنبون طلب المساعدة أكثر من تلاميذ الصف السابع ، في حين توصل "تيومان" (١٩٩٠) و "تيومان" و"جولدن" (١٩٩٠) إلى عدم وجود فروق صفية في نوايا طلب المساعدة ، كما توصل "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) إلى أن الاتجاهات نحو طلب المساعدة تزداد بزيادة مستوى الصف الدراسي.

كما توصل بحث كل من "تيومان" و"جولدن" (١٩٩٠) و"مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) إلى أن الحاجة للمساعدة تزداد في مادة الرياضيات عن مادة القراءة.

٧- أن البحوث الأجنبية التي تناولت سلوك طلب المساعدة كثيرة مقارنة بالبحوث العربية.

فروض البحث الحالي :

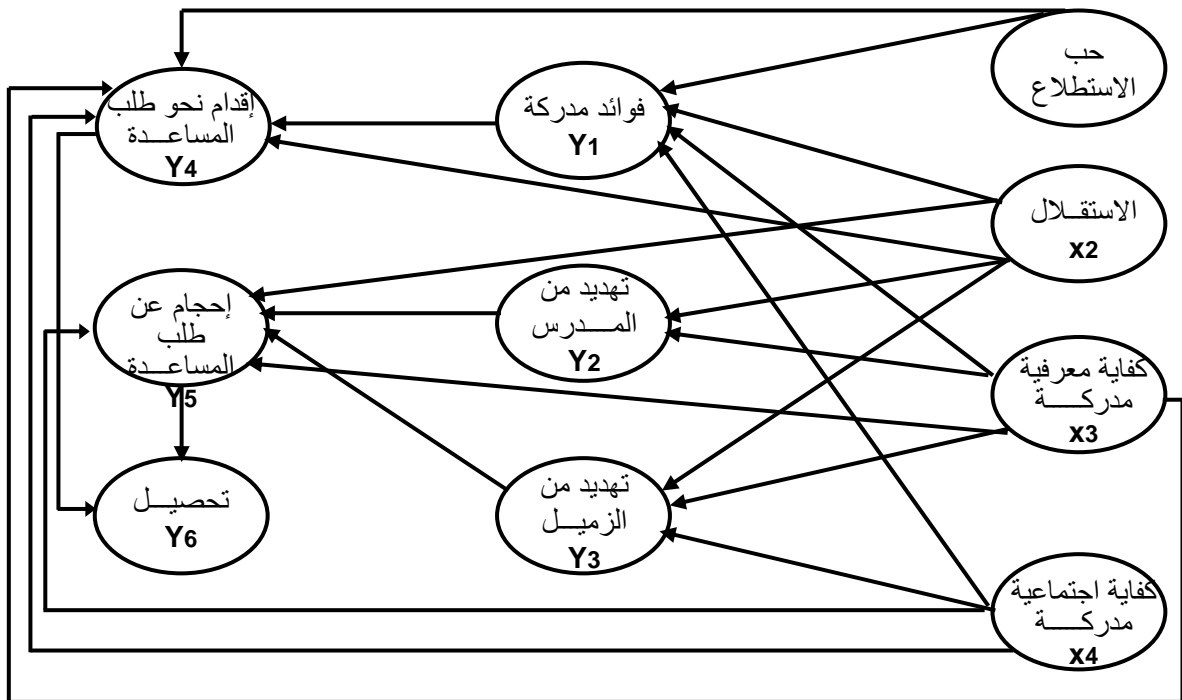
في ضوء ما تم عرضه في البحث من إطار نظري وبحوث سابقة فإن الباحث قام بافتراض الفروض الآتية :

١- يمكن التنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من التوجه الدافعي (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (الفوائد المدركة) والتحصيل الدراسي.

٢- يمكن التنبؤ بسلوك الإحجام عن طلب المساعدة من التوجه الدافعي (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (التهديد المدرك من المدرس ومن الزميل) والتحصيل الدراسي.

٣- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة.

٤- يتمثل النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات السببية المباشرة بين الكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والتوجه الدافعي (حب الاستطلاع والاستقلال) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (الفوائد المدركة والتهديد المدرك من المدرس والزميل) واستراتيجيات طلب المساعدة (سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة والإحجام عن طلب المساعدة) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على النحو الذي يوضحه شكل (١٢).



شكل (١٢)

النموذج البنائي المقترح (١) لمتغيرات البحث

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- مقدمة

أولاً : العينة

- العينة الاسـطلاعية

- العينة الأساسـية

ثانياً : الأدوات:

- مقياس التوجه الدافعي الداخلي /
الخارجي

- مقياس الكفاية المدركة للأطفال

- مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة

- مقياس استراتيجيات طلب المساعدة

ثالثاً : الإجراءات

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

مقدمة

يتناول هذا الفصل اشتقاق العينة التي أجرى عليها البحث ووصفها، ومبررات اشتقاقها، كما يتناول أدوات البحث من حيث خطوات بنائها وكذا الخطوات الإجرائية والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

أولاً: العينة :

تم اشتقاق عينة البحث من تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية بالصف الثاني الإعدادي وذلك لأن المراهقين قادرون بشكل أفضل على أن يراقبوا ويعكسوا أدائهم وأن يحددوا احتياجاتهم للمساعدة في المواقف الدراسية (٢١٧ : ٣٢٩).

١- العينة الاستطلاعية:

تم اختيار العينة الاستطلاعية من تلاميذ وتلميذات المدرسة الإعدادية بالصف الثاني الإعدادي وبلغ عددها ٢٩٣ تلميذاً وتلميذة كما هو موضح بالجدول (٢).

جدول (٢)

بيانات أفراد العينة الاستطلاعية

مجموع	النوع		المدرسة	الإدارة التعليمية
	بنات	بنين		
٩٣	٩٣	—	مدرسة اللغات الإعدادية بنات	غرب الزقازيق التعليمية
٤٤	٤٤	—	مدرسة الإعدادية بنات (٢)	غرب الزقازيق التعليمية
١٥٦	—	١٥٦	مدرسة الناصرية الإعدادية المشتركة	شرق الزقازيق التعليمية
٢٩٣	١٣٧	١٥٦		

٢- العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من ٣٧٧ تلميذاً وتلميذة بالمدرسة الإعدادية بالصف الثاني الإعدادى تم اختيارهم من إدارة غرب الزقازيق التعليمية كما هو موضح بجدول (٣) وذلك بعد حذف إجابات التلاميذ الذين لم يكملوا الإجابة على كل المقاييس أو الذين تركوا بعض الأسئلة فى أحد هذه المقاييس.

جدول (٣)

بيانات أفراد العينة الأساسية

مجموع	النوع		المدرسة	الإدارة التعليمية
	بنات	بنين		
٤٨	-	٤٨	مدرسة اللغات الإعدادية بنين	إدارة غرب الزقازيق التعليمية
١٤٦	-	١٤٦	مدرسة السادات الإعدادية بنين (١)	
٧٥	٧٥	-	مدرسة الإعدادية بنات (١)	
١٠٨	١٠٨	-	مدرسة الإعدادية بنات (٢)	
٣٧٧	١٨٣	١٩٤		

ثانياً: أدوات البحث:

١- مقياس التوجه الدافعى الداخلى / الخارجى : (١٣ : ١٦٢ - ١٦٧).

أ- وصف المقياس: مقياس التوجه الدافعى الداخلى فى مقابل التوجه الدافعى الخارجى فى حجرة الدراسة من إعداد "هارتر" (١٩٨٠) تعريب وتقنين "السيد سكران".

والمقياس يتكون من ٣٠ عبارة موزعة على خمسة أبعاد بواقع ست عبارات لكل بعد كما يتضح من جدول (٤) التالى:

جدول (٤)

توزيع عبارات مقياس التوجه الداخلى / الخارجى على أبعاده الخمسة

م	البعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	اختيار الأعمال التى فيها تحد مقابل الأعمال السهلة	٢٨-٢٢-١٦-١١-٦-١	٦
٢	حب الفصول والاهتمام مقابل إرضاء المعلم والحصول على الدرجات	٣٠-٢٥-١٨-١٣-٧-٣	٦
٣	الاستقلال فى مقابل الاعتماد على المعلم	٢٩-٢٤-٢٠-١٥-٨-٢	٦
٤	استقلالية الرأى فى مقابل اتباع رأى المعلم	٢٦-٢١-١٧-١٢-١٠-٤	٦
٥	محك داخلى للنجاح والفشل مقابل محك خارجى للنجاح والفشل.	٢٧-٢٣-١٩-١٤-٩-٥	٦

والعبارات مصاغة بطريقة Structured alternative formate حيث كل عبارة تتكون من جزئين يمثل الأول سلوك مجموعة من التلاميذ مدفوعة داخليا والثانى يمثل سلوك مجموعة - أخرى مدفوعة خارجياً أو العكس وموضوع أمام كل جزء دائرتين إحداها كبيرة والأخرى صغيرة وعلى التلميذ أن يقرأ العبارة جيداً ويختار أحد الجزئين ثم يختار دائرة واحدة تمثل شدة ميله أو تشابهه مع هذا الجزء.

وفى العبارات التى تبدأ بسلوك دال على توجه دافعى داخلى تعطى الاختيارات ١، ٢، ٣، ٤ أما العبارات التى تبدأ بسلوك دال على توجه دافعى خارجى تعطى الاختيارات ١، ٢، ٣، ٤ وتجمع عبارات كل بعد على حدة والمجموع يدل على درجة التلميذ فى ذلك البعد ولا توجد درجة كلية للمقياس.

ب - ثبات وصدق المقياس:

أولاً : ثبات وصدق الصورة الأجنبية للمقياس:

حسب معد الاختبار الثبات باستخدام معادلة 20 kuder - Richardson formula وذلك على العينات فى نيويورك وكاليفورنيا وكولورادو وقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الخمسة بين ٠,٧٨ - ٠,٨٤ ، ٠,٦٨ - ٠,٨٢ ، ٠,٧٠ - ٠,٧٨ ، ٠,٧٢ - ٠,٨١ على الترتيب.

ولحساب صدق المقياس قام معده بتطبيقه على عينة مكونة من ٢٩٢٥ تلميذ وحسب الصدق العاملى للمقياس وقد تراوحت تشبعات المفردات على العوامل بين ٠,٤٦ و ٠,٥٣. وأسفر الصدق العاملى عن وجود خمسة عوامل تم تسميتها كما سبق كما تم تطبيق المقياس على مجموعتين من التلاميذ فى نوعين مختلفين من المدارس، مدرسة تلاميذها من الأسر الغنية جداً والتي تركز اهتمامها على تنمية الاهتمام الداخلى ، والمدرسة الأخرى تلاميذها من الأسر الفقيرة والتي تركز اهتمامها على تنمية الاهتمام الخارجى وحسب الفروق بين متوسطى المجموعتين فى الأبعاد الخمسة وكانت جميعها دالة .

ثانياً : ثبات وصدق الصورة العربية للمقياس:

تم حساب ثبات المقياس فى صورته العربية باستخدام معامل الفا (فى حالة عدد المفردات = ٣٠) حيث بلغ ٠,٧٠٨ كما تم حساب ثبات كل مفردة بحساب معامل الثبات فى حالة حذف المفردة ، وتم حساب ثبات الاختبار فى حالة عدد المفردات = ٥ " الأبعاد " وبلغ ٠,٥٩١ وتم حساب ثبات الاختبار فى حالة حذف البعد كما تم حساب ثبات المفردات أيضاً بطريقة الاحتمال المنوالى وكان أعلى معامل ثبات ٠,٧٤٤ حيث كانت قيمة ل = ٠,٨٠٨ وعدد الاختبارات = ٤ بينما أقل معامل ثبات كان = ٠,١١٣ حيث كانت ل = ٠,٣٣٥ وكانت جميعها دالة.

ولحساب صدق الصورة العربية تم حساب الصدق العاملى التوكيدى من خلال برنامج LISREL 7 حيث تم اختبار الأبعاد الخمسة مع متغير كامن واحد وتم الحصول على مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الخمسة من درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية وخضعت للتحليل العاملى التوكيدى وقد أسفرت نتيجة التحليل عن وجود معاملات المسار من الأبعاد الخمسة إلى المتغير الكامن. وكانت قيمة "ت" لمعاملات المسار هى على الترتيب ٨,٢٣٦ ، ٥,٦٤٤ ، ٨,٨٨٨ ، ٢,٤٣٣ ، ٢,٧٧٩ ، وهى دالة .

وبالنسبة لصدق المفردات تم حساب كا^٢ لكل مفردة وكانت جميع قيم كا^٢ دالة.

ج- تقنين المقياس فى البحث الحالى :

تم إعادة تقنين المقياس فى البحث الحالى وذلك من خلال تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية (٢٦٦) تلميذاً وتلميذة بالصف الثانى الإعدادى وذلك بهدف التأكد من ثباته وصدقه وذلك كما يلى:-

- ثبات المقياس:

١- حساب الثبات بمعامل ألفا α فى حالة حذف المفردة (فى حالة عدد المفردات ٣٠ مفردة) حيث بلغ ٠,٧٧٨، وهى قيمة مطابقة لما حسبه معرب المقياس.

٢- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث الحالى بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية - جتمان = ٠,٧٤٦٣.

وقد قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية - سبيرمان وبراون = ٠,٧٤٦٤.

٣- حساب الثبات بمعامل α للأبعاد.

فكان معامل ثبات البعد الأول = ٠,٦٥ وللبعد الثانى = ٠,٤٠ والبعد الثالث = ٠,٥٤ والبعد الرابع = ٠,٥٥ والبعد الخامس = ٠,٥٧.

- صدق المقياس (صدق المحك):

تم حساب الصدق التجريبى للمقياس - فى البحث الحالى - بالاستعانة بمحك خارجى وهو مقياس الأفعال المدركة فى حجرة الدراسة (٨٥ : ٢٦٥) من إعداد "ميزراندنيو" ، ترجمة وتعريب "نبيل زايد" ويتكون المقياس المحك من ٣٠ عبارة تقيس خمسة أبعاد هى :

أ- الاندماج والمشاركة ب- المثابرة ج- التركيز.

د- التجنب . هـ - التجاهل.

وهذا المقياس صادق كما أشار معرب المقياس والذى تأكد من صدقه عن طريق حساب صدق التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية وتدوير " فاريماكس " Varimax بمحك "كايزر" Kaiser فاستخرج خمسة عوامل سبق الإشارة إليها بتشبعات تراوحت بين ٠,٤١ - ٠,٦٩، وعبارة واحدة ٠,٣٣ بنسبة تباين ٤١,٨١ % .

وحسب معرب المقياس الثبات بمعامل α على عينة ن = ٤٣٧ وكانت $\alpha = ٠,٧٨$ ، ٠,٦٠ ، ٠,٦٦ ، ٠,٦٤ ، ٠,٦٥ ، للأبعاد الخمسة السابقة على الترتيب وقد قام الباحث الحالى بتطبيق المقياسين معا على عينة (٢٦٦) تلميذ وتلميذة بالصف الثانى الإعدادى.

وتم عمل التحليل العاملى لأبعاد كل من مقياس التوجه الدافعى الداخلى / الخارجى وأبعاد مقياس الأفعال المدركة فى حجرة الدراسة. ووجد أنها تشبعت على عاملين بتشبعات تراوحت بين ٠,٤٨ - ٠,٧٢ بنسبة تباين ٥٠,٤ ٪ مما يدل على صدق مقياس التوجه الدافعى.

وسيقصر الباحث عند التطبيق النهائى لهذا المقياس على العينة الأساسية على بعدين فقط وهما (حب الاستطلاع، والاستقلال) حيث أن غرض البحث ليس تجميع بيانات عن اختيار التلاميذ للمهام التى يفضلوا أن يؤدوها ولكن هدف البحث هو التركيز على تفضيل التلاميذ لاستراتيجيات معينة لأداء المهمة المحددة. (مثل استراتيجية طلب المساعدة).

٢- مقياس الكفاية المدركة للأطفال: (٨٧ : ٤٨ - ٥١):

أ- وصف المقياس:

قياس الكفاية المدركة للأطفال من إعداد "هارتر" (١٩٨٢) ، تعريب وتقنين " نبيل زايد " والمقياس فى صورته الأجنبية يتكون من ٢٨ عبارة موزعة على أربعة أبعاد بواقع سبع عبارات لكل بعد والأبعاد هى :

أ- الكفاية المعرفية ب- الكفاية الاجتماعية

ج- الكفاية الجسمية د- قيمة الذات

والبنود مصاغة بطريقة تحد من المرغوبة الاجتماعية حيث تقسم كل عبارة إلى قسمين يفصل بينهما كلمة "لكن" ليحدد المستجيب القسم الذى ينطبق عليه ، ثم يحدد ما إذا كان ما يوجد فى هذا القسم يحدث له كثيراً أم " يحدث له قليلاً " وتأخذ الدرجات فى حالة قياس القسم من العبارة للصفة فى الاتجاه الموجب (" ٤ " يحدث لى كثيراً ، " ٣ " يحدث لى قليلاً) أما القسم الآخر الذى يقيس الصفة فى الاتجاه السالب فيأخذ الدرجات (" ٢ " يحدث لى قليلاً ، " ١ " يحدث لى كثيراً) وتجمع درجات كل بعد على حدة ولا توجد درجة كلية للمقياس.

ب- ثبات وصدق المقياس:

أولاً : ثبات وصدق الصورة الأجنبية للمقياس:

حسب معد المقياس معامل الثبات α وذلك على عينات فى كاليفورنيا (٣٤١) ونيويورك (٧١٤) ، وكولورادو (٤٧٠) للصفوف من الثالث للسادس وعينة كاليفورنيا (٧٤٦)

للصفوف من الثالث للتاسع وتراوحت معاملات الثبات بمعامل α بين ٠,٧٥ - ٠,٨٣, ٠,٧٥ - ٠,٨٤، العامة على الترتيب.

كما كان ثبات الإعادة بفصل ٣ أشهر على عينة من كلورادور (٢٠٨): ٠,٧٨ - ٠,٨٠ - ٠,٨٧ - ٠,٧٠، وبفصل ٩ أشهر على عينة من نيويورك (٨٠١): ٠,٧٨ - ٠,٧٥ - ٠,٨٠ - ٠,٦٩، للمجالات الأربعة على الترتيب.

كما تم استخدام الصدق العامل على عينة ٣٤١ فتم تكوين أربعة عوامل للمجالات الأربعة حسب الترتيب السابق وتراوحت تشبعات العبارات بين ٠,٤٢ - ٠,٦٩ - ٠,٤٠ - ٠,٦٦، ٠,٤٥ - ٠,٧٩ - ٠,٣٥ - ٠,٦٩. وتلك النتائج كانت بالتدوير المائل "بروماكس" Promax.

ثانياً: ثبات وصدق الصورة العربية للمقياس:

قام معرب المقياس بحساب ثبات المقياس في البيئة المصرية باستخدام معامل α عن طريق الحاسب الآلي وكان ٠,٥٦، للمجال المعرفي، ٠,٦٥، للمجال الاجتماعي، ٠,٧٨، للمجال الجسمي، ٠,٥٧، لقيمة الذات حيث تم التطبيق على عينة (٣٨٩) من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والأول الإعدادي.

وعلى نفس العينة وباستخدام التحليل العامل بطريقة المكونات الأساسية وتدوير "فاريماكس" بمحك "كايزر" تم استخراج أربعة عوامل بجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح هي المجال المعرفي والمجال الاجتماعي والمجال الجسمي وقيمة الذات على الترتيب بنسبة تباين ٤٤,٥١ % وتشبعات تراوحت بين ٠,٤١ - ٠,٨١.

كما تم التطبيق على (٥١٢) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي والثالث الإعدادي والأول الثانوي وتم حساب معامل α فكان ٠,٥٦، ٠,٦٢، ٠,٧٧، ٠,٥١، للمجالات الأربعة على الترتيب.

وعلى نفس العينة وباستخدام التحليل العامل بطريقة المكونات الأساسية وتدوير "فاريماكس" بمحك "كايزر" تم استخراج أربعة عوامل بجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح هي المجال المعرفي والمجال الاجتماعي والمجال الجسمي وقيمة الذات بنسبة تباين ٤١,٧٢ %

وتشبعات تراوحت بين ٠,٤٣ - ٠,٨١ ونتيجة لذلك تم حذف ٧ بنود حسب إجراءات الثبات والصدق واستقرت الصورة العربية النهائية للمقياس على ٢١ عبارة يمثلها الجدول التالي:

جدول (٥)

توزيع عبارات مقياس الكفاية المدركة للأطفال على أبعاده

العدد	أرقام العبارات	عدد العبارات
المجال المعرفي	١٩-١٧-١٠-٧	٤
المجال الاجتماعي	٢٠-١٨-١٤-١١-٤-١	٦
المجال الجسمي	٢١-١٥-١٢-٨-٥-٢	٦
قيمة الذات	١٦-١٣-٩-٦-٣	٥

ج- تقنين المقياس في البحث الحالي:

تم إعادة تقنين المقياس في البحث الحالي وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٢٩٣) تلميذاً وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي وذلك بهدف التأكد من ثباته وصدقه وذلك كما يلي:

- ثبات المقياس:

١- حساب الثبات بمعامل α في حالة حذف المفردة (في حالة عدد المفردات ٢١ مفردة)، حيث بلغ ٠,٧٦٥

٢- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حيث قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية - جتمان - = ٠,٧٣ وقيمة معامل الثابت بطريقة التجزئة النصفية - سيرمان وبراون - = ٠,٧٤.

- صدق المقياس (صدق المحك):

تم حساب الصدق التجريبي للمقياس - فى البحث الحالى - باستخدام محك خارجى وهو مقياس الكفاية المدركة (٨٥ : ٢٦٤ - ٢٦٦). من إعداد "ميزرانديو" ، تعريب وتقنين "تبيل زايد" ويتكون من ٦ بنود.

وهذا المقياس صادق كما أشار معرب المقياس والذى تأكد من صدقه عن طريق استخدام مقياس الأفعال المدركة والانفعالات المدركة فى حجرة الدراسة وذلك بعد التأكد من صدقهما وباستخدام الانحدار البسيط لكل فعل أو انفعال من أفعال وانفعالات الدافعية الداخلية والخارجية للتلاميذ فى حجرة الدراسة كمتغيرات تابعة والكفاية المدركة كمتغير مستقل، أمكن التنبؤ بكل فعل وانفعال من الكفاية المدركة. حيث انحصرت قيم r^2 بين ٠,٤٠ - ٠,١٨ بمتوسط قدره (٠,١٢) وقيم ف (٤٣٦,١) بين ١٥,٦٦ - ٩١,٣٤ بمتوسط قدره (٥٥,٠٥) وكلها دالة عند ٠,٠٠١.

كما كانت قيم معاملات الانحدار B موجه لأفعال الدافعية الداخلية (الاندماج والمشاركة ، والمثابرة ، والتركيز) ولانفعالات الدافعية الداخلية (حب الاستطلاع، والاستمتاع) (٠,٢٨ ، ٠,٥٠ ، ٠,٣٨ ، ٠,٣٥ ، ٠,٢١) على الترتيب وكانت سالبة لأفعال الدافعية الخارجية (التجنب والتجاهل) وانفعالات الدافعية الخارجية (الملل ، الغضب ، القلق) (-٠,٢٥ ، -٠,٣٠ ، -٠,٣١ ، -٠,١٨ ، -٠,٣٤) على الترتيب.

وقيم "ت" كلها دالة عند ٠,٠٠١ ويعتبر ذلك دليلاً على صدق مقياس الكفاية المدركة وتم حساب الثبات بمعامل α فكان $\alpha = ٠,٥٦$ وتراوح ارتباط كل بند مع البنود الستة مع الدرجة الكلية للمقياس بين ٠,٥٢ - ٠,٦٣ (دال عند أكثر من ٠,٠٠١) ولم يحذف أى بند.

وقد قام الباحث الحالى بتطبيق المقياسين على عينة (٢٩٣) من تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى وبحساب معامل الارتباط بين المقياسين وجد أن معامل الصدق = ٠,٢٩٣ وهو دال عند ٠,٠١ الأمر الذى يؤكد الاطمئنان إلى ثبات المقياس وصدقته.

٣- مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة: (من إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد هذا المقياس لقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة والتي تتمثل في الفوائد المدركة لطلب المساعدة والتهديد المدرك من المدرس والتهديد المدرك من الزميل. حيث أن المقاييس المتاحة لا تقي بغرض البحث الحالي.

وفي سبيل إعداد هذا المقياس تم إجراء الخطوات التالية:

أ- الدراسة الاستطلاعية .

ب- إعداد المقياس في صورته الأولية.

ج- التطبيق المبدئي للمقياس .

د- الصورة النهائية للمقياس.

أ- الدراسة الاستطلاعية:

تم الاستعانة ببعض المقاييس السابقة حول موضوع البحث مثل مقياس "نيومان" (١٩٩٠)، ومقياس "نيومان" و "جولدن" (١٩٩٠)، ومقياس "ريان" و "بنتريش" (١٩٩٧)، وتم رصد الاتجاهات نحو طلب المساعدة من هذه المقاييس.

ب- إعداد المقياس في صورته الأولية : وتم ذلك خلال عدة خطوات أساسية :

- تحديد جوانب وبنود المقياس:

نظراً لقلّة المقاييس السابقة والبحوث حول موضوع البحث فقد قام الباحث بدراستها والاستعانة ببعض البنود في بناء مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة وتحديد جوانبه (الفوائد المدركة ، التهديد المدرك من المدرس ، التهديد المدرك من الزميل) وذلك بعد أخذ رأى أستاذة* متخصصة في علم النفس التربوي.

- صياغة مفردات المقياس: وتم ذلك من خلال.

- استعراض الاتجاهات نحو طلب المساعدة والتي تم عرضها في الإطار النظري.

- الاستعانة ببعض المقاييس السابقة المتصلة بموضوع البحث.

* أ. د / سهير أنور محفوظ . أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة عين شمس.

ومن ثم تم اشتقاق وصياغة مفردات المقياس الحالى والذى تم فيه مراعاة سهولة ووضوح معنى مفرداته، وتجنب المفردات التى يمكن أن تفسر بأكثر من طريقة ، وتجنب العبارات الطويلة ، والعبارات التى تحتوى على أكثر من فكرة وتجنب استخدام الكلمات التى تحتوى على عموميات ككل ودائماً ولا أحد مطلقاً لأن مثل هذه الكلمات تثير اللبس والغموض لدى المفحوص. (٥٤ : ١٢١).

- العرض على المحكمين:

تم عرض المقياس فى صورته الأولى التى تشمل ٢٢ سؤالاً ملحق (١) على خمسة عشر محكماً من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بجامعة الزقازيق أعاد منهم تسعة محكمين المقياس للباحث ملحق (٢) .

قدم المقياس مسبقاً بتعليمات تم وضعها بعناية ، حيث طلب من كل محكم تحديد ما إذا كانت العبارة الموضوعية أسفل كل جانب تعبر عن هذا الجانب فى ضوء التعريف الإجرائى له ، وذلك بوضع علامة (✓) أسفل كلمة تنتمى فى حالة مطابقة العبارة للجانب الذى وضعت لقياسه أو أسفل كلمة لا تنتمى فى حالة عدم مطابقتها.

كذلك التفضل باقتراح أى تعديل فى أى عبارة لتتطبق مع الجانب الذى توجد فيه .

وتم تصحيح وتعديل صياغة بعض الكلمات والعبارات حسبما أشار المحكمون ومن أمثلة ذلك: تم استبدال كلمة "غيباً" بـ "ضعيفاً فى المادة" واستبدال كلمة "المديونية" بـ "مدين لزميلى" وكلمة "الاتكالية" بـ "معتمداً على الآخرين" وكلمة "المديونية" بـ "النقص" وتم وضع عبارة - فى حصة العلوم .. فى أول المقياس ثم نرصد الاتجاهات وذلك بدلاً من تكرارها فى كل عبارة.

وتم حساب النسبة المئوية التى توضح درجة اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس وقد وجد أن جميع العبارات تحظى باتفاق المحكمين بنسبة ١٠٠ ٪ وبالتالي لم يتم حذف أى عبارة بناءً على اتفاق المحكمين .

- تحديد نوع الاستجابة :

بعد دراسة ملاحظات المحكمين ، روعيت هذه الملاحظات فى الصورة المبدئية للمقياس، ويبدأ المقياس بورقة التعليمات التى سنوضحها بعد قليل ثم ورقة الأسئلة ويوجد أمام كل سؤال خمسة مربعات ترمز لتقدير الإجابات .

"أوافق بشدة" ، "أوافق" ، "أوافق إلى حد ما" ، "أرفض" ، "أرفض بشدة" حيث استخدمت طريقة "ليكرت" Likrt لتقدير استجابات المفحوصين وهى التى تتدرج فيها الاستجابة من أقصى درجات الموافقة إلى أقصى درجات الرفض.

وأعطيت لهذه الإجابات الدرجات ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ إذا كان السؤال يقيس الاتجاه نحو طلب المساعدة بصورة موجبة فتأخذ الإجابة "أوافق بشدة" الدرجة ٥، والإجابة "أوافق" الدرجة ٤ ، والإجابة "أوافق إلى حد ما" الدرجة ٣ ، والإجابة "أرفض" الدرجة ٢ والإجابة "أرفض بشدة" الدرجة ١ أما إذا كان السؤال يقيس الاتجاه بصورة سالبة فتأخذ الإجابات الدرجات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ على التوالى أى عكس الحالة السابقة ويكون لكل جانب درجة خاصة.

- صياغة التعليمات:

تم شرح فكرة المقياس وطريقة الإجابة عليه فى ورقة الإجابة التى يكتب فيها المستجيب بياناته من حيث الاسم والصف الدراسى والمدرسة والنوع والعمر .

وقد روعى فى التعليمات الوضوح والدقة فى صياغتها حتى لا يخطئ المستجيب فى فهمها ، وتم التعبير عنها بعبارات قصيرة وتمت الإشارة إلى سرية استجابات المفحوصين وعدم اطلاع أحد عليها سوى الباحث وأنها لن تستخدم إلا فى أغراض البحث العلمى فقط، وكذلك تمت الإشارة إلى عدم ترك أى سؤال دون الإجابة عليه.

ج- التطبيق المبدئى للمقياس:

قام الباحث بتطبيق الصورة المبدئية للمقياس والتى تتكون من ٢٢ مفردة ملحق (٣) على عينة قوامها (٢٦٧) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى وذلك بهدف حساب ثبات وصدق المقياس .

وبعد الانتهاء من تصحيح مفردات المقياس قام الباحث بحساب ثبات المقياس وصدقه وذلك كما يلى:-

- ثبات المقياس:

١- الثبات بمعامل α (فى حالة حذف المفردة):

قام الباحث الحالى بحساب الثبات بمعامل α فى حالة حذف المفردة وذلك بوحدة الحاسب الآلى بالكلية وكان معامل ثبات البعد الأول = ٠,٧٤ وذلك بعد حذف المفردتين رقم ٤ ، ١٣ حيث

أشارت بيانات الحاسب الآلى إلى أن ثبات البعد الأول سيرتفع فى حالة حذفهما من ٠,٦٩ إلى ٠,٧٤ وكانت قيمة معامل ثبات ∞ للبعد الثانى = ٠,٦٥ وللبعد الثالث = ٠,٨٣ .

٢- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حيث قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية - جتمان - للبعد الأول = ٠,٧٥ والبعد الثانى ٠,٥٣ والبعد الثالث = ٠,٨٢ وقيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية - سبيرمان وبراون - للبعد الأول = ٠,٧٥ والبعد الثانى = ٠,٥٣ والبعد الثالث = ٠,٨٣ .

٣- حساب ثبات المفردات بمعامل ∞ :

حيث تم حساب ثبات المفردة بمعامل ∞ وتراوحت قيم ثبات مفردات البعد الأول بين ٠,٦٩ - ٠,٧٣ وبالنسبة للبعد الثانى تراوحت قيم الثبات للمفردات بين ٠,٥٨ - ٠,٦٢ وبالنسبة للبعد الثالث تراوحت قيم معاملات ثبات المفردات بين ٠,٧٧ - ٠,٨٣ كذلك كما يتضح فى ملحق (٩).

- صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

وهو يندرج تحت صدق المحتوى وذلك للتأكد من مدى درجة وضوح المفردات وحسن صياغتها ومدى مطابقتها لقياس الجانب الذى وضعت لقياسه ، وقد تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بجامعة الزقازيق ملحق (٢) وقد حظيت كل مفرداته على نسبة اتفاق ١٠٠ ٪ ولم يتم حذف أى مفردة.

٢- الصدق العاملى:

قام الباحث الحالى بحساب الصدق العاملى وذلك بعد حساب ثبات المقياس . وعلى نفس العينة وباستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية وتدوير " فاريماكس " بمحك " كايزر " تم استخراج ثلاثة عوامل بجذور كامنة Eigenvalue أكبر من الواحد الصحيح وهى موضحة بجدول (٦). والذى يمثل تشبعات مفردات مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة بالعوامل المشتقة بعد التدوير .

ويتضح من جدول (٦) أن العامل الأول تشبعت به ٦ مفردات امتدت تشبعاتها من ٠,٨٠ - ٠,٥٨ وفسر هذا العامل ١٦,٥٦ ٪ من التباين . وهذا العامل يتعلق بالتهديد المدرك عند طلب المساعدة من المدرس أما العامل الثاني قد تشبعت به ٨ مفردات امتدت تشبعاتها من ٠,٧١ - ٠,٣٦ وفسر هذا العامل ١٤,٦٩ ٪ من التباين وهذا العامل يتعلق بالفوائد المدركة من طلب المساعدة . أما العامل الثالث قد تشبعت به ٦ مفردات امتدت تشبعاتها من ٠,٦٨ - ٠,٤٣ وفسر هذا العامل ١١,٤١ ٪ من التباين وهو يتعلق بالتهديد المدرك عند طلب المساعدة من الزميل . وقد فسر المقياس ٤٢,٦٦ ٪ من التباين الكلى.

جدول (٦)

تشبعات مفردات مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة بالعوامل المشتقة بعد التدوير.

رقم المفردة	العامل الأول التهديد المدرك من المدرس	العامل الثاني الفوائد المدركة	العامل الثالث التهديد المدرك من الزميل
٩	٠,٨٠		
٣	٠,٧٩		
١٢	٠,٧٧		
١٦	٠,٧١		
١٩	٠,٦٦		
٦	٠,٥٨		
١٧		٠,٧١	
٢١		٠,٦٧	
٢٢		٠,٦٣	
١٠		٠,٦١	
١٤		٠,٥٩	
١٨		٠,٦٠	
٧		٠,٥٥	
١		٠,٣٦	
٥			٠,٦٨
٢٠			٠,٦٣
١٥			٠,٦١
٢			٠,٦١
٨			٠,٤٨
١١			٠,٤٣
التباين	١٦,٥٦	١٤,٦٩	١١,٤١

د- الصورة النهائية للمقياس:

استقرت الصورة النهائية للمقياس على ٢٠ مفردة ملحق (٤) موزعة على ثلاثة أبعاد ملحق (١٠).

٤- مقياس استراتيجيات طلب المساعدة : (من إعداد الباحث).

قام الباحث بإعداد هذا المقياس لقياس استراتيجيات طلب المساعدة والتي تتمثل في الإقدام نحو طلب المساعدة أو الإحجام عن طلب المساعدة حيث أن المقاييس المتاحة لا تقي بغرض البحث الحالي.

وفي سبيل إعداد هذا المقياس تم إجراء الخطوات التالية:

أ- الدراسة الاستطلاعية .

ب- إعداد المقياس في صورته الأولى.

ج- التطبيق المبدئي للمقياس.

د- الصورة النهائية للمقياس.

أ- الدراسة الاستطلاعية:

تم الاستعانة ببعض المقاييس السابقة المتعلقة بموضوع البحث مثل مقياس "نيومان" و "جولدن" (١٩٩٠) ومقياس "بتلر" و "نيومان" (١٩٩٥) ومقياس "ريان" و "بنتريش" (١٩٩٧) وتم رصد استراتيجيات طلب المساعدة من هذه المقاييس.

ب- إعداد المقياس في صورته الأولى: وتم ذلك خلال عدة خطوات أساسية:

- تحديد جوانب وبنود المقياس:

نظراً لقلة المقاييس السابقة والبحوث المتعلقة بموضوع البحث فقد قام الباحث بدراساتها والاستعانة ببعض البنود في بناء مقياس استراتيجيات طلب المساعدة وتحديد جوانبه (الإقدام نحو طلب المساعدة والإحجام عن طلب المساعدة).

وذلك بعد أخذ رأى أستاذة * متخصصة فى علم النفس التربوى .

- صياغة مفردات القياس: وذلك من خلال :

- استعراض استراتيجيات طلب المساعدة والتي تم عرضها فى الإطار النظرى.

- الاستعانة ببعض المقاييس السابقة المتعلقة بموضوع البحث ومن ثم تم اشتقاق وصياغة مفردات المقياس الحالى والذى تم فيه مراعاة الشروط السابق ذكرها والتي تمت مراعاتها عند صياغة مفردات مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة .

- العرض على المحكمين:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية والتي تشمل ١٤ سؤالاً ملحق (٥) على خمسة عشر محكماً من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بجامعة الزقازيق أعاد منهم تسعة محكمين القياس للباحث ملحق (٦) وقدم المقياس بتعليمات واضحة كما تم فى مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة . وتم تصحيح وتعديل صياغة بعض العبارات حسبما أشار المحكمون مثل وضع عبارة - عندما تواجهنى صعوبة فى مادة العلوم فإننى .. ثم أسرد السلوك المعين وذلك بدلاً من تكرارها فى كل مفردة . وتم حساب النسبة المئوية التى توضح درجة اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس وقد وجد أن جميع العبارات تحظى باتفاق المحكمين بنسبة ١٠٠ ٪ وبالتالي لم يتم حذف أى عبارة بناء على اتفاق المحكمين.

- تحديد نوع الاستجابة:

بعد دراسة ملاحظات المحكمين ، روعيت هذه الملاحظات فى الصورة المبدئية للمقياس، ويبدأ المقياس بورقة التعليمات والتى سنوضحها بعد قليل ثم ورقة الأسئلة ويوجد أمام كل سؤال خمسة مربعات ترمز لتقدير الإجابات " أوافق بشدة " ، "أوافق" ، " أوافق إلى حد ما" ، " أرفض " "أرفض بشدة".

وأعطيت لهذه الإجابات الدرجات ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على الترتيب إذا كان السؤال يقيس سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة أما إذا كان السؤال يقيس سلوك الإحجام عن طلب المساعدة فتأخذ الإجابات الدرجات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ على الترتيب.

* أ. د / سهير أنور محفوظ . أستاذ علم النفس التربوى - كلية التربية - جامعة عين شمس.

- صياغة التعليمات:

تم وضع تعليمات المقياس بكل دقة وعناية وقد روعى فيها نفس الشروط التي تمت مراعاتها عند صياغة تعليمات مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة .

ج- التطبيق المبدئي للمقياس:

قام الباحث بتطبيق الصورة المبدئية للمقياس والتي تتكون من ١٤ مفردة ملحقة (٧) على عينة قوامها (١٦٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الثانى الإعدادى وذلك بهدف حساب ثبات وصدق المقياس . وبعد الانتهاء من تصحيح مفردات المقياس قام الباحث الحالى بحساب ثباته وصدقه كما يلى :

- ثبات المقياس :

١- الثبات بمعامل α (فى حالة حذف المفردة).

قام الباحث الحالى بحساب الثبات بمعامل α فى حالة حذف المفردة وكان معامل ثبات البعد الأول ٠,٧٥ وذلك بعد حذف المفردة رقم ٧ وذلك بناء على بيانات الحاسب الآلى حيث ستزداد قيم الثبات من ٠,٦٦ إلى ٠,٧٥ فى حالة حذف هذه المفردة.

وكان معامل الثبات للبعد الثانى = ٠,٧٤ وذلك بعد حذف المفردات أرقام ٩، ١، ٤، ١٤ حيث أشارت بيانات الحاسب الآلى أن الثبات سيزيد بعد حذفها من ٠,٥٥ إلى ٠,٧٤،

٢- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

وكانت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية - جتمان - للبعد الأول = ٠,٦٦ وللبعد الثانى = ٠,٧٨ . وقيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية - سبيرمان وبراون - للبعد الأول = ٠,٧٦ والبعد الثانى = ٠,٨٤،

٣- حساب ثبات المفردات بمعامل α :

حيث تم حساب ثبات المفردة بمعامل α وتراوحت قيم ثبات مفردات البعد الأول بين ٠,٦٥ - ٠,٧٤ وتراوحت قيم ثبات مفردات البعد الثانى بين ٠,٦٣ - ٠,٧٤ وذلك كما يتضح من ملحق (١١).

- صدق المقياس :

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من أستاذة علم النفس والصحة النفسية بجامعة الزقازيق محلق (٦) وقد حظيت كل مفرداته على نسبة اتفاق ١٠٠ ٪ ولم يتم حذف أى بند.

٢- الصدق العاملي:

قام الباحث الحالى بحساب الصدق العاملي للمقياس وذلك بعد حساب ثباته. وعلى نفس العينة وباستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير "فارماكس" بمحك "كايزر" تم استخراج عاملين بجور كامنة Eigenvalue أكبر من الواحد الصحيح وهى موضحة بجدول (٧) والذي يمثل تشبعات مفردات مقياس استراتيجيات طلب المساعدة بالعوامل المشتقة بعد التدوير .

ويتضح من الجدول (٧) أن العامل الأول تشبع به ٥ مفردات امتدت تشبعاتها من ٠,٦٩ - ٠,٥٠ وفسر هذا العامل ٣٠,٠٧ ٪ من التباين وهذا العامل يتعلق بالإقدام نحو طلب المساعدة أما العامل الثانى قد تشبع به ٤ مفردات امتدت تشبعاتها بين ٠,٧٧ - ٠,٥١ وفسر هذا العامل ٢٧,٤٤ ٪ من التباين وهذا العامل يتعلق بالإحجام عن طلب المساعدة وفسر القياس ٥٧,٥١ ٪ من التباين الكلى.

جدول (٧)

تشبعات مفردات مقياس استراتيجيات طلب المساعدة بالعوامل المشتقة بعد التدوير

رقم المفردة	العامل الأول الإقدام نحو طلب المساعدة	العامل الثانى الإحجام عن طلب المساعدة
١١	٠,٦٩	
٥	٠,٦٥	
٢	٠,٦٠	
١٠	٠,٥٢	
١٣	٠,٥٠	
٨		٠,٧٧
٦		٠,٦١

٠,٥٤		٣
٠,٥١		١٢
% ٢٧,٤٤	% ٣٠,٠٧	التباين

د- الصورة النهائية للمقياس:

استقرت الصورة النهائية للمقياس على ٩ مفردات ملحق (٨) موزعة على بعدين ملحق (١٢).

ثالثاً: الإجراءات :

بعد أن تم إعداد أدوات البحث والانتها من تقنيها وأصبحت صالحة لجمع البيانات عن متغيرات البحث ، بدأ الباحث فى إجراءات التطبيق وهى:

١- اختيار عينة البحث : من إدارة غرب الزقازيق التعليمية كما هو موضح فى عينة البحث الأساسية جدول (٣).

٢- تطبيق أدوات البحث:

- مقياس التوجه الدافعى الداخلى / الخارجى.
- مقياس الكفاية المدركة للأطفال.
- مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة.
- مقياس استراتيجيات طلب المساعدة.

على تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى وذلك خلال الفترة من ٢٠ أبريل إلى ٥ مايو من العام الدراسى ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥م.

٣- تجميع أدوات البحث بعد استجابة أفراد العينة عليها واستبعاد الأدوات التى لم تكتمل الاستجابة عليها أو التى تم الاستجابة عليها بطريقة غير صحيحة.

٤- تصحيح الأدوات.

٥- رصد الدرجات وترتيبها حسب متغيرات البحث.

٦- **المعالجة الإحصائية للبيانات** ، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفروض وهى:

أ- **تحليل الانحدار المتعدد المنتظم بطريقة Stepwise** وذلك لاختبار صحة الفرضين الأول والثانى وتبدأ هذه الطريقة بإدراج المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار المتعدد " خطوة خطوة " حيث فى الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع ثم فى الخطوة الثانية يتم إدراج ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع بالإضافة إلى المتغير المستقل الذى تم إدراجه فى الخطوة الأولى ، وهكذا حتى ننتهى من جميع المتغيرات المستقلة التى لها تأثيراً دالاً إحصائياً على المتغير التابع أما المتغيرات المستقلة التى ليس لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع أو التى تفسر كمية ضئيلة جداً من التباين فى درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها فى معادلة الانحدار (٣٥ : ١٩٠).

ب- **تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter** وذلك لاختبار صحة الفرض الثالث وفى هذه الطريقة يتم إدراج جميع المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار المتعدد بغض النظر عما إذا كانت هذه المتغيرات لها تأثيرات دالة إحصائياً على المتغير التابع أم لا (٣٥ : ١٩٠).

ج- **تحليل المسار Path analysis** وذلك باستخدام برنامج Lisrel 8 وذلك لتحديد أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين المتغيرات المشاهدة للكفاية المدركة والتوجه الدافعى والاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة والتحصيل الدراسى (٥٢ : ٦٣).

٧- **مناقشة النتائج وتفسيرها**.

٨- **الخروج بالتوصيات المناسبة فى ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج**.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

- نتائج الفرض الأول ومناقشتها
- نتائج الفرض الثانى ومناقشتها
- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها
- نتائج الفرض الرابع ومناقشتها

أولاً : نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الأول ونصه (يمكن التنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من التوجه الدافعي (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (المعرفية والاجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (الفوائد المدركة لطب المساعدة) والتحصيل).

استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Forward stepwise وكانت المتغيرات المستقلة هي (حب الاستطلاع والاستقلال والكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة والفوائد المدركة والتحصيل) أما المتغير التابع فكان سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة.

جدول (٩)

ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
١	^a ٥,٢١٧	٠,٠٤٧	٠,٠٤٤	٣,٢٢
٢	^b ٠,٢٤٧	٠,٠٦١	٠,٠٥٦	٣,٢٠
٣	^c ٢,٢٧٢	٠,٠٧٤	٠,٠٦٦	٣,١٨

a: المنبئات: ثابت ، الاستقلال

b: المنبئات: ثابت ، الاستقلال ، الفوائد المدركة

c: المنبئات: ثابت الاستقلال ، الفوائد المدركة ، حب الاستطلاع

المتغير التابع : الإقدام نحو طلب المساعدة .

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الاستقلال والفوائد المدركة وحب الاستطلاع على الإقدام نحو طلب المساعدة ، وهذه المتغيرات مرتبة حسب أهميتها وقوة تأثيرها على المتغير التابع.

أما المتغيرات الباقية (الكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة والتحصيل) فلم تدرج في معادلة الانحدار نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائياً على المتغير التابع ولذا تم التوقف عند الخطوة الثالثة بعد إدراج آخر متغير مستقل له تأثير دال على المتغير التابع.

وقد فسرت المتغيرات الثلاثة ٧,٤ ٪ من التباين في درجات الإقدام نحو طلب المساعدة حيث أن مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) = ٠,٠٧٤.

جدول (١٠)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثالثة) عند دراسة العوامل المؤثرة على سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المنسوب إلى الانحدار	٣٠١,٨٥٧	٣	١٠٠,٦١٩	٩,٩٢٦	٠,٠٠٠
البواقي	٣٧٨١,٠٠٨	٣٧٣	١٠,١٣٧		

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى شك منخفض جداً وهو ٠,٠٠٠) للمتغيرات الثلاثة على المتغير التابع (الإقدام نحو طلب المساعدة).

جدول (١١)

ملخص نتائج الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة على سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة

المتغير المستقل	المعامل البائى	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا B	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	١٦,٩٦٦	١,٦٣٧		١٠,٣٦٣	٠,٠٠٠
الاستقلال	٠,١٧٩ -	٠,٠٤٨	٠,٢٠١ -	٣,٧٣ -	٠,٠٠٠
الفوائد المدركة	٩,٩٤٧	٠,٠٣٩	٠,١٢٩	٢,٥٣٤	٠,٠١٢
حب الاستطلاع	٠,١٣٤ -	٠,٠٥٩	٠,١٢١ -	٢,٢٦٨ -	٠,٠٢٤

ويتضح من الجدول السابق أن الثابت ومعاملات الانحدار المتعددة الثلاثة دالة إحصائياً ، ومن الجدول يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التى تعين على التنبؤ بالإقدام نحو طلب المساعدة فى الصورة التالية:

$\text{الإقدام نحو طلب المساعدة} = ١٦,٩٦٦ - ٠,١٧٩ (\text{الاستقلال}) + ٩,٩٤٧ (\text{الفوائد المدركة}) - ٠,١٣٤ (\text{حب الاستطلاع})$
--

والترتيب السابق للمتغيرات المستقلة الثلاثة في معادلة الانحدار المتعدد يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل منهم على المتغير التابع.

- مناقشة نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها:

يتضح من الجدول (١١) أن الفرض الأول قد تحقق في بعض جوانبه حيث أمكن التنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من الاستقلال والفوائد المدركة وحب الاستطلاع.

ولم يتم التنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من خلال الكفاية المدركة (المعرفية والاجتماعية) والتحصيل الدراسي.

والواقع أن هذه النتيجة تتفق والتصور النظري لهذا البحث والذي يؤكد على أهمية ربط الخصائص الدافعية والاتجاهية للتلاميذ لكي نفهم سلوك طلب المساعدة فهماً شاملاً.

فبالنسبة للتنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من الاستقلال وحب الاستطلاع كمتغيرات دافعية: نجد أن ذلك يتفق مع النتائج التي توصل إليها كل من "نيومان" (١٩٩٠) و "نيلسون لى جال" و "جونز" (١٩٩٠) و "بتلر" و "نيومان" (١٩٩٥) و "نيومان" (١٩٩٨).

فقد وجد "نيومان" (١٩٩٠) على عينة في الصف السابع (وهي تقابل عندنا الصف الثانى الإعدادى) أنه كلما زاد كفاح التلاميذ من أجل الاستقلال كلما زاد احتمالية طلب المساعدة أى أنهم يطلبون المساعدة لأسباب داخلية (١٩٨ : ٧٧).

ووجد "نيلسون لى جال" و "جونز" (١٩٩٠) أن التلاميذ المنخفضين في بعد الاستقلال يطلبون المساعدة ولا يفرقون بين طلب تلميحات أو إجابة كاملة أما المرتفعين في الاستقلال فإنهم يفضلون طلب تلميحات بدلاً من الإجابة الكاملة (١٩٦ : ٥٨٧).

ويفسر تفضيل نوع المساعدة من خلال الفروق الفردية في أهداف وتوجهات الإنجاز الخاصة بالتلاميذ في موقف المهمة (١٩٦ : ٥٨٧).

وبالتالى نجد أن شعور التلاميذ بالاستقلال ليس معناه أن يكون مكتفياً ذاتياً Self - sufficient ويكون منعزلاً عن الآخرين بل على العكس فهو يطلب المساعدة عند الحاجة وتعتبر طريقة المدرس هي التي تدعم الاستقلال وتسهل طلب المساعدة (٢٠٠ : ٣).

وقد وجد "تيلسون لى جال" و "جونز" (١٩٩٠) أن التلاميذ سواء المرتفعين أو المنخفضين فى حب الاستطلاع يطلبون المساعدة وقد يتفق ذلك مع المنطق والواقع الفعلى والخاص بمادة العلوم فالأسئلة هى المدخل للمعرفة خاصة عند دراسة الظواهر الطبيعية التى تقوم دراستها على الاستفسار والتساؤل المستمر ولذا فإن دراسة العلوم تعتبر دراسة تتفق وطبيعة منهج البحث (٣٢ : ١١٠).

ويعتبر الفضول وحب الاستطلاع قوة محركة من أجل الاستفادة من دافعية التلاميذ الداخلية - بتقديم محتوى أو أنشطة تسمح لهم بإشباع فضولهم - وكذلك تدفعهم للتعلم - وذلك بقول أو فعل أشياء تثير حُبهم للاستطلاع - (١١٠ : ١٧٥).

وليس بالضرورة أن تكون الموضوعات جديدة حتى تثير فضولهم فقد تثير الموضوعات المألوفة حب الاستطلاع لدى التلاميذ عند إدراكهم بأنها معلومات غير كاملة فذلك يدفعهم إلى فرز وتصنيف الأشياء واكتساب معلومات أكثر لسد الفجوة أو التناقص فى المعلومات (١١٠ : ١٧٦).

وبالنسبة للتنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من الفوائد المدركة لطلب المساعدة: فيتفق ذلك مع نتائج "تيومان" و "جولدن" (١٩٩٠) و "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) و "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧).

كما يؤكد ذلك على أهمية دور الاتجاهات فى السلوك حيث أن الاتجاهات تؤثر على الأهداف السلوكية والسلوك الواقعى على التعاقب (٢١٨ : ٣٣١) ويؤكد "فاروق عبد الفتاح" على ذلك بقوله أن الاتجاهات تعتبر دوافع هامة للسلوك ذات تأثير على كل القيم الإنسانية واتجاه الفرد نحو عمله يؤثر فى قيمة النشاط الذى يبذله فيه (٥٦ : ٢٧٢).

كما أن ثبات الاتجاهات يساعد فى التنبؤ بسلوك الفرد فى المواقف المختلفة (٤٧ : ٤).

وبالتالى فمن الطبيعى أن التلميذ إذا أدرك وجود فوائد محتملة لطلب المساعدة عند الحاجة مثل منع الفشل وتسهيل حل المشكلة ومواصلة الاندماج فى المهمة فإنه سيقدم على طلبها.

وهذا ما يؤكده "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧) حيث وجدا أن التلاميذ فى الصف السابع عندما يدركون أن طلب المساعدة مفيد فإنهم يكونون أقل احتمالاً لتجنب طلب المساعدة عند

الحاجة كما أن التلاميذ الذين يركزون على التعلم والإتقان كانوا يطلبون المساعدة والتي تعزز حل المشكلة (٢١٨ : ٣٣٥).

أى أن الاتجاهات هامة لفهم سلوك طلب المساعدة والتلاميذ الذين يدركون أنه توجد فوائد لطلبهم المساعدة يكونون أكثر احتمالاً لطلبها وأقل احتمالاً لتجنب طلب المساعدة (٢١٨ : ٣٣٨).

ولم يتم التنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من خلال الكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة وهذه النتيجة تختلف مع ما توصل إليه كل من " نيلسون لى جال" وآخرون" (١٩٨٩) و "تيومان" (١٩٩٠) و "ريان" و " بنترتش" (١٩٩٧).

حيث أوضحت نتائجهم أن الكفاية المدركة من العوامل الهامة المؤثرة فى سلوك طلب المساعدة ووجدت أن مرتفعى الكفاية المعرفية والاجتماعية يميلون إلى طلب المساعدة عند الحاجة بينما منخفضى الكفاية يتجنبون طلب المساعدة ويكونون أكثر احتمالاً للشعور بالتهديد من طلب المساعدة . كما تختلف النتيجة مع التصور النظرى لهذا البحث حيث أن القرار لطلب المساعدة يشرح خلال نظام وجدانى دافعى يتضمن إدراكات الكفاية وأهداف الإنجاز والاتجاهات (٢١٨ : ٣٢٩).

وقد يفسر هذا الاختلاف من خلال اختلاف العينة من حيث البيئة الثقافية والمناخ المدرسى . فمناخ الفصل ومهارات الاتصال بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ وبعضهم مما لا شك فيه يعدل من اتجاهات التلاميذ نحو طلب المساعدة ومن العوامل الدافعية لديهم (١٩٨ : ٧٨).

وقد يرجع إلى أسلوب التنشئة فى مجتمعنا حيث أن معظم الآباء يركزون على مرحلة الشهادات أكثر من صفوف النقل فيزداد تشجيعهم ودفعهم للتلاميذ فى الصف الثالث الإعدادى أكثر وذلك ليلتحق التلاميذ بالتعليم الثانوى بدلاً من الفنى . ويترتب على نقص الدعم والتشجيع فى الصف الثانى أن يقل إنجاز التلاميذ واهتمامهم بالدراسة فتقل دافعتهم وإدراكهم للكفاية.

فالدرجة التى ينمى بها التلاميذ مفهوم وجود القدرة بصورة فعلية يحتمل أن يعتمد على بيئة الإنجاز (٨٥ : ٢٧١).

وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المادة الدراسية فقد درست البحوث الأجنبية سلوك طلب المساعدة فى مادة الرياضيات والتي تتطلب مهارات خاصة وقدر مرتفع من الكفاية المدركة لدى التلاميذ ، ولكن بالنسبة لمادة العلوم فىرى الباحث أن معظم التلاميذ قد يعتقدون أنهم قد يفهمونها ويدرسونها مع بذل مزيد من الجهد بأنفسهم ولا تتطلب منهم قدرة عالية وإحساس بالكفاية .

وقد يرجع ذلك إلى إهمال المدرس لتنمية الكفاية المدركة سواء معرفية أو اجتماعية لدى تلاميذه وذلك نظراً لتكس الفصول بالتلاميذ وانشغاله بمتطلبات الحياة مما يقلل فرص تنمية التفاعلات الاجتماعية مع تلاميذه .

وفى ذلك يقول " نبيل زايد " (٢٠٠٢) أنه كلما اتجهنا للصفوف الأعلى، كلما قل اهتمام المدرسين بإشباع حاجات التلاميذ ولذلك قل اهتمام المدرسين بالعلاقات الحميمة بينهم وبين التلاميذ، واتجاههم للاهتمام أكثر فأكثر بعملية التدريس ونواتجها (٨٥ : ٢٧٢).

وأيضاً يرجح الباحث هذه النتيجة إلى واقع طريقة التدريس فى مدارسنا حيث لا يشجع المدرس تلاميذه على توجيه الأسئلة لأنه لو سمح لكل تلميذ أن يسأل سؤالاً فإن وقت الحصة لن يكفى للإجابة على هذه الأسئلة وبالتالي لن يشرح الدرس المرتبط به. كما أنه من الشائع داخل فصولنا أن الكثير من المدرسين يستجيبون لأسئلة التلاميذ بعبارة مشهورة وهى (لو أنك كنت متنبهاً معى أثناء الشرح لفهمت الموضوع ولا سألت هذا السؤال). ومن ثم يرى الباحث أن كل هذه الظروف التى يعيشها تلاميذنا وهذا المناخ الدراسى يجعل التلاميذ لا يعيرون اهتماماً لطلب المساعدة ولا ينمى إدراكهم بالكفاية سواء معرفياً أو اجتماعياً فيعتبر التلاميذ الحصة وقتاً سينتهى والمهم أن يذاكروا ويبدلوا جهداً للحصول على أعلى الدرجات . فالكفاية تتعلق بالمهمة والمعوقات التى يواجهها الفرد عندما يقوم بأداء المهمة (٨٧ : ١٦).

ومن ثم فإن التفاعلات البيئية تؤثر على إدراك التلاميذ لقدرتهم وتنميتهم للكفاية وهذا ما يؤكد "نبيل زايد" (٢٠٠٢) من أن مرحلة العمليات التصورية * التى تبدأ فى العام الحادى عشر من عمر الطفل وتستمر إلى العام الخامس عشر هى المرحلة التى تنمو فيها كفايات معرفية مطلوبة نمو مفهوم القدرة كسمة ثابتة وذلك من خلال التفاعل البيئى حيث تبرز معلومات المقارنة الاجتماعية (٨٥ : ٢٨٢).

* وهى المرحلة التى يمر بها عينة البحث .

وأيضاً أوصى "تبيل زايد" (٢٠٠٤) بضرورة مراعاة إشباع حاجات التلاميذ - في حدود القيم الدينية - من خلال السياق الاجتماعي وسيق حجره الدراسة لتكوين معتقدات إيجابية حول كفاياتهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم (٨٧ : ١١٣).

ويعتبر هذا البحث هو أول بحث في البيئة العربية يدرس العلاقة بين الكفاية المدركة وطلب المساعدة ويأمل الباحث أن تتوالى البحوث فيهما لتوضيح الاتفاق أو الاختلاف مع ما توصل إليه في البحث الحالي.

أما بالنسبة لعدم التنبؤ بالإقدام نحو طلب المساعدة من التحصيل الدراسي: فتختلف هذه النتيجة ما توصل إليه كل من "أميس" و "لاو" (١٩٨٢) و "نيومان" (١٩٩٠) و "مرزوق عبد المجيد" (١٩٩٢) و "زينب عبد العال" (١٩٩٦) وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المادة الدراسية فقد درست هذه البحوث طلب المساعدة في مادة الرياضيات وبعضها درس القراءة مع الرياضيات ولم تدرس أى منها سلوك طلب المساعدة في مادة العلوم فقد وجد أن هناك اختلاف في الاتجاهات والمعتقدات نظراً لاختلاف التنظيمات الخاصة بالأعمال أو التكاليف أو الواجبات أو المتطلبات المعرفية والممارسات التدريسية والقيم الاجتماعية المصاحبة لاختلاف المواد الدراسية (٨١ : ٤٣).

وقد يفسر ذلك بانتشار ظاهرة الغش في الامتحانات في مدارسنا مما يجعل التلاميذ لا تبالى بمدى مستواها التحصيلي أثناء الدراسة ومن ثم لا يحتاجون إلى الاندماج في مناقشات وأسئلة داخل الفصل أى أنهم لا يحتاجون إلى طلب المساعدة مادام محك التحصيل هو درجات الامتحان الذى يغشون فيه .

فقد أصبحت ظاهرة الغش في الامتحانات لدينا هى بالفعل ظاهرة شائعة وقد ظهر من نتائج الدراسات أن النسب المئوية لحالات الغش مرتفعة (٤٧ : ١٤٠).

كما يرجع ذلك إلى اختلاف عمر العينة حيث أن عينة البحث في بداية مرحلة المراهقة والتي تحدث فيها تغيرات سريعة ومتلاحقة للفرد منها ما هو تغيرات طبيعة أو تغيرات عاطفية أو تغيرات عقلية كما أن الفرد يعد نفسه لحياة الكبار والالتحاق بالمدرسة الثانوية حيث أنه بعد أن كان بالأمس بالمدرسة الابتدائية يعتمد اعتماداً كلياً على والديه ومدرسيه يجد نفسه اليوم في فترة جديدة تشده بأن يعتمد على نفسه وعلى قراراته الذاتية (٣٢ : ٣٢).

ثانياً: نتائج اختبار صحة الفرض الثانى ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الثانى ونصه (يمكن التنبؤ بسلوك الإحجام عن طلب المساعدة من التوجه الدافعى (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (المعرفية والاجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (التهديد المدرك عند طلب المساعدة من المدرس أو الزميل) والتحصيل) تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد (خطوة خطوة) وكانت المتغيرات المستقلة هى حب الاستطلاع والاستقلال والكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة والتهديد المدرك من المدرس والزميل والتحصيل بينما كان المتغير التابع هو الإحجام عن طلب المساعدة.

جدول (١٢)

ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
١	a, ٠,٢١٧	٠,٠٤٧	٠,٠٤٤	٢,٨٨
٢	b, ٠,٢٤٦	٠,٠٦١	٠,٠٥٦	٢,٨٦

a: المنبئات: ثابت ، الاستقلال

b: المنبئات: ثابت ، الاستقلال ، التهديد من الزميل.

المتغير التابع : الإحجام عن طلب المساعدة.

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الاستقلال، والتهديد من الزميل على المتغير التابع (الإحجام عن طلب المساعدة) - وهى مرتبة حسب أهميتها وقوة تأثيرها.

أما المتغيرات الباقية (حب الاستطلاع والكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة والتحصيل والتهديد من المدرس) فلم تدرج فى معادلة الانحدار نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائياً على المتغير التابع ولذا تم التوقف عند الخطوة الثانية بعد إدراج آخر متغير مستقل له تأثير دال على المتغير التابع.

وقد فسر المتغيران ٦,١ ٪ من التباين فى درجات الإحجام عن طلب المساعدة حيث أن مربع معامل الارتباط R^2 (معامل التحديد) = ٠,٠٦١

جدول (١٣)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثانية) عند دراسة العوامل المؤثرة
فى سلوك الإحجام عن طلب المساعدة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المنسوب إلى الانحدار	١٩٧,٦٨٦	٢	٩٨,٨٤٣	١٢,٠٦٠	٠,٠٠٠
البواقي	٣٠٦٥,٣١٧	٣٧٤	٨,١٩٦		

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

جدول (١٤)

ملخص نتائج الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة فى سلوك الإحجام عن طلب
المساعدة

المتغير المستقل	المعامل البائى	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا B	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	١١,٦١٠	٠,٩١٨		١٢,٦٤٣	٠,٠٠٠
الاستقلال	٠,١٧٩ -	٠,٠٤٠	٠,٢٢٤ -	٤,٤٦٨ -	٠,٠٠٠
التهديد من الزميل	٦,٧٧٢	٠,٠٢٩	٠,١١٧	٢,٣٣٤	٠,٠٢٠

ويتضح من الجدول السابق أن الثابت ومعاملى الانحدار المتعدد دالة إحصائياً ويمكن
صياغة معادلة الانحدار المتعدد التى تعين على التنبؤ بالإحجام عن طلب المساعدة فى الصورة
التالية .

الإحجام عن طلب المساعدة = ١١,٦١ - ٠,١٧٩ (الاستقلال) + ٦,٧٧٢ (التهديد من

الزميل)

والترتيب السابق للمتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار المتعدد يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل منهم على المتغير التابع.

- مناقشة نتائج اختبار صحة الفرض الثانى وتفسيرها:

يتضح من الجدول (١٤) أن الفرض الثانى قد تحقق فى بعض جوانبه حيث أمكن التنبؤ بسلوك الإحجام عن طلب المساعدة من الاستقلال والتهديد المدرك من الزميل - ولم يتحقق فى جوانب أخرى حيث أنه لم يتم التنبؤ بالإحجام عن طلب المساعدة من كل من حب الاستطلاع والكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة والتحصيل والتهديد من المدرس .

والنسبة للتنبؤ بالإحجام عن طلب المساعدة من بعد الاستقلال:

فختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه "نيومان" (١٩٩٠) و "تيلسون لى جال" و "جونز" (١٩٩٠) وقد يرجع ذلك إلى اختلاف البيئة الثقافية والتنشئة الاجتماعية لدينا والتي تشجع على الاستقلال والتنافس والعمل الفردى وليس الجماعى فالسائد فى العملية التعليمية عندنا هو التفرد بحجة (لا تجعل أحداً يأخذ مجهودك). ومن المعروف أن بيئة الطفل تلعب دورها الرئيسى فى تكوين شخصيته وتحديد اتجاهاته نحو الآخرين ونحو الأشياء ونحو الحياة عامة (٤٧ : ٢) وبالتالي فالتلاميذ فى هذه العلاقات التنافسية يتجنبوا أن يظهروا الصعوبات التى تواجههم للآخرين ومن ثم يتجنبون طلب المساعدة كما أنهم لا يتوقعون المساعدة حتى إذا طلبوها (٢٠٠ : ٣).

وهذا ما يؤكده "جومرمان" Gumerman بقوله أن الخوف من مخالفة معايير السلوك داخل الفصل والتى يركز فيها المدرس على العمل الفردى وعدم مقاطعة الآخرين وعدم التحدث مع الزملاء تؤثر فى قرار طلب المساعدة وتؤدى إلى الاعتقاد بأنه سلوك غير مرغوب فيه (١٩٥ : ٢٧٤).

ويرى "نيومان" (٢٠٠٢) أن طريقة المدرس قد تدعم الاستقلال فالمدرس الذى يؤكد على أهمية الإتيان والاستقلال والقيم الداخلية للتعليم أى يركز على أهداف التعلم (دافعية داخلية) ففى هذه البيئة فالتلاميذ المهتمين بالفهم يطلبوا المساعدة أما الذين لا يطلبون المساعدة فهم يحبون التحدى والمثابرة والاعتماد على الذات لحل المشكلة (٢٠٠ : ٣).

والنمو النفسى للتلاميذ خلال سنوات الدراسة الابتدائية والمتوسطة تتميز بالتقدم نحو الاستقلال والاعتماد على الذات Self reliance (١٩٨ : ١٧٧).

فالمراهق يميل إلى أن يكون في مستوى الراشد ويميل دائماً إلى منافسة من هم في سنه وينحو بفكره نحو الاستقلالية (٣٢ : ٣٣).

أي أن التلاميذ يحجمون عن طلب المساعدة خوفاً من فقد الخصوصية (الاستقلالية).

وبالنسبة للتنبؤ بالإحجام عن طلب المساعدة من التهديد المدرك من الزميل:

فيتفق هذا مع ما توصل إليه "ريان" و "بنتريش" (١٩٩٧) من أنه عندما يدرك التلاميذ بأنهم مهددون من الزملاء فإنهم يكونون أكثر احتمالاً لتجنب طلب المساعدة (٢١٨ : ٣٣٥).

ويتفق ذلك مع التصور النظري لهذا البحث حيث أن التلاميذ يخافون أن يظهرُوا كأغبياء أمام الزملاء عند طلب المساعدة وبالتالي فإنهم يتجنبونها حفاظاً على قيمة الذات لديهم وعلى تقديرهم لذواتهم.

فكون الفرد يتلقى مساعدة من شخص مماثل له (الزميل) فإن ذلك يركز الضوء على عدم الكفاية ويزيد من ردود أفعال المتلقى السلبية حيث يندمج في مقارنات اجتماعية وقيم نفسه من خلال خصائص مقدم المساعدة والتناقض بين حاجته للمساعدة وكرم مقدم المساعدة ربما يتضمن مكانة أقل في دوره (١٠٨ : ٣٥٦).

والمقارنة الاجتماعية لها تأثيرات سلبية على طلب المساعدة في المدرسة المتوسطة حيث يصبح من المهم جداً بالنسبة للتلاميذ أن يكونوا مقبولين اجتماعياً من زملائهم فإن درجة التنافس تزداد وفي الوقت نفسه توجد تغيرات في كيفية تحديد مفهوم القدرة ويدرك التلاميذ من يحتاج إلى المساعدة على أنه غبي وعند رفع الأيدي وطلب المساعدة فإن المراهقين يعرضون قيمة الذات لديهم للخطر (٢٠٠ : ٤).

وفي داخل فصولنا حيث تتكسد بالتلاميذ يزداد إحراج التلميذ عند طلب المساعدة نظراً لزيادة عدد الأفراد الذين يعون المساعدة - ويمثل ذلك عامل حجم الجماعة والذي سبق الإشارة إليه في الإطار النظري - ومن ثم تزداد المنافسة ويزداد إحجام التلميذ عن طلب المساعدة .

ويرى الباحث أنه من المنطق إذا شعر التلميذ بالتهديد من الزميل عن طلب المساعدة فإنه سيتجنبها وخاصة إذا كان يركز على إظهار قدرته للآخرين .

ولم يتم التنبؤ بالإحجام عن طلب المساعدة من حب الاستطلاع:

وهذا يتفق مع الواقع والمنطق فمن يتميز بحبه للاستطلاع والفضول والاستكشاف فمن الطبيعي أنه يبحث ويستفسر عن كل غموض وعن كل شئ مبهم يثير فضوله وينمى معلوماته ومن ثم يطلب المساعدة سواء من المدرس أو زميل ذو خبرة لفهم ما يريد.

ودافع الاستطلاع دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافى للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض مستوى التوتر الناشئ من عدم إشباعه (٦٠ : ٤٨٨).

فعندما تثار أسئلة لا يستطيع التلميذ إجابتها أو عندما يستنتج التلميذ أن لديه فكرة مبهمة عن تفسير ظاهرة أو حدث ما فإنه فى هذه الحالة يشعر بفجوة بين ما هو معروف ومفهوم وبين ما هو غير مفهوم وهذه الفجوة المدركة من شأنها أن تثير الدافعية الداخلية لديه وتثير لديه أيضاً حب الاستطلاع (٢٢١ : ٢٤).

ولم يتم التنبؤ بالإحجام عن طلب المساعدة من الكفاية المدركة سواء المعرفية أو الاجتماعية:

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه "ريان" و "بنتريتش" (١٩٩٧) حيث وجدا أن منخفضى الكفاية المعرفية والاجتماعية أكثر احتمالاً أن يشعروا بالتهديد من الزميل ويتجنبوا طلب المساعدة (٢١٨ : ٣٧٧).

وقد يفسر ذلك بما يقترحه "كوفنجتون" بأنه لدى التلاميذ دافعية طبيعية للاحتفاظ بالإحساس بقيمة الذات فى عيون أنفسهم وفى عيون الناس إلى الدرجة التى تجعل قيمة الفرد فى المجالات التربوية الخاصة تبنى على أساس الكفاية الأكاديمية، وسوف ينشد الأفراد الفرص لإظهار كفايتهم ويتجنبون المواقف التى ربما تقود للحكم بعدم الكفاية (٨٧ : ١٥).

فالأفراد الذين يعتبرون أنفسهم أكفاء بدرجة عالية يكونوا حساسين إلى التضمنيات بأنهم غير قادرين على أن يعتنوا بأنفسهم (١٠٨ : ٣٣٤).

وكما ذكرت فى تفسير الفرض الأول أن عدم الدعم والتشجيع لتلاميذ صفوف النقل يقلل من دافعية التلاميذ وكفايتهم سواء المعرفية أو الاجتماعية وبالتالي يقل اشتراكهم فى المناقشات داخل الفصل ولن يهتموا بطلب المساعدة ولا يدركوا أهميتها كاستراتيجية تحصيل هامة .

وقد يرجع ذلك لتأثيرات إشباع الأطفال من عدمه من خلال السياق الاجتماعي فمن تشبع حاجاتهم ينهمكون في العمل المدرسي وينمون مهاراتهم وقدراتهم ويتوافقون بصورة جيدة في المدرسة ، ومن لم تشبع حاجتهم من خلال السياق الاجتماعي لا ينهمكون في العمل المدرسي وربما لا ينمون مهاراتهم وقدراتهم ولا يكون لديهم توافقات جيدة في المدرسة وتكون لديهم معتقدات سلبية حول كفاياتهم (٨٥ : ٢٧٢).

ومما يؤكد ذلك أن في هذا البحث لم يتم التنبؤ سواء بسلوك الإقدام أو الإحجام عن طلب المساعدة من الكفاية المدركة مما يجعلنا نركز على دراسة الكفاية المدركة وعلاقتها بسلوك طلب المساعدة في البحوث القادمة.

وقد يرجع ذلك إلى عدم الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذنا وعدم تنمية روح التعاون وتبادل الأسئلة والمناقشات داخل فصولنا ومن ثم عدم تنمية الكفاية المدركة المعرفية الاجتماعية.

ويرجع عدم تنمية اتجاهات التعاون والمشاركة الفعالة لدى التلاميذ لتسلط المعلم وسيطرته على العملية التعليمية بالفصل الدراسي (٣٢ : ٣٤٢).

فالتلاميذ في المدارس يواجهون متطلبات ثقافة المدرسة والتي تعزز الدافعية الخارجية عن طريق الدرجات والعلامات والتي تعتبر منبهات للتلاميذ بأن يحددوا أدائهم النسبي على الاختبارات والواجبات ومن ثم يدركوا أن المدرس يسيطر على نتائجهم وهذا في حد ذاته له تضمينات تربوية خطيرة وقد تؤدي إلى علاقات ضعيفة بين إدراكات التلاميذ لكفاياتهم وتحصيلهم الأكاديمي الفعلي (٢٣٥ : ٢).

ويذكر "جوفمان" Goffman أن التلاميذ في علاقاتهم بالآخرين يهتموا بدرجة كبيرة بالطريقة التي يظهروا بها وكيف سيقومهم الآخرون ويرى أنهم يحاولون تجنب تقييمهم بصورة سلبية (٢٢٢ : ١٤٤).

ولم يتم التنبؤ بالإحجام عن طلب المساعدة من خلال التحصيل الدراسي:

وهذا يختلف مع نتائج "تيومان" (١٩٩٠) و "تيومان" و "جولدن" (١٩٩٠) و "زينب عبد العال" (١٩٩٦) و "تابلن" وآخرين (٢٠٠١).

فقد وجدوا أنه كلما انخفض التحصيل زاد الإحجام عن طلب المساعدة ولم يجد " تابلن " وآخرون فروقاً بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل بالنسبة لسلوك طلب المساعدة فكلاهما يعتبران طلب المساعدة طريقة جيدة للتعلم.

وقد يفسر ذلك بنفس بعض التفسيرات فى الفرض الأول من اختلاف العينة والمادة الدراسية مما يؤدى إلى اختلاف الممارسات التدريسية والتي قد تشجع على التحصيل واستخدام استراتيجيات طلب المساعدة لزيادة التحصيل أو تكون سبباً فى تجنبها.

حيث أن ممارسات التدريس التى تزيد الثقة بالذات وأساليب الدافعية الإيجابية للأطفال فى مجموعة عمرية. ليس من المحتمل أن يكون ذلك صحيحاً لمجموعة عمرية أخرى (٨٧ : ٧٦).

كما أن عدم الاهتمام وعدم التشجيع للتلاميذ يقلل من دافعيتهم وكفائتهم المدركة ومن ثم يقلل من استخدام الاستراتيجيات المناسبة للتحصيل ومنها طلب المساعدة.

وقد يفسر ذلك الاختلاف من خلال انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية والتي يحصل فيها التلاميذ على المعلومات المختصرة بغرض حفظها من أجل الامتحانات وبالتالي لا يحتاج التلاميذ فى معظم مدارسنا إلى أن يشغلوا بالهم بتبادل الأسئلة وباستراتيجيات طلب المساعدة فهم فى غنى عنها نتيجة الدروس الخصوصية .

وربما يفسر أيضاً على أساس ضيق وضجر المراهقين الصغار من كثرة الاهتمام من جانب المحيطين بهم بالجانب المعرفى ونتيجة للعناد الذى هو من طبيعة هذه المرحلة فلا يلقون بالاً لهذا الجانب (٨٧ : ١١١).

ولم يتم التنبؤ بالإحجام عن طلب المساعدة من خلال التهديد المدرك من المدرس:

وهذا يختلف مع "ريان " و "بنترتش" (١٩٩٧) حيث وجدا أن التهديد من المدرس يفسر تجنب طلب المساعدة.

ويرى الباحث أن نتيجة هذا البحث تتفق مع الواقع الفعلى حيث أنه من الطبيعى أن يشعر التلميذ بالتهديد لذاته عند طلب المساعدة من الزميل كشخص مماثل له وبذلك تحدث المقارنة الاجتماعية ويشعر الدونية والمديونية وعبء المبادلة.

ولكن بالنسبة لطلب المساعدة من المدرس فلا يتوقع الباحث أن يولد مشاعر سلبية حيث أن التلميذ يدرك أن ذلك الدور بالنسبة للمدرس هو من صميم عمله ولن يشعر التلميذ بمشاعر عدم العدالة بينه وبين المدرس فمن الطبيعي أن هناك عدم تماثل في هذه الحالة وهذا يؤكد "كوك" و "بليفري" Cook & Pelfrey (١٩٨٥) من أن التلميذ يشعر بتقييمات إيجابية للذات عند تلقى المساعدة في حالة عدم تماثل مقدم المساعدة (١٢١ : ١٢٣٢).

ومن الطبيعي أن علاقة التلاميذ المراهقين بالزملاء والمدرسين تعتبر مختلفة نوعاً، ودينامية القوى المميزة للتفاعل الاجتماعي بين الزملاء وبعضهم تختلف عن التفاعل بين الزملاء والمدرسين (٢١٨ : ٣٣٢).

ثالثاً: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الثالث ونصه (يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة)، استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter. وكانت المتغيرات المستقلة هي سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة ، بينما كان المتغير التابع هو التحصيل الدراسي.

جدول (١٥)

ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
١	$a_{٠,٠٧٣}$	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٥,٤٤

a : المنبئات : ثابت ، الإقدام نحو طلب المساعدة ، والإحجام عن طلب المساعدة .

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة على التحصيل الدراسي وقد فسر المتغيران ٠,٥ ٪ من التباين في درجات التحصيل حيث أن مربع معامل الارتباط R^2 (معامل التحديد) = ٠,٠٠٥

جدول (١٦)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عن دراسة العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المنسوب إلى الانحدار	٥٩,٥٤٩	٢	٢٩,٧٧٥	١,٠٠٤	٠,٣٦٧
البواقي	١١٠٨٦,٧٤٨	٣٧٤	٢٩,٦٤٤		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود تأثير دال إحصائياً للمتغيرين المستقلين (سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي).

جدول (١٧)

ملخص نتائج الانحدار المتعدد عند دراسة العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا B	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٣٥,١٩٥	١,٤٧٧		٢٣,٨٣٢	٠,٠٠٠
الإقدام نحو طلب المساعدة	- ٠,١٢٣	٠,٠٨٧	- ٠,٠٧٤	- ١,٤١٧	٠,١٥٧
الإحجام عن طلب المساعدة	٢,٠٦٤	٠,٠٩٧	٠,٠١١	٠,٢١٣	٠,٨٣١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الانحدار المتعدد غير دالة إحصائياً وبالتالي لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة.

مناقشة نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

يتضح من الجدول (١٧) أن الفرض الثالث لم يتحقق حيث أنه لم يتم التنبؤ بالتحصيل الدراسي من سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة.

ويختلف ذلك مع ما توصلت إليه "زينب عبد العال" (١٩٩٦) من أن الإحجام عن طلب المساعدة يعتبر عاملاً من عوامل التحصيل المنخفض وما توصل إليه "تابلن" (٢٠٠١) حيث وجد أن طلب المساعدة يعتبر وسيلة جيدة للتعلم بالنسبة لمرتفعى ومنخفضى التحصيل.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه "فاطمة حلمي" (١٩٩٥) حيث لم تجد تأثيراً لاستراتيجية طلب المساعدة على التحصيل.

وقد يفسر ذلك بالجور التنافسى الذى يعيشه التلاميذ والتركيز منهم على بذل أقصى جهد فى المذاكرة والتحصيل وذلك بالاعتماد على أنفسهم وعدم الاعتماد على طلب المساعدة من الآخرين .

وفى سبيل ذلك قد يقومون بتنظيم عملهم ويخططون لمذاكرتهم ويرتبون مكان عملهم بعيداً عن المثيرات والعوامل البيئية التى تشتت انتباههم لأنهم يهدفون إلى إنجاز عملهم على خير وجه والحصول على أعلى الدرجات (٥٧ : ١٨٣).

وقد يفسر ذلك أيضاً بسبب انتشار ظاهرتى الدروس الخصوصية والغش فى الامتحانات فى مجتمعنا مما يقلل من أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ومن دافعية التلاميذ بسبب التركيز على الحصول على درجات مرتفعة فى الامتحانات والتى تعتبر هى المقياس وبالتالى يستعد لها التلاميذ بأخذ دروس خصوصية والتخطيط للغش دون الاندماج فى الأنشطة أو طلب المساعدة داخل الفصل.

ويذكر "فاروق عبد الفتاح" أن التأكيد الزائد على التنافس فى مواقف حجرة الدراسة قد يؤدى إلى عادات سلوكية غير مرغوبة فقد يلجأ بعض المتعلمين إلى طرق مشروعة وغير مشروعة حتى يتجنبوا الهزيمة وقد يغشون فى الامتحانات (٥٦ : ٢٨٣).

والأفراد ذوى الحاجة المرتفعة للتحصيل يبحثون عن الرضا فى الإنجاز خلال جهدهم الخاص بدلاً من إحراز النجاح فى حد ذاته ، لأن النجاح مع مساعدة من مصدر خارجى لا يدرك كإنجاز شخصى وبالتالى فمرتفعى الحاجة للإنجاز يفضلون عدم طلب المساعدة (١٨٩ : ٣٣٠). فعندما يواجه الفرد الذى فى حاجة للمساعدة بالبدايل (طلب المساعدة أو بذل جهد أكبر لحل المشكلة بذاته فإن مرتفعى الحاجة للإنجاز من المحتمل أن يندمجوا فى سلوك طلب المساعدة بدرجة أقل (١٨٩ : ٣٣١).

وقد يرجع عدم تأثير استراتيجيات طلب المساعدة فى التحصيل إلى عدم إشباع حاجات التلاميذ من خلال السياق الاجتماعى وسياق حجرة الدراسة وفى ذلك يقول "تبيل زايد" (٢٠٠٤) أن إشباع حاجات التلاميذ ترفع درجة انخراطهم فى العمل المدرسى (٨٧ : ١١٣).

وبالرغم من أن التعلم التعاونى من المعروف أنه يزيد من تقديم المساعدة بين أفراد المجموعة فمن الواضح بدرجة قليلة أن سلوك المساعدة يؤدى إلى تحسين الأداء الأكاديمى (١٥٤ : ١٤).

ويذكر "تادلر" أن البيانات الخاصة بالربط التجريبى بين التحصيل وطلب المساعدة لم ترسم صورة واضحة فهى تركز الضوء على ضرورة التركيز على الأبعاد الموقفية لعمل تنبؤات وفهم العلاقة بشكل أفضل. كما أن طبيعة المهمة تحدد معنى التحصيل بالنسبة للمجموعات المختلفة وكذلك فسواء أدرك الأفراد أو لم يدركوا أن توظيف الجهد الإضافى كبديل لطلب المساعدة أصبح عامل هام جدير بالملاحظة بالنسبة للبحوث فى هذا السياق (١٨٩ : ٣٣٤).

فالمواقف هى منبهات اجتماعية متنوعة لكل منها تقاليدها وضغوطها الخاصة على الفرد، والضغط الذى يفرضه الموقف على الفرد يدفعه لرؤية المشكلة بطريقة جديدة تتلاءم مع مجموعة الاتجاهات التى يفرضها الدور المفروض على الفرد القيام به فى هذا الموقف (٤٤ : ١٦٥).

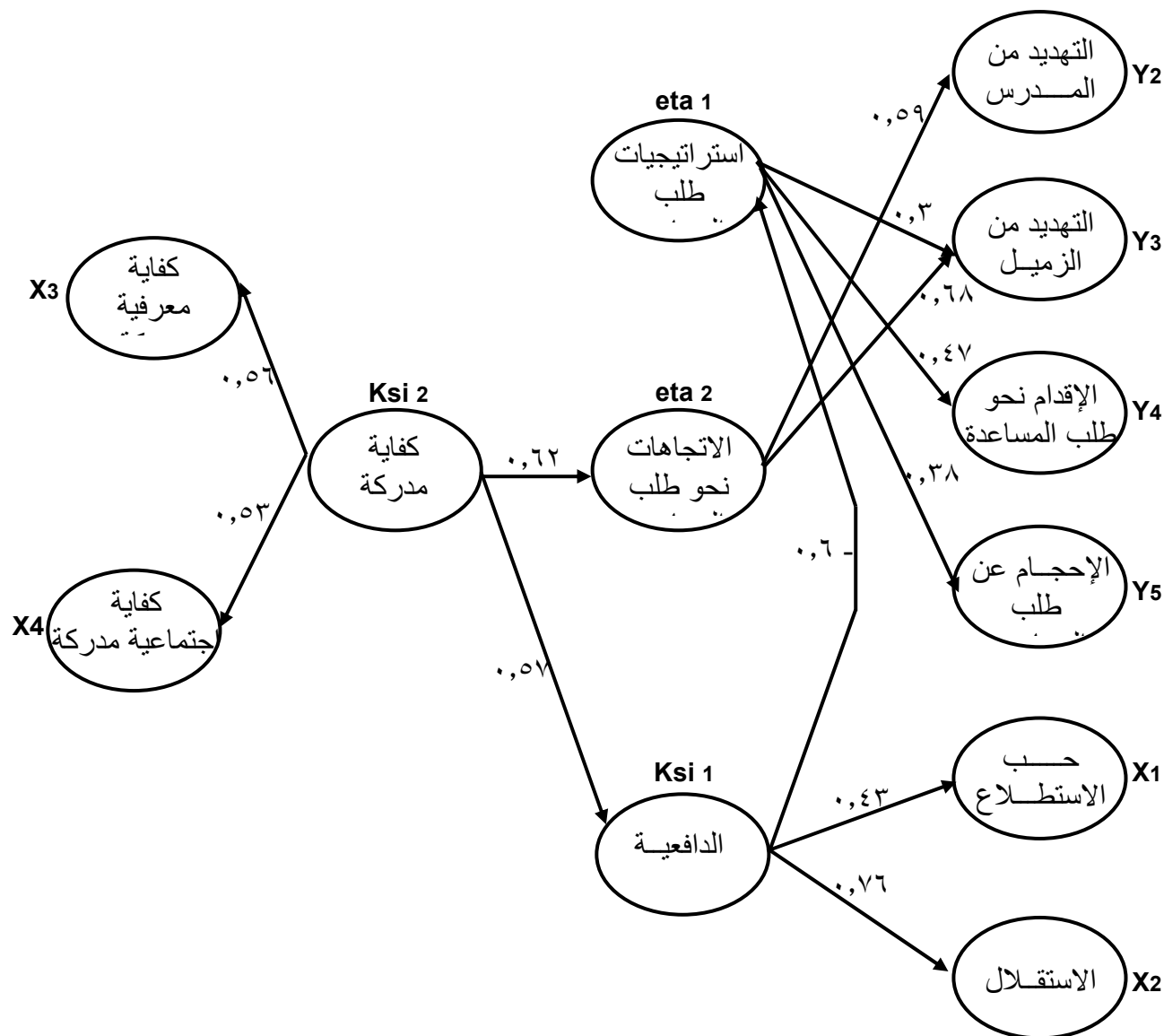
رابعاً: نتائج اختبار صحة الفرض الرابع ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الرابع ونصه (يمثل النموذج البنائى الذى يفسر العلاقات السببية المباشرة بين الكفاية المدركة (المعرفية والاجتماعية) والتوجه الدافعى (حب الاستطلاع والاستقلال) ، والاتجاهات نحو طلب المساعدة (الفوائد المدركة، التهديد المدرك من المدرس والزميل) واستراتيجيات طلب المساعدة (سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة والإحجام عن طلب المساعدة) والتحصيل الدراسى على النحو الذى يوضحه شكل (١٢).

استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار Path analysis بمتغيرات كامنة Latent factors المتوفر فى برنامج ليزرل ٨ LISREL 8 .

وقد اختبر الباحث فى البداية نموذج (١) الموضح بشكل (١٢) وهو النموذج الذى افترضه الباحث إلا أن هذا النموذج وجد أنه يحتوى على بارامترات كثيرة وكانت النتيجة عدم الحصول على

نتائج تتعلق به وقام الباحث بحساب النموذج الثانى شكل (١٣) فوجد أنه يطابق البيانات بصورة جيدة كما يتضح من جدول (١٨) والذى يوضح مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (٢) ويوضح الملحق (١٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المستخدمة فى التحليل الإحصائى باستخدام برنامج ليزرل ٨.



شكل (١٣)

المسار التخطيطى للنموذج البنائى (٢)

جدول (١٨)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (٢) الموضح بشكل (١٣)

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
١	كا ^٢ X^2 درجات الحرية مستوى دلالة كا ^٢ df	٢١,٨١ ١٦ غير دالة	أن تكون كا ^٢ غير دالة	أن تكون كا ^٢ غير دالة
٢	نسبة كا ^٢ X^2 / df	١,٣٦	٥ - ١	صفر - ١
٣	جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٣١	صفر - ٠,١	صفر
٤	جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٣٧	صفر - ٠,١	صفر
٥	الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١٦ ٠,١٩	أن تكون ECVI للنموذج الحالي أقل منها للنموذج المشبع	أن تكون ECVI لنموذج الحالي أقل منها للنموذج المشبع
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩	صفر - ١	١
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٧	صفر - ١	١
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٢	صفر - ١	١
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨	صفر - ١	١
١٠	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٨	صفر - ١	١
١١	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٠٨٦	صفر - ١	١

ويتضح من الجدول السابق أن نموذج تحليل المسار (٢) الموضح بشكل (١٣) قد حاز على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة حيث كانت قيمة كا^٢ غير دالة وقيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل منها مما يدل على تطابق جيد للبيانات مع النموذج وفيما يلى شرح مبسط لمقاييس أو مؤشرات حسن المطابقة Goodness of fit indices التى استخدمها الباحث للحكم على المطابقة الجيدة للنموذج موضع الاختبار للبيانات وهذه المؤشرات هى:

١- الاختبار الإحصائي χ^2 Chi - square .

وتشير القيمة المرتفعة لهذا المؤشر بالنسبة لدرجات الحرية إلى تطابق غير حسن بينما تدل القيم المنخفضة له على تطابق حسن للنموذج موضع الاختبار.

* نسبة χ^2 / df Chi - square ratio وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين ١ : ٥ حيث تشير القيم المنخفضة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج.

٢- جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA)

Root mean Square error of approximation

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين صفر ، ٠,١ حيث تشير القيم المنخفضة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج.

٣- جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR)

Root mean Square residual

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين صفر ، ٠,١ حيث تشير القيم المنخفضة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج.

٤- مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج (ECVI)

Expected cross-validation index

حيث تقارن قيمة هذا المؤشر للنموذج موضع الاختبار للبيانات بقيمته للنموذج المشبع Saturated model ويكون النموذج موضع الاختبار للبيانات مطابقاً جيداً للبيانات إذا كانت قيمة ECVI أقل من قيمة ECVI للنموذج المشبع.

٥- مؤشر حسن المطابقة (GFI) Goodness of fit index

وتتراوح قيمة بين صفر ، ١ حيث تشير القيم المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج موضع الاختبار للبيانات ، تشير قيمة GFI المساوية للواحد الصحيح إلى مطابقة تامة.

٦- مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)

Adjusted Goodness of fit index

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين صفر ، ١ حيث تشير القيم المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج .

ومما لا شك فيه أن النموذج الأفضل هو ذلك النموذج الذي يتميز بتوفر أفضل قيم لأكبر عدد من المؤشرات الإحصائية السابقة ، ومع ذلك توجد طائفة أخرى من مؤشرات المطابقة وهي:

Normed fit index (NFI)	مؤشر المطابقة المعياري
Comparative fit index (CFI)	مؤشر المطابقة المقارن
Incremental fit inthex (TFI)	مؤشر المطابقة التزايدى
Relative fit index (RFI)	مؤشر المطابقة النسبى

وتقيس هذه المؤشرات الأربعة إلى أى مدى تكون مطابقة النموذج أفضل بالمقارنة بالنموذج الرئيسى ، وهذه المؤشرات أقترح أنها تقع بين الصفر والواحد حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح إلى مطابقة جيدة أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلى مطابقة سيئة (٥٢ : ١٤٦ - ١٥٦).

جدول (١٩)

تشبع العوامل المشاهدة على العوامل الكامنة في النموذج (٢)

العوامل المشاهدة	التشبع على العامل الكامن	خ	ت	R ²
Y2 التهديد من المدرس	الاتجاهات نحو طلب	٠,٥٩	٠,١٠	٠,٣٥
Y3 التهديد من الزميل	المساعدة eta2	٠,٦٨	٠,١١	٠,٤٧
Y3 التهديد من الزميل	استراتيجيات طلب	٠,٣٠	٠,٠٩٦	٠,٤٧
Y4 الإقدام نحو طلب المساعدة	المساعدة eta1	٠,٤٧	٠,١١	٠,٢٢
Y5 الإحجام عن طلب المساعدة	المساعدة eta1	٠,٣٨	٠,٠٩٦	٠,١٥
X1 حب الاستطلاع	الدافعية ksi1	٠,٤٣	٠,٠٦٩	٠,١٩
X2 الاستقلال	الدافعية ksi1	٠,٧٦	٠,١٢	٠,٥٨
X3 الكفاية المعرفية المدركة	الكفاية المدركة ksi2	٠,٥٦	٠,٠٧٢	٠,٣١
X4 الكفاية الاجتماعية المدركة	الكفاية المدركة ksi2	٠,٥٣	٠,٠٧٠	٠,٢٨

خ: الخطأ المعياري للتقدير ** : دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- العوامل المشاهدة Y2 (التهديد من المدرس) ، Y3 (التهديد من الزميل) تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن eta2 (الاتجاهات نحو طلب المساعدة).

٢- العوامل المشاهدة Y3 (التهديد من الزميل) ، Y4 (الإقدام نحو طلب المساعدة) . Y5 الإحجام عن طلب المساعدة) قد تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن eta1 (استراتيجيات طلب المساعدة).

٣- العوامل المشاهدة X1 (حب الاستطلاع) ، X2 (الاستقلال) قد تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن ksi1 (الدافعية).

٤- العوامل المشاهدة X3 (كفاية معرفية مدركة) ، X4 (كفاية اجتماعية مدركة) قد تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن Ksi2 (الكفاية المدركة).

كما يلاحظ أن قيمة R² (معامل ثبات البعد) قد تراوحت بين ٠,١٥ - ٠,٥٨ وكلها دالة عند ٠,٠١ .

ومن النموذج (٢) يمكن صياغة معادلات المسار التالية:

- ١- استراتيجيات طلب المساعدة = $0,6 -$ الدافعية
- ٢- الاتجاهات نحو طلب المساعدة = $0,62$ الكفاية المدركة
- ٣- الدافعية = $0,57$ الكفاية المدركة.

ويلاحظ أن معاملات المسار كلها دالة إحصائياً كما يتضح في ملحق (١٤).

ويمكن تلخيص هذه النتائج السابقة في جدول (٢٠).

جدول (٢٠)

التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج (٢)

المتغير المتأثر				استراتيجيات طلب المساعدة $\eta 1$				الاتجاهات نحو طلب المساعدة $\eta 2$				الدافعية $\eta 1$			
المتغير المؤثر				تأثير	خ	ت	R^2	تأثير	خ	ت	R^2	تأثير	خ	ت	R^2
الدافعية $\eta 1$				-	٠,١	-	٠,٣	-	٠,١	-	٠,٣	-	٠,١	-	٠,٣
الكفاية المدركة $\eta 2$				٠,٦٠	٠,٧	٠,٣٠	٠,٣	٠,٦٢	٠,١	٠,٣٠	٠,٣	٠,٥٧	٠,١	٠,٣٠	٠,٣

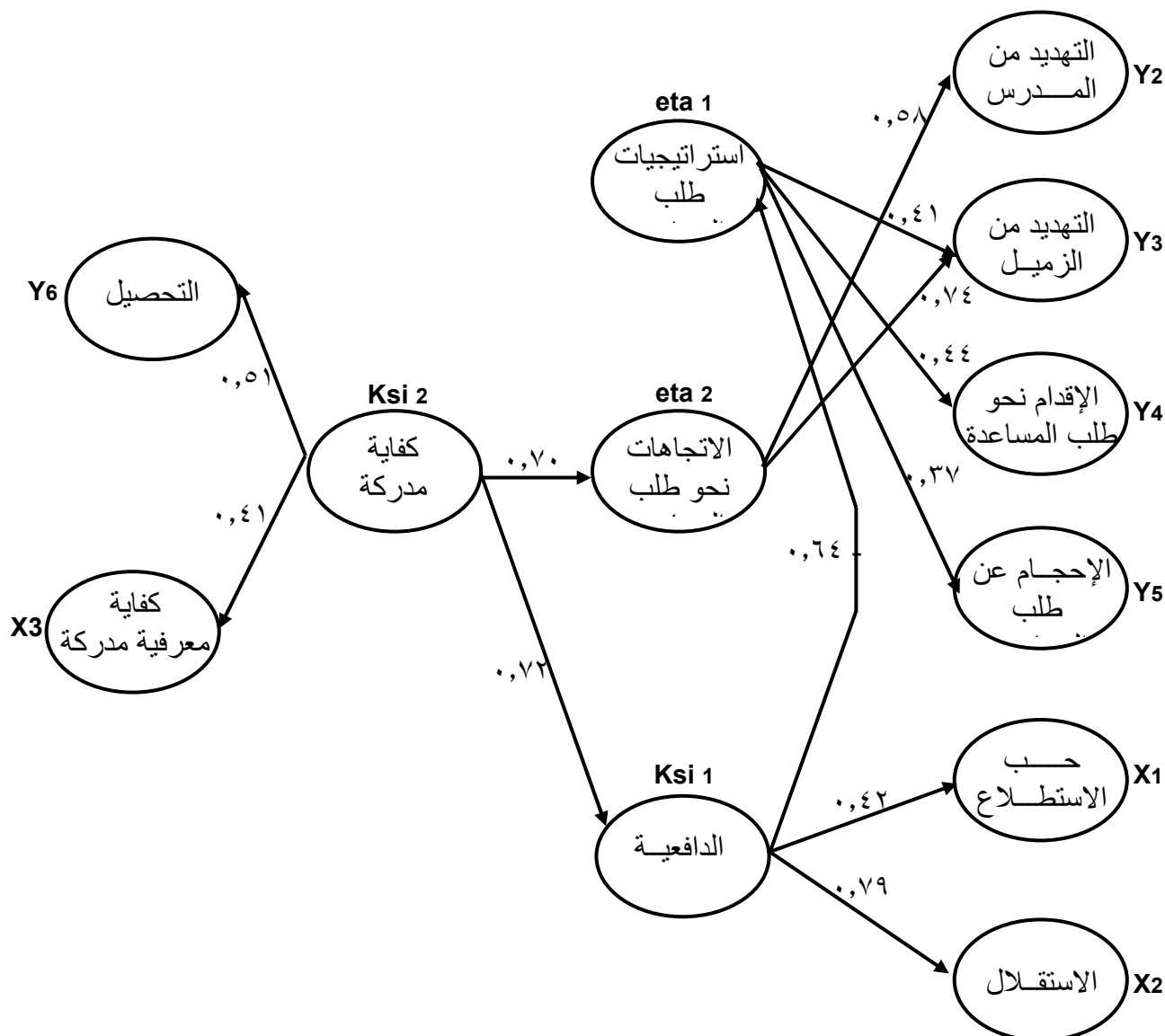
** دال عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :-

- ١- يوجد تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً للمتغير الكامن $\eta 1$ (الدافعية) على المتغير الكامن $\eta 2$ (استراتيجيات طلب المساعدة).
- ٢- يوجد تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً للمتغير الكامن $\eta 2$ (الكفاية المدركة) على كل من المتغير الكامن $\eta 2$ (الاتجاهات نحو طلب المساعدة) والمتغير الكامن $\eta 1$ (الدافعية).
- ٣- يوجد تأثير غير مباشر للمتغير الكامن $\eta 2$ (الكفاية المدركة) على المتغير الكامن $\eta 1$ (استراتيجيات طلب المساعدة).

كما يلاحظ أن قيمة R^2 (معامل الثابت) تمتد بين ٠,٣٣ - ٠,٣٨ وكلها دالة عند ٠,٠١ مما يدل على ثقة في النموذج.

وقام الباحث باختبار النموذج البنائي (٣) شكل (١٤) فوجد أنه يطابق البيانات بصورة جيدة كما يتضح من جدول (٢١) والذي يوضح مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (٣).



شكل (١٤)
المسار التخطيطي للنموذج البنائي (٣)

جدول (٢١)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (٣) الموضح بشكل (١٤)

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
١	كا ^٢ X^2 درجات الحرية مستوى دلالة كا ^٢ df	١٥,٥٩ ١٦ غير دالة	أن تكون كا ^٢ غير دالة	أن تكون كا ^٢ غير دالة
٢	نسبة كا ^٢ X^2 / df	٠,٩٧	١ - ٥	صفر - ١
٣	جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA	صفر	صفر - ٠,١	صفر
٤	جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٣٠	صفر - ٠,١	صفر
٥	الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١٥ ٠,١٩	أن تكون ECVI للنموذج الحالي أقل منها للنموذج المشبع	أن تكون ECVI لنموذج الحالي أقل منها للنموذج المشبع
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩	صفر - ١	١
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٨	صفر - ١	١
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٤	صفر - ١	١
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	صفر - ١	١
١٠	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	١	صفر - ١	١
١١	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩	صفر - ١	١

ويتضح من الجدول السابق أن نموذج تحليل المسار (٣) الموضح بشكل (١٤) قد حاز على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة حيث كانت قيمة كا^٢ غير دالة وقيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل منها مما يدل على تطابق جيد للبيانات مع النموذج.

جدول (٢٢)

تشبع العوامل المشاهدة على العوامل الكامنة في النموذج (٣)

العوامل المشاهدة	التشبع على العامل الكامن	خ	ت	R ²
Y2 التهديد من المدرس	الاتجاهات نحو طلب	٠,٥٨	٠,١٢	٠,٣٤
Y3 التهديد من الزميل	المساعدة eta2	٠,٧٤	٠,١٤	٠,٥٣
Y3 التهديد من الزميل	استراتيجيات طلب	٠,٤١	٠,١٣	٠,٥٣
الإقدام نحو طلب المساعدة Y4	المساعدة eta1	٠,٤٤	٠,١٢	٠,١٩
الإحجام عن طلب المساعدة Y5	المساعدة eta1	٠,٣٧	٠,١٠	٠,١٤
X1 حب الاستطلاع	الدافعية ksi1	٠,٤٢	٠,٠٨	٠,١٨
X2 الاستقلال	الدافعية ksi1	٠,٧٩	٠,١٥	٠,٦٢
Y6 التحصيل	الكفاية المدركة ksi2	٠,٥١	٠,٠٧	٠,٢٦
الكفاية المعرفية المدركة X3	الكفاية المدركة ksi2	٠,٤١	٠,٠٧	٠,١٧

خ : الخطأ المعياري للتقدير ** : دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :-

١- العوامل المشاهدة Y2 (التهديد من المدرس) ، Y3 (التهديد من الزميل) تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن eta2 (الاتجاهات نحو طلب المساعدة).

٢- العوامل المشاهدة Y3 (التهديد من الزميل) ، Y4 (الإقدام نحو طلب المساعدة) ، Y5 (الإحجام عن طلب المساعدة) قد تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن eta1 (استراتيجيات طلب المساعدة).

٣- العوامل المشاهدة X1 (حب الاستطلاع) ، X2 (الاستقلال) قد تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن ksi1 (الدافعية).

٤- العوامل المشاهدة Y6 (التحصيل) ، X3 (كفاية معرفية مدركة) قد تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن ksi2 (الكفاية المدركة).

كما يلاحظ أن قيمة R² (معامل ثبات البعد) قد تراوحت بين ٠,١٤ - ٠,٦٢ وكلها دالة عند ٠,٠١ .

ومن النموذج (٣) يمكن صياغة معادلات المسار التالية:

١- استراتيجيات طلب المساعدة = - ٠,٦٤ الدافعية

٢- الاتجاهات نحو طلب المساعدة = ٠,٧ الكفاية المدركة

٣- الدافعية = ٠,٧٢ الكفاية المدركة

ويلاحظ أن معاملات المسار كلها دالة إحصائياً كما يتضح في ملحق (١٥).

ويمكن تلخيص هذه النتائج السابقة في جدول (٢٣).

جدول (٢٣)

التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج (٣)

المتغير المتأثر				استراتيجيات طلب المساعدة eta1				الاتجاهات نحو طلب المساعدة eta2				الدافعية ksi1			
المتغير المؤثر				تأثير	خ	ت	R ²	تأثير	خ	ت	R ²	تأثير	خ	ت	R ²
الدافعية Ksi1				-	٠,١٨	٣,٥٥ - **	٠,٤١								
الكفاية المدركة Ksi2								٠,٧	٠,١٨	٣,٨٧ **	٠,٤٩	٠,٧٢	٠,١٨	٣,٩٥ **	٠,٥٢

** : دال عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :-

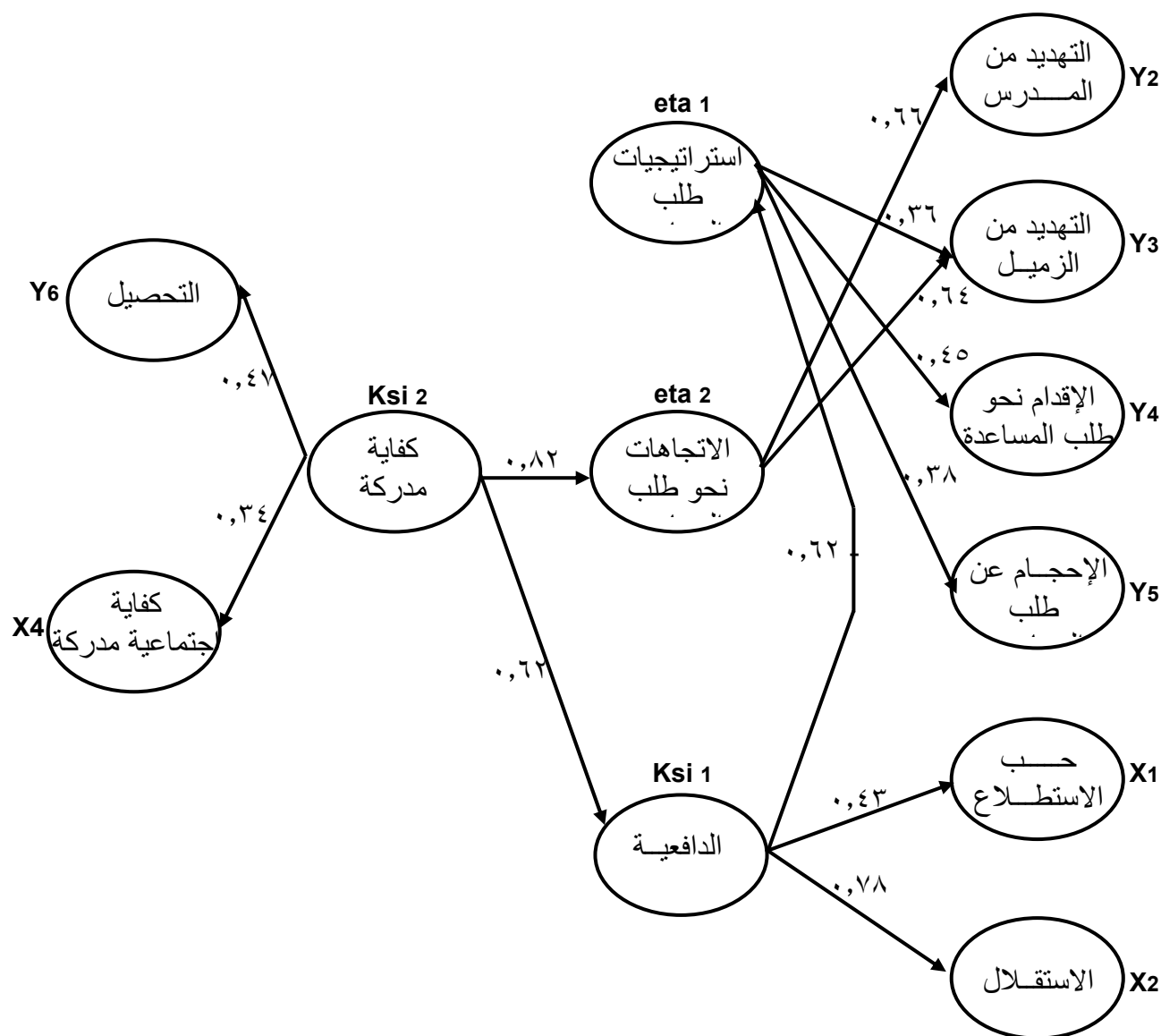
١- يوجد تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً للمتغير الكامن Ksi1 (الدافعية) على المتغير الكامن eta1 (استراتيجيات طلب المساعدة).

٢- يوجد تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً للمتغير الكامن Ksi2 (الكفاية المدركة) على كل من المتغير الكامن eta2 (الاتجاهات نحو طلب المساعدة) والمتغير الكامن Ksi1 (الدافعية).

٣- يوجد تأثير غير مباشر للمتغير الكامن Ksi2 (الكفاية المدركة) على المتغير الكامن eta1 (استراتيجيات طلب المساعدة).

كما يلاحظ أن قيمة R^2 (معامل الثبات) تمتد بين ٠,٤١ - ٠,٥٢ وكلها دالة عند ٠,٠١ مما يدل على ثقة في النموذج.

كما قام الباحث باختبار النموذج (٤) شكل (١٥) فوجد أنه يطابق البيانات بصورة جيدة كما يتضح من جدول (٢٤) والذي يوضح مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (٤).



شكل (١٥)

المسار التخطيطي للنموذج البنائي (٤)

جدول (٢٤)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (٤) الموضح بشكل (١٥)

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
١	كا ^٢ X^2 درجات الحرية مستوى دلالة كا ^٢ df	٢٢,٦٨ ١٦ غير دالة	أن تكون كا ^٢ غير دالة	أن تكون كا ^٢ غير دالة
٢	نسبة كا ^٢ X^2 / df	١,٤	٥ - ١	صفر - ١
٣	جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٣٣	صفر - ٠,١	صفر
٤	جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٣٧	صفر - ٠,١	صفر
٥	الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١٧ ٠,١٩	أن تكون ECVI للنموذج الحالي أقل منها للنموذج المشبع	أن تكون ECVI لنموذج الحالي أقل منها للنموذج المشبع
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩	صفر - ١	١
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٧	صفر - ١	١
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩١	صفر - ١	١
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧	صفر - ١	١
١٠	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٧	صفر - ١	١
١١	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٨٥	صفر - ١	١

ويتضح من الجدول السابق أن نموذج تحليل المسار (٤) الموضح بشكل (١٥) قد حاز على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة حيث كانت قيمة كا^٢ غير دالة وقيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل منها مما يدل على تطابق جيد للبيانات مع النموذج.

جدول (٢٥)

تشبع العوامل المشاهدة على العوامل الكامنة في النموذج (٤)

العوامل المشاهدة	التشبع على العامل الكامن	خ	ت	R ²
Y2 التهديد من المدرس	الاتجاهات نحو طلب	٠,٦٦	٠,٢٠	٠,٤٣
Y3 التهديد من الزميل	المساعدة eta2	٠,٦٤	٠,١٦	٠,٤٠
Y3 التهديد من الزميل	استراتيجيات طلب	٠,٣٦	٠,١١	٠,٤٠
الإقدام نحو طلب المساعدة Y4	المساعدة eta1	٠,٤٥	٠,١١	٠,٢٠
الإحجام عن طلب المساعدة Y5		٠,٣٨	٠,١٠	٠,١٤
X1 حب الاستطلاع	الدافعية ksi1	٠,٤٣	٠,٠٧	٠,١٨
X2 الاستقلال		٠,٧٨	٠,١٣	٠,٦١
Y6 التحصيل	الكفاية المدركة ksi2	٠,٤٧	٠,٠٧١	٠,٢٢
الكفاية الاجتماعية المدركة X4		٠,٣٤	٠,٠٦٨	٠,١٢

خ: الخطأ المعياري للتقدير ** : دال عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :-

١- العوامل المشاهدة Y2 (التهديد من المدرس) ، Y3 (التهديد من الزميل) تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن eta2 (الاتجاهات نحو طلب المساعدة).

٢- العوامل المشاهدة Y3 (التهديد من الزميل) ، Y4 (الإقدام نحو طلب المساعدة) ، Y5 (الإحجام عن طلب المساعدة) قد تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن eta1 (استراتيجيات طلب المساعدة).

٣- العوامل المشاهدة X1 (حب الاستطلاع) ، X2 (الاستقلال) قد تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن ksi1 (الدافعية).

٤- العوامل المشاهدة Y6 (التحصيل) ، X4 (كفاية اجتماعية مدركة) قد تشبعت بصورة دالة إحصائياً على المتغير الكامن ksi2 (الكفاية المدركة).

كما يلاحظ أن قيمة R² (معامل ثبات البعد) قد تراوحت بين ٠,١٤ - ٠,٦١ وكلها دالة عند ٠,٠١.

ومن النموذج (٤) يمكن صياغة معادلات المسار التالية :

١- استراتيجيات طلب المساعدة = - ٠,٦٢ الدافعية

٢- الاتجاهات نحو طلب المساعدة = ٠,٨٢ الكفاية المدركة

٣- الدافعية = ٠,٦٢ الكفاية المدركة

ويلاحظ أن معاملات المسار كلها دالة إحصائياً كما يتضح في ملحق (١٦).

ويمكن تلخيص هذه النتائج السابقة في جدول (٢٦).

جدول (٢٦)

التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج (٤)

المتغير المتأثر				استراتيجيات طلب المساعدة eta1				الاتجاهات نحو طلب المساعدة eta2				الدافعية ksi1			
المتغير المؤثر				تأثير	خ	ت	R ²	تأثير	خ	ت	R ²	تأثير	خ	ت	R ²
الدافعية Ksi1				-	٠,١٧	-	٠,٣٨								
الكفاية المدركة Ksi2								٠,٨٢	٠,٣	*٢,٧٣	٠,٦٨	٠,٦٢	٠,١٥	*٤,٢٧	٠,٣٨

***: دال عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :-

١- يوجد تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً للمتغير الكامن Ksi1 (الدافعية) على المتغير

الكامن eta1 (استراتيجيات طلب المساعدة).

٢- يوجد تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً للمتغير الكامن Ksi2 (الكفاية المدركة) على

كل من المتغير الكامن eta2 (الاتجاهات نحو طلب المساعدة) والمتغير الكامن Ksi1 (الدافعية).

٣- يوجد تأثير غير مباشر للمتغير الكامن Ksi2 (الكفاية المدركة) على المتغير الكامن eta1

(استراتيجيات طلب المساعدة).

كما يلاحظ أن قيمة R^2 (معامل الثبات) تمتد بين ٠,٣٨ - ٠,٦٨ وكلها دالة عند ٠,٠١ مما يدل على ثقة في النموذج.

ويلاحظ في النماذج الثلاثة ٢، ٣، ٤ أنها جميعاً قد حازت على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة وأن جميع معاملات المسار دالة إحصائياً مما يدل على الثقة في هذه النماذج.

وقد اختلفت هذه النماذج الثلاثة في تشبع العامل الكامن **Ksi2** (الكفاية المدركة) على العوامل المشاهدة.

ففي النموذج (٢) تشبع العامل الكامن (الكفاية المدركة) **Ksi2** على الكفاية المعرفية المدركة **X3** ، الكفاية الاجتماعية المدركة **X4** ، بينما تشبع في النموذج (٣) على التحصيل **Y6** ، والكفاية المعرفية المدركة **X3** ، وفي النموذج (٤) تشبع على التحصيل **Y6** ، والكفاية الاجتماعية المدركة **X4** . أي أن التحصيل قد حل محل الكفاية المعرفية المدركة والاجتماعية المدركة في النموذجين ٣ ، ٤ . وقد يرجع ذلك إلى أن مفهوم التحصيل مفهوماً شاملاً ليس قاصراً على اكتساب المعلومات والمهارات العلمية فقط وإنما يتضمن مهارات اجتماعية يكتسبها التلاميذ داخل سياق حجرة الدراسة أثناء التفاعل مع المدرسين والزملاء.

فالتحصيل يتضمن تعلم أنماط السلوك التي تصبح سمات تميز الشخصية بالإضافة إلى تعلم الحقائق والمعلومات (٧٤ : ٣٦٢).

ويعتمد التحصيل الدراسي على عوامل أساسية من أهمها الذكاء ، والقدرات الخاصة المناسبة ، وظروف الفرد البيئية وحالته النفسية ، ويبدو هذا أوضح ما يكون في التحصيل الدراسي بالمدرسة الابتدائية والإعدادية (٦٢ : ١٨٩ - ١٩٠).

وقد يرجع إلى أن الاهتمام الأساسي للأسر المصرية في تربية أبنائها ينحصر في المجال المعرفي وبصفة خاصة بالتحصيل والنجاح المدرسي، فتكون توجيهات الكبار واهتماماتهم منصبّة على الضبط المعرفي من أجل الكفاية المعرفية (٨٧ : ٥٩).

مناقشة نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيرها:

إن نتائج هذا الفرض أظهرت مساندة تجريبية كبيرة للنموذج المقترح في صدر هذا البحث والمشتق من الإطار النظري والدراسات السابقة وبعض النماذج البنائية في هذا الميدان.

فقد أظهرت النتائج وجود تأثير للكفاية المدركة على الدافعية والاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة ، وكذلك وجود تأثيراً للدافعية على استراتيجيات طلب المساعدة ، وهذا يتفق مع نموذج "تيومان" (١٩٩٠) و نموذج "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧) .

ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع كالآتي:

بالنسبة لتأثير الكفاية المدركة على الدافعية:

فيتفق هذا مع المنطق والواقع النظري حيث أن تقديم معلومات إيجابية بخصوص الكفاية في النشاط سيعزز الأداء التالي وكذلك الدافعية (١٠٤ : ١٧٥٤).

والتلميذ ذى الدافعية الداخلية لديه إدراك عال بالكفاية وأن التلميذ ذى الدافعية الخارجية لديه شعور بكفاية منخفضة (٥٨ : ١١٩).

والتلميذ الذى يعتقد نفسه كفاء فى مجال معين داخل سياق حجرة الدراسة يكون أيضاً مدفوعاً داخلياً فى هذا المجال بالرغم من أنه قد لا يكون مدفوعاً داخلياً فى مجالات أخرى (١٢٠ : ١).

وقد وجدت "هارتر" أن إدراكات التلاميذ للكفاية تولد خبرات وجدانية إيجابية والتي بدورها تولد دافعية داخلية كما أن الدافعية الداخلية نحو العمل الأكاديمي تزيد أو تثبت أو تقل من المدرسة الابتدائية حتى المدرسة الثانوية بناء على ما إذا كانت إدراكات الكفاية الأكاديمية تزيد أو تثبت أو تقل (٢٣٢ : ١٢١).

كما يرتبط دافع الكفاية أو المنافسة بدافع الفضول أو حب الاستطلاع حيث تتوقف قدرة التلميذ على المنافسة على معرفته واكتشافه لطبيعة عمل الأشياء وخصائصها (٦٠ : ٤٥٤).

وبالنسبة لتأثير الكفاية المدركة على الاتجاهات نحو طلب المساعدة :

فيتفق ذلك مع الإطار النظري للبحث ويتفق مع ما توصل إليه "تيومان" (١٩٩٠) ، "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧) من أن التلاميذ الذين يدركون أنهم أكفاء معرفياً ويعتقدون فى قدراتهم يكونوا أقل قلقاً من أن الآخرين سيظنون أن حاجتهم للمساعدة تدرك على أنهم غير قادرين (٢١٨ : ٣٣٢).

أى أنه كلما زادت إدراكات التلاميذ لكفايتهم كلما قلت مشاعر التهديد من طلب المساعدة.

وكذلك فإن الشعور بالراحة والمهارة فى العلاقة بالآخرين سوف يقلل الإدراك بأنه سوف يكون هناك رد فعل سلبى من مقدم المساعدة أو الشعور بالحرج من طلب المساعدة كما أن التلاميذ الذين يعتقدون بأنهم قادرين على التفاعل بصورة أفضل مع الآخرين فمن المحتمل أن يعتقدوا بدرجة كبيرة أن طلب المساعدة سوف يحقق لهم نتائج مفيدة (٢١٨ : ٣٣٢).

ومن المعروف أن مشاعر التمتع بالمهمة والكفاية المدركة تقوى حالة الانسجام بالمهمة (أى حالة التدفق) والتي يركز فيها الفرد بقوة فى المهمة الحالية (٢٢٤ : ٣٤٩).

ومن الملاحظ فى النموذج أن الاتجاهات نحو طلب المساعدة لم تشتمل على الفوائد المدركة من طلب المساعدة. وقد يرجع ذلك إلى حالة الكبت التى يعيشها تلاميذنا فى المدارس ورد فعل المدرسين المحيط لهم عند طرح الأسئلة وما يسببه ذلك من حرج لهم مما يفقد التلاميذ الإحساس بقيمة طلبهم للمساعدة ويجعلهم لا يدركوا لها فوائد.

ويقترح "تيومان" (١٩٩٠) أن نية طلب المساعدة تتأثر بتنافس الاتجاهات الوجدية والسالبة نحو طلب المساعدة (٢١٨ : ٣٣٨).

وبالنسبة لتأثير الدافعية على الاستراتيجيات نحو طلب المساعدة :

فيتنفق ذلك مع المنطق والإطار النظرى فالدوافع قوة محركة لسلوك الفرد والتوجهات الدافعية والمعتقدات حول التعلم ترتبط بالانهماك المعرفى والأداء داخل حجرة الدراسة (٢٠٥ : ٣٣).

وإذا كانت الدافعية تؤثر تأثيراً كبيراً فى سلوك الكائن الحى بصفة عامة فإنها تؤثر تأثيراً مباشراً وتلعب دوراً أساسياً فى عملية التعلم لدى التلاميذ (٥٨ : ١١٧).

ويؤكد "فازى" و "فازى" Easy & Fasy (١٩٩٨) ذلك بقولهما أن الدافعية الداخلية والخارجية كليهما يساعدان التلاميذ على النجاح فى دراستهم (١٣٧ : ٧٠).

ويؤكد "تيومان" (١٩٩٤) على أهمية الاهتمام بدور العوامل الدافعية المتعددة عند دراسة طلب المساعدة داخل سياق حجرة الدراسة (٢١٨ : ٣٣٨).

حيث أن الكفاية المدركة والتوجه الدافعى الداخلى يؤثران على نوايا التلاميذ لطلب المساعدة (١٩٨ : ٧٧).

وبالرغم من أن القدرة ضرورية إلا أنها غير كافية للمثابرة والتعلم ، فالدافعية وراء الاندماج تكون أكثر أهمية فى الفهم والتنبؤ بالتعلم والاندماج التالى (١٨٦ : ٢٠٣).

والتلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيات دافعية يظهرون نتائج وانهماء معرفي أعمق وتحصيل أفضل ممن لا ينظموا دافعتهم (٢٦٣ : ٢٢٦).

وبالتالي فمن الطبيعي أن تؤثر دوافع التلاميذ في تحديد سلوكهم نحو طلب المساعدة حيث أن السلوك دالة للدوافع (٥٦ : ٥٨٨).

ويلائم طلب المساعدة كلاً من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية حيث أنه قد لا يوجه فقط بالكفاح الداخلي لتنمية الكفاية والتفوق ولكنه يوجه أيضاً بالأهداف الخارجية للتغلب على المهمة أو الحصول على الثواب المتوقع على إتمام المهمة (١١٥ : ٢٦١).

وبالنسبة لتأثير الكفاية المدركة على استراتيجيات طلب المساعدة:

فيتم ذلك مع الواقع النظري حيث نجد أن معتقدات الفرد عن قدرته تؤثر فيما يختاره من أعمال ليقوم بها ، وكلما قويت معتقدات الفرد حول الكفاية والفعالية الشخصية كلما زاد احتمال اندماج الفرد في العمل لتحقيق الأهداف (٢٥٨ : ٧٦).

وقد وجد "ريان" و "بنترتش" (١٩٩٧) أن التلاميذ ذوي الكفاية المعرفية المرتفعة لا يرجعون حاجتهم للمساعدة إلى نقص القدرة وبالتالي فهم أكثر احتمالاً لطلب المساعدة عند الحاجة (٢١٨ : ٣٣٠).

كما وجد "تيومان" (١٩٩٠) أن تلاميذ الصف السابع الذين يدركون أنهم أكفاء كانوا يطلبون المساعدة عند الحاجة (١٩٨ : ٧٧).

كما أن إدراكات التلاميذ للكفاية الاجتماعية تعتبر مؤشر هام على قرار المراهقين لطلب المساعدة في أعمالهم المدرسية ، ويرتبط إدراك التلميذ لذاته كشخص ماهر في علاقته بالآخرين سلبياً بتجنب طلب المساعدة وإيجابياً بطلب المساعدة (٢١٨ : ٣٣٠).

وترتبط الكفاية الاجتماعية ارتباطاً موجباً بمدى المخرجات الدراسية متضمنة التحصيل والتوافق المدرسي وذلك عن طريق سلوك طلب المساعدة (٢١٨ : ٣٣٠).

كما يرجع التأثير غير مباشر للكفاية المدركة على استراتيجيات طلب المساعدة إلى تأثيرها على الاتجاهات نحو طلب المساعدة والتي بدورها تؤثر في سلوك الفرد وفي قراره بخصوص المساعدة.

فالاتجاهات تقوم بعدة وظائف هامة للفرد من أهمها أنها تيسر له القدرة على السلوك واتخاذ القرارات فهي تكتسب وظيفة الدافعية حيث تنشط وتحرك الفرد للعمل وتوجه سلوكه (٤٧: ٣).

الفصل السادس

خاتمة البحث

توصيات البحث

بحوث مقترحة

ملخص البحث باللغة العربية

الفصل السادس

خاتمة البحث

توصيات وبحوث مقترحة:

توصيات البحث:

بناء على ما أسفر عنه البحث من نتائج يقدم الباحث بعض المقترحات التي يمكن من خلالها فهم سلوك طلب المساعدة بشكل أفضل كاستراتيجية هامة لتحسين الأداء والتعلم.

وتكمن هذه المقترحات في:

- يجب أن يشجع المدرس تلاميذه على طلب المساعدة وأن يوضح لهم أن مجرد وجود مشكلة أو صعوبة تواجههم ليس سبباً للإحراج فكل من التلاميذ والمدرسين قد يحتاجون إلى المساعدة الأكاديمية عند دراسة موضوعات جديدة .
- على المدرس أن يشعر تلاميذه أنه طالباً للعلم أيضاً ويحتاج إلى الاستطلاع والبحث للحصول على المعلومات الجديدة لمواكبة عصر العلم الذي نعيشه وذلك يمكن أن يتم عندما يستخدم المدرس مراجع علميه أو مجلات أو أن يبحث في الانترنت وذلك أمام تلاميذه لتشجيعهم على طلب المساعدة.
- أن يركز المدرس على تكتيك الأسئلة كاستراتيجية لتدريس العلوم وبالتالي يشجع تلاميذه على الأسئلة والمناقشة حيث أن ذلك هو المناخ الذي يعيشون فيه داخل الفصل . كما أنه يجب على المدرس أن يتقبل بصدر رحب كل أسئلة التلاميذ وكذلك إجاباتهم حتى لا يحدث لهم إحباط.
- على المدرس أن يركز على العمل التعاوني كاستراتيجية تدريس وأن يشجع التلاميذ على أسلوب جماعات المناقشة حيث يقوم بتقسيمهم إلى مجموعات لمناقشة موضوع معين وذلك لتحقيق التكيف الاجتماعي وزيادة حساسيتهم الاجتماعية مما يساعد على تطوير مفهومهم عن ذاتهم والإحساس بقيمتهم ويمنع الحرج فيما بينهم عند طرح الأسئلة .

- ومن الممكن أن يستخدم المدرس داخل الفصل استراتيجية لعب الأدوار حيث يجعل تلميذاً ما يقوم بدور المدرس ويشجع التلاميذ على توجيه الأسئلة له ثم يعكس الأدوار في مرحلة تالية فينمي مهارات الاتصال بين التلاميذ ويشجع سلوك طلب المساعدة فيما بينهم .
- يجب أن يشعر المدرس بتلاميذه بدفع العلاقة بينهما مما يكون له أكبر الأثر في إثارة حماس التلاميذ للتعلم.
- يجب أن يهتم المدرس بتلاميذه حيث تعتبر عنايته بهم أهم الصفات التي ينبغي أن تتوفر في المدرس الجيد وأنها تمثل أهم القضايا التعليمية في البيئة المدرسية وتعتبر العامل المؤثر في نجاح أو فشل أى برنامج تعليمي. كما أنها تنمي إحساس التلاميذ بذاتهم وتشجعهم وتنمي قدرتهم على العمل.
- يجب الاهتمام بالأنشطة التي تنمي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومنها طلب المساعدة مثل الاهتمام بالرحلات العلمية وعمل الزيارات واللقاءات مع المتخصصين في البيئة المحيطة بهم وبالمدرسة.
- دراسة العوامل الدافعية والتي تعزز أو تزيد من جهد التلاميذ وتدفعهم إلى طلب المساعدة.
- الاهتمام بمعرفة الخصائص والسمات الشخصية للتلاميذ الذين يحجمون عن طلب المساعدة ومحاولة تحفيزهم وتوجيههم لطلب المساعدة .
- الاهتمام بتنمية مكونات الدافعية لدى التلاميذ والتعرف على منخفضى الدافعية وتوجيههم إلى برامج خاصة لرفع دافعيتهم والتعرف على العوامل التي تؤدي إلى انخفاض الدافعية لديهم ومن ثم التغلب عليها.
- ضرورة مراعاة إشباع حاجات التلاميذ من خلال السياق الاجتماعي و سياق حجرة الدراسة لتكوين معتقدات إيجابية حول كفاياتهم ومهاراتهم ورفع درجة انخراطهم في العمل المدرسي. حيث أن تواجد الدوافع وإدراكات الكفاية هما حصيلة رعاية متكاملة وتربية وتوجيه ورعاية نفسية خلال المراحل العمرية المختلفة.
- توفير الجو النفسي الملائم لتحسين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة .
- تنمية سلوك طلب المساعدة عن طريق الأسرة في بداية حياة الطفل حيث يلعب الوالدين دوراً هاماً في تنشئة أبنائهم وتثبيت العادات والسلوكيات المختلفة لدى الطفل من بداية عمره. فقد

يعود الوالدان طفلهما على التنظيم الذاتى للتعلم وطلب المساعدة فى كل شئون حياته ومن ثم يكتسب القدرة فيما بعد على تنظيم تعلمه عندما يدخل المدرسة.

□ تعديل نظام الامتحانات لتقيس الفهم والتطبيق وبناءً عليه تتعدل عادات الاستذكار والتحصيل وتتمو مهارات التنظيم الذاتى للتعلم ويزداد الاندماج فى المادة داخل الفصل ويزداد سلوك طلب المساعدة لزيادة الفهم والتحصيل .

□ إثارة روح التنافس الشريف بين التلاميذ وخاصة داخل مجموعات حيث يكون ذلك مفيداً ومثيراً وتدريباً لهم على التعاون وقبول الهزيمة .

□ وأخيراً يوصى الباحث بتكرار مثل هذه الدراسة على عينات أخرى من المفحوصين وباستخدام أعداد أكبر ومراحل عمرية مختلفة وعينات من بيئات ثقافية متباينة.

البحوث المقترحة:

فى ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج واستكمالاً له يمكن للباحث أن يقترح إجراء البحوث التالية:

□ النموذج البنائى للكفاية المدركة والتوجه الدافعى وطلب المساعدة الأكاديمية والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية (دراسة مقارنة).

□ أثر التنشئة الاجتماعية وثقافة الأسرة على طلب المساعدة الأكاديمية .

□ سمات شخصية التلاميذ الذين يحجمون عن طلب المساعدة الأكاديمية عند الحاجة إليها.

□ الفروق الصفية والجنسية وعلاقتها بالاتجاهات نحو طلب المساعدة.

□ خصائص التلاميذ والعوامل الموقفية وعلاقتها بسلوك طلب المساعدة .

□ التنبؤ بسلوك طلب المساعدة من توقعات أداء التلاميذ وتقييم الأداء.

□ الفروق بين مرتفعى ومخفضى الكفاية المدركة فى طلب المساعدة .

□ برنامج مقترح لزيادة دافعية التلاميذ وتدريبهم على استخدام استراتيجية طلب المساعدة أثناء تعلمهم.

□ أثر خصائص مقدم المساعدة على اتجاهات التلاميذ نحو طلب المساعدة .

□ التنبؤ بطلب المساعدة من أفعال وانفعالات حجرة الدراسة.

ملخص البحث

مُتَكَلِّمًا

من المؤكد أن التلاميذ سيواجهون بعض الصعوبات فى المهام الأكاديمية والتي من الصعب عليهم أن يواجهوها بأنفسهم ، ومن الطبيعى أن يحتاجوا إلى أن يطلبوا المساعدة للتغلب على الغموض الذى يواجههم. ولكن وعلى غير المتوقع نلاحظ أن العديد من التلاميذ والذين هم فى حاجة للمساعدة يحجمون عن طلبها ويفضلوا أن ينسحبوا أو أن يواصلوا العمل بغير نجاح معتمدين على أنفسهم ، بالرغم من أن طلب المساعدة سواء من المعلم أو من الزميل يعتبر سلوكاً هاماً فى مجال التحصيل حيث يساعد التلاميذ على التغلب على الصعوبات التى تواجههم وتحقيق النجاح.

ويعرف طلب المساعدة بأنه سلوك تحصيلي يتضمن البحث عن النجاح وقد تم دراسة العوامل الدافعية وإدراكات التلاميذ للكفاية لفهم اندماجهم لمواجهة الصعوبات وفهم طبيعة سلوك طلب المساعدة كأحد استراتيجيات حل المشكلة الفعالة.

ويرتبط طلب المساعدة بالخصائص الدافعية للتلاميذ وبصفة خاصة بالدرجة المدفوعين بها سواء داخلياً أو خارجياً للتعلم .ومن الواضح أن دافعية التلاميذ وإدراكا تهم للكفاية تؤثر على سلوكيات التحصيل والاشتراك فى الأنشطة الأكاديمية ، وفى الحقيقة فإن إدراكات التلاميذ للكفاية تؤثر على قرارهم لطلب المساعدة.

وفهمنا للمتغيرات الدافعية وتأثيرها على اتجاهات التلاميذ نحو طلب المساعدة والتي بدورها تؤثر فى قرارهم لطلب المساعدة أو تجنبها يساعدنا على خلق سياق نفسى ومناخ دراسى مفيدان لتشجيع التلاميذ على التحصيل وتحقيق النجاح.

ولقد ظهرت البحوث البنائية التى حاولت التوصل إلى أفضل نماذج بنائية توضح العلاقات السببية بين الكفاية المدركة والتوجه الدافعى وطلب المساعدة والتحصيل الدراسى وذلك فى البيئة الأجنبية ، فى الوقت الذى لم يوجد فى البيئة العربية بحث بنائى واحد - وذلك فى حدود علم الباحث - حاول التوصل إلى بحث هذا السلوك.

ومن هنا كان هذا البحث لتوضيح وتفسير شكل العلاقات السببية بين هذه المتغيرات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى انطلاقاً من معطيات أسلوب تحليل المسار ولتلمس نماذج بنائية فى إطار الثقافة العربية والتي قد تختلف عن غيرها من الثقافات الأخرى.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- محاولة التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية المباشرة بين الكفاية المدركة والتوجه الدافعي والاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة والتحصيل الدراسي.
- ٢- التوصل إلى العوامل المنبئة بسلوك طلب المساعدة .
- ٣- إعداد مقياسين للاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة وتقنيتهما على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في البيئة المصرية .
- ٤- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- ١- هل يمكن التنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من التوجه الدافعي (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (الفوائد المدركة) والتحصيل الدراسي؟
- ٢- هل يمكن التنبؤ بسلوك الإحجام عن طلب المساعدة من التوجه الدافعي (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (التهديد المدرك من المدرس والزميل) والتحصيل الدراسي؟
- ٣- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة؟
- ٤- ما النموذج البنائي الذي يفسر العلاقة السببية بين الكفاية المدركة والتوجه الدافعي والاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة والتحصيل الدراسي؟

فروض البحث:

فى ضوء ما تم عرضه فى البحث من إطار نظرى وبحوث سابقة فإن الباحث قام
بافتراض الفروض الآتية :

١- يمكن التنبؤ بسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة من التوجه الدافعى (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (الفوائد المدركة) والتحصيل الدراسى.

٢- يمكن التنبؤ بسلوك الإحجام عن طلب المساعدة من التوجه الدافعى (حب الاستطلاع والاستقلال) والكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (التهديد المدرك من المدرس ومن الزميل) والتحصيل الدراسى.

٣- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة.

٤- يتمثل النموذج البنائى الذى يفسر العلاقات السببية المباشرة بين الكفاية المدركة (معرفية واجتماعية) والتوجه الدافعى (حب الاستطلاع والاستقلال) والاتجاهات نحو طلب المساعدة (الفوائد المدركة والتهديد المدرك من المدرس والزميل) واستراتيجيات طلب المساعدة (سلوك الإقدام نحو طلب المساعدة والإحجام عن طلب المساعدة) والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى على النحو الذى يوضحه شكل (١٢).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالى ونتائجه بالعينة والأدوات والمعالجات الإحصائية المستخدمة فى البحث.

عينة البحث:

طبق الباحث أدوات بحثه بعد تقنينها على عينة البحث النهائية وكان قوامها ٣٧٧ تلميذاً وتلميذة بالصف الثانى الإعدادى من ٤ مدارس بإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية.
الأدوات المستخدمة:

- ١- مقياس التوجه الدافعى الداخلى / الخارجى. من إعداد " هارتر " وتعريب "السيد سكران"
- ٢- مقياس الكفاية المدركة للأطفال. من إعداد "هارتر" وتعريب "تبيل زايد".
- ٣- مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمية. من إعداد الباحث.
- ٤- مقياس استراتيجيات طلب المساعدة الأكاديمية. من إعداد الباحث.

نتائج البحث:

الفرض الأول:

تحقق الفرض الأول في بعض جوانبه حيث أسفر تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة الأمامية (خطوة خطوة) عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً للاستقلال والفوائد المدركة وحب الاستطلاع على المتغير التابع "الإقدام نحو طلب المساعدة" وهذه المتغيرات مرتبة حسب أهميتها وقوة تأثيرها على المتغير التابع.

الفرض الثاني:

تحقق الفرض الثاني في بعض جوانبه حيث أسفر تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة الأمامية (خطوة خطوة) عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً للاستقلال والتهديد المدرك من الزميل على المتغير التابع "الإحجام عن طلب المساعدة" وهذه المتغيرات مرتبة حسب أهميتها وقوة تأثيرها على المتغير التابع.

الفرض الثالث:

لم يتحقق الفرض الثالث حيث أسفر تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً لسلوك الإقدام نحو طلب المساعدة وسلوك الإحجام عن طلب المساعدة على التحصيل الدراسي .

الفرض الرابع:

تحقق الفرض الرابع حيث ثبت صدق النموذج البنائي المقترح في هذا البحث - وذلك في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة - والذي يوضح ويفسر العلاقات السببية بين الكفاية المدركة والتوجه الدافعي والاتجاهات نحو طلب المساعدة واستراتيجيات طلب المساعدة والتحصيل وهذا ما وضعه شكل (١٣) نموذج تحليل المسار والذي حاز على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة حيث كانت قيمة "كا^٢" غير دالة وقيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لها.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

- ١- إبراهيم قشقوش ، طلعت منصور (١٩٧٩) : *دافعية الإنجاز وقياسها* ، ط ٢ ، القاهرة الأنجلو المصرية.
- ٢- أبو حامد الغزالي (١٤٠٤ هـ) : *إحياء علوم الدين* ، ج ١ ، بيروت ، دار المعرفة.
- ٣- أحمد الرفاعي محمد غنيم (١٩٨٠) : "العلاقة بين الكفاءة التربوية للعلم والتحصيل الدراسي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية" ، *رسالة ماجستير (غير منشورة)* كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- ٤- أحمد حسين اللقاني ، على الجمل (١٩٩٦) : *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس* ، ط ١ ، القاهرة ، عالم الكتب.
- ٥- أحمد سعد جلال ، سليمان الخطيب (١٩٩٧) : دراسة تقييمية لمستوى التحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا بدولة الإمارات العربية المتحدة ، *مجلة كلية التربية بدمياط* ، العدد (٢٧) ، ص ص ٥٧ - ٩٨.
- ٦- أحمد عبد الرحمن إبراهيم (١٩٩١) : "الاغتراب وعلاقته بموضع الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة" ، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)* ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- ٧- أحمد عبد الخالق ، مایسة النیال (١٩٩٢) : الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر ، *مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر* ، العدد (٢) ، ص ص ١٦٧ - ١٩٤.
- ٨- ادوارد ج . موراى (١٩٨٨) : *الدافعية والانفعال* ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، ومراجعة عثمان النجاتى ، ط ١ ، القاهرة ، دار الشروق .
- ٩- أرنو ف . ويتيج (١٩٨١) : *سيكولوجية التعلم* ، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرين ، ومراجعة عبد السلام عبد الغفار ، ط ١ ، القاهرة ، دار ماكجروهيل للنشر.
- ١٠- أسماء الجبرى ، محمد مصطفى الديب (١٩٩٨) : *سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية* ، ط ١ ، القاهرة ، عالم الكتب.

- ١١- الحافظ السيوطي (١٩٨٤): **جامع الأحاديث** ، ج٤ ، القاهرة ، دار المنار.
- ١٢- السيد سليمان (٢٠٠٠) : **صعوبات التعلم " تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها "** ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- ١٣- السيد سكران (١٩٩٥) : **التوجه الدافعى الداخلى فى مقابل التوجه الدافعى الخارجى لدى تلاميذ التعليم العام والأزهري ، مجلة دراسات تربوية** ، مجلد (١٠) ، ج (٧٥) ، ص ص ١٤٩ - ٢٠٦.
- ١٤- ----- (١٩٩٦) : **الأهداف الدافعية للإنجاز فى حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببى للتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق** ، العدد (٢٦) ، ص ص ١٩٩ - ٢٤٢.
- ١٥- الشناوى عبد المنعم (١٩٨٥): "اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية ، دراسة مطبقة بالمرحلة الثانوية العامة" ، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- ١٦- أمل الأحمد (١٩٩٩) : **العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط**. "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق فى كلية التربية والعلوم " ، **مجلة جامعة دمشق** ، العدد (٢) ، مجلد (١٥) ، ص ص ١٢١ - ١٧١.
- ١٧- أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩١): **تأثير الذكاء والبيئة الأسرية والواجب المدرسى ومشاهدة برامج التلفزيون فى التحصيل الدراسى ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس** ، العدد (٣) ، مجلد (٤) ، ص ص ١١١ - ١٤٨.
- ١٨- أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٣): **التعلم ، نظريات وتطبيقات** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- ١٩- ----- (١٩٩٦) : **سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- ٢٠- بسبوسة أحمد الغريب (١٩٩٤): "أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقلياً من طلبة مرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لديهم" ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

- ٢١- بسيونى السيد ، عبد المحسن إبراهيم (٢٠٠١): أنماط المساعدة ومستويات دافعيّتها (أنانية وغيرية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بالتعليم الأزهرى والعام من الريف والحضر ، *مجلة التربية ، جامعة الأزهر* ، العدد (٩٨) ص ص ١ - ٩٧ .
- ٢٢- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٢): *سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم* ، الكويت ، دار الكتاب الحديث.
- ٢٣- ----- (٢٠٠٠): *مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال " المهارات والتنمية المهنية "* ، ط ١ ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- ٢٤- جابر عبد الحميد ، علاء الدين كفافى (١٩٨٩) : *معجم علم النفس والطب النفسى* ، القاهرة ، مطابع الزهراء.
- ٢٥- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٧) : *قاموس علم النفس* ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٢٦- ----- (٢٠٠٠) : *علم النفس الاجتماعى* ، ط ٦ ، القاهرة ، عالم الكتب.
- ٢٧- حسن على حسن (١٩٩٨): *سيكولوجية الإنجاز* ، القاهرة ، النهضة المصرية.
- ٢٨- خليل المعايطه (٢٠٠٠): *علم النفس التربوى* ، ط ١ ، عمان ، دار الفكر.
- ٢٩- دينيس تشيلد (١٩٨٣): *علم النفس والمعلم* ، ترجمة عبد الحليم محمود وآخرين ، ط ٣ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام.
- ٣٠- رمزية الغريب (١٩٧٠): *التقويم والقياس النفسى والتربوى* ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- ٣١- ----- (١٩٧٥): *التعلم "دراسة نفسية وتفسيرية وتوجيهية"* ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- ٣٢- رونالد د. سمبسون ، نورمان د. اندرسون (١٩٨٩): *العلم والطلاب والمدارس* ، ترجمة عبد المنعم محمد حسين ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٣٣- زينب عبد العال (١٩٩٦): طلب المساعدة فى الأعمال المدرسية داخل حجرة الدراسة وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق* ، العدد (٢٧) ، ج (٢) ، ص ص ٦٧ - ٩٣.

- ٣٤- سعد جلال (١٩٨٥): *القياس النفسى ، المقاييس والاختبارات* ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ٣٥- سعود بن ضحيان ، عزت عبد الحميد (٢٠٠٢): *معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 10* ، ج٢ ، الرياض ، سلسلة بحوث منهجية.
- ٣٦- سهير أنور محفوظ (١٩٩٣): *الفروق الفردية فى التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي "دراسة استطلاعية "* ، *المجلة المصرية للدراسات النفسية* العدد (٥) ، ص ص ١٩٣ - ٢٤٣.
- ٣٧- سهير أنور محفوظ ، حصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢): *مستوى الحاجة إلى العون الأكاديمي وعلاقته بالأسلوب المعرفي ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس* ، العدد ١٦_ (٢) ، ص ص ٢٠١ - ٢٢٣.
- ٣٨- شيفر وملمان (١٩٩٩): *سيكولوجية الطفولة والمراهقة* ، ترجمة سعيد حسنى العزة ، ط ١ ، القاهرة ، دار الثقافة .
- ٣٩- صالح محمد على أبو جادو (١٩٩٨): *علم النفس التربوي* ، عمان ، دار المسيرة.
- ٤٠- طلعت منصور (١٩٧٧): *التعلم الذاتى وارتقاء الشخصية* ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- ٤١- عادل عز الدين الأشول (١٩٧٨): *سيكولوجية الشخصية* ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- ٤٢- عبد الرحمن عدس (١٩٩٩): *علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)* ، ط ٢ ، عمان ، دار الفكر.
- ٤٣- عبد الرحمن عدس ، محي الدين توق (١٩٩٨): *المدخل إلى علم النفس* ، ط ٥ ، عمان ، دار الفكر.
- ٤٤- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥) : *الإنسان وعلم النفس* ، الكويت ، عالم المعرفة .
- ٤٥- عبد العزيز طلبة (٢٠٠٢): *أثر تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم الفردي فى إكساب الطلاب المعلمين للجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات تصميم بعض المواد التعليمية وإنتاجها، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس* ، العدد (٣) ، مجلد (١٥) ص ص ١ - ٤٣.

- ٤٦- عبد الله الصوفى (١٩٩٧): **معجم التقنيات التربوية** ، ط ١ ، عمان ، دار المسيحة .
- ٤٧- عبد الله سليمان (١٩٩٦): **بحوث نفسية وتربوية** ، الزقازيق ، مكتبة عرفات.
- ٤٨- عبد الله عبد الحى موسى (١٩٨١): **علم النفس التربوى** ، القاهرة ، دار الثقافة .
- ٤٩- عبد المجيد نشواتى (١٩٩١): **علم النفس التربوى** ، ط ٥ ، عمان ، دار الفرقان.
- ٥٠- عبد المنعم الحفنى (١٩٧٨): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسى** ، بيروت، مكتبة مدبولى .
- ٥١- عزت عبد الحميد (١٩٩٩): دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ، **مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق** ، العدد (٣٣) ، ص ص ١٠١ - ١٥٢ .
- ٥٢- ----- (٢٠٠٠) : **الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ، القاهرة ، دار زاهد القدسى للطباعة والنشر.
- ٥٣- عزت عبد العظيم الطويل (١٩٩٥): **معالم علم النفس المعاصر** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.
- ٥٤- عونى السعدنى (٢٠٠١): "النموذج البنائى لمصادر الإنهاك النفسى ومظاهره لدى معلمى المرحلة الثانوية العامة" ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- ٥٥- فاخر عاقل (١٩٧٩): **علم النفس التربوى** ، ط ٥ ، بيروت ، دار العلم للملايين.
- ٥٦- فاروق عبد الفتاح (١٩٨١): **علم النفس التربوى** ، القاهرة ، دار الثقافة .
- ٥٧- فاطمة حلمى فريز (١٩٩٥): استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى ، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق** ، العدد (٢٢) ص ص ١٥٩ - ١٩١ .
- ٥٨- ----- (١٩٩٥): **الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى** ، **مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق** ، العدد (٢٤) ، ص ص ١١٥ - ١٣٧ .

- ٥٩- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥): *الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات* ، ط١ ، القاهرة ، سلسلة علم النفس المعرفى .
- ٦٠- ----- (١٩٩٦): *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى* ، ط١ ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .
- ٦١- فرج عبد القادر طه (١٩٩٣): *موسوعة علم النفس والتحليل النفسى* ، ط١ ، القاهرة ، دار سعاد الصباح .
- ٦٢- ----- (٢٠٠٠): *أصول علم النفس الحديث* ، ط٤ ، القاهرة ، دار قباء .
- ٦٣- فؤاد أبو حطب (١٩٨٦): *القدرات العقلية* ، ط٥ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- ٦٤- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٨٠): *علم النفس التربوى* ، ط٢ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- ٦٥- فؤاد الهى السيد (١٩٩٤): *النكاه* ، ط٥ ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ٦٦- فؤاد البهى السيد، سعد عبد الرحمن (١٩٩٩): *علم النفس الاجتماعى (رؤية معاصرة)* ، القاهرة ، دار الفكر .
- ٦٧- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١): *أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعى الداخلى على تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (١٠١) ، ص ص ١٧٧ - ٢٣١ .*
- ٦٨- كمال دسوقى (١٩٨٨): *نخيرة علوم النفس* ، القاهرة ، الدار الدولية للنشر والتوزيع .
- ٦٩- كيرك وكالفانت (١٩٨٨): *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* ، ترجمة زيدان أحمد السرطاوى ، وعبد العزيز السرطاوى ، الرياض ، الصفحات الذهبية .
- ٧٠- لطفى محمد فطيم (١٩٩٦): *نظريات التعلم المعاصرة* ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٧١- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): *المعجم الوجيز* ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم .

- ٧٢- محمد المرى إسماعيل (١٩٨٤): "العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكاري وبعض جوانب الدافعية"، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ٧٣- ----- (١٩٨٨): مركز التحكم وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول بالمرحلة الإعدادية، *المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري*، ١٩ - ٢٢ مارس، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ص ص ٤٦٥ - ٤٨١.
- ٧٤- محمد عبد السلام أحمد (ب. ت): *القياس النفسي والتربوي*، القاهرة، النهضة المصرية.
- ٧٥- محمد عبد القادر، عبد المطلب القريطي (١٩٩٧): *مبادئ علم النفس*، القاهرة، النهضة المصرية.
- ٧٦- محمد عز الدين توفيق (١٩٩٨): *التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية*، ط ١، القاهرة، دار السلام.
- ٧٧- محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٦): *الأطفال مرآة المجتمع*، الكويت، عالم المعرفة.
- ٧٨- محمد على مصطفى (١٩٩٨): دراسة الدافعية للتعلم الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالعريش، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، العدد (٢)، ص ص ١٤٩ - ١٧٧.
- ٧٩- محمد متولى الشعراوى (١٩٩٩): *الفتاوى "كل ما يهم المسلم فى حياته ويومه وغده"*، القاهرة المكتبة التوفيقية.
- ٨٠- مديحة محمد العزى، إجلال محمد عبد الحفيظ (١٩٩١): مقياس تقدير الذات للرياضيين، *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*، العدد (٤)، مجلد (٤)، ص ص ١٧ - ٣٤.
- ٨١- مرزوق عبد المجيد (١٩٩٢): عجز تلاميذ المرحلة الابتدائية عن طلب المساعدة فى أعمالهم المدرسية والفروق فى اتجاهاتهم ومعتقداتهم حول الاستعانة بالآخرين، *مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر*، العدد (٢)، ص ص ٣٩ - ٦٥.
- ٨٢- منير البعلبكي (٢٠٠٣): *المورد "قاموس انجليزي عربى"*، بيروت، دار العلم للملايين.
- ٨٣- نادية الحسينى عبد القادر (١٩٩٧): دراسة تنبؤية للعلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية فى التخصصات المختلفة بكلية التربية النوعية بالقاهرة، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، العدد (٢٩)، ص ص ٩ - ٤٠.

- ٨٤- نبيل محمد زايد (١٩٩٨): التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أفعال وانفعالات حجرة الدراسة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين ؟ ، ٣ - ٥ نوفمبر - مركز تنمية الموارد البشرية ، عمان ، الأردن ، ص ص ٢٧٧ - ٣١٤ .
- ٨٥- ----- (٢٠٠٢) النموذج البنائي للكفاية المدركة ومعتقدات القدرة والأهداف الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي من الجنسين ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٢٦) ، ص ص ٢٤٥ - ٣٠٦ .
- ٨٦- ----- (٢٠٠٣) : الدافعية والتعلم ، ط١ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٨٧- ----- (٢٠٠٤) : الكفاية المدركة والضبط المدرك لدى تلاميذ المدارس من الجنسين ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، العدد (٢) ، ص ص ١١ - ١٦٢ .
- ٨٨- ----- (٢٠٠٥) : العلاقات السببية بين أبعاد الضبط المدرك وأفعال وانفعالات الدافعية الداخلية والخارجية لتلاميذ رابعة وخامسة ابتدائي باستخدام نموذج المعادلة البنائية ، المؤتمر العلمي الثالث " الإنماء النفسى والتربوى للإنسان العربى فى ضوء جودة الحياة " ، ١٥ - ٦١ مارس ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، (تحت الطبع) .
- ٨٩- نصره عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠): علم النفس التربوى المعاصر ، القاهرة ، دار النهضة .
- ٩٠- هارون توفيق الرشيد (١٩٩٩): الضغوط النفسية " طبيعتها ونظرياتها ، برنامج لمساعدة الذات فى علاجها" ، القاهرة ، زهراء الشروق .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- 91- Ames , C. (1992): Classrooms: Goals , structures, & student motivation. ***Journal of Educational Psychology***, 84, 3, 261 – 271.
- 92- Ames , C. , & Archer, J. (1988) : Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. ***Journal of Educational Psychology*** , 80, 3, 260 – 267.
- 93- Ames, R. (1983): Help-seeking and achievement orientation: perspectives from attribution theory . In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), ***New directions in helping*** (Vol. 2). N. Y. : Academic press , Ch . 7, PP. 165 – 186.
- 94- Ames, R., & Lau, S. (1982): An attributional analysis of student help – seeking in academic settings. ***Journal of Educational Psychology***, 74, 3, 414-423.
- 95- Archer, J., & Scevak , J., J. (1998): Enhancing students' motivation to learn : Achievement goals in university classrooms. ***Educational Psychology*** , 18, 2, 205 – 223.
- 96- Banyard, P., & Grayson, A. (1996): ***Introducing psychological research***. Macmillan press LTD. London.
- 97- Barker , P. (1998): Interactivity as an extrinsic motivating force in learning. In S. Brown, S. Armstrong , & G. Thompson (Eds.), ***Motivating students***. Kogan Page, London. PP. 7 – 14.
- 98- Baron, R. A. (1996): ***Essentials of psychology***. Allyn & Bacon. Boston, U. S. A.
- 99- Bennett, T. R., & Flores, M. S. (1998): Help giving in achievement contexts: A developmental and cultural analysis of the effects of children's attributions and affects on their willingness to help. ***Journal of Educational Psychology***, 90 ,4, 659 – 669.
- 100- Berry, L. M. (1998): ***Psychology at work***. , . 2nd Ed ., McGraw- Hill, Singapore.
- 101- Bijttebier, P., & Vertommen , H. (1998) : Coping with peer arguments in school-age children with bully / victim problems . ***British Journal of Educational Psychology***, 68 , 387 – 394.

- 102- Bleakley, A. (1998): learning as an aesthetic practice : Motivation through beauty in higher education . In S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), *Motivating students*. Kogan Page, London. PP. 165 – 172.
- 103- Blumenfeld, P. C. (1992) :Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 272 – 281.
- 104- Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1985): Performance and motivational deficits of helplessness: The role of motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 6, 1753 – 1761.
- 105- Boggiano, A. K., & Main , D. S. (1986): Enhancing children's interest in activities used as rewards: The bonus effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 6, 1116 – 1126.
- 106- Boggiano, A. K. , Main, D. S., & Katz, P. A. (1988): Children's preference for challenge : The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1, 134 – 141.
- 107- Bong , M. (2001): Between–and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self – efficacy, task – value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1 , 23 – 34.
- 108- Brehm ,S. S., Kassin, S. M. (1993): *Social psychology*. 2nd . Ed., Houghton Mifflin company. U. S. A.
- 109- Brickman, P. , Rabinowitz, V. C., Karuza, Jr. J., Coates, D., Cohn, E., & Kidder, L. (1982): Models of helping and coping. *American Psychologist*, 37, 4, 368 – 384.
- 110- Brophy, J. (1999): *Motivating student to learn*. McGraw – Hill companies, Inc ., U. S. A.
- 111- Brown , S. P. , Ganesan , S., & Challagalla, G. (2001): Salf – efficacy as a moderator of information seeking effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 86, 5, 1043 – 1051.

- 112- Brunstein, J. C. , & Olbrich, E. (1985) :Personal helplessness and action control: Analysis of achievement – related cognitions, self-assessments, and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 6, 1540 – 1551.
- 113- Buhrmester, D. (1990): Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101 – 1111.
- 114- 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 , 4, 630 – 643.
- 115- Butler, R. ,& Neuman , O. (1995): Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, 261 – 271.
- 116- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Losch, M. E. (1986): Attributions of responsibility for helping and doing harm : Evidence for confusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology* , 50, 1, 100 – 105.
- 117- Cassidy, J. , & Asher, S. R. (1992): Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350 – 365.
- 118- Chapman, J. W. (1988): Cognitive – motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: Longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 357 – 365.
- 119- Clark , M. S. (1983): Some implications of close social bonds for help-seeking. In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 9, PP. 205 – 229.
- 120- Cocks , R. J., & Watt, H. M. G. (2001) :Self- perceptions of academic competence: How they develop and how they relate to intrinsic motivation for learning in English and Math for year six students.

Paper presented at the AARE annual conference, Fremantle Perth, December 2-6 – 2001.

- 121- Cook, S. W., & Pelfrey, M. (1985): Reactions to being helped in cooperating interracial groups: A context effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 5, 1231 – 1245.
 - 122- Cordova, D. I. , & Lepper, M. R. (1996) : Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 4, 715 – 730.
 - 123- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979) : It's best to be able and virtuous too : Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71, 5, 688 – 700.
 - 124- Cury, F., Biddle, S., Famose , J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., Durand, M. (1996) : Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education : A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 3, 305 – 315.
 - 125- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. , & Ryan, R. M. (1981): An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children : Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 5, 642 – 650.
 - 126- Depaulo , B. M. (1983): Perspectives on help-seeking In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 1, PP. 3 – 12.
 - 127- Depaulo, B. M., Dull, W. R., Greenberg, J. M. , & Swaim, G. W. (1989): Are shy people reluctant to ask for help? . *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5, 834 – 844.
 - 128- Depaulo, B. M., Tang , J. , Webb, W., Hoover, C., Marsh, K., & Litowitz, C. (1989): Age differences in reactions to help in a peer tutoring context. *Child Development*, 60, 423 – 439.
 - 129- Dillon , J. T. (1982): The multidisciplinary study of questioning. *Journal of Educational Psychology*, 74, 2, 147 – 165.
-

- 130- Dornyei, Z. (2000): Motivation in action: Towards a process – oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519 – 538.
- 131- Dovidio, J. F. , & Gaertner, S. L. (1983): Race, normative structure, and help-seeking . In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 12, PP. 285 – 302.
- 132- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001): Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 35 – 42.
- 133- Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040 – 1048.
- 134- Dweck , C. S., & Leggett, E. L. (1988): A Social – cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 2, 256 – 273.
- 135- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988): Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1, 5-12.
- 136- Fantuzzo, J.W., McDermott, P. A., Manz, P. H., Hampton, V. R., & Burdick, N. A. (1996): The pictorial scale of perceived competence and social acceptance: Does it work with low-income urban children? . *Child Development*, 67, 1071 – 1084.
- 137- Fazey ,D., & Fazey , J. (1998): Perspectives on motivation: The implications for effective learning in higher education. In S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), *Motivating students*. Kogan Page, London. PP. 59 – 72.
- 138- Filipp, S. H. (1996): Motivation and emotion. In J. E. Birren, K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. 4th Ed., academic press, Inc., U. S. A, Ch.12, , PP. 218 – 235.
- 139- Fisher, J. D., Nadler, A., & Alagna, S. W. (1982): Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91, 1, 27 – 54.
- 140- Forsyth, D. R., & McMillan, J. H. (1981): Attributions, affect, and expectations: A test of Weiner's three – dimensional model. *Journal of Educational Psychology*, 73, 3, 393 – 403.

- 141- Frazier, J. A, & Morrison, F. J. (1998): The influence of extended-year schooling on growth of achievement and perceived competence in early elementary school. *Child Development*, 69, 2, 495 – 517.
- 142- Frey, D. L., & Gaertner, S. L. (1986) : Helping and the avoidance of inappropriate interracial behavior: A strategy that perpetuates a non prejudiced self-image. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 6, 1083 – 1090.
- 143- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985): What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 3, 550 – 562.
- 144- Gage, N. L. , & Berliner, D. C. (1984) :*Educational psychology*.3rd Ed., Houghton Mifflin company. Boston.
- 145- Galloaway, D. , Leo, E. L., Rogers , C., & Armstrong, D. (1995): Motivational styles in English and Mathematics among children identified as having special educational needs. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 477 – 487.
- 146- Gaskins, R. (1999): “Adding legs to a snake”: A reanalysis of motivation and the pursuit of happiness from a Zen buddhist perspective . *Journal of Educational Psychology*, 91, 2, 204 – 215.
- 147- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1995): The effects of gender and ability on students’ behaviours and interactions in classroom- based work groups. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 211 – 225.
- 148- Gnoth, J., & Juric, B. (1996): Students’ motivation to study introductory marketing. *Educational Psychology*, 16, 4, 389 – 406.
- 149- Gottfried, A.E. (1985): Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 6, 631 – 645.
- 150- Gottfried, A. E. (1990): Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3, 525 – 538.
- 151- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W.(1994): Role of parental motivational practices in childrens’ academic intrinsic

- motivation and achievement . *Journal of Educational Psychology*, 86, 1, 104 – 113.
- 152- Gotfried, A. E., Fleming, J., S., & Gottfried, A. W. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: Alongitudinal study . *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 3-13.
- 153- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995): A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 1, 89 – 96.
- 154- Groham , S., & Barker, G. P. (1990): The down side of help: An attributional–developmental analysis of helping behavior as a low-ability cue. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 7 – 14.
- 155- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989): Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 371 – 383.
- 156- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989): Parent styles associated with children's self – regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 , 2, 143 – 154.
- 157- Gross, A. E., & McMullen, P. A. (1983): Models of the help – seeking process. In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 3, PP. 45 – 70.
- 158- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, V. E. (1999) : Predicting change in academic achievement : A model of peer experiences and self – system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1, 105 – 115.
- 159- Hamitton , R. , & Ghatala, E. (1994) : *Learning and instruction*. McGraw – Hill, Inc. N. Y.
- 160- Harackiewicz, J. M., Sansone, C., & Monder Link, G. (1985): Competence, achievement orientation, and intrinsic motivation: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 2, 493 – 508.
- 161- Harter, S. (1982): The perceived competence scale for children . *Child Development*, 53, 87 – 97.

- 162- Haugen, R., & Lund, T. (1998): Attributional style and its relation to other personality dispositions. ***British Journal of Educational Psychology***, 68, 537 – 549.
- 163- Hawkey, K. (1995): Learning from peers: The experience of student teachers in school-based teacher education. ***Journal of Teacher Education***, 46 , 3, 175 – 183.
- 164- Huffman, K., Vernoy, M., & Vernoy, J. (1997): ***Psychology in action***. 4th Ed., John Wiley & Sons, Inc, U.S.A.
- 165- Hymel , S., Rubin, K. H., Rowden, L., & Lemare, L. (1990) : Children's peer relationships: Longitudinal predication of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. ***Child Development***, 61, 2004- 2021.
- 166- Ickes, W. J., Kidd, R. F., & Berkowitz, L. (1976): Attributional determinants of monetary help giving . ***Journal of Personality***, 44, 1, 163 – 178.
- 167- Isroff, K., & Soldato , T, D. (1998): Students' motivation in higher education contexts . In S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), ***Motivating students***. Kogan Page, London. PP. 73 – 82.
- 168- Jacobs, P. A., & Newstead, S. E. (2000): The nature and development of student motivation. ***British Journal of Educational Psychology***, 70, 243 – 254.
- 169- Joiner, R., Messer, D., Light, P., & Littleton, K. (1998): Peer interaction and peer presence in computer – based problem solving: A research note. In D. Messer, & J. Dockrell (Eds.), ***Developmental Psychology***. Arnold, London. PP. 301 – 302.
- 170- Juvonen, J. (1992): Negative peer reactions from the prespective of the reactor. ***Journal of Educational Psychology***, 84, 3, 314 – 321.
- 171- Karabenick, S. A., & knapp, J.R. (1988): Help seeking and the need for academic assistance . ***Journal of Educational Psychology***, 80, 3, 406 – 408.
- 172- Karabenick, S. A., & knapp, J. R.(1991): Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental

- achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 2, 221 – 230.
- 173- Karabenick, S. A., & Sharma, R. (1994): Perceived teacher support of student questioning in the college classroom: Its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process. *Journal of Educational Psychology*, 86, 1, 90 – 103.
- 174- Kavussanu, M., & Harnisch, D. L. (2000): Self-esteem in children: Do goal orientations matter? . *British Journal of Educational Psychology* , 70, 229 – 242.
- 175- Kivilu, J. M., & Rogers, W. T. (1998): A multi-level analysis of cultural experience and gender influences on causal attributions to perceived performance in Mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 25 – 37.
- 176- Kowal , J., & Fortier, M. S. (1999): Motivational determinants of slow: Contributions from self – determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139, 3, 355-368.
- 177- Ladd, G. W. (1990): Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? . *Child Development*, 61, 1081 – 1100.
- 178- Lahey. B. B. (1992): *Psychology. an introduction*. 4th Ed., Wm. C. Brown publishers. U. S. A.
- 179- Lewis , S. A. (1976): The role of perceived competence, outcome, and process feedback in the determination of task satisfaction . *Journal of Personality*, 44, 2, 321 – 340.
- 180- Luthar, S. S. (1995): Social competence in the school settings :prospective cross – domain associations among inner – city teens. *Child Development*, 66, 416 – 429.
- 181- McAuliffe, T. J., & Dembo, M. H. (1994): Status roles of behavior in scenarios of pect learning. *Journal of Educational Psychology*, 86, 2, 163 – 172.
- 182- McMullen , P. A., & Gross, A. E. (1983): Sex differences, sex roles, and health – related help – seeking . In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 10, PP. 233 – 263.

- 183- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988) :Students, goal orientations and cognitive engagement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 4, 514 – 523.
- 184- Merton, V., Merton, R. K., & Barber, E. (1983): Client ambivalence in professional relationships. The problem of seeking help from strangers. In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N.Y.: Academic press, Ch.2, PP. 13–44
- 185- Miller, A., & Hom, Jr. L. (1990): Influence of extrinsic and ego incentive value on persistence after failure and continuing motivation . *Journal of Educational Psychology*, 82, 3, 539 – 545.
- 186- Miserandino, M. (1996): Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above – average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2, 203 – 214.
- 187- Moorhead, G., & Griffin, R. W (1998): *Organizational behavior Managing people & organization*. 5th Ed., Houghton Mifflin company, U. S. A.
- 188- Myers, D. G. (1996): *Exploring psychology*. 3rd Ed., Worth publishers, Inc . U. S. A.
- 189- Nadler, A. (1983): Personal characteristics and help – seeking. In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 13, PP. 303 – 340.
- 190- Nadler, A. (1986) :Help seeking as a cultural phenomenon: Differences between city and kibbutz dwellers. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 5, 976 – 982.
- 191- Nadler, A., & Altman, A. (1979): Helping is not enough: Recipient's reactions to aid as a function of positive and negative information about the self. *Journal of Personality*, 47, 4, 615 – 628.
- 192- Nadler, A., Fisher, J. D., & Ben Itzhak,s. (1983): With a little help from my friend : Effect of single or multiple act. Aid as a function of donor and task characteristics. *Journal of Personality & Social Psychology*, 44, 2, 310 – 321.
- 193- Nadler, A., Fisher, J. D., & Streufert, S. (1976): When helping hurts: Effect of donor – recipient similarity and recipient self – esteem. *Journal of Personality*, 44, 3, 392 – 409.

- 194- Nelson-Le Gall, S., DeCooke, P., & Jones, E. (1989): Children's self – perceptions of competence and help seeking . *Journal of Genetic Psychology*, 150, 4, 457 – 459.
- 195- Nelson- Le Gall, S., & Gumerman, R. A. (1983) : Instrumental help – seeking and every day problem solving : A developmental perspective. In B. M. Depaulo, A. Nadler, J. D . Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y : Academic press, Ch. 11, PP. 265 – 283.
- 196- Nelson-LeGall, S., & Jones, E. (1990): Cognitive– motivational influences on the task – related help – seeking behavior of black children. *Child Development*, 61, 581 – 589.
- 197- Newby, T. J. (1991) :Classroom motivation: Strategies of first – year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 2, 195 – 200.
- 198- Newman, R. S. (1990): Children's help – seeking in the classroom : The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 71 – 80.
- 199- Newman, R. S. (1998): Students' help seeking during problem solving : Influence of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 4, 644 – 658.
- 200- Newman, R. S. (2002): How self – regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *The Ohio state university*, Available [http: // www. findarticles. com](http://www.findarticles.com).
- 201- Newman , R. S., & Goldin, L. (1990): Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 92 – 100.
- 202- Newman, R. S., Murray , B., & Lussier, G. (2001): Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, 2, 398 – 410.
- 203- Nicholls, J. G. (1979): Quality and equality in intellectual development. *American Psychologist*, 34, 11, 1071 – 1084.
- 204- Pintrich, P. R., & Blumenfeld, P. C. (1985): Classroom experience and children's self-perception of ability, effort and conduct . *Journal of Educational Psychology*, 77, 6, 646 – 657.

-
- 205- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990): Motivational and self – regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33 – 40.
- 206- Pokay , P., & Blumenfeld, P. C. (1990): Predicting achievement early and late in the semester : The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 41 – 50.
- 207- Race , P. (1998): Teaching : Creating a thirst for learning. In S. Brown, S. Armstrong , & G. Thompson (Eds.), *Motivating students*. Kogan Page, London. PP. 47 – 58.
- 208- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999): Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3, 537 – 548.
- 209- Reizenzein, R. (1986): A structural equation analysis of Weiner's attribution – affect model of helping behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, 6, 1123 – 1133.
- 210- Reynolds, P. L., & Symons, S. (2001): Motivational variables and children's text search. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 14 – 22.
- 211- Rogers, C. (1998): Motivational indicators in the United Kingdom and the People's Republic of Cchina. *Educational Psychology*, 18, 3, 275 – 291.
- 212- Rosen, S. (1983): Perceived inadequacy and help seeking In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 4, PP. 73 – 107.
- 213- Rosen, S., Tomarelli, M. M., Kidda, Jr, M. L., & Medvin, N. (1986): Effects of motive for helping, recipient's inability to reciprocate, and sex on devaluation of the recipient's competence. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, 4, 729 – 736.
- 214- Ross, C. E., & Broh , B. A. (2000): The role of self esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 73, 270 – 284.
-

-
- 215- Ross, J., & Cousins, J. B. (1995): Impact of explanation seeking on student achievement and attitudes. *The Journal of Educational Research*, 89, 2, 109 – 117.
- 216- Ruth, J. E., & Coleman, P. (1996): Personality and aging: Coping and management of the self in later life. In J. E. Birren, & K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. 4th Ed., academic press, Inc., U. S. A, Ch. 17, PP. 308 – 320 .
- 217- Ryan, A. M., Gheen, M. H, & Midgley . C. (1998) :Why do some students avoid asking for help? An examination of the inter play among students' academic efficacy. teachers' social – emotional role, and the classroom goal structure *Journal of Educational Psychology*, 90, 3, 528 – 535.
- 218- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997): “should I ask for help?” the role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in Math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 2, 329 – 341.
- 219- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1989): Bridging the research traditions of task / ego involvement and intrinsic / extrinsic motivation : Comment on Butler (1987) . *Journal of Educational Psychology*, 81, 2, 265 – 268.
- 220- Santrock, J. W. (1999): *Child development*. 8th Ed., McGraw – Hill, Inc., U. S. A.
- 221- Schmidt, H. G. , & Moust, J. H. C. (2000): Factors affecting small – group tutorial learning: A review of research. In D. H. Evensen, & G. E. Hmelo (Eds.), *Problem – based learning. A research perspective on learning interactions*. Lawrence Erlbaum associates. publishers, London. Ch. 2, PP. 19 – 51.
- 222- Shapiro , E. G. (1983): Embarrassment and help – seeking. In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 6, PP. 143 – 163.
- 223- Silon, E. L. , & Harter, S. (1985): Assessment of perceived competence, Motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 2, 217 – 230.
-

-
- 224- 122- Simons, J. , Dewitte , S. , & Lens, W. (2000): Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335 – 351.
- 225- Skinner, E. A. , & Belmont, M. J. (1993): Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 4, 571 – 581.
- 226- Sletta, O., Sobstad, F., & Valas, H. (1995): Humour, peer acceptance and perceived social competence in preschool and school – aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 179 – 195.
- 227- Sletta , O., Valas, H., Shaalvik, E., & Sobstad, F. (1996): Peer relations, loneliness, and self – perceptions in school – aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 431 – 445.
- 228- Smith, T. E. C., Finn, D. M., Dowdy, C. A. (1992): *Teaching students with mild disabilities*. Holt, Rinehart & Winston, Inc. U.S. A.
- 229- Solmon, M. A. (1996): Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 4, 731 – 738.
- 230- Staw, B. M., Calder, B. J., Hess, R. K., & Sandelands, L. E. (1980): Intrinsic motivation and norms about payment. *Journal of Personality*, 48, 1, 1 – 14.
- 231- Stipek, D. J. (1981): Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 3, 404 – 410.
- 232- Stipek, D. (1998): *Motivation to learn from theory to practice*. 3rd Ed., Allyn & Bacon, U. S. A.
- 233- Stipek,, D. , & Daniels, D. H. (1988): Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? . *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 352 – 356.
- 234- Stipek , D. J, & Kowalski, P. S. (1989): Learned helplessness in task – orienting versus performance – orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 384 – 391.
-

-
- 235- Stipek, D., & MacIver, D. (1989): Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521 – 538.
- 236- Tanaka, J. S. , & Westerman, M. A. (1988): Common dimensions in the assessment of competence in school – aged girls. *Journal of Educational Psychology*, 80, 4, 579 – 584.
- 237- Taplin, M., Yum , J. C. K., Jegede, O., Fan, R, Y. K., & Chan, M. S. (2001): Help – seeking strategies used by high – achieving and low – achieving distance education students. *Journal of Distance Education*. Available <http://cade.athabasca.ca/vol/601/Taplin.html>.
- 238- Terwel, J., Gillies, R. M., Van den Eden, P. , & Hoek, D. (2001): Co-operative learning processes of students: A longitudinal multilevel perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 619 – 645.
- 239- Trent, L. M. Y., Cooney, G., Russell, G., & Warton, P. M. (1996): Significant others' contribution to early adolescents' perceptions of their competence. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 95 – 107.
- 240- Van der Meij, H, (1988): Constraints on question asking in classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 401 – 405.
- 241- Van der Meij, H, (1990): Question asking: To know that you do not know is not enough. *Journal of Educational psychology*, 82, 3, 505 – 512.
- 242- Wallace, P. (1999): *The psychology of the internet*. Cambridge university press. Cambridge.
- 243- Wallerstein, H. (1975): *Dictionary of psychology*. Penguin book, England.
- 244- Warden, D., Christle, D., Kerr, C., & Low, J. (1996): Children's prosocial and antisocial behaviour, as perceived by children, parents and teachers, *Educational Psychology*, 16, 4, 365 – 378.
- 245- Warr, P., & Downing , J. (2000): Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91, 311 – 333.
-

-
- 246- Weigel, C., Wertlieb, D., & Feldstein, M. (1989): Perceptions of control, competence, and contingency as influences on the stress – behavior symptom relation in school – age children. *Journal of Personality & Social Psychology*, 56 , 3, 456 – 464.
- 247- Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1, 3 – 25.
- 248- Weiner, B. (1980): May I borrow your class notes? An attributional analysis of judgments of help giving in an achievement – related context. *Journal of Educational Psychology*, 72, 5, 676 – 681.
- 249- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548 – 573.
- 250- Weiner, B. (1990) : History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 4, 616 – 622.
- 251- Wentzel, K. R. (1989): Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective . *Journal of Educational Psychology*, 81, 2, 131 –142.
- 252- Wentzel, K. R. (1991): Classroom competence may require more than intellectual ability: Reply to Jussim (1991). *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 156 – 158.
- 253- Wentzel , K. R. (1991): Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066 – 1078.
- 254- Wentzel, K. R. (1993): Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Education Psychology*, 85, 2, 357 – 364.
- 255- Wentzel , K. R. (1994): Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior , and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 2, 173 – 182.
- 256- Wentzel, K. R. (1997): Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring . *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 411 – 419.
- 257- Wentzel, K. R. (1998): Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2, 202 – 209.
-

-
- 258- Wentzel, K. R. (1999): Social motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1, 76 – 97.
- 259- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman – Doan, C., Blumenfeld, P. C. (1997): Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3 – year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 451 – 469.
- 260- Williams , K. B., & williams , K. D. (1983): A social impact perspective on the social inhibition of help – seeking . In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 8, PP. 187 – 204.
- 261- Williamson, G. M., & Clark, M. S, (1989): Providing help and desired relationship type as determinants of changes in moods and self evaluations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 56, 5, 722 – 734.
- 262- Wills, T. A. (1983): Social comparison in coping and help – seeking. In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 2). N. Y. : Academic press, Ch. 5, PP. 109 – 141.
- 263- Wolters, C. A. (1998): Self – regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2, 224 – 235.
- 264- Wood, D. , & Wood, H. (1998): “Vygotsky,. Tutoring and learning”. In D. Messer, & J. Dockrell (Eds.), *Developmental Psychology*. Arnold, London. PP. 287 – 300.
- 265- Yelsma, P., & Yelsma, J. (1998): Self – esteem and social respect within the high school. *The Journal of Social Psychology*, 138, 4, 431 – 441.
- 266- Zimmerman , B. J., & Martinez – pons, M. (1988): Construct validation of a strategy model of student self – regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 284 – 290.
- 267- Zimmerman, B. J., & Martinez – pons, M. (1990): Student differences in self – regulated learning : Relating grade, sex, and giftedness to self – efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 51 – 59.
-

ملاحق البحث



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق ١

مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمية
 (الصورة النهائية)

إعداد

وليد شوقي شفيق

إشراف

أ.د/ الشناوى عبد المنعم الشناوى

أستاذ علم النفس التربوي
 ومدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
 كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ زينب عبدالعال عبدربه

مدرس علم النفس التربوي
 كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ نبيل محمد زايد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد
 كلية التربية - جامعة الزقازيق



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق (١)

مقياس الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمية

الاسم: المدرس: الفصل:
 العمر: النوع: () ذكر () أنثى التاريخ: ٢٠٠ / /

تعليمات:

- فيما يلي عدد من العبارات ، نريد من خلالها أن نعرف ما الذى ستفعله عندما تواجهك مشكلة فى مادة العلوم داخل الفصل ،هل ستطلب المساعدة من المدرس أو من الزميل أم لا.
- إجابتك سرية فلن يطلع عليها أحد.
- هذا ليس امتحاناً ، كما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. ولأن التلاميذ مختلفون بدرجة كبيرة بعضهم عن بعض ، فيمكن أن تختلف إجابتك عن إجابة زميلك.
- أكتب بياناتك قبل أن تجيب.
- ستجد أمام كل عبارة خمس مربعات خالية:
- الأول تحت " أوافق بشدة " والثانى تحت " أوافق " والثالث تحت " أوافق إلى حد ما " والرابع تحت " أرفض " والخامس تحت " أرفض بشدة".
- والمطلوب منك أن تضع علامة (✓) فقط أمام كل عبارة فى مربع واحد فقط حسب ما يحدث لك.
- لا تترك عبارة بدون إجابة.

مثال:

أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض	أرفض بشدة	فى حصة العلوم
	✓				طرح الأسئلة يحببني فى المادة.

والإجابة لتلميذ وافق على ما جاء فى العبارة.

فى حصة العلوم					
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض	أرفض بشدة	
					١ طرح الأسئلة على المدرس يساعدى على التعلم.
					٢ أشعر بعدم الكفاية عندما أطلب المساعدة من المدرس.
					٣ أشعر بالنقص عندما أطلب المساعدة من زميلى.
					٤ أشعر بالخجل عندما أطلب المساعدة من المدرس.
					٥ أشعر بأننى مدين لزميلى عندما أطلب منه المساعدة.
					٦ طرح الأسئلة يجعل الحصة ممتعة.
					٧ أشعر بأننى معتمداً على الآخرين عندما أطلب المساعدة من المدرس.
					٨ أشعر بالخجل عندما أطلب المساعدة من زميلى.
					٩ طرح الأسئلة يساعدى على اكتساب المعلومات.
					١٠ أعتقد أن المدرس سيعتبرنى ضعيفاً فى المادة عندما أسأله.
					١١ أشعر بعدم الكفاية عندما أطلب المساعدة من زميلى.
					١٢ طرح الأسئلة يساعدى على اكتساب المهارات.
					١٣ أعتقد أن المدرس لن يهتم بى عندما أسأله.
					١٤ أشعر بأننى معتمداً على الآخرين عندما أطلب المساعدة من زميلى.
					١٥ طرح الأسئلة يساعدى على النجاح.
					١٦ طرح الأسئلة يساعدى على حل المشكلة بنفسى فى المرات القادمة.
					١٧ أعتقد أن زميلى سيعتبرنى ضعيفاً فى المادة عندما أسأله.
					١٨ أعتقد أن المدرس سيفضبنى عندما أسأله.
					١٩ طرح الأسئلة يساعدى على الاندماج فى المادة.
					٢٠ طرح الأسئلة يساعدى على حل المشكلة التى تواجهنى.



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق ٢

مقياس استراتيجيات طلب المساعدة الأكاديمية
(الصورة النهائية)

إعداد

وليد شوقي شفيق

إشراف

أ.د/ الشناوى عبد المنعم الشناوى

أستاذ علم النفس التربوي
ومدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ زينب عبدالعال عبدربه

مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ نبيل محمد زايد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

٢٠٠٥



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق (٢)

مقياس استراتيجيات طلب المساعدة الأكاديمية

الاسم: المدرس: الفصل:
 العمر: النوع: ذكر () أنثى () التاريخ: ٢٠٠ / /

تعليمات:

- فيما يلي عدد من العبارات ، نريد من خلالها أن نتعرف على إجابتك على كل عبارة من العبارات التالية.
- إجابتك سرية فلن يطلع عليها أحد.
- هذا ليس امتحاناً ، كما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. ولأن التلاميذ مختلفون بدرجة كبيرة بعضهم عن بعض ، فيمكن أن تختلف إجابتك عن إجابة زميلك.
- أكتب بياناتك قبل أن تجيب.
- ستجد أمام كل عبارة خمس مربعات خالية:
- الأول تحت " أوافق بشدة " والثاني تحت " أوافق " والثالث تحت " أوافق إلى حد ما " والرابع تحت " أرفض " والخامس تحت " أرفض بشدة ".
- والمطلوب منك أن تضع علامة (✓) فقط أمام كل عبارة في مربع واحد فقط حسب ما يحدث لك.
- لا تترك عبارة بدون إجابة.

مثال:

أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض	أرفض بشدة	عندما تواجهني صعوبة في مادة العلوم فإنني...
				✓	أفكر في حلها بجدية.

والإجابة لتلميذ وافق بشدة على ما جاء في العبارة.

عندما تواجهنى صعوبة فى مادة العلوم فإننى					
أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	أرفض	أرفض بشدة	
					١ أطلب مساعدة مدرس العلوم فى الفصل.
					٢ أبذل جهداً أكبر لأحلها بنفسى.
					٣ أطلب مساعدة زميل لى متفوق.
					٤ ألبأ إلى الأمثلة التوضيحية ولا أطلب المساعدة.
					٥ أخصص وقتاً أطول لأحلها بنفسى.
					٦ أطلب مساعدة مدرس علوم آخر.
					٧ أطلب مساعدة صديق لى فى الفصل.
					٨ ألبأ إلى الإجابات النموذجية ولا أطلب المساعدة.
					٩ أطلب الإجابة الكاملة حتى لا أجهد نفسى فى الحل.

ملحق (٣)

أسماء الأساتذة الذين حكموا مقياس
 " الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمية "
 ومقياس " استراتيجيات طلب المساعدة " *

م	الاسم	الدرجة	مكان العمل
١	د/أحمد عبد الرحمن	أستاذ علم النفس التربوى المساعد	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٢	أ.د/حسن مصطفى	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٣	أ.د/عادل العدل	أستاذ علم النفس التربوى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٤	د/عادل سعد	مدرس علم النفس التربوى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٥	أ.د/فاروق عبد الفتاح	أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٦	أ.د/فاطمة حلمى	أستاذ علم النفس التربوى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٧	د/فتحى عبد الحميد	أستاذ علم النفس التربوى المساعد	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٨	أ.د/محمد دسوقي	أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٩	د/محمد رشدى	مدرس علم النفس التربوى	كلية التربية - جامعة الزقازيق

* الأسماء مرتبة أبجدياً

ملحق (٤)

معاملات ثبات مفردات مقياس

" الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمية "

رقم المفردة	ثبات المفردة	رقم المفردة	ثبات المفردة
١	٠,٧٣	١١	٠,٧٩
٢	٠,٦٢	١٢	٠,٧٢
٣	٠,٧٩	١٣	٠,٥٨
٤	٠,٦٠	١٤	٠,٧٩
٥	٠,٨٣	١٥	٠,٦٩
٦	٠,٧٣	١٦	٠,٧١
٧	٠,٦٢	١٧	٠,٨٠
٨	٠,٧٨	١٨	٠,٥٨
٩	٠,٧٠	١٩	٠,٦٩
١٠	٠,٦٢	٢٠	٠,٧٠

ملحق (٥)

أرقام عبارات مقياس

" الاتجاهات نحو طلب المساعدة الأكاديمية "

على أبعاده الثلاثة (الصورة النهائية)

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
الفوائد المدركة	١ - ٦ - ٩ - ١٢ - ١٥ - ١٦ - ١٩ - ٢٠	٨
التهديد المدرك من المدرس	٢ - ٤ - ٧ - ١٠ - ١٣ - ١٨	٦
التهديد المدرك من الزميل	٣ - ٥ - ٨ - ١١ - ١٤ - ١٧	٦

ملحق ٦

معاملات ثبات مفردات مقياس

" استراتيجيات طلب المساعدة الأكاديمية "

رقم المفردة	ثبات المفردة
١	٠,٧١
٢	٠,٧٥
٣	٠,٦٥
٤	٠,٦٦
٥	٠,٦٤
٦	٠,٦٨
٧	٠,٧٥
٨	٠,٦٧
٩	٠,٧٠

ملحق ٧

أرقام عبارات مقياس

" استراتيجيات طلب المساعدة الأكاديمية "

على بعديه الاثنین (الصورة النهائية)

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
الإقدام نحو طلب المساعدة	٩ - ٧ - ٦ - ٣ - ١	٥
الإحجام عن طلب المساعدة	٨ - ٥ - ٤ - ٢	٤

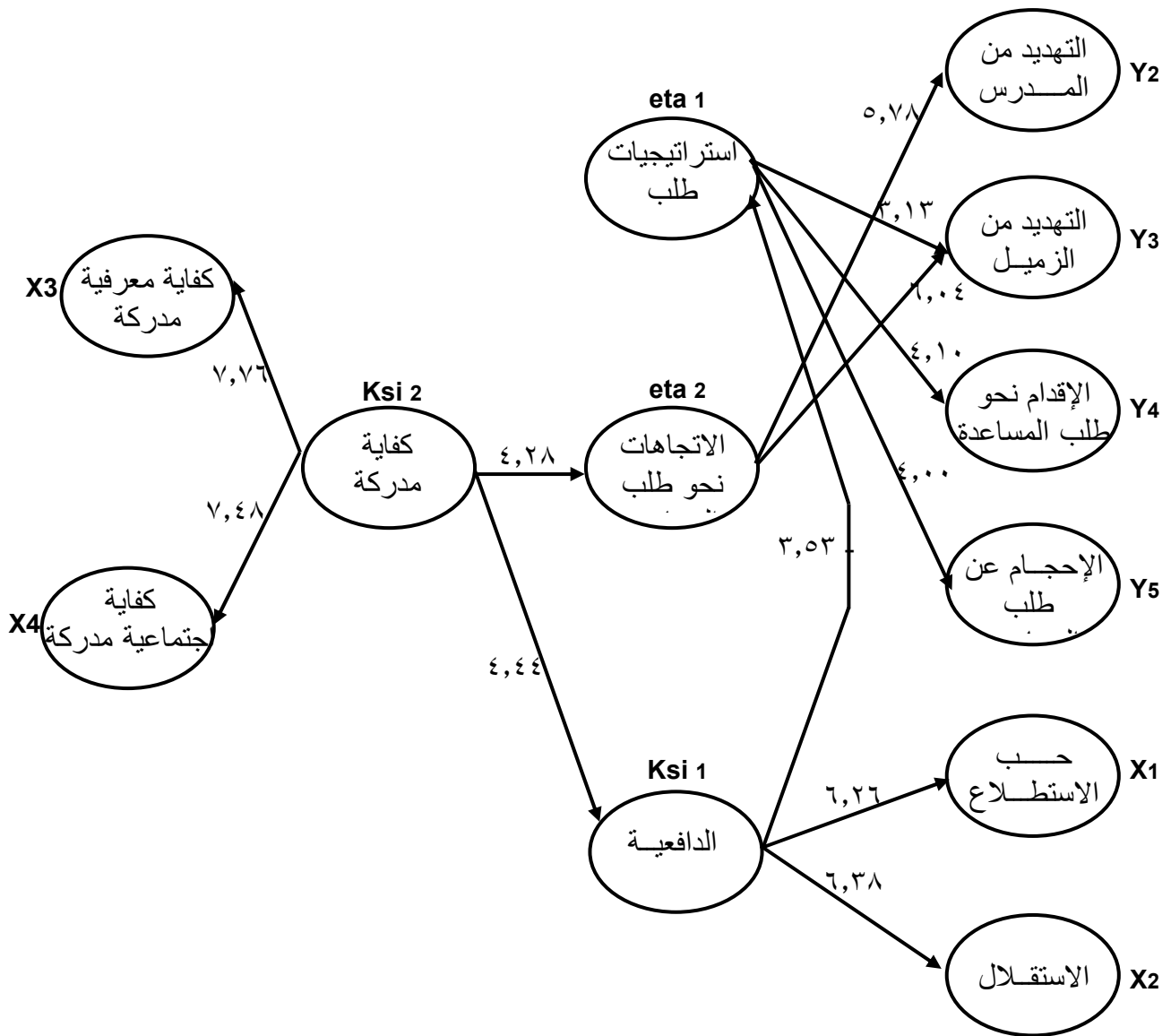
ملحق (٨)

مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث

X4	X3	X2	X1	Y6	Y5	Y4	Y3	Y2	Y1	
									١,٠٠ ٠	Y1
								١,٠٠ ٠	٠,٣٧ ٨	Y2
							١,٠٠ ٠	٠,٣٦ ٣	٠,٢٤ ٠	Y3
						١,٠٠ ٠	٠,٠٧ ٥	- ٠,٠٤ ٦	٠,٠٩ ٥	Y4
					١,٠٠ ٠	٠,١٦ ٨	٠,١٠ ٦	- ٠,٠١ ٥	- ٠,١٩ ٢	Y5
				١,٠٠ ٠	- ٠,٠٠ ٤	- ٠,٠٧ ٦	٠,١٦ ٩	٠,٢٦ ٩	٠,٢٣ ١	Y6
			١,٠٠ ٠	٠,١٧ ٨	- ٠,٠٦ ٠	- ٠,١٤ ٧	٠,٠٦ ١	٠,١٧ ٤	٠,١٣ ٤	X1
		١,٠٠ ٠	٠,٣١ ٩	٠,٢٨ ٧	- ٠,٢٠ ٧	- ٠,٢٢ ٥	٠,٠٧ ٥	٠,٢٠ ٩	٠,٢٢ ٤	X2
	١,٠٠ ٠	٠,٢٦ ٣	٠,١٦ ٥	٠,١٨ ١	- ٠,٠٢ ٩	- ٠,١١ ٣	٠,١٦ ٠	٠,١١ ٦	٠,١٦ ٤	X3
١,٠٠ ٠	٠,٣٢ ١	٠,١٦ ٨	٠,١٣ ٩	٠,٠٦ ١	٠,٠١ ٤	- ٠,٠٢ ٥	٠,١٨ ١	٠,٢٤ ٤	٠,٠٧ ٣	X4

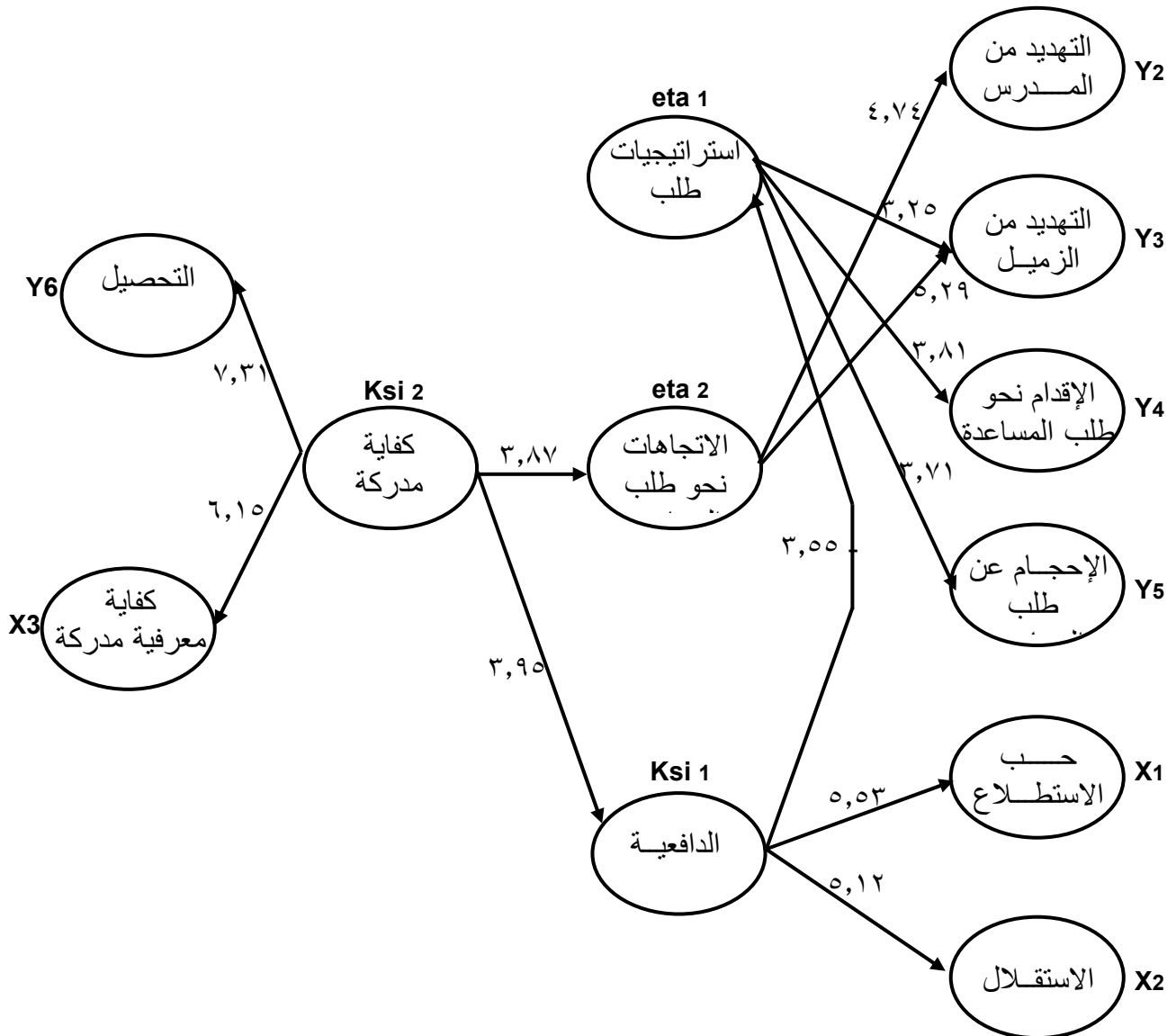
ملحق ٩

قيم "ت" لدلالة معاملات المسار فى النموذج (٢)



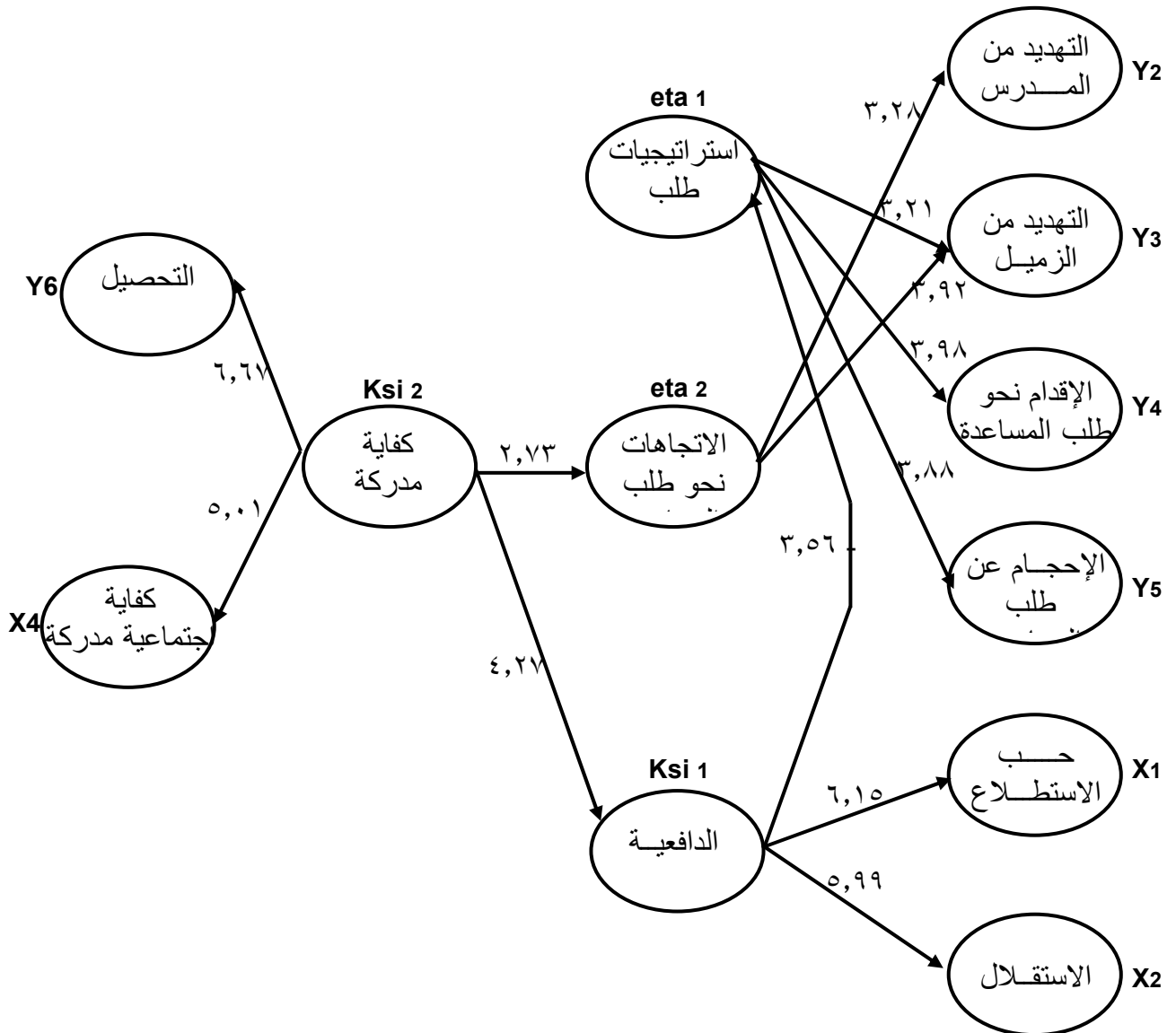
ملحق (١٠)

قيم "ت" لدلالة معاملات المسار فى النموذج (٣)



ملحق ١١

قيم "ت" لدلالة معاملات المسار فى النموذج (٤)



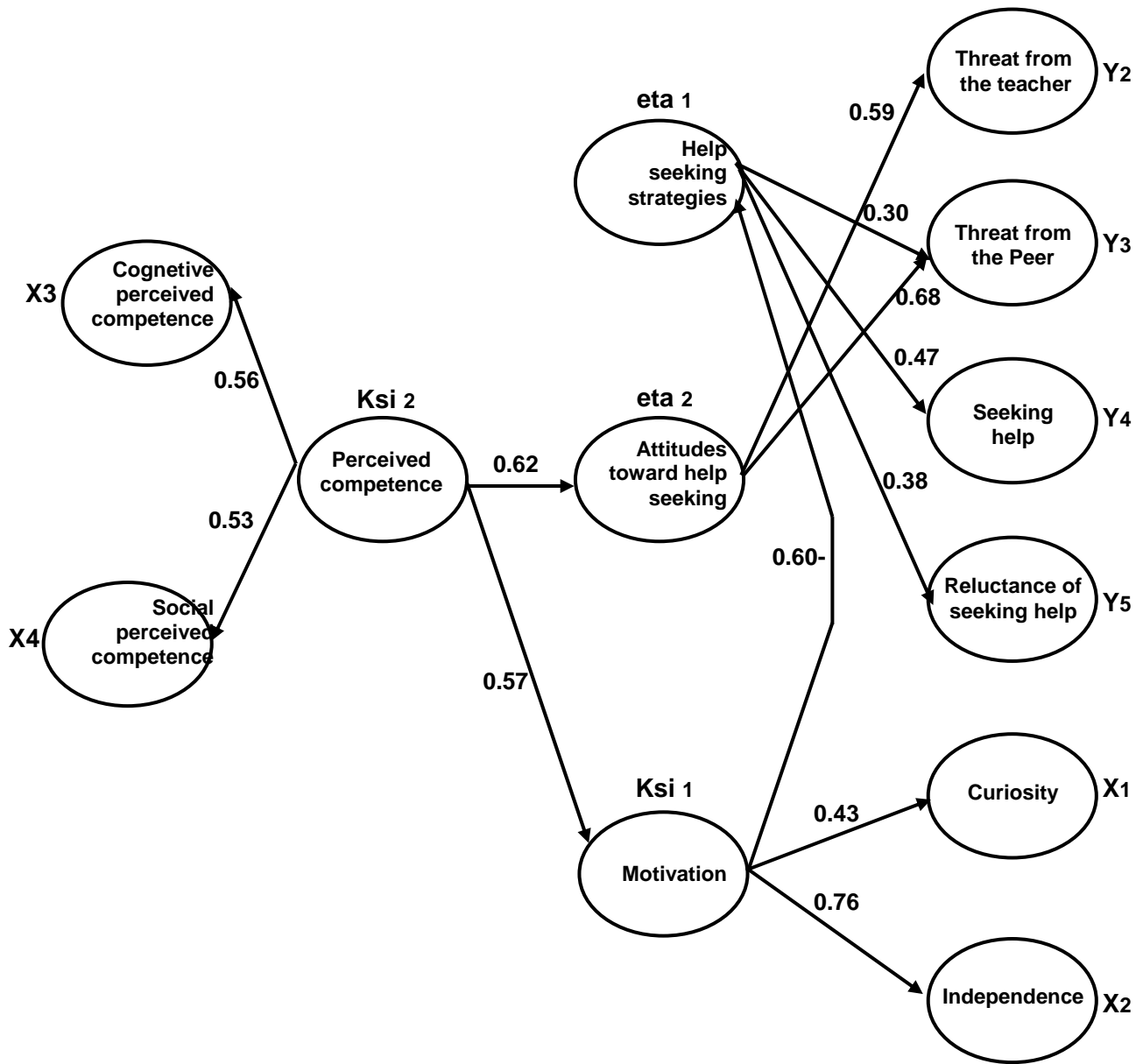


Figure (1): The planing path of structural model

positive effect to independence & threat from peers on reluctance to seek help .

The Third Hypothesis:

The 3rd hypothesis is not proved & the enter multiple regression analysis proved that there is no a significant effect to seeking help & reluctance to seek help on the achievement.

The Fourth Hypothesis:

The 4th hypothesis is proved & the validity of the suggestive structural model in this research-which explains & illustrates the causal relationships between the percieved competence, motivational orientation, help seeking behavior & achievement among the 2nd year prep students- is proved.

Figure (1) explains path analysis model which contains good degree to goodness of fit statistics & Chi – square was not significant & all the other indices was in the ideal range.

Research Limitation:

This research & its results is limited by the sample, instruments & statistics methods that had been used in it.

The Sample:

The researcher has applied the instruments after standardization on the research final sample that consists of 377 students (194 male & 183 female) in the 2nd year in 4 Prep. schools belonged to west Zagazig Educational Zone in Sharqia Governorate.

The Instruments:

- 1- Scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom. Prepared by “**Harter, S.**” & translated by “**Al Sayed Alsakran**”.
- 2- Scale of perceived competence for children. Prepared by “**Harter, S.**”& translated by “**Nabil Zayed**”.
- 3- Scale of attitudes toward help seeking . Prepared by the **researcher**.
- 4- Scale of help seeking strategies. Prepared by the **researcher**.

Results:**The first Hypothesis:**

The 1st hypothesis is proved in some of its sides & the forward stepwise multiple regression analysis proved that there is asignificant positive efect to independence, perceived benifits & curiosity on seeking help & these sides are rated according to their importance & effect on the independent variable.

The Second Hypothesis:

The 2nd hypothesis is proved in some of its sides & the forward stepwise multiple regression analysis proved that there is a significant

(cognitive & social), attitudes toward help seeking (threats from teachers & peers) & achievement?

Q3: Can we predict achievement through seeking help & reluctance of seeking help?

Q4: what is the structural model that explains the causal relationships between perceived competence, motivational orientation, help seeking behaviors & achievement?

Research Hypothesis:

According to what had discussed before in the theoretical frame & previous researches, the researcher has put the following hypothesis:

- 1- It's possible to predict seeking help behavior through motivational orientation (curiosity & independence), perceived competence (cognitive & social), attitudes toward help seeking (perceived benefits)& achievement.
- 2- It's possible to predict reluctance to seek help through motivational orientation (curiosity & independence), perceived competence (cognitive & social), attitudes toward help seeking (threats from teachers & peers)& achievement.
- 3- It's possible to predict achievement through seeking help & reluctance to seek help.
- 4- The research variables, motivational orientation (curiosity & independence), perceived competence (cognitive & social), attitudes toward help seeking (perceived benefits, threats from teachers & peers), help seeking strategies (seeking help & reluctance to seek help)& achievement constitute between each other a structural model that explain the direct causal relationships between them.

The structural researches had tried to discover the best structural models to explain the causal relationships between perceived competence, motivational orientations, help seeking behavior & achievement in the foreign environments . In the same time, there is not any structural research in the Arabian environment- according to the knowledge of the researcher- has tried to discover the causes & explanations of this phenomenon.

For this point was the need to the research to explain the causal relationships between perceived competence , motivational orientation, help seeking behavior & achievement among the 2nd year Prep. students according to path analysis method & to find a structural model in Arabian Culture that may differ from other foreign cultures.

Research Aims:

- 1- Suggestion of a structural model which explains the causal relationships between perceived competence, motivational orientations, help seeking behavior & achievement among the 2nd year Prep. students.
- 2- Examining the predictive variables of help seeking behavior.
- 3- Construction a scale of students' attitudes toward help seeking & another one of help seeking strategies in Arabian Culture.
- 4- Presenting a group of recommendations & suggestions according to the results of the research.

The Statement of the Problem:

Q1: Can we predict seeking help behavior through motivational orientation (curiosity & independence), perceived competence (cognitive & social), attitude toward help seeking (perceived benefits) & achievement?

Q2: Can we predict reluctance to seek help through motivational orientation (curiosity & independence), perceived competence

ABSTRACT

Introduction:

Inevitably, students will face difficulties in their schoolwork which can not overcome on their own, & normally, they need to ask for help to overcome the ambiguity in their academic task.

Unexpectedly, we notice in our schools that many students which need help reluctant to seek help & prefer to give up or persist unsuccessfully on their own . Although seeking help from teachers or peers is an important behavior in the achievement domain that help students to overcome the difficulty & achieve success.

Help seeking is conceptualized as an achievement behavior involving the search for success.

So, the current research examined the motivational factors & the students' perceptions of competence to uderstand their engagement in the face of difficulties & help seeking behavior as a proactive problem – solving strategy.

Help seeking is related to motivational characteristics of students in particular to the degree to which they are intrinsically or extrinsically motivated for learning.

In fact, it has been demonstrated that students motivation & competence perceptions affect achievement behaviors & participation in academic activities. & the students' perceptions of competence influence their decision to seek help.

Our standing to the motivational variables & their effects on students' attitudes toward academic help seeking that in turn affect the decision to seek help or not. will help us to creat a useful psychological context & academic climate to encourage the students for achievement & success.

Zagazigb University
Faculty of Education

Educational Psychology Dept.

**STRUCTURAL MODEL OF PERCEIVED COMPETENCE,
MOTIVATIONAL ORIENTATION, ACADEMIC HELP
SEEKING AND ACHIEVEMENT AMONG THE
2nd YEAR PREP. STUDENTS**

Master Thesis In Education

(Educational Psychology)

Prepared by

Walid Shawky Shafik

Supervisors

Prof. Dr.

Al Shinnawy Abdel Mounim Al shinnawy

***Professor of Educational Psychology & the Manager of the Center for Educational,
Psychological & Environmental Information. for educational,
Faculty of Education - Zagazig University***

Dr.

Nabil Mohamed Zayed

***Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education
Zagazig University***

Dr.

Zainab Abde Aal Abd Raboh

***Tutor of Educational Psychology
Faculty of Education
Zagazig University***

2005