December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

مجلة كلية التربية للبنات
مجلة فصلية علمية محكمة للعلوم الانسانية والاجتماعية تصدرها كلية التربية للبنات-
جامعة بغداد-العراق
Journal of the College of Education for Women
A Refereed Scientific Quarterly Journal for Human and Social Sciences Issued by the College of Education for Women-University of Baghdad-IRAQ

Received: October 6, 2021
تاريخ الإستلام: ٢٠٢١/١٠/٦
Accepted: December 20, 2021
تاريخ القبول: ٢٠٢١/١٢/٢٠
Published: December 29, 2021
تاريخ النشر الألكتروني: ٢٠٢١/١٢/٢٩
DOI: https://doi.org/10.36231/coedw.v32i4.1543

العون الأكاديمي وعلاقته بمتغيري الكلية والمرحلة لدى طالبات قسم رياض الأطفال

نبأ مجيد مطشر[١] و جميلة رحيم عبد[٢]
جامعة بغداد-كلية التربية للبنات[١،٢]
naba0686@gmail.com[1]
jamela222@gmail.com[2]

المستخلص

يهدف البحث إلى التعرف على العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال وإلى معرفة الفروق في العون الأكاديمي لدى طالبات القسم على وفق متغير الكلية (التربية للبنات) في بغداد و ذي قار. فضلا عن معرفة الفروق في العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال على وفق متغير المرحلة الدراسية و العلاقة بين العون الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طالبات قسم رياض االأطفال. وبناءً عليه فقد تم تحديد عينة الدراسة لتشتمل على طالبات قسم رياض االأطفال في جامعتي بغداد و ذي قار للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠)، إذ تكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالبة من الجامعتين وللمراحل (الثانية، الثالثة، الرابعة). ولغرض قياس متغير البحث وهو العون الأكاديمي قامت الباحثتان بإعداد مقياس العون الأكاديمي على وفق الخطوات العلمية لبناء المقاييس النفسية، واستخرجت صدق المقياس وثباته، واستعملت الباحثتان وسائل إحصائية مناسبة لإظهار نتائج البحث مثل (معامل بيرسون والاختبار التائي وتحليل التباين). وأهم النتائج التي توصلت اليها الباحثتان هي: تمتلك الطالبات القدرة على طلب العون الأكاديمي و توجد فروق إحصائية للعون الأكاديمي على وفق متغير الكلية. كما ان هناك فرقا في العون الأكاديمي بين المرحلة الثانية والمرحلة الرابعة لصالح المرحلة الثانية وفروق ذات دلالة إحصائية بين المرحلة الثالثة والمرحلة الرابعة لصالح المرحلة الثالثة.

الكلمات المفتاحية: الجامعة، العون الأكاديمي، الكلية، المرحلة

The Academic Assistance and its Relationship with the College and Stage Variables at the Department of Kindergarten's Students

Nabaa Majeed Mutashar[1] and Jameela R. Abid Al-Waily[2]
University of Baghdad-College for Education for Women
naba0686@gmail.com[1]
jamela222@gmail.com[2]

Abstract

The study aims at knowing students' academic assistance at the Department of Kindergarten. It further aims to know the difference of academic assistance among these students with respects to variables like (college of education for women, Baghdad, Thi-Qar). It also aims to know about the difference according to the academic level variable, in addition to its relation to some other variables. To achieve the objectives of the study, a number of university female students were selected from both Baghdad an Thi-Qar Universities in the academic year 2019-2020. The sample of the participants consisted of (400) students from the (second, third, and fourth) levels. To measure the study variable represented by the concept of academic assistance, the researchers designed a measurement test following the scientific steps followed when preparing psychological measurements. Then, the validity and reliability of the measuring test was derived. The researchers further used statistical tools to derive the findings of the study, such as Pearson's factor, the t-test, and variance analysis). The study has concluded that students have the ability to ask for academic assistance. Besides, there are statistical differences of the academic assistance according to the college variable. Moreover, there are differences of academic assistance between the second and fourth levels in favor of the second level, and between the third and fourth in favor of the third.

***Keywords*:** Academic assistance, college, stage, university

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

١- المقدمة

يعدّ التحصيل العلمي محور العملية الرئيسة في عمليات التعلم، وهو من المتغيرات المعقدة والمتصلة بالكثير من المتغيرات الأخرى والتي يحاول الباحثون الكشف عن طبيعتها ودرجة ارتباطها. وذلك لمكانتها من الناحيتين العلمية والتطبيقية (جلال والخطيب، ١٩٩٧). ومن الطبيعي ان الطلبة سوف ينخرطون في المهام والأعمال التي سوف يكلفون بها من قبل الكادر التدريسي وذلك من أجل رفع مستوياتهم العلمية وضمان تحقيق النجاح فان ذلك يتطلب من الطلبة التعاون الأكاديمي في ما بينهم، وذلك من أجل الوصول إلى مواجهة الصعوبات والتعقيدات في أعمالهم الجامعية، لذلك يحتاج كثير من الطلبة العون الأكاديمي من التدريسين أو الطلبة الأذكياء لحل المشكلات التي قد تواجههم (جابر، ٢٠٠٠).

يشكو الكادر التدريسي من الطلبة الذين لا يلجؤون إلى طلب العون الأكاديمي، حتى لو كانوا بأمس الحاجة إلى العون الأكاديمي (Ames, 1983). وأن الطلبة الذين يطلبون العون الأكاديمي تكون لديهم مخاوف ان يستبدل التدريسي الأسئلة بأسئلة لا يستطيعون حلها، وان الأشخاص الذين يمتنعون عن طلب العون الأكاديمي يفسرون ذلك بأنه دليل على انخفاض قدراتهم وبكونه تهديدا بانخفاض تقدير الذات وان طلب العون الأكاديمي استراتيجية مرتبطة بعملية التدريس ويكون له دور هام وتنفيذي في الاستراتيجيات الأخرى، فان الطلبة الذين يوجهون الأسئلة من أجل الحصول على العون الأكاديمي، فانهم لا يخافون من الصعوبات الدراسية التي تواجههم, وأيضا يحصلون على معلومات ومهارات يكون لها دور كبير في تطوير ذواتهم ومساعدتها .وتتحدد مشكلة البحث بالسؤال الاتي: هل هناك علاقة ارتباطية بين العون الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طالبات قسم رياض االأطفال؟

وبناءً على ما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على: العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال، و الفروق في العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال على وفق متغير الكلية (التربية للبنات- بغداد، تربية بنات - ذي قار)، و الفروق في العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال على وفق متغير المرحلة الدراسية.

وبناءً عليه، تتمثل أهمية الدراسة الحالية بما يأتي:-
يعد العون الأكاديمي من الاستراتيجيات الجديدة التي تهدف إلى تحسين وتفعيل أفكار الطلبة الذين يعملون مع بعضهم، يتحاورون فيما بينهم بحيث يحس كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤليته تجاه مجموعته فضلا على أن استعمال هذه الاستراتيجية يؤدي إلى تطوير روح الفريق بين الطلبة مختلفي المهارات، وإلى تنمية المهارات الاجتماعية وتكوين المسار السليم نحو المواد الدراسية (طلبة،٢٠٠٢). وتوجد اليوم معرفة بالعون الأكاديمي أكثر من العقود الماضية ومع ذلك يوجد الكثير من التساؤلات التي تحتاج إلى إجابة بخصوص النظريات المتضمنة في العون بين الطلبة وكيف يقدمون العون فيما بينهم (Terwel & Gilies,2001). وتقدم أنشطة العون الأكاديمي سياقات يرى فيها الطلبة ان كلا منهم مسؤول عن مستويات محددة من التواصل، في شكل عون أو مشاركة بالمعلومات (Wentzel, 1999, p.89).

فطلب العون الأكاديمي يعدّ سلوكا اجتماعيا يتشكل بخبرات المجتمع في السياقات الخاصة، ولذلك يبدو ان البيئات المختلفة لغرفة الدراسة ربما تنمي إدراكات مختلفة للعون وطلب العون (Butler, 1998, p.641)

وأهمية طلب العون لا تحتاج إلى جدال فهو سلوك صنف أساسا من ضمن السلوكيات الإيجابية التي تخدم الفرد والمجتمع ولا يختلف اثنان على ضرورته لتيسير سبل الحياة (الهنداوي، ١٩٦٦). أما أهمية البحث من الناحية النظرية فتكمن بـ:-

١-أهمية الجامعة التي تعد من المؤسسات الأكاديمية المهمة التي تتمركز فيها المؤثرات التي تؤثر في تكوين شخصية الطالبة وتنمية مهاراتها.
٢. طلب العون يشعر الطالبات بمسؤوليتهن تجاه المجموعة وتنمية روح الفريق بين الطالبات.

تطبيقيا، تكمن أهمية البحث في:-

١- تناول هذا البحث مرحلة هامة من حياة الطالبة الجامعية وتشغل الحيز الأكبر من الرعاية لما لها من دور مهم في حياة المجتمع.
٢- ينمي طلب العون الالفة والتعاون بين الطلبة.

٢-الإطار النظري

٢-١ مصطلحات الدراسة

٢-١-١ العون الأكاديمي Academic Help عرفه نيومان (١٩٩٠) بأنه "استراتيجية هامة يستخدمها من يواجه الصعوبات الأكاديمية فيحصل على العون مكتسبا المعلومات والمهارات"(Nadler, Fisher, & Itzhak 1983,p.71) اما الجاف (١٩٩٢) فعرفه بأنه "تقديم العون أو مساعدة الآخرين في مواقف مختلفة ولغاية محددة" (ص.٤٢). اما التعريف النظري للباحثة فانه قدرة الطالبة على طلب العون من الآخرين في مواقف مختلفة للتعامل مع المشكلات وحالات الغموض في عملية التعلم ولغايه محددة اجرائيا، يعرف العون الأكاديمي بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال إجابتها على مقياس العون الأكاديمي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

إن طلب العون ظاهرة مركبة تتداخل فيها المعايير والعمليات النفسية والأخلاق والأوضاع الاجتماعية التي تحدث فيها، ويعدّ العون من القضايا الكبرى وليس ظاهرة نفسية فقط، ويكون له دور بارز وهام وله تأثيرات عميقة في حياة ونفوس الأفراد والجماعات، ويعدّ العون من القيم السائدة في المجتمعات الإنسانية عامة (جبر، ٢٠٠٤).

٢-١-٢ طالبات قسم رياض االأطفال

هن "الطالبات اللواتي تخرجن من الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي وتم قبولهن في قسم رياض االأطفال أحد أقسام كلية التربية للبنات الذي له قبوله الخاص في دليل

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

الطالب ليتم إعدادهن كمدرسات واعيات ملمات بكافة معالم الطفولة" (دليل طالبات قسم رياض االأطفال،2009، ص٧٦).

٢-٢ العوامل التي تؤثر في طلب العون

هناك عوامل يكون لها تأثير في اتخاذ القرار بطلب العون أو عدمه و هي:-

١- العزو الداخلي والخارجي: فإذا عزت الطالبة الحاجة لِلعون إلى عوامل خارجية (حظ – صعوبة المهمة). عندئذ لن يتضمن ذلك قصورا (نقص في القدرة وجهد طالب العون، ومن ثم فإنها تطلبها أكثر مما إذا تم العزو لأسباب داخلية).

٢- عمر الشخص مقدم العون: يمتنع الأفراد عن طلب العون ممن هم أقل عمراً لتفادي الحرج والاعتراف بالدونية.

٣- عزو الجهد مقابل القدرة: فمن المحتمل أن تطلب الطالبة العون إذا شعرت بنقص القدرة بدلا من النقص الذي يحصل بالجهد (Shapiro, 1983, pp. 46-59)

٢-٣أنماط وأساليب طلب العون

توجد عدة أنماط لطلب العون وتختلف في الوظائف التي تؤديها، وهذه الأنماط هي:-

١-**طلب العون الأدائي**: يشير إلى "المواقف التي يتم فيها العون بالكم والنوع ليسمح للفرد بأن يحل المشكلة التي يواجهها بنفسه، وفى هذا النوع يمكن أن يقوم الفرد برفض المساعدة إذا كان قادرا على أداء المهمة بنفسه ومع ذلك يستطيع طلب العون عند الحاجة" (Nelson-Le Gall,1983,p.266)

٢- **طلب العون التنفيذي**: يشير إلى "المواقف التي تكون فيها نية الأفراد هي طلب العون من شخص آخر ليحل له المشكلة التي تواجهه ويساعده بتحقيق الهدف نيابة عنه" (Nelson-Le Gall,1983, pp. 266). اي أنها تمثل طلب العون لتخفيض المتاعب الخاصة بإتمام الأهداف عن طريق مساعدة الآخرين، كالحلول التي يقدمها المعلم للطلاب (Karabenic & Knapp,1991)

وتوجد أساليب يمكن أن تطلب بها العون و هي:-

١- الطلب بصورة مباشرة (أي طلب العون من الآخرين)

٢- وسائل غير مباشرة مثل (التظاهر بوجه حزين*) Clark, (1983, p.225).

٢-٤ النظريات التي تفسر العون الأكاديمي

هناك العديد من النظريات التي تفسر نظرية العدالة، نذكر منها على سبيل المثال نظرية ادام (Adam,1965): وهي من النظريات المعرفية التي تركز على أن الأفراد يمتلكون المشاعر والمعتقدات، ووجهات نظر يكون لها تأثير كبير على أعمالهم، وان هذه النظرية تكون معتمدة بدرجة كبيرة على الاتساق المعرفي الذي يعود إلى العالم (فستنجر، ١٩٥٧) الذي يفترض ان العلاقة بين التوقعات والأفكار والأفعال، اما ان تكون متنافرة او متوافقة وقد تكون مترابطة او غير مترابطة أي متجاذبة او متنافرة (Berry, 1998). مما يؤدي إلى امتناع الأفراد عن طلب العون، وقد يبطئون في طلب المساعدة عندما يتوقعون عدم وجود العدالة، وعندما يتلقى الأفراد العون بصورة مستمرة يشعرون في المديونية بتأنيب الذات ويتم تخفيف هذا الشعور من خلال عمليات المبادلة في طلب العون (Cook & Pelfrey, 1985).

اما نظرية الممانعة لبريهم (Brehm, 1966)، فان هذه النظرية تؤكد على رغبة الأفراد في الحصول على الحرية في الاختيار، وإن تعرض الأفراد إلى عمليات معقده في حياتهم يولد لديهم حالة نفسية سلبية(الممانعة)، وهي بدورها توجههم إلى استعادة الحرية المفقودة التي يهدفون إليها,. وتفترض نظرية الممانعة (لبريهم) ان العون الذي يتم تقديمه للفرد يكون مقيدا لحريته، بينما العون او المساعدة التي يطلبها الفرد بذاته يكون أقل تقييدا لحريته، فيكون الإقبال على طلب العون والمساعدة، وتتكون ردود أفعال واستجابات إيجابية ويستنتج الأفراد ان تلقي العون والمساعدة دون طلبها، يعود إلى مدى إدراك مقدم العون لحاجته له بسبب نقص المعلومة لديه، ويكون إدراكه منخفضا إلى قدرته، وكذلك يسبب له الفشل في المستقبل ومن جهة ان عمليات الحصول على العون والمساعدة دون طلبها بدل الاضطرار إلى طلبها يعمل على التقليل من العزو الذاتي لعدم الكفاية. وان تلقي المساعدة دون طلبها يقلل من الإحراج لدى الأفراد، (Fisher, Nadler, & Alagna, 1982, p. 34)

اما نظرية العزو لـ(فينر ١٩٧٩-١٩٨٠) فقد صيغت نظرية العزو "من منظور معرفي، ويقوم التوجه الرئيس لهذه النظرية على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم" (الزيات، ١٩٩٦، ص ٤٧٧). وتبعا لنظرية عزو الإنجاز فإن الأفراد يبحثون عن أسباب أدائهم في ضوء أربعة أبعاد رئيسة، الثبات وقابلية الضبط والكلية العمومية وموضع السببية. ونتائج الإنجاز ،وتعزى إلى عوامل محددة مثل القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ (Ames, 1983,p.167)

اما نظرية قيمة الذات ١٩٨٢ فتعود هذه النظرية لـ(**كوفنجتون**) التي تفترض:

> ان الناس يكافحون للحفاظ على إحساسهم بقيمة الذات، وعندما يتعرض الفرد لتهديد كما في حالة الفشل العام وفان الأشخاص يعزون النجاح والفشل بطرق تحافظ على الذات الإيجابي للقدرة، إن إدراك الفرد مستوى عاليا من القدرة الأكاديمية يعدّ أساس حصول الفرد على مستوى عالٍ من تقدير الذات , اما بالنسبة لتعلق نظرية قيمة الذات بطلب العون فنجد أن بعض الحالات من إحساس الشخص بقيمة الذات ربما قد يعزز ذلك بتقديم مبررات للفشل ليحمي الذات الموجب، لذلك فان الأفراد قد يعتقدون أنهم يحتاجون ان يبذلوا جهداً أكبر للوصول إلى النجاح .لذلك فهم يتجنبون طلب العون لأنهم يعدّون ذلك يظهرهم بأنهم غير أكفاء. وفى محطات أخرى قد يعتقد الأشخاص أن

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

شعورهم بقيمة الذات يمكن حمايته أفضل باستعمال أي مصدر قانوني للعون المتاح لكي يتحقق النجاح، وبصفة عامة يطلب الأشخاص العون في المواقف التي يستدلون فيها على أن ضعف القدرة ليس هو السبب في ضعف الاداء. (Ames,1983, p. 178)

اختلفت النظريات التي تناولت طلب العون الأكاديمي، فاجتمعت بعض النظريات مع بعضها في بعض النواحي واختلفت بعض النظريات في معالجة الأسباب وراء طلب العون الأكاديمي، وقد يعود ذلك إلى تفاوت أصحابها في ثقافاتهم وقدراتهم العلمية. وترى الباحثتان أن نظرية العدالة والممانعة قد تختلفان في الفكرة التي تتناولانها لكنهما قد تتشابهان في المحتوى إذ إن ذلك يوضح أن نظرية العدالة تقوم على اساس المعاملة بالمثل وبذلك يحس الطالب بعدم الارتياح في حالة عدم قدرته على رد العون أما نظرية الممانعة فكانت تقوم على رغبة الطلاب في الحصول على استقلالهم في الاختيار لذلك فأي اختزال لحرية الفرد قد يؤدى إلى حالة نفسية ثم بعد ذلك يؤدي الإرهاق النفسي الواقع على متلقى العون في حالة إدراك الفرد عدم قدرته على رد العون فان ذلك يحد من حريته. ومن ثمّ فالنظريتان تدلان على عدم مقدرة الطالب على رد العون المقدم قد يسبب له الضغط النفسي والشعور بالحرج. بعد ذلك نجد انهم لم يهتموا للفروق الفردية التي توجد بين الطلاب فمن الجانب الطبيعي أن نجد طالبا يطلب العون من الطلاب الآخرين الذين يمتلكون معلومات قيمة من دون التفكير بأنه يجب عليه رد هذا العون. لذا فان عملية المبادلة تعد ذات سلوك نفعي ومادي أكثر من كونها سلوكا تربويا وتعاونيا بين الطلاب.وتبين أيضا ان نظرية الممانعة ترى أن الذي يقدم العون دون طلبه يقلل من الاحساس بالحرج والشعور بعدم الثقة، ولكن هل سيجد الطالب في كل مرة يحتاج فيها للعون من يقدمه له دون أن يطلبه هذا العون بنفسه، كما أنها لم تحدد ما هي الدوافع والظروف وراء تقديم العون من دون طلبه؟

ومن ثمّ فهما نظريتان قاصرتان في تصورهما لسلوك طلب العون لتجاهلهما الكثير من العناصر التي ربما قد تؤثر في هذا السلوك اما بالنسبة لنظرية العزو فتبين أنها تركز أكثر على العزو الذى يقدمه الفرد والبحث عن الأسباب التي تقف وراء طلب الطلاب العون من الآخرين والتي سيترتب عليها تقديم العون او عدم تقديمه. ومحاولة معرفة الأسباب والدوافع المتعلقة بالطلاب التي تقف خلف طلبهم للعون أو عدمه. كما أن العزو يتم في الظروف التي يصادف فيها المتلقي مقدم العون والأحداث لأول مرة اما قصر طلب العون من قبل الطلاب في عملية العزو، لذا ترى الباحثتان أن الطالبات قد يقمن بعملية تضليل بأن يعزون حاجتهن للعون إلى البيئة وعوامل خارجية أخرى لا يمكن التحكم فيها كلما أردن ذلك لتأكيد الحصول عليها مع ذلك يمكن تجنب الاعتراف بالدونية أمام الأشخاص الآخرين. وذلك يوضح تفسير الطالبات وليس الاساتذة ان ذلك يؤثر في سلوك الطالبات في موقف الإنجاز فالطالب مثلاً يمكن أن يُدرك عند بعض الأفراد بوصف ثابت نسبياً (بمعنى أنا شخصية محظوظة أو غير محظوظة) أما بالنسبة لنظرية تقدير الذات فيرى الباحث أنها تناولت سلوك طلب العون بشكل أوسع وأدق من غيرها، وتناولت كثيرا من العوامل المتعلقة بهذا السلوك: فتناولت عملية المبادلة رد العون كما في نظريتي العدالة والممانعة، ووضحت أن الإحساس بالحرج من عدم رد العون يرتبط بمستوى تقدير الذات للطالب، إذ ترى أن ذوى تقدير الذات المرتفع أكثر تجنباً لطلب العون في حالة عدم إدراكهم لردها موازنة بذوي تقدير الذات المنخفض. كما تناولت بعد التكاليف – فوائد المساعدة وطبيعة العلاقة بين من يطلب المساعدة ومن يقدمها. حيث إن سلوك طلب العون يعدّ استراتيجية تعلم وتفاعل اجتماعي مع الآخرين. وتبنت الباحثتان نظرية الممانعة لـ(بريهم) لأنها قريبة من بحثهما.

٢ـ٥ الدراسات السابقة للعون الأكاديمي

درست سهير (١٩٩٣) طلب العون وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، إذ هدفت الدراسة إلى استطلاع العلاقة بين دافعية الإنجاز كما تعبر عن التوجيهات الدافعية وطلب العون الأكاديمي. وبناءً عليه تم اختيار عينة متألفة من (١٢٩) طالبة بالفرقتين الثانية والثالثة من شعبة العلوم البيولوجية عين الشمس. استعملت أداة الاستبيان و وسائل إحصائية كالمتوسطات وتحليل التباين والاختبار التائي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعات لا المنخفضات في اندماج المهمة في كل نزعة إلى طلب العون. ولا توجد فروق بين ذوات المستويات المتباينة في اندماج المهمة والنزعة إلى طلب العون.

اما دراسة اميس ولاو (Ames &Lau, 1982) ، تحليل عزو العون الأكاديمي للطلاب، فقد هدفت إلى إقرار الطلبة بطلب العون كدالة بمستوى الأداء السابق والعزو إلى هذا الأداء .وتوفير المعلومات المناسبة إلى الجلسة التي تختص بمساعده الطلبة. وبناءً عليه تم اختيار (١٨٩) طالبا وطالبة. واستعملت أداة تطبيق مقياس العزو للعون الأكاديمي مع وسائل إحصائية لتحليل التباين ومربع كأي والمتوسطات الفرضية. توصلت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي المستويات العلمية المتدنية يطلبون العون أكثر من الطلبة ذوي المستوى المرتفع وان ذوي المستوى المتدني يحضرون جلسات العون أكثرمن غيرهم عندما تكون تلك متعلقة بالقدرة والجهد. كما ان الطلبة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض يعدّون طلب العون خطوة جيده للتعليم وان جميع الطلبة يفضلون العون الأكاديمي الأدائي الذي يقدم من خلاله التلميح الذي يكون له دور فعال بحل المشكلة التي تواجههم.

٣ـ منهجية البحث

اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي لبيان العون الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالبات قسم رياض االأطفال . وهذا يعني "الاعتماد على دراسة الظاهرة على نحو ما موجود في الواقع بوصفها وصفا دقيقا" (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٢٢). فضلا عن "تحديد خصائصها تحديدا كميا وكيفيا عن طريق جمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

المدروسة ودلالتها مما يفيد في وضع تعليمات عن الظاهرة محل الدراسة" (ابراهيم،٢٠٠٠، ص ٢٠).

يتحدد البحث الحالي بطالبات جامعة بغداد- كلية التربية للبنات قسم رياض الأطفال وجامعة ذي قار كلية التربية للبنات قسم رياض الأطفال للدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. وبلغ عددهن (٤٣٥) طالبة بواقع (٢٣٧) طالبة في كلية التربية للبنات-جامعة بغداد موزعات على ثلاث مراحل (١٩٨) طالبة في كلية التربية للبنات - جامعة ذي قار موزعات على ثلاث مراحل، كما مبين في جدول (١).

جدول ١
مجتمع البحث

الجامعة	الكلية	الدراسة	المجموع
بغداد	التربية للبنات	الصباحية	٢٣٧
ذي قار	التربية للبنات	الصباحية	١٩٨
		المجموع الكلي	٤٣٥

كما أشار كل من البياتي وزكريا (١٩٧٧) إلى ان "عينة البحث هي جزء من المجتمع الذي يجري عليه البحث .ويتم اختيارها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا" (ص ٣٧). و استعملت الباحثتان في اختيار عينة البحث الطريقة الطبقية العشوائية إذ اختارت (٤٠٠) طالبة من جامعتي بغداد كلية التربية للبنات وذي قار كلية التربية للبنات بواقع (٢١٨) طالبة من كلية التربية للبنات ببغداد و(١٨٢) طالبة من جامعة ذي قار وتعد هذه العينة ممثلة لمجتمع البحث نفسه وذلك نظرا لمحدودية المجتمع في قسم رياض الأطفال في كلا الجامعتين وزعت العينة على وفق متغير المرحلة على نحو ما هو مبين باستعمال أسلوب التناسب كما مبين في الجدول (٢).

جدول ٢
عينة البحث

الجامعة	الكلية	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة	المجموع
بغداد	تربية للبنات	٧٣	٧٠	٧٥	٢١٨
ذي قار	تربية للبنات	٥٢	٦٣	٦٧	١٨٢
المجموع		١٢٥	١٣٣	١٤٢	٤٠٠

و بما ان البحث يهدف إلى معرفة العلاقة بين العون الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طالبات قسم رياض الأطفال. تطلب ذلك توفر أداة تتوفر فيهما الخصائص السيكومترية لتحقيق أهداف البحث.

٣-١ خطوات بناء مقياس العون الأكاديمي

لغرض إعداد فقرات مقياس العون الأكاديمي .قامت الباحثتان بالاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة والأدبيات والإفادة من الأفكار الموجودة فيها التي تناسب مجتمع البحث وأهدافه من خلال توجيه مجموعة من الأسئلة لطالبات قسم رياض الأطفال كما في ملحق (٢) وهي عينة عشوائية تكونت من ٣٠ طالبة تم اختيارهن عشوائيا من جامعة بغداد كلية التربية للبنات وجامعة ذي قار كلية التربية للبنات من مجتمع البحث وبعد تحليل إجابات الأسئلة تم صياغة الفقرات بصورتها الأولية بواقع (٣٥) فقرة ملحق (٣)، وقد عرفت الباحثة العون الأكاديمي بأنه (قدرة الطالبة على طلب العون من الآخرين في مواقف مختلفة للتعامل مع المشكلات وحالات الغموض في عملية التعلم ولغاية محددة).

٣-١-١ **الصدق Validity**: يعد الصدق من "أهم خصائص الاختبار والمقاييس التربوية والنفسية. فصدق المقياس يتعلق بالهدف الذي يبنى المقياس من أجله وبالقرار الذي يتخذ استنادا إلى درجاته" (علام،٢٠٠٠، ص ١٨٦).

٣-١-١-١ **الصدق الظاهري Face Validity**: يقصد به "المظهر العام للقياس. أي الإطار الخارجي له ويشمل نوع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها ودرجة موضوعيتها" (عبد الرحمن و داود ، ١٩٩٠، ص١٢٠). يتحقق هذا النوع من الصدق بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في تربية رياض الأطفال وعلم النفس والإرشاد بلغ عددهم (٢٠) محكما كما في ملحق (٤) لإصدار حكمهم على مدى صلاحية فقرات المقياس المشار إليه في ملحق (٣) ليقرر أعضاء التحكيم مدى صلاحية كل فقرة إن كانت صادقة أو غير صادقة في قياس العون الأكاديمي لطالبات قسم رياض الأطفال، واقتراح التعديل المناسب في حالة كونها تحتاج إلى تعديل، وطلبت الباحثة من المحكمين أن يضعوا علامة (√) في الحقل (صالحة) إذا كانوا يرون أن الفقرة صالحة في قياس الظاهرة المراد قياسها ووضع علامة (√) في الحقل (غير صالحة) إذا كانوا يرون أن الفقرة غير صالحة لقياس السمة أو أن الفقرة صالحة لكنها تحتاج إلى إعادة صياغة بشكل أكثر دقة ووضوحا لتكون واضحة وصالحة وأنْ يجري تعديل على الفقرات في حقل التعديل المقترح. وبعد تفريغ ملاحظات المحكمين للفقرات. تم الإبقاء على الفقرات التي نالت نسبة (٨٠ %) فأكثر.

٣-١-٢ **تصحيح المقياس:** للتعرف على الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مقياس العون الأكاديمي حددت الباحثتان أمام كل فقرة خمسة بدائل (تنطبق عليَّ كثيرا، تنطبق، تنطبق عليَّ أحياناً، تنطبق عليَّ نادراً، لا تنطبق عليّ) تقابلها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢ ، ١) للفقرات الايجابية للعون الأكاديمي و (١، ٢، ٣ ، ٤، ٥) للفقرات السلبية وتم حساب الدرجة الكلية للمستجيبة عن طريق جمع درجات الاستمارة الخاصة بكل طالبة.

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

٣-١-٣ عينة وضوح التعليمات

لغرض التعرف على وضوح تعليمات المقياس وفقراته وبدائله والكشف عن الصعوبات التي تواجه المستجيبات لتلافيها والوقت الذي تستغرقه الإجابة عند المقياس فقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من (٣٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً، من جامعة بغداد وجامعة ذي قار وبعد التطبيق ومراجعة الاستجابات اتضح أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وأن متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبة للإجابة على المقياس بحدود (١٠) دقائق.

٣-١-٤ التحليل الإحصائي لفقرات العون الأكاديمي Statistical Analysis

هدفه الحصول على بيانات يتم عن طريقها تحليل الفقرات لمعرفة قوتها التمييزية إذ تعد عملية "تحليل البيانات الخطوة الأساسية في بناء المقياس" (Anastasia,1976, p. 19)

٣-١-٥ تمييز فقرات مقياس العون الأكاديمي

يعد التمييز(Discrimination) "من الخصائص القياسية المهمة لفقرات المقاييس النفسية والتربوية. حتى يتمكن المقياس من الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في السمة المقاسة التي يقوم عليها المقياس النفسي" (جابر وكاظم، ١٩٨٣، ص ٢٧٢)، انظر جدول (٣).

جدول ٣
تمييز فقرات مقياس العون الأكاديمي

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,490	0,779	2,194	1,271	16,004	دالة
2	4,268	1,055	2,481	0,951	13,066	دالة
3	4,500	0,742	2,518	1,147	15,063	دالة
4	4,638	0,618	2,768	1,188	14,506	دالة
5	4,620	0,591	2,833	1,106	14,802	دالة
6	4,611	0,638	2,833	1,211	13,491	دالة
7	4,564	0,615	2,824	1,142	13,940	دالة
8	4,564	0,630	2,675	1,158	14,880	دالة
9	4,694	0,519	2,888	1,225	14,097	دالة
10	4,481	0,729	2,796	1,158	12,794	دالة
11	4,101	1,214	2,740	1,155	8,439	دالة
12	4,500	0,648	3,018	1,135	11,774	دالة
13	4,425	0,833	2,861	1,114	11,683	دالة
14	4,620	0,542	2,925	1,082	14,545	دالة
15	4,648	0,498	2,888	1,121	14,891	دالة
16	4,583	0,549	2,963	1,110	13,598	دالة
17	4,527	0,618	2,907	1,172	12,704	دالة
18	4,453	0,789	2,240	1,206	15,948	دالة
19	4,546	0,835	3,018	1,102	11,478	دالة
20	4,638	0,689	3,185	1,193	10,962	دالة
21	4,472	0,858	2,944	1,134	11,160	دالة
22	4,388	1,092	2,851	1,117	10,222	دالة
23	4,666	0,626	2,824	1.048	15,676	دالة
24	4,629	0,731	2,805	1,106	14,297	دالة
25	3,296	1,480	2,833	1,147	2,568	دالة
26	4,537	0,836	2,888	1,194	11,764	دالة
27	4,611	0,653	2,824	1,134	14,188	دالة
28	4,490	0,880	2,731	1,124	12,803	دالة
29	4,592	0,656	2,796	1,150	14,099	دالة
30	4,638	0,633	2,879	1,141	14,005	دالة
31	4,361	0,931	2,675	1,166	11,728	دالة
32	4,444	0,910	2,759	1,118	12,147	دالة
33	4,666	0,580	2,509	1,080	18,278	دالة
34	4,601	0,625	2,703	1,034	16,316	دالة
35	4,592	0,656	2,490	1,009	18,145	دالة

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

إن القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤).

ب-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العون الأكاديمي

لحساب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العون الأكاديمي استعملت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون، وبعد استحصال النتائج وموازنة معامل الارتباط المحسوب بالقيمة الجدولية التي تبلغ (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وكما موضح في جدول (٤).

جدول ٤

يوضح علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العون الأكاديمي

ت	معامل الارتباط	النتيجة	ت	معامل الارتباط	النتيجة	ت	معامل الارتباط	النتيجة	القيمة الجدولية
1	0,622	دالة	13	0,537	دالة	25	0,576	دالة	
2	0,567	دالة	14	0,579	دالة	26	0,566	دالة	
3	0,614	دالة	15	0,622	دالة	27	0,622	دالة	
4	0,599	دالة	16	0,572	دالة	28	0,600	دالة	
5	0,606	دالة	17	0,565	دالة	29	0,604	دالة	٠,٠٩٨
6	0,576	دالة	18	0,595	دالة	30	0,613	دالة	
7	0,550	دالة	19	0,533	دالة	31	0,574	دالة	
8	0,609	دالة	20	0,548	دالة	32	0,579	دالة	
9	0,599	دالة	21	0,529	دالة	33	0,671	دالة	
10	0,568	دالة	22	0,510	دالة	34	0,639	دالة	
11	0,440	دالة	23	0,640	دالة	35	0,663	دالة	
12	0,564	دالة	24	0,605	دالة				

٣-١-٦ ثبات المقياس Reliability: لحساب ثبات العون الأكاديمي اعتمدت الباحثتان، طريقتين لتقدير الثبات هما (الاختبار- إعادة الاختبار، وطريقة الفا - كرونباخ).

٣-١-٧ طريقة الاختبار- إعادة الاختبار (Test-Retest) : لاستخراج الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثتان بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه على عينة مكونة من (٥٠) طالبة من عينة التحليل الإحصائي وبفاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً وباستعمال معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجتي التطبيقين الأول والثاني، تبين أنَّ معامل الثبات يساوي(0,82) وهذا معامل ثبات جيد ويعني ذلك أنَّ المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاستقرار عبر الزمن.

الفا- كرونباخ (Alfa) Cronbach: تعتمد هذه الطريقة على "حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس جميعها على أساس أن الفقرة تكون على مقياس قائم بذاته ويؤشر معامل الارتباط لاتساق اداء الفرد، أي التجانس بين فقرات المقياس" (علام، ٢٠٠٠ ، ص.٣٥٤)، ولاستخراج ثبات مقياس العون الأكاديمي أي ثبات المقياس طبقت معادلة الفا- كرونباخ ووجد أن معامل الثبات يساوي (0,85) وهذا يدل على أنه ثبات جيد.

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (٣٥) فقرة، وخمسة بدائل (تنطبق علي كثيرا، تنطبق، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي) وبأوزان هي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الإيجابية للعون الأكاديمي و (١، ٢، ٣ ، ٤، ٥) للفقرات السلبية، أعلى درجة للمقياس (١٧٥) وأقل درجة (٣٥) ومتوسط فرضي (١٠٥)، ويتمتع المقياس بصدق وثبات جيدين كما هو موضح في ملحق (٥).

٣-٢ عرض النتائج وتفسيرها

٣-٢-١ الهدف الأول: العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال

لغرض التعرف على مستوى العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال تم استخراج الوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث الاساسية، لطالبات قسم رياض االأطفال والبالغ عددهن (٤٠٠) طالبة لمقياس العون الأكاديمي، فبلغ الوسط الحسابي(١٢٤,٣١٢) وبانحراف معياري قدره (٢٥,٠٠١) ولدى موازنة المتوسط الحسابي للعينة بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (١٠٥) تبين أن القيمة التائية المحسوبة (١٥,٤٤٩) أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) لصالح عينة البحث، كما هو موضح في الجدول (٥).

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

جدول٥
يوضح نتائج الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس العون الأكاديمي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العون الأكاديمي	400	124.312	25.001	105	399	15.449	1.96	0.05

٣-٢-٢- الهدف الثاني: العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال على وفق متغير الكلية

للتحقق من هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (٧,٤٣٠) أقل من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) أي توجد فروق إحصائية بمتغير الكلية لجامعة بغداد في العون الأكاديمي والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول ٦
يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعون الأكاديمي حسب الجامعة

المتغير	الجامعه	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة حرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العون الأكاديمي	بغداد	218	132.275	27,717	398	7.430	1,96	0,05
	ذي قار	182	114.774	16.999				

٣-٢-٣ الهدف الثالث:- العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال على وفق متغير المرحلة الدراسية

تحقيقاً لهذا الهدف استعملت الباحثتان تحليل التباين الأحادي لمتغير المرحلة الدراسية، وبذلك تكون القيمة الفائية المحسوبة (٦,٠٥٦) درجة وعند موازنتها بالقيمة الفائية الجدولية البالغة (٣) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢,٣٩٧,٣٩٩) والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول٧
تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	7383.579	2	3691.790	6.056	3	
داخل المجموعات (الخطا)	242012.358	397	609.603			
الكلي	249395.937	399	-			

وبهدف التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات العينات المختلفة(٣- ٤)، (٢- ٤)، (٢- ٣) استعملت الباحثتان طريقة شيفيه (Scheffemethed) للموازنة بين المتوسطات والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول٨
قيم اختبار شيفيه الحرجة لتعرف دلالة الفرق في العون الأكاديمي بحسب المراحل

المقارنات	العدد	المتوسطات الحسابية	الفروق بين المتوسطات	قيم شيفيه الحرجة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
٣	١٣٣	٣,٦٩٩١	١,١٣٤	١,٠٣	دال لصالح ٣
٤	١٤٢	٢,٥٦٣٨			
٢	١٢٥	٣,٦٩٩١	١,٤٤٥	١,٠٤	دال لصالح٢
٤	١٤٢	٢,٢٥٣٦			
٢	١٢٥	٢,٥٦٣٨	٠,٣١	٠,٩٦٨	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
٣	١٣٣	٢,٢٥٣٦			

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

٣-٣ *مناقشة النتائج وتفسيرها*

٣-٣-١ الهدف الأول: العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال

تظهر النتائج في جدول (٥) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات العينة البالغة (١٢٤,٣١٢) والمتوسط الفرضي البالغ (١٠٥) وهذا يشير إلى أن طالبات قسم رياض االأطفال يتمتعن بالعون الأكاديمي.

٣-٣-٢ الهدف الثاني: العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال على وفق متغير الكلية

تظهر النتائج في جدول (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات قسم رياض االأطفال في جامعة بغداد وجامعة ذي قار لصالح جامعة بغداد.

٣-٣-٣ الهدف الثالث: العون الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض االأطفال على وفق متغير المرحلة

تظهر نتائج الجدول (٧) أن القيمة التائية المحسوبة (٦,٠٥٦) أعلى من القيمة الجدولية (٣).

٤- الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث تستنتج الباحثة ما يأتي:-

١. تمتلك الطالبات القدرة على طلب العون الأكاديمي من زميلاتهن.
٢. هناك فروق إحصائية في متغير الكلية لصالح جامعة بغداد- تربية بنات في العون الأكاديمي.
٣. هناك فرق في العون الأكاديمي بين المرحلة الثانية والمرحلة الرابعة لصالح المرحلة الثانية و بين المرحلة الثالثة والمرحلة الرابعة فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المرحلة الثالثة.

٥- التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج، توصي الجهات المسؤولة في كل من وزارة التعليم العالي بما يأتي :-

١. إقامة دورات تربوية مستمرة للعاملين في المؤسسات التربوية يتم فيها التأكيد على أهمية سلوك تقديم العون ليسهم هؤلاء الأفراد من مواقع عملهم في حث وتشجيع المتعلمين على ضرورة تقديم العون للآخرين عندما يحتاجون إليه.
٢. دعم المنظمات الاجتماعية والثقافية للباحثين والأدباء والفنانين في وسائل الاعلام لإنجاز الأعمال المكرسة لتعزيز أو معالجة ضعف العون.
٣. توعية الأسر وتشجيعهم على تغيير أساليب تنشئتهم لأبنائهم من أجل تنمية الأنا الراشدة في شخصياتهم حتى يستطيعون بناء الثقة في أنفسهم والاعتماد عليها.

٦- المقترحات

تقترح الدراسة ما يأتي:-

١. إجراء دراسة مماثلة لمعلمات قسم رياض االأطفال.
٢. العون الأكاديمي وعلاقته بالتغير الاجتماعي المتبادل لدى طالبات قسم رياض االأطفال.
٣. دراسة علاقة ارتباطية بين تقديم العون الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لطالبات قسم رياض االأطفال.
٤. إجراء دراسة موازنة بين تقديم العون الأكاديمي والوعي الذاتي لطالبات قسم رياض االأطفال.

المصادر

إبراهيم، م. ع. (٢٠٠٠). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. ط١. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

البياتي، ع. ت. و زكريا، أ. (١٩٧٧). *الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس*. بغداد: مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية.

الجاف، ر. ع. (١٩٩٢). *سلوك المساعدة لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب،الجامعة المستنصرية.

الزيات، ف. (١٩٩٦). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. ط ١. القاهرة: دار النشر للجامع.

جابر، ع. ج. (٢٠٠٠). *مدرس القرن الحادي والعشرين* الفعال: المهارات *والتنمية المهنية*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، ع.، وكاظم، خ. ا. (١٩٨٣) .*مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. مصر: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

جبر، ف. (٢٠٠٤). *علم النفس العام. الاردن:* دار الميسرة.

جلال، ا. س. والخطيب، س. (١٩٩٧). دراسة تقويمية لمستوى التحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا بدولة الامارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية بدمياط*، (٢٧) ٥٧-٩٨.

دليل كلية التربية للبنات.(٢٠٠٩). العراق: مطبعة جامعة بغداد.

سهير، م. (١٩٩٣). الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي: دراسة استطلاعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (٥) ١٩٣-٢٣٤.

طلبة، ع. (٢٠٠٢). أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكساب الطلاب المعلمين للجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات تصميم بعض المواد التعليمية وإنتاجها. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*،٣ (١٥)، ١-٤٣.

عبد الرحمن، ا.ح. وداود، ع. ح. (١٩٩٠). *مناهج البحث التربوي*. العراق: مطبعة جامعة بغداد.

علام، ص. م. (٢٠٠٠). *القياس والتقويم النفسي والتربوي: اساسياته وتطبيقاته* وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

Egypt: Al-Nahdha Al-Arabia House for Publishing and Distribution.

Jaber, A. J. (2000). *Effective twenty-first century teacher: Skills and professional development.* 1st Edition. Cairo: Al-Fikir Al-Arabi Publishing House.

Jalal, A. S. & Al-Khatib, S. (1997). An evaluation study of the level of achievement in social studies at upper primary stage students in me United Arab Emirates. Dumyat *Journal of the faculty of Education*, (27), 57-98.

Mulhim, S.M. (2000). *Research Curricula in Education and Psychology*. Amman: Al-Maysara House for Publishing and Distribution.

Suhair, M. (1993). Individual differences in achievement defensive directions for and their relationship to seeking academic assistance: A survey study. *Egyptian Journal of Psychological Studies*,(5), 193-234.

Tilba, A. (2002). The effect of applying the cooperative learning strategy and individual learning in providing teachers with knowledge and performance in relation to the skills of designing and producing some educational materials. *Journal of Research in Education and Psychology*, *3*(15), 1-43.

Foreign References

Ames, R. (1983). Help-seeking and achievement orientation: Perspectives from attribution theory. In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), *New directions,* (Vol. 2, pp. 165-186). San Diego, CA: Academic Press..

Ames, R., & Lau, S.(1982). An attributional analysis of student help seeking in academic settings. *Journal of Educational psychology*, *74*(3), 414–423. https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.3.414

ملحم، س.م. (٢٠٠٠). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Translated Reference

Abdul-Rahman, A.H., & Dawood, A. H. (1990). *Educational Research Curricula*. Iraq. Baghdad University Press.

Al-Bayati, A. T., & Zakaria, A. (1977). *Descriptive and inferential statistics in education and psychology*. Baghdad: The World Cultural Foundation.

Al-Dhahir, Z. M. & Jawad, A. (1999). *Principles of measurement and evaluation in education.* 1st Edition. Amman: Al-Thaqafa Library Publishing and Distribution House.

Al-Jaff, R. A. (1992). *Helping behavior at the university students and its relations ship to some variables* (An Unpublished MA. Thesis), College of Arts, Al-Mustansiriya University.

Allam, S. M. (2000). *Psychological and educational assessment and evaluation: Its basics, applications, and contemporary directions*. Cairo Al-Fikir Al-Arabi Publishing House.

Al-Zayyat, F. (1996). *The Psyhology of learning between the associative and cognitive perspectives*. 1st Edition. Cairo: Al-Nishir Lil-Jami' Publishing House.

Gabr, F. (2004). *General psychology*. Jordan: Al-Maysara Publishing House.

Guide of the College of Education for Women. (2009). Iraq: University of Baghdad Press.

Ibrahim, M. A. M. (2000). *Foundations of scientific research for the preparation of university theses*. 1st edition. Amman: Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution.

Jaber, A. & Kazem, Kh. A. (1983). *Research methods in education and psychology*.

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

Berry, L. M. (1998). *Psychology at work*. 2nd Ed. Singapore: McGraw-Hill.

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. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.630

Clark, M. S. (1983). Some implications of close social bonds for help-seeking. In B. M. Depaulo, A. Nadler, & Fisher, J. D. (Eds.), *New directions in helping*, (Ch.9, pp.205–229, Vol.2). New York: Academic Press,

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. https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.5.1231

Fisher, J. D., Nadler, A., & Alagna, S. W. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, *91*(1), 27–54.

Karabenick, S. A., & Knapp, J. P. (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.

Nadler, A., Fisher, J. D., & Itzhak, S. B. (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. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.310

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,A. & Fisher, J. D. (Eds.), *New directions in helping*, (Vol.2, Ch.11, pp. 265–283). New York: Academic Press.

Shapiro, E. G. (1983): Embarrassment and help-seeking. In B. M. De Paulo,A., Nadler,J. D. Fisher, (Eds.), *New directions in helping*, (Vol. 2). New York: Academic Press

Terwel, J., Gillies, R. M., Van den Eeden, P., & Hoek, D .(2001): Co-operative learning processes of students: A longitudinal multilevel perspective. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(4), 619–645. https://doi.org/10.1348/000709901158703

Wentzel, K. R. (1999). Social motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 76–97. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76

ملحق١

مقياس طلب العون الأكاديمي بصورته الاولية

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات/قسم رياض االأطفال

الدراسات العليا /الماجستير

الاستاذ الفاضل /الفاضلة .....

اللقـــــــــــــب العلمـــــــــــــي .....

التخصص.....

تحيه طيبة:-

تـروم الباحثـة اجـراء الدراسـة الموسـومة (العـون الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات قسم ريـاض االأطفـال) ولتحقيـق اهـداف البحـث تطلـب بنـاء أداة لقياس العون الأكـاديمي لـذا سـعت الباحثتـان إلـى بنـاء مقيـاس العـون الأكـاديمي لطالبـات قسـم ريـاض االأطفـال. ونظـرا لكونكم من ذوي الخبرة والتخصص يطيب لـي ان تكون احد محكمي هذا المقياس لثقتي بخبرتكم واحترامي لرأيكم، لذلك اضع فقرات مقياس العون الأكـاديمي بين ايديكم راجيه منكم الاطـلاع عليـه وابـداء ملاحظـاتكم القيمـة وتوجيهـاتكم حـول المقيـاس وفقراتـه فيمـا اذا كانـت ملائمـة وذلـك بوضـع علامـة (√) على الفقرات الصـالحة وعلامـة (×)علـى الفقرات الغير صـالحة مـع اضـافة او حـذف او تعـديل الفقرات التـي تجـدون انهـا بحاجـة إلـى ذلـك علمـا ان البـدائل خماسية (تنطبق عليـه

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

كثيرا، تنطبق عليه، تنطبق عليه احيانا، تنطبق عليه نـادرا، لا تنطبق عليه)علما ان الباحثتين اعتمدتا نظرية الممانعة لبريهم (Brehm). وتعرف الباحثتان العون الأكاديمي (قدرة الطالبة على طلب العون من الآخرين في مواقف مختلفة للتعامل مع المشكلات وحالات الغموض في عملية التعلم ولغاية محددة).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	افقد ثقتي بنفسي عندما احتاج زميلاتي اكاديميا.			
٢	امتنع عن طلب العون الأكاديمي عندما احتاج من اساتذتي توجيهي لتقديم الخبرة بطريقه جيدة.			
٣	اتجنب طلب العون من اساتذتي عندما احتاجهم لتوضيح موضوع لم افهمه لتوقعي انهم يعدّونني ضعيفة في المادة.			
٤	اتجنب طلب العون عندما احتاج زميلاتي في مادة معينة لان ذلك لايرضيني.			
٥	يقل احترامي لذاتي عندما اطلب العون من زميلاتي في تقديمي للخبرة.			
٦	تضعف ثقتي بنفسي عندما احتاج استاذي/استاذتي اكاديميا.			
٧	اتجنب مساعدة زميلاتي لي على انجاز مهماتي الأكاديمية دون ان ابذل جهدا.			
٨	عندما تواجهني صعوبة في اي مادة فأنني اترك الموضوع نهائيا بدل من طلب العون من الآخرين.			
٩	يراودني شعور باني طالبة فاشله عند طلب العون الأكاديمي من زميلاتي.			
١٠	اتجنب الاتكال على زميلاتي اكاديميا عند الحاجة.			
١١	اجد نفسي مديونة لزميلاتي عند مساعدتهن لي بتوضيح المادة.			
١٢	اعتقد ان استاذي/استاذتي لن تهتم بي عندما اسالها في المحاضرة أسئلة مختلفة.			
١٣	اجد اني معتمدة على زميلاتي عندما اطلب العون الأكاديمي منهن عند الحاجة.			
١٤	اتوقع بان زميلاتي سيعدّنني اقل من مستواهن العلمي عندما اكون بحاجة للمعلومات الأكاديمية .			
١٥	افضل ان يكون ادائي سيئا في اي مادة على ان أطلب العون من الآخرين.			
١٦	يراودني شعور باني اتكالية عندما اطلب العون من استاذي/استاذتي في حل اي صعوبة تواجهني.			
١٧	يراودني شعور بعدم الكفاية الذاتية عندما اطلب العون الأكاديمي من استاذتي.			
١٨	اتوقع بان استاذي/استاذتي ستغضب مني عندما أكثر من الأسئلة لطلب العون.			
١٩	طلب العون يساعدني على النجاح في حياتي الأكاديمية.			
٢٠	اجد طرح الأسئلة يساعدني على مواجهة المواقف الصعبة بنفسي في المرات القادمة.			
٢١	عندما احتاج عون الآخرين افضل الحصول على تلميحات تساعدني على الإجابة مباشرة.			
٢٢	عندما تواجهني صعوبة في مادة دراسية لا اتردد في طلب العون من صديقة ليست من القسم.			
٢٣	طلب العون الأكاديمي يساعدني على اكساب المهارات المختلفة.			
٢٤	اجد ان طرح الأسئلة المتنوعة لأستاذ المادة تجعل المحاضرة ممتعة.			
٢٥	عندما تواجهني صعوبة في اي مادة فأنني اطلب الإجابة الكاملة من الآخرين حتى لا اجهد نفسي في الحل.			
٢٦	طرحي الأسئلة متنوعة على استاذ المادة يساعدني على اكساب معلومات جديدة.			
٢٧	طرح الأسئلة المتنوعة في المحاضرة يساعدني على الاندماج في المادة .			
٢٨	اطلب العون الأكاديمي عندما احتاج لفهم الافكار العامة بدل من تقديم الإجابة .			
٢٩	يساعدني طلب العون من الآخرين على حل المشكلات التي تواجهني.			
٣٠	مساعدة الآخرين لي اكاديميا يمكنني من انجاز العمل بنفسي.			
٣١	اجد ان انجاز مهماتي الأكاديمية بحاجة إلى مساعدة الآخرين.			
٣٢	اطلب العون الأكاديمي من استاذ/استاذة المادة عندما تواجهني صعوبة في اي مادة دراسية.			
٣٣	اطلب العون الأكاديمي من زميلاتي المجتهدات عندما تواجهني صعوبة في اي مادة دراسية .			
٣٤	يساعدني طرح الأسئلة على حل المشكلات الأكاديمية التي تواجهني في القسم.			
٣٥	يساعدني طلب العون من زميلاتي على حل المواقف التي تواجهني في القسم.			

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

ملحق ٢

اسماء السادة المحكمين بحسب تخصصهم ومكان عملهم

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د أمل داود سليم	أرشاد نفسي وتوجيه تربوي	كلية التربية للبنات/جامعة بغداد
٢	أ.د ايمان عباس الخفاف	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية /الجامعة المستنصرية
٣	أ.د خولة عبد الوهاب	علم النفس النمو	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
٤	أ.د زينب محمد كاطع	رياض االأطفال	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
٥	أ.د سعدي جاسم الغريري	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية /الجامعة المستنصرية
٦	أ.د سميرة عبد الحسين	علم نفس النمو	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
٧	أ.د سميرة موسى البدري	علم النفس التربوي	كلية التربية / الجامعة العراقية
٨	أ.د ضحى عادل محمود	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
٩	أ.د زهرة موسى	علم نفس النمو	كلية التربية للبنات /جامعة ديالى
١٠	أ.م.د الهام فاضل	شخصية وصحة نفسيه	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
١١	أ.م.د رغد شكيب رشيد	رياض االأطفال	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
١٢	أ.م.د سجلاء فائق	رياض االأطفال	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
١٣	أ.م.د سهام عبد الهادي	رياض االأطفال	كلية التربية للبنات /جامعة ذي قار
١٤	أ.د.م مروج عادل خلف	رياض االأطفال	كلية التربية الاساسية /الجامعة المستنصرية
١٥	أ.م.د ميادة اسعد موسى	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
١٦	أ.م . د. ياسمين طه	رياض االأطفال	كلية التربية الاساسية /الجامعة المستنصرية
١٧	م .د منى محمد سلوم	رياض االأطفال	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
١٨	أ.م.د كلثوم عبد	رياض االأطفال	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
١٩	أ.م.د زهراء زيد	رياض االأطفال	كلية التربية للبنات /جامعة بغداد
٢٠	أ.د نشعة كريم عذاب	أرشاد نفسي وتوجيه تربوي	كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية

ملحق ٣

مقياس العون الأكاديمي بصورته النهائية

جامعة بغداد-كلية التربية للبنات- قسم رياض االأطفال

الدراسات العليا/الماجستير

عزيزتي الطالبة ..... المرحلة ..... الكلية.....

تحية طيبة.....

اضع بين يديك مجموعة من الفقرات لقياس العون الأكاديمي لا نجاز متطلبات البحث العلمي، لذلك ارجو منك التعاون في الإجابة عنها بكل صراحة ودقة وموضوعي, وذلك من خلال وضع أشارة (√)على احدى البدائل (تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي، تنطبق علي احيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي)امام كل فقره من الفقرات علما ان اجابتك سوف لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولا داعي لذكر الاسم.

مع فائق الشكر والتقدير

ت	الفقرة	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي
١	افقد ثقتي بنفسي عندما احتاج زميلاتي اكاديميا		√			

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily

December 29, 2021 [Vol. 32(4)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي
١	افقد ثقتي بنفسي عندما احتاج زميلاتي اكاديميا.					
٢	امتنع عن طلب العون الأكاديمي عندما احتاج من اساتذتي توجيهي لتقديم الخبرة بطريقه جيدة.					
٣	اتجنب طلب العون من اساتذتي عندما احتاجهم لتوضيح موضوع لم افهمه لتوقعي انهم يعدّونني ضعيفة في المادة.					
٤	اتجنب طلب العون عندما احتاج زميلاتي في مادة معينة.					
٥	اتردد عندما اطلب العون من زميلاتي في تقديمي للخبرة.					
٦	تضعف ثقتي بنفسي عندما احتاج استاذي/استاذتي اكاديميا.					
٧	اتجنب مساعدة زميلاتي لي على انجاز مهماتي الأكاديمية دون ان ابذل جهدا.					
٨	عندما تواجهني صعوبة في اي مادة فأنني اترك الموضوع نهائيا بدل من طلب العون من الآخرين.					
٩	يراودني شعور باني طالبة فاشلة عند طلب العون الأكاديمي من زميلاتي.					
١٠	اتجنب الاتكال على زميلاتي اكاديميا عند الحاجة.					
١١	اجد نفسي مديونة لزميلاتي عند مساعدتهن لي بتوضيح المادة.					
١٢	اعتقد ان استاذي/استاذتي لن تهتم بي عندما اسالها في المحاضرة أسئلة مختلفة.					
١٣	اجد اني معتمدة على زميلاتي عندما اطلب العون الأكاديمي منهن عند الحاجة.					
١٤	اتوقع بان زميلاتي سيعدّنني اقل من مستواهن العلمي عندما اكون بحاجة للمعلومات الأكاديمية.					
١٥	افضل ان يكون ادائي سيئا في اي مادة على ان أطلب العون من الآخرين.					
١٦	يراودني شعور باني اتكالية عندما اطلب العون من استاذي/استاذتي في حل اي صعوبة تواجهني.					
١٧	يراودني شعور بعدم الكفاية الذاتية عندما اطلب العون الأكاديمي من استاذتي.					
١٨	اتوقع بان استاذي/استاذتي ستغضب مني عندما أكثر من الأسئلة لطلب العون.					
١٩	طلب العون يساعدني على النجاح في حياتي الأكاديمية.					
٢٠	اجد طرح الأسئلة يساعدني على مواجهة المواقف الصعبة بنفسي في المرات القادمة.					
٢١	عندما احتاج عون الآخرين افضل الحصول على تلميحات تساعدني على الإجابة المباشرة.					
٢٢	عندما تواجهني صعوبة في ماده دراسية لا اتردد في طلب العون من صديقة ليست من القسم.					
٢٣	طلب العون الأكاديمي يساعدني على اكساب المهارات المختلفة.					
٢٤	اجد ان طرح الأسئلة المتنوعة لأستاذ المادة تجعل المحاضرة ممتعة.					
٢٥	عندما تواجهني صعوبة في اي مادة فأنني اطلب الإجابة الكاملة من الآخرين حتى لا اجهد نفسي في الحل.					
٢٦	طرحي الأسئلة متنوعة على استاذ المادة يساعدني على اكساب معلومات جديدة.					
٢٧	طرح الأسئلة المتنوعة في المحاضرة يساعدني على الاندماج في المادة.					
٢٨	اطلب العون الأكاديمي عندما احتاج لفهم الافكار العامة بدل من تقديم الإجابة.					
٢٩	يساعدني طلب العون من الآخرين على حل المشكلات التي تواجهني.					
٣٠	مساعدة الآخرين لي اكاديميا يمكنني من انجاز العمل بنفسي.					
٣١	اجد ان انجاز مهماتي الأكاديمية بحاجة إلى مساعدة الآخرين.					
٣٢	اطلب العون الأكاديمي من استاذ/استاذة المادة عندما تواجهني صعوبة في اي مادة دراسية.					
٣٣	اطلب العون الأكاديمي من زميلاتي المجتهدات عندما تواجهني صعوبة في اي مادة دراسية.					
٣٤	يساعدني طرح الأسئلة على حل المشكلات الأكاديمية التي تواجهني في القسم.					
٣٥	يساعدني طلب العون من زميلاتي على حل المواقف التي تواجهني في القسم.					

The corresponding author: Jameela R. Abid Al-Waily