المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

المعتقدات المعرفية وطلب المساعدة الأكاديمية

Epistemic Cognitive Beliefs and Academic Help Seeking

عمر عطاالله العظامات
مدرسة الأشرفية ونايفة الثانوية الشاملة للبنين، وزارة التربية والتعليم، المفرق، الأردن

Omar Atallah Al-Adamat
Al-Ashrafieh and Naifih Comprehensive Secondary School for Boys, Ministry of Education, Mafraq, Jordan

ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ACCEPTED القبول	RECEIVED الاستقبال	LINK الرابط
01/09/2021	12/12/2020	12/12/2020	27/08/2020	https://doi.org/10.37575/h/edu/0038

ISSUE رقم العدد	VOLUME رقم المجلد	YEAR سنة العدد	NO. OF PAGES عدد الصفحات	NO. OF WORDS عدد الكلمات
2	22	2021	7	6893

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرّف على مستوى المعتقدات المعرفيّة وسلوك طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأردن، وقدرة المعتقدات المعرفيّة على التنبؤ بسلوك طلب المساعدة الأكاديمية. والكشف عن وجود فروق في مستوى المعتقدات المعرفيّة تبعاً لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي أو التفاعل بينهما. تكوّنت عينة الدراسة من (330) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثاني ثانوي. ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفيّة المُطور من قبل Wang, Zang, Zang and Hou, (2013)، ومقياس سلوك طلب المساعدة الأكاديمية المُطور من قبل White (2011). وقد أشارت النتائج أن مستوى المعتقدات المعرفيّة وسلوك طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة الصف الثاني ثانوي كان مرتفعاً، ووجود فروق دالةٍ إحصائيًا في مستوى المعتقدات المعرفيّة الكلي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور وفروق تبعًا للفرع الأكاديمي ولصالح الفرع العلمي وعدم وجود فروق تبعا للتفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعتقدات المعرفيّة ساهمت في تفسير ما نسبته (34.9%) من سلوك طلب المساعدة الأكاديمية.

ABSTRACT

This study aims to identify the levels of Epistemic Cognitive Beliefs (ECB) and the behaviour of Academic Help Seeking (AHS) among secondary school students in Jordan and detect the ability of ECB to predict AHS behaviour. It also aims to identify differences in the levels of ECB due to the variables of gender, academic branch and the interaction between gender and academic branch. The sample of the study consisted of 330 students who were in their second year of secondary school. To achieve the aims of the study, the ECB scale (Wang et al., 2013) and the AHS scale (White, 2011) were used. The results indicated that the levels of both ECB and AHS were high among secondary school students in Jordan. There were statistically significant differences in the levels of ECB due to the gender of the students, which favoured males, and due to academic branch, which favoured the sciences. Finally, there were no statistically significant differences in the levels of ECB due to the interaction between gender and academic branch. Furthermore, ECB contributed to the explanation of 34.9% of the AHS behaviour.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Epistemic cognitive beliefs, secondary stage students, gender and academic branch
المُعتقدات المعرفيّة، سلوك طلب المساعدة الأكاديمية، طلبة المرحلة الثانوية، الجنس والفرع الأكاديمي

CITATION
الإحالة
Al-Adamat, O.A. (2021). Almuetaqadat almerfyt watalab almusaeadat al'akadimia 'Epistemic cognitive beliefs and academic help seeking. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **22**(2), 177–83. DOI: 10.37575/h/edu/0038
العظامات، عمر عطاالله. (2021). المعتقدات المعرفيّة وطلب المساعدة الأكاديمية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **22**(2)، 177-183.

1. المقدمة

يُعدّ مفهوم المعتقدات المعرفيّة مكونا هاماً وعنصراً أساسياً في عملية التّعلّم، وتتعدد جوانبه ليشمل مجموعة من التّصورات والأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها وشروطها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب وذلك ليعطي فهما أعمق لسلوك المعلم وقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالمعتقدات المعرفيّة، والبحث فيها لأنها تعطي تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم أثناء عمله و تؤثر على طلابه.

وقد كان أول من درس هذه المعتقدات هو (Perry) عام 1968؛ حيث أشار إلى مراحل المعتقدات المعرفيّة وهي: الازدواجية (Duaism)، والتعددية (Multiplicity)، والنسبية (Relativism)، والالتزام (Commitment) (Hofer, 2001). فقد أشار Hofer & Pintrich (1997) إلى أن المعتقدات المعرفيّة تتكون من مكونين أساسيين هما: طبيعة المعرفة وتشمل (يقينية المعرفة، بساطة المعرفة)، وطبيعة اكتساب المعرفة وتشمل (مصدر المعرفة، تبرير اكتساب المعرفة).

وعرف Paulsen and Feldman (2005) المعتقدات المعرفيّة هي نظم لفروض ومعتقدات ضمنية يعتنقها الطلبة عن طبيعة المعرفة واكتسابها. وعرف Hofer (2008) المعتقدات المعرفيّة بأنها: مجموعة من الأبعاد ذات العلاقة بمعتقدات الطلبة حول المعرفة والتّعلّم. بينما يعرفها Cano (2005) بأنها معتقدات الطلبة حول المعرفة العلمية التي تتضمن مصدر المعرفة، وثباتها، وبنيتها، وضبطها، وسرعة اكتسابها. وعرفتها Schommer (1993) بأنها نظام من المعتقدات المستقلة وهي تدور حول البساطة وتشكل مصدراً للمعرفة. وفي ضوء التعريفات السابقة يعرّف الباحث المعتقدات المعرفيّة بأنها تصورات الطلبة حول معتقداتهم المعرفيّة وكيفية اكتسابها وتنظيمها وثباتها وضبطها والتحكم فيها.

وترى Schommer (2004) إن أبعاد المعتقدات المعرفيّة على النحو الآتي: مصدر المعرفة (Knowledge Source)، ويتراوح ما بين معتقد خارجي بأن السلطة مصدر المعرفة، إلى معتقد داخلي يعتبر أن الخبرة الشخصية مصدر المعرفة، والمعرفة المؤكدة (Certainity of Knowledge)، ويتراوح ما بين الاعتقاد إن المعرفة المكتسبة ثابتة وبين الاعتقاد بأنها تتغير وتتطور، وبنية المعرفة وتنظيمها (Knowledge Structure and Organization)، ويتراوح ما بين الاعتقاد إن المعرفة مجزأة وبسيطة، إلى الاعتقاد إن المعرفة متكاملة ومترابطة، والتحكم في اكتساب المعرفة (Control of Knowledge Acquisition)، ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التّعلّم فطرية ثابتة، إلى الاعتقاد بأن القدرة على التّعلّم مكتسبة ومتطورة، وسرعة اكتساب المعرفة (Speed of Knowledge Acquisition)، ويتراوح بين الاعتقاد بأن التّعلّم يحدث بسرعة، أو لا يحدث نهائيًا، إلى الاعتقاد بأن التّعلّم يحدث بشكل تدريجي.

وقام Wang, Zang, Zang and Hou (2013) بتحديد ابعاد المعتقدات المعرفيّة، وهي: المعرفة البسيطة (Simple Knowledge): هي اعتقاد الفرد بأن المعرفة بسيطة منتظمة كقطع أو أجزاء صغيرة منفصلة عن بعضها البعض إلى اعتقاده بأن المعرفة معقدة ومركبة وترتبط فيما بينها بدرجات عالية، المعرفة المؤكدة (Certain Knowledge): وهي اعتقاد الفرد بأن المعرفة المطلقة أو الثابتة التي لا تتغير إلى اعتقاده بأن المعرفة التجريبية المتطورة، والقدرة الفطرية (Innate Ability): تشير إلى اعتقاد الفرد بأن التّعلّم قدرة أولية

Corresponding Author: Omar Atallah Al-Adamat adamat88@gmail.com, 00962799185527 المؤلف المراسل: عمر عطاالله العظامات

فطرية موروثة وثابتة منذ الميلاد إلى اعتقاده بان القدرة على التّعلّم مكتسبة ومتطورة، والسلطة الكلية (Omniscient Authority): وهي اعتقاد الفرد الخارجي بأن السلطة مصدر المعرفة إلى اعتقاد الفرد الداخلي بأن الخبرة الشخصية هي مصدر المعرفة، والتّعلّم السريع (Quick learning): وهي اعتقاد الفرد بأن التّعلّم يحدث بسرعة أو إنه لا يحدث مطلقاً إلى اعتقاده بأن التّعلّم يحدث بصورة تدريجية خلال فترة زمنية معينة.

وتنبثق أهمّية المعتقدات المعرفيّة لدى الطلبة في المهام الأكاديمية وخصوصاً عند رغبتهم في مواصلة هذه المهام، فالأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقداتهم حول الذكاء والمعرفة والتّعلّم؛ إذ إن الطلبة الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة، يميلون إلى تجنب الصعوبات، واستخدام استراتيجيات غير فعالة، بعكس الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة ومعقدة وناضجة، يكونون أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من أجل الحصول على المعرفة، ويؤمنون بحاجتهم إلى طلب المعرفة، مما يدفعهم إلى مواجهة الصعوبات والتكيف معها واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لذلك، وهذه المعتقدات المعرفيّة تؤثر على أنشطة طلب المساعدة كجزء من استراتيجيات التّعلّم (Pintrich, 2002; Schommer, 1990; Schommer, Crouse, and Rhodes,1992).

ويُعدّ سلوك طلب المساعدة الأكاديمية من استراتيجيات التنظيم الذاتي التي تُسهم في تعلّم الطلبة، وعرفت Zimmeman (1990) طلب المساعدة الأكاديمية بأنها طلب المتعلم للمساعدة من الآخرين كالمدرّسين والرفاق إضافة إلى الرجوع إلى المراجع والمصادر من أجل إنجاز المهمة الأكاديمية. بينما عرفت White (2011) سلوك طلب المساعدة الأكاديمية بالسلوك الهادف الذي يلجأ إليه الطالب للحصول على المساعدة في أداء المهام الأكاديمية في البيئة الصفية، وعرفه Karabeinck (1998) بأنه استراتيجية نشطة ومنظمة ذاتية تهيئ المتعلمين وتعدهم للنجاح المستقبلي. ويعرف Ryan and Pintrich (1997)، بأنه القدرة على الاستفادة من الآخرين كمصادر للتوافق مع المواقف الصعبة والغامضة في عملية التّعلّم. وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الباحث طلب المساعدة الأكاديمية بأنه البحث عن أحد الاستراتيجيات المناسبة من أجل الحصول على المساعدة من قبل الآخرين في مواقف التّعلّم بهدف تحقيق النجاح الأكاديمي.

اقترح Ryan, Pintrich and Midgley (2001) مراحل متعددة لعملية طلب المساعدة، وهي: الوعي بالحاجة إلى طلب المساعدة (Awareness of the Need to Seek Help)، وتحديد المساعدين المحتمل الوصول إليهم (Identify Potential Assistants)، وتنفيذ الاستراتيجيات للحصول على طلب المساعدة (Implement Strategies to Seek Help)، وتقييم عملية طلب المساعدة (Evaluating the Process of Seeking Help).

وبين Cheng and Tsai (2011) إن الطلبة يتبنوا ثلاثة أنواع من طلب المساعدة الأكاديمية إلكترونياً كما يلي:

البحث عن المعلومات من خلال محرك البحث غوغل (Google) أو موقع إلكتروني ذو صلة عندما يواجهون مشكلة اكاديمية، والاستفسارات الرسمية للمساعدة في حل المشكلات الأكاديمية من قبل المدرسين، والاستفسارات الرسمية المتعلقة بالمادة من قبل أحد الزملاء ذو معرفة.

أما White (2011) فقد قامت بتحديد أبعاد سلوك طلب المساعدة الأكاديمية هي:

طلب المساعدة الوسيلي (Instrumental Help Seeking): لقياس الحالات التي يكون فيها طلب المساعدة مقتصراً على الكم والنوع الضروري فقط من أجل السماح للطلبة بحل المشكلة أو الوصول إلى الأهداف بشكل مستقل، وطلب المساعدة التنفيذي (Executive Help Seeking): يستخدم لقياس الحالات التي يكون فيها طلب المساعدة من أجل الإجابة أو السماح لشخص آخر بحل المشكلة، وتجنب طلب المساعدة (Help Avoidance): يستخدم لقياس ممانعة الأفراد للبحث عن طلب المساعدة عندما يحتاجون إليها، والفوائد المُدركة لطلب المساعدة (Perceived Benefits of Help Seeking): يستخدم لقياس فيما إذا استفاد الطالب من طلب المساعدة في الماضي أم لا.

ويرى Payackahat *et al.* (2013) إلى إن سلوك طلب المساعدة مفهوم يتضمن تصورات الطلبة ومعتقداتهم إضافة إلى المناخ الصفي وطرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم ومدى مرونته في تقديم المساعدة للطلبة، وجميع هذه المتغيرات تسهم في تحديد اتجاهات وتصورات ومعتقدات الطلبة داخل الغرفة الصفية حول سلوك طلب المساعدة الأكاديمية.

2. الدّراسات السابقة

تناولت عدة دراسات مستوى المعتقدات المعرفيّة وسلوك طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل دراسة Whitmire (2004) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفيّة وسلوك طلب المعلومات لدى عينة من (15) طالباً وطالبة في جامعة ويسكنسون في أمريكا، استخدم مقياس للمعتقدات المعرفيّة، والمقابلة كأداة لوصف سلوك طلب المعلومات من صفحات الويب. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفيّة وسلوك طلب المعلومات كإحدى استراتيجيات التّعلّم المنظم ذاتياً، كما أظهرت النتائج كلما زادت المعلومات المعرفيّة في التعمق استطاع الطلبة تعرّف مصادر المعلومات الموثوق بها وتقييم مصادرها.

وهدفت دراسة Trautwein and Lüdtke (2007) إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفيّة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (2854) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية، و(1886) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات، تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفيّة وتحصيل الطلبة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفيّة تعزّى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

بينما أجرى Tutty and White (2005) دراسة هدفت للتعرف إلى مستوى المعتقدات المعرفيّة الشخصية لدى المتعلم وأثرها على النجاح الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (31) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الأولى والثانية ممن يدرسون تكنولوجيا المعلومات في إحدى الجامعات الأمريكية. تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفيّة. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من المعتقدات المعرفيّة لدى أفراد عينة الدّراسة، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للمعتقدات المعرفيّة الإيجابية لدى الطلبة على نجاحهم الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفيّة تعزّى لمتغير الجنس ولصالح الذكور وعدم وجود فروق تعزّى إلى العمر.

وأكدت دراسة Muin, Abedalaziz, Hussin, Mohamed, and Saad (2012)، إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفيّة لدى طلبة المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (154) طالبًا وطالبة في كلية التربية في جامعة ماليزيا. ولتحديد مستوى المعتقدات المعرفيّة تم استخدام مقياس من إعدادهم. أظهرت النتائج إن الطلبة يمتلكون درجة مرتفعة من المعتقدات المعرفيّة على بعد القدرة الفطرية، ومتدنية على بعد المعرفة المؤكدة، ومتوسطة على أبعاد المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفيّة تعزّى للجنس باستثناء وجود فروق على بُعد القدرة الفطرية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وهدفت دراسة Cheng, Liang and Tsai (2013) إلى التعرّف على دور المعتقدات المعرفيّة المرتبطة بالإنترنت والتنظيم الذاتي على سلوكيات طلب المساعدة الأكاديمية في بيئات الإنترنت لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عيّنة الدراسة من (319) طالباً وطالبةً. استخدم الباحثون مقياس المعتقدات المعرفيّة المرتبطة بالإنترنت، ومقياس التنظيم الذاتي، ومقياس طلب المساعدة الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة إن الطلبة يمتلكون مستويات مرتفعة من المعتقدات المعرفيّة، ووجود أثر توسطي للتنظيم الذاتي في العلاقة بين المعتقدات المعرفيّة المرتبطة بالإنترنت وبين طلب المساعدة الأكاديمية في بيئات الإنترنت.

وقامت خطاطبة (2015) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين سلوك طلب المساعدة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. تكونت عينة الدراسة من (754) من طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي. تم استخدام مقياس سلوك طلب المساعدة الأكاديمية ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة إن

مستوى طلب المساعدة الأكاديمية ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية كان مرتفعاً، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى طلب المساعدة الأكاديمية ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزّى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتعزّى لمتغير التخصص الأكاديمي ولصالح طلبة الفرع العلمي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلب المساعدة الأكاديمية وبين الكفاءة الأكاديمية.

وأجرى Akgun and Gulmez (2015) دراسة هدفت إلى التعرّف على أثر المعتقدات المعرفيّة في تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء. تكونت عينة الدراسة من (110) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية في إدييامان (Adiyaman). تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفيّة، واختبار التحصيل الدراسي. اظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعتقدات المعرفيّة جاء مرتفعاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفيّة تعزّى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود أثر للمعتقدات المعرفيّة على تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء.

وقام المومني وخزعلي (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفيّة، ومعرفة أثر الحاجة إلى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفيّة لدى طلاب المدارس الحكومية في محافظة عجلون. تكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي اختيروا بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان مقياسين لقياس الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفيّة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفيّة على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى أبعاده الفرعية، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفيّة ككل، وأبعاده الفرعية تعزّى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفيّة ككل، وأبعاده الفرعية تعزّى للجنس.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ندرة في الدرّاسات التي ربطت بين متغيرات الدّراسة، فلم يجد الباحث إلاّ دراسة (2004) Whitmire, ودراسة (2013) Cheng *et al.*، التي ربطت بين متغيرات الدّراسة، أما بقية الدرّاسات فقد تناولت المعتقدات المعرفيّة، وسلوك طلب المساعدة الأكاديمية بشكل منفرد وعلاقتهما بمتغيرات متنوعة ذات صلة بالعملية التعليمية التّعلّمية كالتحصيل الدراسي والفاعلية الذاتية، وتميزت الدّراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تُعدّ من الدّراسات العربية الأولى حسب علم الباحث التي حاولت الكشف عن القدرة التنبؤية للمعتقدات المعرفيّة بسلوك طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيري النوع الإجتماعي والفرع الأكاديمي.

3. التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- المعتقدات المعرفيّة: هي نظام من المعتقدات تشتمل على مجموعة من الأبعاد المتعلقة بطبيعة المعرفة والتّعلّم، والتي تتمثل في مصدر المعرفة، وثباتها، وبنيتها، وسرعة اكتسابها، والقدرة على التّعلّم (Wang *et al*., 2013). ويعرّف إجرائيًا على إنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات المعرفيّة المُستخدم في الدّراسة الحالية.
- طلب المساعدة الأكاديمية: هي السلوك الهادف الذي يلجأ إليه الطالب للحصول على المساعدة في أداء المهام الأكاديمية في البيئة الصفية (White, 2011). ويعرّف إجرائيًا على إنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس طلب المساعدة الأكاديمية المُستخدم في الدّراسة الحالية.

4. مشكلة الدّراسة وأسئلتها

في ظل التقدم العلمي والتسارع التكنولوجي وتضّخم المعرفة باتت الحاجة ملحة لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم الدراسية والاجتماعية، وتحسين مهارات التفكير، وأساليب الدّراسة، وربما معرفة المعتقدات المعرفيّة للطلبة يساهم في الكشف عن أفضل وسائل تقديم المساعدة، والتنبؤ بتفكيرهم لطلب المساعدة لأكاديمية، التي تُحسن المشاركة الفعّالة في عملية التّعلّم والتعليم فتعمل على تحقيق الاهداف والوصول إلى أفضل النتائج والتفاعل الإيجابي مع البيئة المدرسية ولهذا فأن النظام التعليمي الذي يأخذ باعتباره المعتقدات المعرفيّة التي يتبناها الطلبة يستطيع أن يجعل من طلابه أكثر ثراء وعمقاً فيما يتعلمونه ويتضح من أن الهدف من الكشف عن المعتقدات المعرفيّة للطلبة هو تحسين تعلمهم؛ لأن لها دوراً في توجيه الطلبة في انتقاء الاستراتيجيات المناسبة ومنها طلب المساعدة الأكاديمية والتي يتم من خلالها الحصول على المعلومات في ذهن الطلبة؛ مما يؤثر على تفاعل الطلبة مع كل ما يحيط به وفقاً لمعتقداته وأفكاره التي كونها خلال مراحل عمره. وبالتالي تؤثر معتقداتهم المعرفيّة على وعي الطلبة إذا كانوا بحاجة إلى طلب المساعدة ومشاركتهم في أنشطة البحث عن المساعدة وتفسيرهم لقيمة هذه المساعدة.

4.1. أسئلة الدراسة:

وبشكل أكثر تحديداً، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى المعتقدات المعرفيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- ما مستوى طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المعتقدات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن تعزّى إلى الجنس أو الفرع الأكاديمي، أو التفاعل بينهما ؟
- ما القدرة التنبؤية للمعتقدات المعرفيّة بسلوك طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

4.2. أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحالية إلى التعرّف على مستوى المعتقدات المعرفيّة ومستوى طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، والكشف عن القدرة التنبؤية للمعتقدات المعرفيّة بسلوك طلب المساعدة الأكاديمية.

4.3. متغيرات الدّراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: المعتقدات المعرفيّة.
- المتغير التابع: سلوك طلب المساعدة الأكاديمية.

5. أهمّية الدّراسة

تكمن أهمّية هذه الدّراسة من النّاحية النّظريّة من خلال أهمّية متغيري المعتقدات المعرفيّة، وطلب المساعدة الأكاديمية؛ نظراً لارتباط هذين المتغيرين لدى الطلبة بالعوامل التي تساعدهم في النمو المعرفي والبحث والتقصي ومواجهة المهام والمواقف والمشكلات المختلفة التي تواجههم، مما يسهم في تحسين تعلمهم، ونجاحهم المستقبلي والارتقاء به إلى المستوى الأفضل.

ومن الناحية العملية يؤمل من هذه الدّراسة لفت انتباه المسؤولين التربويين إلى معرفة مستوى المعتقدات المعرفيّة لدى المتعلمين ممّ سيساعد المعنيين على فهم طبيعة النمو المعرفي بشكل عام، وفهم نمو المعتقدات المعرفيّة بشكل خاص، ممّ يجعلهم يوظفون طرائق، واستراتيجيات تدريسية تساعدهم على تعليمهم بشكل أفضل، من خلال استخدام استراتيجيات طلب المساعدة الأكاديمية وإدراك فوائدها الأمر الذي ينعكس إيجابيًا في تعلمه وعدم استسلامه في مواجهة الصعوبات والمشكلات الأكاديمية.

اقتصرت هذه الدّراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية ذكوراً وإناثاً للعام الدراسي (2019/2020)، وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدّراسة في ضوء صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدّراسة الحالية، وبمدى مصداقية أفراد عينة الدّراسة في الإجابة على أدوات الدّراسة.

6. الطريقة والإجراءات

6.1. منهج الدّراسة:

استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الإرتباطي في البحث, إذ حاولت الدّراسة الكشف عن القدرة التنبؤية للمعتقدات المعرفيّة بسلوك طلب

المساعدة الأكاديمية.

6.2. مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم البادية الشمالية الشرقية المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019/2020 والبالغ عددهم (1288) طالباً وطالبة من الصف الثاني ثانوي، منهم (605) طالباً, و(683) طالبة، وذلك حسب السجلات الرسمية لمديرية التربية والتعليم في البادية الشمالية الشرقية.

6.4. عينة الدّراسة:

تكونت عينة الدّراسة من (330) طالبا وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث اختيرت ست مدارس من مناطق مختلفة في لواء البادية الشمالية الشرقية بصورة عشوائية، ثلاث منها للذكور ومثلها للإناث، وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدّراسة تبعا لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي.

جدول(1) أفراد عينة الدّراسة حسب متغيري الجنس والفرع الأكاديمي.

الفئات		الفرع الأكاديمي		المجموع
		علمي	ادبي	
الجنس	ذكر	70	85	155
	انثى	81	94	175
المجموع		151	179	330

6.4. مقياس المعتقدات المعرفيّة:

تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفيّة المُطور من قبل (Wang *et al* 2013)، ويتكون المقياس من(32) فقرة موزعه على خمسة ابعاد هي: المعرفة البسيطة (8 فقرات)، والمعرفة المؤكدة (7 فقرات)، والقدرة الفطرية (7 فقرات)، والسلطة الكلية (5 فقرات)، والتّعلّم السريع (5 فقرات).

6.4.1. صدق مقياس المعتقدات المعرفيّة

قام (2013) Wang *et al.*، بالتحقق من صدق المقياس من خلال مصفوفة الارتباطات (correlation matrix)، بتطبيق المقياس على عينة مكوّنة من (451) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس في سبعة جامعات صينية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.33-0.58). ولأغراض الدّراسة الحالية تمّ ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتمّ ترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من قبل احد أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

للتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية، تم عرض مقياس المعتقدات المعرفيّة على سبعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة آل البيت والجامعة الهاشمية، وذلك للتحقق من ملاءمة فقرات المقياس ومناسبته لما وضع له. وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي اجمع عليها ثلاثة محكمين فأكثر.

ولحساب صدق البناء في الدّراسة الحالية، تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكوّنة من (45) طالبًا وطالبةً، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفيّة والأبعاد التي تتبع له، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (0.94-0.76), وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.90- 0.57)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع ابعادها بين (0.91-0.43)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.92 - 0.67) وجميعها دال إحصائياً.

6.4.2. ثبات مقياس المعتقدات المعرفيّة

قام (2013) Wang *et al.*، بالتحقق من دلالات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال استخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكوّنة من (451) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في سبعة جامعات صينية، وبلغ معامل الثبات (0.74).

وللتحقق من ثبات مقياس المعتقدات المعرفيّة في الدّراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Re-test)، إذ تم توزيع المقياس على (45) طالباً وطالبة من خارج عينة الدّراسة، وتم تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لبُعد المعرفة البسيطة (0.89)، و(0.83) لبُعد المعرفة المؤكدة، و(0.70) لبُعد القدرة الفطرية، و(0.85) لبُعد السلطة الكلية، و(0.77) لبُعد التّعلّم السريع، و(0.90) الدرجة الكلية للمقياس. وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا, وقد بلغت قيمة كرونباخ الفا لبُعد المعرفة البسيطة (0.76), و(0.86) لبُعد المعرفة المؤكدة، و(0.73) لبُعد القدرة الفطرية، و(0.79) لبُعد السلطة الكلية، و(0.86) لبُعد التّعلّم السريع، و(0.89) الدرجة الكلية للمقياس.

6.4.3. تصحيح مقياس المعتقدات المعرفيّة

في ضوء سلّم الإجابة على فقرات المقياس، تم تدريج سلّم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس المعتقدات المعرفيّة بين (32) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(160) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، ولتحديد مستوى تقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات أداة الدّراسة وكل بُعد من أبعادها، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية: أعلى علامة-أقل علامة/عدد المستويات، أي 5-1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

6.5. مقياس سلوك طلب المساعدة الأكاديمية:

تم استخدم مقياس سلوك طلب المساعدة الأكاديمية المُطوّر من قبل White (2011) ويتكون المقياس من (36) فقرة موزعه على ثلاثة ابعاد هي: طلب المساعدة الوسيلي (10 فقرات)، وطلب المساعدة التنفيذي (10 فقرات)، وتجنب طلب المساعدة (9 فقرات)، والفوائد المُدركة لطلب المساعدة (7 فقرات).

6.5.1. صدق مقياس سلوك طلب المساعدة الأكاديمية

قام (2011) White، بالتحقق من صدق المقياس من خلال مصفوفة الارتباطات (correlation matrix)، بتطبيق المقياس على عينة مكوّنة من (50) معلماً ومعلمةً المرشحين في مدينة نيويورك، وكانت قيم معاملات الارتباط للأبعاد مقبولة. ولأغراض الدّراسة الحالية تمّ ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتمّ ترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من قبل احد أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

وللتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية، تم عرض مقياس طلب المساعدة الأكاديمية على سبعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة آل البيت والجامعة الهاشمية، وذلك للتحقق من ملاءمة فقرات المقياس ومناسبته لما وضع له. وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي اجمع عليها ثلاثة محكمين فأكثر.

ولحساب صدق البناء في الدّراسة الحالية، تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكوّنة من (45) طالبًا وطالبةً، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس طلب المساعدة الأكاديمية والأبعاد التي تتبع له، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (0.95-0.75), وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد (0.94-0.68)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع ابعادها بين (0.91-0.47)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.86-0.53) وجميعها دال إحصائياً.

6.5.2. ثبات مقياس سلوك طلب المساعدة الأكاديمية

قام White (2011) بالتحقق من دلالات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال استخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكوّنة من (50) معلماً ومعلمةً من المعلمين المرشحين في نيويورك، وقد بلغت قيمة كرونباخ الفا لبُعد طلب المساعدة الوسيلي (0.89)، و(0.92) لبُعد طلب المساعدة التنفيذي، و(0.86) لبُعد تجنب طلب المساعدة، و(0.91) لبُعد الفوائد المُدركة من طلب المساعدة.

وللتحقق من ثبات مقياس طلب المساعدة الأكاديمية في الدّراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test)، إذ تم توزيع المقياس على (45) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لبعد طلب المساعدة الوسيلي (0.90)، و(0.92) لبُعد طلب المساعدة التنفيذي، و(0.87) لبُعد تجنب طلب المساعدة، و(0.80) لبُعد الفوائد المُدركة لطلب المساعدة و(0.91) الدرجة الكلية للمقياس. وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا, وقد بلغت قيمة كرونباخ الفا لبُعد طلب المساعدة الوسيلي (0.83)، و(0.79) لبُعد طلب المساعدة التنفيذي، و(0.77) لبُعد تجنب طلب المساعدة، و(0.87) لبُعد الفوائد المُدركة لطلب المساعدة. و(0.86) الدرجة الكلية للمقياس.

6.5.3. تصحيح مقياس سلوك طلب المساعدة الأكاديمية

في ضوء سلّم الإجابة على فقرات المقياس، تم تدريج سلّم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس المعتقدات المعرفيّة بين (36) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(180) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، ولتحديد مستوى تقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات أداة الدّراسة وكل بعد من أبعادها، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية: أعلى علامة-أقل علامة/ عدد المستويات، أي 5-1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

6.6. إجراءات الدّراسة:

تم تنفيذ الدّراسة وفقا للخطوات الآتية:

- ترجمة أدوات الدّراسة من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية, والتأكد من سلامة الترجمة.
- التأكد من صدق وثبات أدوات الدّراسة بتحكيمها وتطبيقها على عينة استطلاعية.
- تحديد مجتمع الدراسة حسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم في البادية الشمالية الشرقية، واختيار عينة تمثل مجتمع الدّراسة.
- زيارة الطلبة في مدارسهم، والتأكيد على أن الهدف من هذه الدّراسة هو إثراء البحث العلمي فقط، وستعامل البيانات والاستجابات بسرية تامة، ثم توضيح تعليمات الاستجابة على الأدوات للحصول على استجابات موضوعية، ومن ثم توزيع الاستبانات على العينة المستهدفة، وجمعها.
- جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً إلى نتائج الدراسة.

7. نتائج الدّراسة

7.1. السؤال الأول: ما مستوى المعتقدات المعرفيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية؟:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعتقدات المعرفيّة وأبعادها لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعتقدات المعرفيّة وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	التعلم السريع	3.97	.828	مرتفع
2	1	المعرفة البسيطة	3.75	.627	مرتفع
3	3	القدرة الفطرية	3.65	.744	متوسط
4	4	السلطة الكليّة	3.59	.818	متوسط
5	2	المعرفة المؤكدة	3.52	.834	متوسط
		مقياس المعتقدات المعرفيّة	3.69	.566	مرتفع

يبين جدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.52-3.97)، حيث جاء بُعد التّعلّم السريع في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.97) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد المعرفة المؤكدة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.52) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس المعتقدات المعرفيّة ككل (3.69) وبمستوى مرتفع.

7.2. السؤال الثاني: ما مستوى طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى طلب المساعدة الأكاديمية وأبعادها لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى طلب المساعدة الأكاديمية وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	تجنب طلب المساعدة	3.80	.579	مرتفع
2	1	طلب المساعدة الوسيلي	3.79	.559	مرتفع
3	2	طلب المساعدة التنفيذي	3.78	.742	مرتفع
4	4	الفوائد المدركة لطلب المساعدة	3.43	.593	متوسط
		سلوك طلب المساعدة الاكاديمية	3.72	.452	مرتفع

يبين جدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.43-3.80)، حيث جاء بُعد تجنب طلب المساعدة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.80) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد الفوائد المُدركة لطلب المساعدة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لسلوك طلب المساعدة الأكاديمية ككل (3.72) وبمستوى مرتفع.

7.3. السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α<0.05) في مستوى المعتقدات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن تعزّى إلى الجنس أو الفرع الأكاديمي، أو التفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعتقدات لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن حسب متغيرات الجنس، و الفرع الأكاديمي، وجدول (4) يبين ذلك.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعتقدات لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن حسب متغيرات الجنس، والفرع الأكاديمي

الجنس	الفرع الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	ادبي	3.75	.517	83
	علمي	3.92	.499	72
	المجموع	3.83	.515	155
انثى	ادبي	3.47	.627	96
	علمي	3.69	.502	79
	المجموع	3.57	.583	175
المجموع	ادبي	3.60	.594	179
	علمي	3.80	.512	151
	المجموع	3.69	.566	330

يبين جدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعتقدات لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والفرع الأكاديمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (5).

جدول رقم (5) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، و الفرع الأكاديمي، و التفاعل بينهما على مستوى المعتقدات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	5.401	1	5.401	18.233	.000
الفرع الاكاديمي	3.152	1	3.152	10.640	.001
الجنس × الفرع الاكاديمي	.039	1	.039	.131	.718
الخطأ	96.571	326	.296		
الكلي	105.441	329			

الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي

وجدول (5) يوضح ذلك.

يتبين من جدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha<0.05$) تعزّى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 18.233 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح الذكور، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha<0.05$) تعزّى لأثر الفرع الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف 10.640 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001، وجاءت الفروق لصالح الفرع العلمي، وكذلك يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha<0.05$) تعزّى لأثر التفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف 0.131 وبدلالة إحصائية بلغت 0.718.

7.4. السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للمعتقدات المعرفيّة بسلوك طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الرابع، فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر المعتقدات المعرفيّة في طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر المعتقدات المعرفية في طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة الصف الثاني ثانوي

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA				جدول المعاملات Coefficient				
	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الاحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	t المحسوبة	Sig. t الدلالة الاحصائية
سلوك طلب المساعدة الأكاديمية	0.591	0.349	34.760	5	0.000	المعرفة البسيطة	0.053	0.039	1.344	0.180
						المعرفة المؤكدة	0.124	0.030	4.115	0.000
						القدرة الفطرية	0.121	.033	3.717	0.000
						السلطة الكلية	0.025	0.033	0.747	0.455
						التعلم السريع	0.126	0.032	3.915	0.000

وتشير نتائج جدول (8) إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمعتقدات المعرفيّة في طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، حيث بلغ معامل الارتباط (R=0.591) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد المتغير المستقل مجتمعة (المعرفة البسيطة، والمعرفة المؤكدة، والقدرة الفطرية، والسلطة الكلية، والتّعلّم السريع) والمتغير التابع (طلب المساعدة الأكاديمية) وقد ظهر إن قيمة معامل التحديد (R^2=0.349) مما يشير إلى إن المعتقدات المعرفيّة (المعرفة البسيطة، والمعرفة المؤكدة، والقدرة الفطرية، والسلطة الكلية، والتّعلّم السريع) مجتمعة فسرت ما نسبته (34.9%) من التباين الحاصل في (طلب المساعدة الأكاديمية) في حين أن المتبقي يعود إلى متغيرات أخرى لم تدخل في الأنموذج، كما بلغت قيمة (F=34.760) عند مستوى ثقة تساوي (sig=0.000) وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة ($\alpha<0.05$).

8. مناقشة النتائج

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن المعتقدات المعرفيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية جاءت بدرجة مرتفعة، وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى إن المعلمين يستخدمون أساليب التدريس الحديثة التي تمنح المتعلم فرصة المشاركة الفاعلة في الموقف الصفي مما يعزز لديه مهارة البحث والتقصي عن المعارف والمعلومات المتعلقة بموادهم العلمية من اجل تحقيق هذا النجاح ممّاً يعني أنهم على استعداد للبحث عن مصادر المعلومات المختلفة التي تساعدهم على النجاح في المرحلة الثانوية، وانهم يسعون إلى التميز وهذا الاعتقاد منتشر بينهم في هذه المرحلة مما يؤدي إلى نمو اعتقاد لدى المتعلم بأن المعرفة غير مؤكدة، وأنها قابلة للتغيّر، وغير ثابتة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (Akgun and Gulmez, 2015 ; Cheng *et al*, 2013; Tutty and White 2005). والتي أشارت أن الطلبة يمتلكون مستويات مرتفعة من المعتقدات المعرفيّة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (المومني وخزعلي، 2015)، والتي أشارت إلى إن الطلبة لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفيّة.

في حين أظهرت نتائج دراسة (Muin *et al*, 2012)، إن الطلبة يمتلكون درجة مرتفعة من المعتقدات المعرفيّة على بعد القدرة الفطرية، ومتدنية على بعد المعرفة المؤكدة، ومتوسطة على أبعاد المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة.

وقد يرجع الباحث حصول طلبة المرحلة الثانوية على الدرجة المتوسطة في بُعد السلطة الكلية، وبُعد المعرفة المؤكدة، وبُعد القدرة الفطرية إلى أن أغلب المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم المدرسي يمارسون طرقاً تدريسية تقليدية كالمحاضرة الصفية، التي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ولا تمكن المتعلمين من المشاركة في الموقف التدريسي بفاعلية، فضلًا عدم توافر سُبل التّعلّم المختلفة التي تتيح للمتعلم آفاقاً واسعة لكي ينمي ويطور الجوانب المعرفيّة لديه.

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن سلوك طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء مرتفعاً، وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى تشجيع المعلمين لطلابهم لطلب المساعدة الأكاديمية ولفت انتباههم إلى الفوائد المُدركة لطلب المساعدة في دراستهم؛ وإتاحة الفرصة لهم لطلب المساعدة أثناء الحصة الدّراسية خاصة أن الطلبة في هذه المرحلة لم يعتادوا زخم المواد العلمية في المرحلة الثانوية؛ مما يجعلهم أكثر ميلاً لطلب المساعدة لزيادة تحصيلهم العلمي فهم على الأغلب يرغبون في زيادة معدلاتهم في امتحان الثانوية العامة من أجل دخول الجامعة، مما سينعكس على زيادة مستوى طلب المساعدة الأكاديمية لديهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (خطاطبة، 2015)، والتي أظهرت أن مستوى طلب المساعدة الأكاديمية كان مرتفعاً.

وقد يرجع الباحث حصول الطلبة في المرحلة الثانوية على الدرجة المتوسطة في بُعد الفوائد المُدركة لطلب المساعدة إلى طبيعة السمات السلوكية والشخصية للطلبة، وخاصة أن الطلبة في هذه المرحلة يعيشون فترة المراهقة وما فيها من تغيّرات واضطرابات أحياناً، إضافة إلى ضعف المعرفة أو اكتساب الخبرات التي تساهم في عدم الرغبة في طلب المساعدة الأكاديمية أو التردد في الحصول عليها، وربما طبيعة التربية ساهمت بدرجة ما على السعي لطلب المساعدة الأكاديمية سواء الأسرية أو المدرسيّة.

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفيّة تعزّى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الذكور بالتعليم والاقتناع بضرورة التّعلّم والتفوق العلمي للحصول على المكانة الاجتماعية المناسبة؛ ولأن التفوق في التعليم يحتاج إلى استخدام استراتيجيات معرفية معقدة، مما يزيد من فرصة الاطلاع والبحث في الحصول على المعرفة، لذا نجد أن المعتقدات المعرفيّة لدى الذكور أكثر عمقاً وتعقيداً منها لدى الإناث أن هذه المعتقدات المعرفيّة مكتسبة وليست ثابتة، وإنما تتحسن وتتطور من خلال الاستراتيجيات التي تستخدم في عملية التّعلّم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Tutty and White 2005)، والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى المعتقدات المعرفيّة تعزّى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (المومني وخزعلي، 2015. Akgun and Gulmez, 2015; Muin *et al*, 2012)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفيّة تعزّى لمتغير الجنس.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Trautwein and Lüdtke, 2007)، والتي أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفيّة تعزّى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفيّة تعزّى لمتغير الفرع الأكاديمي ولصالح العلمي، وقد يرجع هذه النتيجة إلى طبيعة المواد العلمية في الفرع العلمي والتي تفرض أعباء تعليمية أكثر من المواد الأدبية في الفرع الأدبي من حيث كمية ونوعية المواد الدراسية التي يتلقونها؛ الأمر الذي يدفع بطلبة الفرع العلمي إلى البحث عن المعارف والاهتمام بالمعرفة من أجل مواجهة هذه التحديات

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع أن المعتقدات المعرفيّة قد فسّرت ما نسبته (34.9%) من التباين في مستوى سلوك طلب المساعدة الأكاديمية، وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أنه كلما كانت المعتقدات المعرفيّة لدى الطلبة أكثر عمقاً وبعيدة عن السطحية كانت حاجتهم إلى طلب المساعدة الأكاديمية أكثر، مما يعني كلما أزداد ميل الفرد للحصول على المعرفة والتفكير بعمق في القضايا المختلفة ومحاولة إيجاد حلول جديدة للمشكلات والمواقف التي تواجهه الطلبة كانت المعتقدات المعرفيّة لديه أكثر عمقاً وتطوراً، لأنه يصبح أكثر وعياً بالكثير من المواقف المختلفة التي يعيشها. فحاجتهم إلى المعرفة تدفعه إلى البحث عن المعلومات والمعرفة من خلال طلب المساعدة الأكاديمية لتنمية أبنيتهم المعرفيّة والتي تُمكنهم من تطوير معارفهم ومهاراتهم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Cheng *et al*, 2013) أن المعتقدات المعرفيّة عن المعرفة القائمة على الانترنت سوف تساهم بشكل إيجابي بقدرة الطلبة لطلب المساعدة الأكاديمية عبر الانترنت، كما أن الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية عن المعرفة القائمة على الانترنت سوف يظهرون ميلاً للتواصل مع معلمهم وزملائهم في بيئة التّعلّم الإلكتروني (Bråten, Strømsø, and Samuelstuen, 2005).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Whitmire, 2004)، والتي أشارت إلى وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفيّة وسلوك طلب المعلومات كإحدى استراتيجيات التّعلّم المنظم ذاتياً.

9. التّوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- توجيه المعلمين في المدارس الثانوية لبناء برامج تدريبية واعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفيّة لدى الطلبة.
- تشجيع طلبة الصف الثاني ثانوي على طلب المساعدة الوسيلي، والفوائد المُدركة لطلب المساعدة.
- إجراء المزيد من الدّراسات التي تتناول المعتقدات المعرفيّة وسلوك طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى مثل التنظيم الذاتي.
- العمل على تعزيز وتحسين المعتقدات المعرفيّة لدى طلبة الفرع الأدبي الإناث.

نبذة عن المؤلف

عمر عطاالله العظامات

مدرسة الاشرفية ونايفة الثانوية الشاملة للبنين، وزارة التربية والتعليم، المفرق، الأردن، 00962799185527، adamat88@gmail.com

د. العظامات دكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة اليرموك، أردني، يعمل مدرساً في وزارة التربية والتعليم الأردنية ولدية العديد من الأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية مصنفة ضمن قواعد بيانات سكوبس وايبيسكو باللغتين العربية والانجليزية وشارك في أكثر من مئة دورة تدريبية متخصصة في مجالات علم النفس التربوي والاجتماعي والتربية الخاصة وتعديل السلوك ومهارات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات والنشر العلمي.

رقم الأوركيد (ORCID): https://orcid.org/0000-0001-9544-3629

المراجع

خطاطبة، عائدة. (2015). *سلوك طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المومني، عبداللطيف وخزعلي، قاسم. (2015). المعتقدات المعرفيّة في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*. **4**(11)، 497–509.

Akgun, A. and Gulmez, H. (2015). Analyzing the effect of epistemological beliefs of high school students on the academic achievement at chemistry course. *Electronic Journal of Social Sciences,* **14**(54), 68–80.

Al-Momani, A. and Khazali, Q. (2015). Epistemological beliefs according to the need for cognition and gender among a sample of secondary stage students at ajloun governorate. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, **4**(11), 497–509. [in Arabic].

Bråten, I., Strømsø, H. and Samuelstuen, M. (2005). The relationship between nternetspecific epistemological beliefs and learning within Internet technologies. *Journal of Educational Computing Research,* **33**(2), 141–71.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology,* **75**(2), 203–221.

Cheng, K. and Tsai, C. (2011). An investigation of taiwan university students' perceptions of online academic help seeking, and their web-based learning selfefficacy. *Internet and Higher Education,* **14**(3), 150–7.

Cheng, K., Liang, J. and Tsai, C. (2013). The role of internet-specific epistemic beliefs and self-regulation in high school students' online academic help seeking: A structural equation modeling analysis. *Journal of Educational Computing Research*, **48**(4), 469–89.

Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning & teaching. *Educational Psychology Review*, **13**(4), 353–83.

Hofer, B. (2008). Personal epistemology and culture. In: M.S. Khine (ed.) *Knowing, knowledge and Beliefs* (pp. 3–22). Berlin: Springer.

Hofer, B. and Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, **67**(1), 88–140.

Karabenick, S. (1998). *Strategic Help Seeking: Implication for Learning and Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Khatatbeh, A. (2014). *The Relationship Between Academic Help Seeking Behaviour and Academic Competence among Secondary School Students*. Unpublished M.A. Dissertatation, Yarmouk University, Jordan. [in Arabic].

Muin, W., Abedalaziz, N., Hussin, Z., Mohamed, M. and Saad, R. (2012). Epistemological beliefs of undergraduate students as function of gender and academic level. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, **5**(2), 109–18.

Paulsen, M. and Feldman, K. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Cognitive and behavioral strategies. *Research in Higher Education*, **46**(7),731–68.

Payakachat, N., Gubbins, P., Ragland, D., Norman, S., Flowers, S, Stowe, C., DeHart, R., Pace, A. and Hastings, J. (2013). Academic help-seeking behavior among student pharmacists. American *Journal of Pharmaceutical Education*, **77**(1), 1–11.

Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, **41**(4), 219–25.

Ryan, A. and Pintrich, P. (1997). Should I ask for help?: The role of motivation & attitudes in adolescent's help seeking in math class. *J. Educ. Psychology*, **89**(2), 229 – 341.

Ryan, A.M., Pintrich, P.R. and Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?. *Educational Psychology Review*, **13**(2), 93–114.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, **82**(3), 498–504.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, **85**(3), 406–11.

Schommer, M., Crouse, A. and Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, **84**(4), 435–43.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist*, **39**(1), 19–29.

Trautwein, U. and Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, **32**(3), 348–66.

Tutty, J. and White, B. (2005). Epistemological beliefs and learners in a tablet classroom. In: *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) Conference (pp. 679–683),* Queensland University of Technology, Brisbane, Australian, 04–07/03/2005.

Wang, X., Zhang, Z., Zhang, X. and Hou, D. (2013). Validation of the chinese version of the epistemic beliefs inventory using confirmatory factor analysis. *International Education Studies*, **6**(8), 98–111.

White, M. (2011). Predicting success in teacher certification testing: The role of academic help seeking. *Online Submission*, **7**(1), 24–44.

Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information Processing & Management*, **40**(1), 97–111.

Zimmeman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement. *Educational Psychology*, **25**(1), 3–17.