المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس والتربية الخاصة المشارك بكلية التربية بجامعة أم القرى

المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة

صبحي بن سعيد الحارثي

قسم علم النفس والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: ssaharthy@uqu.edu.sa

ملخص:

هدفت هذه الدراسة لبحث علاقة المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف بالتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة مستوى المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف ومستوى التدفق النفسي، والكشف عن الفروق بينهما التي قد تُعزى لمتغيـرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، لدى عينة تكونت من (366) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أم القرى اختيروا بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت مقاييس المعتقدات المعرفية، وتوجهات الأهداف والتدفق النفسي وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. أشارت النتائج إلى. امتلاك الطلبة مستوى متوسط في المعتقدات المعرفية. وامتلاكهم مستوى مرتفع في "توجهات الهدف"، وامتلاكهم مستوى مرتفع في "التدفق النفسي"، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي، وكانت قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء الاعتقاد في ثبات المعرفة فقد وجدت فروق لصالح الذكور، وكانت قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في توجهات الأهداف غير دالة في بُعد الاتقان أما أبعاد الأداء/ إقدام، والأداء/ إحجام فقد وجدت فروق لصالح الذكور، وكانت قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء بُعد "السيطرة" حيث وجدت فروق لصالح الذكور، وكانت قيمة (ت) للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في المعتقدات المعرفية غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء بُعد سرعة التعلم فقد وجدت فروق في التخصص الأدبي، قيمة (ت) للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في توجهات الأهداف غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء بعد الأداء/ إحجام حيث وجدت فروق لصالح التخصص الأدبي، وكانت قيمة (ت) للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في التدفق النفسي غير دالة في جميع الأبعاد باستثناء بعد "تحديد الأهداف"حيث وجدت فروق لصالح التخصص الأدبي، وأوصت الدراسة ببناء برامج تدريبية لتطوير المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف والتدفق النفسي لدى الطلبة الجامعيين، وتوجيه أساتذة الجامعات لاعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية وتوجهات الاهداف والتدفق النفسي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات المعرفية، توجهات، الهدف، التدفق النفسي.

Cognitive beliefs, goal orientations and their relationship to the psychological flow of university students

Subhy Saeed Al Harthy
Department of Special Education, College of Education, Umm Al Qura University, KSA.
Email:ssaharthy@uqu.edu.sa

ABSTRACT:

The study aimed to reveal the relationship of cognitive beliefs and the orientation of the goals to the psychological flow of university students, and to know the level of cognitive beliefs, goal orientations, level of psychological flow, and the difference between them according to sex, and academic specialization, the sample consisted of 366 students from the university students of um al-Qura university chosen in a random way. To scales of cognitive beliefs , goal orientations and psychological flow were used. The results indicated that students have an average level of cognitive beliefs. The order of cognitive beliefs was according to the level of consent, students have a high level of goal orientation, have a high level of psychological flow. There are statistically significant differences between cognitive beliefs and psychological flow. The value of (t) of differences between males and females in cognitive beliefs is not significant in all dimensions except belief in the stability of knowledge; there have been differences in favor of males. The value of (t) differences between males and females in goal orientations is not significant in the after-mastery, while the dimensions of performance/performance and performance/reluctance have found differences in favor of males. The value of (t) of differences between males and females in psychological flow is not significant in all dimensions except after control, differences have been found in favor of males. The value of (t) of the differences between scientific and literary specializations in cognitive beliefs is not functioning in all dimensions except after the speed of learning, there have been differences in the direction of literary specialization. The value of (t) differences between scientific and literary specializations in the direction of objectives is not indicative in all dimensions except after performance/reluctance, there have been differences in favor of literary specialization. The value (t) of the differences between the scientific and literary specializations in the psychological flow is not functioning in all dimensions except after the targeting has found differences in favor of literary specialization. The study recommended building training programs to develop cognitive. beliefs, goal orientations and psychological flow among university students, and directing university professors to adopt teaching methods that take into account cognitive beliefs, goal orientations and psychological flow among students.

Keywords: Cognitive Beliefs ,Target Orientations , Psychological Flow.

مقدمة:

يمثل طالب المرحلة الجامعية شريحة ذات أهمية خاصة من شرائح أي مجتمع، فهم قادة الغد وبناء المستقبل وبهم تتقدم الأمم وتتطور، ويقع على عاتقهم دفع حركة التقدم العلمي والتكنولوجي لمجتمعاتهم إلا أن هذه المرحلة ذات طبيعة خاصة، حيث تتعدد فيها الضغوط والصراعات النفسية ويزداد فيها التوتر ويكثر بها المتناقضات والازمات التي تلقي بظلالها على تفكير هؤلاء الشباب وسلوكياتهم وتوجهاتهم المستقبلية، وذلك لكونها مرحلة الاحساس بالمسئولية والانتقال من الاعتماد على الأسرة الى الاعتماد على النفس،.

إذ تشهد الآونة الأخيرة تطوراً كبيراً وسريعاً في كم المعلومات والمعرفة التي يجب على المتعلمين مسايرتها وفهمها. ومنها" المعتقدات المعرفية" والتي تعتبرمن الموضوعات التي تتسم بالحداثة والتي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين واستثارة اهتمامهم لإجراء المزيد من البحوث والدراسات لتعَرف عن طبيعتها، ومكوناتها، وكيفية قياسها، وسبل تطورها، لما لها من أهمية بالغة في تنظيم العملية التعليمية- التعلمية للطالب الجامعي.

ومع تزايد هذا الرصيد المعرفي يعتقد الطلاب بأن هناك درجة كبيرة من المعرفة قابلة للتطور، وأن هناك معرفة أخرى يجب اكتشافها، وأن هناك معرفة قليلة ثابتة لا تتغير. المعتقدات المعرفية تتراوح بين الأفكار البسيطة والأفكار المعقدة حيث إن الأفكار البسيطة هي التي تتضمن المعتقدات التي تشير إلى أن الحقيقة مؤكدة ومطلقة، ويمكن اكتسابها من قِبل السلطة، أما الأفكار المعقدة، فهي المعتقدات التي تشير إلى أن الحقيقة نسبية وتتغير، ويمكن بناؤها بشكل فاعل من قبل الأفراد ذوي التفكير المعقد.

ومن هنا تعد المعتقدات المعرفية من المكونات الرئيسة في عملية التعلم, فهي تشمل مجموعة من الاعتقادات حول معنى المعرفة, وطبيعتها ومصدرها وشروطها المختلفة ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب, وذلك لتحقيق الفهم العميق للفرد.(Kirmizigul & Bektas, 2019)؛ كما تعد الأساس النفسي الذي يشير إلى مفاهيم الطلاب حول طبيعة وكيفية اكتساب المعرفة, وتختلف هذه المعتقدات من حيث المجال المعرفي, كما تختلف باختلاف الأفراد, وطبيعة عملهم، وذلك لتحقيق العمل الذي تم تكليفهم به، ولها تأثير قوي وفعال في جميع السلوكات والقرارات التي يمكن أن يتخذها الفرد. (Peffer & Ramezani, 2019) وهي تُعد أحد مستويات ما وراء المعرفة، حيث يطلق عليها معرفة ما وراء المعتقدات المعرفية Epistemological Metacognitiveإضافة إلى المستويين الآخرين: معرفة ما وراء المعرفة، ومعرفة ما

وراء الاستراتيجية؛ حيث تعمل المعتقدات المعرفية كرابط للمستويين السابقين، وتتضمن المراقبة والوعي محدود المعرفة.

وتؤثر المعتقدات المعرفية على الطلاب من خلال تحسين الثقة بالنفس، وفهم العملية التعليمة، وكيفية حصولهم على المعلومات، وهي حجر الأساس للإطار الفكري له, فهي جزء من تكوين شخصية الفرد كما أنها تؤثر في أسلوب الفرد من حيث التفكير والإدراك وخصوصا في حل المشكلات التي تواجهه داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، أو خلال ممارسته لمجال التعليم، مما يؤثر في تحصيله المعرفة (Bakar & Ali, 2018).

وتعد المعتقدات المعرفية من أهم العوامل التي ترتبط بمستويات المشاركة الصفّية للمهمات الأكاديمية الصفية، خاصة عند رغبة الطلبة في مواصلة هذه المهام. وبينت دراسة(Pintrich,2003) أن المعتقدات المعرفية لدى الطلبة ترتبط بالأداء الأكاديمي لديهم، وبمستوى ذكائهم، وقدرتهم على التعلم .ويشير مفهوم المعتقدات المعرفية إلى معتقدات الطلاب عن كيفية اكتساب المعرفة؟ وما الذي يعتبر معرفة؟ وأين تكمن المعرفة؟ وكيف يتم بناء المعرفة؟ وتقييمها بالطريقة التي تصبح بها هذه الأسس المنطقية جزءا من العمليات المعرفية للتفكير والاستدلال العقلي والمنطقي وتؤثر فيها. ولها أهمية لدى الطلبة في المهام الأكاديمية عند رغبتهم في مواصلة هذه المهام الأكاديمية. فالأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقداتهم حول الذكاء والمعرفة والتعلم؛ إذ إن الطلاب الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال، يميلون إلى تجنب العقبات، وإظهار أنماط سلوكية. واستخدام استراتيجيات غير فعالة، أوقادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات، بعكس الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة ومعقدة وناضجة، ويؤمنون بحاجتهم إلى المعرفة، مما يدفعهم إلى مواجهة العقبات والتكيف معها، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة.(Pintrich,2003) .لذلك تؤدي المعتقدات المعرفية دوراً بارزاً في بناء الاطار الفكري للطلبة، وفي تحديد شخصياتهم، وفي كيفية حصولهم على المعرفة، وفي طريقة تفكيرهم في حل المشكلات التي تواجهم حيث يؤثر ذلك في على تحصيلهم الأكاديمي، مما يؤثر بدوره في اختيارهم المهني بالمستقبل(الربيع، الجراح، 2011).

في حين يرى العديد من الباحثين أن توجهات الهدف تعد من النظريات الحديثة التي انبثقت من أبحاث ماكليلاند وأتكنسون عن دافعية الانجاز. حيث ترجع نظرية توجهات الاهداف في الأساس للنظريات المفسرة للدافعية والتي تهتم بالاتجاه الاجتماعي والمعرفي في تفسير الدافعية وبعد ذلك كان لها اسهامات كبيرة في المجال التربوي والتحصيل الأكاديمي.

وتعد نظرية توجه الهدف Goal Orientation من أهم النظريات التي انبثقت كواحدة من أكثر المداخل انتشارًا في فهم الدافعية الداخلية للطلاب وخاصة دافعية التحصيل أو الإنجاز، حيث يرى معظم التربويين وعلماء النفس أنها تؤدي دورًا مهمًا في تعلم الطلاب. وتركز هذه النظرية على التوجه العام للأهداف التي يميل الطلاب إلى السعي لتحقيقها، ويشمل هذا التوجه أنواعًا محددة من الأهداف كما يهدف إلى الإجابة عن السؤال: لماذا يسعى الطلاب إلى تحقيق أهداف محددة إذا ما قورنوا بالآخرين؟ وكيف يمكن إنجاز مثل هذه الأهداف؟ وكيف يمكنهم أن يقوموا أدائهم؟

حيث يتم تحديد أفعال الأفراد وسلوكياتهم من خلال معتقداتهم حول كيفية النجاح في أداء المهام (فعالية الذات)، وليس ما يحتاجونه من معلومات ومهارات لأداء المهمة بنجاح، فهم مضطرون إلى التأكد من مستوى التوقع للنجاح في المهمة قبل أن يدخلوا فيها(Lewis, 2018).

أما بالنسبة لمتغير "التدفق النفسي" نجد أن حالة التدفق النفسي تمثل بالمعنى الذي توصف به في أدبيات علم النفس الخبرة الانسانيةالمثلى Optimal Human Experience المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الايجابية وجودة الحياة بصفة عامة (أبو حلاوة، 2013) فحالة التدفق النفسي تمثل أفضل الحالات التي تخدم فيها انفعالات الاداء وتعزز عملية التعلم، كون هذه الانفعالات التي تسيطرعلى الفرد انفعالات ايجابية مليئة بالطاقة.

إن التدفق حالة من حالات الذكاء الوجداني في أحد تجلياته. فهومن المفاهيم السيكولوجية ذات المضامين الإيجابية، التي ربما يسهم تقدمها وتحليلها وتبين أبعادها وطرق رصدها وقياسها في البيئة العربية إلى تنشيط الاهتمام البحثي بالقضايا ذات العلاقة بحركة علم النفس الإيجابي لتأسيس وإقرار ما يصح تسميته بالتمكين السلوكي للشخصية بالتركيز على الجوانب الإيجابية الخاصة بخبرة حالة التدفق التي تقتضي معانقة الحياة وتقبل مصاعبها واعتبارها تحديات جديرة بأن تستنهض همة المواجهة واغتنامها كفرص أصيلة للتعلم ولتجويد الأداء الإنساني ليرتقي في مسار التميز، ثم الاتقان، ثم الإحسان؛ وهو حالة نسيان الذات عكس التأمل والاجترار والقلق. فإذا وصل الفرد إلى حالة التدفق. فإنه يستغرق تماما في العمل الذي يقوم به إلى الدرجة التي يفقد فيها الوعي بذاته تماما، وبهذا الاحساس تكون لحظات التدفق لحظات غياب الذات، وبالرغم من وصول الأفراد إلى أقصى درجات الانغماس في الأداء إلا أنهم لا يدركون كيفية القيام بذلك لأن الشعور بالسرور هو الدافع والمحفز لهم، ومن فوائد التدفق النفسي أنه يسهم في التخفيف من الاضطرابات النفسية (عبدالله، 2018).

وممكن ملاحظة التدفق النفسي من حالة الانهماك عندما ينشغل الفرد في أمر يحبه ويستمتع به حتى يبلغ درجة الامتياز فيها، ويستمر هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود كالشلال المتدفق فإذا استطاع الفرد أن يصل إلى حالة التدفق فإن ذلك يمثل أقصى درجة للأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقي الفرد الإصابة بالملل والقلق والاكتئاب.. (Sreckovic et al., 2017)

وتُعد مفاهيم التدفق النفسي والمعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف من أهم المفاهيم السيكولوجية المرتبطة بعلم النفس الإيجابي، فهي حالة نفسية داخلية تجعل الشخص يشعر بالتوحد مع ما يقوم به وبالتركيز التام فيما يقوم به والاندفاع بحيوية نحو الأنشطة مع إحساس عام بالنجاح في التعامل مع هذه الأنشطة.ولأن موضوع المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي من الأمور المهمة لطلبة الجامعات، لما لها من تأثير كبير على دراستهم وتعلمهم وتنشئتهم وبنائهم المعرفي والفكري، جاءت فكرة هذه الدراسة باختيار طلبة الجامعة باعتبارها الفئة الأساس التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته، فقد أشارت (Schommer,2008) إلى أنه كلما زاد فهمنا للمعتقدات المعرفية زادت قدرتنا على تقديم التعلم الأفضل للطلبة، وتعديل التعليم ليلائم طرق تفكيرهم، فعندما يتعلم الطلبة بصورة ضعيفة، قد تكون المشكلة أكبر من نقص المعرفة الحقيقية لديهم، وانما قد تعود إلى طبيعة معتقداتهم المعرفية.وبالنسبة للتعليم في المرحلة الجامعية فالمسؤولية الملقاة على عاتق الطلاب كبيرة نظراً لأن بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم الطلاب، بل يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي، الذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراتهم فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة على الطلاب يجب عليهم انجازها، وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الأفراد في الوقت الحالي، أصبح الجهد الذاتي من قبل الطلاب في عملية تعلمهم دوراً كبيرا في تحقيق أهداف هذه المرحلة.

لذلك حظيت موضوعات المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي في السنوات الأخيرة باهتمام الباحثين والدارسين، وذلك في محاولة جادة لدراسة هذه الموضوعات على عينات وبيئات وثقافات مختلفة، . ومنها دراسة. (عفيفي، 2018) والتي هدفت إلى معرفة علاقة المعتقدات المعرفية بمهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية علي عينة مكونة من (300) طالب من الصف الأول الثانوي الأزهري بمركز فاقوس محافظة الشرقية، استخدم المنهج الارتباطي، واستخدمت مقياسين المعتقدات المعرفية ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية بمهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. كما هدفت دراسة.(Kaplan & Cavas ,2016) إلى التعرف

على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتصور نحو القضايا العلمية والاجتماعية الجدلية لدى طلاب الطف الثامن، وقد تكونت عينة الدراسة من (464) من طلاب الصف الثامن بتركيا، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة، كما أسفرت عن وجود علاقة طردية وذات دلالة احصائية بين المعتقدات المعرفية وتصورات القضايا العلمية والاجتماعية الجدلية

ودراسة (المومني، 2014) التي أَجريت على عينة مكونة من (651) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك. وأشارت نتائجها إلى ان الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس، كما أشارت نتائج دراسة (Muin, et al,. 2012) إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية. ومن الدراسات التي تمت في إطار توجهات الهدف. دراسة (عرقوب، 2013) والتي هدفت إلى التعرف إلى توجهات الهدف لدى الطالب المعلم في التربية الخاصة والطالب المعلم في تخصص التعلم الالكتروني. وتكونت عينة الدراسة من (127) طالبا وطالبة وكان من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توجهات الاهداف (إتقان–إقدام، إتقان –إحجام، أداء–إقدام) ودراسة (طه، 2012)والتي هدفت التعرف على استراتيجيات الدراسة منبئات عن أهداف الإنجاز وناتج الأداء الاكاديمي ومعرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري وهي دراسة تحليلية مقارنة وكانت عينة الدراسة مكونة من) (252طالبا) من مستويات عمرية وصفية متمايزة بكلية المعلمين في جامعة تكساس بأوستن ومن تخصصات مختلفة للطلبة علمية، انسانية (وتراوحت اعمارهم بين(20–24) سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دالة احصائية في توجهات أهداف الإنجاز بين طلبة الجامعة بحسب متغير التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية. وهدفت دراسة (Hsieh,2011) التعرف على العلاقات المتداخلة بين توجهات الهدف ودافعية الإنجاز بعد خبرات الفشل على عينة من طالبات الجامعة مكونة من (40) طالبة في جامعة تكساس بأوستن وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات أهداف الإنجاز وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث) ووجود فروق دالة احصائياً في هذه التوجهات بين طلبة الجامعة وفقاً متغير التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة (عبد الفتاح، 2011) التعرف على اثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي في تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم. وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى (Trautwein & Lodtke ,2007) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من(2854)طالب بالمرحلة الثانوية(886)طالبا وطالبة بإحدى الجامعات الألمانية، وأظهرت النتائج عدم وجود تأثير للجنس والعمر على المعتقدات المعرفية، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي، حيث يحصل الطلبة ذوو المعتقدات المعرفية المرتفعة على معدلات أكاديمية منخفضة.

ومن الدراسات التي تناولت التدفق النفسي. دراسة.(عبده وخلف، 2016) والتي هدفت لتعرف العلاقة بين التدفق النفسي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (309) طالب وطالبة من كليات (الزراعة والعلوم، الآداب ودار العلوم) بجامعة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التدفق، ودرجاتهم على قائمة العوامل الكبرى الخمس للشخصية وذلك لصالح التدفق النفسي.

وهدفت دراسة. (بنهان، 2016) إلى التحقق من فعالية الإرشاد بالمعني في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك لدى عينة مكونة من (24) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، بالقسمين العلمي والأدبي. وقدأظهرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج في تحسين التدفق النفسي ومهارات التفكير الابداعي لدى المجموعة التجريبية، حيث أنه كانت توجد بعض المشكلات التي ساهمت في خفض التدفق النفسي لدى الطلاب.

واكدة دراسة ((Reinhard & Dickhauser ,2012. والتي هدفت لمعرفة أثر الحاجة إلى المعرفة في تشكيل التوقعات الأدائية المدرسية من خلال التدفق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (554) طالبا أمريكا. وأظهرت النتائج أنه كلما زاد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة زاد الأداء الحقيقي المدرسي، وأشارت إلى أن الحاجة إلى المعرفة كانت بدرجة متوسطة النتائج أيضا عند أداء مهام من المتوقع أدائها، وترتفع عند تعقد هذه المهام، وخاصة عند الأداء الحقيقي لهذه المهام.

وهدفت دراسة (Seger & Potts ,2012). إلى معرفة العلاقة بين التدفق النفسي وألعاب الفيديو، وقد تكونت عينة الدراسة من (185) من لاعبي ألعاب الفيديو، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في التدفق النفسي وكانت النتيجة لصالح الذكور.

وهدفت دراسة (Coutinho, Wiemer- Hasting, Skowronski & Britt, 2011)تعرف أثر الحاجة إلى المعرفة من خلال التدفق النفسي في مقدار

التوضيحات التي يطلبها الطلبة في أثناء أدائهم في المهمات التعليمية وحل المشكلات. وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الدرجة العالية من التدفق النفسي يطلبون قدرا أكبر من التوضيح للمشكلات والمهام مما يطلبه أولئك الذين لديهم قدر منخفض من الحاجة إليها، وأن الطلبة ذوي الدرجة العالية من التدفق النفسي ينجزون المهام بشكل أفضل من زملائهم ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة،

وكذلك أجرى (Kitchener, 2002) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر التدفق النفسي في بعض المخرجات الأكاديمية المتعلقة بأحد مقررات لإدارة الأعمال لطلاب الفرقة الرابعة الجامعية بإحدى الجامعات العامة بمنطقة الغرب الأوسط للولايات المتحدة. وتم قياس التدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية على مقياس التدفق النفسي، والدرجة على الأبعاد الفرعية له، وثلاثة من الخصائص المكونة لأنشطة التدفق النفسي وأسفرت النتائج عن تأثير التدفق النفسي على مستوى التعلم الطلابي المدرك للمادة المستهدفة والرضا الطلابي، بينما لم يكن للتدفق النفسي أثر دال في الأداء الطلابي الذي تم قياس اختبارات الاختيار من متعدد. وكان هناك دعم جزئي لأثر التدفق النفسي في النمو المهارى المدرك من قبل الطلاب.

ومن الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة بين التدفق النفسي وتوجهات الهدف.

دراسة (Wenlong,2019) والتي هدفت لمعرفة مستوى الحاجة إلى المعتقد المعرفي والعلاقة بينة وبين التدفق النفسي لدى عينة من (701) طالب وطالبة من طلاب البكالوريوس في جامعة بنسلفانيا. وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى المعتقدات المعرفية, ووجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي.

كما هدفت دراسة (Schommer ,2018) التعرف على أثر المعتقدات المعرفية في استيعاب الطلبة وتحديد توجهاتهم نحو الهدف، وتكونت عينة الدراسة (127) طالبا وطالبة من تخصص علم النفس في مدينة نيويورك، وتم اختيار (118) من الكلية و(149) من الجامعة. وأظهرت النتائج أنه كلما ازداد المستوى التعليمي للطلبة طوروا منظومة معقدة من المعتقدات المعرفية، وأنه كلما اعتقد الطلبة أن المعرفة مؤكدة ازداد احتمال تفسيرهم توجهات أهدافهم أنها حقائق ثابتة ودائمة لا تتغير، كما أظهرت النتائج أن التدفقات النفسية والمعتقدات المعرفية للطلاب تؤثر في استيعابهم.

وقد هدفت دراسة (Hutagalung et al. ,2018) تعرف العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من 302 طالبا منهم 168 من الذكور و 134 من الإناث في المرحلة الثانوية واستخدم مقياسي المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف، واظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغيرات الدراسة بين الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور.

ودراسة (Bendixen & Nussbaum ,2017) والتي هدفت إلى التعرف على أثر كل من توجهات الهدف والتدفق النفسي للطلاب في تصرفات الطلاب في أثناء انخراطهم في مهمات تعليمية تتضمن الحجج والبراهين، وقد تكونت عينة الدراسة من (238) طالبا وطالبة في جامعة نيفادا، أشارت النتائج إلى أن توجهات الهدف تعد منبئات لقدرة الطلبة على العمل أثناء مواجهة المهمات المتضمنة للحجج والبراهين من خلال ارتفاع مستوى التدفق النفسي.

وهدفت دراسة (Dollinger ,2017) إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو الهدف والابداع من خلال التدفق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يمتلكون درجة عالية من التوجه نحو الهدف يتميزون بأن لديهم إنتاجات إبداعية أكثر من زملائهم ذوي الدرجة المنخفضة من التوجه نحو الهدف، كما أنهم أكثر قدرة على إنتاج أعمال إبداعية أكثر جودة من أقرانهم الآخرين تظهر في تدفقات نفسية مميزة.

كما أجرى ((Whitmire ,2014 دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين توجهات الهدف والتدفق النفسي لدى عينة من (15) طالبا وطالبة في جامعة ويسكنسون في أمريكا، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط بين توجهات الهدف والتدفق النفسي، فكلما زاد التدفق النفسي للطالب تعرف على توجهات الهدف وتحديد متطلباته بعناية.

وهذا ماكدتها دراسة (Alexander & Buehl ،2013) لتعرف علاقة المعتقدات المعرفية بالتدفق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (482) طالبا وطالبة من مستوى السنة الرابعة في جامعة جورج ماسون شمال أمريكا، أجابوا على استبانة المعتقدات المعرفية بعد مشاركتهم في مهمات تعليمية. وأشارت النتائج إلى إظهار مهارات اجتماعية ونفسية بمستوى عال وثيقا ارتباط المعتقدات المعرفية المعقدة ارتباطا من الدافعية وانجاز المهمات التعليمية،

كما هدفت دراسة (Kirby, Evans & Fabrigar ,2013) إلى معرفة العلاقة بين الحاجة إلى توجهات الهدف وأساليب التدفق النفسي في ضبط عملية التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (226) طالبا جامعيا في إحدى الجامعات. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى توجهات الهدف وكل من أساليب التدفق النفسي في ضبط عملية التعلم، وأظهرت النتائج أيضا الطلبة بحاجة إلى التدفق النفسي بدرجة أكبر عند استخدامهم توجهات الهدف لضبط عملية التعلم، ومن الدراسات التي أكدة علاقة المعتقدات المعرفية بتوجهات الهدف دراسة ((Kelly, 2005 لمعرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف لدي الطلاب المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من 484 من الطلاب المعلمين منهم 284 ممن في كليات التربية، ومنهم 198 من الذين تخرجوا والتحقوا ببرامج تربوية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة طردية ذات دلالة احصائية بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من هم بكليات التربية ومن حصلوا على برامج تربوية وذلك لصالح من هم بكليات التربية. ومن جانب أخر هناك بعض الدراسات التي أكدت علاقة المعتقدات المعرفية بتوجهات الهدف والتدفق النفسي، فقد أجرى (Hofer ,2018) دراسة هدفت الكشف عن علاقة المعتقدات المعرفية بكل من التوجه نحو الهدف والتدفق النفسي لدى طلبة السنة الأولى في إحدى جامعات الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من 438 طالبا وطالبة في تخصص الرياضيات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية والتوجه نحو الهدف والتدفق النفسي. ووجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية والتوجه نحو الهدف والتدفق النفسي من خلال غرس الأمل وبناء القوة الحاجزة التي تزيد المناعة النفسية وتعرض الطالب للاضطرابات النفسية، وأكدت دراسة (Daniels & Putwain ,2010) الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي والمعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف، هدفت بخاصة للكشف عما إذا كانت العلاقة بين معتقدات الكفاءة وقلق الاختبار تتوسطها أهداف الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (202) طالبا و(96) طالبة المدارس الثانوية في الشمال الغربي لبريطانيا، وكشفت النتائج عن أن الطلبة ذوي معتقدات الكفاءة المتدنية في مادة الرياضيات، أقروا عن أفكار مقلقة عندما تبنوا أهداف (تجنب–إتقان)، كما أن الإناث ذوات معتقدات الكفاءة اللفظية المتدنية عبرن عن سلوكيات توقف عن أداء المهمة أكثر، وتعكس نتائج هذه الدراسة مدى ارتباط توجهات الهدف والتدفق النفسي بمعتقدات الطلاب المعرفية. ويلاحظ من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة وجود تباين واضح بين هذه الدراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات

الدراسة الحالية وأن بعض الدراسات تتفق على أن المعتقدات المعرفية تؤدي دوراً متوسطا في تأثيرها بالسلوك، وهناك ارتباط بين المعتقدات المعرفية وكل من توجهات الهدف.

(Hutagalung. et al. .Schommer ,2018, Kaya ,2017 ,2018)، وكذلك وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف والتدفق النفسي. ومنها دراسة.

((Hofer ,2018, Daniels & Putwain ,2010. ويمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن خفض المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف والتدفق النفسي، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف والتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، والوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها كشف العلاقة بين "المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف والتدفق النفسي" بشكل مباشر في المرحلة الجامعية. وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي. ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئا من النقص في هذا الجانب.لاسيما أن الوقوف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية يمكن أعضاء هيئة التدريس وأصحاب القرار من توجيه تلك المعتقدات لتنمو نموا سليما نظرا لقابلية المعتقدات المعرفية للنمو والتطور.

ولعل هذا يشير إلى العلاقة النظرية المحتملة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف والتدفق النفسي لدى طلبة المرحلة الجامعية.. وهو ما سعت الدراسة الحالية إلى بحثة.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال خبرته في التدريس الجامعي، أن هناك اختلافا في التعامل مع الحقائق والمعارف المختلفة من قبل الطلبة، فبعضهم يقبلها كأنها ثابتة لا تتغير، مما يحول دون مشاركتهم في الأنشطة والتحديات المعرفية التي تمكنهم من الوصول إلى المعرفة وتوليدها، وآخرون يدركونها على أنها نسبية وتتغير، وهذا يجعلهم أكثر فاعلية في عملية التعلم من غيرهم، وأكثر حاجة إلى المعرفة التي تثبت صحة الحقائق التي تعلموها، واكتشاف المعارف الجديدة التي لم يعرفوها بعد ومساعدتهم على الانجاز واتمام المهام كمتغير مهم من متغيرات الصحة النفسية الإيجابية.

وبالتالي يمكننا القول أن حالة "التدفق النفسي" التي يعيشها الطالب تعد بمثابة القوة الدافعة لنجاحة في أداء مهامه التي يمارسها ويكتسب القدرة على الإدارة الذاتية،

وزيادة الدافعية وبالتالي تطوير الاداء في اتجاه مهامه بنجاح. ومما سبق وانطلاقا من أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه كل من " المعتقدات المعرفية، توجهات الهدف، التدفق النفسي" ومن نتائج الدراسات السابقة واختلاف نتائجها وسعيا من الباحث لفهم طبيعة العلاقة بينهما. وللأثر الذي يمكن أن تتركه في أداء الطلبة الجامعيين، فقد أجريت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بينهما ويرى الباحث أننا في حاجة إلى بحث هذه المتغيرات معا بشكل أوسع للتأكد من نتائج هذه العلاقة.. وتحاول الدراسة الحالية الاجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما المعتقدات المعرفية السائدة لدى طلبة المرحلة الجامعية؟
2- ما توجهات الأهداف السائدة لدى طلبة المرحلة الجامعية؟
3- ما مستوى التدفق النفسي لدى طلبة المرحلة الجامعية؟
4- ما العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟
5- ما العلاقة بين توجهات الأهداف والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟
6- هل توجد فروق في المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف والتدفق النفسي لطلاب الجامعة وفقا للجنس (ذكور، إناث)؟
7- هل توجد فروق في المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف والتدفق النفسي لطلاب الجامعة وفقا للتخصص (علمي، أدبي)؟

أهداف الدراسة:

هدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين "المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف والتدفق النفسي" ومستوى كل منهما لدى طلبة الجامعة. كما هدفت إلى معرفة اختلاف مستوى كل من " المعتقدات المعرفية وتوجهات الاهداف والتدفق النفسي" لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص والجنس.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

1- تساعد نتائج الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس ومتخذي القرار على تحسين استراتيجيات وطرق التدريس بما يحقق النوعية المستمرة في التعليم.
2- توجيه الانتباه إلى أهمية الربط بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية، حيث

تركز الجامعات العربية بصفة خاصة الاهتمام بالأهداف المعرفية على حساب الاهداف الوجدانية، وتعد المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف والتدفق النفسي من الجوانب الشخصية الوجدانية التي ترتبط بالأداء الأكاديمي للطلاب.

3- تركز الدراسة الحالية على متغيرات معرفية ووجدانية لم يتم تناولها بشكل كاف في الدراسات التربوية العربية. على حد علم الباحث وهي المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي على الرغم من تأثيرها على تعلم الطلاب.

مصطلحات الدراسة

المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

يتبنى الباحث تعريف (schommer,2004). بأن المعتقدات المعرفية هي التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة. وعن كيفية اكتسابها وتتكون من أربعة جوانب، هما

(1) الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة.(2) الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة، (3))الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة، (4) الاعتقاد في سرعة التعلم.

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن فقرات مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في هذه الدراسة.

توجهات الهدف Goal Orientation

هو مفهوم افتراضي يعبر عن التوجهات الدافعية للطلاب في مواقف الأداء الأكاديمي". وهناك أربعة أشكال لتوجهات الهدف هي:

1- أهداف إتقان – إقدام: وهي رغبة الفرد في التحسن أو إتقان المهارات المطلوبة لمهمة ما.

2- أهداف إتقان – إحجام: وهي ميل الفرد إلى تجنب الفشل في التعلم أو عدم الوصول إلى التمكن.

3- أهداف الأداء – إقدام: وهي ميل الفرد إلى إظهار قدرته الخاصة أمام الآخرين وتلقي الأحكام المفضلة منهم وتجنب الأحكام غير المفضلة والتركيز على التفوق على الآخرين.

4- أهداف الأداء – إحجام: وهي ميل الفرد إلى تجنب الظهور بمظهر أقل من الآخرين. (Valcea et al., 2019).

ويعرفه الباحث اجرائيا.بأنه نماذج متكاملة من المعتقدات الدافعية والانفعالات والتي تمثل مجموعة من مختلف السبل للاقتراب من الأنشطة المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي والاشتراك بها والاستجابة لها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب من خلال مقياس توجهات الهدف الذي سوف يُعده الباحث.

التدفق النفسيPsychological Flow

عرّفه(Csikszentmihaly,1996) بأنه حالة من التركيز العميق تحدث عندما يندمج الناس في التعامل مع مهام تتطلب تركيزاً شديداً ومثابرة ومواصلة بذل الجهد، وهذه الحالة المثلى تُحقق عندما يكون مستوى قدرات ومهارات الفرد في حالة من التوازن التام مع مستوى التحدي أو الصعوبة المرتبطة بالمهمة، خاصةً المهام ذات الأهداف المحددة والتي تقدم تغذية راجعة فورية " وقد تبنى الباحث تعريف (Csikszentmihaly,1996) لمتغير (التدفق النفسي) تعريفاً نظرياً.

ويُعرف التدفق النفسي إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب من أفراد العينة على مقياس " التدفق النفسي " الذي سوف يُعده الباحث.

حدود الدراسة:-

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الاول للعام الجامعي 1441/1440هـ.

الحدود البشرية: الطلبة الملتحقون بالدراسة في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الحدود المكانية: جامعة أم القرى.

-يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية بطبيعة المقاييس المستخدمة فيها، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع البيانات عن الظاهرة السلوكية، وتحليلها بهدف فهمها وتفسيرها، واشتملت على ثلاث متغيرات المعتقدات المعرفية، توجهات الهدف، التدفق النفسي..

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة أم القرى في منطقة مكة المكرمة. المسجلين في الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي. 1441/1440هـ والبالغ عدهم (3000 طالبا وطالبة)

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 366 طالبا وطالبة بجامعة أم القرى من تخصصات علمية وأدبية ومن مستويات دراسية تمتد من الأول وحتى المستوى الثامن.، منهم (230طالباً، 136 طالبة) وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المستويات وذلك لضمان تمثيل كافة متغيرات الدراسة.

ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص(علمي/أدبي).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	230	% 62.8
	إناث	136	% 37.2
التخصص	علمي	76	% 20.8
	أدبي	290	% 79.2
إجمالي		366	% 100

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس لقياس كل من:-

- **مقياس المعتقدات المعرفية إعداد (wood& Kardash,2002) وتعريب (أبو هاشم، 2010)**
- **مقياس التدفق النفسي إعداد الباحث**
- **مقياس توجهات الأهداف إعداد الباحث**

وفيما يلي وصفا لأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

مقياس المعتقدات المعرفية*

استخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية الذي أعده (wood& Kardash,2002)وقام بتعريبه أبو هاشم (2010)، وتكون هذا المقياس من (38) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وفقا للجدول التالي:

جدول (2) توزيع مفردات مقياس المعتقدات المعرفية

م	الأبعاد	المفردات	العدد
1	مصدر المعرفة	3-7- 11- 16 -18- 24- 34- 38	8
2	بنية المعرفة	4-5- 12- 13- 21- 26- 28- 30- 31- 33- 36	11
3	ثبات المعرفة	2-6- 8- 10 -15- 20- 22- 23- 25- 32- 37	11
4	سرعة التعلم	14- 17- 19- 29- 35	5
5	ضبط التعلم	1-9- 27	3
	إجمالي		38

وعبارات المقياس موجبة ما عدا العبارات أرقام: 4- 14- 15- 18- 27 فهي عبارات سالبة، وتعطى الدرجات (3، 2، 1) للعبارات الموجبة والعكس للعبارات السالبة، وقد قام معد الاختبار بنسخته الأجنبية بالتحقق من صدقه وثباته حيث كانت الدلات من

الداخل مرتفعا. وقيم مرتفعة للثبات، كما قام معرب المقياس بالتحقق من صدقه وثبات درجاتة. في البيئة العربية وقام القرشي(2016) بتقنين المقياس في البيئة السعودية

تم التحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية كما يأتي:

-الاتساق الداخلي للاختبار.

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك على عينة استطلاعية بلغت (60) طالباً وطالبةً من الجامعة. ويوضح الجدول التالي هذه القيم.

جدول(3) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس المعتقدات المعرفية.

مصدر المعرفة		بنية المعرفة		البنية المعرفية		سرعة التعلم		ضبط التعلم	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
3	**0.66**	4	**0.61**	2	*0.30	14	**0.59**	1	**0.39**
7	**0.44**	5	*0.32	6	**0.48**	17	**0.52**	9	**0.47**
11	**0.58**	12	**0.38**	8	**0.56**	19	**0.48**	27	*0.32
16	*0.33	13	**0.65**	10	**0.56**	29	**0.47**	-	-
18	**0.45**	21	**0.46**	15	**0.51**	35	**0.46**	-	-
24	**0.45**	26	**0.51**	20	**0.47**	-	-	-	-
34	**0.55**	28	**0.48**	22	**0.46**	-	-	-	-
38	**0.59**	30	**0.59**	23	**0.56**	-	-	-	-
-	-	31	**0.59**	25	**0.52**	-	-	-	-
-	-	33	**0.49**	32	**0.49**	-	-	-	-
-	-	36	**0.48**	37	*0.35	-	-	-	-

** القيمة دالة *P<0.01 *P<0.05

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة عند المستويين 0.05، 0.01 مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	مصدر المعرفة	0.73**
2	بنية المعرفة	0.78**
3	ثبات المعرفة	0.83**
4	سرعة التعلم	0.70**
5	ضبط التعلم	0.79**

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

- ثبات درجات المقياس

تم التحقق من ثبات درجات المقياس بحساب معامل ألفالكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية وكانت النتائج كما بالجدول الاتي:-

جدول (5) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

م	الأبعاد	معامل الثبات
1	مصدر المعرفة	0.67
2	بنية المعرفة	0.73
3	ثبات المعرفة	0.75
4	سرعة التعلم	0.67
5	ضبط التعلم	0.66
	الاستبانة ككل	0.82

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية تراوحت بين 0.67- 0.75 للأبعاد وبلغت للمقياس كاملا 0.82 وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لثبات درجات المقياس.

مقياس توجهات الأهداف: (إعداد الباحث)

نظرا لأهمية إعداد مقياس لتوجهات الأهداف يتمشى مع طبيعة الدراسة ومتغيراتها ومع طبيعة مجتمع الدراسة. فقد قام الباحث بالخطوات الإجرائية الاتية:-

1. تم الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت أهداف الإنجاز وأبعاده
2. في ضوء ما اطلع عليه الباحث تم تحديد أبعاد أهداف الإنجاز
3. بناء على أبعاد أهداف الإنجاز تم صياغة عبارات المقياس في صورة عبارات للتقرير الذاتي بلغ عددها في الصورة الأولية (26) عبارة موزعة على الأبعاد المختلفة
4. تم اختيار التدريج الثلاثي المعبر عن درجة ممارسة السلوك والمكون من (غالبا، أحيانا، قليلا)
5. تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار وفقا للخطوات الأتية:-

صدق الاتساق الداخلي لدرجات الاختبار.

وفيه حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة لكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة استطلاعية بلغت (60) طالباً وطالبةً وكانت النتائج كما بالجدولين الأتيين:

جدول(6) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس توجهات الأهداف

الاتقان		أداء إقدام		أداء إحجام	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.45**	12	0.45**	20	0.65**
2	0.51**	13	0.47**	21	0.57**
3	0.56**	14	0.51**	22	0.48**

الاتقان		أداء إقدام		أداء إحجام	
4	0.55**	15	0.46**	23	0.54**
5	0.62**	16	0.52**	24	0.52**
6	0.58**	17	0.48**	25	0.56**
7	0.49**	18	0.47**	26	0.53**
8	0.44**	19	0.45**		
9	0.51**				
10	0.52**				
11	0.48**				

** القيمة دالة *P<0.01 *P<0.05

ويتضح من جدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة عند المستويين 0.05، 0.01 مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

جدول (7) قيم معاملات الارتباط بين درجة البّعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات الأهداف

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	الإتقان	0.81**
2	أداء إقدام	0.77**
3	أداء إحجام	0.69**

*P<0.01

ويتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

- **ثبات المقياس**

تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا لكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية وكانت النتائج كما بالجدول الاتي:-

جدول (8) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس توجهات الأهداف

م	الأبعاد	معامل الثبات
1	الإتقان	0.77
2	أداء إقدام	0.81
3	أداء إحجام	0.79
المقياس ككل		0.82

ويتضح من جدول (8) أن قيم معاملات الثبات لاستبانة المعتقدات المعرفية تراوحت بين 0.79، 0.81 للأبعاد وبلغت للاستبانة ككل 0.82 وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لثبات درجات المقياس.

مقياس التدفق النفسي...(اعداد الباحث)*

نظرا لأهمية إعداد مقياس التدفق النفسي يتمشى مع طبيعة الدراسة ومتغيراتها ومع طبيعة مجتمع الدراسة. فقد قام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية:

1. **تم الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التدفق النفسي وأبعاده (حمزة وعبدالعزيز وكاظم وبنا، 2017)**
2. **في ضوء ما اطلع عليه الباحث تم تحديد أبعاد التدفق النفسي**
3. **بناء على أبعاد التدفق النفسي تم صياغة عبارات المقياس في صورة عبارات للتقرير الذاتي بلغ عددها في الصورة الأولية (45) عبارة موزعة على الأبعاد المختلفة.**
4. **تم اختيار التدريج الثلاثي المعبر عن درجة ممارسة السلوك والمكون من (غالبا، أحيانا، قليلا)**
5. **تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار وفقا للخطوات التالية:-**

صدق الاتساق الداخلي:

وفيه حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة لكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية

للاستبانة وذلك على عينة استطلاعية بلغت (60) طالباً وطالبةً وكانت النتائج كما بالجدولين الاتيين:

جدول(9) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس التدفق النفسي

التحدي		الاندماج		تحديد الأهداف		السيطرة		الرضا عن الذات	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.56**	9	0.65**	21	0.65**	29	0.56**	37	0.65**
2	0.57**	10	0.66**	22	0.45**	30	0.62**	38	0.64**
3	0.58**	11	0.45**	23	0.57**	31	0.66**	39	0.56**
4	0.65**	12	0.55**	24	0.58**	32	0.65**	40	0.52**
5	0.59**	13	0.65**	25	0.65**	33	0.59**	41	0.62**
6	0.65**	14	0.67**	26	0.53**	34	0.58**	42	0.53**
7	0.66**	15	0.52**	27	0.52**	35	0.65**	43	0.62**
8	0.64**	16	0.53**	28	0.56**	36	0.56**	44	0.66**
–	–	17	0.62**	–	–	–	–	45	0.66**
–	–	18	0.62**	–	–	–	–	–	–
–	–	19	0.56**	–	–	–	–	–	–
–	–	20	0.66**	–	–	–	–	–	–

** القيمة دالة *P<0.01 *P<0.05

ويتضح من جدول (9) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة عند مستوى 0.01 مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

جدول (10) قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	التحدي	0.71
2	الاندماج	0.78
3	تحديد الأهداف	0.81
4	السيطرة	0.75
5	الرضا عن الذات	0.77

** القيمة دالة *P<0.01 *P<0.05

ويتضح من جدول (10) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا لكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية وجاءت النتائج كما بالجدول التالي.

جدول (11) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس التدفق النفسي

م	الأبعاد	معامل الثبات
1	التحدي	0.79
2	الاندماج	0.81
3	تحديد الأهداف	0.77
4	السيطرة	0.82
5	الرضا عن الذات	0.79
	المقياس ككل	0.83

يتضح من جدول (11) أن قيم معاملات الثبات لمقياس التدفق النفسي تراوحت بين 0.79، 0.82 للأبعاد وبلغت للمقياس كاملة 0.83 وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لثبات درجات المقياس.

المعالجة الإحصائية:

تم تحويل الاستجابات على فقرات الاستبانة (غالبا، أحيانا، قليلا) الى الدرجات التالية (3، 2، 1) (على التوالي، ولتحديد معيار الحكم تم استخدام القانون التالي: طول الفئة=المدى/عدد الفئات، حيث تم حساب المدى بأخذ أقل درجة في المقياس وطرحها من أعلى درجة(3-1=2) وحيث إن عدد الفئات=3 فإن طول الفئة.

=(2/3= 1.5). وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)؛ وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط لبيرسون، كما تمثلت الطرق الإحصائية التحليلية باختبار(ت) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعا لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المعتقدات المعرفية السائدة لدى طلبة المرحلة الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال. تم حساب المتوسط الموزون لكل بٌعد وحساب مستوى الاعتقاد المعرفي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (12) قيم المتوسطات ومستوى الموافقة لكل بعد بمقياس المعقدات المعرفية

البُعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
مصدر المعرفة	2.32	0.33	متوسطة	1
بنية المعرفة	2.31	0.31	متوسطة	3
ثبات المعرفة	2.31	0.22	متوسطة	2
سرعة التعلم	2.17	0.22	منخفضة	5
ضبط التعلم	2.18	0.42	متوسطة	4
المقياس الكلي	2.26	0.08	متوسطة	

يظهر من الجدول (12) أن مستوى المعتقدات المعرفية كان متوسطا على المقياس الكلي بمتوسط حسابي(2.26)، وعلى الابعاد (مصدر المعرفة، بنية المعرفة،

ثبات المعرفة، سرعة التعلم، ضبط التعلم) وبمتوسط حسابي (2.32، 2.31، 2.31، 2.17، 2.18) على التوالي، وكان منخفضا على بعد (سرعة التعلم) وبمتوسط حسابي (2.17) وجاء ترتيب المعتقدات المعرفية وفقا لمستوى الموافقة كما يلي: مصدر المعرفة، ثبات المعرفة، بنية المعرفة، ضبط التعلم، سرعة التعلم. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن اكتساب المعرفة المؤكدة والحصول على ، المعلومات من أبسط أبعاد المعرفية التي يمكن للطالب ممارستها من خلال الخبرة الدراسية المتراكمة؛ إذ أن هذه الخبرة تساعد على التغير والنمو في معارف الطالب مع مرور الزمن.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المومني، Muin et 2014 ,2012 .Wenlong,2019, al,.) بأن الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية في الأبعاد: مصدر المعرفة ثبات المعرفة، ضبط التعلم، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة (Muin, et al,. 2012) في أن الطلبة يمتلكون درجة متدنية في بُعد سرعة التعلم، . وقد يعود ذلك الاختلاف إلى اختلاف المستوى العمري والأكاديمي وإلى اختلاف العوامل الثقافية والاجتماعية لعينة الدراستين.

لذلك نجد أن طلبة جامعة أم القرى إلى حد ما يعتقدون أن المعرفة تكتسب من ذوي السلطة وأنها ثابتة وأقل قابلية للتغير وأنها مكونة من أجزاء غامضة وأن القدرة على التعلم أولية فطرية وأن التعلم يحدث بسرعة.

ولعل وجود معتقدات معرفية متوسطة لدي الطلبة على المقياس الكلي تشير إلى ضرورة تطوير هذه المعتقدات بحيث تكون أكثر عمقا وتعقيدا. لذا فالمأمول من أساتذة الجامعات العمل على استخدام طرائق التدريس التي تعمل على تعديل معتقدات الطلبة نحو الافضل. وهذا يتفق مع ما تشير إليه دراسة (schommer,1993) من أن طرائق التدريس والاختبارات والمناقشات التي يوظفها الأساتذة داخل القاعات التدريسية يمكن أن تؤثر إيجابا أو سلبا في معتقدات الطلبة.

ويعزو الباحث في اعتقاد الطلبة في بعد(سرعة التعلم) بدرجة منخفضة إلى اعتماد أعضاء هيئة التدريس –في الاغلب–على الجانب النظري والتلقين من خلال اعتمادهم أسلوب المحاضرات الصفية النظرية وعدم الممارسة العلمية في المختبرات والبعد عن الجانب التطبيقي الذي يتيح للطالب تفسير معارفه جراء قيامة بالتجريب بنفسه وتتفق هذه النتيجة مع دراسة. (Bakar& Ali ,2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما توجهات الأهداف السائدة لدى طلبة المرحلة الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الموزون لكل بعد وحساب مستوى توجه الأهداف وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (13) قيم المتوسطات ومستوى الموافقة لكل بعد بمقياس توجهات الأهداف

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوجه	الترتيب
الاتقان	2.38	0.36	كبير	1
أداء إقدام	2.31	0.44	متوسط	2
أداء إحجام	2.19	0.42	متوسط	3

بظهر من الجدول (13) أن توجهات الهدف لدى طلبة الجامعة كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (2.38). وبانحراف معياري (0.36) ويظهر من هذه النتيجة أن طلبة جامعة أم القرى بدرجة كبيرة يتجهون نحو الإتقان وبمستوى متوسط يتجهون نحو الأداء إقدام والأداء إحجام. وظهر من هذه النتيجة أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات تعليمية فعالة تؤدي إلى فهم أعمق للمواقف والمهام التعليمية المختلفة، كما يمتاز الطلبة بقدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم، ويكونون أكثر توجيها للأسئلة والاستفسارات عند مواجهة العقبات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (عرقوب، 2013، طه، 2012).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى التدفق النفسي لدى طلبة المرحلة الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الموزون لكل بعد وحساب مستوى التدفق النفسي وجاءت النتائج كما بالجدول الاتي:

جدول (14) قيم المتوسطات ومستوى الموافقة لكل بعد بمقياس التدفق النفسي

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التدفق	الترتيب
التحدي	2.44	0.35	كبير	2
الاندماج	2.35	0.30	كبير	4
تحديد الأهداف	2.42	0.39	كبير	3
السيطرة	2.34	0.39	كبير	5
الرضا عن الذات	2.48	0.33	كبير	1
الدرجة الكلية	2.41	0.06	كبير	

يتضح من جدول (14) أن مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة أم القرى كبير في الأبعاد والدرجة الكلية. ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد تعود إلى البيئة التعليمية المناسبة التي توفر درجة من التركيز للمتعلم على ما يقوم به فضلا عن أن المشاريع التي يقومون بها تكون في متناول قدرات ومهارات الطلاب مناسبة للمهمة والتحدي التي يقومون بها، وتتفق هذه النتيجة مع Aysenur & Sungur ,2017) نتيجة(بنهان، 2016)

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي وجاءت النتائج كما بجدول التالي

جدول (15) قيم معاملات الارتباط بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي

المعتقدات المعرفية	التدفق النفسي					
	التحدي	الاندماج	تحديد الأهداف	السيطرة	الرضا عن الذات	الدرجة الكلية
مصدر المعرفة	0.33**	0.44**	0.32**	0.37**	0.45**	0.49**
بنية المعرفة	0.31**	0.41**	0.26**	0.29**	0.41**	0.43**
ثبات المعرفة	0.33**	0.40**	0.33**	0.39**	0.44**	0.48**
سرعة التعلم	0.26**	0.38**	0.21**	0.32**	0.34**	0.39**
ضبط التعلم	0.13*	0.22**	0.09	0.20**	0.21**	0.22**

** القيمة دالة *P<0.01 *P<0.05

يتضح من الجدول (15) وجود علاقة دالة موجبة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إلية نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت وجود علاقة طردية إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي وتبدو هذه نتيجة طبيعية ومنطقية من وجهة نظر الباحث، إذ أن الطلبة الذين يعتقدون باحتمالية اكتساب المعرفة، فعلى سبيل المثال فإنهم يميلون إلى الانتباه والتركيز ومراقبة فهمهم وتوفير ظروف بيئية ووقت الدراسة لتحقيق أهدافهم في اكتساب المعرفة، فالطالب الذي يعتقد بعدم ثبات المعرفة وأنها تنمو وتتغير فإنه يكون مقتنعا بأن استخدام التدفق النفسي ينمي معرفته ويطورها وبالتالي سيلجأ إلى استخدامها. وفي هذ الصدد ترى (schommer,2004) أن المعتقدات المعرفية تبدوا كمنقحات للعلم والمعرفة، فهي تحدد رؤية الفرد للأشياء ولطريقتهم في فهمها، وهي التي تحدد للمتعلم استخدام التدفق النفسي.ومن ثم يدفع الطلاب أنفسهم لبذل المزيد من الجهد لأي أداء مرغوب فيه، وتتفق هذه النتيجة مع من دراسة ((Kirby, Evans & Fabrigar ,2013)

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما العلاقة بين توجهات الأهداف والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتعرف العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي وجاءت النتائج كما بجدول التالي:ـ

جدول (16) قيم معاملات الارتباط بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي

توجهات الهدف	التدفق النفسي					
	التحدي	الاندماج	تحديد الأهداف	السيطرة	الرضا عن الذات	الدرجة الكلية
الاتقان	0.38**	0.41**	0.44**	0.36**	0.41**	0.51**
أداء إقدام	0.25**	0.28**	0.31**	0.26**	0.29**	0.35**
أداء إحجام	0.16**	0.25**	0.19**	0.20**	0.24**	0.27**

** القيمة دالة *P<0.01

يتضح من الجدول (16) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التدفق النفسي وتوجهات الهدف لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى.

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين (التدفق النفسي) و(وتوجهات الهدف) لدى الطلبة، وهذا يتطابق مع نظريات حالة التدفق النفسي وتوجهات الهدف " إذ أن كل مَنْ يصل حالة التدفق النفسي، يستطيع أن يسيطر تماماً على ما يفعله، كما أن دراسات علم النفس الإيجابي التي قدمها (سيلجمان، 2000) تَعد الإنسان يتصف بـ (توجهات الهدف) والتوجه الذاتي في مجال الشخصية الإيجابية(عطا الله، وعبدالصمد، 2013) وطبقاً لـ (باندورا): إن تنظيم الذات يزيد الأداء أساساً عبر وظائف الدافعية التي يتضمنها مثل المتعة الذاتية والتعزيز اللفظي على ما قام الفرد بإنجازه، ومن ثم يدفع الأفراد أنفسهم لبذل المزيد من الجهد لأي أداء مرغوب فيه (عبدالرحمن، 1998) (Alexander & Buehl,2013)

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وينص على هل توجد فروق في المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف والتدفق النفسي بين طلاب الجامعة وفقا للجنس (ذكور، إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وكانت النتائج كما يلي

أولا: الفروق في المعتقدات المعرفية

جدول (17) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
مصدر المعرفة	ذكور	230	18.35	2.76	1.74
	إناث	136	18.84	2.34	
بنية المعرفة	ذكور	230	25.44	3.46	0.21
	إناث	136	25.51	3.01	
ثبات المعرفة	ذكور	230	25.34	3.49	0.20
	إناث	136	25.41	2.99	
سرعة التعلم	ذكور	230	11.05	2.10	2.64
	إناث	136	10.45	2.10	
ضبط التعلم	ذكور	230	6.53	1.34	0.48
	إناث	136	6.59	1.10	
الدرجة الكلية	ذكور	230	86.70	10.93	0.09
	إناث	136	86.81	9.04	

** القيمة دالة *P<0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية غير دالة في جميع الأبعاد ما عدا الاعتقاد في ثبات المعرفة فقد وجدت فروق لصالح الذكور.

ويعزو الباحث ذلك إلى تأثر المعتقدات المعرفية بطرق وأساليب التدريس، وبأساليب التقويم الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة داخل قاعة المحاضرات، وهذا ما أكده(Schommer,1998)في دراسته. ويعتقد الباحث أن أغلب أعضاء هيئة التدريس يمارسون طرائق تدريسية تقليدية كالمحاضرة، التي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ولا تمكن المتعلمين من المشاركة في الموقف التدريسي بفاعلية، فضلًا عن تركيزهم على الاختبارات القائمة على حفظ المعارف، والحقائق، والمفاهيم العلمية وهذا ما أكدته دراسة (المومني، 2014)

كما أن وجود معززات ومحفزات لدى الطلبة تجعل اعتقادهم بأن المعرفة مؤكدة وثابتة وغير قابلة للتغيّر، وأن التعلم يحدث بطيئا، في حين يرى الباحث أن أساليب التدريس الحديثة التي تمنح المتعلم فرصة المشاركة الفاعلة في الموقف الصفي تنمي لديهم مهارة البحث والتقصي، وهذا ما أشارت إليه دراسة (اللولو، 2006).مما يؤدي إلى نمو اعتقاد لدى المتعلم بأن المعرفة غير مؤكدة، وأنها قابلة للتغيّر، وغير ثابتة.

ثانيا: الفروق في توجهات الأهداف

جدول (18) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين الذكور والإناث في توجهات الأهداف

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
الاتقان	ذكور	230	25.93	4.04	1.57
	إناث	136	26.60	3.84	
أداء/ إقدام	ذكور	230	18.92	3.45	**2.91
	إناث	136	17.82	3.62	
أداء /إحجام	ذكور	230	15.77	2.87	**3.48
	إناث	136	14.66	3.02	

** القيمة دالة *P<0.01

يتضح من الجدول السابق. أن قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في توجهات الأهداف غير دالة في بعد الاتقان أما أبعاد الأداء/ إقدام والأداء/ إحجام فقد وجدت فروق في اتجاه الذكور.

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة عينة هذه الدراسة وأنماط شخصيات أفرادها وطبيعة دوافعهم نحو التعلم ومثيرات بيئات التعلم الأسرية والمدرسية التي ينحدرون منها والتي يسودها كثير من التقارب والتشابه في معظم المؤثرات التي تشكل توجهات أهداف الإنجاز وتؤثر فيها ومنها جنس المتعلم وثقافة البيئة الأسرية التي ينحدر منها وهذا ما أشار إليه (Hsieieh,2011) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تتأثر بمتغير جنس المتعلم. إن هذه النتيجة تنسجم مع دراسة(Hsieieh,2011) وتختلف مع نتائج دراسة كل من (عبد الفتاح، 2011,طه، 2012). أما فيما يتعلق ببعد(الأداء/ إقدام والأداء/ إحجام) فقد كانت الفروق لصالح الذكور مقارنة بالإناث في أبعاد الأداء/ إقدام والأداء/ إحجام، وتعلل هذه النتيجة بأنّ الذكور لديهم دافعية أكبر في التحصيل من الإناث، فهم أكثر صبرًا ويقضون وقتًا أطول في معالجة المهمات؛ ولهذا يتوجهون إلى الإتقان. وقد يعزى سبب ذلك إلى طبيعة الضغوط الأسرية الملقاة على عاتق طلبة الفرع العلمي في سبيل بذل الجهود لتحقيق افضل الإنجازات الدراسية التي تتمناها كل اسرة اذ يشير (Entrichp,2010) إلى أن نوع التعليم قد يلعب دورا اساسية في تشكيل وصياغة توجهات أهداف الإنجاز لدى الفرد المتعلم خاصة بعد قضائه فترة دراسية معينة يتعامل فيها الفرد مع برامج ذات طبيعة مؤثرة.

ثالثا: الفروق في التدفق النفسي

جدول (19) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
التحدي	ذكور	230	19.67	2.81	1.72
	إناث	136	19.16	2.66	
الاندماج	ذكور	230	28.25	3.80	0.45
	إناث	136	28.07	3.38	
تحديد الأهداف	ذكور	230	19.55	3.11	1.76
	إناث	136	18.95	3.28	

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
السيطرة	ذكور	230	19.19	2.96	3.47**
	إناث	136	18.04	3.24	
الرضا عن الذات	ذكور	230	22.31	3.21	0.41
	إناث	136	22.45	2.71	
الدرجة الكلية	ذكور	230	108.99	12.82	1.73
	إناث	136	106.68	11.44	

** القيمة دالة *P<0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي غير دالة في جميع الأبعاد ما عدا بعد السيطرة فقد وجدت فروق لصالح الذكور.

وتفسر هذه النتيجة بأن التدفق النفسي يحدث لدى جميع الأفراد بغض النظر عن جنسه ذكورا كانوا أم إناثا ودون مراعاة للعمر (أبو حلاوة، 2013) ويرى (ميهالي، 1992) أن التدفق النفسي يحصل لدى الناس كافة بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو جنسياتهم ودون مراعاة العمر كما أن التحدي الذي تفرضه الدراسة يخلق نوع من المنافسة بين الذكور والاناث.

ويعزوا الباحث هذه النتيجة لأن الجنسين تعرضا لنفس الخبرات سواء أكان ذلك في التعليم العام أو في المرحلة الجامعية، فالمناهج وطريقة التعامل معهم في الدراسة والأبحاث أيضا متشابهة إلى حد ما كما أن جميع مصادر المعرفة التي عملت الجامعة على توفيرها من إنترنت ومكتبة بما تحتويه من مصادر معرفية مختلفة متوفرة لجميع الطلبة دون استثناء. وبالتالي لا يوجد مبرر لإيجاد فروق بينهم فيما يتعلق بين التدفق النفسي وتوجهات الأهداف. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء طبيعة العملية التعليمية التي يخضع لها طلبة المرحلة الجامعية. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة. (Kitchener, 2002) (.Seger & Potts ,2012)

وأيضًاالتنشئة الاجتماعية بكافة مؤسساتها والتعليم الجامعي بمختلف فروعه أسهم في تقليل الصورة النمطية السلبية حول الفروق بين الجنسين والتي أسهمت في توليد الاحساس بالثقة وبالقدرات والامكانيات في مواجهة التحديات والمصاعب التي يوجهونها تجاه تحقيق أهدافهم وتوجهاتها الواضحة بما تسهم في زيادة التدفق النفسي،

كما أن التعليم الجامعي يخلق نوع من الأنشطة الحياتية المبهجة التي تسهم في توليد إحساسا قويا بالرضا والذي يدفع بدوره تجاه التدفق النفسي. ويمكن ان تعزى النتيجة إلى المرحلة الدراسية التي وصل اليها كلا الجنسين.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل توجد فروق في المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف والتدفق النفسي بين طلاب الجامعة وفقا للتخصص (علمي، أدبي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي

أولا: الفروق في المعتقدات المعرفية

جدول (20) قيمة (ت) ودلالتها للفروق في المعتقدات المعرفية وفقا للتخصص

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
مصدر المعرفة	علمي	76	18.48	2.42	0.14
	أدبي	289	18.53	2.67	
بنية المعرفة	علمي	76	25.29	2.63	0.53
	أدبي	289	25.52	3.45	
ثبات المعرفة	علمي	76	25.13	2.68	0.67
	أدبي	289	25.42	3.46	
سرعة التعلم	علمي	76	10.21	1.84	2.84
	أدبي	289	10.98	2.16	
ضبط التعلم	علمي	76	6.53	1.17	0.23
	أدبي	289	6.56	1.28	
الدرجة الكلية	علمي	76	85.64	7.81	1.03
	أدبي	289	87.01	10.81	

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في المعتقدات المعرفية غير دالة في جميع الأبعاد ما عدا بعد سرعة التعلم فقد وجدت فروق لصالح التخصص الأدبي.

تختلف المعتقدات المعرفية جزئيا لدى الطلاب باختلاف التخصص الأكاديمي وهذا ما أشارت إليه دراسة (Hofer 2008) إلى أن الطلبة في التخصصات الأدبية يرون أن المعرفة غير مؤكدة مقارنة مع الطلبة في التخصص العلمي الذين يرون أن المعرفة مؤكدة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التجانس بين أفراد العينة مما قلص الفجوة في المعتقدات المعرفية بين التخصصات، وتعد العوامل الثقافية والاجتماعية من العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية لدى الأفراد.

ثانيا: الفروق في توجهات الأهداف

جدول (21) قيمة (ت) ودلالتها للفروق في توجهات الأهداف وفقا للتخصص

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
الإتقان	علمي	76	26.79	3.33	1.55
	أدبي	289	26.00	4.11	
أداء / إقدام	علمي	76	17.96	3.58	1.53
	أدبي	289	18.66	3.54	
أداء / إحجام	علمي	76	14.26	*3.16	**3.67
	أدبي	289	15.65	2.86	

** القيمة دالة *P<0.01

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في توجهات الأهداف غير دالة في جميع الأبعاد ما عدا بعد الأداء إحجام فقد وجدت فروق لصالح التخصص الأدبي.

يلاحظ من الجدول السابق. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة على أبعاد مقياس توجهات الأهداف تعزى للتفاعل بين أبعاد توجهات الأهداف .مما يشير إلى أن توجهات الأهداف لا تختلف باختلاف مستويات ابعادها إلى المعرفة عند الذكور عنها لدى الإناث، فكلاهما يمتلك درجة متقاربة من الحاجة إلى (الاتقان، أداء /إقدام) ماعدا أداء إحجام. أدى إلى تقارب مستوى توجهات الأهداف بينهما، فتشابه الظروف البيئية والاجتماعية، وتقارب المرحلة العمرية بينهما أدى إلى تقارب في مستوى (الاتقان، أداء إقدام)لديهما. وتعزى هذه النتيجة إلى سببين اولهما يتعلق بالمناهج الد راسية

وطرائق التدريس. وثانياً: يرجع إلى خبرات الفرد ونمط تنشئته الاجتماعية والثقافية. ويفسر الباحث وجود فروق بين التخصصين العلمي والادبي لصالح التخصص الأدبي في بعد (أداء/ الاحجام) بأن طلاب أهداف(أداء/احجام) بأنهم يركزون فيها على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الاخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية إحجاميه وتعرف بأنها أهداف تجنب الفشل، يجاهد فيها الطالب ليتفادى اللوم والشعور بالعجز والظهور في صورة أقل من الأخرين وهذا يتوافق مع ذوي التحصيل المتدني من بين الطلاب أهداف (أداء/احجام).

فالأنشطة الذهنية والمعرفية وتحديد التوجه نحو الهدف تكون أكثر إمتاعا للطالب. متمثلة في أساليب الشجاعة والاستبصار والتفاؤل وحل المشكلات وتحديد الهدف والقدرة على السعادة والواقعية. وهدا ما يتفق مع دراسة Hsieh,2011))

ثالثا: الفروق في التدفق النفسي

جدول (22) قيم (ت) ودلالتها للفروق في التدفق النفسي وفقا للتخصص

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
التحدي	علمي	76	18.99	2.46	1.72
	أدبي	289	19.59	2.81	
الاندماج	علمي	76	27.83	2.88	0.91
	أدبي	289	28.26	3.81	
تحديد الأهداف	علمي	76	18.63	3.33	2.15
	أدبي	289	19.51	3.13	
السيطرة	علمي	76	18.66	3.09	0.33
	أدبي	289	18.79	3.13	
الرضا عن الذات	علمي	76	22.17	2.85	0.61
	أدبي	289	22.41	3.09	
الدرجة الكلية	علمي	76	106.28	10.76	1.44
	أدبي	289	108.57	12.72	

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في التدفق النفسي غير دالة في جميع الأبعاد ما عدا بعد تحديد الأهداف فقد وجدت فروق لصالح التخصص الأدبي. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة وبغض النظر عن اختلاف المناهج الدراسية، وطرائق تدريسها التي تعد من العوامل المؤثرة في

حالة التدفق النفسي للطالب حيث يتطلب التخصص العلمي انتباها واندماجاً لآنها تقع ضمن سلسلة متربطة من الأفكار. ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد ترجع إلى مشاريع البحث الخاصة بطلبة التخصص العلمي التي قد توفر درجة من المتعة والجاذبية والتي تعمل على استثارة قدرات وامكانيات الطلبة التي قد تكون أقل متعة وجاذبية في موضوعتها، وبالتالي فان التدفق النفسي لطلبة التخصص العلمي (في بعد تحديد الأهداف) أكبر من التخصص الادبي، وهذا يتفق مع دراسة (Kitchener, 2002, بنهان، 2016).

التوصيات والمقترحات.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما ياتي:-

1. تبني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات استراتيجيات تدريس متنوعة بعيداً عن التلقين، وتفعيل دور المتعلم في الموقف التدريسي ومساعدته على امتلاك المعرفة بطريقة استكشافية لتنمو معتقداته المعرفية بأبعادها المتعددة. ولتنعكس بدورها إيجابياً على نمو معتقداتهم المعرفية.
2. الاهتمام بموضوع (التدفق النفسي) لدى طلبة المدارس بمختلف مراحلها، والتعريف به من قبل المرشدين التربويين، عبر محاضرات الإرشاد الجمعي، كونه واحداً من استراتيجيات الإرشاد النفسي الإيجابي.
3. الاستفادة من المقاييس التي تم بناؤها في البحث الحالي وهي. (توجهات الهدف- التدفق النفسي) في الكشف عن مدى توافر التوجهات الدافعية للطلاب في مواقف الأداء الأكاديمي ومدى توافر التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
4. الاستفادة من نتائج الدراسة في بناء برامج تنمية المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف في المستقبل.

المقترحات البحثية:

1. إعداد برامج تدريبية للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية لتنمية قدراتهم المعرفية بعامة ومعتقداتهم المعرفية بخاصة.
2. دراسة المعتقدات المعرفية و توجهات الهدف والتدفق النفسي في مراحل تعليمية أخرى مثل المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية للدراسات العليا.

المراجع

أبو العلا، مسعد ربيع عبدالله (2011). "نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية". *مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية- جامعة المنوفية، 26* (1)، 257 – 302.

أبو حلاوة، محمد السعيد (2013): حالة التدفق، (المفهوم، الابعاد، والقياس) الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، العدد (29)، القاهرة: مصر.

أبو هاشم، السيد محمد (2010.)."المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن. استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والطموحات. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

ببنهان، ديعة حبيب (2016). "فعالية الإرشاد بالمعنى في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية". *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، 26* (5)، 313 – 408.

البحيري، محمد رزق، هديل محمد سيد، هيام صابر شاهين (2017). "التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية". *مجلة دراسات الطفولة بكلية الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، 20* (75)، 201 – 213.

جولمان، دانييل (2000) الذكاء العاطفي، ترجمة: ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 262

حمزة، منى إمام، عبدالعزيز، شادية، كاظم، أمية محمد، بنا، نادية إميل (2017). تدريج مقياس التدفق النفسي باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. *مجلة البحث العلمي في التربية بكلية البنات – جامعة عين شمس، 18* (4)، 193 – 216.

خلف، محجوب، إبراهيم محمد سعد عبده، محمد محجوب (2016). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى الخمسة للشخصية. *المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، 1*، 223 – 277.

الربيع، فيصل، الجراح، عبدالناصر.(2011). "المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي"، مجلة اتحاد الجامعات للتربية وعلم النفس، 9(2).

طه، عبدالله، (2012). استراتيجيات الدراسة كمتنبئات عن أهداف الإنجاز وناتج الأداء الاكاديمي، السعودية، الرياض،

عبد الفتاح، فوقية، 2011) "اثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي في تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى طلبة المعلم المطبق". بناء وتطبيق مقياس. مطبعة النهضة العربية. مصر.

عبد الله، . دعاء عادل (2018). "التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العلي"ا. *رسالة ماجستير*، كلية الأداب، جامعة المنصورة.

عبدالرحمن، محمد السيد (1998) نظريات الشخصية، القاهرة ـ دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عرقوب، حمدي محمد شحاته (2012). "توجهات الهدف لدى الطالب المعلم تخصص التربية الخاصة والتعلم الإلكتروني في ضوء فاعلية الذات العامة وفعالية الذات في الإنترنت". *المؤتمر الدولي العلمي التاسع – التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق*، 43 – 93.

عطا الله، أبراهيم، مصطفى خليل محمود، وعبدالصمد، فضل إبراهيم (2013) "علم النفس الإيجابي وتأثيره في الممارسات والخدمات النفسية " رؤية مستقبلية لدوره في التدخلات العلاجية "، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية – جامعة المنيا 2013.

عفيفي، هبه السيد السيد (2018). "المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية". *المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، 4*، 126 – 251.

اللولو، فتحية صبحي. (2006). استراتيجيات حديثة في التدريس. الجامعة الاسلامية. كلية التربية. غزة. فلسطين.

المومني، علا. (2014). العلاقة بين أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

هبه عبدالعظيم السيد دياب (2018). التدفق النفسي وعلاقته بالكمالية لدي المتفوقين والعاديين من طلاب الصف الأول الثانوي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

هديل السيد عثمان السيد (2018). توجهات أهداف الإنجاز والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتهما بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

Bakar, Z., & Ali, R. (2017). construct validation of epistemological Beliefs Questionnaire for Secondary School Science Students: Lesson for Practitioners. *Advanced Science Letters; Stevenson Ranch, 23* (9), 8408 - 8413.

Bakar, Z., & Ali, R. (2018). epistemological peliefs in Classroom Learning Among Secondary School Students in Pakistan. Advanced *Science Letters; Stevenson Ranch, 24* (5), 3507-3511.

Kirmizigul, A., & Bektas, O. (2019). Investigation of Pre-Service Science Teachers' Epistemological Beliefs. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 14* (1), 146-157.

Lewis, S. (2018). Goal Orientations of General Chemistry students via the Achievement Goal Framework. *Chemistry Education Research and Practice, 19* (1), 199-212

Peffer, M., & Ramezani, N. (2019). assessing epistemologicalbeliefs of Experts and Novices via Practices in Authentic Science Inquiry. *International Journal of STEM Education, 6*, 23.

Senko, C., & Tropiano, K. (2016). Comparing Three Models of Achievement Goals: Goal Orientations, Goal Standards, and Goal Complexes. *Journal of Educational Psychology, 108* (8), 1178-1192.

Sreckovic, M., Jagic, N., Miloradovic, V., Neskovic, A., soldatovic, I. (2017). Association of coronary ischemia estimated by fractional flow reserve and psychological characteristics of patients. *Postepy w Kardiologii Interwencyjnej; Poznan, 13* (2), 117-121.

Valcea, S., Hamdani, M., & Bradley, B. (2019). Weakest Link Goal Orientations and Team Expertise: Implications for Team Performance. *Small Group Research; Thousand Oaks, 50* (3), 315-347.

Abedalaziz, N., Leng, C., Balushi, R., & Dameaty, F. (2017). Epistemological Beliefs in Jordanian Context. *Advanced Science Letters; Stevenson Ranch, 23* (3), 2088-2092.

Atoum, A., & Abu-Hilal, H. (2017). The effectiveness of a training Program Based on Goal Orientations among Jordanianstudents. *SAGE Open,7* (4), 9 - 23.

31-Seger, J., & Potts, R. (2012). Personality Correlates of Psychological Flow States in Videogame Play. *Current Psychology: Research and Reviews, 31* (2), 103-121.

Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. -Pintrich(Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about cognition and knowing (pp. 191-208).Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of *Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

Hofer, B. (2018). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), knowing, cognition and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures (pp.3-22). New York: Springer

Schommer, M., & Easter, M. (2008, April). Ways of knowing: Similar epistemological beliefs but different strategic emphasis. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Montreal, Canada.

Hsieh. P. L. (2011). inter relationships among Goal orientation coping and Achievement alter perceived Academic Failures)) Diss Abs. int. Vol (66) No (9). u. s. A .

Wenlong, W.(2019).The level of need for cognitive belief and reciprocity to reach a specific degree of psychological impulsivity, Global *Journal of Environmental Science* & Management (GJESM)., Vol. 6 Issue 1, p31-46. 16p.

Reinhard & Dickhauser (2012). Knowing the effect of knowledge needs on formation through several skillful expectations in the classroom by psychological decline. *International Education Journal* , vol. (3) ,no.(3) ,1- 37.

Coutinho, Wiemer-Hasting, Skowronski & Britt, (2011). The effect of the need for knowledge and psychological reinforcement on the amount of clarifications required by students during their performance in educational and problem solving missions

Alexander & Buehl (2013). Cognitive beliefs related to the psychological influx of students at higher levels": the mathematics education, vol. (18), no.(1), pp26- 30.

Whitmire, j. (2014). The relationship between goal trends and psychological flow among students at the University of Wisconsin", *Educational Psychology interactive* , vol.(15) , no.(2) , pp.33-56.

Bendixen & Nussbaum (2017). The goal and psychological flow of students in the behavior of students while they are engaged in educational assignments. *Journal of language teaching and Research* , vol. (2) , no. (4) , p. p 733 – 739 , July 2011.

Kirby, Evans & Fabrigar (2013). Knowing the relationship between the need for goal orientations and the methods of psychological reinforcement in controlling the knowledge process.

Dollinger, W. (2017). Going towards goal and creativity through psychological flow, *Constructivism in the human sciences* ,vol. (9) , no.(1) , P.P 67-90.

Schommer (2018). Cognitive beliefs in accommodating students and determining their orientations towards the goal

Daniels & Putwain (2010). psychological flow, cognitive beliefs, goal orientations, and detection of the relationship between competency beliefs and test anxiety. *Journal of research in science teaching* , vol (40) , supplement , part , p.p s8-s18.

kaplan,A,& cavus,R. (2016). Perspectives of 8th grade student with different epistemological belifs on genetic themed socio-scientific issues.International online *Journal of Educational Sciences*, 8 (4).

48- Trautwein & Lodtke, 2007; Topcu & Tuzun, 2009; Youn, Yang & Choi, 2001). Wood,P. , Karadash,C.A.(2002) Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. (pp.231-260). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Muin, W., Abedalaziz, N., Hussin, Z., Mohamed, M., & Saad, R. (2012). Epistemological beliefs of undergraduate students as function of gender and academic level. OIDA *International Journal of Sustainable Development*, 5(2), 109-118

50-Trautwein & Lodtke, 2007; Topcu & Tuzun, 2009; Youn, Yang & Choi, 2001). Wood,P. , Karadash,C.A.(2002) Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. (pp.231-260). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Kitchener, R. 2002. Folk Epistemology: An Introduction. New Ideas in Psychology, 20(2-3), 89- 105. Kuhn, D. 2000. Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178- 181.

Kelly, W. E. 2005. some cognitive Characteristics of nightSky Watchers: Correlations Between Social ProblemSolving, Need for Cognition and Noctcaelador. education, 126(2), 328-333.

Schommer-Aikins, M. 2004. explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.

Csikszentmihalyi, M. (1996). creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: HarperCollins. 10-csikszentmihalyi, M. (199)