

الإسهام النسبي لمكونات التدفق النفسي بصفته مُنبئاً بمستوى معتقدات كفاءة الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصفوف (7-9) بسلطنة عُمان

إيمان بنت سالم المسكرية ^{ID}

موظفة بوزارة التربية والتعليم، ماجستير علم نفس تربوي، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان
Im.smm@hotmail.com

فهيمة بنت حمد السعيدية ^{ID}

طالبة دكتوراة بجامعة السلطان قابوس، ماجستير علم نفس تربوي، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان
fahima.alsaidi@gmail.com

سعيد بن سليمان الظفر ^{ID}

أستاذ علم النفس التربوي، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان
aldhafri@squ.edu.om

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد التدفق النفسي لدى تلاميذ الصفوف (7-9) بسلطنة عُمان، وقد طُبقت الدراسة على عينة بلغ عددها 394 طالباً وطالبة من هذه الصفوف، وقد استُخدم مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التدفق النفسي. وباستخدام الانحدار المعياري المتعدد، توصل إلى إمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد التدفق النفسي ($R^2 = 22\%$)، وإلى أن أكثر الأبعاد قدرةً على التنبؤ هو فقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات، يليه بُعد الانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي، وأخيراً بُعد تركيز الانتباه ومواجهة التحديات. وتوصلت الدراسة إلى وجود مستويات مرتفعة لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي، ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي لصالح الذكور، في حين لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في باقي الأبعاد. كذلك كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد تركيز الانتباه ومواجهة التحديات لصالح الصف التاسع، ولم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وباقي أبعاد التدفق النفسي تبعاً للصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، التدفق النفسي، تلاميذ الصفوف (7-9)، سلطنة عمان

للاقتباس: المسكرية، إيمان بنت سالم والسعيدية، فهيمة بنت حمد والظفر، سعيد بن سليمان. (2025). الإسهام النسبي لمكونات التدفق النفسي بصفته مُنبئاً بمستوى معتقدات كفاءة الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصفوف (7-9) بسلطنة عُمان، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 25(2)، ص 159-184. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0230>

© 2025، المسكرية والسعيدية والظفر، الجهة المرخص لها: الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقاً لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Predicting Academic Self-efficacy Beliefs Using Students' Psychological Flow Among Students in Grades (7-9) in the Sultanate of Oman

Iman Salem Almaskri 

Employee at the Ministry of Education, Master's degree in Educational Psychology, Sultan Qaboos University–Oman
Im.smm@hotmail.com

Fahima Hamed Alsaidi 

PhD student at Sultan Qaboos University, Master's degree in Educational Psychology, Sultan Qaboos University–Oman
fahima.alsaidi@gmail.com

Said Suliman Aldhafri 

Professor of Educational Psychology, Sultan Qaboos University–Oman
aldhafri@squ.edu.om

Abstract

The current study aimed to predict the level of academic self-efficacy beliefs through the psychological flow dimensions among students in grades 7-9 in the Sultanate of Oman, and the study was applied to a sample of 394 students from the seventh, eighth, and ninth grades in the Sultanate of Oman. The Academic Self-Efficacy Beliefs Scale and the Psychological Flow Scale were used. Using the multiple linear regression technique, the results showed that possibility of predicting the level of academic self-efficacy beliefs through the dimensions of psychological flow accounted for (22%). The most predictable dimension was loss of the sense of time and self-awareness, followed by absorption in performance and intrinsic enjoyment, and finally concentration of attention and confronting challenges. The study also found that there were high levels of academic self-efficacy beliefs and dimensions of psychological flow, and that there were statistically significant differences in the levels of academic self-efficacy beliefs in favour of males, as well as statistically significant differences in the dimension of absorption in performance and intrinsic enjoyment in favour of males, yet no statistically significant differences in the other dimensions were found. Moreover, the study found statistically significant differences in the dimension of concentration of attention and confronting challenges in favour of the ninth grade, while no statistically significant differences were found in the level of academic self-efficacy beliefs and the other psychological flow subscales across the grade stages.

Keywords: Predictive ability; Postgraduate admission criteria; Yarmouk University; Irbid

Cite this article as: Almaskri, I.S., Alsaidi, F.H., & Aldhafri, S.S. (2025). Predicting Academic Self-efficacy Beliefs Using Students' Psychological Flow Among Students in Grades (7-9) in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 25(2), pp. 159-184. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0230>

© 2025, Almaskri, I.S., Alsaidi, F.H., & Aldhafri, S.S., licensee, JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

مقدمة

لعل من أهم العوامل التي تحدد كفاءة الأفراد، في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والشخصية والأكاديمية والمهنية، هو مدى اعتقادهم بقدراتهم الذاتية، وهذا ما أكدت عليه النظرية المعرفية الاجتماعية، التي قالت بأن الفرد وكيل نفسه؛ فهو يشارك استباقياً في تنمية ذاته من خلال معتقدات الكفاءة الذاتية، التي تمكن الفرد من ممارسة السيطرة على أفكاره، ومشاعره وأفعاله، بشرط حيادية مزاجه وتمتعه ببعض المهارات الناعمة (Moussa, 2021; Zekry, et al., 2023)؛ لذا فإن مفهوم معتقدات الكفاءة الذاتية من المفاهيم النفسية والاجتماعية المهمة في النظرية المعرفية الاجتماعية، وقد ظهر على يد ألبرت باندورا (البلوي، 2009؛ Pajares et al., 2007).

ويعزز التعليم الجيد النمو النفسي والاجتماعي، والذي يسهم في جودة الحياة الأكاديمية لعملية التعليم هو تزويد التلاميذ بالأدوات الفكرية ومعتقدات الكفاءة الذاتية والاهتمامات الجوهرية، خصوصاً أنها اضمحلت في أعقاب انتشار وباء كورونا لدى بعض الطلاب الأكبر سناً بالأخص (Alharbi et al., 2022)؛ فهذه الموارد تمكنهم من اكتشاف معارف جديدة ومن تنمية مهاراتهم، ويمكن لمعتقدات الكفاءة الذاتية أن تسهم في الجانب الأكاديمي من ناحية تعزيز التنظيم الذاتي الخاص بالتلاميذ وإتقان المواد الأكاديمية المختلفة (Bandura, 1995). ومن هذا المنطلق، تلقى بناء معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية اهتماماً كبيراً من الباحثين والمختصين بمجال التعليم (Usher & Pajares, 2005).

ويشير مفهوم معتقدات الكفاءة الذاتية إلى الأحكام المتعلقة بإمكانات الفرد على التنظيم والتنفيذ لمسارات العمل المطلوبة لإدارة مواقف المستقبل (Bandura, 1995)، أو هي تقييم خاص بالقدرة لسياق معين من أجل أداء مهمة معينة في مواقف محددة (Pajares & Miler, 1994). وعلى وجه التحديد، يمكن تعريف معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها مدركات يحملها التلميذ تتعلق بقدرته على الأداء الأكاديمي أو المهام الأكاديمية (Pajares et al., 2007).

ووفقاً للنظرية الاجتماعية المعرفية، فإن معتقدات الكفاءة الذاتية ليست سمة ثابتة، وإنما هي ديناميكية قابلة للتغيير المباشر وغير المباشر، وهي بناء متعدد الأبعاد يختلف في القوة والعموم والمستوى؛ لذا يظهر تفاوت بين الأفراد بهذه السمة (البلوي، 2009؛ Eccles & Wigfield, 2002). وتشكل معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال تفسير المعلومات وتكاملها من أربعة مصادر؛ فعندما يكمل الطلبة مهمة أكاديمية معينة يجب عليهم تفسير النتائج وتقييمها معرفياً، ثم إصدار أحكام وفق تلك التفسيرات (Usher & Pajares, 2005; Britner & Pajares, 2005). وأول هذه المصادر هي خبرات الإتقان؛ فعندما ينخرط التلاميذ في المهام الأكاديمية، يفسرون نتائج جهودهم، ويستخدمون هذه التفسيرات لتطوير معتقداتهم بشأن قدراتهم في المهام اللاحقة؛ فالذين يفسرون جهودهم على أنها ناجحة، ترتفع مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم، أما تفسيرها على أنها فاشلة فإنه يقلل من مستوى الكفاءة لديهم، ويعد هذا المصدر أكثر نجاعة لبناء شعور قوي بالفاعلية، وهذا يتطلب اكتساب الأدوات المعرفية والسلوكية والتنظيمية، ويتطلب كذلك التغلب على العقبات من خلال الجهد الدؤوب؛ فتجارب الإتقان هي المصدر الأكثر فاعلية للطلبة لبناء معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتطويرها (Bandura, 1995; Usher & Pajares, 2008).

والمصدر الثاني هو التجربة غير المباشرة، وذلك من خلال مراقبة أداء الآخرين للمهام، وهذا المصدر عادة أضعف من خبرة الإلتقان، ويكون فعالاً عندما يكون التلاميذ غير متأكدين من قدراتهم الخاصة بمهمة معينة، أو عندما تكون لديهم خبرة محدودة بتلك المهمة، وهذا يبين أهمية وجود نماذج للمتعلم من قبل معلمه وأقرانه بالصف، وكذلك من المهم جداً في تأثير الخبرات غير المباشرة أن تكون هناك أوجه شبه بين المراقب والنموذج (Britner & Pajares, 2005; Pajares et al., 2007).

والمصدر الثالث لتشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية هو القنوات الاجتماعية الصادرة من الآخرين، المتمثلة في الأحكام الشفهية التي يقدمها الآخرون، والذين يقدمون حججاً مقنعة لهم دور فعال في تنمية تلك المعتقدات، وهنا يظهر دور المعلمين وأولياء الأمور وحتى الأقران من خلال الإقناع الإيجابي، الذي يعمل على التشجيع والتمكين، وفي المقابل، قد يعمل الإقناع السلبي على إضعاف معتقدات الكفاءة الذاتية، وفي الواقع فإن من السهل إضعاف معتقدات الكفاءة الذاتية من خلال التقييمات السلبية (Pajares et al., 2007). أخيراً، يوجد دور للحالات الفسيولوجية والعاطفية، مثل القلق والتوتر والإثارة، في تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية؛ فإنها تقدم إشارات عن معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المتعلم. وكذلك يمكن قياس مدى ثقته بقدرته من خلال الحالة الفسيولوجية التي يمر بها في أثناء تفكيره في مهمة أكاديمية معينة؛ فردود الفعل العاطفية للمهمة تقدم إشارات بشأن النجاح أو الفشل المتوقع، على سبيل المثال عندما يواجه التلاميذ أفكاراً سلبية ومخاوف بشأن قدراتهم، فإن ذلك يقلل من مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، بل ويتسبب في المزيد من القلق والتوتر، مما يؤثر سلباً في أدائهم الأكاديمي (Pajares et al., 2007).

وتختلف قوة إسهام كل مصدر من هذه المصادر بسبب اختلاف سياق الدراسات واختلاف المجالات الأكاديمية والمستويات الأكاديمية؛ فمثلاً الأطفال الأصغر سناً أقل وضوحاً ووعياً بقدراتهم؛ لذا يعتمدون أكثر على القنوات الاجتماعية الصادرة من الآخرين. كذلك تؤدي الحالات الفسيولوجية، مثل القلق والتوتر، دوراً أقوى في المدرسة، وبالأخص في مواد الرياضيات والعلوم التي ينظر إليها معظم التلاميذ على أنها صعبة؛ فهذا يعتمد على التفسير المعرفي لدى المتعلم؛ فقد تكون تجربة التمكن الصغيرة، التي قد لا يلاحظها الآخرون، مصدراً كبيراً لرفع مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المتعلم. علاوة على ذلك، فإن بعض مصادر تكوين معتقدات الكفاءة الذاتية لها تأثير خطي مثل خبرات الإلتقان، وبعضها لها تأثير على شكل علاقة منحنية مثل الحالات الفسيولوجية والعاطفية (Britner, 2007; Pajares et al., 2005; Pajares, 2005). كذلك يوجد اختلاف في قوة تأثير هذه المصادر على معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المتعلم بناءً على الجنس؛ فقد أظهرت إحدى الدراسات أن معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الإناث تتأثر بدرجة أكبر بالإقناع الاجتماعي أكثر من تجربة الإلتقان أو الخبرة السابقة، وربما يعود السبب إلى اهتمامهن بالرضا عن العلاقات في تحديد الهوية أكثر من الإنجازات (Usher & Pajares, 2005). كذلك تتأثر مصادر الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ بالبعد الثقافي لدى المجتمع، مثل مفهوم الفردية الذي يقابله المفهوم الجمعي؛ على سبيل المثال يسود مفهوم الفردية لدى الدول الأمريكية والأوربية؛ لذا غالباً ما يكون تأثير الأداء السابق أقوى، في حين أن المجتمعات التي تملك المفهوم الجمعي مثل الدول الآسيوية تكون القنوات الاجتماعية أكثر تأثيراً بالنسبة إليهم (Klassen, 2004).

وتظهر أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية من خلال آثارها على عدة جوانب من حياة الفرد؛ إذ تعمل على تنظيم أربع عمليات رئيسية، تنبثق منها تلك الآثار، أولها العمليات المعرفية أو العقلية، وذلك من خلال وضع الأهداف أو توقعات النتائج؛ فإن أصحاب المستويات العالية من الكفاءة الذاتية يختارون الأهداف ذات المستوى العالي، ومن ثم يبذلون جهداً ومثابرةً أكثر من غيرهم؛ فعلى أساس تحديد الهدف يتحدد حجم الجهد المبذول والمثابرة ومدى الانخراط بالمهام الأكاديمية. كذلك تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية في أنماط التفكير، وهذه الأنماط من الممكن أن تعزز أو تقوض الأداء؛ فمثلاً، أصحاب معتقدات الكفاءة الذاتية العالية، يتصورون معرفياً مسارات استباقية للنجاح من أجل توجيه أفعالهم؛ فهي تقدم أدلة إيجابية للأداء، في حين أن الذين يشكون بقدراتهم يصورون مسارات للفشل، وهذا يقوض أداؤهم في مهمة معينة (Bandura, 1999; Eccles & Wigfield, 2002).

تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية أيضاً في العملية التحفيزية للفرد، وذلك من خلال عملية العزو لتجارب النجاح أو الفشل؛ فمثلاً، أصحاب الكفاءة الذاتية العالية غالباً ما ينسبون الفشل في مهمة معينة إلى عدم كفاية الجهود أو الاستراتيجية؛ لذا يدفعهم إلى بذل مزيد من الجهد بالمهام اللاحقة، أما أصحاب المستويات المنخفضة من معتقدات الكفاءة الذاتية، فيميلون إلى عزو تجارب الفشل إلى ضعف القدرة، وهذا يقوض أداؤهم ويُسعرهم بالإحباط والاستسلام؛ لذا يمكن القول بأن معتقدات الكفاءة الذاتية لها دور في إدارة الدافع، وأنها مرتبطة إيجابياً ببنيات التحفيز الرئيسة مثل التنظيم الذاتي (Bandura, 1995; Britner & Pajares, 2005).

وتؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية في العمليات العاطفية؛ فالأشخاص الذين يشكون في قدراتهم، ويؤمنون أن الصعوبات المحتملة لا يمكن السيطرة عليها، يشعرون بالقلق والتوتر، ويُزعجون أنفسهم بهذا التفكير والمشاعر السلبية، مما يؤدي إلى تأثير سلبي في أداؤهم، في حين أن الإحساس العالي بالفاعلية الذاتية يوفر السيطرة على تلك الأفكار، وينظم تلك المشاعر، ويجعل تركيز الفرد على العمل من أجل التغلب على العقبات والتكيف؛ لذلك فإن معتقدات الكفاءة الذاتية تساعد الأفراد على التكيف مع الضغوطات (Bandura, 1999).

وفي المجال الأكاديمي، وبالتحديد لدى تلاميذ المدارس، توجد أدلة توضح الآثار الإيجابية لمعتقدات الكفاءة الذاتية على مستويات الإنجاز والأداء لديهم؛ على سبيل المثال، أظهرت الدراسات ارتباط معتقدات الكفاءة الذاتية العالية إيجابياً بمستوى القراءة والكتابة لدى الطلبة، وانخفاض العزو إلى الأسباب الخارجية في تجارب الفشل (Shell et al., 1995)، وأن معتقدات الكفاءة الذاتية يمكن أن تكون مُنبئاً بالأداء بهادة الرياضيات، وأنها السبب الرئيس لمشاعر تقدير الذات لدى التلميذ (Pajares & Miller, 1994)، بل وتؤثر لاحقاً في اختياراته المهنية (Hackett & Betz, 1995). وارتبطت معتقدات الكفاءة الذاتية أيضاً بقدرات التلاميذ الأكاديمية بالدوافع ونتائج الأداء في مواد العلوم والرياضيات والفنون واللغة، باختصار يمكن اعتبار معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من أفضل المؤشرات على النجاحات الأكاديمية التي يحققها التلاميذ، وهذه المعتقدات تتوسط بين الإنجاز السابق والمعرفة والمهارات وبين الإنجاز اللاحق (Britner & Pajares, 2005). ومن ناحية عاطفية واجتماعية، فقد أظهرت الدراسات أن التلاميذ

الذين لديهم مستوى عالٍ من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي يتصرفون بطريقة أكثر إيجابية، وأقل رفضاً من قبل أقرانهم، مقارنة بالتلاميذ الذين يملكون مستويات أقل من معتقدات الكفاءة الذاتية؛ فإنهم ارتبطوا بمستويات أكثر من الاندفاع العاطفي، والعدوان الجسدي واللفظي (Bandura, 1993).

وتوجد مجموعة من العوامل التي تؤثر في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلم، ومنها الطريقة التي يتصور بها المتعلم لحجم التحديات وفقاً لمهاراته المتصورة، وهذا بدوره يؤدي إلى خلق تجارب إيجابية أو بالأحرى تجارب التدفق النفسي؛ فالذي يمر بحالة التدفق النفسي يُمضي وقتاً أطول بالتعلم والأنشطة التعليمية، ويشهد تدفقاً لمشاعر المتعة والبهجة أكثر من أقرانه، مما يخلق تجارب تعليمية ناجحة تؤثر إيجابياً في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلم؛ لذا فإن تجارب التدفق النفسي يمكن أن تعزز معتقدات الكفاءة الذاتية (Salanova et al., 2014). وهذا يقود إلى مفهوم التدفق النفسي الذي ظهر على يد تشيكسنتميهاي (Csikszentmihalyi, 2000) من خلال ملاحظاته ودراساته المستمرة؛ فقد أجرى مقابلات في مختلف الثقافات والأنشطة، وتوصل إلى أنه رغم اختلاف الأنشطة والثقافة والنوع والعمر وغيره من المتغيرات، فإن جميع المشاركين اشتركوا في وصف الشعور نفسه إلى حد كبير عند الانخراط بتلك الأنشطة؛ فقد استغرقوا وقتاً طويلاً فيها رغم صعوبتها، ورغم خطورة بعضها، وخلوها من المكافآت الفورية، لكنهم شعروا بالبهجة والمتعة العميقة؛ فقد أثبتت مجموعة من الأبحاث أن ما يجعل تجربة الفرد مرضية له هو حالة من الوعي تسمى التدفق، وهي حالة من التركيز والانغماس التام بالنشاط، ويمكن تعريف حالة التدفق النفسي بأنها الحالة التي يكون فيها الفرد منخرطاً انخراطاً كاملاً في النشاط أو المهمة المطروحة دون الشعور بالوقت أو حتى الإرهاق، أو التفكير بأمور أخرى غير النشاط والشعور بالبهجة والمتعة من الداخل (Mao et al., 2020; Csikszentmihaiy, 2000). يمكن أيضاً تعريفه بأنه «النشاط الذي يركز فيه الشخص تماماً حتى يستغرقه النشاط الذي يقوم به، وتجربة الاستمتاع في أثناء أدائه» (Sánchez et al., 2014, 428).

ويتضمن هذا المفهوم مكونات معرفية وعاطفية وتحفيزية؛ على سبيل المثال، تجربة التدفق في العمل تتميز بالتمتع به (المكون العاطفي)، والاستيعاب (المكون المعرفي)، والاهتمام الجوهري (المكون التحفيزي)، والشعور بالمتعة والعمق يعمل عمل المكافأة للفرد، حتى إنه ليرغب في بذل المزيد من الجهد والطاقة من أجل الشعور بالتدفق النفسي؛ هكذا تعمل تلك المكونات في حلقة متصلة (Csikszentmihaiy, 2000). ويوجد نموذجان لحالة التدفق النفسي، النموذج الأول يشمل التمتع والاستيعاب والفائدة الجوهرية، والنموذج الثاني يشمل التمتع والامتصاص، ويُقصد بالامتصاص الحالة الكلية للتركيز؛ إذ ينغمس الفرد تماماً في مهمته إلى درجة أنه ينسى ما حوله (Sánchez et al., 2014). وتُوصف حالة التدفق النفسي بأنها ممتعة ومتحكمٌ فيها ويمكن صنعها وليست متروكة للصدفة، وذلك من خلال إيجاد مواقف فيها تحدٍ؛ أي تكون صعبة ولكن لا تتجاوز حدود قدرات الفرد، ويمكن الاعتماد على جهود الفرد وإبداعاته؛ فستثمر الطاقة النفسية أو الاهتمام بوجود أهداف واقعية تتناسب فيها المهارات مع الفرص (Csikszentmihaiy, 2000).

وتوجد مجموعة من الخصائص لحالة التدفق النفسي، وهي وجود أهداف واضحة؛ فلا بد من وجود تحديد واضح ودقيق لأهداف الفرد، ويقاس مدى تحقيقها عن طريق ردود الفعل أو التعليقات الفورية بعد ممارسة الأنشطة، وكذلك لا بد من وجود توازن بين المهارات التي يمتلكها الفرد وما يقابلها من تحديات بالمهمة، فلا تتفوق المهارات بدرجة كبيرة فيحدث ملل ويفقد عنصر التحدي، ولا تفوق التحديات مهارات الفرد فيحدث عجز بالأداء وفشل، ولا بد من الإحساس بالسيطرة على المهمة في أثناء أدائها، أو بتعبير أدق فقدان الشعور بالقلق أو التوتر الذي يصاحب المواقف الصعبة. كذلك، إن من أكثر السمات لتجربة التدفق النفسي دمج الوعي والعمل؛ بمعنى أن الفرد يصبح مشاركاً بالمهمة التي يقوم بها إلى درجة أن العمل يصبح تلقائياً ويحصل اندماج، وهذا قد يتطلب جهداً بدنياً شاقاً أو نشاطاً عقلياً شديداً الانضباط من أجل استمرار التدفق. كذلك في أثناء المرور بهذه التجربة، يتكوّن إحساس مشوه بإدراك الوقت؛ أي كأن الزمن يتوقف، وهذا نتيجة كون التجربة تلقائية والنشاط قائماً بذاته؛ فلا توجد مكافآت فورية ولكن النشاط بحد ذاته يعد مجزياً للفرد. ويصاحب هذه التجربة فقدان الوعي بالذات، بحيث يملك الفرد القدرة على نسيان ما هو عليه مؤقتاً وقد يبدو هذا ممتعاً ويمكن أن يؤدي إلى السمو الذاتي، وهذا مرتبط بخاصية أخرى وهي التركيز التام على المهمة المطروحة، إلى درجة أن ينسى الفرد جوانب حياته غير السارة، ويمكن فقط لمجموعة مختارة جداً من المعلومات الدخول إلى حيز الوعي (Csikszentmihaiy, 2000; Mao et al., 2020).

والتدفق النفسي من أحسن حالات الذكاء الوجداني؛ لأنه يشمل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تؤثر إيجابياً في الأداء والتعلم، فإذا استطاع شخص الدخول إلى منطقة التدفق النفسي، فإن انفعالاته تعزز أداءه؛ لأنها انفعالات إيجابية مليئة بالطاقة والحيوية (عبد وخلف، 2016). وتؤدي عملية التدفق النفسي دوراً حاسماً في النمو الفردي، من خلال توجيه حياة الفرد إلى الأنشطة والاهتمامات والأهداف المغروسة على نحو انتقائي بالحياة، وقد تأكدت الصورة المعرفية والتحفيزية والعاطفية لتجربة التدفق على نطاق واسع بمجالات متعددة، مثل العمل والتعليم والرياضة وتربية الأطفال (Bassi et al., 2007)؛ إذ يؤدي التدفق النفسي إلى التزام الفرد بما يقوم به من مهام، وتحقيق أهدافه، وزيادة مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، والتكيف مع الصعوبات (عبد الجواد، 2017). كذلك يؤدي التدفق النفسي إلى الاستثارة العالية؛ أي الشعور بالحيوية والنشاط والحماس والسعادة، وبالمقابل يقلل الشعور بالخوف والقلق والحزن (Collins et al., 2008)؛ لذا ترتبط حالة التدفق النفسي لدى الأفراد إيجابياً بالرضا عن الحياة والصحة النفسية (Bassi et al., 2014). أما عن السمات النفسية، فقد ارتبطت تجربة التدفق النفسي إيجابياً بمجموعة من السمات مثل احترام الذات والتفاؤل وسمة التفتح على الخبرات الجديدة، وصفات نشطة مثل الاستعداد للانخراط والاستمرار في الأنشطة عالية التحدي (Bassi et al., 2014). ومن ناحية معرفية، فقد ارتبطت حالة التدفق النفسي إيجابياً بكل من عادات العقل واليقظة الذهنية (جريس، 2017). وفي ميدان التعليم، فإن تجربة التدفق النفسي تسهم في تكوين صورة إيجابية عن الذات، مما يؤدي إلى زيادة المشاركة الطلابية وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي والإبداع لدى التلاميذ. كذلك يرتبط التدفق النفسي إيجابياً بنهج الإتقان كتوجه إلى الهدف، مما

يؤثر إيجابياً في سعي المتعلم وتحصيله العلمي؛ فتأثير هذه التجربة ينعكس على النمو والتطور الشخصي لدى التلميذ على المدى الطويل، وهذه الآثار الإيجابية تسهم في تكوين تجارب تعليمية ناجحة، مما يؤدي إلى رفع مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية (Michels, 2015).

وقد أظهرت الأدبيات عن معتقدات الكفاءة الذاتية والتدفق النفسي بوضوح أوجه تشابه بينهما في المجال الأكاديمي أو في عملية التعلم بوجه عام، وفي إسناد الدور المحوري لعملية التعلم للفرد نفسه وفي التعامل مع التحديات البيئية؛ فمعتقدات الكفاءة الذاتية تتبع النظرية المعرفية الاجتماعية، التي تستند إلى مفهوم الحتمية التبادلية بين الفرد والبيئة، ومفهوم التدفق النفسي يركز على هذا المبدأ أيضاً؛ فإنه نظام ديناميكي ينشأ من تفاعل الفرد مع البيئة (جريش، 2017؛ Bassi et al., 2007).

وتجربة الفرد للتدفق النفسي تجربة إتقان أو خبرة سابقة تسهم في تكوين معتقدات الكفاءة الذاتية؛ فلذلك كلما ارتفع مستوى تدفق الفرد، كان من المرجح أن يضع سلسلة من الأهداف الواضحة من أجل السيطرة على المهمة والانغماس فيها، وهذا يؤثر بدوره في تحفيز الفرد لأداء المهمة، مما سيعزز معتقدات الكفاءة الذاتية لديه، وبهذا المعنى فإن التلاميذ الذين مروا بتدفق نفسي أكثر سيكون لديهم مستوى عالٍ من معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Mao et al, 2020). ويمكن أن تعزز خبرات التدفق النفسي معتقدات الكفاءة الذاتية، وذلك من خلال النظر إلى المكون العاطفي لحالة التدفق النفسي؛ فإن الآلية النفسية وراء هذه العملية تظل واضحة؛ إذ إن الحالات المزاجية يمكن أن تؤثر في الانتباه والتأثير بوجه عام. على وجه التحديد، عندما يكون المرء في مزاج جيد؛ أي يمر بحالة التدفق النفسي، فإنه يُصدر أحكاماً إيجابية بشأن مهمة معينة، أما الحالة المزاجية السيئة فتناقض شعور التدفق النفسي، وكما ذكرنا سابقاً، فإن الحالات الفسيولوجية أو العاطفية تعد أحد مصادر تكوين معتقدات الكفاءة الذاتية (Sánchez et al., 2014). إضافة إلى ذلك، فإن تجارب التدفق النفسي تقدم مكافآت جوهرية للتلميذ، وهذا بدوره يضمن استمرارية الجهود والمثابرة للأنشطة التعليمية، وكذلك تقدم تغذية راجعة لمعتقدات الكفاءة الذاتية؛ أي إن خبرات التدفق بمنزلة خبرات إتقان سابقة، من خلال المواقف التي تتميز بالتحديات المتوازية مع القدرات (Bassi et al., 2007).

وبهذا يبدو أن تجربة التدفق النفسي في أثناء القيام بمهمة معينة يمكن أن تتنبأ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشأن أداء مهمة لاحقة، وهذا ما هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق منه، من خلال دراسة العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية وبين خبرة التدفق النفسي؛ من أجل إمكانية التنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وقد أُجريت دراسات تربط بين معتقدات الكفاءة الذاتية وخبرة التدفق النفسي، مثل دراسة (Bassi et al., 2007) التي حققت في العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخبرات التدفق النفسي وأنشطة التعلم

لدى عينة من 130 طالبًا إيطاليًا بمرحلة المراهقة، واستُخدم مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمي، وكذلك مقياس التدفق النفسي، وقيس إنجاز التلاميذ بأنشطة التعلم من خلال تقييم مدرسيهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلمين وبين مستوى التدفق النفسي لديهم المرتبط بأنشطة التعلم وأداء الواجبات المنزلية. وأجرى (Kang, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتدفق النفسي والتكيف المدرسي والقدرة على التعلم، وقد طبقت الدراسة على 553 طالبًا من المرحلة الإعدادية، واستُخدم مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التدفق النفسي ومقياس التكيف المدرسي، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة طردية بين التدفق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية.

وهدف دراسة سليم (2014) إلى دراسة الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من التدفق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميًا، واستُخدم مقياس الدافعية الداخلية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التدفق النفسي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية بين التدفق النفسي وبين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين أكاديميًا، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي ومستوى معتقدات الكفاءة الذاتية ترجع إلى متغير النوع. وقام (Belen et al., 2015) بدراسة تفاعل كل من التدفق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية مع المشاركة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتألفت العينة من 176 فلبينيًا و171 أرجنتينيًا، واستُخدم مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس التدفق النفسي، وكذلك قُيِّمت مشاركة الطلاب بالأنشطة التعليمية عن طريق الملاحظة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين مستوى التدفق ومستوى الكفاءة الذاتية للطلبة.

وأجرى خضير (2016) دراسة هدفت إلى بحث كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بحالة التدفق النفسي لدى عينة من مديري المدارس، بلغ عددهم 120 فردًا، أما مقاييس الدراسة فقد كانت مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية العامة ومقياس التدفق النفسي، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية العامة ترجع إلى متغير النوع، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين التدفق النفسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية العامة من مستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة. وهدفت دراسة عبد الجواد (2017) إلى بحث العلاقة بين التدفق النفسي وإدارة الذات ومعنى الحياة، وكانت عينة الدراسة 486 طالبًا جامعيًا، واستُخدم مقياس التدفق النفسي ومقياس إدارة الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين التدفق النفسي وإدارة الذات لدى طلاب الجامعة.

يلاحظ أن الدراسات السابقة خلصت إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية ومستوى التدفق النفسي، وتباينت في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين تبعًا لمتغير النوع. أما الدراسة الحالية، فهي تهدف إلى دراسة العلاقة بين مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتدفق النفسي وإمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، من خلال التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

مشكلة الدراسة

تؤدي معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية دورًا مهمًا في تنمية شخصية المتعلم والرقى بمستوى تحصيله وإنجازه الأكاديمي؛ فهذه السمة لها تأثير مباشر وغير مباشر في دافعية المتعلم نحو التعلم. ولعل فترة الفتوة من أكثر المراحل التي تتطلب مستوى جيدًا من معتقدات الكفاءة الذاتية؛ نظرًا لما تتميز به من توسع البيئة الاجتماعية، وزيادة عوامل التششت، وضعف فاعلية التعزيز الخارجي أو المكافآت الخارجية، مما يتطلب سمات شخصية مثل معتقدات الكفاءة الذاتية لكي تؤهل الطلبة لإتمام المهام الأكاديمية والإنجاز والتغلب على العقبات (Bassi, 2007). ومن هذا المنطلق، سعى العديد من الباحثين والمختصين إلى دراسة هذه السمة؛ من أجل تحليلها وتكوين صورة واضحة عنها من حيث مصادر تكوينها والعوامل المؤثرة فيها؛ لتنميتها لدى المتعلم والوقوف على سبل علاج ضعفها لدى التلاميذ. وتعد تجارب التدفق النفسي أحد العوامل المؤثرة في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ فهي تسهم في خلق تجارب تعليمية ناجحة وكذلك تخلق مشاعر إيجابية مثل البهجة والمتعة في أثناء أداء المهمة، وهذه الحالات المزاجية الإيجابية تؤثر إيجابيًا في تكوين معتقدات الكفاءة الذاتية كما أظهرته الأدبيات السابقة؛ لذا عمد الباحثون بهذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وحالة التدفق النفسي وإمكانية التنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، من خلال التدفق النفسي لدى طلبة الصفوف (7-9).

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي لدى طلاب الصف (7-9)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي لدى الطلاب، تعزى إلى متغير النوع؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي، تعزى إلى متغير الصف الدراسي؟
4. هل يمكن التنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد التدفق النفسي لدى عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من المتغيرات التي تتناولها، وهي معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي تعد من أهم العوامل المؤثرة في دافعية الفرد وتوجه سلوكه نحو الأداء والإنجاز، مما يستدعي البحث في هذا المتغير والعوامل المؤثرة فيه؛ من أجل تنميته وتعزيزه لدى المتعلم والوقوف على سبل علاج ضعفه لدى المتعلم. التدفق النفسي أيضًا من المتغيرات المهمة لدى المتعلم؛ فإنه يجعل المتعلم يصل إلى أقصى درجة من التركيز والانتباه في أثناء أداء المهمة

الأكاديمية، مما يجعل المتعلم في أقصى درجة من الفهم والنشاط الذي يحقق من خلاله إمكاناته وذاته. ومن جهة أخرى، تستمد الدراسة الحالية كذلك أهميتها من المرحلة العمرية للعينة؛ فإن مرحلة المراهقة من المراحل الحساسة في حياة المتعلم؛ إذ تتبلور الاهتمامات والميول فيها، وتزيد المشتتات، ويتنقل فيها المتعلم إلى مستوى تكون فيه الدافعية داخلية بعيداً عن المعززات الخارجية، مما يتطلب معتقدات كفاءة ذاتية أكاديمية عالية، وتجارب مثلى متصلة بالتدفق النفسي، تساعد على خلق دوافع داخلية تدفع الفرد إلى الإنجاز الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة

معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية: هي أحكام التلميذ أو تقييساته بشأن قدرته على الأداء الأكاديمي أو المهام الأكاديمية (Pajares et al., 2007). وتعرّف إجرائياً بأنها دلالة الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

التدفق النفسي: هي الحالة التي يكون فيها الفرد منخرطاً بالكليّة في النشاط أو المهمة المطروحة دون الشعور بالوقت أو حتى الإرهاق، أو التفكير في أمور أخرى غير متصلة بالنشاط، مع الشعور بالبهجة والمتعة من الداخل (Csikszentmihaiy, 2000; Mao et al., 2020). وتعرّف إجرائياً بأنها دلالة الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من مقياس التدفق النفسي.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالمحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على التعرف على مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومستوى التدفق النفسي، وإمكانية التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، من خلال أبعاد التدفق النفسي، ومعرفة الفروق في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتدفق النفسي تبعاً للنوع، وكذلك الصف الدراسي.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من طلاب الصفوف السابع، والثامن، والتاسع بجميع محافظات السلطنة.

الحدود الزمانية: طُبِّقَت الدراسة خلال الفصل الدراسي 2019-2020م.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة من حيث وصف مستويات متغيرات الدراسة، ومحاولة التنبؤ بمستويات معتقدات الكفاءة الذاتية من خلال التدفق النفسي.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ بالمدارس الحكومية بصفوف السابع، والثامن، والتاسع من الذكور والإناث، البالغ عددهم (5117) طالبًا وطالبة (وزارة التربية والتعليم، 2018). في حين تكونت عينة الدراسة من 394 طالبًا وطالبة من تلاميذ الصفوف السابع، والثامن، والتاسع بالمدارس الحكومية بالسلطنة، وقد حصل الباحثون على موافقة من وزارة التربية والتعليم، وذلك عند تطبيق أدوات الدراسة بتاريخ 2021/2/2م، كذلك أُعلِمَت عينة الدراسة بكون مشاركتهم طوعية، وبسرية بياناتهم والمعلومات التي يدلون بها.

ثالثًا: أدوات الدراسة

1. مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية

استُخدم مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي كان من إعداد بنترتش وآخرين (Pintrich et al.)، ويعد جزءًا من مقياس الاستراتيجيات المحفزة للتعلم، الذي عرّبه الخروصي (Alkharusi, 2016). ويتكون المقياس من ثمان عبارات، وجميعها صيغت بطريقة موجبة، وقد كانت الإجابة على فقرات المقياس من خلال تدرج ليكرت الخماسي (من 1 = معارض بشدة، إلى 5 = موافق تمامًا). وقد جرى التحقق من صدق المقياس وملاءمته للبيئة العمالية من خلال عرضه على خمسة محكمين من الكادر التدريسي بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. أما ثبات المقياس، فقد كان من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، وقد بلغت قيمته (0.84)، وهذه القيمة مقبولة إحصائيًا، أما بالنسبة إلى الدراسة الحالية، فقد بلغ ثبات المقياس وفقا لمعادلة ألفا لكرونباخ (0.82)، وهذه القيمة مقبولة إحصائيًا وصالحة للدراسة.

2. مقياس التدفق النفسي

استُخدم مقياس التدفق النفسي الذي أعدته السعيدية والريامية (2022)؛ فقد أعدت الباحثتان نسخة مختصرة مكونة من 15 عبارة لقياس التدفق النفسي لدى التلاميذ، بالرجوع إلى دراسة باين وآخرين (Payne et al., 2011)، يجب عليها باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من 1 = غير موافق بشدة، إلى 5 = موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة العليا والدنيا للمقياس ما بين (15، 105). تحققت الباحثتان من صدق المقياس في البيئة العمالية عن طريق صدق المحكمين. كذلك حُسبت معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، التي تراوحت ما بين (0.45-0.68)، في حين جرى التحقق من الثبات بحساب معامل ألفا لكرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل 0.85، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا. وفي الدراسة الحالية، تُحقّق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا لكرونباخ، الذي بلغ في بُعد تركيز الانتباه ومواجهة التحديات 0.67، وفي بُعد الانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي 0.72، وفي بُعد فقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات 0.68، وهذه قيم مقبولة إحصائيًا. وبالنسبة إلى صدق المقياس، فقد حُسبت معاملات الارتباط للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد التدفق النفسي بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وقد دلت نتائج

الدراسة على ارتباط أبعاد التدفق النفسي، وبقية مختلفة، بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ارتباطاً طردياً ودالاً إحصائياً، مما يدل على صدق بيانات مقياس التدفق النفسي.

رابعاً: إجراءات الدراسة

بعد أن جاءت الموافقة من المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم، طُبّق مقياساً معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتدفق النفسي على عينة عشوائية من طلاب الصفوف السابع، والثامن، والتاسع بالمدارس الحكومية بالسلطنة، وأُكِّدَت للمشاركين سرية المعلومات المستخدمة بالدراسة.

خامساً: المعالجات الإحصائية

أُجريت التحليلات الإحصائية من خلال استخدام برنامج الرزمة الإحصائية SPSS، واستُخدمت الطرق الإحصائية الآتية:

1. اختبار (ت) لعينة واحدة؛ للإجابة عن السؤال الأول، وذلك عن طريق المقارنة بين المتوسطات الفعلية والمتوسط النظري.
2. اختبار (ت) للعينتين المستقلتين؛ للإجابة عن السؤال الثاني، واختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الثالث.
3. حساب معاملات الارتباط لبيرسون؛ للتأكد من علاقة المتغيرات ببعضها ببعض.
4. تحليل الانحدار الخطي المتعدد للإجابة عن السؤال الرابع.

عرض نتائج الدراسة

ستعرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة البحثية:

السؤال الأول: ما مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي لدى طلاب الصفوف (7-9)؟
للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة الكلية، وقورنت المتوسطات الفعلية بالمتوسط النظري البالغ (3) باستخدام اختبار «ت» لعينة واحدة، كما هو موضح في جدول (1).
جدول (1): نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة لمقارنة المتوسطات الفعلية بالنظرية لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ولأبعاد التدفق النفسي

القيمة الاحتمالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	القيمة الاحتمالية
0.000	4.18	0.74	31.75	معقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية
0.000	4.54	0.52	57.83	تركيز الانتباه ومواجهة التحديات

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	القيمة الاحتمالية
4.33	0.58	45.44	0.000
4.43	0.46	61.59	0.000

يتضح من جدول (1) أن جميع قيم ت المحسوبة دالة إحصائية عند مستوى أقل عن 0.001؛ أي إن مستويات معتقدات الكفاءة الذاتية وأبعاد التدفق النفسي مرتفعة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي لدى التلاميذ، تعزى إلى متغير النوع؟

للتعرف على مدى الاختلاف بمستويات معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة، كما هو مبين بالجدول (2).

جدول (2): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية وأبعاد التدفق النفسي وفقاً لمتغير النوع

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية	ذكر	150	4.33	0.56	3.39	0.000	0.34
	أنثى	244	4.09	0.81			
تركيز الانتباه ومواجهة التحديات	ذكر	150	4.55	0.48	0.34	0.500	--
	أنثى	244	4.53	0.55			
الانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي	ذكر	150	4.39	0.45	1.66	0.025	0.16
	أنثى	244	4.30	0.65			
فقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات	ذكر	150	4.47	0.42	1.52	0.77	--
	أنثى	244	4.40	0.48			

اتضح من جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تعزى إلى متغير النوع، ولصالح الذكور. وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي، ولصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع في بُعد تركيز الانتباه ومواجهة التحديات وفقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات. أما بالنسبة إلى حجم الأثر، فيتضح من جدول (2) أنه ضعيف لمتغير معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وكذلك لأبعاد التدفق النفسي، بناء على معيار كوهن (Cohen, 1988).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي، تعزى إلى متغير الصف الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استُخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على تأثير الصف الدراسي في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي، وبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي بناءً على الصف الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصف الدراسي
0.67	4.18	132	السابع
0.64	4.25	152	الثامن
0.92	4.11	110	التاسع
0.53	4.48	132	السابع
0.44	4.51	152	الثامن
0.60	4.65	110	التاسع
0.56	4.31	132	السابع
0.44	4.38	152	الثامن
0.75	4.29	110	التاسع
0.41	4.41	132	السابع
0.32	4.47	152	الثامن
0.63	4.38	110	التاسع

وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة بحسب الصف الدراسي، استُخدم تحليل التباين الأحادي، كما يظهر في جدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي بناءً على الصف الدراسي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية	بين المجموعات	1.31	2	0.65	1.19	0.303
	داخل المجموعات	214.12	391	0.54		
	المجموع	215.44	393			
تركيز الانتباه ومواجهة التحديات	بين المجموعات	1.84	2	0.92	3.33	0.037
	داخل المجموعات	108.52	391	0.27		
	المجموع	110.37	393			
الانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي	بين المجموعات	0.64	2	0.32	0.93	0.392
	داخل المجموعات	133.67	391	0.34		
	المجموع	134.31	393			
فقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات	بين المجموعات	0.58	2	0.29	1.36	0.256
	داخل المجموعات	83.00	391	0.21		
	المجموع	83.58	393			

يتضح من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد تركيز الانتباه ومواجهة التحديات، وللمقارنة بين الصفوف المختلفة في هذا البعد، استُخدمت الاختبارات البعدية، وكانت الفروق لصالح الصف التاسع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية وباقي أبعاد التدفق النفسي لدى أفراد العينة.

السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد التدفق النفسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت أولاً معاملات الارتباط بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاد التدفق النفسي، وأشارت النتائج الموضحة في جدول (5) إلى ارتباط مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ارتباطاً طردياً ودالاً إحصائياً بجميع أبعاد التدفق النفسي، مما يدل على إمكانية التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد التدفق النفسي، باستخدام معادلة الانحدار.

وبعد التأكد من وجود ارتباطات دالة إحصائية، أُجيب عن هذا السؤال باستخدام الانحدار الخطي المتعدد؛ للتنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد التدفق النفسي (تركيز الانتباه ومواجهة التحديات، والانشغال بأداء والاستمتاع الذاتي، وفقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات). والجدول (5) يبين خلاصة نموذج الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

جدول (5): خلاصة نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد التدفق النفسي للتنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	معامل الارتباط	قيمة «ت» المحسوبة	مستوى الدلالة
تركيز الانتباه ومواجهة التحديات	0.19	0.079	0.14	0.33	2.50	0.01
الانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي	0.20	0.075	0.16	0.37	2.80	0.00
فقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات	0.46	0.079	0.29	0.40	5.93	0.00
معامل التحديد (R^2) = 0.227 ن = 394 الثابت = 0.30 الخطأ المعياري = 0.372						

ويتضح من الجدول (5) إمكانية التنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد التدفق النفسي، وكذلك يتبين من الجدول أن المتغيرات المستقلة تفسر 22% من التباين الحاصل في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وبالنظر إلى قيمة بيتا، فقد تبينت قوة تأثير كل بُعد من الأبعاد الثلاثة في تفسير التباين في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ فقد كان بعد فقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات أكثرها تأثيراً (0.29)، ويليه بعد الانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي (0.16)، وأخيراً بعد تركيز الانتباه ومواجهة التحديات (0.14). وتعد هذه النسبة في التباين المؤثر ضئيلة، لكنها توضح أن المعتقدات المرتبطة بكفاءة الذات تشكل بأكثر من خمس متغيرات في العملية التعليمية انفعالياً؛ إذ إن التدفق النفسي بأبعاده، بصفته عملية نفسية انفعالية، يسهم بدرجة مقبولة في تشكيل الطبيعة الشخصية للمتعلم في مرحلة المراهقة لدى التلاميذ.

المناقشة والتعليق

هدفت الدراسة الحالية إلى التنبؤ بمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، من خلال أبعاد التدفق النفسي لدى عينة من تلاميذ الصفوف السابع، والثامن، والتاسع بمدارس السلطنة الحكومية، وقع الاختيار عليهم بطريقة عشوائية، واستجاب التلاميذ لمقياسي معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتدفق النفسي. وقد تكون مقياس التدفق النفسي من ثلاثة أبعاد، وهي تركيز الانتباه ومواجهة التحديات، والانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي، وفقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات. وكذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى التباين في مستويات تلك المتغيرات بناءً على نوع الطالب وصفه الدراسي. وفي هذه الدراسة، كان التعامل مع معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصفته متغيراً تابعاً يمكن التنبؤ به من خلال أبعاد التدفق النفسي، ويعد هذا الطرح إضافة جديدة، فمن خلال ما ذكر من دراسات سابقة، فإن هنالك مجموعة من الدراسات تعاملت مع معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصفته متغيراً مستقلاً يمكن أن يؤثر في متغيرات أخرى مثل دراسة (Bassi et al., 2007) ودراسة (Sánchez et al., 2011).

وقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية وجود مستويات عالية لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات (عبدالحفي، 2013؛ Aldhafri & Alharthy, 2020; Aldhafri et al., 2014). ويعمل عبد الحفي (2013) ارتفاع مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بطبيعة مرحلة المراهقة، التي ترتبط بالاستقلالية وإثبات الذات وتحقيقها؛ لذلك يسعى الطلاب بهذه المرحلة إلى الاعتماد على أنفسهم وتكوين شخصيات مستقلة، مما ينعكس إيجابياً على مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. ويمكن القول إن هذه النتيجة تعد مؤشراً جيداً على الدور الإيجابي الذي تقوم به المدرسة في تكوين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، من خلال تهيئتها لخلق تجارب تعليمية ناجحة، وكذلك تقديم وسائل التشجيع والدعم وتقديم النماذج. والأسرة أيضاً تضطلع بدور مهم في تعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الأبناء؛ فهي تسهم في تكوين شخصياتهم وتطويرها، من خلال تقديم الدعم والتوجيه الإيجابي، وإتاحة الفرص لهم لخوض التجارب الناجحة، وتشجيع إنجازاتهم وتقديم عبارات إيجابية تحفزهم وتدفعهم نحو إنجاز المهام (الجمهوري وآخرون، 2020). فكل هذا من شأنه أن يزيد من مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمي لديهم.

وبالنسبة إلى السؤال الثاني، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تعزى إلى متغير النوع، ولصالح الذكور، وتعارض هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات أخرى (عبدالحفي، 2013؛ Aldhafri & Alharthy, 2014)، التي كانت فيها النتائج لصالح الإناث، ويمكن أن يفسر نتيجة هذه الدراسة بكون المجتمع العماني يتبنى صورة نمطية يُظهر فيها إمكانات الذكور وقدراتهم أكثر من الإناث، والإناث تتأثر بالإقناع الاجتماعي أكثر، مقارنة بباقي المصادر في تكوين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ فالمحيط الاجتماعي له دور مؤثر في هذا المتغير بالنسبة إليهن (Usher & Pajares, 2005). كذلك يمكن أن تؤثر الحالة المزاجية في تكوين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ إذ إنها تراكمات للحالة المزاجية المصاحبة لبيئة التعلم، تصفي انطباعاً يؤثر على المدى الطويل في التفاعل بين البيئة والعوامل الشخصية، بما قد يغير من المعتقدات المعرفية الراسخة المرتبطة بالتعلم، وهذا يتفق نسبياً مع (Alharb et al., 2022; Moussa, 2021)، والإناث تتأثر بالعاطفة أكثر من الذكور؛ لذلك قد تستسلم في بعض المواقف ويصعب عليهن التحكم بالعواطف، مما قد يؤدي إلى تأثرهن بحالات الفشل وعزو الفشل إلى ضعف القدرات، مما ينعكس سلبياً على مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لديهن (Pajares et al., 2007). وكذلك يلاحظ أن الإناث يشعرون بحالة من التوتر في المدرسة في أثناء أداء مهمة معينة أو قبلها أكثر من الذكور؛ فإنهن أكثر التزاماً وحرصاً على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز من أجل إثبات وجودهن بالمجتمع، ولكن قد يؤثر التوتر سلبياً في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهن. وكذلك توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الانشغال بالأداء والاستمتاع الذاتي، ولصالح الذكور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الموسوي وشطب (2016)، وتتعارض مع دراسة ماجدة وآخرين (2016)، وربما يعود سبب نتيجة هذه الدراسة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية بمجتمعنا، من حيث التركيز على الاستقلالية الذاتية للذكور والإيثار بقدراتهم أكثر من الإناث، مما يعزز لديهم الثقة الذاتية، وهو ما يؤدي إلى تشجيعهم على خوض التجارب

والتحديات بكل ثقة بمختلف المجالات، ومن بينها المجال التعليمي، وهو ما ينعكس إيجابياً على مدى اندماجهم واستمتاعهم بتلك التجارب أو المهام (الموسوي وشطب، 2016).

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي تركيز الانتباه ومواجهة التحديات وفقدان الشعور بالزمن والوعي بالذات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة القرالة (2020) ودراسة إسمايل (2012)، اللتين توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القدرة على الانتباه وإدارته، التي ترتبط بالوعي والتركيز، ما هي إلا قدرات شخصية تختلف باختلاف الأفراد والبيئات ولا تعتمد على الجنس؛ ولذا ما دامت توفرت المهارات الشخصية بصورة متوازنة مع متطلبات المهمة وحجم التحديات فيها، وجد الفرد تجربة التدفق النفسي بغض النظر عن جنسه (محمود، 2018).

وأما بالنسبة إلى نتائج السؤال الثالث، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد تركيز الانتباه ومواجهة التحديات، تعزى إلى متغير الصف الدراسي، ولصالح الصف التاسع، وترجع الأسباب إلى عوامل شخصية وسياقية، ولكن بالمجمل يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن هذه السمات تحتاج إلى الممارسة من خلال الخبرات من أجل تعزيزها وتنميتها، وكون الصف التاسع أكبر فئة عمرية بين أفراد العينة؛ لذا فإن لديهم خبرات وقدرة على التحكم أكثر، مقارنة بباقي الصفوف الأصغر سناً.

أما عن السؤال الرابع، فقد توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بمستويات معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد التدفق النفسي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات سابقة (خضير، 2016؛ سليم، 2014؛ Bassi et al., 2015; Belen et al., 2007)، فحالة التدفق النفسي تسهم في رفع مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المتعلم؛ إذ يشعر الفرد بالبهجة والمتعة، وهذه المشاعر الإيجابية جزء من الحالات المزاجية التي تعد مصدراً لتكوين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ فهي تعكس مدى ثقة الفرد بقدراته وإمكاناته، وكذلك تعد تجارب التدفق النفسي تجارب إتيقان؛ فحالة التدفق النفسي توفر أقصى درجة من الانتباه والتركيز والاندماج بالمهمة، إلى درجة يفقد الفرد معها الإحساس بالزمن ويشعر بالمتعة والبهجة، وهذا من شأنه أن يحقق له الإنجاز المطلوب بالمهمة، فيصل إلى درجة الإتيقان وشعور الرضا الذاتي الذي يتتاب الفرد بعد الإنجاز، ويكون بمنزلة معزز له، مما يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة بالمهام اللاحقة، وهذا بدوره يؤثر إيجابياً في معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديه. وبهذا يتضح أنه يمكن التنبؤ بمستويات معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد التدفق النفسي، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يمكن طرح التوصيات الآتية:

1. نشر الوعي بين الكادر التدريسي وأولياء الأمور بشأن أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المتعلمين، وتعزيزها من خلال الدعم والتوجيه والتشجيع وتهيئة الظروف الملائمة لخلق تجارب تعليمية ناجحة.

2. تقديم دورات تدريبية للمتعلمين عن طرق تعزيز مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم ووسائلها، وتشجيع المؤسسة التعليمية لمبادراتهم وإنجازاتهم الأكاديمية.
3. تهيئة الظروف البيئية المحيطة بالمتعلم وتقديم الوسائل الداعمة؛ من أجل تعزيز حالات التدفق النفسي لديه، من خلال تقديم مهام وأنشطة تتناسب مع قدرات المتعلم وتخلق له نوعاً من التحدي، وكذلك وجود نماذج لحالات التدفق النفسي تتمثل في المعلمين أو أفراد الأسرة ليقتدي بها المتعلم.
4. إجراء مزيد من الدراسات التي تسلط الضوء على العوامل المؤثرة في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مثل عمليات العزو وأنماط التفكير والذكاء العاطفي والمرونة النفسية.

المراجع

أولاً: العربية

- إسماعيل، هبة حسين. (2012). التدفق النفسي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من الفائزين أكاديمياً والعاديين: دراسة مقارنة. *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة*، 8(1)، 1-51.
- البلوي، محمد نواف عبدالله. (2009). أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية (رسالة دكتوراة غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.
- جريش، إيمان عطية. (2017). التدفق النفسي وعلاقته بعادات العقل واليقظة العقلية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، 17(5)، 199-296.
- الجمهورية، فاطمة بنت سعيد وعثمان، محمد الطاهر والظفري، سعيد بن سليمان. (2020). فاعلية مهارات الدراسة في تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية العامة والأكاديمية لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان. *المجلة التربوية*، 34(134)، 259-292.
- خضير، مرفت إبراهيم إبراهيم. (2016). كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدراء المدارس. *مجلة التربية*، 169(3)، 12-61.
- السعيدية، فهيمة والريامية، عفراء. (2022). التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية من خلال مستوى التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عمان. *مجلة الطفولة العربية*، 23(92)، 83-111.
- سليم، عبد العزيز إبراهيم. (2014). الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 24(85)، 251-316.
- عبد الجواد، أحمد سيد عبد الفتاح. (2017). الإسهام النسبي للتدفق النفسي وإدارة الذات في التنبؤ بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 91، 481-538.
- عبد الحفي، يوسف رياض. (2013). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.
- عبد، إبراهيم محمد سعد وخلف، محمد محبوب أحمد. (2016). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى الخمسة للشخصية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 1(1)، 223-277.
- القرالة، عبد الناصر موسى إبراهيم. (2020). التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكين النفسي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في محافظة الكرك. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 6(1)، 193-209.
- ماجدة، عبد السلام ولاشين، ثريا يوسف وعبد الباقي، سلوى محمد. (2016). التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *دراسات تربوية واجتماعية*، 22(4)، 997-1022.
- محمود، هبة سامي. (2018). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 42(2)، 1-227. https://jfejs.journals.ekb.eg/article_49811.html
- الموسوي، عبد العزيز حيدر وشطب، أنس أسود. (2016). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، 10(18)، 49-92.
- وزارة التربية والتعليم. (2018). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*. مسقط، سلطنة عمان.

References:

- Abdel Hay, Y. R. R. (2013). *Academic self-efficacy of middle and high school students in the Southern Triangle region in light of the variables of gender and age* (in Arabic). (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Jordan.
- Abdel-Gawad, A. S. A. (2017). The relative contribution of psychological flow and self-management in predicting the meaning of life among university students (in Arabic). *Arabic Studies in Education and Psychology*, 91, 481-538.
- Abdou, I. M. S. & Khalaf, M. M. A. (2016). Psychological flow and its relationship to the five major factors of personality (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, (1). 223-277.
- Al-Balawi, M. N. A. (2009). *The effect of a training program based on immunization against stress and time management in reducing work pressure and improving the perceived self-efficacy beliefs of teachers in Al-Jouf region in Saudi Arabia* (in Arabic). (unpublished doctoral dissertation). University of Jordan, Jordan.
- Aldhafri, S., Al-Harthy, I., Alrajhi, M., & A Alkharus, S. (2020). Parenting styles and academic self-efficacy beliefs of Omani school and university students. *Education Sciences*, 10(229), 1–18. 10.3390/educsci10090229
- Alharbi, B. A., Ibrahim, U. M., Moussa, M. A., Abdelwahab, S. M., & Diab, H. M. (2022). COVID-19 the gateway for future learning: The impact of online teaching on the future learning environment (in Arabic). *Education Sciences*, 12(12), 917.
- Al-Harthy, I. & Aldhafri, S. (2014). The relationship among task-value, self-efficacy and academic achievement in Omani Students at Sultan Qaboos University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7(2), 15–22.
- Al-Jahuriyyah, F. S., Othman, M. ET., Al-Dhafri, S. S. (2020). The effectiveness of study skills in improving the general and academic self-efficacy beliefs of tenth grade female students in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Educational Journal*, 34(134), 259-292.
- Alkharusi, H. (2016). Predicting students' academic achievement: Contributions of perceptions of classroom assessment tasks and motivated learning strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 515-533.
- Al-Moussawi, A. H. & Aswad, A. (2016). Psychological flow according to the positive thinking of university students (in Arabic). *Journal of the College of Education for Girls for Humanities*, 10(18), 49-92.
- Al-Qarala, A. M. I. (2020). Predicting psychological flow in light of the dimensions of psychological empowerment among second year secondary students in Karak Governorate (in Arabic). *Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research*, 6(1), 193-209.
- Alsaïdi, F. H. & Alriyami, A. (2022). Predicting of homework management from level of psychological flow and academic procrastination among students of the second cycle in the Sultanate of Oman. *Arab Childhood Journal*, 23(92), 83-111.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning psychologistm. *Educational*

- Psychologist*, 28(2), 117–148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- . (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- . (1999). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.
- Bassi, M., Steca, B., Monzani, D., Greco, A., & Delle Fave, A. (2014). Personality and optimal experience in adolescence: Implications for well-being and development. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 829–843. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9451-x>.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 301–312.
- Belen, M., Maria, R. & Nino., M. (2015). Engagement, flow, self-efficacy, and eustress of university students: A cross-national comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of Psychology*, 150(3), 281–299. 10.1080/00223980.2015.1024595
- Britner, S. & Pajares, F. (2005). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal Of Research in Science Teaching*, 43(5), 485–499. 10.1002/tea.20131
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425–434. <https://doi.org/10.1177/014662168801200410>
- Collins, A., Sarkisian, N., & Winner, E. (2008). Flow and happiness in later life: An investigation into the role of daily and weekly flow experiences. *Journal of Happiness Studies*, 10, 703–719.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Flow: The psychology of optimal experience. LEARNING COMMUNITIES.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Hackett, G. & Betz, N. (1995). Self-efficacy and career choice and development. James E, Maddux (Ed). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp.249–250). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-6868-5_9
- Ismail, H. H. (2012). Psychological flow and academic self-efficacy among a sample of academically superior and normal students: A comparative study (in Arabic). *Center for Psychological Research and Studies*, 1–51.
- Jarish, I. A. (2017). Psychological flow and its relationship to habits of mind, mental alertness, and self-esteem among university students (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 17(5), 199–296.
- Kang, S. (2012). Structural relationship among the self-efficacy, self-directed learning ability, school adjustment, and leaning flow in middle school students. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 24(6), 935–949. DOI:10.13000/JFMSE.2021.8.33.4.1003
- Khudair, M. I. (2016). Perceived general self-efficacy and its relationship to psychological flow and crisis management among school principals (in Arabic). *Education Journal*, 169(3), 12–61.
- Klassen, R. (2004). A Cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of south Asian immigrant and Anglo Canadian non-immigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 731–742.
- Magda, A., Lachin, S. Y., & Abdel-Baqi, S. M. (2016). The psychological flow of the student teacher in a sample of students of the Faculty of Education, Helwan University in the light of some demographic variables (in Arabic). *Educational and Social Studies*, 22(4), 997–1022.

- Mahmoud, H. S. (2018). Psychological flow and its relationship to the level of ambition among a sample of students in the College of Education (in Arabic). *Journal of the College of Education in Psychological Sciences*, 42(2), 106-227. https://jfepps.journals.ekb.eg/article_49811.html
- Mao, Y., Yang, R., Bonaiuto, M., Ma, J., & Harma, L. (8 April 2020). *Can flow alleviate anxiety? The roles of academic self-efficacy and self-esteem in building psychological sustainability and resilience*. Sustainability | An Open Access Journal from MDPI.
- Michels, L. (2015). Relationship between achievement goals and psychological flow. *University of Wisconsin-Stout Journal of Student Research*, 14, 174-190. <http://digital.library.wisc.edu/1793/77545>
- Moussa, M. A. (2021, January). Assessing the Construct and Convergent Validity of Trait Meta-mood Scale among Suez Canal university Students during Corona Pandemic (in Arabic). *Faculty of Education in Ismailia*, 2(49), 19-32. <https://0810g9qw9-1105-y-https-search-mandumahcom.mplbci.ekb.eg/Record/1160129>
- Pajares, F. & Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(20), 193-203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Pajares, F., Johnson, M., & Usher, E. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Payne, B., Jackson, J., Noh, S., & Stine-Morrow, E. (2011). In the zone: Flow state and cognition in older adults. *Psychology and Aging*, 26(3), 738.
- Saidia, F. & Al-Riyamiyya, A. (2022). Predicting homework management through the level of psychological flow and academic procrastination among second cycle students in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Arab Childhood Journal*, 23(92), 83-111.
- Salanova, M., Schaufeli, W., & Cifre, E. (2014). Flowing together: A longitudinal study of collective efficacy and collective flow among workgroups. *The Journal of Psychology*, 148(4), 435-455.
- Sánchez, A., Salanova, M., Cifre, E., & Schaufeli, W. (2011). When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. *International Journal of Social Psychology*, 26(3), 427-441. [10.1174/021347411797361257](https://doi.org/10.1174/021347411797361257)
- Selim, A. I. (2014). Intrinsic motivation and its relationship to flow experience and academic self-efficacy among a sample of academically gifted university students (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 24(85), 251-316.
- Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Usher, E. & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141. [10.1016/j.cedpsych.2005.03.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002)
- Zekry, M. S., Moussa, M. A., & Salama, M. A. (2023). Exploratory study of soft skills in tourism and hospitality sector: Perspectives of hotels and travel agencies managers. *Journal of the Faculty of Tourism and Hotels-University of Sadat City*, 7(1/1).

تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف/ المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحللة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.

