

التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية من خلال مستوى التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان

Doi: 10.29343/1-92-4

عفراء بنت يوسف الريامية
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان

فهيمة بنت حمد السعيدية
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان

الملخص:

تعد الواجبات المنزلية جزء مهم من العملية التربوية، فهي أداة فعالة لمساعدة الطلبة على اكتساب العديد من الخبرات والمهارات كالالتزام وتحمل المسؤولية وإدارة الوقت والتعلم الذاتي والاستقلالية، إلا أن بعض الطلبة قد يواجهون بعض المشكلات في الالتزام بإنجاز المهام المدرسية راجعة إلى تدني دافعيتهم أو قدرتهم على إدارة الوقت أو لعوامل راجعة إلى الأسرة وبيئة الاستذكار؛ حيث تتأثر قدرة الطلبة على التعامل مع هذه المؤثرات أو ما يعرف إدارة الواجبات بالعديد من العوامل والمتغيرات، وهذا ما هدفت الدراسة الحالية للكشف عنه من خلال التعرف على طبيعة العلاقة التنبؤية بين إدارة الواجبات المنزلية والتدفق النفسي والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الحلقة الثانية، ودراسة الفروق في استجابات الطلبة تبعاً للصف والجنس. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (12 - 15) عاماً من طلبة الصفوف (7-9)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من محافظتي شمال وجنوب الباطنة ومحافظة الداخلية ومحافظة مسقط، وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ ببعض أبعاد إدارة الواجبات المدرسية من خلال متغيرات الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثتان بالعمل على بناء برامج إرشادية لتنمية مستوى إدارة الواجبات المدرسية، من خلال إكساب الطلبة مهارات إدارة وتنظيم الوقت والتحكم بالمشاعر ورفع مستوى التدفق النفسي لديهم والتخلص من المظاهر الدالة على التسويق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: إدارة الواجبات المنزلية، التدفق النفسي، التسويق الأكاديمي، التنبؤ، سلطنة عُمان.

Predicting of homework management from level of psychological flow and Academic Procrastination among students of the second cycle in the Sultanate of Oman

Fahima H. Alsaidi

Ministry of Education, Sultanate of Oman

Afra Y. Alriyami

Ministry of Education, Sultanate of Oman

Abstract:

Homework is an important part of the educational process, as it is an effective tool to help students gain many experiences and skills such as commitment and responsibility, time management, self-learning and independence. However, some students may face problems related to commitment in accomplishing school assignments due to their low motivation or inability to manage time or factors attributed to family and study environment. The ability of students to deal with these factors or what is known as homework management is affected by many variables, and this is what the current study aimed to identify the relationship between homework management and psychological flow and academic procrastination among the second cycle students. The sample of the study consisted of 300 male and female students whose ages ranged between (12 - 15) years from grades 7-9, who were randomly selected from the governorates of North and South Al Batinah, Al Dakhiliya and Muscat Governorate. The study concluded that the possibility of predicting some dimensions of homework management through study variables. In light of these results, the researcher recommend that working to develop training programs to develop the level of homework management, by providing students with skills of managing, organizing time, controlling feelings, raising the level of psychological flow and decreasing signs that indicating academic procrastination.

Keywords: Homework Management, Psychological Flow, Academic Procrastination, Prediction, Sultanate of Oman.

تم إستلام البحث في أغسطس 2021 وأجيز للنشر في ديسمبر 2021

المقدمة:

تعتبر عمليتي التعلم والتعليم عملية مستمرة لا تقتصر على التعلم داخل المحيط المدرسي، بل تتعداه إلى خارجه باستخدام إستراتيجية الواجبات المنزلية التي تعد أحد أهم أدوات التعلم اللاصفية انتشاراً. وعلى الرغم من أن كثيراً من أولياء الأمور والمعلمين والطلبة غالباً ما يكونون غير راضين عن الدرجة التي تدعم بها الواجبات المنزلية التعلم (Murphy et al., 2020)، إلا أن المناقشات الحالية حول التعليم ركزت على أن زيادة زمن التعلم في المدارس، وزيادة الواجبات المنزلية، والاختبارات ستمكن الطلبة من التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين بفاعلية (Jamal & Rizvi, 2021)؛ حيث تؤدي الواجبات المنزلية دور فعال في ترسيخ ما تم تعلمه داخل الصف، وتطوير مهارات وخبرات الطلبة، والتشجيع على التعلم الذاتي والانضباط، والاستقلالية، والاعتماد على النفس، وحل المشكلات. تعرف الواجبات المنزلية بأنها جميع المهام والأنشطة التي يسند المعلم للطلبة إنجازها (Planchard et al., 2015)، وهي مجموعة من الأنشطة الكتابية أو الشفهية التي يسند المعلمون للطلبة تنفيذها داخل المدرسة وخارجها لضمان تطور الطلبة (Ergen & Durmuş, 2021). كما يمكن تعريفها بأنها مجموعة من الأنشطة التي يضعها المعلم للطلبة لغرض الوصول لأهداف محددة، ويتم إنجازها من قبل الطلبة أنفسهم خارج وقت الحصص الدراسية.

ولطبيعة الواجبات المنزلية كأحد أشكال التعلم التي تؤدي خارج البيئة المدرسية يجعل للطلبة دور نشط في تحديد الوقت والزمان والمكان المناسب للبدء بالعمل وإنجازه، كما يفرض على الطلبة التخطيط أو إدارة للعوامل -الذاتية أو الخارجية- المؤثرة على إنجاز الواجبات للوصول للمستوى المطلوب من الإنجاز؛ حيث أشار زو (Xu, 2008b) إلى أن التحكم في الجهد عند التنقل في أداء الواجبات المنزلية، يتطلب من الطلبة عادةً التخطيط وتنظيم مساحة العمل، والتركيز والحفاظ على مستوى من الدافعية، والاستمرار في المهام الصعبة، والتعامل مع المشاعر غير المرغوبة. يشار لهذه الجهود التي يبذلها الطلبة بإدارة الواجبات المنزلية (Homework Management) التي يمكن تعريفها بأنها قدرة الطلبة على التحكم في العوامل الذاتية، والعوامل البيئية؛ بهدف إنجاز الواجبات في الوقت المحدد، وبالمستوى المطلوب.

يستخدم الطلبة في إدارة الواجبات المنزلية مجموعة من الإستراتيجيات، التي تم استخدامها في قياس مستوى الطلبة في إدارة الواجبات المدرسية، كإدارة الوقت، والدافعية، والتحكم بالمشاعر، وتركيز انتباه، وتنظيم بيئة الاستذكار، والبيئة الأسرية (المجينية، 2011؛ Xu & Corno, 2003, 2009; Xu, 2004, 2008b, 2008c; 2006; Xu et al., 2015). يتمثل التحكم بالمشاعر في تنظيم المشاعر الإيجابية، وتقليل العواطف غير السارة أثناء أداء الواجبات، أما تركيز الانتباه فيشير إلى تجاهل كافة العناصر المشتتة للانتباه كالضوضاء، والأحاديث الجانبية، والأنشطة المحببة كتصفح الإنترنت، والزيارات الاجتماعية وغيرها، أما إدارة الوقت فتقتضي تحديد الأولويات، والتنظيم، والانتهاء من الواجبات في الوقت المحدد لها، في حين تشير الدافعية لمحاول الفرد الحفاظ على مستوى معين من الإنجاز؛ من خلال التشجيع الذاتي، وإيجاد المحفزات الذاتية للاستمرار في العمل وعدم الاستسلام للصعوبات، أما تنظيم بيئة الاستذكار فتقتضي تهيئة المكان المحدد لإنجاز الواجبات، مع توفير كافة الأدوات والمستلزمات، في حين تشير البيئة الأسرية للظروف الاجتماعية والاقتصادية، ومدى توفر الدعم، والتشجيع، والمساعدة، أو عدمه من الأفراد المحيطين بالفرد.

وعلى الرغم من تباين الآراء والتوقعات حول الواجبات المنزلية؛ إلا أنها غالبًا ما كانت محط تركيز الباحثين الأكاديميين؛ من خلال دراسة فوائد إكمال الواجبات المنزلية على الطلبة (Emerson & Mencken, 2011; Grodner & Rupp, 2013; Kitsantas, & Zimmerman, 2009; Trost & Salehi-Isfahani, 2012) والتعرف على التوجهات أو الأسباب التي تدفع بالطلبة للقيام بالواجبات المدرسية (Saban, 2013; Xu, 2005b) ودراسة العوامل المؤثرة في إنجازها (Ramdass & Zimmerman, 2011; Ryan & Hemmes, 2005; Trautwein et al., 2006; Xu, 2005a) حيث يتأثر إنجاز الواجبات المنزلية -أكثر من باقي الممارسات التعليمية الأخرى- بالعديد من العوامل والمتغيرات المتداخلة والمعقدة (Cooper, 1989 cited in Xu et al., 2015) كتأثره بخصائص الواجبات المنزلية (مثل نوع الواجب المنزلي والغرض منه)، والبيئة الصفية (مثل توفير المواد)، والعوامل الاجتماعية (مثل البيئة المنزلية ومشاركة الأسرة)، والمتابعة الصفية (مثل ملاحظات المعلمين) (Xu et al., 2015)، وغيرها من العوامل الذاتية، والبيئية التي تؤثر على إدارة الواجبات المنزلية، وينظر لها كتحديات تستدعي مساعد الطلبة للتغلب عليها.

ولعل التحدي الشائع الذي يواجه الطلبة هو كيفية إدارة الوقت للالتزام بالمواعيد النهائية للواجبات المنزلية وتجنب التأجيل حتى اللحظة الأخيرة (Corno, 1996 cited in Xu, 2013; Muljana et al., 2021)؛ حيث يعد التأجيل المستمر للمهام الأكاديمية من المشكلات الشائعة لدى الطلبة؛ حيث تشير دراسة روزاريو وزملاءه (Rosario et al., 2009) إلى أن التأجيل قد يحدث في جميع الأنشطة اليومية لدى بعض الطلبة، وأشارت دراسة القدح وزملاؤه (AlQudah et al., 2014) إلى أن 83% من الطلبة أظهروا مستوى متوسط من التأجيل للمهام عن موعدها المحدد. ويلاحظ أن تأجيل أداء الواجبات المدرسية من أكثر أشكال التأجيل تكرارًا لطبيعة الواجبات المنزلية التي تؤدي خارج وقت الدوام المدرسي، مع تكرارها بشكل يومي وفي أكثر من مادة في كثير من الأحيان، ويطلق على عملية التأجيل المستمرة للواجبات والمهام في علم النفس التربوي مصطلح التسويف الأكاديمي Academic Procrastination.

يعرف التسويف الأكاديمي Academic Procrastination بأنه تأخير غير ضروري وغير مبرر للمهام الدراسية، ويعرفه سينكال وجوليان وجواي (Senécal et al., 2003) بأنه ميل غير منطقي للتأخير في البدء أو إكمال المهام الأكاديمية، ويرى موستيكا (Mustika, 2017) أن التسويف مثلما هو تأجيل متعمد للمهام الأكاديمية في بعض الأحيان، فهو أيضاً تجنب إنجاز الواجبات بسبب عدم الرضا عن المهام والخوف من الفشل في إنجازها، وأشار إليه حسين وسلطان (Hussain & Sultan, 2010) بأنه أحد الممارسات الشائعة لدى الطلبة المتمثلة في تأخير إعداد، وتقديم واجباتهم، وعروضهم التقديمية، واستكمال المشاريع، والتحضير للامتحانات، والذي قد يكون مقصودًا أو غير مقصود عرضيًا أو معتادًا. ويعرفه سطلول (2014) بأنه تأجيل قيام الطلبة للواجبات والأنشطة المدرسية، أو عدم إكمالها في الوقت المحدد، وعدم الالتزام بمواعيد الامتحانات الشهرية والعملية، كما ويشار إلى التسويف على أنه حيلة مؤقتة يتم من خلالها التغلب على الضغوطات الأكاديمية، واستبدالها بمهام ترفيحية (أل جبير، 2011).

ويلجأ الطلبة للتسويف للمهام لعدة أسباب حيث توصل روثبلوم وسليمان وموراكامي (Rothblum et al., 1986) إلى أن التسويف الأكاديمي ظاهرة معقدة، ذات مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية، وهذا ما أشار

إليه عبد الله (2007) في سياق دراسته لمحددات التسوية الأكاديمي من أنه متغير متعدد الأبعاد، وتتخلص المكونات المعرفية المؤدية للتسوية الأكاديمي في الأفكار اللاعقلانية عن الذات وقدراتها، والخوف من الفشل، والإعزازات السلبية، والتقييم السلبي للذات، والسعي للكمالية المبالغ فيها، كما أن بعض المظاهر السلوكية كالإحجام، والانسحاب، وتجنب المحاولة، أو التوقف قبل إتمام المهام قد تؤدي إلى التسوية المتكرر للمهام، أما من الناحية الانفعالية فالمشاعر السلبية كالأحباط، والاكتئاب، والنظرة التشاؤمية للمواقف والأحداث، والخوف، والقلق، قد تعيق عملية التعلم، وتؤدي بالفرد إلى التسوية، كحماية للذات من الظهور بمظهر الفشل.

يلاحظ أن أكثر أعراض التسوية الأكاديمي شيوعاً هي ضعف الأداء؛ نظراً لاتجاه الطلبة إلى البدء في وقت متأخر؛ حيث لا يتبقى لدى الطلبة الوقت الكافي لأداء المهام بالمستوى الذي تسمح به قدراتهم (Mustika, 2017) لهذا يؤثر التسوية الأكاديمي سلباً في التحصيل الأكاديمي (Azar, 2013; Balkis & Erdinç, 2017; Kim & Seo, 2015; Lakshminarayan et al., 2013; Rotenstein et al., 2009) كما ويرتبط عكسياً مع التكيف النفسي للطلبة (Balkis, 2013)، ورضاهم عن الحياة الأكاديمية (Balkis & Erdinç, 2017)، والصحة النفسية للأفراد (Stead et al., 2010)، بالإضافة إلى أنه يزيد من قلق الاختبار (Soysa & Weiss, 2014)، والضغوط النفسية (Stead et al., 2010)، وتدني تقدير الذات (Tuckman, 2002) لدى الطلبة، كما أنه يؤثر على الإنتاج وتعامل الطلبة مع متطلبات الحياة؛ مما يفقدهم القدرة على تنظيم الوقت، فالطلبة المسوفين هم أكثر شعوراً بالتعاسة؛ نتيجة لإضاعتهم للوقت (الشواورة، 2015).

وفي ضوء تعريف التسوية الأكاديمي ومكوناته المعرفية والعاطفية والسلوكية يمكننا تفسير حدوث سلوك التسوية الأكاديمي لدى بعض الطلبة دون غيرهم من منظور نظرية العلاج العقلاني الانفعالي؛ بأنه راجع إلى الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي يكونها الفرد عن نفسه بعدم امتلاكه للمهارات والقدرات التي تمكنه من إنجاز المهام بنجاح، أو الخوف من عدم تحقيق توقعات الآخرين فيلجأ للتسوية كوسيلة لإخفاء الفشل (Sadeghi et al., 2011)، كما يمكن تفسير حدوث التسوية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي وفقاً لباندورا (Bandura, 2006) كإضطراب في علاقات الفرد الاجتماعية، خاصة في المواقف التي يشعر فيها الفرد بالتقييم السلبي من قبل الآخرين، كالمعلمين أو الوالدين خاصة مع إدراكه بأن أداءه في المهام المسندة إليه أقل من المتوقع.

وتظهر أهمية دراسة التسوية الأكاديمي لما يمثله من دلالة ومؤشر عن الكيفية التي يدير بها الطلبة أوقاتهم، وإنجازهم للمهام خاصة الواجبات المنزلية التي تفرض طبيعتها أن تؤدي خارج البيئة المدرسية بعيداً عن توجيهات المعلمون والمعلمات ومتابعتهم المباشرة، وكيف يؤثر التسوية المستمر على تعامل الطلبة مع المهام والأنشطة وقدرتهم على إنجاز الواجبات المنزلية على أكمل وجه، ففي حين تعتبر إدارة الواجبات المنزلية أحد أشكال التعلم المنظم ذاتياً (Uw & Xu, 2013)، في المقابل يعتبر التسوية الأكاديمي أحد أشكال فشل التعلم المنظم ذاتياً، التي تؤثر على استجابات الطلبة السلوكية والانفعالية والمعرفية، والتي تؤثر بدورها على قدرة الطلبة في التعامل مع المنبهات الخارجية والبيئة المحيطة وإدارة الوقت والدافعية والانفعالات خلال أداء المهام والواجبات المنزلية، وهذا ما يعطي أهمية لدراسة التسوية الأكاديمي بالربط بينه وبين إدارة الواجبات المنزلية.

وكما يتم الاهتمام بالعوامل التي تؤثر سلباً على أداء المهام والواجبات المنزلية، ففي المقابل ينبغي كذلك تسليط الضوء على العوامل الإيجابية التي تزيد من فاعلية الطلبة أثناء مواقف الإنجاز، خاصة تلك التي يؤدي فيها الطلبة بانغماس واندماج تام، وتركيز عالي وبحافز ذاتي دون انتظار منافع خارجية، لذا ظهر اهتمام بالحالة القصوى من الاستمتاع بالأداء المقترنة بالدافعية العالية للإنجاز، وفقدان الوعي بالذات أثناء أداء المهام والواجبات المنزلية، والمصحوبة بوضوح في الأهداف مع إدارة عالية للوقت والانفعالات، أو ما يعرف بالتدفق النفسي Psychological Flow.

يعتبر التدفق النفسي Psychological Flow من المتغيرات النفسية الحديثة التي يهتم علم النفسي الإيجابي Positive Psychology بدراستها والتي ترتبط بعملية التعلم والتعليم تؤثر وتتأثر بها، حيث يرتبط هذا المصطلح بالتفاؤل، والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرارات، وإدارة الوقت، والدافعية، والفاعلية الذاتية، والشعور بالمتعة، والسعادة، والإبداع (أبو حلاوة، 2013)، كما أنه مرتبط بالمتابعة، والرضا عن الذات، والفاعلية الإيجابية، والرضا عن الحياة (حجازي، 2012)، عرفه تشيكنزنتميهالي Csikszentmihalyi بأنه حالة ينغمس فيها الفرد كلياً في أداء مهمة ما، تتناسب فيها مهاراته مع التحديات التي تواجهه (Rogatko, 2009)، أما البهاص (2010) فأشار إليه على أنه خبرة مثالية optimal experience تحدث لدى الأفراد من وقت لآخر، عند إنجاز المهام بأقصى درجات الأداء، يصاحبها شعور بالاستغراق التام، ونسيان الذات، مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان والشعور بالمتعة في الأداء.

وحدد ناكامورا وسيكزينتميهالي (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009, 2014) تسع مكونات رئيسية بحدوثها يضمن دخول الفرد لخبرة التدفق النفسي هي الاندماج في الأداء merging actions and awareness، ووضوح الأهداف clear goals، والتركيز التام على المهمة concentration on task at hand، والتغذية الراجعة المباشرة والفورية unambiguous feedback، والتوازن بين التحدي والمهارة challenge skill، وفقدان الوعي بالذات Loss of self-consciousness، والاستمتاع الذاتي autotelic experience، والإحساس بالسيطرة والتحكم sense of control، وتبدل إيقاع الزمن أو تشوه الإحساس بالوقت transfor-، والمعلومات of time، كل هذا يجعل من التدفق النفسي تجربة ذاتية التحكم (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2005)؛ ويتحقق التدفق بالتوازن الأمثل بين المهارة والمهمة أو التحدي، فالمهارة العالية والتحدي العالي المناسب هو الوضع الذي يعزز التدفق النفسي، في حين تؤدي المهارة المنخفضة والتحدي المنخفض إلى اللامبالاة، ويقود التحدي العالي والمهارة المنخفضة إلى القلق، أما التحدي المنخفض والمهارة العالية فيرافقهما الشعور بالملل (Shernoff & Csikszentmihalyi cited in Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

وبالنظر إلى التعريفات التي اهتمت بتوضيح مصطلح التدفق النفسي والأبعاد المكونة له، توصل أيوب، والبديوي (2017)، ودي مانزانو وزملاءه (de Manzano et al.)، المذكور في عبد الفتاح وحليم، (2018) إلى أن التدفق النفسي من المتغيرات المركبة متعددة الجوانب التي تتضمن بطبيعتها على مفاهيم نفسية أخرى، حيث يتكون التدفق النفسي من جانب انفعالي إيجابي يركز على الشعور بالسرور والبهجة والسعادة والمتعة، وجانب معرفي يتضمن عمليات تتعلق بالإدراك والانتباه والتركيز والاندماج واليقظة العقلية. تساعد الجوانب الانفعالية والمعرفية المكونة لتدفق النفسي على وصول الطلبة لمستويات من الاندماج، والفاعلية القصوى في

الأداء خلال إنجاز المهام الأكاديمية، والتي تنعكس على أدائهم أثناء الحصص الدراسية والاختبارات والواجبات المنزلية التي تأخذ حيز واسع من وقت الطلبة بشكل شبه يومي.

وفي ضوء هذه الأبعاد تظهر الأهمية الدافعية والانفعالية للتدفق النفسي، فمن الناحية الانفعالية ينطوي التدفق النفسي على الاستمتاع في أداء المهام، مما يجعل الطلبة يستمرون في الإنجاز والمحاولة بحب ورغبة في التطوير والإجادة، أما الجانب المعرفي فيظهر من خلال اكتسابهم لمهارات وخبرات جديدة ممكن أن تكون مبنية على مهارات سابقة أو ممهدة لمهارة لاحقة (محمود، 2018). ويظهر تأثير الجوانب الانفعالية للتدفق النفسي من خلال استمرار الطلبة في إنجاز الواجبات المنزلية بمستوى من الإتقان، والدافعية، والتركيز، والإدارة المثلى للوقت والإمكانيات المتوفرة من حولهم، في حين يحقق الطلبة من خلال الجانب المعرفي الهدف من الواجبات المنزلية بالربط بين ما تم تعلمه بتعلم جديد للوصول لمستوى من الإتقان بتعلم مهارات جديدة أو البناء على مهارات سابقة، وكمحصلة نهائية تتفاعل المكونات الوجدانية والمعرفية لتؤثر على معتقدات الطلبة حول كفاءتهم الذاتية، وقدرتهم على التحكم، وإدارة الإستراتيجيات المنظمة لإنجاز الواجبات أو ما يعرف بإدارة الواجبات المنزلية بالشكل المطلوب.

ويشير حجازي (2012) إلى أن هناك عوامل مختلفة تؤدي إلى تطور حالة التدفق النفسي لدى الطلبة مثل الأسرة من خلال ما تقدمه من رعاية ومحبة وتنمية للاستقلالية وروح التجريب والمثابرة، والمدرسة من خلال احترام ميول الطالب وتقدير نجاحاته، وحاجته للاستقلال، والسيطرة وإحساس بالمكانة، كما أشار كل من ابن الشيخ (2015) أن هناك مسببات تجعل بعض الطلبة على استعداد لدخول حيز التدفق النفسي بينما تجعل البعض الآخر بعيد عن ذلك، مثل البيئة، والسمات الشخصية، وتوفر الموارد التنظيمية (كالمناخ الاجتماعي ووضوح الأهداف)، والموارد الشخصية (الكفاءة الذاتية)، ويرى جولمان (المذكور في ابن الشيخ، 2015) إلى أن تباين خبرة التدفق لدى الطلبة ترجع إلى اختلاف درجة وشدة التركيز والانتباه أثناء إنجاز المهام.

وعلى الرغم من الاهتمام بدراسة حالة التدفق النفسي بالربط بينها وبين العديد من المتغيرات الإيجابية (عبده وخلف، 2016؛ العطار، 2019؛ جريش، 2017)، إلا أنه لحدثة هذا المصطلح لم تشير الأدبيات إلى نظريات مفسرة لحدوثه والمتوفر من أبحاث يركز على أن حالة التركيز التام أثناء إنجاز المهام هو جوهر حالة التدفق النفسي لدى الأفراد (غريب، 2015)، وهذا ما يوجد أهمية للربط بين التدفق النفسي وبعض المتغيرات النفسية والتربوية الأخرى للتعرف على ماهية هذا المصطلح وتأثيره في العمليات النفسية والمعرفية التي تحدث لدى المتعلمين خلال مواقف الإنجاز مثل إدارة الواجبات المنزلية، ولا سيما أن مصطلح إدارة الواجبات المنزلية يتضمن على عمليات أخرى بعضها يتعلق بالمتعلم نفسه كالدافعية والتركيز وإدارة الوقت والتحكم بالمشاعر والانفعالات، والآخر يختص بالبيئة المحيطة من حوله كتنظيم بيئة الاستذكار والبيئة الاجتماعية.

وبتتبع الدراسات السابقة نلاحظ على الرغم من تناول متغيرات الدراسة من قبل العديد من الباحثين؛ إلا أن ما تم التوصل إليه -في حدود إطلاع الباحثان- لم يجمع المتغيرات الحالية في دراسة واحدة، كما لم يتم تناول دراسة تأثير التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي في إدارة الواجبات المنزلية في دراسات منفصلة، وما تم التوصل إليه -في حدود إطلاع الباحثان- تناول دراسة إدارة الواجبات المنزلية وبعض العوامل المؤثرة بها، أو دراسة تأثير التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي في بعض المتغيرات ذات الصلة بالمواقف الأكاديمية والإنجاز

المدرسي. كدراسة يانغ وتو (Yang & Tu, 2020) التي هدفت للتحقق من العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلبة، والصف، والجنس، وإستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية (ترتيب البيئة وإدارة الوقت والتعامل مع المشتتات ومراقبة الدافعية والتحكم في المشاعر) لدى (305) طالباً وطالبة صينياً، من طلبة الصفوف (7 و 8 و 9). أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين الصف والجنس بإستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية. كما بينت النتائج أن الطلبة المتفوقون مقارنة بالطلبة ذوي الإنجازات المنخفضة أكثر عرضة لترتيب البيئة وإدارة الوقت والتعامل مع المشتتات ومراقبة الدافعية والتحكم في المشاعر السلبية. وسعت دراسة المسما وآخرون (2019) التي هدفت للتعرف على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال مستوى التدفق النفسي لدى (178) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتوصلت النتائج لإمكانية التنبؤ في الاتجاه الموجب بدافعية الإنجاز من خلال بعد التوازن بين التحدي والمهارة، وبعد تركيز الانتباه، وبعد التغذية الراجعة المباشرة، وبعد الاستمتاع ومن خلال الدرجة الكلية للتدفق النفسي، في حين لم تكشف النتائج تأثير لبعدها فقدان الشعور بالوقت والوعي الذاتي في دافعية الإنجاز.

في حين أجرى محمود (2018) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين التدفق النفسي ومستوى الطموح لدى (130) طالب وطالبة بجامعة عين شمس، توصلت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي، كما أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جميع أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية للمقياس مع مستوى الطموح للطلبة. وتوصلت دراسة الرفاعي (2018) التي اهتمت بالكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوافق المدرسي من خلال التفكير الإيجابي والتدفق النفسي لدى (210) طالبة من طالبات الدبلوم العالي بجامعة جدة، أشارت النتائج لوجود تأثير في الاتجاه الموجب لأبعاد التدفق النفسي كمتغيرات المستقلة (التركيز في الأداء، والإحساس بالتحكم والانضباط) في التوافق المدرسي، في حين لم تكشف النتائج تأثير أبعاد (توازن المهارة مع التحدي، واندماج الوعي بالأداء، الأهداف الواضحة، والتغذية الراجعة الواضحة، وفقدان الوعي الذاتي، وتحول الوقت، والخبرة الذاتية الإيجابية) في التوافق المدرسي، كما أظهرت النتائج باستخدام تحليل الانحدار البسيط إمكانية التنبؤ بالتوافق المدرسي من خلال الدرجة الكلية للتدفق النفسي؛ حيث ساهم التدفق النفسي في تفسير (65,7) من التباين في التوافق النفسي. وهدفت دراسة كل من ميسون وآخرون (2018) للتعرف على نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي (التسويق الأكاديمي) لدى الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات، على عينة تكونت من (100) طالب وطالبة من جامعة قاصدي مرباح رقلة، أشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى العينة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً للجنس، وأشار الباحثون إلى أن انتشار التسويق الأكاديمي يعد مؤشراً لضعف مهارة إدارة الوقت.

وأشارت دراسة أوكاك وبويرا (Okace & Boyraz, 2016) للعلاقة بين التسويق الأكاديمي وإدارة الوقت لدى (332) طالباً من طلاب جامعة إكسراي، حيث توصلت النتائج إلى وجود مستوى معتدل من التسويق الأكاديمي، كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة متوسطة وعكسية بين التسويق وإدارة الوقت. وكشفت دراسة دورو وبلكيس (Duru & Balkis, 2016) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين كل من فشل التنظيم الذاتي والتسويق الأكاديمي والرفاهية العاطفية والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى (328) طالباً وطالبة

من طلبة جامعة باموكالي من خلال اقتراح نموذجين للعلاقة بين المتغيرات، أظهرت النتائج في النموذج الأول أن للتسويق الأكاديمي دور وسيط في العلاقة بين فشل التنظيم الذاتي والرضا عن الحياة الأكاديمية، كما كان للتسويق الأكاديمي أيضاً دور وسيط في العلاقة بين فشل التنظيم الذاتي والرفاهية العاطفية السلبية والإيجابية، كما أشارت النتائج في النموذج الثاني لتوسط التسويق الأكاديمي العلاقة بين الرفاهية العاطفية الإيجابية والرضا عن الحياة الأكاديمية.

وأجري سويسا وويس (Soysa & Weiss, 2014) دراسة هدفت للتعرف على الدور الوسيط للتسويق الأكاديمي في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وقلق الاختبار (السلوكي والمعرفي) لدى (206) طالب وطالبة من الطلبة الجامعيين، حيث أشارت الدراسة لوجود تأثير مباشر ودال إحصائياً في الاتجاه الموجب من التسويق الأكاديمي في قلق الاختبار (السلوكي والمعرفي)، كما توصلت الدراسة أن للتسويق الأكاديمي دور وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وقلق الاختبار. وهدفت دراسة دورو وبلكيس (Duru & Balkis, 2014) للكشف عن العلاقة بين كل من عدم الثقة بالنفس والتسويق الأكاديمي واحترام الذات والإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من (261) طالباً وطالبة من جامعة باموكالي، أظهرت النتائج أن للتسويق الأكاديمي تأثير مباشر في الاتجاه العكسي في كل من التحصيل الدراسي واحترام الذات، كما أن للتسويق الأكاديمي دور وساطة جزئي في العلاقة بين عدم الثقة بالنفس وتقدير الذات، ولها دور وساطة كلي في العلاقة بين عدم الثقة بالنفس والإنجاز الأكاديمي. وبحثت دراسة بلكيس (Balkis, 2013) تأثير التسويق الأكاديمي في الإنجاز الأكاديمي بوجود كل من المعتقدات العقلانية والرضا عن الحياة الأكاديمية كمتغيرات وسيطة لدى (290) طالب وطالبة من الطلبة الجامعيين. أظهرت النتائج أن التسويق الأكاديمي أثر سلباً في المعتقدات العقلانية حول الدراسة، والرضا عن الحياة الأكاديمية، والإنجاز الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن للتسويق الأكاديمي تأثير غير مباشر في الإنجاز الأكاديمي مروراً بالرضا عن الحياة الأكاديمية والمعتقدات العقلانية حول الدراسة.

وهدفت دراسة يو وزو (Uw & Xu, 2013) للتنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى (866) من طلاب الصف الثامن، و(745) من طلبة الصف الحادي عشر، أشارت النتائج إلى أن إدارة الواجبات المنزلية ارتبطت إيجاباً بالاتجاهات نحو الواجبات، والاستمتاع بالواجبات المنزلية، وتعليقات المعلمين، والمساعدة العائلية في الواجبات المنزلية، في حين ارتبطت إدارة الواجبات المنزلية سلباً بالوقت الذي يقضيه الطلبة في مشاهدة التلفاز. وكشفت دراسة صديق (2009) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين التدفق النفسي وبعض العوامل النفسية مثل الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والمثابرة ومستوى الطموح وفاعلية الذات وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والقلق والإحباط واليأس واللامبالاة لدى (616) طالبة، عن عدم وجود فروق في التدفق النفسي تعزى إلى النوع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التدفق النفسي وبعض العوامل الشخصية مثل الاعتماد على النفس والمثابرة ومستوى الطموح وفاعلية الذات وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس، وعلاقة ارتباطية سالبة بين التدفق النفسي وبين القلق والإحباط والرضا عن الذات واليأس والملل واللامبالاة.

وأشار كل من زو وكورنو (Xu & Corno, 2006) للعلاقة بين المساعدة الأسرية والنوع والصف، وبين

الخصائص الخمس لإدارة الواجبات المنزلية (تنظيم بيئة الاستذكار، وإدارة الوقت، وتركيز الانتباه، والدافعية والتحكم بالمشاعر)، لدى عينة مكونة من (238) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في الصف وأي بعد من أبعاد إدارة الواجبات المنزلية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في الجنس؛ حيث كانت الإناث أكثر قدرة على الموازنة للوقت وأكثر دافعية وتحكماً بالمشاعر، بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يحصلون على مساعدة أسرية أكثر موازنة للوقت، وأكثر دافعية ذاتية، وتحكماً بالمشاعر. أما دراسة زو (Xu, 2004) فقد ركزت على الظروف المنزلية التي تساعد لتطوير أداء الطلاب في الواجبات المنزلية، لدى (121) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة ما زالوا يستفيدون من مساعدة ودعم الأسرة لتطوير إستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية، كما أن هذه المساعدة قد يكون لها فائدة كبيرة تسهم في تغلب الطلبة على الصعوبات أثناء انتقاله إلى المدارس الثانوية.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة ارتباط التدفق إيجاباً بنواتج التعلم الإيجابية (الرفاعي، 2018؛ صديق، 2009؛ محمود، 2018؛ المسما وآخرون، 2019)، وسلباً مع نواتج التعلم السلبية (صديق، 2009)، في حين يؤثر التسويق الأكاديمي إيجاباً في نواتج التعلم السلبية (Duru & Balkis, 2014; Balkis, 2013; Soysa & Weiss, 2014; Balkis, 2016) وسلباً في نواتج التعلم الإيجابية (Duru & Balkis, 2014; Duru & Balkis, 2016). كما يلاحظ أن الدراسة الحالية تناولت موضوع لم تتطرق له الدراسات السابقة وهو التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية من خلال التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي، وقامت أغلب هذه الدراسات على عينات من الطلبة الجامعيين (الرفاعي، 2018؛ محمود، 2018؛ Okace & Balkis, 2013; Boyra, 2016; Duru & Balkis, 2014; Duru & Balkis, 2016; Soysa & Weiss, 2014) المسما وزملاءه (2019) التي تشابهت مع عينة الدراسة الحالية، كما تشابهت الدراسة الحالية مع الأدبيات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لقياس كل من إدارة الواجبات المنزلية والتدفق النفسي والتسويق الأكاديمي، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء منهجية الدراسة وأسئلتها وتفسير النتائج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثتان من خلال عملهما في الميدان التربوي بعض التحديات التي تتكرر باستمرار لدى الطلبة ولعل أبرزها أداء الطلبة للواجبات المنزلية في وقتها المحدد، وبالمستوى المطلوب للإنجاز، فعلى الرغم من أهمية الواجبات المنزلية في العملية التعليمية، نلاحظ أن هناك اختلافاً كبيراً بين الطلبة في قدرتهم على إنجازها، ففي حين يندفع بعض الطلبة لإنجاز الواجبات بفاعلية واستغراق تام، يظهر نمط آخر من الطلبة يميلون إلى تأجيل المهام بدون أسباب واضحة، يعود هذا الاختلاف في قدرة الطلبة على أداء الواجبات المنزلية في وقتها المحدد، إلى عوامل متنوعة ومتعددة، فمن جهة تؤثر قدرة الطلبة على إدارة العوامل الذاتية والبيئية المحيطة بهم كالقدرة على إدارة الوقت والتعامل مع المشتتات بفعالية والقدرة على التعامل مع الظروف البيئية المحيطة بهم في إنجاز الواجبات المنزلية، التي بدورها تتأثر بمدى قدرة الطلبة على التحكم في التأجيل المتكرر للمهام، وبقدرتهم على الاندماج والتركيز التام أثناء إنجاز الواجبات، مما يؤثر كمحصلة عامة على كفاءة الطلبة في إنجاز الواجبات المنزلية، ويجعل من المهم دراسة العوامل والمتغيرات التي تشترك في التأثير على قدرة الطلبة على إدارة الواجبات

المنزلية وإنجازها بكفاءة وفي الوقت المحدد، من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تتمحور في دراسة إمكانية مساهمة التدفق النفسي والتسويق الأكاديمي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؛ حيث تتمحور مشكلة الدراسة في محاولتها للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟

2. هل توجد فروق دالة احصائياً في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟

3. هل توجد فروق دالة احصائياً في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للصف الدراسي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟

4. ما مدى مساهمة التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية في أهمية المتغيرات التي سعت لدراستها، من خلال طرح مفاهيم حديثة نسبياً لم تحظى بالاهتمام الكافي في الدراسات العمانية -إن وجدت- وهي إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي، فمن جهة لم يحظى مفهوم إدارة الواجبات المنزلية بالاهتمام الكافي من الدراسات والباحثين خاصة في المجتمعات العربية، حيث لم يتم التوصل - في حدود إطلاع الباحثين- إلا لدراسة واحدة (المجينية، 2011) بالرغم من أهمية هذا المتغير للعاملين في مجال التعليم والاجتماع وعلم النفس التربوي، فالواجبات ترافق الطلبة باختلاف المراحل الدراسية التي ينتمون لها، وأي اخلال بها يؤثر على مستوى أداء الطلبة، الذي يؤثر بدوره على الجوانب الشخصية والاجتماعية والنفسية للطلبة، وعلى مستقبلهم الدراسي والمهني فيما بعد؛ ومع قلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير جاءت هذه الدراسة كإضافة متفردة للمكتبة العمانية من خلال الربط بين إدارة الواجبات المنزلية بأبعاده الستة (إدارة الوقت والدافعية وتنظيم بيئة الاستذكار وتركيز الانتباه والبيئة الأسرية والتحكم بالمشاعر)، والتدفق النفسي -الذي يعد أحد متغيرات علم النفس الإيجابي الحديثة نسبياً- والتسويق الأكاديمي، وليكون هذا البحث إضافة علمية تضاف للأدب التربوي في مجال علم النفس التربوي نظراً لقلّة الدراسات التي سعت للربط بين المتغيرات الثلاثة -إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي- على المستوى المحلي (الدراسات العمانية) وعلى المستوى العربي، ومن الناحية العملية فإن نتائج الدراسة يمكن الاستفادة منها في مساعدة القائمين على العملية التعليمية من معلمين وإختصاصيين اجتماعيين ونفسيين لاستحداث برامج إرشادية وتدريبية للطلبة لتعزيز إدارة الواجبات المنزلية وحالة التدفق النفسي لديهم، والتقليل من المشكلات المرتبطة بالتسويق الأكاديمي.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي لدى طلبة الحلقة الثانية

بسلطنة عُمان.

2. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان.

3. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للصف الدراسي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان.

4. التعرف على مساهمة التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان.

تعريف المصطلحات:

إدارة الواجبات المنزلية: «قدرة الطلبة على إنجاز المهام والأنشطة التي يكلفهم بها المعلم خارج الوقت المدرسي والمتعلقة بإدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه، والبيئة الأسرية وبيئة الاستذكار» (المجينية، 2011، ص86)، ويعرف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس إدارة الواجبات المنزلية المستخدم في هذه الدراسة.

1. التسويق الأكاديمي: وهو ميل الفرد للتأجيل الطوعي للبدء في المهام الأكاديمية وإكمالها مما يوقع الفرد في توتر انفعالي مستمر (أبو غزال، 2012)، ويعرف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التسويق الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

التدفق النفسي: تعرفه الباحثتان بأنه حالة من الاستغراق التام التي تصاحب أداء المهام والأنشطة التي تتناسب فيها قدرات الفرد مع المهارات التي يمتلكها، مصحوبة بالتركيز التام وفقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات مع الاستمتاع الذاتي والمراقبة الذاتية من خلال التغذية الراجعة المباشرة، ويعرف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التدفق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات التي استخدمتها هذه الدراسة (إدارة الواجبات المنزلية، والتسويق الأكاديمي، والتدفق النفسي)، وتتحدد بالأدوات التي تم استخدامها.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2019/2020.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصفوف (7-9) من محافظة شمال الباطنة ومحافظة الداخلية ومحافظة مسقط.

منهج الدراسة:

إنطلاقاً من طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة المشكلة من خلال فهمها وتفسير العلاقات المسببة لها، ومن ثم التنبؤ بالتغيرات الحادثة في بعض المتغيرات التابعة (إدارة الواجبات المنزلية) في ضوء متغيرات أخرى مستقلة (التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان البالغ عددهم (14484) على حسب الإحصائيات الأخيرة في البوابة التعليمية في العام الدراسي 2020/2019، في حين تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من محافظة شمال الباطنة ومحافظة الداخلية ومحافظة مسقط، منهم (138) طالب و(162) طالبة من طلبة الصفوف (7-9)؛ توزعوا بالشكل التالي (65) من الصف السابع و(110) من الصف الثامن، و(125) من الصف التاسع، تراوحت أعمارهم بين (12 - 15) سنة (م=13,077، ع=0,90)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية.

أدوات الدراسة:

مقياس التدفق النفسي، قامت الباحثتان بإعداد نسخة مختصرة لقياس التدفق النفسي لدى الطلبة بالرجوع لمقياس باين وآخرون (Payne et al., 2011)، المكون من (26) عبارة؛ حيث قام باين وزملاؤه بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق العاملي، حيث وتراوحت التشبعات على المقياس ما بين (0,93 و 0,55). وفي الدراسة الحالية تكون المقياس بعد ترجمته وتقنينه على البيئة العمانية وحذف العبارات المتكررة بناء على رأي المحكمين من (15) عبارة، يجب عليها باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من 1 = غير موافق بشدة، إلى 5 = موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة العليا والدنيا للمقياس ما بين (21 و 105)؛ حيث تعتبر الدرجة منخفضة جداً إذا تراوحت ما بين (1 و 1,79)، ومنخفضة إذا تراوحت ما بين (1,80 و 2,59)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (2,60 و 3,39)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (3,40 و 4,19)، ومرتفعة جداً إذا تراوحت ما بين (4,20 و 5). تم التحقق من صدق المقياس في البيئة العمانية بعد ترجمته عن طريق صدق المحكمين، كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت ما بين (0,45 و 0,68) وجميعها دال إحصائياً، في حين تم التحقق من الثبات بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) وبلغت قيمة معامل الثبات 0,85 وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

مقياس التسويق الأكاديمي، إعداد أبو غزال (2012)، يتكون المقياس من (21) عبارة، يجب عليها باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (من 1 = غير موافق بشدة، إلى 5 = موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة العليا والدنيا للمقياس ما بين (21 و 105)؛ حيث تعتبر الدرجة منخفضة جداً إذا تراوحت ما بين (1 و 1,79)، ومنخفضة إذا تراوحت ما بين (1,80 و 2,59)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (2,60 و 3,39)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (3,40 و 4,19)، ومرتفعة جداً إذا تراوحت ما بين (4,20 و 5). قام أبو غزال (2012) بالتحقق

من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، كما تم التحقق من صدق العبارات بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت ما بين (0,36 و 0,73) وجميعها دال إحصائياً، وتم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0,90)، في حين تم التحقق من صدق المقياس في البيئة العمالية عن طريق صدق المحكمين، وتم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0,88) وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

مقياس إدارة الواجبات المنزلية، من إعداد المجينية (2011)، ولأغراض الدراسة الحالية تم استخدام (47) عبارة موزعة على (6) أبعاد هي: بعد إدارة الوقت، وبعد الدافعية، وبعد التحكم بالمشاعر، وبعد تركيز الانتباه، وبعد البيئة الأسرية، وبعد تنظيم بيئة الاستذكار، يجب عليها باستخدام تدرج ليكرت الثلاثي (من 1 = غير موافق، إلى 3 = موافق)، وتتراوح الدرجة العليا والدنيا للمقياس ما بين (47 و 141)؛ حيث تعتبر الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (1 و 1,66)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (1,67 و 2,33)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (2,34 و 3). قامت المجينية (2011) بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري والصدق المرتبط بمحكمين، كما تم التحقق من صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0,89)، بينما تراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين (0,46-0,70) وجميعها دال إحصائياً، وتم في الدراسة الحالية التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) لأبعاد المقياس والتي بلغت (0,67) لبعد إدارة الوقت، و(0,73) لبعد التحكم بالمشاعر، و(0,69) لبعد الدافعية، و(0,59) لبعد تركيز الانتباه، و(0,64) لبعد تنظيم بيئة الاستذكار، و(0,70) لبعد البيئة الأسرية.

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثتان في تحليل البيانات على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية SPSS، وتم استخدام الطرق الإحصائية التالية:

1. للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent T Test).
3. للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).
4. للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise linear regression).

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: «ما مستوى إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي لدى

طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي وجدول (1) تضمن خلاصة نتائج السؤال الأول.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتدفق النفسي والتسويق الأكاديمي وأبعاد إدارة الواجبات المنزلية (ن=300)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التدفق النفسي	3,58	0,83	مرتفع
التسويق الأكاديمي	2,94	0,64	متوسط
إدارة الوقت	2,31	0,37	متوسط
الدافعية	2,29	0,38	متوسط
التحكم بالمشاعر	1,95	0,40	متوسط
تركيز الإنتباه	1,92	0,45	متوسط
البيئة الأسرية	1,68	0,44	متوسط
تنظيم بيئة الاستذكار	2,34	0,36	مرتفع

يتضح من جدول (1) أن التدفق النفسي وتنظيم بيئة الاستذكار كانا بمستوى مرتفع وفق معيار الحكم لكل منهما، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة (العابدي، 2019؛ عبد المجيد وآخرون، 2016) التي أشارت لارتفاع مستوى التدفق لدى الطلبة، فارتفاع مستوى التدفق النفسي لدى أفراد العينة يعني أنهم قادرين على تنظيم انفعالاتهم بشكل إيجابي مع المهمات التي تسند إليهم، والشعور بالمتعة والاندماج أثناء القيام بالمهام (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009)، والتعامل بفاعلية مع بيئة الاستذكار بما تحتويه من معززات وأدوات، ويمكن أن نعزو هذه النتيجة لطبيعة المجتمع العماني المشجع للعلم والتعلم، ودور الوالدين في إحاطة أبنائهم بالمحبة والتقدير، وسعيهم لتنمية روح المثابرة وحب التجريب والاستقلالية لديهم، كما نعزو ذلك إلى جهود المدرسة، من خلال سعي المدرسة لتحديد أهداف واضحة للطلبة وتقدير إنجازاتهم، فتنشأ لديهم دافعية ذاتية، واستقلال وإحساس بالمكانة والفاعلية الذاتية (حجازي، 2012)، مما يدفعهم لإنجاز المهام بتركيز عالٍ واستمتاع واندماج، والتعامل بفاعلية وتنظيم مع بيئة الاستذكار التي يعملون بها.

وفي المقابل أشارت النتائج في جدول (1) إلى أن مستوى التسويق الأكاديمي جاء متوسطاً، واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة (أبو غزال، 2012؛ السرحان وصوالحة، 2017؛ السلمي، 2015)، في حين اختلفت مع بعض الدراسات الأخرى (صالح وصالح، 2013؛ نصار، 2018؛ AlQudah et al., 2014)، التي

اهتمت بدراسة التسوييف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج في جدول (1) إلى أن كلاً من إدارة الوقت والدافعية وتركيز الانتباه والبيئة الأسرية والتحكم بالمشاعر جاءت بمستوى متوسط وفق معيار الحكم لكل منها.

ويمكن تفسير ذلك بحكم طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها هؤلاء الطلبة؛ حيث إنهم في مرحلة بناء الشخصية ومحاولة الاعتماد على النفس لتأكيد وجودهم واستقلاليتهم، فمن جهة يرغبون بالاستقلال بآرائهم وإثبات ذواتهم، فيرفضون أي مساعدة تقدم لهم، لأنهم يعتبرون ذلك تدخلاً في أمورهم الشخصية وتقليلاً من شأنهم، مما يجعلهم غير مستقرين انفعالياً وغير قادرين على التلاؤم مع البيئة المحيطة، فيقومون بتغييرها بما يتناسب مع آرائهم (الرحال، 2008)، ومن جهة أخرى فإن الرغبة في إثبات الذات تجعل هؤلاء الطلبة ينتقلون من مهمة إلى أخرى قبل اكمالها مما يؤثر على تركيز الانتباه لديهم. كما أن البعض في هذه المرحلة يكون إدراكهم للسلبيات الناتجة عن التسوييف الأكاديمي منخفض، وبالتالي تقل قدرتهم على تنظيم الوقت واستغلاله والإنجاز في الوقت المحدد (السرطان وصوالحة، 2015)، إلا أن ارتفاع مستوى التدفق النفسي الذي قابله ارتفاع مماثل في تنظيم بيئة الاستذكار؛ ساعد الطلبة في التعامل مع المهام التي يتطلب إنجازها تجنب التسوييف وتنظيم الوقت والتركيز على الإنجاز في الوقت المحدد، مما ساعد في الحفاظ على مستوى متوسط للتسوييف الأكاديمي، وكل من التحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه والبيئة الأسرية والدافعية وإدارة الوقت. فالشعور بالاندماج والاستغراق خلال إنجاز المهام يصحبه خلق بيئة محفزة مما يدفع بالطلبة للإحساس بالتحكم وإدارة الوقت (Xu, 2009)، كما أن الاستمتاع بأداء الأنشطة والواجبات والحماس والسعي لإكمال تلك المهام بدافع ذاتي بغض النظر عن المعوقات الخارجية يؤثر في مستوى الإنجاز؛ حيث يؤثر ارتفاع مستوى التدفق النفسي في دافعية الطلبة وهذا ما أكده كل من يونج وزملاؤه (Young et al., 2015) بوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التدفق النفسي والدافعية.

نتائج السؤال الثاني: «هل توجد فروق دالة إحصائية في إدارة الواجبات المنزلية والتسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟»

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في إدارة الواجبات المنزلية والتسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي تبعاً للجنس كما في جدول (2).

جدول (2) نتائج اختبار (ت) للعينتين مستقلتين لمعرفة الاختلاف في إدارة الواجبات المنزلية والتسوييف الأكاديمي والتدفق النفسي تبعاً للجنس (ن=300)

المحاور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	القيمة الاحتمالية
التدفق النفسي	إناث	162	3,68	0,80	2.19	0,029
	ذكور	138	3,47	0,86		
التسوييف الأكاديمي	إناث	162	2,86	0,53	2.45	0,029
	ذكور	138	3,04	0,74		
إدارة الوقت	إناث	162	2,32	0,37	0.47	0,637
	ذكور	138	2,30	0,36		

0,651	0.45	0,31	2,28	162	إناث	الدافعية
		0,45	2,30	138	ذكور	
0,050	1.97	0,40	1,91	162	إناث	التحكم بالمشاعر
		0,39	2,00	138	ذكور	
0,125	1.54	0,41	1,89	162	إناث	تركيز الانتباه
		0,49	1,97	138	ذكور	
0,018	2.39	0,42	1,63	162	إناث	البيئة الأسرية
		0,45	1,75	138	ذكور	
0,230	1.20	0,33	2,32	162	إناث	تنظيم بيئة الاستذكار
		0,39	2,37	138	إناث	

يتضح من جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعدين من أبعاد إدارة الواجبات المنزلية هما بُعد التحكم بالمشاعر، وبُعد البيئة الأسرية لصالح الذكور، ويمكن أن نفسر ذلك إلى أن المجتمع غالباً ما يركز على مستقبل الذكور الدراسي بشكل أكبر، باعتبار المسؤولية التي ستسند إليهم مستقبلاً وهي إما مساعدة أسرهم أو تكوين أسرة مستقلة، ومن جهة أخرى يظهر بعض الأبناء الذكور اهتمام أقل بالدراسة لانشغالهم بأمر عديدة. أما الإناث يمضين وقتاً أطول في أداء الواجبات المنزلية وقليلاً ما يذهبن للمدرسة بدون اكمالها (Xu, 2006)، ولهذا تعطي الأسر اهتمام أكبر لفئة الأبناء الذكور الذين قد يقصرون في الالتزام بإنجاز الواجبات المنزلية، فيحاول أولياء الأمور بقدر الإمكان توفير الدعم اللازم والمكان المناسب لمساعدة هؤلاء الأبناء للقيام بواجباتهم ومهامهم الأكاديمية على أكمل وجه. كما أن توافر الدعم والمساندة، والبيئة الأسرية المحفزة يزيد من حماس الأبناء، وقدرتهم على التحكم الإيجابي بانفعالاتهم السلبية أثناء أداء الواجبات المدرسية؛ مما يفسر وجود فروق دالة إحصائية في التحكم بالمشاعر لدى الأبناء الذكور، إلا أن هذه النتيجة اختلفت مع ما أشارت إليه دراسة زو وكورنو (Xu & Corno, 2006) من أن الإناث أكثر قدرة من الذكور على التحكم بالمشاعر أثناء أداء الواجبات المدرسية.

كما أشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة أقل من 0,05 في التسوية الأكاديمية لصالح الذكور، واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة (عبود ومحمد، 2016؛ Farouk, 2011؛ Balkis & Duru, 2009؛ Al-attiyah, 2010) التي أظهرت وجود فروق في التسوية لصالح الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة (غريب، 2015؛ عبود ومحمد، 2016؛ Al-Shagaheen, 2017) وذلك بسبب ميل الذكور لتأجيل مهامهم الأكاديمية لنهاية الوقت، بالإضافة إلى عدم تقبلهم للتغيرات، وإظهار التحدي والمغامرة واللامبالاة، خاصة أن بعض الأسر تسمح للأبناء الذكور بالتواجد خارج المنزل لساعات طويلة للتسلية، أو لإنجاز بعض المسؤولية الخارجية مما يجعلهم دائماً في انشغال، وهذا قد يتسبب في تعرضهم لبعض الضغوط النفسية خاصة مع الشعور بأنهم عرضة للتقييم سواء من قبل الأسرة أو المجتمع أو المدرسة مما يدفعهم للتسوية كحماية للذات. في حين تظهر الإناث بمستويات أعلى من الالتزام والدافعية للتعلم والمنافسة لإنجاز المهام في الوقت المحدد؛ رغبة في تحقيق التميز والنجاح من جهة، والحصول على الاستحسان الاجتماعي من قبل الأسرة من جهة أخرى.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة أقل من 0,05 في التدفق النفسي لصالح الإناث، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البهاص (2010) يمكن أن نفسر هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه بعض الباحثين من تمتع الإناث بمستوى تدفق نفسي أعلى من الذكور، الذي يمكن ارجاعه إلى خبراتهم المعرفية -مقارنة بالذكور- التي تحفزهم وتقودهم للانهماك والاندماج في المهام (العابدي، 2019)، وأيضاً بسبب اهتمام الإناث بالدراسة رغبة في تحقيق الذات وإظهار وإثبات الكفاءة (ابن الشيخ، 2015).

نتائج السؤال الثالث: «هل توجد فروق دالة إحصائية في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تعزى للصف الدراسي لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟»

تمهيدا للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات وجدول 3 يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة تبعاً للصف الدراسي (ن=300)

المتغير	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدفق النفسي	السابع	65	3,50	0,85
	الثامن	110	3,42	0,95
	التاسع	125	3,77	0,67
التسويق الأكاديمي	السابع	65	2,89	0,72
	الثامن	110	2,98	0,71
	التاسع	125	2,94	0,52
إدارة الوقت	السابع	65	2,34	0,36
	الثامن	110	2,26	0,38
	التاسع	125	2,34	0,36
الدافعية	السابع	65	2,30	0,36
	الثامن	110	2,27	0,33
	التاسع	125	2,30	0,44
التحكم بالمشاعر	السابع	65	1,93	0,45
	الثامن	110	2,01	0,36
	التاسع	125	1,91	0,40
تركيز الانتباه	السابع	65	1,89	0,50
	الثامن	110	1,99	0,48
	التاسع	125	1,89	0,39
البيئة الأسرية	السابع	65	1,76	0,44
	الثامن	110	1,67	0,44
	التاسع	125	1,65	0,43
تنظيم بيئة الاستذكار	السابع	65	2,41	0,40
	الثامن	110	2,38	0,35
	التاسع	125	2,27	0,33

ولمعرفة الفروق في مستوى إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تبعاً للصف الدراسي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة على مقياس إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي كما يتضح في جدول (4).

جدول (4) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الاختلاف في إدارة الواجبات المنزلية والتسويق الأكاديمي والتدفق النفسي تبعاً للصف الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف(2، 297)	الاحتمال
إدارة الوقت	بين المجموعات	0,46	0,23	1,70	0,184
	داخل المجموعات	40,59	0,13		
الدافعية	بين المجموعات	0,06	0,03	0,20	0,815
	داخل المجموعات	45,15	0,15		
التحكم بالمشاعر	بين المجموعات	0,61	0,30	1,88	0,153
	داخل المجموعات	48,25	0,16		
تركيز الانتباه	بين المجموعات	0,66	0,33	1,60	0,202
	داخل المجموعات	61,36	0,20		
البيئة الأسرية	بين المجموعات	0,52	0,26	1,36	0,257
	داخل المجموعات	57,66	0,19		
تنظيم بيئة الاستذكار	بين المجموعات	1,06	0,53	4,11	0,017
	داخل المجموعات	38,26	0,12		
التدفق النفسي	بين المجموعات	7,47	3,73	5,47	0,005
	داخل المجموعات	202,83	0,68		
التسويق الأكاديمي	بين المجموعات	0,29	0,14	0,35	0,703
	داخل المجموعات	123,69	0,41		

يتبين من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من 0,05 بين الطلبة في الصفوف الدراسية المختلفة (السابع، الثامن، التاسع) في تنظيم بيئة الاستذكار والتدفق النفسي، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق تعزى للصف في باقي المتغيرات، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق بين الطلبة من الصفوف المختلفة في باقي المتغيرات كما يتضح في جدول (4)، ولمعرفة اتجاه الفروق في تنظيم بيئة الاستذكار والتدفق النفسي تم استخدام اختبار توكي للمقارنة البعدية، وقد أشارت النتائج أن طلبة الصف التاسع أعلى من طلبة الصف الثامن في التدفق النفسي، وأن طلبة الصف السابع أعلى من طلبة الصف التاسع في تنظيم بيئة الاستذكار المتغيرات كما يتضح في جدول (5).

جدول (5) اختبار توكي للمقارنة البعدية تبعاً للصف الدراسي

المتغير	الصف الدراسي (I)	الصف الدراسي (J)	المتوسط الحسابي (I-J)	الانحراف المعياري	قيمة الاحتمال
التدفق النفسي	التاسع	السابع	0,27	0,12	0,082
		الثامن	0,34	0,10	0,005
تنظيم بيئة الاستذكار	السابع	الثامن	0,02	0,05	0,896
		التاسع	0,13	0,05	0,039

* المقارنة للنتائج التي أظهرت وجود فروق تبعاً للصف.

ويمكن تفسير ظهور فروق في الصف في التدفق النفسي لصالح الصف التاسع، وذلك بسبب النضج والنمو المعرفي لدى طلبة الصفوف العليا، وامتلاكهم الخبرة في كيفية التعامل مع المعلومات والمواقف المختلفة وبالتالي يظهر التدفق بشكل أكبر لديهم (ابن الشيخ، 2015)، كما يمكن أن نفسر وجود فروق تعزى لطلبة الصف السابع في تنظيم بيئة الاستذكار، لطبيعة المرحلة العمرية لطلبة الصف السابع؛ حيث يكون هؤلاء الطلبة -في هذي المرحلة- أكثر متابعة من قبل الوالدين في أداء واجباتهم المنزلية من المراحل الأعلى، وما تتطلبه هذه المتابعة من توفير للأدوات وتهيئة للمكان، مع إشراك الأهل لهؤلاء الطلبة في تنظيم بيئة الاستذكار لتعويدهم مستقبلاً على ذلك، كما أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية والدراسية أكثر استجابة لتعليمات الوالدين؛ رغبة منهم في الحصول على الرضا والاستحسان الاجتماعي.

نتائج السؤال الرابع: «ما مدى مساهمة التسوية الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان؟»

للتعرف على مدى مساهمة التسوية الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الواجبات المنزلية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عُمان، تم التحقق من الافتراضات (الاعتدالية، وتجانس التباين، والخطية) عن طريق شكل الانتشار؛ حيث أوضحت النتائج أن نقاط التوزيع متجمعة وقريبة من مركز التوزيع وبالتماثل عند كل مستوى من مستويات إدارة الواجبات المنزلية، كما تم التحقق من الارتباط بين المتغيرات المستقلة (التسوية الأكاديمي والتدفق النفسي)؛ وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0,01، وكانت قيم معاملات الارتباط أقل من 0,70. كما تم التحقق من العلاقة الارتباطية بين التسوية الأكاديمي والتدفق النفسي وإدارة الواجبات المنزلية حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,118 و 0,532)، وهي دالة إحصائياً.

ومن ثم تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise linear regression) للتنبؤ بكل بعد من أبعاد إدارة الواجبات المنزلية في معادلة انحدار منفصلة باستخدام التسوية الأكاديمي والتدفق النفسي كمتغيرات مستقلة، وجدول 6 يشير إلى نتائج نموذج الانحدار للتنبؤ بأبعاد إدارة الواجبات المنزلية من خلال التسوية الأكاديمي والتدفق النفسي.

جدول (6) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ بأبعاد إدارة الواجبات المنزلية

R2	مستوى الدلالة	قيمة «ت» المحسوبة	معامل الانحدار المعيارى Beta	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	معامل الانحدار غير المعيارى B	المتغير المستقل	المتغير التابع
% 13	0.001>	4.74	0.26	0.032	0.15	التدفق النفسي	إدارة الوقت
	0.001>	3.64-	0.20-	0.024	0.08-	التسوية الأكاديمي	

% 30,5	0.001>	10.17	0.50	0.039	0.39	التدفق النفسي	الدافعية
	0.05>	3.03-	0.15-	0.030	0.09-	التسويق الأكاديمي	
% 23,4	0.001>	5.89	0.30	0.033	0.19	التدفق النفسي	التحكم بالمشاعر
	0.001>	6.13-	0.31-	0.025	0.15-	التسويق الأكاديمي	
% 9,1	0.05>	3.03	0.17	0.040	0.12	التدفق النفسي	تركيز الانتباه
	0.001>	3.81-	0.21-	0.031	0.11-	التسويق الأكاديمي	

يتضح من خلال نتائج تحليل الانحدار المتعدد التريجي في جدول (6) إمكانية مساهمة كل من التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي في التنبؤ بإدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه، فيما لم تظهر النتائج إمكانية التنبؤ بالبيئة الأسرية وتنظيم بيئة الاستذكار من خلال متغيرات الدراسة.

ويلاحظ أن تأثير التدفق النفسي في إدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه جاء في الاتجاه الموجب، وتؤكد على هذه النتيجة العديد من الدراسات (حجازي، 2012؛ زكي والنواب، 2018؛ Young et al., 2015)، التي أظهرت أن الطالب المتدفق واضح الهدف ومندمج وقادر على إدارة الوقت والتركيز على المهمة والموازنة بين التحديات، لا يشعر بالإحباط واليأس ولديه الرغبة في بذل الجهد، حيث يعد التدفق النفسي مؤشراً على الدافعية الذاتية، فيها يوظف الطالب كل طاقاته ويتصف بالاستمرارية في القيام بالمهمة والهدوء والراحة والتحكم في الانفعالات، مع تفاؤل وسعادة دون الالتفات للتحديات مهما كانت صعبة. وهذا ما أشار إليه زو (Xu, 2007) لوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاستمتاع بأداء الواجبات المنزلية وبين إستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية، حيث ارتبطت الأسباب الداخلية لأداء الواجبات المنزلية كالسعي للتعلم والاستقلالية والاندماج طردياً مع إستراتيجيات إدارة الواجبات المنزلية.

كما أشارت النتائج لتأثير التسويق الأكاديمي عكسياً في إدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه، وتؤكد على هذه النتيجة دراسة السرحان وصوالحة (2017) التي أظهرت أن التسويق الأكاديمي يتسبب في العديد من المشكلات، والتأثيرات السلبية الداخلية والخارجية للفرد كالإحساس بالندم واليأس ولوم الذات وعدم التقدم في الإنجاز، التي يمكن القول أنها تنعكس سلباً على دافعية الطلبة، وقدرتهم على إدارة الوقت والتحكم بانفعالاتهم والتركيز على المهام خلال أداء الواجبات المنزلية، والانسحاب وعدم المحاولة إذا ما واجهتهم بعض المهام الصعبة. وبالرجوع للنتائج في جدول (7) يلاحظ أن النتائج لم تظهر إمكانية التنبؤ بتنظيم البيئة الأسرية وتنظيم بيئة الاستذكار من خلال التسويق الأكاديمي والتدفق النفسي، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن تنظيم البيئة الأسرية وتنظيم بيئة الاستذكار هي متغيرات ترتبط بالتعامل مع البيئة الخارجية والتي قد تكون خارج السيطرة الذاتية للفرد في بعض الأحيان من حيث توفر الموارد والظروف المناسبة، في حين أن كل من إدارة الوقت والدافعية والتحكم بالمشاعر وتركيز الانتباه تعتمد على الذات وتتحكم

بها بشكل كبير السيطرة الداخلية للفرد، وهذه النتيجة تفتح المجال لفحص تأثير متغيرات أخرى للتوصل لفهم أعمق للتأثيرات الحاصلة بين التسوية الأكاديمي والتدفق النفسي مع متغيرات أخرى ذات علاقة بكل من البيئة الأسرية وتنظيم بيئة الاستذكار.

فسر التدفق النفس والتسوية الأكاديمي %13 من التباين في إدارة الوقت، و%30,5 من التباين في الدافعية، و%23,4 من التباين في التحكم بالمشاعر، و%9,1 من التباين في تركيز الانتباه، وتظهر نسب التباين المفسرة لأبعاد إدارة الواجبات المنزلية إمكانية وجود متغيرات نفسية واجتماعية أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية تستدعي فحص تأثيرها في دراسات لاحقة، مع استخدام طرق إحصائية أخرى كتحليل المسار.

التوصيات والمقترحات:

- 1- تنفيذ برامج تدريبية لتنمية مستوى إدارة الواجبات المدرسية لدى الطلبة من خلال اكسابهم مهارات إدارة وتنظيم الوقت والتحكم بالمشاعر ورفع مستوى التدفق النفسي لديهم والتخلص من المظاهر الدالة على التسوية الأكاديمي.
- 2- اهتمام وزارة التربية والتعليم بتعريف طلبة الحلقة الثانية وأولياء الأمور بالمتغيرات المؤثرة في إدارة الواجبات المدرسية، خاصة تلك المتعلقة بتنظيم بيئة الاستذكار والبيئة الأسرية، وكيفية التعامل معها من خلال إصدار المنشورات التوعوية، وإقامة المحاضرات، والبرامج الإرشادية.
- 3- القيام بدراسات على مراحل عمرية أخرى لدراسة العلاقة بين أبعاد إدارة الواجبات المدرسية، والتسوية الأكاديمي، والتدفق النفسي مع إضافة متغيرات اجتماعية ونفسية أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن الشيخ، ربيعة (2015). علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مراح ورقلة، الجزائر.
- أبو حلاوة، محمد (2013). حالة التدفق النفسي- المفهوم والأبعاد والقياس. سلسلة الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية، 29، 1-50.
- أبو غزال، معاوية (2012). التسوية الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(2)، 131-149.
- آل جبير، سليمان (2011). العلاقة بين التسوية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 20، 235-238.
- أيوب، ناهد؛ والبدوي، عفاف (2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعة الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر. مجلة التربية، 174(2)، 825 - 885.

- البهاص، سيد (2010). *التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت: دراسة سيكومترية - إكلينيكية*. المؤتمر السنوي الخامس عشر - الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 117 - 169.
- جريش، إيمان (2017). *التدفق النفسي وعلاقته بعادات العقل وليقظة العقلية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية، 17(5)، 199-296.
- حجازي، مصطفى (2012). *إطلاق طاقات الحياة، قراءات في علم النفس الايجابي*. التنوير للطباعة والنشر: بيروت.
- الرحال، درغام (2008). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. مديرية الكتب والمطبوعات: سوريا.
- الرفاعي، صباح (2018). *التفكير الإيجابي والتدفق النفسي كمنبئان للتوافق الدراسي لدى طالبات الدبلوم العالي للتربية*. مجلة كلية التربية، 29(113)، 371 - 400.
- زكي، ألق؛ والنواب، ناجي (2018). *التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة*. مجلة مركز البحوث النفسية، 28(2)، 983-1024.
- سحلول، وليد (2014). *التسويق الأكاديمي والمتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 84(1)، 159-211.
- السرхан، محمد؛ وصالحة، محمد (2017). *التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة آل البيت*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(17)، 161 - 172.
- السلمي، طارق (2015). *مستوى التسويق الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة، والليث في المملكة العربية السعودية*. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 16(2)، 639-664.
- الشواورة، براء (2015). *التسويق الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.
- صالح، علي؛ وصالح، زينة (2013). *التسويق الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 38(2)، 241 - 271.
- صديق، محمد (2009). *التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلبة الجامعة*. دراسات نفسية، 2(19)، 313-357.
- العابدي، عادل (2019). *التدفق النفسي لدى طلبة الاعدادية في الدراسات الصباحية وأقرانهم في الدراسات المسائية*. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 19(3)، 251-274.
- عبد الفتاح، فاتن؛ وحليم، شيرى (2018). *التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق*

- النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. *مجلة كلية التربية*، 29(116)، 1 - 61.
- عبد المجيد، ماجدة؛ ولاشين، ثريا؛ وعبد الباقي، سلوى (2016). التدفق النفسي للطلاب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *دراسات تربوية واجتماعية*، 22(4)، 997-1022.
- عبد، إبراهيم؛ وخلف، محمد (2016). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى الخمسة للشخصية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 1، 223-277.
- عبود، محمد(2016). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 3(30)، 641-662.
- العتار، محمود (2019). الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 29(102)، 388-432.
- غريب، إيناس (2015). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة التربية: جامعة الأزهر*، 165(3)، 292 - 354.
- المجينية، خولة (2011). بناء مقياس إدارة الواجب المنزلي لدى طلاب الصفوف (7 - 11) في سلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- محمود، هبة (2018). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 42(1)، 104 - 227.
- المسما، موزي؛ وعبد الله، هشام؛ وعجاجة، صفاء (2019). التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 11، 233 - 268.
- ميسون، سميرة؛ خويلد، أسماء؛ قبائلي، رحيمة (2018). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 33(3)، 713-726.
- نصار، عدي (2018). التسويق الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة حيفا [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية، عمان.
- النواب، ناجي؛ ومحمد، اياد (2011). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الفتح*، 6(10)، 230-282.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Al-Attayah, A. (2010). Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of Qatari primary school students. *International Journal of Learning*, 17 (8), 173-186.

Al-Qudah, M., Alsubhien, A., & AL Heilat, M. (2014). The relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of King Saud University students. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 101-111.

Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 173-178.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(1).

Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459.

Balkis, M., & Erdinç, D. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125.

Bandura, A. (2006). Self-cognitive theory. Ins. Rogelberg (Ed.) *Encyclopedia of Industrial/ Organizational Psychology*. Revelry Hills: sage publication.

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 15-34

Duru, E., & Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self-doubt, self-esteem, and academic achievement. *Education and Sciences*, 39 (173), 274-287.

Emerson, T., & Mencken, K. (2011). Homework: To require or not? Online graded homework and student achievement. *Perspectives on Economic Education Research*, 7(1),

20-42.

Ergen, Y., & Durmuş, M. E. (2021). The experiences of classroom teachers on the homework process in teaching mathematics: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 293-314.

Farouk, S.(2011). A cademic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sport role of general procrastination, academic motivation and academic self- efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447-455.

Grodner, A., & Rupp, N. (2013). The role of homework in student learning outcomes: evidence from a field experiment. *The Journal of Economic Education*, 44(2): 93-109.

Grunschel, C., & Schopenhauer, L. (2015). Why are students (not) motivated to change academic procrastination?: an investigation based on the transtheoretical model of change. *Journal of College Student Development*, 56(2), 187-200.

Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.

Jamal, B., & Rizvi, S. A. A. (2021). The Effects of Assigning Homework on the Achievement of Students at the Primary School Level. *SJESR*, 4(2), 271-277.

Kim, K., & Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 28-33.

Kitsantas, A., & Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: the mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and learning*, 4(2), 97-110.

Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Reddy, S. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of Dental Education*, 77(4), 524-528.

Muljana, P. S., Dabas, C. S., & Luo, T. (2021). Examining the relationships among self-regulated learning, homework timeliness, and course achievement: a context of female students learning quantitative topics. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-20.

Murphy, R., Roschelle, J., Feng, M., & Mason, C. A. (2020). Investigating efficacy, moderators and mediators for an online mathematics homework intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 235-270.

Mustika. (2017). The Relationship of Self-Regulation with Academic Procrastination Behavior on the Final Semester Students of Psychology Faculty. *Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 22 (10), 21–30.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. *Handbook of positive psychology*, 195-206.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *The concept of flow. In Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Springer, Dordrecht.

Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. *Journal of Training Studies*, 4(5), 1-9.

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.

Planchard, M., Daniel, K., Maroo, J., Mishra, C., & McLean, T. (2015). Homework, motivation, and academic achievement in a college genetics course. *Bioscene: journal of college biology teaching*, 41(2), 11-18.

Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills: the important role of homework. *Journal of advanced academics* 22(2): 194-218

Rogatko, T. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of happiness studies*, 10(2), 133.

Rosario, P., Costa, M., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 118-127.

Rotenstein, A., Davis, H., & Tatum, L. (2009). Early birds versus just-in-timers: the effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27(4), 223-232.

Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behav-

ioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387.

Ryan, C., & Hemmes, N. (2005). Effects of the contingency for homework submission on homework submission and quiz performance in a college course. *Journal of applied behavior analysis*, 38(1), 79-88.

Saban, A. (2013). *A study of the validity and reliability study of the homework purpose scale: a psychometric evaluation. Measurement*, 46(10), 4306-4312.

Sadeghi, H., Hajloo, N., & Emami, F.(2011). *The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of Mohagheghe ardabili and Maragheh universities. Sciverse SciencDirect*. 30, 292- 296.

Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European journal of social psychology*, 33(1), 135-145.

Soysa, C., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.

Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180.

Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of educational psychology*, 98(2), 438.

Trost, s., and d. Salehi-isfahani. (2012). The effect of homework on exam performance: experimental results from principles of economics. *Southern economic journal* 79(1): 224-42.

Tuckman, B. (2002). Academic procrastination: their rationalizations and Web-Course performance. *Paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association* (110th, Chicago, IL, August 22-25.

Uw, H., & Xu. J. (2013). Self-regulation of homework behavior : Homework manage-

ment the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, 106, 1-13.

Xu, j. (2004). *Family help and homework management in urban and rural secondary schools. Teachers college record*, 106, 1786-1803.

Xu, j. (2005a). Homework emotion management reported by high school students. *School community journal*, 15(2), 21-36.

Xu, j. (2005b). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *Journal of educational research*, 99, 46-55.

Xu, J. (2006). *Gender and homework management reported by high school students. Educational Psychology*, 26(1), 73-91.

Xu, J. (2007). *Middle school homework management: More than just gender and family involvement. Educational Psychology*, 27(2), 173-189.

Xu, j. (2008b). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Educational and psychological measurement*, 68, 304-324.

Xu, j. (2008c). Validation of scores on the homework management scale for middle school students. *Elementary school journal*, 109, 82-95.

Xu, J. (2009). *Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. Learning and Individual Differences*, 20, 34-39.

Xu, j. (2013). Why do students have difficulties completing homework? The need for homework management. *Journal of education and training studies*, 1(1), 98-105.

Xu, j., & corno, l. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary school journal*, 103(5), 503-518.

Xu, j., & corno, L. (2006). Gender family help, and homework manegment reported by rural middle school students. *Journal of Reseach in Rural Educaion*, 21(2), 1-13.

Xu, j., fan, x., & du, j. (2015). *Homework management scale: confirming the factor structure with middle school students in china. Psychology in the schools*, 52(4), 419-429.

Yang, F., & Tu, M. (2020). *Self-regulation of homework behaviour: relating grade, gender, and achievement to homework management. Educational Psychology*, 40(4), 392-408.

Young, J., Eanjung, O., & Sumi, K. (2015). Motivation instructional design, flow and academic achievement at a korean on line university. A Structural Equation Modeling Study *Journal of Computing in Higher Education*, 27(1), 28-46.