تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وعلاقتهما بالانهماك الأكاديمي

إعداد

آلاء عبد اللطيف عوض محمد

المشرف الرئيسي

ثائر أحمد غباري

أستاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء –الأردن

2022/8/24

الملخص

تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وعلاقتهما بالانهماك الأكاديمي

إعداد

آلاء عبد اللطيف محمد

المشرف الرئيسي

ثائر أحمد غباري

أستاذ مشارك

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات طلبة الجامعة الهاشمية حول مستوى دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل والانهماك الأكاديمي والعلاقة بينها. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مقياس دعم الاستقلالية، ومقياس التسامح مع الفشل، ومقياس الانهماك الأكاديمي بعد التحقق من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (752) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2022/2021).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دعم الاستقلالية ومستوى التسامح مع الفشل ومستوى الانهماك الأكاديمي جاءت بمستويات متوسطة. كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين دعم الاستقلالية وجميع أبعاد الانهماك الأكاديمي. كما بين تحليل الانحدار أن دعم الاستقلالية في تباين الانهماك الأكاديمي كان 11.3 %، وبينت النتائج أن هناك ارتباط موجب ودال بين التسامح مع الفشل والانهماك السلوكي فقط.

وأوصت الدراسة بضرورة دعم الآباء والجامعات استقلالية أبنائهم من خلال دعم ثقة الفرد بنفسه واعتماده على ذاته بشكل أساسي، وضرورة تشجيع الجامعة والآباء الطلبة على التسامح مع الفشل من خلال تعزيز قدرتهم على تعزيز النجاح، والتسامح مع الفشل.

الكلمات المفتاحية: دعم الاستقلالية، التسامح مع الفشل، الانهماك الأكاديمي، طلبة الجامعة.

Abstract

The perceptions of the Hashemite University students about supporting autonomy and tolerance with failure and their relationship to academic engagement

By

Alaa Abdul Latif Muhammed

Supervisor

Thaer Ahmad Ghbari

Associate professor

The current study aimed at detecting the perceptions of the Hashemite University students about the level of support for independence, tolerance of failure and academic engagement, and the relationship between them. To achieve the objectives of the study, scales of autonomy support, tolerance of failure, and academic engagement were applied after verifying their validity and reliability. The study sample consisted of (752) male and female students from the Hashemite University, who were chosen by the available method in the second semester of the academic year (2022/2021).

The results of the study showed that the levels of autonomy support, tolerance of failure, and academic engagement were moderate. The results also showed that there is a relationship between autonomy support and all dimensions of academic engagement. The regression analysis showed that the autonomy support in the variation of academic engagement was 11.3%, and the results showed that there is a positive and significant correlation between tolerance of failure and behavioral engagement only.

The study recommended the parents of the university students should support the autonomy of their sons by supporting the individual's self-confidence and self-reliance, and there is a need to encourage the university and parents of students to tolerate failure by enhancing their ability to promote success, and tolerance of failure.

Keywords: support independence, tolerance for failure, academic engagement, university students.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
أسماء أعضاء اللجنة	ب
التفويض.....	ث
الإهداء.....	ج
الشكر والتقدير.....	ح
قائمة المحتويات.....	خ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق.....	ش
الملخص باللغة العربية.....	ص
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها.....	1
المقدمة.....	1
مشكلة الدراسة.....	5
أهمية الدراسة.....	6
مصطلحات الدراسة.....	7
حدود الدراسة ومحدداتها.....	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....	9

الانهماك الأكاديمي.....	9
دعم الاستقلالية	14
التسامح مع الفشل.....	23
الدراسات حول دعم الاستقلالية والانهماك الاكاديمي.....	27
الدراسات حول التسامح ومتغيرات اخرى.....	32
تعقيب على الدراسات السابقة.....	36
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات.....	38
منهج الدراسة.....	38
مجتمع الدراسة وعينتها.....	38
أدوات الدراسة.....	39
مقياس دعم الاستقلالية.....	39
مقياس التسامح مع الفشل	42
مقياس الانهماك الأكاديمي	45
إجراءات الدراسة.....	50
المعالجة الإحصائية.....	50
الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....	51
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....	51
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	52

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....	53
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....	54
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	55
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.....	56

الفصل الخامس: مناقشة النتائج	61
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....	61
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	62
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....	62
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....	63
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	64
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	64
التوصيات.....	65
المراجع.....	66
الملاحق.....	80
الملخص باللغة الإنجليزية.....	95

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	توزيع أفراد عينة الدراسة	39
.2	قيم معاملات الارتباط المصحح لمقياس دعم الاستقلالية	41
.3	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفي لمقياس دعم الاستقلالية	42
.4	معاملات الارتباط المصحح لارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس لمقياس التسامح مع الفشل.	44
.5	معامل الاتساق الداخلي والتجزئة النصفي لمقياس التسامح مع الفشل	46
.6	معاملات الارتباط المصحح لمقياس الانهماك الأكاديمي	47
.7	قيم معاملات ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي	49
.8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات لمتغير دعم الاستقلالية	51
.9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس دعم الاستقلالية حسب متغيري الجنس والكلية	52
.10	تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في دعم الاستقلالية	53
.11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس التسامح مع الفشل	54

.12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس التسامح مع الفشل	54
.13	تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في التسامح مع الفشل حسب متغيري الجنس والكلية	55
.14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات لأبعاد الانهماك السلوكي والانهماك الانفعالي والانهماك المعرفي	56
.15	معاملات ارتباط بيرسون بين دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وأبعاد الانهماك الأكاديمي	57
.16	نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر للمتغيرات المتنبئة في كل نموذج تنبؤي	58
.17	الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به لدى طلبة الجامعة الهاشمية في النموذج التنبؤي	59

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
.1	مقاييس الدراسة بصورتها الأولية	80
.2	قائمة بأسماء المحكمين	88
.3	مقاييس الدراسة بصورتها النهائية	89

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

يتناول الفصل الأول تمهيدا يهدف إلى وضع المشكلة في إطارها العام , وتحديد مشكلة الدراسة ومحور اهتمامها , وأسئلتها ,وذكر أهميتها النظرية والعملية ومدى مساهمتها في تطوير المعرفة وإثرائها , وذكر محددات الدراسة .

المقدمة :

يعرف الانهماك الأكاديمي بأنه مدى اندماج الطلاب وبذلهم للجهد العقلي في مهام التعلم الذي يقومون بها، كالجهود التي تم بذلها لاستخدام المعرفة والإستراتيجيات المعرفية وإنجاز مهمة ما (Zhu et al ,2009).

ويتكون الانهماك بشكل عام من ثلاثة أنواع؛ وهي الانهماك السلوكي والانهماك الوجداني والانهماك المعرفي, ويوضح الانهماك المعرفي الكيفية التي ينظم من خلالها الطلاب عملية التعلم ومن ثم وصف الانهماك المعرفي في ضوء التعلم المنظم ذاتياً، ، ويتضمن الانهماك المعرفي الشعور بالكفاءة، والرغبة في بذل الجهد في أثناء عملية التعلم ، إضافة إلى التنظيم والتخطيط الذاتي لأنشطة التعلم. ويتضمن الانهماك الانفعالي المشاعر والاتجاهات ومدركات بيئة التعلم التي تدفع المتعلم نحو المبادرة لبدء أنشطة التعلم، والاستمرار فيها، إضافة إلى مشاعر الانتماء والتشارك والتعاون مع الزملاء، في حين يتضمن الانهماك السلوكي استخدام إستراتيجيات التعلم التي تهدف إلى كف أنماط السلوك التي تبعد عن الاستمرار في عملية التعلم (الحربي ، 2015).

وتظهـر أهميـة الانهمـاك الأكـاديمي فـي تـأثيره الإيجـابي علـى مفهـوم الـذات الأكـاديمي والكفاءة الذاتيـة وأهداف الـتمكن والمتعـة والسلوك الايجـابي فـي أثنـاء عمليـة الـتعلم (Lyles , 2015).

وهنـاك أمـور عديـدة تـؤثر فـي الانهمـاك الأكـاديمي عنـد الطلبـة الجـامعيين منهـا كيفيـه تعامـل الجامعـة معهـم، وكيفيـة تعامـل المدرسـين مـع الطلبـة وكيفيـة دعـم اسـتقلاليتهم، وتصـورهم لتسـامح المجتمـع مـع الفشـل، ممـا يـؤثر فـي مسـتوى انهمـاكهم الأكـاديمي. ومثلمـا يوجـد النجـاح يوجـد الفشـل، فـي مواقـف الحيـاة المختلفـة. فقـد تعـد المواقـف الفاشـلة حـدًا فاصـلًا فـي حيـاة الطلبـة وأمـرًا مؤلمًـا ويتصـورون تضـخم الأمـور حتـى يشـعروا بـالخوف مـن الفشـل، ولا يتسـامحون معـه حرجًـا مـن محـيطهم أهلهـم أو مدرسـيهم أو أصـدقاءهم أو حتـى عـائلاتهم ممـا يـؤثر سـلبا علـى انهمـاكهم الأكـاديمي والمشـاركة فـي الأنشـطة أولا وعلـى تحقيق مخرجات وأهداف التعلم ثانيًا (Deastellan,et al,2013).

تعـد الاسـتقلالية مـن متطلبـات الحيـاة العمليـة الضـرورية؛ فيواجـه الفـرد مواقـف ومشـكلات فـي حياتـه تتطلـب أن يكـون مسـتقلا بذاتـه؛ لـذلك تعـد دافعـاً بـذاتها، ولهـا أثـر فـي نجـاح الفـرد فـي قراراتـه لتحسـين حياتـه وعليـه إكسـاب الفـرد الاسـتقلالية الذاتيـة بـات مطلبـا تربويًـا مهمًـا لإنجـاح علاقاتـه مـع الآخـرين، والشـعور بالاسـتقلال الـذاتي (مسـن وكونجور،2001).

تعتمـد الاسـتقلالية الذاتيـة علـى العلاقـات مـع الآخـرين عـن طريـق العائلـة والأصـدقاء بتقـديم الـدعم العـاطفي أو المـادي وإعطـاء الفرصـة لهـم للتعبيـر عـن آرائهـم وقـراراتهم (Pols,et al,2012)؛ لـذلك تعـد الاسـتقلالية الذاتيـة قيمـة رئيسـة مـن القـيم الاجتماعيـة

التـي يشـجع عليهـا المجتمـع وينميهـا، وقـد اهـتم علمـاء الـنفس بـالرغم مـن اخـتلافهم فـي تعريفهـا؛ إلا إنـه متفـق علـى أهميتهـا ونتائجهـا الايجابيـة فـي حيـاه الفـرد وبنـاء المجتمـع (Castillo&Rosaura,2009). ويشـكل الآخـرون مصـدر دعـم نفسـي واجتمـاعي واطمئنـان، فالاسـتقلالية تحتـاج إلـى دعـم الآخـرين مـن أسـرة ومدرسـة وجامعـة، لـذا يعـرف دعم الاستقلالية: أنه ما يقوله الشخص أو يفعله لتعزيز حاجة الآخر النفسية للاستقلالية.

يحـدث ذلـك عـادة بدايـة الأمـر عـن طريـق أخـذ منظـور الشـخص الآخـر والعمـل بجـد لتحديـد وتنشـيط مصـادر الدافعيـة الداخليـة للآخـر كجعـل نشـاط الـتعلم ممتـع أكثـر أو ذو صـلة بأهـداف الطالـب الشخصـية، وعكـس الاسـتقلالية هنـاك مفهـوم السـيطرة، والتـي تعـرف بأنهـا مـا يقولـه الشـخص ويعملـه لكـبح حاجـة الآخـر الشخصـية للاسـتقلالية. وتحـدث السـيطرة السـلوكية عـن طريـق إهمـال أو اسـتبعاد منظـور الشـخص الآخـر، ومـن ثـم دفـع الآخـر نحـو الامتثـال والطاعـة بالطريقـة المنصـوص عليهـا فـي التفكيـر والشـعور(Reeve,2009),ومـن أوجـه الـدعم الاجتمـاعي أن نقبـل الآخـرين بنجـاحهم وفشـلهم، فنعـزز النجـاح، ونتسـامح مـع الفشـل ونعـدل السـلوك مـن أجـل تحقيـق النجـاح. فيعـرف التسـامح بأنـه الايجابيـة فـي موقـف الصـراع باسـتبدال الاسـتجابات العدائيـة للمواقـف بالتسـامح والعفـو، كمـا يحتـل التسـامح مكانـه خاصة في الأديان السماوية جميعها (Witvliet,2009).

يعـد التسـامح مـن القـيم الأخلاقيـة، ومطلـب للنضـوج والعقـل ويقـوم علـى المبـادئ الأخلاقيـة ؛ لاعتمادهـا علـى عـدم انتهـاك البعـد الإنسـاني للآخـرين، وأن هـذا المفهـوم يمكـن ملاحظتـه فـي صـورة سـلوكيات اجتماعيـة وعقلانيـة بغـض النظـر عـن مـزاج وعواطـف المـرء الشخصـية (خضـير، ٢٠١١). وجـدير بنـا أن نشـير إلـى زيـادة اهتمـام البـاحثين فـي دراسـة

التسامح منذ سنه 1993؛ حيث تم البحث في التسامح في مجال العلاقات الأسرية ومجال العمل الاجتماعي؛ لأنه يلعب دوراً مهماً في العلاقات الزوجية والعمل والدراسة، ويسهل التعاون والثقة والانتماء (Rainey, 2008).

كما أشار إدواردزوجاسينتو (Edwards&Jacinto,2011) إلى أن التسامح مع الفشل يكون نتيجة تحمل الأفراد المسؤولية عن دورهم في الموقف الذي أدى إلى مشاعر جارحة ومؤذية لدى الآخرين، والضرر البدني للآخرين، وحمل مشاعر سلبية عن الآخرين، وعتاب ولوم وتوبيخ الذات. ويتحقق التسامح مع الفشل عندما يكون الناس قادرين على أن يدركوا أنهم غير معصومين عن الخطأ، وبسبب هذا النقص في الوعي فإنهم أحيانا لا تتكون لديهم صورة صحيحة عن الذات، وربما تتسم هذه الصورة بمثالية زائدة، كما أن كثيرًا من الناس يلومون ويعاتبون ويوبخون أنفسهم بلا سبب، نتيجة رأي المجتمع بإنجازات الفرد. وحياة الإنسان التي تعتمد على التسامح مع الفشل تحتاج إلى أن يعتنق ويتقبل الفرد الجانب السلبي من شخصيته، أضف إلى ذلك أن هؤلاء الناس يحتاجون إلى القدرة على معرفة أن كل شخص هو جزء في مجتمع الآخرين غير المعصومين من الخطأ الذين يجاهدون ويسعون دائما إلى أن يكونوا أفضل الناس بقدر الإمكان).

إن التسامح مع الفشل يشجع الأفراد على التفاعل مع الآخرين والانهماك في أنشطة المدارس والجامعات. والانهماك الأكاديمي مفهوم جديد نسبيًا وتكمن أهميته في سير عمليه التعليم خاصة بعد أن تعودنا انخفاض الدافعية وعدم الرغبة عند الطلبة بالالتزام الدراسي والتعلم وما نتج عنها من المشكلات السلوكية والاجتماعية والأكاديمية.

دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل والانهماك الأكاديمي

تعمل المؤسسات التعليمية على مساعدة الطلبة على الانهماك في أنشطتها المنهجية واللامنهجية، لذا فهي تبحث عن تحسين الظروف التعليمية من خلال تحديد العوامل التي تؤثر بالانهماك الأكاديمي للطلبة. إن إعطاء الحرية الأكاديمية للطلبة ودعم استقلاليتهم والتقليل من اعتماديتهم قد تسهم في زيادة الانهماك الأكاديمي لديهم. كما قد يلعب التسامح مع الفشل دوراً أيضاً في زيادة الانهماك الأكاديمي للطلبة، فالآباء والمعلمين الذين يمنحون الفرص للطلبة لمعالجة أسباب فشلهم قد يعملون على مساعدتهم على المشاركة بالأنشطة التعليمية التي تصقل شخصيتهم وتعدهم للحياة. وهذا ما تحاول الدراسة الكشف عنه من خلال معرفة العلاقة بين دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل والانهماك الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.

مشكلة الدراسة

تهدف المؤسسات التعليمية إلى تحقيق أهدافها عبر دفع الطلبة للانهماك بأنشطتها المنهجية و اللامنهجية. ويحاول الباحثون إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر بالانهماك الأكاديمي. وأثناء دراسة الباحثة كطالبة دراسات عليا في الجامعة الهاشمية، لاحظت ضعف الانهماك الأكاديمي لبعض الطلبة من خلال تجنب المشاركة بالأنشطة التي تطرحها الجامعة، وقد عزت ذلك إلى ضعف دعم الاستقلالية من قبل بعض أعضاء الهيئة التدريسية وبعض أولياء الأمور ، وعدم تسامح المجتمع مع الفشل، وبالتالي يكتفي الطالب بما هو مطلوب منهم فقط، لكي لا يمرون بخبرة الإحباط والإخفاق، مما أدى إلى تقيدهم أثناء الانهماك الأكاديمي والحرص الشديد والحذر أثناء أداء المهمات الموكلة لهم، لذا حاولت الدراسة الكشف عن مستوى دعم الاستقلالية

وتصـورات الطلبـة للتسـامح مـع الفشـل، ومسـتوى الانهمـاك الأكـاديمي لـدى طلبـة الجامعـة الهاشـمية، وكـذلك العلاقـة بـين تلـك المتغيـرات، ومـا إذا كـان مسـتوى الانهمـاك الأكـاديمي يختلـف اخـتلاف الجـنس و الكليـة التـي ينتمـي لهـا الطالـب . تحديـداً تحـاول الدراسـة الإجابـة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى دعم الاستقلالية كما يراها طلبة الجامعة الهاشمية؟

السـؤال الثاني: هل يختلف مسـتوى دعم الاسـتقلالية كما يراها طلبة الجامعة الهاشـمية باختلاف الجنس والكلية؟

السؤال الثالث: ما تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو التسامح مع الفشل؟

السؤال الرابع: هل تختلف تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو التسامح مع الفشل باختلاف الجنس والكلية؟

السؤال الخامس: ما مستوى الانهماك الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

السؤال السادس: ما العلاقة بين تصورات الطلبة لدعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل والانهماك الأكاديمي؟

أولا: الأهمية النظرية:

تقـدم هـذه الدراسـة إطـارا نظريـا وأدبـا تربويـا حـول مفهـوم الانهمـاك الأكـاديمي، والخـوف مـن الفشـل، ودعـم الاسـتقلالية، وقـد تكـون مرجعًـا للبـاحثين فـي مجـال التربيـة وعلـم الـنفس لأنـه – علـى حـد علـم الباحثـة – لا يوجـد دراسـة تناولـت هـذه المتغيـرات معـا. إن

دراسة العلاقات بين المتغيرات يساعد في التحقق من صدق النظريات وقوتها مما يعمل على تأكيدها أو دحضها.

ثانيا : الأهمية العملية:

أما من الناحية التطبيقية ستكون مرجعا للاستخدام والاستفادة من أدوات الدراسة، وهي مقياس دعم الاستقلالية، ومقياس التسامح مع الفشل الذي قامت الباحثة بتطويرهما وتسعى كذلك إلى توجيه الأهل والمعلمين والطلبة أنفسهم إلى أهمية دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وتفعيل دورهم في رفع مستوى الانهماك الأكاديمي عند الطلبة والدور الايجابي في انهماك الطلاب في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية. فمن المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المعلم من خلال الكشف عن العوامل المؤثرة بالانهماك الأكاديمي. كما يستفيد منها المرشد التربوي الذي يساعد الطلبة على التوافق مع المواقف التربوية وتجنب خبرات الفشل. كما قد أولياء الأمور من خلال تشجيع أبنائهم لمواجهة الفشل وزيادة الانهماك الأكاديمي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للدراسة:

دعم الاستقلالية: هو ما يقوله الشخص أو الفرد أو فعل يقوم به لتعزيز حاجة الفرد الآخر النفسية للاستقلالية، والعمل على تحديد وتنشيط مصادر الدافعية الداخلية نحو الانجاز. (Reeve, 2009).

ويعرف إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس دعم الاستقلالية الذي طورته الباحثة في هذه الدراسة.

التسامح مع الفشل: تحمل الأفراد المسؤولية عن دورهم في الموقف الذي أدى إلى مشاعر جارحة ومؤذية لدى الآخرين، والضرر البدني للآخرين، وحمل مشاعر سلبية عن الآخرين، وعتاب ولوم وتوبيخ الذات (Edwards& Jacinto, 2011).

يعرف إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التسامح مع الفشل الذي طورته الباحثة في هذه الدراسة.

الانهماك الأكاديمي: هو جهود الطلبة المبذولة في الأنشطة الدراسية ويحدث الانهماك من خلال التفاعل بين الطلبة والمعلم والأنشطة الدراسية في البيئة التعليمية (Clarke&Dimartino,2004). ويعرف إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الانهماك الأكاديمي في هذه الدراسة.

حدود ومحددات الدراسة :

الحدود الموضوعية: تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وعلاقته بالانهماك الأكاديمي.

الحدود المكانية: الجامعة الهاشمية.

الحدود البشرية: طلاب الجامعة الهاشمية من الكليات العلمية والإنسانية.

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021

كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية للأدوات، ومدى دقة وصدق استجابات عينة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضا للأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشـل والانهماك الأكاديمي كما يتضـمن مجموعة من الدراسـات السـابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والتعقيب عليها .

الانهماك الأكاديمي

يعد الانهماك الأكاديمي من المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين لأنه عامل أساسي في العملية التعليمية، حيث بات ضعف الانهماك الأكاديمي حالة سائدة

(Fredrick,et al, 2015)، فقد أشار سكنر وآخرون (Skinner et al., 1990) بأن العمل والمثابرة والجهد المبذول في سبيل العمل الأكاديمي وأيضأ حالة الطالب العاطفية والوجدانية من الأمور المهمة بالانهماك الأكاديمي.وجدير بالذكر أن معنى انهماك باللغة العربية من مصدر انهمك ,كان شديد الانهماك في عمله : الجد فيه برغبة واهتمام . معجم المعاني الجامع (2018).

وظهرت العديد من التعريفات للانهماك الأكاديمي، فقد عرفه أوستن (1999) أنه مقدار ما يبذله الطالب من طاقة وجهد نفسي وجسدي للحصول على الخبرة الأكاديمية. أما ريف (Reeve,2012) فقد عرفه بأنه مدى الانخراط والاندماج في نشاط أو حدث تعليمي. وأشار زويتال (Zhuetal,2009) أيضا إلى أنه الجهد العقلي المبذول والاندماج في إتمام عملية التعلم كلما تقدم الطالب في مرحله تعليمية. ويرى هيوز (Hughes,2012) أنه التعلم الذي يعكس مقدار الدافعية والتركيز والطموح والجهد النفسي الذي يبذله طالب في سبيل التعلم.

أهمية الانهماك الأكاديمي:

تكمن أهمية الانهماك الأكاديمي الكبيرة بأنه مفتاح لعلاج انخفاض التحصيل عند الطلبة وأسباب ارتفاع مستويات التسرب والاغتراب عن التعلم .

وتظهر أهمية الانهماك الأكاديمي من خلال الخبرة المتجددة من خلال التجارب التي يمر بها الطالب وآلية تفاعله بين جميع المتغيرات الأكاديمية التي يتفاعل معها من خلال حياته الجامعية ، وتبقى أهمية الانهماك في العمليات الداخلية لمساعدة الطالب نحو التعلم الذاتي من تخطيط وتنظيم ومراقبة وإتقان المهارات والحرف وتعزيز الانهماك. إن جهد الطالب نفسه بتفاعله مع أقرانه ومدرسيه بموجب المواقف الأكاديمية التي ينهمك بها يعد عنصراً اساسياً للتواصل الاجتماعي(Fredricks,2006)

وللانهماك الأكاديمي أهمية خصوصا بالمرحلة الجامعية، لأنها تعد مؤشرًا للتكيف الجيد أو التكيف السيء وهذا ينعكس بدوره على ارتفاع أداء الطالب وتنميه أثناء التعلم أو بعده (الليل، 1993)

وأشار عابدين (2019) أن الانهماك الأكاديمي للطلبة أهم داعم لنجاحهم خصوصا في المرحلة الجامعية لأنه يولد لديهم الشعور بأهمية دراستهم لاسيما أنها مرحلة يقضي فيها الطالب أهم مراحل حياته لأنه يندمج وينخرط في هذه الفترة في الأنشطة المختلفة الصفية واللاصفية، ويتوقف ذلك على عاملين مهمين هما الطالب نفسه ومستوى الدافعية عنده، والثانية ما يخص البيئة المحيطة به والتي تفاعل معها وما يتوفر لهم من أنشطة تثير دافعيته للمشاركة بها، والتفاعل فيها ومقاومة التحديات وصولا لحالة الانهماك من قبل الطالب وإشباع دوافعه ورغباته وميوله وقدراته.

أبعاد الانهماك الأكاديمي:

أكد شوم(Shum,2017) أن الانهماك الأكاديمي عند الطلاب متعدد الأبعاد، ويتضمن ثلاثة مكونات هي الانهماك السلوكي والانهماك الوجداني والانهماك المعرفي. فالانهماك السلوكي هو الجهد والمثابرة من الطالب في التعلم. والانهماك المعرفي هو معرفة طرائق التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي. أما الانهماك الانفعالي فهو ردود الأفعال العاطفية السلبية منها والإيجابية.

واتفقت الدراسات على نطاق واسع فيما يتعلق بتحديد أبعاد الانهماك (معرفيه ووجدانيه وسلوكية):

- الانهماك المعرفي:هو المعالجة المعرفية في انجاز المهام الأكاديمية، وتعد نوع من استراتيجيات التعلم وإنجاز المهام التعليمية. ويرى فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004) أن استخدام التنظيم الذاتي في الانهماك المعرفي ينطوي على جوانب عديدة مثل الاستعداد والتفكير والفهم والإتقان وطرح الأسئلة وتنظيم الأفكار.
- الانهماك الوجداني: يرى جيمرسون وآخرون (Jimerson et al., 2003) أنه مشاعر الطالب نحو البيئة التعليمية والأقران والمدرسين، بينما يرى فريدريكس وآخرون Fredricks (et al., 2004) أنه يتضمن مؤشرات مثل الاهتمام، والسعادة وعدم الشعور بالقلق، والانتماء، وتحديد الهوية، والشعور بالدعم من المدرسين والأقران.
- الانهماك السلوكي: أشار فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004) بأنه يوجد ثلاث مؤشرات للانهماك السلوكي:

1- المؤشر الأول: السلوك الإيجابي مثل التقيد بالقواعد الصفية والامتناع عن العبث بمحتويات الغرفة الصفية وإثارة الفوضى والتنمر وغيرها.

2- المؤشر الثاني: الانهماك في التعلم والانجاز على شكل سلوكيات واضحة مثل المناقشة وطرح الأسئلة والانتباه وبذل الجهد.

3- المؤشر الثالث: الانهماك في الأنشطة المتعلقة بالتعلم ومكان التعلم.

هذا، ويمكن ملاحظة الانهماك السلوكي بشكل مباشر لدى الطلبة من خلال عدم التغيب عن مكان التعلم والتحضير والحضور والانهماك في المهام المنهجية و اللامنهجية.

مميزات الانهماك الأكاديمي:

أول هذه الميزات القوة هي شعور الطلبة برغبة عالية في بذل الجهد و المرونة العقلية أثناء الدراسة واستثمار هذه القوة بشكل ايجابي في الانهماك في أنشطتهم الأكاديمية ومواجهه التحديات. والثانية التفاني يشير إلى شعور الطالب بالإلهام والحماس والفخر عند القيام بالواجبات الدراسية.وأخيرا الاستيعاب يقصد به التمتع بالتركيز التام عند الدراسة.

(Ouweneel et al, 2014;Soini&Aro, 2014)

العوامل المؤثرة في الانهماك الأكاديمي:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في الانهماك إما سلباً أو إيجابا، فتنقسم هذه العوامل إلى عوامل داخلية وعوامل خارجية.فالعوامل الداخلية مثل السيطرة الذاتية والاستقلالية والطمأنينة الذاتية. أما العوامل الخارجية مثل الدعم الأسري و خصائص المكان الذي يعيشه الطالب والبيئة المدرسية والعلاقة مع الأقران ودعم المدرسين. ولا شك أن العلاقة بين هذه العوامل قوية ومترابطة حيث أشار ديل ولين (Dale & Lane ,2007) أن كيفية رؤية الطالب للمادة التعليمية والعمليات المعرفية والمهارات التي يقوم بها الطالب في مواجهة المهام التعليمية وتفاعل الطالب مع مدرسيه

وأقرانه وردود فعل المدرس كلها من ضمن العوامل الخارجية التي تؤثر في الانهماك الأكاديمي وبالتالي ترفع تحصيل الطلبة. ويشير (Maryellen,2009)أن العلاقات التفاعلية الاجتماعية بين الطلبة وأقرانهم وتفاعلهم ومع الهيئات التدريسية والإدارية والمشاركة والأنشطة المنهجية و اللامنهجية تعد من العوامل المؤثرة في الانهماك الأكاديمي.

كما يوجد نوعان للانهماك من وجهة نظر كليم و كونيل (Klem& Connell,2004):

- الأول هو الانهماك المستمر: الذي يتضمن عمليات سلوكية ومعرفية وانفعالية.
- النوع الثاني من الانهماك هو استجابة الطالب لموقف التحدي ومدى إصراره على المثابرة وتوظيف التفكير الاستراتيجي ومهارات حل المشكلات، أو في المقابل ممارسة سلوك انسحابي في حالة الفشل.

النظريات التي فسرت الانهماك الأكاديمي:

- نظرية المحتوى لآستنAstin:

تم تطوير هذه النظريات من قبل نظريات مختلفة مثل أبراهام ماسلو ونظريته في التسلسل الهرمي للاحتياجات ، ونظرية العاملين لفيدريكهيرزبرغ، ونظرية الحاجة إلى الإنجاز والانتماء والسلطة لديفيد ماكليلاند. وتعتمد نظرية المحتوى على مقدار تعريض الطلبة للمحتوى الصحيح حيث يلاحظ أن تقييم الأداء التدريسي يتم من خلال تقييم محتوى المنهاج الدراسي داخل الغرفة الصفية، وتتميز هذه النظرية بضرورة حضور الطلبة المحاضرات والمشاركة بالواجبات والعمل على تقديم الواجبات الكتابية والشفوية والتركيز على الوحدة والقراءة والكتابة والمحاضرات.

- النظرية الفردية:

تفترض هذه النظرية أنه لا يوجد طريقة معينه للتدريس أو محتوى معين أو ملائم لجميع الطلبة، بل إن محتوى الاستراتيجيات التدريسية ما هي التي تلبي احتياجات الطلبة الفردية، ويطلق عليها أيضا النظرية الانتقائية بأنها تتمتع بمرونة عالية لذلك تعتبر نظرية مفضلة لعلماء النفس والنمو.

- نظرية الموارد:تشمل هذه النظرية مدى واسعاً من مكونات موجهة من أجل رفع مستوى تعليم الطلبة مثل المختبرات والمكتبات والموارد البشرية والدعم الشخصي والموارد المالية والمنح، فاذا ما توفرت هذه المكونات (الموارد) في موقع واحد كانت مفيدة في تحسين التعليم.

دعم الاستقلالية

ويرى الصواف (2015) أن المرحلة الجامعية من المراحل التي يعتمد عليها المجتمع؛ لأن الطالب يكتسب خلال هذه المرحلة المعارف والمعلومات التي تؤهله للوظيفة والمنافسة في سوق العمل. ويتم في هذه المرحلة صقل شخصية الطالب، وفيها يبني العلاقة مع الأصدقاء والأساتذة الجامعيين، وأشار أرسلان (2012) أن للدافعية أهمية كونها أساس التعلم وأساس اكتساب الخبرة وتوجه علاقات الفرد بالمحيط به؛ فالدافعية تشمل الحاجات التي تحرك الفرد باتجاه معين.

كما يولد الإنسان ولديه حاجات ورغبات، فعندما يعلن عن عدم الاتزان وعدم السواء في حاجاته إما تلبى حاجاته ورغباته حتى يصل لمستوى الاتزان ويعود سلوكه إلى حالته الطبيعية،أو لا تلبى ويبقى بمستوى عدم الاتزان لديه فيثور وينفعل ويغضب ويحدث لديه اضطرابا نفسيا يؤدي به إلى عدم الاتزان وعدم السواء في شخصيته (الشوربجى،2003).

ولقد وجد العلماء أن عدم إشباع الحاجات النفسية هي أساس مشاكل التكيف التي تواجه الفرد حيث أن الشخصية لا تتحقق صحتها النفسية السليمة التي من شأنها توافق الفرد مع بيئته إلا إذا أشبعت هذه الحاجة وشعر الفرد بأن حاجاته قد أشبعت فعلاً في هذه البيئة (زيدان، 1984) ,ويضيف جوش (Josh, 1933) أن إشباع الحاجات هو المدخل الرئيسي لإحداث التوازن لدى الفرد من الناحية الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية أي هي التي تقود الفرد للتوافق مع نفسه ومع من حوله وينهمك بالأنشطة مع من حوله.

إن الحاجات النفسية هي مطالب نفسية فطرية وأساسية للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو النفسي وهي تتمثل في الحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الكفاءة والحاجة إلى الانتماء . (Deci&Ryan,2000) ,ووفقا لبنسون (Benson,2001) فإن الاستقلالية تفترض جاهزية المتعلمين للتحكم بتعليمهم، مما يعني أنهميبدؤون تعليمهم وينظمونه، ويحددون أولوياتهم والاستراتيجيات التي تناسبهم وتناسب المحتوى الدراسي، ويحاولون التحكم بالعوامل النفسية التي تؤثر على تعليمهم. ولكي يكونوا مستقلين، يجب على المتعلمين التحكم في تعليمهم بطريقة منهجية، ولا خلاف بأن مسؤولية المعلم تكمن في تشجيعهم، ودعمهم ومساعدتهم. إذا اعتبرنا الاستقلالية هدفا للتعليم، فينبغي على المعلمين والمؤسسات التعليمية بذل جهد حقيقي ومنظم لتشجيع الاستقلالية ودعمها. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تبني ممارسات تشجع وتمكّن المتعلمين من التحكم بكل جوانب تعليمهم، وهذا بدوره سيساعدهم على أن يصبحوا متعلمين أفضل ومستقلين.

خصائص المتعلم المستقل:

يرى كاندي (1991) أن المتعلمين المستقلين يتميزون بأنهم منهجيين ومنضبطين كما انهم منطقيين التفكير وقدراتهم عالية بالتحليل ويعكسون ذلك على تصرفاتهم دافعيتهم مرتفعة وفضوليين يتصفون

بمرونة التفكير ولديهم طابعهم الشخصي الخاص بهم ويميزهم يمتازون بالإبداع المستمر وتحمل المسؤولية وحب المغامرة والقدرة على التكيف كما يمارس التعلم بمهارة قادر على تطوير ذاته .

وهذا يعني أن الاستقلالية تجعلهم أعضاء مسؤولين ومنتقدين أكثر للمجتمعات التي يعيشون فيها. فيصبحواأعضاء فاعلين في المجتمع يُحدثوا التغييرات الايجابية المجتمع، والأنظمة التعليمية (Benson, 2001).

وأشاركوترال (Coteral, 1995) أنه يجب تعزيز الاستقلالية لتمكين المتعلمين من التعلم حتى عندما لا يكونون قادرين على الحصول على تعليم المدرسين، وأنهم سيتعلمون بشكل أكثر فعالية إذا لم يعتمدوا على مساعدة المدرسين، وأنه لكي نعزز الاستقلالية ينبغي تشجيع الحوار بين المتعلمين والمدرسين حول جميع جوانب التعلم. كما يجب مناقشة معتقدات المتعلمين حول التعلم وربطها بالمعلومات حول العوامل التي تسهم في نجاح تعلمهم. كما أكدت على أهمية أن يتوفر للمتعلمين المفردات اللازمة للحديث عن تجربتهم في التعلم الفعال. وتؤكد كوترال بأن المادة التعليمية التي تعزز الاستقلالية يجب أن تحتوي مناقشات للأهداف والمنهجيات والأدوار وتوقعات مستقبلية، وأشارت بأنه بهذه الطريقة سيكون المتعلمين قادرين على التفكير في تطبيق مهام تعليمية داخل الصفوف الدراسية لاحتياجاتهم المستقبلية.

دور المدرس في دعم استقلالية الطالب:

إن استقلالية المتعلم مبنية على فكرة أن المدرسين يعلمون كيفية التعلم. لذلك فإن أول شيء يقوم به المدرسون هومساعدة المتعلمين على تطوير وعي مُدرك باستراتيجيات التعلم والاستقلالية، كما يقوم المدرسين أيضا بتدريب المتعلمين ليصبحوا أكثر نشاطا وأن يكونوا تأمليين ومفكرين وناقدين، ولديهم القدرة والحرية في استخدام استراتيجيات التعلم في تعلمهم بالإضافة إلى تشجيعهم على

الممارسة التجريبية داخل وخارج القاعات الدراسية. والأنشطة المنهجية وغير المنهجية، فإن المدرسين يشركون المتعلمين في عملية صنع القرار،فيشجع المدرسون المتعلمين على إعداد أهداف تعلم يمكن تحقيقها على أساس التغذية الراجعة من التقييم والتقدير الذاتي (Dam, 1995). لقد تمت دراسة دور المعلمين في تطوير الاستقلالية من قبل فولر (Voller, 1997) الذي وجد أنه يجب أن يكون للمدرسين رؤية عن المواقف والمعتقدات التي تدعم وجهات نظرهم حول التعلم المستقل. ويبين فولرأنه سواء نظرالمدرس إلى استقلالية المتعلم كحق أو كهدف بعيد، فإن المدرس يلعب دور الميسر والمستشار والموجه. ويقترح فولر (Voller, 1997) أيضًا ثلاثة افتراضات أساسية تؤدي إلى الاستقلالية. يتمثل الافتراض الأول في أن التعلم عملية تفسيرية ولذلك فإن النهج المستقل للتعلم يتطلب نقل السيطرة إلى المتعلم، فالمدرس داعم والطالب مسيطر. والافتراض الثاني هو التأكد من أن ممارساتنا التدريسية تعكس هذه الافتراضات بالتأكد من أنها تقوم على عملية التفاوض والنقاش والحوار المنظم مع المتعلمين. أما الافتراض الثالث فهو المراقبة الذاتية لتدريسنا لكي نلاحظ ونتأمل في استراتيجيات التدريس التي نستخدمها وفاعليتها وطبيعة التفاعلات التي ننشئها ونشارك فيها وآثارها على استقلالية الطالب.

كما أن استقلالية المتعلم تتطلب أن يقوم المدرسون بدور المحفزين والمناقشين والاستشاريين والمراقبين والمحللين والميسرين والناصحين والمصححين لتحفيز عملية التعلم بطرق مختلفة (Little,1991). ولدعم استقلالية المتعلم، يعتبر المدرسون المتعلمين كشركاء لهم في تحقيق الأهداف المشتركة؛فهم يحفزون المتعلمين من خلال تشجيعهم على الالتزام والثقة بالنفس. وكشركاء، يساعدون المتعلمين في التغلب على العقبات والمواقف المختلفة. وهم دائما على استعداد للدخول في حوار والنقاش مع المتعلمين (Wenden, 1998; Benson, 2001).

ومن أجل تعزيز استقلالية المتعلم في القاعات والسنوات الدراسية المختلفة، يساعد المدرسون المتعلمين على تحديد الأهداف، وتخطيط الأعمال، واختيار المواد، وتقييم أنفسهم، واكتساب المهارات والمعرفة اللازمة. كما يقوم المدرسون أيضًا بتغيير مفاهيم الطلاب حول الدور التقليدي للمعلم والمتعلم في الفصل الدراسي. وكجزء من عملية رفع الوعي هذه، يشرح المدرسون بوضوح الأهداف والأسباب الخاصة بأنشطة معينة. ويقوم المدرسون بتدريب المتعلمين لمساعدتهم على تحديد أساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم المناسبة، والأهم من ذلك، توضيح فائدة استقلالية المتعلم وضرورة التعلم الذاتي. كما يسمح ويتقبل المدرسون، بأن يرتكب المتعلمون الأخطاء، وأن يختاروا مواد تعليمية بحيث يكون للمتعلمين تأثير أكبر على عملية تعلمهم. ويحترم المعلمون طرق المتعلمين في التعامل مع المهام (Benson, 2001).

ويؤكد سيمان وتافاريس (Seeman& Tavares, 2000) أنه من الأسهل تنفيذ استقلالية المتعلم في الفصول التي يتم استخدامها لعمل الأقران وعمل المجموعات. إن العمل في مجموعات يعد أحد أسس بيئة التعلم المستقل ويكون دور الطالب واضح. ويمثل العمل الجماعي عاملاً رئيسياً في القاعات الدراسية المستقلة وهو يعتبر من الأشياء التيتحتاج جهد كبير من قبل العديد من المدرسين، حيث أنه ليس لدى الجميع القدرة على المشاركة في العمل الجماعي بنجاح. فهو يعتمد على مجموعة من المهارات الاجتماعية والمعرفية، والتي لن يمتلكها الأفراد في أي مجموعة إلا بدرجات متفاوتة بسبب اختلاف الفروق الفردية بينهم. وهذا هو السبب في اعتبار معرفة كيفية التعامل مع التطور التدريجي لديناميكيات المجموعة الفعالة منأحد المهارات الأساسية المطلوبة للمدرس الجيد (Little, 2000).

النظريات التي فسرت الحاجات النفسية للاستقلالية

- **نظرية تقرير المصير Self–Determination Theory SDT:**

هي نظرية كلية للدوافع البشرية والشخصية التي تتعلق بميول النمو المتأصلة لدى الناس والاحتياجات النفسية الفطرية. وتهتم هذه النظرية بالدوافع التي تقف وراء الخيارات التي يتخذها الناس دون تأثير خارجي وتدخل. وتركز المعاملة الخاصة والتفضيلية على الدرجة التي يكون فيها السلوك البشري له دوافع ذاتية وتقرير المصير ذات , ويتكون تقرير المصير الذاتي من حاجات نفسية ثلاث، هي(Deci& Ryan, 2000; Deci& Ryan, 2012):

1. الاستقلاليةautonomy: ويقصد بها شعور الفرد بأن أنشطته وأهدافه من اختياره وتعكس إرادته وتتفق مع قيمه ومفهومه لذاته.
2. الكفاءة competence: ويقصد بها رغبة الفرد في التعامل بفاعلية مع البيئة المحيطة والوصول إلى الأهداف المرغوبة
3. الارتباط relatedness: ويقصد به استعداد الفرد للتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم بأسلوب تعاوني ينطوي على الاهتمام والروابط الحميمة.

- **نظرية التقييم المعرفي Cognitive Evaluation Theory CET**

نظرية التقييم المعرفي (CET) هي نظرية في علم النفس مصممة لشرح آثار العواقب والأحداث الخارجية على الدافع الداخلي. على وجه التحديد، هي نظرية فرعية لنظرية تقرير المصير التي تركز

على الكفاءة والاستقلالية أثناء فحص كيفية تأثر الدافع الداخلي بالقوى الخارجية في عملية تعرف باسم "الاستبعاد" التحفيزي(Deci,1975).

يرى ديسي وريان (Deci& Ryan, 1985) الأحداث الداخلية ذات الصلة لبدء وتنظيم من السلوك لها ثلاثة جوانب محتملة، ولكل منها وظيفة هامة:

- يسهّل الجانب الإعلامي مكانًا داخليًا مدركًا للسببية والكفاءة المتصورة، وبالتالي يؤثر بشكل إيجابي على الدافع الداخلي.

- يسهّل الجانب المسيطر تحديدًا خارجيًا للسببية (تصور الشخص لسبب النجاح أو الفشل)، وبالتالي يؤثر سلبًا على الدافع الداخلي ويزيد من الامتثال الخارجي أو التحدي.

- يسهل الشعور الجانب المحفز بعدم الكفاءة، ويقوض الدافع الداخلي مع تعزيز عدم الاهتمام بالمهمة.

وقد ظهر مصطلح "استقلالية المتعلم" لأول مرة في عام 1981 من قبل هنري هوليك، "أب" استقلالية المتعلم. وقد تم اعتباره سمة إنسانية شخصية، وذلك لأن الاستقلالية يُنظر إليها كوسيلة أو غاية في التعليم (هنري هوليك,1981).وتعرف الاستقلالية بأنها حالة يكون فيها المتعلم مسؤولاً مسؤولية كاملة عن جميع القرارات المتعلقة بتعلمه (أو تعلمها) وتنفيذ تلك القرارات (ديكنسون ,1994) , وللاستقلالية العديد من المبادئ (ريندريز ,2010) منها الاستقلالية وتعني نقل التركيز من التدريس إلى التعلم.و الاستقلالية تشجع وتحتاج إلى دعم الأقران والتعاون وأيضا تمنح الاستقلالية أقصى تأثير ممكن على المتعلمين.كمايتطلب الحكم الذاتي ويضمن تمايزًا بنسبة 100٪ ,الاستقلالية تعني الاستفادة من التقييم الذاتي / تقييم الأقران.

كما لا يمكن ممارسة الاستقلالية إلا من خلال سجلات الطلاب التي تعد بمثابة توثيق للتعلم وأداة للتفكير، وإن دور المعلم باعتباره داعمًا للاستقلال وخلق مساحة لتطوير الاستقلالية هو أمر صعب للغاية ومهم للغاية. وتعني الاستقلالية تمكين الطلاب، ومع ذلك يمكن أن يكون الفصل الدراسي مقيدًا، ولكن مع استخدام التكنولوجيا يمكن أن يأخذ الطلاب خارج هياكل الفصل الدراسي، ويمكن للطلاب نقل العالم الخارجي إلى الفصل الدراسي. كما أنه شخص يعمل بشكل مستقل ويفتخر بعملهللحصول على مقدمة حول استقلالية المتعلم (ريندريز ,2010).

نظرية موراي:

يشير موراي وفق ما عرفه كالفين هول و ليندزي (1978) على أن الحاجة هي عبارة عن القوة المحركة للسلوك الإنساني، فقد قام موراي بنظريته والتي تعد نظرية بالدافعية جوهرها الحاجة والسعي وراء دراسة عدد كبير من الحاجات التي تحكم سلوك الإنسان.الحاجة عند موراي مفهوم فرضي يتمثل في منطقة بالمخ،وترتبط بالعمليات الفسيولوجية الكامنة بالمخ. ويتصور موراي أن الحاجات تستثار داخلياً أو خارجياً (نتيجة تنبيه خارجي) وبكلتا الحالتين فإن الحاجة تؤدي إلى نشاط من الفرد حتى يتم إشباع حاجاته.

وقد ميز موراي بين الحاجات من حيث خصائصها على النحو الآتي:

-حاجات الأولية:هي الحاجات الفسيولوجية مثل (الهواء والطعام والشراب والجنس والتبرز والرضاعة)

-الحاجات الثانوية:وهي الحاجات النفسية مثل (الحاجة إلى الاكتساب والبناء والإنجاز والسيطرة والاستقلال والانقياد)

والحاجات الثانوية تشتق من الحاجات الأولية إلا أنها لا ترتبط بها من ناحية إشباع فسيولوجي

–الحاجات الظاهرة والحاجات الكامنة: الحاجات الظاهرة: وهي التي تعبر عن نفسها بسلوك حركي الحاجات الكامنة وهي التي تنتمي لعالم الأحلام والتخيلات

–الحاجات المتركزة والحاجات المنتشرة: الحاجات المتركزة: وهي التي ترتبط بأنواع محددة من الموضوعات البيئية، أما الحاجات المنتشرة: وهي التي تعمم بحيث يمكن استخدامها في أي موقف بيئي

حاجات إيجابية مبادأة وحاجات استجابة: الحاجات المبادأة وهي الفعل الناتج من الفرد الاستجابة هي رد الفعل الناتج من البيئة (وهذا وصف للعلاقات بين الأفراد فيمكن أن يكون شخص هو المنبه لاستجابة شخص آخر)

– حاجات الأداء وحاجات الكمال وحاجات النفع. أما حاجات النفع: وهي التي تؤدي بالنتيجة إلى شيء مرغوب فيه، وحاجات الأداء: وهي القيام بالعمليات العشوائية (الرؤية، السمع، الفكر، الكلام) وظيفتها المتعة وهدفها الأداء،وحاجات الكمال والجودة هي تقديم شيء على درجة عالية من الدقة (Murray,1975)

ويشير موراي إلى أنه ما لم يتم تثبيت أي حاجة بشكل غير اعتيادي فإن الحاجة قد تتغير، فالحاجات لا تعمل بمنعزل عن بعضها البعض ولكن إذا ظهرت أكثر من حاجة في نفس الوقت فالأهمية في الإشباع للحاجات الأساسية، حيث يشير موراي لثلاثة مصطلحات تنظم علاقة الحاجات والصراع بين الحاجات–التحام الحاجات –تبعية الحاجات(Ewen,1974)

الحاجات النفسية والدافعية الداخلية:

يوجد اتجاهان لتعريف الدافعية الداخلية وبالاستناد إلى نظريات السلوك يشير الاتجاه الأول إلى أن السلوك المتعلم هو وظيفة من وظائف التعزيز، ويشمل هذا التعريف أيضاً أن السلوك الذي يتسم بالدافعية الداخلية لا يعتمد على التعزيز حيث أن النشاط أو السلوك الممتع يكون معززاً داخلياً، والاتجاه الثاني يرى أن السلوك المكتسب مشتق من إشباع الحاجات النفسية الأساسية،وهذان الاتجاهات مكملان لبعضها البعض , إن عدم إشباع الحاجات يؤدي إلى إضعاف الدافعية الداخلية وبالتالي يمكن أن نسهل الدافعية الداخلية من خلال إيجاد الظروف التي تشبع الحاجات الأساسية الثلاثة (الحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى الارتباط، والحاجة إلى الكفاءة) ,كما إن وصول الفرد إلى حالة من التكامل في الشخصية والنمو الاجتماعي، وبالتالي ينتج عنه إشباع الحاجات النفسية والتي تتمثل في الاستقلالية والكفاءة والتي يمكن أن تحدد العمليات النمائية التي تتضمن:الدافعية الداخلية،وتبني الفرد لمعايير وقيم وسلوك الجماعة والمجتمع والتكامل الانفعالي، وإن عدم إشباع الحاجات النفسية أو إحباط إشباعها يؤدي للتشتت والاغتراب وعدم الانهماك والاندماج (&Deci Ryan, 2000).

التسامح مع الفشل Failure Tolerance

أن إشباع الحاجات هو المدخل الرئيسي لإحداث التوازن لدى الفرد من الناحية الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية؛ أي هي التي تقود الفرد للتوافق مع نفسه ومع من حوله (Josh, 1993).

ويعد التسامح فضيلة أخلاقية، وقيمة للعدالة، ومطلب للرشد والعقل ويقوم على مبادئ أخلاقية تعتمد على عدم انتهاك البعد الإنساني للآخرين، وان هذا المفهوم تتم ملاحظته في صورة سلوكيات اجتماعية وعقلانية بغض النظر عن عواطف المرء ومزاجه الشخصي (خضير،٢٠١١).

وأشار مصطفي أحمد (٢٠١٥) إلى أن التسامح يعني التحكم في النفس عمدا في مواجهة الشيء الذي يكرهه الفرد وفي مواجهة موضوعات الخلاف، كما أنه هو حرية المعتقد والتعبير والإقرار والاختلاف والتنوع مع ضرورة التعايش والتعاون. ففلسفة التسامح تعني أن احترام الآخر وحماية حقوقه لا تستلزم قبول أو إقرار صحة أو مشروعية أفعال أو معتقدات الآخر التي هي محل التسامح، وإنما ينصب الإقرار أو القبول على عدم مشروعية أو صحة قسر الأفراد وإكراههم على تغييرها أو التحول عنها أو عقابهم عليها حتى وإن كانت خاطئة (رضوان، ٢٠١٣).

والتسامح مع الفشل يكون نتيجة تحمل الأفراد المسؤولية عن دورهم في الموقف الذي أدى إلى مشاعر جارحة ومؤذية لدى الآخرين، والضرر البدني للآخرين، وحمل مشاعر سلبية عن الآخرين، وعتاب ولوم وتوبيخ الذات. ويتحقق التسامح مع الفشل عندما يكون الناس قادرين على أن يدركوا أنهم غير معصومين عن الخطأ، وبسبب هذا النقص في الوعي فإنهم أحيانا لا تتكون لديهم صورة صحيحة عن الذات وربما تتسم هذه الصورة بمثالية زائدة. كما أن كثير من الناس يلومون ويعاتبون ويوبخون أنفسهم بلا سبب، نتيجة رأي المجتمع بإنجازات الفرد. وحياة الإنسان التي تعتمد على التسامح مع الفشل تحتاج إلى أن يعتنق ويتقبل الفرد الجانب الخفي من شخصيته وكذلك الذات العليا، أضف إلى ذلك أن هؤلاء الناس يحتاجون إلى القدرة على معرفة أن كل شخص هو جزء في مجتمع الآخرين غير المعصومين من الخطأ الذي يجاهدون ويسعون دائما إلى أن يكونوا أفضل الناس بقدر الإمكان (Edwards& Jacinto,2011).

ويرتبط التسامح كما تشير البقمي (2018) بسمات الشخصية حيث يتضمن العديد من السلوكيات والمشاعر التي تشجع الفرد على التسامح أو الصفح، وذلك بتهيئة النفس لتقبل الإساءة،

والتخلص من المشاعر السلبية المرتبطة بها، خاصة مشاعر الضغط النفسي والغضب والاستياء الذي ينوي الفرد المتعرض للإساءة توجيهه إلى الفرد المسيء.

حيث إن التعليم الجامعي يقوم بدور إيجابي في تقويم وتدعيم التنشئة الاجتماعية والثقافية للشباب فالجامعة مؤسسة تعليمية، ومنظمة ينتمي إليها الطالب من خلال مرحلة من أهم مراحل حياته ليجد فيها إشباعاً لمختلف جوانبها الشخصية فيتلقى العلم والمعرفة وينمى خبراته وهواياته ويشبع رغباته وحاجاته النفسية من انتماء واستقلال وكفاءة وتحكم ذاتي وإرادة تامة في كافة تصرفاته وأعماله وتقبل الآخرين والقيام بكافة الأنشطة المنهجية واللامنهجية والانهماك بها (سليمان، ٢٠١١). فالتسامح موقف من الآخر سواء كان إنساناً أو فكراً أو رأياً، إنه الموقف الذي يعكس سعة صدر واستعداد الفرد لفهم وتفهم الآخرين، فهو موقف فكري وعملي أساسه تقبل المواقف الفكرية والعملية التي تصدر عن الغير سواء كانت موافقة أو مخالفة لمواقفنا (رضوان، 2013).

النظريات المفسرة للتسامح

يعتبر ماسلو من أهم علماء النظرية الإنسانية الذين تحدثوا عن الحاجات النفسية من خلال هرمه الذي وزع الحاجات من خلاله حيث تدرج في هذا الهرم بداية من الحاجات الفسيولوجية وينتهي بتحقيق الذات ويشمل هذا الهرم الحاجات موزعة كالتالي:

-الحاجات الفسيولوجية: وهي كل ما من شأنه المحافظة على حياة الإنسان.

-حاجات الأمن: وهي من الحاجات التي تتوقف على إشباع الحاجات الفسيولوجية للفرد، فالفرد يعمل على تجنب كل شيء يعيق شعوره بالأمن.

-حاجات الحب والانتماء: وهي حاجات متبادلة بين الأفراد، تقوم على مبدأ الأخذ والعطاء والتسامح والتعاون وعدم إشباعها يؤدي بالفرد للوحدة والعزلة.

-حاجات الاحترام والتقدير: وترتبط هذه الحاجة باحترام الذات والكفاءة الشخصية واستحسان الآخرين وتقبلهم وعدم إشباع هذه الحاجة يؤدي إلى عدم فاعلية الفرد وعدم مشاركته للآخرين.

-تحقيق الذات: وهي سعى الفرد للوصول لدرجة متقدمة إمكانياته وقدراته للوصول إلى الوحدة والتكامل.

وحيث أن ماسلو قسم الحاجات بشكل هرمي ذي مستويات متدرجة وتتضمن هذه الحاجات قسمين هامين هما الحاجات الأساسية (الفسيولوجية والأمن) والحاجات النفسية (الحب والانتماء، تقدير الذات، تحقيق الذات) وتأخذ الصفة الاجتماعية والتي سماها ماسلو بالحاجات النفسية الاجتماعية.(السرسى، عبد المقصود، 2000).

ولقد استبدل ماسلو مفهوم تحقيق الذات بمصطلح آخر هو الإنسانية الكاملة والتي تعني قدرة الفرد على التجريد والتسامح والحب والتعاطف والسمو (أحمد، 2003).

وأكدت نظرية التحليل النفسي على وجود ديناميات محدده في الشخصية تمارس تأثيرها في سلوكيات الفرد المختلفة، كما أكد رائدها فرويد على ذلك في أهمية اللاشعور في فهم مختلف جوانب الشخصية ومنها التسامح الذي يمكن أن ينمو ويرتقي في ضوء ميكانزمات مثل التسامي والتكوين العكسي (عيدي، 2010).

ويرى أصحاب النظرية السلوكية أن التسامح يكتسب بفعل الإشراط والتعزيز والملاحظة من خلال تعلم الأنماط السائدة في المجتمع سواء بالتعزيز أو بالتثبيط بوصفه جزء من ثقافة سائدة بالمجتمع (باندورا،1983).

الدراسات السابقة:

قسمت الدراسات السابقة إلى محورين، المحور الأول يتحدث عن الدراسات التي أجريت حول دعم الاستقلالية والانهماك الأكاديمي، والمحور الثاني يتحدث عن الدراسات التي أجريت حول التسامح مع الفشل والانهماك الأكاديمي. وقد رتبت الدراسات زمنياً من الأقدم على الأحدث.

الدراسات التي أجريت حول دعم الاستقلالية والانهماك الأكاديمي

أشارت دراسة رايزن وآخرون (Ryzin et al .,2009) لمعرفة العلاقة بين حاجتي الاستقلال الأكاديمي والانتماء (دعم المعلم – دعم الطالب) ضمن نظرية تحديد الذات مع التوافق، كما تم تناول الانهماك كمتغير وسيط. تكونت عينة الدراسة من (283) طالبا من مدرسة ثانوية من المنطقة الريفية في منطقة الغرب الأوسط في الولايات اختيارهم من ثلاث المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة تبادلية بين الاستقلال الأكاديمي والانتماء (دعم المعلمين) مع الانهماك في التعلم.

أجرى لوفيت (Lovett, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية الثلاث الاستقلال والكفاءة والانتماءوالانهماك في التعلم، طبقت الدراسة على 186 طالبًا وطالبةً من طلبة المدارس الحكومية الثانوية من ثلاث مناطق تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدم الباحث مقياسين، مقياس للحاجات النفسية ومقياس الانهماك المعرفي والانفعالي، أما الانهماك السلوكي جمعت بياناته من السجلات المدرسية، أظهرت النتائج أن حاجة الكفاءة فقط تتنبأ بالانهماك المعرفي

والانفعالي، حيث أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن مقدار التباين الذي تسهم فيه حاجة الكفاءة في الانهماك المعرفي بلغ 22,8% وهي قيمة ذات دلالة إحصائية، كما أظهرت النتائج أن حاجتي الانتماء والكفاءة يسهمان ب 33% من التباين في الانهماك الانفعالي الإيجابي.

أجرت الزعبي (2013) دراسة هدفت إلى فحص علاقة سلوك انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية بكل من علاقتهم مع معلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. قامت الباحثة بتطوير مقياساً لقياس سلوك الانهماك، وآخر للتعرف على طبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلمين، كما استخدمت مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية الذي طوره اليماني (2008). بلغ حجم عينة الدراسة 303 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة الصف الأول الثانوي في مديريات التربية للعاصمة عمان. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يتمتعون بدرجات انهماك متوسطة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الانهماك بين الجنسين. وكانت اتجاهات الطلبة بشكل عام ايجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى للجنس ولصاح الطالبات. أما بالنسبة لأبعاد مقياس العلاقات فقد قدّر بُعدي العدالة والاحترام بدرجة عالية وبُعد المشاركة في مرتبة متدنية. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية المشاركة لصالح المعلمين، وعلى بعد العدالة ولصالح المعلمات. وفسر بُعد الرعاية والثقة 18 % من التباين في سلوك الانهماك في حين فسرت الاتجاهات 7% من هذا التباين وفسّر بُعد الاحترام 1% من التباين في سلوك الانهماك.

كما أشار لوي (Lui, 2013) في دراسته والتي أكدت فاعلية نموذج استقلالية المتعلم (عبر شبكة الإنترنت في ضوء نظرية التعلم المستقل ونظرية التعلم البنائي لتنمية الكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية والاتجاهات الإيجابية نحو المادة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

كما أجرى هوزبلوجالاند (Hospel&Galand, 2016) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين دعم حاجة الاستقلال كإحدى حاجات نظرية تقرير المصير مع انهماك الطلبة الأكاديمي المعرفي والانفعالي والسلوكي، طبقت الدراسة على 744 طالبًا وطالبةً من طلبة الصف التاسع من المدارس الحكومية في بلجيكا، وقد استخدم مقياس دعم الاستقلالية لتقييم تصوراتهم حول دعم المعلمين، أظهرت النتائج أن دعم الاستقلال مرتبط إيجابيًا مع الانهماك الانفعالي.

كما قام جيفنك (Guvenc,2015) بدراسة هدفت لفحص ارتباط دعم المعلمين للحاجات النفسية وعلاقتها بانهماك الطلبة . تكونت عينة الدراسة من (276) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع في مقاطعة كاناكال (Canakkale) في تركيا . واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس؛ مقياس دعم المعلم للدافعية ومقياس تنظيم الدافعية لقياس دوافع الطلبة ومقياس المشاركة الفعالة لتحديد انهماك الطلبة أو عدم رضاهم عن المهام في مادة معينة، أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين الانهماك ودعم حاجات الاستقلال والانتماء والكفاءة.

أجرى الزغول، وعبد الرحمن (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات السببية بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم من خلال نمذجة سببية مقترحة تستند إلى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير الانهماك في التعلم. تكونت عينة الدراسة من (754) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك استخدم مقياس إشباع الحاجات النفسية للاجارديا وريان وكوتشمان وديسي (La Guar dia , Ryan , Couchman , &Deci) ، ومقياسي التوجهات الهدفية والانهماك في التعلم من إعداد الباحثين . أظهرت النتائج أن مستوى إشباع حاجتي الاستقلال والكفاءة متوسط، أما إشباع حاجة الانتماء فقد جاء بمستوى مرتفع. كما كشفت النتائج أن التوجهات الهدفية الأداء إقدام والأداء إحجام والتمكن إحجام جاءت بمستوى متوسط.

وهدفت دراسة العلوان وآخرون (2019) إلى بحث علاقة الانغماس الأكاديمي بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة، ومعرفة مستوى الانغماس الأكاديمي، والكشف عن الفروق فيه التي قد تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي لدى عينة تكونت من (735) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية اختيروا بالطريقة المتيسرة، واستخدم مقياس الانغماس الأكاديمي، ومقياس توجهات الأهداف. وتبين أن مستوى الانغماس الأكاديمي كان متوسطاً، وأن الانغماس المعرفي جاء في المرتبة الأولى، يليه الانغماس الانفعالي، وجاء الانغماس السلوكي في المرتبة الأخيرة. وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس السلوكي والانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي حيث أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى أعلى منه لطلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة. وأخيراً، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف الإتقان من جهة والانغماس السلوكي والانفعالي والمعرفي من جهة أخرى، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين أهداف تجنب–الأداء، وأهداف تجنب العمل والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي.

وهدفت دراسة علي وآخرون (Ali et al.,2019) إلى الكشف عن العلاقة بين دعم الاستقلالية (الاحتياجات النفسية الأساسية)، والعمل (المشاركة السلوكية والانفعالية والمعرفية)، طبقت الدراسة على 412 متعلمًا للغة الإنجليزية في تركيا كلغة أجنبية، وتستند الدراسة على نظرية تقرير المصير ونموذج النظام الذاتي للتحفيز ، وأظهرت النتائج أن تصور المتعلمين داخل الفصل لاستقلالية المعلمين مؤشر على إشباع حاجتهم، والتي تنبأت بدورها في انهماكهم الذاتي، وأظهرت المقابلات شبه المنظمة الأنماط المتسقة مع النتائج الكمية، حيث شعر الطلاب أن مشاركتهم ستدعم بشكلٍ أفضل في الفصول ذات الجو الاجتماعي الإيجابي، بالإضافة لذلك أكدت تعليقاتهم على الدور المهم لمعلمي اللغة في

دعم الحاجات النفسية للمتعلمين، والشعور بالرضا، وزيادة المشاركة الصفية والنتائج الأكاديمية الإيجابية، وقدمت الدراسة مقترحات تتضمن وضع استراتيجيات لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزز مشاركة الطلاب داخل الصف بما في ذلك الطلاب الذين يبدون غير متحمسين ومتعلمين مترددين للغة.

وأجرى حسانين وعبد الواحد (2020) دراسة لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغير المشاركة الأكاديمية كمتغير مستقل على الأداء الأكاديمي كمتغير تابع ؛ من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلاب جامعة قطر، وذلك من خلال نموذج مقترح افترض فيه الباحثان وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمشاركة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي، وقد تكونت عينة البحث من (314) من طلاب وطالبات جامعة قطر وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب الجامعة ، وتم استخدام درجات التحصيل الدراسي (GPA) للطلاب من واقع السجلات الجامعية لقياس مستوى الأداء الأكاديمي وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيا للمشاركة الأكاديمية في الأداء الأكاديمي، وكذلك وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا للمشاركة الأكاديمية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية. كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا للكفاءة الذاتية الأكاديمية في الأداء الأكاديمي.

دراسات عن التسامح مع الفشل ومتغيرات أخرى

أجرى كل من كاراوي وآخرون (Caraway et al ,, 2003) دراسة هدفت للكشف عن القدرة التنبؤية لكل من الكفاءة الذاتية ، واتجاه الأهداف ، والخوف من الفشل في الانغماس المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، ومدى اختلافه باختلاف الجنس ، والعمر ، والعرق ، وعدد أيام الغياب ، والرغبة الاجتماعية ، ودرجات الطلبة في اللغة الإنجليزية ، والرياضيات ، والعلوم ، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالباً ، و (62) طالبة من المدارس الثانوية في مدينة ديترويت في الولايات

المتحدة الأمريكية . وأشارت نتائج الدراسة إلى الارتباط القوي والملحوظ بين متغيرات الكفاءة الذاتية، وتوجه الهدف، والخوف من الفشل والرغبة الاجتماعية لدى المراهق، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية وتوجيه الهدف وبين الانغماس المدرسي، وعن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الخوف من الفشل والانغماس المدرسي لدى الطلبة، كما ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطالب،وعمره، وعرقه.

وقام كل من ساجارو بردليوكافوسان (Sagar et al , 2011) بدراسة هدفت للكشف عن الخوف من الفشل والتجارب الرياضية كمتنبئ للسلوكيات المعادية للمجتمع لدى طلبة الرياضة في الجامعات البريطانية ، تكونت عينة الدراسة من (176) ذكر ، و (155) أنثى وكان متوسط أعمارهم هو (20.11) عام ، أظهرت نتائج الدراسة أن الخوف من الفشل والتجارب الرياضية هي متنبأ إيجابي للسلوكيات المعادية للمجتمع وتبين أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس .

قام ايلسون وبارتريدج (Partridge&Elison , 2012) بدراسة هدفت للكشف عن استراتيجيات الشعور بالعار، والخوف من الفشل، والكمالية لدى طلبة كلية الرياضة، تكونت العينة من (285) طالباً وطالبة ومنهم (154) طالباً و (131) طالبة من طلبة جامعتين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت النتائج أن استراتيجيات الشعور بالعار هي متنبأ لكلا الخوف من الفشل وعدم التأقلم مع مشكلات الكمالية، وأسفرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وقام بارتليس وريان (Ryan&Bartels , 2013) بإجراء دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين الخوف من الفشل وأهداف الإنجاز، تألفت عينة الدراسة من (308) طالباً وطالبة من الجامعات

في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك علاقة موجبة وقوية جداً بين الخوف من الفشل وأهداف الإنجاز

كما أجرى محمود (2013) دراسة لتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في التسامح، والتعرف على مدى فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية التسامح لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة التجريبية من مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبلغ قوام كل مجموعة (١٢) طالبا، وقد تمت المجانسة بين المجموعتين في: التسامح، وبعض المتغيرات الديموجرافية. وقد استلزم إجراء الدراسة تطبيق مقياس " التسامح " (إعداد الباحث)، وبرنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لتنمية التسامح (من إعداد الباحث، ومكون من 18 جلسة إرشادية) . وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد " التسامح مع الآخرين " لصالح الذكور، بينما كانت الفروق في بعد " التسامح في المواقف " لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في سواء في الدرجة الكلية للتسامح أو في بعد " التسامح مع الذات ". كما توصلت أيضا إلى أن هناك فاعلية لبرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية التسامح لدى عينة الدراسة.

كما اهتمت دراسة إلهان (Ilhan,2015) ببحث الإسهام ا للأمل والتسامح في كل من معنى الحياة والهناء الذاتي، على عينة قوامها ٤٨٢ طالبا بالجامعة واستخدمت عدة مقاييس منها: مقياس معنى الحياة ومقياس الخبرات السلبية، ومقياس الخبرات الإيجابية، ومقياس الأمل، ومقياس الرضا عن الحياة وأسفرت النتائج إلى أن الأمل والتسامح يعدان المتغيران الوسيطان بين معنى الحياة والهناء الذاتي.

وأجرى كل من سانجايونيشة (Sanjay&Nisha , 2015) دراسة هدفت إلى التأكد من مساهمة كل من التقبل والتسامح والعرفان في المرونة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة وعددها 150 طالباً وطالبة ، وباستخدام مقياس التقبل ومقياس التسامح (Thompson et al. , 2005) ، ومقياسي العرفان والمرونة (CD – RISC) ، كشفت الدراسة نتائج تحليل الانحدار أن التقبل والتسامح والعرفان قد فسرت 66 % من التباين في المرونة النفسية ، وكان العرفان هو المتنبئ الأكثر أهمية بالمرونة النفسية ، كما جاء إسهام التسامح والتقبل تالياً للعرفان في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

وقام شوجوانج(Shuguang,2016) بدراسة لإيجاد علاقة التسامح بالهناء الذاتي وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، وذلك على عينة قوامها 475 من طلاب الجامعة، واستخدم مقياس للتسامح، ومقياس للهناء الذاتي، ومقياس لتقدير الذات ووضحت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتسامح مع الذات، وأيضا بين التسامح مع الآخرين والهناء الذاتي.

وقام شوقي (2016) بدراسة هدفت إلى بناء واختبار نموذج للتسامح في علاقته بكل من العرفان، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية (كمدخلات)، والهناء الذاتي (متمثلا في مكوناته الرضا عن الحياة، والوجدان الموجب والوجدان السالب كمخرجات) لدى طلاب الجامعة. تألفت العينة من 396 من طلاب الجامعة، وطبقت عليهم مقاييس للعرفان. ولعوامل الشخصية الخمس الكبرى، وللتسامح، وللهناء الذاتي. ومن خلال استخدام نمذجة المعادلة البنائية وكانت النتائج التالية: تم استخراج أفضل نموذج حقق حسن مطابقة مع بيانات عينة الدراسة والذي تضمن: مسارات موجبة دالة إحصائياً من متغيري العرفان، والانبساطية إلى التسامح، وكذلك مسار سالب دال إحصائيا من متغير العصابية إلى التسامح، ومسار سالب دال إحصائيا من متغير العرفان إلى الوجدان الموجب،

ومسار موجب دال إحصائيا من متغير العصابية إلى الوجدان السالب، ومسارات موجبة دالة دالة إحصائية من متغير التسامح إلى متغيري الرضا عن الحياة، والوجدان الموجب، ومسار سالب.

قام محاسنة (2017) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مدى شيوع سمة التسامح لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بأنماط تعلقهم، كما هدفت إلى معرفة إذا كان ثمة اختلاف في شيوع سمة التسامح تعزى المتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (784) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية لمرحلة البكالوريوس، طبق عليهم مقياس أنماط التعلق ومقياس السمة التسامح، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن شيوع سمة التسامح جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع سمة التسامح تعزي لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع سمة التسامح تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات الإنسانية والمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثالثة والرابعة. ووجود علاقة موجبة دالة بين سمة التسامح ونمط التعلق الأمن، في حين لم تكن هناك علاقة بين سمة التسامح ونمط التعلق القلق.

كما قام عفيفي(2019) بدراسة هدفت إلى التعرف علي العلاقات بين التسامح وكل من : الوعي بالذات ، والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة ، والكشف عن الفروق و التسامح والوعي بالذات والأمن النفسي التي تعزي إلى متغيري العمر والنوع ، وذلك على عينة قوامها 250 طالبا وطالبة بكلية التربية بجامعة حلوان ، واستخدمت مقاييس التسامح والوعي بالذات (إعداد الباحثة) ، والأمان النفسي لماسلو (تعريب : عبد الرحمن العيسوي) ونتج عن الدراسة ، وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التسامح والوعي بالذات والتسامح والأمن النفسي ، ووجود فروق ذات دلالة

إحصائية 2 كل من : التسامح ببعديه (مع الذات ، ومع الآخرين) ، والوعي بالآخرين ، والأمن النفسي لصالح الإناث ، وفروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بالذات الخاصة لصالح الذكور .

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة تبين ما يلي:

-وفرة الدراسات التي تناولت موضوع الانهماك الأكاديمي ودعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل في البيئة الأجنبية ولكنها قليلة في البيئة العربية.

-يلاحظ عدم وجود دراسات بحثت في علاقة الانهماك الأكاديمي ودعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل مع بعضها، مما يعطي أهمية لإجراء هذه الدراسة والتي ستشكل إضافة إلى الأدب التربوي في هذا المجال، بالإضافة إلى أنها تمتاز بحداثتها، فتأتي لإثراء الأدب التربوي في مجال الانهماك الأكاديمي ودعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل.

-معظم الدراسات تحدثت عن دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل في مرحلة الأساسي والثانوي ولم تخصصه بالمرحلة الجامعية خصوصا بالوطن العربي من حيث علاقة الطالب بزملائه وبالهيئة الدراسية وقدرته على مواجهة الضغوط وثقته بقدرته على التحكم بسلوكه كما تناولته الدراسة الحالية.

-الاستعانة بالدراسات السابقة في تصميم أدتا الدراسة الحالية وتطوير فقراتهما، وكذلك الاستعانة بنتائجهما في تفسير الدراسة الحالية.

إن ما يميز الدراسة الحالية هي كشف العلاقة بين دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل والانهماك الأكاديمي مع بعضها بعضاً لمحاولة الوصول لعلاقة تنبؤية بينها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل من الدراسة وصفاً لمنهج الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج المسحي الارتباطي في الدراسة الحالية، وذلك لأن الدراسة الحالية تناولت العلاقة الارتباطية بين دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وعلاقتهما بالانهماك الأكاديمي ولأنه المنهج المناسب في مثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين في الفصل الدراسي الثاني لدرجة البكالوريوس من العام الجامعي (2022/2021)، والبالغ عددهم(27325) طالباً وطالبة، حسب الإحصائيات الرسمية الصادرة عن وحدة القبول والتسجيل. أما عينة الدراسة فتكونت من (752) طالباً وطالبة تم اختيارهم باستخدام الطريقة المتيسرة بسبب طريقة التعليم في هذه المواد وهي التعليم عن بعد، إذ تم اختيار ثلاث شعب من مادة التكيف والصحة النفسية وهي من متطلبات الجامعة الاختيارية، وشعبتين من مادة التربية الوطنية والعلوم العسكرية هي من متطلبات الجامعة الإجبارية، كما هو موضح في الجدول (1):

الجدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	219	29%
	إناث	533	71%
الكلية	إنسانية	402	53%
	علمية	350	47%
	المجموع	752	100.0

أدوات الدراسة

تم استخدام مقياس دعم الاستقلالية ومقياس التسامح مع الفشل ومقياس الانهماك الأكاديمي فيما يلي وصفاً لهذه المقاييس:

أولاً: مقياس دعم الاستقلالية

لأغراض الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس دعم الاستقلالية بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالحاجة إلى الاستقلالية والاستعانة بمقياس (Deci et al., 2006). ويتكون المقياس بصورته الأولية من بعد واحد و18 فقرة. وتكون الاستجابة على فقرات المقياس وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي: عالية جدا (5)، عالية (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدا (1). ويحتوي المقياس على 6 فقرات سالبة والتي تصحح بطريقة معاكسة، وهذه الفقرات هي: 9، 10، 11، 12، 13، 15.

دلالات الصدق:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس كما هو في (ملحق 1)على (10) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في الجامعة الهاشمية والجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة جدارا ,ملحق (2)، وتم إجراء التعديلات على فقرات مقياس دعم الاستقلالية وفقا لآراء المحكمين. وتم اعتماد معيار (80%) لقبول الفقرة من عدمه. وقد تم إجراء بعض التعديلات اللغوية كما هو في على مقياس دعم الاستقلالية كاستبدال مصطلح "الناس" بمصطلح "الطلبة".

صدق البناء: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية من خارج عينة الدراسة، وتم التحقق من صدق بناء باستخراج الصدق التمييزي للفقرات من خلال حساب معاملات الارتباط المصحح. والجدول (2) يبين معاملات الارتباط المصحح لمقياس دعم الاستقلالية.

جدول (2): قيم معاملات الارتباط المصحح بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في جدول (2):

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	.580	10	.450
2	.405	11	.298
3	.748	12	.565
4	.731	13	.289
5	.848	14	.707
6	.803	15	.338
7	.746	16	.612
8	.801	17	.546
9	.829	18	.328

دلالات الثبات:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس دعم الاستقلالية بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ الفا، وطريقة التجزئة النصفية، حيث وزعت المقياس على عينة مكونة من (50) طالبا وطالبة من خارج العينة الأصلية، ثم وضعت الأسئلة ذات الترقيم الفردي لوحدها، والأسئلة ذات الترقيم الزوجي لوحدها، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين جزئي االمقياس. والجدول (3) يبن تلك القيم

جدول (3) : قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفي لمقياس دعم الاستقلالية

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
دعم الاستقلالية	18	0.889	0.808

يبين الجدول (3) أن قيم ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمقياس دعم الاستقلالية جميعها كانت ملائمة مما يشير إلى ملائمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة كما هو في ملحق (3).

ثانياً: مقياس التسامح مع الفشل

لأغراض الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس التسامح مع الفشل وفق الخطوات التالية:

1.الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل مقياس الخوف من الفشل لكونرويومتزلر وهوفر(Conroy, Metzler,Hofer.2003)، ومقياس التسامح الذي طوره محاسنة (2018).

2. صياغة المقياس بصورته الأولية التي تكونت من (27) فقرة موزعة على فقرات المقياس وفقاً لتدريج ليكرتالخماسي:عالية جدا (5)، عالية (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدا (1).

3. التحقق من دلالات صدق الأداة: صدق المحكمين، مؤشرات صدق البناء، والتحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا.

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام محاسنة (2018) بالتحقق من صدق مقياس التسامح، تم التأكد من صدق بناء المقياس حيث تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقياس ككل .وقامت الباحثة بتطويره

دلالات الصدق في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق مقياس التسامح مع الفشل باستخدام الصدق الظاهري، وصدق البناء.

صدق المحتوى.تم عرض المقياس ملحق (1) على عشرة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في الجامعة الهاشمية والجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة جدارا،كما هو موضح بملحق (2) وتم إجراء التعديلات على فقرات مقياس التسامح مع الفشل وفقا لآراء المحكمين. وتم اعتماد معيار (80%) لقبول الفقرة من عدمه. وتم إجراء بعض التعديلات اللغوية على المقياس كما هو في ملحق (3)، كاستبدال مصطلح "المتدنية " بمصطلح "منخفضة "واستبدال "إخفاقات " بكلمة "فشل"

صدق البناء : قامت الباحثة بتطبيق مقياس التسامح مع الفشل على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية تم التحقق من صدق بناء مقياس التسامح مع الفشل بحساب معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس واستخراج الصدق التمييزي للفقرات من خلال حساب معاملات الارتباط المصحح، والجدول (4) يبين قيم معاملات ارتباط الفقرات مع مقياس التسامح مع الفشل.

جدول (4): قيم معاملات الارتباط المصحح لارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس لمقياس التسامح مع الفشل.

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الرقم	معامل الارتباط المصحح
1	.528	15	.506
2	.548	16	.795
3	.484	17	.528
4	.666	18	.531
5	.598	19	.759
6	.640	20	.781
7	.588	21	.859
8	.676	22	.769
9	.650	23	.700
10	.521	24	.548
11	.509	25	.549
12	.734	26	.500
13	.634	27	.721
14	.730		

يتبين من الجدول (4)، أن معاملات الارتباط المصحح لبعد الالتزام تراوحت من 0.484 إلى 0.859

وهكذا بقي المقياس يتكون بصورته النهائية من (27) فقرة، وتعد جميع القيم ملائمة لاعتماد المقياس لتحقيق أهدف الدراسة, كما هو في ملحق (3).

ثبات المقياس بصورته الأصلية

وكذلك الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس التسامح مع الفشل باستخدام معادلة كرونباخ الفا وقد بلغت (0.950)

دلالات الثبات في الدراسة الحالية:

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات مقياس التسامح مع الفشل بحساب معامل الاتساق الداخلي لمقياس التسامح مع الفشل باستخدام معادلة كرونباخ الفا.

جدول (5):

الأبعاد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التسامح مع الفشل	27	0.950

يتبين من الجدول (5) أن معاملات ثبات المقياس مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثاً: مقياس الانهماك الأكاديمي

تم استخدام مقياس الانهماك الأكاديمي الذي طورهالزغول(2018). ويتكون المقياس من (47) فقرة لقياس الانهماك الأكاديمي لطلبة الجامعة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: وجداني، وسلوكي، ومعرفي. على فقرات المقياس وفقاً لتدريج ليكرتالخماسي:عالية جدا (5)، عالية (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدا (1).

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام زغول(2018) بالتحقق من صدق مقياس الانهماك الأكاديمي عن طريق صدق المحتوى(المحكمين) إذ عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين بعلم النفس .والإرشاد النفسي والآخذ بملاحظاتهم كاملة.

دلالات الصدق لمقياس الانهماك الأكاديمي في الدراسة الحالية:

في الدراسة الحالية تم التحقق من صدق مقياس الانهماك الأكاديمي باستخدام الصدق الظاهري، وصدق البناء.

صدق المحتوى:تم عرض المقياس كما هو في ملحق (1)على عشرة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في الجامعة الهاشمية والجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة جدارا،ملحق (2) وتم إجراء التعديلات على فقرات مقياس الانهماك الأكاديمي وفقا لآراء المحكمين. وتم اعتماد معيار (80%) لقبول الفقرة من عدمه.

صدق البناء: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من(50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية خارج عينة الدراسة النهائية. تم التحقق من صدق بناء مقياس الانهماك الأكاديمي بحساب معاملات ارتباط الفقرة مع البعد، واستخراج الصدق التمييزي للفقرات من خلال حساب معاملات الارتباط المصحح، والجدول (6) يبين قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد لأبعاد مقياس الانهماك الأكاديمي ومعاملات الارتباط المصحح.

جدول (6): يبين قيم معاملات الارتباط المصحح لمقياس الانهماك الأكاديمي

الانهماك السلوكي		الانهماك الانفعالي		الانهماك المعرفي	
الرقم	معامل الارتباط المصحح	الرقم	معامل الارتباط المصحح	الرقم	معامل الارتباط المصحح
1	.480	1	.730	1	.678
2	.503	2	.776	2	.533
3	.560	3	.811	3	.554
4	.684	4	.643	4	.551
5	.707	5	.706	5	.532
6	.729	6	.622	6	.664
7	.563	7	.791	7	.461
8	.271	8	.777	8	.651
9	.252	9	.760	9	.747
10	.385	10	.671	10	.684
11	.606			11	.717
12	.525			12	.439
13	.258			13	.672
14	.346			14	.714
15	.684			15	.639

.556	16				
.548	17				
.654	18				

يتبين من الجدول (6)، أن معاملات الارتباط المصحح لبعد الانهماك السلوكي من 0.252 إلى 0.729،وقد حذفت منه الفقرات 1 و4 و14 و16 لحصولها على معامل ارتباط أقل من 0.20،أما بعد الانهماك الانفعالي فقد تراوحت معاملات الارتباط المصحح من 0.622 إلى0.811. وبخصوص بعد الانهماك المعرفي فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح من 0.439 إلى 0.747. وهكذا أصبح المقياس يتكون بصورته النهائية من (43) فقرة، وتعد جميع القيم ملائمة لاعتماد المقياس لتحقيق أهدف الدراسة, كما هو في ملحق (3).

ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي بصورته الأصلية

قام الزغول(2018) بالتحقق من ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي واستخرج معامل ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Retest) ، بفاصل زمني يبلغ مدته أسبوعان على عينة قوامها (50) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة ، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الارتباطية بين التطبيقين ، كما حسب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ، واتضح أن معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس وهي الانهماك السلوكي والانفعالي والمعرفي والأداة ككل كانت بالترتيب (0.750 , 0,749 , 0,795 , 0.823) ، وكذلك كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد والدرجة الكلية بالترتيب (0.867 , 0.874 , 0.826 , 0.92) وهذه المعاملات تفي بأغراض الدراسة الحالية

دلالات ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا. والجدول (7) يبين قيم معاملات ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي.

جدول (7): قيم معاملات ثبات مقياس الانهماك الأكاديمي

الأبعاد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الانهماك السلوكي	15	0.847
الانهماك الوجداني	10	926.0
الانهماك المعرفي	18	0.922

يتبين من الجدول (7) أن معاملات ثبات الاتســـاق الداخلي للمقياس مقبولة لأغراض الدراســـة الحالية,كما هو في ملحق (3).

تصحيح مقياس الانهماك الأكاديمي:

يستخدم هذا المقياس تدريج ليكرت الخماسي لتصحيح بنود مقياس الانهماك الأكاديمي بحيث تعطى كل فقرة من فقرات المقياس الأوزان الآتية: عالية جدا (5)، عالية (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدا (1). ولاستخراج المستويات يتم طرح الدرجة الدنيا من الدرجة القصوى لكل فقرة، ويقسم الناتج على ثلاثة مستويات لاستخراج طول الفترة، ومن ثم يضاف طول الفترة إلى الحد الأدنى لكل مستوى وذلك حسب الإجراءات الآتية:

5 – 1 = 4 / 3 =1.33 وبهذا يتم الحكم على المستوى وفق الآتي:

1–2.33 مستوى منخفض، 2.34 – 3.67 مستوى متوسط، 3.68 – 5 مستوى مرتفع.

والإجراء السابق ينطبق على جميع المقاييس كونها جميعاً مدرجة حسب تدريج ليكرت الخماسي.

إجراءات الدراسة

تم إتباع الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة والتوصل إلى النتائج:

(1) إعداد أدوات الدراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها.

(2) الحصول على موافقة على إجراء الدراسة من قبل إدارة الجامعة.

(3) تحديد أفراد عينة الدراسة واختيارها باستخدام الطريقة المتيسرة.

(4) توزيع أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة وجمعها وتصحيحها وإدخالها إلى ذاكرة الحاسوب.

(5) معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS) وإجراء التحليل الإحصائي المناسب للدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات التي جُمعت عن طريق أداة الدراسة، وتم استخدم الاختبارات الإحصائية الآتية: للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثالث والسؤال الخامس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. السؤال الثاني والسؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين وللإجابة عن السؤال السادس، تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وكإجراء تنظيمي سوف يتم عرض نتائج الدراسة مرتبة وفقا لأسئلة الدراسة.

هدفت هذه الدراسة لمعرفة تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وعلاقته بالانهماك الأكاديمي، وفيما يلي نتائجها بتسلل أسئلتها:

السؤال الأول: ما مستوى دعم الاستقلالية كما يراها طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات لمتغير دعم الاستقلالية كما هو مبين في جدول (8):

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات لمتغير دعم الاستقلالية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
دعم الاستقلالية	752	3.28	0.533	متوسط

يبين الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لدعم الاستقلالية كان3.28 وانحراف معياري0.533 وبمستوى متوسط؛ مما يشير إلى أن طلبة الجامعة يرون أن أعضاء هيئة التدريس يدعمون استقلاليتهم بمستوى متوسط.

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى دعم الاستقلالية كما يراها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس والكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس دعم الاستقلالية حسب متغيري الجنس والكلية، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس دعم الاستقلالية حسب متغيري الجنس والكلية

المتغير	المستوى	دعم الاستقلالية		
الجنس		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	ذكور	219	3.58	.617
	إناث	533	3.16	.439
الكلية	إنسانية	402	3.28	.529
	علمية	350	3.28	.539

يبين الجدول (9) أن هناك فروق ظاهرية في دعم الاستقلالية تعزى إلى متغير الجنس وعدم وجود فروق ظاهرية تعزى إلى متغير الكلية. وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما يشير الجدول (10):

جدول (10): تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في دعم الاستقلالية والتي تعزى إلى متغيري الجنس والكلية

مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	28.696	1	28.696	116.178	.000
الكلية	.605	1	605	2.449	.118
الخطأ	185.005	749	.247		
الكلي المصحح	213.701	751			

يبين الجدول (10) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دعم الاستقلالية تعزى إلى متغير الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (9) يتبين أن الفروق كانت لصالح الذكور. بينما لا توجد فروق دالة احصائيا في دعم الاستقلالية تعزى إلى متغير الكلية.

السؤال الثالث: ما تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو التسامح مع الفشل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس التسامح مع الفشل ، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس التسامح مع الفشل

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التسامح مع الفشل	752	2.65	1.88	متوسط

يبين الجدول (11) أن المتوسط الحسابي للتسامح مع الفشل كان2.65 وانحراف معياري1.88 وبمستوى متوسط ، وبهذا فإن طلبة الجامعة الهاشمية يرون أن المجتمع لا يتسامحون مع كثيراً مع خبرات الفشل التي يمر بها الطلبة.

السؤال الرابع: هل تختلف تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو التسامح مع الفشل باختلاف الجنس والكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية** لاستجابات الطلبة على **مقياس التسامح مع الفشل** حسب متغيري الجنس والكلية، والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس التسامح مع الفشل حسب متغيري الجنس والكلية

المتغير	المستوى	التسامح مع الفشل		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	219	2.8928	.87540
	إناث	533	2.5576	.75121
الكلية	إنسانية	402	2.5545	.86471
	علمية	350	2.7709	.71037

يبين الجدول (12) أن هناك فروق ظاهرية في التسامح مع الفشل تعزى إلى متغيري الجنس والكلية، فمتوسط الذكور أعلى ظاهرياً من متوسط الإناث على التسامح مع الفشل، ومتوسط الكليات العلمية أعلى ظاهرياً من متوسط الكليات الإنسانية وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما يشير الجدول (13):

جدول (13): تحليل التباين الثنائيAnova 2Way للكشف عن دلالة الفروق في التسامح مع الفشل حسب متغيري الجنس والكلية

مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	10422.747	1	10422.747	23.196	0.000
الكلية	4098.015	1	4098.015	9.120	0.003
الخطأ	336548.881	749	449.331		
الكلي المعدل	353356.426	751			

يبين الجدول (13) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التسامح مع الفشل تعزى إلى متغير الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (12) يتبين أن الفروق كانت لصالح الذكور .

كما يبين الجدول (13) أن هناك فروق في التسامح مع الفشل تعزى إلى متغير الكلية، وبالرجوع إلى جدول (12) يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح الكليات العلمية .

السؤال الخامس: ما مستوى الانهماك الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات لمتغيرات الانهماك السلوكي والانهماك الانفعالي والانهماك المعرفي كما هو مبين في جدول (14):

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات لأبعاد الانهماك السلوكي والانهماك الانفعالي والانهماك المعرفي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
الانهماك السلوكي	752	2.99	1.19	متوسط	3
الانهماك الانفعالي		3.59	1.60	متوسط	2
الانهماك المعرفي		3.62	1.09	متوسط	1

يبين الجدول (14) أن المتوسط الحسابي للانهماك السلوكي كان 2.99 وانحراف معياري1.19ومستوى متوسط، بينما كان المتوسط الحسابي للانهماك الانفعالي 3.59 وانحراف معياري 1.60 وبمستوى متوسط، بينما كان المتوسط الحسابي للانهماك المعرفي 3.62 وانحراف معياري 1.09 وبمستوى متوسط وبهذا فإن طلبة الجامعة الهاشمية مستوى الانهماك السلوكي والانفعال والمعرفي متوسط المستوى. كما يشير الجدول إلى أن الانهماك المعرفي هو الأكثر شيوعاً يليه الانهماك الانفعالي ومن ثم الانهماك السلوكي.

السؤال السادس: ما العلاقة بين تصورات الطلبة لدعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل والانهماك الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم أولاً استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد الانهماك الأكاديمي، والتسامح مع الفشل، ودعم الاستقلالية . والجدول (15) يبين تلك القيم.

جدول (15): معاملات ارتباط بيرسون بين دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وأبعاد الانهماك الأكاديمي

المتغير	دعم الاستقلالية	التسامح مع الفشل	الانهماك السلوكي	الانهماك الانفعالي	الانهماك المعرفي	الانهماك الكلي
دعم الاستقلالية		.219**	.338**	.256**	.281**	.338**
التسامح مع الفشل			.146**	-.041	-.007	.036

يبين الجدول (15) النتائج الآتية:

1. هناك ارتباط موجب ودال إحصائياً بين دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل حيث كانت القيمة 0.219.
2. هناك ارتباط موجب ودال إحصائياً بين دعم الاستقلالية وجميع أبعاد الانهماك الأكاديمي السلوكي والانفعالي والمعرفي بما فيها الدرجة الكلية على للانهماك الأكاديمي، حيث كانت القيم 0.338 و 0.256 و 0.281 و 0.338 على التوالي.
3. هناك ارتباط موجب ودال إحصائياً بين التسامح مع الفشل والانهماك السلوكي فقط، حيث كانت القيمة 0.146، بينما كان هناك ارتباط سالب وغير دال إحصائياً بين التسامح مع الفشل وكل من الانهماك الانفعالي والانهماك المعرفي، كما لم يكن هناك ارتباط بين التسامح مع الفشل والدرجة الكلية للانهماك المعرفي.

ولزيادة فهم العلاقة بين المتغيرات تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي بطريقة (Stepwise) لبيان مقدار مساهمة متغيري دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل بالانهماك الأكاديمي. والجدول (16) يبين تلك القيم.

جدول (16): نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر للمتغيرات المتنبئة في كل نموذج تنبؤي

النموذج الفرعي	R	R^2	$1R^2$ 2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاءات التغير: التغير في R^2	إحصاءات التغير: F التغير	إحصاءات التغير: درجة حرية البسط	إحصاءات التغير: درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية لـ F
1	.338[a]	.114	.113	27.613	11.3	96.749	1	73768.938	.000[b]

المتنبأ به: الانهماك الأكاديمي

المتنبئات: دعم الاستقلالية

بين الجدول (16) أن مقدار مساهمة دعم الاستقلالية في تباين الانهماك الأكاديمي كان 11.3 %، وهي مساهمة دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة (ف) 96.749 . وقد خرج متغير التسامح مع الفشل من المعادلة الانحدارية بسبب عدم ارتباطه بمتغير الانهماك الأكاديمي.

وفي ضوء ما تقدم، فقد تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار *t* المحسوبة للمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به لدى طلبة الجامعة الهاشمية في النموذج التنبؤي، وذلك كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17): الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به لدى طلبة الجامعة الهاشمية في النموذج التنبؤي

النموذج الفرعي	المتنبئات	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	ت	الدلالة الإحصائية
		B	الخطأ المعياري	*B*		
2	(ثابت الانحدار)	82.034	6.279		13.065	.000
	دعم الاستقلالية	1.032	.105	.338	9.836	.000

المتنبأ به: الانهماك الأكاديمي

يتبين من الجدول (17) أنه كلما ارتفع متغير دعم الاستقلالية وحدة معيارية واحدة ارتفع الانهماك الأكاديمي بمقدار 0.338 من الوحدة المعيارية. وبخروج متغير التسامح مع الفشل من المعادلة تصبح المعادلة الانحدارية على النحو الآتي:

الانهماك الأكاديمي = ثابت الانحدار (82.034) + دعم الاستقلالية (1.032)

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وعلاقتهما بالانهماك الأكاديمي ، كما يتضمن التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة :

أولاً: نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى دعم الاستقلالية كما يراها طلبة الجامعة الهاشمية؟

أشارت نتائج السؤال الأول أن مستوى دعم الاستقلالية جاء متوسطاً، وهذا يشير إلى أن هناك فئة من الطلاب ما زالوا يعانون من عدم دعم الاستقلالية، ويمكن أن يعود ذلك إلى عدم إعطاءهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وقراراتهم سواء من قبل آبائهم أن من قبل المجتمع المحيط بهم حيث أن سيطرة الآباء على أبنائهم يؤدي إلى ضعف الشعور بالاستقلالية

.(Pols et al., 2012)

كما يمكن أن يعود ذلك إلى قلة الدعم المقدم لهم من الأسرة أو الجامعة، أو عدم قدرة المجتمع المحيط بتقبل نجاحهم وفشلهم، فيعززون النجاح، ولكن لا يتسامحون مع الفشل، وعدم القيام بتعديل

السلوك من أجل تحقيق النجاح، حيث يتم التعامل بسلبية في موقف الصراع باستبدال الاستجابات العدائية للمواقف بالتسامح (Witvliet, 2009).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف مستوى دعم الاستقلالية كما يراها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الجنس والكلية؟

أشارت نتائج السؤال الثاني أن هناك فروق دالة في دعم الاستقلالية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور. ولم يكن هناك فروقاً دالة تعزى إلى الكلية.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فيمكن أن يعود ذلك إلى أن الذكور بطبيعتهم أكثر تماسكاً من الإناث، حيث أن الإناث يملن إلى البحث عن مصادر لدعم استقلاليتهم، كما أن الإناث بطبيعتهن يملن إلى استخدام العاطفة أكثر من العقل مما يؤثر على قراراتهن. وتتفق النتائج لهذه الدراسة مع نتائج دراسة(Sheldon&Elliot, 1999) ودراسة (Reis et al,2000) و ودراسة محمد الوطبان وجمال علي (2005) ودراسة أسماء السرسي وأماني عبد المقصود (2000) أن مرحلة الشباب واحتياجاتها وأن حاجات الاستقلال الأكثر إلحاحا عند الذكور وتكوين الشخصية الذاتية .

لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا في دعم الاستقلالية تعزى إلى متغير الكلية وقد تعزى النتيجة إلى ان سلوك أعضاء الهيئة التدريسية الأكاديميفي نوعي الكلية مع طلبهم متشابه فكلاهما لايدعم استقلالية الطلبة بشكل كبير وهذا ينطبق على جميع كليات الجامعة

السؤال الثالث: ما تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو التسامح مع الفشل؟

بينت النتائج أن طلبة الجامعة يرون أن مستوى التسامح مع الفشل من قبل المجتمع كان بمستوى متوسط ويمكن أن يعود السبب إلىأن حجم توقعات المجتمع تحديداً أولياءأمور الطلبة من أبنائهم

كبيراً، لذا فإنهم لا يتقبلوا فشل أبنائهم في دراستهم مما يشعرهم بالإحباط حيث يرغب أولياء الأموروأعضاء المجتمع بشكل عام أن يروا أبنائهم ينجزون ويصلون إلىأعلى المستويات الأكاديمية وهذا ما أكده الطراونة وآخرون (2016) الذين وجدوا علاقة موجبة بين التوقعات والكفاءة الذاتية ومفهوم الذات والتحصيل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محاسنه (2017) والتي جاء في نتائجها أن شيوع سمة التسامح جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الرابع: هل تختلف تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو التسامح مع الفشل باختلاف الجنس والكلية؟

بينت النتائج ان هناك فروقاً في التسامح مع الفشل تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، حيث يرى الذكور أن المجتمع متسامح مع الفشل أكثر من رؤية الإناث، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية للجنسين في المجتمعات الشرقية التي تفضل الذكور وإعطائهم المزيد من الفرص للنجاح وأن أولوية في التعليم كما تراها تلك المجتمعات للذكور (خالد،2017).

وفيما يتعلق في الفروق في التسامح مع الفشلوالتي تعزى إلىالكلية فقد كانت فروق لصالح الكليات العلمية. ويمكن تفسير تلك النتائج في أن المجتمع أكثر تسامحا مع التخصصات العلمية حيث أن التخصصات العلمية أكثرصعوبةوتحتاج إلى جهد وبالتالي يستحق طلبه الكليات العلمية مزيدا من الفرص للنجاح، أما الكليات الإنسانيةفيرى المجتمع إنها سهله والنجاح فيها مضمون ذلك لا ينبغي للطلبة الرسوب أو الفشل (خالد،2017).

ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة محاسنه (2017) والتي جاء في نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع سمة التسامح تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

السؤال الخامس: ما مستوى الانهماك الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

أشارت النتائج إلىأن مستوى الانهماك الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطاً. وقد تعزى تلك النتيجة إلى قلة اهتمام الطلبة بالأنشطة التي تطرحها الجامعة فقد تكون ميولهم واهتماماتهم تختلف عن طبيعة تلك الأنشطة المطروحة من قبل الجامعة، فقد بينت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين الاهتمام بممارسة الأنشطة والانهماك بها (مكفس وشوشان، 2017؛ Otundo&Garn,2019).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علوان وآخرون (2019) والتي جاء في نتائجها أن مستوى الانغماس الأكاديمي كان متوسطاً.

السؤال السادس:ما العلاقة بين تصورات الطلبة لدعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل والانهماك الأكاديمي؟

بينت النتائج أن هناك علاقة دالة بين دعم الاستقلالية والانهماك الأكاديمي بكل أبعاده، كما أشارت النتائج إلىأن مقدار مساهمة دعم الاستقلالية في الانهماك الأكاديمية كانت 11.3% وهي مساهمة دالةإحصائيا. وقد تعزى تلك النتيجة بأن إعطاء مزيد من الحرية والاستقلالية للطلبة يشجعهم على اختيار الأنشطة التي يشاركون وينهمكون بها، دون ضغوط. وقد تعزى تلك النتيجة أيضاًإلىأن دعم استقلاليةالطلبة وتشجيعهم على التعبير عن أنفسهم وتوفير خيارات متعددة وتعزيز ثقة الطفل بنفسه كلها عوامل تسهم في دفع الطالب نحو المشاركة والانهماك في الأنشطةالمنهجية واللامنهجية. تتفق نتائج هذه الدراسة مع مع نتائج دراسات رايزن وآخرون (Ryzin et al .,2009)وهوزبلوجالاند (Hospel&Galand, 2016)وجيفنك(Guvenc,2015) التي وجدت أن هناك علاقة بين دعم الاستقلالية والانهماك الأكاديمي.

وأشارت النتائج أيضاً أن هناك علاقة بين التسامح مع الفشل والانهماك السلوكي فقط. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن التسامح الفشل يريح الطالب ويخفف عنه الضغط ويمنحه فرص تكرار المشاركة بالأنشطة الجامعية فيما لو فشل فيها.

كما أشارت النتائج إلى أن التسامح مع الفشل لم يتنبأ بالانهماك الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك بأن مستوى التسامح مع الفشل كان متوسطا، حيث يشعر الطلبة أن اهتمام الأهالي ينصب فقط عن المذاكرة والدراسة والامتحانات فقط؛وتفاوتت استجابات الطلبة بين رؤية مجتمعهم بأنه متسامح وغير متسامح أدى إلى عدم تنبؤ التسامح مع الفشل بالانهماك الأكاديمي.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1- ضرورة دعم الآباء استقلالية أبنائهم من خلال دعم ثقة الفرد بنفسه واعتماده على ذاته بشكل أساسي.

2- ضرورة تشجيع الجامعة والآباء الطلبة على التسامح مع الفشل من خلال تعزيز قدرتهم على تعزيز النجاح، والتسامح مع الفشل.

3- ضرورة تشجيع الجامعة والآباء الطلبة على الانهماك الأكاديمي لتأثره الإيجابي على مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الذاتية أثناء عملية التعلم.

4- ضرورة قيام الباحثين بإعداد دراسات مشابهة على عينات مختلفة للوصول إلى المزيد من النتائج المستقبلية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية :

الحربي، مروان بن علي. (2015). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي و مستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم التربوية،** 27(3) ، 461 - 488. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/735328

العلوان, احمد ومحاسنة,احمد و العظامات ،عمر (2019). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** 15 (2)، 149، 1- .

الربيعي ، صاحب . (2012) . **المجتمع المدني : الحوار المتمدن** ، (3320) ، الفلسفة ، علم النفس وعلم الاجتماع

أحمد، مصطفي . (2015). دور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في تنمية ثقافة التسامح لدي الشباب. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية** 15(39)، 74-135

السرسي , أسماء وعبد المقصود ,أماني (2000) : **دراسة الحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة ،*مجلة كلية التربية*،** 3(24), 1-55،جامعة عين شمس ،مصر.

إدريس، ابتسام ورفعت, محمد. (2007). **العلاج المعرفي في خدمة الفرد وتعديل اتجاه الشباب الجامعي** 3(2)، 1259 . القاهرة: كلية الخدمة الإجتماعية، جامعة حلوان.

الزعبي , رفعة .2013 انهماك الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية وعلاقتهما بكلمن علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الانجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها . **المجلة الاردنية في العلوم التربوية** 9 (1), 221-241

الطراونة ,عبدالله و خير الله ،سيد والبنا ، إسعاد وسالم , محمود (2016),التوقعات الوالدية المدركة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتوافق النفسي لدى الطلاب المتفوقين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الاردن . **مجلة بحوث التربية النوعية** , 42,89-119

العطية , مروان ,(2018) **معجم المعاني الجامع عربي** , دار الغيداء للنشر .

حامد زهران (1999): **علم نفس النمو** ،الطبعة الخامسة ،عالم الكتاب :القاهرة.

حسانين، أحمد، و عبدا لواحد، إبراهيم. (2020).(نمذجة العلاقات السببية بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.*مجلة* **التربية**،3 (188)،347 - 387 .مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record/1

خالد , باسمة (2017). **أساليب المعاملة الوالدية والاتجاهات نحو تعليم الابناء وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية** في محافظة قلقيلية .رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح , نابلس ,فلسطين .

خضير، صفاء. (2011). استخدام البرنامج في طريقة خدمة الجماعة وتنمية مهارات التسامح الاجتماعي لدى الشباب الجامعي.*مجلد 17 (5)* **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية.**

ديسي ، إي إل (1975). **الدافع الجوهري** . نيويورك: مكتملة النصاب

ديسي ورايان (2012) الدافع والشخصية والتنمية ضمن السياقات الاجتماعية المضمنة: نظرة عامة على نظرية تقرير المصير. في RM Ryan ، **دليل أكسفورد للدوافع البشرية** (85–107). أكسفورد ، المملكة المتحدة: مطبعة جامعة أكسفورد

ديسي ، إدوارد إل. ريان ، ريتشارد م. (1985). **الدافع الجوهري.**

عفيفي , اسماء (2019) .التسامح وعلاقته بالوعي بالذات والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة.دراسات تربوية ونفسية **مجلة كلية التربية بالزقازيق**,105(1)علم النفس كلية التربية – جامعة جازان

ريندرز ، هايو (2010). "**الأسئلة الشائعة حول استقلالية المتعلم**" .

رييف , جون مارشال , (2019) **فهم الدافعية والانفعال** ترجمة ,ث, غباري ,دار الفكر .

رضوان، محمود. (2013). التحديات التي تواجه تحقيق التسامح الدينيبين الشباب الجامعي ومواجهتها في اطار الخدمة الاجتماعية. **الخدمة الاجتماعية وتطوير العشوائيات.** 1(12). القاهرة: جامعة حلوان ، كلية الخدمة الاجتماعية.

شوقي ,سلوى (1991) :**الحاجات النفسية لدى أطفال المؤسسات الإيوائية وعلاقته بالعدوانية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة الزقازيق ، مصر.

سليمان، محمد. (2011). دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية ثقافة التسامح بين جماعات الشباب الجامعي. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية** 5(22)75-105

سهير أحمد (2003) : سيكولوجية الشخصية ،**مركز الإسكندرية للكتاب**، مصر.

شوقي , ابراهيم .(2016) اختبار نموذج للتسامح في علاقته بكل من العرفان ، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية، والهناء الذاتي لدى طلاب الجامعة .رسالة ماجستير ,**مجلة الارشاد النفسي** , مصر3(22) 55-115

عابدين ، حسن – مود (2019) " الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكلايمية (الداخلية الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى التربية جامعة الاسكندرية **مجلة كلية التربية** ، 61 (33) 35-99، جامعة سوهاج.

عبدالرحمن، هاني، و الزغلول، رافع. (2018) .(نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم.**مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،** 8 (24)، 181 - 196 .مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record/929034

عفيفي,اسماء (2019) التسامح وعلاقته بالوعي بالذات والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة, رسالة جامعية . دراسات تربوية ونفسية (**مجلة كلية التربية بالزقازيق**)105 (1), علم النفس كلية التربية – جامعة جازان .

عيدي ، جاسم (2010) . **دراسة مقارنة + التسامح الاجتماعي وفقا لمستويات الذكاء لطلبة الجامعة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة المستنصرية ، بغداد

غزوي,الغفيلي (1990) : **الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقليا، دراسة على عينة في مرحلة الطفولة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الملك سعود ،الرياض ،السعودية

فيليب سي كاندي (1991) التوجيه الذاتي للتعلم مدى الحياة ، 459 – 66 ، في كتب **Jossey–Bass**

محمد زيدان (1994) : **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية** ،الطبعة الرابعة ،دار الشروق ،جدة :السعودي

محمود، أحمد. (2013). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية قيم التسامح وقبول الآخر لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد.**المجلة العلمية لكلية التربية**، 1(10) ،427 – 4

محاسنة، أحمد. (2017). مدى شيوع سمة التسامح لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بأنماط تعلقهم **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 11 (1)، 36 – 52 . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/794965

مسن ، بول وكونجر ، جون (2001) . **اسس سيكولوجية الطفولة و المراهقة** . (ط 4) ، (ترجمة احمد عبد العزيز سلامة) ، الكويت : مكتبة الفلاح .

مكفس ,عبد المالك ، وشوشان ، عماد (2017) . ممارسة طلبة الجامعة للانشطة الطلابية وعلاقته باتجاهاتهم نحو الدراسة : دراسة ميدانية بجامعة باتنة . **مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية** ,7(12),7–29.

ليزلي ديكنسون (1994) "إعداد المتعلمين: **متطلبات مجموعة الأدوات لإعداد / توجيه المتعلمين**" ، (39 –49)في E. Esch ، الوصول الذاتي ومتعلم اللغة للبالغين ، لندن: CILT

كالفين هول .ليندزى (1978) : ترجمة فرج أحمد فرج وآخرين، **نظريات الشخصية** ،الطبعة الثانية، دار الشايع للنشر–الكويت .

الشوربجى, نبيلة (2003): **المشكلات النفسية للأطفال** .أسبابها.علاجها،الطبعة الأولى ، دار النهضة العربية .القاهرة.

هولك ، هنري (1981) **الاستقلالية وتعلم اللغات الأجنبية** ، أكسفورد: مطبعة بيرغامون

المراجع الاجنبية

Ali, D., Savas, Y., Kimberly, A.N., &Dayuma, I. (2019). Self-Determination and classroom engagement Of EFL learners*: A mixed-method study of the self-system*, model of motivational development, SAGE Open: 1-15. https://doi.org/10.1177/2158244019853913.

Astin, A.W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. 40(5), 518-529.

Bandura , A. (1983) . Psychological mechanisms of aggression . In R. G. Geen& E. I. Donnerstein (Eds .) , Aggression : Theoretical and empirical reviews. 1 , 1-40 . San Diego , *CA : Academic Press* .

Benson, P (2001) Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.2(4)22-65 Harlow, England: *Pearson Education Limited*.

Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. London: *Longman*.

Caraway , K. , Tucker , C. , Reinke , W. , Hall , C. (2003) . Self - Efficacy , Goal Orientation , and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Student . *Wiley Inter Science* , 40 (4) , 417-427

Castillo, M., &Rosaura, M. (2009). Autonomy as a foundation for human development: A conceptual model to study individual autonomy, 33-156 2(4) *Maastricht Graduate School of Governance Maastricht University .*

cognitive engagement, and learning achievement in physical education. *Contemporary Educational Psychology*.229-221 ,(3)34

Cotteral, S (1995). '*Developing a course strategy for learner autonomy*'. ELT Journal, 49(3).

Canadian center of science and education (2013) : *The application of learner autonomy theory and model into ESP technology* . Available online at : http://prs.headacademy.ac.uk

Dissertation), Carleton University, Canada., K. (2012). Impact of Student Engagement on Achievement and Well-Being (Unpublished Academic Dissertation), Carleton University, Canada.

Deci&Ryan:(2000) " *The "What and "Why" of goal pursuits* :Human needs and the self –determination of behavior Psychological Inquiry ,(11),227-268.

DECI , E. L. , LA GUARDIA , J. G. , MOLLER , A. C. , SCHEINER , M. J& , .RYAN , R. M. (2006) . On the benefits of giving as well as receiving autonomy support : Mutuality in close friendships . *Personality and Social Psychology Bulletin* , (32) , 313-327

Dale , C. , and Lane , A. (2007) . A wolf in sheep's clothing ? An analysis of student engagement with virtual learning environments . *Journal of Hospitality , Leisure* , 4 Sport Education , 6 (2) , 100-108.Available and Tourism at http : //www/heacademy.ac.uk/johlste

Dam, L. (1995). Learner autonomy: *From* theory *to classroom practice*. Dublin: Authentik

Elison , J. , and Partridge , J. (2012) . Shame coping , fear of failure , and perfectionism in college athletes . *Journal of Sport Behavior* , 35 (1) , 19-40

Ewen;1974 *An introduction to theories of personality second edition Brace jovanoric ,publishers* ,n.y.

Fredricks , J. , Blumenfeld , P. , and Paris , A. (2004) . School engagement *: Potential of the concept , state of the evidence* . *Review of Educational Research* , 74 (1) , 59-109.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H.(2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74(1), 59-109.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A .(2006) .School engagement. InK. A. Moore & L. H. Lippman) Eds.), What do children need to flourish:*Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (305 -321)New York, NY: Springer.

Guvenc , H. (2015) . The Relationship between Teachers ' Motivational Support and Engagement versus Disaffection . *Educational Sciences :* Theory& *Practice* , 15 (3) , 647-457 . Questionnaisonssa we

Hospel , V. &Galand , B. (2016) . Are both classroom autonomy support and structure equally important for students ' engagement ? A multilevel analysis . *Learning and Instruction* , (41), 1_10

Hughes, K. (2012). *Impact of Student Engagement on Achievement and Well-Being* (Unpublished Academic)

Jacinto, G., & Edwards, B. (2011). *Therapeutic* stages of Forgiveness and Self-Forgiveness. Journal of Human Behavior in the Social Environment, (21)423–437.

Jacinto, G, & Edwards, B (2011). Therapeutic stages of Forgiveness and Self- Forgiveness. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, (21)423–437.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind,Virginia USA. Association for Supervision & Curriculum Deve*.

Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. (2003). Toward anunderstanding of *definitions* and measures of school

engagementnd related terms. *The California School Psychologist*,(8), 7-27.

Josh: (1993*) Essentials of psychology Concepts and applications USA Harper Collage publishers*

Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). *Relationships* matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273

Lyles , D. L. (2015) An Examination of the Relationship between Service - Learning , Cognitive Engagement , and *Self* Efficacy for High School Students (Unpublished Doctor Dissertation) , North Carolina A&T State University , Greensboro , North Carolina

Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involvinglearners and their judgements in the assessment process. *Sage journals online*, 2-17,5(2).

Little, D. (2000). Why focus on learning rather than teaching? In D. Little, L. Dam, and J. Timmer (Eds.), Focuson Learning Rather than Teaching: Why and how? Papers from the International association ofteachers of English as a foreign language 48 (IATEFL) Conference (Krakow, Poland, May 14-16, 1998).(3-17). Dublin Ireland: *Centre for Language and Communication Studies*. Trinity College.

Liu , H (2013) : Constructing web - based autonomous learning model for teaching English , *world transactions on engineering and technology education* 11(4) . Joshua , Magda

Lovett , C. (2009) . *Academic* Engagement *in Alternative Education Settings published Doctoral Dissertation* University of Oklahom

Maryellen , W. (2009) . *Building student Engagement : 15 Strategies for the College* Classroom . A Mange Publication.

Murray: (1975) *Aneed theory of personality* ,N.Y.Harper and Row publishers.

Nisha , G. , & Sanjay , K. (2015) . *Significant* predictors for resilience among a sample of undergraduate students : *acceptance , forgiveness and gratitude . Indian Journal of Health and Wellbeing* , 6 (2) , 188-191 .

Ouwencel , E. , Le Blanc , P. M. , &Schaufeli , W. B. (2014) . On being grateful and kind : Results of two randomized *controlled* trials on study - related emotions and academic engagement . *The Journal of Psychology : Interdisciplinary and Applied* , 148 (1) , 37-60

otundo , & Garn , A. (2019) _ Student interest and engagement in middle school physical education , Examining the fate of need Supportive teaching . *International Journal of Educational Psychology* , 8 (2) , 137-161

Pols, Althoff, Bransen, (2017). The Limits Ofr Autonomy: *Ideals In Care For Learning Disabilities, PcopleAnthropolgy*

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist.*

Rainey, C., (2008). Are individual forgiveness interventions for adult moreeffective than group interventions? Ameta analysis. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, College of Human Science

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C.Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*)Chpt.(7), (149-172). New York: Springer.

Ryzin , M. , Gravely , A. &Roseth , C. (2009) . Belongingness , and *Engagement in School as* Contributors *to Adolescent Psychological* Well - Being . J Youth Adolescence , 38 , 1-12

Ryan , R. , &Deci , E. (2000) . *Self - determination theory and the facilitation of intrinsic motivation , social development , and well - being . American Psychologist ,* 55 ,68-78

Seeman, T. and Tavares, C. (2000). Getting the learners involved in their own learning – how to get started.In D. Little, L. Dam, & J. Timmer (Eds.), Focus on learning rather than teaching: Why and how? Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference(Krakow, Poland, 14(16) (59-70). *Dublin: Centre for Language and Communication Studies.*

Sagar, S. S., Boardley, I. D., &Kavussanu, M. (2011). Fear of failure and student athletes' interpersonal antisocial behaviour in education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 391–408

Skinner , E. , Wellbom , J. , and Connell , J. (1990) . What it takes to do well in school and whether I have it : The role of perceived control in children's engagement and school achievement . *Journal of Educational Psychology* , 82 , 22-32.

Shum, K. Z. (2017). Exploring the Facilitators and Barriers of Cognitive Engagement among Ninth Grade Students in Accelerated Curricula (Unpublished Academic Dissertation), University of South Florida, USA.On). 2014. B. W, Schaufeli., & M. P, Blanc Le., E.

Tatlah ,I., Masood , S. , Amin , M. (2019) . Impact of Pareutal expectations and students ' Acadmic Self - Concept on their Acadmic Achievement . *Journal of Research and Reflections in Education* , 13 (2) , 172-184

Tuominen-Soini and Salmela-Aro, (2014)H. Tuominen-Soini, K. Salmela-Aro Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles*, progressions, and educational outcomes Developmental Psychology*, 50. 649-662.

Voller, P. 1997. Does the teacher have a role in autonomous learning? In P. Benson and P. Voller (Eds.),Autonomy and independence in language learning. (98-113*). London: Longman*.

Wenden, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy. Great Britain: Prentice Hall*

Waters,L.(2012). *Predicting job satisfaction: Contributions of individual gratitude and institutionalized gratitude*. Published Online December 2012 in SciRes

Yao Shuguang (2016) : Meditator roles of *interpersonal* forgiveness and self- forgiveness between self - esteem and subjective well being . Current Psychology : *A Journal for Diverse perspectives on Diverse Psychological Issues* , 23(3),24-92.

Yalcin , Ilhan : (2015) : The relationship between meaning in life and subjective well - being forgiveness and hope as *mediators* . *Journal of Happiness Studies* , 16 (4) , 915-929 .

Zhu, X., Chen, A., Ennis, C. D., Sun, H., *Hopple*, C., Bonello, M., Bae, M., & Kim, S. (2009*). Situational interest*.

الملاحق

ملحق 1

مقياس دعم الاستقلالية بصورته الاولية

حضرة الدكتور / الدكتورة ..... المحترم / المحترمة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان :تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وعلاقتهما بالانهماك الأكاديمي , استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي ونظراً لخبرتكم في هذا المجال، فإنني أتطلع إلى موافقتكم بتحكيم (مقياس دعم الاستقلالية) من حيث مدى انتماء الفقرة للمجال الذي وضعت فيه، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضع أية ملاحظة ترونها مناسبة.

يعرف دعم الاستقلالية بأنه ما يقوله الشخص أو يفعله لتعزيز حاجة الآخر النفسية للاستقلالية.ويحدث ذلك عادة بداية الأمر عن طريق أخذ منظور الشخص الآخر والعمل بجد لتحديد وتنشيط مصادرالدافعية الداخلية للآخر.

مقياس دعم الاستقلالية

	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	يوفر لي مدرسي خيارات متعددة .					
2	يفهمني مدرسي .					
3	يعبر مدرسي عن ثقته في قدرتي على الأداء الجيد.					
4	يتقبل مدرسي جميع أفكاري .					
5	يتأكد مدرسي من أنني فهمت حقا أهداف الدرس وما أحتاج إلى القيام به.					
6	يشجعني مدرسي على طرح الأسئلة.					
7	يتعامل مدرسي مع مشاعر الناس بشكل جيد للغاية.					

8	يهتم مدرسي في كطالب .					
9	لا أشعر بالرضا تجاه الطريقة التي يتحدث بها مدرسي معي.					
10	يصعب علي الانفتاح داخل الغرفة الصفية.					
11	لا يظهر مدرسي ثقته بي.					
12	يجيب مدرسي على أسئلتي بالكامل وبعناية.					
13	يظهر مدرسي شكه بقدراتي .					
14	يستمع مدرسيإلى الطريقة التي أرغب في القيام بها.					
15	يضع لي المدرس خيارًا واحدًا.					
16	يحاول مدرسي أن يفهم كيف أرى الأشياء قبل اقتراح طريقة جديدة للقيام بالأشياء.					
17	أشعر إنني قادر على مشاركة مشاعري مع مدرسي.					
18	لا يتقبل مدرسي التساؤلات أثناء الشرح .					

مقياس التسامح مع الفشل بصورته الاولية

حضرة الدكتور / الدكتورة ..... المحترم / المحترمة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وعلاقتهما بالانهماك الأكاديمي" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي ونظراً لخبرتكم في هذا المجال، فإنني أتطلع إلى موافقتكم بتحكيم (التسامح مع الفشل)من حيث وضع أية ملاحظة ترونها مناسبة .

التسامح مع الفشل يكون نتيجة تحمل الأفراد المسؤولية عن دورهم في الموقف الذي أدى إلى مشاعر جارحة ومؤذية لدى الآخرين، والضرر البدني للآخرين، وحمل مشاعر سلبية عن الآخرين، وعتاب ولوم وتوبيخ الذات. ويتحقق التسامح مع الفشل عندما يكون الناس قادرين على أن يدركوا أنهم غير معصومين عن الخطأ، وبسبب هذا النقص في الوعي فإنهم أحيانا لا تتكون لديهم صورة صحيحة عن الذات وربما تتسم هذه الصورة بمثالية زائدة. كما أن كثير من الناس يلومون ويعاتبون ويوبخون أنفسهم بلا سبب، نتيجة رأي المجتمع بإنجازاتالفرد. وحياة الإنسان التي تعتمد على التسامح مع الفشل تحتاج إلى أن يعتنق ويتقبل الفرد الجانب الخفي من شخصيته وكذلك الذات العليا، أضف إلى ذلك أن هؤلاء الناس يحتاجون إلى القدرة على معرفة أن كل شخص هو جزء في مجتمع الآخرين غير المعصومين من الخطأ الذي يجاهدون ويسعون دائما إلى أن يكونوا أفضل الناس بقدر الإمكان.((Edwards& Jacinto , 2011

مقياس التسامح مع الفشل

	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
بعد وجداني						
1	أشعر بالخجل من زملائي عند الحصول على علامة متدنية .					
2	أشعر بالخجل من والديّ عند الحصول على علامة متدنية					
3	أخاف من مواجهة والديّ عندما أخفق في امتحان.					
4	أخفي العلامة الحقيقية المنخفضة عند السؤال عنها.					
5	أعتقد أن قيمتي عند الآخرين تعتمد فقط على نجاحي الأكاديمي.					
6	عندما أخفق في امتحان يضع والديّ اللوم عليّ ويوبخاني.					
7	عندما أخفق بالامتحان أخسر بعض الأصدقاء.					
8	لوم الأهل يزيد من احتمال الفشل بالامتحان.					
9	لوم الأصدقاء يزيد من احتمال الفشل بالامتحان.					
10	خوفي من عدم النجاح واللوم يعيق أدائي بالامتحان.					
11	اخفاقات من حولي من الأصدقاء تشعرني بالإحباط.					
12	من الصعب التوثيق بين تحقيق رغبات الأهل ورغباتي في الدراسة.					

13	عند فشلي في امتحان يعاقبني والديّ بحرماني من المصروف.					
14	أشعر أن فشلي الدراسي يؤثر على علاقتي بالآخرين.					
15	أشعر أن فشلي الدراسي يؤثر على مستقبلي بشكل سلبي.					
16	الأشياء السيئة تحدث لي بسبب فشلي الدراسي.					
17	ينتابني الخوف من الفشل في أي مقرر.					
18	أتجنب المشاركة في الأنشطة المنهجية.					
19	أشعر بالخوف من شماتة الآخرين.					
20	أخشى من المعايرة المهينة من الآخرين في حال الفشل.					
21	يعرضني الفشل للنقد من الآخرين والمدرسين.					
22	أفقد احترام الآخرين إذا فشلت.					
23	عندما أخفق أفقد السيطرة على مشاعري.					
24	أسعى للحصول على علامات مرتفعة بالمواد خشية الفشل.					
25	أشعر بالقلق عندما أحقق النجاح.					
26	ينتابني شعور الارتباك يوم الامتحان.					
27	أجد نفسي غير قادر على تحقيق رغباتي.					

مقياس الانهماك الأكاديمي بصورته الاولية

حضرة الدكتور / الدكتورة ..... المحترم / المحترمة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "تصورات طلبة الجامعة الهاشمية نحو دعم الاستقلالية والتسامح مع الفشل وعلاقتهما بالانهماك الأكاديمي" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي ونظراً لخبرتكم في هذا المجال، فإنني أتطلع إلى موافقتكم بتحكيم (الانهماك الأكاديمي)من حيث مدى انتماء الفقرة للمجال الذي وضعت فيه، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضع أية ملاحظة ترونها مناسبة.

يعرف الانهماك الأكاديمي بأنه مدى اندماج الطلاب وبذلهم للجهد العقلي في مهام التعلم الذي يقومونبها، على سبيل المثال الجهود التي تم بذلها لاستخدام المعرفةوالاستراتيجيات المعرفية وإنجاز مهمة ما. (Zhu et al ,2009)

مقياس الانهماك الأكاديمي

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
الانهماك السلوكي						
1	الالتزام بالقواعد والتعليمات الجامعية.					
2	انخرط في المشكلات السلوكية داخل الجامعة.					
3	عندما أكون داخل المحاضرة أتحرك أثناء أداء مهمات تعليمية.					

4	أنهي عملي الأكاديمي في وقت محدد.					
5	أشارك في مشروعات تخدم المجتمع المحلي.					
6	أطرح أسئلةأثناء المحاضرات مما يسهم في النقاش الصفي.					
7	أعمل مع بقية الطلبة على المشاريع التعليمية داخل الغرفة الصفية.					
8	تستخدم الوسائط الالكترونية(قائمه بريدية،مجموعةالدردشة،الانترنت، والرسائل الفورية... وغيرها) لمناقشة أو إكمال الواجب.					
9	أعمل مع زملائي خارج الغرفة الصفية على أداء الواجبات.					
10	آخذ الملاحظات من المعلم والزملاء أثناء المحاضرات.					
11	أُحاول جاهدا القيام بعمل جيد في الجامعة.					
12	أبذل أقصى ما أستطيع أثناء المحاضرات.					
13	أشارك باستمرار بالأنشطة الصفية.					
14	إذا كان لدي واجب بيتي صعب فإنني في المحاولة حتى أجد الحل.					
15	أُشارك في الأنشطة الجامعية مثل اليوم الرياضي والمناسبات الدينية.					
16	أتغيب عن المحاضرات دون ما سبب وجه.					
17	أتعمد التشويش أثناء المحاضرات.					
18	أقوم بدور فعال في الأنشطة اللامنهجية في الجامعة.					
الانهماك الانفعالي						
19	أشعر بالسعادة من دراستي في الجامعة.					
20	الغرف الصفية هي المكان الممتع لي.					
21	أشعر بالسعادة أثناء وجودي في الجامعة.					
22	أشعر بحماس أثناء قيامي بأعمال الجامعية.					
23	أومن بأهمية ما نتعلمه داخل الجامعة.					
24	أحب ما أتعلمه في الجامعة.					
25	أستمتع بالدراسة داخل الجامعة.					
26	أستمتع بتعلم أشياء جديدة في الجامعة.					

27	أنا فخور بأن أكون طالبا في هذه الجامعة.					
28	أتوق للذهاب للجامعة صباحا.					
الانهماك المعرفي						
29	أتحقق من أي خطأ في دراستي.					
30	أحاول متابعة البرامج ذات الصلة بدراستي ونشاطاتي الجامعية.					
31	عندما أقرأ كتابا، أطرح على نفسي أسئلة،لأتحقق من أنني فهمت ما يدور حوله الكتاب.					
32	أذا لم أعرف معنى كلمة وأنا أقرأ أبحث عن معناها بشتى الطرق لمعرفتها.					
33	إذا لم أفهم ما أقرؤه أعود لقراءته مرة ثانية.					
34	أتحدث مع الناس خارج الجامعة حول ما تعلمته في المحاضرات.					
35	أتعلم وحدي بفاعلية.					
36	أبحث عن معلومات أكثر حول المواضيع التي تناقش في المحاضرات.					
37	عندما أقرأ أحاول أن أفهم المعنى الذي يريده الكاتب إيصاله.					
38	أراجع ملحوظاتي الدراسية بانتظام حتى لو لم يكن هناك اختبار.					
39	عندما أخطط لدراستي، أضع الأنشطة الترفيهية جانبا إلى حين الانتهاء.					
40	أكافئ نفسي عندما أكمل جدول دراستي.					
41	عندما أتعلم مفاهيم جديدة فأنني أحاول التفكير في التطبيقات العملية لها.					
42	أقوّم جدوى الأفكار المقدمة في المواد الدراسية.					
43	أقارن بين المفاهيم المختلفة التي أتعلمها.					
44	أحاول الربط والدمج بين الأجزاء المختلفة للمعلومات في المواد الدراسية من أجل جعلها ذات معنى بالنسبة لي.					
45	أحدد أوجه الشبه والاختلاف بين الأمور التي أتعلمها في الجامعة.					
46	عندما أتعلم معلومات جديدة أحاول صياغة الأفكار بأسلوبي الخاص.					

ملحق (2)

أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	د. أحمد محاسنة	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية
2	د. أحمد محمد بدح	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
3	د. بلال الخطيب	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
4	د. جعفر ربابعة	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
5	د.رندة محاسنة	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية
6	د. فريال ابو عواد	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	الجامعة الاردنية
7	د.محمد قدح	أستاذ مشارك	ادارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
8	د. مريم الزيادات	أستاذ مشارك	ارشاد وتربية خاصة	الجامعة الاردنية
9	د.مظهر عطيات	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
10	د.نجوى دراوشة	أستاذ مشارك	ادارة تربوية	جامعة جدارا

ملحق (3)

مقياس دعم الاستقلالية بصورته النهائية

	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	يوفر لي مدرسي خيارات متعددة .					
2	يفهمني مدرسي .					
3	يعبر مدرسي عن ثقته في قدرتي على الأداء الجيد.					
4	يتقبل مدرسي جميع أفكاري .					
5	يتأكد مدرسي من أنني فهمت حقا أهداف الدرس وما أحتاج إلى القيام به.					
6	يشجعني مدرسي على طرح الأسئلة.					
7	يتعامل مدرسي مع مشاعر الطلبة بشكل جيد للغاية.					
8	يهتم مدرسي في كطالب .					
9	لا أشعر بالرضا تجاه الطريقة التي يتحدث بها مدرسي معي.					
10	يصعب علي الانفتاح داخل الغرفة الصفية.					
11	لا يظهر مدرسي ثقته بي					
12	يجيب مدرسي على أسئلتي بالكامل وبعناية.					
13	يظهر مدرسي شكه بقدراتي .					

14	يستمع مدرسيإلى الطريقة التي أرغب في القيام بها.					
15	يضع لي المدرس خيارًا واحدً					
16	يحاول مدرسي أن يفهم كيف أرى الأشياء قبل اقتراح طريقة جديدة للقيام بالأشياء.					
17	أشعر إنني قادر على مشاركة مشاعري مع مدرسي.					
18	لا يتقبل مدرسي التساؤلات أثناء الشرح					

مقياس التسامح مع الفشل بصورته النهائية

	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	درجة قليلة جدا
1	أشعر بالخجل من زملائي عند الحصول على علامة منخفضة .					
2	أشعر بالخجل من والديّ عند الحصول على علامة منخفضة.					
3	أخاف من مواجهة والديّ عندما أفشل في امتحان.					
4	أخفي العلامة الحقيقية المنخفضة عند السؤال عنها.					
5	أعتقد أن قيمتي عند الآخرين تعتمد فقط على نجاحي الأكاديمي.					
6	عندما أفشل في امتحان يضع والديّ اللوم عليّ ويوبخاني.					
7	عندما أفشل بالامتحان أخسر بعض الأصدقاء.					
8	لوم الأهل يزيد من احتمال الفشل بالامتحان.					

9	لوم الأصدقاء يزيد من احتمال الفشل بالامتحان.					
10	خوفي من عدم النجاح واللوم يعيق أدائي بالامتحان.					
11	فشل من حولي من الأصدقاء تشعرني بالإحباط.					
12	من الصعب التوثيق بين تحقيق رغبات الأهل ورغباتي في الدراسة.					
13	عند فشلي في امتحان يعاقبني والديّ بحرماني من المصروف.					
14	أشعر أن فشلي الدراسي يؤثر على علاقتي بالآخرين.					
15	أشعر أن فشلي الدراسي يؤثر على مستقبلي بشكل سلبي.					
16	الأشياء السيئة تحدث لي بسبب فشلي الدراسي.					
17	ينتابني الخوف من الفشل في أي مقرر.					
18	أتجنب المشاركة في الأنشطة المنهجية.					
19	أشعر بالخوف من شماتة الآخرين.					
20	أخشى من المعايرة المهينة من الآخرين في حال الفشل.					
21	يعرضني الفشل للنقد من الآخرين والمدرسين.					
22	أفقد احترام الآخرين إذا فشلت.					
23	عندما أخفق أفقد السيطرة على مشاعري.					
24	أسعى للحصول على علامات مرتفعة بالمواد خشية الفشل.					
25	أشعر بالقلق عندما أحقق النجاح.					
26	ينتابني شعور الارتباك يوم الامتحان.					
27	أجد نفسي غير قادر على تحقيق رغباتي.					

مقياس الانهماك الأكاديمي بصورته النهائية

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	انخرط في المشكلات السلوكية داخل الجامعة.					
2	عندما أكون داخل المحاضرة أتحرك أثناء أداء مهمات تعليمية.					
3	أشارك في مشروعات تخدم المجتمع المحلي.					
4	أطرح أسئلةأثناء المحاضرات مما يسهم في النقاش الصفي.					
5	أعمل مع بقية الطلبة على المشاريع التعليمية داخل الغرفة الصفية.					
6	تستخدم الوسائط الالكترونية(قائمه بريدية،مجموعةالدردشة،الانترنت، والرسائل الفورية... وغيرها) لمناقشة أو إكمال الواجب.					
7	أعمل مع زملائي خارج الغرفة الصفية على أداء الواجبات.					
8	آخذ الملاحظات من المعلم والزملاء أثناء المحاضرات.					
9	أُحاول جاهدا القيام بعمل جيد في الجامعة.					
10	أبذل أقصى ما أستطيع أثناء المحاضرات.					
11	أشارك باستمرار بالأنشطة الصفية.					
12	أُشارك في الأنشطة الجامعية مثل اليوم الرياضي والمناسبات الدينية.					
13	أتعمد التشويش أثناء المحاضرات.					

14	أقوم بدور فعال في الأنشطة اللامنهجية في الجامعة.					
15	أشعر بالسعادة من دراستي في الجامعة.					
16	الغرف الصفية هي المكان الممتع لي.					
17	أشعر بالسعادة أثناء وجودي في الجامعة.					
18	أشعر بحماس أثناء قيامي بأعمال الجامعية.					
19	أومن بأهمية ما نتعلمه داخل الجامعة.					
20	أحب ما أتعلمه في الجامعة.					
21	أستمتع بالدراسة داخل الجامعة.					
22	أستمتع بتعلم أشياء جديدة في الجامعة.					
23	أنا فخور بأن أكون طالبا في هذه الجامعة.					
24	أتوق للذهاب للجامعة صباحا.					
25	أتحقق من أي خطأ في دراستي.					
26	أحاول متابعة البرامج ذات الصلة بدراستي ونشاطاتي الجامعية.					
27	عندما أقرأ كتابا، أطرح على نفسي أسئلة،لأتحقق من أنني فهمت ما يدور حوله الكتاب.					
28	أذا لم أعرف معنى كلمة وأنا أقرأ أبحث عن معناها بشتى الطرق لمعرفتها.					
29	إذا لم أفهم ما أقرؤه أعود لقراءته مرة ثانية.					
30	أتحدث مع الناس خارج الجامعة حول ما تعلمته في المحاضرات.					
31	أتعلم وحدي بفاعلية.					
32	أبحث عن معلومات أكثر حول المواضيع التي تناقش في المحاضرات.					
33	عندما أقرأ أحاول أن أفهم المعنى الذي يريده الكاتب إيصاله.					
34	أراجع ملحوظاتي الدراسية بانتظام حتى لو لم يكن هناك اختبار.					

35	عندما أخطط لدراستي، أضع الأنشطة الترفيهية جانبا إلى حين الانتهاء.					
36	أكافئ نفسي عندما أكمل جدول دراستي.					
37	عندما أتعلم مفاهيم جديدة فأنني أحاول التفكير في التطبيقات العملية لها.					
38	أقوّم جدوى الأفكار المقدمة في المواد الدراسية.					
39	أقارن بين المفاهيم المختلفة التي أتعلمها.					
40	أحاول الربط والدمج بين الأجزاء المختلفة للمعلومات في المواد الدراسية من أجل جعلها ذات معنى بالنسبة لي.					
41	أحدد أوجه الشبه والاختلاف بين الأمور التي أتعلمها في الجامعة.					
42	عندما أتعلم معلومات جديدة أحاول صياغة الأفكار بأسلوبي الخاص.					